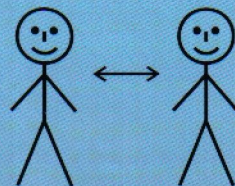


# RESPEKTOVAT

A BÝT



# RESPEKTOVÁN



**Pavel Kopřiva, Jana Nováčková**  
**Dobromila Nevolová, Tatjana Kopřivová**

# Obsah

<b>K uskutečnění dobrých záměrů při výchově a vzdělávání potřebujeme i dobré nástroje.....</b>	<b>5</b>
<b>Jak jsem prožila to, o čem je tato kniha.....</b>	<b>6</b>
<b>I. Hranice jsou nutné - jde ale o to, jak je vytváříme</b>	
Partnerský versus mocenský přístup ve výchově a vztazích.....	9
<b>II. Mluvíme, mluvíme... a nějak to nefunguje</b>	
Neefektivní způsoby komunikace.....	23
<b>III. Jsi fajn. Jen je třeba udělat...</b>	
Efektivní komunikační dovednosti a postupy.....	49
<b>IV. Potřebujeme, aby druzí chápali a přijímali, když se cítíme v nepohodě</b>	
Zvládání negativních emocí.....	83
<b>V. A za trest budeš...!</b>	
Rizika trestů ve výchově.....	121
<b>VI. Opravdu se zlobím!... Tak co teď navrhuješ?</b>	
Co namísto trestání - přehled výchovných postupů a komunikačních dovedností.....	139
<b>VII. Když budeš hodný, dostaneš za odměnu... Ty jsi ale šikulka!</b>	
Rizika odměn a pochval ve výchově a co namísto nich.....	155
<b>VIII. Cukr a bič nebo vlastní chtění?</b>	
Vnější a vnitřní motivace.....	179
<b>IX. Co všechno děti potřebují</b>	
Výchova, vzdělávání a základní lidské potřeby.....	189
<b>X. Kdo se naučí vážit si sám sebe, naučí se vážit si také ostatních</b>	
Sebeúcta - jádro naší osobnosti.....	207
<b>XI. Lepší je předcházet, než napravovat</b>	
Proaktivní výchova.....	217
<b>XII. Škola má větší možnosti, než nabízí její tradiční podoba.....</b>	<b>241</b>
<b>XIII. Výchova k poslušnosti je rizikem pro demokracii.....</b>	<b>257</b>
<b>XIV. Z knížky do praxe.....</b>	<b>263</b>
<b>XV. O kurzech a o autorech.....</b>	<b>275</b>
<b>Kurzy a semináře</b>	
<b>Společnosti pro mozkově kompatibilní vzdělávání.....</b>	<b>280</b>
<b>On This Book.....</b>	<b>282</b>
<b>Literatura.....</b>	<b>285</b>

# K uskutečnění dobrých záměrů při výchově a vzdělávání potřebujeme i dobré nástroje

Tato knížka vám nabízí možnost uvidět souvislosti mezi tím, co děláme a říkáme dětem v běžných situacích každodenního života, a tím, jaké jednou budou, až dospějí.

Jako rodiče, učitelé a vychovatelé chceme pro děti to nejlepší. Upřímně jim do života přejeme, aby z nich vyrostli šťastní, úspěšní a tvořiví lidé, kteří budou schopni zvládat běžné i náročné situace, budou dobrými partnery a kolegy se smyslem pro zodpovědnost i smyslem pro humor. Jak ale propojit vznešené myšlenky o rozvoji osobnosti dětí a jejich vedení k samostatnosti a zodpovědnosti s tím, co máme říct, když je upozorňujeme na nepořádek v pokoji, pozdní příchod, nevhodné chování nebo zapomenutý úkol?

Mnoho dospělých má za to, že je třeba mít děti především rád a myslet to s nimi dobře. **Jsme přesvědčeni, že to nestačí.** Ve jménu lásky a dobrých úmyslů se někteří lidé cítí oprávněni používat i takové výchovné prostředky, které se neslučují s respektem a lidskou důstojností - vyhrožování, tresty, zesměšňování, moralizování, „uplácení“ odměnami a další. Často ještě s mylnou představou, že u dětí je to „přece něco jiného“ než u dospělých.

**Proto za nezbytnou podmínku úspěšné výchovy považujeme vedle lásky také respekt k dětem.** Dospělí si přejí, aby se děti chovaly s respektem k druhým lidem. K tomu je ale nutné, **aby samy „na vlastní kůži“ zažily respekt od dospělých.** Nestačí, když o vzájemném respektování pouze uslyší nebo jej vidí v chování dospělých mezi sebou.

Respektovat děti znamená vědomě opustit mocenský, manipulativní přístup ve výchově a vzdělávání. To neznamená, že si pak děti budou dělat, co chtějí. Existují respektující a přitom účinné způsoby, jak zprostředkovávat dětem tolik potřebné hranice chování. Jejich účinnost spočívá v tom, že budují morálku opřenou o **zvnitřněné hodnoty, podle nichž budou děti zvažovat své chování i tehdy, když na blízku nebude žádná „kontrola“.**

V této knize se snažíme pojmenovat rizika výchovy založené na nerovném, mocenském modelu vztahů mezi dospělými a dětmi a ukázat, jaké zisky plynou z partnerského přístupu, který je založen na rovnocennosti a respektování důstojnosti. Naše přesvědčení se opírá jak o odborné poznatky (zejména z psychologie), tak o vlastní zkušenosti a zkušenosti asi dvanácti tisíc lidí, kteří prošli našimi kurzy.

Čtenářům, kteří jsou přesvědčeni o hodnotě partnerského přístupu nebo kterým je blízký, nabízíme hlavně **nástroje až do úrovně konkrétních dovedností**, které jim mohou pomoci v každodenních situacích tento přístup důsledně zachovávat.

Některým lidem stačí, že se děti navenek chovají dobře a dělají to, co se po nich chce. Způsobům, jakými toho dosahují, nevěnují příliš pozornost (přístup „účel světí prostředky“). Nevidí důvod něco měnit, protože se většinou nezamýšlejí nad tím, co všechno se děje „uvnitř dítěte“. Těm nabízíme pohled na **skrytá poselství těchto prostředků, na jejich dlouhodobější dopad na sebeúctu dětí a na to, že mohou vést k pouhé poslušnosti namísto vytváření skutečné zodpovědnosti a samostatnosti.**

Jsou lidé, kteří bytostně věří, že lidská společnost musí fungovat na principu uplatňování moci. Pro ty nabízíme hlavně **argumenty z hlediska toho, jaké jsou celospolečenské dosahy na první pohled tak nevinné poslušnosti a závislosti na autoritě.**

Tuto knihu jsme psali s hlubokým přesvědčením o potřebě otevřít témata, o nichž se dočtete na dalších stránkách. Přejeme vám, aby ve vás vzbudila vnitřní motivaci k použití v každodenním životě.

Autoři

## Jak jsem prožila to, o čem je tato kniha

Milí čtenáři,

ráda bych se s vámi - než se začtete do dalších kapitol - podělila o vlastní zkušenost jak s mocenským, tak s respektujícím přístupem v komunikaci a výchově. Možná zjistíte, že některé pocity a zážitky, o nichž budu hovořit, se podobají těm vašim.

Na své dětství si vzpomínám jako na docela bezstarostné. Rodiče se bratrovi a mně hodně věnovali, umožnili nám vystudovat a vděčím jim za to, že nám modelovali pevné morální postoje a zájem o kulturu a vzdělání.

Naši rodiče měli jistě upřímný zájem o to, co děláme. Když jsme odněkud přišli, ptali se, kde jsme byli, co jsme dělali - ale ne, co jsme prožili. Pak nás většinou stejně nevyslechli, anebo s mnoha posuzujícími komentáři a radami. Těžké to bylo, když jsme měli jiné názory než oni. Tatínek se sice dost často ptával: *Jak si to představuješ?*, ale obvykle nám pak udělal kázání o tom, jak si to představuje on. Kritika, kterou sklízely různé mé nápady, skutky a výtvary, mi postupně brala chuť svěřovat se rodičům se svými zážitky. Jejich postoj „těch, kteří vědí všechno lépe,“ se stal docela vážnou překážkou skutečného partnerství a sblížení.

Přitom měli na mysli samozřejmě jen mé dobro. Tak jako ho má na mysli moje maminka ještě dnes, v mých osmačtyřiceti letech, když mi třeba říká: *Obleč si ten kabát, je zima!* Dříve mě takové věty popouzely, dnes ale chápu, jak je těžké změnit, co jsme dělali a říkali celá desetiletí, když vlastně ani nevíme, jak jinak vyjádřit svůj zájem, starost o druhého. Víme, že rodiče nás

vychovali, jak dovedli nejlépe. Sami se to tak naučili a žili ve společnosti, kde model výchovy založený na příkazech, pokynech a poslušnosti převládal. Proto jim to nijak nemám za zlé.

Neuspokojivá komunikace a snaha porozumět lépe vlastním i cizím emocím byly jedním z důvodů, proč jsem se dala na studium psychologie. Ke skutečné změně v oblasti komunikace a zvládnání emocí mě však donutilo až soužití ve vlastní rodině a má nespokojenost s tím, jak emočně zvládám, lépe řečeno nezvládám některé situace.

Když jsem se stala matkou, měla jsem předsevzetí, čemu všemu se chci ve výchově vyhnout. Ale s úlekem jsem zjišťovala, že - zvláště ve vypjatých situacích - používám totéž, co mi tolik vadilo jako dítěti: peskování, komandování, kritika, vyptávání, vyhrožování, křik... Měla jsem sice snahu vždy dceři vysvětlit, proč po ní chci to, co chci, ale (a to jsem pochopila až mnohem později) zůstávalo to jednosměrným požadavkem. A pokud nepomohlo vysvětlení, došlo na zmíněné způsoby. Když pak byly oprávněné požadavky (hygiena, úklid, domácí a školní povinnosti) splněny, Často jsem stejně nebyla úplně spokojená a dcera namísto ocenění vyslechla něco o chybách a nedostacích. Jak se přitom cítila, o to jsem se mnoho nezajímala, natož abych vyjádřila porozumění pro její emoce, v tu chvíli odlišné od mých. Jak jsem ale měla dát najevo empatii, když jsem ji v dětství nezažívala? Kde by mě napadlo dát dítěti vybrat, kdy a jak věci udělá, když jsem sama nedostávala na vybranou? A jak jsem měla oceňovat, když jsem byla naučená, že o tom, co je v pořádku, není třeba mluvit?

Společně s manželem, který zažil také víceméně „klasičtí" výchovu, jsme začali hledat alternativy, které by nás osvobodily z pasti zaběhnutých kolejí v chování a komunikaci a které by dětem i nám přinesly lepší pohodu. Skutečný průlom nastal po setkání s knihou amerických autorek Adéle Faberové a Elaine Mazlishové „How To Talk So Kids Will Listen & Listen So Kids Will Talk" (Jak mluvit, aby děti naslouchaly, jak naslouchat, aby děti mluvily). I když se nám nepodařilo knihu vydat ani po opakovaných jednáních s majiteli autorských práv, stala se pro nás velkou inspirací. Nabízela přehled konkrétních komunikačních dovedností, použitelných v jednání s dětmi i s dospělými, které výborně zapadaly do našeho rodičímho se pojetí partnerského přístupu k dětem (v protikladu k přístupu autoritativnímu). Staly se nám oporou v uskutečňování takového vztahu s dětmi, jaký jsme si vždycky přáli mít - ale vlastně jsme ho popírali autoritativními způsoby komunikace.

Výchova dalších dvou dcer proto už zdaleka nebyla provázena tolika negativními emocemi. Velkou pomocí i podporou mi byl manžel, který si nové způsoby rychle osvojil, ukazoval mi, že fungují, a povzbuzoval mě, když jsem sklouzávala ke starým způsobům nebo míchala všechno dohromady. Trvalo nám ovšem nějaký čas, než jsme si ujasnili, že výčitky a vzájemné napomínání přilévají v těchto situacích olej do ohně u nás dospělých právě tak jako v komunikaci s dětmi. Mnohem víc pomáhá vyjádření empatie a porozumění

pro přehmaty a uklouznutí toho druhého - to nejen tiší emoce, ale pomáhá také uvědomit si, co a jak mělo být jinak.

Počáteční nejistota se měnila v přesvědčení, že tato cesta má smysl, a v pocit mé vzrůstající vlastní kompetentnosti při zvládání různých emočně náročných situací. A to nejen v rodině, ale třeba na úřadech, u lékaře, v jednání s učiteli našich dětí a podobně. Stává se mi ještě, že si uvědomím, že jsem situaci nevyřešila nejlíp, daleko rychleji se už ale umím vypořádat s vlastními nepříjemnými pocity včetně sebeobviňování. S jasnou hlavou pak můžu zvažovat, co říct nebo udělat dál anebo příště. Když jsem si uvědomila, že v emocích vlastně ztrácím svobodu rozhodování nebo dělám věci, které mi pak komplikují život, docela silně mě to motivovalo, abych se snažila negativním emocím předcházet - především tím, že jsem se začala vyhýbat mocenským způsobům jednání. Osvobození od nepříjemných emocí je pro mě jedním z největších přínosů změny v komunikaci.

Dvě nejmladší děti dostávají především podporu, zároveň se ale snažíme společně s nimi vytvářet hranice správného chování. Snažíme se je oceňovat a vyhýbat se vyčítání, srovnávání a dalším neúčinným způsobům (bude o nich řeč ve II. kapitole).

Tím, že dáváme dětem prostor pro jejich názor a řešení ve věcech, které se jich týkají, necháváme je vybrat a nesoudíme je, tím jim postupně předáváme zodpovědnost za to, pro co se rozhodly. A to je ohromná úleva. Významně ubylo konfliktů. Najednou je tu energie a chuť připravovat druhým i sobě pozitivní zážitky - ocenění toho, co se daří, pochopení, když se nedaří, povzbuzení, když je toho na někoho moc, i omluva, když se někdy „utneme“. To vše je velmi nesnadné, ba nemožné, když je člověk plný negativních emocí.

Dnes, i když ještě zdaleka vše nejde úplně hladce, jsem - co se týká budoucnosti našich pěti dětí - optimistická. Ať už si zvolí jakoukoli životní dráhu, i když jim život postaví do cesty různé překážky, mohou se opřít o svou vlastní sebeúctu. Dovedou dodržovat dohody, samostatně si hledat informace a podle nich se rozhodovat, spolupracovat s ostatními, vcítit se do druhého, pomoci, když je potřeba, ale také vyjádřit vlastní názor, třeba i nesouhlasný, dokonce se zastat druhého i vůči dospělému. Zdvořile, ale jasně. Přitom jsou tvořivé a dovedou bavit sebe i ostatní. Mají dobré postavení mezi vrstevníky a vycházejí dobře i s učiteli. A tak přesto, že jsme pracovně velmi vytížení rodiče, zažíváme při společných setkáních doma příjemné chvíle.

Čekat, až nás začnou respektovat druzí, zvláště když my sami jim moc respektu nenabízíme, může trvat dlouho. Naopak, budeme-li se chovat k druhým s respektem a od nich respekt očekávat, to znamená šetřit jejich i svou důstojnost, budeme si víc vážit sebe samých a nebudeme tak závislí na mínění druhých. Tato knížka chce nabídnout povzbuzení těm, kteří touto cestou už vykročili, a inspiraci pro ty, kdo ji hledají.

# I. Hranice jsou nutné - jde ale o to, jak je vytváříme

## Partnerský versus mocenský přístup ve výchově a vztazích

### Partnerský přístup k dětem? O to se přece snažím...

S výrazem partnerství, „partnerský přístup“ se dnes můžeme setkat často. Má vyjadřovat myšlenku rovnocennosti nějakého vztahu a myšlenku spolupráce. Cítíme, že ve světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, s autoritativním přístupem nejenže nemůžeme vystačit, ale že jde přímo proti těmto hodnotám. A to jak ve vztazích dospělých mezi sebou, tak i ve vztazích dospělých a dětí. **Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.**

Snadno se ale může stát, že sice slovy vyznáváme partnerství, ale skutky je popíráme. Většinou to nastává, když chybí porozumění podstatě partnerského přístupu a přesvědčení o jeho nezbytnosti. A také když chybí dovednosti, kterými jej uvádíme do praxe každodenního života. V průběhu života jsme si vytvořili určité **návyky, které se týkají našeho myšlení a chování. Změnit je není zdaleka tak snadné, jako zařadit do svého slovníku věty, kterými se hlásíme k myšlence partnerského přístupu k dětem.**

A na druhé straně slyšíme „odtud potud“, s tím partnerstvím a demokracií by se to nemělo přehánět, ukázat pevnou ruku je třeba, přece si ty děti nemohou dělat, co chtějí!

Naším přesvědčením je, že **partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa.**

## 1. Každodenní realita

Honzík je desetiletý chlapec. Nejsou s ním žádné větší výchovné problémy a celkem dobře se učí. Po příchodu ze školy byl s kamarády venku. Měl být doma ve čtyři, ale skoro o půl hodiny se opozdil. Když přichází domů, slyší od maminky:

*Kde si tě zase nechali? To je dost, že jdeš! Na tebe se nedá v ničem spolehnout.*

*Vezmi si svačinu, vynes koš a vyvenči Tapku...*

*Co bylo ve škole? Máte úkoly? Měl by sis je udělat co nejdřív, večer už budeš unavený!*

Honzík se snaží smlouvat, že bude ještě chvilku jezdit na kole.

*Žádné takové, slyší od maminky, už jsi byl venku dost dlouho! Ted' ty úkoly. Nebo se nebudeš večer dívat na ten seriál.*

Možná si říkáte: Běžná situace - a máte pravdu. Z takových „běžných situací“ se skládá velká část dne mnoha dětí. Hodně z nás dospělých je přesvědčeno, že když se budeme chovat k dětem takovým způsobem, jak to právě zažil Honzík od své maminky, porostou k zodpovědnosti, naučí se dodržovat stanovený čas, vynášet koš, věnčit pejska, dělat si domácí úkoly a plnit další povinnosti. Na první pohled všechno v naprostém pořádku - vždyť jsme podobná slova slýchávali sami jako děti a vyrostli z nás přece slušní a spořádaní lidé!

Navrhujeme vám, abyste si zkusili představit, že je vám deset let a právě jste vyslechli tytéž věty jako Honzík. Jak byste se **cítili** na Honzíkově místě? Co byste si **pomysleli**?

*Možná: Vždyť to byla jen chvilka... Máma se taky někdy opozdí... Mohla říct aspoň ahoj... A nemusí mi hned připomínat školu... S Ďapkou jsem byl už po obědě - to máma nemůže vědět, když tu nebyla - a šel bych s ní i bez říkání... Budu si muset ty úkoly udělat, ať je klid, ten seriál bych viděl rád...*

A co byste řekli, kdybychom se zeptali, **jak si představujete, že o vás smýšlí vaše maminka, když říká věty, které zazněly v ukázce?**

*Možná něco jako: Myslí si, že se mi musí pořádkem všechno připomínat. Někdy se mnou jedná, jako kdybych byl nezodpovědný budižkničemu. Svačina, koš a úkoly jsou pro ni důležitější než já!*

Kdybychom se ale zeptali Honzíkovy maminky, co si skutečně myslí o Honzíkovi, pravděpodobně bychom se dověděli, že je to milý kluk, na něhož se už může v mnoha věcech spolehnout a s nímž se dá docela dobře vyjít.

### Úmysly a skutečné dopady se mohou lišit

Kromě toho, co Honzík prožívá a co si pomyslí ve chvíli, kdy slyší svoji maminku, má způsob jednání jeho maminky dopady dlouhodobější. Komunikace nespočívá jen v obsahu vět, které říkáme. Stejně důležitá jsou tak zvaná **skrytá**



**poselství** - nevyřčená sdělení, která vypovídají něco o tom, co si lidé o sobě navzájem myslí, a především jaký k sobě mají **vztah**. Skrytá poselství nevnímáme jenom ze slov, ale také z mimoslovních projevů (tón hlasu, mimika) a celkového chování. (Jaké skryté poselství o našem vztahu s sebou například nese to, že někdo zaklepe, než vstoupí do našeho pokoje? A jaké sdělení k nám naopak „vysílá“, když to neudělá?) Protože skryté poselství není vyřčené, obvykle si je ani jeho „příjemce“ neuvědomuje v pojmech, ale spíš pocitově.

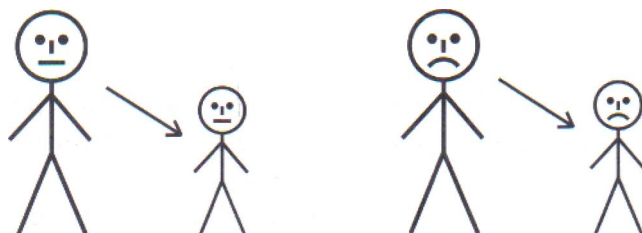
Pokud Honzík vyrůstá v prostředí, kde převažuje styl komunikace, jaký zazněl v ukázce, jaký obraz si bude vytvářet o sobě samém, o tom, jaký je člověk, jak ho vidí druzí, jaký k němu mají vztah a jaký vztah má nebo by měl mít on k nim?

Pokusme se pojmenovat to, co Honzík sám pojmenovat neumí a co si ani úplně neuvědomuje:

*Druzí mi musí říkat, co mám dělat. Druzí o mne rozhodují. Tak to na světě chodí, vždycky někdo poroučí a někdo poslouchá. Vyhovím, ať mám klid. Splním, co po mně chtějí, abych nebyl potrestán. Když poslechnu, můžu získat i odměnu. Když nebude nikdo nablízku, budu si stejně dělat, co budu chtít já.*

Chování Honzíkovy maminky z naší ukázky představuje **mocenský přístup** k dítěti, od něhož se odvíjí **autoritativní styl výchovy**, který má pak v jednotlivých případech **různý stupeň tvrdosti**. Možná si řeknete, že to na vás ani tak nepůsobí, a pravděpodobně by protestovala i Honzíkova maminka. Není tam křik, nejsou tam nadávky, tresty, tak jakápak autoritativní výchova?!

Podstata **autoritativní výchovy** není jen v trestání a neustálé kontrole. Jejím **základem je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, používání mocenských prostředků** - fyzické převahy, existenční závislosti dítěte, komunikace, která dává najevo jeho nekompetentnost a malou hodnotu, ponechávání rozhodování v pravomoci dospělého, podceňování názorů dítěte a do určité míry i nezájem o jeho prožívání. Tento nerovný vztah můžeme vyjádřit symbolem velkého a malého panáčka:



*No jo, takhle nějak to vypadá u nás doma také, říká řada účastníků na našich kurzech, ale současně hned dodávají, že vůbec nemají v úmyslu být autoritativními rodiči nebo učiteli, jenom chtějí děti dobře vychovat, naučit je, že některé věci se dělat musí a jiné nesmí, ukázat jim, co je správné a co není... Tak ale jak to mám říct? - ptají se naléhavě.*

## **Jde to i bez výčitek, příkazů, zákazů, hrozeb...**

Mohlo by to vypadat například takto:

Matka: *Ahoj Honzíku! Jsem ráda, že už jsi doma. Už jsem si dělala starost, je skoro půl páté. Víš, byla bych ráda, kdyby se naše dohody dodržovaly...*

Honzík: *Promiň, mami, zapomněl jsem se s klukama.*

Matka: *Hm. Počítala jsem s tím, že tu budeš. Chtěla bych, abys v takových situacích aspoň zatelefonoval... Na stole je svačina... Taky je potřeba vynést koš a vyvenčit Tapku. Co uděláš nejdřív?*

Honzík: *Najím se, vezmu Āapku a ten koš při tom. Můžu se ještě projet na kole?*

Matka: *Asi máš nějaké úkoly a učení. Po sedmé bude večere a večer je ten seriál, na který ses chtěl dívat. Co myslíš ty, stihneš všechno do večere?*

Honzík (chvilku přemýšlí): *Projedu se deset minut a pak se do toho dám.*

Když slyší lidé tento typ komunikace, na první poslech se jim někdy zdá, že je to „moc měkké“, že si děti potom budou dělat, co chtějí. - Můžeme uvést i „ostřejší“ variantu téže situace:

Matka: *Honzo, opravdu se zlobím! Domluvili jsme se, že přijdeš ve čtyři. Mám hodně práce a nepočítala jsem s tím, že budu muset jít s Tapkou.*

Honzík: *Promiň, mami. Nějak jsem zapomněl na hodiny, Martin mi ukazoval nové akvárium.*

Matka: *Vím, že když člověka něco zaujme, může zapomenout na čas. Když ale lidé nedodržují dohody, způsobuje to problémy. Protože jsem šla vyvenčit Tapku, nestihla jsem už nakoupit. A také je ještě třeba umýt nádobí. Co teď navrhuješ?*

Honzík: *Mami, já jsem se chtěl ještě projet na kole.*

Matka: *7b je všechno otázka času. Zvaž sám, zda stihneš obchod nebo nádobí, přípravu do školy i projet se na kole.*

Honzík: *To asi ne. Ale mohl bych jet na kole do toho obchodu.*

Možná pomůže představit si i zde, co v té chvíli dítě cítí a co si pomyslí:

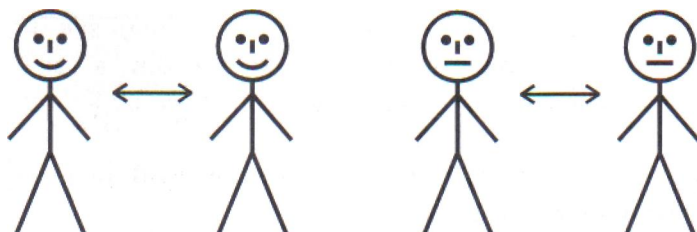
*Maminka se zlobí. No, není divu, taky jsem mohl přijít dřív. Příště se budu snažit přijít včas. To mě štve, že můžu na kole jen do toho obchodu, ale můžu si za to sám.*

A stejně jako v ukázce mocenského stylu, i tady si Honzík vytváří představu o sobě a o tom, jak to chodí ve vztazích mezi lidmi. Zatím si to sám takto nepojmenuje, ale je to asi něco takového:

*Jsem v podstatě fajn člověk, maminka na mě spoléhá, někdy ještě něco neudělám docela správně, ale věci se dají napravit. Umím se rozhodovat sám, druzí mi nemusí říkat, co mám dělat.*

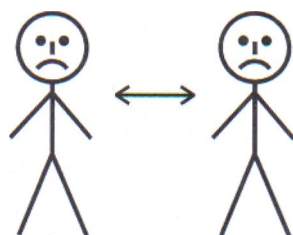
Mírnější i ostřejší varianta v druhé ukázce představuje **partnerský přístup k dítěti**, který je základem **demokratického stylu** výchovy. Partnerský přístup je založený na **rovnocennosti** a na **respektování důstojnosti dítěte**. Dává prostor pro vyjádření jeho názoru i pro návrhy řešení a vyjadřuje důvěru, že dítě udělá to nejlepší, co může, vzhledem ke svému věku a zkušenostem. V něm se žádá také odpovědnost a komunikací se vyjadřuje přesvědčení o hodnotě a kompetentnosti dítěte i zájem o to, co prožívá.

Partnerský vztah mezi dospělým a dítětem znázorňují tyto obrázky:



Vyjadřují respekt, rovnocennost vztahu, to, že si jeden druhého vážíme a dáváme to najevo. Může to být s úsměvem, ale i bez něj - v mnoha situacích už se nedokážeme usmívat, ale můžeme zachovat rovnocenný vztah.

„Ostřejší variantě“ druhé ukázky odpovídá spíš následující obrázek:



Jsou situace, kdy to mezi lidmi trochu nebo hodně „jiskří“, kdy už nejsou v pohodě a jsou naštvaní. I v takových situacích se ale můžeme chovat respektujícím způsobem a dáváme to najevo věcnou, férovou a nezraňující komunikací.

Chceme zdůraznit, že **vymezování hranic považujeme ve výchově za naprosto nezbytné**. Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjišťují, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědí na to může být i agresivní chování.

**Rozdíl mezi demokratickou a autoritativní výchovou** není v tom, že by v té první bylo vše dovoleno a v druhé vládla především omezení, ale **v tom, jakými způsoby se stanovují pravidla a hranice chování**. Jednou větou by se to dalo říct tak, že **máme vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi**.

## 2. Respekt jako základní postoj pro vztahy i výchovu

Před lety jsme měli v našem týmu dlouhou diskusi. Snažili jsme se dobrat toho nejdůležitějšího, nejpodstatnějšího pro výchovu a vzdělávání, čím máme pomoci dítěti vyrůst v zodpovědného a kompetentního člověka s vysokými morálními hodnotami. Co je tak základní, že to pak ovlivňuje vše ostatní - naši komunikaci s dětmi, výběr výchovných postupů i metod? Možná, že řada lidí s dobrým vztahem k dětem by odpověděla, že je to láska. Ve jménu lásky se ale dá napáchat mnoho zlého - jsou rodiče, kteří mají své děti velmi rádi, a přesto je trestají a používají další mocenské způsoby, a také rodiče, kteří z velké lásky děti rozmazlují a dělají za ně věci, které by se děti měly naučit zvládat samy.

Shodli jsme se na tom, že tímto **výchozím bodem je respekt, úcta k dětem (a samozřejmě i k dospělým).**

Respektovat druhé, chovat se k nim s úctou, znamená především dvě věci:

1. Chovat se k nim tak, aby to nezraňovalo jejich **lidskou důstojnost**. Základním vodítkem při tom je **nedovolit si k nim nic, co nechceme, aby si oni dovolili k nám.**

2. Přijmout fakt, že se od nás mohou **lišit** - mají jiný vkus, chutná jim jiné jídlo, mají jiné názory, jiné náboženství, jiné nadání, jiný učební styl než máme my, a liší se ještě v mnoha jiných věcech, **aniž by byli lepší nebo horší než my.** Jsou prostě jiní, a to přesto, že jako lidstvo tvoříme stejný druh a máme tytéž základní lidské potřeby.

Respektovat druhé naprosto neznamená vycházet jim ve všem vstříc, nic od nich nežádat nebo si nechat všechno líbit. Jak si v této knize ukážeme, **existují respektující výchovné a komunikační postupy, kterými můžeme druhým sdělovat své oprávněné požadavky, řešit náročné situace, a když je to potřeba, tak i vyjadřovat svoji nelibost nebo se bránit.**

### Nepodmíněný respekt...

Potřeba „být respektován“ patří mezi základní lidské potřeby, které mají všichni lidé bez ohledu na věk, pohlaví nebo rasu (bude o nich řeč v IX. kapitole). **Každému z nás byla dána do vínku potřeba cítit se jako hodnotná lidská bytost;** pokud tato potřeba není rozvíjena a uspokojována, přináší to problémy, které mohou vyústit do závažných poruch psychického, sociálního a morálního vývoje.

Protože jde o vrozenou potřebu, **neměl by být základní respekt k druhým lidem ničím podmiňován** {*Budu tě respektovat, když...* - můžete si sami doplnit, jaké podmínky, ať už vyslovené nebo nevyslovené, si zde bdě kladou).

## ...a uznání

Něco jiného je, když říkáme, že si někoho **vážíme** - protože jedná fér, hovoří pravdu, poskytuje nám informace a podněty, které nám pomáhají v životě a v práci, přistupuje k nám s porozuměním, když máme problémy, je ochoten věnovat nám svůj čas... - Můžete si opět sami doplnit, proč ještě si vážíme druhých lidí.

Bude tedy užitečné rozlišovat:

- **respekt** k druhému člověku ve smyslu ničím nepodmíněného ohledu na jeho lidskou důstojnost a přijetí jeho odlišností
- **uznání**, kterým dáváme najevo, že si někoho **vážíme** pro to, jaký je a jak se chová

I ke zločinci se tedy můžeme chovat respektujícím způsobem, což samozřejmě neznamená, že schvalujeme jeho jednání, ani že si ho vážíme.' Základní respekt je to, co by mělo zůstat mezi lidmi i tehdy, když si jeden druhého přestanou vážit. Není to jen „služba“ druhému člověku, **respektující chování k druhým nám pomáhá šetřit i vlastní lidskou důstojnost.** (Křik, vyhrožování, manipulace, fyzické násilí vůči druhým lidem a další nerespektující způsoby ji naopak snižují.) Kromě toho zde zůstává něco, co umožňuje lidem stýkat se a komunikovat spolu i v situacích, kdy se jejich vztahy narušily. Respekt umožňuje, aby například i rozvod proběhl kultivovaným způsobem a aby se bývalí partneři snáze domluvili na věcech týkajících se péče o děti, dělení majetku a dalších. Zachovat si respektující přístup k druhým i v situacích, kdy oni nerespektují nás, není snadné; tomu, kdo to ale dokáže, zůstává naděje na zlepšení vztahů v budoucnu, což je nesmírně významné také při výchově. Máme na mysli zejména vztahy s dospívajícími dětmi.

## Děti nejsou jiný živočišný druh než dospělí

V komunikaci mezi dospělými se respektujícím způsobem (i přesto, že v tom všeobecně máme rezervy) daří přece jenom lépe než v situacích, kdy dospělí komunikují s dětmi.

Můžete si představit situaci, kdy dítě při obědě rozlije polévku či pití, pobryndá ubrus... Jak obvykle reagují dospělí? Co říkají? A nyní - tatáž situace, jenže to udělá dospělý. Jaká bude reakce na něj? Bude úplně stejná? V čem se bude lišit?

' Na respektujícím přístupu k vrahovi je postavena povídka Karla Čapka „Případy pana Janíka“ (Povídky z jedné kapsy).

Respektovat a být respektován

Možná vás napadají další příklady. Když dospělý člen rodiny něco rozbije, nedělá se z toho většinou žádná věda. Když totéž udělá dítě, kolik řečí často vyslechne, nehledě na pohlavky a další tresty. Jak jinak se někteří řidiči autobusu chovají k dětem a jak jinak k dospělým. Jak jinak to probíhá ve škole, když se zpozdí dítě - a jak jinak, když se totéž stane učiteli. Abychom si to více uvědomili, lze si udělat malé pozorování: můžeme jeden den sledovat komunikaci dospělých mezi sebou a komunikaci dospělých s dětmi a všimnout si rozdílů, případně si své postřehy zapisovat. Doma, ve škole, v nejrůznějších dalších situacích.

Dítě například slyší:

*Jak to, že tu chodíš v botách? Okamžitě se přezuj, nebo budeš vytírat předstíň! (Ve škole: Jak si to představuješ? Ty myslíš, že paní uklízečka nemá nic jiného na práci, než vytírat tvoje bláto?!)*

Ano, přezouvat se je samozřejmě oprávněný požadavek, ale hovoříme teď o způsobu, jakým byl sdělen. Kdyby vám, dospělému člověku, tohle řekl váš partner doma nebo kolega v práci - jak byste se cítili? A co byste měli chuť říct nebo udělat?

To, jak se cítíme, je pro nás hodně významné. Někdo si možná řekne, že je mu jedno, jak se druzí lidé cítí, že je to jejich problém. To je hodně krátkozraký pohled. Problém je v tom, že našimi pocity to nekončí. **To, co prožíváme, velmi ovlivňuje naše chování - a to, jak se chováme, už druhým lidem tak jedno nebude.**

Jako omluvu toho, že se dospělí často chovají k dětem jinak než k jiným dospělým, lidé někdy uvádějí, že dítě se teprve učí, co je dobře a co ne, jak se věci dělají. Domnívají se, že tedy musíme být přísnější, reagovat i tam, kde bychom vůči dospělým nereagovali. Pro všechny ty ušlechtilé výchovné cíle, které máme před očima, ale ztrácíme schopnost všimnout si toho, co přitom děti prožívají. Někdy to vypadá, že ve jménu výchovy je dovoleno téměř vše. Jako by děti byly nějaký jiný živočišný druh. Jako bychom předpokládali, že věci, které vadí nám, dětem vadí méně nebo jim nevadí vůbec. Jako by pouhý fakt, že se řadu věcí teprve učí, ospravedlňoval to, že se k nim chováme méně slušně a hruběji než k dospělým. Tento typ chování souvisí také s tradicí - k dětem se dospělí vždy chovali převážně takto. Ale tak jak se změnil názory na postavení žen, mění se postupně i názory na postavení dětí.

**Neexistuje žádný rozumný důvod pro to, abychom se k dětem v zásadě chovali jinak než k dospělým, co do způsobů komunikace a slušného chování.** Nemíníme tím, že naše vyjadřování bude stejné jako vůči dospělým, to samozřejmě přizpůsobujeme věku dítěte a rozsahu jeho slovníku. Také obsah požadavků, které na děti klademe, je podmíněn stupněm vývoje jejich dovedností a psychických funkcí, zkušenostmi a vzděláním. Nic z toho ale nebrání partnerskému přístupu k dětem - s věkem dítěte se tento

přístup rozvíjí, rozšiřuje, zkvalitňuje, až se stane plným partnerstvím dospělých, jeho podstata je ale stále tatáž. Lidé někdy říkají, že malé dítě přece nemůže být naším partnerem. Když si však položíme otázku, od kterého věku se můžeme začít k dětem **chovat partnersky**, najednou je jasné, že žádná taková věková hranice není. Partnerský přístup nespočívá jen ve slovech, ale mnohem více v neverbální komunikaci a v celkovém chování. Rodiče se mohou chovat s velkým respektem už k novorozenému dítěti. Poznáme to z toho, že se snaží porozumět jeho potřebám, brát je vážně a vycházet jim vstříc. Z toho, jak něžně se ho dotýkají, jakým tónem hlasu a s jakým výrazem ve tváři na něj mluví, a z dalších projevů chování, kterými dávají najevo přijetí, zájem a péči. A pozná to i dítě - přestože nerozumí ani slovo, na emoční úrovni **cítí**, že je přijímáno jako hodnotná bytost, a dává to najevo svým chováním.

Pojetí partnerského přístupu k dětem by se dalo vyjádřit takto:

**Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme.**

Tato „definice“ může sloužit jako kritérium, kterým můžeme poměřovat své chování k dětem. Zvláště tam, kde si nejsme tak úplně jisti, jak se zachovat. Dítě například nedodrží čas (dobu, do kdy se mělo vrátit domů, čas schůzky ve městě...). Než zareaguje, můžeme si položit dvě otázky:

- Kdyby to byl dospělý (naš partner, dobrý známý, kolega, soused...) - co bychom udělali? Co a jak bychom řekli?
- Kdybychom byli na místě dítěte, co bychom rádi slyšeli, aby nás to současně povzbudilo udělat, co je třeba? (V tomto případě omluvit se a dát si vážné předsevzetí, že příště přijdeme včas nebo budeme alespoň informovat o svém zpoždění.)

Nabízíme vám teď, abyste na chvíli přerušili čtení a zkusili si na obě otázky odpovědět. - Řekli byste svému dítěti něco jiného?

Klást si tyto dvě otázky může být velice užitečným mentálním návykem pro každého, kdo to s partnerským přístupem k dětem myslí vážně. Povede ho to k tomu, že bude intuitivně používat respektující způsoby výchovy a komunikace, o nichž bude řeč dále v této knize.

### **Jen respektem můžeme učit děti respektu**

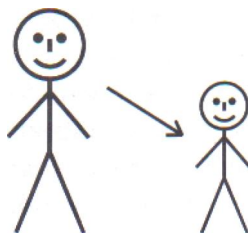
Tím, že se chováme k dětem respektujícím způsobem, plníme dva nesmírně důležité **výchovné úkoly**:

- přispíváme k **rozvíjení a uspokojování jejich potřeby sebeúcty** (vážit si sám sebe, přijímat se jako hodnotná lidská bytost)
- **ukazujeme jim, jak vlastně má vypadat správné chování** - to chování, které od nich vyžadujeme

Dospělí většinou podceňují význam toho, že sami působí jako vzor, ať už to chtějí nebo ne, či ať už si to uvědomují nebo ne. Mnoho dospělých se upřímně diví, že přestože dětem tolikrát *řekli*, jak by se měly chovat, děti to nedělají. **Základním způsobem, jak naučit děti respektujícímu chování, je chovat se k nim s respektem.** Chceme-li, aby děti mluvily slušně, říkaly „děkuji“ a „prosím“, omluvily se, když se zachovaly nesprávně, a tak dále - musíme to na prvním místě dělat my sami.

### **Mocenský přístup může být skrytý za milým ehováním**

Když se řekne moc, většinou to automaticky vyvolá spíše negativní pocity - obavy, strach, bezmoc, hněv... Nerovný, mocenský vztah však může vypadat i takto:



Nerovný vztah zůstává někdy skrytý za milým chováním a úsměvem na tváři. Jsou to situace „**laskavé manipulace**“, o níž bude řeč v VII. kapitole.

Formou mocenského vztahu je také tak zvaná **ochraňující výchova**. Dospělý v tomto vztahu využívá své fyzické převahy a existenční závislosti dítěte, aby tím uspokojil svou potřebu být pro dítě důležitý a nepostradatelný. Ani zde ho nezajímají skutečné názory a potřeby dítěte a ponechává si rozhodování o dítěti ve své pravomoci.

Velký a malý panáček vyjadřují obecně ten typ vzájemného vztahu, který je založen na moci (vyplývající z fyzické převahy nebo společenského zařazení) a na nedostatečném respektu vůči druhému člověku; věk nebo pracovní zařazení zde nehrají roli. Nejen vůči dětem, ale **i mezi sebou se dospělí mohou chovat partnersky nebo naopak mocensky**. V manželství, které je ze své podstaty partnerským vztahem, může nastat soupeření o nadřazené postavení jednoho z manželů. Ředitel firmy nebo školy, primář nemocničního oddělení nebo představitel obce se může ke svým zaměstnancům chovat



partnerským, respektujícím způsobem, anebo může používat mocenské způsoby. A stejně tak se mohou oba modely chování objevovat i ve vzájemných vztazích mezi dětmi.

### 3. Vzpouora, poslušnost - nebo zodpovědnost?

#### „Autorit a" má dva významy

Na předchozích stránkách jsme vícekrát použili slovo „autoritativní". Ve slovnících najdeme dva základní významy slova autorita: **autorita ve smyslu moci a autorita ve smyslu vlivu**. Často slycháváme větu, že lidé, a zvláště děti, potřebují autoritu. Není tím však míněna mocenská autorita. O projevy moci nestojíme (pokud nejde již o osobnost, která se stala silně závislou na autoritě a projevy moci přijímá jako oprávněné chování „toho nad sebou"). Vadí nám, když nám někdo poroučí, povyšuje se nad nás, chová se arogantně, nepodává informace, posuzuje nás, jeho chování je těžko předvídatelné, protože se rozhoduje podle svých nálad a názorů, a ne na základě faktů, dohod a pravidel.

Jiné je to s **autoritou ve smyslu vlivu**. Hovoří se také o **přirozené autoritě**. Můžeme ji propojit s tím, co bylo řečeno o respektu a uznání: **Někdo na nás má vliv, protože se k nám chová respektujícím způsobem a vážíme si ho pro to, jaký je. Taková autorita je bezesporu žádoucí i v průběhu vývoje mladého člověka**. Její šance pozitivně ho ovlivnit jsou značné, protože **poskytuje vzor současně s pocitem bezpečí**.

Když lidé ztrácejí vliv, mají tendenci uchylovat se k mocenským způsobům. Daň, kterou platíme za přijetí modelu nadřazenosti a podřazenosti, je však obrovská.

#### **Důsledkem výchovy založené na uplatňování moci bývá vzdor nebo poslušnost**

Uplatnění moci je prostředek, který lidé používají k dosahování svých cílů. Mohou to být cíle nevalné hodnoty (osobní prospěch na úkor druhých), ale právě tak cíle nanejvýš ušlechtilé (jako například vychovat z dítěte dobrého člověka). Ale ať jsou cíle jakékoliv, použití mocenských prostředků má samo o sobě vždy velká rizika v tom, co vyvolá dál. Tato rizika nemusí být (zejména ve výchově) okamžitě zjevná.

Jestliže dítě vyrůstá v prostředí, které mu nabízí převážně mocenské modely vztahů a kde jsou modely rovnocenných vztahů v menšině nebo dokonce chybí, pravděpodobně přijme za své, že v každém vztahu má být jeden v nadřazené a druhý v podřazené pozici.

**Další okolnosti**, jak vrozené (temperament, citlivost, intelekt a jiné), tak vyplývající z prostředí (pořadí sourozenců, hodnoty vyznávané užší i širší

rodinou, sociální a ekonomická úroveň rodiny...) se pak budou podílet na tom, **do čeho vyústí přijetí mocenského modelu mezilidských vztahů: zda do vzdoru, vzpoury, boje o moc** (snaha být aspoň někdy a v něčem velkým panáčkem), **nebo naopak do přijetí podřízené role** (ztotožnění se s pozicí malého panáčka) - **do poslušnosti**.

**Dospělí se obávají vzdoru dětí, druhé riziko - poslušnost - však často za riziko nepovažují, a dokonce mylně pokládají poslušnost za žádoucí výsledek výchovy!**

### **Když se výchova zvrtné v boj o moc, prohrávají nakonec všichni**

Rada knih o výchově vychází z předpokladu (vysloveného i nevysloveného), že pokud se to s autoritativními přístupy příliš nepřehání, tak je to vlastně v pořádku. Kniha J. Rasera „Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít“ patří k těm nemnohým, které pojmenovávají problém jasně a bez okolků. Uplatňování moci je prostě uplatňování moci a autor od první stránky dává jasně najevo, že to považuje za nefunkční a škodlivé:

„Děti dovedou vtáhnout rodiče do interakcí, v nichž proti sobě stojí MY (děti) a ONI (osoby, které představují autoritu), nikoliv MY proti realističtým a logickým důsledkům pravidel. MY proti NIM představuje válku. Zásada „být přísnější“ může vyhrát bitvy, ale může zároveň naučit rodiče, že vítězství je ze všeho nejdůležitější a že síla a moc jsou tou správnou cestou k cíli. Také děti se mohou poučit, že získají-li dostatečnou moc, mohou vyhrát, a že tak to na světě vlastně chodí... Pravidla a řád jsou potom bez významu. Moc je všechno. Děti se naučí, jak ji získat a respektovat, nikoliv jak respektovat pravidla či autoritu. Takovým způsobem se šíří gangy, zbraně a násilí. \*

Do boje o moc se s dětmi dostáváme zejména v situacích, kdy přikazujeme, vyhrožujeme, trestáme. Děti dokáží být v tomto boji velmi vynalézavé. Nejde jen o prosté nevykonání příkazů, k pocitu výhry jim stačí „vytočit“ dospělého, oddálit splnění úkolu, ukázat, že si z trestu nic nedělají...

Jedna účastnice kurzu nám líčila situaci, kterou zažila na návštěvě u sestry. Ta za její přítomnosti přikázala svému asi jedenáctiletému synovi, aby hned vynesl koš. Synovec spiklecky mrknul na tetu: *Sleduj!* A postupně předvedl, jak přesně se orientuje v reakcích matky, která dávala nejdřív najevo rozčilení, pak přes křik přešla k citovému vydírání a nakonec k hrozbě trestem: *Jó, za chvíli... - Ale jo, jen si tohle dodělám... Vždyť už jdu... Však jsem říkal, že už jdu...* Nakonec koš vynesl, ale nezapomněl k tetě ještě vyslat vítězoslavný úsměv.

Jakmile se situace vyhročí v boj o moc, neexistuje již dobré řešení. **Ať vyhraje dítě nebo dospělý, obojí je vlastně špatně - dítě si jen znova potvrdilo, že jde hlavně o to vyhrát, nikoli chovat se správně.** Učí se

tomuto modelu a bude ho opakovat v mnoha dalších situacích v dětství i v dospělosti. Může se to dokonce stát výraznou překážkou jeho uplatnění v dalším životě. Předpokládá se, že vývoj stylu práce v budoucnosti bude postupně přecházet od hierarchicky řízených institucí k týmům, které budou spolupracovat na úkolu či zakázce, pak se rozpustí a jejich členové budou vstupovat do dalších dočasných týmů. Takový styl práce bude vyžadovat od pracovníků řadu sociálních dovedností a kompetencí nutných ke spolupráci, nikoli vnímání světa jako bojiště.

### **Poslušnost vůči dobrému a špatnému je tatáž**

Když dítě bojuje a snaží se vyhrát, je v tom přece jen aktivita, snaha vymezit se jako osobnost vůči nadvládě. V případě, že se ztotožní s pozicí malého panáčka, přijme obraz sebe sama jako toho slabšího, méně schopného, málo kompetentního na řízení vlastní činnosti. Vyrůstá tak **člověk podřídivý, závislý na autoritě, podléhající i malému nátlaku kohokoliv, koho vidí v nadřazené pozici**. Takoví lidé pak mohou vykonávat bez odporu vše, co se jim řekne (i když s tím třeba sami nesouhlasí), chtějí se zavděčit, získat přízeň těch, které vnímají jako „nad sebou“ - a na druhé straně se mohou mocensky chovat k těm, které vnímají jako „pod sebou“.

Poslušné dítě může být zbožným přáním i pýchou řady nepoučených rodičů. Pak může přijít okamžik, kdy se dítě třeba „chytne party“. Nešťastní rodiče nezřídká vyslovují klasickou větu: *Vždyť on to byl takový hodný, poslušný chlapec (poslušná dívka)*. Vlastně se nic nezměnilo. Jsou stále poslušní. Jenže teď poslouchají někoho jiného - už ne rodiče, ale třeba vůdce party.

### **Partnerský model vede k zodpovědnosti**

Pokud ale odmítáme poslušnost, co je jejím skutečným protikladem? Neposlušnost, vzdor to není. Neposlušnost je jen druhou stranou téhož - závislosti na autoritě. I když na první pohled vypadá velmi „nezávisle“, jde o negativní závislost, snahu být v opozici proti někomu, kdo je vnímán jako autorita. **Protikladem poslušnosti je zodpovědnost**. Jejím podstatou není závislost na tom, co dělá nebo říká autorita, ale **vnitřně přijaté hodnoty a normy chování, podle nichž se řídíme, i když nás zrovna nikdo nevidí**. Je pravda, že většina rodičů netouží ani tak po tom, aby je děti poslouchaly, ale po tom, aby dělaly, co je dobré a správné. Avšak způsob, jakým to po dětech žádají, je jádrem věci.

**Mocenský model sděluje: „Přinutím tě dělat, co je správné.“**  
**Partnerský model sděluje: „Tato věc má tento a tento smysl, takové a takové důsledky. Očekávám, že uděláš to, co je správné.“**

Mocenský přístup je někdy obhajován nízkým věkem dítěte. Autoritativním nebo respektujícím způsobem se dospělí začínají chovat vlastně velmi záhy, dalo by se říct, že začátek spadá do doby, kdy kojeneček přestane jen ležet a začíná jeho pohybová aktivita. Vedle slov jde hlavně o neverbální signály - jinak říkáme: *Ne, to nesmíš!* a jinak: *Tohle se nedělá, to by tě bolelo...* Je pravda, že s **postupujícím věkem dospělí ubírají na intenzitě projevů moci** (klesají fyzické tresty, množství zákazů a příkazů), většinou však **příliš neroste partnerský přístup**, spíš jen dochází ke „klidu zbraní“, nebo dokonce k výměně pozic.

Představa, že dítě vychovávané autoritativně se s nabytím plnoletosti náhle začne chovat i bez kontroly zodpovědně a bude schopno plnohodnotných partnerských vztahů, je bláhová. Pokud se tak stane, není to díky autoritativní výchově, ale proto, že se kromě autoritativních způsobů setkala také s respektujícím, partnerským modelem vztahů.

Další kapitoly důsledně vycházejí z partnerského přístupu k druhým lidem. Ukazují, které komunikační styly a výchovné postupy mu odporují, a které ho naopak naplňují. Doufáme, že vám dají uspokojivé odpovědi a nástroje k tomu, **jak realizovat tento přístup v každodenním životě.**

## II. Mluvíme, mluvíme... a nějak to nefunguje

### Neefektivní způsoby komunikace



Jak jsme ukázali na příkladu Honzíka v předešlé kapitole, respektující přístup k dětem není záležitostí nějakých výjimečných a slavnostních okamžiků. Je to naopak docela vědomá a upřímná snaha používat v každodenních výchovných situacích způsoby, které budou dětem stále signalizovat, že jsou hodnotnými lidmi.

V této kapitole se podrobněji podíváme na **způsoby, které jsou v rozporu s respektujícím přístupem**, abychom si je **pojmenovali a začali je rozpoznávat** v proudu slov. Také abychom si uvědomili, proč a čím zaběhaná komunikační kliše ubližují, proč mohou vést k neochotě vyhovět a proč zhoršují vztahy.

**Tyto způsoby komunikace jsou velmi rozšířené a když je lidé používají, nechtějí ubližovat. Naskočí často úplně automaticky a podvědomě si jimi spíš chceme ulevit od vlastních emocí a dosáhnout toho, aby se dělo, co se správně má dít.** Až budete číst následující stránky, nejspíš se budete poznávat ve větách, které jsou tam pro ilustraci uvedeny. Na seminářích se často stává, že u účastníků vyvolávají úlek, výčitky svědomí,

někdy až pocity viny. Prožívali jsme je také. Někdy pomůže, když si uvědomíme, že jsme se těmto způsobům komunikace učili už od dětství, přebírali je od rodičů a dalších dospělých a nyní komunikujeme s dětmi i s dospělými tak, jak jsme se to naučili a jak to umíme nejlépe. I my, autoři této knížky, důvěrně známe situace, kdy úplně nezvládáme své emoce a používáme způsoby, které patří mezi ty „neefektivní“. Současně je nám ale jasné, že to nevede k ničemu dobrému.

Jedním z největších a nejobtížnějších úkolů výchovy je naučit děti, že některé věci je potřeba dělat proto, že jsou správné, smysluplné, a jiné se naopak dělat nemají, protože by to mohlo někomu ublížit nebo něco poškodit. V našich kurzech tuto oblast výchovy a komunikace nazýváme **oprávněnými požadavky**. Nejde tedy o situace, kdy žádáme po dětech, aby pro nás něco udělaly z laskavosti, ale naopak žádáme něco, na co máme jako rodiče nebo vychovatelé právo, a očekáváme, že děti v průběhu svého vývoje nutnost a potřebu těchto činností pochopí a přijmou. Psychologie to označuje jako **zvnitřňování norem správného chování**. Týká se to hygieny, udržování pořádku, ohleduplného chování k druhým lidem, k věcem a k přírodě, plnění školních povinností a dalších oblastí chování.

## 1. Forma a obsah

Přehled neefektivních způsobů komunikace:

1. *Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdybys aspoň...!* (výčitky, obviňování)
2. *Měl/a by sis uvědomit, že...* (poučování, vysvětlování, moralizování)
3. *Tohle jsi udělal/a špatně!* (kritika, zaměření na chyby)
4. *Já (někdo) kvůli tobě...* (lamentace, citové vydírání)
5. *Nedělej to, nebo se ti stane...!* (zákazy, varování)
6. *Z tebe jednou vyrostete...* (negativní scénáře, prorocství)
7. *On je takový...* (nálepkování)
8. *Udělej...* (pokyny)
9. *Okamžitě běž a udělej...!* (příkazy)
10. *Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!* (vyhrožování)
11. **Křik**
12. *Podívej se na..., vezmi si příklad z...* (srovnávání, dávání za vzor)  
*Já pro tebe..., a ty...!* (poukazování na vlastní zásluhy)
13. *Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...?* (řečnické otázky)
14. *TV jsi ale...* (urážky, ponižování)
15. *To je náš génius! To ses teda vyznamenal!* (ironie, shazování)

## Není jedno, jak co říkáme

Dospělí často vidí, že když sdělují dětem své požadavky, nemívá to očekávaný výsledek - děti to, co se po nich žádá, dělají neochotně nebo se tomu všemi způsoby snaží vyhnout. Dospělí z toho usoudí, že děti jsou líné, nezodpovědné. Podívejme se ale na způsoby, jakými své požadavky sdělujeme

Matka například řekne: *Uklidte nákup do spíže a do ledničky a oloupejte brambory.*

A nic se neděje nebo děti mizí ve svém pokoji.

Matka zesiluje hlas: *To vás musím pokaždé o všechno prosit dvacetkrát? Kdy už se konečně začnete chovat rozumně? (Případně ještě: Ale toho já se nedožiju, mě mezitím nejspíš odvezou do blázince!)*

Paní učitelka v 5. třídě říká: *Posbírejte ten binec, co máte na zemi. Rychle... Dáme si na začátek prověrku. To jsem zvědavá, jak se vytáhnete, posledně to za moc nestálo.*

Děti začnou protestovat: *Já jsem tam ty papírky nenaházela, paní učitelko. To je nespravedlivý, abych po někom uklízela. Ať to uklidí ten, kdo ten nepořádek udělal!*

Paní učitelka vidí, jak drahocenný čas plyne, a zesiluje hlas: *Neodmlouvejte a okamžitě začněte sbírat! Jestli budete zdržovat a nestihneme probrat látku, dostanete domácí úkol navíc.*

Některé děti sbírají, jiné se baví a smějí se, dvě děti se snaží učitelku přesvědčit, aby dnes prověrka nebyla, jeden chlapec sedí zamračeně se založenýma rukama...

Jak byste se v takových situacích zachovali vy na místě maminky nebo učitelky? Co byste řekli? Navrhujeme, abyste si teď opravdu vzali papír a tužku, vybavili si jednu dvě podobné situace z vašeho života, představili si, jak se postupně dostáváte „do varu“, a poctivě zapsali, co v podobných situacích většinou říkáte. Jde o to uvědomit si, k jakému způsobu komunikace máme sklony, co z nás většinou v takových situacích téměř automaticky „vypadne“.

Dost často si lidé uvědomují, že jsou to podobné věty, které slýchávali od svých maminek, otců, babiček... Tehdy nám ale takové věty byly nepříjemné a dokonce protivné, a jako děti jsme si možná slibovali, že **tohle svým dětem nikdy říkat nebudeme**. Po letech, jako dospělí, ale slyšíme z vlastních úst stejná slova a dokonce stejný tón, který jsme v dětství tak nesnášeli. Pamatujeme si, že to na nás moc neúčinkovalo, vidíme, že to neúčinkuje ani na naše děti (možná dokonce ještě méně) - a přesto to vyslovíme.

## **Proč se používají běžné, leč neúčinné komunikační postupy**

Jsou pro to tři hlavní důvody. Prvním z nich je fakt, že **to, co se naučíme v dětství, v nás přetrvává do dospělosti**. Učení v dětství není zdaleka jen učení z učebnic, mnohem intenzivnější, rychlejší a trvanlivější je učení nápodobou, tak zvané **sociální učení**. Věty, které jsme slyšeli, a tón, kterým byly řečeny, nám „naskakují“ téměř automaticky.

Druhým důvodem je **naš emoční stav**. Situace, kdy se děti nechovají správně, v dospělých vzbuzují nejrůznější negativní emoce - od zklamání a podrážděnosti až po naštvanost, hněv a vztek. A jak dobře víme, emoce blokují naši schopnost uvažovat a chovat se s nadhledem, a navíc je můžeme jenom částečně ovlivnit. Někdy si dokonce uvědomujeme, že to, co říkáme, situaci nejspíš ještě zhorší, ale emoce mají v tu chvíli prostě navrch.

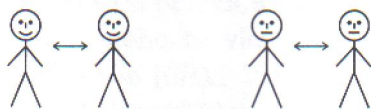
Třetím důvodem je **neznalost jiných způsobů** - jsme si vědomi toho, že to, co říkáme, není správné, ale vlastně nevíme, co bychom měli říkat namísto toho.

## **Proč jsou vlastně běžné způsoby sdělování požadavků tak málo účinné?**

Na našich seminářích vybízíme účastníky, aby se zamysleli nad tím, co by oni sami chtěli slyšet od svého partnera, nadřízeného nebo kohokoli dalšího, když jim sděluje nějaký svůj požadavek, který je zcela oprávněný. Co by měl říct, aby celkem s chutí udělali, co je třeba, a současně zůstali s dotyčnou osobou v dobrých vztazích? A co by naopak slyšet nechtěli - co by je rozladilo, nebo dokonce naštvalo, a oni by pak neměli moc chuti požadavek splnit, zkoumali by, zda to opravdu musí udělat, snažili se tomu vyhnout nebo to nějak odbýt. Vznikne z toho seznam „milých“, pro nás přijatelných způsobů, při kterých se cítíme příjemně, rovnocenně, což přispívá k naší ochotě požadavek splnit, a naopak „nemilých“, nepříjemných způsobů, které nás více nebo méně „zablokují“. (Omylem by ale bylo myslet si, že když něco dětem řekneme „vládně a přátelsky“, znamená to vždy respektující přístup. Někdy to může být manipulace.) Tento seznam obsahuje většinou, a jen s malými obměnami, položky uvedené na následující straně:



## Příjemný, přijatelný způsob



## Nepříjemný, nepřijatelný způsob



- \* oslovení jménem
- příjemný nebo aspoň věcný tón hlasu
- zdvořilost, slovíčko „prosím“
- úsměv, oční kontakt
- jasná formulace požadavku
- zprostředkování smysluplnosti
  
- vhodné načasování požadavku
- dostatečný časový prostor, sdělit požadavek včas
- jasně stanovený termín
- rovnocenný vztah, respekt
  
- možnost uplatnit vlastní přístup
- přímo, na rovinu
  
- splnitelnost
- stručnost
- přiměřené informace
  
- sdělí se celý požadavek najednou
- zaměřenost na problém, věc
  
- humor

- neosobně, „mělo by se“
- direktivní tón, křik
  
- příkazy
- nepříjemný výraz, pohled stranou
- nejasnost, nekonkrétnost
- nevíme, proč to udělat, nebo vnitřně nesouhlasíme
- právě se zabýváme něčím jiným, co je pro nás důležité
- „teď hned“, „honem“
  
- netušíme, do kdy
- arogance, nadřazenost
- hrozby
- kontrola před uplynutím doby (*Ty ses do toho ještě nepustila?*)
- nemožnost volby
- „chodí jak kolem horké kaše“
- vzkaz přes třetí osobu
- nátlak, citové vydírání
- vzbuzování pocitu viny
- manipulace, „mazání medu kolem úst“, lichocení (*Ty jsi taková šikovná, vid' že to uděláš!*)
- přetěžování
- moc řečí
- málo informací nebo žádné informace
- \* rady, poučování
- „kouskování“ požadavku (*a ještě tohle...*)
- kritika osoby
- srovnávání s jinými
- připomínání minulých chyb
- posměch, ironie
- úsečnost

Najednou je jasné, že **je to především forma, způsob, nikoliv obsah - požadavek sám, proti kterému se bráníme.**

## 2. Vysvětlení je v tom, jak funguje náš mozek

Dobrym pomocníkem pro pochopení, proč je právě způsob, forma sdělení přinejmenším tak důležitá jako obsah (a často dokonce důležitější), jsou znalosti o tom, jak funguje náš mozek.

**Všechny podněty, signály, informace, které náš mozek přijímá, jsou rozlišovány nejdřív podle toho, zda jsou pro nás ohrožující nebo bezpečné.\***

Jestliže nějaký podnět nebo situaci vnímáme jako ohrožení, pak reagujeme jinak, než když se cítíme bezpečně. V situacích ohrožení se aktivují **emoční centra mozku, která reagují rychleji než mozková kůra**. Ohrožení nejsou jen **fyzická** (riziko pádu, napadení jiným člověkem, psem, nemožnost se najíst, když máme hlad...), ale také **psychická** - někdo se (na nás) zlobí, obviňuje nás, dává najevo, že nás považuje za hloupé, děje se nám křivda, máme pocit viny či trapnosti, máme pocit, že přestáváme být milováni... Na informace a signály ohrožujícího charakteru reaguje náš mozek přednostně. Jestliže dítě slyší: *Koukej dát ty špinavé ponožky do koše na prádlo, ty lenochu líná, kolikrát ti to mám říkat!*, je v té chvíli požadavek na přemístění ponožek velmi málo důležitý a dítě se jím zabývá až na druhém místě (pokud se jím zabývá vůbec). Důležitější je vypořádat se nějak s ohrožením - zde snížením vlastní hodnoty. Reakcí bývá vnitřní vztek, drzá odpověď, vzdor, potřeba dokázat, že na mne to neplatí, a tak dál.

**Pokud náš mozek rozpozná nějaký podnět jako bezpečný, okamžitě „nasazuje“ druhé kritérium pro zpracovávání informací, a tím je jejich smysluplnost.**

Jestliže v něčem nevidíme smysl, náš mozek se tím odmítá zabývat. Dětem nemusí být smysl požadovaných činností vždycky zřejmý. Proto je **významnou složkou výchovy zprostředkování smysluplnosti požadavků dětem**, jak v konkrétních situacích, tak na obecné úrovni.

\* Argumenty z výzkumů mozku jsou východiskem knihy S. Kovalikové „Integrovaná tematická výuka“ o moderním pojetí vzdělávání. Další informace obsahuje například kniha F. Vestera „Myslet, učit se... a zapomínat?“

## Ohrožení je ohrožení - ať jsme děti nebo dospělí

Zásadní otázka zní: Prožívají děti jako příjemné nebo nepříjemné totéž co dospělí, nebo to vlastně ani moc nevnímají? Registruje to mozek dítěte podobně, nebo jinak? V naprosté většině se účastníci našich kurzů shodnou: **dětem vadí tytéž způsoby jako nám dospělým.** Emočně jsou na tom podobně jako my, jen nedokáží své pocity tak dobře pojmenovat a také nemají tolik zkušeností a dovedností, aby se dokázaly autoritativním, nadřazeným a ponižujícím větám slušně a účinně bránit. Dospělí mají větší možnosti a také více komunikačních dovedností, jak adekvátně vyjádřit, že nějaký způsob jednání druhých je pro ně nepřijatelný. Děti, které to většinou ještě nedokáží, se brání jak dovedou: křikem, vzdorem, odmouváním, tváří se, že neslyší - a pak jsou označovány jako nevychované, vzteklé, drzé nebo líné. Některé děti se mohou naučit přijímat nadřazenost dospělých a vlastní podřízenost a nekompetenci jako nezvratný fakt. To sice může dospělým ulehčit situaci, ale pro vývoj dítěte to představuje velké riziko.

## Sebelepší myšlenky se míjí účinkem, pokud jsou sdělovány ohrožujícím způsobem

K tomu, abychom pochopili někdy nevhodné chování dítěte, pomůže představit si, jaké pocity vyvolávají některá slova a věty. V předcházející kapitole jsme již použili výraz „skryté poselství“, který znamená, že vyřčenými slovy, ale i neverbálně, sdělujeme něco o svém vztahu k druhému, o svém názoru na něj, o postoji k němu. Hlavní část této kapitoly věnujeme popisu běžných způsobů komunikace, které ovšem nepůsobí tak, jak bychom očekávali - jsou tedy neefektivní. K hlubšímu pochopení jejich neefektivnosti se zkusíme dopracovat právě přes skrytá poselství, která s sebou nesou. Stručně se také zmíníme o možnostech, jak v takových situacích mluvit jinak. Podrobně jsou efektivnější komunikační dovednosti probrány v kapitole III.

Postup, který nám pomůže zprostředkovat porozumění, spočívá v tom, že si **představíme, že jsme dítětem, které tato slova slyší. Co nám přitom běhá hlavou? Jaké jsou naše pocity? Co bychom nejraději rekli nebo udělali? Co si myslíme sami o sobě?**

V této kapitole a také v kapitolách III. a IV. používáme některá pojmenování neefektivních způsobů komunikace a efektivních komunikačních dovedností tak, jak je uvádějí Adéle Faberová a Elaine Mazlishová ve své knížce „How to Talk so Kids Will Listen & Listen so Kids Will Talk“ (Jak mluvit, aby děti naslouchaly, jak naslouchat, aby děti mluvily, 1980, kniha v češtině nevyšla). Autorky byly, jak samy uvádějí, inspirovány kurzy amerického psychologa Haima Ginotta. Toho podle našeho názoru inspiroval život a lidská zkušenost, protože se v tom všichni poznáváme.

### 3. Co nám i dětem nejčastěji vadí - neefektivní způsoby komunikace

#### 1. Ty zase (vždycky, nikdy, pořád)...! Kdybys aspoň... - výčitky, obviňování

*Zase sis neuklidila to školní oblečení! Kdo se má pořád na ta roztahaná trička a ponožky dívat? Kdybys to aspoň jednou udělala bez říkání, opravdu ti to musím připomínat každý den desetkrát?! Já už nevím, co si s tebou mám počít!*

Jak nám je, když slyšíme něco podobného? Pravděpodobně nemáme dobrý pocit, cítíme se nepříjemně, otráveně (už zase), je to protivné, nejradši bychom něco nepěkného odsekli, například: *Ty toho ale naděláš! Uklid si to sama, když ti to vadí, mně to nevadí! Pořád po mně jenom něco chceš!* Také máme pocity křivdy a vzdoru: *Včera jsem to uklidila hned, ale toho si samozřejmě nikdo nevšímá! Tak teď uvidí, co to znamená „pořád“!* Možná bychom měli chuť na zem vztekle hodit ještě mikinu a pak do celé hromádky kopnout. Anebo bychom třeba nahlas řekli: *No jo, už jdu...*, ale vůbec by se nám nechtělo něco udělat a nejraději bychom někam utekli. Proč takové reakce, když je celkem jasné, že požadavek je oprávněný, a jsme-li v pohodě, jsme ochotni to uznat? Když jsme hovořili o příjemných a nepříjemných způsobech sdělování oprávněných požadavků, uváděli jsme, že ty příjemné, respektující vedou k **ochotě** vyhovět, udělat věci tak, jak je to správné. Nepříjemné způsoby však nikoliv. Jak u dětí, tak u dospělých.

Někdy slyšíme námitku, že pocity dítěte přece nejsou tak podstatné, že důležité je, aby šlo, a požadavek splnilo. Dcera v naší ukázce možná půjde, uklidí si trička do skříně a dá Špinavé oblečení do koše - **udělá to ale hlavně proto, aby měla pokoj nebo dokonce aby nebyla potrestána, nikoli z přesvědčení, že to tak má správně být.** Je tedy zanedbáno něco podstatného v rozvoji osobnosti (nepřispěli jsme k vnitřnímu přijetí norem) a neposílily se ani dobré vztahy mezi dítětem a dospělým, spíše naopak. Asi málokdo by souhlasil s tím, že cílem výchovy by mělo být naučit děti dělat správné věci z pouhé poslušnosti nebo proto, aby se vyhnuly nepříjemnostem. Jistě bychom si spíše přáli, **aby děti pochopily smysluplnost a řád věcí a vnitřně přijaly normy a hodnoty, které se snažíme jim předávat.**

Obrovské riziko pro oblast rozvoje osobnosti je v tom, jak se při takových větách cítíme a **co si o sobě myslíme.** Nebo přesněji: co si myslíme, že si o nás myslí ta dospělá osoba, která s námi mluví. Podle toho, co říká a jakým tónem to říká, se zdá, že to nemůže být nic pěkného. Kdybychom se dcerky zeptali, co si o ní v té chvíli asi její maminka myslí, možná by řekla: *Nejspíš si myslí, že jsem k ničemu, nepořádná, nezodpovědná, možná i hloupá, líná.* Dokonce možná: *Asi mě nemůže mít moc ráda, když se mnou mluví takhle.* Kdybychom se ale zeptali matky, zda si to o své dceři opravdu myslí

(v klidu, mimo tento konflikt), asi by odpověděla, že vůbec ne! Její dcera je fajn a má ji moc ráda.

Matka je ale v této chvíli rozzlobená a chce dát najevo svůj oprávněný požadavek, aby v místnosti byl pořádek a špinavé prádlo v koši.

Dochází vlastně k **velkému nedorozumění**. Matka chce říci: *Očekávám pořádek*, ale vysloví něco jiného. Její slova a tón, kterým byla sdělena, si dítě „přeloží“: *Myslím, že jsi k ničemu*.

Co má však pro sebehodnocení a vývoj dítěte větší váhu - jak se k němu dospělí (zejména ti nejdůležitější a nejbližší) chovají, jak s ním mluví, anebo to, co si o něm skutečně myslí, ale nevysloví to? Nemáme telepatické schopnosti, a to, jak nás druzí hodnotí a jaký k nám mají vztah, odhadujeme podle jejich chování a podle toho, jak s námi mluví. Konečný výsledek je dán tím, jak to vnímá dítě - **příjemce určuje smysl sdělení**. Nemůžeme očekávat (alespoň ne v tuto chvíli), že dítě je schopné porozumět tomu, proč se matka takhle chová - že byla rozzlobená, ale že to „tak nemyslela“. Takový nadhled vyžaduje už zralejší osobnost a ani všichni dospělí tak nedokáží reagovat.

**Způsob komunikace**, který matka použila, její věty a především **tón hlasu** mohou v dítěti vyvolávat pocity ohrožení. Ohroženo může být uspokojení jeho potřeby přijetí a lásky a také potřeby dobrého sebehodnocení a sebeúcty. Při ohrožení v prvé řadě hledáme způsob, jak se ohrožení zbavit, jak mu uniknout, a z toho důvodu nejsme schopni věnovat se věci, problému samotnému. Jinými slovy:

**Když se někdo chová špatně, nesprávně, nevhodně, často je to proto, že se sám cítí mizerně a k ničemu.**

Mohla by matka mluvit tak, aby dala najevo, co žádá, ale aby přitom nedocházelo k nedorozumění, dcera si zachovala dobré mínění o sobě a obě zůstaly v emoční pohodě? Matka opravdu může použít jiný způsob, například **popis a vyjádření očekávání**, a říci třeba: *Evo, vidím, že tu zůstalo tvoje tričko. Byla bych ráda, kdybychom ve společných prostorách udržovali pořádek tak, jak jsme se dohodli*. Nebo jenom stručně: *Evo, tvoje tričko!* V obou případech je ale nezbytné, aby tón hlasu byl příjemný nebo aspoň věcný (k tomu pomáhá oslovení jménem), aby si to dcera mohla vyložit jako sdělení: *Jsi fajn a zodpovědná, teď jsi jen nejspíš zapoměla na...* (Tyto a další způsoby efektivní komunikace jsou popsány v následující kapitole.)

Výčitky poznáme podle typických slůvek: *Ty zase..., vždycky..., nikdy..., pořád..., kolikrát už jsem ti..., kdybys...* Chcete-li se vyhnout vyčítání, pomůže, když tato slůvka při sdělování oprávněných požadavků vůči druhým ze svého slovníku vypustíte.

## 2. *Měl/a by sis uvědomit, že...*

### - **poučování, vysvětlování, moralizování**

*Kolikrát už jsem ti říkala, že bez pravidelné přípravy na vyučování nemůžeš mít opravdu dobré výsledky. Ty sis myslíš, že před přijímačkama můžeš ještě klidně chodit ven a sedět ve dne v noci u počítače? Tak teď to máš. Holt bez práce nejsou koláče. Nemůžeš čekat, že tě na gymnázium vezmou jen kvůli tvým krásným očím. Jestli chceš něco dokázat, musíš se snažit. Já to vím z vlastní zkušenosti! To by mě zajímalo, co teď budeš dělat. Já jsem ti říkala, že skončíš někde na učňáku a o vysoké škole si můžeš tak leda nechat zdát!*

Připomíná vám to něco? No přece ty situace v dětství, kdy dospělí sáhodlouze mluvili a mluvili (bylo vidět, že jim to dělá docela dobře) - a my jsme měli pocit otrávenosti, nudy a říkali si: *Kdy už se konečně vymluví a budu to mít za sebou?* Někdy slyšíme: *To bych radši vydržel pár facek, než ty nekonečné litanie.* Jakou může mít autoritu dospělý, o němž si dítě myslí: *Tak už to na něj zas přišlo, potřebuje ukázat, jak je chytrý, musím to nějak vydržet..1?*

A přesto jsou dospělí svým způsobem na sebe hrdí, že to dítěti takhle vysvětlili, že se nenechali unést hněvem, že hned nepoužili tvrdších metod - třeba zákazů a trestů. Když rodiče mluví o tom, že to zkouší s dítětem i „po dobrém“, v naprosté většině případů to vypadá přesně takto. Tvrdí: *Probrali jsme to **spolu**, mluvili jsme **s ním** o tom.* Často to však znamená, že **nemluvili „s ním“, ale „na něj“,** že vedli k dítěti monolog. Obecně ale nikdo nestojí o poučování a vysvětlování, pokud si o ně sám neřekne. **Poučování není výchova,** přestože jsou o tom někteří dospělí stále přesvědčeni.

Dospělý z naší modelové situace chce ve skutečnosti sdělit asi toto: *Mám starost, moc bych ti přála, abys mohl studovat. Bojím se, že se může propást příležitost, a trochu se hněvám, protože si myslím, žeš tomu nevěnoval dost péče.* Tyto své obavy ale předkládá pod rouškou obecných „nezpochybnitelných pravd“, a syn si to nejspíš vyloží takto: *Máma mi vlastně říká, že jsem hloupý a nezodpovědný, a chce ukázat, že ona je chytřejší a zodpovědnější!*

Jak tedy máme dítěti sdělit důležité věci o slušném chování, vzájemné ohleduplnosti, dodržování dohod? Přece musí vědět, že existují nějaké zásady, pravidla a důsledky. Co se týká věcné podstaty takových sdělení, souhlasíme, že představuje důležité a uznávané hodnoty. Pokud ale takové informace sdělujeme nevhodným způsobem, a třeba i v nevhodném Čase, je to málo platné! Diskreditujeme tyto hodnoty, dokonce aniž bychom chtěli.

**Mluvit o pravidlech, zásadách, dohodách a důsledcích se samozřejmě má, ale formou skutečného dialogu a ve chvílích pohody** (při konfliktu je můžeme leda připomenout). Děti by měly dostat co největší prostor k vyjádření vlastních názorů a návrhů; společně se pak dá dojít k dohodám, které jsou přijatelné pro všechny zúčastněné strany. **V Čím větší míře se děti mohou podílet na rozhodování o tom, co se jich týká, na vytváření dohod**

**a pravidel, tím více budou cítit zodpovědnost za jejich dodržování.** (Postupům při vytváření dohod a pravidel se věnujeme v kapitolách XI. a XII.)

### 3. *Tohle jsi udělal/a špatně!* - kritika, zaměření na chyby

*Ten koberec jsi vyluxoval špatně, nechal jsi tam spoustu smetí.*

*Tohle cvičení jsi teda dost zvorál, máš tam jednu chybu vedle druhé.*

*Škrábeš jako zvěř, to se nedá číst!*

*Ty kalhoty vypadají hrozně. Měla sis koupit jiné.*

Tohle nás nejspíš rozzlobí, protože takto podaná kritika se dotýká přímo naší vlastní hodnoty. To, jak byla řečena, vyvolává pocity méněcennosti: *Jsem nepořádný/á, hloupý/á a neschopný/á.* Také pocity hněvu a vzdoru. Kritika v této podobě navíc nepřispívá k tomu, aby dítě (nebo dospělý) chybu napravilo, případně příště postupovalo lépe.

Místo kritiky potřebujeme spíš **informaci, zpětnou vazbu**: *Vidím, že ten koberec docela prokoukl. Hm, tohle místo by možná bylo dobré přejet ještě jednou.* Nebo: *Z deseti vět je sedm úplně správně. Pak je tam jedno slovo nesprávně přeložené a dvě slovesa v nesprávném tvaru.*

**Kvalitní zpětná vazba se vyznačuje tím, že začíná pozitivním popisem nebo informací, a pokud je třeba něco zlepšit a napravit, ukazuje jak.**

### 4. *Já (někdo) kvůli tobě...* - lamentace, citové vydírání

*Zase mě z tebe rozbolela hlava. To proto, že jsi pořád tak hlučný. Potřebuju jenom chvíličku klidu, a ani to mi nedopřeješ!*

*Když se nebudeš přezouvat, Kája kvůli tobě dostane záchvat, víš, že má astma. Budeš ho mít na svědomí.*

*Ty mě jednou utrápíš.*

*Už jsem kvůli vám celý šedivý. Jednou z vás určitě dostanu infarkt.*

Takové věty v prvé řadě **vzbuzují pocity viny**. Někomu se možná zdá, že je to vlastně v pořádku, protože dítě by se mělo cítit provinile. „**Zvenčí**“ **navozený pocit viny má ale svá velká rizika**. Představme si, že matka skutečně onemocní, že Kája dostane astmatický záchvat. Z toho přece nemůžeme a ani nechceme činit děti zodpovědné. Někdy to ale děti mohou takhle pochopit a jejich trauma z toho, co „způsobily“, může být dlouhodobé. Většinou se však děti i dospělí cítí otráveně, když takové výroky slyší (*Pořád jenom nařiká, a ještě k tomu ten plačtivý tón!*), mají pocit, že jsou manipulováni k výčitkám svědomí, a to jim připadá nefér. Takové věty těžko vzbudí opravdový soucit a empatii, přitom to ale bylo jejich cílem. Zase jedno nedorozumění:

matka (paní učitelka nebo třeba partnerka) chce sdělit asi toto: *Cítím se špatně, je toho na mě moc, potřebovala bych trochu pochopení a vstřícnosti a také, aby věci fungovaly.* Volí ale nešťastná slova, která si dítě (manžel) přeloží jako obvinění: *Ty jsi způsobil, že mě bolí hlava, že onemocním!*

*nic stát! - a pře*

Když se takové lamentace stále opakují a dotýčný či dotyčná se přitom těší dobrému zdraví, může se okolí citovému vydírání bránit a reaguje zdánlivě cynicky. Mnohokrát jsme v různých verzích vyslechli historku, kdy paní učitelka ve škole „oznamuje“ dětem, že se z nich zblázní, načež se z poslední lavice ozve: *No už aby to bylo!* nebo: *To říká pořád - a nic!* V každém případě je tento typ komunikace jedním z řady těch, které **snížují naši autoritu ve smyslu vlivu** - nemůžeme si moc vážit toho, kdo používá nefér prostředky, a ještě ze sebe dělá chudáčka.

Dítě by se nemělo cítit obviňováno, ale mělo by si uvědomit nesprávnost svého chování. **Když si sami uvědomíme, že jsme udělali něco špatného, můžeme se zastydět nebo cítit vinu. Takový pocit by měl ale přicházet zevnitř.** Pozitivní roli pro sebeúctu a vztahy může sehrát také jen tehdy, **když je v našich možnostech chybu napravit.**

Děti by neměly být k pocitům viny nuceny tím, že jim dospělí naznačují, jaké jsou zlé a špatné. Mnohem víc pomůže, když je upozorňujeme na to, jaké mělo jejich chování následky, komu to mohlo ublížit nebo skutečně ublížilo, a samozřejmě když mluvíme s dětmi o tom, jak by se věci daly napravit. Je to citlivá věc, při níž snadno sklouzneme ke kritice, vyčítání a moralizování: *Podívej se, co jsi natropil!* Nebo: *Jak by ti bylo, kdyby to udělal někdo tobě?* Místo toho lze **mluvit o vlastních pocitech** a říct třeba: *Už jsem docela rozzlobená, protože...* Nebo poskytnout **informaci**: *Prach může dráždit ke kašli, musíme vyluxovat a vytrít.*

## **5. Nedělej to, nebo se ti stane...! - zákazy, varování**

*Nestrkej prstíky do té zásuvky, štípne to a bude tě to bolet!*

*Nelez na tu skálu, spadneš a rozbiješ si hlavu!*

*Když si neumyješ ovoce, bude tě bolet břicho.*

*Nelítej po chodbě, uklouzneš a zlomíš si nohu nebo někoho porazíš!*

*Když se pořádně neoblečeš, nastydneš se.*

*Nesahej na ty kamna, spálíš se!*

Reakce na takové věty bývá často přesně opačná, než jsme si přáli: dítě leze na skálu, lítá dál po chodbě, sahá na kamna nebo do zásuvky. Proč vlastně dělá přesný opak toho, co chceme, a vrhá se do nebezpečí? Někdy je vysvětlení docela prosté, zvláště **u předškolních dětí**, jejichž myšlení probíhá ještě převážně názorně, v obrazech. **Dítě si nedovede představit „nesahání“, „nelítání“ a negativně formulovaný pokyn vlastně slyší jako pokyn k tomu, aby onu činnost uskutečnilo, jako by slyšelo „sahej“, „lítej“.**



Jindy takové varování znamená pro některé děti přímou **výzvu** k tomu, aby se začaly předvádět, jak jsou zdatné: *Tohle já dokážu, mně se přece nemůže nic stát!* - a přestanou věnovat pozornost reálným rizikům. Někdy představuje varování přímo **inspiraci** k něčemu, co by jinak děti vůbec nenapadlo. Všichni asi známe památnou větu z filmu *Obecná škola*: *Žactvo se důrazně varuje, aby v těchto dnech mrazů neolizovalo zábradlí...* Ve všech těchto případech může být následkem úraz.

Jsou děti, které si varování berou k srdci. Ty ovšem také mohou utrpět úraz. Většinou jsou to děti, které podobná varování slyší neustále, hlavně doma a také ve škole. Svět je v jejich představách nebezpečné místo a cokoli zkoušet může být riskantní. Strach, že si ublíží, jim může bránit v rozvíjení motorických a dalších dovedností. Bývají to „smolaři“, kteří své úrazy někdy komentují slovy: *A to mi maminka pořád říkála, ať si dávám pozor!* V této souvislosti se někdy uvádí pojem „sebenaplňující se obraz“ - představa, že se něco stane, třeba že ukloužnu, může ovlivnit naši psychiku a znejistit naše pohyby.

Samozřejmě, že děti potřebují vědět, co je nebezpečné, co dělat, aby chránily své zdraví. Alternativou jsou především komunikační dovednosti **popis a informace**, o nichž bude řeč v následující kapitole, s důrazem na jejich obecnou formulaci, která dítěti sděluje, že se něco může stát, ale zcela zákonitě, nejenom jemu a teď. Například: *Čištěním si chráníme zuby před kazem.* (Namísto: *Když si nebudeš čistit zuby, zkaží se ti!*)

**Myslet si, že když řekneme dětem (a totéž platí i pro dospělé), co nemají dělat, budou vědět, co dělat mají, je jedním z výchovných mýtů.** Proto také dáváme přednost informacím v pozitivní formě, které sdělují, co dítě **má nebo může** udělat: *Louže se dá obejít.* (Namísto: *Nešlapej do té louže!*)

## 6. Z tebe jednou vyroste... - negativní scénáře, proroctví

*Co z tebe bude? Rosteš pro kriminál!*

*S tebou nemá cenu se zdržovat, ty jsi ztracený případ.*

*Když se nezačneš hned učit, nedostaneš se na školu a bude z tebe leda popelář.*

*Ty se ty odmocniny snad nikdy nenaučíš!*

*Žádný slušný kluk si tě nevšimne, když se budeš oblíkat jako jezinka.*

*Když budeš pořád takhle sedět u počítače, zhloupneš.*

Podobně jako varování je i prorokování zaměřené do budoucna. V tomto případě je to tvrzení o tom, jak dopadne život dítěte. První reakcí dítěte může být naštvanost: *Jak to může vědět, přece není jasnovidce, nemůže vědět, co se stane?! Na co si to hraje, na proroka?* Někdy to vyvolává vzdor: *Kriminál? Prima, už se těším.* Nebo: *Kdo by stál o nějakého nudného „slušňáka“!* Jde opět o typické nedorozumění. Dospělí neměli v úmyslu dítě naštvat nebo je

Respektovat a být respektován

provokovat ke vzdoru, cílem jejich slov bylo něco docela jiného: aby dítě šlo trochu do sebe, aby se vzpamatovalo a začalo se chovat rozumně. Negativní emoce mu ale mohou bránit, aby se chovalo lépe, a navíc zde opět přistupuje **riziko „sebenaplňujícího se obrazu“**. To, co dítě o sobě slyší, vytváří jeho představu o sobě samém, a podle toho se také chová. A tak jen zcela ojediněle mohou takové věty vyvolat snahu dítěte ukázat, že přece jen za něco stojí. Negativní proroctví působí spíše ve směru ověřené zkušenosti, že **čemu se věnuje pozornost, to se rozrůstá. Negativní hodnocení utvrzuje dítě v představě vlastní neschopnosti.**

V těchto situacích se místo proroctví může použít **informace: Přijímačky na tuhle školu jsou dost náročné.** Nebo mluvit o svých pocitech, použít tak zvaný **já-výrok: Takové chování mi opravdu vadí.** Takové věty mohou lépe splnit účel upozornit dítě na některá fakta nebo na určité limity chování a zároveň mu dávají prostor, aby se rozhodovalo samo.

## 7. On je takový... - nálepkování

*Ondra je hodně agresivní, pořád někomu ubližuje.*

*Ona je takové budižkničemu.*

*Honza je tak trochu lenoch, co nemusí, neudělá.*

*Je to matematický antitalent.*

*Katka je naše šmudla.*

*Filip je počítačový maniak, nic jiného ho nezajímá.*

Na vytváření sebeobrazu dítěte mohou mít negativní vliv také věty, které znamenají jeho „**zaškatulkování**“, **nálepku**. Dospělí jimi dávají najevo své mínění o tom, jaké dítě je a co od něj mohou očekávat, a stejnou představu o sobě většinou přebírá dítě. Je to zkreslený a hodně jednostranný obraz. „Nálepka“ mívá často zdroj v některých vrozených vlastnostech dítěte (pomalejší tempo, horší koordinace pohybů, zvýšená dráždivost a podobně). V dobré víře a ve snaze pomoci ji mohou přiřknout dítěti i odborníci (je to dyslektik, neurotik, hyperaktivní dítě...). Jenomže **dítě je především lidskou bytostí s mnoha různými stránkami a vlohami** a někdy může mít určité potíže. Nálepka redukuje jeho osobnost na „diagnózu“ (rodiče a učitelé se zabývají především tím, co dělat s jeho agresivitou, „zlobením“, dyslexií), a tak může bránit rozvoji jeho dalších stránek.

Nálepky mohou u dítěte vzbuzovat vztek a vzdor, protože často znějí jako urážky: loudal, kazisvět, nešika. Pokud takové hodnocení své osoby slyší dítě častěji, může to narušit jeho sebeúctu a vyvolat pocity beznaděje a poraženectví: *Už se to o mně ví, všichni si to o mně myslí, nemám už žádnou šanci, tak proč se snažit.*

**Zbavit se nálepky je velmi obtížné.** Když se dítě zachová jinak, aby ukázalo, že to s ním snad není tak zlé, nejspíš uslyší ironické: *No to se*

snad stal zážrak, kam to zapsat? Nebo projevy nedůvěry a dokonce podezírání: *Opravdu jsi to spočítal (uklidil, zařídil) sám? Nebo ti někdo pomáhal!? Radši tě ještě přezkouším.* To nejspíš povede k tomu, že dítě už nebude mít chuť svou snahu zopakovat, a dokonce ji může namířit jiným, často nevhodným směrem.

**Nálepky mohou být také pozitivní - ale i ty mohou znamenat rizika pro zdravý vývoj dítěte:**

*To je taková hodná, poslušná holčička.*

*Tobě člověk může říct všechno, tebe nic nerozhází.*

*Ivanka je vždycky vzorně připravená.*

*Ty jsi moje veselá holčička, ty mi děláš jen radost.*

*Jirka je jedničkář, vždycky všechno umí.*

*Ty jsi taková obětavá, vždycky každému pomůžeš.*

*S tebou je vždycky legrace.*

Positivní nálepky jsou jedním typem pochval. Většina lidí si rizika pochval neuvědomuje. V mnoha knížkách o výchově a komunikaci se dokonce zdůrazňuje nezbytnost pochval pro zvyšování motivace: Když dítě (manžela, podřízeného...) za něco pochválíme, předpokládáme, že bude radostně dělat všechno, co po něm chceme, v očekávání další pochvaly. Takový přístup je založen na využití zkušenosti, že všichni potřebujeme, aby druzí oceňovali naše chování, pokládali nás za schopné, milé a zodpovědné. Pochvaly, i když jsou manipulativní, jsou mnohem příjemnější než kritika a uspokojí alespoň částečně potřebu být druhými pozitivně hodnocen. (Alternativami k pochvalám jsou zpětná vazba, uznání a ocenění. Ty neobsahují manipulaci a vyjadřují rovnocenný vztah. Více k tomuto tématu najdete v VII. a v IX. kapitole.)

Riziko pozitivních nálepek spočívá v tom, že **dítě je tlačeno k tomu, aby se chovalo tak, jak si přejí druzí.** Může to vést k potlačování pocitů, které nejsou v souladu s tím, co od něj očekává jeho okolí, a k omezování jeho emočního vývoje: *Musím být vždycky veselá, klidná..., očekává se, že budu vždycky rozumný... Nesmím druhé zklamat.* Positivní nálepky mohou také brzdit vlastní snahu - například „jedničkáři“ se někdy ani nemusí moc snažit, aby získali další jedničky, a učí se tak pracovat pod svoje možnosti.

