

Přístup bezpodmínečného přijetí dítěte pedagogem a jeho podíl na utváření dětské osobnosti

Jana Válková

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Jana Válková**
Osobní číslo: **H19543**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Přístup bezpodmínečného přijetí dítěte pedagogem a jeho podíl na utváření dětské osobnosti**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovně – vzdělávacího přístupu k žákům, specifik a typologie dětské osobnosti, jejího psychického vývoje a pojetí jejího formování.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.



Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2006. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Lorca. ISBN 80-968437-5-3.

HELUS, Zdeněk, 2009. Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 978-80-7367-628-5.

JEDLIČKA, Richard, 2017. Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5.

KOPŘIVA, Pavel, 2005. Respektovat a být respektován. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-6-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Denisa Denglerová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a).
V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 26.4.2024



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevýdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá přístupem bezpodmínečného přijetí dítěte pedagogem a tím, jaké má bezpodmínečné přijetí podíl na utváření dětské osobnosti. Cílem práce je prozkoumat kvalitu pedagogických přístupů na různých typech škol v zaměření především na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zjištění, jakým způsobem je přístup bezpodmínečného přijetí vůči nim uplatňován. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou.

Teoretická část poskytuje důležité informace a východiska ve vztahu ke zkoumanému tématu. Zabývá se osobností sociálního pedagoga a jeho bezpodmínečným přijetím dětské osobnosti žáka a jeho významem. Zaměřuje se na kvalitu osobnosti pedagoga a její vliv na osobnost dítěte. Dotýká se pojmu dětství.

Praktická část je zaměřena na realizaci kvalitativního výzkumu a jeho výsledky. Metoda sběru dat, výzkumné cíle a analýza dat, získaná prostřednictvím otevřeného kódování a jejich následná kategorizace. Základem pojetí výzkumu je metoda zakotvené teorie.

Klíčová slova: bezpodmínečné přijetí; respekt; osobnost; žák se speciálními vzdělávacími potřebami; autoritativní styl; demokratický styl; zakotvená teorie

ABSTRACT

This final thesis deals with approach of unconditional acceptance of the child by his pedagogue and also focus on question what share unconditional acceptance has in shaping child's personality. The aim of the thesis is to analyse the quality of pedagogical approaches on different types of school facilities with special attention to students with special educational needs. Finding out how is the approach of unconditional acceptance applied. Thesis is divided into two parts – theoretical and practical.

The theoretical part presents important information's and starting points in relation to the researched topic. Theoretical part deals with personality of the social pedagogue and his unconditional acceptance of a child's personality and its meaning. This part focuses on the quality of the pedagogue's personality and its influence on the child's personality. It deals with concept of childhood.

The practical part is focused on realization of quality research and its results. Data collection method, research objectives and data analysis, obtained through open coding and subsequent categorization. The basis of the research concept is the grounded theory method.

Keywords: unconditional acceptance; respect; personality; student with special educational needs; authoritative style; democratic style; grounded theory

Dovolte mi na tomto místě vyjádřit upřímné poděkování vedoucí mé bakalářské práce, paní PhDr. Denise Denglerové, Ph.D., za její odborné vedení, metodickou pomoc, cenné rady a v neposlední řadě trpělivost a čas, který mi při psaní této práce věnovala. Dále si dovoluji poděkovat panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za pomoc s nalezením konceptu mé práce a inspiraci.

Motto:

„Jeden z nejuspokojivějších pocitů, které znám – a také jeden z nejintenzivnějších zážitků podporujících růst druhého člověka -, prožívám tehdy, když druhého člověka přijímám stejně jako západ slunce. Pokud jsem schopen je tak vidět, jsou lidé stejně obdivuhodní jako západ slunce. Ve skutečnosti si západu slunce dokážeme vážít, protože ho nemůžeme ovládat. Pozoruji-li západ slunce, nestává se mi, že bych si říkal: „Chtělo by to trochu zjasnit oranžovou při pravém okraji, přidat purpur podél horizontu a nešetřit tolik růžovou na těch mracích. To nedělám. Nesnažím se západ slunce ovládat. Pozoruji celý ten výjev s úžasem.“

Carl Ransom Rogers, zakladatel humanistické psychologie

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	1
I TEORETICKÁ ČÁST	3
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ POJMY	4
1.1 STAV ZKOUMANÉHO TÉMATU Z POHLEDU LITERATURY	4
1.2 VZTAH ZKOUMANÉHO TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE	8
1.3 VYBRANÉ POJMY.....	13
2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO BEZPODMÍNEČNÉ PŘIJETÍ DĚTSKÉ OSOBNOSTI	18
2.1 OBSAH PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	18
2.2 BEZPODMÍNEČNÉ PŘIJETÍ ŽÁKA A JEHO VÝZNAM	19
2.3 OSOBNOST PEDAGOGA A JEJÍ VLIV NA ROZVOJ OSOBNOSTI DÍTĚTE	21
3 PŘÍSTUP BEZPODMÍNEČNÉHO PŘIJETÍ A JEHO VÝZNAM PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	25
3.1 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A JEJICH SPECIFIKA.....	25
3.2 SPECIFIKA ŽÁKŮ A PEDAGOGICKÝCH PŘÍSTUPŮ K NIM	26
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	28
4 VÝZKUMNÁ METODA	29
4.1 CÍLE VÝZKUMU	31
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	31
4.3 VÝBĚR RESPONDENTŮ (INFORMANTŮ).....	34
4.4 METODA SBĚRU DAT	38
4.5 POSTUP ANALÝZY ZAKOTVENÉ TEORIE	39
ZÁVĚR	73
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	78
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	81
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ	82
SEZNAM TABULEK.....	83
SEZNAM PŘÍLOH.....	84
PŘÍLOHA P I: DOSLOVNÝ PŘEPIS ROZHOVORU – UKÁZKA	85

ÚVOD

„Učitel nemůže milovat všechny děti stejně, všechny by se ale měly cítit přijímány. Součástí profesionality učitelů by však měla být dovednost dávat najevo přijetí všem dětem, snažit se jim porozumět a zacházet s nimi s respektem.“

Carl Ransom Rogers

Tématem této bakalářské práce je *Přístup bezpodmínečného přijetí dítěte pedagogem a jeho podíl na utváření dětské osobnosti*, které je inspirováno knihou zakladatele humanistické psychologie Carla Ransoma Rogerse *Způsob bytí* (1998). Dalším zdrojem inspirace pro její napsání se stalo pedagogické prostředí, v němž v současné době autorka práce působí jako asistentka pedagoga a arteterapeutka.

Osobnost dítěte a její přijetí (neboli akceptace) autorku provází již dlouhodobě, po celou dobu její vlastní profesní zkušenosti. Proto se rozhodla dát prostor vnímavosti vůči edukačním přístupům učitelů na různých typech základních škol a prozkoumat jejich současnou preferenci a kvalitu. Primárně se soustředila na *přístup bezpodmínečného přijetí*, jehož prostřednictvím učitel akceptuje dětskou osobnost v celé její jedinečnosti. Tato jinakost a její bytostné přijetí pedagogem je pak odrazovým můstkem pro úspěšné vzdělávání jak zdravých žáků, tak také žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je základem jejich úspěšné socializace v rámci třídního a školního kolektivu. Zároveň podporuje bezkonfliktní a harmonické soužití dětí s postižením spolu s dětmi bez postižení. Nese v sobě důvěru v individuální dětský potenciál.

Pro co nejpřínosnější výzkumnou zkušenost byl vybrán výzkumný vzorek, jež tvořili pedagogové z různých typů základních škol. Autorka chtěla prostřednictvím výzkumu zjistit, jestli pedagogové školy, na které v současné době působí (základní škola speciální a praktická), tento přístup uplatňují jako jednu ze základních podmínek úspěšného výchovně-vzdělávacího procesu. Dále ji zajímalo, jak jsou na tom v rámci svých přístupů učitelé z jiných typů škol. Pozornost byla také věnována přístupu bezpodmínečného přijetí v souvislosti s interakcí a komunikací mezi dětmi a pedagogy – partnery v procesu edukace.

V teoretické části práce se budeme mimo jiné zabývat vymezením důležitých teoretických východisek a pojmů. Například, jak je na zkoumané téma nahlíženo z pohledu naší,

zahraniční i cizojazyčné literatury. Budeme se také zamýšlet nad tím jaký je vztah tématu k sociální pedagogice a její teorii. Pokusíme se objasnit, zda je *bezpodmínečné přijetí* (neboli akceptující přístup) také součástí obsahu práce sociálního pedagoga. Dostaneme se postupně k tomu, jaký má pro žáka význam a přínos. Důležité bude také neopomenout kvalitu osobnosti pedagoga i to, jak svými přístupy k žákům může ovlivnit rozvoj jejich jedinečné dětské osobnosti. V tomto ohledu se opíráme o publikaci českého pedagoga a psychologa Zdeňka Heluse *Dítě v osobnostním pojetí*.

Praktická část bakalářské práce bude zaměřena na samotný pedagogický výzkum, ve kterém vycházíme z publikace kolektivu autorů Pavla a Tatjany Kopřivových, Jany Nováčkové a Dobromily Nevolové – *Respektovat a být respektován*.

Cílem našeho výzkumu bude zjistit, jaká je zkušenost pedagogů z různých typů škol s *bezpodmínečným přijetím* dětské osobnosti. Určíme si vhodnou metodu výzkumu a vůči ní také adekvátní skladbu výzkumného vzorku. Zvolíme vhodnou metodu sběru dat, a především stanovíme hlavní i dílčí výzkumné cíle. Výzkumné otázky, které se ve své formulaci opírají o výše zmiňovanou knihu *Respektovat a být respektován* budeme pokládat respondentům takovým způsobem, aby nám v závěru práce skutečně přinesli důležité odpovědi na to, zda vůbec a jakým způsobem pedagogové bezpodmínečné přijetí uplatňují.

Prozkoumáme také, jakým způsobem takový přístup podle nich ovlivňuje utváření dětské osobnosti. Bude nás také zajímat, jak žáci na kvalitu jejich přístupu reagují. Zda má bezpodmínečné přijetí a nepřijetí dětské osobnosti svá možná úskalí a v čem konkrétně je učitelé vnímají. Zeptáme se také na to, který z pedagogických přístupů je podle nich účinnější. Pokusíme se také zjistit, jaká je snaha pedagogů dětem pomoci v rámci akceptace jejich obtížných situací a jaké jsou v tomto ohledu jejich možnosti. V závěru práce si zjištění a výsledky z rozhovorů společně shrneme. Zamyslíme se nad vlastním dosažením výzkumných cílů a podělíme se také o to, zda a v čem konkrétně by tento výzkum mohl být přínosem pro naši pedagogickou praxi.

