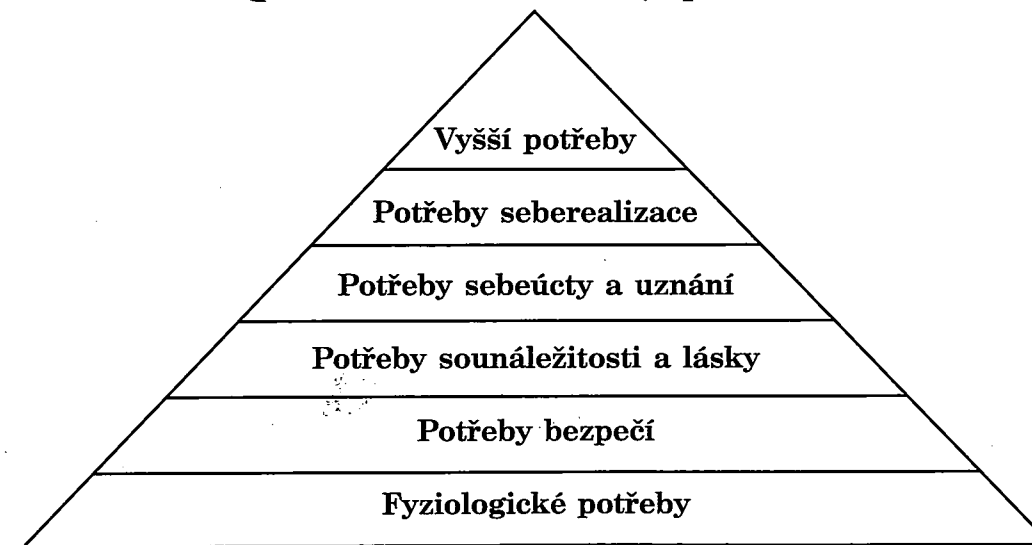


IX. Co všechno děti potřebují

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)



* 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 respektováni, 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 střídat 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 neurofyzilogické 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, „nepřisívat“ 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 dospěli 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 pocíťování 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

Řada 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 přitočit 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 potvrzení 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 řadě dětí pocit ohrožení, nehledě na to, že se soutěžení 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, zstrašování, 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 agresí (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 savce vůbec, a člověka obzvláště, je udržování svazků se společenstvím otázkou přežití.** Cítíme se dobře ve společnosti osob, ke kterým

máme důvěru, kde se cítíme přijímáni a milováni, a cítíme se špatně, když jsme z takového okruhu vyloučeni. **Exkomunikace**, vyloučení ze společenství, **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.

Neuspějeme-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 mít 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 **restáno 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 bezmocnost, neschopnost** („já to neumím“), **nevyvíjejí 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 užítku. 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 „dávát 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 manipulací 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 výtvozem 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 neublíží.

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 pošouchuje, 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.