Alternativami k nálepkování je **vytváření dohod a pravidel** společně s dětmi, **zpětná vazba**, popisující především současné pozorovatelné chování dítěte, nikoli jeho trvalejší vlastnosti a charakter. **Oceňování správného chování a úsilí dítěte mu pomáhá vidět samo sebe v jiném světle, než určuje jeho nálepka.**

## 8. Udělej... - pokyny

*Dojez ten špenát.*

*Sundej si čepici.*

*Uklidte si hračky.*

*Běž se před odchodem vycúrat.*

*Rozkrájej si to maso.*

*Děti, pozdraďte.*

Tyto a další podobné věty bývají vysloveny většinou docela mírným tónem, nevyvolávají tedy takové pocity ohrožení jako třeba hrozby a příkazy. Přesto mohou vyvolávat nelibost a podráždění, takže děti se často tváří, že neslyší. Především ale, pokud je dítě slyší často, znamenají **riziko pro budování samostatnosti**, vyvolávají pocity nekompetence a vedou k závislosti na rozhodování druhých lidí. **Jsou překážkou, aby se dítě naučilo sledovat své tělesné pocity a řídit se jimi, ubírají příležitosti, kdy by se mělo učit rozhodovat, uvažovat o důsledcích svého chování a brát za sebe zodpovědnost.** Často slyšíme bezradné povzdechy: *Když mrzne, já mu pokaždé musím říkat, že si má vzít teplou bundu, ale kdybych nad ním nestála a nepřipomněla mu to, tak půjde klidně jen v mikině.* Nemluvě o tom, že dospělý pokyny někdy určuje, jak má dítěti vlastně být - to, že je zima jemu, nemusí znamenat, že je zima taky dítěti.

Pokyny jsou formulovány ve 2. osobě, rozkazovacím nebo podmiňovacím způsobem: *Udělej!, Měl bys...* Není nutné přemýšlet o smyslu požadovaného chování, rozhodovat se ani vědět „proč“. Když si zvykneme plnit pokyny, učíme se ruku v ruce s tím „**vypínat**“ **vlastní myšlení**, které jako bychom už nepotřebovali, protože nám „ti, kteří vědí,“ všechno řeknou. Formulace ve 2. osobě může také v dítěti vyvolávat dojem, že nutnost chovat se požadovaným způsobem **platí jenom pro něj a pro tuto chvíli**: *Umyj si před jídlem ruce. Důsledkem toho je, že se pokyn v příslušné situaci musí stále opakovat.* Pokud dítě poslechne, je to většinou proto, že chce vyhovět nebo mít klid, nikoli na prvním místě proto, že by nahlédlo smysluplnost požadavku. Pokyny mohou **vzbuzovat podrážděnost** (*Neříkej mi pořád, co mám dělat!*) a nechuť udělat, co se žádá.

Možná si výchovu bez pokynů nedokážete představit, ale je to možné, pokud víme, **čím pokyny nahradit**. Základní alternativou jsou především různé druhy **informací**. Například informace **o smyslu požadavků**: *Menší kousek masa se dá lépe rozžvýkat* (Namísto: *Rozkrájej si to maso!*) Dalším typem jsou informace **o pravidlech a dohodách**: *Před večeří uklízíme všechny hračky na místa.* Nebo: *Tamhle jde paní Kovářová, je to naše známá, je slušné ji pozdravit.* (Namísto: *Pozdrav!*) Jindy dáváme informace **o tom, co je právě potřeba**: *Budeme teď potřebovat učebnici angličtiny, na straně 32 je cvičení na budoucí čas.* (Namísto: *Otevřete si učebnici na straně 32!*) Další alternativou k pokynům je **možnost volby - nabídka přijatelných variant chování**, například: *Uděláš to hned nebo až se najíš?* (Více o tom v kapitole III.)

Dát informaci znamená někdy použít o několik slov víc, než sdělit pokyn. Bohatě se to ale vyplatí. Aby pokyny fungovaly, musíme je dávat pořádkem, a děti i dospělí si na ně mohou zvyknout. Mnozí lidé pak dokonce pokyny vyžadují - je to pohodlnější. Informaci stačí říct několikrát - a děti „už to vědí“. Naučíme-li se dávat informace namísto pokynů, v konečném součtu se namluvíme méně.

## 9. Okamžitě běž a udělej...! - příkazy

*Okamžitě sesbírej ty kostky!*

*Jdi už od toho počítače a začni se hned učit!*

*Ale ať už jsi oblečená!*

*Nech už té televize a sypej na nákup!*

*Koukej tu předsíň dát hned do pořádku. A rychle!*

Na předních místech nemilých způsobů sdělování oprávněných požadavků se vždy objevují příkazy a rozkazy. Vzpomenete si, jaké pocity ve vás takové věty vyvolávaly?

Věděli jsme, že musíme něco udělat (umýt nádoby, vynést koš...). Právě jsme se na to chystali a vtom jsme zaslechli: *Tys to ještě neudělal/a? No tak, okamžitě!* Veškerá chuť to udělat byla ta tam! Ba co víc, zmobilizovali jsme všechnu vynalézavost k tomu, abychom tu věc oddálili, a hlavou nám přitom běhaly myšlenky: *Mně nebude nikdo poroučet, nesnáším slovo okamžitě!* Jakákoliv záminka byla dobrá: napít se, jít na záchod, psát úkoly, cokoliv, jen abychom nešli hned - bylo téměř otázkou cti neposlechnout.

**Člověk má vrozené předpoklady rozvinout schopnost rozhodovat se**, uvědomovat si, že při provádění nějaké činnosti existují alternativy, z nichž může volit. **Příkazy jsou namířeny proti rozvoji této schopnosti**, proto ten bytostný odpor proti nim. Děti to popisují velice výstižně, když někdy říkají: *Já nejsem cvičená opice! Nejsem tvůj sluha!* Jednou z charakteristik přijatelných způsobů sdělování požadavků je také **smysluplnost - vědět, proč mám něco udělat**. Příkazy nedávají odpověď na naše „proč“ - a to je další důvod, proč je nemáme rádi.

Někdy slyšíme námitky, že jsou situace, kdy není čas na dlouhé vysvětlování a kdy je příkaz nutný. To je pravda - někdy je nutný povel, na který musí dítě rychle zareagovat: *Rychle zatoč! Zastav! Spadni!* (když třeba vidíme, že při sáňkování na zledovatěném svahu hrozí nebezpečí). V takových situacích povel nebo příkaz neodráží nerespektující přístup - jenom není dost času, aby dospělý stačil sdělit informace o hrozícím nebezpečí. Podobné situace nejsou příliš časté, nežijeme v permanentním ohrožení. **Výchova by neměla připomínat výjimečný stav!** Pokud se pokyny a příkazy užívají zřídka, je mnohem větší šance, že dítě v takové situaci na upozornění opravdu zareaguje. Souvisí to s řadou jeho předchozích zkušeností, kdy dospělí používali

popis, informaci nebo výběr, a dítě se tak přesvědčilo, že jejich požadavky jsou smysluplné.

**Žádný dospělý nemá rád, když se mu rozkazuje**, pokud už jeho osobnost není deformována do té míry, že je naprosto ztotožněn se svou podřízenou pozicí. Také u normálně se vyvíjejícího dítěte vyvolávají příkazy negativní emoce. Představa, že vůči dětem si je dospělý může dovolit, že je to v pořádku, „protože je to jenom dítě“, je nejen mylná, ale i velmi nebezpečná. Riziko je dvojnásobné, stejně jako při používání ostatních neefektivních způsobů komunikace:

Pokud je dítě mladší nebo citlivější a vedle příkazů je vychováváno systémem trestů, odměn, pochval a vyvolávání pocitů viny, pak dochází k tomu, že se z něj stává **poslušný tvor**.

Pokud příkazy nejsou doprovázeny tvrdými tresty či citovým vydíráním nebo pokud je dítě už starší, odolnější vůči nátlaku a začíná více bojovat za svou autonomii a sebeúctu, pak jeho reakce směřují spíše k **boji s dospělým** (*Nepřinutíš mě! Udělám, co já budu chtít!*). **Obojí, poslušnost i odmítání a naschvály, jsou znaky závislosti na autoritě**, ustrnutí ve vývoji, jak jsme o tom hovořili v úvodní kapitole.

Jedním z přijatelných způsobů sdělování požadavků je objasňování jejich **smysluplnosti**, informace o tom, **proč se má něco udělat**: *Je potřeba sebrat autíčka, abychom na ně nešlápli. Mohla by se rozbít.* Místo příkazů můžeme také dítěti nabídnout, **aby si vybralo**: *Uklidiš nejprve kostky nebo panenky?*

## 10. **Přestaň..., nebo...! Běda, jestli...!** - vyhrožování

*Přestaň už házet tím pískem, nebo tě plácnu.*

*Jestli to všechno nesníš, nedostaneš pak ten dortík.*

*Než napočítám do pěti, ať jste z šatny venku. Jinak vás tam zamknu.*

*Jestli si to po sobě okamžitě neuklidiš, nepůjdeš odpoledne ven.*

*Jak budeš mít jedinou trojku, žádné nové lyže nebudou.*

*Ještě jedno takové slovo, a dostaneš facku!*

Tyto věty vyvolávají v první řadě strach, a tak mohou hrozby zpočátku „fungovat“, zvláště u menších nebo citlivějších dětí. Ale **strach není tím správným důvodem, proč se některé věci mají dělat** a jiné zase ne. Některé děti ze strachu poslechnou a udělají, co po nich dospělý chce, ale **šance, že přijmou za své žádoucí normy chování a budou se jimi řídit, se zmenšuje**. Skrytým poselstvím vyhrožování je: „Nejdůležitější ze všeho je, abys mne poslechl, abys udělal to, co já chci.“ Ale také: „Když sneseš facku, můžeš mluvit sprostě.“ (Více o vyhrožování a trestech jako „výměnném obchodu“ se dočtete v VI. kapitole o rizicích trestů.)

Děti ale brzy zjistí, že dospělí mají většinou pramalou chuť své hrozby plnit, a to pak vždycky stojí za to zkusit neposlechnout. Začíná boj o to, kdo víc vydrží. Pokud dospělí boj vzdávají (*Přece ji nemůžu ve čtrnácti letech fackovat!*), dítě se sice cítí být vítězem, ale možná také cítí, že něco ztrácí - ztrácí pocit jistoty, že platí nějaké limity, že dospělý je autoritou, která je hodna respektu. A skutečně - vyhrožovat a pak své hrozby neplnit je jeden ze způsobů, jak svou autoritu v očích druhých snížit. I dospělí sami mají větší špatný pocit, že jsou nedůslední, že „výchovně selhali“, a možná si slibují, že příště už budou tvrdší a nesmlouvavější. Tím ovšem nechceme naznačit, že se vyhrůžky mají plnit! **Nejde o to plnit vyhrůžky, ale přestat vyhrožovat.** Situace, kdy se používají hrozby, totiž nemá žádné dobré řešení. V některých situacích je vyhrožování úplně nesmyslné, například když dítě dobře ví, že kolo nebo lyže, slíbené za dobré známky, už stejně stojí ve sklepe, že maminka ho před paní doktorkou neuhodí nebo že paní učitelka nesmí nechat děti zamknuté v šatně. **Větší ohrožení vývoje ale spočívá v tom, že se děti učí vyhovět dospělému ze strachu nebo proto, že je to pro ně výhodné, nikoli proto, že uznávají smysluplnost a správnost na ně kladených požadavků.**

Jde zase o nedorozumění - dospělí vlastně chtějí říci: *Už se hodně zlobím, očekávám, že se budeš chovat správně.* Dítě si ale hrozbu „přeloží“ jako: *Já tady poručím a ty musíš poslouchat. Co si myslíš a co cítíš, mě vůbec nezajímá.* Obsah i forma sdělení vzbuzují v dítěti pocity ohrožení - a také snahu ohrožení se zbavit. Dítě má v zásadě dvě možnosti: buď poslechně a dospělý se uklidní, nebo neposlechně a začíná se roztáčet boj „kdo s koho“. První reakce znamená, že se dítě podrobilo a učí se poslušnosti, druhé, že chce zvítězit za každou cenu a učí se vzdoru, neposlušnosti, vzpouře.

Alternativami k vyhrožování je vymezování hranic, limitů chování pomocí **informací nebo možností volby**: *Písek v očích moc bolí a může ublížit. Můžeme ho házet do kyblíčku nebo na sítko, ne na druhé lidi.* Někdy je nutné nejdříve sdělit informace o vlastních emocích prostřednictvím **já-výroku**: *Už se opravdu zlobím!*

## 11. Křik

Křik bývá často spojen s hrozbami a příkazy, je to jejich **neverbální doplněk**. Křik zvyšuje agresivní náboj hrozeb a příkazů a může u dětí vyvolávat ještě větší strach nebo vzdor, případně protiagresi (na křik reagují křikem, házením věcí), Emoce a jejich projevy jsou nakažlivé a u křiku to platí tím více, **Křik je většinou projevem hněvu, zlosti, ale také bezmoci.**

Křik je něco jiného než pohněvaný či kategoricky odmítavý tón. Někdy potřebujeme sdělit, že nás něco rozzlobilo, pobouřilo, a to může být doprovázeno zvýšeným nebo důrazným tónem hlasu. Citlivost na křik bývá hodně individuální, některým dětem i dospělým vadí už jen málo zvýšený tón.

## 12. Podívej se na..., vezmi si příklad z...

### - srovnávání, dávání za vzor

*VÍŠ to, že Štěpán od sousedů už umí sám jezdit na kole? To je šikovný kluk. A ty pořád chceš jenom tříkolku.*

*Je to celkem dobré, ale nejlepší svíčkovou dělá moje matka. Měla by ses jí zeptat na recept.*

*Vaše písemky dopadly dost bídně. Jedině Daniela odvedla práci hodnou budoucího maturanta. Danielo, přečtěte svou práci nahlas a vy ostatní aspoň poslouchajte.*

*Milane, vezmi si příklad z Lucky. Takhle mají vypadat domácí úkoly. Vždycky připravené pomůcky - to je vzorná žákyně!*

*Ivetko, ty se s tím jídlem tak loudáš. Podívej se na Mirka, ten všechno sní, a jak rychle. Takhle jedí hodné děti.*

Jak by nám bylo, jak bychom se cítili na místě těch dětí? Srovnávat nás s někým „lepší“ většinou vůbec nepůsobí v žádoucím směru. Jen málo dětí (a spíš jen ty menší) se chce podobat dítěti, které je dávano za vzor, a tak získat pochvalu. Když dospělí používají srovnávání, zřejmě si myslí, že není nic snazšího, než napodobit zářný příklad. A když ještě veřejně pochválí dítě, které se chová podle jejich představ, měl by být úspěch zaručen. Kupodivu to moc nefunguje. Děti prožívají pocity méněcennosti: *Nikdy to nedokážu (být šikovný, jíst rychle...) jako... (Štěpán, Lucka...)*, a tak prožívají psychické ohrožení, které se dotýká jejich sebeúcty - jádra jejich osobnosti. Zvláště **veřejné srovnávání může být velmi zraňující**. Je to vlastně velice nefér, protože jsme tak různí, nemáme stejný „startovní bod“, stejné intelektové schopnosti, volní vlastnosti, stejnou schopnost vzbudit sympatie druhých. Pocit ohrožení bývá spojen s hněvem a s chutí nějak se pomstít. Dítě většinou neobrací svůj hněv na dospělého, který mu takové věci říká (ten je příliš silný a mocný), ale na toho, kdo je dáván za vzor, i když je v tom vlastně „nevinně“: *Já bych ho nejradši kopnul. Jen počkej, ty svatouškovská Lucinko, já ti to osladím!*

I děti, které jsou dávány za vzor, to tedy mají dost těžké, pokud nejsou dostatečně sociálně zdatné, aby si s ostatními přesto udržely dobré vztahy. Jsou děti, které poté, co jsou pochváleny, začnou „zlobit“ nebo zhorší své školní výsledky, aby si udržely dobré vztahy se spolužáky. Snaha motivovat děti k lepším výkonům pochvalami tedy nemusí vést k žádoucímu výsledku. V rodinách, kde dochází ke srovnávání sourozenců a dávání za vzor, se mohou vztahy mezi sourozenci tak narušit, že to může přetrvávat až do dospělosti.

Mezi dospělými se dávání za vzor používá méně. Představte si, že vám manželka říká: *Podívej se na souseda - barák postavil, peníze umí vydělat...!* Nebo manžel: *Víš, že paní V... vaří každý den teplé večeře? A jak má uklizeno, z té by sis měla vzít příklad!* - Jak byste se cítili?



Na jednom pracovišti zavedli jakousi „ligu“ a každý týden vyvěšují jména a fotografie „těch nejlepších“. Výsledek: lidé jsou znechucení, vztahy jsou nepřátelské, zvýšila se fluktuace zaměstnanců. Dospělí mají mnohem víc možností, jak dát najevo, že srovnávání a dávání za vzor je krajně nepříjemné, včetně toho, že z prostředí nebo vztahů, kde se takové postupy vyskytují, nakonec třeba odejdou. Děti takovou možnost nemají, jsou nuceny setrvat (například ve škole), a navíc většinou neovládají vhodné sociální dovednosti pro zvládnutí tak náročné situace.

Někdy dokonce dáváme za vzor sami sebe, s přídatkem lamentací a výčitek:

### ***Já pro tebe..., a ty... - zdůrazňování vlastních zásluh plus výčitky***

*Celé odpoledne se tady dřu ~ a pán si po sobě nemůže ani uklidit boty!*

*Od rána vařím a pečů a od vás jsem chtěla jedinou věc, abyste oloupali brambory - a ani toho se nedočkám! A že byste třeba poděkovali za oběd...*

*To já, když jsem chodil na vysokou, tak bych si nedovolil, aby rodiče vůbec měli nějaké starosti, jestli udělám zkoušku.*

A jaká je vnitřní reakce? *No jo, ty musíš být vždycky ten/ta nejlepší.* - Takové věty kazí vztahy.

Občas slyšíme námitky, že přece potřebujeme vědět, jak na tom jsme ve srovnání s ostatními. To ale můžeme zjistit jinak než tím, že nám někdo z pozice autority předhazuje někoho jako příklad a vzor. Pokud máme možnost sledovat práci a výsledky druhých, většinou jsme schopni sami posoudit, jak na tom jsme my sami. Ani ve škole nemusí být děti veřejně srovnávány a o svých pokrocích se mohou dovídat jinak než známkováním (nebo jsou známky alespoň jejich soukromou záležitostí). Pokud mají příležitost vzájemně se poznávat, velice rychle zjistí, kdo je v čem dobrý a ke komu si mohou přijít pro radu a pro pomoc, a také vědí, co samy mohou nabídnout druhým. Zjistit, jak na tom v určité oblasti jsme, můžeme také porovnáváním svého výkonu s jasnými objektivními kritérii nebo sledováním vlastních pokroků za určité časové období. Popis individuálních pokroků dítěte je podstatou slovního hodnocení - jedné z alternativ ke klasickým známkám.

### ***13. Ty snad chceš...? Copak ty nechceš...? - řečnické otázky***

*Tohle že má být kůň?*

*Jak si to představuješ? Jsi normální?*

*Ty snad chceš spadnout?*

*Ty nevíš, že se boty dávají do botníku?*

*Chceš pár facek?*

*Copak ty nevíš, jak se píše...?*

Co nám tak běhá hlavou, když takové věty slyšíme? *Někdo mi chce dát najevo, že jsem hlupák, a on se mnou může klidně takhle mluvit.* Řečnické otázky se vyznačují tím, že se na ně neočekává odpověď, a pokud by zazněla, bylo by dítě nejspíš nařčeno z drzosti. Ten, kdo v běžné komunikaci takové otázky klade, signalizuje druhému i tónem hlasu despekt a nadřazenost. Také se příjemci takových sdělení podsouvají úmysly, které nemá: *Ty dnes nebudeš večeřet? Ty nehodláš jít do školy?* Řečnické otázky často vzbuzují pocity bezmoci a následně vzteku. Pokud se tento způsob používá někdy vůči dospělým: *Chceš snad sjet do toho příkopu?,* reakce bývá výmluvná: *Tak si vystup!*

Místo řečnických otázek můžeme použít například **informaci**: *To slovo se píše takhle... Ta židle se snadno převrátí...* Nebo sdělit své **pocity a očekávání**: *Už se dost zlobím. Očekávám, že...*

#### 14. *Ty jsi ale...* - urážky, ponižování

*Vy snad ani nejste lidi, chováte se jako zvěř!*

*Pohněte sebou, vy kůže líné!*

*To snad není pravda, to ví přece každý blbec!*

*Takhle se utírá tabule? To to asi u vás doma vypadá!*

*Ty jsi ale nechápavá. Já už nevím, jak ti to mám vysvětlit.*

*Aby se vám nezkrátily žíly!*

Takové věty nás dokáží zasáhnout opravdu hluboko, urážky zraňují naši sebeúctu. Již malé děti reagují prudce na nadávky. Nadávky druhého dítěte (*ty jsi pitomec, blbec, prase...*) nejspíš vyvolají stejnou reakci (*ty taky!*) nebo eskalaci (*ty jsi ještě větší!*) nebo to dítě „splatí“ tak, že uhodí, kopne, kousne, plivne... A konflikt se roztáčí. Dospělí do toho zasahují většinou nevhodně, často tím, že nabízejí nepoužitelnou radu: *Tak si toho nevěšmej, že ti nadává.* **Urážek si nelze nevěšimnout**, i kultivovaným dospělým může dát dost práce nereagovat na takovou slovní agresi protiagresí! Ve druhé třídě jsme jednou byb svědky rozhovoru dětí na téma „ubližování“. Děti se shodly, že ubližování může být tělesné, a nazvaly to „krutými doteky“. Pak si ale také můžeme ubližovat slovně - nadávkami, posměšky, prostě ošklivými slovy. To děti pojmenovaly jako „slovní štípání“. Nakonec se naprostá většina dětí shodla na tom, že „slovní štípání“ nás bolí víc než „kruté doteky“. Bolí dlouho a není snadné najít na ně lék.

Pokud se dítě nadávkám brání fyzicky, dospělí ho většinou odsuzují jako agresora a dávají najevo, že se chová nepřiměřeně, že je zlý, hrubý: *On ti jenom nadával, ale tys ho uhodil!* Slovní agrese je ale skutečnou agresí, která dokáže velice ublížit, a silná odezva je zcela pochopitelná. **Reagovat na urážku fyzicky je z hlediska emočního zranění pochopitelné, ale není sociálně přijatelné!** Děti ovšem často nemají vhodné sociální a komunikační dovednosti, kterými by se proti urážkám mohly bránit účinně a zároveň bez agrese.

Pokud se dítěte dotknou urážky od dospělého, asi by mu ani sociální dovednosti mnoho nepomohly. Těžko si dovedeme představit, že by se dítě odvážilo dospělému říct: *Mně se nelíbí, když mi někdo tohle říká*, a že by si dospělý uvědomil chybu a omluvil se. Byl by to spíš další z těch případů, kdy jsou děti označeny jako drzé. Někdy si dospělí ani neuvědomují, že používají urážky, protože je sdělují celkem mírným tónem, dokonce je považují za vtipné: *Ty jsi ale truhlík. To je naše čuňátko. Ty máš ale dlouhé vedení*. Když si představíme, že by totéž někdo řekl nám samotným, došlo by nám, že jsou to skutečně urážky.

### 15. *To je náš génius! To ses teda vyznamenal!* - ironie, shazování

*Romane, měli bychom zatleskat, že nám ukazuješ, jak to vypadá v ZOO při krmení.*

*K veřejné produkci zvu našeho zlatého slavíka...*

*Tak pojď nám předvést hvězdu, ty naše hvězdo!*

*Vidím, že Novák nám chce něco říct, děti, dávejte pozor a zapisujte si!*

*Sázím na jistotu. K tabuli Krausová. To se zase pobavíme!*

Urážky a ponižování jsou přímou agresí, **ironie je agrese skrytá pod rouškou humoru a o to je zákeřnější**. Proto je ještě obtížnější se jí bránit. Pokud to někdy oběť ironie zkusí a dá najevo nelibost, může „schytat“ navíc výsměch: *Ke všemu ani nerozumíš legraci!* Humor, legrace se ale od ironie zásadně liší - nikdy neubližují. **Podstata ironie spočívá v protichůdnosti mezi informací, sdělovanou pozitivními slovy („zlatý slavík“), a informací, která je obsažena v neverbálním chování, především v pohrdavém tónu hlasu („zpíváš falešně“)**. Právě kvůli tomuto nesouladu menší děti asi do deseti let ironii nechápou. Většinou vypadají zmateně - paní učitelka sice říká něco docela hezkého („naše **zvířátko**“), ale má takový divný úsměv a takový nepěkný hlas. Starší děti **už vědí, o co jde**, a zasáhne je to. Pokud se to netýká jich samotných, často **se smějí**. Někdy jsou výroky dospělých docela vtipné: *Jasně, k čemu by náš Pythagoras nosil pomůcky - na kružnici stačí pětikoruna a přímku udělá podle penálu!* **a děti se spontánně zasmějí**. Další důvody, proč se děti smějí, ale **mohou představovat rizika pro vývoj jejich charakteru**. Ve hře může být:

úleva, že obětí je někdo jiný, **ne já**,

snaha zavděčit se dospělému, který- **má moc** a může se takto chovat, škodolibost,

sama oběť ironie se snaží (pokud **se** na **to** vzmůže) dát smíchem najevo, že je vlastně všechno v pořádku.

Děti jsou od malička poučovány, že se nesmějí chovat agresivně, především fyzicky ubližovat druhým, a že nesmějí druhým nadávat a urážet je. Shazování a ironie ze strany dospělých je však učí pravému opaku. Jejich

největším rizikem je skryté poselství, které děti přebírají - chovat se agresivně je v pořádku, a dokonce může sklidit obdiv, pokud se podaří agresí zaobalit do vtipu na účet druhého. **Ironické chování učitele se může stát přímým podnětem k šikaně ve třídě** - jakoby učitel ukazoval na některé děti: Na ne se může, k nim si můžete cokoli dovolit. V poslední době jsou u nás i v zahraničí medializovány případy těžké agrese žáků vůči učitelům i spolužákům. Při vyšetřování se velmi často zjistí, že v pozadí byly urážky, výsměch, ironizování a ponižování ze strany dospělého a často i vrstevníků (spolužáků).

Někdy slyšíme obhajobu ironie od rodičů starších dětí nebo učitelů druhého stupně a středních škol. Žáci a studenti údajně „vědí, že je to jen legrace“. První podmínkou by pak ovšem muselo být, že takový způsob vzájemné komunikace opravdu nikomu neublíží a že jej mohou používat obě zúčastněné strany. A to se nestává. Někdy se ironizováním a vzájemným shazováním „baví“ parta dospělých nebo manželé, partneři. Kdo by pozoroval takové situace, pravděpodobně uvidí, jak bude osoba, která byla terčem ironické poznámky, předstírat, že se jí to nedotklo, že se baví stejně dobře jako ostatní, ale zároveň bude přímo „číhat“ na jakoukoliv příležitost ironii oplátit. **Spousta energie se tak zbytečně vyplývá na negativní věci, a pak se jí nedostává na posilování dobrých vztahů, které bez péče a kultivace slábnou.**

Ironie je často ventilací negativních emocí. Alternativou mohou být **informace**: *Mluvili jsme o tom, jak vypadá slušné stolování.* Nebo **já-výrok**: *Když vykládám novou látku, vadí mi vyrušování.* A samozřejmě humor, který nezraňuje.

#### 4. Proč tyto komunikační styly nemohou být efektivní

Většina z neefektivních způsobů komunikace, o kterých byla řeč, představuje **psychické ohrožení**. To nemusí být plně uvědomované na rozumové úrovni, ale pocit ohrožení je spojen s **negativními emocemi**, jako je hněv, lítost, vzdor, strach, nenávisť, pocit křivdy. A téměř vždy také s **pocitem vlastní nízké hodnoty**: jsem k ničemu, neschopný, nemají mě rádi. Když se cítíme ohroženi, soustředíme se na vlastní obranu (ať už směrem do sebe nebo ven, vůči někomu), nikoli na sdělovaný požadavek. **Komunikační styly, které pro nás představují psychické ohrožení, obsahují čtyři složky:**

1. **negativní hodnocení osoby a jejích kvalit**
2. **zaměření na to, co není v pořádku**
3. **negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti**
4. **mocenský vztah, nadřazenost**

## 1. Negativní hodnocení osoby a jejích kvalit

Když nabudeme dojmu, že si o nás druzí myslí, že jsme neschopní, k ničemu a špatní, vždycky se to dotýká našeho sebehodnocení a naší sebeúcty. **Negativní hodnocení** naší osoby je vždy **ohrožující**, vyvolává touhu bránit se nebo útočit, vrátit to. Pocit **ohrožení blokuje naši schopnost zaměřit se na řešení problému, na žádoucí chování.**

**Hodnocení (posuzování) osoby patří k vysoce rizikovým komunikacím způsobům.** Patří sem **srovnávání s druhými lidmi**, ať už zjevné (*Podívej se na Petra, ten to má dávno hotovo!*) nebo skryté (*Ty se tak loudáš!*), nepravdivé **zobecňování** (*Ty nikdy nepřiđeš včas!*) či „**zaškatulkování**“ (*Ty jsi ale nepořádník!*). Ať už je hodnocení negativní nebo pozitivní (*Ty jsi ale šikulka!*), ten, kdo hodnotí, se staví do nadřazené pozice.

## 2. Zaměření na to, co není v pořádku

Mluví se především o tom, **co druhý dělá špatně, chybně, co neudělal, nezvládl nebo co nemá dělat.** Panuje mylná představa, že když někoho upozorníme na to, co dělá špatně, bude vědět, jak to udělat správně. Například: *Tohle nesmíš...*, *Takhle to nedělej...*, *Tohle se ti vůbec nepovedlo...* Nebo: *Jak to řídíš?!* *To jsi v té autoškolě spal?...* *Tobě společenský bonton nic neříká?* - Tyto věty **neobsahují jedinou informaci o tom, v čem konkrétně jsme udělali chybu, a už vůbec ne informace, jak to udělat příště lépe!**

## 3. Negativní zmínky o minulosti nebo budoucnosti

Někdy se mluví o **minulosti**, s níž už vlastně nemůžeme nic dělat. Zejména výčitky: *Ty nikdy neuděláš...*, *ty se vždycky vmlouváš*, *ty pořád jen křičíš...* vzbuzují pocit křivdy. Následuje vzdor a posléze nechut se o něco snažit. Připomínat staré věci a minulost vůbec je znakem neproduktivních hádek, cítíme to jako nefér.

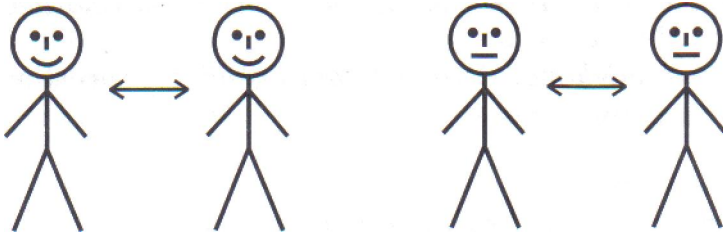
Jindy se mluví o **budoucnosti** (varování, nálepkování) - jako bychom prorokovali, co hrozného se může stát. A v duchu proctví, které samo sebe naplňuje, se právě to, co jsme si nepřáli, nakonec stát může.

## 4. Mocenský vztah, nadřazenost

Vyžaduje se především **vykonání** toho, co chce osoba v mocenské pozici, existuje jen **malý nebo žádný prostor pro vlastní aktivitu, vlastní volbu.** Nadřazenost zaznívá nejen ve slovech, ale často pouze v tónu hlasu. Výchovné postupy založené na nerovných vztazích vedou buď k **poslušnému vyhovění**, nebo vyvolávají **boj o moc.** Pozornost není tolik zaměřena na věc samu, na problém či správnost chování, ale spíš na snahu zavděčit se nebo naopak uhájit svoji pozici.

### III. Jsi fajn. Jen je třeba udělat...

#### Efektivní komunikační dovednosti a postupy



V kapitole o partnerském přístupu i v kapitole o neefektivních způsobech komunikace jsme už naznačili, jak jinak by se dalo postupovat. **Zde si jednotlivé komunikační dovednosti popíšeme podrobněji - co, jak, kdy i proč říkat.** Chtěli bychom hned v úvodu zdůraznit, že **nejsou teorií**, nejsou vymyšlené „od zeleného stolu“. Jsou shrnutím těch nejlepších zkušeností z oblasti dobře fungující komunikace mezi lidmi. **Někteří lidé je používají naprosto přirozeně**, protože měli to štěstí se s nimi setkat v dětství při vlastní výchově nebo později, jen je třeba nepoužívají zcela vědomě a nemají je spojeny s pojmy, pod nimiž je uvádíme zde. Někteří lidé se s nimi setkali v menší míře, pro některé mohou být novinkou. **Dobrou zprávou pro všechny je, že se jim dá naučit.** Jak ale víme z vlastní zkušenosti i od účastníků našich kurzů, není to snadná a pohodlná cesta. Vykročit na ni a vytrvat vyžaduje přesvědčení a úsilí, také to ale přináší ovoce. Lidé, kteří pro sebe objevili a přijali hodnoty respektujícího přístupu v komunikaci a vztazích, se už nechtějí - a, jak říkají, ani nemohou - vrátit zpátky k autoritativnímu stylu.

Některé z neefektivních způsobů (například příkazy, hrozby) mohou mít na první pohled stejný účinek, jako použití efektivních, respektujících

Respektovat a být respektován

dovedností: dítě jde a náš požadavek splní. To, že si tak „zaděláváme“ na problémy do budoucna, ovšem mnohým uniká (a pak slyšíme: *Já nevím, co s tím naším klukem mám dělat. Všechno abych mu říkala desetkrát, sám s ničím nepomůže!*). Když domyslíme tyto souvislosti, lépe nám to pomůže přijmout přístup, že nejde o pouhé „šlovíčkaření“, ale že **nabízené dovednosti představují skutečně účinné a praxí vyzkoušené nástroje ve výchově i vzdělávání - doma i na všech stupních škol, mateřskými počínaje**. Neomezují se také jen na komunikaci s dětmi - jsou použitelné právě tak i v soužití dospělých.

### Přehled efektivních komunikačních dovedností

1. *Vidím (slyším), že...* (popis, konstatování)
2. *Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak...* (informace, sdělení)
3. *Očekávám, že... Pomohlo by mi, kdyby...* (vyjádření vlastních očekávání a potřeb)
4. *Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat* (možnost volby)
5. *Jirko,...!* (dvě slova)
6. *Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?* (prostor pro spoluúčast a aktivitu děti)

## 1. *Vidím (slyším), že...*

### Popis, konstatování

*Vidím, že jsi vyluxovala, uspořádala věci v poličkách a zalila kytky.*

*Máš z pěti čtyři příklady správně.*

*Vidím, že ještě nemáš nachystáno na hodinu.*

*Slyším, že se hádáte.*

*Vypadáš překvapeně.*

Popis (také můžeme říct „konstatování“) říká, že jsme si něčeho všimli, něco pozorujeme a sdělujeme to druhým. Buď něco je, nebo není v pořádku - v druhém případě popisem naznačujeme, že očekáváme nápravu. **Podstatou popisu je, že mluvíme o tom, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali** - například: *Vidím, že už jsi skoro oblečená*. Tím se popis liší od **hodnocení osoby, kterým naopak vyjadřujeme, jaký kdo je** (posuzujeme trvalejší vnitřní rysy, vlastnosti, charakter - například: *Tobě to oblékání ale trvá! Ty jsi tak strašně pomalá!*).

**Zaměřujeme se na to, CO se stalo, nikoliv na toho, KDO to udělal**  
*Evo, dveře zůstaly otevřené. (Namísto: Zase jsi /ty/ nezavřela dveře!)*  
*Honzíku, koš je plný. (Namísto: Ty jsi zase nevynesl ten koš?!)*  
*Radko, ta úloha je napsaná opravdu pečlivě. (Namísto: Ty jsi opravdu pečlivá holčička.)*

Uvedené příklady popisují **výsledky nějaké činnosti nebo chování dítěte** - v jakém stavu se něco nachází, co je či není v pořádku. **Obracíme se sice k dítěti**, ale hovoříme o otevřených dveřích, plném koši, úhledně napsaném úkolu a **nehodnotíme dítě**. Podíváme-li se na tyto věty z gramatického hlediska, podmětem jsou slova „dveře“, „koš“ a „úloha“, nikoliv dítě - „ty“. Často stačí změnit gramatickou strukturu věty tak, že z předmětu uděláme podmět (*Nesmazali jste tabuli => Tabule je popsána*) - a z výčitky se stane popis.

Ve stejném významu používáme také „máš/nemáš něco v pořádku/nepořádku“. I když v těchto větách hovoříme o dítěti (podmětem je „ty“ nebo „vy“), je to **v neutrálním významu**, bez posuzování:

*Kluci, vidím, že jste si vyluxovali v pokojíčku. (Namísto: Vy jste ale šikovné děti. Vidíte, že když chcete, tak to jde.)*

*Máš umazané tváře. (Namísto: Kde sis tak umazal tváře?)*

*Míšo, máš tu ještě půl hrnku kakaa. (Namísto: Tys to ještě nedopila?)*

Čtyřletá Janička si potřísnila tričko čokoládovou zmrzlinou. Matce, když tričko přepírala, uklouzlo: *Ty jsi ale čuník!* Reakce malé Janičky byla následující: *Vi% maminko, mně se nelíbí když mi říkáš, že jsem čuník. Stačilo by, kdybys řekla „Vidím, že máš špinavé tričko“.* Nutno dodat, že to bylo v rodině, kde se hodně používaly efektivní komunikační styly, a tak už čtyřleté dítě bylo schopno místo vzdoru, uraženosti nebo lítosti zareagovat způsobem, na který by mohl být hrdý každý dospělý.

**Tón při popisu je přátelský nebo aspoň věcný.** K tomu napomáhá **oslovení jménem**. Podrážděný tón a slovíčka typu „zase“, „pořád“ udělají z věty, která měla být popisem, vyčítání: *A ta postel zase není ustlaná!*

Podobně působí, když v popisu použijeme **citově negativně zabarvené výrazy**. Je rozdíl slyšet: *Na zemi jsou hračky*, nebo: *To je ale binec, všude na zemi se válí hračky!* Je to opět hodnocení dítěte, i když nepřímé (přímým hodnocením by bylo třeba: *Ty tu máš ale binec!*).

**Pomáhají slůvka vidím, slyším, cítím, že...**

*Vidím, že jsi přestala jíst.*

*Slyším, že na sebe křičíte.*

*Vidím, že nejsi přezutý.*

*Slyším nepěkná slova.*

*Vidím, že ten úkol není ještě dokončený (nemáš ještě dokončený).*

*Slyším, že máš docela smutný hlas...*



*Cítím, že se v kuchyni něco pálí.*

*Na obrázku vidím namalované sluníčko, pejska, děti...*

*Vidím, že se chystáš obouvat, ty boty ale nejsou vyčištěné.*

Popis se týká většinou **skutečnosti pozorovatelné právě teď**. Proto můžeme často použít slovesa smyslového vnímání (*vidím..., slyším..., cítím...*). Pomohou nám opravdu popisovat a vyhnout se neefektivním způsobům komunikace. Když si dovednost zahájit komunikaci popisem osvojíme, nejsou tato slůvka vždycky nutná. Dá se říct: *Lenko, vidím, že nejsi přezutá*, stejně tak jako: *Leni, nejsi přezutá*. V **každé situaci existuje několik možností, jak zahájit popisem, a každý si může najít tu, která mu „sedne“, aby se choval co možná nejpřirozeněji**.

### **Můžeme popsat i to, co se opakuje**

*Martino, tento týden jsi přišla dvakrát pozdě - v pondělí a dnes.* (Namísto: *Zase jdeš pozdě!*)

*Franto, jsi ve vaně dvacet minut.* (Namísto: *Jsi v té vaně už nejmíň hodinu!*)

Pokud jde o opakovaný problém, **popisujeme, co pozorujeme teď, případně i to, co se odehrálo v minulosti, co nejpravdivěji**. Přehánění a zobecňování vede k tomu, že se druhá strana soustředí na obranu proti křivdě (*Jak to, že nikdy! Minulý týden...*) a neřeší se podstata věci - oprávněný požadavek.

### **Popis dává více prostoru než otázka**

*Říkala jsi, že dnes měla být ta písemka z matiky...* (Namísto: *Psali jste tu písemku? Jak dopadla?*)

*Zdá se, že jdeš docela zvesela...* (Namísto „výslechu“: *Tak jaké to bylo na výletě? Měli jste hezké počasí, nepršelo vám?...*)

*Petře, slyším, že na Gábinu křičíš.* (Namísto: *Proč na ni křičíš? Co ti udělala?*)

*Kájo, vidím, že nemáš domácí úkol.* (Namísto: *Proč nemáš domácí úkol?*)

*Mirko, ve dřezu je neumyté nádobí.* (Namísto: *Proč jsi ještě neumyla to nádobí?*)

*Vidím, že mikina je od něčeho ušpiněná.* (Namísto: *Kde sis tu mikinu zase umazal?*)

Otázky mají samozřejmě v komunikaci významné místo. Jde ale o to, jaké jsou to otázky. Těžko bychom se obešli bez **otázek, kterými zjišťujeme informace** potřebné k tomu, abychom měli pocit jistoty a řádu a mohli dělat

svoji práci. Například: *Mám s tebou počítat na oběd? Kdy začíná ten koncert? Neviděla jsi moje klíče? Do kdy to musím mít hotovo?* Druhým základním typem „užitečných“ otázek jsou **otázky, jimiž zveme druhé ke spolupráci a spoluúčasti**: *Co teď navrhuješ? Co s tím uděláme? Co si o tom myslíš?...*

Je to opět **vzájemný vztah** zúčastněných osob, který nám pomůže odlišit efektivní, „bezpečné“ otázky od neefektivních otázek navozujících pocit nejistoty a ohrožení.

**Otázky, kterými žádáme o informace nebo o spolupráci aniž bychom vyvíjeli nátlak nebo uváděli druhého do rozpaků, vyjadřují partnerský vztah.**

Jsou však také **otázky, které signalizují nedůvěru a kontrolu, a vyjadřují tak mocenský vztah**. Velká část otázek, které dávají dospělí dětem, je právě tohoto druhu (*Kde jsi byl? Co jste tam dělali? S kým? Kdo tam byl ještě?...*). Zvláště otázkami po důvodech a příčinách nějakého chování (*Proč jsi to udělal? Jak to, že nemáš ten domácí úkol?*) se děti mohou cítit zahrány do úzkých. Někdy si důvody nějakého chování ani neuvědomují, v jiných situacích se je zdráhají říct, protože mají obavu z reakce dospělých. Například pravdivá odpověď na otázku: *Proč jsi přišel pozdě domu?* by mohla být třeba: *Protože se teď všichni točíte kolem nemocného bráchy!* Když si ale dítě představí, jakou reakci by taková odpověď vyvolala, raději si začne vymýšlet důvody, které by „obstály“ lépe (třeba: *Zastavily se mi hodinky.*). Otázky „Proč...?“ často vyvolávají snahu obhajovat se. Někdy i za cenu přehánění, polopravd a vymyšlení, protože děti již mají zkušenosti, že skutečné důvody dospělí často ohodnotí jako nedostatečné nebo špatné.

**Mnohé z běžně používaných otázek představují nátlak. I když to nebylo vědomým záměrem toho, kdo se vyptává, mohou vyjadřovat jeho nadřazenost: on určuje kdy, kde, o čem a jak dlouho se hovoří.** A pokud se pak postaví do role „soudce“ odpovědi, svoji mocenskou pozici tím ještě podtrhne.

**Radu otázek lze nahradit popisem. Tím dáváme druhé straně prostor, aby se rozhodla, zda a jak bude reagovat. Dát prostor je znakem respektujícího přístupu.**

Když se učíme vědomě používat popis, pomůže uvědomit si, že **kdykoliv je na konci věty otazník, zcela jistě se o popis nejedná**. Za popis však můžeme připojit otázky, kterými vyzýváme druhé ke spoluúčasti na řešení dané situace.

### **Popis + Co s tím uděláme? = jedna ze základních komunikačních strategií**

*Autobus už odjel. Tak co teď uděláme?*

*Tvoje kolo zůstalo nezamčené před domem. Co s tím uděláš?*

*Vidím, že ti přišla upomínka z knihovny. Ty máš dnes odpoledne školu a pak ještě výtvarku. Tak co teď s tím?*

*Gábina říká, že by si ty kytky vzala na starost s tebou. Co si o tom myslíš ty?*

*Vidím, že nemáš domácí úkol. Jak to budeme řešit? Co navrhuješ?*

**Popisem se celý problém často ještě nevyřeší**, je to ale ta první veledůležitá věta, která určuje směr další komunikace. Dáváme jí najevo, že **nechceme bojovat, ale spolupracovat** na řešení problému. **Tím, co řekneme hned na začátku, můžeme i na dlouhou dobu určit charakter celé další komunikace.**

Z nejrůznějších důvodů však může nastat situace, kdy se sice nerozvine konflikt, ale ani se neděje to, co by se dít mělo. Abychom se vyhnuli návratu k pokynům, příkazům, výčítkám či lamentacím, může velmi pomoci použití jednoho typu otázek, jimiž vyjadřujeme partnerský vztah: **otázek, kterými zveme druhého ke spoluúčasti a spoluzodpovědnosti na řešení problému. Dáváme jimi současně najevo důvěru v jeho schopnosti a kompetence.**

Když problém stručně popíšeme, můžeme se ptát: *Co s tím uděláš/uděláme? Co ty na to? Co navrhujete/navrhuješ? Co si o tom myslíte/myslíš? Co by ti pomohlo?* a použít ještě další podobné otázky.

Popis můžeme samozřejmě kombinovat s poskytováním informací, výběrem, sdělením očekávání, já-výroky a dalšími komunikačními dovednostmi, o nichž bude řeč dále. **Kombinace popisu a otázek typu „Co s tím uděláme?“ se však osvědčuje jako jedna ze základních komunikačních strategií.** Má velkou šanci na úspěch především tam, kde jsou dobré vztahy a ochota vycházet si vstříc. Samozřejmě musí být také v možnostech druhého nabízený prostor skutečně využit.

Když si děti i dospělí na tento způsob komunikace zvyknou a stanou se vnímavější k sobě navzájem i k tomu, co je třeba udělat, začnou „slyšet“ otázky „Co s tím uděláme?“ za popisem i tehdy, když je nevyslovíme.

### **Když použijeme popis, většinou se dozvíme důvody**

Matka: *Přede dveřmi zůstaly tvoje boty.*

Dcera: *Já budu za chvíli odcházet a nechtěla jsem nadělat bláto v předsíni.*

Výhodou popisu je, že se můžeme více dovědět o tom, proč se dítě zachovalo určitým způsobem, a můžeme pak dále reagovat s lepším porozuměním situaci. Když se druhá strana necítí napadána a posuzována, ochotněji se s námi o důvody svého jednání podělí.

Kdyby matka místo toho zaútočila (*Už zase jsi nechala ty boty přede dveřmi! Kdo to má pořád překračovat?*), mohl by se rozvinout zbytečný konflikt, který opět připíše jedno maličké minus na konto vztahů. Dcera potom už pravděpodobně nebude mít chuť sdělit své důvody (bude podrážděná nebo si může myslet, že to matka stejně bude brát jako výmluvu). - A pak se divíme, že s námi děti nemluví.

### Popis pomáhá dítěti „uvidět“ souvislosti

*Vidím, že se snažíš dosáhnout na poličku pro cukřenku. Je to dost vysoko. (Namísto: Co to děláš, nenatahuj se tam, shodíš to!)*

*Vidím, že si s tím autíčkem chcete hrát oba. Napadá vás, jak byste to vyřešili? (Namísto: Okamžitě se přestaňte tahat o to autíčko! No tak, dej mu to, ty sis s ním už hrál dost dlouho!)*

*Ten příklad počítáš už dost dlouho... Je něco, co by ti pomohlo? (Namísto: Kdyby ses na to pořádně soustředila, už jsi to mohla mít dávno hotové! Raději toho teď nech a odpočň si.)*

Popis je velmi užitečný, když jsme svědky právě probíhající činnosti nebo chování, a chceme dítěti pomoci uvědomit si něco, co v tu chvíli „nevidí“, protože je činností tak zaujaté, že nevnímá další souvislosti. Místo abychom použili příkazy, pokyny nebo zákazy, můžeme začít popisovat, co se děje, kdo dělá, o co se snaží, a případně připojit otázky, které pomohou dítěti **podívat se na činnost z jiného úhlu pohledu. Protože se současně nemusí bránit kritice své osoby, může v klidu a rozumně zhodnotit situaci.** Často pak samo udělá to, co bychom vyjádřili pokynem či zákazem.

Samozřejmě, že když se děti perou nebo si nějak ubližují, na prvním místě zabráníme dalšímu agresivnímu chování (*Dost! Žádné prání!* - a pokud je to nutné, děti od sebe odtrhneme).

Opět platí, že se vyhýbáme vyčítavým slovům (opět, zase, pořád...) a používáme věčný tón.

### Popisovat můžeme problémy i úspěchy

V této kapitole hovoříme o popisu jako o respektující dovednosti, kterou můžeme zahájit komunikaci s druhými lidmi zejména **v situacích, kdy něco není v pořádku.** Popis však můžeme použít i tehdy, kdy chceme poukázat na to, co se někomu daří. Všimát si jen toho, co je v nepořádku, a pozitivní věci brát jako samozřejmost, je sice docela obvyklé, ale k dobré komunikaci a dobrým vztahům to moc nepřispívá. **Positivní popis** pomáhá dětem ujistit

se o správnosti nějaké činnosti a vytvářet si dobré sebehodnocení. Je podstatou **zpětné vazby** a součástí **ocenění** (což je něco jiného než pochvala) - o těchto komunikačních dovednostech se dočtete v VII. kapitole.

### **Popsat úspěchy motivuje více než poukazovat na nedostatky**

*Minulý týden jsi se vypravoval do školy včas. Čím to bylo? (Namísto: Už zase jdeš do Školy pozdě!)*

*Vzpomínám si, že když jste se s Lenkou pohádaly minule, dokázaly jste to dát rychle do pořádku. (Namísto: To je strašné, jak se s Lenkou pořád hádáte!)*

*Poslední tři dny bylo v tvém pokojíčku uklizeno. Teď už to tak není. Co by ti pomohlo dát to zase do pořádku? (Namísto: Ty jsi ale nepořádník. Podívej se, jak to tady zase vypadá!)*

Dětství je z hlediska učení nejintenzivnější období. Při učení a vytváření návyků se střídají úspěchy a sklouznutí zpět. Tradičním postupem je varovně zvedat prst při oněch sklouznutích. Velkým pokrokem je už neobviňující popis nepříznivého stavu. Ale nabízí se způsob, který motivuje ještě více: popis, který hovoří o předchozím pozitivním stavu věcí. **Místo vyčítání, co zase není dobře, připomenout, co už dítě umí a jak to již v minulosti zvládlo.** Můžeme se ptát, **čím to bylo, že se něco minule dařilo, nebo co by mu pomohlo, aby to bylo zase v pořádku.**

### **Slova mají velkou sílu**

To, zda použijeme popis, nebo naopak příkaz, zákaz či jiné neefektivní styly, má dalekosáhlé účinky. Dobrým vodítkem, když si nejme jisti, zda jsme něco řekli „dobře“, je otázka, kterou jsme nabízeli už v I. kapitole: **Kdybychom byli na místě dítěte, chtěli bychom to slyšet?** Co bychom měli chuť na to říct nebo udělat? Případně: Jak jinak bychom to chtěli slyšet? - Pomůžeme nám to přeformulovat větu tak, aby nezněla příliš strojeně a aby v ní nezůstalo nic, co by mohlo nějak popudit.

O síle popisu vypovídá následující příběh.

Ve třetí třídě měla paní učitelka chlapce, který byl neklidný, nepozorný, pracoval jen narázově. Když si uvědomila neúčinnost a rizika napomínání, vyhrožování, kárání před třídou, lamentování a dalších „tradičních“ způsobů a seznámila se s jinými možnostmi komunikace, začala systematicky používat popis. Vždy se na chlapce podívala nebo k němu přistoupila a jen konstatovala, co není v pořádku: *Jirko, vidím, že na lavici chybí sešit a pero... Jirko, vidím, že v tvém sešitě není nic napsáno... Jirko a Tondo, vidím, že si povídáte.* Jednou, když k němu opět přistoupila a začala: *Vidím, že...*, Jirka ji podrážděně přerušil: *Tak nečum!* Učitelka se ovládla a jen řekla: *Taková slova mi vadí* (tedy nešla do konfrontace a boje o moc). A vytrvale pokračovala v popisu. Asi za tři dny na to, když se přiblížila k jeho lavici, aby opět konstatovala něco, co nebylo v pořádku, Jirka začal sám docela přátelským tónem: *Já vím, vidíte.* To byl bod zlomu v komunikaci i ve vztahu - chlapec uvěřil, že to, o co se pokouší paní učitelka, není žádná nová „finta“. Díky změně komunikace se mezi ním a učitelkou vytvořil

jiný vztah. Už nepotřeboval být v opozici, nepotřeboval si získávat pozornost negativním způsobem. Velkým posunem v komunikaci paní učitelky bylo už to, že začala používat popis. Změna by pravděpodobně nastala ještě rychleji (možná i bez Jirkovy poslední vzpoury), kdyby paní učitelka popisovala i to, co bylo v pořádku: *Vidím, že máš na lavici všechno, co je třeba. Vidím, že máš už jeden příklad skoro hotový. Když slyšíme něco pozitivního, snáze přijme sdělení i o tom, co se nám zatím nedaří.*

## Cvičení 1

Pokud se chcete v dovednosti popisu pocvičit, můžete si to zkusit na následujících větách a změnit je na popis. Ukázky možných reakcí s použitím popisu jsou na konci této kapitoly.

*To nemůžeš tu vanu po sobě aspoň jednou umýt?*

*Zase jsi nechal ty ponožky na křesle!*

*Ještě jednou tě uslyším mluvit sprostě a uvidíš!*

*Škrábeš jako kocour. To je hrozné, kdo to má po tobě číst?*

*Kdy ses naposled myl? Podívej se na sebe, jak vypadáš!*

*Zase jste tu tabuli neutřeli.*

*Proč jíš v tom křesle? Drobíš všude kolem!*

*Ty si na věci vůbec nedáváš pozor! To musíš ten svetr tak ušpinit?*

*Jak můžeš psát s takovým kulem? Ořež si tu tužku!*

*Nekřičte tady!*

*Máš úkoly? Proč sis je ještě neudělal?*

*Jak to, že jsi se ještě nepřevlékl?*

*Proč jsi nesnědl tu svačinu?*

## 2. *Je...; Je potřeba...; Tohle děláme (tak a tak)...; Pomůže, když...; Když..., tak... Informace, sdělení*

*Je poledne.*

*Děti, je potřeba uklidit ze stolu, budeme obědvat.*

*Před jídlem si umyjeme ruce.*

*Při obouvání pomůže, když se nejprve povolí tkaničky.*

*Když si nebudeme říkat pravdu, nemohli bychom si pak věřit.*

*Budeme teď dělat cvičení 4 na straně 67.*

*Tohle není v učebnici, a je to důležité. Stálo by za to si to zapsat.*

Předností popisu je, že vyjadřuje partnerský vztah a navozuje pocit bezpečí (nechceme bojovat, ale spolupracovat). Předností informací je, že naplňují naši **potřebu smysluplnosti**. Informace jsou zprávy o tom, **proč, jak či kdy se něco odehrává nebo dělá, co se očekává, jaké jsou důsledky**

Respektovat a být respektován

**určitých činností nebo chování.** Informace pomáhají porozumět řádu a zákonitostem, podle nichž se řídí svět a lidé a věci v něm.

**Informace je oznamovací věta či souvětí s podmětem v 1. nebo 3. osobě.**

**Tím se zásadně liší od pokynů, příkazů či rad, které mají společné to, že jsou formulovány v 2. osobě (ty, vy).**

Informace, stejně jako popis, **neohrožuje**, protože se zabývá situací a nehodnotí osobu. Předává poznatky, zásady, které jsou užitečné v mnoha dalších situacích, a současně druhého nestaví do pozice hloupého a nekompetentního tvora. **Čím nápaditější a zajímavější je podání informace, tím větší je pravděpodobnost jejího přijetí a účinku.** Informace nás nutí přemýšlet, zvažovat různé možnosti, porovnávat pozitiva a negativa, rozhodovat se.

**Znakem respektujícího přístupu je, že necháváme na zvážení a rozhodnutí druhé osoby, zda informace využije. U rad či pokynů naopak očekáváme, že se druhá strana zařídí podle nás. Informace rozvíjejí zodpovědnost - rady a pokyny poslušnost.**

Informace se dají rozdělit do několika kategorií.

**Informace o současné situaci (co se právě děje, co je potřeba, co je o věci známo, kdy co nastane...)**

*Přijdu za tebou za deset minut.*

*Aničko, za čtvrt hodiny je večere. Do té doby je třeba uklidit hračky.*

*Milane, dnes je to na bundu. Venku je jen deset stupňů a dost silný vítr.*

*Děti, hledám vteřinové lepidlo. Potřebuji přilepit tu fólii.*

*Vím, že to není pravda. (Místo vyptávání, proč dítě lhalo.)*

*Roberte, teď čteme třetí odstavec.*

*Za chvíli dokončíme cvičení a společně si ho zkontrolujeme.*

Všechny věty mají podmět v 1. nebo 3. osobě. Z některých je zřejmé, že k vyjádření adresnosti informace často postačí pouhé oslovení (na rozdíl od neosobního: *Mělo by se...*).

**Informace o zvyklostech a domluvených pravidlech (kdy se co dělá, kam se co dává)**

*Máme domluvu, že v případě zpoždění si zavoláme mobilem.*

*Na výstavě mluvíme polohlasem.*

*Špinavé prádlo patří do toho koše u pračky.*

*O věcech, o kterých toho děti vědí zatím málo, rozhodují rodiče.*

*Po použití záchodu si myjeme ruce.*

*Dohodli jsme se, že dnes nakoupíš ty.*

Poté, co dítě nepozdravilo: *Když zdraví rodiče své známé, je slušné, aby je pozdravily i děti, i když je vidí poprvé.*

Neútočně pronesená informace má mnohem větší sílu než mocenské postupy. Děti se v parku pošklebovaly starému pánovi, ten na ně hrozil holí a přidal i pár nadávek, což děti spíše povzbudilo, než odradilo od nevhodného chování. Paní, která šla kolem, klidným hlasem řekla: *Každý bude starý. Lidi to mrzí, když se jim někdo posmívá.* Děti se zarazily a přestaly.

### **Informace o tom, co pomáhá v určité situaci**

*Pomůže, když si ty brambory rozkrájíme, aby nebyly tak horké.*

*Když nestíháme, docela pomáhá na chvílku se zastavit a popřemýšlet, co je nutné udělat hned a co se dá odložit.*

*Když někomu ublížíme a chceme se s ním zase usmířit, pomůže, když se omluvíme. (Namísto klasického: Běž a omluv se!)*

*Když se probudím, ještě v posteli si řeknu, co udělám jako první, jako druhé a tak dále. Pomáhá mi to, abych neztrácela čas.*

Mnoha pokynům a příkazům se dá vyhnout tak, že jen přeformulujeme větu, aby neobsahovala rozkazovací způsob, ale obrat „*Pomůže (pomáhá), když...*“: *Když víme, že se nám po zazvonění budíku nechce vstát hned, pomáhá nastavit si zvonění o chvílku dřív. (Namísto: Když nemůžeš vstát hned, jak budík zazvoní, dej si ho o deset minut dříví)*

### **Informace o důsledcích**

*Vlhký kabát do skříně nepatří. Mohou od něj navlhnout další věci.*

*Když se skvrny od krve zaperou teplou vodou, jdou z látky už jen velmi těžko odstranit.*

*Když si někdo zvykne na vulgární slova, mohou mu „ulítnout“ i v situaci, kdy je ani říct nechtěl.*

*Když se práce rozdělí na menší části, zdá se pak lehčeji zvládnutelná, a máme do toho i větší chuť, než když se má zvládnout všechno najednou.*

*Když se nechováme k druhým lidem s respektem, většinou se pak ani oni nechovají s respektem k nám.*

Čím jsou děti menší, tím méně vědí o souvislostech, o příčinách i důsledcích, **Věci se nemají dělat kvůli tomu, že to dospělý řekl (přikázal nebo zakázal), ale protože mají své zákonitosti. Informace tyto zákonitosti zprostředkovávají.**

**Informace mají být pravdivé.** Není pravda, že když si nebudeme čistit zuby, tak se nám zkazí. Je pouze větší riziko, že se nám zkazí. Pravdivá informace by tedy zněla: *Když si nebudeme čistit zuby, mohou se nám začít*



Respektovat a být respektován

*kazit. Polopравdivé informace (ve snaze zastrašit dítě, aby nedělalo něco nedobrého nebo škodlivého) mohou podkopat důvěru: Mami, ty vždycky říkáš, co se ti hodí do krámu. Tvrdili jste mi, že po první cigaretě se ze mě stane závislák, a to já nejsem. Tak to asi ani s těmi drogami není pravda.*

Patří sem i **názorné informace**. Přejeté zvíře na silnici jako demonstrace, co by se mohlo stát, je mnohem účinnější než zákazy, vysvětlování a tresty. Je třeba hlídat si, abychom v komentáři nesklouzli k neefektivním způsobům (*Vidíš? Přece nechceš, aby se to stalo i tobě!*), ale drželi se zásad pro poskytnutí informace: *Tohle se stalo zvířátku, které vběhlo pod auto. Může se to stát i komukoliv z nás, když se budeme chovat neopatrně.*

Takovou komunikací vyjadřujeme respekt a důvěru k dítěti a učíme ho, **proč** je správné dělat určité věci tak a tak. A ušetříme si vyčerpávající boj o moc, jak to ukazují další dva příklady.

Otec: *V předsíni zůstalo bláto z tvých bot.* (Popis.)

Dítě: *Jojo, já to uklidím.* (Nic se neděje.)

Otec (po chvíli): *Pavlo, to bláto.* (Dvě slova.)

Dítě: *Já to uklidím a nemusíš mi to pořád připomínat!* (Nic se neděje.)

Otec: *Víš, za chvíli přijdou holky a mohly by to roznést po domě. Potom budeme mít mnohem víc práce s úklidem.* (Informace. Dítě šlo a zametlo bláto.)

Rodina trávila dovolenou v rekreačním zařízení. Je 10 hodin večer, matka chce dceři připomenout, že je čas jít spát. Namísto pokynu (*Bez už spát!*) použila informace.

Matka: *Už je docela pozdě.*

Dcera: *Ještě není pozdě, většina dětí je ještě vzhůru.*

Matka: *Ráno vstáváme brzy kvůli tomu výletu. Když se nevyspíme, mohlo by se stát, že budeme na výletě unaveni.* (Dítě si jde bez dalších protestů lehnout.)

### **Informace o postupech (proč a jak se co dělá)**

*Mokrý deštník necháváme otevřený v předsíni nebo ho dáme do umyvadla.*

*Nádobí se nechá nejdřív odkapat. S utíráním je pak méně práce a utěrka není hned mokrá.*

*Nejdřív se luxuje, pak teprve utírá prach.* (Případně doplnit důvod nebo se ptát dítěte: *Víš proč?*)

*Osvědčuje se mi zapsat výdaje hned ten den večer. Druhý den to zabere mnohem více času, protože musím vzpomínat, jak to vlastně bylo.*

*Já to dělám takto... (Mně pomáhá dělat to takto...)*

Informace tohoto typu jsou základem pro nácvik řady praktických dovedností (hygiena, pořádek, časová organizace práce - více o tom v XI. kapitole o prevenci). I když jsou velmi důležité, nejsou všemocné - **nestačí jen říkat, jak se co dělá, ale také poskytovat příležitosti k praktickému používání informací v situacích reálného života.**

Devítiletá dívka často zapomínala psát k domácím úlohám datum. Matka se jí snažila pomoci a proto jí řekla: *Zvykla jsem si psát skoro ke všemu datum. Už mnohokrát mi to ušetřilo práci. Když jsem včera pekla, vzala jsem raději meruňkovou zavařeninu místo rybízové, protože na ní byl štítek s datem předloňského roku a na rybízové letošní. I domácí úkoly je dobré označovat datem, člověk si tak může porovnat, jaký pokrok udělal za dva týdny, za měsíc či ještě delší dobu. Co by ti pomohlo, abys na to nezapomínala?* Dcera: *No, já si udělám do každého sešitu takovou hezkou záložku a napíšu tam „Datum“.* (Tedy nikoliv poučování: *Zvykni si na všechno psát datum!* nebo vyčítání: *Ty jsi ale nedbalá, zase jsi tam nenapsala datum!*)

## Obecná platnost dodává informacím váhu

Je to právě gramatická forma informace - obvykle **1. osoba množného čísla** (něco platí pro nás pro všechny), **nebo 3. osoba jednotného i množného čísla** (takhle se věci dějí), které **umožňuje snazší pochopení a přijetí pravidel, zákonitostí. Jestliže něco platí obecně a pro všechny, má to větší váhu a je větší šance, že se tím budeme řídit, i když nebude na blízku nikdo, kdo by vydal pokyny či příkazy.**

Jestliže se dítě vykoupe a vana po něm zůstane neumytá, můžeme ho na to upozornit jen prostým popisem: *Kájo, vana zůstala neumytá.* Když se nic neděje, místo abychom zvyšovali hlas nebo začali používat neefektivní styly, můžeme říct informaci o tom, co se v této situaci obvykle dělá: *Kájo, po koupání je třeba vanu umýt.* Hodně pomáhá poukázat na důvod (smysluplnost) požadavku - informace o důsledcích: *Kájo, když vanu umyjeme hned po koupání, je to rychlé a snadné. Když tam špína zaschne, dá to pak víc práce.* V celé situaci nemusí zaznít ani jeden pokyn či příkaz.

## Z pozitivních sdělení se naučíme víc

*Máme mluvit pravdu.* (Namísto: *Lhát se nemá!*)

*Nůž se drží v pravé ruce.* (Namísto: *Nůž se nedrží v levé ruce!* V horším případě: *Jak to držíš ten příbor?!*)

*Žvýkáme se zavřenou pusou.* (Namísto: *Nemlaskej!*)

*S míčem si hraje dál od oken a skleněných dveří, mohly by se nešťastnou náhodou rozbít.* (Namísto: *Nehrajte si blízko domu, rozbijete okno!*)

*Propisku stačí držet zlehka, třeba jako bychom drželi slámku, abychom ji nepromáčkli.* (Namísto: *Nedrž tu propisku tak křečovitě.*)

*Vidím, že bys chtěl tu hračku také, je třeba se ale dohodnout.* (Namísto: *Neber mu tu hračku!*)

*Možná je ti teď teplo, ale venku je mráz a tu čepici je třeba mít na hlavě.* (Namísto: *Nesundávej si tu čepici z hlavy, nastyďneš!*)

Řada dospělých se cítí zodpovědná za chyby, které dělají jejich vlastní nebo svěřené děti, a považuje je za své výchovné selhání. Proto je kolem toho také tolik emocí. Běžnou reakcí je co nejčastěji upozorňovat na chyby. Někteří lidé dokonce věří, že za chyby se mají děti trestat, že je to spolehlivá a rychlá

cesta, aby dělaly věci správně. Jenže - už jste si někdy všimli, že **když zaměřujeme pozornost na to, co není v pořádku** (pomalé oblékání, nedbalé písmo, zapominání, sprostá slova...), **jako by to naopak rostlo před očima?** Částečně to jde na vrub toho, jak o tom mluvíme.

Připomeňme si, jak funguje náš mozek. Když někdo poukazuje na naše chyby a cítíme ohrožení své hodnoty (jsem hloupý, nešikovný, zapomětlivý...), pak se naše energie napře hlavně na to, abychom se vyrovnali s tímto ohrožením. Na to, abychom si uvědomili, proč a jak k chybě došlo a jak ji napravit, zůstává méně sil i chuti.

Když upozorňujeme děti často na chyby, mohou si myslet, že je považujeme za pomalé, nepořádné, nedochvilné... a začnou se takto vidět i ony samy - přijmou určitou roli či nálepku. Místo aby s tím něco dělaly, mohou se v této roli naopak „zabydlet“ - proč bych s tím měl/a něco dělat, stejně to o mně všichni vědí a počítají s tím, že jsem už takový/taková!

**Mnohem účinnějším postupem je zaměřit se na pozitiva.** Všímat si toho, co se podařilo (**pozitivní popis**), a snažit se o **pozitivní formulace informací** všude, kde to jen trochu jde a má to smysl. **K tomu, abychom dělali věci dobře, nestačí vědět, co nemáme dělat, ale potřebujeme mít pozitivní opěrné body „jak ano“.**

Učitelka mateřské školy potkala chlapce, kterého učila a který byl nyní v 1. třídě. Když spolu vzpomínali na mateřskou školu, chlapec mimo jiné řekl: *Bylo to tam moc fajn, paní učitelko, akorát jsem nikdy nechápal, co po mně chcete, když jste říkala: „Neoždibuj ten chleba!“ a „Nemlaskej!“*

V knize „Jak mluvit, aby děti naslouchaly, jak naslouchat, aby děti mluvily“, popisují její autorky příběh, kdy matka důsledně ukazovala své dcerce, která měla hodně neuspořádané písmo, **která písmenka či slabiky jsou napsány správně.** Ani slůvko kritiky! Po několika měsících se písmo viditelně zlepšilo.

## **V každodenní praxi se většina pokynů a rad dá nahradit informacemi**

*Zazvonilo. Než odejdeme, je třeba, aby bylo ve třídě čisto.* (Namísto: *Uklidte si po sobě ten nepořádek!*)

*Na výlet budeme potřebovat pro každou skupinu jednu mapu. Je třeba, abyste si domluvili, kdo ze skupiny si to vezme na starost.* (Namísto: *Vezměte si s sebou do každé skupiny mapu.*)

*V obchodě chodíme pomalu, je zde hodně lidí.* (Namísto: *Neběhej!*)

*Když není po ruce váleček, dá se těsto vyválet i lahví.* (Namísto: *Když nemáš po ruce váleček, vyválej to těsto lahví!*)

*Střízlivější šaty bývají pro takové příležitosti vhodnější.* (Namísto: *Měla by sis vzít ty tmavé šaty!*)

Pokyny dáváme v situacích, které se často opakují, rady spíš v nových nebo méně častých situacích. Společné jim je používání 2. osoby - *udělej/*

*udělejte!* nebo *měl bys/měli byste udělat!* **Pokyny ani rady nedávají prostor pro zvažování a rozhodování** - to jsou ale právě ty dovednosti, které děti potřebují rozvíjet!

Podobně jako k popisu **můžeme i k informacím připojit otázky typu „Co s tím uděláme?“** Jimi zdůrazňujeme, že nechceme řešit problémy za druhé, ale že očekáváme jejich aktivitu, spoluúčast a zodpovědnost.

Pokud vás oslovilo, co bylo v minulé kapitole řečeno o negativních dopadech pokynů a příkazů, a chcete se místo nich zdokonalit v podávání informací, nabízíme vám toto cvičení:

Můžete si vybavit v paměti průběh vašeho běžného dne od rána až do večera a sepsat si pokyny, které nejčastěji vydáváte (*Vstávej! Jdi do koupelny! Vezmi si hrnek. Nezapomeň si svačinu!...*). Jednak doma, jednak ve škole, pokud jste učiteli, nebo ještě v dalších situacích. Dalším krokem je sepsat si informace (ve formě „my“ nebo ve 3. osobě), kterými byste mohli tyto pokyny nahradit. Ze začátku si můžete dát předsevzetí vydržet třeba hodinu bez pokynů. Pro někoho to může být dost obtížné, ale je to příležitost uvědomit si, jak hluboko „pod kůží“ máme návyk dávat dětem (někdo i partnerovi) pokyny. Je to však významný krok k posílení respektujícího způsobu komunikace, který přinese ovoce všem zúčastněným. Lidé, kteří se naučili nahrazovat pokyny informacemi, shodně konstatují, že pokyny museli pořád opakovat, kdežto informaci stačilo většinou podat jen několikrát. Možná vás inspiruje a podpoří v úsilí stručné shrnutí: **pokyny jsou „pro teď“ - informace pro život.**

## Cvičení 2

Pokud si chcete procvičit dovednost poskytovat informace, můžete zkusit změnit v tomto duchu následující věty. Ani jedna věta by neměla obsahovat podmět v 2. osobě. Ukázky možných reakcí s použitím informací jsou na konci této kapitoly.

*Když se budeš takhle prát, nikdo s tebou nebude kamarádit.*

*Kdo zase nechal to špinavé nádobí tak zaschnout? Teď a bych to drhla rejžákem!*

*Zavírej tu špajzku, kolikrát jsem ti to už říkala!*

*Jdi se vykoupat!*

*Nelez na ten strom, spadneš!*

### **3. Potřebuji, aby...; Očekávám, že...; Pomohlo by mi, kdyby...**

#### **Vyjádření vlastních potřeb a očekávání**

*Potřebuji, aby kuchyňská linka byla uklizená - budu vařit večeri.*

*Přála bych si, abychom se mohli domlouvat v klidu.*

*Potřebuji teď asi deset minut klidu a vaší pozornosti, abych mohla vyložit látku.*

*Doufám, že budeme jednat na rovinu.*

*Pro příště bych chtěl, aby to, na čem se dohodneme, platilo.*

*Chtěla bych to řešit hned a předejít tak problému, který by se z toho mohl vyvinout.*

*Trvám na tom, abyste se vrátili do půlnoci.*

*Chci, abys mi o takové věci řekl alespoň den dopředu.*

*Jsem dost unavená. Pomohlo by mi, kdybych si teď půl hodiny mohla odpočinout. Pak se vám ráda budu věnovat.*

Svou podstatou jsou to vlastně také **informace**, které dávají okolí najevo, **co potřebujeme, chceme nebo očekáváme my sami. Sdělujeme je v 1. osobě jednotného čísla.** Pokud to jen trochu jde, vyjadřujeme se **pozitivně** - co chceme, co by nám bylo příjemné, co by nám pomohlo; nikoliv, co nechceme. Jasně pozitivní sdělení zabrání různým výkladům a nedorozuměním.

Samozřejmě můžeme vyjádřit i co nám vadí, co nás zlobí. To už jde většinou o napjaté situace s rozbouřenými emocemi a pojmenování toho, jak se právě cítíme, nám pomáhá své emoce zvládat (tak zvaný já-výrok - o něm i o emocích pojednává další kapitola). Pokud však namísto toho použijeme výrok v podobě přání, očekávání (co očekáváme teď hned nebo do budoucna), je to sice na první pohled docela mírný prostředek, ale kupodivu dost účinný. Pokud to lze, tón hlasu by měl být přátelský, nebo aspoň neutrální. **Druzí lidé budou raději naslouchat našim přáním, zvláště když jsou smysluplná, než aby slyšeli o negativních pocitech, které v nás vyvolalo jejich chování.** To může snadno vzbudit pocity viny a neschopnosti.

Někdy by nám docela pomohlo, kdyby druzí udělali něco, co potřebujeme, ale nemluvíme o tom. Buď nás to nenapadne, nebo to neumíme vhodně vyjádřit. Více či méně vědomě ale očekáváme, že se sami dovtípí. Když k tomu nedojde, býváme zklamaní a podráždění. Takovým nedorozuměním se dá předejít právě tím, že o svých potřebách a přáních informujeme větami, které začínají: *Potřebuji...; Očekávám...; Pomohlo by mi, kdyby...* Když lidé tyto věty používají, rozvíjí se tím vzájemná citlivost a porozumění. Máme vyzkoušeno, že zejména po větě **Pomohlo by mi, kdyby...** se dějí skoro „malé zázraky“.

Nabízíme vám, abyste si vzpomněli na několik situací z poslední doby, kdy jste od druhých něco potřebovali nebo očekávali. Co jste řekli? A jaká byla odezva? Nebo jste čekali, že druzí uhodnou, co si přejete? - Můžete si zkusit zformulovat několik vět, kterými svému okolí v 1. osobě sdělíte, co potřebujete nebo co by vám pomohlo, až se do podobné situace zase dostanete.

#### 4. *Uděláš to tak... nebo tak...? Můžeš si vybrat.* Možnost volby

*Vezmeš si tu Čepici na hlavu nebo do kapsy?*

*Můžeš to nádobí umýt nebo utřít.*

*Můžeš si udělat všechny úkoly najednou nebo po částech. Co raději?*

*Dáš se do toho luxování hned, nebo za čtvrt hodiny, až si trochu odpočineš?*

*Půjdeš k tomu doktorovi sám, nebo chceš, abychom šli spolu?*

*Chceš být zkoušený v lavici nebo u tabule?*

*Můžeme si tu písemku napsat ve středu nebo v pátek. Čemu byste dali přednost?*

Dát na výběr je další komunikační dovednost, která splňuje kritérium neohrožení a vyjadřuje partnerský vztah. Když dáváme na výběr, jako bychom říkali: Považuji tě za kompetentní osobu, která je schopná se rozhodnout a udělat, co je třeba. Většina rodičů i učitelů asi řekne, že to alespoň občas dělá. Ne všechno, co se za výběr považuje, je však skutečným výběrem. Často to bývají **jen otázky**: *Budeš už večerět?* **nebo nabídky**: *Chceš jablko?* *Chceš pomoci?* I nabídky mají v komunikaci místo. Podle okolností mohou mít ale i svá rizika, zejména v tom, že moc nepřispívají k rozvoji životně důležité dovednosti rozhodování. Pokud řekneme: *Chceš s tím pomoci?*, dítě, které je vůči nám momentálně ve vzdoru či v nějak napjatých vztazích, spíš odpoví, že ne, i kdyby pomoc potřebovalo. Dítě nesamostatné, závislé na autoritě, může naopak odpovědět kladně, i kdyby to mohlo zvládnout samo.

Skutečný výběr spočívá **ve vyjmenování dvou, případně i více konkrétních možností. Teprve to podněcuje mentální procesy jako je porovnávání, hodnocení, zvažování pro a proti.**

V podstatě nezáleží na tom, zda dáváme na výběr oznamovací či tázací větou: *Můžeš si vybrat jahodový, borůvkový nebo oříškový jogurt.* Nebo: *Dáš si jahodový, borůvkový nebo oříškový jogurt?*

Respektovat a být respektován

### Výběr „co“

*Vezmeš si na svačinu jablko nebo banán?*

*Vezmeš si svetr nebo mikinu?*

### Výběr „kdy“

*Můžeš mi zavolat buď hned po příchodu ze školy, nebo potom až ve tři hodiny.*

*Zajdeš do čistírny pro tu bundu hned nebo cestou na trénink?*

Dítě při volbě musí zvažovat, zda dá přednost jedné cestě navíc, nebo jestli mu bude víc vyhovovat nést vyčištěnou bundu s sebou až na trénink s jinými věcmi, a pak ještě i zpět. Pokud si nejsme jisti, zda si tyto okolnosti uvědomuje, můžeme výběr doplnit právě takovou informací.

Časový výběr může být i velmi krátký (teď nebo za pět minut), ale musí to mít smysl, který je nutné dítěti sdělit, aby to necítilo jako manipulaci: *Chystám se dát prádlo do pračky, přineseš mi svoje trička hned nebo do pěti minut?*

Důležitou zásadou při výběru „kdy“ je uvádět **konkrétní, nezpochybnitelné časové údaje**: *Vrátíš mi tu knihu zítra nebo ve středu?* Slůvka „potom“, „za chvíli“ nebo „později“ - to je spolehlivá cesta k „nikdy“.

### Výběr pořadí

*Nejdřív vyluxuješ a potom umyješ vanu, nebo obráceně?*

*Můžete udělat nejdřív cvičení A nebo B.*

### Výběr „jak“ nebo „čím“

*Můžeš ten obrázek nakreslit pastelkami nebo voskčkami.*

*Napíšeš to rukou nebo na počítači?*

### Výběr „sám, nebo ve spolupráci“

*Převlečeš ty peřiny sama, nebo to uděláme spolu?*

*Zkontroluješ ten text sama, nebo se dohodneš s některým spolužákem?*

Neměli bychom rozhodovat za druhé. *Uděláš to sama, nebo s Maruškou?* není fér vůči Marušce, pokud jsme také jí nedali na výběr.

### Výběr „kolik“

*Budeš cvičit na klavír dvacet nebo třicet minut?*

*Napíšeš pět nebo sedm vět?*

*Vezmeš si na svačinu jedno nebo dvě jablíčka?*

Když dáváme na výběr množství, dolní hranice musí představovat minimum - menší množství není přijatelné. Kdyby dítě navrhovalo menší množství, použijeme informaci a zopakujeme nabídku volby: *Tato gramatická vazba se vyskytuje v různých souvislostech, je třeba ji procvičit aspoň v pěti různých větách. Můžeš napsat pět vět nebo víc - třeba sedm.*

### **Výběr musí být přijatelný pro obě strany**

*Bud si to hned uklidíš, nebo dostaneš pár facek!* - To zní na první pohled jako výběr, ale je to hrozba. Místo toho mohlo zaznít: *Pustíš se do toho úklidu hned nebo po svacině? Sám nebo začneme spolu?*

Podstatou skutečného výběru je nabídka dvou nebo více možností **přijatelných pro obě strany.**

Z tohoto hlediska není tedy možný ani výběr ze dvou trestů - i kdyby 5 tím dítě třeba souhlasilo, neměl by být přijatelný pro nás, pokud jsme si vědomi závažných rizik trestů (pojednává o tom V kapitola).

Výběr musíme myslet vážně - to znamená, že když dítě zvolí některou z nabízených možností, respektujeme to. To, co pro nás není přijatelné, nenabízíme!

Paní učitelka si stěžovala: *Dala jsem svým druhákům vybrat, jestli chtějí lypočítat tři příklady nebo Čtyři. Všichni vypočítali jen tři. Tak jsem jim řekla, že mě velmi zklamali.*

Dát na výběr a pak obviňovat děti, že si vybraly „výhodnější“ variantu, může vést k tomu, že budou reagovat podrážděně (*Paní učitelka nakonec stejně prosadí svou. Tak proč nám teda dává vybrat?*). Jejich důvěra k tomu, kdo jim dává vybrat, se oslabí. Děti pak mohou reagovat zdrženlivě nebo i odmítavě na další pokusy o výběr nebo o zavedení jiných změn, ačkoliv by to pro ně mohlo být přínosné.

Ve skutečnosti děti nejspíš jen testovaly, jestli to paní učitelka myslí vážně - a žel, zjistily, že nikoli. Tam, kde to dospělí s výběrem myslí doopravdy, děti často udělají mnohem víc, než by musely - **možnost výběru zvyšuje vnitřní motivaci.**

### **Výběr nesmí být manipulací**

Výběr používáme při výchově jednak v situacích oprávněných požadavků (byla o nich řeč v předcházející kapitole), jednak jako postup, kterým se děti učí velmi důležité dovednosti rozhodovat se. Ne všechno, co po dětech i dospělých chceme, je oprávněný požadavek, někdy jsou to jen naše přání.

Věta: *Pojedeme k babičce dnes nebo zítra?* je v situaci, kdy dítě (nebo manžel) nechce jet k babičce vůbec, manipulací, nikoliv konstruktivním výběrem. (Situace se dá řešit s použitím jiných dovedností, například: *Vidím, že se ti k babičce moc nechce. Ale dlouho jsme tam nebyli a já bych ji ráda viděla.*



Respektovat a být respektován

*Jak to tedy vyřešíme? Co navrhuješ? Použité dovednosti: empatie, informace, já-výrok, výzva ke spoluúčasti.)*

**Zvažování smysluplnosti** našich požadavků nám „hlídá“, aby výběr byl skutečně tím, čím má být - nabídkou **oboustranně** přijatelných alternativ. Smysluplné jsou takové požadavky, které nejsou v rozporu s našimi základními lidskými potřebami ani vývojovými nebo specifickými potřebami. Dítě například odmítá mléko. Manipulativní výběr by byl: *Chceš mléko nebo kakao?* Respektující výběr by zněl: *Chceš mléko, čaj nebo máš ještě jiný návrh?*

Smysluplnost požadavku, jak ji vidí dospělý, nemusí být zřejmá dítěti. V tom případě by měla nejdříve zaznít informace, pak až výběr. Pokud v nějaké činnosti nevidíme smysl, neinvestujeme do ní mnoho úsilí, byť bychom dostali na výběr.

**Za opravdovým výběrem je náš postoj respektu k druhému člověku.** Nejde o používání technik, které by vedly k tomu, aby druhí nakonec udělali to, co chceme my!

### **Za vlastní návrhy cítíme větší zodpovědnost**

Co když dítě navrhne něco jiného, než mu nabízíme? Odpověď je prostá - pokud je tento návrh přijatelný, dáme mu přednost. Za vlastní návrh bude dítě (stejně jako dospělý) cítit ještě větší zodpovědnost. K vlastním návrhům můžeme děti přímo vybídnout:

*Pojedeme v neděli plavat nebo do lesa? - Můžete mít ještě další návrhy.*

*Chceš se nechat vyzkoušet v úterý nebo v pátek? Nebo máš ještě jiný návrh, jak mě přesvědčíš, že to umíš?*

**V řadě situací můžeme nechat zcela na dětech, co si vyberou z dostupné nabídky.** V těchto situacích používáme oznamovací věty, které často začínají slovem „můžeš“ (nebo jinými tvary slovesa „moci“).

*Můžeš si vybrat pohádku, kterou si přečteme.*

*Můžeš si tady z těch barev vybrat, které použiješ.*

**Někdy stačí dát možnosti výběru dolní nebo horní množstevní nebo časový limit a ostatní necháme na dětech:**

*Každá dvojice teď napíše aspoň pět vět, v nichž použije slovíčka, která jsme se dnes naučili.*

*Můžeme koupit nějakou sladkost do dvaceti korun.*

*Máte teď asi tři minuty na to, abyste si **možu** připravit otázky k dnešnímu tématu.*

Takovými nabídkami už přecházíme od možnosti volby k **širší spoluúčasti dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají.** Tomuto tématu se budeme více věnovat ještě v **6.** části této kapitoly.

## Výběr je dovednost pro každodenní použití

Výběr můžeme používat v nesčetných situacích, kdy máme vůči dětem nějaké oprávněné požadavky. **Není to výběr, zda něco udělat nebo neudělat.** Požadavek je jasný, ale v jeho rámci poskytujeme dětem prostor, umožníme jim rozhodování, dáváme najevo, že je považujeme za schopné a odpovědné. Výběr snižuje rozmrzelost z nepříjemné činnosti a pocitu donucení.

Výběr můžeme použít i v emočně náročnějších situacích, kdy hrozí riziko úrazu či poškození věcí: *Můžete si s tím míčem jít hrát před dům nebo můžete zůstat v obýváku a dělat něco klidnějšího.* (Namísto: *Okamžitě toho nechte! Copak chcete něco rozbít!?*)

Někdy nám může vadit hluk, který děti dělají, anebo to, že dělají na nevhodném místě činnost, proti níž bychom jinak nic nenamítali:

*Můžeš si dát tu hudbu do sluchátek nebo si ji pustit víc nahlas, až odejdu na nákup.* (Namísto: *Já se z té tvé hudby zblázním! Hned to ztlum!*)

*Můžeš si vymalovávat omalovánky nebo připevníme tady na tu zeď papír a můžeš si malovat na něj.* (Namísto: *Tys počmáral zeď? No počkej, až to uvidí táta, ten ti dá, že to bude muset zamalovat!*)

Kromě toho můžeme dávat na výběr **kdykoliv, kdy je k tomu v běžném životě příležitost**: *Chceš chleba nebo rohlík? Zahrajeme si Člověče nezlob se nebo pexeso?*

**Umět se rozhodovat je životní dovednost - a každá dovednost potřebuje procvičovat.**

## Když si dítě neumí vybrat

Někdy děti, když dostanou na výběr, nereagují nebo odpoví, že neví, nebo je jim to jedno. Většinou tak reagují menší děti. Může se stát, že problém je na naší straně - v tom, že výběr byl pro dítě příliš náročný nebo jsme spolu s výběrem nedali informace potřebné pro rozhodování. Často je za tím ale nedostatečně rozvinutá schopnost rozhodovat se u dětí, které jsou zvyklé hlavně na pokyny či příkazy. Bez rozhodování se ale v životě neobejdeme. **Děti se potřebují naučit přemýšlet o výhodách a nevýhodách své volby a jejich důsledcích.**

Pokud se dítě neumí rozhodnout, je možné reagovat empaticky: *Někdy je docela těžké rozhodnout se, čemu dát přednost. A chvíli počkat.*

Pokud je i nadále bezradné, můžeme poukázat na výhody a nevýhody jednotlivých možností: *Když si ty úkoly uděláš hned, nebudeš na to už potom muset myslet. Na druhé straně, když si člověk trochu odpočine, jde mu práce většinou rychleji. Čemu dáš přednost?*

Můžeme navrhnout odklad rozhodnutí: *Možná, že si to chceš ještě rozmyslet. Můžeš mi za pár minut přijít říct, jak jsi se rozhodl.*

Respektovat a být respektován

Pokud ani to nezabere, můžeme stručně říct, co bychom v té situaci udělali my a proč: *Já se snažím věci moc neodkládat, aby se mi nehromadily. Někdy se mi taky nechce, ale když to pak udělám, mám z toho dobrý pocit. A necháme to na dítěti. Pozor, abychom nesklouzli k poučování a nepředhazovali sami sebe jako vzor.*

Některé z těchto postupů použila paní učitelka v následující situaci, kdy dítě zapomnělo domácí úkol.

Učitelka: *Chceš ten úkol napsat hned po vyučování, nebo ho přinést zítra?*

Dítě: *Já nevím.*

U: *Tak si vezmeme kalendář. Dnes je úterý. Můžeš tu zůstat hned po vyučování?*

D.: *Ne, já mám odpoledne logopedii.*

U: *A budeš mít čas ten úkol napsat ještě po logopedii?*

D.: *No, to moc ne.*

U: *Další den je středa. Máš něco ve středu?*

D.: *Ne. Ve středu nic nemám.*

U: *Napišeš ten úkol ve středu a ve čtvrtek mi ho přineseš nebo máš ještě jiný návrh?*

D.: *Přinesu ho ve čtvrtek.*

U: *Jsmo domluveni. Já si tady do kalendáře napíšu, že ve čtvrtek ten úkol přineseš.*

Dítě úkol opravdu doneslo.

Jestli se vám zdá, že je to **časově náročnější**, máte pravdu. Dát příkaz (*Přineseš to zítra!*), případně vyhrůžku (*Jestli to do zítřka nebude, dám ti pětku!*), zabere **pro tu chvíli** méně času a dítě možná úkol skutečně přinese. Anebo také ne, a učitelka pak bude muset věnovat na řešení problému další čas. Popsaný postup je ale hlavně **investicí do budoucna**, protože rozvíjí dovednosti dítěte a posiluje jeho **sebeobraz schopného a odpovědného člověka**. Ubývá zbytečných problémů a konfliktů, a to nakonec ušetří čas i energii lidem v jeho okolí.

*Starší děti jsou už pohodlné...* Tento povzdech jsme slyšeli dost často. Mladší děti považují téměř za poctu, že se mohou rozhodovat, starší, pokud tuto možnost zatím moc neměly, se mohou cítit nejisté. Je to najednou namáhavé, také to po všech zkušenostech mohou považovat za další způsob, jak je dospělí chtějí „dostat“. Někdy novou situaci testují.

Dítě: *Opravdu si tu polévku nemusím vzít?*

Matka: *Jistě. Řekla jsem, že k večeři je polévka nebo si můžeš namazat chleba.*

Dítě: *Tak já si ji teda vezmu.*

**Nedejme se odradit, jestliže děti nereagují pozitivně hned od začátku.**

## Výběr ve škole zlepšuje motivaci i klima

Pokud jste učiteli ve škole, kde se doposud učí spíše tradičně, pak používání výběru ve výuce pro vás může být jedním z kroků ke zlepšení motivace dětí ke školní práci a atmosféry třídy. Doporučujeme sepsat si všechny možné příležitosti, kdy lze dát dětem na výběr. Například: zápis učiva samostatně nebo ve dvojici, možnost volby domácího úkolu (varianta A, B, C), možnost volby při zkoušení (ústně nebo písemně, zítra nebo v...), volba zveřejnění práce (ano - ne), volba ze dvou básniček, volba malířské techniky atd. Když jsme v rámci dlouhodobějších kurzů pro učitele dělali seznamy, co všechno lze dát dětem ve třídě a ve škole na výběr, bylo toho nakonec na několik stran. Je možné udělat si takový seznam společně s několika dalšími kolegy ve škole. Zpočátku dávat na výběr alespoň dvakrát - třikrát za hodinu, později častěji.