Pokládáme za důležité, aby pedagogové vědomě pracovali na bezpodmínečném přijetí dětské osobnosti v celé její typologické škále. Aby postupně došlo k opuštění autoritativního a manipulativního přístupu ve výchově a vzdělávání. Aby se učitelé nezabývali jen nedostatky žáků, ale dokázali studovat a přetvářet také ty své. A aby jejich působení na děti bylo co nejpřirozenější.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ POJMY

První podkapitola teoretické části práce seznamuje čtenáře s českou, zahraniční a cizojazyčnou literaturou, která je zaměřena na problematiku *bezpodmínečného přijetí* (akceptace), a také respektujícího přístupu vůči dětské osobnosti. Druhá podkapitola vypovídá o vztahu zkoumaného tématu k sociální pedagogice.

1.1 Stav zkoumaného tématu z pohledu literatury

Česká literatura

Kdybychom se v české literatuře vrátili do historie české sociální pedagogiky, doslova k jejím kořenům, a v této souvislosti hledali historický počín *bezpodmínečného přijetí* a bezvýhradné pomoci dětem, jistě bychom neopomenuli dvě české osobnosti Přemysla Pittera a Miroslava Dědiče, kterým se ve své knize *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti* s láskou a úctou věnuje její autor doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc. Kniha je inspirací jak pro sociální pedagogiku, tak pro edukaci dětí a mládeže. Nepříliš známý český sociální pedagog Přemysl Pitter dokázal dát dětem bezpodmínečnou lásku, domov i vzdělání. Naučil děti milovat všechny bez rozdílu. Ve své sociálně-pedagogické pomoci spojil Čechy a Němce. Jeho život je velkým příkladem pro druhé. (Balvín 2015, s. 39). O vztahu k dítěti a lásce k němu bez ohledu na jeho barvu pleti či národnost zdůrazňuje ve stejnojmenné knize také sociální pedagog a andragog Miroslav Dědič. Ve vztahu k výchově hovoří o kultivaci mysli, srdce a rozumu. Zdůrazňuje také tolik potřebnou reformu školství (Balvín 2015, s. 71).

Další z důležitých autorů, který usiluje o akceptující přístup a obrat k dítěti v současném výchovném působení školy je prof. dr. Zdeněk Helus. Jako náš nejvýznamnější sociální a pedagogický psycholog působí na humanizaci vzdělání a výchovy u nás. Ve své knize *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva pro učitele i rodiče* se autor snaží o pozitivní ovlivňování osobnosti dítěte. Zohledňuje její citlivá a zlomová období. V rámci osobnostního pojetí dítěte neopomíjí ani důležitý vliv osobnosti učitele a označuje jeho osobní růst a profesionální zdatnost ukotvenou v pedagogické reflexi za rozhodujícího činitele utváření dětské osobnosti. Vnímá učitele buď jako dobrodiní a šanci pro dítě, nebo jako jeho možné ohrožení či neštěstí. (Helus 2009, s. 219–221)

Ve vztahu k postiženým dětem a dětem se speciálními vzdělávacími potřebami nelze nezmínit knihu Josefa Slowíka *Speciální pedagogika*. Autor zdůrazňuje úsilí o kvalitní výchovu, vzdělávání, trvalý osobnostní rozvoj a úspěšné začlenění handicapovaného člověka do společnosti. Aby byl navzdory obtížím schopen prožít kvalitní a smysluplný život. Zastává názor, že pokud je člověk s mentálním postižením v prostředí, ve kterém cítí přijetí a náklonost a zároveň je mu pomoheno v uspokojení emocionálních a vztahových potřeb, nemáme důvod považovat takového jedince za nemocného (pacienta). (Slowík 2016, s. 29).

K našim nejznámějším autorům, kteří se v současnosti zabývají bezpodmínečným, respektujícím a láskyplným přijetím patří Pavel a Tatjana Kopřivovi, kteří spolu s autorkami Dobromilou Nevolovou a Janou Nováčkovou věnovali této aktuální problematice svou knihu *Respektovat a být respektován*. Autoři zastávají názor, že nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se budou děti chovat demokraticky. Zmiňují také úskalí poslušnosti. Zdůrazňují aspekt přijímání zodpovědnosti dítěte za vlastní jednání. Správnosti jeho zvnitřněných hodnot, podle kterých se bude chovat, když nebude na blízku žádná „kontrola“.

Respekt, empatické porozumění, autentičnost a pravdivý přístup ze strany učitelů jsou jako jedny ze zásadních podmínek úspěšného výchovně-vzdělávacího procesu uvedeny v knize doc. PhDr. Richarda Jedličky, Ph.D. *Psychický vývoj dítěte a výchova – Jak porozumět socializačním obtížím*.

Pravidlo, že dítě „musí být milováno a přijímáno takové, jaké je“ zdůrazňují ve své knize *Typologie osobnosti u dětí – Využití ve výchově a vzdělávání* autorky Šárka Míková a Jiřina Stang. V kontextu typologie nabývá totiž toto pravidlo pro výchovu a vzdělání nového významu: přijmout dítě takové, jaké je, ať už má jakékoli typové preference. Autorky nás vedou stát se citlivějšími k dětem, které nejsou jako my. A také k tomu, abychom dokázali připravit takové prostředí, ve kterém děti mohou rozvíjet své přirozené stránky.

Zahraniční literatura

V oblasti zahraniční literatury bychom rozhodně neměli opomenout zakladatele humanistické psychologie a na člověka zaměřeného přístupu Carla Ransoma Rogerse. Jeho kniha s filozofickým názvem *Způsob bytí*, která je nositelem klíčových témat humanistické psychologie, zkoumá jako jednu ze tří důležitých podmínek rozvoje lidské osobnosti právě

akceptující, jinak zvané bezpodmínečné přijetí. Jako další z důležitých podmínek zkoumá autor opravdovost (autentičnost, kongruenci) a empatické porozumění. Tyto tři důležité podmínky (neboli facilitující aspekty vzájemného vztahu) jsou dle autora platné jak mezi rodičem a dítětem, tak mezi učitelem a žákem aj. Na člověka orientovaný přístup je také jedním ze základních přístupů sociální práce. C. R. Rogers říká, že setkat se s opravdovostí druhého člověka, který „odhodil své masky“ a dokázat mu naslouchat je skvělý zážitek. Opravdovost vzbuzuje větší otevřenost i svobodu dávat a přijímat lásku. Tyto momenty jsou pak následně obohacím a podporou mezilidské komunikace (Rogers 1998, s. 37).

Akceptující a partnerský přístup k dětské osobnosti považuje za důležitý základ výchovy a edukace také paní doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc. Ve své knize *Sociální pedagogika ako životná pomoc* definuje autorka akceptaci jako jednu ze sociálních kategorií (viz Bakošová 2006, s. 128–129), ve které se jedná o bezvýhradné přijetí žáka učitelem takového, jaký je. Vnímá, že je lepší, když si učitel se svým žákem vytvoří přátelský a partnerský vztah ve smyslu „*Já jsem O.K., ty jsi O.K.*“ Akceptace pak vytváří dle autorky lepší atmosféru pro řešení problémů. Vede k získání nadhledu nad problémy a vytvoření klidné atmosféry při komunikaci. Dále autorka uvádí, že v rámci vztahu sociální pedagogiky a etiky je společným pojmem „*zdravý člověk, ale i člověk v ohrožení. Utváření jeho mravních postojů, výchova k akceptaci a interiorizaci mravních norem.*“ (viz Bakošová 2006, s. 78).

Nedostatek respektu a *bezpodmínečného přijetí* dětí jako plnohodnotných bytostí a jeho úskalí v rámci společnosti, jeho negativní dopad na vývoj sebehodnocení dítěte popisuje ve své knize *Třináctá komnata dětské duše* Violet Solomon Oaklander, americká gestalt terapeutka pro děti a dospívající. Její kniha je laskavým nahlédnutím do vnitřního světa dítěte. Autorka z pohledu klinického psychologa hledá cesty k podpoře rozvoje samostatnosti a jedinečnosti dětí. Poskytuje také důležité rady pro rodiče.

Ve vztahu k handicapovaným dětem a s laskavým doporučením paní Tatjany Kopřivové, nemohu opomenout pro někoho možná málo známou, ale velmi poutavou knihu od Francoise Fouchera *František Bakule, enfant terrible české pedagogiky*. Bakule nebyl pro své žáky pouze učitelem, ale také spolupracovníkem a rádcem. Jeho pedagogická činnost byla na prvním místě zaměřena na osobnost dítěte. Až poté na osnovy. Při kolektivním vyučování využíval zásad „volné výchovy“. Ve svých dílnách v Jedličkově ústavu dokázal integrovat děti s postižením spolu s válečnými invalidy, pro které tímto počinem život získal nový smysl. Zasloužil se o společnou výchovu dětí zdravých a postižených.

Dokonce s nimi založil pěvecký sbor. Z výtěžků za koncerty sboru „zpěváčků“ ve Francii a finančního daru Amerického Červeného kříže vybudoval v Praze Bakulův ústav. Ten pak navštěvovali vychovatelé, filozofové, básníci, malíři i hudebníci (Foucher 1999, s. 12–13). Bakule je považován za „našeho moderního Pestalozziho“ (který je dáván do kontextu s J. A. Komenským a jeho principem názornosti). Byl průkopníkem bezpodmínečného a respektujícího přístupu už před sto lety. V současnosti kniha vyšla za podpory francouzských institucí.

Cizojazyčná literatura

Z oblasti cizojazyčné literatury bych jako klíčovou zmínila knihu respektované americké terapeutky a rodinné poradkyně Naomi Aldort s názvem *Raising Our Children, Raising Ourselves (Vychováváme děti a rosteme s nimi)*, která nás čtenáře motivuje k sebereflexi, přehodnocení a změně přístupu k dětem. Soustředí se na emocionální potřeby dětské osobnosti. Vede nás k tomu, abychom k dětem přistupovali s úctou a respektem. Podstatou přístupu je otevřenost, porozumění a důvěra vůči dětem. O úspěšnosti knihy svědčí už to, že byla přeložena do 20 jazyků (Aldort, 2024).