V jedné třídě začala paní učitelka pravidelně dávat dětem na výběr. Občas zařadila i výběr učiva různé obtížnosti. Děti si ze začátku vybrat neuměly a slabší děti si vybíraly těžké příklady, které nezvládaly. Vyřešilo se to tím, že děti dostaly možnost vybrat si **konzultanta** (z dětí, které se jako konzultanti přihlásily). Tím se také posílila dovednost spolupráce a celkově se zvýšila aktivita všech dětí. Děti se neobracely s každou maličkostí na učitelku, ale mnohem více na spolužáky. Také pochopení látky bylo lepší (je to dost častá zkušenost, že vrstevníci dovedou někdy podat vysvětlení přijatelnějším způsobem než dospělý).

## Výběr ve skupině má rizika

To, co jsme doposud uvedli, se týkalo výběru, který dáváme jednotlivým dětem. Někdy ale nastanou situace, kdy chceme dát na výběr skupině dětí (škola, zájmové činnosti, letní tábory,..). Zde je to věc ošemetné - naše vstřícnost může vést nakonec ke sporům. Doporučujeme s dětmi toto téma prodiskutovat: Jak je možné dohodnout se, když ve skupině nepanuje jednotný názor? Často používanou, nikoli však ideální metodou je hlasování - zůstává po něm zklamání, někdy se může vyskytnout nátlak, jak má kdo hlasovat, nebo obviňování, když neprošel návrh jedné ze stran. Je užitečné dopředu se dohodnout, jak takové situace řešit. Jednou z dobrých možností je náhodný výběr (losování, hodit mincí...). Děti jej přijímají lépe, než když rozhodne většina nebo autorita.

## Možnost vybrat si a rozhodovat se je poclmínkou převzetí zodpovědnosti

Jedna maminka si na semináři povzdychla: *Jsou mu teprve čtyři roky a už si chce dělat věci po svém. Mít na věci vliv posiluje pocit jistoty a bezpečí, dělat si věci po svém patří mezi základní lidské potřeby.* Lidé, kterým je všechno jedno, kteří udělají jen to, co se jim řekne, nebývají pro ostatní velkým přínosem. Lidé, kteří mají sklon rozhodovat za někoho, nést zodpovědnost za druhé, se ochuzují o jejich podněty a iniciativu. Ani jedno ani druhé nepřispívá k efektivitě práce, nevytváří hodnotné lidské vztahy.

Mnoho dospělých má obavu, že když dětem dovolí vybírat si, přeroste to únosnou mez. Možnost volby není bezbřehá. Jsou oblasti, kde jsou požadavky dány striktně (škola začíná v 8 hodin), kde normy či pravidla volbu neumožňují (žádné rvačky, žádná sprostá slova). U oprávněných požadavků se volba netýká toho, zda něco udělat či neudělat. **Dát na výběr v rámci „udělat“ je však základním předpokladem rozvíjení zodpovědnosti. Je to také výrazem respektu k dítěti, který pomáhá budovat dobré vzájemné vztahy.**

Na závěr této části o možnosti vybrat si připojujeme několik zajímavých souvislostí, které jsme našli v literatuře,

Bernie Siegel ve své knize „Láska, medicína a zázraky“ zmiňuje dva výzkumy na nemocných dětech. Jedné skupině dětí s popáleninami umožnili spolurozhodovat o výměně obvazů. Druhá skupina tuto možnost neměla, jinak byla ošetřována stejně. Zjistilo se, že děti v první skupině potřebovaly méně léků a vyskytovalo se u nich méně komplikací. Podobný experiment proběhl u astmatických dětí. Ty dostaly informace o lécích, které užívaly při záchvatech, a mohly samy rozhodnout o okamžiku, kdy si je vezmou. Tyto děti vynechaly méně dní ve škole a četnost zásahů na pohotovosti se snížila v průměru z jedné návštěvy za měsíc na jednu za půl roku.

Námět, který popsal v jednom článku Dr. Friman, možná pomůže některým rodičům vyřešit problémy s večerním usínáním dětí.

Rodičům doporučuje, aby se dohodli s dítětem na jednom „výletu“ z postýlky. Je na dítěti, kdy si toto právo vybere. Ze zkušenosti dodává, že některé děti si ho nakonec nevybíraly vůbec a situace s usínáním se zklidnila.

### Cvičení 3

Následující požadavky je možné sdělit dětem formou výběru. Umožnit výběr znamená vyjmenovat alespoň dvě přijatelné možnosti. Ukázky možných reakcí s použitím výběru najdete na konci této kapitoly.

*Chyt' se mne za ruku!*

*Jdi se vykoupat!*

*Musíš jíst! Sněz aspoň půlku!*

*Nachystej si věci do školy.*

*Nesmíš malovat po zdi!*

*Já ti s tím úklidem pomůžu!*

*Hned se naučíš ta slovíčka. Do té doby ani na krok.*

## 5. *Jirko,...!* Dvě slova

*Terezko, přezůvky!*

*Marku, zuby!*

*Lenko, tabule!*

*Pavle, strana 32!*

Každý z nás si asi vybavuje z dětství „ty řeči“, které dospělí nadělali kolem našich chyb a nesprávného chování, a hlavně, jak jsme to neměli rádi. Čím rychleji se nějaká nesrovnalost vyřeší, tím lépe pro vztahy obou stran.

Dá se říct, že pokud máme chuť proslovit celý odstavec (někteří dospělí se tak rádi poslouchají!), můžeme to zkrátit na jednu větu. Pokud máme chuť říct jednu větu, tak je často možné místo toho říci jedno slovo. Vlastně dvě. **Tím prvním by mělo být oslovení, které pomáhá zabránit příkrému či rozkazovnému tónu.**

Dovednost „dvě slova“ je asi jednou z nejméně rozšířených efektivních komunikačních dovedností. **Šetří čas, šetří nervy.**

Důležité je používat dvě slova v situaci, kdy je naprosto jasné, o co jde. *Evo, ruce*, řekneme dceři, když vidíme, že po použití WC nezamířila do koupelny. *Filípku, nos*, řekne paní učitelka v mateřské škole, když před tím už použila popis a výběr: *Filípku, vidím, že máš plný nosík. Vysmrkáš se sám, nebo ti s tím mám pomoci?*

Dvěma slovy dáváme najevo partnerský vztah - nevyvyšujeme se, nekáráme, nevyčítáme, jen věcně nebo přátelsky upozorňujeme na to, co je třeba udělat. Jako bychom říkali: Já vím, že to víš, považuji tě za zodpovědného, kompetentního člověka a vycházíme spolu velice dobře - jen je tady ten problém s... Věřím, že když se o něm zmíním, uděláš, co je potřeba.

### **Někdy stačí jen pohled, gesto**

Někdy se dostáváme do situace, kdy se dítě chová nevhodně ve skupině svých kamarádů, často proto, že se před nimi „vytahuje“. Nechceme to přejít bez povšimnutí, nechceme ale ani nápadněji zasahovat před druhými dětmi. Můžeme se k tomu vrátit později, teď však potřebujeme na nevhodné chování upozornit a zastavit je. (Máme na mysli třeba šaškování, předvádění se, používání méně vhodných výrazů, nikoliv urážky, rvačky a jiné projevy agrese, kde zasáhnout musíme). Upřený pohled a nesouhlasný výraz ve tváři, nepatrné zavrtění hlavou nebo jiné nesouhlasné gesto je v té chvíli postačujícím signálem.

## **Někdy je potřeba vyjádřit kategorický nesouhlas**

Jsou situace, kdy je chování dítěte v rozporu se základními požadavky a pravidly mezilidských vztahů - dítě fyzicky napadá druhé dítě, nadává, vysmívá se, lže, svaluje vinu na druhé... Místo obviňování, křiku, vyhrožování a dalších neefektivních způsobů je na místě kategorické vyjádření nepřijatelnosti takového chování: *Žádné rvačky! Žádné nadávky! Žádné lhaní! Žádné úmluvy!* **Mluvíme jen o pozorovatelném chování, vyhýbáme se hodnocení osoby!** Následuje užití dalších dovedností a postupů, které najdete v VI. kapitole o alternativách k trestání.

## **6. Co s tím uděláme? A co si o tom myslíš ty?**

### **Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí**

*Slíbil jsem vám, že pojedeme na výlet, ale nepodařilo se mi opravit auto a je už docela pozdě. Co teď navrhujete?*

*Milane, myslím, že Terezku opravdu bolí, jak jsi ji uhodil. Co myslíš, že by se s tím dalo dělat?*

*Jani, před domem zůstalo tvoje kolo a už se stmívá. Co ty na to?*

*Michale, máš to mezi dvojkou a trojkou. Co s tím uděláme?*

*Vídím, že jsi z toho docela bez nálady. Co by ti pomohlo?*

II. kapitolu o neefektivních způsobech komunikace jsme zakončili přehledem, proč jsou tyto způsoby neúčinné. A mohli bychom doplnit - současně únavné až vyčerpávající. Jedním ze společných rysů většiny z nich je přemíra aktivity a energie na straně dospělého a **pasivita dítěte**. Je něco v nepořádku? - Je to většinou dospělý, kdo vymýšlí, jak z toho ven. Jak trefně poznamenala jedna maminka, profesí učitelka: *Uvědomila jsem si, že jsem „řešitelka“. Mám utkvělou představu, že je to jen a jen na mně, abych vybrala pro děti - svoje i ve škole - to nejlepší. Vůbec je k tomu nepustím...*

**Rozhodování za druhé je podstatným znakem mocenského přístupu** - a je vedlejší, zda se rozhoduje ve prospěch či neprospěch toho, „kdo do toho nemá co mluvit“.

Jsme si vědomi, že konečná rozhodnutí v důležitých věcech, včetně souhlasu s tím, co navrhuje dítě, jsou záležitostí dospělého. Vyplývá to i ze zákona, který stanovuje odpovědnost rodičů a učitelů za děti. To, o čem je teď řeč, je **spoluúčast dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají** - od maličkostí až po závažnější rozhodnutí.

Dát prostor pro větší aktivitu dětí a jejich spoluúčast na rozhodování představuje už **souhrnnější postup**, nikoliv pouhou komunikační dovednost, jako je popis, informace, výběr či dvě slova.

Zde je několik možností, jak to uskutečňovat.

### **Co s tím uděláš (uděláme)? Co navrhuješ (navrhujete)?**

O spojení popisu nebo informace a otázek tohoto typu jsme se zmínil již dříve. Tyto otázky a jejich varianty se mohou použít v situacích, kdy se dítě zachovalo nevhodně, nebo v situacích, kdy se plánuje něco, co se týká také dítěte (nebo více dětí - zejména ve škole). Vyjadřujeme tím partnerský vztah, sdělujeme, že nechceme řešit problém mocensky a že považujeme druhou stranu za kompetentní. Dáváme prostor pro rozvoj myšlení i tvořivosti. Jde už o kombinace dovedností.

Můžeme začít popisem: *Venku docela dost prší.*

Pokračovat informací: *Já vím, že jsme si říkali, že se projedeme na kole.*

Přibrání ke spoluúčasti: *Tak co s tím?*

**Pokud dítě odpoví, že neví, není to ještě důvod k tomu, aby-  
chom problém vyřešili a rozhodli my dospělí.**

Můžeme dát výběrem čas na rozmyšlenou: *Poradíme se o tom hned nebo budeme chvílku přemýšlet, co by se dalo podniknout jiného, a sejdeme se za pět minut v obýváku?*

Nebo opět formou výběru navrhnout alternativy: *Můžeme si zahrát šachy nebo kris-kros nebo přilepit na zeď ty obrázky koní. Máš ještě jiný nápad?*

Dospělí, kteří si zvykli přibírat děti k rozhodování, ptát se na jejich návrhy, hovoří o velké úlevě. Děti kolikrát přijdou s návrhy, které nás nena-  
padnou, ale i když nevymyslí nic jiného než dospělí, situace většinou přejde bez negativních emocí či dokonce konfliktu.

Dlouhodobým ziskem je návyk aktivně řešit situace, pocit kompetent-  
nosti, dobrá sebeúcta a přebírání zodpovědnosti.

Zeptat se dětí, co v problematické situaci navrhují, jim **modeluje  
velmi efektivní chování pro celý život: nebýt s problémy sám**, oprav-  
du se řídit oním běžným úslovím, že „více hlav více ví“.

Učitelka na druhém stupni vyprávěla, jak se při inspekci dostala do situace, kdy tři děti neměly pomůcky potřebné k práci: *V té chvíli jsem byla celá zpcená a horečně jsem přemýšlela, co udělám, co kdo komu půjčí nebo kdo bude pracovat ve dvojici a kdo ve trojici. Pak jsem si vzpomněla, jak nám lektori na semináři opakovaně říkali: „Když nevíme, zeptejme se dětí“. Udělala jsem to, a tím jsem se docela elegantně z té překerní situace dostala. Inspektor tento přístup dokonce ocenil.*

Bylo krátce před Vánoce. Děti byly nedočkávané, podrážděné, propukaly drobné šarvát-  
ky. Matka se zeptala dětí: *Co by vám pomohlo, abyste byly klidnější a spokojenější?* Odpověděly,



Respektovat a být respektován

že by chtěly strojit stromeček už čtyři dny před Štědrým dnem. Rodiče tento návrh přijali a Vánoce byly opravdu klidnější.

Někoho možná napadne, že to budou chtít každý rok. Možná ano, možná ne. Zde jsou ve hře naše priority. Co je důležitější: dodržovat společenský rituál, nebo mít doma pohodu?

### **Návrh jako další alternativa k pokynům a radám**

Jsou situace, kdy je dítě v nějaké situaci bezradné - nic ho nenapadá a také to není situace, kdy bychom mohli zareagovat výběrem. Pokud máme nějaký nápad, můžeme ho dítěti předestřít větami, které začínají slovy: **Možná bys..., Zvaž, jestli..., Třeba by se...** Takto formulované návrhy nechávají dostatečný prostor pro rozhodování dítěte, je na něm, co s návrhem udělá. Pokud náš návrh nevyužije a ukáže se to později jako nesprávné rozhodnutí, nebudeme mu to připomínat - zkušenost s důsledkem vlastních rozhodnutí je velice účinným učením.

### **Otázkový „ping-pong“**

*A co už o tom víš?*

*Jak si představuješ ty, že to funguje?*

*To je zajímavá otázka. Co si o tom myslíš ty?*

Mnoho dospělých si klade téměř za povinnost zevrubně odpovědět na každou dětskou otázku. Čím komplexnější odpovědi jsme schopni, tím lepší máme ze sebe pocit, jací jsme dobří a zodpovědní vychovatelé. Děti to ale cítí jinak, jak dokládá vzpomínka jednoho tatínka: *Když jsem se otce na něco zeptal, řekl mi, abych se posadil, že mi to vysvětlí. Následoval dlouhý monolog. Tak jsem se radši přestal ptát.* Taková vzpomínka není zřejmě ojedinělá.

Místo abychom „okupovali“ komunikační pole svou přednáškou, poskytneme prostor dítěti tím, že mu jeho otázku „pinkneme“ zpět. Učí se tak formulovat své názory, má příležitost hovořit o tom, co samo považuje v dané věci za důležité, dostává prostor pro přemýšlení, nacházení spojitostí. Používání této dovednosti nám velmi přiblíží úroveň uvažování dítěte, často odkryje překvapující obavy a úzkosti, umožní zkorigovat mylné informace. Když začali účastníci našich seminářů tuto dovednost používat, s překvapením až úžasem referovali o tom, co všechno už děti vědí.

Někdy děti, zejména mladší, kladou otázky, na které evidentně odpovědět znají. Dost často to bývá pokus o navázání komunikace s dospělým. Děti mají zkušenost, že dospělí většinou na jejich otázky odpovídají, a tak zahájí konverzaci banální otázkou. Pokud dospělý pouze odpoví, nesnaží se navázat s dítětem dialog, a takové situace se opakují, děti mohou sáhnout po jiných způsobech, jak upoutat jeho pozornost. Tyto způsoby pak dospělí často označují jako „zlobení“.

*Proč « dávají lidi ty tašky sem? ptala se asi sedmiletá holčička, když Čekala s maminkou v řadě na nástup do autobusu a viděla, jak si cestující ukládají tašky do zavazadlového prostoru. Maminka trpělivě vysvětlila. Holčička zcela nepochybně neposlouchala. Mami, a proč je ten autobus špinavý? položila další otázku, ačkoliv přšelo a bylo hodně blátivo. Holčička položila ještě pár obdobných otázek. Kdyby maminka „pinkla“ otázku zpět, mohl se z toho rozvinout zajímavý rozhovor.*

## Šetřit otázkami

O rizicích otázek už v této kapitole byla řeč. Vracíme se k nim ještě v souvislosti s vytvářením prostoru pro aktivitu dětí. Mnoho dospělých se domnívá, že vyptáváním dávají najevo zájem a také získají přehled o tom, kde se jejich děti pohybují, s kým se přátelí, jak prožívají školu... Možná bude stačit vzpomínka na situace z vlastního dětství, kdy jsme neochotně, často jednoslabičně a vyhýbavě, odpovídali na gejzír rodičovských otázek, které se na nás snesly po našem příchodu z výletu nebo z oslavy narozenin kamaráda nebo kamarádky.

**Zájem se dá projevit i jinak než otázkami.** Například: *To víš, že jsem zvědavá, jak jste se měli na té exkurzi. Až budeš chtít mi o tom povědět, ráda si to vyslechnu - budu v kuchyni.* Tato věta vyjadřuje zájem, ale současně respektuje dítě.

Zásada „mluvit méně“ dobré komunikaci prospívá, pokud současně umíme naslouchat a dát najevo svůj zájem. „Nevyptávat se“ nemusí znamenat, že vůbec nic neříkáme. Od účastníků našich kurzů občas slýcháváme, že se už nechtějí vyptávat, ale ještě neumějí dát svůj zájem najevo jinak - a tak mlčí. Situace se pak obrací - a vyptávat se začnou jejich blízcí: *Mami, není ti něco? Nebo: Ty se na mě zlobíš? - Proč? - No, že se neptáš...*

Když jedna maminka zanechala vyptávání a naučila se dát svůj zájem o druhé najevo jinak než otázkami, shrnula výsledek slovy: ***Od té doby, co se neptám, se víc dovidám.***

## 7. Cesty nebývají vždy rovné

Zdá se to krásné, možná máte chuť to hned vyzkoušet. Ale... Už cvičení zařazená v průběhu kapitoly možná ukázala, že jste si potřebovali něco přečíst znova. Pak to začnete zkoušet - a ono to ne vždy dopadne tak ideálně, jak je popisováno v příkladech.

Ze začátku bychom měli **zkoušet zejména popis, podávání informací a výběr v obyčejných situacích, kdy celkem o nic nejde nebo kdy je možné mluvit o tom, co je v pořádku.** Tak jako příliš hlučné prostředí může poškodit sluch a způsobit, že hůře rozlišujeme slabé zvuky, tak i komunikace, v níž převažují neefektivní způsoby, otupí citlivost vůči jemnějším nástrojům.

Tím, že začneme používat efektivní dovednosti, se bude rozvíjet naše vlastní schopnost rozlišovat - a postupně se to začnou učit i děti. Nové dovednosti budou časem fungovat i v náročnějších situacích, předpokladem ale je, že **děti se používáním těchto komunikačních nástrojů v khdnějších situacích stanou citlivější i na jemnější podněty**, než jsou pokyny, zákazy, výhrůžky...

Menší děti nemusí brát ze začátku popis jako výzvu, aby něco udělaly. Když je popis neadresný (*Hračky zůstaly na zemi*), může jej dítě sice vyslechnout, ale vlastně neví, že po něm něco žádáme. Zejména když dosud slyšelo především: *Uklid' si ty hračky!* Pomáhá **oslovení jménem**: *Jirko, Evičko, hračky zůstaly na zemi*. Když se ani potom nic neděje, **můžeme žádat po dětech převzetí iniciativy otázkami typu: *Tak co s tím uděláš/uděláte?*** Případně použít informace a výběr či vyjádřit svá přání a očekávání.

Starším dětem je jasné, co jim chceme popisem nebo informací sdělit, mohou ale rozehrávat různé „hry“, aby zjistily, zda tento přístup myslíme vážně. Dá se říct, že **jejich nedůvěra bude přímo úměrná tomu, v jaké míře se dosud setkávaly s neefektivními způsoby**, a tomu, do jaké míry už se dostaly s dospělými „na válečnou stezku“. Na první pokusy o novou formu komunikace si mohou pomyslet něco jako: *Co to na mě zkouší? Sice to vypadá docela dobře, ale určitě v tom bude nějaká finta, jak mě dostat. Raději počkám, co se z toho vyklube.* - A tak se můžeme dočkat toho, že vynaložíme nemalé úsilí, abychom to „řekli správně“ - a vůbec nic se neděje. Anebo děti testují, jak vážně to myslíme, různými provokacemi.

Jedna maminka vyprávěla o situaci, kdy vůči dceři použila popis: *Vidím, že přes zábradlí na schodišti je přehozená tvoje bunda.*

Dcera: *Buď ráda, že máš tak dobrý zrak.*

Matka se nedala strhnout k boji o moc, dokonce projevila smysl pro humor, a pokračovala: *To si můžeš být jista, že jsem ráda. Ale co uděláš s tou bundou?*

Dcera už bez dalších provokací šla a bundu sklídila.

Pokud se nenecháme takovými provokacemi „vytočit“ a dokážeme některé situace zavánějící střetem dokonce obrátit v humor, je to dobrá cesta k tomu, že děti novým přístupům uvěří a dostaví se oba žádoucí důsledky - děti budou dělat to, co je správné, a naše vztahy s nimi se budou zlepšovat.

### **Účinek dovedností se zvyšuje, když je kombinujeme**

Efektivních způsobů komunikace je méně než těch neefektivních. Můžeme se je učit používat postupně nebo je rovnou kombinovat. Nejčastější kombinace jsou tyto:

- popis + informace
- popis + spoluúčast (Co s tím uděláme?); v případě, že dítě řekne „nevím“, tak výběr
- informace + vyjádření očekávání
- informace + výběr

### Nejde jen o to, aby se dítě zachovalo správně

Zde je příklad kombinace dovedností, který na první pohled nevedl k pozitivnímu výsledku.

Dítě nedbale napsalo úkol.

Rodič: *Tohle nemůžu přečíst.* (Popis.)

Dítě: *Ale já to přečtu.*

R: *Možná i paní učitelka bude mít problémy to přečíst.* (Informace.)

D: *Hm.*

R: *Když to nepřečte, nebude vědět, jestli to máš správně. Tak co s tím uděláme?* (Informace, spoluúčast.)

Dítě mlčí.

R: *Možná by se to mohlo přepsat.* (Informace, návrh.)

D: *Na to teda vůbec nemám náladu.*

R: *Asi jsi s tím už nepočítal.* (Empatie.) *Myslíš, že bys to mohl přepsat celé nebo aspoň tady ty dvě věty?* Nebo: *Zkusil bys to sám, nebo to mám dělat s tebou? Ted' hned nebo až si chvílku odpočineš?* (Výběr - podle našich zkušeností dává velkou šanci, že se problém vyřeší.) Ale může nastat i varianta:

D: *Nechci to přepsat vůbec!*

R: *Dobrá, je to tvoje rozhodnutí.* (Informace - žádné vyhrožování či obviňování z lenosti.)

Někdy se stane, že použijeme „správné“ komunikační dovednosti, a jako by to přesto nevedlo k cíli. Pokud nejde o život a o zdraví, můžeme na dítě nechat dopadnout přirozené důsledky jeho konání - ty jsou totiž významným činitelem v budování jeho zodpovědnosti (více o tom v VI. kapitole o alternativách k trestům). **Zisky jsou v zážitku respektující komunikace, v zachování dobrých vztahů, v poučení z důsledků vlastního rozhodnutí,** po nichž dítě možná samo přijde na to, že je dobré zvažovat názory druhých.

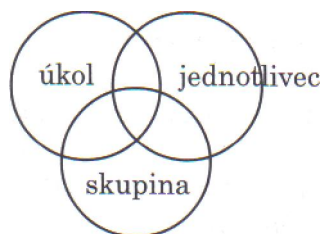
Další informace a doporučení k osvojování těchto dovedností najdete ve XIV. kapitole.

## 8. Tři oblasti výchovy, o které se musíme starat současně

Teď, když jsme se seznámili s konkrétními dovednostmi, nastíníme ještě některé další souvislosti a argumenty, proč jsou efektivní, proč stojí za to věnovat čas a úsilí jejich osvojení.

John Adair v knize „Budování efektivních týmů“ uvádí, že pokud má nějaký tým dobře pracovat, musí se starat o tři základní oblasti:

1. o plnění úkolů (cílů)
2. o uspokojování potřeb jednotlivých členů týmu
3. o dobré fungování celé skupiny



Velkým přínosem tohoto modelu je, že upozorňuje na **nutnost starat se o všechny tři oblasti současně a se stejnou péčí**. Upřednostnění kterékoliv z nich na úkor dalších dvou vede k neúspěchu týmu!

Tento pohled propojenosti a vzájemné závislosti jednotlivých oblastí je užitečný i ve výchově a vzdělávání dětí. Jen si trochu upravíme náplň jednotlivých oblastí.

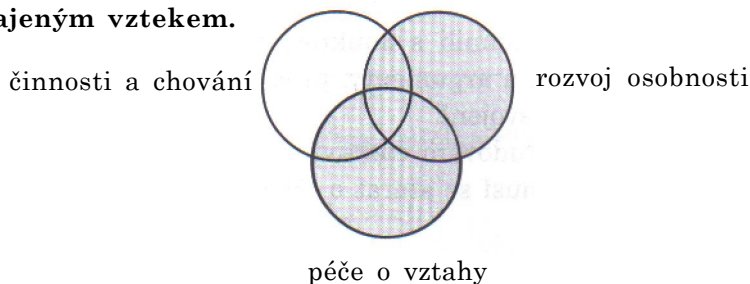
První oblast - **úkol** - představuje ve výchově různé **činnosti a chování, které od dětí vyžadujeme** (dodržovat hygienu, držet své věci v pořádku, plnit sliby, chovat se slušně...) s cílem naučit je to pro celý jejich další život.

Druhá oblast, která je v teorii týmů zaměřena na potřeby jednotlivce, může být ve výchově nazvána **rozvoj osobnosti dítěte** (vytváření sebeúcty, sebedůvěry, využití vrozených dispozic, emoční vyžívání, zvnitřnění hodnot...).

Třetí oblast, dobré fungování skupiny, lze asi celkem výstižně pojmenovat jako **péče o vztahy** mezi dospělými a dětmi.

### **Když se zaměříme na jednu oblast a zapomínáme na další**

Jestliže nám jde hlavně o to, aby dítě plnilo, co po něm požadujeme (zaměření na „úkol“), a je nám celkem jedno, jak toho dosáhneme, může se nám to z dlouhodobějšího hlediska docela vymstít. Dítě třeba bude plnit naše pokyny a příkazy, bude dělat věci, které po něm chceme. **Důsledkem pokynů a příkazů, vyčítání... ale bude také to, že bude mít nízkou sebedůvěru, bude nesamostatné, nebo bude mít problémy s potlačovanými emocemi. Jeho vztah k nám bude odtahitý, promísený se strachem nebo tajeným vztekem.**



Z obrázku vidíme, že zanedbávané oblasti vlastně „ukrajují“ i z úspěšného naplnění toho, na co se jednostranně zaměřujeme.

Neprospívá ani nadměrné zaměření na dobré, vřelé vztahy, které jde na úkor dalších dvou složek. To jsou případy, kdy se na dítě neklade moc požadavků, aby nedošlo ke konfliktům. Takový přístup přináší riziko, že se u něj nerozvine řada dovedností, nenaučí se čelit životním nárokům, může setrvávat v nepřiměřené emoční závislosti na rodičích, nezíská dostatek sebe-důvěry, může být emočně nevyrovnané.

Také představa, že nejdůležitější je rozvíjet osobnost dítěte, především jeho schopnosti a dovednosti (*Ať se hlavně učí, chodí na jazyky, na klavír...*), a proto se ani nevyžaduje například jeho podíl na úkolech v domácnosti, má svá rizika. Dítě může získat pocit, že naše štěstí je závislé na jeho úspěších, a dospělí jsou vlastně za jeho úspěchy zodpovědní. Takové jednostranné zaměření přináší rizika v oblasti vývoje sociálních, morálních a volních stránek osobnosti (sobeckost, arogance, nedostatek empatie a sociálních dovedností).

**Efektivita dovedností, které nabízíme v této kapitole, spočívá v tom, že pomáhají naplňovat všechny tři oblasti výchovy, o které se musíme starat:**

**1. Učit děti důležitým dovednostem a návykům pro život,** které by používaly na základě vlastní, vnitřní motivace. Cestou k tomu je vznášet požadavky na činnost i chování dětí, žádat po nich plnění nejrůznějších úkolů každodenního života.

**2. Rozvíjet jejich osobnost** tak, aby získaly dobrou sebeúctu - představu o sobě jako o dobrém, schopném a zodpovědném člověku. Aby měly možnost bohatě prožívat emoce a učily se je zvládat, postupně si zvnitřnily všeobecně přijímané hodnoty a morální normy a vytvářely si prosociální postoje k druhým lidem.

**3. Být současně s dětmi v dobrých vztazích** - vztazích otevřených, založených na vzájemné důvěře a vzájemném respektu. Tím jim pomáháme vytvářet pozitivní model vztahů pro jejich další život.

## Cvičení - ukázky možných reakcí

### Cvičení 1 (str. 57)

Alternativy s použitím popisu:

*Vana zůstala neumytá.*

*(Tvé) ponožky jsou na křesle.*

*Slyším nepěkná slova.*

*Je to nečitelné.*

*Vidím, že máš hodně špinavé ruce, i na obličejích jsou šmouhy.*

*Tabule je popsána. Nebo: Na tabuli zůstal zápis z minulé hodiny.*

*Na zemi kolem křesla jsou drobků.*

*Ten svetr je hodně špinavý.*

*(Vidím, že) ta tužka není ořezaná.*

*Mluvíte hodně hlasitě!*

*Dnes jsem tě neviděla psát úkoly...*

*Máš na sobě ještě oblečení ze školy.*

*Vidím, že neseš svačtinu ze školy zpátky.*

### Cvičení 2 (str. 63)

Alternativy s použitím informace:

*Když se nám něco nelíbí, můžeme to druhému říct.*

*Když se nechá špinavé nádobí zaschnout, dá to pak mnohem více práce.*

*Když se nechají dveře do špižírny otevřené, zvýší se tam teplota a potraviny se rychleji kazí.*

*Dohodli jsme se, že půjdeš v osm spát. Je půl osmé a ještě ti zbývá koupání.*

*Kmen toho stromu nemá moc výstupků. Lézt na něj je docela nebezpečné.*

### Cvičení 3 (str. 72)

Alternativy s použitím výběru:

*Chytneš se mne za pravou nebo za levou ruku?*

*Vykoupeš se nebo vysprchuješ?*

*Sníš jeden nebo dva knedlíky?*

*Nachystáš si věci do školy teď hned, nebo až přijdeš z tréninku?*

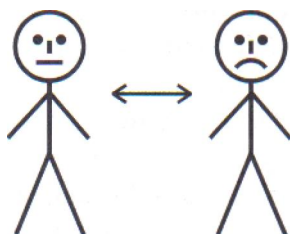
*Můžeš malovat tady na ten velký balicí papír nebo na kachlíky v koupelně.*

*Budeš uklízet sama, nebo se do toho dáme aspoň ze začátku společně?*

*Chceš se do těch slovíček pustit hned a pak jít ven, nebo se chceš nejdřív trochu proběhnout a budeš se je učit od tří hodin?*

## IV. Potřebujeme, aby druzí chápali a přijímali, když se cítíme v nepohodě

### Zvládání negativních emocí



Vztekaající se malé dítě. Uplakaná holčička. Naštvaný puberták. Po-drážděná matka. Rozpačitý otec. Nevrlá prodavačka. Emoce, emoce... Každý z nás má nějaké „strategie“, jak jednat s druhými, když jsou v negativních emocích, a také jak zvládat vlastní negativní emoce. Často ale moc nefungují, i když se snažíme. Dítě se vzteká tím víc, čím důrazněji mu vysvětlujeme, že tu žádný důvod ke vztekání není. Holčička pláče a pláče, přestože ji chlácho-líme a opakujeme, aby neplakala. Dospívajícího syna, který přišel domů na-štvaný, popuzují naše otázky, co se stalo. Když to z něj vypáčíme a poradíme mu, co by měl udělat, vzteká se ještě víc a mizí se slovy, že se s námi nedá mluvit. A když jde o naše vlastní emoce, často si je ani plně neuvědomujeme, dusíme je v sobě a tváříme se, že žádné nemáme, nebo obviňujeme druhé, že za ně můžou oni.

**Poznatky o emocích, z nichž budeme v této kapitole vycházet, jsme shrnuli do tří zásad:**



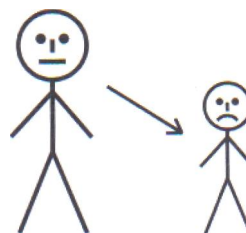
1. **Máme právo prožívat to, co prožíváme**
2. **Když jsme v emocích, jde logika stranou**
3. **Emoce jsou „nakažlivé“**

Porozumět těmto zásadám a řídit se podle nich je znakem chování, které můžeme nazvat „emočně inteligentní“. Ve světle těchto poznatků také lépe porozumíme tomu, proč některé způsoby, kterými se snažíme reagovat na negativní emoce, nepomáhají a jiné naopak ano.

### Neefektivní způsoby

Postupy, které často používáme, **když jsou v negativních emocích druhí lidé**, a které nepovažujeme za účinné, jsou tyto:

1. *Nic si z toho nedělej!* (zlehčování, popírání)
2. *Musíš se na to podívat jinak!* (srovnávání)
3. *Co se stalo?* (vyptávání)
4. *Měl/a bys...* (rady)
5. *Musíš pochopit, že...* (poučování)
6. *TV máš pravdu!* (souhlas)
7. *Můžeš si za to sám!* (obvinění)
8. *Chudinko!* (litování)
9. *Za všechno můžou ONI!* (svalování viny)



Když říkáme, že jsou tyto způsoby neefektivní, nemáme na mysli jen jejich okamžitý účinek (to, že druhým většinou nepomáhají uklidnit se), ale také dlouhodobější dopady. Jak si dále ukážeme, tyto způsoby nepřispívají k rozvoji schopností rozpoznávat, zvládat a využívat vlastní emoce. Jejich dalším společným znakem je **nadřazený vztah**, který se projevuje především hodnocením. V běžném životě různé neefektivní styly mícháme - používáme současně například zlehčování, vyptávání a rady.

Neúčinné způsoby komunikace, které používáme, **když jsme sami v emocích**, můžeme najít ve **II.** kapitole - zejména **vyčítání, kritizování, lamentace, vyhrožování a křik.**

### Efektivní způsoby

Respektující a zároveň účinnou dovedností pro situace, kdy je v negativních emocích druhý člověk, je **přijetí jeho pocitů - empatická reakce**. Empatickou reakcí jako bychom sdělovali: *Máš právo cítit se tak, jak se cítíš. Ty jsi také ten, kdo s tím může něco udělat. Nabízím ti svoji podporu.*

Základní dovedností, která nám pomáhá zvládat **vlastní negativní emoce** a současně zachovat respekt k druhým, je **já-výrok**. Umožňuje neobviňujícím

způsobem hovořit o tom, co prožíváme a co si přejeme nebo očekáváme: ***Už se opravdu zlobím!... Očekávám, že dáš věci do pořádku!***

## 1. Máme právo prožívat to, co prožíváme

Emoce jsou součástí našeho života. Výzva „jednat bez emocí“, kterou jsme v různých situacích už asi všichni někdy slyšeli, opomíjí skutečnost, že v **bdělém stavu prožíváme nějaké emoce neustále**. I kdyby to byl jen pocit pohody, že nám nic nechybí a cítíme se dobře. I ve spánku prožíváme emoce ve chvílích, kdy se nám něco zdá. Emocí si ale obvykle všímáme až tehdy, kdy jejich síla překročí určitou hranici, a to ještě hlavně těch negativních. Dokládá to i skutečnost, že většina jazyků má pro záporné emoce několikanásobně více výrazů než pro kladné (výzkumy uvádějí tři až čtyřikrát větší počet).

Rozdělení na kladné a záporné nebo příjemné a nepříjemné je asi to první, co nás napadne, když začneme o emocích přemýšlet. Kladné emoce jsou radost, štěstí, pocit hrdomi, láska... - můžete si doplnit další. Záporné strach, vztek, zklamání, lítost, žárlivost, závist... - opět si můžete seznam doplnit.

Když se na seminářích ptáme, zda můžeme rozlišovat také „správné“ a „nesprávné“ emoce, odpovědi bývají nejednotné. Někteří lidé se domnívají, že ano, jiní poukazují na to, že pro takové hodnocení nelze stanovit žádná kritéria. Často zaznívá zkušenost, že **jakmile začneme emoce posuzovat, situace se většinou zhorší**. Představme si třeba, že jsme nad něčím upřímně rozhořčení, a partner nám říká: *Prosím tě, taková blbost, že se tím vzrušuješ!*

Jak bychom se po takové reakci cítili? Možná si řekneme: *Blbost?! Jak to může říci? Možná pro něj! Ale ne pro mne! Vůbec mě nechápe! Vůbec ho nezajímá, co prožívám!*

### Chceme být bráni vážně

V hloubi duše si všichni přejeme, aby druzí brali vážně to, co zrovna prožíváme. Naše běžná komunikace je s tím však často v rozporu. Kolikrát jsme už jako děti slyšeli: *Jez, je to dobré* (když nám jídlo nechutnalo), *Nebud' srab* (když jsme se báli), *To zvládneš* (když jsme se na něco necítili)... Jak jinak to vnímáme, když jsou takové výroky určeny nám, než když je sdělujeme druhým lidem...

V předchozích kapitolách jsme hovořili o skrytých poselstvích toho, co říkáme a děláme. Jakmile někdo začne **hodnotit, posuzovat naše emoce** jako přehnané nebo neoprávněné, vysílá k nám asi toto skryté poselství: ***To, co cítíš, cítíš špatně. Měl bys cítit něco jiného (nejlépe to, co ti říkám)***. Hodnocení je projevem nerovného vztahu. Hodnocení emocí druhých lidí může mít různý stupeň a charakter. Od zlehčování (*Ty naděláš, taková hloupost!*)

přes morální nebo společenské odsuzování (*Ty snad na sestru žárlíš! To je ale hloupé!*) až po popření emoce (*To přece nemůže bolet. Chlapi nebrečí! Nemůžeš mít žízeň, když jsi přede chvílí pila!*).

Druhému člověku nepomůže, když odsoudíme jeho emoce jako neoprávněné a dáme mu najevo, byť nepřímo, že by měl prožívat něco jiného než prožívá. **Když jsme v nějakých emocích, prostě nejsme schopni je najednou nemít nebo prožívat jiné.** Pokud někdo naše emoce zlehčuje nebo dokonce odsuzuje, vyvolává to další negativní emoce - pocity viny, zahanbení, zlost.

### **Přijetí emocí neznamena souhlas s chováním**

Některé emoce (vztek, žárlivost, závist...) mohou vést k nevhodnému nebo až destruktivnímu chování.<sup>1</sup> Abychom takovému chování předešli nebo byli schopni na ně účinně reagovat, je nutné zabývat se jeho příčinou - negativními emocemi.

**Pro někoho může být ale těžké přijmout některé negativní emoce, ať už vlastní nebo emoce druhých, a volí přístup, který jde proti emocím s cílem potlačit je a odstranit.** Emoce jsou hodnoceny jako špatné, nevhodné, nepřiměřené (*Neboj se, to nic není. Co je tady prosím tě k vzteku?*). Tím se jich ale nezbavíme. Odsoudit a „zakázat“ negativní emoce neznamena, že už je nebudeme prožívat. Naopak - často ještě zesílí, i když se je současně třeba snažíme skrýt. Můžeme emoce skrývat, potlačovat nebo vytěsnit, tím však dosáhneme jen toho, že s nimi ztratíme vědomý kontakt, ale dál budeme jednat pod jejich vlivem."

Přístup, který je základem celé této kapitoly, spočívá v tom, že **emoce naopak přijímáme - přijímáme skutečnost, že v dané situaci má daný člověk právě ty emoce, které má, a neposuzujeme jejich správnost.**

Samozřejmě můžeme a máme se snažit předcházet situacím, které mohou vést k negativním emocím. **Když už ale takové emoce vzniknou, jejich přijetí je podmínkou toho, abychom s nimi mohli něco udělat - ztížit je a zvládnout, ale také je lépe poznat a pochopit.**

<sup>1</sup> Jiné dělení emocí proto rozlišuje emoce tvořivé (konstruktivní) a bořivé (destruktivní). Do jisté míry se to kryje s rozdělením na pozitivní a negativní emoce, ale totéž to není. Například ve stavu zamilovanosti (pozitivní emoce) se lidé mohou chovat až nepřátelsky k někomu, kdo poukáže na nedostatky milované osoby. A naopak hněv, který je řazen mezi negativní emoce, může mít konstruktivní účinek - když se třeba rozzlobíme sami na sebe, že už se svou znalostí angličtiny opravdu chceme něco udělat.

" Potlačení a vytěsnění patří mezi obranné psychické mechanismy. Při potlačení jde o vědomý proces, kdy jsou nepřijatelné myšlenky, emoce a přání zatlačovány na okraj vědomí. Při vytěsnění jde už o jejich neuvědomované odsunutí ještě hlouběji, do nevědomí, odkud ale skrytě působí dál.

**Přijímat negativní emoce neznamená, že souhlasíme s nesprávným chováním, které tyto emoce vyvolaly! Emoce a chování je třeba rozlišovat.**

Když dítě napadne jiné dítě, můžeme reagovat například: *Dost! Vidím, že máš na Honzu vztek, ale můžeš mu to říct, ne ho bít!* **V jedné větě můžeme vyjádřit přijetí emoce a zároveň nesouhlas s chováním.** A když je třeba, můžeme uplatnit i svoji fyzickou převahu a děti od sebe odtrhnout (což nemá nic společného s trestem).

### **Popírání a hodnocení emocí dětí brzdí rozvoj jejich osobnosti**

Jestliže děti vyrůstají v prostředí, kde se emoce často popírají nebo hodnotí jako nepřiměřené, **odnaučí se věnovat svým emocím pozornost. Přestanou je brát jako něco důležitého, nebudou je umět rozlišovat a budou se více řídit podle toho, co jim řeknou druzí, než podle toho, jak to samy cítí.**

**Emoce plní v našem životě tři důležité funkce, které se navzájem prolínají:**

- **Ochrannou** - například strach, stud, hněv...
- **Motivační** - emoce spojené s uspokojováním základních lidských potřeb. Jak negativní (pocit hladu, žízně, nedostatku pohybu, ohrožení, odmítání, zahanbení, méněcennosti, pocit nudy, nedostatečného uplatnění, hněv, pocit nespravedlnosti...), tak pozitivní (zájem, zvědavost, láska...).
- **Informační** - jakákoliv emoce, ať už naše vlastní nebo emoce druhého člověka, ať kladná nebo záporná, je také **informací, z níž se můžeme učit.** Když jsme například komunikačně nezvládli nějakou situaci a cítíme rozmrzelost, je to signál, že něco mělo být jinak. Když si to uvědomíme a příště se podle toho zařídíme, pocítíme uspokojení, povzbuzení - a to je signál, který nám říká: touto cestou by se možná dalo jít.

Nezájem o to, co děti prožívají, nebo hodnocení jejich emocí jako maličerných či špatných může brzdit jejich emocionální vývoj. Děti se nenaučí všech tří funkcí emocí plně využívat.

**Hodnocení emocí jako nepřiměřených je podstatou prvních dvou neúčinných reakcí na emoční nepohodu druhých.**

#### **1. *To nic není!* - zlehčování, popírání**

Dítě: *Au, to bolí!* Rodič: *Ty naděláš, taková malá odřenina! Za hodinu o tom nebudeš ani vědět!*

Dítě: *Terezka mi řekla, že mi neukáže to její morče.* Rodič: *No to je toho! Morčat ještě uvidíš!*

Dítě: *Tomáš mi řekl, že jsem nafoukaná!* Rodič: *Nic si z toho nedělej. Člověk si nemůže brát hned k srdci každé slovo.*

Dítě ve škole dává najevo zklamání z výsledků písemky. Učitel: *Hlavu vzhůru! Však ještě není všem dnům konec. Trojka není tak špatná známka.*

Používáme i další typické věty, kterými zlehčujeme to, co druzí, děti nebo dospělí, prožívají: *Já se divím, že si s tím děláš hlavu. To se přece stává. Nic se nejl tak horké, jak se to upeče... Myslím, že si to nějak moc bereš. Mít tak tvoje starosti!...*

Vědomým záměrem toho, kdo tyto věty vyslovil, bylo utěšit, ztlumit emoci. Nevědomě tam může být také snaha zabránit přenosu negativní emoce na sebe. Jak by nám ale bylo, kdyby tyto věty byly určeny nám samotným? Často zaznívá: *Neberou vážně to, co prožívám. **Neberou mě vážně.*** A jaký vliv to má na naše emoce, pomůže to? Odpověď většinou bývá, že nikoliv. K původním emocím se přidala další, něco jako zklamání z nepochopení.

Jak reagují děti na zlehčování nebo popírání jejich trápení a bolestí (*To si nemůžeš tak brát! To nestojí za řeč! To nemůže bolet. Než se vdáš...!*) Většinou se buď **stáhnou a nemají už chuť se svěřovat** (dospělí se pak diví, proč s nimi děti o svých problémech nemluví), nebo naopak začnou **přehánět**. My je pak bereme vážně ještě míň a začarovaný kruh pokračuje. Návyk přehánět, aby nás druzí brali vážně, může někdy přetrvávat až do dospělosti.

## 2. *Musíš se na to podívat jinak!* - srovnávání

*Podívej, jsi chytrá, dobře se učíš, máš hezkou postavu..., přece se nenecháš vyvést z míry, když ti někdo řekne, že máš vlasy jako hřebíky!*

*Když si vezmeš, že vám to manželství jinak funguje, hned budeš tu hádku s tchýní brát lehčeji!*

*Představ si, že bys byl nezaměstnaný, to bys měl jiné problémy! Vezmi život z lepší stránky! Máš hodnou ženu, syn se vám dostal na vysokou... Kdybys věděl, co je za binec v tom našem podniku - no a musím to zvládnout!*

Ať už druhý dává za příklad sebe, nebo srovnává naše trápení s něčím horším, co se děje někomu jinému, anebo naopak připomíná pozitivní věci - vše má za cíl ukázat, že to, co právě prožíváme, je vlastně malicherné. Hodnocení emocí stojí tedy i za srovnáváním.

Vnitřní odezva bývá obdobná jako u zlehčování: *Nechápe mě. Ze jsem něco říkal! Je sice teoreticky pravda, co říká - ale to mi nepomůže. Ještě abych se cítil provinile!*

Postavíme-li druhému před oči srovnání s něčím ještě horším, co ho mohlo potkat, může to vyvolat další negativní emoce - obavu, pocit, že obtěžuje s něčím, co je vlastně nicotné, podráždění, že z něj děláme nerozumnou bytost, která ze všeho dělá problém.

Připomenout si, co je v našem životě pozitivního („spočítat svá pozhánání“, jak říkají Angličané), když jsme něčím zkrušeni, může povzbudit. Doopravdy to ale pomáhá jen tehdy, když si toto „srovnání hodnot v hlavě“ uděláme sami, nikoliv, když nám někdo jiný předhazuje, za co máme být v životě vděční. Je to velmi užitečná dovednost, která pomáhá přeladovat naše emoce.

## 2. Když jsme v silných emocích, logika jde stranou

Emoce jsou jednou oblastí naší psychiky, logické uvažování druhou. Když se cítíme bezpečně a v pohodě, obě oblasti mohou spolupracovat. **Mírné nebo středně silné pozitivní emoce mívají podporující účinek na ostatní psychické funkce i na naše jednání.** Například zvědavost, zájem a nadšení jsou zdrojem i průvodci efektivního učení, empatie a starost o někoho zdrojem vstřícného chování a podobně. (Silné pozitivní emoce mohou mít někdy naopak tlumivý vliv.)

Připomeňme si, co jsme ve **II.** kapitole uvedli o tom, co se děje v našem mozku, když cítíme ohrožení. V takových situacích se vytvářejí negativní emoce, které dodávají energii k boji nebo úniku. Mozková centra, která jsou při tom aktivní, mají tlumící účinek na mozkovou kůru, v níž sídlí logika. **Cím silnější je negativní emoce, tím větší je její tlumící vliv na rozumové složky naší psychiky.** A tak nám negativní emoce na jedné straně pomáhají mobilizovat energii, na druhé straně ale nebývají dobrými rádci v tom, kam tuto energii zaměříme. **Pod vlivem silnějších, zejména negativních emocí se může stát naše chování zkratkovitým, nekontrolovaným a neproduktivním.**

### Jak emoce ovlivňují další psychické funkce

Začíná to už u **pozornosti** a **vnímání**. Dobře to vyjadřují lidová úsloví. Někdo v hněvu „nevidí a neslyší“ nebo „vidí rudě“, člověk naplněný obavami „slyší i trávu růst“ nebo „dělá z komára velblouda“. Vystrašený člověk vnímá i neutrální pohyb nebo poznámku jako ohrožující a podle toho reaguje - „strach má velké oči“. Když jsme rozrušeni, dělá nám problémy soustředit se, děláme chyby, nejsme schopni vnímat a zpracovávat všechny podněty, které k nám přicházejí. Silná emoce může tak omezit vnímání vnějšího světa, že řízení auta nebo přecházení křižovatky se může stát osudným. Také nálady výrazně ovlivňují naše vnímání světa - lidová mluva hovoří o černých nebo

růžových brýlích, nespokojený člověk vidí na druhých hlavně chyby, zatímco pozitivně naladěný člověk si všímá spíš toho, co se daří.

Emoce ohvňují naše **myšlení**. Rozrušení, zloba, ale i pozitivní emoce jako třeba zamilovanost, dokážou narušit naši schopnost myslet, řešit problémy, učit se něco nového, pracovat s informacemi, vytvářet nové věci. Když šéf nevybíravým způsobem zkritizuje naši práci, určitě se nestaneme tvořivějšími, ale pokud budeme schopni v práci pokračovat, uděláme to rutinně a hlavně proto, abychom ji už měli za sebou. V psychologii a psychiatrii se používá výraz „katatymně zkreslené myšlení“ - myšlení zkreslené emocemi. Když se například na někoho zlobíme, máme tendenci vykládat si i jeho neutrální nebo dokonce pozitivní chování způsobem, který nás utvrdí v tom, že si náš hněv zaslouží.

Každý z nás asi prožil situace, kdy si po silném rozrušení nemohl dobře vybavit detaily průběhu nějaké události, například konfliktu nebo nehody. Narušení funkce **paměti** při silnějších emocích dobře znají kriminalisté, ale měli bychom na ně myslet také třeba ve škole při běžném vyučování.

### **Emoce nějakou dobu trvají**

Fyziologické reakce (zrudnutí, zblednutí, bušení srdce...), které provázejí emoce, nás upozorňují, že emoční stavy souvisí s určitými chemickými změnami, které připravují organismus k akci. I když podnět, který emoci vyvolal, už pominul, **trvá ještě nějakou dobu, než se organismus vrátí do stavu rovnováhy**. Jak dlouho to trvá, záleží na síle emoce a také na vzrušivosti nervové soustavy. To souvisí s temperamentem - známe lidi, kteří rychle „vypění“, ale brzy je to přejde. Jiné zase jen tak něco nerozhází, ale když už, trvá pak dost dlouho, než se uklidní. Roli hrají naše postoje a osobnostní zralost - událost, kterou někdo vezme jako životní výzvu, může být pro druhého traumatizující (ztráta zaměstnání, nemoc).

**Jak dlouho nějaká emoce trvá, záleží také na tom, jaká je reakce okolí.** Některé reakce pomáhají negativní emoce postupně ztláčit, jiné je spíš ještě prodlouží nebo i zesílí.

Po dobu, kdy jsme v silnějších negativních (a někdy i pozitivních) emocích, mohou být utlumeny některé psychické funkce, zejména logické uvažování. **Ztišení emocí by proto mělo předcházet rozumovému řešení situace.**

Teprve potom jsme schopni opět uvažovat, dobře se rozhodovat a přijímat za svá rozhodnutí zodpovědnost, učit se novým věcem... Platí to jak pro vlastní emoce, tak pro situace, kdy jsou v emocích druzí lidé.

Jedním z nejčastějších komunikačních pochybení je, že nevěnujeme pozornost emocím a zaměřujeme se rovnou na logické řešení problému. Většinou aniž jsme o to byli žádáni, zato s těmi nejlepšimi úmysly.

**Pro další tři málo účinné komunikační postupy je typické, že reagují na emoce z pozice logiky.**

### 3. Co se stalo? - vyptávám

Sedmiletý Jirka přichází s pláčem. Maminka: *Co se ti stalo?*

Jirka: *Michal mě praštil!*

Matka: *A proč?*

Jirka: *Nevím. Já jsem mu nic neudělal.*

Matka: *Přece musel mít důvod. Tak jak to bylo?*

Jirka mlčí, komunikace končí povzdechem matky: *Z tebe tak něco dostat!*

Hanka (16 let): *To byl dnes den!*

Otec: *Proč?*

Hanka: *Ale...*

Otec: *Tak co se stalo?*

Hanka: *No... Nevyšla mi ta písemka z fyziky. Taky jsem dostala čtyřku z matiky. A hlavně jsem pořádně naštvaná na Mirku!*

Otec: *Proč? Co ti udělala?... A můžeš si tu známku z matiky ještě nějak opravit? A koho vlastně máte z té fyziky? Je přísný?... A co dostali ostatní?...*

Hanka odpovídá stále stručněji, po chvíli odchází. Když za ní otec asi za hodinu přichází do pokoje, hraje si hru na počítači a vypadá to, že tím strávila celou tu dobu.

Otec: *Tak co je s tebou?*

Hanka: *Dejte mi už všichni pokoj!*

Otázky jsou všeobecně považovány za projev zájmu. Záleží ovšem na tom, kolik jich je a jaké jsou to otázky. Otázky „Co by ti pomohlo?“ a další, kterými zveme druhé ke spoluúčasti na řešení nějakého problému (byla o nich řeč ve III. kapitole), mají zcela jiný charakter než vyptávání v obou ukázkách.

Když jste je četli, možná jste si říkali: *Je to jako výslech... Zajímá ho/ ji všechno možné, jen ne to, jak se druhý cítil... Nedivím se, že to takhle dopadlo... Na místě dítěte bych reagoval/a podobně...*

**Otázky představují úkol. A úkol zavazuje ke splnění. Když jsme ale v emocích, většinou o žádné takové úkoly nestojíme.** Otázky, které nás vracejí k příčinám naší nepohody, mohou dál jítřit emoce. Navíc se skoro vždycky týkají vnějších okolností situace, nikoli prožívání, o kterém by člověk, který je v nepohodě, možná rád mluvil. **Otázky přicházejí z logické, rozumové úrovně, která se míjí s emoční rovinou druhého.** Pro toho, kdo je v emocích, bude možná těžké se na ně vůbec soustředit, natož pak na ně odpovídat.



Vyptávání je další z nátlakových, mocenských způsobů komunikace. Pomůže uvědomit si, **kdo při vyptávání vlastně určuje, o čem se bude hovořit a jak dlouho** - je to ten, kdo se ptá, zatímco prostor by měl dostat ten, kdo je v emocích. Mocenským prvkem otázek je také to, že **mohou být vnímány jako nástroj kontroly**: *Kde jsi byl? Co jste tam dělali? Kdo tam byl ještě?...*

Když se nás někdo moc vyptává, může se vloučit i pochybnost: na co vlastně využije získané informace? A zkušenosti ukazují, že diskrétnost je porušována dost často.

#### 4. Měl/a bys... - rady

Otec k synovi, který je našťvaný, že mu už po třetí nevyšel matematický příklad: *Nezťkej se a dej si chvílku pauzu. A potom zavolej Honzovi, jak to vyšlo jemu.*

Dcera, studentka vysoké školy, je nešťastná, že nestihla v termínu překlad do angličtiny a nestíhá ani jiné věci. Matka: *Nedělej z toho tragédii. Teď se trochu přinut a dodělej aspoň tu první část, tu už máš skoro hotovou. A panu asistentovi to vysvětlí omluv se a řekni že mu ten zbytek odevzdáš po neděli.*

Matka k provdané dceři: *Měla by ses s Josefem usmířit. Však víš, co se říká - že moudřejší ustoupí. Takhle z toho nebudeš spát kolik nocí.*

Po otázkách často následují rady. Samozřejmě dobře míněné. Mnoho lidí považuje přímo za svou povinnost přispěchat s dobrou radou, když jim někdo jen naznačí, že má problém.

Co by si pomyslel syn v první ukázce? Třeba: *To se ti řekne - nezťkej se! Tolik času jsem nad tím strávil! A proč bych měl volat zrovna Honzovi. Rozhodnu si sám, jak to udělám!*

Jaká by mohla být reakce dcery ve druhé ukázce? Možná by poslušně poslechla. Možná by si ale pomyslela nebo řekla něco jako: *Tobě se to mluví! Teď jsem tak našťvaná, jak to nestíhám, že se vůbec nemůžu soustředit na práci!*

A kdyby vám rodiče nebo příbuzní radili, co máte dělat, když se pohádáte s partnerem - jak byste se cítili? Co byste řekli nebo udělali?

Rady, podobně jako otázky, přicházejí z logické úrovně. Jenže my jsme v emocích. V silných emocích rady často ani nevnímáme, někdy vyvolávají ještě další vlnu negativních emocí (*Kdo se ho/ji o to prosil... vždyť mě vůbec neposlouchá... co to plete, tohle nic neřeší...*). Ale i kdyby nic z toho nenastalo, je zde ještě největší riziko rad - **pozice „poradce“ jasně vyjadřuje nadřazenost** někoho, kdo to ví lépe a vysílá k druhému poselství, že sám vlastně není dost kompetentní k řešení své situace.

Ten, kdo radí, činí tak v dobré víře, že druhému pomáhá. Ve skutečnosti ale pomáhá spíš sám sobě - aby se tvářil v tvář emocím druhého nemusel cítit bezmocně.

**Tobě se to řekne, zkus si to sám!** - to je typická odezva, která ale většinou **nezazní nahlas**. I kdyby to byla ta „správná“ rada, **největší cenu má to, co jsme udělali z vlastního rozhodnutí a přesvědčení**.

Většinou bychom sami přišli na to, co nám druzí radí, ovšem až bychom se uklidnili. **Za vlastní řešení přejímáme vždy větší zodpovědnost** a uskutečňujeme je s větším nasazením, než když přijde z cizí hlavy. Rady mohou vést k nepřijímání vlastní odpovědnosti a obviňování druhých (*To tys mi to poradil...!*).

Jedno ze zlatých pravidel dobré komunikace zní: **Nedávat nevyžádané rady**. Jiná situace nastává, když někdo **o radu požádá** - to se ale většinou stane, až když se emoce ztiší. I tehdy ovšem existuje riziko přenášení zodpovědnosti na „rádce“. Když si myslíme, že máme k problému co říct, můžeme **nabídnout** svůj názor například slovy: *Chceš vědět, co si o tom myslím?* Nebo: *Zajímá tě, co bych udělal v takové situaci?* - A respektujeme rozhodnutí druhého, zda to chce slyšet a jestli náš názor nějak využije.

### 5. **Musíš pochopit, že... - objektivizace, vysvětlování**

Martin si stěžuje, že paní učitelka byla nespravedlivá při klasifikaci. Otec: *To ani nejde být ke každému stoprocentně spravedlivý. Já vaši paní učitelku znám, určitě ti nechtěla ublížit. Když se budeš snažit, jistě ti dá příležitost si to opravit.*

Hanka slíbila Aleně, že jí objedná oběd ve školní jídelně, a zapoměla na to. Alena byla druhý den bez oběda a Hance vynadala. Hanka se svěřila mamince. Matka: *Když s tím Alena počítala, musíš uznat, že měla právo se zlobit. Vezmi to z jejího hlediska. Přece jsi to slíbila. A ona zůstala bez oběda. Nedivím se, že měla pořádnou zlost.*

Váš šéf vám vyčinił, že jste včas neudělal/a práci, s níž počítal. Máte zlost, protože jste se opravdu snažil/a. Svěřujete se partnerovi, který reaguje: *No ale podívej se na to objektivně. On s tím počítal a teď možná bude mít problémy, že to není hotovo. Když to vezmu z jeho hlediska, tak to možná trochu přehnal, ale byl v právu. Musíš pochopit, že má zodpovědnost a zodpovídá se zase svému šéfovi...*

Objektivizace nebo vysvětlování je dalším stylem, kdy reagujeme na emoce z hlediska logiky. S jakou vnitřní odezvou se u vás setkaly věty z poslední ukázky? Možná: *To se ti hezky říká, ale kdo chápe mě? Na čí straně vlastně jsi? Nestojím o vysvětlování, pomohlo by mi, kdybys mě pochopil! Když to nedokážeš, tak raději mlč!*

Možná si říkáte, že to, co říká otec, matka či partner v uvedených situacích, je všechno pravda. Ale „emoční pravda“ bývá jiná než ta logická. Nepřestává nás fascinovat ta rozpojenost. Z hlediska toho, kdo vysvětluje, poukazuje na logické souvislosti, připomíná další skutečnosti, na tom není nic

Respektovat a být respektován

špatného - snaží se přece o objektivní pohled a ještě jej druhému sděluje docela vlídně a přátelsky.

Z hlediska emocí toho, kdo tyto věty slyší, se to ale jeví úplně jinak. **Je nemožné nebo hodně těžké „na povel“ zapojit logiku. Stejně tak je obtížné mít pochopení pro druhé, když jsme sami v negativních emocích.** A ten, kdo nám vysvětluje, jak je důležité pochopit druhé, po nás vlastně žádá něco, co v tu chvíli sám nedělá. Jedna dospívající dívka to vystihla přesně, když v takové situaci reagovala otázkou: ***A mám dělat to, co říkáš, nebo to, co děláš?***

Vysvětlování, poučování vyjadřuje nadřazenost. Jeho skrytým poselstvím je poukazování na naše nedostatky - je nám nepřímě vytýkáno, že nejsme schopni přijmout tak prostou logiku, jaká je nám předkládána, a projevít porozumění pro druhé lidi.

### 3. Emoce jsou „nakažlivé“

Tuto vlastnost emocí důvěrně známe z každodenního života. K přenášení emocí, jak kladných, tak záporných, dochází částečně nevědomě. Většinou se daleko snadněji šíří ty negativní - a když je na sebe necháme „přeskočit“, jednáme pod jejich vlivem.

Velmi „nakažlivé“ bývají emoce, které jsou výrazně projeveny. Proto herec, ale také třeba politik nebo zdatný řečník, který provází svůj projev zřetelným emočním doprovodem, probouzí emoce i u diváků nebo posluchačů. Nemusí jít samozřejmě jen o emoce kladné.

**Z běžných emocí je nejprudčeji „nakažlivý“ vztek.** Často stačí, že jsme jenom svědky agresivních projevů, které ani nejsou zaměřeny vůči nám osobně, a už nám stoupá adrenalin v krvi. Můžeme si to vysvětlit ochrannou funkcí emocí - když se někde vyskytuje agresivní chování, je to možné ohrožení pro všechny kolem, a to bezděčně spouští obranné reakce. A tak někdy řešíme konflikty mezi dětmi s myslí už „zatemněnou“ emocemi, které jsme na sebe nechali přeskočit, a situace se tak ještě zhorší.

**Další čtyři neefektivní způsoby reakcí na emoční nepohodu druhých mají společné to, že se jejich negativními emocemi buď necháme „nakazit“, anebo se jim naopak snažíme bránit.** Opět je přítomno **hodnocení vyjadřující nerovný vztah.**

### 6. *Ty máš pravdu!* - souhlas

Mirek líčí tatínkovi konflikt se spolužákem: *Patrik se mi zase posmíval, tak už jsem ho praštil. Otec: Neměl si koledovat, pak se nemůže divit. Ty ses jenom bránil. Aspoň už ti dá příště pokoj.*

Iveta si stěžuje matce: *Ta tělocvikářka je hrozná! Minule nám slíbila, že půjdeme ven, ale šli jsme zase do tělocvičny. Přitom bylo hezky. Matka: Máš pravdu. Sliby se mají dodržovat. Pak mají mít ti učitelé nějakou autoritu!*

Vdaná žena si stěžuje kamarádce na manžela. Kamarádka: *Dobře děláš, že si to nenecháváš líbit! Jen tak na něj, to si na tebe nesmí dovolovat!*

Zaměstnanec firmy si stěžuje kamarádovi, že kolega v práci nepřijal jeho návrh. Dnes kvůli tomu mezi nimi došlo k prudké výměně názorů. Kamarád: *Místo, aby byl rád, že jim tam vneseš trochu čerstvého vzduchu, ještě ti klade překážky! Vůbec si nezaslouží, aby tam měli takového člověka, jak jsi ty. Víš, kolik děláš práce přesčas. Ruce by ti měli pozlatit! Takové zacházení si nemůžeš nechat líbit.*

Je přirozené snažit se vyjádřit druhému člověku, který je v nepohodě, podporu a porozumění. **Někdy se to však zaměňuje za souhlas s chováním.** Přitakání „postiženému“ jde pak ruku v ruce s tím, že **přímo nebo nepřímou vystupujeme proti někomu dalšímu, koho často ani osobně neznáme.**

Kdybyste byli vy oním zaměstnancem firmy z poslední ukázky, jaká by byla vaše vnitřní odezva na reakci kamaráda? Někomu možná udělá docela dobře, když se kamarád takto postaví na jeho stranu. Většinou si ale lidé dobře uvědomují rizika takové jednostranné reakce. Hodnocení je vždy subjektivní, často ani nemáme dost informací, abychom mohli zaujmout nějaké stanovisko.

Představte si, že kolega z poslední ukázky, který odmítl návrh, potká zase svého kamaráda a vylíčí mu situaci **ze svého hlediska**: Spolupracovník za ním v nevhodnou dobu přišel s nepromyšleným návrhem, který umíněně prosazoval, a zdržoval ho od jiné naléhavé práce. Nakonec se pohádali. Kamarád reaguje v duchu přístupu „Ty máš pravdu“: *Určitě jsi měl důvod, proč jsi ten návrh nepřijal. Ty své práci přece rozumíš, vždyť ji děláš tolik let! Zdržel tě, a ještě se cítí uražený! A ty aby sis nesl práci domů.*

## 7. **Můžeš si za to sám!** - obvinění

Malý Michal pláče, protože se uhodil: Matka: *Říkala jsem ti, abys tady nelítal. Dobře ti tak!*

Věrka přišla pozdě do školy, protože jí ujel autobus. Dostala poznámku a svěří se otcí. Otec: *Kdyby ses neloudala, tak jsi to stihla. Času jsi měla dost. Kdyby to ve škole tolerovali, dělal by si každý, co chce.*

Pavel váhavě oznamuje mamince, že se mu ztratily peníze na školní výlet. Matka: *Kolikrát jsem ti říkala, že máš nosit peníze v peněžence a ne po kapsách! Můžeš si za to sám. Teď si ty peníze sežeň, kde chceš!*

Potřebovali jste podat balík na poštu, ale zdržeb jste se a nestihli to. Vracíte se domů rozladěni i s balíkem a postěžujete si partnerovi. Partner reaguje: *Kdyby sis lépe naplánoval/a čas, tak jsi to stihl/a. To máš z toho, že chodíš všude na poslední chvíli! Aspoň si to budeš pamatovat.*

Tím, že druhým připomínáme jejich chyby, jako bychom říkali, že my jsme ti lepší. Je to ale také způsob, jak se vypořádat s přenášením emocí. V tomto případě se snažíme je **od sebe odrazit** a vrátit je tam, odkud přišly. Někdy v zesílené míře, protože se mohou přidat ještě další emoce - ve vztahu k dětem jde často o pocity viny, že jsme je dostatečně neochránili před jejich neúspěchy. **Častý způsob, jak se vypořádat s pocitem vlastní viny, je obvinít ty druhé.** Na vědomé úrovni se snažíme namluvit si, že jim prospíváme, když je upozorňujeme na to, co udělali špatně, a jsme proto zaskočeni jejich negativní reakcí. Jaká by byla vaše reakce v poslední ukázce? Možná: *Tohle teda říkat nemusel/a. To vím přece taky. Kdyby věděl/a, co všechno jsem ještě musel/a vyřídit! Příště raději nebudu nic říkat!*

Některé děti slyší takové „výchovné“ věty docela Často: *Kdybys..., nemuselo to tak dopadnout. (Kdyby ses včera učil, nepokazil bys tu písemku!)* Mohou pak nabýt dojmu, že jsme proti nim. Protože se cítí ohroženy, brání se anebo se stahují.

## 8. Chudinko!... - litování

Lucku pocákalo kolemjedoucí auto. Matka: *To je ale bezohlednost! Chudinko, jsi celá mokrá!*

S Ivetou se rozešel chlapec. Matka: *To ti neměl udělat! To sis teda nezasloužila! Mně je tě tak líto!*

Zmíníte se známému, že jste měl/a konflikt na pracovišti. Znamý reaguje: *To je strašné, takové vztahy. Nemáš to tam, chudáku, lehké.*

Motivem litování, pokud už nejde o zvykovou reakci, je poskytnout účast a podporu. Litování a účast ovšem není totéž. Jak byste se cítili ve třetí ukázce? Většina lidí nemá htoování ráda - vyvolává **pocit bezmoci, poraženectví, závislosti na vnějších okolnostech.** Potřebujeme přijetí a respekt, lítost nám nepomáhá. Účast a přijetí posilují naši sebedůvěru a schopnost vypořádat se se svými emocemi, lítost ji naopak oslabuje. Litováním vlastně někoho označujeme za „oběť“, i když to tak třeba nemyslíme. Lidem, kteří zaujali **životní postoj oběti**, je litování příjemné a svými nářky si je někdy přímo vynucují. Ne všechno, co je nám příjemné, je pro nás ale také prospěšné. Každá další dávka litování upevní postoj „jsem oběť poměrů“. To snižuje schopnost vzít život do vlastních rukou a může to vést až k návyku vyhýbat se řešení problémů, zbavovat se zodpovědnosti a přesouvat ji na jiné, k „parazitování“ na druhých a manipulaci s nimi.

## 9. *Za všechno můžou ONI!* - svalování viny

Michal se cítí dotčeně, když po konfliktu se spolužákem dostal poznámku jen on. Matka: *Ti učitelé si to ale zjednodušují! Místo aby to s vámi probrali, rozdávají poznámky. O to, jaké jsou vztahy mezi dětmi, se vůbec nestarají. Nebo si s tím nevědí rady.*

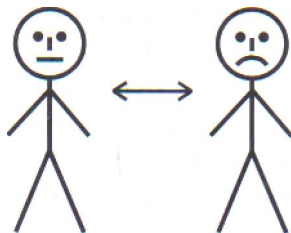
Učitelka si stěžuje na Michalovo chování jeho třídní. Ta reaguje: *Nediv se, matka je s Michalem sama a kluk roste jako dříví v lese. Když dítě nedostane dobrý základ v rodině, my už s tím nic nenaděláme.*

Postesknete si známému, že máte nízký plat. Známý reaguje: *Je to binec. Zaměstnavatelé si hrabou a obyčejný člověk aby byl rád, že má práci, držel hubu a krok. Slyšel jsi včera ve zprávách, kolik berou ředitelé bank? A kolik výhod mají k platu poslanci? A pořád jim to není dost. A nic s tím nenaděláš...*

Tento styl můžeme také nazvat „**nadávání na poměry**“. Společně si zanádat může lidi sbližovat a pomáhá to odreagovat se. Cena za to je ale příliš vysoká - **zvykáme si vzdávat se zodpovědnosti a možnosti ovlivňovat věci**. Utvrzujeme se v postoji, že se nedá nic změnit, protože za všechno mohou druzí lidé nebo vnější okolnosti. Energie negativních emocí, která by při správném nasměrování mohla vést ke změně - buď nás samotných, nebo poměrů kolem nás, je tak zmařena.

Při čtení předcházejících stránek jste si možná vícekrát řekli: Když ne tohle, co tedy namísto toho? Odpověď se skrývá pod pojmem empatická reakce.

## 4. *Máš právo cítit se tak, jak se cítíš...* Přijetí pocitů - empatická reakce



Michal se cítí dotčeně, když po konfliktu se spolužákem dostal poznámku jen on.

Matka: *Vidím, že se ti to zdá nespravedlivé...*

Michal: *To teda jo! Já jsem si Mirka taky dobíral, ale ne zle. On se mi pak začal posmívat kvůli pihám... Tak jsem se rozzuřil!*

Matka: *Hm... To docela našťve...*

Michal: *No bodejť by ne! Ještě to slyšeli kluci a přidali se!*

Matka: *Asi jsi měl vztek. To má pak člověk chuť to vrátit...*

Michal: *No právě! Tak jsem mu jednu vrazil, zrovna když přišla učitelka! Ona viděla jenom to a hned se do mě pustila.*

Matka: *Hm...*

Michal: *Možná, kdyby věděla, jak to bylo, by mi tu poznámku ani nedala... Ona viděla jen mě, Mirek za to vlastně nemůže, že jsem to schytl jen já...*

Na Michalovi je vidět, že se už docela uklidnil.

Matka: *Napadá tě, jak by se to do budoucna dalo udělat, abyste si v podobné situaci zavčas řekli „dost“?*

Michal (mlčí): *No, nevím... asi Mirkovi říct, co mně nevadí a co už mě štve...*

Matka: *Ty to teď už víš. Bylo by fajn, kdybyste si to vyjasnili i s Mirkem.*

Když si na seminářích podobné dialogy přehráváme a ptáme se účastníků, jak by se cítili na místě Michala, popisují svoji vnitřní reakci asi takto: *Má zájem o to, co prožívám... Snaží se mě pochopit... Nesoudí mě... To je fajn, že moc nemluví, ani mě k ničemu nenutí - stejně to musím vyřešit já... To, co dělá, mi pomáhá uklidnit se a trochu se v tom všem vyznat...*

Většina lidí vnímá empatickou reakci jako jakýsi „**kruh bezpečí**“. Jsme vyslechnuti, nikdo nás nezpovídá ani nehodnotí, můžeme sami přemýšlet, co dál. Přitom cítíme porozumění a podporu, ať už se rozhodneme jakkoli. **Většinou se naše emoce postupně ztišují.**

**Když nabudeme emoční rovnováhy, můžeme si sami uvědomit mnohé z toho, co nám předtím v dobré víře vnucovali druzí, co však nemohlo „zabrat“ kvůli našim emocím.**

Například zlehčení, nadhled: *No nic, už se stalo. Žádná tragédie to není. Však se s Mirkem zase udobříme...*

Anebo srovnání: *...Mohl jsem Mirkovi ublížit, a to by bylo horší... Poznámka není tak zlá. Taký mi mohli zakázat jít na to školní sportovní odpoledne.*

Můžeme si sami položit otázky: *Co jsem mohl Mirkovi říct, aby toho nechal? Možná jsem ho taky vyprovokoval - čím?...*

A v odpověď na ně nalézt vlastní řešení situace: *...Asi bych měl za Mirkem jít a vyříkat si to s ním.*

Když se nám dostane porozumění, jsme schopni pochopit také druhé a projevit porozumění zase jim: *Možná se chce taky usmířit a čeká, že za ním přijdu... A učitelka vlastně nevěděla, jak to bylo.*

Možná i sami pro sebe vyjádřit přesvědčení, v čem jsme postupovali správně: *Nenechat si všechno líbit je v pořádku...*

Když se nám vrací sebedůvěra, můžeme si přiznat i své chyby a rezervy: *...Ale asi jsem na to nešel moc dobře...*

- Jak poznáme, že nám někdo opravdu naslouchá? Jak se takový člověk chová? Co vidíme, že dělá?
- Jak poznáme, že nám někdo nenaslouchá - jak se chová, co dělá?

Jsou to užitečné otázky pro děti i pro dospělé. Můžete teď přerušit čtení a položit si je také. Pomáhá připomenout si konkrétní situaci, kdy jsme se setkali s pozorným posluchačem, a naopak situaci, kdy nám někdo nenaslouchal.

**Aktivní naslouchání je provázené projevy zájmu, pozornosti a účasti.** Tyto projevy jsou především **neverbální**: pohled do očí, přikyvování, fyzická blízkost; tam, kde je to vhodné, dotek nebo třeba objetí. Výraz našeho obličejů zrcadlí emoce, které mluvčí vyjadřuje.

**Verbální projevy** účasti jsou zejména krátká slůvka jako: *Hm... ano... aha... chápu... mhm,, jo...* Nejsou míněna jako souhlas s tím, co druhý říká, ale dáváme jimi najevo svůj zájem a pozornost. Naslouchání po telefonu se bez takových slůvek neobejde. Zvláště o slovíčku „hm“ účastníci našich seminářů referují, jaký pozitivní obrat přináší v situacích, kde dříve hodně mluvili.

Vyhýbat se zlehčování, srovnávání, vyptávání a dalším neempatickým reakcím, nezdůrazňovat svou osobu a svůj názor a prostě jen naslouchat - už to může znamenat hodně pro dobrou komunikaci a vztahy nebo jejich obnovu.

Nároky na naše naslouchání mohou být ale někdy nepřiměřené. Někdo mluví a mluví - a vůbec nebere ohled na to, zda nás to ještě zajímá. Dovednosti, kterým se můžeme učit v souvislosti s nasloucháním, jsou tak vlastně tři:

- být dobrým posluchačem
- v situaci, kdy sami něco říkáme, zvažovat, zdaje to hodno naslouchání
- umět se prosadit, když někdo zneužívá naší ochoty naslouchat (viz 7. část této kapitoly o já-výrocích)

## 2. Pojmenování pocitů, přání a očekávání druhého

V komunikaci s dospělými lidmi, kteří dávají najevo negativní emoce, často stačí jen naslouchání a projevy účasti. I jim však pomáhá, když se pokusíme pojmenovat, co pravděpodobně prožívají:

*To tě asi zklamalo, že ti šéf ani nepoděkoval...*

*Asi se už nemůžeš dočkat, až to budeš mít hotovo...*

*Kdyby to šlo, nejradši by ses tam hned rozjel...*

*Asi si děláš starosti, že se Alena ještě nezvala...*



**Pojmenování emocí je klíčovou složkou empatické reakce u dětí. Pomáhá jim rozvíjet schopnost uvědomovat si, co cítí, což je předpoklad toho, aby se své emoce naučily zvládat:**

*To jsi musel mít na Jirku pořádný vztek, když jsi ho uhodil...*

*Po tom kocourkovi ti musí být smutno, byl jako člen rodiny...*

*Vidím, že ti připadá nespravedlivé, jak trenér rozhodl...*

*Muselo se tě dotknout, že se o tobě Majka takhle vyjádřila. Myslela sis, že jste dobré kamarádky...*

*Asi se na mě teď zlobíš, že jsem to rozhodl a nezeptal se tě...*

Pojmenování toho, co druhý prožívá, adresujeme přímo jemu a používáme při tom slůvka **ty, tebe, ti, tedy 2. osobu.** (*To se tě asi dotklo.*) Někdy i 2. osobu množného čísla: *Jste už asi unaveni a musíte mít hlad.*

Jde o **oznamovací věty, nikoli otázky** - na konci je tedy pomyslná tečka nebo tři tečky, kterými dáváme druhému prostor, pokud by chtěl reagovat. Představa oněch teček nám může pomoci, abychom se odmlčeli a „nepokazili“ empatickou reakci tím, že bychom dodali ještě něco z předchozích neefektivních způsobů.

Někdy můžeme mluvit o **běžných emocionálních reakcích na obecné úrovni:** *To člověka naštve, když někdo nedodrží, co slíbí.* Tím dáváme najevo, že i ostatní lidé prožívají v takové situaci něco podobného, a že je to „normální“. Takto můžeme formulovat empatickou reakci také v situacích, kdy by pojmenování skutečných emocí mohlo být zraňující.

I když je slov pro emoce jen omezený počet, lze se cvikem naučit zformulovat reakce „šité na míru“ nej různějším situacím a vyhnout se příliš častému používání „standardních“ reakcí typu: *To tě zklamalo... To muselo být nepříjemné...* K tomu pomáhá **rozšířit slovník i o pojmenování očekávání, přání, záměrů** druhého:

*Cekal jsi asi, že...; Počítala jsi s tím, že...*

*Ty ses tak těšil na...; Ty jsi moc chtěla...; Ty sis přál...*

Empatickou reakcí **nejsou** kategorická vyjádření typu: *Vím přesně, jak ti je!* - chybí zde pojmenování toho, co druhý skutečně cítí. Takové výroky spíše popudí, takže se můžeme dočkat reakce: *Nemůžeš to vědět!*

Stejně „lacině“ vyznívá výrok: *Chápu tě!* Druhou stranu více přesvědčí, že se ji snažíme pochopit, když se pokusíme najít pár konkrétních slov, kterými popíšeme, co asi prožívá: *Vidím, že jsi zklamaný, počítal jsi s tím, že tě trenér nasadí.*

**Nevadí, pokud se do prožívání druhého „nestrefíme“ přesně.**  
Druhá strana většinou ocení, že jsme se o porozumění snažili, a může sama upřesnit, jak se doopravdy cítí.

Dcera třeba říká: *Lenka mi řekla, že se mnou do toho kina nepůjde!*

Otec: *Asi se na ni zlobíš. Víš, že jste byly domluvené.*

Dcera: *Spíš mě to mrzí, docela jsem se těšila a samotné se mi tam nechce.*

To, že připouštíme i jiné emoce, které může dítě prožívat, dáváme najevo slovíčky „asi“, „možná“: *Asi se ti stýská... Možná bys byl rád, kdybychom příště ty lístky do divadla vybrali spolu...*

### 3. Vyjádření podpory

Empatickou reakci můžeme zakončit větami, kterými vyjadřujeme svůj zájem a podporu do budoucna. Například: *Budu na tebe myslet... Budu ti držet palce... Moc bych ti přál, aby to vyšetření dopadlo dobře... Kdybys potřeboval/a, můžeš mi zavolat...*

## 5. Empatie a tři složky výchovy

Efekt empatické reakce není jen ve ztišení emocí. Abychom si uvědomili její význam ve výchově dětí, připomeneme si tři složky výchovy, které se vzájemně prolínají a o které se musíme starat současně (popsali jsme je na konci III. kapitoly). Cílem výchovy je:

1. Naučit děti plnit nejrůznější úkoly každodenního života, pomáhat jim vytvářet žádané dovednosti a návyky, které budou používat na základě vnitřní motivace i tehdy, když budou samy.

2. Podporovat rozvoj jejich osobnosti (budování sebeúcty, rozvoj schopností, emocionální, sociální a morální vývoj).

3. Umožnit jim prožívat vztahy založené na důvěře, bezpečí a respektu a pomáhat jim, aby se naučily takové vztahy samy navazovat.

Empatická reakce, stejně jako dovednosti popsané ve III. kapitole, je dovednost pro každodenní použití, která nám pomáhá plnit všechny tři úkoly výchovy. **Největší přínos má pro rozvoj osobnosti a udržování dobrých vztahů.** To jsou však dlouhodobější úkoly - pozorovatelné výsledky se většinou nedostavují okamžitě poté, co použijeme nějakou efektivní dovednost, a protože nevidíme „dovnitř“ dítěte, může vzniknout dojem, že se nic pozitivního neděje. Proto někdy dospělí, kteří vyžadují po dětech především plnění úkolů a chtějí vidět okamžitý výsledek, význam empatie i dalších dovedností podceňují.

**empatie**

**V situaci, kd  
projevem vs,**

**větší vstříc  
smysluplný po;**

**Hanka o d d a l o n**

**\*ky od walkmana**

**Otec: Tobě se d**

**Po této jediné**

**V následujícími  
lostmi.**

**Petr nechtěl d á t r**

**Matka: Petře,**

**žita patří vám**

**i zodpovědnosti**

**Petr: Já jí to**

**Matka (po c u r a n n i)**

**stále neměj,**

**i jezdil až do vet**

**i ještě jeden okmk ,**

**Petr se ještě krÉT**

**evy empatie p**

**V knize .Emo**

**: jsme v životě úsp**

**i procent. Mne**

**i letech označovi**

**v sobě a porozum**

**li své emoce, a**

**. Tyto schopnoa**

**acovní kariéry a t**

**, jak umíme zacha**

**Rozpoznávat**

**itých životních**

**projevy empatie.**

**ívají. Užitek, kl**

**1. Děti poznav**

**Jako součást života í**

**Osmiletá Lc t. í**

**irádit, že bude ht**

## **Projevy empatie zvyšují ochotu při plnění oprávněných požadavků**

V situaci, kdy mají děti nebo dospělí splnit nějaký úkol, je empatická reakce projevem vstřícnosti, který vyvolá pozitivní emoce. To mívá za následek zase větší vstřícnost vůči splnění úkolu (za předpokladu, že jde o oprávněný a smysluplný požadavek).

Hanka oddalovala úklid schodů. Připravila si lux, mop, ale pak si sedla na schody se sluchátky od walkmana v uších a nic se nedělo.

Otec: *Jbbě se do toho moc nechce, vid'.*

Po této jediné větě se Hanka zvedla a dala se do úklidu.

V následujícím příběhu jde už o propojení empatické reakce s dalšími dovednostmi.

Petr nechtěl dát své mladší sestře koloběžku.

Matka: *Petře, vidím, že tě ježdění na koloběžce moc baví. (Empatická reakce.) Ale ta koloběžka patří vám oběma a Maruška chce taky jezdit. (Informace.) Tak jak to uděláme? (Předání zodpovědnosti dítěti.)*

Petr: *Já ji to dám. (Jezdí na koloběžce dál.)*

Matka (po chvíli): *Petře, říkal jsi, že Marušce tu koloběžku půjčíš. (Popis.)* Když se Petr k předání stále neměl, použila matka opět empatii a připojila informaci a výběr: *Ty bys nejraději jezdil až do večera, vid'. Ale teď je na řadě Maruška. Dáš ji Marušce hned, nebo si uděláš ještě jeden okruh a dáš jí koloběžku potom?*

Petr se ještě krátce projel a předal koloběžku Marušce.

## **Projevy empatie přispívají k emocionálnímu rozvoji dětí**

V knize „Emoční inteligence“ uvádí její autor Daniel Goleman, že na tom, jak jsme v životě úspěšní a šťastní, se rozumová inteligence (IQ) podílí jen asi z dvaceti procent. Mnohem větší roli hraje soubor schopností, které jsou v posledních dvaceti letech označovány jako emoční inteligence. Patří sem schopnost vyznat se sám v sobě a porozumět druhým, zvládat vlastní emoce a pomáhat druhým, aby zvládali své emoce, schopnost udržovat si vnitřní motivaci k učení, práci a zábavě a další. Tyto schopnosti se pak promítají do kvality našich vztahů a komunikace, do pracovní kariéry a také do našeho tělesného zdraví, které velmi souvisí právě s tím, jak umíme zacházet s emocemi.

**Rozpoznávat a zvládat své emoce a motivy je jednou z velice důležitých životních dovedností.** K jejímu rozvoji u dětí významně přispívají projevy empatie, zejména **pojmenování toho, co děti pravděpodobně prožívají. Užitek, který to přináší, je trojí.**

1. Děti poznávají, že **mít emoce je v pořádku**, učí se přijímat je jako součást života a využívat je, ne je popírat a potlačovat.

Osmiletá Lenka říká mamince: *Jitka mi řekla, že se mnou už nebude kamarádit, že bude kamarádit s Anežkou!*

Pojmenování pocitů dítěte: *To tě asi zaskočilo, nečekala jsi to... Myslela sis, že jste dobré kamarádky... Je ti to asi líto...*

Prožívat lítost v situaci ztráty je přirozené, patří to ke zdravému citovému vývoji. **Skrytým poselstvím** empatické reakce v tomto příkladu je: V takové situaci můžeš cítit lítost. Je to přirozené. **Jsi v pořádku.**

Neempatická reakce by mohla vypadat třeba takto: *Neber si to tak, to děti někdy říkají a ani to tak nemyslí. Však se zase usmíříte. A když ne, tak si najdeš jinou. Víš co, zavolej jí, ať se přijde podívat na našeho křečka...* (Zlehčování, vysvětlování, rady.) Jak byste se cítili na místě Lenky? Jaké je skryté poselství této reakce?

2. Tím, že se snažíme pojmenovávat, co se v dětech asi odehrává, jim pomáháme **orientovat se v sobě - uvědomovat si své emoce, motivy, přání a rozlišovat je.** To je předpokladem vědomého sebeřízení, které zahrnuje i zvládnání vlastních emocí.

Čtrnáctiletý Filip říká: *Fakt jsem se na tu písemku učil. A ona dá takové záludné otázky! Úplně jsem zpanikařil, budu rád, když z toho bude trojka!*

Pojmenování pocitů dítěte: *Vidím, že jsi z toho pořádně rozladěný... Říkal jsi, že to byla dost důležitá písemka, vím, že ses včera učil... Asi se cítíš zklamaný, že jsi tomu věnoval čas a nepřineslo to, co jsi očekával...* (Tečky mezi větami znamenají, že dáváme prostor dítěti, které by zřejmě nějak reagovalo.)

Takovou reakcí dáváme najevo porozumění a zájem, ale současně sdělujeme, že jde o emoce dítěte a především ono samo s nimi bude muset něco udělat.

Neempatická reakce by mohla být například: *Však to byla jen jedna písemka, z toho se svět nezboří. Když se budeš dál učit, příště to určitě dopadne lépe!* (Zlehčování, vysvětlování.) Jak byste se cítili jako Filip? Jak by tato reakce přispěla k porozumění vlastním emocím a k jejich zvládnání?

3. Pojmenováním toho, co děti prožívají, jim pomáháme **kultivovat a rozšiřovat slovník výrazů, který se týká jejich emocí, přání a očekáváníí.** Tento slovník pak používají i v komunikaci s námi a s druhými hdmi.

Ve škole učitelka zaslechne, jak dvanáctiletý Jirka říká: *Já toho Filipa nenávidím!*

Komunikaci s Jirkou pak zahájí tím, že pojmenuje, co asi prožívá: *Musíš být na Filipa pořádně naštvaný, když používáš taková silná slova...*

Stejně tak jako se Jirka někde naučil používat slovo „nenávidím“, učí se nyní, že svůj vztek můžeme vyjádřit i jinak, například slovy „jsem naštvaný“, což je společensky mnohem přijatelnější než „nenávidím“. **Účinnější než přednáška o slušných způsobech vyjadřování je přímo ukázat, jaká slova se dají použít v určitých situacích** - například, když se zlobíme. Nabídka jiného způsobu vyjadřování se dá zdůraznit informací, která může následovat za projevem empatie: *Říct o někom, že ho nenávidíme, je hodně silné slovo. Bylo by fajn, kdyby se v naší třídě taková slova nepoužívala. Když se na někoho zlobíme, můžeme říct třeba: „Zlobím se, protože...“*

Neempatická reakce by byla třeba: *No, no! Co to slyším? Jak se to vyjadřuješ? Brzdi! Co ti udělal?* (Otázky, rady.) Jak byste se po takové reakci cítili jako Jirka? Co by se z této reakce naučil Jirka z hlediska kultivace svého slovníku?

### **Projevy empatie pomáhají budovat vztahy**

Všechny tři složky empatické reakce - naslouchání, pojmenování toho, co druhý prožívá, a vyjádření podpory - signalizují zájem, přijetí a péči. Proto blahodárně působí na vztahy, nejen u dětí, ale stejně tak u dospělých.

V knize „Sedm návyků vůdčích osobností“ uvádí Stephen Covey, že lidé mají jeden u druhého pomyslné „citové konto“. Projevy empatie a další pozitivní chování (ocenění, spolupráce, umožnění volby...) představují vklad do citového konta, které u druhého člověka máme, negativní chování (kritika, manipulace, vyčítání...) naopak výběr z konta.

Žádný vztah není tak ideální, aby čas od času nedošlo k výběru z citových kont. Proto je třeba o vztahy pečovat a udržovat citová konta „v plusu“. Tam, kde jsou citová konta těsně nad nulou, na nule nebo dokonce „v minusu“, stačí jen malý výběr, aby se dostavila rozladěnost a neochota nebo vznikl konflikt.

I v situacích, kdy nejsou ve hře žádné silné emoce, pomáhají drobné projevy empatie udržovat dobré vztahy především mezi nejbližšími lidmi. Často jde o neverbální projevy - naslouchání, doteky, objetí. Anebo krátké věty, kterými dáváme najevo zájem o to, co druhý prožívá (*Jsi asi utahaný...; Nejradši už bys to měla hotovo...*) či vyjadřujeme svoji podporu (*Budu na tebe myslet...; Držím ti palce...*).

## **6. Empatie v praxi**

### **Nejprve přemýšlet, potom hovořit**

Když se učíme pojmenovávat, co druzí asi prožívají, pomáhá tento postup:

- Nejprve si **pro sebe uvědomit, jaké pocity asi druhý člověk má** (obvykle nejde o jeden pocit, ale směs různých, i protichůdných pocitů).

- Teprve potom mu to **sdělit jednoduchou oznamovací větou** - větou s tečkou nebo ještě lépe třemi tečkami na konci. Tři tečky znamenají, že dáváme druhému prostor, pokud by chtěl něco říct.

Například: Nemocné dítě nemohlo odjet s ostatními na výlet.

Pocity dítěte: lítost, zklamání, zlost.

Empatická reakce - pojmenování pocitů dítěte: *Je ti to líto, že nemůžeš jet s námi...* Nebo: *To jsi nečekal, že to takhle dopadne...* Nebo: *To je k vzteku, že ta nemoc přišla zrovna teď...*

### Jedna věta často nestačí

Někdy je k tomu, aby se emoce ztišila, potřeba několika empatických vět. **Riziko takové rozšířené reakce je, že můžeme sklouznout k neefektivnímu stylům** - začneme sice empatií, ale pak zlehčujeme, vysvětlujeme, radíme... (*Vidím, že tě to zklamalo..., ale nic si z toho nedělej! Vezmi to tak, že to mohlo dopadnout hůř... Teď bys měl...!*)

Opakované pojmenování pocitů v situaci „emočního zranění“ přirovnáváme někdy k obvazu - ten také musíme několikrát ovinout přes fyzické poranění, abychom třeba zastavili krvácení. **Mezi několika empatickými větami by měly být odmlky, aby měl druhý, pokud by chtěl, šanci reagovat.**

Dítě třeba říká: *Ty ortopedické vložky jsou tak nepříjemné. Vůbec se v tom nedá chodit! Už je nebudu nosit!*

Pocity dítěte: bolest, nechuf, vztek.

Rodič (namísto vysvětlování, proč jsou vložky nutné, přijme pocity dítěte): *Věřím, že je to nepříjemné, hlavně ze začátku...*

Dítě: *To teda je! Kdybys věděl, jak z toho bolí noha!*

Rodič: *Byl bys nejradši, kdybys je nemusel nosit...*

Dítě: *To jo!... Já vím, že je potřebuju, ale nečekal jsem, že se s tím tak natrápím!*

Rodič: *Nejlepší by bylo, kdyby sis ani nevšiml, že máš nějaké vložky, vidě...*

Dítě: *Kdyby to tak šlo udělat...*

Když se emoce ztiší, můžeme použít dovednosti z III. kapitoly, na prvním místě přizvat dítě ke spoluúčasti na řešení situace: *Víš o něčem, co by ti pomohlo, abys byl s těmi vložkami kamarád?* A dále kombinovat všechny dovednosti: empatii, informace, volbu, popis...

### Vytvořit si „slovník“

Pro někoho může být empatická reakce obtížná, protože nemá pohotově vhodná slova, kterými by popsal, co se s druhým po emocionální stránce

pravděpodobně děje. První pokusy proto někdy vyznívají uměle, nepřírozně. Je to ale věc cviku. Není potřeba používat žádná cizí ani zvláštní slova; **psat, co druhý asi prožívá, lze velmi prostě.**

Pomáhá rozšířit slovník o názvy běžných emocí. Věty, v nichž se snažíme pojmenovat pocity, můžeme také střídat s **větami, v nichž se zmiňujeme o dalších okolnostech dané situace.** Zvláště tehdy, když se rozvine dialog, to pomáhá, abychom nesklouzli k neefektivním stylům. Dovedností, kterou k tomu použijeme, je **popis.**

Dítě třeba říká: *Mám po náladě. Nechal jsem se vyvolat, ale stejně mi to k ničemu nebylo a na vysvědčení dostanu z fyziky trojku!*

Rodič: *Vím, že ses na to včera večer několik hodin připravoval a všechno ostatní jsi odložil...*

Dítě: *No právě!*

Rodič: *Ted' máš pocit, že to k ničemu nebylo...*

Dítě: *Ta fyzika mě jednu dobu docela bavila, chtěl jsem si tu známku zlepšit. No aspoň jsem to zkusil...*

### **Hovořit o pozitivních věcech**

Chceme-li dítěti pomoci překonat negativní emoce, někdy pomáhá, když s ním mluvíme spíš o tom pozitivním, co by si přálo nebo na co se těší.

Říkáme třeba:

*Ty už se na maminku těšíš, už bys chtěl, aby tu byla...* (Namísto: *Stýská se ti po mamince...*)

*Doufal jsi, že ta písemka dopadne aspoň na dvojku...* (Namísto: *Asi tě mrzí, že ta písemka nedopadla dobře...*)

*Chtěl jsi to mít brzy hotové...* (Namísto: *To člověka naštvě, když se nedaří...*)

### **Pojmenovat přání namísto otázek a hotových řešení**

Častými neempatickými reakcemi jsou otázky a předestírání hotových řešení formou rad nebo pokynů. Dá se jim vyhnout také tak, že v rámci empatické reakce můžeme mluvit o tom, co by si dítě pravděpodobně přálo.

Dítě třeba říká: *Taková nuda! Příště už s vámi na žádný koncert nejdu!*

Empatická reakce - pojmenování pocitů dítěte a také toho, co by si asi přálo: *Vidím, že tě ten koncert nenadchl. Možná bys byl rád, kdybychom šli příště na něco, co vybereš ty...*

(Namísto otázky: *A na co bys chtěl jít?* Nebo pokynu: *Tak projdi kulturní programy a vyber, na co půjdeme příště!*)

Dítě říká: *Pořád jezdíme na výlet na stejná místa. Už mě to vůbec nebaví!*

Empatická reakce: *Vidím, že už bys chtěl nějakou změnu. Třeba máš nějaké nápady, kam jít by se dalo jet...*

(Namísto otázky: *A kam bys teda chtěl jezdit?* Nebo pokynu: *Tak řekni ty, kam bys chtěl jet!*)

### **Jako první věta stačí i popis chování**

Někdy je druhý člověk zjevně v nepohodě a my buď vůbec netušíme, co se mu mohlo stát, anebo nás nenapadne žádná vhodná věta, kterou bychom se pokusili popsat, co asi prožívá. V takových situacích můžeme dát najevo zájem tím, že prostě jen popíšeme chování, které vidíme, nebo dáme najevo, že vnímáme, že se s dotyčným něco děje:

*Vidím, že nejsi ve své kůži...*

*Vidím, že pláčeš...*

*Tobě se asi muselo stát něco nepříjemného...*

*Slyšela jsem, že jsi měla nějaký problém v práci...*

Je to mnohem šetrnější způsob než otázky (*Co se ti stalo? Proč pláčeš?*). Ten, kdo je v emocích, po takových jemných výzvách často začne povídat, co se s ním děje.

### **Empatická reakce není jen pro náročné situace**

Lidé někdy „testují“ účinnost empatických reakcí až v náročných situacích, kdy běžně používané (většinou neefektivní) prostředky už zjevně selhávají. To nebývá moc úspěšné a vyznívá to nepřírozně a málo přesvědčivě. Také druhá strana, která není na takovou reakci zvyklá, se může cítit zaskočena a ohrožena (*Co to na mě zkouší? To má být nějaká nová finta?*).

Základním doporučením, které platí pro všechny dovednosti popsané v této knize, je **zkoušet je v běžných situacích každodenního života**. Až když je zvládáme v běžných situacích, můžeme se učit používat je i v těch náročnějších.

Empatické reakce můžeme začít trénovat v situacích, kdy nejde o žádné silné emoce. Když partner nebo partnerka přicházejí domů po náročném dni, mohou třeba slyšet: *Ahoj, to jsem rád/a, že už jsi doma. Asi jsi unavený/unavená a musíš mít hlad.*

Někdy nemusíme říkat dokonce vůbec nic. Stačí pohled, výraz tváře, který říká, že jsme si všimli, že není něco v pořádku. Dítě nebo blízkého člověka, který je v emoční nepohodě, můžeme pochovat, pohladit, přitulit nebo obejmout.

### **Empatie činem**

Slova musí jít někdy ruku v ruce se skutky. Jsou situace, kdy nestačí dát najevo jen porozumění, ale je třeba také odstranit příčinu bolesti nebo jiné nepohody. Teprve tehdy naše slova padnou na úrodnou půdu. Metaforicky



to můžeme vyjádřit tak, že když má někdo žízeň a my mu můžeme podat pohár vody, nebudeme mu jen říkat, že žízeň dovede člověka potrápít, ale ze všeho nejdříve poskytneme vodu.

### Dodatečná empatie

Může se stát, že se v situaci, kdy je druhý v emocích, „neuhlídáme“ a řekneme mu něco neempatického, co jeho nepohodu ještě zvýší. Dobrá zpráva je, že se to dá napravit - empatii můžeme projevit dodatečně. Například: *Víš, uvědomila jsem si až teď, že jsi měl naročný den, a proto se ti na ten nákup nechtělo. A to moje popohánění ti asi taky nepřidalo na náladě.*

### Uspokojení přání v představě

Někdy děti touží po něčem, co bychom jim rádi dopřáli, ale v dané chvíli to není možné. V rámci empatické reakce s nimi o tom ale můžeme hovořit. V knize „Jak mluvit, aby děti naslouchaly, jak naslouchat, aby děti mluvily“ nazývají její autorky tento typ empatické reakce „uspokojením přání ve fantazii“.

V mateřské škole například některé děti těžce snáší odloučení od maminky. Někdy pomáhá běžná empatická reakce - naslouchání a pojmenování pocitů dítěte: *Tobě se stýská, vid'... Byl jsi zvyklý být s maminkou skoro pořád a teď ti chybí... Jindy ale pojmenování pocitů emoci neztiší a naopak vyvolá další vlnu lítosti a pláče. Dochází k tomu **zejména u dětí, kterým se empatie jinak moc nedostává** a které slýchávají spíše zlehčování, rady, poučování: *Nebreč, jsi přece už velký. Maminka přijde. Pojď si hrát tady s tou stavebnicí. Kluci nepláčou.* Takové reakce vedou k potlačování pocitů, které pak mohou po projevu empatie „propuknout“ - jako by si dítě řeklo: „Teď konečně můžu plakat.“*

V takových situacích pomáhá uspokojení přání v představě - tím, že si s dítětem povídáme o předmětu jeho touhy. Buď jsou to oznamovací věty: *Ty se už maminky nemůžeš dočkat... Už se těšíš, co spolu budete dělat... anebo otázky: *Kde asi maminka teď je?... Co asi dělá?... Co spolu budete dělat, až přijde?...**

V kapitole III. i v této kapitole jsme mluvili o riziku otázek a vypytování. Pokud však **citlivě volenými otázkami rozvíjíme téma, které nastoli lo dítě**, je to v pořádku. Jde o otázky z okruhu těch, kterými zveme děti ke spoluúčasti, nikoli o nátlakové vypytování nebo kontrolu. Pomáhá také, když si dítě může maminku namalovat nebo přinést její fotografii.

V jedné školce se nám na začátku roku naskytl dojemný pohled na několik dětí plačících nad fotografiemi svých maminek. Jak nám ale sdělily učitelky, adaptace těchto dětí proběhla rychleji, než když s dětmi o jejich pocitech nemluvily a snažily se odvést jejich pozornost k hračkám a hrám.

### **Empatická reakce není univerzální dovednost**

Lidé se někdy snaží reagovat empaticky i v situacích, kdy je na místě použití jiných komunikačních dovedností a postupů.

**Empatická reakce je vhodná především pro situace, kdy my sami jsme celkem v pohodě a chceme dát najevo zájem o druhého Člověka**, který prožívá nějakou zátěž nebo nepohodu. Ani v těchto situacích však není jediným možným začátkem. Dá se použít třeba také popis, informace nebo výběr. Všemi těmito dovednostmi signalizujeme respekt a partnerský přístup. Empatická reakce má však ještě další pozitivní dopady týkající se zejména rozvoje osobnosti a vztahů.

Když jsme sami v negativních emocích, je těžké projevit empatii. Zvlášť tehdy, kdy nás druhá strana napadá nebo zraňuje, je na místě „sebeobrana“ v podobě já-výroků, nikoliv empatie!

### **Empatická reakce není souhlas**

Jak už jsme zmínili v 1. části této kapitoly, musíme **rozlišovat emoce (například vztek) a jejich projevy (agresivní chování)**.

**Přijmout můžeme všechny emoce, nevhodné projevy chování však máme právo omezovat.**

Například: *Vidím, že jsi na Ondru naštvaný, to se ale dá dát najevo jinak než kopáním!* Nebo: *Každý má právo se někdy rozzlobit, svá slova bychom ale měli vážit*

Vedle pojmenování toho, co asi prožívá, dostalo dítě také **informaci** o nevhodném vyjádření svých emocí. Pozor, abychom nesklouzli k vyčítání nebo kázání.

### **Od empatické reakce k řešení problému**

Jsou situace, v nichž vystačíme s empatickou reakcí. V mnoha **jiných** situacích jsou projevy empatie jen prvními, pro další komunikaci však zásadními články celé série dovedností a postupů, které už směřují k řešení určitého problému. Empatická reakce se dá účinně kombinovat s dovednostmi popsány mi ve **III.** kapitole. Neuškodí ale připomenout si základní zásadu respektující komunikace při řešení problému s druhým člověkem (ať je to dítě nebo dospělý): **Být průvodcem, nikoliv řešitelem. Nevnucovat druhým lidem svoje řešení, ale pomáhat jim, aby našli to svoje. Poskytnout jim prostor, přibírat je ke spoluúčasti, dávat informace a umožnit výběr.**

Prvními větami, které můžeme mít v záloze, když vidíme, že se emoce ztišily a druhá osoba je ochotna a schopna zabývat se řešením nějakého problému, mohou být otázky, kterými otvíráme prostor pro její aktivitu a návrhy: *Co by ti pomohlo? Chceš se mnou o tom ještě mluvit? Co teď navrhuješ? Můžu pro tebe něco udělat?* a další otázky, které provokují k přemýšlení a hledání řešení z vlastní hlavy.

Na dvou skutečných příbězích si můžeme ukázat, jak se dá empatická reakce použít i v náročnějších situacích běžného života. Oba příběhy také zřetelně ukazují, že **empatie neznamená souhlas a lze ji kombinovat s účinným vymezením hranic.**

První příklad je z dětského domova.

Lukáš, asi 15letý, vtrhl do dívčího pokoje, začal vyhazovat věci z Heleniny skříně a vyhrožovat, že ji zabije. Situace vypadala vážně a mladá vychovatelka běžela na druhé oddělení, kde sloužil večerní směnu muž. Konflikt zpozorovala jiná pracovnice domova a pokusila se jej řešit. Přistoupila k rozzuřenému chlapci a oslovila ho:

*Lukáši, vidím, že jsi na Helenu pořádně naštvaný. (Lukáš se zarazil.)*

*Víš, ale vrazit takhle k děvčatům na pokoj a rozhazovat jim věci, to je fakt nepřijatelné. Jestli chceš, můžeme si o tom promluvit, až se trochu uklidníš.*

Po těchto třech větách přestal Lukáš vyhazovat věci ze skříně a odešel, i když naštvane. Vyhrocení konfliktu bylo odvráceno ještě před příchodem obou vychovatelů.

Druhý příběh je ze zvláštní školy.

Kája byl fyzicky zdatný chlapec z osmé třídy. Jednou za paní učitelkou příběhly děti: *Paní učitelko, rychle, Kája bije paní uklízečku!* Učitelka běžela dlouhou chodbou, což jí umožnilo trochu si promyslet, jak bude reagovat. Na místě se ukázalo, že Kája uklízečce „pouze“ sprostě nadával. Učitelka nejprve poprosila uklízečku, aby se vzdálila, s tím, že se za ní potom zastaví.

*Pak řekla chlapci: Asi jsi pořádně naštvaný, když tohle říkáš!*

*Bodejť ne, durdil se, nemá mi nadávat, že mám boty jako z pole!*

*To se tě asi dotklo...*

*Jo, to se mi nemá říkat, odpověděl už klidněji.*

*Nikdo nemá rád, když mu druzí nadávají...*

*No..., nemá.*

Když učitelka cítila, že emoce opadají, pohlédla na Kájovy boty, on také - a řekl:

*Já jsem si je nestačil očistit.*

*Tak co s tím teď uděláš?*

*Asi bych se měl zout.*

*Víš, myslím, že by bylo správné dát to do pořádku i s paní uklízečkou. Když se s někým pohádáme a chceme se s ním zase usmířit, pomůže, když se omluvíme. (Šlo o informaci o omluvě, nikoli příkaz!)*

Kája se druhý den uklízečce skutečně omluvil.

Ty, kteří s empatickou reakcí nemají zkušenosti, by při sledování této situace možná napadlo, že „paní učitelka je na toho drzého kluka moc měkká“ a že je mu třeba dát co proto. Mohli by se do konfliktu dokonce v podobném duchu vložit. Možná, že by takto uvažovala a reagovala i paní uklízečka, a proto ji učitelka požádala, aby mohla zůstat s Kájou o samotě. Zkusme příběh domyslet v dalších souvislostech.

Jak by se konflikt vyvíjel, kdyby učitelka zareagovala obviněním?

Jak by na obvinění pravděpodobně reagoval Kája?

Jak by to potom dopadlo s omluvou?

Lze si také představit odlišný průběh celé situace. Co kdyby uklízečka namísto útočných slov použila vůči Kájovi popis a informaci? Co konkrétně mohla říct?

Můžete si zkusit zformulovat a zapsat 2 - 3 empatické věty, které mohla použít učitelka, aby projevila porozumění i uklízečce.

Podstata empatické reakce se dá shrnout do následujícího přehledu neefektivních a efektivních reakcí.



místo posuzování	- naslouchat a přijmout pocity druhého
místo zlehčování	- brát vážně
místo otázek	- projevit zájem oznamovací větou
místo rad	- dát druhému prostor, aby sám našel řešení
místo litování	- projevit účast a vyjádřit podporu
místo svalování viny	- pomoci druhému hledat pozitiva a možnosti řešení

### Cvičení

Nabízíme vám, abyste si zkusili zformulovat empatické reakce, kterými byste začali komunikaci z vaší strany v následujících situacích. Ukázky možných reakcí jsou na konci kapitoly.

Dítě říká:

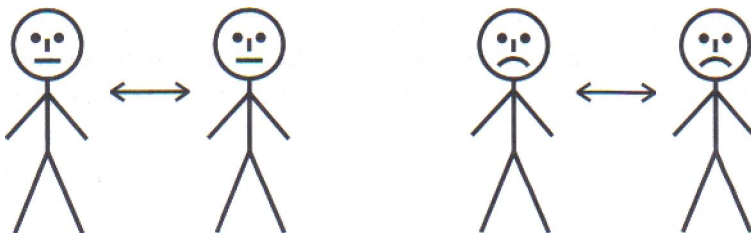
1. *Dnes jsem dostal čtyřku z pololetní písemky z matiky!*
2. *Zase se mi holky směly, že mám aktovku jako z první třídy!*
3. *Ta Milada je pitomá! Já ji nenávidím!*
4. *Ten pokoj je strašně malý a ještě tu musím být s bráchou! Chci mít svůj pokoj!*
5. *Pořád se o mě staráš jako o mimino!*
6. *Vůbec se mi nelíbí, jak vypadám!*
7. *Já se ten dějepis snad nikdy nenaučím!*

Váš partner/partnerka říká:

8. *Cekal jsem u toho doktora dvě hodiny a nakonec jsem musel odejít, protože jsem slíbil, že do deseti budu v práci. A to jsem byl objednaný!*
9. *Dal jsem si s tím rozborem takovou práci, a šéf neřekl ani „děkuji“!*

## 7. Vadí mi, že... Očekávám, že...

### Já-výrok



*Počítal jsem s tím, že dnes ten úkol doneseš.*

*Čekala jsem, že zavoláš. Měla jsem o tebe strach.*

*Děti, váš hovor mě ruší.*

*Měl jsem dnes hrozný den. Potřeboval bych teď tak půlhodinku klidu.*

*Nesnáším Čekání.*

*Mám z té zkoušky strach.*

*Je to pro mě docela těžké, ale potrebovala bych o tom hovořit. Byla bych ráda, kdyby sis na mě našel čas.*

*Jsem zklamaná, že se nedodržel ten termín předání bytu.*

Já-výrok je komunikační dovednost, kterou **sdělujeme, jak se cítíme a proč, s čím jsme počítali nebo co potřebujeme a očekáváme.**

V **širším smyslu** jsou já-výroky **jakákoliv sdělení o nás samotných**. Používáme v nich tedy **tvary zájmena já** (já > mně, mi, mne, mě). Například: *Mám ještě tak na hodinu práci na počítači. Pak uvařím večeri. Je třeba, abyste mezitím oloupali brambory.* Ve III. kapitole jsme se už s podobnými větami setkali u komunikační dovednosti informace.

V **užším smyslu** se označení „já-výrok“ používá pro **sdělení, v nichž hrají roli naše emoce a přání**. Například: *Děti, mrzí mě, že jsme se nedokázali dohodnout. Doufám, že se k tomu zítra vrátíme a pokusíme se vymyslet řešení.* Já-výroky můžeme vyjadřovat buď emoce **negativní** (*Jsem z toho jednání zklamaný.*), nebo **pozitivní** (*Mám moc fajn pocit, když přijdu domů a vše, na čem jsme se dohodli, je hotovo.*).

Hlavním tématem této kapitoly je zvládnání negativních emocí, budeme se tedy zabývat já-výroky v souvislosti s vyjádřením naší nepohody v nějaké zátěžové situaci nebo když něčí chování překročilo pro nás únosnou míru.

Použití já-výroku v takových situacích může plnit tyto funkce:

- Dáváme jimi najevo, že **jsme si vědomi, co se s námi emocionálně děje, a že přebíráme odpovědnost za své emoce**. (Neobviňujeme druhé, že za naše emoce mohou oni.)
- Je to **informace pro druhé o tom, co prožíváme**, ať už na tom mají nějaký podíl nebo ne.

- Někdy má já-výrok význam jako **signál STOP!** - tady už se překračují únosné meze!
- Já-výroky slouží jako neútočné, neagresivní „**vypuštění**“ **emocí** (když sdělíme, jak nám je, uleví se nám).
- Já-výroky **chráníme naši vlastní sebeúctu** - dáváme jimi najevo, že nestrpíme, aby se k nám druzí chovali nepřijatelně, a že si zasluhujeme respekt.

## Z čeho se skládá já-výrok

Já-výrok může mít tři části:

1. **Hovoříme o tom, jak se cítíme** (zásadně používáme tvary zájmena já - já, mně, mi, mne, mě).
2. **Sdělujeme, co vyvolalo naše emoce** (základní komunikační dovedností je při tom popis nebo informace).
3. **Vyjadřujeme svá přání nebo očekávání**, jak situaci řešit.

Často se používá jen první nebo jen třetí část já-výroku.

### 1. Hovoříme o tom, jak se cítíme

Mluvíme o sobě, o svých pocitech, které v nás určitá situace, událost nebo chování druhého vyvolává. Z gramatického hlediska je **podmět těchto vět v 1. nebo 3. osobě**. Tím se vyhneme **obviňování, kritice nebo jinému hodnocení druhého**. Věty, které vyjadřují hodnocení, zpravidla obsahují zájmena ty, tebe, ti, tvůj (tvá, tvoje) nebo vy, vás, vám, váš (vaše).

*Už se opravdu zlobím!* (Namísto: *Ted' jste mě rozzlobili!*)

*Už toho mám dost!* (Namísto: *Jsi vážně nespolehlivá!*)

*Vadí mi křik.* (Namísto: *Z toho vašeho křiku mě raní mrtvice!*)

*Tohle mě docela zklamalo.* (Namísto: *Že se nestydíš!*)

*Ironii nemám ráda.* (Namísto: *Jak to se mnou mluvíš?!*)

Zásadně mluvíme jen **sami za sebe** - nikoliv za další osoby: *Mě to rusá* (nikoliv: *Nás to ruší*), *mně vadí, že...* (nikoliv: *nám všem vadí, že...*). Důležitá je pravost, upřímnost našich sdělení - **mluvíme o svých skutečných pocitech**. Nebudeme tedy říkat: *Já jsem smutná*, když s námi lomcuje zlost. To někdy dospělí, zvláště učitelky, říkají menším dětem, protože se domnívají, že dávat najevo hněv je nesprávné a dokonce neprofesionální. Děti z toho ale mohou být zmatené. Jednak dost dobře nechápou, proč by měla být paní učitelka smutná kvůli neuklizeným hračkám (samy znají pocity smutku z docela jiných příčin), jednak vnímají neverbální stránku sdělení - tón hlasu, a ten zřetelně nem smutný. Citlivější děti s dobrým vztahem k dospělému na to pravděpodobně „zaberou“,

ale tento postup je vlastně manipulací a citovým vydíráním. Starší děti jsou již schopné to rozeznat a vůči manipulacím se brání.

Také **tón hlasu by měl odpovídat našim emocím** - může být zvýšený, razantní nebo rozzlobený, někdy třeba i smutný.

Podobně jako u empatické reakce, kterou někdy musíme vícekrát zopakovat, můžeme i o vlastních emocích hovořit ve více větách, úměrně tomu, jak silné jsou:

*Tohle mě fakt vytáčí! Byli jsme domluveni, že pejsek zůstane na zahradě. Když si představím, co práce to dá tady teď uklidit, mám docela pokaženou náladu, počítala jsem s tím, že teď půjdeme na nákup...*

Pokud chovám větších dětí (nebo dospělých, třeba partnera) překračuje určité meze a my se stále budeme tvářit trpělivě, vstřícně a klidně, může dojít k zásadnímu nedorozumění. **Druzí si náš klid totiž mohou vykládat jinak:**

jako nezájem,

mohou mít pocit, že všechno je v pořádku,

mohou si myslet, že předvádíme, jak jsme dokonalí a „neprůstřelní“ (a oni naopak nemožní).

Zvláště poslední výklad může vyvolat snahu zjistit, zda taková dokonalost nemá někde trhlinu. Děti pak budou ve svém nevhodném chování spíš pokračovat nebo ještě „přitvrdí“, aby si otestovaly, co vydržíme. Pak se může stát, že už situaci nezvládneme a „tlakový hrnec“ vybuchne.

## 2. Sdělujeme, co vyvolalo naše emoce

V této části je-výroku můžeme hovořit o příčinách naší nepohody. Komunikačními dovednostmi jsou **popis a informace**. Připomínáme zásadu pro jejich použití - **hovořit o problému samotném, „nenavázat se“ do osoby, jejíž chování naši nepohodu vyvolalo** (vyhnout se vyčítání, srovnávání, moralizování...). Opět pomůže gramatické hledisko - **používat 1. nebo 3. osobu, vyhýbat se 2. osobě**. Někdy to ale nejde, a pak platí pravidlo použít 2. osobu v neutrální podobě a zdržet se všech vyjádření, která by vyznívala jako obviňování a negativní hodnocení.

*Zlobím se, že ty hračky nejsou ještě uklizené. (Nikoliv: ...že jsi neuklidil ty hračky.)*

*Jsem uz rozladěná. Řekla jsem, že potřebuji ty oloupané brambory do půl šesté. (Nikoliv: ...že jsi neoloupal ty brambory.)*

*Mám vztek. Nemůžu usnout, když vím, že nejsi doma. Byla jsi venku o více než dvě hodiny déle, než jsme se dohodli. Měla jsem o tebe strach. (Namísto: Kvůli tobě jsem nemohla spát. Copak ty nevíš, kdy jsi měla přijít? Jak si to vůbec představuješ?!)*

Sdělit pouze informace o tom, CO vyvolalo naše negativní emoce, není snadné, protože máme sklon napadat OSOBU, jejíž chování naši nepohodu vyvolalo.

To však zákonitě vzbuzuje negativní emoce i u druhé strany, ať je to dítě nebo dospělý. Dostaví se reakce, které jsme popisovali v kapitole o neefektivních komunikačních způsobech - naší snahou je v první řadě zbavit se pocitu ohrožení, nikoliv chovat se žádoucím způsobem. Reakcí na obvinění bývá odmítání, vzdor, hádka, protiútok, zlostné chování, křik anebo se prostě tvářit, že se mě to netýká. Nejlepší je neudělat nic - už tím lze vyhrát a „zachovat si tvář“.

Je-li vše ze situace a souvislostí patrné, je proto lépe tuto část vynechat.

### 3. Vyjadřujeme svá přání nebo očekávání, jak situaci řešit

I když se při já-výrocích vyhýbáme obviňování, mohou být taková sdělení pro druhého přesto nepříjemná. Třetí část já-výroku slouží k tomu, abychom negativní emoce druhé strany vyvážili poukázáním na možnosti pozitivního řešení problému. Skrytým poselstvím této části já-výroku je, že nechceme setrvávat v nepohodě a přejeme si, aby se věci i vztahy daly zase do pořádku. Současně dáváme druhému najevo, že ho považujeme za hodnotného a kompetentního člověka schopného řešit problém. Přání a očekávání, která sdělujeme, se mohou týkat přítomnosti nebo budoucnosti.

*Nesouhlasím s tím, že se o tom konfliktu už nemá mluvit. Myslím si, že by bylo správné, aby ses Jirkovi omluvil.*

*Cítím se tou situací zaskočená. Potřebovala bych čas na rozmyšlenou. Navrhuji sejít se za dva dny.*

*Jsem rozladěný z toho, jak to dopadlo. Asi by bylo dobré příště lépe zvážit, co je v našich možnostech.*

Podle okolností můžeme nebo nemusíme třetí část já-výroku použít. Dá se také použít zcela samostatně, jak je uvedeno ve III. kapitole o efektivních komunikačních postupech.

### Já-výroky pomáhají oběma stranám

Já-výroky jsou **informací pro druhé** - že něco prožíváme a potřebujeme, často v souvislosti s tím, že jejich chování překročilo určité meze.

Když lidé cítí hněv, zklamání, často sahají k obviňování, moralizování, vyčítání, souzení druhého člověka. Vlastně tím říkají, že chtějí, aby se změnil, a oni sami se sebou nehodlají dělat nic (proč také, když na vině je ten druhý!)\* Právě tyto způsoby však zabraňují druhým, aby se měnili - cítí se uraženi, dotčeni, cítí hněv nad osočováním svého charakteru. To jim umožňuje, aby si nepřipustili svůj podíl na situaci - což je předpokladem, aby se sebou něco udělali. Psychologové v poradnách velmi dobře znají očekávání a přání, s kterými přicházejí rodiče i manželští partneři: aby se změnilo dítě nebo partner. **Nemáme moc změnit druhého člověka. Jediná osoba, kterou**

\* Více o tomto tématu najdete v knize H. Lernerové Tanec hněvu (1997).



**můžeme změnit, jsme my sami.** Máme však možnost jasně vyjadřovat, jaké chování nejsme ochotni snášet, a co hodláme dělat v případě, že by takové chování pokračovalo. Já-výrok je k tomu dobrým nástrojem. **Neútočná forma dává druhým šanci své chování zkorigovat.**

Já-výroky **pomáhají ale také nám samotným** - ulevit svým emocím, chránit svou sebeúctu, uvědomit si něco o sobě. K tomu, abychom si uvědomili, jak se cítíme, proč, a co bychom potřebovali, není vždycky ani nutné říkat to nahlas. Každý zažil situaci, kdy mu pomohlo, že si uvědomil své negativní emoce, a zařídil se podle toho - odložil důležité rozhodnutí, vyhnul se další konfrontační komunikaci, změnil činnost, odpočinul si...

**Já-výrok vyjadřuje, že to nejsou druhí, kteří mají vládu a moc nad našimi emocemi, ale že jsme to my sami.** Pokud si řekneme: *ON/ONA mě naštvá/a!*, jako bychom tím říkali, že někdo jiný je zodpovědný za to, jak se teď cítíme, a my s tím vlastně nemůžeme moc udělat. Jako bychom Čekali, že ti, kteří nás naštvají, nás zase „odeštvou“.

Pokud si řekneme: *Já mám teď vztek!*, vyplývá z toho, že je to náš vztek a především na nás záleží, co s ním uděláme. Když to řekneme nahlas, dáváme tím najevo i svému okolí, že přijímáme zodpovědnost za své emoce.

### **Mluvit spíš o tom, co si přejeme, než o tom, co nám vadí**

Já-výroky, které vyjadřují negativní pocity, by se neměly používat příliš často. Daly by se přirovnat k soli nebo koření - jsou důležité, ale nesmí jich být moc. Vyjádření negativních emocí představuje už dost silný „kalibr“. Když se používá často, přestáváme mu přikládat váhu a ztrácíme tak účinnou komunikační dovednost.

Pokud nejsme v silných negativních emocích, je účinnější **používat namísto první části já-výroku, kterou vyjadřujeme svoji nepohodu, pozitivní sdělení o tom, co očekáváme**, a případně doplnit informaci, jaké to bude mít pozitivní přirozené důsledky.

*Potřebuji teď asi 10 minut klidu a vaší pozornosti, abych mohla vyložit látku.* (Namísto: *Vadí mi, že nemohu v klidu vyložit látku.*)

*Očekávám, že budeme jednat na rovinu.* (Namísto: *Nelíbí se mi, že nejednáme na rovinu.*)

*Vypadá to, že by se z toho mohl stát problém, chtěl bych to řešit.* (Namísto: *Začínám být naštvaný, že z toho děláme problém.*)

*Bylo by fajn, kdyby bylo uklízení hotovo včas, abychom mohli co nejdřív vyrazit na ten výlet.* (Namísto: *Zlobím se, že ještě není uklizeno.*)

Já-výroky se dají také zmírnit tím, že nemluvíme o negativních emocích přímo, ale spíše nepřímou - tak že **popíšeme, co jsme očekávali nebo v co jsme doufali** (a co nenastalo a přineslo to negativní přirozené důsledky).

*Nečekal jsem, že to tak dopadne.  
Myslela jsem si, že ta věc zůstane mezi námi.  
Předpokládal jsem, že dnes přijdou všichni. Když nejsme komplet, nemůžeme to dořešit  
Čekala jsem, že bude kuchyň uklizená. Úklid nás teď zdrží.*

### **Kdo používá já-výroky, měl by používat i empatickou reakci**

Použití já-výroků je v některých situacích zcela na místě. Současné však mohou představovat výběr z citových kont, která u druhých máme. Pokud chceme udržet naše vztahy s druhými na dobré úrovni, je třeba vzájemná citová konta zase dorovnávat. Jedním z prostředků, které k tomu můžeme používat, je empatická reakce. Dalo by se říct, že kdo vůči lidem ve svém okolí používá já-výroky, měl by používat také empatickou reakci. Já-výroky dáváme najevo, že očekáváme, že druzí budou brát ohled na to, jak se cítíme a co potřebujeme. Empatickou reakcí dáváme najevo, že se snažíme pochopit, co cítí a potřebují zase druzí.

**Já-výroky používáme v situacích, kdy jsme ve větších emocích my, empatickou reakci v situacích, kdy jsme celkem v pohodě a v emocích jsou druzí. Obě dovednosti se mohou použít i současně.**

Když jsou emoce na obou stranách, pomáhá taková reakce ošetřit obě „emoční zranění“. Podle okolností lze jako první použít empatii a potom já-výroky nebo to udělat naopak nebo obě dovednosti střídat.

*Asi ses dobře bavila, to pak člověk zapomene na Čas (tón nesmí být ironický či posměšný!). Ale já jsem se o tebe bála. Opravdu bych si přála, aby se naše dohody o tom, kdy přijdeš, plnily. Nebo: Jsem fakt naštvaná! Je to tento týden už podruhé... Věřím, že ses dobře bavila, ale přesto si přeji, aby se naše dohody dodržovaly. Nebo abys alespoň dala vědět, že jsi v pořádku.*

*Nejspíš jsi měl důvody, proč jsi tu práci neudělal. Ale mně teď stojí zase moje práce.*

*Cítím se nepříjemně, když se o té věci dozvídám od dalších lidí... Možná jsi měl strach mi to říct..*

*Vidím, že se ti do toho nádobí nechce. Já už ale Čekat nemůžu, potřebuji mít do deseti minut volný dřez.*

### Pomáhá vytvořit si „slovník“

Abychom uměli hovořit o tom, co prožíváme a potřebujeme, nebo o tom, co prožívají a potřebují druzí, neobejdeme se bez rozšiřování slovní zásoby pro pojmenování emocí, motivů, přání, očekávání. Některé věty nám zpočátku mohou znít nepřírozeně, uměle, ale postupně můžeme najít taková slova, která budou znít přirozeně a věrohodně nám samotným i lidem, kterým jsou určena.

Já-výroky ani empatické reakce by neměly být frázemi, které opakujeme pořád dokola (*Vadí mi, že...*, *To pro tebe muselo být nepříjemné...*). Neotřelá a upřímná sdělení mají větší účinek. Ilustruje to následující příběh:

Matka mluvila na svého syna, ten ale moc neposlouchal, co říká, a začal se k ní otáčet zády. Matka použila já-výrok: *Víš, špatně se mi mluví k tvým zádům*. Syn se okamžitě otočil a začal naslouchat.

Raději nebudeme příliš často používat slova: *Nelíbí se mi, že...*, zejména vůči dětem. Může to vyznívat tak, že něco se dělá nebo nedělá nikoliv proto, že je to důležité a potřebné, ale hlavně proto, aby se nám to líbilo.

### Když se nesetkáme se vstřícností

Někdy mohou druzí reagovat na já-výrok bez vstřícnosti nebo pokračují v agresí.

Řekneme třeba: *Vyčítání mi vadí. Rád/a bych o tom mluvil/a, ale ne tímto způsobem*.

Partner nebo kolega reaguje: *Mně je jedno, že ti to vadí. To je tvůj problém*.

V takovém případě bývá nejúčinnější se vši důstojností **zopakovat já-výrok ještě jednou**: *Ale mně to opravdu vadí, já to nechci*, případně: *Víš, opravdu bych chtěl/a, aby...* **a změnit téma hovoru nebo odejít**. Vyhneme se tak neplodné komunikaci navozující další negativní emoce, kdy jeden opakuje, že mu něco vadí, a druhý, že mu to nevadí nebo že jemu vadí něco jiného. Často je taková nevstřícnost jenom projevem nedostatečných sociálních dovedností. Někteří lidé nevědí, jak reagovat, když jim druhý říká, že je mu něco líto, že ho něco bolí, mrzí a podobně.

Tento postup chrání také naši sebeúctu. I když neuspějeme, řekneme si neagresivně své, dáváme jasně najevo svůj nesouhlas.

Odejít nebo změnit téma rozhovoru může být někdy namístě i vůči dětem - aby nezačaly situaci vnímat jako boj o moc, měly čas uvědomit si, co cítí druhý člověk, a jaké důsledky vyvolalo jejich chování. V XI. kapitole **O** prevenci popisujeme, jak je možné učit děti já-výrokům, ale také omluvit se a přijmout omluvu.

### Cvičení

Změnit tyto věty na já-výroky znamená mluvit o sobě, o svých pocitech nebo o svých přáních a očekáváních. Na označení zdroje problému se hodí popis nebo informace.

*Kláro, nepřerušuj mě!*

*Zasejsi ten úkol nedonesl, i když sis mohl vybrat, do kdy ho doneseš. Já už nevím, co s tebou mám dělat.*

*Na vás vůbec není spolehnutí, ty kytky jsou úplně uschlé!*

*Jak si to představuješ, že nezavoláš, když se takhle zpozdíš! Příště prostě musíš zavolat, i kdybys měl jít hledat telefonní budku!*

*Buďte teď chvíli zticha a poslouchajte!*

## **Cvičení - ukázky možných reakcí**

**Ukázky empatických reakcí ke cvičení na str. 112** (v některých situacích je již naznačen přechod k řešení):

*1. Asi jsi čekal lepší známku... Teď si děláš starosti, co budeš mít na vysvědčení... Možná přemýšlíš, jestli si to můžeš nějak opravit...*

*2. Vidím, že tě to mrzí... To se člověka dotkne... Asi jsi to od nich nečekala, říkala jsi, že spolu vycházíte docela dobře...*

*3. Ty jsi ale pořádně rozzlobená... Asi se stalo něco, co tě nadzvedlo... Můžeme se na někoho zlobit, ale dá se to říct i jinak...*

*4. Určitě by bylo moc fajn mít svůj pokoj... Máš nějaký návrh, jak to udělat, když jste s bráchou dva a jiný pokoj už nemáme?... Jak by sis chtěl zařídit svůj pokoj, kdybys ho mohl mít?*

*5. Asi bys chtěl být víc samostatný... Možná už jsi přemýšlel, v čem se umíš o sebe postarat sám... Jestli chceš, můžeš mi o tom říct víc...*

*6. Zdá se, že nejsi moc spokojená... Chceš se mnou o tom mluvit?*

*7. Zapamatovat si všechny ty letopočty není jen tak... Napadá tě něco, co by ti pomohlo?*

*8. To Člověka naštve, když s něčím počítá, naplánuje si čas a pak to nevyjde... Takhle ztratit dvě hodiny...*

*9. To jsi asi docela zklamaný... Cekal jsi, že tu práci ocení...*

I

## **Ukázky já-výroků ke cvičení na této straně:**

*Klárko, ráda bych to dořekla celé.*

*Pokud je v tvé moci ten úkol udělat, trvám na tom, abys jej donesl v termínu, na kterém jsme se dohodli, anebo navrhl nejbližší možný jiný termín.*

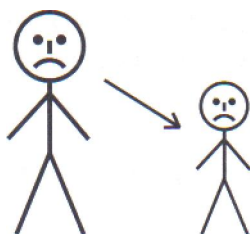
*Je mi skoro do pláce, když vidím, že ty květiny zřejmě nepřežily, že jsem byla pár dní pryč.*

*Když dlouho nejdeš, mám strach, že se něco stalo, a taky se zlobím, že nevoláš. Opravdu bych chtěla, abys to vzal v úvahu a když se někde zdržíš, zavolal.*

*Děti, potřebuji teď chvílku ticha, protože vám chci něco vyprávět.*

## V. A za trest budeš...!

### Rizika trestů ve výchově



Kdykoliv se hovoří o autoritativním, mocenském přístupu, dříve nebo později se diskuse stočí k tématu trestání. Toto téma vyvolává emoce a nedorozumění. Někdo dává najevo, že není zastáncem trestů, a jiný si to „přeloží“ tak, že dotyčný zastává volnou výchovu bez hranic, kde si děti dělají, co chtějí. Jak naznačujeme už v názvu této kapitoly, považujeme tresty za rizikové pro zdravý duševní a sociální vývoj dětí. **Neexistují žádné správné, přiměřené či nutné tresty. Jakýkoliv trest je rizikem svojí podstatou.** Na následujících stránkách se snažíme přinést pro toto tvrzení argumenty. Současně však zastáváme názor, že **nesprávné chování nemá zůstat nepovšimnuto, ať se jedná o děti nebo dospělé.** Když dochází k překračování psaných i nepsaných norem dobrého chování, k porušování dohod a pravidel, k ubližování, je třeba reagovat.

Otázka tedy nezní jen zda trestat či netrestat, ale spíše: Jak jinak, když ne tresty, vymezovat hranice a postupovat při budování správných norem chování nebo jejich porušování?

Možná se po přečtení této kapitoly mnoha lidem uleví, když zjistí, že **trestat nemusí - a přesto mohou být dobrými a zodpovědnými vychovateli.**

## 1. Proč vlastně trestáme

Společně s účastníky našich seminářů jsme postupně vytvořili seznam důvodů, proč se někdy uchylujeme k trestání. **Nejde zdaleka vždy jen o „ušlechtilé“, výchovné důvody. Mnohem častěji, než jsme někdy ochotni připustit, může hrát roli zvyk, nezvládnuté emoce, mocenské motivy, bezradnost, pohodlnost nebo osobní problémy.** Můžeme také hovořit o důvodech **předkládaných**, „oficiálních“, o kterých mluvíme, když chceme tresty obhájit, a důvodech **skrytých**, které mohou být skryty nejen před naším okolím, ale i před námi samotnými.

### Důvody trestání

#### Výchova

pocit zodpovědnosti; chceme dětem vštípit mravní principy, chceme, aby dodržovaly povinnosti, sliby, dohody a pravidla  
chceme, aby si uvědomily hranice a meze (signál „stop“)  
chceme, aby změnily své chování, napravily, co způsobily pro ponaučení  
pro výstrahu ostatním  
prevence - chceme zabránit dalšímu nežádoucímu chování

#### Tradice, převzatý sociální model

model výchovy převzatý z vlastní rodiny; zvyk  
představa, že tresty jsou nutnou součástí výchovy a my bychom selhali jako zodpovědní vychovatelé, kdybychom netrestali (i když se nám nechce)  
poslušnost jako výchovná hodnota  
sociální tlak (očekávání dalších dospělých, že dítě potrestáme)

#### Emoce

emoční nezvládnutí situace; odreagování vlastních negativních emocí, špatné nálady (která ani nemusí souviset s nevhodným chováním dítěte)  
vztek, zlost, strach o dítě, o jeho bezpečnost a zdraví  
záměrná ventilace vlastních emocí

#### Potvrzení moci

uznání autority; chceme prosadit svou pravdu  
dokázat si a udržet svou moc (motivem potrestání není to, že děti udělaly něco nesprávného, ale spíše že to udělaly jinak, než jim dospělí nařídili)  
pocit nadřazenosti  
pomsta, odplata  
uspokojení z utrpení druhého

### **Nevědomost**

bezradnost, neznalost alternativ, neschopnost řešit situaci jinak  
pocit bezmoci („dospělí nechají děti dělat, co chtějí, a pak si s nimi  
nevědí rady“)

### **Časový stres**

snaha reagovat na nevhodné chování dětí, i když je málo času

### **Pohodlnost**

rychlé řešení („krátký proces“)  
působit výchovně, aniž by to stálo moc námahy  
mít klid

### **Osobní problémy**

odreagování vlastních problémů  
nesplněná očekávání, zklamání  
náladovost, únava, podrážděnost  
problémy v komunikaci

## **2. Trestání může poškodit emoční, sociální a morální vývoj**

Ať se zdá důvod pro trestání oprávněný nebo ne, ať je trest vykonán  
s rozmyslem nebo pod vlivem emocí, rizika trestání jsou stejná. Podíváme se na ně.

### **Tresty nás učí, že mít moc je důležitější než chovat se správně**

Ve vlaku, v kupé pro rodiče s dětmi, sedí otec se dvěma chlapci. Starší je asi osmi-  
letý, mladší tak pětiletý. Zjevně za sebou mají kus cesty, oba se nudí, starší pokouší a provo-  
kuje bratra. V jednu chvíli do něj schválně prudce strčí, až mladší bratr ztratí rovnováhu  
a uhodí se do hlavy o stolek pod oknem. Nato se rozplácne a se slovy: *On mě strčil!* se obrací  
k otci. Tomu dochází trpělivost a dá staršímu synovi pohledek s komentářem: *Chceš, aby si  
rozbil hlavu? Copak nevidíš, že je menší než ty? Mladším dětem se neubližuje!*

Možná si říkáte, že tatínek zasáhl po právu, že takhle by zareagovala  
řada rodičů. Kdybyste teď ale opět na chvíli přerušili čtení a položili si  
otázku, co se o ubližování právě naučil potrestaný chlapec z našeho příběhu,  
celá situace se najednou může začít jevit trochu jinak.

Chlapec slyšel, že nemá ubližovat, současně však právě na vlastní  
kůži prožil, jak někdo ublížil jemu, byť ve jménu dobrých úmyslů. **Co se  
vlastně děti učí trestáním? Jaké je skryté poselství trestů? Odpo-  
věd' na tuto otázku je klíčovým bodem celé kapitoly o trestech.**

Když se řekne učení, představí si mnoho lidí učení, jaké probíhá v tradiční škole, tedy osvojování určitých vědomostí na základě výkladu učitele. Tutéž metodu použil tatínek v našem příběhu - **řekl** svému synovi, že nemá ubližovat, a pravděpodobně byl přesvědčen, že svým slovům dodá větší váhu, když je doprovodí trestem.

To, co pouze vyslechneme, je nejméně účinnou cestou, jak si něco osvojit a používat. Výzkumy hovoří asi o 10% účinnosti. Mnohem více si osvojujeme a pamatujeme to, co sami prožijeme - výzkumy uvádějí účinnost kolem 80 %.

**Sociální učení nápodobou, provázené kladnými nebo zápornými emocemi, je v životě dítěte tím nejmocnějším učením.**

Jestliže to, co slyšíme, je v rozporu s tím, co prožíváme, učíme se v mnohem větší míře z toho, co prožíváme. Chlapec v našem příběhu tedy **slyšel**, že nemá ubližovat, ale to, co právě **prožil**, s sebou neslo jiné poučení. **Ač nechtě, otec svému synovi uděleným trestem právě sdělil, že v životě můžeme ubližovat druhým. Je k tomu však potřeba zajistit si nad nimi moc.**

A přesně to udělá starší chlapec z našeho příběhu, jakmile se k tomu naskytne příležitost:

Chlapci si chvíli docela tiše něco dělali. Otec odchází na toaletu. Jakmile zmizí v uličce, starší bratr udeří mladšího se slovy: *Zalobničku! Tady máš - a běda, jestli to řekneš!*

„Facka putující světem“ našla svoji další oběť. Je otázkou času, kdy mladší z obou bratrů použije tento model chování dál. Když nebude mít po ruce nikoho slabšího, může si vyzkoušet svoji moc nad věcmi nebo třeba zvířaty. Anebo bude chtít vytrestat ty, kteří se vůči němu chovají mocensky. Protože to nejde přímo, půjde na to spíš oklikou, s pomocí jiných lidí nebo věcí. Třeba na ně svalí vinu za něco, co neudělali, rozšíří pomluvu, nepomůže jim v situaci, kdy by mohl, něco jim schová nebo provede jiný „naschvál“.

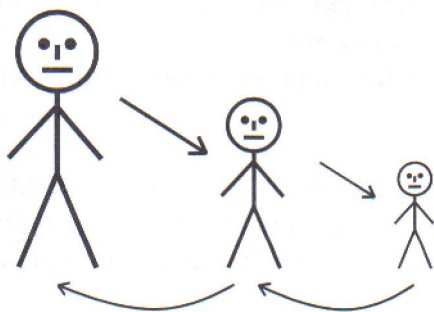
Náš příběh by tak mohl mít třetí dějství:

(Večer.) *Pojď, nechal jsem ti téct v koupelně vodu, říká* mladší staršímu. Starší bratr dá nic netuše ruce pod kohoutek s horkou vodou a opaří se.

**Největším rizikem trestů je přenášení mocenského modelu do dalších vztahů a vtahování dalších účastníků do vyčerpávající hry kdo s koho.**

Náš známý obrázek mocenského vztahu - velký a malý panáček - se rozšiřuje, „zmnožuje“, o další vztahy téže podstaty:





Jsou stovky způsobů, kterými mohou „menší panáčky“ vytrestávat ty „větší“, a tyto reakce nemusí být ani plně vědomé. Děti se „nám“ neučí, nepapají, schválně se loudají v situaci, kdy je potřeba stihnout autobus, chovají se nevhodně, když přichází návštěva, a tak dále.

Velká část nevhodného chování dětí a dospívajících v rodině, ve škole, na veřejnosti je důsledkem uplatňování mocenského modelu výchovy ze strany dospělých a pokusem dětí zvrátit aspoň na chvíli situaci ve svůj prospěch. **Pokud nemáme to štěstí a nesetkáme se s partnerským modelem nebo o něj nezačneme vědomě usilovat, odnášíme si mocenské pojetí vztahů dále do života - do svého manželství, výchovy dětí, pracovních vztahů, do politiky. Boj o moc spotřebuje značnou část naší energie.**

### **Tresty mohou fungovat jako odpustky**

Trestům často předchází **výhrůžky** - sdělení, že za určité chování bude následovat trest. Například zákaz nějaké pro dítě zajímavé a příjemné činnosti (hra s kamarády na hřišti) nebo naopak příkaz k vykonání nepříjemné činnosti (vyluxovat, opsat vyjmenovaná slova). Skryté poselství výhrůžek je dvojí:

Za prvé, že **pokud dítě tu nepříjemnost snese, může se vlastně dál chovat tak, jak se chová. Není udáván již žádný další důvod, proč by se mělo chovat správně.**

Za druhé, že **trestem bude nesprávné chování „zapláceno“, vyrovnáno. Pokud je dítě ochotno přijmout další trest, může dělat opět, co chce - a tak pořád dokola.** Pro některé děti se může stát přímo „otázkou cti“, že trest vydrží. Jako vychovatelé se tím vzdáváme jasného stanovování hranic chování, ačkoliv si asi většina dospělých myslí, že v té chvíli naopak hranice stanovuje. Několik příkladů:

Michal ve škole používá vulgární výrazy. Paní učitelka mu „za trest“ napsala poznámku do žákovské knížky.

Hanka snědla Martě její čokoládu. Maminka při dalším nákupu „za trest“ koupila čokoládu jenom Martě.

Desetiletý Petr přichází namísto v šest hodin večer až v osm. „Za trest“ dostává pár facek.

Je samozřejmě možné, že se děti v těchto příkladech příště zachovají správně, pokud usoudí, že se jim takové chování nevyplácí. Hlavním motivem jejich „správného jednání“ bude ovšem snaha vyhnout se dalším trestům nebo jiným nepříjemnostem.

Rada dětí se však bude v podobných situacích dál chovat nevhodně a **naučí se přijímat tresty jako jakési výkupné za své přestupky. Nenaučí se tedy chovat správně, ale naučí se přijímat tresty.**

**Tresty fungující jako výměnný obchod nebo odpustky jsou dost nebezpečné pro morální vývoj** - trestem jako by bylo nesprávné chování vyrovnáno a **už se nemusíme snažit o nápravu**: Michal může dál mluvit sprostě, sbírat poznámky a hájit se tím, že „byl přece potrestán“. Hanka může dojít k závěru, že už se nemusí Martě omluvit, protože spravedlnosti bylo učiněno zadost ze strany matky. A až bude Petr příště na hřišti řešit dilema, zda dodržet dohodu nebo zůstat venku „přes čas“, řekne si, že těch pár facek od maminky přece vydrží.

V jednom učilišti si učni sami stanovili trest za sprostá slova - za každé slovo klik. Pravděpodobně se tím zvýšila fyzická zdatnost třídy, sprostě se ale mluvilo dál a v ještě větší míře. Učni jako by chtěli podat důkaz své odolnosti vůči nesnázím.

Jak děti, tak dospělí někdy tento způsob řešení problémů vítají. Je přijatelnější než dlouhá kázání nebo naopak nemluvení či záměrné přehlížení. Je ale také docela pohodlný - **nemusím udělat nic, nemusím se omezovat, jen chvíli snášet trest**. A právě v tom je jedno z rizik. **Napravit, co jsme způsobili, nebo napravit sebe, dá mnohem víc práce než snášet trest.**

### **Jak se cítíme, když nás někdo potrestá**

Pokud si chcete sami v klidu uvědomit, jak je to s emocemi v situacích trestání, můžete teď na chvíli přerušit čtení a vzpomenout si na nějakou situaci, kdy jste byli potrestáni jako děti, případně jako dospělí. Zkuste pojmenovat alespoň tři pocity, které jste měli bezprostředně po trestu.

Na našich seminářích začínáme téma trestání právě otázkou, jak se lidé cítí, když jsou trestáni. Zde jsou nejčastější odpovědi:

ponížení, pohana (zvláště pokud šlo o trest před dalšími svědky)  
nespravedlnost, nepřiměřenost  
zlost, vztek  
vzdor, zatvrzení  
averze až nenávisť vůči trestajícímu  
touha bránit se, pomstít se, dělat naschvály  
lítost, sebelítost, smutek, bezmoc  
křivda, nepochopení  
pocit bezvýznamnosti (za nic nestojím)  
ztráta důvěry, nechuť komunikovat  
zmatek, údiv  
strach ze ztráty lásky a náklonnosti rodičů  
strach z bolesti, z dalších trestů, z nepředvídatelného chování trestajícího  
opovržení dospělým nebo pocit trapnosti za něj  
úleva (už to mám za sebou)

Snad až na pocit úlevy jsou to samé negativní pocity. Prakticky nikdy lidé neříkají, že jim trest „otevřel oči“ a cítili po něm opravdovou lítost nad svým proviněním. Neuvádějí, že by je trest vedl k upřímné omluvě, k snaze vysvětlit své jednání a s pocitem zodpovědnosti napravit, co způsobili. (Pokud snad k takovému pozitivnímu chování došlo, nebyl jeho příčinou trest!) Naším prvním velkým „aha“ o trestech bylo pochopení, co mohou způsobit negativní emoce vyvolané potrestáním. **Když jsme v negativních emocích, nechováme se moc rozumně.** Emocionálně se tolik soustředíme na akt trestu, že to, za co byl dán, jde vlastně bokem. To je jeden z důvodů, proč se trestání mívá účinkem. Pozitivní chování, které snad chtěl trestající vyvolat (a to ještě v tom lepším případě - některé tresty jsou pouhou odplatou), se trestem naopak ztíží nebo úplně znemožní. Tresty samy mohou vést nanejvýš k imitaci správného chování - chováme se „jako“ správně, abychom měli pokoj anebo se vyhnuli dalšímu trestu.

**Trest je ovšem vždy zasazen do nějakého kontextu.** Něco se dělo už před tím, než přišel trest, a to mohlo pomoci dítěti uvědomit si, že se nezachovalo správně. A něco se děje i potom, například druhý rodič vyjádří nesouhlas s chováním dítěte netrestajícím způsobem nebo dítě samo prožívá následky svého činu jako nepříjemné.

**Právě tyto okolnosti mohou způsobit, že může dojít k žádoucímu účinku, který je neoprávněně připisován trestu.**

Negativní pocity vyvolané trestem a chování, které následuje, mohou být dvojího druhu. Vztek, zlost a nenávisť vedou k nepřátelským myšlenkám, které mohou vyústit v nepřátelské chování - od naschválů až po otevřenou agresi. Pocity křivdy, sebelítosti, strachu vedou naopak ke stažení se, sebe-podceňování, pasivitě. **Agresivita nebo pasivita, role nepřítele nebo oběti - ani jedno ani druhé nemůžeme počítat k výbavě, na které můžeme stavět dobrou sebeúctu a uspokojivé vztahy!**

## Mě taky trestali, a vyrostl ze mě slušný člověk

Následující příběh z poradenské praxe není ojedinělý:

Mirek chodil do 3. třídy. Škola doporučila vyšetření pro neklid, nesoustředěnost, zhoršení prospěchu. Potíže zapadaly do obrazu tzv. hyperkinetického syndromu. Mirek byl doma často bit i jinak trestán svým otcem, tresty ovšem nevedly k tomu, že by se jeho chování zlepšilo. Z rozhovorů vyplynulo, že má z otce stále větší strach. Když Mirkův tatínek hovořil o svém způsobu výchovy, obhajoval tresty slovy: *Přece musí být určitý řád. Kluk nad sebou musí cítit pevnou ruku, aby nerostl jako dříví v lese. Tresty patří k výchově. Mě doma také trestali, a vyrostl ze mě řádný člověk.* Psycholožka souhlasila v tom, že řád existovat musí. Jde ale o způsoby, jakými jej vytváříme. Argumentovala proti trestům, Mirkův tatínek však argumenty nepřijímal. Až když se ho zeptala, jak se cítil, když ho jeho vlastní otec trestal, odmlčel se. Na opětovně položenou otázku přišla odpověď: *Někdy jsem ho nenáviděl.* V tu chvíli mu došly souvislosti a byl ochoten uvažovat o změně metod výchovy svého syna.

**Pocity, které jsme prožívali při trestání jako děti, mohou být hluboce potlačené.** Potlačování nepříjemných pocitů je součástí jednoho z obranných psychických mechanismů, kterému říkáme **racionalizace**. Racionalizace, rozumové zdůvodnění, nám v tomto případě pomáhá překonat vnitřní **rozpor mezi tím, že někdo, kdo nás má rád** (například naši rodiče) **a koho máme rádi my, nám nějakým způsobem ubližuje nebo ubližoval.** Racionalizací trestů jsou například věty: Tresty jsou nutné. Tresty byly vždy součástí výchovy. Skoda každé rány, která padne vedle. Mě taky trestali, a vyrostl ze mě slušný člověk."

Součástí racionalizace trestů je, že dospělí lidé často hodnotí tresty, které v dětství dostávali, jako „spravedlivé a zasloužené“. Většinou tím míní, že uznávají nesprávnost svého chování, které předcházelo trestu. Zapomínají ale, že toto hodnocení přichází až s menším či větším časovým odstupem, nikoliv ve chvíli trestu. **„Spravedlivé“ tresty vzbuzovaly pravděpodobně stejné pocity, které jsme popsali v předchozí části, a platí o nich všechno, co jsme již o rizicích trestání řekli.** Jejich racionalizace je však pro nás snazší než u trestů, které jsme navíc vnímali jako křivdu (tam už nezůstává k ospravedlnění skoro nic). **Dělit tresty na spravedlivé a nespravedlivé, zasloužené a nezasloužené nebo přiměřené a nepřiměřené nás zavede do slepé uličky a neumožní vidět jejich rizika.**

S extrémními příklady racionalizace v souvislosti s ubližováním se můžeme setkat u některých týraných dětí nebo obětí domácího násilí. Aby se alespoň do jisté míry vyrovnaly s agresí, které jsou vystaveny a z níž nemohou uniknout, zaujímají samy k sobě postoj, že jako lidé nemají příliš velkou hodnotu a vlastně si takové zacházení zaslouží. Je to paradox, který pomáhá zvládat utrpení. Podobné postoje byly pozorovány také u některých vězňů v koncentračních táborech. Tito lidé jakoby pře stah mít rádi sami sebe.

Druhým, častějším způsobem, jak zvládat takto náročné situace, je opak - přestat mít rád ty, kteří způsobují utrpení, přičemž utrpení nemusí být jen fyzické. Mementem je výrok jedné účastnice našich kurzů, kterou rodiče trestali především tím, že s ní celé týdny nemluvili: *Abych to psychicky přežila, musela jsem je přestat mít ráda.*

Jak to, že s odstupem času dochází k takovému posunu v posuzování trestu? Podobně jako tatínek z našeho příběhu jsme se z dětí stah dospělými a rodiči se všemi rodičovskými radostmi a starostmi. Od svých rodičů přejímáme model chování k dětem a ten přenášíme do výchovy vlastních dětí. A to často i přesto, že jsme si jako děti říkali: *Takhle se ke svým dětem nikdy chovat nebudu!* Někdy se však ocitáme v nelehkých situacích, kdy máme reagovat na nesprávné chování svých dětí, ale nenacházíme lepší řešení než trest. Racionalizace a potlačení vlastních negativních pocitů prožívaných při trestech v dětství nám v takových situacích **pomáhají vyrovnat se s faktem, že jsme to nyní my sami, kdo svým chováním působí slabším a bezbrannějším utrpení, když je trestáme.** (Ve skutečnosti je to v rozporu s morálními zásadami.) Opakovaně jsme si všimli, že v rodinách, kde se užívají tresty, rodiče zlehčují a ospravedlňují tresty, kterým byli kdysi jako děti sami vystaveni.

Někdo ve svém předsevzetí „Já své děti nikdy trestat nebudu“ vytrvá, ale může sklouznout do tolerance k nesprávnému chování, protože mu chybí znalost výchovných postupů, které se dají použít namísto trestů.

Po letech, kdy se zabýváme otázkami výchovy a vzdělávání, jsme došli k přesvědčení, že zodpovědnost, svědomí a charakter se nebudují tresty, ale postupy, které mají společný výchozí princip: **prožít důsledky nějakého nesprávného jednání a snažit se věci napravit.** To je základní alternativní cesta, **to je také odpověď na otázku, co namísto trestání a jak jinak, když ne tresty, vymezovat dětem hranice a zprostředkovávat normy správného chování.** Budeme se tím podrobně zabývat ve 4. a 5. části této kapitoly a v VI. kapitole.

Každý z nás zažil pravděpodobně oboje - tresty i přirozené důsledky a nápravu svého jednání. Proto když dnes slyšíme někoho říkat: *Protože mě trestali, vyrostl ze mě slušný člověk,* reagujeme asi takto: **To, že z vás vyrostl slušný člověk, není PROTO, že vás trestali, ale PŘESTO, že vás trestali. Kromě toho, že vás rodiče trestali, vám pravděpodobně předávali také morální hodnoty a poskytovali lásku a oporu.**

To dobré, čeho si na sobě vážíme, se mohlo rozvinout díky podpoře, uznání a respektu, které přijímáme od druhých, a také díky naší vlastní práci na sobě samotných.

Zdravějším a účinnějším mechanismem než racionalizace a potlačování nepříjemných pocitů, souvisejících s trestáním, je **odpuštění.** Martin Luther King vyjádřil podstatu odpuštění těmito slovy: „Odpouštět neznamená zapomínat ani vydávat zlo za něco jiného. Znamená to, že zlo už nestojí vztahu v cestě.“

Odpuštěním prokazujeme službu především sobě, tím, že se doslova zbavujeme pout k něčemu, co váže část naší duševní energie. Odpustit nebývá snadné. Cestou k tomu je ochota a snaha porozumět. Jedna matka to popsala, takto:

Dlouho jsem svým rodičům měla za zlé, že mne tak trestali, a silně to poznamenalo náš vztah až do mé dospělosti. Pak jsem se ale sama stala matkou a zažívala strach a obavy o vlastní děti. Tehdy jsem je začínala chápat. Neospravedlňovala jsem jejich chování, ale snažila jsem se porozumět mu a pochopila jsem, že tresty byly nešťastným způsobem, kterým nám rodiče projevovali svoji lásku. Byly součástí jejich způsobu výchovy, jinak to neuměli, protože sami prošli podobnou výchovou. Protože jsem si ale podržela své vzpomínky na to, jak hrozně jsem se cítila, když mě trestali, snažím se teď, při výchově vlastních dětí, prolomit bludný kruh přenášení stále téhož modelu výchovy na další generace. Hledám způsoby, jak řešit tyto situace tak, abych nepoškozovala vztahy se svými dětmi a jejich sebeúctu. Teď vidím, že to jde jinak, a to mi pomohlo vyrovnat se s vlastní minulostí a odpustit.

### 3. Dlouhodobé důsledky trestání na vývoj osobnosti

#### Tresty a tři složky výchovy

Připomeňme si tři základní oblasti výchovy, o které musíme pečovat stejnou měrou, jak jsme se o nich zmiňovali v kapitole o efektivních dovednostech:

- **plnění úkolů** (činnosti a chování, které od dětí vyžadujeme, rozvíjení dovedností a budování návyků),
- **rozvoj osobnosti dítěte** (vytváření sebeúcty, sebedůvěry, využití vrozených dispozic, emoční vyžívání, zvnitřnění hodnot),
- **vztahy** (mezi dospělými a dětmi).

Trest se zaměřuje jen na oblast úkolu (trestem lze dosáhnout, že se dítě bude chovat určitým způsobem), a to ještě pouze jako nástroj vnější motivace se všemi negativními důsledky (viz VIII. kapitola). **Trestáním se nerozvíjí, ale naopak poškozuje oblast rozvoje osobnosti a také oblast vztahů.**

Emoční zranění a určité typy reakcí, které vyvolávají tresty, mohou přetrvávat a stát se součástí „osobnostního profilu“ trestaného dítěte. Záleží samozřejmě na tom, jak často je dítě trestáno, o jaké tresty jde, zda jsou kompenzovány jinými, pozitivními způsoby komunikace a výchovy a na dalších okolnostech. Nicméně lze pozorovat, a dokládají to i výzkumy, že výchova, jejíž pravidelnou součástí jsou tresty (nemáme na mysli jen výchovu v rodině, s tresty se děti setkávají také ve škole a na dalších místech), zanechává stopy na vývoji osobnosti, které mohou přetrvávat až do dospělosti. Jde především o negativní dopady na **sebeúctu a vztahy**, které se viditelně projevují v **chování**.

#### Tresty poškozují sebeúctu

To, co si trestaný odvodí ze situace trestu (kdy většinou cítí ponížení, zlost, nenávisť, křivdu...), by se dalo vyjádřit slovy: *Asi za mnoho nestojím, když se ke mně takto chovají. Kdyby si mě vážili, nikdy by si to ke*

**mně nedovolili.** Tento pocit je často jen na emoční, nikoliv pojmové úrovni. Zdrojem špatných pocitů ze sebe není ani tak to, co chybného potrestaný udělal, ale spíš ponižující zacházení od druhých. Tresty dávají rány naší sebeúctě, která je z psychologického hlediska jádrem naší osobnosti. Člověk s nízkou sebeúctou si neváží sebe a neváží si obvykle ani druhých - tím se ovšem otevírá cesta k tomu, že může sobě i druhým ubližovat.

### **Tresty poškozují vztahy**

K těm, kteří nám opakovaně působí duševní nebo tělesné příkoří, si nedokážeme udržet dobrý vztah. Jde to přes pocity zklamání a nepochopení až k podlomení nebo **ztrátě důvěry**. Nedůvěru utvrzuje také nevypočitatelnost chování trestajícího - jednou trest přijde, podruhé ne, tresty se liší podle jeho nálady. Na seminářích někdy padají až slova o nenávisti, která je v dospělosti zmírněna na odcizení. Tam, kde chybí důvěra, se stává, že když se děti nebo dospívající dostanou do problémů, snaží se to utajit a řešit vlastními silami - často ale velmi nešťastným způsobem.

Narušení vztahů k těm, kteří dítě trestají, se může rozšířit i na další osoby, skutečné nebo domnělé „spojence“ trestajícího. V extrémních případech to mohou být celé skupiny lidí - například učitelé nebo dospělí vůbec.

### **Jak narušená sebeúcta a vztahy ovlivňují chování**

V chování, za nímž stojí narušená sebeúcta a vztahy, se mohou objevit určité typické projevy.

Projevy pasivního charakteru:

- bojácné, ustrašené chování (jako známky úzkosti a nejistoty pramenící ze zkušeností dítěte s mocenským a nepředvídatelným chováním některých lidí v jeho okolí),
- pokles nebo ztráta iniciativy, snížení intelektuální výkonnosti (v pozadí těchto projevů je pocit bezmoci, smutek, pocit bezvýznamnosti), vyhýbání se řadě činností, aby nedošlo k chybě, za niž by mohl následovat trest,
- úniky (do světa věcí, který je bezpečnější, než svět lidí, do fantazie, ale také k hrám, drogám),
- tendence lhát, svalovat vinu na druhé, upravovat fakta ve svůj prospěch nebo zatajovat skutečnosti, o kterých si dítě myslí, že povedou k jeho potrestání (motivem je strach z očekávaného trestu, a to i tam, kde trest ve skutečnosti nehrozí; když se ovšem lež prokáže, je dítě často potrestáno právě za to, že lhalo, a bludný kruh pokračuje).

Projevy aktivního charakteru:

- snaha zviditelnit se, strhnout na sebe zájem (dítě si tím říká o pozornost, která by ho přesvědčila o jeho hodnotě; pokud se mu jí nedostává, hledá přijetí jinde),

- tendence dělat problémy, naschvály (motivem je touha, většinou nevědomá, po odplatě za tresty, snaha „otestovat“ dospělé, kam až se dá zajít, než přijde trest),
- otevřené agresivní chování (motivované již zřejmou touhou pomstít se, ublížit).

Některé z těchto projevů mohou být vázány jen na prostředí, v němž děti tresty přijímají (úzkostné chování, pokles výkonnosti, nebo naopak naschvály), jiné (například snaha upozornit na sebe) se naopak objeví pouze v prostředí, kde tresty nehrozí. Cokoliv z těchto projevů se ovšem může stát více méně stálou součástí chování dítěte kdekoliv - například lhaní.

#### **Negativní dopady trestání mohou přetrvávat až do dospělosti**

Z mnohokrát opakovaného chování se stává návyk. **Tresty mohou přispívat k založení určitých tendencí v myšlení a chování, které se mohou stát již stálejšími charakteristikami osobnosti** - například:

- mocenské chování, přijetí mocenského modelu světa a vztahů a jeho přenesení do výchovy vlastních dětí, partnerských a pracovních vztahů,
- přijetí role nepřítele nebo oběti,
- návyk neustále bojovat, být v opozici, nebo naopak návyk nechat sebou manipulovat (obojí je znakem závislosti na autoritě),
- malá schopnost řídit se vlastním svědomím a rozlišovat, co je správné a nesprávné, vyhýbání se zodpovědnosti,
- přijímání trestů jako „odpuštění“, aniž by došlo ke změně chování,
- lhaní, podvádění, klamání.

Například návyk zatajovat svá pochybení, abychom unikli trestu, může napáchat obrovské škody. Jeden z mnoha příkladů:

Účetní firmy věděl o závažné účetní chybě, na níž se podílel. Ze strachu ze sankcí ji však neoznámil. Na chybu se po čase přišlo, mezitím byla ale chybou ovlivněna celá řada dalších výpočtů a ekonomických plánů, které se týkaly nejen firmy samotné, ale i některých jejích obchodních partnerů. Trvalo několik týdnů, než se věci uvedly do pořádku, a utrpěla i pověst firmy.

## **4. Ale něco by přece jen mělo být...**

Tuto větu slýcháváme na seminářích často. Pohled na rizika trestů účastníky až zaskočí - tohle přece nechtějí! Na druhé straně jim okamžitě vytanou na mysli situace, kdy jedno dítě ubližuje druhému, něco poškodí, nedodrží slovo... Odpověď jsme naznačili již dříve. Na řadu přichází vyjasnění pojmů.



## Abychom si rozuměli - co je a co není trest

Představme si tři typické situace, kdy dochází k trestání:

- Desetiletý Jirka při fotbale rozbije okno panu Boudovi.
- Sedmnáctiletá Lucka přichází domů namísto v devět hodin večer v jedenáct. Není to první pozdní příchod.
- Karel a Vláďa z 8. třídy už podruhé poškodili lavici.

Nabízíme vám opět, abyste přerušili čtení. Vaším úkolem je představit si a případně zapsat:

- A. Co by bylo v těchto situacích trestem? Co konkrétně by řekli rodiče nebo učitel v duchu zásady „potrestat“?
- B, Kdybyste byli vy oním dítětem nebo dospívajícím, **co byste rádi slyšeli od rodičů nebo učitele, abyste byli ochotni podílet se na nápravě toho, co jste způsobili, a zároveň zůstali v dobrých vztazích s druhou stranou?** - Toto je velmi praktická zásada, která se dá použít, kdykoliv v reálném životě řešíme podobné situace!

Doporučujeme zkusit řešit uvedené situace společně s partnerem nebo s dětmi.

Možná jste došli k takovým řešením:

## Rozbité okno

A. Trest: *Tak a zítra žádný fotbal. A teď půjdeš a omluvíš se panu Boudovi. Necháme to zasklít, ale bude to z tvého kapesného.* (Případně i fyzický trest.)

B. Účinnější řešení: *Jirko, co navrhuješ udělat s tím oknem?... Myslím, že bys na to mohl přispět ze svého kapesného... Kolik můžeš dát? (podle věku a možností dítěte)... Taky myslím, že by pan Bouda ocenil, kdyby ses omluvil... Co ty na to?... Půjdeš za ním sám, nebo chceš, abychom šli spolu?... Napadá tě, co byste příště při fotbale mohli udělat jinak, abychom už tohle nemuseli řešit?*

Jak byste se jako Jirka cítili v situaci A a jak v situaci B? Co byste si pomysleli? Co byste řekli nebo udělali?

Co se Jirka naučí v situaci A a co v situaci B „pro život“?

Pokuste se pojmenovat způsoby a dovednosti, které použili Jirkovi rodiče v situaci A i B.

## Pozdní příchod

A, Trest: *Zase jdeš pozdě! Jak si to představuješ? Zítra už nepůjdeš nikam.*

B. Účinnější řešení: *Víš, už dvě hodiny na tebe čekám a mám opravdu strach, kde jsi. Jsem fakt našťvaná, těšila jsem se, že si dnes lehnu dřív a budu*

*si číst. Opravdu bych si přála, aby se dodržovalo, na čem se domluvíme, nebo abys aspoň zavolala, když se opozdíš!... Moc ráda bych od tebe slyšela nějaké návrhy, jak to řešit pro příště. Chceš se o tom pobavit teď, nebo to necháme na zítra?...*

Jak byste se jako Lucka cítili v situaci A a jak v situaci B? Co byste si pomysleli? Co byste řekli nebo udělali?

Co se Lucka naučí v situaci A a co v situaci B „pro život“?

Pokuste se pojmenovat způsoby a dovednosti, které použila Lucčma maminka v situaci A i B.

### **Poškozená lavice**

A. Trest: *To je hrozné, co jste zase udělali. Dejte sem žákovskou, píšu to rodičům. Za opakované poškozování věci bude nejmíň třídní důtka!*

B. Účinnější postup: *Kluci, už jsem opravdu našťvaná. Byly to nové lavice a je to už podruhé, kdy jsou poškrábané. K tomu, co je na nich vyryto, se nebudu vyjadřovat, myslím, že můj názor znáte. Podstatné teď je, jak to vyřešíme. Očekávám, že mi do velké přestávky oznámíte své návrhy.*

O přestávce kluci nepřišli. Další přestávka: *Čekala jsem na vaše návrhy. Jak to tedy vyřešíme?... Budeme to řešit sami nebo s rodiči?... Myslím, že pan školník by byl ochoten vám s tím pomoci... Půjdete za ním sami nebo mám jít s vámi?*

(Karel a Vláda s pomocí pana školníka skutečně lavici opravili.)

Jak byste se cítili v situaci A a jak v situaci B? Co byste si pomysleli? Jak byste reagovali na slova učitelky?

Co se Karel a Vláda naučí v situaci A a co v situaci B „pro život“?

Pokuste se pojmenovat způsoby a dovednosti, které použila učitelka v situaci A i B.

### **Namísto trestů nechat přiměřeně dopadnout důsledky nesprávného jednání**

V předchozích situacích jsme naznačili, jak konkrétně mohou vypadat alternativy k trestání. Spočívají v tom, že někdo, kdo se nesprávně zachoval, je vystaven přirozeným nebo logickým důsledkům svého jednání.

Jedním z úkolů dospělých při výchově dětí je „hlídat“, aby tyto důsledky dopadly **v takové podobě a v takové míře, aby to zvýšilo kompetentnost dětí samostatně a účinně zvládat podobné situace v budoucnu nebo jim předcházet.**

**V užším smyslu můžeme jako „přirozené“ označit ty důsledky nějakého nesprávného jednání, které přicházejí samy od sebe, bez**

**zásahu dalších osob** (například někdo přišel pozdě a zmeškal důležitý telefon). Prožít je a vyvodit si z nich ponaučení do budoucna může **být** nepříjemné, ale prospěšné. Někdy by však bylo zbytečně tvrdé a nebezpečné, kdybychom nechali na někoho dopadnout negativní důsledky jeho chování v plné sůle a nezasáhli v situaci, kdy to můžeme udělat. (Dítě si například místo rukavic koupí něco jiného. Přírozeným důsledkem, který by dopadl „natvrdo“, by bylo, že bude v tuhé zimě chodit s holýma rukama. To by samozřejmě rodiče neměli dopustit.)

V této knize budeme používat pojem přírozené důsledky **v širším významu také pro určité druhy reakcí a zásahů, které můžeme použít vůči někomu, kdo se zachoval nesprávně**. Jejich cílem je, abychom dotyčnému pomohli uvědomit si nesprávnost svého chování včetně negativních dopadů na druhé (bez obviňování a vyčítání) a také abychom byli nápomocni při nápravě. Můžeme dát najevo, že jeho chování překračuje určité hranice a vyjádřit svoji nelibost, poskytnout informace o tom, co je třeba učinit pro nápravu, vyjádřit svá očekávání, že věci budou uvedeny do pořádku, a použít ještě další způsoby. Jejich smyslem je **zprostředkovat porozumění přírozeným zákonitostem, podle nichž funguje svět a společnost**. Bez těchto zásahů by k takovému porozumění nedošlo nebo by to trvalo dlouho nebo by cena za to byla příliš vysoká.

## 5. Rozdíly mezi tresty a přírozenými důsledky

Abychom byli schopni řešit desítky a stovky konkrétních situací, potřebujeme mít jasno, **v čem se v principu liší tresty a přírozené důsledky nějakého nesprávného chování**.

### Souvislost s proviněním

**Tresty obvykle nijak nesouvisí s proviněním, jsou uměle vytvořené** (malé dítě rozlije čaj, maminka mu dá pohlavek a utře to sama). Jak to výstižně vyjádřila jedna účastnice kurzu: *Trest je to, co si jedna osoba svévolně vymýšlí na druhou. Přírozené důsledky logicky vyplývají z provinění. Nemusíme si je vymýšlet, ale musíme se naučit je uvidět a najít vhodná slova, která pomohou dítěti, aby je uvidělo také a bylo schopno účinné reakce. Matka řekne třeba: *Teď je potřeba čaj rychle utřít než steče na zem a polepí podlahu. Hadr je na dřezu. Zvládneš to sám nebo to utřeme spolu?* (Použité dovednosti: informace, možnost volby.)*

Existuje pestrá škála trestů, od fyzických přes zákaz oblíbených činností, až po záměrné odmítání komunikace, pozornosti a dokonce i lásky. Slyšeli jsme o velmi krutých trestech, jako zavírání do sklepa na celé hodiny,

sbalení kufrů dítěte a fingovaný odjezd do polepšovny nebo „zrušení“ Vánoc. Jako trestů se používá znemožnění činností, které by jinak byly pro dítě vysoce přínosné (*Za ty čtyřky na vysvědčení s horským kolem nepůjdeš!* *Za trest nepůjdeš plavat!*). Jiným druhem trestů je trestání prací (například úklidem) a učením. Ve škole se trestá domácími úkoly „navíc“ za vyrušování nebo zapomínání a podobně. Slyšeli jsme o tom, že dítě muselo „za trest“ číst. Jaká bude asi kvalita takové činnosti, jaký vztah k učení a práci se tím vytváří?!

Neexistující logická spojitost mezi proviněním a trestem (rozbitá věc nemá nic společného s fyzickým násilím nebo s jízdou na kole) také nahrává tomu, že za tentýž přestupek je dítě potrestáno různě. Závisí to na tom, kdo trestá a jakou má náladu. Kdybychom požádali deset lidí, aby pro dítě za nějaký přestupek vymysleli trest, pravděpodobně by se jejich návrhy lišily mnohem více, než kdybychom je požádali, aby si představili, jakým přirozeným důsledkům by dítě čelilo.

Přirozené reakce zprostředkující porozumění tomu, co se stalo a co je třeba udělat, mohou být například tyto:

- vyjadřujeme, co prožíváme v souvislosti s tím, že se někdo zachoval nesprávně,
- ptáme se, jak by chtěl dotyčný situaci řešit, a co by mu v tom pomohlo,
- vyjadřujeme svá očekávání a přání, jak by se situace měla řešit - teď i do budoucna,
- dáváme informace a možnost volby, jak věci napravit.

### Vzájemný vztah zúčastněných osob

**Použitím trestů se stavíme do mocenské pozice.** A to i tehdy, když **nařídíme** dítěti, aby se zachovalo správně, aby napravilo, co udělalo: *Teď se Jirkovi za ten kopanec omluviš. A pak půjdeš do svého pokoje a budeš přemýšlet, cos udělal!* Omluva je v takovém případě samozřejmě na místě. To, co vadí a co dělá z nápravy trest, je použití příkazu jako jednoho z mocenských nástrojů, jak jsme to popsali ve II. kapitole o neefektivních způsobech komunikace.

Už **samotné použití slůvka trest navozuje představu mocenského vztahu.** Dokonce i pokud je použijeme bez záměru potrestat, třeba jen při konstatování, že na někoho dopadly následky jeho nesprávného chování: *Tak vidíš, a za trest si teď musíš hrát sám!* Slovo „trest“ bychom měli důsledně používat jen tehdy, kdy jde skutečně o trest jako akt zneužití moci jedné osoby vůči druhé. Ušetřilo by to řadu nedorozumění. Také výraz, že se někdo „potrestal sám“, je zavádějící a matoucí. Používá se jako označení pro dopad přirozených důsledků, aniž by se na tom podílela další osoba jako jejich zprostředkovatel. Nikdo sám sebe nebude skutečně trestat (pokud nejde o patologický projev) - nikdo si sám nezakáže televizi nebo oblíbenou činnost, ani si nedá pár facek.

Také **tón hlasu** záměrů uplatnil sděleny nadřazení dospělých nedokáže především děti, kteří stejně tak jako dali

**Aby děti pohlížely na chování jako na ohrožení chování:** které k tomu použijí výchovy a komunu řešily jinak než : : **to pokračovat: Trestání v konfliktech. Můžete a jak vyjádření očekávání**

### Mechanismus účinku

Profesor **Zdeněk** takto: „Tresty zas takto sobí: **Trestem nedělal, co nechtěl, ložen na strachy na první pohled**

Jedním ze **záměrů** proto, že **pochope**

Prožitím **přítomnosti** zákonitostem, podléhá návyk, **ku kterým hranice - co jsou hranice - a**

**jsou záměry** Jak tresty, **funkce negativních emocí především na chování), nebo skrývají k tomu, abychom** Naopak v případě. **1. jeho jednání, může: negativních emocí můj právu a pozitivní**

Také **tón hlasu může zřetelně signalizovat mocenský postoj**. Kolik záměrů uplatnit přirozené důsledky už bylo znehodnoceno tím, že byly sděleny nadřazeným, arogantním nebo přehnaně hněvivým tónem! Mnoho dospělých nedokáže dobře rozpoznat, jak vyznívá tón jejich hlasu. Druzí lidé, především děti, které ještě neztratily citlivost, to však vnímají velice přesně, stejně tak jako další neverbální signály.

**Aby děti porozuměly řádu a vnitřně jej přijaly, nesmí se cítit ohroženy chováním těch, kteří jim řád zprostředkovávají.** Dovednosti, které k tomu používáme, označujeme v této knize jako **partnerský způsob** výchovy a komunikace: *Kluci, moc bych si přál, aby se neshody v naší rodině řešily jinak než kopanci. Mirku, myslím, že by na místě byla omluva...* A může to pokračovat: *Třeba bychom si mohli najít čas a promluvit si o tom, jak řešit konflikty. Můžete si do zítřka promyslet nějaké návrhy.* (Použité dovednosti: vyjádření očekávání, informace, návrh.)

### **Mechanismus účinku**

Profesor Zdeněk Matějček, známý dětský psycholog, se o trestech vyjádřil takto: „Tresty zastavují, ale nebudují.“ Dotkl se tím mechanismu, kterým tresty působí: **Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je však založen na strachu, nikoliv na osvojování morálních hodnot.** Tresty mohou být na první pohled velmi účinné, daň, kterou za to platíme, je však příliš velká.

Jedním ze základních úkolů výchovy je naučit děti **dělat správné věci proto, že pochopily, že jsou správné**, nikoliv proto, že se bojí trestu.

Prožitím přirozených důsledků nějakého jednání se učíme porozumět zákonitostem, podle kterých funguje lidská společnost. Nesmírně důležitý mentální návyk, který se tak vytváří, by se dal vyjádřit slovy: **Překročil jsem jisté hranice - co mohu udělat, abych to napravil? (Nikoliv: Překročil jsem hranice - co mohu udělat, abych unikl trestu?)**

### **Kam jsou zaměřeny negativní emoce**

Jak tresty, tak přirozené důsledky vyvolávají negativní emoce. **Energie negativních emocí může být značná. V případě trestů je však vržena především na toho, kdo nás potrestal**, a to buď zjevně (nepřátelské chování), nebo skrytě (nepřátelské myšlenky). **A také se učíme využívat ji k tomu, abychom se příště trestu vyhnuli** (udělat to tak, aby nás nechytili). Naopak v případě, kdy na nás dopadnou přirozené důsledky nějakého nesprávného jednání, můžeme být naštvaní „tak akorát sami na sebe“. **Energie negativních emocí může být v tomto případě mnohem spíše využita na právu a pozitivní změnu i na prevenci** (příště se zachováme jinak).

### Zjištění příčin nevhodného chování

Jedním z negativních důsledků trestů je **navození iluze, že jsme výchovně vykonali, co bylo třeba**. Dotazy, proč dítě udělalo to nebo ono, v atmosféře, kde ve vzduchu visí trest, povedou nejspíš k tomu, že nám nic neřekne anebo bude lhát. Někdy dítě vůbec není schopno si příčiny uvědomit - například žárlivost na sestru, která byla hlavní příčinou zničení její oblíbené hračky, asi nebude na vědomé úrovni. Ačkoliv jsou příčiny nesprávného chování velmi různé, trest je považován za téměř univerzální nápravu. Je to jako bychom chtěli opravit počítač tím, že do něj budeme bušit kladivem.

U přirozených důsledků, kde se dospělý nestaví do mocenské pozice (tj. někoho, koho je třeba obelstít nebo se mu raději vyhnout) a dítě se necítí ohroženo, se vyjeví důvody nevhodného chování většinou celkem snadno. Pak je možné vést další výchovné působení skutečně účinně.

Jeden účastník kurzu vzpomínal: *Přišli jsme s bratrem domů strašně umazaní. Aniž by se nás matka ptala, seřezala nás. A tak se nedověděla, že jsme zachraňovali kotátko z kanálu*. Tak může upadat důvěra mezi rodiči a dětmi, a končí to povzdechem rodičů, že jim děti nic neříkají a že se od nich nic nedozvedí. Kdyby matka jen konstatovala, že takto špinavé šaty je třeba předeprat s odstraňovačem skvrn nebo zaplatit čistírnu, a dala chlapcům na výběr, pravděpodobně by jí svůj zážitek s kotátkem moc rádi vypověděli.

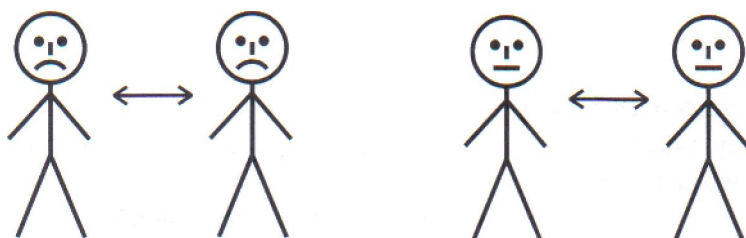
### Trvání účinku v čase

**Tresty účinkují krátkodobě, jen pokud trvá hrozba**. Jejich účinek je založen na přítomnosti trestající autority nebo na obavě, že by se mohla objevit. Jakmile hrozba pomine, vše se vrací do starých kolejí. Porozumění souvislostem, které s sebou nese prožití přirozených důsledků, je přítomno, i když jsme sami. **Prubířským kamenem úspěšné výchovy je to, jak se děti chovají v naší nepřítomnosti**.

Tresty jsou zaměřeny na minulost. Jsou odplatou za něco, co už se stalo. Přirozené důsledky jsou zaměřeny na přítomnost nebo budoucnost - umožňují nám dát věci do pořádku a stávat se kompetentnějšími. Ve jménu trestů klademe důraz na hledání viníka (*Kdo to udělal?*), ve jménu přirozených důsledků mnohem více na řešení (*Co s tím uděláme?*).

## VI. Opravdu se zlobím!... Tak co teď navrhuješ?

Co namísto trestání - přehled výchovných postupů  
a komunikačních dovedností



V této kapitole shrneme ve třech krocích základní strategii jak postupovat v situacích, kdy je třeba reagovat na přestupek či nesprávné chování druhé osoby:

1. **Věnovat se emocím (svým nebo emocím druhé strany).**
2. **Přizvat druhou stranu ke spoluúčasti na řešení situace a vést celý postup směrem k nápravě.**
3. **Provést opatření.**

Nemusíme vždy použít všechny kroky ani zachovat poradí, jak je uvádíme. Klíčový krok, bez něhož se neobejdeme, je krok číslo 2. Současně uvádíme i možnosti použití komunikačních dovedností popsaných podrobně ve III. a IV. kapitole.

## 1. První emocionální pomoc

Častým, byť většinou plně neuvědomovaným důvodem trestám jsou naše nezvládnuté emoce. Chceme-li se trestům vyhnout, je tedy prvním logickým krokem „ošetření“, zvládnutí vlastních emocí, pokud v nich opravdu jsme. Pokud ne, můžeme řešit situaci rovnou v duchu kroku 2.

Pro řadu lidí není snadné zvládat své emoce. Při práci s rodičí a učiteli jsme si všimli, že lidé, kteří se vyznají ve svých emocích, rozumí jim a umějí je dávat najevo neútočným způsobem (umějí používat já-výrok), ne-trestají nebo trestají méně. Naopak lidé, kteří o svých emocích nedokážou hovořit, protože to neumí, pokládají emoce za nedůležité nebo si jich nejsou plně vědomi, pod jejich vlivem jednájí a používají i tresty.

### Základní dovedností jsou já-výroky

*Opravdu se zlobím, že jsem musel čekat. Chtěl bych, aby se naše dohody dodržovaly nebo abychom si aspoň zavolali, že nestíháme.*

*Když jsi do deseti hodin nepřišla, měla jsem o tebe pořádný strach.*

Já-výroky pomáhají oběma stranám jen tehdy, když jich není příliš mnoho a když je dávka emocí, kterou takto vyjadřujeme, pro druhou stranu snesitelná.