Autorka používá 5 postupů, které pomáhají orientovat se na dítě, a které jsou ukryty ve formulaci **S. A. L. V. E** (Aldort 2006, s. 7–10):

S = separate – oddělení od momentálního chování a emocí dítěte, vede rodiče k obrácení se do sebe, ke svému tichému vnitřnímu hovoru a rozhodnutí, zda půjde ve vyšlapaných šlépějích „scénáře“, nebo to zkusí jinak.

A = attention – po prozkoumání vlastního nitra je třeba směřovat pozornost k dítěti.

L = listen – snaha dítěti opravdu naslouchat a pokládat mu otázky, které mu pomohou lépe hovořit o jeho pocitech, taktéž snaha o porozumění jeho neverbálnímu vyjádření.

V = valide – uznání pocitů a potřeb dítěte bez vkládání vlastního stanoviska a dramaturgie, setrvání v plné přítomnosti, vlastní přirozenosti a lásce – aspektech důležitých pro vytvoření vazby s dítětem.

E = empower – povzbuzení, projevení důvěry v dětské schopnosti, aby dítě našlo ve své schopnosti víru a našlo správné řešení. A to obvykle takové, jaké bylo zkoumáno v našem tichém vnitřním hovoru.

V první podkapitole teoretické části jsme zmínili českou, zahraniční a cizojazyčnou literaturu, která je zaměřena na problematiku bezpodmínečného přijetí (neboli akceptace), a také na uplatňování respektujícího přístupu vůči dětské osobnosti. Následující podkapitola vypovídá o vztahu zkoumaného tématu k sociální pedagogice.

1.2 Vztah zkoumaného tématu k sociální pedagogice

„Sociální pedagogiku zajímá osobnost v sociálních vztazích, v sociálním prostředí. Zajímají nás rozdíly v reagování lidí, vlastnosti osobnosti, které můžeme výchovou ovlivnit.“ SP podle předmětu zkoumání může participovat na utváření vybraných aspektů osobnosti, a to na poznávání sociálního prostředí, poznávání ale i na edukačním utváření člověka, poznávání a edukaci sociální a komunikační stránky člověka.“ (Bakošová 2011, s. 39).

Osobnost člověka byla odedávna předmětem zkoumání mnoha věd, např. filozofie, psychologie a pedagogiky.

„Pokud kterákoliv věda zasahuje svou činností do běžných životů většiny jedinců ve společnosti, musí zcela pochopitelně ovlivňovat i životy lidí s postižením, a lze proto předpokládat alespoň potencionálně její interdisciplinární spolupráci se speciální pedagogikou.“ (Slowík 2016, s. 20).

Tradiční přístupy sociální pedagogiky vycházejí z paradigmatu vzájemných vztahů výchovy a prostředí, ve kterém se uskutečňuje. Proto je možné zařadit sem následující teorie (Bakošová 2011, s. 15), které potvrzují vztah zkoumaného tématu ke SP:

- Sociální pedagogika zkoumá vztahy prostředí a výchovy, předmětem jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti.
- Sociální pedagogika zkoumá výchovu.
- Sociální pedagogika zkoumá odchylky sociálního chování.
- Sociální pedagogika zkoumá člověka v sociálním prostředí na základě poznatků interdisciplinárních věd.
- Sociální pedagogika jako jedna z teorií sociální práce anebo konvergentní vztah mezi sociální pedagogikou a sociální prací.

Ve vztahu bezpodmínečného přijetí a sociální pedagogiky lze skutečně nalézt jistou souvztažnost. *„Sociální pedagogiku zajímá osobnost v sociálních vztazích, v sociálním*

prostředí. Zajímají nás rozdíly v reagování lidí, vlastnosti osobnosti, které můžeme výchovou ovlivnit“ (Bakošová 2011, s. 39). Sociální pedagogika je jako věda zaměřena na výchovu. Je však také zaměřena na pomoc (Bakošová 2011, s. 22). Pomoc také bezesporu tvoří nedílnou součást vzdělávání a péče o děti. Bez ní se především žáci se speciálními vzdělávacími potřebami neobejdou. Ve školním prostředí, ve kterém se nacházíme, vnímají a potřebují žáci učitele a asistenta pedagoga jako pomocníka a průvodce na jejich cestě v rámci učení, sebepoznávání i sebeobsluhy. Je toho však mnohem více. A tím se dostáváme také ke vztahu sociální a speciální pedagogiky (Bakošová 2006, s. 78), který se pokusila vymezit M. Procházková (1996). Snažila se nalézt to, co pro obě disciplíny společné. V rámci obou disciplín považuje za společný základ: „pedagogiku, terminologii (prostředí, profylaxe, kompenzace), zájem o společného klienta, hledání řešení vztahu integrace a sociálního prostředí.“ Vymezila také oblasti praxe, ve kterých by měli sociální pedagogové v oblasti speciální pedagogiky pracovat:

- *„podílet se na vytváření a provozu středisek na pomoc postiženým a jejich rodinám,*
- *podílet se na poradenských službách pedagogům a dalším odborníkům pracujícím s postiženými,*
- *zajistit sociální status integrovaného dítěte v podmínkách běžného typu školy,*
- *vytvářet vhodnou nabídku volnočasových aktivit pro postižené,*
- *spolupracovat při vytváření klubů a aktivit pro postižené,*
- *při sociálně nepřizpůsobivých jedincích spolupůsobit v prevenci a postpenitenciární péči a pomáhat jejich resocializaci,*
- *u těžce postižených anebo starých občanů hledat možnosti alespoň částečné socializace,*
- *ovlivňovat kladný postoj laické veřejnosti prostřednictvím oznamovacích prostředků, vydáváním časopisů, publikací apod.“*

Sociální situace dětí naší školy ve vztahu k veřejnosti v sobě nese otázku normy a normality v porovnávání s ostatními. „Podle původního latinského významu by se slovo norma dalo přeložit jako pravítko, měřítko, nebo pravidlo. Obecně je dnes tento pojem chápán především ve smyslu závazné směrnice, ustáleného a obecně respektovaného zvyku nebo dokonce zákona. Normalita je stav osoby, jedince, věci, situace nebo jevu

odpovídající té normě, z jejíhož hlediska je normalita posuzována.“ (Slowík 2016, s. 23). Postoje společnosti k dětem, které navštěvují ZŠ speciální (s tělesným, zrakovým, sluchovým či jiným postižením) jsou také rozporuplné. Objevují se předsudky. Společnost jim nerozumí. Při osobním setkání tyto děti v lidech vzbuzují obavy a nejistotu. Některé na ně mohou působit až odpudivě, protože určitá postižení a s nimi spojené projevy dětí působí velmi neesteticky a rušivě v rámci zažitých norem. Proto jim lidé někdy neodpoví ani na pozdrav. Přitom navázání kontaktu a komunikace je pro takové děti jednou z nejcennějších životních hodnot. Cílem, ke kterému po malých krůčcích dlouhodobě směřovali. Situace dětí a lidí s handicapem mnoho lidí odrazuje a zároveň přitahuje. Slowík tento jev ve své knize popisuje jako „*fascinaci monstrem*“ (Slowík 2016, s. 22). Jsou pro ně zkrátka výrazně „jiní“. Proto je jejich život také úzce spojen s pojmem „*stigma – znamení, označení, či jakýsi cejch s víceméně negativním významem*“ (Slowík 2016, s. 30), který spíše, než jejich porucha může být příčinou handicapu. Směrodatné je tedy to, jak je jejich problém přijímán a chápán jejich okolím. (viz. Goffman in Slowík 2016, s. 30). Přitom život takových dětí je velmi náročný.

V základní části naší školy jsou děti „stigmatizovány“ zase jiným způsobem. Často se zde vyskytují sociálně patologické jevy a rizikové chování. Sociální pedagogika jako věda je zaměřena také na prevenci sociálně patologických jevů. Našli bychom zde žáky s poruchami chování a socializace, kteří mají ve škole potíže z důvodů časté absence, neplnění školních povinností, šikany a agresivity vůči svým spolužákům. Objevuje se také požívání návykových látek, používáním pyrotechniky aj. Některé žáky lze považovat za „dětí ulice“. Nevědí, jak hodnotně trávit svůj volný čas hrozí, že se stanou součástí rizikových subkultur. Komunikace s jejich rodinou bývá velmi obtížná. Chybí zpětná vazba. Rodiče své děti obviňují z jejich selhání, nebo naopak obviňují učitele a své děti omlouvají a obhajují. Na konzultační hodiny do školy nechodí. Lze v nich, v jistém smyslu, nalézt spíše „protivníky“ dětí než jejich podporu. Dětem od nich chybí pozitivní pozornost a láska. „*Bez lásky, bez lidskosti, bez soucítění člověka s člověkem nic neobstojí.*“ (Pitter In Balvín 2015, s. 58).

Objevuje se problematika nastavení hranic ve výchově. Myslíme si, že toto téma je aktuální také ze strany učitelů z různých typů základních škol, kteří si s dětmi nevědí rady, a to je v procesu výchovy a edukace vede spíše k využívání autoritativního nežli demokratického přístupu.

„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 z vnějšku 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.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová 2005, s. 211).

J. T. A. Condon (1993), australský psycholog, se pomocí svých vědeckých pojmů pokusil popsat, co všechno tvoří láskyplný vztah. Nazval to „jadernou zkušeností vazby neboli lásky“ (Koukolík, Drtilová 2001, s. 88). Zjistil, že v láskyplném vztahu se skrývá snaha:

- „o tom druhém něco vědět,
- být s ním ve vzájemné interakci,
- vyhnout se odloučení nebo ztrátě,
- ochraňovat,
- uspokojovat neboli sytit potřeby druhého člověka.“

Vztahy, které děti u nás prožívají, bývají někdy spíše úzkostné, více necitové a ambivalentní. Tím se negativně mění také vztah dětí k sobě samým. Tento jev pak zapříčiňuje, že se objevují také žáci s psychosomatickými obtížemi, poruchami příjmu potravy, depresemi, destruktivními tendencemi, obezitou, sebepoškozováním, ale i děti sexuálně zneužívané nebo fyzicky a psychicky týrané.