### Pomáhá i empatická reakce

Někdy potřebuje „první emocionální pomoc“ spíš druhá strana. Potřebnou dovedností je empatická reakce:

*To ses asi pořádně vylekal, když jsi ty peníze nenašel.*

*Ty máš teď možná strach, co tomu řeknou vaši...*

Většina lidí dokáže empatii poskytnout jen tehdy, pokud je sama relativně v klidu. Pokud jsme v emocích, použijeme jako první já-výroky.

### Někdy je lepší neřešit věci hned

**Pokud jsme v opravdu silných emocích, můžeme řešení problému odložit do té doby, než se aspoň trochu uklidníme** (třeba tím, že se věnujeme nějaké fyzické aktivitě). Já-výrok by v takové situaci mohl znít třeba takto:

*Ted'jsem tak naštvaný, že už radši nebudu nic říkat! Až se oba uklidníme, pokusíme se najít nějaké řešení.*

*Ted' s tím nebudu nic dělat. Jsem v stavu, kdy bych mohla říct něco, co by mě potom mrzelo. Promluvíme si o tom večer.*

Promyslet si v klidu takovou větu, která „sedne“ našemu způsobu vyjadřování, nám může ušetřit řadu nepříjemností, nebo dokonce otevřených konfliktů. Toto vyjádření signalizuje respekt k oběma stranám: k sobě (nechci se snížit ve vlastních očích tím, že „ujedu“) i k druhému (nechci se dotknout jeho sebeúcty).



Strategie „neřešit věc okamžitě“ je velmi výhodná pro učitele ve škole. Nezřídka má nevhodné chování žáků (zejména na druhém stupni) již jasný záměr zdržet výuku. Pokud se učitel snaží o okamžité řešení (vyšetřování, hledání viníka, dohadování, vysvětlování...), žáci dosáhli přesně toho, co chtěli. Dotýkáme se zde ovšem velice komplexního tématu - ve hře může být malá smysluplnost výuky, přijetí nepřátelských vztahů „my“ (žáci) a „oni“ (učitelé) jako důsledek mocenských postojů dospělých, žádná nebo nedostatečná práce na vztazích a klimatu třídy. Častá námitka dospělých plynoucí z neporozumění tomuto přístupu je: *To si to mám nechat líbit?* **Podstata tohoto postupu je v odložení řešení, nikoliv v tom, že by se věc neřešila.** Věty jako: *Probereme to o přestávce* nebo *Promluvíme si o tom po vyučování* - to jsou jasné signály, že věci hodláme řešit, že je nepřecházíme bez povšimnutí. Výhodou je, že máme čas na zklidnění vlastních emocí. Také si můžeme lépe promyslet obsah i formu toho, co chceme dítěti říct a jak ho zaangažovat na nápravě.

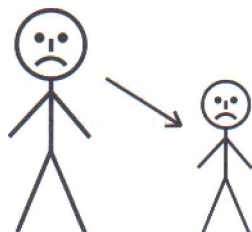
Tuto strategii samozřejmě nelze používat pokaždé. Na některé situace je třeba zareagovat bezodkladně, mimo jiné také proto, že odklad může na straně dítěte prodlužovat období nejistoty a strachu „co bude“. Všechny tyto situace, ať už se jim věnujeme hned, nebo řešení odložíme, jsou ovšem také podnětem k poctivému přemýšlení o příčinách a změnách zásadnějšího rázu než jen „vyšetřit a zakročit“.

## 2. Spoluúčast druhé strany na řešení situace a náprava

Toto je klíčový krok celého postupu. Kdo se naučil jej používat, často žasne nad pozitivní odezvou ze strany dětí. Dějí se doslova malé zázraky. Jaká úleva pro dospělé vidět, že děti nejsou jen nezodpovědnými objekty naší výchovy! Cesta k tomu však vede jedině přes spoluúčast dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají.

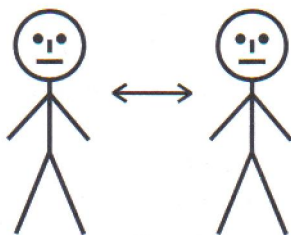
Většina dospělých reaguje na nesprávné chování dětí v duchu tohoto zaběhnutého myšlenkového vzorce:

**přestupek - domluva - trest**



Když jsme se rodičů a učitelů ptali, zda před tím, než potrestali, hovořili o problému s dítětem, odpověď zněla: *Ano, samozřejmě, zkoušeli jsme to po dobrém, všechno jsme mu v klidu a trpělivě vysvětlili...* **Problém byl v tom, že nemluvili s dítětem, ale na dítě.** „Domluva“ spočívala v monologu dospělého, který byl obvykle zakončen pokynem, co má dítě udělat. Většinou se v rámci takového monologu používají neefektivní komunikační styly - vyčítání, poučování, moralizování, negativní scénáře, srovnávání s jinými... To nefunguje. Účinnější postup by se dal vyjádřit takto:

### **přestupek - spoluúčast - náprava**



To je podstatou druhého kroku, v rámci kterého použijeme dovednosti popsané ve **III.** kapitole.

#### **Konstatování problému (popis) + výzva ke spoluúčasti na jeho řešení**

*Hodinky jsou zničené. Co teď navrhuješ?*

*Tak teď už jsme si řekli, co se mezi vámi stalo. Co by vám pomohlo, abyste se zase udobřili?*

#### **Informace**

*Jsou tam ještě ty staré hodinky. Mají poškrábané sklo a odřený řemínek, ale jinak jsou v pořádku.*

*Když někomu ublížíme a chceme si ho zase udobřit, pomůže, když se omluvíme.*

*Přispěješ si na ty hodinky z kapesného a koupíme je hned, nebo počkáš do Vánoc?*

*Domluvíte se už sami nebo chcete, abych byl u toho?*

#### **Očekávání**

*Očekávám, že se budeš podílet na úhradě škody.*

*Budu rád, když mi do konce vyučování přijdete říct, jak jste se domluvili*

Někdy slyšíme námitky typu: *Na tohle přece nemám čas!* Je to spíš nechuť či obava vyzkoušet jiné postupy. Kázání, rozčilování, vymyšlení a realizace „kázeňských opatření“ zabírají **naš čas**. Když vyzveme děti, aby ony samy hledaly řešení, což je v logice přirozených důsledků, je to **jejich čas**.

Někdo také může namítat, že tento postup je příliš „měkký“, že neudrží děti v žádoucích mezích. Tento postoj, který má většinou hodně hluboké kořeny v nejrůznějších životních zkušenostech, bývá velkou překážkou. Často jsou to vzpomínky na dětství, kdy dospělí a děti stáli proti sobě a vedli spolu neustálý boj kdo s koho, a to i přesto, že mezi nimi bylo pouto lásky. S takovými zkušenostmi je obtížnější uvěřit, že to může být jinak.

### 3. Opatření

Postupy uvedené v kroku 2 se dají nejrůznějším způsobem obměňovat. Nesmí nás odradit, že hned po naší první větě nezareaguje druhá strana očekávaným způsobem. **Základní strategií je vracet problém k dítěti (*Co s tím uděláš? Co navrhuješ? Jak to budeme řešit? Do večera bych chtěl slyšet tvoje návrhy, jak to dát do pořádku. Chceš mi to říct nebo napsat?.,,*).** Když se to naučíme a děti si na tento způsob řešení problémů zvyknou, dá se tak zvládnout naprostá většina běžných přestupků v chování. Jsou však situace, kdy to nemusí stačit. Pokud jsme se poctivě snažili řešit problém za spoluúčasti dítěte, a přesto to nevedlo k dosažení dohody přijatelné pro obě strany, můžeme převzít iniciativu my. **Budeme hledat řešení, které by dál nezhoršovalo situaci nebo kterým chráníme sebe a své oprávněné potřeby a zájmy. Tomu říkáme „provést opatření“.** To ale není krycím názvem pro udělení trestu! I v těchto situacích lze zachovat partnerský model komunikace a použít odpovídající dovednosti.

#### Nejprve dát na výběr

*Můžeš si hrát s ostatními dětmi a dodržovat dohodnutá pravidla anebo být raději sama v pokoji. Co si vybereš?*

*Můžeš si půjčovat moje kazety a cedéčka, ale dávat je do obalu a vracet na místo. Anebo bych si je musel zamknout.*

**Tyto věty začínají informací o přijatelném chování (*Můžeš...*). Potom následuje informace o další možnosti. Tou je buď jiná alternativa přijatelného chování (být chvíli sama v pokoji) nebo přirozený důsledek (zamčené kazety a cedéčka).**

Když se děti dostanou do konfliktu s jinými dětmi, pomáhá jim někdy jít na chvíli stranou, přerušit společnou činnost, protože nejsou s to v dané

situaci své chování samy zvládnout. Můžeme to nazývat „chvilkou o samotě“, kterou dítěti předkládáme nikoliv jako trest, ale jako možnost, aby opět nabylo vládu samo nad sebou a nad svým chováním: *Možná bys potřeboval „chvilku o samotě“. To někdy pomůže zklidnit se (srovnat si myšlenky...).*

Rozhodující je pečlivá volba slov, ale hlavně tónu, jakým jsou pronášena. Stojí za povšimnutí, že informace s poskytnutím výběru není hrozbou. (Ta by zněla: *Když si nebudeš s dětmi hezky hrát, půjdeš do svého pokoje. Nebo: Když nebudeš dávat cédělka do obalu, tak si je nebudeš moct půjčovat!*)

V žádném případě tedy nejde o výběr mezi správným chováním a trestem nebo dokonce o výběr mezi dvěma tresty!

### **Provést opatření a připojit komentář (informace)**

*Bude teď lepší, když budeš chvíli sama v pokoji.* (Matka bere dítě za ruku a odvádí je. Anebo do jiného pokoje odchází sourozenec dítěte, s nímž došlo ke konfliktu.)

*Zamknul jsem si svoje kazety a CD do skříně. Rád bych našel své věci na svém místě, když je potřebuji.*

Jedním druhem opatření je - v případě nutnosti - i **použití fyzické převahy dospělého**. Je ale třeba **rozlišovat mezi fyzickým trestem jako zneužitím moci a přiměřeným uplatněním fyzické převahy**. Otec může například využít své síly k tomu, aby od sebe odtrhl dvě děti, které se bijí a kopou (třeba se slovy: *Dost! Už žádné kopání!*). Jeho záměrem nebylo uplatnit moc, ale vytvořit podmínky pro účinnější řešení konfliktu. Matka může vzít do náruče malé dítě, které přes opakované informace, že má házet písek do kyblíčku a ne na druhé dítě, v této činnosti pokračuje. Ze strany dětí může jít v těchto situacích i o testování hranic (většinou neuvědomělé), kam až mohou jít. Zamezení nějaké činnosti použitím fyzické převahy je zde na místě. \*

### **Dát šanci**

*Za týden si můžeme promluvit o tom, jestli si zase můžeš půjčovat mé kazety a cédělka.*

*Až budeš myslet, že se s bratrem domluvíš bez kopání a nadávání, můžeš se samozřejmě zase vrátit.*

*Až si budeš jist, že budeš dodržovat naše pravidla, můžeš přijít a zase se zapojit do hry. Je to na tobě.*

Podobně v situacích, kdy je někdo napaden, má právo na obranu. I kdyby pak byla agresorovi způsobena bolest, je to oprávněné, pokud byl zákrok přiměřený situaci a motivem k němu byla vlastní ochrana nebo ochrana jiné osoby, a nikoliv touha ublížit.

Každé opatření by mělo být dočasné. Rozhodnutí o vhodném okamžiku návratu k přijatelnému chování dáváme pokud možno do kompetence dítěte, neponecháváme si ho ve své moci. Když jsme pochybili a dopadly na nás následky, máme silnější motivaci chovat se správně pokud víme, že nám druzí dávají šanci a existuje naděje dát vztahy a věci zase do pořádku. Opatření „napořád“ takovou motivaci zničí.

#### 4. Řešení problému s celým společenstvím

Některé problémy se mohou týkat více členů určitého společenství. Ve školních třídách je to například vulgární vyjadřování, shazování, zapominání a další. V takových případech je účinné kombinovat postupy, při nichž řešíme problém individuálně, s postupy, které umožňují zapojit do hledání řešení všechny zúčastněné. Těmto postupům je společné to, že jde o **nepřímý způsob**, kdy se třída zabývá problémem z různých stran na **obecné úrovni, aniž jsou jmenovány konkrétní osoby**. Právě to přispívá k jejich účinnosti. Základními metodami práce s celou třídou jsou komunitní kruh, diskusní kruh a řešení problémů ve dvojicích nebo v malých skupinách. Popsat tyto metody podrobně překračuje rámec této knihy, stručný popis ale najdete ve XII. kapitole o škole.

#### 5. I nedokonalá náprava má větší výchovný účinek než trest

Šestiletý Martin si hraje s míčem v kuchyni.

Maminka: *Víš, Martine, kuchyň je malá a míč zrovna prolétl v nebezpečné blízkosti mého hrnečku s kávou. Už se opravdu těším, že si k ní chvílku sednu. Můžeš si dělat něco klidnějšího a zůstat tu nebo si hrát s míčem před domem.*

Martin: *Já dám pozor.*

Po chvíli (rozlitá káva, rozbitý hrneček a rozzlobená maminka):

Maminka: *Ted' jsem už ale fakt našťvaná. Namísto chvílky odpočinku další práce!... Sama to ale rozhodně uklízet nehodlám. Ubrus potřebuje rychle vyprat. A hrneček je na tři kusy, byl to můj oblíbený... Tak co ty na to? Co si vezmeš na starost?*

Martin bere ubrus a odnáší ho do koupelny. Káva, která kape z ubrusu, za ním zanechává cestičku. Martin se pokouší ubrus vyprat, ale moc to nejde. Když maminka vytřela podlahu a trochu vychladla, přichází do koupelny a pomáhá Martinovi s ubrusem. Martin zjišťuje, že „vyprat ubrus“ neznamená jen strčit ho na chvíli pod kohoutek. Je vlastně mamince docela vděčný, že

už se moc nezlobí a pomáhá mu s ubrusem, a tak jí velkoryse nabídne, že zkusí slepit ten hrneček. Není to zrovna snadné a když pak zkouší napustit do slepeného hrnečku vodu, vidí, že teče. Chce hrneček vyhodit, ale maminka ho zarazí:

*Ne, ne, ten si tady necháme. Měla jsem ho ráda a dal sis docela práci s tím lepením. A taky nám bude něco připomínat.*

Asi za dva dny se situace s míčem opakuje.

Maminka: *Martine, kuchyň není to správné místo na hru s míčem. Můžeš jít ven nebo dělat něco jiného.*

Martin bere míč a odchází před dům.

Cennější než dokonalá náprava je výchovný účinek, který tyto postupy přináší. Někdy jej ale nevidíme hned - **vyplatí se trpělivost**. Tresty s sebou mohou nést poselství, že věci jsou důležitější než lidé a jejich vztahy. Slepený hrneček z našeho příběhu už nebyl použitelný ke svému původnímu účelu a podobně to možná dopadlo i s ubrusem. Ať už však bude stát v kredenci nebo zůstane jen ve vzpomínce, bude symbolem dobré vůle na obou stranách a připomínkou toho, jak Martinova maminka zvládla situaci a Martin se naučil něco důležitého pro život.

## 6. Z kapesného se děti mohou podílet na úhradě škod, které způsobí

### K čemu slouží kapesné

Jedním z mnoha vývojových úkolů dětského období je naučit se poznávat hodnotu peněz a učit se s nimi hospodařit. K tomu pomáhá mimo jiné také to, že děti dostávají kapesné, z něhož si mohou kupovat různé drobnosti a dárky. Mohou si je také šetřit (a v nouzi třeba půjčovat peníze zase rodičům) a mohou z něj případně přispívat na úhradu škod, které způsobí. **Dostat příležitost učit se hospodařit s penězi potřebuje od určitého věku každé dítě.** Proto by děti neměly dostávat kapesné „za odměnu“ (o působení odměn ve výchově pojednáváme v následující kapitole) ani by jim nemělo být kráceno nebo odnímáno „za trest“. Jde o **dohodnutou a pravidelnou částku** (týdně, měsíčně), která není vázána na prospěch, plnění domácích povinností a chování.

Můžeme se zajímat o to, za co děti kapesné utrácejí, zda je utratí hned nebo postupně, zda si něco šetří a jakým způsobem. Můžeme k tomu zaujímat stanoviska, sdělovat informace nebo svoje názory. Nemáme ale z pozice silnějšího rozhodovat o tom, co děti s kapesným udělají. Výsledkem by nebylo žádoucí chování dětí, ale pouze to, že začnou zatajovat, za co všechno své peníze utrácejí, anebo začnou říkat to, co chceme slyšet.

Vzpomínáme si na výrok jisté maminky k synovi: *Tak, a dokud se nenaučíš hospodařit s penězi, nebudeš žádné kapesné dostávat!* Děti, kterým je kapesné odejmuto nebo sníženo z pozice moci, budou pravděpodobně prožívat pocity popsané v předchozí kapitole. Navíc mohou hledat způsob, jak by si peníze opatřily jinak. Třeba prodají (většinou hodně pod cenou) nějakou svoji věc nebo něco, co vezmou doma, jsou v pokušení peníze někomu vzít anebo si je vydělat i za velmi nevýhodných nebo ponižujících podmínek. Jsou to způsoby, v nichž se odráží přání, většinou ne plně uvědomované, pomstít se někomu, kdo nad nimi uplatnil svoji moc, způsoby „malých panáčků“ v nerovnocenných vztazích.

Naprosto jiná by byla situace v případě, kdy by třeba rodiče, kteří se dostali do finanční tísně, sdělili dítěti, že by jim pomohlo, kdyby přijalo dočasně nižší kapesné nebo jej po nějakou dobu nedostávalo, a zeptali se na jeho názor. Partnerský přístup rodičů podpoří v tomto případě velmi pravděpodobně vstřícnost dítěte. Mocenský přístup ji naopak potlačí.

Výše kapesného se tedy má stanovit dohodou, v níž se uplatní dvě základní hlediska - možnosti rodinného rozpočtu a potřeby dítěte. **Aby splnilo svoji funkci - učit se hospodařit s penězi - mělo by být spíše nižší.** Kapesné neslouží k uspokojování základních fyziologických potřeb - ty zajišťují rodiče, ale plní svou funkci tím, že si za ně děti kupují postradatelné věci, jako třeba sladkosti a „zbytečné maličkosti“. **Rozhodně by nemělo umožňovat dětem zajišťovat si jeho prostřednictvím přízeň a postavení ve vrstevnické skupině.** Vyšším stupněm hospodaření s penězi je finanční spoluúčast dítěte, například při nákupu dražšího oblečení.

Od kdy by děti měly začít kapesné dostávat? Odpověď závisí na posouzení dvou hledisek: zda dítě už zná podstatu a funkci peněz a zda má příležitosti peníze smysluplně používat. Kapesné mohou dostávat už děti předškolního věku, obvykle ale přichází na pořad dne s nástupem do školy.

### **Výchovný účinek finanční spoluúčasti je důležitější než plná náhrada škody**

Z kapesného se děti mohou podílet také na úhradě škod, které způsobily. Skutečná škoda může být ale vyšší, než jsou děti schopné ze svého kapesného zaplatit. V tom případě by měly zaplatit alespoň část (a třeba na splátky). **Symbolická spoluúčast má v těchto případech stejný výchovný účinek jako plná náhrada.** Záleží samozřejmě na okolnostech - když někdo nedopatřením při utírání nádobí rozbije talíř, může se celá věc vyřídit tím, že zamete střepy.

Představme si ale jinou situaci:

*Dvanáctiletý Mírek a devítiletý Jenda si hrají na dinosaury, Mírek pronásleduje Jendu se smetákem po celém bytě a když se mu Jenda snaží smeták vzít, zavadí o úspornou žárovku v lustru, a ta se rozbije.*

Přirozeným důsledkem je přinejmenším úklid. Ale dejme tomu, že minulý týden rozbili sourozenci při podobné hře keramickou vázu a vyřešilo se to rovněž „jenom“ úklidem. Bylo by logické, kdyby na ně nyní dopadly následky jejich chování trochu víc - mohli by třeba přispět každý částkou 10 korun na koupi nové žárovky, která bude stát 120 korun. A opět jsme u způsobu, jakým s nimi náhradu škody sjednáme. Vyčítání a nadávání zakončené výrokem *A každý zaplatíte deset korun!* vyznívá jako trest, protože jasně signalizuje řešení z pozice moci, i když sleduje v podstatě správný směr.

**Nahradíme-li princip moci principem spoluúčasti**, může komunikace probíhat třeba takto:

Otec: *Byla to nová zářivka, teprve před týdnem jsem ji do lustru dával! A mluvili jsme o tom, že si na dinosaury můžete hrát na zahradě. Tak co teď navrhuje?*

Mirek: *My to uklidíme.*

Otec: *To očekávám. Ale musíme koupit novou žárovku. Tuším, že stojí kolem 120 korun. Je to docela dost.*

Kluci mlčí.

Otec: *Chápu, že jste to neudělali naschvál, ale když si vzpomenu na tu vázu, myslím si, že byste se tentokrát mohli na náhradě škody nějak podílet. Co vy na to?*

Mirek: *Asi jo.* K Jendovi: *Co ty na to?*

Jenda: *Mám jen dvacet korun.*

Otec: *A kolik bys přispěl?*

Jenda: *Můžu ti dát všechno.*

Otec: *Co kdybyste dali každý deset korun a příště dali větší pozor? A zítra, až budeme ve městě, spolu můžeme tu žárovku koupit.*

Kluci: *Tak jo.*

## 7. Postupy pro náročnější situace

Na dalších příkladech probereme ještě několik postupů pro situace, kdy může být uplatnění alternativ k trestání tak, jak jsme je zatím popsali, ztíženo.

### Práce na zlepšení vztahu

Sedmnáctiletý Petr studuje průmyslovku. Doma měl v poslední době téměř denně konflikty s rodiči. Nosí špatné známky, málo se učí. Hodně času tráví s kamarády, večer se vrací pozdě, kouří a přišel už několikrát v podnapilém stavu. Rodiče reagovali vyčítáním, křikem, zákazy a tresty. Když si přečetli knihu o výchově a komunikaci, zkusili použít také efektivnější způsoby, především začali brát Petra více ke spoluúčasti na řešení problémů s jeho chováním. Situace se ale nezlepšila, a tak ji konzultovali s psychologem. Konzultace jim pomohly uvědomit si, že prakticky veškerá komunikace mezi nimi a Petrem se týkala synova nevhodného chování. Uvědomili si, že byli zaměřeni na řešení problémů s Petrem, ale nerozvíjeli vzájemné vztahy. Zjistili, že skoro nic nevědí o tom, co jejich syn v poslední době prožívá,



co plánuje nebo o čem sní. Začali se více zajímat o Petra jako o osobu. Více si s ním povídali „jen tak“, aniž by se dotýkali ožehavých problémů, vyhledávali příležitosti ke společným činnostem, k ocenění, k tomu, aby se společně pobavili a Zasmáli. Když rodiče vydrželi několik týdnů dávat ve vzájemném soužití na první místo rozvíjení vztahu, začali všichni členové rodiny přistupovat i k řešení problémů s větší citovostí a větším porozuměním pro druhou stranu.

Ani použití správných komunikačních dovedností nemusí ihned přinést viditelný výsledek, pokud jsou vzájemná citová konta v našich emocionálních bankách na nule nebo v minusu. V těchto situacích se vyplatí přestat řešit problém a udělat něco pro zlepšení vztahu. Čas může být naším velkým spojencem, pokud jej dokážeme využít právě takto. **Dobrý vztah funguje jako komunikační most.** Když dopustíme jeho zborcení, stáváme se hluchými a slepými k tomu, co nám druzí sdělují, protože chybí cesta, po které by k nám jejich sdělení mohla dorazit.

### Deklarace postoje

Někdy se můžeme dostat do situace, kdy se od nás očekává, že budeme uplatňovat normy nějakého společenství, přestože s nimi nesouhlasíme. V některých školách například existuje propracovaný systém trestů, který přesně vymezuje, co bude za jaký přestupek následovat.

Představte si, že jste třídním učitelem v 8. třídě. Dva vaši žáci zničili výzdobu na chodbě školy. Nejste zastáncem trestů a rád/a byste řešil/a situaci v duchu zásad popsaných v této kapitole. Většina kolegů ale chce uplatnit trest, v tomto případě ředitelskou důtku, protože je zvyklé řešit přestupky tímto způsobem. Rovněž žáci očekávají podle svých dosavadních zkušeností trest.

Zdá se, že v tuto chvíli nemáte spojence na jedné ani na druhé straně. Jak reagovat?

Pokud věc ještě není rozhodnuta, můžeme se pokusit o řešení nejdříve s dětmi.

Můžeme **sdělit svůj postoj k trestání a nabídnout alternativu.**

Rozhovor s viníky: *Potrestání nepovažují za účinné, opravdu si myslím, že by se to všechno dalo řešit jinak.* (Vyjádření postoje formou já-výroků.) *Můžeme se zkusit domluvit, jak to napravíte, jinak vám podle školního řádu hrozí potrestání.* (Informace - nikoliv vyhrožování!) *Co navrhujete?* (Výzva ke spoluúčasti na řešení.) *Musím podat zprávu panu řediteli a potřebuji, abyste mi do zítřka oznámili, jak jste se rozhodli.* (Informace, sdělení očekávání.)

Může následovat i diskuse se všemi dětmi ve třídě na téma trestání (v občanské nebo rodinné výchově, ale také třeba v dějepise nebo v češtině), v níž se uplatní různé pohledy a argumenty, včetně našich vlastních. I když ostatní děti vědí, o jaký konkrétní přestupek se jedná, snažíme se **hovořit o trestání na obecné rovině**, diskuse by neměla vyznít jako soud nad viníky! (Konkrétní přestupek řešíme s těmi, kterých se to týká.) Tříbení názorů

na důležitá témata komunikace a výchovy je pro děti stejně tak potřebné jako porozumění historickým souvislostem nebo používání vyjmenovaných slov.

Může se ale stát, že žáci, kteří výzdobu zničili, dávají najevo, že nejsou nabídkou nápravy nijak nadšeni a raději přijmou trest. (S každým dalším přijatým trestem se však snižuje možnost vydat se v budoucnu v podobných situacích cestou nápravy.) **V takovém případě je důležité dát najevo, že nechceme jednat z pozice moci ani tehdy, když se nám nepodařilo druhou stranu pro nápravu získat:** *Byla to vaše volba. Já osobně bych dal přednost jinému řešení.*

Velmi nešťastné by bylo takové vyústění celé situace, kdy by žáci sice napravili, co způsobili, ale navíc by byli ještě potrestáni. Pokud po nápravě následuje ze zvyku nebo „pro jistotu“ ještě i trest, výchovný účinek nápravy se tím znehodnocuje!

Větším problémem než domluvit se s dětmi ale v mnoha případech bývá obhájit svůj postup před kolegy.

Když nemůžeme přímo ovlivnit vývoj událostí směrem, který považujeme za správný, můžeme alespoň **jasně deklarovat svůj postoj a v danou chvíli už nevynakládat energii na něco, co nemůžeme prosadit.** Chce to často odvalu, ale děláme tím něco i pro zachování vlastní sebeúcty. Jisté učitelce se na pedagogické radě nepodařilo získat ostatní kolegy pro to, aby společně hledali, jak nahradit systém sankcí ve škole účinnějšími postupy založenými na spoluúčasti a nápravě. Pedagogický sbor pak odhlasoval dívece z 6. třídy sníženou známku z chování za absence. Učitelka alespoň vyjádřila svůj postoj: *Myslím, že jsme se měli víc zabývat hledáním příčin těch absencí. Můj názor je, že dvojka z chování nic nevyřeší a nesouhlasím s ní.*

V jiné situaci vyjádřila učitelka svůj postoj dokonce i před dětmi: *V učitelském sboru jsme neměli stejný názor na udělení té dvojky z chování Adamovi. S přepisováním známek v žákovské nesouhlasím, je to podvod. Ale dala bych přednost jinému řešení, společně s Adamem.*

Podobně lze postupovat i v rodině. Ve jménu „jednotné výchovy“ někdy rodič, který sám s tresty nesouhlasí, nedělá nic proti trestům, které uděluje druhý rodič. Děti to pak mohou pocítovat jako zradu. Pokud se v dané situaci opravdu nedá udělat nic jiného, měl by se alespoň jasně vyjádřit odmítavý postoj k trestání. Účinnějším řešením samozřejmě je snažit se získat druhého rodiče pro jiné způsoby řešení přestupků než jsou tresty.

### **Dohoda o „neútočení“ (dohoda o minimálních požadavcích)**

„Dohodu o vzájemném neútočení“ se můžeme pokusit uzavřít s někým, kdo výrazným způsobem narušuje naši práci nebo s nímž nemáme dobrý

vztah (vzájemná citová konta jsou „minusová“), s kým jsme však současně nuceni se stýkat a spolupracovat. Je to v podstatě nabídka, že vůči tomuto člověku budeme uplatňovat své oprávněné požadavky jen v minimální míře, čímž se vyhneme možným střetům; zároveň od něj ale očekáváme, že bude co nejméně rušivě zasahovat do naší práce.

Není to ideální, ale nouzové řešení, které nám alespoň umožní dělat svou práci. Získáváme také čas na případné dorovnání citových kont, obnovu důvěry a hledání lepšího řešení. Vyslechli jsme několik takových příběhů:

Učitel 9. třídy navrhl tento způsob vzájemného soužití žákovi, který na jakékoliv požadavky reagoval vyrušováním a provokacemi, a tím zdržoval práci ostatních. Učitel toleroval dotyčnému žákovi, že nepracuje, ale pod podmínkou, že nebude narušovat práci ve třídě. Provokací a vzájemných střetů podstatně ubylo, což vedlo k určitému zlepšení vzájemného vztahu, díky němuž mohl učitel více vnímat i pozitivní momenty v chování žáka a začít je oceňovat. To přineslo možnost zrevidovat dohodu ve smyslu zvýšení minimálních nároků na žáka, aby učitel získal nejnужnější podklady pro jeho klasifikaci.

Zdůrazňujeme, že je to krajní řešení a jen pro případy, kdy byly vyčerpány všechny dobré dostupné prostředky. Učitelé nemohou provádět psychoterapii, jejich působení nemůže být všemocné, i když postupy, popsané v této knize, otvírají i pro školu mnohonásobně větší možnosti.

### **Dočasné oddělení od společenství**

Při závažných přestupcích v chování nějakého člověka, kdy nepomohly postupy založené na jeho spoluúčasti a směřující k nápravě, má společenství právo chránit se tím, že přistoupí k dočasnému oddělení takového člena od ostatních. V mírnější podobě je to druh opatření, který jsme už popsali ve 3. části této kapitoly - dospělý například odvádí dítě, které se chová agresivně, od ostatních dětí s komentářem: *Bude teď lepší, když si nějakou dobu pohraješ sám. Až budeš myslet, že si můžete hrát společně tak, abyste byli všichni spokojeni, můžeš se zase vrátit.*

Ve škole může v podobných případech nějaké dítě pracovat individuálně a odděleně od ostatních, a může mít dokonce individuální studijní plán.

V Dánsku jsme se setkali s opatřením (zakotveným v dánské školské legislativě, ale používaným zcela výjimečně), kdy učitel může navrhnout žákovi, který výrazným způsobem narušuje práci ve třídě, aby několik dnů nechoďil do školy. Během té doby může pracovat individuálně a také zkusit hledat řešení, jak být s druhými, aniž by docházelo ke konfliktům.

O tom, jak nedůsledně uvažujeme o pojmech provinění a jeho následků, svědčí i používaná terminologie v oblasti práva. Psychologicky opodstatněným záměrem „trestu“ odnětí svobody jako důsledku společensky závažné „trestné“ činnosti je chránit ostatní členy společnosti a současně nabídnout

pachateli příležitost učit se rozvíjet ty dovednosti, v nichž má nedostatky (například lépe zvládat své emoce). Takto pojaté odnětí svobody má význam přirozeného důsledku, s nímž ovšem pachatel nemusí být ztotožněn. To, zda proces vyzní více jako trest nebo jako přirozený důsledek, závisí především na způsobu, jakým je veden.\*

## 8. Když přece jen někdy „ujedeme“...

Tresty jsou poměrně rozšířeným výchovným prostředkem. Také proto jsou jejich rizika všeobecně podceňována. Máme však zkušenost, že když se poptivě snažíme hledat alternativy, můžeme se trestům vyhnout. V této kapitole jsme popsali postupy, které můžeme použít, když už problém vznikl. Můžeme však jít ještě dál - existují postupy, které nám pomáhají zařídit věci tak, aby k situacím, kdy začneme přemýšlet o trestech, docházelo co nejméně. Tyto postupy jsou tématem XI. kapitoly o prevenci.

Téměř každému rodiči někdy při výchově dětí „ujela ruka“ nebo je potrestal nějak jinak. Pokud šlo o spíše výjimečné situace, kdy trest nebyl nijak drastický a následoval po něm dialog, usmíření nebo třeba i omluva ze strany dospělého, dítě se s trestem pravděpodobně vypořádalo, aniž to zanechalo hlubší jizvy na jeho duši a na vztahu k nám. **Tím nechceme říct, že sem tam nějaký ten trest neuškodí! Tresty nepatří k dobrým výchovným metodám, nicméně jsme lidé a někdy se chováme nesprávně.** Pokud však umíme doplnit svá citová konta u dětí pozitivními způsoby soužití a komunikace, máme šanci negativní dopady svých přehmatů zmírnit. Zvláště v rodině je k tomu mnoho příležitostí: věnovat dítěti svůj čas, dávat mu najevo lásku a přijetí, zajímat se o něj, dělat společně nejrůznější činnosti, přibírat

Odnětí svobody má význam při skutečně závažném porušení norem společenského soužití. | V případě méně závažných přestupků se ukazuje být málo účinným a pro společnost nákladným opatřením. Jedním z rizik trestů odnětí svobody v takových případech je také to, že řada vězňů přijme roli delikventa a začne se podle ní chovat. Ve vězení pak přemýšlí spíš o tom, jak to po propuštění udělat „lépe“ (aby je nechytli), než jak se chovat morálně. Zakladatel směru tzv. individuální psychologie Alfred Adler k tomu říká: „Zločinec si vysvětluje trest jako znamení, že společnost je proti němu, tak jak si to vždycky myslel. Trest ho nezastraší. Z psychologického hlediska je každé drsné zacházení ve věznici výzvou, zkouškou síly...“] V posledních desetiletích se proto začalo hovořit o tzv. alternativních trestech. Není to šťastné označení, protože se jimi myslí v podstatě náprava: Pachatelům je nabídnuta možnost mimosoudní cestou nahradit škodu nebo se vlastní prací podílet na jejím odstranění (například veřejně prospěšné práce). Stojí rozhodně za povšimnutí (uvádí to například O. Matoušek v knize „Práce s rizikovou mládeží“), že podle soudních statistik je u prvopachatelů, u nichž se přestupek vyřeší mimosoudní cestou, pravděpodobnost recidivy mnohem menší než v případech, kdy stanuli před soudem a byli odsouzeni.

ho ke spolurozhodování, dát mu podporu v situaci, kdy něco nezvládá - to všechno jsou způsoby, které pomáhají ovlivnit „výchovnou bilanci“ pozitivním směrem. Nejde o to, aby děti potlačily nepříjemné pocity spojené s tresty a racionalizovaly si je, jak jsme o tom hovořili v V. kapitole, ale aby nám odpustily, tak jako my odpouštíme jim.

Měli bychom mít odvahu mluvit s blízkými lidmi čas od času i o tom, co nepříjemného při vzájemném soužití prožíváme. Tuto příležitost by měly dostat i děti. Takové situace se většinou nedají naplánovat, ale přicházejí spontánně. Předpokladem toho, aby měl rozhovor „léčivý účinek“ pro obě strany, je skutečné partnerství a sebeúcta, které nám dají sílu slyšet i ty méně příjemné věci o sobě.

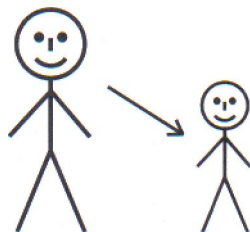
Jeden tatínek to popsal takto:

Když jsme ještě nevěděli o výchově to, co víme dnes, také jsme své děti trestali, i když to bylo zřídka. Teď děti už mnoho let netrestáme. Když jsme si s nimi jednou povídali na téma trestání, začaly vzpomínat, kdy jsme je potrestali, a několik takových situací popsaly. I když jsme se nakonec všemu zasmáli a jako rodiče jsme cítili, že nám bylo odpuštěno, byli jsme překvapeni, jak i po létech děti vzpomínaly na to, jak nepříjemně trest prožívaly. Byli jsme vděční, že jsme si o tom mohli promluvit. Cítili jsme, že to všem pomohlo se s těmito „stíny“ v našich vztazích vyrovnat. Uvědomili jsme si, že žádný vztah není tak ideální, aby v něm žádné stíny neexistovaly, a že je dobré být otevřený příležitostem, kdy můžeme něco udělat pro to, aby se rozplynuly.

Děti ovšem nejsou trestány jen doma, ale i na dalších místech, zejména ve škole. Učitelé však nemají takové možnosti „pozitivního vyrovnání“ trestů jako rodiče. Jejich vztahy s dětmi nejsou tak osobní, mají omezené časové možnosti a pro řadu z nich je stále ještě obtížné přijmout představu, že do školy patří vedle vzdělávání i péče o vztahy a emoce dětí. (Ne o veškeré vztahy a emoce, které dítě má, ale aspoň o ty, které vznikají právě v prostředí školy nebo v souvislosti s ní - za ně by se měla cítit škola spoluzodpovědná.) Od účastníků našich kurzů jsme vyslechli mnoho příběhů na téma trestání ve škole. U řady z nich se objevil jeden společný moment - stačil i jediný trest ze strany učitele, a ten ovlivnil vztah dítěte k tomuto učiteli na dlouhá léta, někdy až do dospělosti, protože nebyl prostor na „emoční vyrovnání“. Zvláště to platí pro veřejné tresty udělené před svědky - veřejné zahanbení patří k nejhůř prožívaným emocím. Také z tohoto důvodu by součástí profesionality učitele měly být dovednosti umožňující řešit problémy ve škole jinak než tresty.

## VII. Když budeš hodný, dostaneš za odměnu... Ty jsi ale šikulka!

Rizika odměn a pochval ve výchově a co namísto nich



V předcházející kapitole jsme hovořili o značných rizicích trestů a možnostech jiných přístupů v případě, že se dítě chová nevhodně.

Trestat není pro zdravou osobnost žádným potěšením, jsou kolem toho samé negativní zážitky. U odměn a pochval je to jiné - tam jde o příjemné situace, kladné emoce, a tak málokoho napadne je zpochybňovat. Jedinou připomínkou bývá, že vše by se mělo dít s mírou a že tedy jejich nadměrné používání dětem asi prospívat nebude. Přesto mají odměny a pochvaly rizika. V této kapitole se je pokusíme ozřejmit a nabídneme alternativy.

Alternativou k odměnám ve výchově je uspořádat podmínky pro činnosti a chování dětí tak, aby mohly prožívat **pozitivní přirozené důsledky těchto činností a chování**.

Alternativou k pochvalám jsou komunikační dovednosti **zpětná vazba a ocenění**.

Tyto postupy vyjadřují partnerský, rovnocenný vztah, na rozdíl od pochval a odměn, které patří k prostředkům výchovy založené na mocenském modelu, byť jde o jeho laskavější podobu.

## Odměny a tresty - dvě strany téže mince

Podobnost působení odměn a trestů je v tom, že **obojí je vnějším popudem, který působí pouze na vnější chování dítěte, ale nedostává se dovnitř**. Chybí-li vnitřní pohnutky, navozené chování vydrží, jen dokud je odměňováno nebo ve vzduchu visí hrozba trestu. Tresty i odměny mívají okamžitý účinek, což mnohým zabraňuje vidět jejich dlouhodobější neblahé dopady na rozvoj osobnosti.

Okamžitý viditelný účinek a propojenost s emocemi (situace trestání nebo odměňování si obě strany většinou dobře pamatují) jsou patrně důvody, proč se **trestům a odměnám ve výchově neoprávněně připisuje dlouhodobý a příznivý účinek. Pozornosti pak může unikat, že součástí každodenní výchovy je kromě trestů a odměn také řada jiných postupů a že právě díky nim se ve skutečnosti daří žádané cíle výchovy naplňovat**. Těmto jiným postupům je společné to, že působí „dovnitř“ dítěte - umožňují mu prožívat pozitivní či negativní důsledky vlastního jednání, zprostředkovávají smysluplnost požadavků, umožňují spolurozhodování a výběr. Tyto postupy odrážejí současně respektující přístup k dětem.

## 1. Odměny pod drobnohledem

V hovorové řeči se slovem „trest“ označují jak skutečné tresty (újma záměrně způsobená člověkem v mocenské pozici druhému člověku jako odplata za jeho nesprávné chování), tak i přirozené důsledky, které z nesprávného chování vyplývají (viz V. kapitola).

Podobně se v různých významech používá i slovo „odměna“:

1. *Při podpisu pracovní smlouvy sjednala firma s pracovníkem odměnu za práci ve výši 20000 korun.*
2. *Pocit dobře vykonané práce je pro mne tou nejlepší odměnou.*
3. *Skvělý výkon pianisty odměnilo publikum dlouhým potleskem.*
4. *Za informaci vedoucí k dopadení zločince byla vypsána vysoká odměna.*
5. *Děti, s tím úklidem jste si opravdu pospíšily. Venku je ještě světlo, tak si za odměnu půjdeme ještě chvíli hrát do parku.*
6. *Vedení firmy odměňuje své zaměstnance při odchodu do důchodu peněžitým darem.*
7. *Jestli nebudeš mít na vysvědčení Žádnou trojku, dostaneš za odměnu kolo.*
8. *Když nebudeš u paní doktorčky plakat, koupím ti za odměnu zákusek.*
9. *Vážený pane, dovoluji, abychom Vám poděkovali za záchranu lidského života. Jako odměnu za váš hrdinský čin vám předáváme tuto poukázku na nákup zboží v hodnotě 3000 korun.*

## Co je a co není „odměna“

Význam slova odměna se v jednotlivých situacích značně liší. **Když hovoříme o rizicích odměn, máme na mysli odměny ve významu „uplácení“ - aby někdo udělal to, co chceme my.** Jsou to situace, které můžeme charakterizovat slovy: *Udělej toto, a já ti za to dám tamto.* Odměnou může být cokoli, co je pro odměňovaného žádoucí - peníze, věci, udělení výhod, umožnění příjemné činnosti nebo něčeho, co je jinak pro člověka obtížně dosažitelné. V uvedených příkladech jsou to situace 4, 7 a 8 (v ostatních příkladech by se slovo „odměna“ dalo nahradit výstižnějším pojmem, jak o tom bude řeč dále). Rizika takovýchto odměn jsou stejná bez ohledu na to, zda cíl, kterého chceme dosáhnout, je pozitivní nebo negativní - odměny ve výchově se samozřejmě dávají ve jménu dobra dítěte.

**Nejpodstatnější charakteristikou odměny je nerovnocenný vztah dvou lidí (naši známí - velký a malý panáček): jeden o něco usiluje a současně má také možnosti poskytnout za to druhému odměnu. Tak ho přiměje udělat něco, co by ten druhý sám od sebe pravděpodobně nedělal a při nepřítomnosti odměny ani dál dělat nebude.**

Odměna může být slíbena předem za vykonání nějaké jasně vymezené činnosti anebo může následovat neočekávaně v situaci, kdy druhý něco udělá „sám od sebe“. V obou případech s cílem, aby se žádoucí chování opakovalo. Například: *Tady máš deset korun za to, žes mi vyžehlila to prádlo.* - Dítě v budoucnu své chování sice zopakuje, ale bude již očekávat další desetikorunu. Pokud ji nedostane, jeho ochota k dobrovolnému žehlení naopak poklesne, pokud nezmizí zcela.

## Nezaměňujme mzdu a odměnu

Když na seminářích probíráme téma odměn, vždy přijde na přetřes mzda. Je to právě nepřesností našeho každodenního vyjadřování, že se o mzdě také mluví jako o „odměně za práci“. **Příslib odměny**, jak o ní hovoříme v této kapitole, **vyjadřuje nerovný vztah** (větší panáček se snaží odměnou přimět menšího panáčka k něčemu, o čem předpokládá, že by to jinak nedělal). **Dohoda o mzdě** oproti tomu **vyjadřuje rovnocenný vztah, kdy obě strany projevují iniciativu a zájem.** Zaměstnanec disponuje nějakými dovednostmi, které chce uplatnit (potřeba seberealizace), a získat za to prostředky pro uspokojení svých dalších potřeb (od jídla, bydlení, ošacení až po kulturní a duchovní potřeby). Rovněž druhá strana má zájem vyrábět, vytvářet, realizovat své záměry a projekty. **Mzda je oboustranně chtěná smlouva.**

Na mzdě za práci se domlouvají dospělí lidé, děti jen v případech, kdy jde o brigádu. Dětem zajišťuje uspokojení jejich základních potřeb rodina.



Nepotřebují dostávat mzdu, ani nepotřebují být uplácneny odměnami. Něco jiného je kapesné, které slouží k tomu, aby se děti naučily hospodařit s penězi, a které by nemělo být udělováno za odměnu ani odebíráno za trest.

### **Odměny nezvyšují skutečný zájem, ale snižují ho**

Odměny jsou používány především s manipulativním záměrem - abychom přiměli druhého udělat to, co chceme my, ať je to dítě nebo dospělý. U dětí jsou odměny používány často i ve snaze povzbudit zájem o něco, co dítě začalo dělat samo od sebe, a to na základě tradovaného přesvědčení, že jestliže něco posílíme odměnou, pak se zájem automaticky zvýší.

A. Kohn v knížce „Trestání odměnami“ (žel, tato výjimečná a burcuující kniha v češtině nevyšla) uvádí, že kolem stovky psychologických pokusů potvrdilo fakt, který vžité představě naprosto odporuje: **odměna naopak snižuje vnitřní zájem, vnitřní motivaci.**

Jeden z prvních pokusů, prováděný již v sedmdesátých letech minulého století, byl velice jednoduchý. Stredoškolské studenti měli skládat plošné obrazce z kousků (puzzles). Polovina z nich měla slíbenou peněžní odměnu. Po určitém čase pokusným osobám řekli, že před druhou částí pokusu bude přestávka, v níž si mohly vybrat, jestli chtějí pokračovat ve skládání, číst si časopisy nebo jen tak odpočívat. Ti studenti, kterým byla slíbena odměna, si vybrali další skládání ve volném čase podstatně méně často.

Jiný pokus proběhl v mateřské škole. Psychologové nejprve sledovali, čím děti rády kreslí. Pak řekli jedné skupince dětí, že když nakreslí obrázky s použitím oblíbené velké sady barevných fixů, dostanou diplom se svým jménem, s červenou stužkou a zlatou hvězdičkou. Následující dva týdny potom, co dostaly odměnu, měly tyto děti menší zájem o fixy než děti, kterým nebylo nic slibováno, a dokonce o ně měly menší zájem než před pokusem.

Do třetice uvedeme pokus, který ukazuje, že snižování zájmu se netýká jen věcí a činností, ale také osob. Dětem bylo sHbeno, že si budou moci hrát s nějakou hračkou, pokud si nejdřív budou hrát s určitým dítětem, nebo že dostanou sladkost za to, že si s ním budou hrát. Ukázalo se, že když děti už nemohly očekávat žádnou odměnu, hrály a povídaly si s tímto dítětem méně než předtím. Podobně vysokoškolské studenti, kteří dostali zapláceno za to, že budou komunikovat s cizincem, s ním po skončení pokusu komunikovali méně.

Je to velké varování pro ty, kteří mají chuť dávat dětem obrázky, **sladkosti, razítka, červené puntíky a další odměny** ve víře, že **zvýší jejich zájem**. Má to zcela opačný účinek než jaký zamýšlejí.

### **Skryté poselství odměn: ta činnost sama o sobě nemá valnou cenu**

Proč odměny snižují vnitřní zájem o nějakou činnost? Prvním důvodem je, že se tato činnost spojuje s osobou, která o odměně rozhoduje. Když není v dohledu nikdo, kdo za vykonání činnosti udělí odměnu, snižuje se chuť ji dělat.

Druhá příčina je v tom, že nabízíme-li odměnu, jako bychom předpokládali, že dotyčný by sám o sobě, bez odměny, danou věc neudělal. Aniž bychom to měli v úmyslu, vysíláme skryté poselství: *Ta činnost sama o sobě nemá valnou hodnotu, já však z určitého důvodu potřebuji, abys ji udělal/a, a proto ti nabízím úplatek v podobě odměny.*

**Kdykoliv nabízíme odměnu, snižujeme význam a hodnotu činnosti, která má být za tuto odměnu vykonána** (učení, úklidu, osobní hygieny, slušného chování...).

### **Odměny snižují i původní zájem**

Zvláště znepokojující a varující je, že odměny takto působí i na činnost či chování, které je motivováno skutečným vnitřním zájmem. Dokladem toho je příběh jedné účastnice kurzu, která vyprávěla, že je od dětství velkou čtenářkou. Jednou byla na škole vyhlášena soutěž o nejlepšího čtenáře - spočívala v záznamech o obsahu co největšího počtu přečtených knih. Soutěž vyhrála. *Pamatuji si však, že jsem na pár měsíců po té soutěži přestala číst*, dodala. Naštěstí záliba ve čtení byla hodně silná, a tak se k němu vrátila. **Ne vždy je však původní motivace tak silná, aby překonala ničivý útok odměn.**

### **Jak „odnaučit“ děti zájmu o učení...**

Každý, kdo má možnost pozorovat šestileté děti před nástupem do školy, dosvědčí, že děti se do školy těší (pokud nejsou vůči škole negativně ovlivněny staršími sourozenci nebo rodiči). Těší se, že se naučí číst a nebudou závislé na druhých, aby jim přečetli, co je zajímavá. Také se chtějí naučit počítat, psát a dozvědět se mnoho dalších věcí - vždyť ten svět je tak zajímavý! **Potřeba učit se, dozvídat se, je naší biologicky hluboce zakotvenou potřebou** - máme ji společnou přinejmenším se všemi savci. **Mylná představa, že děti by se samy od sebe neučily, vede k tomu, že paní učitelky začnou dětem dávat hned od prvních dnů ve škole odměny.** Je celkem jedno, co to je. Hvězdičky. Včeličky. Razítka. Červené puntíky. Potom první jedničky. Učitelky prvních tříd bývají laskavé osobnosti, trestání mívá spíš podobu odnětí odměny, v mnohem menší míře se používají černé puntíky, prasátka a podobně. To vše ve jménu udržení, ba zvýšení motivace.

**Během několika málo týdnů či měsíců se z dětí nadšených pro učení a vědění stanou sběratelé známek.**

A přitom je to zbytečné! **Učení je životně důležitým nástrojem organismu pro přežití, a proto si ho příroda „pojistila“.** Výzkumy ukazují, že ve chvíli, kdy člověk něco pochopí, propojí se mu věci do souvislostí, má takzvaný „aha“ zážitek. V té chvíli se do krve uvolňují **endorfiny** - látky vzbuzující příjemné pocity. (Tyto látky se uvolňují také při dlouhém běhu a v řadě dalších situací.) Každý jsme si ten příjemný pocit mnohokrát prožili. Učitelé i rodiče znají rozzářené oči dítěte, které říká, že už na něco přišlo, že už něčemu rozumí, něco umí.

**Učení nepotřebuje odměny ani tresty - potřebuje však bezpečné prostředí, smysluplnost, přiměřený čas, zapojení více smyslů než jen zrak a sluch, zapojení a využití emocí - abychom jmenovali alespoň některé z podmínek efektivního a kvalitního učení.**

Jak píše Susan Kovaliková v knize „Integrovaná tematická výuka“, nedostatek smysluplnosti, nedostatek propojení s reálným světem, metody, které nerespektují individuální styl učení, individuální vývojové tempo dítěte ani jeho individuální možnosti (nároky jsou „jednotné“, pro některé děti příliš vysoké, pro jiné příliš nízké) - to jsou příčiny, proč děti ztrácí o **takové učení zájem. Místo zdokonalování systému trestů a odměn bychom měli napřít síly ke změně obsahu i metod výuky.**

Ze to nebude snadná cesta, naznačuje ona tradiční otázka *Co jsi dnes dostal?*, která sděluje dítěti opakovaně informaci, že dostat známku (tedy odměnu) je důležitější než jeho zájem o učení - odměnu lze získat i bez vnitřního zájmu. Odměna je důležitější než to, co se dítě naučilo, co zvládlo. Každý, kdo chodil do školy, si asi pamatuje, jakou roli pro získání dobré známky hraje náhoda, štěstí, zdatnost dítěte říkat to, co chce učitel slyšet, a někdy i podvod.

Výsledky toho, co bylo zašíváno od prvních dní ve škole, se dostávají spolehlivě. Pokud mají děti dělat něco „jen tak“, jejich zájem je minimální. *Bude to na známku?* je otázka, která dobré učitele nejspíš straší i ve snu - jestliže je odpověď záporná, pro většinu žáků tím současně mizí důvod se snažit.

Dokládá to historka z výstavy. V rámci výtvarné výchovy na ni přišla celá třída. Jedno z dětí se zastavilo před obrazem a bylo vidět, že ho obraz zaujal. Začalo si dělat poznámky. Druhé dítě to zpozorovalo a upozornilo: *Tenhle nemáme za úkol. Tím se nezdržuj. Pojd' dál.* Obě děti přešly k dalšímu obrazu - jednomu z těch, který dětem určila paní učitelka pro získání známky.

Některé děti (většinou ty nadprůměrně nadané) si mohou udržet vnitřní motivaci k učení navzdory známkování. Ale i u nich může zaměření na

známky představovat velké riziko - naučí se vydávat jen minimální námahu, „jedou“ v závislosti na svém nadání jen na 50 či 70 procent svých skutečných možností. Víc úsilí na získání odměny - jedničky - nemusí vynakládat.

**Pokud chtějí rodiče svému dítěti pomoci udržet vnitřní motivaci k učení, měli by do značné míry známky ignorovat** - jen tak se sníží jejich význam. To znamená nejen nehubovat dítě za špatnou známku, ale ani nechválit či jinak neodměňovat za dobrou - chvála je signálem, že na známkách hodně záleží. Tím nemíníme, že by se rodiče z ničeho nic měli přestat úplně zajímat o známky, zejména jestliže je dosud kontrolovali. Spíš mohou s dítětem **hovořit o tom, co vlastně známka vypovídá o jeho učení, a tomu pak případně vyjádřit uznání a ocenění.** *Vím, že ses na tu písemku včera připravoval/a... Můžeš mi povykládat, co to bylo za učivo... Jak by se to dalo použít?... Zajímalo by mě, jakým způsobem jsi se to tak dobře naučil/a...*

Podle školského zákona platného od ledna 2005 může škola místo známkování používat od 1. až do 9. třídy slovní hodnocení. Tento způsob hodnocení není bez rizik, je ale pokrokem oproti známkám.

### **Odměny představují rizika pro morální vývoj**

V 5. třídě měly děti vybrat ze tří spolužáků dva do školního kola recitační soutěže. Jedna soutěžící nabídla ostatním dětem bonbóny, když ji budou volit, a skutečně pak postoupila. Když na to dívka, která nebyla vybrána, poukázala učiteli, odbyl ji se slovy, ať si to děti vyřídí mezi sebou.

Děti, které mají zkušenost, že je dospělí mohou odměnou přimět k nějaké činnosti, pravděpodobně zkusí tento způsob ovlivňování druhých použít zase k dosahování svých **cuů**. Pokud zjistí, že funguje, otevírá se **cesta k vytvoření návyku kupovat si druhé odměnami**, který může přetrvat až do dospělosti.

Důsledkem toho je také **přijímání morálky úplatků** jako něčeho, co vlastně k životu patří. Korupce dospělých má kořeny ve zkušenostech z dětství: *Děti, dnes večer k nám přijde návštěva, když nebudete zlobit, půjdeme v neděli do ZOO.* Mezi touto situací a situací: *Paní referentko, já bych potřeboval tady to potvrzení, potřebuji to do zítřka - dovolil jsem si přinést malou pozornost,* není v principu žádný rozdíl. Snad jen v tom, že dětem důvěřujeme méně, a tak jim odměnu dáme až po splnění žádaného, zatímco dospělé uplácíme často už předem.

Princip odměn se všemi uváděnými riziky a dopady funguje i u soutěží. **Potřeba úspěchu a uznání je přirozenou lidskou potřebou každého člověka, dospělého i dítěte.** Dobré sociální prostředí má proto poskytovat **všem dětem** dostatek příležitostí k prožívání úspěchu (že se něco daří, že úsilí má pozitivní výsledky) a uznání okolí. Při soutěži je potřeba úspěchu vlastně zneužita. Pokud dospělí uspořádají prostředí pro učení a výchovu dětí

tak, že uspět mohou jen nemnozí, tedy jako soutěž, děti se do soutěží zapojovat budou. **Ne proto, že by rády soutěžily, jak to bývá interpretováno, ale proto, že mohou uspokojovat jednu ze svých základních potřeb.**

Uspokojování potřeby úspěchu a uznání ani dalších základních lidských potřeb by se nemělo dít za odměnu. Nechtěně se tak vytváří i prostor pro chování, které může ohrožovat morální vývoj dětí - drobné či větší podvody, poškození soupeře, lhaní.

Takové chování často není odhaleno a děti tak nemají možnost zažít a uvědomit si, že je nepřijatelné, ani nedostanou příležitost věc napravit.

### **Cesta ke kvalitě přes odměny nevede**

Děti v družině vyráběly vánoční ozdoby. První den vychovatelka řekla, co budou dělat, dala dětem potřebný materiál, ukázala několik postupů a vyzvala je, aby zapojily svoji vynalézavost a pracovaly, jak nejlépe umí. Druhý den nabídla dětem, že za každou ozdobu dostanou bonbón.

Je asi jasné, k čemu došlo druhý den - **množství vystřídalo kvalitu.**

Některé děti si však zachovaly dobrou kvalitu práce, i když dostaly odměnu. **Podobně jako u trestů odvedly dobrou práci** ne proto, že byly odměněny, ale **přesto, že dostaly odměnu.** U těchto dětí byla vnitřní motivace odvést kvalitní práci silnější než touha po odměně, bylo pod jejich úroveň to odbýt. Ale u kolika z nich a jak dlouho to může vydržet? Zejména, když mají kromě pokušení odměny ještě čelit tlaku vrstevníků, kteří se již stali na odměnách závislí (*Nebud' hloupá, co se s tím tak děláš?!).*

Odměnami můžeme přimět druhé, aby udělali, co chceme. Kvalitu však může zaručit jenom vnitřní chtění, zaangażovanost, vnitřní přesvědčení.

A. Kohn popisuje výzkum, ve kterém devítiletí chlapci měli říct, zda dvě kresby obličejů jsou úplně stejné nebo ne. Jedna skupina dostávala za správnou odpověď vždy malý obnos peněz, chlapci ve druhé skupině dostávali po každé odpovědi jen zpětnou vazbu, zda odpověděli správně nebo ne. Předpoklad experimentátorů byl, že chlapci, jimž šlo o peníze, podají lepší výkon. K jejich překvapení však právě tato skupina udělala podstatně více chyb. Výše odměny přitom nehrála již žádnou roli. Ať chlapci za správnou odpověď dostávali jeden cent nebo deset centů, jejich odpovědi byly horší než odpovědi chlapců, kteří nedostávali nic.

V dalším pokusu měla děvčata z šesté třídy naučit mladší dívky novou hru, příliš náročnou pro daný věk. Dívky ve skupině, která měla za tuto práci slíbeny lístky do kina, vysvětlovaly hru neohrabaněji, častěji se rozčilovaly kvůli nechápavosti „žáků", a skončily stejným neúspěchem, jako skupina, která neměla slíbeno nic.

## Odměny potlačují tvořivost a chuť zabývat se věcmi do hloubky

Součástí příslibu odměny bývá sdělení požadavku, jak má daná práce či chování vypadat. Děti jsou dobrými pozorovateli. Když žáci ve škole zjistí, co chce vidět a slyšet učitel, aby dostali dobrou známku nebo jinou odměnu, **budou se snažit především dostat této představě. Uplatnit vlastnit originální řešení nebo dát najevo, že něčemu nerozumí, a zeptat se - k tomu v mnoha případech nedojde, protože by to ohrozilo získání odměny.**

### Stále víc a víc

*Děti na letním táboře za mnou přišly s tím, že by chtěly, aby se počet bodů za úklid stanů zvedl z 10 na 15, vyprávěla jedna skautská vedoucí.*

*Kolega v práci mi nedávno vyprávěl, jak ho syn žádal, aby mu za každou jedničku vyplácel ne pět korun, ale sedm. Poukazoval na to, že na druhém stupni je už těžší získat jedničku a taky, že je inflace, navázal jiný účastník kurzu při debatě o rizicích odměn.*

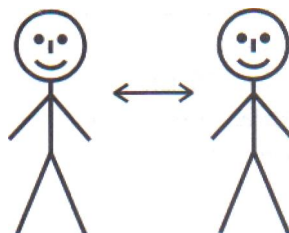
Kdo se vydá na cestu odměn, musí s tímto faktem počítat. Závislost na odměnách, podobně jako jiné závislosti, se vyznačuje také tím, že je potřeba jejich dávky zvyšovat, aby přinesly kýžený efekt. Když děti budou dostávat odměnu stále ve stejné výši, může se stát, že žádané činnosti či chování už nedosáhneme.

### Závislost na odměnách - na prvním místě *Co za to?*

Každý z nás se někdy setkal s nekvalitně odvedenou prací, a nikomu se to asi nelíbilo. Taková práce nás zlobí a působí nám potíže. Je pro ni typické, že **chybí snaha odvést ji co nejlépe**, je odbyta co nejrychleji, jen natolik, aby ji nebylo možno prohlásit za nedostačnou. Takový přístup k práci je příznačný pro lidi, kteří si navykli **být řízeni vnějšími pobídkami - tresty a odměnami**. Lidí, kteří se na prvním místě ptají: *A co z toho budu mít?* nebo říkají: *Dělám jen do výše svého platu.*

## 2. Pozitivní chování bez úplatků

Alternativou k trestům byl dopad negativních přirozených důsledků, které následovaly po nesprávném chování. Jejich součástí bylo zaangažování dítěte na řešení situace a náprava. Jestliže se ptáme, co namísto odměn, můžeme odpovědět v podobném duchu: **Vytvořit takové podmínky, aby děti mohly prožívat přirozené pozitivní důsledky svých činností a svého chování.**



Víme, že hned po zhodnocení situace z hlediska bezpečí se mozek „ohlíží“ po smyslu. **Odměny jsou náhražkou smysluplnosti. Namísto příslibu odměny** dětem pomůže, když jim v situacích, kde je to potřeba, **zprostředkujeme smysl požadované činnosti nebo chování a poskytneme jim prostor pro spoluúčast na rozhodování.** Namísto vnější odměny se pak již děti „odmění“ samy - tím, že mohly být aktivní, a především tím, že **vidí, k čemu byla jejich aktivita dobrá.** Nemáme v záloze žádnou jinou nabídku.

### **Pozitivní přirozený důsledek**

Jedním ze způsobů, jak přiblížit dětem smysluplnost nějakého počínání, je poukázat na vztah příčiny a důsledku. **Když v běžném hovoru nazýváme přirozené důsledky odměnami,** nejen že je to pro děti hodně matoucí, ale také to působí neblaze na jejich vývoj.

Dítě například rychle a samostatně zvládne večerní hygienu a převlečení do pyžama. Jedna z běžných reakcí by mohla být třeba: *No vidíš, jak jsi šikovný. Za odměnu ti přečtu dvě pohádky, ne jen jednu.* Správná reakce naopak **popíše přirozený vztah** mezi rychlým zvládnutím povinností a ušetřeným časem: *Dnes jsi se umyl a převlékl rychle, to znamená, že máme ještě dost času, než zhasneme a půjdeš spát. Chceš si ještě chvilku hrát a pak přečíst pohádku, nebo si přečteme dvě pohádky? Nebo bys chtěl dělat ještě něco jiného?* (Komunikační dovednosti: popis, informace, výběr.) Můžete teď na chvíli přerušit čtení a odpovědět na otázku: Co se dítě učí, které kompetence má možnost rozvinout v prvním a druhém případě?

Díky druhé reakci má dítě možnost ujasnit si vztah mezi vlastní aktivitou a časem. Tím, že dospělý opouští mocenskou pozici a dává na výběr, mu také umožňuje rozhodnout se, co s ušetřeným časem udělá.

**Pokud bychom nazvali pozitivní přirozený důsledek odměnou, dítě to tak bude vnímat a bude se podle toho také chovat.** Bude se učit, jak se zavděčit dospělému, aby získalo odměnu, nikoliv jak samo sebe řídit, aby se dostavily pozitivní přirozené důsledky.

V našem příkladu se namísto pochopení řádu může dítě učit spíše vypočítavosti: *Když to zítra zvládnu ještě rychleji, budu si moci říct o tři pohádky.*

Je to podobné jako s trestem: když se o negativním přirozeném důsledku hovoří mocenským způsobem jako o trestu, dítě ho tak také bude vnímat.

## Oslava

Jednou z typických situací, kdy se nešetří odměnami, je konec školního roku s vysvědčením, pokud je aspoň trochu pro rodiče a širší příbuzenstvo přijatelné. Ačkoliv dítě častokrát vyslechne otřepaný výrok, že se učí pro sebe, skrytá poselství dalších reakcí rodičů a učitelů mu naopak nesčetněkrát sdělují, že **učit se není svěřeno do jeho zodpovědnosti**. Jsou to dospělí, kteří všechno řídí a kontrolují, a povinností dítěte je dělat především to, co se po něm chce. Odměny za vysvědčení jsou jen jedním z kamínek do této mozaiky.

**Za vysvědčení ani za známky v průběhu roku by dítě nemělo dostávat žádné odměny.** Když skončí školní rok nebo se podaří něco, co dalo dost práce, je dobře to společně oslavit.

Slavnostní oběd či večeře doma nebo v restauraci, společný výlet, návštěva kina - to jsou oslavy, které **posilují soudržnost rodiny a dávají dítěti najevo, že rodině na něm a na tom, co dělá, záleží.**

Uznání a ocenění můžeme dítěti samozřejmě vyjádřit i slovy. O dovednostech, které k tomu můžeme použít, bude řeč dále.

## Dar jako výraz přátelství, zájmu či lásky

Dar má vyjadřovat vzájemný pozitivní vztah mezi hdmi. Dar nem ničím podmiňovaný, patří buď ke společenským zvyklostem, nebo je dáván z lásky či přátelství, tedy ne za odměnu. I z dárku se může tím, jak se o něm mluví, stát odměna.

Otec se vrací ze služební cesty, na nádraží koupí dětem pár sladkostí. Když přijde domů, ptá se manželky, zda děti byly po dobu jeho nepřítomnosti hodné. Po kladné odpovědi jim dá sladkosti se slovy: *No, když jste byly hodné, tak si zasloužíte čokoládu. Tady máte každý jednu.*

Už slovo „hodný“ je záluďné. I když si ho budeme vykládat jen jako klidné, vstřícné chování bez vzájemné agresivity, skryté poselství této věty je, že chovat se takto máme především proto, abychom z toho potom něco měli. Celá situace by dostala zcela odlišný význam, kdyby otec místo toho řekl třeba: *To jsem rád, že jsem zase s vámi doma. Děti, myslel jsem na vás a koupil jsem vám něco na mlsání.*

Stejně jako u pozitivních přirozených důsledků, i zde velmi záleží na tom, jak se o věcech mluví - sladkost může být jak odměnou, tak dárkem.

**Také dárky k svátkům či narozeninám, na Vánoce a na Mikuláše by neměly být spojovány s dobrým nebo špatným chováním dítěte.**

(Mikuláš podle tradice naděloval potřebným nepoznán a bez jakýchkoliv nároků, nekšeftoval s dárky „za odměnu“ za dobré chování, jak to dělá mnoho rodičů svým dětem.)

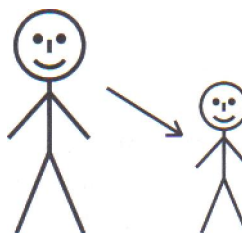


## Dar jako výraz uznání

V devíti výrocích na začátku kapitoly, v nichž bylo použito slovo „odměna“, jsou situace 3 (pianista), 6 (odchod do důchodu) a 9 (záchrana života) podobné. Jejich společným jmenovatelem je, že odměna nebyla dopředu nabízeným úplatkem, kvůli němuž by se něco udělalo, ani nebyla dávána s cílem, aby se činnost zopakovala. Uvádíme to pro vyjasnění pojmů - v tomto případě jde o výraz uznání, je to ocenění, které má buď formu věci (dárku, květin) nebo oceňujícího chování (potlesk).

## 3. Chválit, chválit, chválit???

Pochvala se obvykle považuje za vítaný a účinný výchovný prostředek. Snad se ještě připustí, že všeho moc škodí, a myslí se tím, že nadměrná pochvala vede ke „zpychnutí“. Příklady, které dále uvádíme, jsou záměrně vybrány tak, aby navodily pochybnosti o „pozitivních“ dopadech pochval.



- *S tou mojí třídou je to strašné. Jen co je trochu pochválím, už abych zase čekala nějaké vylomeniny, říká paní učitelka o své 7. B.*
- *Já nevím, co toho našeho kluka popadlo. Ta angličtina mu tak dobře šla, všichni ho tak chválili, za chvíli by nám mohl dělat tlumočnicka - no a on toho nechal!*
- *Paní učitelko, mám to hezké? Ten den je to už po sedmé, co Maruška z předškolního oddělení přichází se svým výkresem za paní učitelkou.*
- *Byla jsem v dětství hodně chválená, vlastně za každou maličkost. Teď v dospělosti, když nejsem pochválená, mám pocit, že jsem to udělala špatně. Já vím, že ne, rozumově to mám zvládnuto, ale ten pocit, víte, ten pocit vždycky přijde.*
- *V jednom výzkumu se zjistilo, že děti, které byly svými matkami častěji chváleny za to, že se o něco rozdělily s jinými dětmi, byly mimo domov méně štědré než děti, jejichž matky je za to nechválily.*
- *Když jsem byla malá, jedna naše sousedka mě vždycky moc chválila, jak hezky zdravím, že jsem moc šikovná. Já jsem se jí začala vyhýbat, když šla, tak jsem se schovala, abych ji nemusela pozdravit, a nakonec jsem ji zdravit přestala.*
- *Nějaký čas jsme žili v zahraničí a náš syn měl při přechodu do české školy potíže. To, co šlo dosud docela hladce, tady nějak drhlo. Bylo nám jasné, že zdejší školu nezměníme, tak jsme se snažili pomáhat synovi v adaptaci, jak to šlo. No a vysloužila jsem si za to od paní učitelky do notýsku pochvalu: „Vážená paní, musím Vás pochválit za Vaši snahu,*

*Váš syn se už zlepšil. "Opravdu jsem v té chvíli nevěděla, zda se smát nebo se urazit.*

- *V hodině výtvarné výchovy jsme jednou dělali ozdobné písmo. Mirkova práce byla velice nápaditá, čistě provedená, opravdu se zálibou jsem se na ni zadívala. Sáhla jsem po výkresu, že ho ukážu ostatním ve třídě, když tu si Mirek výkres zakryl a s prosebným výrazem zavrtěl hlavou. Paní učitelka, která tuto příhodu vyprávěla, pochopila, že chlapec se obává její pochvaly před celou třídou. Tak jsem mu jen tiše řekla, že to písmo je moc hezké.*
- *Maminka vždycky říkala: „Ty mi děláš takovou radost.“ Byla jsem na světě pro maminčino štěstí.*

### **Proč používáme pozitivní vyjádření vůči druhým (dětem i dospělým)**

Chceme navodit příjemnou atmosféru.

Chceme druhé potěšit, udělat jim radost, protože k nim máme dobrý vztah. Chceme se zavděčit, zvýhodnit své postavení u těch, kteří mají moc nám nějak prospět.

Chceme přimět druhé, aby udělali něco, co je potřeba, nebo co potřebujeme my. Chceme druhé povzbudit, aby pokračovali v určité činnosti nebo chování. Chceme druhým vyjádřit, že nám na nich záleží.

Chceme vyjádřit, že jsme si vědomi toho, co dobrého či správného druzí dělají, a že si toho vážíme.

Chceme dát příklad, co považujeme za správné a co by měly podle našeho mínění další osoby dělat také.

Chceme dát najevo, že jsme si všimli úsilí, dobrého postupu, výsledku nějaké činnosti.

Chceme se od druhé osoby také dočkat pochvaly.

Je zřejmé, že tak různé záměry budeme vyjadřovat odlišnými způsoby. Něco jiného řekneme, když chceme dát najevo, že jsme si vědomi úsilí a dobrých výsledků druhého Člověka, něco jiného, když se chceme někomu vlichotit. Přesto pro tato pozitivní sdělení používáme v běžné řeči téměř výlučně jediné slovo - pochvala. Když mluvíme o tom, že někdo někoho pochválil, z hovoru a dalších okolností bývá patrné, o co jde.

V této kapitole chceme ukázat, že ne každé pozitivní vyjádření je dětem (i dospělým) prospěšné, i když převládá obecné mínění, že se tím nedá nic zkazit. Považujeme za nutné si teď **rozlišit pojmy**, které budeme dál používat v určitých přesně vymezených významech.

**Pochvalu zůžeme na nadřazené, mocenské, manipulativní využívání nějakého pozitivního vyjádření. Alternativami k pochvalám jsou zpětná vazba, uznání a ocenění.**

## Co je pochvala

Nadřazenost, kontrola, manipulace (byť velmi laskavá) nejde s úctou dohromady. Pojem pochvala budeme používat pro **pozitivní vyjádření** o činnosti, chování nebo vlastnostech druhé osoby, které současně **vyjadřuje nerovný vztah** - velký panáček chválí malého. Pochvalou se vyjadřuje skutečnost, že se jeden člověk cítí **v pozici, v níž může hodnotit druhé**. Dobře to vystihuje slovní spojení „udělit pochvalu“. Sotva bychom řekli, že zaměstnanec udělil pochvalu řediteli podniku, dítě rodičům, vrstevníci sobě navzájem. Podstata pochvaly vyvstane jasněji, když si uvědomíme, že **kdo dnes chválí, může zítra kritizovat**.

Nadřazenost nemusí být v pochvalě vyjádřena pouze hodnocením. **Skryté poselství pochval zní: *Děláš věci k mé spokojenosti***. O toho druhého, o jeho přání a potřeby vlastně ani moc nejde. Důležité je, že druzí dělají věci tak, jak to vyhovuje nám.

## Znaky pochvaly

*Vy jste taková inteligentní, vy to určitě zvládnete.  
Ten obrázek je moc hezký, vidíš, jaká jsi šikovná.  
Ty jsi tak nadaný na tu angličtinu, tobě to jde úplně samo!  
No tys to všechno snědl. To jsi hodný chlapeček!  
Tys to tady tak krásně vyluxoval. Tos mi udělal radost.  
Anička a Frantík už mají všechno připravené na lavici, výborně. Kdo mi ještě chce udělat radost?*

Na prvním místě jsou to **neverbální projevy** - tón hlasu, mimika jasně vyjadřují nadřazenou pozici.

Dalším častým znakem pochvaly je, že **neoprávněně zobecňuje** - z jedné skutečnosti dělá něco trvalého. Dítě v mateřské škole si třeba s velkým zájmem hraje s kostkami. Prostý popis této skutečnosti by byl: *Ten váš Honzík vydrží u těch kostek tak dlouho. Je vidět, že ho to baví*. Dávali bychom tak najevo zájem, který maminku určitě potěší. Pochvala by mohla znít: *Ten váš Honzík je tak šikovný, úplný stavitel*. Je to hodnocení osobnostních charakteristik dítěte, k němuž většinou ani nemáme dostatečné podklady. Z jednoho nebo několika projevů dítěte vyvozujeme ukvapeně více méně stálou charakteristiku - šikovný, stavitel, statečný, čestný, hodný...

Z těchto neoprávněných zobecnění pak pocházejí různé **laciné fráze** o hodných holčičkách, šikovných klucích, milých dívkách, roztomilých děťátkách... - v nejrůznějších situacích používáme stále tytéž formální pochvaly.

Zobecňování někdy přechází do **přehánění**, o němž obě strany vědí, že není reálné - statečný hrdina, nádherně namalovaný obrázek, velký silák, úžasné šaty, vynikající přítel... Nedůvěru k takovým slovům výstižně popsala jedna učitelka mateřské školy: *Když mi nějaká maminka řekne, že její dítě sem*

*chodí rádo, tak je to pro mě mnohem významnější, než nějaké pochvaly a lichotky, jaká jsem úžasná učitelka.*

Zvláštním případem je **kombinace pochvaly s kritikou**. *No vidíš, teď je to konečně hezké. Ale že ti to trvalo!... Ano, tak si to představuji. Ne abys to příště zase odbyl, jak míváš ve zvyku!* Chválíci také často hovoří o **své spokojenosti** (ať přímo, nebo nepřímo), kterou mu připravil druhý svým chováním nebo činností. Jako by tím sděloval, že jeho spokojenost je v celé situaci to hlavní: *Tos mi udělala radost, žes to tak rychle vypočítala.* Nebo: *Jsem na tebe hrdý, žes tu těžkou zkoušku zvládl na jedničku.* Všichni máme potřebu uznání, úspěchu a tato potřeba je naplňována i takovými pochvalami. Vedle toho se ale děti učí něco velmi problematického, co je asi učit nechceme: že dělat věci dobře se má na prvním místě proto, abychom se zavděčili autoritě, to že je důležité! Tento druh pochvaly často používají v tom nejlepší úmyslu rodiče i učitelky a učitelé u menších dětí (mateřská škola, první stupeň ZŠ). Kromě návyku zavděčovat se představují tyto pochvaly **riziko zejména v situacích, kdy se děti učí cokoli nového, co je důležité umět**. Když nebude nablízku osoba, která bude chválit výkon, motivace učit se bude klesat. Později, když děti povyroستou a o pochvalu od autority už nebudou tolik stát, nebude na čem stavět, protože se děti nenaučily vidět hodnotu v učení samotném.

Pochvaly se používají také ke srovnávání a dávání za vzor v rodině i ve škole. O negativních dopadech těchto způsobů jsme hovořili už v II. kapitole.

### **Bezprostřední důsledky pochvaly**

Pochvaly většinou vzbuzují příjemné pocity. Je to lepší než slyšet kritiku nebo obviňování, takže méně příjemným skutečností spojeným s chválením se tolik nevěnuje pozornost. Stojí za to si je uvědomit.

**Příjemné pocity se mohou mísit s rozpaky**, s nejistotou (*Proč to říká?*), s nedůvěrou k tomu, kdo pochvalu vysloví (*Co tím sleduje?*), s nepříjemným pocitem, že druhý přehání. (Často reagujeme uvedením věcí na pravou míru, někdy až „shozením“ či odmítnutím pochvaly.)

Jindy zůstáváme emocionálně celkem nedotčeni, víme, že to druhá strana říká jen ze zdvořilosti, zejména, když je pochvala povrchní, obecnou a otřepanou frází. Právě z oné povrchnosti a klišé je nám jasné, že **toho, kdo chválí, ve skutečnosti ani moc nezajímá, co se nám povedlo nebo jak jsme se zachovali**. K tomu, aby vyslovil frázi, se ani nemusel podívat, co jsme dokázali.

Po pochvalě se někdy stáhneme a raději se už **dál neprojevíme, abychom nepokazili dojem**. Někdy ale stažení nebo dokonce zlostná reakce naznačují, že je nám nepříjemné, že si někdo osobuje právo hodnotit nás.

Pochvalu si můžeme podle okolností vyložit i jako faleš, neupřímnost, dokonce ironii.

**Pochvala za banální věc může naznačovat, že chválicí ani moc nerozumí tomu, o čem mluví. Můžeme z ní také však vyrozumět, že očekávání chválicího vůči nám nejsou nijak vysoká.**

Specifickým případem jsou **veřejné pochvaly**. Ačkoliv je může provázet příjemný pocit, **mohou vést k zhoršení vztahů s ostatními**. Děti na druhém stupni někdy reagují na pochvalu zhoršením chování, protože dobré vrstevnické vztahy jsou pro ně důležitější. Na „tabulích cti“ s fotografiemi nejlepších žáků se pravidelně objevují propíchané oči, přimalované kníry a podobně. Tento druh pochvaly navíc jasně říká všem, kdo tam nejsou, že jsou druhořadí.

### **Dlouhodobé důsledky pochval**

Bezprostřední dopady pochval přimíchávají k pozitivním pocitům menší či větší kapky nepohody, kterou děti většinou jen těžko vyjadřují slovy. Dospělí to zvládají podle zralosti své osobnosti. Pochvaly mají však rizika hlavně z dlouhodobého hlediska rozvoje osobnosti dětí, zejména jsou-li jim „uštěďrovány“ ve větší míře.

Pochvaly vytvářejí závislost. Je to **závislost na vnějším hodnocení, na druhých lidech, především pak na těch, kteří představují autoritu**, což omezuje vnitřní svobodu člověka. Je to provázáno přijetím představy, že lidé se dělí na ty, kteří zastávají nadřazené pozice a mají moc (autority), a na ty, kteří jsou jim podřízeni (nejen v zaměstnání). Je třeba nepohněvat si mocné, zalíbit se, zavděčit, získat jejich přízeň - a pochvala je důkazem této přízně. Přímé vynucování pochvaly (*A byl jsem dnes hodný?*) je varovným znakem.

Lidé závislí na autoritě jsou snáze **manipulovatelní**. Jejich touha být zajedno s autoritami, které mají moc udělovat odměny, pochvaly nebo tresty, potlačuje kritičnost a při rozporu s vlastním přesvědčením umlčuje případné výčitky svědomí. Druhou stranou mince pak bývá, že **manipulované děti se samy stávají manipulátory, a to nikoli až v dospělosti, ale už v dětství**. Jednou z takových manipulací je předstírání neúspěchu (*Mně se to nepovedlo! Já mám tak strašnou postavu!*).

Manipulací je i hodně rozšířený postup učitelek menších dětí, kdy pochválí jedno dítě (že už je potichu, že má už uklizenou lavici...) a ostatní děti se snaží mu vyrovnat. Splnění úkolu je sice dosaženo, ovšem za cenu újmy pro rozvoj osobnosti dětí - děti se učí něco udělat proto, aby se zavděčily autoritě a nikoliv pro podstatu věci.

**Pochvala je vlastně druhem odměny** a platí o ní to, co jsme uváděli v 1. části této kapitoly. **Pochvala se stává cílem, samotná činnost je druhořadá.** Pokud není v dohledu autorita, která udělí pochvalu, a pokud chybí i vnitřní motivace, není důvod chovat se správně, dělat něco dobře či dokonce vůbec něco dělat. **Z řady činností tak mizí přirozený prožitek a radost, což je velké ochuzení života.**

Jsou případy, kdy dítě **opouští činnost, za níž bylo hodně chváleno.** Pochvalu můžeme cítit jako závazek, jako břemeno, že musíme dostát vysoko nastavené laťce. Úzkost, jak to dopadne příště, obavy z vývoje do budoucna, snaha nezklamat očekávání - to všechno nakonec může představovat stres. Vysvobozením je zanechat činnosti, v níž je dítě úspěšné. Jak to vyjádřila jedna dospívající dívka: *Na jedné straně je ten prožitek, že mě druzí berou, na druhé straně strach, abych byla šikovná pořád, abych nesehlala.*

Zobecňující pochvaly jako „šikulka“, „vzorný žák“, „zodpovědná starší sestra“, „sluníčko“, „náš malý Einstein“ se mohou stát **nálepkami.** Nálepky zavazují a svazují, neumožňují být dítěti tím, kým opravdu je. Všechny nálepky jsou velmi zrádné, nejen ty negativní (kazisvět, problémový žák, nepořádník, darebák...). Nálepky žijí svým životem a vedou dítě v jeho vývoji umělou cestou.

Nejrozšířenější představou o určitém riziku pochval je, že v nadměrných dávkách způsobují nepřiměřené sebevědomí, nerealistické vidění svých schopností, dovedností, osobnostních kvalit - asi jako v pohádce Pyšná princezna. Domníváme se, že tyto důsledky se vyskytují v menší míře, než se obecně soudí, a že jsou méně škodlivé než vytvoření závislosti na autoritě - **manipulovatelní občané jsou vždy vysokým rizikem pro demokracii a humanitu.**

## **Od hodnocení k sebehodnocení**

Alternativou k závislosti na hodnocení autoritou je **sebehodnocení:** realistický pohled na to, jací jsme a co děláme, schopnost porovnávat svůj výkon či chování s dostupnými kritérii a vyvodit z toho závěry.

Lidé závislí na pochvalách a odměnách se často o takový proces ani nepokoušejí, čekají, až jim autorita sdělí, zda je něco dobře nebo ne. *To já nemůžu říct, to musí zhodnotit až druzí,* jsou častá slova lidí s nedostatečně rozvinutým sebehodnocením.

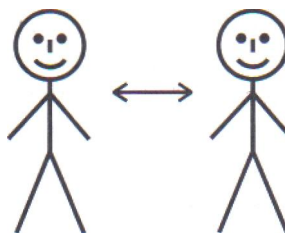
Během školní docházky si učitelé ponechávají hodnocení ve svých rukou, protože je to velice **významný mocenský nástroj.** Moderní směry ve vzdělávání zdůrazňují **význam sebehodnocení a prosté zpětné vazby namísto hodnocení učitelů.** (Zpětnou vazbu může dát učitel, ostatní děti, nebo vyplyne ze situace samotné.)

Když se děti naučí sebehodnocení, je to velký vklad pro jejich budoucnost. Budou spokojené i hrdé, když něco udělají dobře. Když uvidí dobrý výsledek, bude jim to stačit a nebudou potřebovat obdiv ostatních. Tento přístup učí děti **zaměřovat se na činnost samotnou**, mít z ní potěšení, nečekat, až co na to řekne okolí. **Zakládá se tím návyk dobré, poctivé práce.**

Součástí sebehodnocení dětí je pak také to, že si samy pomyslí a někdy i nahlas řeknou: *Jsem šikovný, Tohle jsem zvládl, Ten obrázek se mi povedl, To jsem dobrá...* **Pro děti je mnohem cennější, když zařídíme věci tak, aby se mohly cítit úspěšné a pochválily se samy, než když jim pochvalu udělíme my.**

#### 4. Všimnout si toho, co je pozitivní, a vyjádřit to

Co tedy místo pochval? Rozhodně by nemělo nastat to, co slycháváme na seminářích jako poměrně častou vzpomínku z dětství: *Když bylo všechno v pořádku a dělal/a jsem věci dobře, tak si toho nikdo nevšiml, to bylo bráno jako samozřejmost. Zato jakmile jsem pochybil/a, byl oheň na střeše...*



Na to, co je v pořádku, co se podařilo, bychom měli reagovat. Často stačí **všimnout si a popsat to** (*Vidím, že sis obalila knihy a ještě to vylepšila obrázky*). Už to samotné je vyjádřením zájmu a respektu. A můžeme přidat i **vyjádření pozitivního vztahu či pozitivních emocí**, jak o tom bude řeč dále.

#### Zpětná vazba

**Věcné vyjádření**, že jsme si něčeho všimli (nejčastěji pomocí popisu nebo informace) patří do oblasti zpětné vazby. Samotný pojem zpětná vazba je však širší. Protože je zpětná vazba pro každého člověka životně důležitá, vyjasníme si podrobněji, co znamená.

Kdykoliv něco děláme nebo se nějak chováme, má to určité důsledky a my se potřebujeme dozvědět, jaké. Platí to jak pro děti, tak pro dospělé. Potřebujeme informace týkající se průběhu i výsledku, protože na nich záleží, zda a jak bude naše činnost nebo chování pokračovat. **Tuto informaci nazýváme zpětnou vazbou.** Dozvídáme se z ní, že něco je správně a my můžeme podle okolností v daném směru pokračovat, skončit, opakovat totéž znova... Nebo se dozvídáme, že něco není správně, a v tom případě měníme směr, postup, hledáme příčiny a souvislosti, něco přerušíme nebo ukončíme, víckrát neopakujeme nebo opakujeme s úpravami.

**Zpětnou vazbu můžeme dostat od člověka, který o dané činnosti něco ví** (dospělý například řekne dítěti, že nějaké slovo není napsáno správně). Můžeme si ji ale také **odvodit z průběhu či výsledku činnosti samotné** (ochutnáme jídlo, které vaříme, zkusíme zapnout přístroj, který opravujeme). A konečně si zpětnou vazbu pro sebe můžeme **odečíst z reakcí druhých** na naše slova či chování (rozpačité ticho po určitých slovech, radostné přijetí návrhu, vděčný úsměv za pomoc).

**Pro zpětnou vazbu je podstatné, že se zaměřuje na činnost nebo chování, nehodnotí však osoby - jejich kvality či zápory, jejich trvalé vlastnosti!**

Pokud je zpětná vazba poskytována druhou osobou, její charakteristikou je **věcnost**. V rámci zpětné vazby se nevyjadřují pozitivní nebo negativní vztahy, které panují mezi dotyčnými osobami. (Respektující komunikační dovedností, která vyjadřuje pozitivní vztah mezi zúčastněnými, je **ocenění**.)

### **Příklady vystihující rozdíly mezi zpětnou vazbou a hodnocením**

*Tvá úvaha o přátelství je napsána přehledně, je členěna do odstavců podle toho, co k sobě patří, myšlenky se neopakují a ty citáty jsou opravdu neotřelé,* je **pozitivní zpětná vazba**. Hovoří se o výsledku (úvaha o přátelství), uvádí se řada objektivních údajů.

*Ty jsi opravdu literárně nadaný, napsal jsi to moc krásně, tu úvahu o přátelství pošleme do soutěže,* je **pochvala** (pozitivní hodnocení). Podstata je v hodnocení osoby (zde kladném), vyjadřuje se k trvalým kvalitám (literární nadání), přitom však autorovi dává málo konkrétních informací o tom, co je v jeho práci dobré a o co se může opírat i příště. Nadřazenost chválicího je zde ještě podtržena rozhodováním za druhého.

*Tvá úvaha o přátelství je napsána dost nepřehledně, myšlenky na sebe nenavazují, některé zůstávají nedokončené - například tady v druhém a pátém odstavci,* je **negativní zpětná vazba**. Není zde ani zmínka o tom, jak je autor nadaný či nenadaný. Pokud pisatel zaměří pozornost na to, co se dozvěděl ze zpětné vazby - tedy na dokončování myšlenek a lepší členění úvahy, celá práce patrně získá na kvalitě. Nebo se tyto informace mohou využít v další práci.

*Ty se snad nikdy nenaučíš napsat ani obyčejnou úvahu. Je to fakt slátanina, jak se v tom člověk má vyznat, je to hop sem, hop tam,* je **kritika** (negativní hodnocení). Základem je hodnocení osoby (zde záporné), vyjádření se týká jejich trvalejších charakteristik - neschopnosti naučit se psát úvahy. Často se v kritice používá i nadsázka či negativní citově zabarvené výrazy. Kritizující se tím staví do nadřazené pozice. Negativní hodnocení práce (*slátanina*) neposkytuje žádné informace, co a jak zlepšit.



### **Cui bono? - V čí prospěch?**

Tuto latinskou otázku možná známe z detektivních románů. Kladou si ji kriminalisté, když se snaží pochopit motiv zločinu. Může být užitečná i nám, když se chceme orientovat v tom, co je zpětná vazba a co ne. Čemu nebo komu sdělení slouží - to je významný rozlišovací činitel.

**Zpětná vazba slouží tomu, kdo něco dělá, nějak jedná, něco se učí.** Je to informace především pro něj, pro jeho další rozhodování.

**Hodnocení druhé osoby** - vyslovování soudů o tom, jaký kdo je, jak se chová nebo jak co dělá (nejčastěji pochvala nebo kritika), naopak **slouží tomu, kdo hodnotí**. Slouží jako mocenský nástroj k dosažení jeho cílů, k rozhodování o druhých, k upevnění nadřazené pozice.

### **Efektivní učení potřebuje zpětnou vazbu, nikoliv pochvalu nebo kritiku**

**Bez zpětné vazby není učení!** Zpětnou vazbu pro učení nezbytně potřebujeme, hodnocení naší osoby nikoliv, to si obstaráme sami. K tomu, že jsou přátelské, manuálně šikovné, slušné, ochotné, trochu sobci, občas líné, vznětlivé, pomalé - k tomu všemu mohou děti **dospět samy na podkladě četných zpětných vazeb, aniž by je někdo takto hodnotil a nálepkoval**.

Při učení je důležité dostat zpětnou vazbu pokud možno **okamžitě**. Opožděná zpětná vazba může přijít v době, kdy se už v mozku vytvořil poměrně silný nesprávný spoj, který se bude obtížně odstraňovat. Zpětná vazba posiluje smyslnost a udržuje zájem. Její nedostatek může naopak zájem utlumit.

Na gymnáziu dostali studenti za úkol napsat referát z přečtené knihy. Učitelka úkoly jen oznámkovala a nedala žádnou zpětnou vazbu o tom, co považuje v referátech za dobré a co nikoliv. *Řekla mi jen, že to mám za tři Ostatní spolužáci to opsali z internetu, já to opravdu četla. To se na to příště můžu vykašlat,* stěžovala si jedna ze studentek.

### **Oceněním vyjadřujeme své uznání**

Když si na seminářích vyjasňujeme pojmy, dáváme účastníkům otázku: *Co byste raději: aby vám někdo vyjádřil uznání nebo udělil pochvalu? A proč?* Než budete číst dál, můžete si na ni zkusit odpovědět i vy sami.

Zpětná vazba je emocionálně neutrální (označení „pozitivní“ nebo „negativní“ zpětná vazba se vztahuje k výsledku nějaké činnosti, nikoliv k emocím a vzájemnému vztahu). Jsou ale situace, kdy chceme dát najevo víc: nejen, že jsme si něčeho pozitivního všimli, ale i pozitivní emoce a to, že máme k druhému dobrý vztah.

Už v I. kapitole jsme hovořili o našem přesvědčení, že nestačí mít děti jen rád, že za skutečný základ výchovy považujeme respekt. Dalo by se říct, že pokud bychom zůstali jen u vyjádření vztahu „mít rád“ bez toho, že by ve vztahu byl i respekt, stačila by nám k tomu pochvala.

Pokud však chceme v pozitivních situacích komunikovat tak, aby to vyjadřovalo respekt a uznání, tedy rovnocenný vztah, pak je třeba používat jinou komunikační dovednost. **Používáme pro ni slovo ocenění**. Ocenění můžeme

dávat jak lidem, které máme rádi, tak lidem, s nimiž nás tento cit nepojí, jeho **podstata je v našem respektujícím postoji k druhému člověku.**

Odpovědi na úvodní otázku, zda bychom dali přednost vyjádření uznání nebo pochvaly, bývají snad až v 90 procentech případů jednoznačné: chceme uznání, chceme se dozvědět, že druzí uznávají, že jsme vyvinuli nějaké úsilí, že se nám podařilo něco dokázat, chceme vědět, že si nás druzí váží, i za co si nás váží. Potřeba uznání patří k našim základním potřebám.

Rovnocenný vztah není záležitostí věku. *-Jednou se mi velmi povedla hodina, vyprávěla paní učitelka z druhého stupně, a děti mi na konci hodiny spontánně zatleskaly.* Potlesk byl vyjádřením uznání - oceněním, v tomto případě neverbálním.

Lidé si někdy stěžují, že je nadřizený (vedoucí, ředitel) „nepochválí“. Je to jen nepřesné vyjádření. To, co postrádají, je spíš zpětná vazba nebo ocenění. Potřebujeme, aby nám byl dáván najevo respekt - je nám nepříjemné, když nás druzí přehlížejí, když se s námi zachází jen jako s anonymními vykonavateli práce. Nedostatek zpětné vazby je pocítován jako nevyslovená kritika. Záměrné přehlížení, nepřítomnost jakékoli reakce je vnímáno jako forma trestu. Z hlediska kvality práce (ať je to na jakémkoliv pracovišti) je nedostatek zpětné vazby a ocenění velmi negativním činitelem.

Ačkoliv máme potřebu uznání v každém věku, vyjádření uznání potřebují děti víc než dospělí - ti si většinou již umí zhodnotit své chování i činnosti s větší nezávislostí na druhých. **Pro děti jsou ocenění významnými stavebními kameny při budování jejich sebeúcty.** Ocenění nemají negativní účinky jako pochvaly, které posilují závislost na mínění druhých.

### **Jak tedy dávat ocenění?**

*Vidím, že jsi už obutý. Pravá i levá bota jsou správně a bačkůrky jsou taky uklizené.* (Namísto pochvaly: *No ty jsi ale šikulka! Vidíš, že se už umíš about sám, když chceš.*)

*Ta skladba byla zahrána čistě a s citem. Musela jsi tomu věnovat hodně času, než jsi to nacvičila.* (Namísto pochvaly: *To bylo úžasné, ty jsi už úplný virtuóz.*)

*To musíš mít dobrý pocit, že jsi odolala chuti sníst tu čokoládu najednou.*

Rovnocenný vztah, zájem o druhého člověka, které významně odlišují ocenění od pochvaly, vyjadřujeme do značné míry **neverbálně** - tónem hlasu, mimikou prostou veškeré nadřazenosti a blahosklonnosti, úsměvem. Ocenění lze vyjádřit i gesty - palec vzhůru, uznalé pokývání hlavou, mrknutí.

Základem vět, které při oceňování druhých používáme, je nejčastěji **popis či informace. Na rozdíl od klišé, kterým je často pochvala, by ocenění mělo být výrokem šitým na míru dotyčnému člověku a situaci.**

Popis vyžaduje přece jen trochu více času i přemýšlení než povrchní pochvaly typu *To je krásné*. Ten čas, který druhému věnujeme, je také výrazem

našeho zájmu. **Pozitivní popis přináší dítěti opěrné body, na něž se dá spolehnout při opakování činnosti.** Zejména malým dětem se řada věcí podaří poprvé spíše náhodou. Popis jim umožní uvědomit si, co bylo při dané činnosti nebo chování podstatné.

Menší děti velmi často ukazují dospělému obrázky nebo své výrobky (z plastelíny, z papíru, vyšívání...). Když předkládanou věc popíšeme a dítě přesto naléhá: *A je to hezké?*, je vhodné reagovat otázkou: *Co myslíš ty? Tobě se to líbí?* **Pokud chce i nadále slyšet naše hodnocení, je důležité vyjadřovat jen svůj názor.** Můžeme použít já-výrok: *Myslím si, že... zdá se mi, že... mně se na tom líbí...* a případně se ještě vrátit k popisu. Měli bychom se snažit vyhnout hodnotícím soudům typu *Ano, je to hezké.*

Pokud hovoříme o pocitech (radosti, hrdosti, spokojenosti), tak **na prvním místě o pocitech druhé strany** (dítěte i dospělého) - je to vlastně empatická reakce.

*Máš asi pořádnou radost, že už dokážeš přeplavat celý bazén. Ze začátku se ti do toho moc nechťelo, ale pak ses do toho pustil a vytrval jsi.* Pokud by nám to nedalo, můžeme dodat: *Já mám samozřejmě radost spolu s tebou.*

Rodiče s desetiletou dcerou byli o víkendu na horách zalyžovat si. Sjezdovka byla dost prudká a dívka měla strach ji sjet. Matka ji povzbuzovala, až si dodala odvahy a spustila se dolů. Zvládla to velmi dobře. Když matka sjela za ní, už-už ji chtěla pochválit, jaká je šikovná a jak to výborně sjela, ale včas se zarazila a řekla jen: *To musíš být na sebe pyšná, že jsi překonala ten strach a sjela to.* Dívka se rozzářila a sjezdovku sjela ten den ještě mnohokrát. Matka, která tuto příhodu vyprávěla, dodala, že si uvědomila, že kdyby dceru pochválila, pravděpodobně by svůj pokus už nezopakovala.

### **Výrazem ocenění je také poděkování**

*Bylo vidět, že jsi přišla odpoledne po tréninku unavená. Přesto jsi ještě šla s bráškou na hřiště, když já jsem nemohla. Díky, pomohlo mi to, a Honzík byl tak rád.*

Pozdravit, poprosit, poděkovat - to jsou první sociální dovednosti, které učíme děti, jen co začnou trochu mluvit. Součástí tohoto učení není jen, že to děti vidí ve vzájemném chování dospělých, ale také, že to od dospělých zažívají vůči sobě.

Jedna paní učitelka vyprávěla: *Uvědomila jsem si, že když mi nějaký žák vyřizuje vzkaz od kolegyně nebo přinese něco do kabinetu, tak většinou pochválím, jaký je šikovný, ale vlastně nepoděkuji. K dospělému bych se chovala jinak. Tam bych na prvním místě poděkovala.*

### **Souhrnné pojmenování chování**

Slova, kterými označujeme dovednosti, žádoucí chování nebo postoje, jsou pro děti často velmi nejasnými pojmy. Co to je vlastně trpělivost, úsilí, statečnost, zodpovědnost, pružnost, vstřícnost...? I pro dospělého může být obtížné je definovat. Součástí ocenění může být souhrnné označení toho, jak se právě dítě zachovalo - **po popisu můžeme použít právě ony abstraktní pojmy, aby si s nimi dítě mohlo propojit své konkrétní chování.** Místo pochvaly *Ty jsi ale statečný chlapec* lze popsat chování dítěte a pojmenovat

dove&xiost, kterou pvokázaW. Bylo vidět, že máš ze zubaře strach, ale překonal jsi to, otevřel pusu a nechal si ten zub ošetřit. Tomu říkám statečné chování. „Statečný chlapec“ je nálepka, která může vést k tomu, že dítě bude příště potlačovat pocity, které s touto nálepkou nejsou v souladu, nebo se bude dokonce návštěvě u zubaře vyhýbat, aby si pověst statečného chlapce nepokazilo. „Statečné chování“ dává informaci, jak se dítě v tu chvíli zachovalo, a nezakládá „povinnost“ statečného chování do budoucna.

Pro pochvaly je typické používání přídavných jmen (šikovný, odvážný, hezký, hodná...). Pro souhrnné pojmenování chování jsou charakteristická podstatná jména nebo příslovce (*To jsi projevil odvahu. Zachoval jsi se čestně.*).

## Povzbuzení

Co byste raději slyšeli?

*Neboj, to je lehké, tu násobilku se naučíš snadno! Vždyť ty jsi taková šikovná holčička.* Nebo: *Naučit se dobře násobilku dá docela práci a člověk to nebude umět hned. Ale dá se to zvládnout. Zkusíš to sám, nebo chceš, aby ti někdo dával příklady?*

Do kapitoly o pozitivních přístupech patří i situace, kdy dítěti nebo dospělému něco nejde a my - v nejlepší snaze ho povzbudit - tvrdíme, že to, co mu dává „zabrat“, je vlastně lehké. Místo dobře míněného povzbuzení je tu vlastně skryté poselství o malých schopnostech dotyčného, i když to tak samozřejmě nemyslíme. A když násobilka bude už zvládnutá - také žádná sláva: vždyť to bylo lehké, a mně to stejně trvalo tak dlouho! **Zásadou je připustit obtížnost nějaké činnosti nebo učení, a pak teprve povzbudit k pokračování.** Tento postup používáme až tehdy, když dítěti něco jde obtížněji. Předem se o snadnosti nebo náročnosti nějaké činnosti raději nevyjadřujeme.

## Cvičení

V následujících situacích si můžete nejprve zkusit uvědomit, co si asi pomyslí dítě nebo dospělý, když uslyší pochvalu. Poté zkuste nahradit pochvaly zpětnou vazbou a oceněním. Možné alternativy jsou na konci kapitoly.

1. Dítě přinese obrázek, s nímž si dalo dost práce.

Pochvala dospělého: *Máš to moc pěkné.*

2. Dítě v mateřské škole sní celý oběd a jde ukázat prázdný talíř paní učitelce.

Učitelka: *Ty si šikovný. Mám z tebe radost.*

(Nabízí se otázka: Jaká jsou rizika pochval v situacích jídla?)

3. Žákyně v druhé třídě napíše úhledně a bez chyby cvičení z češtiny.

Učitelka: *Tys to krásně napsala. Úplně vzorně. Děti, podívejte se, jak to má Evička krásně napsané. Tak to má vypadat. Za to si zasloužíš jedničku s hvězdičkou. Děti, zatleskáme Evičce!*

4. Gymnazista hlásí, že dostal výbornou ze čtvrtletní anglické písemky.  
Rodiče: *To jsi teda pašák. Děláš nám opravdu radost!*
5. Zvládl/a jste náročný pracovní úkol.  
Šéf to před ostatními spolupracovníky hodnotí slovy: *To je perfektní práce. Kdyby každý pracoval jako tady kolega, kde už by naše firma byla! Tak nějak bych si to představoval i od ostatních.*
6. Rádi fotografujete a ukazujete svým známým své nové snímky.  
Jeden z nich vás chválí: *Ty jsi úplný profesionál. To může jít rovnou na výstavu. Já jsem vždycky říkal, že jsi moc nadaný.*

Na závěr uvádíme několik postřehů, o které se s námi podělili účastníci našich seminářů. Především je třeba říct, že **téma odměn a pochval je značně náročné, protože nabourává představy o snadném a zaručeném výchovném nástroji.** Časté stesky se týkají toho, jak snadno „šikulky“ vyklouznou z úst. Pokud se tak stane, lze ještě „šikulku“ doplnit oceňujícím popisem, poděkováním nebo popisem emocí druhé strany. Z mnoha podobných zkušeností vybíráme aspoň dvě.

*Po nějakém čase, kdy jsem se snažila používat ocenění namísto pochval, dcerka přišla a řekla mi, abych se šla podívat, jak se jí něco povedlo. Předtím by přišla s otázkou, zda to má hezké. Jsem moc ráda, že je schopna ocenit svou práci sama a nečeká na pochvalu druhých.*

*Dříve jsem říkala: „Vy jste ale šikovné děti, moc se mi líbilo, jak jste cvičily.“ Dnes už říkám: „Dnes to bylo bezvadné, jak jsme si zacvičili.“ Navenek není nic vidět, děti jsou rády tak i tak, ale já vím, že tím, že to říkám jinak, dělám něco pro jejich budoucnost.*

### Cvičení - ukázky možných reakcí

#### **Alternativy s použitím ocenění ke cvičení na str. 177-178:**

1. **S tím obrázkem sis dal docela práci. Vidím tady stromy, lišku, domeček má rozsvícená okna. Tak to je Budulínek asi doma...**
2. **Vidím, že máš prázdný talíř. Asi ti chutnalo...**
3. **Všechna písmenka mají stejný sklon, takové písmo se dá dobře číst. Všechno je napsáno správně. Určitě máš z toho sama radost.**
4. **To jsi na sebe asi docela pyšný! A muselo to být dost náročné, když jsi strávil přípravou několik večerů. Blahopřeji!**
5. **Šéf vám sděluje mezi čtyřma očima: Děkuji, že jste odvedl tu práci tak pečlivě. Myslím, že jsme teď dobře připraveni na další fázi našeho projektu.**
6. **To sis musel skoro lehnout, abys to vyfotil z tohoto úhlu. A ten kontrast s pozadím hned připoutá pozornost.**

## VIII. Cukr a bič nebo vlastní chtění?

### Vnější a vnitřní motivace

Slovo motivace pochází z latinského movere - hýbat. Motivem je, stručně řečeno, něco, co s námi „pohne“ k nějaké činnosti.

**Součástí naší vrozené biologické a psychické výbavy je, že můžeme fungovat na základě vnitřních pohnutek, na základě vlastního zhodnocení toho, co chceme, potřebujeme nebo máme dělat.** Toto pojetí vychází z teorie základních lidských potřeb, kterým věnujeme LX. kapitolu. Když vidíme jasný smysl a užitečnost svého konání, děláme, co je třeba dělat, aniž bychom čekali, že (nebo až) nám za to někdo něco dá. Platí to pro celý náš život, jak v dětství, tak v dospělosti. Zejména u předškolních dětí můžeme vidět, že k tomu, aby se zajímaly o svět kolem sebe a učily se (chodit, mluvit, běhat, zacházet s věcmi, navazovat kontakty s druhými lidmi a domlouvat se s nimi...), nepotřebují čekat, až jim někdo řekne, že to mají dělat, ani nečekají, že jim za to někdo dá odměnu. Nejintenzivnější učení v celém našem životě probíhá právě v předškolním věku.

Přesto si řada dospělých myslí, že děti by samy od sebe nedělaly, co je pro ně dobré, že nemají žádné vnitřní pohnutky k osobní hygieně, pořádku, ochotě a zdvořilosti, že by se samy od sebe ve škole neučily... Z toho se odvozuje, že ve jménu jejich dobra je musíme přinutit - po dobrém nebo po zlém, aby to všechno dělaly. Pod slovem „motivace“ chápe mnoho dospělých právě toto přinucení. Podle způsobů, jaké při tom používáme, se pak o motivaci obvykle hovoří jako o negativní nebo pozitivní a převaha jednoho nebo druhého typu ovlivňuje celkový styl výchovy. „Přísná“ výchova používá spíš příkazy, vyhrožování a tresty, „laskavá“ staví spíš na pochvalách a odměnách.

**Rozlišování motivace na pozitivní a negativní je slepou uličkou,** protože neopouští předpoklad, že děti je třeba už od malička nutit, po dobrém nebo po zlém, aby dělaly, co je správné. Teprve pojetí, které uvažuje o **vnitřních**

**a vnějších motivačních zdrojích**, nám osvětlí, jak funguje motivace u dětí i u dospělých, a pomůže nám řešit problémy s motivací, na které při výchově a vzdělávání narážíme.

Naším přesvědčením je, že **děti na začátku svého vývoje sice nemají řadu informací, dovedností a návyků, ale nepostrádají chuť a zájem - tedy vnitřní pohnutky - se to vše naučit**. Nepotřebují, abychom je upláceli nebo trestali, aby se opravdu naučily, co se naučit potřebují. Pokud to však děláme, je velké riziko, že dosáhneme v řadě ohledů opaku - lhostejnosti, nechuti až odporu. A to vše může přetrvávat až do dospělosti.

## 1. Vnitřní motivace:

### *Tak to chci! nebo Tak je to správné!*

Které činnosti děláme z vnitřní motivace? Odpověď se zdá na první pohled snadná: to, **co sami chceme, co nás zajímá, co nás baví**. Vypadá to, jako bychom z vnitřní motivace dělali hlavně příjemné činnosti. Vnitřní motivace velmi úzce souvisí s našimi potřebami - ať jsou to základní lidské potřeby nebo potřeby druhotné - a uspokojování potřeb bývá spojeno vesměs s příjemnými pocity.

Z vnitřní motivace nemusíme dělat vždy jen „správné“ věci - někdo například shazuje druhé nebo jim vnucuje své rady, a uspokojuje tak svou potřebu cítit se důležitý, mít hodnotu, být úspěšný. Pohnutky toho, co děláme z vnitřní motivace, nemusí být vždycky ani plně uvědomované - dítě třeba „šáškují“, protože nemá dostatečně uspokojenu potřebu zájmu a pozornosti, ale samo by to takto samozřejmě neformulovalo.

Denně ale děláme také hodně věcí, které **nejsou příliš zajímavé nebo příjemné, a přesto je děláme z vnitřní motivace**: udržování pořádku, osobní hygiena, čekání v řadě, překonání únavy a dokončení práce, která nás moc nebaví, ale o níž víme, že je potřebná pro někoho druhého, a podobně. Z vnitřní motivace tedy děláme také ty činnosti, které pro nás sice nejsou nijak atraktivní, ale o kterých **jsme přesvědčeni, že jsou potřebné a správné**. Důvody, pro které se takové činnosti dělají nebo pro které se chováme určitým způsobem, jsme přijali za vlastní, zvnitřnili jsme je, zařadili mezi své hodnoty. Někdy říkáme, že něco „musíme udělat“, a myslíme tím, že je to něco jako naše povinnost, a uděláme to, i když nebude na blízku nikdo, kdo by o tom věděl nebo na nás „dohlížel“.

Pro větší porozumění motivaci dětí i dospělých mějme na mysli, že **vnitřní motivace má silné zdroje v základních lidských potřebách a také ve zvnitřněných hodnotách**.

## 2. Vnější motivace:

### *Udělám to pro odměnu nebo abych se vyhnul/a nepříjemnostem.*

Které činnosti děláme z vnější motivace? Stručně řečeno to, co bychom jinak nedělali, v čem nevidíme valný smysl, co neuspokojuje naše potřeby, ale co **uděláme, abychom se vyhnuli nepříjemnostem (vyčítání, vyhrožování, kázání, trestům...)** nebo abychom **získali odměnu**. Typické je, že Činnosti, které děláme pouze z vnější motivace, **děláme jen do té doby, dokud trvá hrozba nepříjemností nebo příslib odměny či pochvaly.**

#### V životě je vnitřní a vnější motivace často namíchaná

Jsou situace, kde se dá celkem jednoznačně říci, zda za určitou činností nebo chováním je vnitřní nebo vnější motivace. Ale jsou také situace, kdy se motivace prolínají, jsou přítomny obě - například dítě rádo čte, ale přesto mu někdo za přečtené knížky slibuje odměnu. **Lidé tak někdy mylně přičítají úspěch v nějaké činnosti vnější motivaci a nerozpoznávají nebo podceňují tu vnitřní.** Vnitřní motivace, pokud je silná, může odolat i vlivu vnější motivace - v uvedeném příkladě dítě nečte proto, ale přesto, že bylo odměňováno!

#### Z „musíš“ se „chci“ nestává

Mnoho lidí je přesvědčeno, že **když přimějeme děti pohrůzkou nebo příslibem odměny, aby něco dělaly, a budou to dělat dostatečně dlouho, přijdou tomu na chuť a nakonec to budou dělat samy od sebe (tedy z vnitřní motivace).** To je velmi závažný omyl, který přinesl hořké ovoce řadě rodičů i učitelů.

Občas slyšíme, že je někdo vděčný svým rodičům, že ho v dětství k něčemu přinutili, například hrát na hudební nástroj. Opět je velmi důležité nezaměňovat pojmy: **pocit vnějšího tlaku, donucování, je něco jiného než pocit nezbytnosti.** Pocit nezbytnosti, nutnosti má zdroj uvnitř nás samých - v tom, že smysl a hodnota nějaké činnosti jsou nám zřejmé a že se s ní ztotožňujeme, i když nám třeba připadá zpočátku obtížná.

Donucování je náhražkou chybějící smysluplnosti (máme na mysli **smysluplnost z hlediska dítěte**). Přirozená reakce na to je snaha uniknout, vyhnout se, a když to nejde, tak vyhovět - ne však pro věc samotnou, ale proto, abychom to už měli za sebou, a tedy bez skutečného nasazení.

Pomocí vnější motivace lze naučit děti různým dovednostem, otázkou však je, zda a jak je později opravdu využijí, když jejich osvojování bylo spojeno s emočními zážitky nechuti a přinucení. A ještě větší otázkou zůstává, zda



Respektovat a být respektován

to stálo za ty vedlejší účinky - například návyk dělat věci jen do té míry, aby člověk „proplul“ a neměl problémy.

### **Počkám, až mi řeknou**

Používání prostředků vnější motivace může vést k **vytvoření návyku čekat na signál, pokyn od okolí**, od druhých lidí, zda máme či nemáme něco dělat. Důsledkem může být, že dítě (později dospívající a dospělý) se z vlastní iniciativy téměř do ničeho samo nepouští.

Dalším negativním dopadem je **návyk dělat věci jen do té míry, aby bylo dosaženo odměny nebo byl odvrácen trest**. O nic víc či lépe! Všichni máme zkušenosti s odbytou prací, provedenou s různými nedostatky, které však nebyly tak závažné, aby bylo možné odmítnout práci proplatit.

**Souhrnně se tyto návyky dají nazvat závislostí na vnější motivaci.** Vnější motivací nelze vychovat děti k poctivé práci. Jejím předpokladem je motivace vnitřní.

### **Negativní vnější motivace je přijatelnější než úplný nezájem**

Sociální podstata lidské existence je důvodem, proč nezájem okolí, nezájem blízkých snášíme velmi špatně. V tom případě i tresty mohou být vnímány jako zájem. Některé děti „zlobí“ proto, aby si jich vůbec někdo všiml. Hraničí to však již s oblastí patologie lidských vztahů.

## **3. Podmínky pro udržení vnitřní motivace: tři S a jedno Z**

**Smysluplnost**  
**Spolupráce**  
**Svobodná volba**  
**Zpětná vazba**

Je dobré vědět, co udržuje vnitřní motivaci, a dbát, aby učení dětí (učení v tom nejširším slova smyslu) provázely právě tyto podmínky. Alfie Kohn, autor řady knih na téma motivace, popsal tři z nich jako tři S vnitřní motivace.

### **Smysluplnost**

- **Matka synovi - varianta 1:** *Za trest, že jsi přišel pozdě, už dnes nepůjdeš na hřiště.*
- **Matka synovi - varianta 2:** *V případě, že si potřebuješ něco cestou ze školy zařídit, je třeba se o tom domluvit předem nebo mi dát vědět mobilem. Když nepřijdeš v obvyklou dobu, mám samozřejmě obavy.*

- **Učitelka matematiky - varianta 1:** *Všichni za domácí úkol vypočtete cvičení 3 na straně 36.*
- **Učitelka matematiky - varianta 2:** *Za domácí úkol budeme procvičovat výpočet procent. Víte, Že jsme mluvili o tom, že procenta jsou v běžném životě velmi užitečná - třeba abyste si vypočítali třicetiprocentní slevu na zboží ve výprodeji V učebnici jsou na to příklady ve cvičení 3 na straně 36, ale také si můžete vymyslet a vypočítat vlastní příklady. Vy nejlépe víte, co ještě potřebujete dotáhnout. Každý by měl mít alespoň pět příkladů.*

**Náš mozek je uzpůsoben tak, že pokud se má něčím vážně zabývat, potřebuje v tom vidět smysl** - potřebuje dostat odpověď na otázku: *Proč je zrovna tohle důležité? Jak a kde se to dá využít?* Poznání, že něco má přijatelné důvody, že věci mají logiku a souvislosti, je samo o sobě vysoce motivující.

Smysluplnost je **do určité míry individuální záležitostí**. Co je pro jednoho vysoce smysluplné, může druhému připadat nezajímavé a zbytečné. Také když o něčem víme ještě málo, může nám smysluplnost unikat. Ve škole se děti často ptají: ***K čemu mi to bude? Je to naprosto oprávněná otázka.*** Abychom ji nebrali na lehkou váhu, pomůže představit si, že k této otázce vybízí děti program, kterým je vybavený jejich mozek a který velí najít smysl, význam nějaké činnosti. Teprve potom je ochoten se touto činností zabývat naplno. Neurčitá odpověď, že se to dítěti „jednou v životě bude hodit“, je naprosto neuspokojivá. Vlastně v té chvíli jen chceme, aby nám věřilo, a nechtěně tak můžeme přispívat k tomu, že se dítě postupně přestane pít po argumentech. I později, v dospělosti, se pak může nechat snadno napálit. Či bude slepě důvěřovat, jakmile autorita řekne, že je něco správné či nesprávné. Takovými odpověďmi mu zavíráme cestu k tomu, aby uvidělo smysluplnost, kterou vidíme my.

**Potřebujeme, aby věci dávaly smysl „zde a teď“. Potřebujeme vědět, že jsou využitelné v blízké době a v situacích skutečného života.**

K smysluplnosti přispívá i přesvědčení, že vynaložená námaha a činnost nám pomohou dosáhnout cílů, o něž usilujeme, nebo že tak můžeme prospět někomu jinému. K smysluplnosti patří báječný pocit, že jsme něčemu přišli na kloub, porozuměli něčemu, naučili se něco užitečného.

Vzpomeňme na situace, kdy nás někdo nutil do nějaké činnosti, která se zdála zbytečná a u níž jsme nenacházeli rozumné důvody, proč ji dělat. V takových chvílích se v nás vzedne vlna odporu a protestujeme nebo činnost vykonáme jen proto, abychom měli klid (tedy z vnější motivace). Rozhodně ne s plným nasazením, spíš cestou nejmenšího odporu. Přesně to se stává příčinou řady problémů v rodinách i ve škole. Pokud v nějaké činnosti sami nevidíme smysl nebo ho nedokážeme dětem zprostředkovat, neměli bychom ji po dětech vyžadovat.

Není to ale jen otázka výchovy dětí. **Smysluplnost je hnacím motorem našeho snažení po celý život.** Knihy, které zachycují zkušenosti s procesem změny, zdůrazňují, že **stěžejní krok, který podmiňuje úspěšnost nebo neúspěšnost změny, spočívá v aktivitách umožňujících těm, kterých se změna týká, „uvidět“ její smysluplnost.** John Kotter v knize „Vedení procesu změny“ uvádí, že když se podniky snaží provést změnu, zdaleka největší chybou je, že se do tohoto procesu vrhají, aniž by předem přesvědčily své spolupracovníky a zaměstnance o její naléhavosti.

S dětmi můžeme pracovat na ozřejmování smysluplnosti našich požadavků a současně trvat na jejich provedení. **Z efektivních dovedností** přijdou ke slovu především **informace**. Dobře použitelné je i **vracení otázek**, samozřejmě bez ironického tónu (*Proč to mám dělat? - Co myslíš, proč to po tobě žádám?*).

### Spolupráce

Ve dvou se to lépe táhne. Víc hlav víc ví. - V těchto úslovích je vyjádřena běžná lidská zkušenost. Člověk je tvor společenský a pracovat společně tam, kde to jde a kde to má smysl, uspokojuje naše základní potřeby. (Ty, jak bylo již řečeno, jsou zdrojem naší vnitřní motivace).

**Zejména tam, kde je potřebná činnost monotónnější a nepříliš záživná, posiluje vnitřní motivaci možnost komunikace, vzájemná blízkost a pocit sounáležitosti.**

Ve škole to především znamená nahrazovat individuální práci prací ve dvojicích (a posléze v 4-5 členných skupinách). Mimo jiné je třeba změnit instrukci tak, aby vybízela ke spolupráci. Namísto: *Každý si teď udělá cvičení 7a* může učitelka říct: *Ve dvojicích si teď společně uděláte cvičení 7a nebo 7b, dohoda je na vás. Oba členové dvojice budou umět odůvodnit, proč napsali takový výsledek.*

### Svobodná volba

Svobodná volba je vlastně nám známý výběr - jedna z efektivních komunikačních dovedností ze III. kapitoly. **Mít možnost rozhodnout o tom, zda něco dělat, jakým způsobem, kdy nebo s kým, je třetí podmínkou udržení vnitřní motivace.** Vysvětlení opět najdeme v základních lidských potřebách: součástí potřeby seberealizace je dělat si věci po svém. Když nám dáva někdo vybrat, dáva najevo víru v naše schopnosti, je to projev respektu, úcty - uspokojuje se tím potřeba uznání. Do způsobu, jakým něco děláme, se promítají naše temperamentové charakteristiky, míra zátěže, která nám vyhovuje - a to patří již mezi fyziologické potřeby. (Viz kapitola IX.)

Při výchově a vzdělávání dětí nespočívá jejich volba většinou v tom, zda něco budou či nebudou dělat; spíše jim nabízíme, aby rozhodovaly o tom, o čem za daných okolností rozhodovat lze - kdy, jak, s kým, v jakém pořadí, kolik...

## Zpětná vazba

Ke třem S, které pomáhají udržet vnitřní motivaci, bychom chtěli doplnit ještě jedno Z - zpětnou vazbu. **Informace o správnosti postupu nebo o výsledcích naší činnosti, o našem snažení a chování se významně podílejí na tom, zda budeme v činnosti nebo chování pokračovat.** Chybějící informace mohou původní vnitřní motivaci tlumit, dostatečná (a nejlépe okamžitá) zpětná vazba nám naopak pomáhá setrvat i u namáhavé či nezáživné činnosti. Znovu zdůrazňujeme, že zpětná vazba je něco jiného než pochvala.

## Tři S + jedno Z ve škole

Pro učitele se mohou tři S a jedno Z stát **vynikajícími pomocníky pro přípravu hodiny.** Lze je použít jako kritéria pro zjištění, zda a v čem by plánovaná výuka potřebovala „dotáhnout“. Nabízíme několik otázek, které mohou pomoci zvýšit kvalitu vyučovací hodiny:

- Bude žákům jasné, co se mají učit a proč - k čemu jim to bude? Lze zařadit nějaké propojení s reálným životem?
- Budou mít příležitost v hodině spolupracovat - ve dvojicích nebo ve skupinách? Dala by se nějaká činnost změnit ze samostatné na spolupráci?
- Co budou mít žáci na výběr? Kolikrát za hodinu si budou moci vybrat?
- Jak a čím získají okamžitou zpětnou vazbu ke své činnosti?

## Tři S a jedno Z ve firmách

Tři S můžeme rozpoznat i v knihách, které se zabývají motivací na pracovištích, i když tak nejsou označena. Uvádí se, že pokud mzda umožňuje vést zaměstnancům spokojený život, přestávají být peníze významnou motivační pohnutkou. Do motivační sféry pak vstupují další složky, například:

- dostatečné množství včasných informací,
- možnost vyjádřit svůj názor na pracovní záležitosti a zpětná vazba, informace, jak se s tímto názorem naložilo,
- projevy respektu a ocenění od nadřízených i kolegů,
- dostatek zpětné vazby k samotné práci (nedostatek zpětné vazby je vnímán jako nezáměr, nebo dokonce jako trest).

Dobří manažeři také vědí, že pokud jde o **kvalitu práce**, dosáhne se s vnitřní motivací lepších výsledků než s motivací vnější.

Co funguje u dospělých, platí i u dětí - i ony potřebují dostatek informací o tom, co se děje a co se chystá, i ony by měly mít možnost podílet se na spolurozhodování o tom, co se jich týká, i ony potřebují projevy respektu a ocenění a dostatečnou míru zpětné vazby.

#### 4. Návrat od vnější motivace k vnitřní

Alfie Kohn napsal: „Všichni jsme začínali svůj život fascinováni světem kolem nás a s touhou jej prozkoumat, bez jakýchkoliv vnějších motivací. Skutečně není nejmenší důvod se domnívat, že potřeba vnější motivace je vrozená. **Závislost na vnější motivaci je naučená a předpokládá se, že ji lze také odnaučit.**“ Mnoho psychologických výzkumů mu dává za pravdu. A také zkušenost řady rodičů i učitelů.

Pokud jsou děti již závislé na vnější motivaci, nedocílíme žádoucí změny tím, že ze dne na den přestaneme používat celý ten arzenál jejích prostředků (počínaje příkazy a pokyny přes pochvaly a odměny a konče tresty). Obnova vnitřní motivace není snadná, protože závislost na vnější motivaci jde ruku v ruce s přijetím mocenského modelu vztahů, který v naší knize vyjadřujeme dvěma nerovnocennými panáčky. **Nástroje vnější motivace jsou současně mocenskými nástroji.**

**Malý panáček netouží po tom, aby se vztahy staly rovnocennými, ale po výměně rolí. Když velký panáček přestane používat své mocenské nástroje, malý panáček to interpretuje jako jeho slabost a snaží se zvrátit poměr sil ve svůj prospěch.**

Ze tří S a jednoho Z vnitřní motivace vyplývá, že **nejdřív se musíme snažit, aby děti pochopily smysl změny, která nastala v přístupu dospělého.** To znamená především s dětmi mluvit, diskutovat - v rodině, ve škole, samozřejmě přiměřeně jejich věku: O tom, proč lidé dělají různé věci - dobré i nedobré, a jak se při tom cítí. Jaké pocity doprovázejí činnost, kterou děláme, protože ji chceme dělat, a jaké pocity jsou spojeny s činností, kterou děláme, protože nás do ní někdo nutí. Jakou kvalitu práce bychom chtěli přijímat od druhých, co pomáhá dělat věci dobře - a o dalších podobných tématech. **Pravidelné přibírání dětí ke spoluúčasti na rozhodování a řešení toho, co se jich týká, odpovídá principu spolupráce (spoluúčasti) a svobodné volby.** (Otázky: *Tak co s tím uděláš/uděláme? Co navrhuješ, aby to bylo pro tebe přijatelné a aby to bylo hotovo?*). A konečně, **projevy odpovědnosti, respektu a partnerského přístupu na straně dětí je potřeba upevnit pozitivní zpětnou vazbou a oceněním.**

**Efektivní komunikační dovednosti jsou současně nástroji pro rozvíjení vnitřní motivace**

Při obnově vnitřní motivace pomůže používání všech efektivních dovedností a postupů, o nichž byla řeč v předchozích kapitolách. Znamená to:

Vyjadřovat svá očekávání jasně a s přiměřenými nároky. (*Očekávám, že tu podlahu vytřeš tak, aby nikde nebyly šmouhy - jak to uděláš, je na tobě.*)

Nespokojenost dávat najevo popisem, informací nebo já-výrokem.

Namísto trestů nechat dopadnout přirozené důsledky, co nejvíce využívat spoluúčast při řešení situace a umožnit nápravu.

Když je to třeba, použít kategorické „ne“.

Co nejvíce používat okamžitou zpětnou vazbu a ocenění.

Při poskytování výběru u dětí závislých na vnější motivaci častěji nabízet, zda to dítě chce dělat samo, nebo zda chce, abychom to začali dělat společně s ním. To poskytuje možnost modelovat dobrou práci, doučovat děti návykům, které se při používání vnější motivace neupevnily nebo jen málo či nesprávně.

Společným rysem nástrojů vnější motivace je nahodilost a libovůle v jejich používání. Je to silně spojeno s osobou, která představuje autoritu, s její náladou, s jejím hodnocením situace. Významným prvkem osvobozování od vnější motivace jsou proto pravidla a dohody vytvářené společně s dětmi (více o tom v XI. kapitole o prevenci a ve XII. kapitole o škole).

Odnaučovat či přeučovat je vždy namáhavější, než učit správně od začátku. Viděli jsme třídy, kde se děti trochu zaktivizovaly jen tehdy, když učitelka pohrozila písemkou či zkoušením. Viděli jsme školy s podrobně vypracovaným seznamem odměn i sankcí a s nešťastnými učiteli, kteří se cítili bezmocní, když některé děti okatě dávaly najevo, že s nimi žádné tresty nehnu. *Já už nevím, jak je mám motivovat, aby aspoň trochu něco dělaly*, říkali.

Viděli jsme ale také třídy, kde děti zaujatě pracovaly bez jediného dotazu na známku a kde samy hodnotily svou práci. Jejich učitelé se ovšem neptali: *Jak máme motivovat děti?*, ale: ***Čím můžeme přispět, aby si děti udržely (neztratily) svou vlastní vnitřní motivaci?***

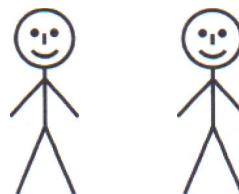
## 5. Grafický přehled motivačních nástrojů

Na další stránce je graficky znázorněno, jak základní postoje (partnerský nebo mocenský přístup k druhému člověku) souvisí s motivačními nástroji. Mocenský přístup vede k vytváření a upevňování závislosti na vnější motivaci, partnerský přístup vede naopak k udržení a podpoře motivace vnitřní. Efektivní komunikační dovednosti popsané v této knize jsou zároveň nástroji pro udržování a rozvíjení vnitřní motivace.

## Komunikační dovednosti jako motivační nástroje

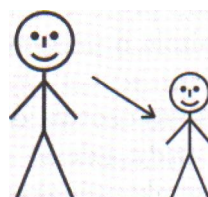
### VNITRNÍ MOTIVACE

ZODPOVĚDNOST,  
INICIATIVA,  
VYSOKÁ SEBEÚCTA



popis, informace  
spoluúčast, výběr  
empatie, já-výroky  
ocenění...

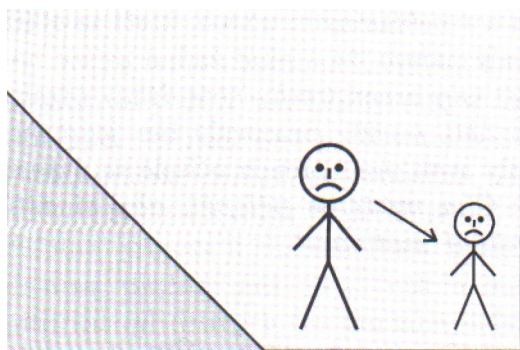
Základními  
podmínkami pro  
udržení vnitřní  
motivace jsou:  
smysluplnost  
spolupráce  
svobodná volba  
zpětná vazba



pochvaly  
odměny  
(„laskavá  
manipulace“)

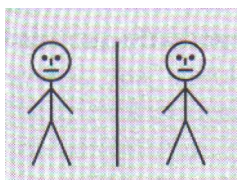
### VNĚJŠÍ MOTIVACE

POSLUŠNOST,  
ZÁVISLOST NA AUTORITĚ



### ŽÁDNÁ MOTIVACE

pokyny  
příkazy, zákazy  
moralizování  
srovnávání  
vyčítání  
shazování, ironie  
vyhrožování  
tresty...



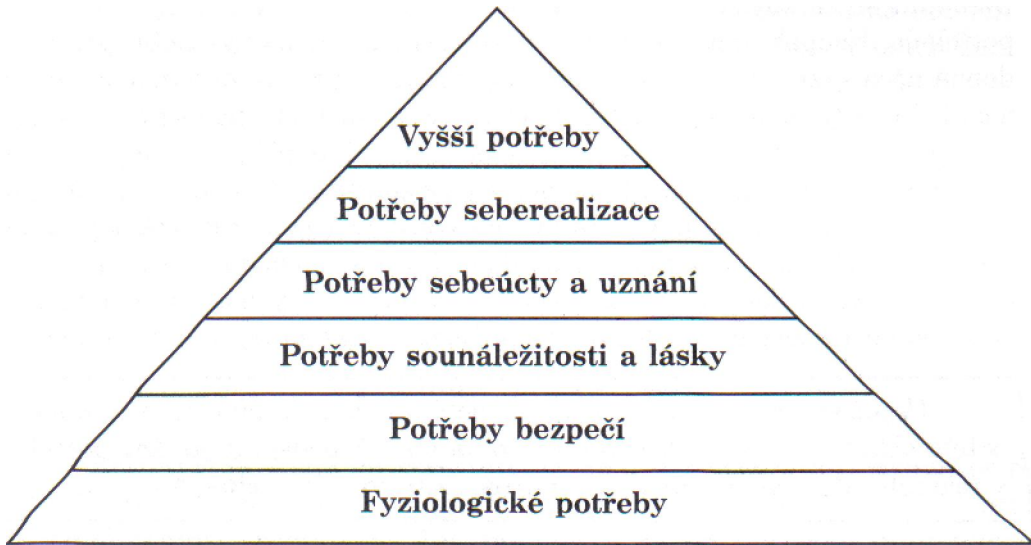
nezájem  
lhostejnost  
ignorování

## IX. Co všechno děti potřebují

### Výchova, vzdělávání a základní lidské potřeby

Některé psychologické poznatky mohou významně přispívat k pochopení lidského chování - jedním z takových zdrojů je teorie potřeb. Náš přístup čerpá inspiraci z teorie přirozených lidských potřeb Abrahama Maslowa.

#### **Přirozené lidské potřeby (podle Abrahama Maslowa, upraveno)"**



<sup>1</sup> V původní teorii (Maslow, A. H.: Toward a Psychology of Being, New York 1968) je uvedeno pouze pět oblastí potřeb. „Vyšší potřeby“ autor zahrnoval do potřeb seberealizace, někteří jeho následovníci je však pod různými názvy uvádějí ještě nad nimi. V některých pojetích tak pyramida potřeb zahrnuje 6, 7 i 8 oblastí. Pro nás bylo účelné vydělit vyšší potřeby jako zvláštní, specificky lidskou oblast.



**Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme i fungujeme dobře (v činnostech i vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky a sociálně v pohodě.**

Na první pohled by se mohlo zdát, že ke své pohodě toho potřebujeme mnohem víc, než uspokojovat pouhých šest oblastí potřeb. Lidé mají samozřejmě i další potřeby, v těch se ale v závislosti na různých okolnostech života více či méně liší. Také se nám potřeby budou jevit jinak, když se na ně budeme dívat z různých úhlů. Například z hlediska věku je zřejmé, že potřeby kojence, dospívajícího nebo staršího člověka jsou naplňovány různým způsobem. Avšak **základní lidské potřeby** jsou opravdu oním základem, oním motorem, který pohání veškerá naše snažení, činnosti, chování. Neuspokojení druhotných potřeb s dítětem ani s dospělým nic zásadního neudělá. Uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb v dětství je však naprosto klíčové pro to, jakým Člověkem se jedinec nakonec stane. Nevyplácí se mávat nad tím rukou, říkat, že život se s nikým nemazlí, tak jen ať si děti pěkně zvykají, **I** když důsledky nemusí být vidět na první pohled a také se nemusí projevovat okamžitě (kromě momentální podrážděnosti, neklidu nebo agresivního projevu), strádá se to jako v kasičce a jednou se to vrátí i s úroky, jak říkávaly už naše babičky.

### **Teorie potřeb jako praktický nástroj pro porozumění chování dětí**

Teorie základních lidských potřeb může pomoci rodičům i učitelům uvědomit si, že když je chování dítěte v pořádku, má nejspíš opravdu to, co potřebuje. Naopak, když se dítě nechová správně, takzvaně zlobí, pravděpodobně něco vážně v uspokojení jeho potřeb. Je třeba unavené (nemá uspokojenu jednu z fyziologických potřeb) nebo se cítí nedostatečně přijímané (nemá uspokojenu potřebu lásky a přijetí) nebo kvůli nepřiměřeným nárokům a časté kritice ze strany dospělých nemá uspokojenu potřebu úspěchu, uznání. **Porozumět příčinám nevhodného chování je první krok k jejich odstranění.** Přístup spočívající v hledání příčiny nesprávného chování (namísto představy, že to děti dělají naschvál, jenom proto, aby nás rozzlobily) nám může pomoci k získání nadhledu, a tím i k naší vlastní lepší emoční pohodě.

Uspokojování základních lidských potřeb je tak zásadní, že nedostatky v této oblasti, **zejména dlouhodobé nedostatečné uspokojování potřeb v průběhu dětství, může vážně narušit zdravý vývoj člověka.**

### **Potřeby se hlásí o slovo postupně**

Americký humanistický psycholog Abraham Maslow uspořádal základní lidské potřeby do hierarchického systému a znázornil je ve tvaru pyramidy,

v jejíž základně jsou umístěny potřeby nejdůležitější pro fyzické přežití člověka a na vrcholu potřeby, jejichž uspokojování znamená naplňování lidství. Maslow tak graficky zdůraznil velice důležitý **princip, podle něhož musí být nejprve uspokojeny potřeby umístěné v dolní části pomyslné pyramidy, a teprve potom se ozývají potřeby umístěné výše.** Zvláště u malých dětí můžeme pozorovat, že uspokojení základních fyziologických potřeb je nezbytnou podmínkou k tomu, aby se uplatnily všechny další potřeby ležící „nad nimi“. Má-li malé dítě hlad nebo žízeň, nemá zájem ani o hru, ani o poznávání okolního světa, ale všemi svými projevy dává vehementně najevo potřebu uspokojit svůj hlad a žízeň. Pro větší děti a pro dospělé je velmi důležitá **potřeba bezpečí jako základní podmínka efektivního učení.** Jak jsme již uvedli ve II. kapitole o neefektivních komunikačních způsobech, náš mozek posuzuje podněty a informace přicházející k nám zvnějšku podle toho, zda nás ohrožují nebo zda se můžeme cítit v bezpečí. Teprve když necítíme ohrožení a cítíme se přijímání a respektování, může se plně projevit potřeba poznávání, učení, potřeba uplatňovat své vlohy a schopnosti.

**Dospělí mohou někdy přednostně uspokojovat výše položené potřeby**

U dospělých mluvíme o možnosti autonomního uspokojování potřeb umístěných v pyramidě výše. To znamená, že v některých případech nebo situacích může člověk dát přednost uspokojení potřeby, která leží v hierarchii výše, před potřebou, která leží níže. Například umělec tvoří, tedy uspokojuje svou potřebu seberealizace, a zapomíná jíst nebo odpočívat, nedbá na chlad a podobně. I v běžném životě jsme schopni překonávat svou momentální potřebu jídla a odpočinku, pokud třeba chceme dokončit započatou práci. Historie i současnost zná jedince, kteří jsou ochotni riskovat své bezpečí, svobodu a někdy i život ve prospěch druhých, ve prospěch idejí, které pokládají za důležitější než osobní pohodu. Prioritou jsou v takových případech vysoké morální potřeby i vlastní sebeúcta, která jim nedovolí zachovat se jinak.

## 1. Nejdříve se ozývá tělo Fyziologické potřeby

Mezi **fyziologické potřeby** (které také bývají označovány jako primární) patří potřeba **přijímání potravy, tekutin, dýchání a vylučování, přiměřené teploty, rozmnožování, pohybu a aktivity a také odpočinku, spánku a jejich střídání.** Patří sem rovněž potřeba určitého rytmu a **tempa, přiměřené smyslové stimulace** a potřeba **vyhnout se bolesti.** Zajišťují biologické přežití člověka a jeho tělesnou pohodu. **Každá lidská bytost má tyto potřeby, lišíme se však v míře i způsobu jejich uspokojování.**

Všichni potřebujeme spát, někomu ale stačí méně, jinému více hodin spánku. Všichni potřebujeme střídát činnost a odpočinek, někdo ale může delší dobu pracovat a pak delší dobu odpočívá, jiný člověk střídá práci a odpočinek v kratších intervalech. Lišíme se v tom, zda máme rádi teplo nebo spíše chlad a tak dále. Toto individuální nastavení organismu se projevuje poměrně brzo (děti čilé brzo ráno nebo naopak děti, které se „rozjíždějí“ až někdy kolem deváté hodiny, děti otužilejší i „zimomřivé“...).

Jedna z častých otázek rodičů a učitelů zní: **Co s pomalým dítětem? Individuální tempo** souvisí s vrozenými vlastnostmi neurofyziologické soustavy, a proto **jde ovlivnit a měnit jen velmi málo**. Všichni známe situace, kdy potřebujeme zrychlit tempo nad svou optimální míru. Pokud bychom se snažili ve zrychleném tempu setrvat, je to pro nás velmi stresující a brzy se cítíme unavení a vyčerpaní. Natož kdyby na nás někdo naléhal: *No tak rychle, honem, neloudej se!* Účinnější je **učit dítě správnému odhadu času** a plánování v čase, „nepřišívat“ mu nálepku „loudálka“.

### **Neuspokojení fyziologických potřeb ve škole má vliv na kvalitu učení**

U školních dětí je nutné dbát na přísun tekutin. Děti by měly mít možnost napít se kdykoli i během vyučovací hodiny a možnost kdykoli jít na WC. **Dostatečné zavodnění organismu má přímý vliv na rychlý přísun glukózy do mozku a prokazatelně ovlivňuje schopnost koncentrace a duševní výkony**. Horší známka může jít někdy na vrub toho, že dítě nemá možnost pít anebo se nenapije, aby se potom nemuselo dovolovat před celou třídou na WC. Učitelé někdy oponují, že by to děti zneužívaly nebo že se děti mají trénovat v sebeovládání. Naše zkušenosti a pozorování potvrzují, že ve třídách, kde se učitelé snaží respektovat přirozené potřeby dětí a současně nabízejí zajímavé činnosti, dostatek prostoru a možnost volby, nemají děti tendenci ke zneužívání vstřícného chování. Pokud děti využívají fyziologické potřeby jako záminku, aby se vyhnuly nějaké činnosti, pravděpodobně to signalizuje, že nemají uspokojeny některé další potřeby (například úspěšnosti či seberealizace). Pokud jde o ovládání potřeby vylučování, děti se mu přirozeně s postupujícím věkem učí samy, aniž by do toho dospělí museli zasahovat.

Moderní pedagogika také respektuje potřebu přiměřené a rozmanité smyslové stimulace. Kromě sluchových a zrakových podnětů, které převládají v tradičních způsobech výuky (výklad učitele, psané texty a obrázky) využívá **bohatších podnětů pro sluch i zrak a pro všechny ostatní smysly**. Nemáme na mysli jen tradiční hmat, chuť a čich, ale také smysl pro vnímání pohybu a rovnováhy nebo pociťování rozdílů ve hmotnosti či teplotě. Nuda, kterou děti ve škole zažívají, se může týkat nedostatečného uspokojení více okruhů potřeb, začíná ale již u těch fyziologických.

## K dětství neodmyslitelně patří pohyb

Rada drobných či větších konfliktů s dospělými plyne z potřeby dětí hýbat se (v míře závislé na temperamentu a pohybových schopnostech dětí). Zakazovat, omezovat, či dokonce trestat uspokojování této potřeby bývá málo účinné. Účinnější je strategie jasného **vymezení podmínek pro její uspokojení**. Tedy například informace a možnost volby: *Tady je na skákání málo místa. Můžeš skákat na balkoně nebo v předsíni.* (Namísto: *Okamžitě přestaň skákat, podívej se, zase jsi shodil to vyžehlené prádlo!*)

Mnoho škol už nabízí dětem rozmanité způsoby, jak trávit přestávky. Když se stanoví společně s dětmi příslušná pravidla, například za jakých podmínek lze hrát o přestávce ping pong, házet na basketbalový koš umístěný na chodbě před třídami, pobývat v tělocvičně nebo na školním dvoře..., nepřináší to problémy, není ani vyšší počet úrazů, a děti bývají v hodinách soustředěnější a klidnější.

Na našich celodenních seminářích účastníci většinu času sedí u stolků ve skupinách - jsou aktivní duševně (komunikují, diskutují, společně přemýšlí, tvoří...), pohybu však mají málo. Zejména od učitelů slyšíme, že si najednou uvědomují, jak to musí být pro děti náročné celý den ve škole sedět. Oprávněným požadavkem na změny ve výuce je zvýšení možností fyzické aktivity dětí - připravovat pro ně úkoly spojené s pohybem či aspoň se změnou polohy (možnost přitocit se k sousedovi a poradit se, vyjít z lavice a jít si něco ověřit v encyklopedii, diskutovat v kruhu vsedě na zemi...).

## Jak se neuspokojení fyziologických potřeb promítá do prožívání a chování

**Když se cítíme v nepohodě, může to negativně ovlivňovat i naše chování.** Co prožíváme a jak se chováme při nedostatečném uspokojení fyziologických potřeb?

Můžeme cítit **hlad, žízeň, bolest, horko a zimu, únavu, nudu, napětí, neklid...** Do **chování** se tyto pocity promítají jako **podráždění, zvýšená motorická aktivita, poruchy pozornosti až zmatenost, různé projevy agrese** (křik, útočné chování), **únikové reakce**, ale také jako **pasivita až apatie**.

Chceme-li předcházet zbytečným konfliktům, vyplatí se uvažovat o tom, **zda naše nároky na dítě nejsou v rozporu s jeho přirozenými fyziologickými potřebami.**

## 2. Důvěra, řád, pravidla a předvídatelnost věcí Potřeby bezpečí

Do této oblasti patří potřeba **přístřeší, ochrany, jistoty, stálosti, řádu ve světě věcí i lidí**. Máme potřebu **vyhýbat se chaosu, ohrožení, násilí, něčemu neznámému či neobvyklému, co vypadá hroživě, skrýt se před nebezpečím**. Patří sem i potřeba vlastního **teritoria**. Můžeme prožívat **ohrožení fyzické, psychické i sociální**, pocit ohrožení může být spojen se všemi oblastmi přirozených lidských potřeb. Máme potřebu být ochraňováni, i aktivně se vyhýbat ohrožení nebo se mu bránit. Abychom se cítili bezpečně ve vztazích, potřebujeme důvěřovat, že nás blízké osoby nezradí, neopustí, ale že nás naopak ochrání. „Strach z opuštění“ patří k hlubokým emočním zraněním, například u zanedbávaných dětí.

K uspokojení potřeby bezpečí patří **pocit, že věci se dějí předvídatelným způsobem**, že platí určitý **řád, pravidelnost, struktura, pořádek**, že to, co se děje, dává nějaký **smysl**, že lidem se dá důvěřovat. **Proto je pro děti tak důležité stanovování hranic**. Chaos, „gumové hranice“, které někdy platí a jindy ne, nahodilost v tom, jestli na nich dospělí trvají nebo ne - to vše může vyvolávat u dětí úzkost a nejistotu.

### Pravidla musí být pevná

Děti dost často, a ne vždy zcela vědomě, **testují pevnost pravidel**. Jsou to ony drobné provokace, které mají za cíl jen potvrzování toho, co dítě slyšelo už mnohokrát (*Dohodli jsme se, že... Nejdřív je třeba po sobě uklidit, pak teprve můžeme odejít.*) Není to neschopnost zapamatovat si, co se má a co ne, ani to není výrazem nedobrých vztahů s dospělými - **děti to nedělají s cílem nás rozzlobit**, pokud se to ovšem již neděje v rámci boje „kdo s koho“. Potřebují se jen ujistit, že jsou věci, které platí, že svět je alespoň v něčem předvídatelný. Děti potřebují pevné potvrzení hranic bez lamentací, výčitek, srovnávání a dalších obviňujících způsobů.

Učitelky mateřských škol znají případy dětí, které se ve školce chovají dobře, přijímají a respektují řád a pravidla, a přitom jejich rodiče tvrdí, že doma ničí hračky a chovají se agresivně. Nespolehlivé, nepevné hranice vyvolávají v dětech pocity nejistoty a ohrožení. Existuje výrazná **souvislost mezi úzkostí a agresí, které jsou označovány za „rodné sestry“**.

**Již od předškolního věku je třeba mluvit s dětmi o pravidlech, limitech, řádu a dávat jim příležitost, aby se na jejich tvorbě podílely - nestanovovat hranice pro děti, ale s dětmi!**

## **Pocit bezpečí je základní podmínkou efektivního učení**

K uspokojení potřeby bezpečí patří také poskytování vzájemné pomoci, jistota, že nás druzí neponechají v nouzi. Tradiční škola ve jménu dodržování morálních zásad potlačuje spontánní projevy solidarity jako napovídání a opisování. Učit děti dodržovat morální zásady je samozřejmě v pořádku, zde jde však spíš o to, že škola nerozpoznává takové chování jako projev základní lidské potřeby a trestá je, namísto toho, aby nabízela příležitosti, kde by mohly děti projevy solidarity a spolupráce rozvíjet. **Spolupráce dětí při výuce nejenže uspokojuje potřebu bezpečí a sounáležitosti, ale představuje také efektivnější cestu k osvojování učiva.** Také nedomyšlené zařazování soutěží do výchovy a výuky přináší radě dětí pocit ohrožení, nehledě na to, že se soutěžemi některé děti odnaučují citlivosti k potřebám druhých a učí se sobectví a bezohlednosti.

Pocit psychického a sociálního bezpečí (informovanost, jasná pravidla, nic, co by ohrožovalo důstojnost a sebeúctu) je pro děti ve škole stejně důležitý jako pocit fyzického bezpečí (nemuset se bát, že dojde k fyzickému ublížení nebo k ohrožení tělesného zdraví). Fyzické, psychické a sociální bezpečí neboli **bezpečné klima ve škole se zajišťuje především péčí o dobré vztahy** mezi dětmi navzájem i mezi dětmi a dospělými. Účinnými nástroji k tomu jsou **metoda komunitního kruhu, trénink sociálních a komunikačních dovedností dětí, společné vytváření pravidel soužití, kooperativní výuka a vytváření dalších příležitostí ke společným pozitivním zážitkům** (více o tom ve XII. kapitole o škole).

## **Některé výchovné metody ohrožují potřebu bezpečí**

Jednou z nejhorších pedagogických pověr je představa, že hrozby, zastrasování, záměrné vyvolávání úzkosti a strachu jsou účinnými prostředky výchovy. O negativních účincích vyhrožování, trestů, shazování, ironie, srovnávání a dalších neefektivních způsobů výchovy a komunikace již byla řeč. Zde je na místě propojení, že **většina neefektivních stylů je v přímém rozporu také s potřebou bezpečí.**

## **Jak se neuspokojení potřeby bezpečí promítá do prožívání a chování**

Pocit ohrožení vyvolává **strach, úzkost, nejistotu, nedůvěru, zmatek, lítost, hněv, zlost.** Tomu odpovídá buď **bojácné chování, stažení se do sebe** (chování „mrtvého brouka“), **snaha o únik**, a také to, Čeho se nejvíc obáváme: různé **projevy agresivního chování**, od ničení věcí (vlastních nebo cizích) přes verbální agresi (nadávky, urážky, křik) až po fyzické napadení druhých, kteří ani nemusí být těmi, kteří pocit ohrožení vyvolali.

Z hlediska potřeby bezpečí jsou **neúnosné zejména situace, které dítě stresují dlouhodobě - strach z chyby, z neúspěchu, selhání.** Neustálá **úzkost a obavy ovlivňují** kromě jiného také **styl učení.** Je velký rozdíl mezi tím, jak se učí a projevuje dítě, které se chce především vyhnout neúspěchu,

a tím, jak se učí a projevuje dítě, které se snaží dosáhnout úspěchu. Děti vystavované strachu a úzkosti si vyvíjejí nejrůznější **strategie, jak se s dalšími neúspěchy vypořádat, od pasivity** („kdo nic nedělá, nic nepokazí“) přes **podvádění a lhaní** až k chování, kterým se snaží **uškodit ostatním** (když nemohu být úspěšný já, tak ani druzí). Strach a úzkost odčerpávají energii, tolik potřebnou k učení a vývoji, nebo ji dokonce zaměřují nevhodným směrem. Proto se **děti, které se obávají neúspěchu, projevují často „pod své možnosti“**, a to nejen v oblasti učení.

### **3. Chceme milovat a být milováni, někam patřit Potřeby lásky a sounáležitosti**

Potřebujeme, aby nás druzí přijímali takové, jací jsme, a abychom byli s několika lidmi v intenzivních citových vztazích. Máme potřebu, abychom milovali a byli milováni, abychom byli pozitivně přijímanými členy různých skupin, na prvním místě rodiny, ale také dalších - pracoviště, zájmového klubu, party přátel, školy, třídy... Prostě máme potřebu patřit „někam a k někomu“. Patří sem láska partnerská, příbuzenská, potřeba přátelství, sounáležitosti, případně shody a ztotožnění s nějakou skupinou, obcí, kmenem, vlastní.

**Potřeba někam patřit, být druhými přijímán, je významnou složkou lidské motivace.** Malé dítě pocituje tuto potřebu velmi silně vzhledem ke své bezmocnosti a závislosti. V raném dětství se projevuje nejprve ve vazbě na matku nebo jinou mateřskou osobu - dítě rozpoznává, jak svým chováním působí na někoho, kdo má bezprostřední vztah k uspokojování jeho fyziologických a emočních potřeb. Postupně si vytváří vztah ke všem ostatním lidem, kteří ho obklopují, je jimi ovlivňováno a ovlivňuje zase je. To nakonec přeroste ve snahu fungovat ve skupině a se skupinou, s cílem cítit se důležitý a ceněný. V ideálním případě by dítě mělo zjistit, že přispívat k blahu skupiny je nejlepší způsob, jak si získat a udržet zájem a přijetí druhých.

#### **Potřebujeme být milováni bezvýhradnou láskou**

Láska je cit, který se neuděluje „za odměnu“. Důvodem lásky není to, že dítě má modré oči, je hezké nebo se dobře učí. Máme je rádi, protože je to prostě toto dítě - jedinečná, neopakovatelná lidská bytost. V psychologii se takové lásce říká „nepodmíněná láska“.

Při psychologickém vyšetření dětí s výukovými či výchovnými problémy se také věnuje pozornost vztahům dítěte a nejbližších dospělých. Jedna z možných otázek je: „Co myslíš, kdo tě má na celém světě nejvíce rád?“ U „špatných žáků“ a „zlobičů“ se někdy rozhovor vyvíjí asi takto: *No, já myslím, že asi Franta (Honza, Jarda, Kája...).* - *Kdo je Franta?* - *To je můj kamarád (bratranec, spolužák...).* - *A kdo tě má ještě hodně rád?* - *Děda (babička, strejda...).*

- *A co maminka?* - *No, maminka... ta taky, trochu...* - *A proč jenom trochu?* - *Když já se špatně učím (mám čtyřky, nosím poznámky, ve škole zlobím...)*. Vždy znovu a znovu z toho jde mráz po zádech. Vývoj těchto dětí je ohrožen nejistotou v citových vazbách k lidem, kteří by měli být alfou a omegou jejich dětství.

Při rozboru neefektivních komunikačních stylů jsme uváděli, že **rozhodující je, jak si vyloží sdělení ten, kdo je přijímá**, a že riziko neefektivních stylů spočívá právě v tom, že dítě si naše výčitky, hrozby a domluvy může vyložit tak, že ho považujeme za nemožné, k ničemu, že ho vlastně ani nemáme moc rádi. Tohle si dospělí samozřejmě většinou nemyslí, chtějí jen, aby dítě vyhovělo nějakému požadavku, a jsou docela překvapeni, jaké pocity to může vzbuzovat. Často říkají, že přece mají dítě rádi a chtějí pro ně to nejlepší. **Pro dítě je ale daleko důležitější to, jak situaci vnímá a cítí ono samo, nežli „objektivní skutečnost“**. Menší dítě dokonce ani nemusí chápat, že pohružky typu: *Když budeš zlobit, nebudeme tě mít rádi*, případně: *Dáme tě do dětského domova*, nemyslí rodiče vážně. Je to hazardní zahrávání si s city a důvěrou, které se může krutě vymstít. Dítě opravdu může začít pochybovat o lásce rodičů, opravdu si může začít myslet, že ho rodiče už nemají rádi jako dřív - a to je spouštěcí moment spousty problémů. Může dojít k paradoxní situaci, že **dítě začne víc zlobit, aby „otestovalo“, jak velká je láska rodičů, a přitáhlo jejich pozornost**. Vlastně chce, aby je rodiče „aspoň“ potrestali, **aby se tím ujistilo, že si ho ještě všímají** a mají je jakž-takž rádi.

**Učitel nemůže milovat všechny děti stejně, všechny by se ale měly cítit přijímány**

Někdy se setkáváme s názorem, že ti, kteří se nějakým způsobem profesionálně věnují dětem, by měli mít rádi všechny děti stejně. Není to jejich povinnost, a dokonce to ani není možné. Když si na našich kurzech tyto záležitosti vyjasňujeme, vidíme někdy očividnou úlevu, zvláště u učitelek menších dětí. Připomínáme jednu z hlavních charakteristik emocí - že prostě existují takové, jaké jsou, a že tedy **vřelý citový vztah nelze naordinovat**. Někdo je nám sympatický, a jiný zase méně. **Učitelky a učitelé nejsou povinni nahrazovat dětem nedostatek rodičovské lásky**, ani stavět své pedagogické působení na intenzivním emocionálním vztahu.

**Součástí profesionality učitelů by však měla být dovednost dávat najevo přijetí všem dětem, snažit se jim porozumět a zacházet s nimi s respektem.**



### **Škola nemůže nahradit rodinu, ale mnohé nedostatky může kompenzovat**

Potřeba přijetí se nachází v Maslowově pyramidě potřeb ve stejné oblasti jako potřeba lásky - pokud cítíme od druhých alespoň přijetí, můžeme se v této oblasti cítit spokojenější. Mnoho učitelů si upřímně myslí, že v případě dětí, které strádají nedostatkem lásky a přijetí v rodině a jsou zanedbány i jinak, je škola bezmocná, protože „Škola přece nemůže nahrazovat rodinu“. I zde nám teorie základních lidských potřeb může pomoci najít klíč k řešení. Cesta je v uspokojování potřeby patřit někam a k někomu, a to se může podařit, když učitel cíleně a systematicky pracuje se vzájemnými vztahy mezi dětmi ve třídě. V mateřské škole to vždy bylo součástí pedagogické práce, po přechodu do základní školy (v jejím tradičním pojetí) se se vztahy mezi dětmi pracuje jen málo, pomineme-li poučování a nabádání, aby se k sobě děti chovaly slušně. „Samostatná“ práce ve škole znamená především „osamělou“ práci. **Ve škole nejde tedy o suplování toho, co by měla dítěti poskytovat rodina, ale o uspokojování základních lidských potřeb jinými prostředky.** A skupina 20-30 dětí, jejich vzájemné vztahy, pro to představují nesmírně cenný zdroj!

### **Dávat všem stejně může být velmi nespravedlivé**

Mnozí rodiče i učitelé se domnívají, že se učitelé musí všem dětem ve škole **věnovat stejně**. Představa, že dávat všem stejně je vrcholem spravedlnosti a učitelé mají všem dětem ve škole věnovat stejnou pozornost, je dost rozšířená, ale přesto mylná. Kdyby se takový požadavek uplatňoval například na přiděl jídla pro kojence a pro dospívajícího, bude nám jasné, že je nesmyslný. Děti i dospělí mají různě silnou potřebu zájmu a lásky v závislosti na svých individuálních zvláštěnostech (osobnost, temperament) i na životních situacích a okolnostech. Dítě, které pláče, že maminka odešla, potřebuje jinou míru i jinou formu zájmu, než dítě, které si v pohodě hraje nebo kreslí. Pokud jde o jednorázové či krátkodobé uspokojení potřeby, v níž dítě právě strádá, přirozený cit nám velí to udělat. Obtížnější bývá poskytovat dlouhodobě a ve skupině dětí něco, co určitému dítěti chybí více než ostatním - například právě víc pozornosti nebo pohybu či více času na dokončení práce. Tam nastupuje obava, abychom „nebyli nespravedliví“. Jednou z cest, jak to řešit, je přibírat děti k řešení takových situací. Zmíníme se o tom ještě ve **XII.** kapitole o škole.

### **Vyčleňování ze skupiny bolí**

Zjistilo se, že lidé, kteří ztratili blízkého člověka, ale i lidé, kteří jsou sociálně odmítáni, skutečně prožívají bolest, kterou lze co do intenzity přirovnat k silné fyzické bolesti. V takových situacích se v mozkové kůře aktivují ohniska, která mají vliv na prožívání bolesti. **Pro savyce vůbec, a člověka obzvláště, je udržování svazků se společenstvím otázkou přežití.** Cítíme se dobře ve společnosti osob, ke kterým

máme důvěru, kde se cítíme přijímání a milování, a cítíme se špatně, když jsme z takového okruhu vyloučení. **Exkomunikace**, vyloučení ze společnosti, **bývá pokládána za nejtěžší trest**. V této souvislosti zmiňujeme, že záměrné odmítání dítěte skupinou (takzvaný ostrakismus) je považováno za první stadium šikany.

### **Jak se neuspokojení potřeby lásky a přijetí promítá do prožívání a chování**

Děti, které trpí nedostatkem zájmu a lásky, mohou prožívat **smutek, lítost, stesk, pocit osamělosti, nejistoty, pocit zbytečnosti („nikdo o mě nestojí“)**, ale také **hněv a chuť získat pozornost za každou cenu**. **Každé dítě chce v prvé řadě získat zájem dospělých pozitivním způsobem**. Pokud se mu to nedaří, celkem brzy zjistí, že toho lze dosáhnout i jinak: vykřikováním, vyrušováním, skákáním do řeči, žalováním, vymyšlenými historkami, obtěžováním, podlézáním... Pro takové dítě je i **negativní zájem dospělých** (okřikování, vysvětlování, domlouvání, kritika, tresty) **lepší než lhostejnost**. Jindy může neúspěšná snaha získat pozornost a lásku vést až k citovému chladu, cynismu, odmítání emocí. O takových dětech se říká, že jsou „emočně ploché“ a je obtížné využívat emocí k jejich socializaci. (Neumí například mluvit o vlastních emocích, vžít se do pocitů druhých, nepůsobí na ně já-výrok.)

Důsledky neuspokojení potřeby lásky a přijetí shrnuje báseň Hjalmara Söderberga (z knihy Kay Pollak: *Žádná setkání nejsou náhodná*):

Chceme být milováni.

Neuspěj eme-li, chceme být obdivováni.

Neuspějeme-li, chceme být obáváni.

Neuspějeme-li, chceme být nenáviděni a opovrženi.

Chceme probudit v druhých nějaké emoce.

Duše se třese před prázdnotou

a po kontaktu touží za každou cenu.

## **4. Rodíme se s potřebou cítit se jako hodnotná lidská bytost Potřeby uznání a sebeúcty**

Tato oblast představuje potřebu **být přijímán, respektován a oceňován jako důležitá, kompetentní a hodnotná osoba**. Máme potřebu **vážít si sami sebe a hodnotit se pozitivně**, také **mit pocit, že jsme v něčem úspěšní, že děláme věci dobře**.

Sebeúcta **závisí do značné míry na tom, jak se k nám chovají jiní lidé** a jak my sami jejich chování interpretujeme a prožíváme. To platí pro

dospělé, ale tím spíše pro děti. Ty jsou na mínění osob, které jsou pro ně emocionálně významné, silně závislé. K tomu, abychom mohli plně rozvinout své možnosti, potřebujeme mít pocit vlastní hodnoty.

Z psychologického hlediska je sebeúcta jádrem naší osobnosti. V X. kapitole se můžete více dočíst o tom, jak se vytváří sebeúcta dětí a jaký má význam pro kvalitu jejich vztahů s dalšími dětmi i s dospělými. Také o tom, jak sebeúcta ovlivňuje zvnitřňování norem správného chování a rozvíjení kompetencí ke zvládnání životních nároků a jaký je její význam v prevenci sociálně patologických jevů.

**K potřebě uznání patří i potřeba úspěchu.** K tomu, abychom ji uspokojili, však nemusíme soupeřit s druhými, nepotřebujeme být úspěšnější než oni! Základem naplnění potřeby úspěchu je **dělat věci tak, jak je za daných okolností umíme a můžeme dělat co nejlépe, a také, aby ostatní dali najevo, že o tom vědí, případně aby to ocenili.** Snaha dělat věci dobře, zvládnout činnosti, do nichž se pustíme, to je velký zdroj vnitřní motivace.

### **Děti nepotřebují soutěžit, aby se cítily úspěšné**

V VII. kapitole jsme hovořili o rizicích pochval. Když se dětem dostává pochval, vezmou jimi zavděk, protože jsou lepší než nezáměr či kritika a potřebu uznání uspokojují aspoň Částečně. Dospělí dětem nabízejí také další příležitosti, jak prožít úspěch - soutěže. Pokud jsou podmínky stanoveny tak, že úspěch jednoho je postaven na neúspěchu druhého, děti na tyto podmínky přistupují, protože vidí šanci získat uznání. Dospělí si to často vyloží jako zálibu dětí v soutěžení a také tím argumentují, když soutěže dětí obhajují. Soutěže ale neposkytují šanci pro všechny - vyhrát může jen jeden. Když mají děti možnost dělat úspěšně řadu činností (včetně učení) v prostředí, kde je **dostatek ocenění pro všechny**, nemají potřebu získávat uznání soutěžením a jejich uměle vytvořená „potřeba“ soutěžit ustupuje.

### **Tradiční pojetí školy neumožňuje všem dětem uspokojit potřebu uznání**

Tradiční přístup ve vzdělávání je založen na **principu jednotných nároků pro všechny stejně.** V případě, že dítě **nemá dostatek schopností či možností** (například pro své sociální znevýhodnění) nebo je jeho **vývojové tempo pomalejší** a nemůže proto tyto nároky plnit, je **trestáno špatnými známkami.** Požadavek vyhovět jednotným kritériím může být jindy zcela oprávněný - například při přípravě na povolání. Tam jde o to, aby všichni příští „konzumenti“ práce odborníka (ať je to elektrikář, stavař, zdravotní sestra, právník...) dostali požadované služby a nebyli ohroženi nekvalitním provedením nějaké práce. **V rámci základního vzdělávání je však takový přístup hluboce nehumánní** a ve svém důsledku **poškozuje vývoj mnoha dětí.** Některé děti odsuzuje k permanentnímu neuspokojování jedné ze základních

lidských potřeb - potřeby uznání a úspěchu. Nenamlouvejme si, že jednička z tělocviku či výtvarné výchovy může kompenzovat každodenní neúspěchy v jiných předmětech, které jsou pokládány za opravdu důležité. A existují děti, které nedosáhnou na jedničku ani z „výchov“.

### **Pokud se dítěti uznání nedostává...**

Když dítě nemá uspokojenu potřebu uznání v rodině, ve škole nebo v zájmové činnosti, může její naplnění hledat v partě, která může mít sice nároky kriminálního typu (například krást nebo ničit), které jsou ale s trochou tréninku pro dítě zvládnutelné. Příslušnost k partě, gangu bývá náhradním řešením i v případě neuspokojování potřeby lásky a sounáležitosti. Jenom láska však nestačí: pokud dítě vyrůstá v rodině, která ho sice má ráda, avšak dlouhodobě nepřispívá k naplnění jeho potřeby uznání a úspěšnosti, může to mít podobně negativní dopady jako v případě chybějící lásky.

**Děti kromě lásky potřebují i uznání, zvláště od dospělých, kteří jsou pro ně důležití.**

### **Jak se neuspokojení potřeby uznání promítá do prožívání a chování**

Děti, kterým se nedostává ocenění jejich činnosti, respektování jejich emocí a jejich důstojnosti, které nejsou brány vážně, mohou prožívat rozmanitou škálu negativních emocí: **pocity méněcennosti, křivdy, nespravedlnosti, nezájmu, ponížení, podceňování, zbytečnosti, neschopnosti, dále hněv, nenávisť, lítost, beznaděj.** Také reakce, které takové emoce vyvolávají, jsou různé. U někoho je to **snaha zviditelnit se, nadřazenost a agresivita vůči druhým, křik, ničení věcí.** Některé děti **odmítají vyhovět** oprávněným požadavkům, spolupracovat, jiné dávají najevo svou **bez-mocnost, neschopnost** („já to neumím“), **nevývívají žádnou snahu.** Tyto různé způsoby chování vyjadřují **základní reakce na pocity ohrožení: útok, únik a pozice „mrtvého brouka“.**

## **5. Každý člověk se na něco hodí Potřeby seberealizace, sebeuskutečnění**

Patří sem snaha **pochopit sám sebe i druhé, stát se tím, kým se člověk může a má stát, naplnit své možnosti růstu a rozvoje,** nepromarnit to dobré, co nám bylo dáno do vínku. Meze schopností jsou člověku dány při narození. Jestliže nemá vrozené vlohy pro rozvoj nadprůměrných schopností v nějaké oblasti, k jejich dosažení během vývoje nemůže dojít. Je to něco jako strop: během svého života můžeme tohoto stropu dosáhnout,

nemůžeme jej však „přerůst“. Ale právě tak můžeme zůstat v rozvoji kdesi u podlahy nebo v půli cesty. Jsme každý jiný, každý máme své stropy v různých oblastech různě vysoko a k jejich dosažení potřebujeme různé dlouhý čas i různé cesty.

Máme-li možnost rozvíjet a využívat své schopnosti, **naplňuje nás to uspokojením a dokonce radostí**. Potřeba seberealizace zahrnuje několik oblastí:

**Potřeba objevovat, porozumět světu**, v němž žijeme. Potřebujeme pochopit, jak svět a věci v něm fungují, „přijít věcem na kloub“, nalézat ve světě smysluplnost. Potřeba učení je u člověka silně zakódovaná - můžeme pozorovat, jak se děti (tak jako mláďata všech savců) intenzivně učí již od prvního dne narození. Základ pro učení je již ve fyziologických potřebách - **potřebujeme přiměřené množství podnětů, potřebujeme činnost**, u menších dětí se učení často realizuje také **hrou**. Lišíme se ale v tom, co a v jaké míře chceme poznávat (jak důkladně, do hloubky), což je částečně podmíněno vrozenými rozumovými schopnostmi.

**Potřeba něco v životě dokázat**. Člověk potřebuje nejen v životě něco dělat, ale také vědět, že to má nějaký smysl, že je to k užitku. Uspokojení přináší také dokončení díla a vědomí, že se práce zdařila, a třeba je to dokonce něco pozoruhodného.

**Potřeba tvořit**. Děti jsou tvořivé zcela spontánně, také někteří dospělí lidé, zvláště umělci, mají tuto potřebu velmi silnou. Potřebu tvořit má ale každý z nás, byť třeba ve skromnějších podobách - vytvořit si příjemný domov, uvařit zajímavé a chutné jídlo a podobně. Máme potřebu vytvořit něco jedinečného, případně i krásného a cenného.

**Potřeba identity**. Každý člověk má potřebu být „svůj“, neopakovatelný, jedinečný. Projevuje se to ve vnějších věcech, jako je oblékání, úprava zevnějšku, řeč, mimika, ale také ve stylu učení, práce, řešení problémů a v mnoha dalších věcech. (Naopak neodlišovat se, nosit třeba stejné módní oblečení, naplňuje níže stojící potřebu někam patřit - teprve jistota ve vztazích a v přijetí skupinou umožňuje být „svůj“.) Naše učení a práce může probíhat efektivněji, pokud můžeme využívat vlastních postupů a stylů, ke kterým máme vrozené dispozice. Pokud jsme nuceni se v těchto projevech přizpůsobovat vnějším požadavkům, cítíme se nepříjemně, nedochází k naplnění potřeby identity. Potřeba dělat věci „po svém“ se může uspokojovat také pomocí komunikační dovednosti „dávat na výběr“: možnost volby poskytuje prostor pro vyjádření jedinečnosti každého dítěte - co dělat, kdy, s kým a jak.

**Potřeba identity je propojena s potřebou sebeúcty: potřebujeme věřit, že jsme někdo, kdo je odlišný od všech ostatních, že máme svou důstojnost, schopnost zvládat svůj život, svou lidskou hodnotu, a že se nám dostává přijetí a uznání od ostatních.**

**Aby se děti mohly stát „dobrymi žáky“, potřebují být fyzicky a psychicky v pohodě**

Připomeňme si zásadu posloupnosti v naplňování potřeb. **Čím jsou děti mladší, tím více u nich platí, že potřeby umístěné v pyramidě výše se dostanou ke slovu, až když jsou dostatečně uspokojeny všechny potřeby pod nimi.** To, co nazýváme akademickým učením a **co se děti učí především ve škole, patří vysoko - do potřeby seberealizace.** Je toho hodně, čemu musí být věnována péče, aby se dítě mohlo učit a rozvíjet v souladu se svými možnostmi!

**Děti potřebují být ve škole fyzicky v pohodě, musí se cítit bezpečně (fyzicky a hlavně psychicky), potřebují mít pocit, že jsou hodnotnými členy skupiny** a skupina (spolužáci i učitelé) je přijímá. **Potřebují mít pocit úspěchu, musí se jim dostávat uznání.** Teprve potom se mohou stát tak dobrými žáky, jak je to v jejich možnostech.

Ve všech těchto oblastech má institucionální vzdělávání značné dluhy. Pro řadu škol, které si vytvářejí projekty svého dalšího rozvoje (například školy v programu Škola podporující zdraví), je velmi dobrým východiskem právě pyramida základních lidských potřeb. Umožňuje jim podívat se na prostředí i metody vzdělávání v jejich Škole z nového zorného úhlu a docela přesně se „strefit“ do změn, které by nebyly jen kosmetickými úpravami, ale šly ke kořeni věcí a umožnily zásadní proměnu vzdělávání.

## 6. Naplňování lidství Vyšší potřeby

Tyto potřeby jsou v pravém slova smyslu lidské. Jsou to potřeby **estetické** (potřeba krásy, souměrnosti, harmonie), **etické** (potřeba pravdy, spravedlnosti, mravnosti), potřeby **duchovní** (věřit v něco, co nás přesahuje, což se může promítnout do náboženské víry nebo jen do velké pokory před přírodou a vesmírem, do hledání smyslu života).

**Uspokojení vyšších potřeb nám přináší radost, estetické zážitky, pocit, že chovat se správně je dobré, pocit začlenění do lidského společenství, do přírody, kosmu, pocit, že život má nějaký smysl.**

Pokud je prostředí, kterým je dítě obklopeno, strohé, šedivé, nudné, neuspořádané a dokonce ošklivé, může se dítě cítit nepříjemně, rozladěně, stresované. Mluví se o tom, že **neestetické prostředí může vyvolávat smutek, pocity marnosti, přispívat k emočnímu otupění. Nepořádek, ošklivost vede**

**často k tomu, že děti (i dospělí) svým chováním vzhled prostředí spíše ještě zhoršují** (vandalismus, ničení, čmárání, sprejerství, odhazování odpadků). Pokud někoho v této chvíli napadla otázka, proč se tedy děti dychtivě neujímají úklidu, pak připomínáme, že mezi potřebou harmonie a estetičnosti a schopností je vytvářet nemůžeme v žádném případě dávat rovnítko. Zvládnutí dovedností potřebných k úklidu a udržování pořádku je dlouhodobou záležitostí (více o tom v XI. kapitole o prevenci). Řada rodičů i pedagogických pracovníků škol si uvědomuje vliv estetického prostředí na psychiku a vývoj dětí a také to, že nejlepší cestou je **zapojit děti do spoluvytváření prostředí, ve kterém žijí**. (Domluvit se na výzdobě třídy, vybírat drobnější i větší kusy zařízení svého pokoje společně s rodiči...) Je známou zkušeností, že děti neničí prostředí, na jehož utváření se mohly podílet svými nápady, výtvary a aktivitou, ale naopak mají zájem na jeho udržování v dobrém stavu.

Děti intenzivně sledují chování dospělých k sobě i k ostatním. Pokud mají **pocit nespravedlnosti, křivdy**, nebo si všimnou, že dospělí nemluví pravdu, vyvolává to u nich zklamání a z toho plynoucí **smutek, ponížení nebo hněv**. Takové zkušenosti mohou děti přivést k názoru, že požadavky na slušné a správné chování jsou jenom vyjádřením moci dospělých, kteří mají také prostředky, jak děti k tomu, aby se chovaly „správně“, donutit - hrozbou, trestem nebo manipulační pomocí odměn a pochval.

Podle principu hierarchie je uspokojení nižších potřeb (fyziologických, bezpečí...) podmínkou k tomu, abychom měli zájem také o uspokojování výše položených potřeb. Z našich zkušeností vyplývá, že vzájemné působení všech oblastí přirozených lidských potřeb probíhá i opačným směrem - **neuspokojení potřeb ve vyšší oblasti může ovlivňovat uspokojování nižších potřeb**. Rozladění z neuspořádaného prostředí a třeba pocit křivdy, nespravedlnosti při hodnocení může oslabovat motivaci k učení a práci. Nemožnost uplatnit své nadání a schopnosti může vést ke sníženému sebehodnocení, nízké sebehodnocení může vést k představě, že mě ostatní nemohou přijímat a milovat. Neuspokojenou potřebu lásky a přijetí můžeme vnímat jako psychologické ohrožení a pocit ohrožení celkově může vést k fyziologické nepohodě. Dítě má například bolesti hlavy, břicha, zvýšenou teplotu nebo může zvracet, protože se bojí jít do školy, kde mu někteří spolužáci ubližují (fyzicky nebo verbálně) nebo se obává neúspěchu při zkoušení.

## **Z teorie do praxe**

Závěrem můžeme doporučit procvičení tohoto pohledu na chování dětí. Můžete si představit různé děti ze svého blízkého okolí a můžete se pokusit uvědomit si, zda a jak jsou jejich základní potřeby uspokojovány, případně jak a čím dochází k tomu, že některé uspokojovány nejsou.

K procvičení nabízíme také následující situace:

1. Pětiletá Katka chodí pořád „jako ocásek“ za paní učitelkou, chce se jí držet za ruku. Jindy si vynucuje pochvaly, chodí za ní s každým sebemenším výtvořem a ptá se: *Líbí se vám to?* nebo říká: *Tohle se mi vůbec nepovedlo, podívejte, jak je to ošklivé!*

2. Jedenáctiletý Standa bývá odpoledne nepozorný, roztěkaný, nedokáže se soustředit.

3. Dvanáctiletá Klárka se vnucuje druhým dětem a nedokáže odhadnout, kdy její přítomnost není žádaná. U dětí není moc oblíbená, i když jí přímo neubližují.

4. Péťa ve třetí třídě často vykřikuje, jindy dělá „obličej“, zvláště, když se učitelka obrací k celé třídě nebo nechává děti individuálně pracovat.

5. Desetiletá Alenka si v poslední době po ránu stěžuje na bolesti břicha a hlavy. Párkrát zůstala doma a přes den to vypadalo, že je docela v pořádku. Včera měla dokonce zvýšenou teplotu a zvracela.

6. Pětiletý Toník kope svého devítiletého bratra Honzu a plive na něj. Honza tvrdí, že mu nic neudělal, že si jen dělal legraci, když mu říkal: *Toník - čuník.*

7. Je čtvrtá vyučovací hodina, třetí třída. Po výkladu nové látky zbylo do konce hodiny trochu času a tak děti dostaly za úkol procvičit si násobilku a vypočítat deset příkladů. Několik dětí počítá, některé se nepřítomně dívají před sebe, dva chlapci v zadní lavici hrají piškvorky, několik dětí se pošťuchuje, jeden chlapec vykřikuje: *Paní učitelko, Vojta mi čmárá do sešitu.* Lucka se nešťastně dívá do sešitu a nepočítá.

**Které potřeby nejsou asi u těchto dětí dostatečně uspokojeny?**

**Co s tím můžeme udělat jako rodiče nebo učitelé?**

Jako inspirace, co můžeme dítěti přímo říci, mohou posloužit postupy uvedené ve III. a IV kapitole.



## X. Kdo se naučí vážit si sám sebe, naučí se také vážit si ostatních

Sebeúcta - jádro naší osobnosti



Klára a Lenka jsou spolužačky z 8. třídy. Když jdou odpoledne ze školy, potká je Tomáš z 9. třídy a zve je: *Ahoj, holky, pojďte si se mnou dát cigaretu!*

Lenka: *Já nevím, mamka říkala, že to nemám zkoušet, že jsou z toho nemoci.*

Tomáš: *Nebuď srab, pro jednu se nic nestane. Jen si klidně zapal!*

Lenka (váhavě): *No, když myslíš...*

Tomáš: *No, to víš že jo, vidíš jaká jsi dobrá.*

Pak se obrací ke Klárce: *Vezmi si taky!*

Klárka (klidně): *Ne, já nechci.*

Tomáš ji přemlouvá: *Proč by sis neuzala, je to prima a hned bys vypadala lip, ne jako nějaký mimino!*

Klárka: *Ne, díky, já opravdu nechci.*

Slávek a Ondra si kopou s míčem na dvorku. Slávek to má od rodičů zakázané, Ondrovi rodiče řekli, že by se mohla rozbít okna v přízemí a že si mohou s míčem hrát na hřišti nebo na trávníku za domem. Oba chlapci si ale myslí, že když si dají pozor, tak se nic nestane. V zápalu hry rozbijí okno bytu, kde bydlí starší sused, ale zdá se, že si toho nikdo nevšiml. Slávek má strach z trestu, říká, že se to jeho rodiče nesmí dozvědět. Ondru to okno dost mrzí, ale říká: *Já to našim řeknu radši hned. Budu nejspíš muset sáhnout do kasičky, ale táta by to asi uměl zasklít, kdybychom sehnali sklo.*

Která z dívek, který z chlapců v těchto příbězích mé podle vašeho názoru vyšší sebeúctu?

Téma sebeúcty hraje v našem pohledu na komunikaci, vztahy a výchovu klíčovou roli. Potřeba sebeúcty je jednou z přirozených lidských potřeb. Vysoká sebeúcta je podstatným znakem zralé osobnosti, jak to uvádějí například významní humanističtí psychologové Carl Rogers a Abraham Maslow.

**Budování a podpora sebeúcty** dítěte má význam pro:

- kvalitu jeho vztahů s dětmi i dospělými,
- zvnitřňování sociálních norem,
- rozvíjení kompetencí ke zvládnání životních nároků,
- prevenci sociálně patologických jevů.

## 1. Sebeúcta není totéž co sebevědomí

**To, jak o sobě lidé smýšlí a jak se cítí, ovlivňuje jejich chování.** Každý člověk se od dětství snaží získat pocit významu vlastní osoby, hodnoty a později i smyslu svého života. Když má dítě pocit, že ho nemají rádi, že je špatné, hloupé a neschopné, pravděpodobně se bude chovat špatně (nevyhoví požadavkům na slušné chování, nesplní své povinnosti, bude ubližovat druhým...).

Můžeme říct, že z psychologického hlediska **„vyšším cílem než naučit dítě číst, psát nebo se lépe chovat je přivést je k tomu, aby zaku-silo samo sebe jako hodnotného a kompetentního člověka.“**

Rada výzkumů dokládá, že pokud dítě samo sebe takto vnímá, umožňuje to daleko efektivnější školní i sociální učení. Pokud se například budeme snažit u dítěte s nízkou sebeúctou zlepšit výkony v psaní či čtení, šance na úspěch se zvýší, budeme-li současně posilovat jeho sebeúctu.

**Pozitivní vztah k sobě samému a pozitivní emoce dodávají důvěru, energii a optimismus ke zvládnání životních úkolů.** Pocit vlastní hodnoty spolu se sebedůvěrou a přesvědčením, že jsme schopni vyrovnat se s životními výzvami, má **ochranný účinek** na naše tělesné, duševní i sociální zdraví.