Kromě nedostatku lásky a sounáležitosti trpí děti z naší školy někdy také nedostatkem jídla nebo čistého ošacení. Jejich osobní příběhy bývají smutné. Do školy už ráno přicházejí se slzami, hledají naše objetí a pochopení. Často chodívají na osobní sezení s preventistou naší školy. Ze strany třídních učitelů proto nechybí ani komunikace s OSPOD. Bez akceptujícího přístupu pedagogů vůči jejich situaci by nebylo možné nalézt správná řešení. Nejsme si mnohdy jisti ani tím, jestli dítě další den, týden nebo po prázdninách do školy vůbec nastoupí.

Situace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami také velmi úzce souvisí s jejich zdravotním stavem a psychikou. „Zdraví je stav úplné tělesné, psychické a sociální pohody“ (podle WHO, 1980 In Slowík, 2016.) Sociální pedagogika je jako věda zaměřená

také na zdraví. V Polsku je jejím podporovatelem A. R. Winnicky, profesor Slezské univerzity v Katovicích a jeho žena a profesorka Ewa Syrek. Je v Polsku vlastně průkopnicí pedagogiky zdraví, která je z hlediska věd zařazena také do sociální pedagogiky. Má své kořeny původně v osvícenství a je spojena s rozvojem věd o výchově a také humanistickými vědami. První vědecké zmínky se vztahují ke jménu H. Radlinské, která zkoumala dětské školní prostředí a podala první zprávy o zdravotním stavu. V současnosti prošla pedagogika zdraví proměnou od modelu zdravotní edukace na model zaměřený na zmírnění rizikových faktorů, které mohou zdraví ohrozit. Následovnice E. Syrek z Polska paní E. Bulska (2009) dává do souvislosti s pedagogikou zdraví také význam životního prostředí. V České republice upozornil na vztahy mezi sociální pedagogikou a problematikou lékařských věd pan J. Mareš (2000) (Bakošová 2011, s. 30 – 31).

Mnohé z dětí se SVP nemohou často sdílet nebo dělat věci tak, jak je sdílejí a dělají zdraví lidé. Někteří nebudou moci ani založit rodinu a samostatně pracovat. Některé čeká jen krátký a bolestný život. Proto potřebují sociální péči i pomoc sociálních služeb. Nemohou být bez sociální podpory. Rodiny takových dětí si procházejí velkou lekcí akceptace. Musí přijmout nesmírně obtížnou životní realitu. Mnohé rodiny žáků naší školy si prošly rozpadem. Některé z dětí (např. z mnohočetných romských rodin) jsou v péči jednoho rodiče či pěstouna. Přijetí jejich situace, pomoc a podpora jsou pro ně nesmírně důležité. Pomáhají jim jejich třídní učitelé – speciální pedagogové, příbuzní, přátelé, lidé z OSPOD, SPC, školní preventisté, lékaři, psychologové a jiní odborníci. V určitých případech lze předpokládat také formu duchovní pomoci. Zdravotní prognóza některých dětí na naší škole je opravdu velmi nepříznivá a pro rodiče dětí, učitele i asistenty (přes veškerou snahu o odosobnění) je práce s nimi psychicky i citově náročná. Vůči takovým dětem zkrátka nelze uzavřít své srdce.

Bezpodmínečný (akceptující) přístup lze tedy považovat za cílevědomou činnost v oblasti výchovy, vzdělávání, ale i v oblasti zdraví a péče. Výchova a tím i formování osobnosti se vždy uskutečňuje v určitém sociálním prostředí (rodině, škole, vrstevnických skupinách, zájmových činnostech ve volném čase atd.). Každý typ sociálního prostředí ovlivňuje osobnost jiným způsobem. Sociální pedagogika jako věda zkoumá primárně vztahy prostředí a výchovy. Jejím předmětem jsou sociální aspekty výchovy a vývoje osobnosti (Bakošová 2011, s. 15). Nositelem a výsledkem vlivu těchto aspektů je osobnost člověka – dítěte. Sociální pedagogika zkoumá tedy výchovu a člověka v jeho různorodém sociálním

prostředí. Myslíme si, že akceptující přístup vůči dětské osobnosti hraje v tomto procesu výzkumu důležitou roli. Bezpodmínečné přijetí (nebo naopak nepřijetí) formuje dětskou osobnost a její každodenní interakci s bezprostředním okolím. A to buď žádoucím, nebo nežádoucím způsobem. Nejen v krátkodobém horizontu, ale z dlouhodobého hlediska především do jejího života budoucího.

Na úzký vztah sociálního prostředí a výchovy se snažili formou své praktické činnosti poukázat i někteří zahraniční sociologové a pedagogové (např. J. H. Pestalozzi ve svém díle *Linhart a Gertruda*). Z řad sociálních pedagogů je v tomto ohledu důležité neopomenout polské představitele Helenu Radlinskou, Ryszarda Wroczyńskiego, Alexandra Kamińskiego a Janusze Korczaka. Ten se ve své době rozhodl pro odvážný experiment. Choval se k dětem respektujícím způsobem stejně jako k dospělým. Nebyli mu lhostejní sirotci ani děti ulice. Z jeho osobního příběhu čerpají sílu a inspiraci pedagogové dodnes. Korczak se snažil učinit svět lepším. Říkal: „Změnit svět znamená změnit pojetí výchovy.“ Inspiroval se Pestalozzím v tom, že se snažil aby „vyučování harmonicky vzdělávalo hlavu, ruku a srdce.“ Věřil v sílu příběhu. (Hessová, 2020)

Z našich a slovenských současníků zkoumají vliv prostředí na výchovu nejen v jeho multikulturním pojetí například zakladatelka sociální pedagogiky paní doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD. Profesor PF Hradec Králové pan prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc. říká, že „prostředí může člověka podpořit, být mu překážkou, přímo jej formovat a motivovat ho.“ (Kraus in Bakošová 2011, s. 45). V Praze na KU se vlivem prostředí zabývá pan prof. Paedr. Stanislav Bendl, Ph. D. Ve Zlíně na FHS UTB se sociální pedagogikou především v jejím multikulturním pojetí (sociálně odmítaným prostředím a z něj pocházejících žáků) intenzivně zabývá předseda asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice a ředitel ústavu pedagogických věd pan doc. Mgr. J. Hladík., Ph. D, který je také hlavním redaktorem časopisu Sociální pedagogika.

1.3 Vybrané pojmy

Dětství – je obdobím od narození přibližně do patnácti let věku. Jedná se o etapu, kdy se budují základy života jedince a rozhoduje se o celé osobnosti. Záleží především na tom, v jakém prostředí a v jaké společnosti se odehrává. „*Socializační proces v dětství vrcholí ukončením základní školní docházky a rozhodováním, v řadě případů zásadním o profesní dráze a o životních perspektivách.*“ (Kraus 2014, s. 62)

Bezpodmínečné přijetí (neboli „přístup zaměřený na člověka“) – je důležitou podmínkou pro vytvoření procesu změny. Jeho součástí je zájem, akceptující postoj a důvěra. Důležité je připustit, aby byl klient (žák) tzv. autentickým (opravdovým neboli kongruentním) – právě takovým, jaké jsou jeho aktuální pocity, např. strach, zlost, odpor, rozpaky, láska odvaha nebo pýcha. Nejedná se tedy o hodnotící postoj ze strany pedagoga vůči dítěti. Pedagog oceňuje žáka úplně a bezpodmínečně. Důležité, velmi vzácné a jednou z nejmocnějších sil je v tomto procesu také citlivé a aktivní naslouchání plné opravdového porozumění a empatie. *„Lidé, kteří jsou akceptováni a oceňováni záhy začínají mít větší zájem o vlastní self. Důsledkem je větší volnost k proměně v opravdovou, celistvou osobnost.“* (Rogers 1998, s. 107).

Osobnost (personality) – je nejčastěji definována jako celek duševního života člověka. Svůj původ má ve slově „*persona*“ - původně maska pro boha podsvětí a později stálý typ, charakter či role člověka. Německo-britský psycholog „*H. J. Eysenck považuje osobnost za poměrně stálou jednotu charakteru, temperamentu, intelektu a těla, což umožňuje její jedinečnou adaptaci na prostředí.*“ Existuje mnoho definic osobnosti. Shodují se však v tom, že *„nejvlastnějším znakem osobnosti je její jedinečnost, výlučnost a odlišnost od všech jiných osobností.“* (Hartl a Hartlová 2009, s. 379).

Typologie osobnosti MBTI – *„je nástroj, který nám může posloužit v různých oblastech osobního i profesního života. Jeho zvládnutí může být užitečné zejména tehdy, pokud je využíván spíše k objeovávání, než jako pomůcka pro pouhé škatulkování lidí nebo omluvu jejich chování. Velkou výhodou tohoto pojetí typologie je, že svá zjištění nijak nehodnotí, neříká, že jeden typ je horší a jiný lepší – pouze popisuje určité tendence chování, jednání a prožívání. Neohrožuje tudíž sebedůvěru a sebeúctu. Nabízí vysvětlení různých vztahových problémů. Zjistíme – li, k jakému osobnostnímu typu patříme, pochopíme lépe, proč nám některé stránky života nečiní větší potíže, ale s jinými musíme víceméně bojovat. Odhalují se nám tím možnosti dalšího rozvoje a růstu. Znalost typologie nám současně pomáhá rozumět ostatním, kteří jsou jiní než my, uvědomit si hodnotu vzájemných rozdílů a na základě toho druhé oceňovat, konstruktivněji s nimi jednat a vytvářet vztahy založené na vzájemném respektu.“* (Miková a Stang 2015, s. 11)

Akceptace – je proces, při kterém je jedinec přijímán jinou osobou nebo skupinou. Opakem akceptujícího přístupu je *izolace* nebo *ostrakismus* (ignorace, lhostejnost, přehlížení), kdy může být jedinec na základě nepřijetí ze skupiny vyloučen. (Hartl a Hartlová 2009, s. 25)

Autoritativní přístup ve výchově – jeho podstatou a základem je nerovnost, používání mocenských prostředků jako je například fyzická převaha, trestání a neustálá kontrola, existenční závislost dítěte, komunikace dávající najevo nekompetentnost a malou hodnotu dítěte, ponechání rozhodování v pravomoci dospělého, podceňování dětských názorů a do určité míry také nezáměr o prožívání dítěte. Také vztah nadřazenosti a podřazenosti. Tento styl výchovy mívá různé stupně tvrdosti (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová 2005, s. 11). „*Autoritářskou výchovou rozumíme výchovu založenou na převládajícím uplatňování příkazů, zákazů a trestů, opírající se o ovládnutí dítěte hrozbou zavržení či odmítnutí lásky. Autoritářský přístup dominoval pojetí výchovy v dějinách dítěte velmi často, dokonce byl považován za základ výchovy vůbec. Tušíme, že důsledky jeho působení se mohly promítnout i do pozdějšího věku jedince.*“ Někteří badatelé byli tímto tématem znepokojeni natolik, že bylo pro ně klíčem k pochopení závažných sociálních problémů (agresivity i sadismu nejen v intimních mezilidských vztazích, ale také v širších společenských a politických souvislostech). Autoritativní přístup je spojen s pojmem frustrovaného dětství člověka, který pak v dospělosti z vlastní autoritářské pozice frustruje své vlastní děti a také terorizuje osoby, které mu podléhají. (Helus 2009, s. 46)

Černá pedagogika – taková péče o dítě, které „*vyvěrá z potřeb vychovatele (rodiče) a míří proti nejvladnějším potřebám dítěte. Je založena na uplatňování moci vůči zcela bezmocnému a závislému dítěti; a to proklamativně ve jménu lásky k němu a k jeho dobru, ve skutečnosti však na jeho úkor a k jeho psychickému zmanipulování. Na dítěti je tedy přímo či nepřímo, agresivně či záludně, násilnický či podbízivě vynucováno, aby se vzdalo sebe – své přirozenosti a originality a namísto toho se stylizovalo do bezvýhradné vděčnosti, podřízenosti, oddanosti.*“ (Helus 2009, s. 47)

Demokratický přístup ve výchově – jeho základem je partnerský přístup k dítěti, který je založen na rovnocennosti a respektování důstojnosti dítěte. Dítě má tak možnost vyjádřit svůj názor a hledat vhodná řešení situací. Je vlastně vyjádřením důvěry v to, že dítě udělá to nejlepší s ohledem na svůj věk a dosavadní zkušenosti. Pomocí vhodné komunikace se vyjadřuje nejen důvěra, ale také přesvědčení o kompetentnosti dítěte a jeho hodnotě. Součástí tohoto přístupu je také zájem o to, co dítě prožívá. Jsou situace, ve kterých se usmívat nelze, ale lze vyjádřit rovnocennost vztahu věcnou, férovou a nezraňující komunikací (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová 2005, s. 12-13).

Vymezování hranic – jedná se o nezbytný proces v rámci výchovného působení. Pokud je děti nemají jasně a pevně vymezeny, ztrácejí pocit bezpečí. Když děti zjistí „*že hranice*

někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědi na to může být i agresivní chování.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová 2005, s. 13).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – jedná se o žáky „se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním a žáky se sociálním znevýhodněním. Patří sem i žáci nadaní a mimořádně nadaní“ (Pipeková 2006, s. 14).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2005) – jedná se o nově koncipovaný kurikulární (pedagogický) dokument, „který vymezuje představy státu o zaměření, obsahu, a výsledcích základního vzdělávání. Je programem, který stanovuje prostor, kde se škola (učitelé) budou pohybovat při realizaci základního vzdělávání. Je dokumentem se vzájemnými obsahovými a strukturálními návaznostmi na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání. Je také normativním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. V souladu s nejnovějšími trendy vzdělávací politiky států Evropské unie podporuje pedagogickou autonomii škol a učitelů., umožňuje různé přístupy k základnímu vzdělávání žáků v souladu s jejich individuálními vzdělávacími potřebami. Smyslem a cílem vzdělávání dle RVP ZV je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí (učení, řešení problémů, komunikaci, pracovní činnosti a spolupráci). RVP ZV usiluje o to, aby vzdělávání žáka proběhlo v souladu s jeho speciálními vzdělávacími potřebami“ (Pipeková 2006, s. 15–16).

Zakotvená teorie (grounded theory) – je jednou z metod kvalitativního výzkumného šetření, která umožňuje hluboké proniknutí do tématu. Zakotvená teorie byla vyvinuta v 60. letech 20. století a od té doby prošla mnoha dalšími proměnami a byla rozdělena do různých přístupů a variant. Jejimi autory jsou Barney Glaser a Anselm Strauss v jejich společném zakladatelském díle *The Discovery of Grounded Theory*, které vydali v roce 1967 (Gulová a Šíp 2013, s. 46).

Sociální pedagogika (social pedagogy) – jedná se o pedagogickou disciplínu, která je zaměřena na výzkum a význam prostředí ve výchově a na organizování příznivého výchovného prostředí (Hartl a Hartlová 2009, s. 403).

Speciální pedagogika (special pedagogy) – věda, která se zabývá speciální výchovou a vyučováním tělesně, smyslově či duševně postižených osob. Je tedy součástí defektologie. Je dělena na logopedii, psychopedii, etopedii, somatopedii, tyflopeditii. (Hartl a Hartlová 2009, s. 403)

Duševní hygiena (mental hygiene) – hygiena vztahující se k psychice, psychickým procesům, k duši. Psychohygiena je také obor, který se zabývá rozvojem a podporou duševního zdraví, prevencí duševních poruch a nemocí. Souvisí se zdravou životosprávou, zdravotní výchovou, poradenstvím (Hartl a Hartlová 2009, s. 199)

2 SOCIÁLNÍ PEDAGOG A JEHO BEZPODMÍNEČNÉ PŘIJETÍ DĚTSKÉ OSOBNOSTI

„V dětech není rozdíl.“ (Miroslav Dědič In Balvín 2015, s. 11)

„Dobrodiním dětské formy poznávání je absorbující duch. Jde o úplně jinou kvalitu poznávání a prožívání, než jaká charakterizuje dospělost.“ (Helus 2009, s. 35)

První část druhé kapitoly seznamuje čtenáře s obsahem práce sociálního pedagoga. V její druhé části se dostáváme ke skutečnému významu bezpodmínečného přijetí žáka. Ve třetí části druhé kapitoly uchopíme osobnost pedagoga a jeho kvality z hlediska sociální pedagogiky. Přiblížíme si také aspekty jeho osobnosti, které spočívají ve čtyřech pedagogických ctnostech. Dozvíme se, jakým způsobem ovlivňuje osobnost edukátora rozvoj osobnosti dítěte. Zaměříme se tedy nejen na nároky na učitelovu profesionalitu. V závěru kapitoly se společně zamyslíme nad životní etapou, ve které se rozhoduje o celé osobnosti jedince – etapou dětství.

2.1 Obsah práce sociálního pedagoga

Kdybychom se pokusili modelově definovat profesi sociálního pedagoga, nejspíše by to nebylo ve srovnání s povoláním učitele tak jednoznačné (Kraus 2014, s. 198). Jeho možnosti uplatnění jsou mnohem četnější a pestřejší. Nelze pochybovat o potřebnosti povolání sociálního pedagoga a jeho významu v rámci fungující společnosti. „P. Klíma (1993) charakterizuje sociálního pedagoga jako specializovaného odborníka vybaveného teoreticky, prakticky i koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny především tam, kde se životní způsob a praxe těchto jednotlivců či sociálních skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity“. Dalo by se tedy říci, že sociální pedagog na své profesní úrovni „řídí a organizuje výchovný proces a působí na subjekty ve dvou rovinách“.

1. V rovině integrační se ve své působnosti „zaměřuje na osoby (klienty), jež potřebují odbornou pomoc a podporu (lidé v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení, kteří se stávají pro okolí překážkou).“

2. V rovině rozvojové „podporuje a upevňuje žádoucí rozvoj osobnosti, který by měl směřovat ke správnému životnímu stylu a hodnotnému a užitečnému naplňování volného času“. Zde se jedná o sociální prevenci týkající se celé populace, především dětí a mladých lidí. (Kraus 2014, s. 199).

Z těchto dvou zásadních rovin vyplývá také pestrá charakteristika pracovních činností a kompetencí sociálního pedagoga. Kompetence SP obsahují vědomostní výbavu, praktické (sociální) dovednosti a také profesionálně-etickou identitu (Kraus 2014, s. 200). Patří mezi ně:

- „Vědomosti širšího společensko-vědního základu“ z oblasti psychologie, sociologie, obecné pedagogiky, biologie, ale také vědomosti biomedicínské, které se týkají oblasti zdraví a nemoci, biologie člověka a somatologie. Důležité jsou také speciální znalosti z oblasti pedagogiky volného času, organizace a řízení výchovy ve volném čase, sociální pedagogiky, teorie komunikace, metod sociálně-výchovné práce a teorie komunikace. „Vědomostní profil doplňují poznatky z oblasti managementu, personalistiky a případně i některé zájmové oblasti.
- **Dovednosti** – „základem je bohatá výbava v oblasti sociální komunikace a diagnostice (prostředí i jedince), pracovník musí umět vést dokumentaci, využívat metod sociálně-pedagogické prevence i terapie, ale také asertivně řešit problémy, tvořit projekty, využívat kompetencí ve sféře určitých zájmů.“
- **Vlastnosti osobnosti** – psychické i fyzické předpoklady. V oblasti psychických předpokladů je důležité, aby byl sociální pedagog emocionálně vyrovnanou osobností a byl schopen sebekontroly. Měl by být vnímavý vůči různým životním situacím a různým prostředím. Měl by splňovat také morální požadavky. Výzkumy ukazují, že na pomáhajících profesích se cení nejvíce vlastnosti, projevující se ve vztahu ke klientovi: empatie, trpělivost, vlídnost, sociální kompetence (Kopřiva 1995 in Kraus 2014, s. 200). Tato profese se rozhodně neobejde bez aktivního, kreativního a originálního přístupu. Při jejím výkonu se *„utváří partnerský vztah mezi vychovatelem a vychovávaným. Teprve díky němu mohou být naplněny všechny představy o komplexním přístupu sociální pedagogiky a o respektu k individualitě vychovávaného, aby se dařilo ho aktivizovat a vést ke svépomoci. Výchovný úspěch se nedostaví, pokud sociální pedagog nepřijme vychovávaného takového, jaký je. To je ovšem někdy velmi náročný úkol.“* (Kopřiva in Kraus 2014, s. 201)

2.2 Bezpodmínečné přijetí žáka a jeho význam

Některé děti z pudy naší školy pochází ze sociálně slabších rodin nebo romských menšin. Jedná se v některých případech také o „děti ulice“. Potýkají se nejen s nedostatkem lásky

a sounáležitosti, ale také s neuspokojením jiných neméně důležitých potřeb. Proto je jejich snaha o získání pozornosti spíše negativní. Kromě záškoláctví se projevuje také agresivitou.