V literatuře se setkáváme s řadou pojmů, které se vztahují k tomu, jak poznáváme, prožíváme a hodnotíme sami sebe. Je obtížné podrobně je vymezit

<sup>1</sup> N. E. Curryová, C. N. Johnson: Beyond Self-Esteem: Developing a Genuine Sense of Human Value.

a odlišit a tento cü si neklademe ani zde. Základní myšlenkou této kapitoly je, že **pro to, jak se chováme sami k sobě, k druhým lidem, ale i k přírodě a k věcem, má klíčový význam to, jak si vážíme sami sebe.** Vyjadřuje to pojem **sebeúcta**, který jsme v knize v různých souvislostech už vícekrát použili.

Vztah, který máme sami k sobě a který se promítá i do našeho chování, se dotýká mnoha stránek našeho „já“ - našeho těla, mysli, sociálního postavení, dokonce našich šatů, majetku a podobně. V obecném povědomí existuje ještě jeden pojem, kterým se snažíme tento vztah vyjádřit: **sebevědomí**. Rozlišení pojmů sebevědomí a sebeúcta patří mezi úkoly, které řeší účastníci našich kurzů. Pokud chcete, můžete teď přerušit čtení a zkusit si ujasnit, jak tyto dva pojmy vnímáte vy.

**Sebevědomí** se týká spíše toho, **jací jsme vzhledem k ostatním** - tedy například vzhledu, inteligence, výkonů, úspěšnosti, také majetku, postavení, obliby.

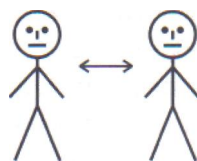
**Sebeúcta** se vztahuje spíše k tomu, **kdo jsme, jakou máme hodnotu jako lidé**. Znamená také **vážit si sám sebe, mít se rád, pocit „zasloužím si být šťastný/šťastná“**. Člověk s vysokou sebeúctou si je vědom svých předností, ale i svých rezerv. Neobává se přiznat své chyby a snaží se o nápravu. Uznává a dovede ocenit sebe i druhé.

Poměrně často zaznívá trefné shrnutí, že **sebevědomí dáváme najevo spíš navenek, kdežto sebeúcta je zaměřená dovnitř**. Nebo že sebevědomí znamená srovnávat se s druhými, kdežto sebeúcta srovnávat se sami se sebou.

Obojí souvisí s hodnotovým žebříčkem a převzatými a zvnitřněnými normami chování. V tom se mohou lišit různé kultury, ale také jednotlivé rodiny. Například získat něco na úkor druhého se může někde pokládat za „nefér“, jinde je to důkazem obchodních schopností. Mít dobré sebevědomí není nic špatného, jsme ale přesvědčeni, že pro úspěch i štěstí člověka, pro jeho vztahy a překonávání obtížných situací je mnohem důležitější dobrá sebeúcta.

### Co napomáhá rozvoji sebeúcty dětí

Sebeúcta dětí je podporována **pozitivními zkušenostmi**, které získávají především ve dvou oblastech - tím, že:



- prožívají **bezpečné a láskyplné vztahy**
- dostávají **příležitosti k úspěšnému zvládnání úkolů**, které jsou pro ně důležité

Z obsahu předcházejících kapitol je již zřejmé, jak snadno se děti mohou cítit:

bez lásky: *Za to, cos udělal, s tebou už dneska nepromluví!* (důsledek trestů),

bezmocné: *Budeš dělat, co ti říkám! Teď si prostě nebudeš hrát na počítači! Musíš se snažit ty rovnice pochopit!* (důsledek příkazů a zákazů),

neschopné: *Zase jsi to zkazila! Radši už to ani nezkoušej!* (důsledek shazování a kritiky),

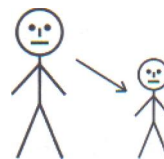
špatné: *Ze se nestydíš! Bít druhé, to dělají jen zlé děti!* (důsledek výčitek a obviňování).

Od kdy vlastně můžeme začít pomáhat dětem budovat jejich sebeúctu? Hned od narození, a možná ještě dříve. Pokud je o malé dítě dobře pečováno, rodič vnímá jeho potřeby a pomáhá mu je uspokojovat, získává dítě na nevědomé úrovni prvotní pocit **základní důvěry**,<sup>1</sup> pocit, že svět je dobré a bezpečné místo k životu. S tím souvisí i pocit **základního sebepřijetí**: starají se o mě, vycházejí vstříc mým potřebám - tedy jim asi stojím za to. Tento pocit je východiskem k postupně stále vědomějšímu přijímání sebe sama jako hodnotné lidské bytosti.

**Stabilní sebeúcta vyrůstá ze základního sebepřijetí.** Pro malé děti jsou důležité doteky, hlazení, chování v náručí. Jestliže rodiče dítě přijímají, chovají se k němu láskyplně a s respektem k jeho přirozeným potřebám, dítě se naučí přijímat samo sebe, **vidět samo sebe jako někoho, kdo je pro druhé důležitý**. Pro další rozvoj sebeúcty děti potřebují, aby byly postupně zapojovány do smysluplných úkolů a dostávalo se jim **časté pozitivní zpětné vazby a ocenění**. Mají tak příležitost zakoušet úspěchy i neúspěchy a vyvinout si realistický a současně optimistický pohled na to, co dokáží, kým jsou a kým mohou být.

### Co může brzdit rozvoj sebeúcty

Již od velmi raného věku mohou dospělí klást nároky na dítě takovým způsobem, že si dítě jejich plnění může začít spojovat s vlastní hodnotou. Může získat pocit, že rodiče nebo další významní dospělí je budou **přijímat a oceňovat, či dokonce milovat jenom tehdy, když bude splňovat jejich nároky**. Když bude zachovávat čistotu, dojídat, poslouchat pokyny; naučí se plavat, lyžovat, hrát na hudební nástroj; bude nosit dobré známky - atd. atd. Tak se může utvářet **podmíněné sebepřijetí** - dítě se naučí přijímat samo sebe jako hodnotnou bytost, jen pokud plní podmínky stanovené dospělými. Pokud není schopné nebo ochotné tyto podmínky plnit, **kritické reakce dospělých mohou v dítěti vzbuzovat pocit nedostatečnosti a nízké hodnoty sama sebe**:



<sup>1</sup> Hovoří se o tzv. bazální důvěře.

*Ty jsi ale ošklivý' chlapec! Takový velký a pořád musí mít plenky!* Podmínečnost lásky a přijetí se ale dává najevo také na první pohled pozitivním způsobem - „**laskavou manipulací**“: *Ty jsi ale hodný chlapeček, to jsi udělal mamince radost! Pojď, já tě pochovám.*

Druhým nebezpečím je tak zvané **komparativní sebepřijetí** (komparace = srovnávání), které může vyústit do **komparativního sebehodnocení**. Jeho podstatou je odvozování vlastní hodnoty z výsledku srovnávání s druhými lidmi: mám hodnotu jen tehdy, pokud jsem lepší než druzí. Komparativnímu sebehodnocení nahrává srovnávání (sourozenců v rodině, dětí ve třídě...) a vůbec výchova, v níž se přímo nebo nepřímo dává dětem najevo, že „za něco stojí“ především tehdy, když jsou lepší než ostatní. Snaha dostát představě „vítěze“ vede děti i dospělé s komparativním sebehodnocením k neustálému **soupeření, k dokazování, že druzí jsou horší**, někdy až k arogantnímu a pohrdavému chování, a dokonce k podvodům. Ze všeho nejdůležitější je vyhrát, druzí lidé představují spíš ohrožení (pozor, mohli by být lepší než já!) než partnery pro spolupráci. Může to být past na celý život.\*

## 2. Příležitostí k rozvíjení sebeúcty je dost - jen je uvidět a využít

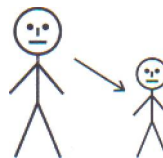
Postupy, které vedou k budování sebeúcty, jsou založeny na projevech **důvěry v dítě, přesvědčení, že je v podstatě rozumnou, zodpovědnou a hodnotnou bytostí - už tady a nyní, nikoliv až jednou, v daleké budoucnosti. Všechny děti potřebují cítit, že jsou vítány, respektovány a že mohou být úspěšné.** Pocit vlastní hodnoty jim pomáhá naučit se přijímat a uznávat sebe i druhé. Podmínkou takového chování je **respektující postoj k dítěti.**

Postoje jsou sklony reagovat určitým ustáleným způsobem. Vedou nás k používání slov, gest, postupů, projevů, které jsou v souladu s našimi představami a přesvědčeními. Některé rozšířené představy o dětech však dospělým brání, aby zaujali k dětem partnerský, respektující postoj. Podívejme se na ně blíže.

\* Porovnávat se s druhými samozřejmě potřebujeme. Výsledkem zdravého porovnání je ovšem jiný závěr, než v případě komparativního sebepřijetí: nikoliv jsem lepší nebo horší než druzí, ale „jsem dobrý mezi dobrými“, kde každý může být dobrý na něco jiného.

### **Mylné představy, které brání respektujícímu přístupu k dětem:**

- stačí mít děti rád
- děti nejsou schopny samostatnosti a zodpovědnosti
- děti musí být dospělými nuceny k tomu, co je důležité pro jejich rozvoj
- děti dělají dospělým naschvály a záměrně zlobí



Na prvním místě je to téměř mýtus, že stačí mít dítě rád a že „láskou se vše vyřeší“. Ve jménu lásky se ovšem může dít ledacos, co nevede ke zdravému vývoji dětí, ale spíše k citové závislosti, poslušnosti, nesamostatnosti. Aby se skutečně budovala sebeúcta, je třeba **milující, láskyplný vztah doplnit respektujícím přístupem**. To znamená **respektovat důstojnost dítěte, přijímat je v celé jeho jedinečnosti, s klady i zápory**, umožnit mu uspokojovat jeho přirozené potřeby, rozvíjet jeho schopnosti a pomáhat mu, aby poznalo samo sebe. V praxi to znamená zejména **hovořit o správném nebo nesprávném chování, a nikoliv o dobrém či špatném charakteru dítěte**.

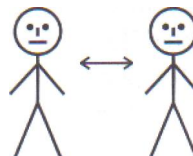
Druhou překážkou partnerského přístupu je představa, že děti jsou velmi dlouho nesamostatné a nezodpovědné, a je proto nutné je neustále kontrolovat a vyžadovat od nich poslušnost. Respektující přístup znamená **dávat najevo důvěru ve schopnosti a zodpovědnost dítěte, samozřejmě s ohledem na to, co zvládne vzhledem ke svému věku**. Není to snadný úkol - rizika pro vývoj sebeúcty dětí představuje jak podceňování a ochrannářství na jedné straně, tak nepřiměřené nároky a ctižádostivost rodičů nebo školy na straně druhé. Dospělí mají dětem pomáhat postupně budovat nezávislost a představu sebe sama jako kompetentní osoby.

Další mylná představa, že děti by se samy od sebe neučily a nedělaly by jiné „správné“ věci, vede k přesvědčení, že dospělí musí určovat, co je pro ně dobré, a ony do toho nemají co mluvit. **Děti však mají vnitřní výbavu umožňující růst, vnitřní motivaci k učení i k tomu, aby se chovaly tak, aby jejich „důležití dospělí“ byli spokojeni**. Motivace k učení i přijetí a podpora nejbližších je pro dítě otázkou přežití. Úkolem dospělých je přibližovat dětem smysuplnost toho, co se po nich žádá, a vytvářet prostor pro jejich vlastní aktivitu.

Děti se často chovají nesprávným způsobem z neschopnosti předvídat souvislosti a důsledky, proto, že testují hranice určované dospělými, nebo proto, že prostě jen následují své přirozené potřeby (zejména potřebu aktivity, pohybu, zvědavosti). Představa, že děti to dělají dospělým naschvál a jsou záměrně zlé, může na vývoj jejich morálního sebeobrazu působit přímo destruktivně. Změna spočívá především ve snaze **porozumět motivům chování a poskytovat dětem šance chovat se lépe** - ohleduplně, laskavě, přátelsky.

### Komunikační dovednosti jako nástroje

Jsou lidé, kteří si z vlastního dětství odnesli přesvědčení o malé hodnotě dítěte a oprávněné nadřazenosti dospělých. Protože se základ sebeúcty utváří v dětství a některé děti pocit vlastní hodnoty dostatečně nezakusily, nemají pak většinou dostatek sebeúcty ani v dospělosti. Pro takové dospělé bývá dost obtížné zaujmout k dětem respektující postoj. Změna přístupu souvisí s jejich vlastní sebeúctou. **Respektovat a oceňovat druhé dokáže lépe ten, kdo si je vědom své vlastní hodnoty.**



Nástroji, které umožňují uskutečňovat respektující postoj v mnoha situacích každodenního života, jsou komunikační dovednosti. Efektivní komunikační dovednosti popsané v této knize obsahují nevyslovené zprávy (skrytá poselství), které dětem sdělují, že je pokládáme za rozumné, odpovědné bytosti hodné lásky a zasluhující respekt. Tato skrytá poselství se zpětně promítají i do postojů dospělých k dětem a pomáhají jim vidět děti jinýma očima.

#### Skrytá poselství komunikačních dovedností založených na respektu

- **Popis, poskytnutí informace, výzva k aktivitě (Co navrhuješ, co s tím uděláš?), umožnění výběru:** Jsi OK, jen je třeba udělat... Považuji tě za rozumného a kompetentního člověka. Věřím, že vyhodnotíš situaci a uděláš, co je v tvých silách. Respektuji tvoji volbu.
- **Aktivní naslouchání:** Stojíš za to, aby ti byl věnován čas a pozornost.
- **Empatická reakce:** Respektuji tvé pocity, máš na ně právo.
- **Já-výrok:** Věřím, že jakmile si uvědomíš, jak se cítím, vezmeš mé pocity v úvahu a zachováš se zodpovědně.
- **Zpětná vazba, vyjádření ocenění nebo uznání:** Nabízím informace, abys posoudil, zda postupuješ správně. Chováš se kompetentně, zodpovědně. Vážím si tě.

## 3. Sebeúcta jako imunitní systém

### Sebeúcta a mezilidské vztahy

**Dítě s dobrou sebeúctou dovede obhájit svá práva, ale také je schopné ctít práva druhých. Chce být „dobré mezi dobrými“. Umí navazovat pozitivní vztahy a spolupracovat. Nemá potřebu bojovat s dospělými o moc, protože vidí, že může mít vliv na to, co se ho týká.**

Děti s nízkou sebeúctou jsou méně schopné pozitivních citů k druhým. Pokud byly vychovávány ke „komparativnímu sebehodnocení“, hledají u druhých chyby, snaží se je „shodit“, aby se cítily lépe při sociálním srovnávání. Jejich chování však často vede k tomu, že jsou ostatními odmítány a tím se jejich problémy hromadí. Jiné děti s nízkou sebeúctou se těžko sžívají se

skupinou, jsou snadno zranitelné, raději se drží zpátky, mohou být jakoby „sociálně neviditelné“. U dalších se může objevit silná potřeba začlenit se do nějaké skupiny, která by pro ně byla oporou. Jsou však snadno manipulovatelné a dají se skupinou ovlivnit i k nežádoucímu chování. V chování k dospělým projevují děti s nízkou sebeúctou buď poslušnost nebo revoltu.

### **Sebeúcta a zvnitřňování norem správného chování**

Poučování, moralizování, příkazy, zákazy, tresty, pochvaly a odměny jsou nepoučenými dospělými považovány za vhodné nástroje, jak předávat dětem významné hodnoty, kterými se řídí mezilidské vztahy. Jejich společným jmenovatelem je, že přicházejí zvnějšku a z nadřazené pozice, což nepřispívá k budování sebeúcty ve smyslu představy o sobě samém jako o hodnotné a kompetentní osobě. Když děti cítí tlak, často se odmítají chovat podle požadavků dospělých, a to bez ohledu na jejich rozumnost, oprávněnost a dokonce morálnost. To všechno potlačí snaha „zachovat si tvář“ a vlastní důstojnost.

Aby se hodnoty, sociální normy a limity opravdu dostaly „dovnitř“, aby byly přijaty, k tomu je nutné **dát dítěti v rámci dohodnutých hranic prostor pro vlastní přístup a aktivitu**. Pokud jsou dohody a pravidla vytvářeny společně s dětmi, dáváme tím najevo **důvěru v jejich schopnosti a zodpovědnost**. Jedině za těchto podmínek je šance, že budou respektovány a dodržovány i tehdy, když nebude na blízku „kontrola“.

### **Sebeúcta a rozvíjení kompetencí k zvládnání životních nároků**

Pokud dospělí dávají dítěti najevo důvěru v jeho kompetence, pomáhají mu **vidět sebe sama jako osobu schopnou učit se a zvládat různé životní dovednosti a situace**. Rosenthal a Jacobson (1968) ve svém výzkumu ukázali, že pokud byli učitelé přesvědčeni - na základě informace experimentátorů - o velmi dobrém nadání svých žáků, zlepšily se jejich školní výsledky bez ohledu na skutečnou úroveň nadání. (V rámci experimentu byly jako nadané označené děti nadprůměrně, průměrně i podprůměrně inteligentní.) Změna představy o nadání žáků vedla učitele k používání jiných slov, gest a postupů, které zprostředkovaly dětem nové mínění učitelů, jejich nově nastavená očekávání. **I** děti s průměrným nebo podprůměrným nadáním se v důsledku toho začaly vidět jako schopné, kompetentní.

Děti s nízkou sebeúctou mívají naopak relativně horší školní prospěch vzhledem k úrovni svého nadání. Chybí jim sebedůvěra ve vlastní schopnosti, obávají se, že by neuspěly, i kdyby se pokusily, a proto si stanovují nižší cíle. Je to začarovaný kruh. Také mohou trpět častěji poruchami jako je úzkost, nervozita, nespavost či smutek nebo psychosomatickými potížemi (bolesti hlavy, žaludku, břicha a podobně).



### **Sebeúcta jako prevence sociálně patologických jevů**

Děti a mladí lidé s dobrou sebeúctou jsou podstatně méně náchylní k tomu, aby ubližovali sobě nebo druhým. Říkáme, že **sebeúcta slouží jako „imunitní štít“** proti nejružnějším sociálně patologickým jevům, protože člověk, který si sám sebe váží, pravděpodobně nebude dělat něco, co by ho snížilo ve vlastních očích. Souvisí to s hodnotovým žebříčkem a zvnitřněnými normami chování.

**Děti, které si myslí, že je dospělí pokládají za špatné nebo neschopné, se někdy chovají tak, jako by se chtěly dospělým pomstít za pocit neúspěchu.** Častěji se u nich objevuje kouření, požívání alkoholu, drog, vandalismus, krádeže, agresivní chování, promiskuita, šikana. Mezi delikventy bylo zjištěno významně více osob s nízkou sebeúctou než v běžné populaci. Jako by si lidé, kteří si sami sebe neváží, říkali: *Co záleží na tom, jestli něco ukradnu nebo někomu ublížím, stejně jsem k ničemu!*

## XI. Lepší je předcházet než napravovat

### Proaktivní výchova

Dobrá, odpovědná výchova je výchovou proaktivní. Proaktivní přístup k životu znamená, že se snažíme mít vliv na to, aby se staly ty „správné“ věci. Jsme iniciativní a přijímáme zodpovědnost za sebe a za události kolem sebe, které můžeme ovlivnit. To, co děláme, děláme proto, že jsme pochopili a přijali určité hodnoty a principy. Opakem je reaktivní přístup. Znamená, že nerozpoznáváme nebo nevyužíváme příležitosti zavčas ovlivňovat věci správným směrem. Reagujeme na problémy, místo abychom jim předcházeli. Lidé jednající reaktivně často svalují zodpovědnost na druhé a nevědí, že tím jediným, koho mohou změnit, jsou oni sami. To, co dělají, je více než vlastním přesvědčením určováno tradicemi, módou, snahou příliš nevybočovat z řady nebo se zalíbit. V duchu knihy Stephena Coveyho „Sedm návyků vůdčích osobností“, kterou doporučujeme každému, kdo má zájem o vlastní osobnostní růst, můžeme říct: **Reaktivní jednání znamená být součástí problému, proaktivní jednání znamená být součástí řešení nebo předcházení problému.**

Výchova není jen zasahování a náprava, když se dítě nechová správně (reaktivní přístup). Jejím základem je vytváření podnětů pro zdravý tělesný i psychický vývoj, péče o dobré vztahy, záměrné a systematické učení dovednostem a vytváření návyků, stanovování hranic. Dá se říci, že **proaktivní výchova je tou nejlepší prevencí, jak se nedostat do situací, kde je každá rada drahá, kde už někdy ani neexistuje žádné dobré řešení a z těch méně vhodných postupů volíme už jen „menší zlo“**. Bývají to pak situace plné emocí, bezradnosti, touhy sáhnout po trestu. Jak říká jedno anglické úsloví, jedna unce prevence je lepší než libra nápravy. V této kapitole se budeme zabývat osmi klíčovými oblastmi proaktivní výchovy.

## 1. Na prvním místě je péče o vztahy

Jamie Raser v knize „Jak vychovávat děti, se kterými se dá žít“ hovoří o tom, že vztah mezi rodiči a dětmi má dvě složky. Hovoří o vztahu funkčním a osobním. Do **funkčního vztahu** řadí **úkoly, které vyplývají ze zodpovědnosti dospělého** (který je také právně zodpovědný) vůči dítěti. Patří sem vyžadování správného chování, rozvoj osobnosti dítěte, vzdělávání, vytváření pravidel, zařazování do společnosti. **Osobní vztah** je naplněn **projevy péče, lásky, úcty, přátelství**; patří sem například společná činnost, hry, povídání, žertování.

### **Podceňování jedné nebo druhé složky vztahu má negativní dopady**

Spolu s J. Raserem jsme přesvědčeni, že **dobrý vztah mezi rodičem a dítětem musí vyváženě obsahovat obě složky**. Nelze jej redukovat na ukázkovost, učení, plnění domácích povinností a dalších požadavků. Právě tak nelze mít dítě za kamaráda nahrazujícího dospělou osobu, někoho, kdo má sdílet všechny naše radosti a starosti. Ani si z něj nemáme učinit zdroj našeho štěstí a uspokojení pečovatelských pudů. Jistě, to jsou extrémní případy, avšak rodiče, kteří nepečují stejnou měrou o funkční i osobní složku vztahu, nejsou žádnou vzácností.

**Význam osobního vztahu se podceňuje častěji.** Někteří rodiče se domnívají, že nároky na chování, na plnění povinností a rozvoj dovedností se s ním neslučují. Obávají se, že by žertování, projevy lásky a přátelství mohly vést k překračování hranic a zneužívání jejich „dobroty“. Děti pak mohou mít pocit, že rodiče zajímá jen to, jestli plní své povinnosti (*Pořád po mně jen něco chtějí!*), a to, co prožívají, po čem touží, pro ně není důležité. Jsme přesvědčení, že můžeme žertovat, být laskaví a přátelští, a současně trvat na tom, že věci mají svůj řád a hranice. **Musí existovat rovnováha mezi dáváním a požadováním - péče o osobní vztah pomáhá, aby naše oprávněné požadavky padly na úrodnou půdu.**

Dovednosti a postupy, které jsme nabídli v předcházejících kapitolách, rozvíjejí obe složky vztahu. Jsou to způsoby, které stanovují hranice, dávají dítěti řád, učí ho, co je správné a co ne, a současně vyjadřují zájem o dítě a úctu k němu. Existují i další možnosti rozvíjení osobního vztahu, které lze přirovnat ke vkladům do „emocionální banky“. I funkční složku vztahu se nám daří lépe naplňovat, když máme na svém „citovém kontě“ u dítěte hodně nastřádáno.

### **Také vztah učitel - žák má dvě složky**

Obě složky výchovného vztahu, funkční a osobní, jsou přítomny i ve škole ve vztahu mezi učiteli a žáky. Citový vztah zde má samozřejmě jiné kvality, není tak intenzivní jako mezi rodiči a dětmi, ale měl by také obsahovat

projevy přátelství, zájmu a péče. Zanedbávání funkčního vztahu (učitel, který chce být především oblíbený a má na děti malé nároky), stejně tak jako obavy dát najevo a rozvíjet osobní vztah (zažertovat, ukázat zájem o osobní problémy, být vlídný a přátelský), mohou mít negativní dopady. Péče o obě složky vztahu patří k prevenci problémů a sociálně patologických jevů ve škole.

### **Jak můžeme rozvíjet dobrý vztah s dětmi**

**Zajímat se o to, co zajímá dítě.** Když dítě mluví o svých přáních a snech, nechrne ho, aby nám vyprávělo, co ho láká, co by chtělo podniknout, i když to patří do říše fantazie. Kromě toho se samozřejmě zajímáme o to, kdo jsou jeho kamarádi, jak se cítí ve škole, jak tráví volný čas. Základní komunikační dovedností na naší straně je aktivní naslouchání. To znamená také zdržet se rad a hodnocení a šetřit otázkami. Na úskalí vyptávání jsme upozornili ve III. kapitole o efektivních dovednostech. Projevit zájem lze větami „s třemi tečkami na konci“: *Dnes jste byli v tom divadle..., Moc by mě zajímalo, co v tom kroužku děláte, když přijdeš vždycky tak nadšená...*

**Dohodnout s dítětem čas, kdy se budeme věnovat jen jemu.** Snad nejčastějším argumentem je, že „to všechno je sice pěkné, ale není na to čas“. Jsme přesvědčeni, že ledacos ve výchově se dá aspoň do jisté míry kompenzovat něčím jiným. Čas společně strávený s dětmi smysluplnou činností a v pozitivních emocích se však nedá nahradit ničím. To neznámá, že musíme být stále s dítětem nebo jemu k dispozici! Mnohem víc než o množství času jde o to, jak jej využijeme. Tam, kde jsou rodiče hodně zaměstnaní, se možná osvědčí nápad z již zmiňované knihy S. Coveyho - pevně si stanovit čas na „chvilu ve dvou“. Měli bychom se s dítětem dohodnout na náplni těchto společných chvil tak, aby to byl příjemně strávený čas pro obě strany. I kratší čas, ale intenzivně prožitý a hlavně naplněný pocitem, že je nám spolu dobře, může významně posílit vztahy.

**Oceňovat.** Pro učení a vývoj dítěte je naprosto nezbytná zpětná vazba. Ta však nevyjadřuje vztah. Pro vyjádření a budování vztahů je důležité ocenění. Všimnout si toho, co se daří, a upřímně to ocenit je důkazem skutečného zájmu s blahodárným účinkem na vztahy. (Pozor na laciné pochvaly typu *Jsi šikovný, máš to hezké!*)

**Dát najevo podporu a porozumění.** Když dítě prožívá krizi, když se mu nedaří, když jeho chování není v souladu s našimi představami - zejména tehdy je důležité nezapomínat na empatii. Je to také čas na projevy velkorysosti a laskavosti - například pomůžeme dítěti s něčím, co patří mezi jeho povinnosti. V dobách problémů dvojnásobně platí, že čemu se věnuje pozornost, to se rozrůstá. Zkusme právě tehdy procvičovat zaměření na to pozitivní, i když to není snadné. Představa, že se budeme k dítěti chovat vstřícně či empaticky teprve až si to „zaslouží“, je pro budování dobrých vztahů zhoubná.

**Sepsat si, co ještě se dá udělat pro posílení vztahu.** Pokud chcete, můžete si teď napsat, jakými dalšími způsoby ještě pečujete nebo byste mohli pečovat o vztahy s dětmi vy sami. Možná, že při té „inventuře“ přijdete na to, že jste dříve to či ono dělali častěji a že by bylo dobré se k tomu opět vrátit.

## 2. Smysluplnost našich požadavků a očekávání

Hovoříme-li o smysluplnosti našich požadavků a očekávání vůči dětem, máme na mysli **smysluplnost z hlediska dětí**, nikoliv dospělých! Součástí smysluplnosti je také přiměřenost - věku, individuálním možnostem, momentální situaci.

Jak vyjít vstříc potřebě smysluplnosti? Řešením samozřejmě není nechat děti, aby dělaly jen to, co je baví. Máme právo uplatňovat vůči druhým lidem, děti nevyjímaje, své oprávněné požadavky. Je třeba, aby se děti vzdělávaly a přiměřeně věku a svým možnostem plnily své úkoly a povinnosti. Při tom všem však nesmíme zapomenout na požadavek jejich mozku nacházet ve věcech smysl.

### Pozitivní přirozené důsledky a využitelnost ve skutečném životě

Smysluplnost jakékoliv činnosti se zvyšuje, pokud máme možnost **zažít její pozitivní přirozené důsledky. Vidět, k čemu to bylo dobré.** Potom budou děti tuto činnost opakovat, aniž by bylo třeba je k tomu nutit nebo je uplácet odměnami. Nebo k ní alespoň nebudou mít odpor a přijmou ji jako nutnou součást života (například úklid). Smysluplnost činnosti je jedním ze tří S udržení a rozvíjení **vnitřní motivace**, jak bylo řečeno v kapitole o motivaci. Nedostatek smysluplnosti vede k tomu, že vnitřní motivace vyhasíná. Aby pak děti „vůbec něco dělaly“, rozvíjíme celý arzenál prostředků vnější motivace - pokyny, příkazy, pochvaly, odměny, vyhrožování, tresty..., namísto toho, abychom se snažili vložit do svých požadavků více smysluplnosti. Značné rezervy má v této oblasti škola.

Co tedy můžeme dělat? Především snažit se **zařídít věci tak, aby děti samy přirozené důsledky viděly, rozpoznaly.** Jinými slovy, aby dostaly **pozitivní zpětnou vazbu ze situace samotné**, aniž bychom je na užitečnost jejich činnosti museli zvlášť upozorňovat. Aktivita dospělého je potřebná spíše na začátku činnosti, a to jen tehdy, pokud by na smysluplnost činnosti děti nepřišly samy. Několik příkladů:

Děti umyly nádobí a rychle zvládly další domácí povinnosti, takže se rodina včas stihla vypravit na výlet.

Děti s velkým západem rozvíjely své výtvarné dovednosti. Přispělo k tomu také to, že si rodina některými jejich obrázky a keramickými výrobky vyzdobila byt.

Ve třetí třídě si děti procvičovaly psaní i gramatiku tak, že psaly dopis prarodičům nebo kamarádům.

Žáci páté třídy se zúčastnili sběru starého papíru a poté jela třída na exkurzi do závodu, kde se starý papír zpracovává a recykluje.

V osmé třídě se žáci zdokonalovali v angličtině tak, že si v hodině přeložili text písně od oblíbené hudební skupiny.

### Zpětná vazba a ocenění

Někdy můžeme dětem **zprostředkovat možnost uvědomit si pozitivní přirozené důsledky jejich činnosti** tak, že poskytneme zpětnou vazbu k výsledku činnosti ještě slovy, případně připojíme ocenění. Komunikační dovednosti, které se k tomu dají použít, jsme popsali v VII. kapitole.

Popis pozitivních přirozených důsledků **pro dítě** (nejde o odměnu!):

*Obývák je vyluxovaný, máš (máme) teď čas projet se na kole.*

Popis pozitivních přirozených důsledků **pro nás** (nejde o pochvalu!):

*Díky, moc mi pomohlo, žes to nádobí umyla, i když na tobě dnes nebyla řada. Jsem dnes hodně utahaná, teď mohu rychle udělat večeři a jít si ještě chvilku číst.*

## 3. Respektování přirozených potřeb a od nich odvozených specifických vývojových potřeb

### Za nevhodným chováním se mohou skrývat neuspokojené potřeby

V IX. kapitole jsme hovořili o přirozených lidských potřebách v pojetí A. Maslowa a o tom, jaká jsou rizika jejich neuspokojování pro tělesný, duševní a sociální vývoj dětí. Znalost základních potřeb a pochopení principu hierarchie při jejich uspokojování je vynikající pomůckou, která umožňuje lépe porozumět chování dětí, a tím předcházet nevhodným projevům. Neuspokojení základních potřeb může souviset s nevhodným chováním trojím způsobem:

1. **Děti jsou napomínány, umravňovány, někdy i trestány za normální, přirozené projevy svých základních potřeb.** Třeba za to, že běhají (potřeba pohybu), cákají vodu (projev potřeby zajímat se o věci a experimentovat s nimi) nebo se dožadují naší pozornosti a času (potřeba přijetí a sounáležitosti, také uznání). Ve škole jsou trestány například za to, že se ve vyučování domlouvají a napovídají si (potřeba komunikovat s druhými, zajímat se o ně a pomáhat jim).

2. **Pokud jsou některé potřeby u dětí (a obdobně u dospělých) výrazně, opakovaně nebo dlouhodobě nedostatečně uspokojovány, mohou se začít prosazovat zesíleným způsobem.** Ve škole je to například divočení o přestávkách jako projev neuspokojení fyziologické potřeby pohybu. (Učitelé uvádějí, že pokud se děti mohou pohybovat i v průběhu hodiny, chovají se o přestávkách klidněji.) Některé děti na sebe ve třídě upozorňují, vykřikují, dělají „šaškárny“, aby získaly zájem a pozornost. „Problémové“ chování dětí může někdy souviset s neuspokojením jiné potřeby, než jak to vypadá

na první pohled. Například dětské krádeže v naprosté většině případů neznamenají, že děti strádají hmotně, ale jsou výrazem neuspokojení potřeby přijetí a uznání. Krádež je vlastně voláním o pomoc - všimněte si mě!

**3. Ještě vážnější jsou situace, kdy dítě naopak své potřeby na venek neprojevuje,** protože se už naučilo z nějakého důvodu je tlumit (dítě, které je odmítáno svými vrstevníky, může nakonec vzdát pokusy o kontakt a stáhnout se do ústraní). Anebo se obrací k náhradnímu uspokojení - může to být například únik ke knihám (to ještě přináší určité zisky), do fantazie a snění, ale také třeba k alkoholu a drogám. Právě proto, že se tyto děti chovají celkem nenápadně, může uniknout naší pozornosti, že strádají.

### Proč to dělá?

**Respektovat potřeby a umožnit jejich uspokojení v rámci určitých mezí a za podmínek přijatelných pro obě strany** - to je mnohem účinnější řešení než zákazy a omezování činností. Používání dovedností a postupů, které nabízíme v této knize, pomáhá dětem učit se usměrňovat své chování tak, aby dodržovaly společenské normy a současně mohly uspokojovat své přirozené potřeby. Pokud rozpoznáme, že nesprávné chování dětí pramení z nějaké neuspokojené potřeby, pomůže to najít řešení.

Nabízíme vám, abyste se pokusili podívat na následující dvě situace z hlediska potřeb.

Které neuspokojené potřeby mohou stát za nevhodným chováním?

Jak by se dalo vyjít vstříc těmto potřebám a reagovat v duchu respektujících komunikačních dovedností?

1. Pětiletá Maruška běhá v supermarketu mezi regály, je nebezpečí, že něco shodí. Její maminka se nemůže dobře soustředit na nákup.

2. V hodině matematiky v 7. třídě učitel vyvolal k tabuli tři žáky. Mají narýsovat, v jakém vztahu mohou být dvě přímky. Většina ostatních žáků se baví a nedává pozor. Dva žáci si dodělávají úkol na další hodinu.

Uvedeme nejprve neefektivní reakce, které neberou ohled na potřeby dětí.

1. Reakce potlačující potřebu aktivity a pohybu (patří do fyziologických potřeb) v první situaci by mohla vypadat třeba takto:

*Nesmíš tady běhat, ještě něco shodíš... Stůj už konečně!... Počkej, řeknu to tátovi!... Jestli se okamžitě nechytneš vozíku, dostaneš na zadek!... Za trest ti nekoupím nanuk!*

2. Reakce nerespektující potřebu aktivity a potřebu spolupráce a komunikace (patří k potřebám sounáležitosti) v druhé situaci by mohla být například:

*Dávejte pozor! Vy už to asi všechno víte, když se tak vesele bavíte! Však příští hodinu, až to bude v prověrce, se to ukáže! Horáku, Smékalová, co to tam děláte? Úkoly na češtinu jste si měli udělat doma. Hned to dejte pryč!*

Efektivní reakce vycházející vstříc potřebám, které se v těchto situacích hlásí o slovo, by mohly vypadat třeba takto:

1. situace: *Obchod není to pravé místo na běhání. Je tu plno věcí, které by se mohly rozbít, a moc nerada bych je platila... Pomohlo by mi, kdybys chodila a nosila do vozíčku věci, na kterých se domluvíme... Najdeš cukr nebo přineseš sáček tady na ty dva tvarohy?* (Přesměrování nevhodné aktivity dítěte pozitivním směrem. Komunikační dovednosti: informace, já-výrok, volba.)

2. situace: *Budeme teď pracovat ve dvojicích. Úkolem pro každou dvojici je, aby se domluvila a nakreslila, v jakém vztahu mohou být dvě přímký. Dáme si na to 4 minuty.* (Umožnění aktivity, spolupráce a komunikace dětí při výuce. Komunikační dovednost: informace. Více o tom v kapitole věnované škole.)

Větší citlivost vůči základním lidským potřebám pomáhá rozvíjet také používání **empatické reakce**. Abychom mohli popsat, co druhý člověk asi prožívá, musíme nejprve chvilku **pozorovat a přemýšlet**, co se s ním asi děje. Právě ta chvilka pozorování a přemýšlení nám někdy pomůže vytušit, co za určitým chováním vězí.

Matka večer k tříleté Janičce: *Teď si vyčistíme zoubky a potom přečteme pohádku.*

Janička: *Já nechci.*

Matka: *Zbytky jídla se mohou zachytit mezi zoubky a ty se pak mohou kazit.*

Janička mlčí.

Matka: *Vyčistíš si je Perličkou nebo tady tou zelenou pastou, co si vezmu já?*

Janička: *Nechci si čistit zoubky.*

Matka: *Hm, ty asi máš nějaký důvod, proč si ty zoubky nechceš vyčistit...*

Až empatická reakce pomohla matce odpoutat se ve svém myšlení od „splnění úkolu“, zbystřit zrak a všimnout si, že dcera má na dásni drobnou bolestivou ranku. Ten večer si Janička jen vypláchla pusou. V pozadí celého problému stála fyziologická potřeba vyhnout se bolesti. Děti někdy nedokážou samy přímo vyjádřit, co potřebují a co by jim pomohlo.

V jiném příběhu maminka popisovala, jak dcera náhle začala odmítat mléko. Když nepomohla informace ani výběr, řekla si, že za tím asi něco bude, a nenutila ji. Druhý den dostala dcera rýmu a kašel. Maminka si pak někde přečetla, že děti mohou instinktivně odmítat mléko, když se o ně pokouší zánět horních cest dýchacích, protože mléko zahleňuje.

Znalost problematiky základních lidských potřeb a používání efektivních komunikačních dovedností a postupů pomáhá rozvíjet jeden velice užitečný myšlenkový návyk. Místo toho, abychom v situaci, kdy se dítě něčemu vzpírá nebo dělá to, co nemá, uvažovali: *Jak ho k tomu donutit? Jak mu v tom zabránit?*, měli bychom si spíše klást otázku: **Proč to dělá? Co za tím vězí?**



### **Máme stejné základní potřeby, uspokojujeme je však různě**

Respektovat druhé znamená také uznat, že i když mají stejné potřeby jako my, mohou se lišit ve způsobu jejich uspokojování.

Od učitelek mateřských škol občas slýcháme otázku, jak přimět všechny děti, aby po obědě vydržely na lehátkách a odpočívaly. Uváděly, že použily informace (*Teď si půjdeme odpočinout... Tělíčko to potřebuje, aby načerpalo sílu...*) a výběr (*Budeš ležet a jenom poslouchat pohádku, nebo ležet a malovat si?*), některé děti však přesto vstávaly a odbíhaly nebo vyrušovaly. Jak to, že efektivní komunikační dovednosti nezabírají na všechny děti? Pravděpodobně zaberou u těch dětí, které potřebují odpočívat nebo spát. Stejně jako dospělí se ale i děti liší v tom, kolik spánku potřebují a kdy. Chtít po někom, kdo zrovna nepotřebuje spát, aby spal, je požadavek, který nelze splnit. Nepomohou ani „správné“ komunikační dovednosti - základní lidské potřeby jsou silnější. Dokladem vstřícnosti k individuálním rozdílům v potřebě spánku je například nabídka, že děti, které to potřebují, se mohou ráno po příchodu do mateřské školy ještě chvíli dospát. Naopak děti, které nepotřebují spát odpoledne, k tomu nejsou nuceny. Děti by proti své vůli neměly jen tak ležet a nic nedělat - učí se nicneděláním a zvykají si na nudu!

### **Specifické vývojové potřeby**

Od základních lidských potřeb můžeme odvodit množství **specifických vývojových potřeb**. Tímto pojmem označujeme skutečnost, že děti projevují v určitém období specifický zájem o zcela konkrétní činnost. V batolecím věku mají například období, kdy jdou hračky stranou a nejzajímavější je nádoba z kuchyňské linky. Co všechno se s ním dá dělat a co všechno se děti za těch pár týdnů naučí! Podobně mají období, kdy si ze všeho nejraději hrají s hlinou v květináčích, s lesklými předměty, fascinuje je voda, oheň, schodiště, maminčiny šátky nebo tatínkovy hodinky...

Mnoho dospělých přijímá projevy těchto specifických vývojových potřeb s porozuměním, protože si uvědomuje, že v těch chvílích probíhá to nejlepší a nejintenzivnější učení, jaké může být - **učení vycházející z velice silné vnitřní motivace dítěte**.

Jejich přístup se dá vyjádřit slovy: **Ano, můžeš to dělat, ale za určitých podmínek**. Jako by si rodiče, kteří v takových situacích pozorují své nebo cizí děti, sami pro sebe říkali: **Jaký vývojový úkol dítě asi zrovna plní? Co se chce naučit?**

Jedna maminka vyprávěla, jak jí tento přístup zklidnil a dokonce zlepšil její vztah k dítěti. Tam, kde předtím bouřily emoce (*To je strašné, to dítě zase zlobí!*), začala své dítě se zájmem pozorovat. Začala žasnout nad jeho experimentováním, vytrvalostí v učení a nad jeho pokroky.

Jak byste v duchu postupu „Ano, za určitých podmínek“ reagovali například v situaci, kdy Čtyřletá Jaruška cáká vodu z kuchyňského dřezu na podlahu?

Možná reakce: *To cákání, to je zábava, vid. Je to moc zajímavé zkoušet, co všechno se dá s vodou dělat. Ale kuchyň není zrovna to pravé místo. Voda steče pod nábytek a tam se nedá vytřít. Tak bychom mohli uklouznout. Můžeme naplnit vaničku a můžeš cakat na zahrádce, anebo můžeš trochu cakat ve vaně, až se budeš večer koupat. Pak bychom spolu vytřeli koupelnu.* (Empatická reakce, informace, výběr.)

### **Aby dítě spíše mohlo než nesmělo**

V podobných situacích mnoho dětí místo nabídky, za jakých podmínek by se v určité činnosti dalo pokračovat, slyší negativní reakci: *Tohle nesmíš! Tohle nedělej! Běž si dělat něco jiného!* (Případně ještě: *Já se z tebe zblázním. Kdo má tohle dítě vychovávat!*) Vede to k tomu, že děti začnou dělat zakazované činnosti tajně, což může ohrozit jejich bezpečnost a zdraví. V horším případě je přestanou dělat úplně. Tím se však brzdí rozvoj celé řady dovedností a může to nahrávat návyku „nicnedělání“. Dospělí se pak diví, že děti „nic nebaví“.

Někdy musí samozřejmě zaznít kategorické „ne“ - nemůžeme nechat děti hrát si na silnici, lézt na suchý strom, provádět nebezpečné experimenty s ohněm a podobně. Naše „ne“ by v takových situacích mělo být provázeno informacemi a možnostmi volby jiné činnosti. „Ne“ by ale mělo být spíš výjimkou. **Základní strategií je přemýšlet, jak umožnit dětem zajímavou činnost, aby to bylo pro ně bezpečné a pro nás přijatelné.**

Při výchově vlastních dětí jsme udělali jednu významnou zkušenost. Pokud většinu toho, co děti chtějí dělat, také **mohou** dělat (byť s určitým omezením), celkem bez problémů přijímají i to, že jsou věci, které (zatím) nesmějí dělat vůbec. Naopak **tam, kde se mnoho věcí nesmí, děti bojují za každou maličkost.** Platí to jak v rodině, tak ve škole.

Mnoho zbytečných omezení zažívají děti proto, že se pohybují v prostředí, které je uzpůsobeno spíš pro dospělé než pro děti. **Pro děti je třeba vytvořit vhodné fyzické prostředí.** U nejmenších dětí to znamená odstranit z jejich dosahu nebezpečné předměty (nože, špendlíky, chemikálie, léky...), používat bezpečnostní zátky v zásuvkách, zamezit přístup k oknu, z něhož hrozí pád... A také nezařizovat byt drahými věcmi, které by děti mohly zničit, nebo tyto věci dočasně umístit na bezpečná místa. Zřídit doma koutky, kde si děti mohou malovat, modelovat, stříhat a lepit, a přitom nic nezničí.

Velmi brzy můžeme začít uplatňovat dva přístupy, které i malým dětem pomáhají bezpečně se pohybovat v běžném prostředí:

**1. Poskytovat důležité (nejlépe názorné) informace:** *Kamna pálí* - a přiblížit ruku tak, aby to dítě cítilo; zajetý ježek na silnici jako ilustrace toho, co se může stát dětem i dospělým, když se nechovají opatrně, a další informace.

**2. Nacvičovat s dětmi dovednosti zajišťující jejich bezpečnost:** učit je používat nůž, pouštět teplou vodu tak, aby se neopařily, vylézt na schody..., starší děti učit lézt na strom a zase slézat dolů, bezpečně rozdělávat a hasit oheň atd.

Rodiče malých dětí někdy obhajují tresty. Většinou argumentují situacemi, kdy je ohroženo zdraví nebo bezpečnost dětí. Rizika trestání jsou ale značná bez ohledu na věk. Vyzkoušeli jsme, že když se naučíme používat způsoby, o nichž byla řeč, lze se obejít bez trestů i u nejmenších dětí.

#### 4. Nácvičování praktických dovedností, vytváření návyků

Čištění zubů, poděkování, oční kontakt při rozhovoru, úklid, rozhlédnutí při přecházení silnice a mnoho dalších věcí děláme v dospělosti zcela automaticky, protože se to stalo **návykem**. Význam návyků spočívá v tom, že mnoha činnostem už nemusíme věnovat tolik pozornosti, přemýšlení a rozhodování, a získáváme čas na další věci, které naopak pozornost, přemýšlení a rozhodování potřebují. Je dobré vědět o některých zákonitostech, kterými se osvojování dovedností a návyků řídí, abychom pomohli dětem učit se jim co nejúčinněji.

##### Co se děje v mozku, když se vytváří návyk

Z fyziologického hlediska jde o **pevně vytvořené spoje v našem mozku**. K tomu je zapotřebí množství **správných opakování**. Každé **nesprávné provedení prodlužuje dobu, než se návyk definitivně vytvoří**. Je proto žádoucí, abychom v průběhu tohoto typu učení, které vede k zautomatizování určitého chování, pokud možno **nepřipouštěli chyby**. Ty jsou naopak vítanou a užitečnou součástí jiného druhu učení - logického učení, které vede k porozumění problémům a souvislostem. Jeho podstatou je zvažování alternativ, diskutování, experimentování. Při logickém učení může být právě chyba oním „aha“, které nás posune v učení dál.

##### Zásady pro vytváření dovedností a návyků

**Poskytovat informace.** Na předcházejících stránkách byla řeč o potřebě smysluplnosti. Pokud náš mozek uzná nějakou činnost za smysluplnou a hodnou učení (dostane uspokojivou odpověď na otázku *K čemu je to dobré? Proč se tím mám zabývat?*), zajímá se o postup - chce znát odpověď na další

otázku: *Jak to udělat?* Odpovědi na všechna možná „proč“ a „jak“ mohou dětem nejrychleji zprostředkovat informace. Zdrojem informace nemusíme být vždycky my sami, velmi účinným způsobem, jak si nějakou informaci zapamatovat, je povzbudit děti, aby samy zkusily říct, proč je dobré dělat to či ono tak a tak: *Co myslíš, proč je potřeba podívat se při přecházení silnice nejprve doleva?* V mateřské škole: *Děti, pojďme si říct, proč bychom si měli po použití záchodu umývat ruce.* (Učitelka nechá mluvit nejprve děti, až potom případně doplní vhodnou informací.)

**Ukázka.** Ukázat, jak se něco dělá, je poměrně rychlá cesta k pochopení „jak na to“. Je to vlastně názorná informace. V životě jsme se tak naučili mnoha věcem. U některých činností (zavazování bot, krájení nožem, kreslení...) je třeba předvést činnost vedle dítěte, nikoliv před ním (zrcadlově). V Montessori pedagogice probíhá nácvik některých činností tak, že se činnost předvede nejprve zpomaleně a bez slovního doprovodu. Umožní to lepší soustředění na její provádění.

**Podporující přítomnost dospělého.** Když si dítě osvojuje nějakou novou dovednost, dospělí mu většinou řeknou instrukci a třeba ji i několikrát zopakují. Pak, přesvědčeni, že to stačí, nechají dítě bez podpory a pomoci. Když neuspěje, často reagují: *Jak to, že se ti to nepovedlo? Vždyť jsem ti to vysvětloval aspoň pětkrát!* **Přeceňujeme význam vysvětlování.** Zažili jste už někdy, že vám někdo něco vysvětlil, vy jste měli pocit, že tomu rozumíte, přišli jste domů - a zjistili, že jste bezradní? Nácvik se urychlí, když jsme přítomni při pokusech dítěte zvládnout novou činnost a můžeme mu poskytovat okamžitou zpětnou vazbu. Vysvětlení (nebo spíš popis toho, jak se co dělá) má význam hlavně tehdy, když provází společné provádění činnosti. (Nalévání polévky: *Teď si přisuneme talířek k hrnci. Naběračku nebudeme dávat úplně plnou. Tak. Zítra to můžeš zkusit sám.*) V další fázi nácviku je třeba být poblíž a jedním okem pozorovat průběh, abychom případně mohli zkorigovat nesprávný postup (tak, že poskytneme informace potřebné ke správnému provedení).

**Dostatečný čas.** Tak jako se přeceňuje význam vysvětlování, slovní instrukce, tak se podceňuje čas, který je potřebný k tomu, aby dítě pochopilo a poprvé správně provedlo činnost, a nakonec si vytvořilo dovednost a návyk. Méně škody způsobíme, když fázi, kdy je potřebná podporující přítomnost dospělého, přetáhneme, než když ji zkrátíme. Pokud dítě dává najevo, že už přítomnost dospělého nepotřebuje, měli bychom se zajímat alespoň o výsledek a dát zpětnou vazbu (třeba jen pokývnutím hlavou, že je vše v pořádku).

**Intenzivní první fáze - nácvik na „jeden záťah“.** Vzpomínáte si, jak jste se jako děti učili něco, co jste se opravdu chtěli naučit? Vnitřní motivace byla velká - jezdit na kole, skákat z kamene na kámen, slepit model letadla... Každý z nás asi zažil období, kdy se zabýval nějakou činností tak dlouho, až ji zvládl. Podobný princip se uplatňuje ve Waldorfské pedagogice - žáci se zabývají soustředěně nějakým tématem po dobu 6 týdnů. Je to mnohem

efektivnější, než přeskakovat od činnosti k činnosti, jak je tomu v tradiční výuce. Doporučujeme uplatňovat tento princip v první fázi nácviku nějaké dovednosti, aby si dítě mohlo uvědomit svůj pokrok, který ho silně motivuje.

**„Nehonit moc zajíců najednou.“** Novým dovednostem, při kterých je důležitá přítomnost dospělého, učíme děti postupně. Dbáme, aby měly dost příležitostí používat, co už zvládly, a učíme je dalším dovednostem krok za krokem podle jejich možností a tak, aby zažívaly pocit úspěchu. Například: *Dnes se naučíme narovnat polštář a přikrývku. Dělá se to takto. (Dospělý ukazuje.) Zkusíš to už sám, nebo ti to mám ukázat ještě jednou?... Když se polštář přidržuje jednou rukou za roh a druhou uhlazuje, jde to snáz. A totéž se dělá s přikrývkou... Ano, tak je to správně. Po dvou třech dnech můžeme přidat prostěradlo.*

**Předcházet chybám.** Pro vytváření spojů v mozku je důležité správné opakování. Pokud máme dojem, že by dítě mohlo na něco zapomenout, můžeme ho na to upozornit pomocí informace. Například: *Tamhle vidím paní sousedku, za chvíli se s ní pozdravíme.* Anebo se ujistit, že dítě ví, co má dělat, tak, že se ho zeptáme: *Jdeme teď ven a budeme přecházet přes rušnou silnici. Víš, jak to uděláme?* (A dítě třeba odpoví: *Rozhlédneme se vlevo a vpravo a budu se tě držet za ruku.*)

**Okamžitá zpětná vazba - povzbuzení - ocenění.** K upevňování návyků je nepostradatelná okamžitá zpětná vazba. Velmi často přichází zpětná vazba bez našeho zásahu, ze situace samotné (dítě naliže sklenici šťávy až po okraj a když ji chce přenést, rozlije ji). První úspěch se někdy dostaví náhodně. Poskytnout zpětnou vazbu tak, že popíšeme úspěšný postup, je vlastně převedení jednotlivých kroků postupu na vědomou úroveň, což nesmírně urychluje učení (*Nalil jsi šťávu kousek pod okraj skleničky, aby se nevylila, když jsi ji přenášel*). Zpětná vazba je nutnou součástí jakéhokoliv učení, a proto by jí měla být hojnost. Vyhýbat bychom se naopak měli pochvalám (*Vidíš, jaký jsi šikovný!*). Pochvala neobsahuje informace potřebné pro zvládnutí nějaké činnosti i v budoucnu a vede k tomu, že se děti učí dělat věci nikoliv proto, že jsou důležité, ale proto, aby se zavděčily dospělému, který „udělí pochvalu“.

Při nácviku dovedností má místo i povzbuzení formou empatie (*To člověka docela štve, když se tak snaží, a ono to nedopadne, jak si přál...*). Při povzbuzování v průběhu učení bychom se měli vyvarovat zlehčování, ale naopak uznat obtížnost učení (*Umět použít výpočet procent v různých situacích není snadné. Co by ti pomohlo, aby ses v tom zdokonalila?*).

Zpětná vazba může být provázena oceněním - v případě nácviku nějaké dovednosti spíše formou popisu emocí dítěte (*Asi jsi docela spokojená, že si umíš tak přehledně srovnat věci ve své skříňce.*)

**Být vzorem.** Snad jen pro pořádek a úplnost uvádíme, že marně budeme učit děti něco, co sami neděláme. Sociální nápodoba je velmi mocné učení. V jednom psychologickém výzkumu se uvádí, že matky, které samy

skákaly druhým do řeči, sice vyžadovaly od svých dětí, aby to nedělaly (rejstřík jejich postupů byl velmi pestrý, od domlouvání, zákazů, slibů až po tresty), ale nic nezabíralo - děti dělaly totéž, co viděly u svých matek.

### Udržování pořádku - věčný zdroj konfliktů

Nejdřív se podívejme na úklid z hlediska jeho mentálních předpokladů. Zkuste teď na chvíli přerušit čtení a odpovědět na otázku: Co všechno potřebujeme umět, abychom byli schopni uklidit nepořádek? Co byste jmenovali na prvních třech místech? Můžete si o tom popovídat se svými dětmi nebo s partnerem a své odpovědi zapsat.

Napadla vás dovednost třídění - dávat věci stejného druhu k sobě? Nebo dovednost určit postupnost - co nejdřív a co potom? Nebo dovednost vydržet u jedné činnosti - neskákat neorganizovaně od jedné věci k druhé? Nebo něco dalšího? Základem těchto dovedností jsou docela náročné myšlenkové procesy! **Úklid může být (v závislosti na úrovni návyku) psychicky docela namáhavá činnost.** Zejména pro děti. Možná si vzpomenete, jak vytřít podlahu, umýt nádobí, ale hlavně dávat rozmanité věci tam, kam patří, byly pro nás v dětství dlouhé, předlouhé činnosti, zatímco jako dospělí je zvládáme rychle a s přehledem. Nejenže jsme je v dětství dělali méně zručně než teď, ale i prožívání Času (ve skutečnosti jen o málo delšího, než teď) bylo jiné.

Nejčastější důvody, proč dělá úklid dětem potíže:

- Podceňuje se jeho nácvik - po dětech se **příliš brzo** chce **samostatné** uklízení, aniž by bylo dostatečně zautomatizováno jako řada dovedností,
- V důsledku nedostatečných dovedností dětí se úklid stává **předmětem nepříjemných řečí, konfliktů a dokonce trestů**, a tím se zvyšuje nechuť se do něj pouštět.
- Uvádějí se **nepřávné důvody** pro úklid (aby se udělala radost mamince nebo paní učitelce, proto, že to dospělí prostě vyžadují) a tím se snižuje jeho smysluplnost.
- **Úklid je pro dospělé důležitější než pro děti**, a tak může dojít až k puntičkářskému vyžadování pořádku na úkor jiných, důležitějších věcí jako je třeba udržování a rozvíjení vztahů.

### Co tedy s tím?

V předškolním věku se **osvědčuje uklízet společně s dítětem nebo s ním úklid aspoň začít**, a když vidíme, že to zvládá, nechat ho, aby dokončilo úklid samo.

Společnou činnost je **dobré zpočátku komentovat - nejčastěji používáme informace o postupu**: *Nejdřív sebereme všechno z podlahy, abychom na to nešlápli a nerozbili to. Autíčka patří sem do krabice, kostky zase sem do šuplíku. Pak je třeba ještě srovnat plyšáky na poličku a všechny pastelky dát do hrnku. Nakonec utřeme stůl, aby byl čistý.*

**Využívat možnost výběru:** *Doděláš to už sám, nebo chceš, abychom to ještě chvíli dělali spolu? Chceš nejdřív vyčistit boty nebo uložit oblečení do skříně? Pustíme se do toho úklidu hned, nebo až po svačině?*

**Po dokončení práce si dát práci s pozitivním popisem** (namísto tradiční pochvaly), který zprostředkuje dítěti měřítko, podle nichž se posuzuje dobrá práce: *Teď jsou všechny věci na svém místě, na stole jsou jen pastelky, protože si chceš kreslit, až budeme s úklidem hotovi. Je tady pořádek a čisto. Asi máš z toho taky dobrý pocit.*

**Porozumění smyslu úklidu a pořádku urychlíme tím, že poukážeme na jeho pozitivní přirozené důsledky.** Děti se tak postupně samy učí vidět, že pořádek ve věcech může být k něčemu dobrý: *Je to docela fajn mít ve věcech pořádek. Člověk pak nemusí všechno hledat a neztrácí tím čas... Když jsme rychle zvládli ten úklid pokoje, máme teď čas zahrát si Šachy.*

Pozor na často používanou větu: *No vidíš, že to jde, když chceš.* To je vlastně kritika, kterou sdělujeme dítěti, že ho považujeme za nedbalé, nezodpovědné.

**Vyvarovat se „nálepkování“:** *Ty jsi ale nepořádník!* Když se o někom ví, že je nepořádný, ostatní s tím už počítají a vlastně od něj jiné chování ani neočekávají (i když láteří). To zbavuje dítě motivace něco s tím dělat.

Mnoho dětí i dospělých se v úklidu zrovna nevyžívá. Můžeme však děti naučit přijímat úklid a domácí práce jako nutnou součást života. Neučinit z něj nepříjemnou povinnost provázenou křikem a negativními emocemi, nebo dokonce trest. Při nedokonale provedeném úklidu pomáhá víc než kritika prostý popis toho, co je v pořádku (to na prvním místě!), případně co není v pořádku, a pravdivá informace o tom, proč je třeba některé věci dotáhnout: *Autíčka jsou v šuplíku a většina kostek v krabici. Tady pod stolem zůstaly ještě nějaké kostky a pastelky. Je potřeba je uklidit, protože tam pak budeme ještě luxovat.*

### **Nevypěstovat k úklidu odpor**

Podstatnou součástí našich postojů k něčemu jsou emoce. K čemu jsme si vytvořili negativní postoj, k tomu můžeme cítit odpor, i když si začínáme uvědomovat, že je to dobré a potřebné. To platí i pro úklid a udržování pořádku. Když se k nim už v dětství nevytvoří negativní postoj, zůstávají otevřené dveře k tomu, aby děti později vnitřně přijaly důvody (které třeba zpočátku neviděly), proč mají pečovat o své i společné věci. Od účastníků našich kurzů jsme vyslechli řadu příběhů o tom, jak jim až při studiu na střední nebo vysoké škole nebo ještě později došlo, že mít pořádek ve věcech je dobré, a jak se do toho promítaly jejich postoje k úklidu z dětství. Také se lišíme v tom, jak rychle u koho dozrává estetické cítění, které se na udržování pořádku rovněž podílí.

### Podílet se, ne jen „pomáhat“

Maminky často v situacích udržování pořádku v domácnosti nešťastně používají slova „pomoz/te mi“. Je **rozdíl mezi pomocí a spoluprací**. Když žádáme o pomoc, jako bychom tím sdělovali, že nezvládáme něco, co bychom zvládat měli. Žádost o pomoc je žádost o laskavost, které se může nebo nemusí vyhovět. Žádat druhé, aby se podíleli na udržování pořádku a chodu domácnosti, je oprávněným požadavkem, nikoli žádostí o laskavost. Je to žádost o spolupráci, kterou sdělujeme očekávání, že druzí přijmou svůj díl zodpovědnosti za společné věci. Domácnost je společným prostorem všech, kdo tam bydlí. Už od předškolního věku by děti měly vědět, že je očekáván i jejich podíl na provozu domácnosti. S věkem bude objem a různorodost jejich činností stoupat. Lze to usnadnit vytvářením dohod a pravidel, o nichž bude řeč ještě dále v této kapitole. Uvádíme příklad, jak se dá postupovat třeba u mytí nádobí.

Maminka po večeři, kdy jsou přítomni všichni členové rodiny, uvede situaci takto:

*Ráda bych s vámi řešila jednu věc. Každý den je aspoň dvakrát nádobí. Jak se podělíme o jeho umývání a úklid? Ráda přijmu vaše návrhy. Promluvíme si o tom hned nebo zítra po večeři?*

Zkuste pojmenovat dovednosti, které maminka použila. Jsou to dovednosti, které se budou hodit, kdykoliv budete chtít řešit nějaký problém dohodou.

Je dobré začít vytvářet dohody a pravidla už s předškolními dětmi, aby si na tento postup zvykli. U starších dětí se bez nich už neobejdeme. Jeden typ dohody týkající se pořádku, který pomáhá zejména u starších dětí a dospívajících, může znít takto: Všichni členové domácnosti se budou snažit respektovat základní kritéria pořádku ve společných prostorách bytu. Úklid a pořádek vlastních pokojů bude v režii jejich obyvatelů.

## 5. Nácvik sociálních a komunikačních dovedností pro zvládání a prevenci konfliktů

### Nápodoba i záměrný nácvik

Rodiče, učitelé a vychovatelé, kteří začali při komunikaci s dětmi používat popis, informace, výběr, empatii, já-výroky a další efektivní dovednosti, po nějaké době zjišťují, že děti začaly tyto dovednosti používat také.

Starší sourozenec například říká mladšímu:

*Ty sis vzal moje autíčka a nezeptal ses mě!*

Chlapec použil vůči svému bratrovi popis, protože podobné věty slyšel od svých rodičů. Je to rozhodně lepší začátek komunikace, než napadnout bratra slovy (*Pořád mi bereš moje věci! Nechci s tebou bydlet v pokoji!*) nebo fyzicky.



Sociální nápodoba je velmi intenzivním učení. Její účinek můžeme ještě zvýšit tím, že s dětmi budeme hovořit o způsobech výchovy a komunikace, které používáme, a budeme je pojmenovávat.

Další možností, jak učit děti potřebným komunikačním dovednostem, je **přímý nácvik**.

### **Jak učit děti já-výrokům**

**Já-výrok** je dovednost, jejíž zvládnutí dětem hodně pomáhá domluvit se a řešit případné konflikty. Ukážeme si, kdy a jak můžeme děti já-výrokům učit.

#### **1. Především je možné využít skutečných konfliktních situací mezi dětmi.**

Jedno dítě uhodí druhé, bere mu hračku, nadává mu, čmárá mu na výkres... Často děti přijdou za dospělým a žalují (*On mě uhodil!*). Dospělí na to reagují běžně tak, že útočníka poučují (*To se nesmí!*) a obviňují (*Jak to můžeš dělat? Jak by bylo tobě, kdyby tě někdo uhodil!*). Také dávají rady druhému dítěti: *Tak si toho nevsímej! Tak si s ním nehraj!*, v horším případě: *Nenech si to líbit!*, což si dítě nejspíš vyloží tak, že to má druhému oplatit.

Učíme-li dítě používat já-výrok, můžeme mu nabídnout tento postup: *Asi tě to bolí. Možná by bylo dobré, kdyby i Martin věděl, že tě to bolí.*

Dítěti se dostalo **empatické reakce**, jejíž součástí bylo - vedle vysechnutí dítěte - pojmenování jeho pocitu. To mu pomáhá vytvářet si slovník, který může použít, když chce samo vyjádřit své emoce. Totéž slovo - *bolí* - může použít v já-výroku. Dostalo také **informaci, že může hovořit o svých pocitech** a říct třeba: *Martine, mě to ale bolí.*

**Pozor na pokyny a rady typu: *Běž a řekni Martinovi, jak se teď cítíš.*** Pro dítě, jemuž bylo ublíženo, může být někdy emočně velice těžké vyhovět našemu pokynu a bezprostředně po konfliktu sdělit agresorovi, jak se cítí. Tím, že poskytneme informaci, se dítě dozvídá, co by se dalo dělat, aniž by bylo vystaveno tlaku. Může se samo rozhodnout, jestli informaci využije teď nebo později, až se emočně zklidní, nebo v další podobné situaci. Je proto dobré vyjádřit se v obecné rovině:

*Když nám někdo ublíží, můžeme mu říct, že nám to vadí, že to bolí.*

Použit já-výrok může být i potom těžké, zvláště pro malé děti. Můžeme jim situaci ulehčit tím, že to řekneme jakoby za ně:

*Víš Martine, Saša ti chce říct, že ho to bolí.*

Může předcházet **výběr**:

*Zkusíš to říct Martinovi hned, nebo až to nebude tolik bolet? (Sám, nebo mu to řekneme spolu?)*

Pokud útočník pokračuje a reaguje například: *Jak tě to může bolet? A mně to stejně nevadí!*, nabídneme informaci, že **Ize já-výrok zopakovat:**  
*Můžeme to říci ještě jednou a potom odejít.*

Dítě pak může říct agresorovi třeba: *Ale mně to opravdu vadí a chci abys to věděl!* A odchází. Tato strategie se dá použít pro komunikaci dětí mezi sebou i pro komunikaci mezi dospělými a dětmi nebo mezi dospělými navzájem. Vyhne se tak situaci, kdy už nejde o věc samu, ale o boj „kdo s koho“.

**2. Využití scének a dramatizací** je dalším způsobem, jak učit děti já-výrokům nebo dalším sociálním a komunikačním dovednostem. Dá se dobře použít v mateřské i základní škole, v družině i v rodině.

Nejprve dospělý pomocí dvou maňásků předvede běžnou situaci:

Evička říká Lence: *Ty jsi pitomá.* Lenka reaguje: *Ty jsi ještě pitomější!*

Situace se může s dětmi dále probrat: Jak se cítí Lenka a Evička, jak jim je, co mají chuť udělat? Co se dá udělat jiného? Dospělý by pak měl sdělit, že když nám někdo dělá nebo říká něco, co nám vadí, můžeme mu říct, že se nám to nelíbí a že to nechceme.

Lenka může říct: *Mně se nelíbí, když mi někdo takhle říká.*

Pokud Evička pokračuje: *Já si mohu říkat co chci!*, Lenka to zopakuje: *Ale mně to vadí a nechci, abys mi takhle říkala!* a odchází pryč.

Starší děti můžeme učit doplnit já-výrok o **očekávání**, jak jinak by si řešení situace představovaly:

Lenka: *Vadí mi, když mi tak říkáš. Můžeš mi říct, že se ti něco nelíbí, ale ne takhle.*

Evička: *Mrzelo mě, žes mi nechtěla půjčit ty pastelky.*

V tomto postupu se učí použít já-výrok obě strany.

### **Jak učit děti parafrázování**

Ruku v ruce s já-výroky se mohou děti učit také lepšímu porozumění pro to, co prožívá druhý. Další dovednosti, kterou můžeme s dětmi nacvičovat, říkáme **parafrázování**. Spočívá v tom, že jedno dítě zopakuje, co se dovědělo od druhého. Dospělý má funkci prostředníka:

Otec: *Honzíku, Jirka ti chce něco říct.*

Jirka: *No... Vadí mi, že ses mi posmíval, když jsem padal na lyžích.*

Otec: *Honzíku, mohl bys Jirkovi říct, co ses od něj právě dověděl?*

Honza: *Vadilo ti, že jsem se ti smál.*

Otec: *Možná to mělo nějaký důvod.*

Honza: *Jo, měl jsem na něho vztek, jak mě praštil tou koulí do oka!*

Otec: *Jirko, mohl bys Honzíkovi zopakovat, co právě řekl?*

Jirka: *Byl jsi na mě naštvaný kvůli té kouli.*

Takový rozhovor může velmi usnadnit omluvu a přijetí omluvy, o nichž bude řeč dále.

### Já-výrokem to ale nekončí!

Doporučujeme učit děti celou „triádu“: **já-výrok - omluva - přijetí omluvy**.

Nejprve mluvíme s dětmi o tom, co můžeme udělat, když druhým ublížíme. Můžeme se omluvit. Co to znamená, omluvit se, proč se lidé omlouvají? Co nám pomáhá, abychom se dokázali omluvit? Někdy vlastně nic jiného nezbyvá, když nemůžeme to, co jsme udělali, vzít zpět. Jak nám je, když se pak alespoň omluvíme? Může se nám ulevit. Omluvit se neznamená jen vyslovit určitá slova. Omluva představuje závazek, vyjadřuje úmysl a snahu takové chování neopakovat. Omluva neznamená ponížít se, odprošovat.

Takový rozhovor s dětmi je nutný. Dospělí někdy nutí děti, aby se omluvily, i když ony samy to tak necítí anebo nejsou schopny se omluvit, protože jsou v negativních emocích. Často s nimi ani nikdo o smyslu omluvy nehovořil. Pro děti to pak může být jeden z nesmyslných požadavků dospělých, kterému je lépe vyhovět a moc se jím nezabývat. Děti se potom omlouvají „jak na běžícím páse“, a vzápětí vidíme, že opakují své nevhodné chování. Mnozí dospělí si neuvědomují, že **pokyny typu *Běž a omluv se!* nahrávají právě takovýmto formálním omluvám**. V jednom výzkumu se zjistilo, že děti, které byly donuceny dospělými, aby se druhému dítěti omluvily, si s ním ten den už nehrály. Naopak u těch, které věděly, co omluva znamená, upřímně se omluvily a viděly, že jejich omluva byla přijata, probíhala další komunikace jako obvykle, někdy i lépe. Každý může udělat chybu, když ji ale uznáme a omluvíme se, mohou se naše vztahy zlepšit.

Různé způsoby omluvy mohou být součástí scének, o nichž jsme již hovořili:

*Promiň, neuvědomil jsem si to. Omlouvám se. Nechtěl jsem se tě dotknout.*

A také způsoby, jak dát najevo, že omluvu přijímáme:

*Tak jo, dobrý. V pořádku. Já to беру. Už o tom nemusíme mluvit.*

Pak je vhodné změnit téma:

*Chceš kousek tatranky? A postavíme teď ten hrad, jo?*

I tato část je důležitá. Jestli někdo na upřímnou omluvu reaguje: *A co z toho mám, že se mi omlouváš?*, dítě může získat dojem, že omlouvat se je nepříjemné a zbytečné.

### Dramatizace ve škole

Děti mohou samy navrhnout témata různých konfliktů. Ty větší je mohou sepsat a třeba ve dvojicích nebo ve skupinkách zahrát, jak to dopadá obvykle a jak by to mohlo vypadat, když se použije triáda **já-výrok - omluva - přijetí omluvy**. Scénky by měly být krátké a nacvičovat by je měly **všechny děti**. Mohou se rozdělit třeba do trojic: dvě děti, které předvádějí situaci, a pozorovatel, který poskytne zpětnou vazbu. Snazší je zpočátku používat

maňásky nebo papírové loutky nalepené na špejli, nakonec by se ale děti měly naučit mluvit za sebe. K tréninku triády bychom se měli vracet tak dlouho, dokud tyto dovednosti „nepřejdou do krve“.

Důležitou součástí scének je **reflexe**: Jaké jsou rozdíly v prožívání a v dalším chování, používáme-li při řešení konfliktů běžné neefektivní postupy a používáme-li já-výroky a celou triádu?

### Ubývá žalování i agresivity

Ze zkušeností učitelů, kteří absolvovali naše kurzy, vyplynulo, že ve třídách, kde děti dovedou používat já-výrok, významně ubylo žalování. (Děti ale musí mít jasno, jaký je rozdíl mezi žalováním a situací, kdy je třeba dospělému sdělit závažnou informaci.) Ubývá také konfliktů a agresivity mezi dětmi, protože se zlepšily jejich vztahy. **Učitelé, místo aby plnili nevděčnou roli vyšetřovatele, soudce a vykonavatele trestu, vybízejí děti, aby řešily konflikty mezi sebou neútočným a respektujícím způsobem: Jenom vy dva víte, co se vlastně stalo. Zkuste si to vyříkat a dohodnout se tak, aby to vyhovovalo oběma. Pak mi to můžete přijít říct.**

Někdy stačí jen žádat zprávu, zda se děti dohodly. Pokud máme pocit, že by jedno dítě mohlo situaci zneužít ve svůj prospěch, můžeme si nechat vyprávět o tom, jak se děti dohodly.

Význam sociální nápodoby a modelování platí i pro omluvu. Těžko můžeme po dětech chtít, aby se nám či sobě navzájem omlouvaly, když v situaci, kdy by omluva byla na místě, od dospělých žádnou neuslyší.

## 6. Vytváření dohod a pravidel

Mnoho zbytečných konfliktů doma i ve škole vzniká, když něco požadujeme náhle, bez přípravy, nebo když to dospělý požaduje na základě své mocenské pozice a jeho požadavek je těžko předvídatelný. Není divu, že děti protestují a snaží se uniknout (*Proč já, vždyť jsem dnes už nádobí utíral!*). Radě takových nedorozumění a konfliktů se dá předejít vytvářením dohod a pravidel. Zvláště v situacích, které se opakují.

### Společné vytváření pravidel není totéž jako stanovení pravidel

Aby dohody a pravidla opravdu fungovaly, musí splňovat základní předpoklad: **jsou vytvářeny společně se všemi, kterých se to týká**. Stanovení pravidel jednou stranou pro druhou, byť by se zdála sebelepší, je projevem mocenské pozice se všemi riziky, která to přináší.

Když například matka rozdělí dětem práci tak, že Maruška každou sobotu uklidí koupelnu a Pavel v úterý a v pátek vyluxuje obývací, nejde o žádnou dohodu nebo pravidlo, i kdyby to tak matka nazvala.

**Pravidla** jsou trvalejšího charakteru a týkají se celého společenství. Například pravidlo, že dáme vědět, kdykoliv se zdržíme a opozdíme se. **Dohody** jsou obvykle krátkodobější. Mohou se týkat všech členů společenství, častěji však určité podskupiny nebo dvojice lidí. Matka se například dohodne se synem, že syn příští tři dny zajistí nákup potravin, protože matka bude kvůli měsíční uzávěrce přicházet z práce později.

**Základní strategií** při vytváření dohod a pravidel je již dříve zmiňovaný postup: **popsat problém, který chceme řešit, a vyzvat ostatní ke spoluúčasti na jeho řešení.**

Otec třeba řekne: *Tapka potřebuje aspoň třikrát denně vyvenčit. Jak se o to podělíme? Kdy kdo může? Zapišeme si to, nebo si to budeme pamatovat?*

Zásadou je dohodnout se nakonec na **řešení přijatelném pro všechny strany**. Protože se možnosti, potřeby a přání zúčastněných mění, **je občas potřeba dohody a pravidla přezkoumat a upravit.**

Jedním z účinných postupů, jak dojít ke kvalitní dohodě, je metoda řešení problému společně s dětmi v několika krocích s použitím brainstormingu.<sup>1</sup> Je uváděna jako součást přístupu Thomase Gordona nazvaného „efektivnější rodičovství“ z šedesátých let. Popisují ho také Adéle Faberová a Elaine Mazlishová v knize „Jak mluvit s dětmi, aby naslouchaly, jak naslouchat dětem, aby mluvily“. Jde již o složitější postup vyžadující určitou přípravu a čas. Používáme ho k řešení závažnějších nebo opakujících se problémů.

### **Řešení problému pomocí brainstormingu - „burzy nápadů“**

**Úvod:** Nastíníme problém a zeptáme se dítěte, kde a kdy bychom si s ním o tom mohli pohovořit (teď, nebo se dohodneme na konkrétním čase). Komunikační dovednosti, které můžeme použít: popis, výzva ke spoluúčasti, možnost volby.

**První dva kroky** celého postupu ještě nejsou řešením problému, ale důležitou **psychologickou přípravou** obou stran. Dáváme najevo, že se snažíme pochopit druhou stranu a totéž očekáváme od ní.

**1. krok:** Popíšeme situaci **z hlediska dítěte**, hovoříme o tom, co asi cítí a potřebuje (pojmenování pocitů), jaké jsou asi důvody jeho chování. Necháme dítěti dost času, aby o svých pocitech hovořilo, dáváme najevo porozumění.

<sup>1</sup> Brainstorming - z anglického „bouření mozků“. Burza nápadů, technika podněcení tvořivého myšlení při řešení konkrétního problému; výsledkem jsou netradiční nápady a řešení.

Základními komunikačními dovednostmi pro tuto fázi jsou empatická reakce a popis.

**2. krok:** Hovoříme o **svém pohledu** na situaci, o svých pocitech a potřebách. Mluvíme jednoduše a upřímně. Tato část má být krátká. Komunikační dovednosti: informace, já-výroky, sdělení očekávání.

**Třetí až pátý krok představuje vlastní řešení problému.**

**3. krok:** Navrhujeme, že společně vymyslíme řešení vyhovující oběma stranám. Použijeme metodu brainstormingu. Postup spočívá v tom, že dítě i dospělý vymýšlejí nejrůznější (i velmi nepravděpodobné) způsoby řešení. První návrh má říct dítě. **Dodržujeme dvě zásady:**

**Všechny návrhy se zapisují.**

**Žádný z nich se v této fázi nehodnotí jako dobrý nebo špatný, nekomentuje se, ani nesmí být v této fázi zavržen.**

**4. krok:** Když už další nápady nepřicházejí, probereme výhody a nevýhody každého návrhu. Návrhy, které jsou pro jednu nebo druhou stranu nepřijatelné, se vyškrtnou. Pokud by byl některý návrh přijatelný za určitých podmínek, můžeme si vyjasnit za jakých, a přijmeme ho.

**5. krok:** Přijatelné návrhy jsou základem pro dohodu o řešení problému. Společně s dítětem upřesníme podrobnosti, jak zajistit dodržování dohody, případně jaké přirozené důsledky by přineslo její nedodržování.

Je důležité, aby dospělí nepoužívali tento postup jako prostředek k prosazování své vůle. Pokud má být tato metoda úspěšná, nikdo ze zúčastněných by neměl mít pocit vítěze nebo poraženého.

### **Dohody o rozdělení prací a povinností**

V knize „Sedm návyků vůdčích osobností“ popisuje S. Covey, jak si s celou rodinou udělali podrobný soupis všech prací, které je třeba dělat. Potom se o jednotlivé úkoly (placení splátek za dům, krmení kojence, zalévání zahrady...) hlásili jednotliví členové rodiny - kdo by si co vzal na starost. Sami jsme tento nápad vyzkoušeli a uvádíme jej i na našich kurzech. Můžeme doporučit, aby seznam byl co nejpodrobnější, aby zahrnoval třeba i takové položky, jako je sešlapávání plastových lahví, včasné placení pojistky a podobně. Jedním z přínosů tohoto postupu je, že se děti dovídají, co všechno je třeba zajistit k plynulému chodu života rodiny a o čem by se třeba jinak ani nedověděly.

Podobný seznam lze udělat i k nějaké konkrétní příležitosti - Vánoce, Velikonoce, jarní úklid zahrady, příprava na dovolenou, malování, stěhování... Řada prací se dá dělat ve spolupráci, díky níž lze předejít řadě problémů. Dokládá to následující příběh.

Celá rodina se asi tři týdny před Vánoce sešla, aby si udělala soupis, co všechno je třeba před svátky udělat a zařídit a kdo si co vezme na starost. Na pečení vánočky se přihlásila pětiletá dcera. Rodiče ji nechtěli odbýt slovy *Na to jsi přece malá, vždyť to neumíš!*

Respektovat a být respektován

a upozornili na možnost spolupráce tak, že jí dali na výběr: *Co z toho, co sis vybrala, zvládněš úplně sama a co bys ráda dělala ještě s někým?* Dcerka pak upekla vánočku s maminkou.

### „Vykonavatel" nebo „správce"?

S. Covey ve své knize dále uvádí, že jsou dva způsoby, jak pověřit druhé nějakým úkolem. První způsob se dá nazvat „vykonavatel", druhý „správce".

**U „vykonavatele" nejsou dohody třeba. Zadavatel úkolu si ponechává veškerou kontrolu nad situací. Na to, co by k tomu mohla říct druhá strana, se neohlíží.** K tomuto způsobu se lidé uchylují, když mají jen malou důvěru, že druhý udělá věc dobře. Pokud si to raději neudělají sami, „úkolují" druhé konkrétními, spíše jednoduššími pracemi. Používá se hlavně rozkazovací způsob: od celkem vlídného pokynu (*Hele, opláchni těch pár hrnků!*) až po rozkazy s příslušným ostrým tónem (*Okamžitě seber ty věci z podlahy!!!*).

**Pověření typu „vykonavatel" s sebou nese četná rizika.** Dotyčný může práci odbýt, protože necítí zodpovědnost - tu má přece zadavatel, který se ho na nic neptal. Případně, pokud zadavatel není na dohled a není tedy „kontrola", neudělá práci vůbec. Pro mešká vá se tak příležitost rozvíjet řadu dovedností potřebných pro život - plánovat, řídit sám sebe, přemýšlet o co nejlepší organizaci práce... Rozhodující je „zadavatel" - autorita, vůči níž se můžeme bouřit anebo poslušně plnit její pokyny.

**Pověření typu „správce" dohody vyžaduje.** Je třeba si společně vyjasnit, jak má vypadat výsledek. Úkol „vynést každý den koš na odpadky" je pověřením typu „vykonavatel". „Správce koše" má na starosti, aby koš nebyl přeplněný a nepáchl. Jak často se bude koš vynášet, aby se splnila tato kritéria, nebo jak často bude třeba jej vymýt, záleží na něm. „Správce koše" dokonce nemusí tuto práci dělat vždy sám, může udělat další dohody s dalšími členy rodiny (například si na pár dnů vyměnit vynášení koše za zametení předsíně) nebo může občas požádat někoho o laskavost, aby koš vynesl - **je na něm, jak si to zařídí.**

Dohody a pověření typu „správce" snižují počet debat na téma „proč právě já" a „proč právě teď" a provoz i komunikace jdou hladčeji. Za touto praktickou rovínou je však rovina mnohem hlubší a podstatnější - je to vedení k samostatnosti a zejména k zodpovědnosti.

O vytváření pravidel společně s dětmi ve škole budeme hovořit ještě v následující kapitole.

Jsou jí, loudí pochovánost dospělých; 1 šování při hodia py sekundární neupevňovalo a i

Podstatné **projevům, a n**

Základní ských potřeb - a potřeby uznáa a uznání od drul

Běžnou n kdy příkazy a **vy** **proč se toto ch** **dítě „dá pokoj'** stranu, kde prav< ní pozornosti. Oj sobem, jak **získal**

Jiný **příst** **pozornost. Jde i** třídě jít kolem **dí** **věty napsané. Do** **počet drobných** jsou zejména **po** privilegií.)

Ruku v v rodině, aby dětí a nebyly **to.**

Pro či další **vzdělává** diskuse s **dítět** „nicnedělám" **nosti. Neupirc**

## 7. Cílená pozitivní pozornost

Jsou děti, které na sebe připoutávají pozornost - předvádějí se, šaškují, loudí pochvalu, žalují. Čím víc dětí je kolem, tím víc se snaží získat pozornost dospělých; toto chování se tak vyskytuje hlavně ve škole (například vyrušování při hodině). Strategie, kterou zde popíšeme, patří spíše již mezi postupy **sekundární prevence**, tedy prevence toho, aby se nevhodné chování neupevňovalo a nerozrůstalo.

Podstatné je **věnovat co možná nejméně pozornosti nevhodným projevům, a naopak si všimnout dítěte v situacích, kdy se chová správně.**

Základní příčinou tohoto chování je neuspokojení dvou základních lidských potřeb - potřeby sounáležitosti (někam patřit a být tam přijímán) a potřeby uznání (prožívat pocit vlastní ceny a důležitosti a získat respekt a uznání od druhých).

Běžnou reakcí dospělých bývá napominání, vyčítání, domlouvání, někdy příkazy a vyhrožování, ale i vyhovění (*No ano, máš to hezké.*). **Důvodem, proč se toto chování i přesto opakuje nebo ještě rozrůstá je, že když dítě „dá pokoj“, nevšimáme si ho.** Často raději ani nepohlédneme v tu stranu, kde právě je, jen aby náš pohled nevyprovokoval další dávku upoutávací pozornosti. Opakovaná zkušenost dítěti potvrzuje, že jediným možným způsobem, jak získat pozornost, je „zviditelňovat se“ nevhodnými aktivitami.

Jiný přístup znamená poskytnout takovým dětem **cílenou pozitivní pozornost**. Jde o to, naplánovat si zejména poskytování **zpětné vazby** - ve třídě jít kolem dítěte a tiše, jen pro něj, říct třeba: *Vidím, že už máš první dvě věty napsané.* Doma ho přibírat ke společné činnosti. Je to především **větší počet drobných všimnutí, než něco „velkého“, ale ojedinělého.** (Rizikové jsou zejména pochvaly, hlavně před ostatními dětmi, a udělování různých privilegií.)

Ruku v ruce s tím by měla jít práce na rozvíjení vztahů ve třídě nebo v rodině, aby děti zakoušely pozitivní zpětnou vazbu a uznání od ostatních dětí a nebyly tolik závislé na pozornosti dospělých.

## 8. Činnosti pro volný čas dětí

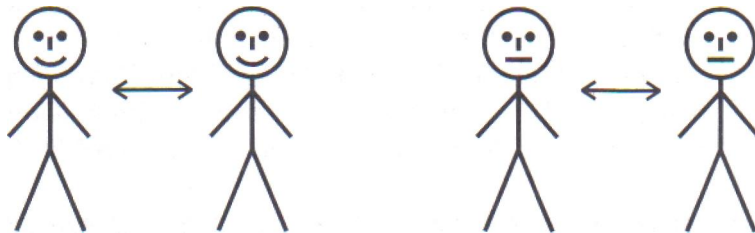
Pro rozvoj dítěte jsou přínosem různé organizované zájmové činnosti či další vzdělávání mimo školu. Výběr těchto aktivit by měl být předmětem diskuse s dítětem. Pamatujme ale také na to, že každý z nás potřebuje občas „nicnedělání“ nebo **prostor pro neorganizované nebo neplánované činnosti**. Neupírejme ho ani dětem.



Prastará výchovná zkušenost říká, že zaměstnané dítě nezlobí. Osvědčuje se mít v zásobě různé náměty na zaměstnání dětí a předestřít je jako nabídku, z níž si mohou vybrat. Když samy navrhnou další činnost, která je přijatelná, samozřejmě souhlasíme.

Jako prevence „horkých chviliek“ na veřejnosti, kdy je dítě vlivem okolností (čekání u lékaře, cesta vlakem či autobusem...) velmi omezené ve své aktivitě a může se začít chovat nevhodně, mohou sloužit různé hry. Například vymýšlení slov na poslední slabiku nebo písmeno předešlého, co nejvíc zvířat, věcí, květin od určitého písmenka, vymýšlení rýmů... Existují publikace, které jsou zásobárnou takových her, jako třeba kniha „Krátké hry pro dlouhé chvíle“ od N. Gardinové a další.

## XII. Škola má větší možnosti, než nabízí její tradiční podoba



Někteří lidé připouštějí, že respektující, partnerský nebo demokratický přístup k dětem je možný v rodině, ale již ne ve větší skupině dětí. Souvisí to s obavou, že když bude mít dvacet pět dětí ve třídě větší volnost, nebude možné zajistit pořádek a vznikne chaos. Od doby, kdy vzdělávání dostalo kolektivní podobu a vznikla škola, používala tato instituce pro udržení kázně zejména represe. Ta je dodnes významnou součástí školy. **Avšak pouhé odstranění hrozeb, trestů, slibů, odměn a pochval ze školního prostředí, aniž by se nahradily něčím jiným, musí nutně skončit výchovnou katastrofou.**

To „jiné“ tvoří **stálá péče o sociální klima a dobré vztahy mezi dětmi, spolupráce dětí při výuce a jejich spoluúčast na dění ve škole. A také udržení a rozvíjení vnitřní motivace dětí k učení a práci.** Mnoho lidí má představu, že to nejde, protože naučit děti řadu znalostí i dovedností spotřebuje ve vyučování veškerý čas, takže cokoli dalšího by muselo jít na úkor výuky předmětů. Zkušenosti ze škol v zahraničí i u nás však ukazují, že to možné je. Jejich výsledky hovoří ve prospěch tohoto přístupu.

## 1. Na návštěvě ve škole

Zkusíme teď popsat, jak by to mohlo vypadat ve třídě školy, která využila posledních patnáct let po změně režimu k takové změně výuky, která je v souladu s tím, o čem píšeme v této knize. Panuje v ní bezpečné klima, děti a dospělí se chovají s respektem ke všem, kdo tvoří školní společenství. Děti jsou přibírány ke spoluúčasti na řešení věcí, které se jich týkají. Výsledky školy jsou dobré, děti neodcházejí na víceletá gymnázia, protože chodí do této školy rády. Jejich rodiče vidí, že děti mají hodně poznatků a že je také dovedou používat. Po skončení deváté třídy se téměř všechny dostanou na střední školy, na které se hlásí.

Naše fiktivní návštěva bude třeba v 6. třídě. Lavice jsou zde uspořádané jako stolky - vždy dvě k sobě a kolem dokola židle. Třída působí útulně. Je zde vkusná výzdoba, většinou z prací dětí. Na stěnách můžeme vidět plakáty, připomínající fotkami, kresbami i zápisy týdenní pobyt, který děti podnikly na začátku roku, aby se lépe poznaly a sžily. Na dveřích je zevnitř připevněný velký balicí papír a na něm je napsáno několik pravidel. Vzadu je koberec, na kterém zrovna sedí děti v kruhu spolu s paní učitelkou.

Je pondělí, první hodina. Paní učitelka se s dětmi navzájem zdraví.

*Máme svůj pravidelný komunitní kruh, takže při pondělku si položíme otázku, co chceme ostatním sdělit o našem víkendu, co jsme prožili, dělali, o čem přemýšleli..*

Podává malý kamínek žákovi vedle sebe, ten začíná vyprávět, ostatní poslouchají. Kamínek putuje po kruhu dál. Někdo ho jen předá, nechce nic říct, někdo vypráví stručně, někdo víc. Celé to trvá tak pět - sedm minut. Když paní učitelka opět dostane kamínek, nabízí další otázku: *Jak nám je, když přijdeme někam, kde to neznáme?* Děti si opět předávají kamínek a vyjadřují se k tématu. To není zvoleno náhodně, paní učitelka ví, že za týden přijde do třídy nový žák.

Poté se děti rozcházejí ke stolkům. Paní učitelka rozdává do skupin lístečky s úkoly a připomíná dětem, aby si rozdělily role - kdo bude dělat mluvčího, kdo bude časoměřič, kdo se bude snažit, aby se všichni zapojili a neodbíhali od zadaného úkolu. Dává čas dvacet minut. Děti se dávají do práce, ve třídě je pracovní ruch. Učitelka přechází od jedné skupiny ke druhé a sleduje průběh práce skupiny i projevy jednotlivých dětí. Všimá si, že v jedné skupině mluví jen dvě děti, další dvě se skoro nedostanou ke slovu. Nezasahuje však. Po uplynutí doby mluvčí referují, k čemu jejich skupina došla, porovnávají se odlišnosti v řešení. Každá skupina má obhajovat své výsledky. Poté děti společně formulují dvě nejdůležitější věci, které se naučily.

*Teď se ještě podíváme na to, jak se nám dařilo spolupracovat. Každý sám za sebe ve své skupině bude mluvit stručně o tom, nakolik se zapojil do společného úkolu, čím přispěl.* Děti se zaujetím mluví, ve skupinkách je živo.