„Pojem agresivní chování, často označované jako asociální chování, může zahrnovat destruktivní projevy – například ničení majetku, krádeže, žhářství. Dítě, které jedná nepřátelsky, násilně a destruktivně vnímám jako někoho, kdo se v hloubi duše velmi zlobí, kdo má pocity odmítnutí, ohrožení, kdo zažívá úzkost, cítí se zraněný a často je osobnostně nevyrovnaný. Má také velmi nízkou sebeúctu. Není schopen a nechce a bojí se vyjádřit, co cítí, protože pak by mohl ztratit získanou sílu, kterou napřel do agresivního chování. Cítí, že musí dělat to co dosud, aby to tu přežil.“ (Oaklander 2020, s. 230–231)

„Pro učitele je důležité vědět a reflektovat, že „když se někdo chová špatně, nesprávně, nevhodně, často je to proto, že se sám cítí mizerně a k ničemu.“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová 2005, s. 31)

Naomi Aldort ve své knize *Raising our children, raising our selves* zdůvodňuje nevhodné a rušivé chování nevyslovenou skrytou bolestí, která takové chování provokuje. A *„čím destruktivněji se dítě chová, tím více potřebuje lásky a jistoty“* (Aldort 2006, s. 74–75).

Učitelé i jejich asistenti se snaží s dětmi komunikovat a poskytnout jim to, co v daný moment potřebují. Někdy tím vzniká nesoulad v uspokojení dětských potřeb mezi školou a rodinou. Bezpodmínečným přijetím a pochopením situace můžeme žádoucím způsobem pomoci, ovlivnit jejich každodenní prožívání dětí ve školním prostředí. Žáky se daří do školního prostředí pak lépe integrovat. Lépe je přijímá třídní kolektiv, když vidí příznivý postoj pedagoga. Pokud je to pro učitele v rámci komunikace škola – rodič (pěstoun) možné, tak je důležité citlivě navést alespoň některé z rodičů a uplatňovat jej také v prostředí rodinném, aby dítě cítilo větší podporu a porozumění, kterých se mu někdy nedostává. Bezpodmínečné přijetí může být pro takové děti nejen jediným pozitivním okamžikem všedního dne, ale také důležitým mezníkem v rámci pozitivního rozvoje jejich osobnosti. Může být pro ně nadějí i motivem, že život má ještě smysl. Je takto ještě možné nastartovat vnitřní proměnu žáka v rámci jeho sebehodnocení, sebepřijetí a seberealizace. Ovlivnit tak zdravý rozvoj jeho osobnosti – jeho důvěru, citlivost a otevřenost k druhým lidem, která je z citově i podnětově chudého nebo sociálně slabšího rodinného prostředí mnohdy značně narušena. Časté je i emocionální narušení dětí.

Akceptací, aktivním nasloucháním, empatickým pochopením a podporou lze po malých krůčcích stabilizovat emoční nestabilitu dětí. Snahou respektovat jejich osobnost a brát je jako rovnocenné partnery můžeme být také značně nápomocni. „*Partnerský přístup k dětem znamená chovat se k nim jako k dospělým, kterých si vážíme nebo které alespoň respektujeme.*“ (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová 2005, s. 17). Pokud děti přijímáme, budujeme u nich dobrý vztah k sobě samým-jejich vlastní sebeúctu. Tím budujeme také jejich dobrý vztah k ostatním. „*Dítě s dobrou sebeúctou dovede obhájit svá práva, ale je také schopno ctít práva druhých. Chce být „dobré mezi dobrými“ Umi 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 dobrou sebeúctou mají menší potřebu ubližovat sobě i druhým. Sebeúcta funguje jako „*imunitní štít*“ proti nejrůznějším sociálně patologickým jevům. Nacházíme zde důležitou souvislost s hodnotovým žebříčkem a zvnitřněnými normami chování. (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová 2005, s. 211–212).

2.3 Osobnost pedagoga a její vliv na rozvoj osobnosti dítěte

„*Sociální pedagogiku zajímá učitel z toho hlediska, jak dokáže ve své činnosti využívat sociální kompetence, resp. Do jaké míry je má rozvinuté a na základě toho umí řešit pedagogické situace, vytvářet přátelskou atmosféru a akceptovat dětská práva.*“ (Bakošová 2006, s. 128).

Učitel (edukátor) je pro osobnost žáka obvykle velkým vzorem. Jeho profese je velmi náročná a vyžaduje vysokou profesionalitu. Náročnost této profese spočívá v tom, že kromě předávání poznatků je učitel v neustálé interakci s žáky, kolegy, rodiči a jinými odborníky (Bakošová 2011, s. 116). Intenzita interakce může u učitelů s delší praxí způsobit syndrom vyhoření. Mnozí učitelé se cítí demotivovaní společenskou akceptací profese. Její ekonomické ohodnocení a kompenzace zátěže také nejsou na požadované úrovni. I tak existuje mnoho učitelů, kteří své povolání vykonávají zodpovědně, s láskou k dětem a nad rámec svých povinností. Právě tito učitelé mohou být dobrým vzorem v prosociálním chování. „*Učitel je dobrým organizátorem, manažerem, diagnostikem, udržuje kooperativní vztahy, projevuje úctu, zájem o žáka, je schopen efektivně komunikovat.*“

„*Odpovědi na otázky, jak konat to nejlepší, na co dbát, nachází své vyústění v obratu k dítěti, který vyzdvihuje, že dítě svým vývojem vyjadřuje tendenci stávat se osobností,*

rozvíjet se jako osobnost, nabývat osobnostní kvality svého života.“ (Helus 2009, s. 219). Úspěch tohoto obratu k dítěti je pojmenován jako osobnostní pojetí dítěte. Učitel o něm musí vědět, musí mu rozumět a také cítit se odpovědný za jeho realizaci. Musí nalézat způsoby, jak být dítěti důležitou pomocí a oporou. „Učitel zde má být kompetentním, odborně fundovaným a lidsky přesvědčivým nositelem této ideje – jejím realizátorem ve vyučování i jejím mluvčím v působení na další lidi, kteří přicházejí s dítětem do styku.“

V tomto ohledu jsou nároky na učitelovu profesionalitu opravdu vysoké. Ta spočívá především v pedagogické reflexi – tedy „v uvažování nad tím, jak edukaci projektovat a řídit, aby – ve spolupráci učitelů a žáků – dospívala k vytyčeným cílům.“ (Helus 2009, s. 220) K dalším znakům učitelovy profesionality patří také „vytváření a prohlubování pedagogických kompetencí“ tak, aby se edukační proces vyvíjel ku prospěchu osobnosti dítěte. (Helus 2009, s. 221)

„Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejenom na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je pro něho výzvou vyvozovat závěry a skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.“ (Helus 2009, s. 221).

Dalším z důležitých aspektů osobnosti edukátora je jeho morálně – osobnostní dimenze, která je vyjádřena ve čtyřech pedagogických ctnostech (Helus 2009, s. 222–223).

- **Pedagogické lásce** – kdy učitel dává dítěti najevo, že mu na něm záleží. Pedagogická láska je projevem jeho citu k dítěti. A tento cit pak probouzí v dítěti jeho vlastní cit pro smysl úsilí ve vzdělávání a důvěru v to, že se mu ve vzdělávání dostane podpory a porozumění.
- **Pedagogické moudrosti** – komplementární stránce pedagogické lásky, která vede učitele, aby nezakládal své edukační působení pouze na tradici, poznacích vědy či prověřované praxe. Je jí myšleno to, že učitel s oporou o vše výše zmiňované usiluje o porozumění a pochopení v kontextu neopakovatelných okolností,
- **Pedagogické odvaze** – je zde myšleno rozhodnutí učitele stavět se na odpor odcizujícím tendencím (viz. totalitní systémy) a obhajovat právo dítěte na rozvoj jeho osobnosti v souladu s potřebnými podmínkami. Učitel zde zaujímá postavení autority s vizí prioritního hodnotového cíle osobnostního rozvoje vzdělávaných dětí.

- **Pedagogické důvěryhodnosti** – jejímž prostřednictvím pedagog reflektuje „čím vším může dítě zklamat a „opustit“. Učitel tak posiluje svou úlohu spolehlivé opory žákova osobnostního rozvoje. Svou pedagogickou důvěryhodnost zkouší tím, že dává žákovi podněty, jimiž jej – svého učitele – může překonat. V této souvislosti připomíná český filozof a pedagog Radim Palouš (1996) verše Antonína Sovy: „*Přijde-li v cestu mi žák můj rival, chci přinutit jej, aby zvítězil... Vítězit uč se, žáku můj, byť na mě, vždyť to i má čest.*“ (Helus 2009, s. 223)

Dítě se tak stává s oddanou pomocí učitele osobností a následně zpětným působením dítěte na učitele se osobnostně rozvíjí on sám.

Dětství

Dětství je nejdůležitějším obdobím našeho života. Obdobím, jehož nezapomenutelné okamžiky si v sobě neseme velmi živě dodnes. Ve vzpomínkách přemítáme, jak se k nám chovali a bytostně nás přijímali naši rodiče, učitelé i vrstevníci. Veškeré tyto okamžiky jsou pro nás spjaty s emocemi, které jsou přenosné i do našich současných životů. V základech formovali náš osobnostní potenciál, naše jednání a prožívání sebe i druhých.

„Společenskou otázku dětství můžeme přirovnat k maličké rostlince, která sotva vyrazila ze země, ale už nás upoutává svou křehkostí. Je hluboce zakořeněná a nedá se jen tak snadno vytrhnout. Když začneme hrabat a odstraníme zem, uvidíme, že její kořeny se vinou jako labyrint daleko a všemi směry. Tyto kořeny však mimo jiné symbolizují také lidskou nechápavost. Musíme z nich odstranit věkovité nánosy, protože právě ty nám brání pochopit děti a intuitivně porozumět jejich duši. Společenská otázka dětství nás nutí uvědomit si důležitost zákonitostí přirozeného vývoje člověka. Dává nám vědomí nás samých a ukazuje nám také nový směr společenského vývoje.“ (M. Montessori, str. 16)

To, aby byl člověk bezpodmínečně přijímán okolím, aby cítil bezpečí lásku a sounáležitost, patří k základním a také přirozeným lidským potřebám. Jejich absence může mít pro dětskou osobnost velmi závažné důsledky. Především v oblasti sebeuvědomování, sebepřijetí a poté v hledání vlastní identity. Kdo jsou, chtějí být, kam vlastně patří, jak je vnímá společnost atd.

Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílu pohlaví, rasy, věku. Jejich uspokojení vede k tomu, že se cítíme a fungujeme dobře (v činnostech i vztazích), že se cítíme tělesně, psychicky i sociálně v pohodě. Základní lidské potřeby

jsou opravdu oním základem, oním motorem, který pohání veškerá naše snažení, činnosti, chování. Uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb v dětství je však naprosto klíčové proto, jakým člověkem se jedinec nakonec stane. (Rogers 1998, s. 188–189)

V opačném pólu bezpodmínečnosti je však skryto nepřijetí dětské osobnosti, ve kterém je možné vnímat určitá úskalí. Když děti trpí nedostatkem zájmu a lásky, mohou prožívat smutek, lítost, pocit osamělosti, nejistoty, pocit zbytečnosti, ale také hněv a chuť získat pozornost za každou cenu. Jejich prvotní snahou je získat pozornost tím pozitivním způsobem. Když se jim to nedaří, snaží se o získání negativního zájmu dospělých (Kopřivovi, Nováčková a Nevolová 2005, s. 198). Důsledky nedostatku lásky a přijetí jsou dle autorů skryty ve slovech básně z knihy *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.“

3 PŘÍSTUP BEZPODMÍNEČNÉHO PŘIJETÍ A JEHO VÝZNAM PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Bezpodmínečný (akceptující) přístup lze bez nadsázky vnímat jako důležitý a nosný prvek výchovně vzdělávacího procesu. Citlivě zasahuje do formování osobnosti nejen u zdravých dětí, ale také především u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyžadují individuální a láskyplný přístup a pochopení v mnoha směrech. Proto bylo cílem výzkumu zjistit, jaké je povědomí pedagogů z různých základních škol o tomto typu přístupu, a zda jej vědomě uplatňují ve své edukační praxi.

3.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich specifika

Autoři knihy *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole* v ní uvádějí, že vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami patří k hodnotám humanismu a demokracie v sociálním životě a také v systému školství (Dimitriady 2015 in Pacholík a kol. 2015, str. 10). A že toto vzdělávání vyplývá nejen z potřeb společnosti, ale také z potřeb jednotlivých dětí a jejich rodin. Jako základní hodnoty vzdělávání dětí jsou zde zastoupeny: úcta, empatie, důstojnost, tolerance, pomoc a právo na rovnocenné vzdělávání (viz Organizační opatření na podporu inkluzivního vzdělávání. Souhrnná zpráva). Autoři v knize odkazují také na školské zákony Slovenské republiky a České republiky, které vymezují, kteří jedinci jsou ve školském systému považováni za děti (žáky či studenty) se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). V české republice lze najít specifikaci takových žáků v §16 školského zákona (zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání). Jedná se o děti, „*kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření.*“ (ČR, Zákon č. 561/2004) „*Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka, a které těmto žákům bezplatně poskytuje škola a školské zařízení.*“ (NÚV, 2022)

Za takové žáky jsou považováni (Pipeková 2006, s. 14):

- „*žáci se zdravotním postižením,*
- *žáci se zdravotním znevýhodněním,*
- *žáci se sociálním znevýhodněním.*“

„Patří sem i žáci nadaní a mimořádně nadaní.“ Jejich integrace však vyžaduje vytvoření určitých podmínek (např. příprava a uspořádání třídy, přijetí spolužáky a kolektivem, nižší počet žáků ve třídách, odborná připravenost pedagogů, systematická spolupráce s rodinou, materiální vybavení atd.)

Speciální vzdělávání „zajišťuje činnost ministerstva v oblasti speciálního školství zejména ve vztahu k dětem, žákům a studentům s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem.“ (MŠMT, 2024)

3.2 Specifika žáků a pedagogických přístupů k nim

Každý žák je jedinečná osobnost. Je pro něj přirozené se učit, porozumět souvislostem i svému okolí. Děti se učí rády to, co má pro ně smysl. Takové učení je motivuje a nemusíme je do něj nutit. Pokud je učivo pro děti nepřiměřené vůči jejich věku, musí se jej učit nazpaměť a často pod nátlakem. Bez ohledu na jejich možnosti a potřeby. „Děti jsou nuceny zvládnout stejné množství učiva stejným způsobem za stejný čas. A to i přes to, že některé nejsou schopny tolik látky obsáhnout, jiné se naopak nudí a každé se učí jiným způsobem.“ (Nováčková 2013, s. 11) „Rádi se nazýváme národem Komenského, naše škola je však na hony vzdálena jeho myšlenkám. Komenský byl přesvědčen, že donucování do školy nepatří: vyjádřil to heslem *Omnia sponte fluent, absit violentia rebus!* (Všechno, nechť plyne volně, prosto násilí). Moderní vědecké výzkumy mu dávají za pravdu. Děti ve škole nepotřebují zábavu a hru, jak se často mylně chápou alternativní přístupy: klíčem ke kvalitnímu učení je zejména smysluplnost, přiměřenost učiva a metod věku, vlastní aktivita dětí, spolupráce a pohoda.“ (Nováčková 2013, s. 6). Pokud se děti učení brání, využívají učitelé určitých donucovacích prostředků, např. různých forem trestu či odměny. Tento pedagogický přístup má však svá možná rizika. „Tresty a odměny jsou pouhou náhražkou tam, kde selháváme ve vytvoření podmínek pro fungování vnitřní motivace. Z dlouhodobého hlediska znamenají pro vývoj dětské osobnosti dokonce značné riziko. Jak odměny, tak tresty jsou především manipulací s druhým člověkem. Neřeší problémy, ony je zastírají. Protože nezasahují do příčin chování, do postojů a emocí, které se vážou na chování, nemohou ani přispět k opravdové změně tohoto chování.“ (Nováčková 2013, s. 24)

Přesto odměny i tresty patří k často využívaným výchovným prostředkům v rámci různých pedagogických přístupů. Jeden z takových přístupů je například autoritativní styl výchovy. Tento styl výchovy mívá různé stupně tvrdosti (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová 2005, s. 11). „*Autoritářskou výchovou rozumíme výchovu založenou na převládajícím uplatňování příkazů, zákazů a trestů, opírající se o ovládnutí dítěte hrozbou zavržení či odmítnutí lásky. Autoritářský přístup dominoval pojetí výchovy v dějinách dítěte velmi často, dokonce byl považován za základ výchovy vůbec. Tušíme, že důsledky jeho působení se mohly promítnout i do pozdějšího věku jedince.*“ Někteří badatelé byli tímto tématem znepokojeni natolik, že bylo pro ně klíčem k pochopení závažných sociálních problémů (agresivity i sadismu nejen v intimních mezilidských vztazích, ale také v širších společenských a politických souvislostech). Autoritativní přístup je spojen s pojmem frustrovaného dětství člověka, který pak v dospělosti z vlastní autoritářské pozice frustruje své vlastní děti a také terorizuje osoby, které mu podléhají. (Helus 2009, s. 46). Takový přístup je jen kousíček od tzv. černé pedagogiky, která je založena na uplatňování moci anereflektuje dětské potřeby. Dítě se necítí bezpečně. Jedná z podnětu strachu. Přitom základní podmínkou ve vzdělávání žáků je jejich pocit bezpečí. K přístupům, které zohledňují dětské potřeby a snaží se akceptovat individuální nuance dětské osobnosti a diference v rámci učení patří individuální přístup, který je důležitou podmínkou práce u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za příznivý vůči dětem je považován také přístup demokratický. Jeho základem je partnerský přístup k dítěti, který je založen na rovnocennosti a respektování důstojnosti dítěte. Dítě má tak možnost vyjádřit svůj názor a hledat vhodná řešení situací. Je vlastně vyjádřením důvěry v to, že dítě udělá to nejlepší s ohledem na svůj věk a dosavadní zkušenosti. Pomocí vhodné komunikace se vyjadřuje nejen důvěra, ale také přesvědčení o kompetentnosti dítěte a jeho hodnotě. Součástí tohoto přístupu je také zájem o to, co dítě prožívá. Jsou situace, ve kterých se usmívat nelze, ale lze vyjádřit rovnocennost vztahu věcnou, férovou a nezraňující komunikací (Kopřiva, Nováčková, Nevolová a Kopřivová 2005, s. 12-13).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ METODA

„Jednou z výzkumných strategií, která umožňuje hluboké proniknutí do tématu, je kvalitativní výzkumné šetření. V tomto případě zakotvená teorie (*grounded theory*).“ (Gulová a Šíp 2013, s. 46)

Původní výzkumnou metodou měla být pro nás Interpretativní fenomenologická analýza (*interpretative phenomenological analysis* – IPA), jejíž podstatou je citlivý přístup a porozumění žité zkušenosti člověka. (Řiháček, Čermák a Hytych 2013, s. 9). Avšak po dodatečné konzultaci s odborníkem na kvalitativní výzkum a s ohledem na předem vytvořenou sadu otázek, která byla respondentům výzkumníkem s předstihem předložena, jsme zjistili, že zkoumaný jev odpovídá více principům zakotvené teorie.

„Pojetí výzkumu založené na zakotvené teorii je metoda, která používá systematický soubor postupů k tvorbě induktivně zakotvené teorie o nějakém jevu. Výsledkem je spíše teoretické vyjádření zkoumané reality.“ (Straus a Corbinová 1999 in Gulová a Šíp 2013, s. 46)

Tato metoda se uplatňuje v kontextu objevování (*context of discovery*) jako jedné ze základních fází hledání nových poznatků. Rozvíjí nové teorie. Protože v sobě nese prvky intuice a nejistoty, nelze ji vymezit pevnými pravidly. Tento aspekt je v postupu zakotvené teorie nutně zohledňován. (Hendl 2005, s. 126–127) Zakotvená teorie však některými autory není považována za design, ale spíše za universální systém pro tvorbu teorie, který lze použít v jakémkoli designu. (Švaříček a Šedřová 2007, s. 84).