Paní učitelka pokračuje: *Teď mají skupinky za úkol dohodnout se, jak si myslí, že splnily úkol, a co by příště udělaly jinak a lépe.* Po skončení debaty mluvčí skupinek seznámí celou třídu s tím, jak se práce dařila a zda byli všichni aktivní. Vyjde najevo i problém skupinky, kde byly aktivní pouze dvě děti. Ukázalo se, že ten, kdo měl dbát na stejnoměrné zapojení všech, neuměl říct například: *Už jsme slyšeli Jirku a Ivanku, teď by měli k tomu ještě něco říct Robert a Lenka.* Děti také navrhnou, jak by tento problém řešily příště.

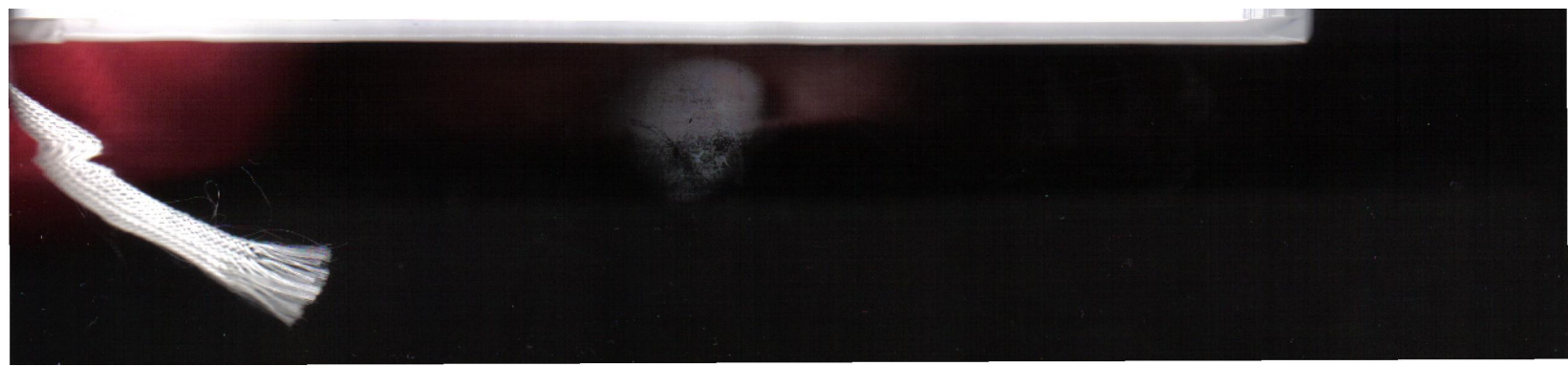
Málokdo z nás asi zažil ve škole něco podobného. Z nedostatku těchto zkušeností vzniká řada nedorozumění. Chtěli bychom objasnit podstatu a smysl toho, co paní učitelka v našem příkladu dělala.

## 2. Péče o sociální klima a vztahy

### Základní podmínkou učení je pocit bezpečí

V předcházejících kapitolách jsme se nejednou odvolávali na fungování našeho mozku, zejména abychom porozuměli, proč jsou neefektivní komunikační styly opravdu neefektivní. Uváděli jsme, že prvním kritériem našeho mozku, podle něhož vyhodnocuje podněty z okolí, je, zda nás něco ohrožuje nebo neohrožuje. Pro učení platí totéž - aby mohlo být efektivní, potřebujeme se cítit bezpečně. **V situaci ohrožení nastupuje stresová reakce a naše pozornost a energie se automaticky upínají ke zdroji skutečného nebo domnělého ohrožení, nikoli k úsilí porozumět a osvojit si nové.** Aby nedošlo k nedorozumění - hovoříme o **situacích, kdy se něčemu teprve učíme**, ne o situaci, kdy ze sebe máme vydat, co jsme se už naučili. Tam někdy stres (pokud není příliš velký a pokud není záměrně způsoben druhými lidmi) může naopak podnítit lepší výkon.

V tradiční škole je mnoho ohrožujících prvků. Na seminářích pro učitele si sestavujeme seznamy toho, co všechno může děti ve škole ohrožovat. Pravidelně tam bývají položky jako: projevy agresivity spolužáků (šikana) i učitelů (ironie, výsměch, ponižování), časový stres, nejasná pravidla, nedostatek informací, obtížná orientace v budově (malé děti), nucení do jídla ve školní jídelně, veřejné srovnávání, dávání za vzor, nejasná kritéria hodnocení ze strany učitele, škatulkování, nálepky, tresty, zkoušení, známkování, vysvědčení, soutěživé prostředí, vyčleněnost, vyřazení z kolektivu... Seznamy měly až 65 položek. Zejména šikana je v posledních letech ve školách reálnou hrozbou; uvádí se, že na základní škole každé druhé až třetí dítě buď zažilo šikanu, nebo samo šikanovalo.



## **Dobré vztahy jsou významnou součástí bezpečného prostředí**

Kde jsou napjaté či dokonce nepřátelské vztahy, sotva se můžeme cítit bezpečně. Nelze spoléhat na to, že se vztahy mezi dětmi ve třídě vyvinou samy od sebe dobře. To by mohlo pravděpodobně nastat, pokud by byly všechny děti vedeny z domova způsobem popsáním v této knize. Dobré vztahy jsou založeny na důvěře a soudržnosti.

**Důvěra** se vytváří tam, kde máme možnost poznávat jeden druhého a něco se o něm dozvídat. **Informace budují důvěru.** Toho se dá dosáhnout, když učitel pravidelně zařazuje do vyučování aktivity, které dětem umožní navzájem se poznávat. Rada z nich se dá propojit s výukou. Druhou fází budování vztahů mezi dětmi ve třídě je **vytváření pocitu pospolitosti, soudržnosti.** Jestliže **pro první fázi vytváření důvěry jsou potřebné informace, v této fázi je to hledání toho, co mají všichni společného.** Velký význam mají především společné zážitky. Školy, které si uvědomily zásadní význam vytváření bezpečného klimatu, pořádají na začátku školního roku několikadenní pobyty celé třídy mimo školu právě s **cuem** společného poznávání a společných zážitků.

Ke specifickým nástrojům budování dobrých vztahů mezi dětmi patří používání metody komunitního kruhu a vytváření pravidel společně s dětmi.

### **Komunitní kruh**

Práce v kruhu je při výuce využívána stále častěji. Ne každý kruh je ovšem komunitním kruhem, jak byl popsán výše. Název komunitní kruh je **od slova komunita, tedy společenství.**

Kromě **vytváření soudržnosti třídy** komunitní kruh také významně přispívá k **osobnostnímu rozvoji dětí.** Děti se v něm učí řadě sociálních a komunikačních dovedností, především **naslouchání, formulaci vlastního názoru, ale i respektu k názoru druhých, vystupování před ostatními, trpělivosti...**

Komunitní kruh se liší od jiných forem práce v kruhu především svými **čtyřmi pravidly:**

#### **1. Právo mluvit**

Právo mluvit symbolizuje nějaký drobný předmět (kaštan, kamínek, mušlička...), který koluje po kruhu poté, co dospělý položí otázku. Mluví jen ten, kdo ho má, ostatní naslouchají. To platí pro všechny, včetně dospělého. Děti se tak učí závaznosti pravidel pro všechny stejně.

#### **2. Právo zdržet se**

Kdo nechce, nemusí hovořit a může předat kolující předmět dál. Jakékoliv přesvědčování je nepřijatelné. **I** kdyby nějaké dítě nepromluvilo v komunitním kruhu třeba celý rok, nelze ho k tomu vybízet. Toto pravidlo významně přispívá k pocitu bezpečí (nemusím mluvit, když

nechci). Současně učí děti odolávat nátlaku skupiny (nemusím dělat to, co ostatní).

### 3. **Vzájemná úcta, respekt**

Toto pravidlo znamená, že bez hodnocení stavíme názor vedle názoru, nevysmíváme se, nekritizujeme, ani nezpochybňujeme, co kdo řekl. I toto pravidlo je významné pro pocit bezpečí - komunitní kruh se tak stává bezpečným teritoriem, kde se děti učí důvěřovat.

### 4. **Diskrétnost**

To, co bylo řečeno v komunitním kruhu, se nevynáší ven. Pokud by o tom děti chtěly mluvit třeba doma, tak zásadně bez uvedení jmen: *Dnes jsme v komunitním kruhu mluvili o..., jedna holka říkala, že..., jeden kluk zase říkal, že...*

Aby komunitní kruh plnil dobře svou funkci, je velmi důležité věnovat pozornost přípravě a formulaci otázek. **Základním pravidlem pro kladení otázek je formulovat je na obecné úrovni, ve 3. osobě jednotného nebo množného čísla nebo v 1. osobě množného čísla.** Otázky se mohou týkat událostí a zážitků, uvědomování si, co tak obvykle cítíme v určitých situacích a co v nich můžeme dělat. Dále se může hovořit o chování a postojích lidí, o motivech určitého chování. Například: Jak je nám, když nás někdo ponižuje? Jaké to je, když si neříkáme křestními jmény, ale příjmením nebo přezdívkou, o kterou nestojíme? Co můžeme dělat, když se s někým pohádáme a chceme se zase udobřit? Jak se chová člověk, který nám naslouchá? Co znamená slovo respekt? Proč lidé někdy používají sprostá slova?...\*

Komunitní kruh by se měl zařazovat pravidelně, to je alespoň jednou nebo dvakrát týdně (v mateřské škole se dělá i každý den). **Zásadně by se neměl používat na přímé řešení konfliktů! Odporuje to jeho základnímu poslání vytvářet pocit bezpečí, sounáležitosti a důvěry.** Pokud se ve třídě vyskytne konflikt, je třeba řešit ho přímo s těmi, kterých se to týká, anebo v případě, že se problém týká více dětí, **nepřímo na obecné úrovni** ve skupinách.

Žádné dítě by nemělo zažít v komunitním kruhu odmítnutí a pocit, že je druhými „souzeno“. Děti by do něj pak už nechodily s takovou důvěrou, a tím bychom se připravili o možnost využít řadu pozitiv, která tato metoda přináší.

Dalšími metodami práce v kruhu může být diskusní kruh nebo učební kruh. V těchto případech již ale nejde o komunitní kruh, nekoluje žádný

Inspiraci k otázkám do komunitního kruhu lze najít například v knize Z. Šimanovského a A. Tiché „Lidové písničky a hry s nimi“. Nabízené náměty je však třeba přeformulovat tak, aby se otázky neobracely přímo na děti (ty, vy), ale aby byly položeny v první nebo třetí osobě množného čísla.

předmět a učitel má většinou aktivnější roli než v komunitním kruhu (například moderuje diskusi).

### Vytváření pravidel společně s dětmi

Pravidla prostupují celý náš život - představují základní mechanismus, jak žít ve skupině, představují bezpečí, řád, stabilitu, umožňují předvídat dění kolem nás. Jejich nedodržování nás zlobí a komplikuje život i vztahy. Základním předpokladem toho, že členové společenství převzou zodpovědnost za dodržování pravidel, je jejich vytváření **společně s těmi, kterých se týkají**.

V naší ukázce jsme popisovali, že na dveřích třídy jsou zevnitř připevněna výrazně napsaná pravidla soužití. Není jich moc. Může tam být například napsáno:

Budeme se snažit:

naslouchat si  
chovat se k sobě kamarádsky a ohleduplně  
řešit problémy v klidu

Kolem každého pravidla je nalepeno hodně lístečků, které blíže vymezují, co to vlastně znamená (necháme druhého domluvit, díváme se do očí, když spolu mluvíme, nestrkáme se, nepředbíváme se v jídelně, říkáme prosím a děkuji, omluvíme se, když uděláme něco nesprávně...). Vytváření pravidel začalo totiž nejdříve tím, že děti sepsaly velké množství **co nejkonkrétnějších** odpovědí na otázku: **Jak bychom se k sobě měli v naší třídě chovat, aby se nám tu dobře žilo a pracovalo?** Teprve potom děti s pomocí paní učitelky dospěly ke svým třem pravidlům. Ta jsou formulována pozitivně, vyjadřují žádoucí chování, nikoliv zákazy.

Neznamená to, že by učitel nemohl dětem představit pravidla už známá a osvědčená, o nichž je přesvědčen, že přispějí ke kvalitním vztahům a soužití ve třídě. V tom případě je ale nutné o nich diskutovat, dosáhnout jejich porozumění různými zážitkovými metodami (nikoliv výkladem a vysvětlováním!) a používat další postupy vedoucí k jejich zvnitřnění. Je to tedy cesta přes smysluplnost. Jeden velmi dobrý soubor základních pravidel soužití najdeme v knize S. Kovalikové „Integrovaná tematická výuka“. Je jich pět: **aktivní naslouchání, vzájemná úcta, důvěryhodnost, pravdivost a osobní optimum** (ve smyslu dát činnosti či chování to nejlepší, čeho jsme za daných podmínek schopni).

Když si na seminářích ozřejmujeme zásady tvorby pravidel společně s dětmi, často zaznívá domněnka, že současně s pravidly by měly být stanoveny i sankce za jejich porušování. Je v zájmu všech, **aby nikdo z dětí ve třídě neměl pocíty selhávání**. Základní strategií při porušování pravidel je

ta, kterou jsme popsali v kapitole o alternativách k trestání: *Děti, dohodli jsme se na těchto pravidlech. Jirko, pravidlo Číslo čtyři.* (Informace.) *Zdá se, že ve třídě nějak vážně naslouchání. Co s tím uděláme?* (Spoluúčast dětí při řešení problému.) Ke slovu by se však měly dostat také postupy z kapitoly o oceňování - všimnout si dodržování pravidel a oceňovat je: *Myslím, že se nám dnes opravdu dařilo řídit se pravidlem spolupráce. Připomínání pravidel a oceňování jejich dodržování je záležitostí všech, nejen učitele.*

### Rozvoj sociálních a komunikačních dovedností

Dobré soužití ve třídě, stejně tak jako přibírání dětí ke spoluúčasti a kooperativní výuka, se neobejdou bez sociálních dovedností. Některé z nich je třeba rozvíjet přednostně. Dovednost, která by měla být na prvním místě, je **naslouchání** (výstižněji aktivní naslouchání). Děti si navzájem neumějí moc naslouchat, ze začátku to bývá velkým problémem i v komunitním kruhu.

Nácvik začíná vyvozením pojmu (co to je, podle čeho zjistíme, že nám někdo naslouchá či nenaslouchá, jak se přitom cítíme). Pokračuje přes uvědomění významu (proč stojí za to naslouchat, co se v naší třídě změní, když si budeme umět naslouchat), různé hry a aktivity, které naslouchání procvičují, až po neustálou zpětnou vazbu (*Teď jsem viděla, že jsi Evě naslouchala.*).

V kapitole o rizicích pochval a odměn jsme popsali jako užitečnou komunikační dovednost souhrnné pojmenování chování. To je velmi dobře použitelné ve třídě v situacích, kdy si s dětmi vyjasníme nějakou dovednost a snažíme se ji vědomě učit (třeba vytrvalost, ohleduplnost, spolupráce a další).

Při začátcích kooperativní výuky je možné společně s žáky vypracovat kartotéky vhodných výroků, kterými budou přijímat nebo odmítat návrhy, pobízet k pokračování v práci, ztišovat příliš hlučnou diskusi, navracet zpět k úkolu, když se řeč stočí jinam, dělit se o jednotlivé části úkolu atd.

Velmi prospěšné je **využití metod dramatické výchovy**. I učitelé, kteří nemají hlubší znalosti těchto metod, mohou při rozvoji sociálních dovedností dětí úspěšně zařazovat miniscénky. V nich se mohou přehrávat nejen různé alternativy řešení konfliktu, ale také vyjadřovat různé úhly pohledu na stejnou věc a podobně.

Některé postupy pro rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností jsme uvedli v předcházející kapitole - parafrázování, používání já-výroků, omluva i přijetí omluvy, vyjádření přání a očekávání pozitivním způsobem. Právě tím, že pracuje s větší skupinou dětí, má škola mimořádnou příležitost tyto dovednosti kultivovat.



### 3. Spoluúčast a spolupráce

#### Spoluúčast dětí na rozhodování o věcech, které se jich týkají

Hodně konfliktů ve škole pramení z toho, že se děti bouří proti mocenskému modelu, jehož výrazným znakem je rozhodování o druhých bez zájmu o jejich názory. Spoluúčast dětí začíná již tím, že **dostávají na výběr**. Znamená to ale také **dávat jim prostor, aby mohly vyjadřovat své návrhy** všude, kde je to možné: například jak by se dalo naučit a ve skutečném životě použít nějaké učivo, jaké domácí úkoly by děti rády dělaly, jak by si představovaly trávení přestávek, kam by chtěly jet na školní výlet...

Autoritativní přístup nepřipouští diskusi. Pro demokratický a respektující přístup znamená diskuse jeden z nepostradatelných nástrojů. Když však jde o větší skupinu, vyžaduje diskuse vedení. **Základem moderované skupinové diskuse jsou menší skupiny - obvykle tří- až pětičlenné**. Tento postup je možné použít jak ve třídě s dětmi, tak s dospělými. Vhodný je pro rodičovské schůzky i pro diskuse v učitelském sboru, když je třeba prodiskutovat například porozumění různým pojmům (co je a co není trest, co znamená pojem autorita, kázeň, pravidla, hodnocení...).

Otázka, o níž se ve skupinách v jasně vymezeném čase diskutuje, se může týkat stanoviska, definování pojmu, nalezení několika alternativních návrhů na řešení, porovnání výhod a rizik něčeho a podobně. Po uplynutí času prezentuje mluvčí skupiny, k čemu skupina došla. Podle okolností se to, co prezentují jednotlivé skupiny, zapisuje (na tabuli, na balicí papír), případně si moderátor jen dělá poznámky a shrne výsledek.

Práce ve skupinách může pokračovat dalšími úkoly - třeba shodnout se na výsledném řešení, na pořadí tří nejdůležitějších názorů, shodnout se, co z názorů druhých skupin je pro skupinu přijatelné a co nikoliv (případně za jakých podmínek, okolností by se dalo s něčím souhlasit).

Výhodou takto vedené diskuse je **aktivita všech**, zejména se nepřichází o žádné podněty, nápady, jak tomu často bývá u diskusí v plénu. Diskusi mohou moderovat i žáci sami, pokud již znají postup.

Další oblastí je **přibírání dětí k řešení konfliktů ve třídě**. To je významná změna, protože učitelé mají poměrně hluboce vžitou představu, že je jejich povinností řešit všechny přestupky dětí i konflikty mezi nimi. Jednu z metod jsme už zmiňovali - je to **vracení konfliktů k řešení těm dětem, kterých se to týká**. Podmínkou úspěšnosti tohoto postupu je, aby děti měly určité komunikační dovednosti (uměly například používat já-výroky - viz kapitulu o prevenci). Jinou metodou, kterou jsme popsali v téže kapitole, je metoda řešení problémů pomocí brainstormingu.

Významnou pomoc při řešení konfliktů poskytuje **komunitní kruh**, v němž lze o nějakém problému hovořit **na obecné úrovni (aniž bychom kohokoliv jmenovali!)** z hlediska emocí (*Jak je dětem, když chtějí pracovat a někdo je pošťuchuje a všelijak ruší?*), příčin (*Proč někdo ruší ostatní při práci?*) i možných řešení (*Co můžeme dělat pro to, abychom si lépe naslouchali?*).

Princip spoluúčasti dětí může učitelé také ulevit při řešení docela častých situací, v nichž jde o uplatnění **individuálního přístupu** k některým žákům. Jde o situace, kdy se učitel snaží poskytnout některému dítěti to, co skutečně potřebuje, co se ale liší od potřeb ostatních. Může to být poskytnutí delšího času temperamentově pomalejšímu dítěti, větší benevolence v hodnocení dítěte s poruchou čtení a psaní, víc pozornosti dítěti, které ji potřebuje, anebo naopak přehlížení provokací u dítěte, které jen „testuje“ reakce učitele. Běžným postupem v těchto situacích je, že učitel o problému před třídou nemluví, anebo - v lepším případě - vysvětlí dětem, proč se k určitému dítěti chová odlišně. Jde však stále o jednostranné a ne příliš účinné řešení z pozice autority. Děti si „výhody“ dávané jen nemnohým dost hlídají. Jestliže bude učitel používat strategii spoluúčasti dětí na řešení problémů, vyvine se situace mnohem lépe. Výstižnou ilustraci tohoto přístupu jsme našli v knize S. Sarasona „Předvídatelná selhání školské reformy“. Autor v ní popisuje tuto příhodu:

Nedlouho po začátku školního roku navštívil jednu první třídu. V průběhu hodiny si všiml děvčátka, které bylo smutné a nakonec vstalo a šlo k paní učitelce, aby ho pochovala. Ta sice jemně, ale pevně dovedla děvčátko zpět do lavice a vysvětlila mu, že musí dělat to, co ostatní, a že maminka si pro něj po vyučování určitě přijde. O přestávce se autor zeptal učitelky, zda už se to stalo i předtím. Odvětila, že ano. *A pochovala jste ji?* zeptal se v domnění, že snad jeho přítomnost způsobila, že učitelka tentokrát děvčátko nepochovala. Udiveně odpověděla, že nikoliv. Na jeho další otázku, proč to neudělala, ještě udiveněji odpověděla, že to přece nejde, že jsou ve škole a že by to pak chtěly všechny děti. Třetí otázka autora: *A zeptala jste se jich? je vlastně klíčovou v celém příběhu: Věřím, že kdybyste dětem řekla, že této dívce se moc stýská po mamince a že by jí teď pomohlo, kdybyste ji pochovala, a zeptala se dětí, zda to máte udělat, řekly by, že ano. A kdybyste dodala, že jste ochotna pochovat kohokoliv dalšího, komu se moc stýská po mamince, přihlásily by se dvě tři další děti.*

### **Spolupráce dětí při učení - kooperativní výuka**

Výklad - procvičení - zkoušení. Takovou školu zažila asi naprostá většina současných rodičů. Ve třídě je ticho, po většinu času je aktivní učitel, žáci se dostanou ke slovu hlavně při zkoušení. **Kooperativní výuka staví naopak na aktivitě dětí**, které pracují v malých skupinkách (většinou dvou- až pětičlenných). Když jsme při učení aktivní, zapamatujeme si dlouhodobě rozhodně více.

Kooperativní výuka má své postupy - jak vytvářet skupinky, na jak dlouho, jaké úkoly zadávat, jak ji hodnotit. **Těžko se bude dařit tam, kde se předtím nepracovalo na dobrých vztazích v celé třídě.** Nelze jen tak posadit děti do skupinek a očekávat, že budou úspěšně spolupracovat. Kromě

toho, že aktivní učení je trvalejší, děti si v kooperativních skupinkách rozvíjejí řadu komunikačních a sociálních dovedností. Pokud se mají děti naučit učit se (je to jedna ze šesti klíčových kompetencí v Rámcovém vzdělávacím programu), pak jednou z podstatných metod je **reflexe procesu učení**. Děti si při ní uvědomují nejen k jakému výsledku došly, co se naučily, ale také, **jak k tomu došly**, co se dělo v průběhu práce, jak postupovaly a proč, co z toho považují za dobrý postup, jak příště práci zorganizovat lépe. Je to velmi důležitá činnost, na kterou je třeba po skončení úkolu vyhradit čas!

V tradiční výuce se učitel soustředí na instrukci, jak se má daná činnost dělat, na intervenci v případě, že zaregistruje u žáka chybu, a na zhodnocení výsledku. Složka sledování a uvědomování si průběhu učení dětmi tam chybí.

Dovednost spolupracovat je stále častějším požadavkem na trhu práce a mnoho firem vydává velké peníze na školení svých zaměstnanců v týmové práci. V těchto souvislostech nám bude význam kooperativní výuky zřejmě ještě více. Ve třídě se zvládnutou kooperativní výukou může vzájemná spolupráce dětí při učení vyplňovat až 80 % času.

#### 4. Udržení a rozvíjení vnitřní motivace dětí k učení a práci

##### Znovu 3 S vnitřní motivace

Přirozený, oboustranně uspokojující a současně efektivní způsob výchovy nejmenších dětí vychází z pozorování jejich aktivity a z nabídky podnětů a činností, které jsou v souladu s jejich aktuálním zájmem. Takto jsme se naučili (a dokonale!) chodit, mluvit, zacházet s předměty běžné denní potřeby, osvojili si základní kulturní zvyklosti a sociální dovednosti. S nástupem do školy se náhle všechno mění. Přirozená aktivita dítěte je považována za méněcennou ve srovnání s tím, co naplánuje a vymyslí učitel. Důležitější než aktivita dítěte je aktivita učitele. Souvisí to se základním postojem nerespektu k dětem, byť dávaným najevo laskavým a vlídným způsobem: děti nevědí, co je pro ně dobré, kdežto učitel ano. Učitel, který převzal učení dětí do svých rukou, strukturuje učení tak, aby si zajistil přehled a kontrolu: všechny děti se učí ve stejnou chvíli stejnou věc stejným způsobem, mluví jen ten, kdo je vyzván. Tento způsob však vede k tomu, že nad svým učením ztrácejí kontrolu děti - jednak proto, že se začnou spoléhat na autoritu učitele, jednak proto, že se způsob výuky přizpůsobený učiteli začne více či méně míjet s tím, co vyhovuje jim.

V kapitole o motivaci byla řeč o **třech S a jednom Z vnitřní motivace**, kterými jsou: **smysluplnost, svobodná volba, spolupráce a zpětná vazba**. Učení z hlediska dětí často postrádá smysluplnost. Také učitelé na seminářích nezdědka ventilovali svou nespokojenost s osnovami, sami byli na rozpacích o významu některého učiva či o jeho přiměřenosti věku. Rámcový vzdělávací program, který je zakotven v novém školském zákoně platném od

1. 1. 2005, otevírá nyní učitelům velké možnosti v zařazení či nezařazení určitého učiva. Současně od nich bude žádat, aby zvažovali smysluplnost učiva z hlediska klíčových kompetencí.

Jedním z konkrétních nástrojů, který přispívá k udržení vnitřní motivace k učení, je **metoda „Co víme a co bychom ještě chtěli vědět o...“**. Děti tak mohou být už od začátku práce na nějakém tématu aktivní. Kromě toho škola už dávno nemá monopol na informace, a sdělovat dětem známé věci ke smysluplnosti učení nepřispívá. Na začátku nového učebního tématu děti nejprve ve dvojicích nebo ve skupinkách odpovídají na tyto dvě otázky. Když se téma ukončí, ověří si, zda dostaly odpověď na všechny své otázky, a také si zrekapitulují, co nového se dozvěděly.

Tradiční výuka většinou začíná vysvětlováním nových pojmů a teprve potom (někdy ani to ne) se uvádějí konkrétní příklady. Účinnější je opačný přístup - **nejdřív zážitek, potom pojem**. Nejdřív experimenty s předměty ve vodě, potom Archimedův zákon. Nejdřív zážitek s pocity při shazování či odmítání (hraní rolí, dramatizace, literární ukázky), potom vyvození pravidla úcty.

Ke smysluplnosti učiva přispívá výrazně jeho propojení s realitou za branami školy. Učení by mělo v mnohem větší míře probíhat v prostředí skutečného světa - přírodního i sociálního. Totéž platí pro domácí úkoly - ty by se měly víc zaměřit na zjišťování reálií v bezprostředním okolí dítěte než na vypracovávání cvičení z učebnice.

### **Nesoutěživé prostředí**

Jestliže dobré vztahy mezi dětmi jsou nutnou (byť ne jedinou) podmínkou bezpečného klimatu, soutěžení je silou působící přímo v opačném směru. Učíme se mnohem více z reálného života než ze slov. Když budou děti slyšet slova o důležitosti přátelských vztahů, ale současně budou zažívat situace záměrně dospělými připravené tak, aby se stavěly navzájem proti sobě, tak se samozřejmě budou učit jinému vidění druhého, než bychom si přáli. Naučí se vidět v něm potenciálního soupeře, překážku své výhry, a nikoliv spolupracovníka (nanejvýš tak spolubojovníka). Takový postoj bude ovlivňovat další chování.

Soutěží rozumíme takové uspořádání situace, v níž **zisk jednoho je nutně spojen se ztrátou druhého** (případně všech ostatních zúčastněných). První místa jsou jen jedna, odměna patří vítězi. „Šizení“ dospělých, kterým je líto poražených, takže odměnu dostanou kromě vítěze i všichni ostatní, nic nemění na škodlivosti tohoto uspořádání. Odměnou je i zvýšení prestiže slovy: *Počítáš nejlépe ze všech. Nejlépe si vedl...* V situaci soutěžení vítěz i poražení prostě vědí, kdo byl ten „nejlepší“, a dodatek: *Ale vy všichni jste byli moc šikovní*, jen snižuje autoritu dospělých a učí děti nedůvěřovat jim, protože svévolně porušují pravidla (byť špatná). Jestliže uspořádáme situaci ve smyslu soutěže, není už psychologicky úniku žádnými „změkčovacími“ opatřeními.

**Soutěže představují značné riziko pro morální vývoj dětí** (uváděli jsme to již v kapitole o odměnách) - například podvody a poškozování soupeřů, které uniknou pozornosti učitele. Ostatní děti, které to sice samy nedělají, ale jsou toho svědky, se dostávají do morálně velmi náročné situace - říct nebo neříct tuto skutečnost dospělému? Může dojít k přenosu nepoctivého chování do dalších situací, kdy jde již o smysluplnou konkurenci (výběr nejlepšího projektu, výběr zástupce skupiny na důležité jednání, konkurzy na vedoucí místa...).

**Soutěž odnaučuje děti dělat věci „naplno“**, ačkoliv obecné přesvědčení je, že soutěž učí „vydat ze sebe všechno“. Je to jednak rozdělením pozornosti - Část pozornosti je zaměřena **proti ostatním lidem**, a jen část na činnost samotnou. Také tvořivost je omezena, zaměření je zúženo jen na splnění úkolu.

Je zajímavé poměřit si soutěže ve škole opět třemi S a jedním Z vnitřní motivace. Smysluplnost soutěží je na pováženu, protože prvotním cílem soutěže není naučit se něco nového a udělat věci co nejlépe, ale zvítězit nad druhými. Soutěže se naopak používají jako náhražka tam, kde smysluplnost chybí. Soutěže neobsahují spolupráci (spolupráce skupiny při soutěži s jinou skupinou není pravou spoluprací) ani svobodnou volbu (výběr). Dospělí mají možnost volby, zda se soutěží chtějí zúčastnit, děti při výuce nikoliv. **I** když učitel řekne, že kdo nechce, nemusí soutěžit, sociální tlak (například nevypadat jako zbabělec) je velký. Většinou i zpětná vazba bývá (pokud vůbec nějaká je) dost chudá. Skutečnost, že momentální výkon je lepší nebo horší než u druhých, nedává zpětnou vazbu využitelnou pro další učení.

Soutěžení souvisí se získáním uznání, úspěchu, tedy s uspokojením jedné ze základních potřeb. Zejména menší děti proto na výzvu k soutěži obvykle reagují kladně. Brzy však většina dětí zjistí, že vítězství je dopřáno jen nemnohým. Není pravda, že každé dítě může být v něčem nejlepší ze všech. Většina dětí nikdy nevyhrává a některé děti jsou vždy v roli poražených - ať se to týká výkonů myšlenkových nebo tělesných. Názor, že všechny děti rády soutěží, je mylný. Je to vidět u starších dětí, které už soutěže odmítají, protože vědí, že nemají šanci, nebo naopak nechtějí být v roli vydvihovaných, kterým se ti poražení mohou mstít.

Pokud děti soutěže ve škole vítají (opět se to týká spíš menších dětí), je to dáno hlavně tím, že soutěže ve vyučování představují oživení - pohybem, emocionálním vzrušením. Setkali jsme se již s mnoha učiteli, kteří, inspirováni diskusí o škodlivosti soutěží, začali přetvářet soutěživé hry a aktivity na kooperativní, přičemž zachovali pozitivní doprovody soutěží - pohyb, zábavu, napětí.

Mezi důvody obhajování soutěží patří představa, že svět je soutěživý a my jako odpovědní vychovatele musíme děti na soutěže, na přijetí výhry i prohry, připravit. Umět přijmout neúspěch závisí na jiných faktorech než na tom, zda dítě v dětství absolvuje dostatečný počet soutěží. Dobrá sebeúcta, přiměřené sebevědomí, realistická představa o vlastních schopnostech, přednostech

i slabinách, zdravá sebedůvěra... - to všechno pomáhá obstát v dospělosti v situacích skutečné konkurence. Tyto osobnostní kvality se však nezískávají v atmosféře soutěživosti, strachu z neúspěchu. **Cesta k překonávání překážek v životě nevede přes výhry a prohry v soutěžích, ale přes budování sebeúcty.** Kromě toho představa o všudypřítomné soutěživosti v životě je mylná. Přinejmenším stejně se na fungování lidských vztahů i celé společnosti podílí spolupráce.

**Soutěživé prostředí je překážkou učení, protože představuje ohrožení, které tlumí činnost mozkové kůry.** Děti mohou hrát ve svém volném čase soutěživé hry, pokud o ně stojí a je to jejich volba, **z vyučování by se ale soutěže měly vyloučit.**

K tomu, aby děti věděly, kdo je v čem dobrý a co umí, jak mohou ostatním přispět či pomoci, není třeba veřejného srovnávání (včetně známkování), není třeba organizovat soutěže a vyhlašovat vítěze. Děti jsou dobří pozorovatelé. Spolupráce ve skupině při kooperativním vyučování nebo v jiných situacích a dále přehlídky a výstavy všech prací jsou velmi dobrou příležitostí srovnávat své schopnosti se schopnostmi jiných bez vysoce ohrožujícího veřejného srovnávání.

**Soutěže jsou také vážnou překážkou pro ty učitele, kteří se snaží zavádět kooperativní výuku.** Pokud budou ve třídě učitelem současně udržovány soutěživé prvky, pak děti nepůjdou s plným nasazením do kooperace. Budou spíš „kopat každý za sebe“, protože si nebudou jisty, zda to, co věnovaly ve prospěch práce skupiny, jim nebude nějakým způsobem chybět pro jejich úspěch v soutěži.

## Hodnocení

Všichni učitelé, kteří se vydali cestou moderního přístupu k vyučování, si velice rychle uvědomili, jak obrovskou překážkou je tradiční známkování. A snažili se tuto oblast změnit také. První pokusy směřovaly k **slovnímu hodnocení**. Nebylo dost zkušeností, zpočátku vše probíhalo systémem pokusů a omylů, někteří učitelé byli intuitivně schopni napsat dobrá slovní hodnocení, byla však i taková, která ublížila víc než známky, protože používala vlastně nálepkování (*snaživý, nepozorný, kamarádský, nedbalý...*), srovnávání (*Patří k nejlepším ve třídě, patří k průměru...*) a také pochvaly (*Letos jsi mi udělala velkou radost, jak jsi se pustila do násobilky...*). Pro slovní hodnocení platí několik zásad:

- mělo by být především **popisem toho, co dítě zvládlo** (co umí spolehlivě, co zatím jen třeba s dopomocí) a na čem se bude pracovat dál
- mělo by to být **sdělení dítěti**, nikoli o dítěti - tedy vlastně dopis v 2. osobě (*Tvé čtení je zatím pomalejší, ale rozumíš dobře tomu, co čteš.*)
- nemělo by obsahovat žádná vyjádření týkající se osobnosti dítěte

Přílohou k slovnímu hodnocení může být stručný přehled toho, co se ve třídě v daném období probralo, aby bylo možné porovnat to, co dítě zvládlo, se vzdělávací nabídkou. (Takový přehled je tentýž pro všechny děti.) V novém školském zákoně je již slovní hodnocení v základní škole zakotveno jako rovnocenná alternativa ke známám.

Dalším způsobem hodnocení je **portfolio**, to znamená krabice nebo desky (šanon), kde se shromažďují doklady o pokrocích dítěte. Jsou to jednak práce dítěte (písemné, výtvarné, fotografie...), jednak záznamy od učitele, které mají formu konkrétního popisu, co dítě do určitého dne zvládlo (například: 25. 1. - už spolehlivě umí rozlišovat tvrdé a měkké slabiky). To, co se do portfolia zařadí, by mělo ovlivňovat především dítě - posiluje to jeho odpovědnost za vlastní učení.

V některých školách používají **týdenní plány**, kde má každé dítě předem uvedeno, co se v kterém předmětu bude učit. Na konci týdne si samo zhodnotí, zda mu dané učivo jde nebo v něm má ještě potíže. Jeho sebehodnocení učitelka potvrdí, nebo vedle něj napíše svůj názor. Týdenní plány mohou být součástí portfolia. Jsou také informací pro rodiče - mnohem kvalitnější než známka. Znamka bývá pro mnohé rodiče jen signálem, zda učení dítěte potřebuje či nepotřebuje nějaký zásah z jejich strany (jednička, dvojka - nemusím se starat, čtyřka a pětka - přitvrdit, vyvinout nátlak na dítě). Týdenní plány jsou pro ty rodiče, které opravdu zajímá vývoj jejich dítěte, mimořádnou příležitostí být mnohem víc „v obraze“ o tom, co se učí a co prožívá jejich dítě ve škole.

**Sebehodnocení** má pro rozvoj skutečně nezávislé osobnosti velký význam. vést k sebehodnocení znamená **ptát se vždy nejdřív dítěte**, co si o daném výsledku myslí, zda je s ním spokojeno, zda si myslí, že odvedlo tak dobrou práci, jak to za daných okolností šlo nejlépe, a **teprve potom sdělit svůj pohled**. Kéž by všechny děti dostaly šanci zbavit se závislosti na známkování, jak to dosvědčuje výrok jednoho dítěte z Montessori školy: *Já to umím. Já nepotřebuji jedničku.*

Znovu připomínáme základní charakteristiku **zpětné vazby** - je to **informace** o průběhu nebo výsledku činností nebo chování, nikoliv hodnocení osoby, a je sdělována bez citového zabarvení. Bohatá a pokud možno okamžitá zpětná vazba je nepostradatelnou součástí kvalitního učení. **Ocenění a povzbuzení** k učení samozřejmě také patří, ale jeho četnost je mnohem menší než četnost zpětné vazby. Při učení by měly úplně vymizet pochvaly, veřejné srovnávání a dávání za vzor. Vystavovat by se měly všechny práce, nejen ty „nejlepší“.

Další změnou je **přístup k chybám**. V souvislosti s tím můžeme rozlišit **dva typy učení**:

1. O základním principu **učení, které směřuje k automatizaci**, jsme již hovořili v kapitole o prevenci. Zdůrazňovali jsme, že **osvojení určité dovednosti se dosáhne tím dříve, čím více správných opakování dítě (nebo dospělý) provede. Zásadou tedy je nepřipustit chybu**. Pokud při nácviu základních dovedností sčítání a odčítání, násobilky, některých mluvnických jevů (vyjmenovaná slova, tvrdé a měkké slabiky) a v dalších podobných situacích dítě neví, jaká je správná odpověď, **nemělo by hádat, ale říct „nevím“** - a dostat správnou odpověď. Totéž by mělo platit i pro písemné práce: matematické prověrky, diktáty (vynechat slabiku nebo slovo, když si žák není jistý, a okamžitě po skončení dostat odpověď nebo si ji vyhledat) a podobně. Učení směřující k automatizaci je samozřejmě i v dalších předmětech, nejen v matematice a češtině. V naukových předmětech je řada pamětních složek, také tělesná výchova obsahuje nácvik až k zautomatizování. Chyby a oddálená zpětná vazba u tohoto typu učení jen zbytečně prodlužují jeho dobu.

2. Jiné je to s **chybami logického rázu**. O těch říkáme, že jsou **součástí učení**, a když se vyskytnou, role učitele se mění. Zatímco v tradiční výuce učitel okamžitě zasahuje, kdykoliv upozoruje chybu, nyní nechává práci dětí volnější průběh, aby - zejména při kooperativní výuce - **uměly samy rozpoznat nesprávnost nějakého postupu a vyvodit z toho závěry**.

## 5. Škola vzdělává i vychovává

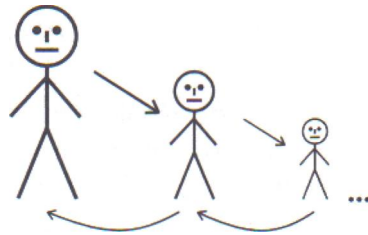
Pro rozvoj řady kompetencí je zapotřebí pravidelný a dlouhodobý styk s vrstevníky a dalšími lidmi. Nechceme samozřejmě opomíjet základní vliv rodiny, dnešní děti ale nezřídka vyrůstají jako jedináčci nebo s jedním sourozencem, často v neúplné rodině. V míře a kvalitě jejich dalších kontaktů jsou velké rozdíly. Pro život se potřebujeme naučit domluvit, vycházet a spolupracovat s nejrůznějšími lidmi - nejen s těmi blízkými a s přáteli, ale i s lidmi, kteří se od nás odlišují co do schopností, chování, zvyků, temperamentu, zájmů... a s nimiž si třeba úplně „nepadneme do oka“. Ideálním prostředím, kde se to děti mohou učit, je přirozená vrstevnická skupina ve škole.

Škola je v dnešním „informačním světě“ již do značné míry nahraditelná ve své vzdělávací funkci, protože postupně přestala být jediným široce dostupným zdrojem informací, jak tomu bylo dříve. Naopak ale **nesmírně vzrostla její socializační funkce**. Jestliže rozvoj sociálních, komunikačních nebo pracovních dovedností v rodině naráží na určité hranice a jestliže další rozvoj těchto dovedností neumožní dětem ani škola, v níž tráví podstatnou část svého dětství a mládí, řada z nich si tento nedostatek ponese dále do života.



Dalo by se říci, že každý dospělý člověk má dvě profese - svoji odbornost a také „profesi lidskou“, která jde napříč všemi odbornostmi. **Škola by měla pečovat o obojí. Měla by položit základ všeobecného vzdělání, na něž bude později navazovat vzdělávání odborné. A současně rozvíjet a kultivovat naši schopnost žít v souladu sami se sebou, s druhými lidmi, přírodou i světem věcí.**

## XIII. Výchova k poslušnosti je rizikem pro demokracii



Výchova dětí v rodinách, jejich vzdělávání ve škole a dění ve společnosti jsou spojené nádoby. Nechceme se zde zabývat známými souvislostmi mezi úrovní rodinného a sociálního prostředí a výskytem sociálně patologických jevů. Chceme poukázat na to, že nebezpečím pro demokratickou společnost mohou být také děti vedené k poslušnosti, byť vyrůstají v podnětném a láskyplném prostředí. Z nich se mohou stát poslušní občané se všemi riziky, která to přináší.

Například v analýzách příčin vzniku a rozsáhlé veřejné podpory fašismu a nacismu v Německu se mluví o jednom podstatném faktoru, který k tomu přispěl - byla jím velice přísná autoritativní výchova v rodině i ve škole, výchova, kde poslušnost byla chápána jako ctnost. Mnoho pozdějších tyranů mělo za sebou dětství s despotickými otci. Dva z nejhorších diktátorů 20. století - Hitler a Stalin - zažili krutou výchovu s tělesnými tresty a ponižováním."

V první kapitole jsme označili partnerský vztah a jeho protipól - mocenský přístup - jako východiska pro demokratický, respektive autoritativní

<sup>1</sup> Švýcarská psychoanalytička Alice Millerová (2001) v této souvislosti mluví o tom, že komu se dostalo kruté a ponižující výchovy, ten se naučí krutost obdivovat.

styl výchovy. Obsah této knihy - jak doufáme - jasně mluví o tom, že nepovažujeme demokratický styl výchovy za anarchii, jak se z neznalosti pojmů i podstaty věci oba styly často zaměňují. Nyní, v závěru knihy, kdy již pojmy dostaly konkrétnější obsah a jsou jasné i nástroje, které ke každému z nich patří, chceme propojit styly výchovy s jejich celospolečenskými důsledky a souvislostmi.

Než budete číst dál, nabízíme vám, abyste se do následujícího obrázku, kde jeden konec úsečky představuje autoritativní styl výchovy a druhý konec anarchii nebo „volnou výchovu“ bez hranic, pokusili umístit styl demokratický:

Autoritativní styl X—————X Anarchie, volná výchova

## 1. Tři typy výchovy

Existují tři základní možnosti uspořádání nějaké společnosti (máme na mysli celé národy nebo obyvatelstvo velkých územních celků): **autoritativní model** (diktatura různého typu, totalita, monarchie), **anarchie** (to, co můžeme pozorovat, jsou spíše tendence k anarchii, nedá se hovořit o anarchickém modelu) a **demokratický model**. Tytéž možnosti uspořádání existují i v životě menších skupin - v rodinách, školách, firmách... My se vzhledem k tématu knihy budeme zabývat těmito modely nebo styly ve výchově dětí. Obdobou anarchie je ve výchově volná, permissivní nebo laissez-faire výchova (z francouzštiny - „nechat být“).

Lidé dost často hledají demokracii někde na půli cesty mezi autoritativním stylem a anarchií. Nenapadne je, že je to něco jiného, „třetí cesta“.

- Doplnění obrázku, který vyjadřuje vztah mezi demokratickým, autoritativním a volným stylem výchovy, najdete na konci kapitoly.

Jako bychom měli pomyslnou spojnici mezi autoritativním stylem a anarchií ve své hlavě a nebyli schopni ji opustit. Dá se tomu porozumět - historicky vzato jsme si v naší zemi moc demokracie neužili, zato autoritativního způsobu řízení společnosti ano, a to se promítalo a promítá i do výchovy a vzdělávání. Dodnes tu vlastně máme jen trochu vylepšený model školství založený Marií Terezií v roce 1774, jehož smyslem bylo - vedle zajištění gramotnosti - vychovávat poslušné poddané!

### Demokracie je pracná záležitost

Když autorita povolí otěže nebo zmizí ze scény (na celospolečenské úrovni šlo například o pád komunismu u nás v roce 1989), jde to samovolně a v duchu zákona „akce a reakce“ spíše k anarchii než k demokracii. **Anarchie je mylně označována za demokracii.** Proto ta nedůvěra k demokracii, proto se někde opět zavádí autoritativní způsob řízení se slovy: *Ta demokracie nefunguje, lidé (děti) na to nejsou zralí!* Problém je v tom, že **pokud se nenaučí chovat jinak, budou se dále chovat tak, jak si to osvojili v autoritativním modelu** - poslušně, neposlušně nebo mocensky, nikoliv zodpovědně a s respektem.

Ilustruje to příklad z jedné školy, kde se „ve jménu demokracie“ rozhodli dát dětem důvěru a zrušit dozory na chodbách. Během několika týdnů se chování dětí o přestávkách tak zhoršilo, že se dozory zase zavedly, právě s výše uvedeným komentářem. Nestáčí jen povolit a nechat věcem volný průběh. Demokracie je velmi pracná záležitost. Ale nevíme o ničem lepším, co by nás ochránilo před zneužíváním moci. Podstatou demokracie je **společné vytváření norem a pravidel soužití**, která by byla přijatelná pro všechny strany. V uvedeném příkladu by to znamenalo před zrušením dozorů diskutovat s dětmi o možnostech, jak trávit přestávky, a vypracovat společně s nimi pravidla pro chování o přestávkách. A také je naučit, jak se navzájem neosobujícím způsobem upozorňovat na jejich případné nedodržení. To vyžaduje přesvědčení o tom, že to má smysl, a dovednosti, kterým je třeba se naučit.

Tři základní modely společnosti a styly výchovy bychom mohli popsat z hlediska třech **kritérií, která se týkají právě vytváření norem a pravidel:**

- jaký druh norem a pravidel v nich existuje
- kdo je vytváří
- pro koho platí

#### Autoritativní styl

- spíše než o pravidla jde o velké množství příkazů, zákazů a povinností
- určují je ti, kteří mají moc
- platí především pro ty, kdo moc nemají

#### Anarchie („vše dovolující“ styl)

- nejasná pravidla a normy nebo jejich neexistence
- není jasné, kdo je určuje, vznikají nahodile
- nejsou závazná

### **Demokratický styl**

- smysluplné normy a pravidla odrážející skutečné potřeby společnosti a respektující základní lidské potřeby; základních pravidel soužití není mnoho
- na jejich vytváření mají možnost se podílet všichni členové společnosti, jsou výsledkem konsensu
- platí pro všechny

Tento přehled jasně ukazuje, že demokratický styl výchovy nelze umístit „někam uprostřed“ mezi autoritativní styl a anarchii, neznamená jen ubrat na direktivitě a snížit množství příkazů a norem, ale že jde ve své podstatě o zcela jinou kvalitu.

### **Snazší je poslouchat nebo se bouřit**

**Základním rysem demokratické výchovy je spoluúčast dětí na věcech, které se jich týkají. Není zodpovědnosti bez spoluúčasti na rozhodování.** Jak doma, tak ve škole. Demokracii se musíme učit. Ne „o demokracii“, ale přímo demokracii. Na seminářích slýcháváme, že starší děti nebývají z nabízeného spolurozhodování (a tím i spoluzodpovědnosti) nijak nadšeny. Bývá to tehdy, když již vnitřně přijaly mocenský model (většina z nich ho zažívala v rodině, v mateřské škole i na prvním stupni základní školy, třeba formou „laskavé manipulace“). Je vlastně snadnější poslouchat nebo se bouřit. Tuto zkušenost mají často učitelé na druhém stupni, kde žáci partnerské chování učitelů vnímají jako projevy slabosti a příležitost k výměně rolí - že to budou teď oni, kdo budou v pozici „velkého panáčka“. Je to velká zkouška pro přesvědčení o nutnosti partnerského vztahu! A velká výzva pro školu jako instituci - aby se přestala podílet na přenášení mocenského modelu vztahů na další a další generace a začala fungovat na demokratických principech.

## **2. Řídit se hodnotami není totéž jako podřídit se autoritě**

Hodně pozornosti se věnuje tomu, jak zvládat jeden typ důsledků mocenských vztahů - boj o moc. Druhým typem důsledků - poslušností - se zabýváme mnohem méně, ačkoliv je stejně rizikový, možná dokonce ještě více.

Pojem „poslušnost“ je třeba vyjasnit. Když si ho vyhledáme ve slovníku synonym, najdeme tam „podřízení se“. Z toho vyplývá, že situaci řídí někdo jiný a my nemáme zodpovědnost za důsledky. Tu považujeme za záležitost toho, kdo něco nařídil a koho jsme poslechli (my jsme „z obliga“, my za to nemůžeme). **Kdykoliv vyžadujeme od dětí poslušnost, učíme je vlastně nepřijímat zodpovědnost za své konání.**

Když s účastníky našich kurzů diskutujeme na téma poslušnost, klade me například otázky: K čemu vede poslušnost, jaká jsou její rizika pro vývoj jednotlivce i z hlediska celospolečenského? Až budou vaše děti dospělé, chtěli byste, aby byly poslušné? Závěry jsou jasné: **poslušný člověk se neumí rozhodovat, není zvyklý samostatně přemýšlet, je manipulovatelný, zneužitelný.** Poslušné občany může ovládnout kdokoli, kdo mluví dost hlasitě. Existuje úsloví: Boj se otroka - bude chtít udělat otroka i z tebe!

Žádoucím protipólem poslušnosti ovšem není neposlušnost ani „dělat si, co chci“. Je to **zodpovědnost**, která se nepodřizuje druhé osobě (autoritě), ale **řídí se správností věcí, zvnitřněnými hodnotami.** Je velký rozdíl mezi „řídít se něčím“ a „podřídít se někomu“. U zodpovědnosti jdou následky na „náš účet“.

Přijmout tyto závěry většinou nedělá lidem problémy, pokud se to týká odmítání poslušnosti v dospělém věku. Řada lidí však obhájí poslušnost v dětství. Argumentují přitom tím, že děti ještě nevědí, co je správné a co ne, nedohlédnou všechny důsledky, souvislosti - proto musí poslouchat. První polovina věty je pravdivá - ale nevyplývá z toho nutnost poslouchat!

Celé dětství je naplněno sbíráním informací o světě, o správnosti věcí, o souvislostech, hodnotách. Tento proces vlastně nikdy nekončí, s přibývajícím věkem a zkušenostmi se neustále snažíme v nich orientovat a shledáváme, že je to stále těžší - až po otázky trestu smrti, potratů... **Vedením dítěte k poslušnosti ho však učíme, že větší důležitost než obecné zákonitosti má rozhodnutí autority.**

Když dítě překročí hranice v autoritativním prostředí, postaví se autorita do pozice „tvůrce hranic“, jako by hranice byly závislé na její libovůli (a totéž platí pro tresty, které za překročení hranic udílí). U respektujícího, demokratického výchovného stylu má dospělý spíš funkci „strážce hranic“, které existují objektivně a platí pro všechny stejně - jasně signalizuje, kde jsou, a nepřipouští jejich překračování.

### **Dva experimenty, které ukazují vysoké riziko poslušnosti**

Návyk řídit se tím, co řekne autorita, a ne správností věci samotné, je jako řada jiných návyků onou pověstnou „železnou košilí“. Dítě ji nesvlékne náhle úderem svých osmnáctých narozenin. Rizika poslušnosti a závislosti na autoritě mohou být naplno zjevná teprve v extrémních situacích, jakou byla například situace v třicátých letech minulého století v Německu. Podobné extrémní podmínky napodobují i některé psychologické výzkumy. Dva z nich zde uvádíme již bez dalších komentářů s přáním, aby vám jejich znalost byla oporou v situacích, kdy se vám bude zdát cesta partnerského, respektujícího přístupu a demokratické výchovy namáhavá a pracná a měli byste chuť polevit.

Respektovat a být respektován

Jedněmi z nejvíc popularizovaných a citovaných jsou **pokusy S. Milgrama** z šedesátých let minulého století. Dlužno uvést, že byly kritizovány z etického hlediska, jejich výsledky však zpochybňovány nebyly."

Výsledky, o nichž budeme mluvit, se týkají 300 000 pokusných osob. **Pravým cílem bylo zjištění míry poslušnosti**, pokusným osobám však bylo sděleno, že cílem pokusu je zjistit vliv trestu na učení. Jejich úlohou bylo dávat dalším osobám, které se měly učit nazpaměť dvojicím slov, za každou chybu elektrický šok. Každý další šok měl být silnější o 15 voltů. Na ovládacím panelu bylo 30 tlačítek v rozpětí od 15 do 450 voltů. Učíci se osoby byly spolupracovníky experimentátora a **ve skutečnosti žádné elektrické rány nedostávaly**. Jejich úkolem bylo **předstírat** bolestivé reakce, kdykoliv pokusná osoba stiskla tlačítko (hráli reakce od drobného podráždění až k velké bolesti a dokonce bezvědomí).

Když při vyšších dávkách pokusné osoby již nechtěly pokračovat, dostaly od experimentátora postupně tyto pokyny: 1. Prosím, pokračujte, 2. Experiment vyžaduje, abyste pokračoval/a, 3. Je naprosto nezbytné, abyste pokračoval/a, 4. Nemáte jinou možnost, musíte pokračovat.

Za těchto okolností v průměru 25 lidí ze 40 (to byla standardní četnost všech skupin v experimentu) pokračovalo až do konce - do podání 450voltového šoku. Tedy asi 62 %. Pokusu se zúčastnily zdravé osoby a při dávání šoků byly pozorovatelné zřetelné známky jejich vysokého stresu (napětí svalů, pocení, třes, odvrácení zraku od ovládacího panelu).

62 % je velmi vysoké číslo, jako ještě závažnější se však tento výsledek bude jevit, když si uvědomíme, že žádná z těch 38 % osob, které se nepoddaly autoritě, neudělala nic pro zastavení těchto pokusů!

Druhý zajímavý pokus, který popisuje I. Nazare-Aga v knize „Nenechte sebou manipulovat“, se týkal zdravotních sester, náhodně vybraných v jedné nemocnici v USA. Hlas v telefonu, který se představil jako lékař pracující v téže nemocnici, tedy určitá autorita, žádal, aby konkrétnímu pacientovi na jejich oddělení byl ihned podán lék, pro který musely jít do nemocniční lékárny. Dávka byla stanovena na dvojnásobek maximální jednorázové dávky doporučené výrobcem. V 95 % případů sestry do nemocniční lékárny šly a přišly až na pokoj k pacientovi, aby mu lék skutečně podaly. (Tam už čekal experimentátor a experiment zastavil.) Když se experimentátoři ptali jiných sester z téže nemocnice, zda by skutečně udělaly to, co jim lékař telefonicky sdělil, všechny bez výjimky odpověděly, že nikoliv (mimo jiné to zakazoval i nemocniční řád).

Tento pokus ukazuje, jak velký je rozdíl mezi tím, o čem **víme**, že je správné, a tím, jak se **skutečně zachováme, když jsme vystaveni vlivu autority**.

**Vztah mezi demokratickým, autoritativním a volným stylem výchovy - doplnění obrázku ze strany 258:**

Demokratický styl

X

Autoritativní styl X—————X Anarchie, volná výchova

' Údaje o těchto experimentech čerpáme z knihy D. Winn: The Manipulated Mind.

## XIV. Z knížky do praxe

Jste skoro na konci knihy. Možná teď máte v hlavě jako v úle. Pro někoho jsou myšlenky v této knize potvrzením toho, co tušil nebo už intuitivně dělal. Účastníci seminářů někdy říkají, že jsou rádi, když vidí, že je v řadě věcí jejich intuice vedla správně, přestože si mysleli, že to možná není v souladu s všeobecně rozšířenými názory na výchovu. Často pocítí úlevu, že nemusí trestat, že dětem prospívá, když jim dospělí nejsou neustále v patách...

Pro někoho mohou být tyto myšlenky nové, ale souhlasí s nimi, protože nemá potřebu jednat s dětmi mocensky. Jen se doposud třeba obával, že by tímto přístupem mohl něco pokazit a nedostal by tak své odpovědnosti dobrého vychovatele.

Možná, že někdo stále hodně váhá. Ačkoliv to všechno zní docela rozumně, přece jen - bude to tak doopravdy fungovat v praxi? **Jediným způsobem, jak se přesvědčit o tom, zda něco funguje, je vyzkoušet to.** Zkušenosti shrnuté v této kapitole v tom pro vás mohou být oporou.

### 1. Dovednosti se opírají o principy

V samém úvodu knihy jsme hovořili o tom, jak důležitou roli přikládáme dobrým nástrojům - bez nich zůstanou dobré úmysly právě jen dobrými úmysly. Snažili jsme se, abychom těch nástrojů nabídli co nejvíc.

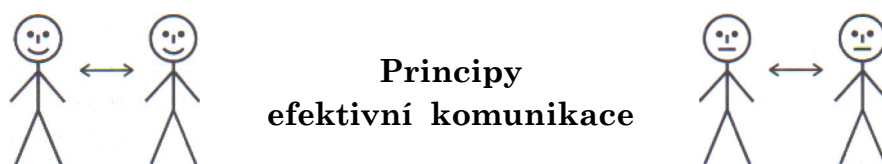
Stejně tak víme, že pouhé používání nástrojů bez znalosti principů a vědomí širších souvislostí má svá rizika. V knize jsme věnovali hodně pozornosti argumentaci, vyjasňování pojmů a jejich propojování, aby bylo možné **osvojit si tyto nástroje na úrovni dovedností, nikoliv pouhých technik. Teprve dovednosti - uvědomělé a pozitivní použití nějakého postupu - jsou skutečně efektivními nástroji:** víme a dokážeme zdůvodnit, proč to či ono děláme, a umíme alespoň do jisté míry odhadnout, jaké to bude mít



následky, protože jsme si vědomi zákonitostí, které stojí za tím. **Technika znamená mechanické použití určitého postupu bez porozumění**, proče to vlastně děláme a jaké to bude mít dopady. Jedním z rizik používání technik je, že když některá „nezabere“ (třeba proto, že byla použita předčasně nebo dokonce nevhodně namísto jiného postupu), může to vést k neopodstatněnému názoru, že není dobrá, že nefunguje. Dobrých nástrojů není nepřeborné množství, proto s nimi nelze takto lehkomyšlně nakládat!

Ty nejpodstatnější zásady, které bychom měli mít na zřeteli při používání postupů popsanych v této knize, jsme se snažili vtělit do následujících bodů. Můžeme je nazvat **principy efektivní komunikace**. Jsou jakoby „neviditelné“ a na první pohled mohou uniknout pozornosti. Fungují však jako kostra, která sice není vidět, ale díky níž drží pohromadě to ostatní.

Porozumění těmto principům může být velmi praktickou pomůckou pro jakoukoliv komunikaci s dětmi i s dospělými. Vybavuje nás totiž schopností řešit nespočet situací, na které nejsou nikde k dispozici žádná hotová řešení. **Je to, jako kdybychom otevírali stovky dveří s použitím několika málo univerzálních klíčů.**



### 1. Držet se přítomnosti

Respektování tohoto principu pomáhá zajistit pocit bezpečí. Stručně řečeno, jde o komunikaci o tom, co je „**zde a teď**“. Někdy potřebujeme hovořit i o věcech, které se vztahují k minulosti nebo budoucnosti, má to však smysl jen tehdy, když se s tím dá něco udělat v přítomnosti.

Držet se přítomnosti znamená vyhýbat se vyčítání a připomínání minulých chyb (*Ty se zase neučíš!*), stejně tak jako varování (*Ne abys pokazil tu písemku!*), prorokování (*Takhle se na tu školu nedostaneš!*) a „nálepkování“ (*Ty jsi ale hrozný student!*). Z efektivních komunikačních dovedností vyjadřuje zásadu přítomnosti zejména **popis** (*Říkal jsi, že zítra máte psát tu písemku a že to ještě moc neumíš.*) a **informace** (*Na tu Školu se hlásí třikrát více uchazečů, než může být přijato.*).

### 2. Držet se problému - vyhnout se hodnocení osoby

Také dodržování tohoto principu zajišťuje, abychom se v komunikaci cítili bezpečně. Hodnocení osoby může být jak přímé (*Ty jsi hrozný nepořádník!*), tak nepřímé (*V tvém pokoji je hrozný nepořádek!*)-

Držet se problému znamená mimo jiné vyhýbat se shazování a ironii (*Ze se ti chce žít tady jako čuník!*), srovnávání (*Podívej se na pokoj své sestry...!*) a vydírání (*Mě z toho tvého nepořádku jednou trefí šlak!*). Stačí konstatovat, v čem je problém a co je třeba udělat (*Myslím, že tvůj pokoj by potřeboval vyluxovat.*) - komunikační dovednosti **popis a informace**.

### 3. Zprostředkovat smysluplnost

Tento princip vychází vstříc vrozené potřebě našeho mozku chtít vědět **proč a jak**. Znamená omezit příkazy a pokyny (*Umyj to nádobí!*), ale také například řečnické otázky (*Tak ty to nádobí neumyješ?*), a místo nich podávat především **informace** (*Potřebuji volný dřez, abych mohla vařit večeři.*). Smysluplnou informací může být také **já-výrok**, kterým sdělujeme, jak se cítíme a co potřebujeme (*Jsem utahaná a nechci se o tom nádobí už bavit. Ráda bych od tebe slyšela jasnou odpověď, jak to vyřešíme.*).

### 4. Dávat prostor

Rovněž schopnost volit, rozhodovat se, je nám vrozená. Dávat prostor znamená snižovat počet příkazů a pokynů (*Napiš si úkoly!*), vyhýbat se vyhrožování (*Když si ty úkoly neuděláš, nepůjdeš ven!*), manipulaci k pocitům viny (*Ze já musím mít dítě, kterému se pořád musí něco připomínat!*). Místo nich nabízet **spoluúčast na řešení** (*Říkal jsi, že na zítřek máte tři úkoly, a také, že chceš jít ještě ven. Jak si to naplánuješ?*) nebo **možnost volby** (*Napíšeš si ty úkoly všechny najednou teď, nebo si něco necháš, až se vrátíš z venku?*).

### 5. Zaměřit se na pozitiva

Chovat se a vyjadřovat k druhým pozitivně motivuje mnohem více, než hledat chyby a kritizovat.

Při výchově to znamená mít otevřené oči pro to, co dítě zvládlo a v čem bylo úspěšné. Například namísto vyčítání (*To jsi se s tím úklidem moc nevytáhl!*) použít **pozitivní popis** (*Ustlal sis postel a vyluxoval koberec.*) a **ocenění** (*Opravdu oceňuji, že ses do toho dal, i když se ti moc nechtělo.*). Komunikovat pozitivně také znamená vyhýbat se zákazům (*Neběhej tady!*) a namísto nich používat **informace o tom, co a za jakých podmínek se smí** (*Běhat můžeš před domem nebo na hřišti.*).

### 6. Vzít v úvahu emoce

V emočně zbarvených situacích často emoce opomíjíme a snažíme se rovnou řešit problém, což zbytečně komplikuje situaci. Když **dáme najevo**

**nejdřív snahu o porozumění, jak se druzí lidé cítí**, tiší to negativní emoce a motivuje ke spolupráci. Podobný efekt má, když si uvědomíme, v jakých emocích jsme my sami, a vhodně to vyjádříme.

Přijmout emoce druhých lidí znamená vyhýbat se jejich zlehčování a srovnávání (*Ty naděláš! Mít tak tvoje problémy.*), radám (*Měl bys.,..!*) a otázkám (*Proč...?*). Dovedností, kterou v těchto situacích dáváme najevo zájem a přijetí, je **empatická reakce** (*Vidím, že tě hodně zklamalo, že jste na ten výlet nejeli. Tolik jsi mluvil o tom, jak se těšíš...*). Dovedností, která pomáhá vypořádat se s vlastními emocemi, **jsou já-výroky** (*Jsem opravdu rozladěný. Očekával jsem, že tu práci dostanu.*).

## 7. Při sdělování požadavků šetřit slovy

Když řešíme nějaký problém, nemáme rádi dlouhé řeči. (Něco jiného je rozhovor s druhým člověkem ve chvílích pohody o tom, co ho zajímá.)

Šetřit slovy znamená vyhnout se kázáním a litaniím a namísto nich používat **jasné informace** nebo **já-výroky**, vyjadřovat **očekávání** anebo použít dovednost „**říct to dvěma nebo třemi slovy**“.

## 8. Hlídat si tón hlasu

Pokud bychom ve svém sdělení respektovali všechny předešlé principy, ale v tónu našeho hlasu by byla slyšet nadřazenost, ironie nebo despekt, druzí lidé, děti i dospělí, to budou vnímat jako sdělení: „Jsi horší než já“ nebo: „Jsi hloupý, nekompetentní“. Jsou situace, kdy oprávněně zvýšíme hlas nebo se zlobíme. Ani tehdy však z našeho hlasu nemusí zaznívat nadřazenost. Pro naprostou většinu situací by mělo platit, že když už nemůže být tón našeho hlasu přívětivý a milý, měl by být aspoň věcný. Pomáhá **oslovení jménem**. Je rozdíl, když řekneme direktivním tónem: *Koš!* nebo použijeme oslovení a přívětivý tón: *Hanko, ten koš*. Říct znevažujícím tónem: *No, vidím, že se ti do toho učení moc nechce*, anebo říct totéž, ale s pochopením: *Vidím, Pěto, že se ti do toho moc nechce... Co by ti pomohlo?*, má naprosto odlišné účinky.

Osm principů efektivní komunikace je vynikající pomůckou pro situace, kdy něco v naší komunikaci „zaskřípe“ nebo nefunguje tak, jak bychom si přáli. Dají se použít jako **kritéria, skrze něž se na svou komunikaci s nějakým člověkem podíváme**. Když to uděláme, většinou zjistíme, že je tu aspoň jedna věc, kterou bychom se mohli pokusit změnit, aby se komunikace zlepšila.

## 2. Praktické informace a doporučení

Principy jsou jako kompas, který vytrvale upozorňuje na směr, který je třeba sledovat. Na následujících stránkách najdete ještě praktické informace o cestě - s čím se pravděpodobně setkáte, kde jsou brody a mosty, kde neschůdný terén... - a doporučení, která mohou pomoci putovat po ní s dobrou výbavou. Jsou shrnutím zkušeností těch, kteří se na ni už vydali.

### Je lépe začít hned

Není dobré vyčkávat na nějaký „příhodný okamžik“. „Potom“ bývá často cestou k nikdy. Spíše než číst další a další knihy o výchově a komunikaci je třeba začít něco dělat.

### Nejdřív budete slyšet, co jste předtím přecházeli bez povšimnutí

Maminka v čekárně u lékaře řekne své dcerce: *Já vím, je to dlouhé čekání. Už bys nejraději zase byla v postýlce a odpočívala.* Aha, řeknete si - empatická reakce! V parku slyšíte: *Kluci, ten míč může snadno spadnout na záhon s růžemi a polámat je. Tam vedle na trávníku to nehrozí. Můžete si hrát tady bez míče, nebo na trávníku s míčem.* No vida, informace a výběr - pojmenujete použité efektivní dovednosti.

Stejně tak (a asi častěji) budete slyšet neefektivní způsoby: *Kam to lezeš? To nemůžeš dát pozor? Ty jsi ale nemehlo. Podívej se, jak jsi se umazala. To abych zase prala! Příště tě s sebou nikam nevezmu.*

To jsou první příležitosti pro zahájení vlastních pokusů. V situacích, do nichž sami nejsme emocionálně zataženi, si totiž lze udělat **malé mentální cvičení**: Jak by to mohlo být jinak? Co by se dalo říct místo toho? Když takto v klidu, s odstupem a nadhledem, zformulujeme větu nebo dvě s použitím efektivních způsobů, které by mohly zaznít místo oněch neefektivních, budeme mít větší šanci použít je potom i v situacích „naostro“, snáze nám pak „naskočí“.

Tak jak budete slyšet a rozpoznávat komunikační styly druhých lidí, budete „slyšet“ i sami sebe. Pravděpodobně si uvědomíte, že používáte některé z efektivních dovedností. Nyní je dovedete i pojmenovat a jste si vědomi dalších souvislostí. Ale jste také schopni rozeznávat i neefektivní způsoby komunikace, které vám ze setrvačnosti vyklouznou z úst. Uvědomit si to je první krok ke změně.

### Nehonit moc zajíců najednou

Je dobré vybrat si jednu efektivní dovednost a zaměřit se na ni. Třeba si říct, že dnes budete trénovat popis. Nebo se zaměříte na odbourávání pokynů: v situacích, kdy byste dali pokyn, budete hledat jiná vyjádření - popis, informace, výběr a jejich kombinace. Co takhle dát si pro začátek hodinu bez pokynů? Některý den se můžete zaměřit na vnímání emocí lidí - jen vnímat, kolik situací je zabarveno emocionálně, v kolika by se dala vyjádřit empatie.

Jindy se dají zkoušet já-výroky (a zvlášť se zaměřit na to, abychom nesklouzli do obviňujícího „ty“). Anebo zpětná vazba či ocenění.

### **Nové dovednosti nevyžadují víc času**

*Použila jsem popis a informaci a nerozčílila se - čas, který jsem spotřebovala, byl stejný, možná že to byla i úspora, protože když potom ječím jak jezinka, tak to bývá delší.*

To je autentický výrok jedné účastnice semináře. Představa, že efektivní dovednosti jsou časově náročnější, může být vnitřní brzdou používání. Když jdeme někudy poprvé, vnímáme cestu jako mnohem delší, než když tudy chodíme opakovaně. Nové věci prožíváme jakoby ve zpomaleném toku času.

Použití popis, informaci, výběr... samo o sobě nezabere mnoho času (většinou mnohem méně než výčitky, hrozby, kázání...). Ale naučit se je - to nějaký čas a úsilí potřebuje.

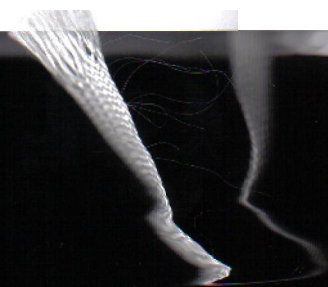
### **Zkoušet nové postupy nejprve v klidných situacích**

Když jsou emoce celkem v klidu (vynesení koše, převlékání, zvládnutí nové skladbicky na flétnu...) - to jsou příležitosti, v nichž můžeme začít zkoušet nové dovednosti a povede to pravděpodobně k úspěchu.

Jinak tomu bude v situacích, kdy jde o dvojku z chování, agresivní chování nebo hodně pozdní příchod. Obě strany - dospělý i dítě - jsou v emocích, možná se rozpoutal boj o moc, dítě už ani není „na příjmu“ a nenaslouchá... V těchto vypjatých situacích lidé třeba i zkusí použít některou efektivní dovednost. Neovládnuté použití nových postupů však nevyznívá moc přesvědčivě a obvykle proto ani nevede k úspěchu. Někoho to vede k neoprávněnému závěru, že „ty dovednosti vůbec nefungují tak dobře, jak se uvádí“.

Zkoušet nové dovednosti nejprve s lidmi, se kterými jsme v dobrých vztazích

Podobně může dopadnout pokus učitelů „otestovat“ nové dovednosti nejprve u dětí s vážnými problémy v chování (*Stejně na něj nic nezabírá, tak zkusím něco z toho, co tam píšou.*). Složitý kontext a narušené vztahy (a nejspíš narušená důvěra k dospělým vůbec) mohou způsobit neúspěch, který si můžeme opět vyložit tak, že tyto dovednosti nefungují. Obecně se dá říct, že děti výchovně náročnější potřebují promyšlené, soustavné a dlouhodobé působení. Postupy uvedené v této knize mohou pomoci zvládat i takovéto situace, **je ale třeba si je nejprve dobře osvojit** v méně náročných situacích a s lidmi, s nimiž celkem vycházíme. (Účastníci našich kurzů, kteří s výchovně náročnějšími dětmi pracují, mají dobré zkušenosti především s užíváním empatické reakce, pozitivní zpětné vazby a s trpělivým oceňováním i drobných úspěchů.)



V této knize se už ale nezabýváme komunikací v situacích, kdy se jedná o patologii. **Tam, kde jde o jakýkoliv hlubší patologický proces, je třeba se obrátit na odborníky.**

### Raději mlčet

*Uvědomil/a jsem si, že teď méně mluvím.* Tuto vetu slýcháváme na našich kurzech dost často. V situacích, kdy lidé předtím používali vyčítání, hrozby, utěšování, rady... si najednou uvědomí, že tohle by říkat neměli. *Co mám říct? Jak to bylo? Co to mám napsané v těch poznámkách? No teď nemůžu jít a listovat v sešitě!* honí se v té chvíli hlavou. A protože nic automaticky „nenaskočí“ - mlčí. Tedy **aspoň nepoužijí nic z neefektivních stylů.** Často už tento krok znamená velký posun.

*Přišla jsem do synova pokoje, zase měl oblečení rozházené na zemi. Nic jsem neřekla, protože mě nic z těch chytrých větiček nenapadlo. Jen jsem se rozhlížela po tom oblečení. A syn zabručel: „No jo, já už to jdu sklidit,“ a opravdu začal.*

Jiná maminka referovala o výroku své dvanáctileté dcery: *Mami, s tebou je to teď těžké, ty teď moc nemluvíš, zato se díváš.*

Není snadné **zdržet se nevyžádaných rad** a **nespěchat s řešením** (*Víš co, tak já zavolám tetě, že tam nepřijdeme...* - ačkoliv dítě jen sděluje své pocity, že se mu moc k tetě nechce, ale dost možná by šlo, kdyby dostalo na výběr, zda jít či nejít, nebo kdy).

Pro učitele by se zásada „raději mlčet“ mohla ještě rozšířit na obecnější zásadu, platnou od první do poslední minuty vyučování:

**Škoda každého slova, které řekne učitel, a mohlo ho říct některé dítě.**

### Dát si čas na rozmyšlenou

Některé situace nemusíme řešit okamžitě. Sousedka vás například upozorní na decibely, které se často linou z vašeho bytu, když nejste doma. Vlítnout do synova pokoje a dát průchod svým emocím může přinést určitou úlevu. Z mnoha důvodů, o kterých už byla řeč, to ale není to nejlepší řešení. Mnohem víc pomůže promyslet si, co řekneme, a zvažovat možné reakce druhé strany.

V kapitole o alternativách k trestání jsme hovořili o tom, že je někdy dobré naučit se říkat, že se k dané situaci vrátíme, ale že ji nebudeme řešit teď hned. Tato strategie se dá používat i v mnohem méně náročných situacích. Získáváme tak čas na promyšlení efektivnější reakce.

### Vytvořit si vlastní „slovníček“

V každodenním soužití s dětmi, ať doma nebo ve škole, se určité situace opakují. Pětkrát týdně se musí vstávat do školy, včas se vypravit, každý den požadujeme po dětech činnosti spojené s osobní hygienou, udržováním pořádku, jídlem... V mateřské škole se často objeví slzičky při loučení s maminkou, tahanice o stejnou hračku, ničení věcí, žalování. Ve škole zapomínání úkolů, vyrušování, sprostá slova... Stojí za to udělat si čas a tyto situace si sepsat - nejen ty negativní, ale i pozitivní, aby se nezapomínalo na ocenění a zpětnou vazbu. Pak si v klidu, s rozmyslem, zformulovat pro každou takovou situaci několik vět s použitím efektivních dovedností - tak, aby vám „seděly“, aby v nich byly vaše běžně užívané výrazy. - Jestliže říkáte spíš: *Fakt mě nadzvedlo...*, je to věrohodnější než spisovné: *Jsem rozrušená...*

### Je to jako učit se cizí jazyk

S efektivními dovednostmi, které zatím nejsou v našem běžném repertoáru, je to jako se slovíčky a větami v cizím jazyce. I tam si v průběhu učení sestavujeme slovníček, který občas bereme do ruky, a slovíčka i celé výrazy si opakujeme. Nejdřív nám to zní nezvykle. A pak přijde čas, kdy navštívíme zemi, jejíž jazyk se učíme, jdeme do obchodu a nakupujeme - a oni nám opravdu naváží dvě kila jablek nebo dají vybrat pohlednice, jak jsme žádali! To je velká motivace pro další učení. A tak jak mají lidé různé nadání na cizí jazyky, tak jsou i lidé, kteří si osvojí efektivní dovednosti docela rychle, zatímco jiným to půjde pomaleji a namáhavěji. Naučit se to však dá. Většina „věčných začátečníků“ má schopnost se cizí jazyk naučit, problém je spíš v tom, že se nechá odradit právě tím, jak to zpočátku moc nejde.

### Otevřenost

Bylo by příliš krásné, kdyby všichni kolem vstřícně vítali naše první pokusy o používání nových dovedností. Protože se zpočátku sami budeme cítit nejisté, budeme neverbálně vysílat signály o své nejistotě, a okolí je zaznamenaná. Nejistotou se tak mohou „nakazit“ i druzí lidé v našem okolí (*Jak to myslíš? Co má tohle být?*) a zvolí typickou strategii: nereagovat, neudělat vůbec nic a počkat si, co z toho bude (přestože my jsme právě stvořili přímo ukázkovou informaci a dali na výběr). Toto nedorozumění může opět vést k unáhlenému závěru, že „to nefunguje“.

Jindy se účastníci našich seminářů setkávají se shazováním a ironií: *A, maminka byla na semináři a je zase nějaká chytrá! Tak nám ukaž, co ses tam naučila!* Zůstat „nad věcí“ není v takových situacích snadné. Pomůže uvědomit si, že je to vlastně obrana proti změně - jak už jsme uvedli jinde v této knize, je mnohem snazší se bouřit nebo poslouchat příkazy než převzít zodpovědnost.

U starší vztah „my“ a j dokonce interpj dospělí „zmákn neznám!). Slyw vyptávala, ted • Nejlepší, zkoušet něco j jak by spolu lidé i u nás. Ale poh co by ti bylo přý a my abychom s

### Udělat si sezi společně s dō

Při našk si v rodině nebi ných a nepřijat komunikačních ky: „Když po n které můžeme, to celkem ochol né? Které způai a vedou k tomu jim, odbýt je, i í

Odpověd na viditelné mi něco ze sloupe sklouzli k vyčiu ze sloupečku p

### Chtěl/a bych 1

V kapito „testovat“ to, ( i dospělému a můžeme udělat překvapí negati říct nebo ne: -h něco takového i

Úspěšná zkušenosti. Co j vlastní nepřijen

U starších dětí stojí za odmítáním nových dovedností často již zažitý vztah „my“ a „oni“, ona ničivá hra kdo s koho. Nové dovednosti mohou být dokonce interpretovány jako nový, zřejmě zvláště záludný pokus, jak je chtějí dospělí „zmáknout“ (*Co to na mě zase zkouší, aby mě dostal - tohle ještě neznám!*). Slyšeli jsme i odrazující komentář pubertálního syna: *Doteď se vyptávala, teď si myslí, že mi bude hrát na city.*

Nejlepší, co můžeme doporučit, je **otevřeně přiznat, že se snažíme zkoušet něco jinak**. Dá se to říct třeba takto: *Dozvěděla jsem se něco o tom, jak by spolu lidé mohli lépe vycházet, jak spolu lépe mluvit, a chtěla bych to zkusit i u nás. Ale pokud ti to nesedí, budu ráda, když mi řekneš, jak bych to měla říct, co by ti bylo příjemné, abych v takové situaci řekla - aby ta věc byla v pořádku a my abychom spolu vycházeli dobře.*

### **Udělat si seznam přijatelných a nepřijatelných způsobů komunikace společně s dětmi**

Při našich pokusech komunikovat jinak nám může velice pomoci, když si v rodině nebo ve škole uděláme společně s dětmi čas na rozhovor o přijatelných a nepřijatelných způsobech komunikace podle kapitoly o neefektivních komunikačních stylech. Zvládají to i předškolní děti. Jde o odpovědi na otázky: „Když po nás někdo něco **oprávněně** chce (není to žádost o laskavost, které můžeme, ale také nemusíme vyhovět) - jak by to měl vyjádřit, abychom to celkem ochotně udělali? Co je nám milé, jaké způsoby jsou pro nás přijatelné? Které způsoby považujeme za nepřijatelné, protože jsou nám nepříjemné a vedou k tomu, že děláme věci neochotně, snažíme se je oddálit, vyhnout se jim, odbýt je, i když víme, že se to má udělat?“

Odpovědi se zapisují do dvou sloupečků. Je dobré umístit pak seznam na viditelné místo a třeba jej ještě doplňovat. Pokud někdo „ujede“ a použije něco ze sloupečku nepřijatelných způsobů, musíme si hlídat, abychom neskouzli k vyčítání a obviňování, a naopak využili příležitost procvičit si něco ze sloupečku „přijatelné“!

### **Chtěl/a bych to slyšet?**

V kapitole o partnerském přístupu jsme doporučovali vytvořit si návyk **„testovat“ to, co říkáme dětem, ze dvou hledisek: zda bychom to řekli i dospělému a zda by to bylo příjemné nám samotným**. Tento test si můžeme udělat i v situacích, kdy zkoušíme nové dovednosti - třeba když nás překvapí negativní reakce na nějaký náš pokus nebo když váháme, zda něco říct nebo ne: Jak bychom se cítili, co by to v nás vyvolalo za reakci, kdyby něco takového řekl někdo nám?

Úspěšnost tohoto testu není stoprocentní - každý máme jiné životní zkušenosti. Co je pro nás nepřijatelné (protože nám to třeba připomíná nějaké vlastní nepříjemné zážitky), může znít druhému docela přijatelně. Většinou



nám ale tento postup pomůže uvědomit si, proč něco nezafungovalo, ač si myslíme, že jsme použili nějakou dovednost přímo předpisově. Mohl to být tón, který se do sdělení vloudil, mohlo to být nezáměrné použití hodnocení v popisu (*Ponožky se válí na zemi!*), příliš řečí, byť jsou to informace či popis..

### Neopouštět, co funguje

Každá skupina lidí, kteří spolu žijí delší dobu, má svůj „slovník“, svou mluvu - slova, věty, které znamenají něco jen pro ně. Výrazy, které by mohly být v jiné rodině považovány za ohrožující, mají pro jinou rodinu celkem neutrální význam. Nemyslíme tím ovšem případ, že se v rodině běžně používá shazování a všichni předstírají, že jim to nevadí. Máme na mysli výrazy, které mohou mít kořeny v nějakém společném zážitku, který připomene třeba jedno jediné slovo. Pokud něco ve vaší rodině (třídě) funguje a **neodporuje to zásadě vzájemného respektu a všem dalším principům uváděným v této knize**, pak není důvod to opouštět!

### Humor

Také humor je výborným pomocníkem, který umí nadlehčit situaci, usnadnit komunikaci. Humor pomáhá, když se něčemu učíme a ještě to moc nejde. Zažili jsme nespočet situací a další vyslechli od účastníků kurzů, kdy humor „naučil“ tým, že laskavým způsobem připomněl něco podstatného. - Děti se například ptají otce: *A byl tohle trest nebo přirozený důsledek?* Anebo (velmi přátelsky): *Mami, teď vyčítáš - a na tom kurzu jste se učili, že stačí dát informaci!*

Je samozřejmě třeba umět rozlišovat dobrosrdečný humor od škodolibosti a ironie. Zásadně nikdy nevtipkujeme o slabostech a nedostacích, o selháních a nezdarech.

### (+a).(-b) \* (-c)

Kdo by řekl, že komunikace může mít něco společného s matematikou?! A přece. Když účastníci na seminářích referovali o tom, že to „nezabralo“, chtěli jsme slyšet, **co přesně řekli**. *Použila jsem informaci, ale jako když neslyší. Řekla jsem: „Špinavé ponožky patří do koše na špinavé prádlo. To jsem zvědavá, kdy je tam ráčíš odnést.“ No a nic se nedělo, ponožky tam ležely dál. Nebo: Použila jsem já-výrok. Řekla jsem: „Vadí mi, že se chováš jako idiot.“ No a ještě byl na mě sprostý.*

V uvedených příkladech se **smíchaly efektivní a neefektivní styly**. Neefektivní uvedly mozek do stavu pohotovosti, ten zaznamenal ohrožení a podle toho jednal. Tak jako je výsledkem násobení záporného a kladného čísla vždy číslo záporné, stejně tak **při současném použití efektivních a neefektivních stylů určí výsledek styl neefektivní**. Je to, jako by se do moučnicku, kam jsme dali samé kvalitní suroviny, dostalo zkažené vejce.

### Vnitřní přijetí

Na seminářích občas slyšíme, že „zatím nebylo moc příležitostí k použití“. Otálení s používáním bývá ve skutečnosti spíš známkou toho, že se tento přístup míjí s našimi postoji, že zatím nedošlo k jeho vnitřnímu přijetí. **Někteří lidé necítí potřebu něco měnit, protože jim připadá, že pokyny, zákazy, srovnávání či pochvaly vlastně docela dobře fungují (zvláště u menších dětí).** Pro někoho nem snadné nahlédnout rizika autoritativní výchovy, zejména na její laskavější tváře, když je na první pohled všechno v pořádku.

**Efektivní dovednosti popsané v této knize jsou použitelné ne-sčetněkrát za den** - od ranního buzení (informace, výběr) až po večerní usínání (zpětná vazba, ocenění).

Pokud je pro někoho v důsledku jeho osobní historie **nepřijatelná představa o rovnocennosti dítěte**, může se stát, že bude zkoušet nové dovednosti jako nástroj manipulace, nebo s podvědomým přáním dokázat, že nefungují. **V takovém případě lze vzít tuto knihu jako informaci o existenci jiných přístupů a jako nabídku, ke které se dá vrátit později.**

### Dlouhodobý proces

Ačkoliv účastníci často referovali o úspěších již po prvním semináři, je to jen začátek. To, jak rychle budeme pokračovat kupředu, záleží hodně také na **věku** dětí - čím menší děti, tím rychleji nastoupí účinky změn ve výchově a komunikaci. Důležitý je i **dosavadní styl** výchovy či vzdělávání. Čím autoritativnější styl, tím déle potrvá přechod k samostatnosti, k přebírání zodpovědnosti. Čím více demokratických prvků bylo ve výchově používáno, tím rychleji se dostaví kýžené reakce. Nelze čekat okamžité zázraky, chce to **trpělivost a výdrž**, vítat i malé změny. Zda změnu oceníme nebo ji vůbec budeme vnímat, záleží na tom, s čím ji srovnáme - znakem úspěchu může být už to, že se vyhneme konfliktu, nebo že dítě žádanou věc sice odkládá, ale nakonec ji přece jen udělá. Také přebírání dovedností dětmi je významným znakem úspěchu (jeden tatínek nám referoval, že tři týdny poté, co začal používat empatickou reakci, poskytla jeho šestiletá dcera empatickou reakci jemu).

### Trpělivost

Čínský bambus prý celých pět let tvoří **kořeny**, a pak teprve vyrazí na světlo. Můžeme to použít jako příměr k výchově. Dovednosti, které nabízíme, mohou někdy přinést docela rychlý efekt ve zlepšení vztahů a v hladším fungování „provozu“ v rodině, ve třídě nebo na pracovišti. Avšak **zodpovědnost a sebeúcta**, které považujeme metaforicky za **plody** tohoto přístupu, se vytvářejí **postupně a dlouho**. Dlouhodobým přínosem partnerského přístupu k dětem může být také **výrazně lehčí průběh puberty - kde se nenastolí boj o moc, nemusí nastat ani pubertální revolta.**

### **Nedávat nevyžádané rady**

Když se nám něco osvědčuje a přinese to pozitivní změnu do našeho života, máme tendenci „vnucovat dobro“ lidem kolem nás, zejména formou nevyžádaných rad. Dovednosti a přístupy popsané v této knize považujeme za esenci těch nejlepších zkušeností lidí mnoha generací s výchovou dětí a kultivací vztahů mezi lidmi. Proto by se neměly znevažovat tím, že by se šířily ve formě nevyžádaných rad (*Zkus..., Měla/neměla bys určitě..., Nesmíš...*).

Můžeme však předávat **informace o tom, co se nám osobně osvědčuje**: *Docela zabírá, když..., V takových situacích říkám..., Mám dobré zkušenosti s..., Tak mám takový pocit, že je u nás teď, co používám ty dovednosti, větší klid. Pokud budeš mít zájem, řekni mi, ráda ti o tom poreferuji...* Ty mohou probudit u druhých zájem a otázky, na které bychom měli být připraveni odpovědět.

### **Jen žádné pocity viny!**

Většina lidí používá ve výchově dobré i neefektivní způsoby. Ačkoliv jste se možná poznali v některých neefektivních stylech, nejsou na místě výčitky svědomí nebo dokonce pocity viny. Většina rodičů a učitelů postupovala ve výchově tak, jak nejlépe uměla, do značné míry v závislosti na tom, jakou výchovou sama prošla. Spíše se - v duchu zásad této knihy - můžete ptát: Tak co s tím teď udělám?

Tyto informace a zkušenosti jsou výzvou. Přejeme vám, aby vám pomohly **dát vašim nejlepším úmyslům při výchově dětí konkrétní podobu**. Podobu, která umožní dětem budovat vlastní sebeúctu - „imunitní systém osobnosti“, který se může stát tou nejcennější oporou na jejich cestě životem.



Jana Nováčková Dobromila Nevolová

...Někdy to vypadá, že ve jménu výchovy je dovoleno téměř vše. Jako by děti byly nějaký jiný živočišný druh. Jako by pouhý fakt, že je máme řadu věcí naučit a ony v tom dělají chyby, ospravedlňoval, že se k nim chováme méně slušně a hruběji než k dospělým.

...Jak ale propojit vznešené myšlenky o respektu k dětem a rozvoji jejich osobnosti s tím, co máme říct, když je upozorňujeme na nepořádek v pokoji, pozdní příchod, nevhodné chování?

...Jakmile se situace vyhrotila v boj o moc, není již dobré řešení. Ať vyhraje dítě nebo dospělý, obojí je vlastně špatně – dítě si jen znova potvrdilo, že jde hlavně o to vyhrát, nikoli chovat se správně.

...Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.



Pavel Kopřiva Tatjana Kopřivová

...Poslušné dítě může být zbožným přáním i pýchou řady nepoučených rodičů. Když se pak takové dítě třeba „chytne party“, nešťastní rodiče často říkávají: *Vždyť on to byl takový hodný, poslušný chlapec (poslušná dívka)*... Vlastně se nic nezměnilo. Jsou stále poslušní. Jenže teď poslouchají někoho jiného.

...Kdykoliv vyžadujeme od dětí poslušnost, učíme je vlastně nepřijímat zodpovědnost za své jednání.

...Žádoucím protipólem poslušnosti není neposlušnost ani „dělat si, co chci“. Je to zodpovědnost, která se nepodřizuje druhé osobě (autoritě), ale řídí se správností věcí, zvnitřněnými hodnotami. Je velký rozdíl mezi „řídít se něčím“ a „podřídít se někomu“.

...Prubířským kamenem úspěšné výchovy je to, jak se děti chovají v naší nepřítomnosti.

### Respektovat a být respektován

ISBN 978-80-904030-0-0

Kroměříž, Spirála 2008

Doporučená cena 320 Kč

[www.zkola.cz/respektovat](http://www.zkola.cz/respektovat)