„Pozornost se věnuje zvláště jednání a interakcím sledovaných jedinců a procesům v daném prostředí.“ (Hendl 2005, s. 125)

Metoda byla vyvinuta autory Barneyem Glaserem a Anselmem Straussem. Jejich společné zakladatelské dílo z roku 1967 nese název *The Discovery of Grounded Theory*. Glaser a Strauss náleží k metodologům, kteří se snaží zlepšovat schopnost výzkumníků generovat teorii, která bude pro danou oblast relevantní. Cílem jejich návrhu je (Hendl 2005, s. 127):

- „vytvářet teorii, ne pouze nějakou teorii testovat;
- dát výzkumnému procesu systematickosti, která je základní vlastností „dobré“ vědy;
- pomoci analytikovi v překonávání předsudků a předpokladů, jež si do výzkumného procesu přináší nebo které si v jeho průběhu vytvořil;

- *poskytnout zdůvodnění pro předkládanou teorii, vytvořit hustou síť poznatků, rozvinout citlivost a integraci, aby bylo možné navrhnout bohatou, umně tkanou, explanatorní teorii, úzce aproximující realitu, kterou reprezentuje.*“

Zakotvená teorie představuje sadu systematických induktivních postupů pro vedení kvalitativního výzkumu, který je zaměřen na vytváření teorie. Dle Strausse a Corbinové se jedná o teorii, která je induktivně odvozená ze zkoumaného jevu, jež reprezentuje. „*To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů.*“ Typickým znakem zakotvené teorie je existence specifických kódovacích procedur (Švaříček a Šed'ová 2007, s. 85). V první fázi se vždy jedná o otevřené kódování, které přináší různým úsekům datového materiálu zvolené účelové nálepky (kódy). Z nich jsou pak postupně vytvořeny kategorie.

Vytváříme-li zakotvenou teorii, je třeba vstoupit do terénu (obvykle vícekrát) a shromáždit potřebná data (např. textovou podobu rozhovorů). Mezi těmito vstupy data analyzujeme a pokračujeme až do saturace teorie, kdy další data již nejsou přínosem pro vývoj teorie. Pro náš výzkum můžeme také použít dokumenty nebo naše záznamy z pozorování. „*Zakotvenou teorii je možné použít i pro sekundární zpracování kvantitativních dat.*“ (Hendl 2005, s. 127–128)

„*Velmi lapidárně a schematicky řečeno zahrnuje postup zakotvené teorie následující etapy*“ (Švaříček a Šed'ová 2007, s. 87):

- *sběr dat směřující k teoretické nasycenosti kódů;*
- *kódování materiálu směřující k vytvoření základních kategorií – proměnných budoucí teorie;*
- *konstruování teorie jako sady tvrzení o vztazích mezi kategoriemi – proměnnými.*“

Každé stádium vlastně připravuje cestu tomu následujícímu. Jsou vzájemně překrývána. Jedno je realizováno vždy s ohledem na druhé. Sled jednotlivých akcí, které musí výzkumník pro vytvoření zakotvené teorie provést je (Hendl 2005, s. 128) podrobněji popsán takto:

1. Výzkumník je při vstupu do terénu již vybaven prvotními koncepty a představami o zkoumané oblasti.
2. Studuje jednotlivé případy či skupiny a zaznamenává o nich data získaná prostřednictvím rozhovorů, pozorování a shromažďování dokumentů.

3. V rámci výzkumného procesu data současně shromažďuje a analyzuje.
4. „Výzkumník rozšiřuje své zkoumání na další případy procesem teoretického vzorkování, které má přinést novou informaci pro rozvoj teorie. Výběr nových případů závisí na dosavadních poznatcích a rozvíjející se teorii.
5. Výzkumník provádí porovnávání mezi případy, testuje své poznatky a validizuje zjištěná fakta. Rozvíjí zachycení rozmanitosti jevů pomocí kategorií, identifikuje probíhající procesy, zdokonaluje kategorizační systémy, integruje poznatky, zobecňuje empirická tvrzení a formuluje další hypotézy.

Nebudeme mít tedy žádnou předem vypracovanou hypotézu, kterou bychom chtěli ověřit. Naše porozumění respondentově zkušenosti bude založené na interpretaci, která bude zakotvena v datech. Ta budeme získávat z přímé citace jednotlivých respondentů.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním cílem našeho výzkumu bude zjistit, jaká je zkušenost pedagogů s bezpodmínečným přijetím žáků a jakým způsobem může takový přístup ovlivnit utváření dětské osobnosti.

První dílčí cíl výzkumu bude zaměřen na to, zda a jak se uplatňování bezpodmínečného přijetí promítá do spolupráce učitelů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Prostřednictvím druhého dílčího cíle výzkumu budeme zjišťovat, v jakých aspektech ovlivňuje tento pedagogický přístup utváření dětské osobnosti.

4.2 Výzkumné otázky

Sada výzkumných otázek byla jednotlivým respondentům předložena s předstihem, aby se mohli na náš rozhovor připravit. Obsahem sady je vždy základní otázka, která je doplněna několika podotázkami. Základním pilířem pro jejich formulaci se stala kniha manželů Pavla a Tatjany Kopřivových *Respektovat a být respektován*. Zde uvádíme jejich znění:

1) Na jakém typu školy učíte?

Jak dlouho trvá vaše pedagogická praxe?

Na jaké předměty se specializujete?

Jakou atmosféru vnímáte v procesu vaší spolupráce s žáky?

2) Jaký žák vás nejvíce zaujal ve vaší pedagogické praxi?

Čím konkrétně Vás zaujal?

Jaká jsou jeho specifika?

O jaký typ osobnosti žáka se jedná?

Extraverta nebo introverta?

3) Jaké výchovné prostředky nejčastěji používáte?

Které z nich upřednostňujete? Slovní působení, odměny nebo tresty (psychické x fyzické), zákazy či přesvědčování?

Jaké jsou podle vás jejich pozitivní a negativní dopady na rozvoj dětské osobnosti?

4) Jaká výchovná situace byla pro vás nejtěžší a jakou cennou zkušenost Vám přinesla?

Jak jste o tom tehdy přemýšlel/přemýšlela?

Posunula vás nějakým způsobem ve vašem přístupu k žákům?

Můžete být prosím konkrétnější?

5) Jakým způsobem se děti ve snaze být bezpodmínečně přijímány snaží získat váš zájem?

Jak na jeho chování reagujete?

Je vaše reakce a zájem o dítě spíše pozitivní nebo negativní?

Je vaše motivace ke změně chování žáka častěji pozitivní nebo negativní?

Můžete způsob vaší motivace popsat?

6) Jaký přístup ve výchově upřednostňujete, demokratický nebo spíše autoritativní?

Který z nich je vám bližší?

Z jakého důvodu?

Který je podle vás více účinný a v čem konkrétně?

7) Jaká je vaše zkušenost s bezpodmínečným přijetím žáka?

Přijímáte dítě bezvýhradně pouze tehdy, když splňuje vaše očekávání?

Přijímáte dítě v celé jeho jedinečnosti, s klady i zápory?

Jak na kvalitu vašeho přístupu reaguje?

Co vám nejvíce utkvělo v paměti?

Má tato zkušenost zásadní podíl na vašem dalším přístupu k žákům?

Jaký má podle vás bezpodmínečný přístup účinek na děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

V čem konkrétně podle vás formuje dětskou osobnost?

V jakých oblastech?

8) Jak se podle vás uspokojení a neuspokojení potřeby přijetí promítá do chování a prožívání dětí?

Může podle vás nějakým způsobem ovlivnit sebeúctu dítěte?

Čím ji budujete a podporujete?

Cítí se vaši žáci jako hodnotní členové skupiny, tzn. že jsou svými učiteli i spolužáky přijímáni?

9) V čem vnímáte úskalí nedostatku ocenění žáka?

Jak se tento nedostatek u něj projevuje v oblasti prožívání a chování?

Zažívají vaši žáci často pocit úspěchu?

Zapojujete je do spoluvytváření prostředí, ve kterém se učí?

Jakým způsobem?

10) Které přirozené lidské potřeby nejsou podle vás u dětí dostatečně uspokojeny?

Jedná se o potřebu bezpečí, sounáležitosti a lásky, sebeúcty a uznání nebo potřebu seberealizace? Můžete být prosím konkrétní?

Co s tím vy jako učitel můžete udělat?

11) Souhlasíte s názorem, že respektovat a oceňovat druhé dokáže ten, kdo si je vědom své vlastní hodnoty?

4.3 Výběr respondentů (informantů)

V této podkapitole nahlédneme do velikosti výzkumného vzorku, kritérií výběru respondentů i jejich bližší charakteristiky.

Pro oslovení respondentů jsme zvolili tři typy základních škol. Běžnou základní školu, základní školu speciální a praktickou (ve které v současné době pracuji) a základní uměleckou školu. Osloveni tedy byli pedagogové, kteří na těchto školách dlouhodobě působí. Velikost výzkumného vzorku byla z důvodu dostatečné hloubky individuálních zkušeností tvořena sedmi respondenty. Ti by měli dobře reprezentovat zkoumaný fenomén. Důležitý proto byl jejich pečlivý výběr. Práce s jednotlivými respondenty měla svá důležitá kritéria:

- aby respondenti měli zažitou osobní, ať už pozitivní nebo negativní zkušenost s akceptujícím (bezpodmínečným) přístupem ve spolupráci s žáky,
- aby respondenti byli aktuálně zaměstnáni v resortu základního školství, a to bez ohledu na věk a pohlaví,
- aby byli ochotni otevřeně, upřímně a podrobně se podělit o své zkušenosti s pedagogickým přístupem vůči dětem, aby vznikl co největší prostor k objevování nových témat (Řiháček, Čermák a Hytych 2013, s. 16),
- aby popis jejich osobních zkušeností odpovídal odborným definicím z bibliografických zdrojů o možnostech výchovně – vzdělávacího přístupu k žákům.

„Kvalitativní výzkumné šetření umožňuje všem zúčastněným zažít dobrodružství srovnatelné s detektivní prací. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu se významněji dotýká informantů, především pokud se jedná o rozhovory nebo ohniskové skupiny. Informanti se mohou dostat přímo do centra výzkumu. Záleží na výzkumníkovi a na výběru informantů, jak kvalitní bude výzkumný materiál.“ (Gulová a Šíp 2013, s. 48)

Pro oslovení respondentů jsme zvolili tři typy základních škol v okrese Zlín:

- základní školu běžného typu,
- základní školu speciální a praktickou,
- a základní uměleckou školu.

Osloveny tedy byly třídní učitelky, které na těchto školách působí. Velikost výzkumného vzorku byla z důvodu dostatečné hloubky individuálních zkušeností menší, tvořena sedmi respondenty. Ti by měli dobře reprezentovat zkoumaný fenomén. Důležitý proto byl jejich pečlivý výběr. Práce s jednotlivými respondenty měla svá důležitá kritéria:

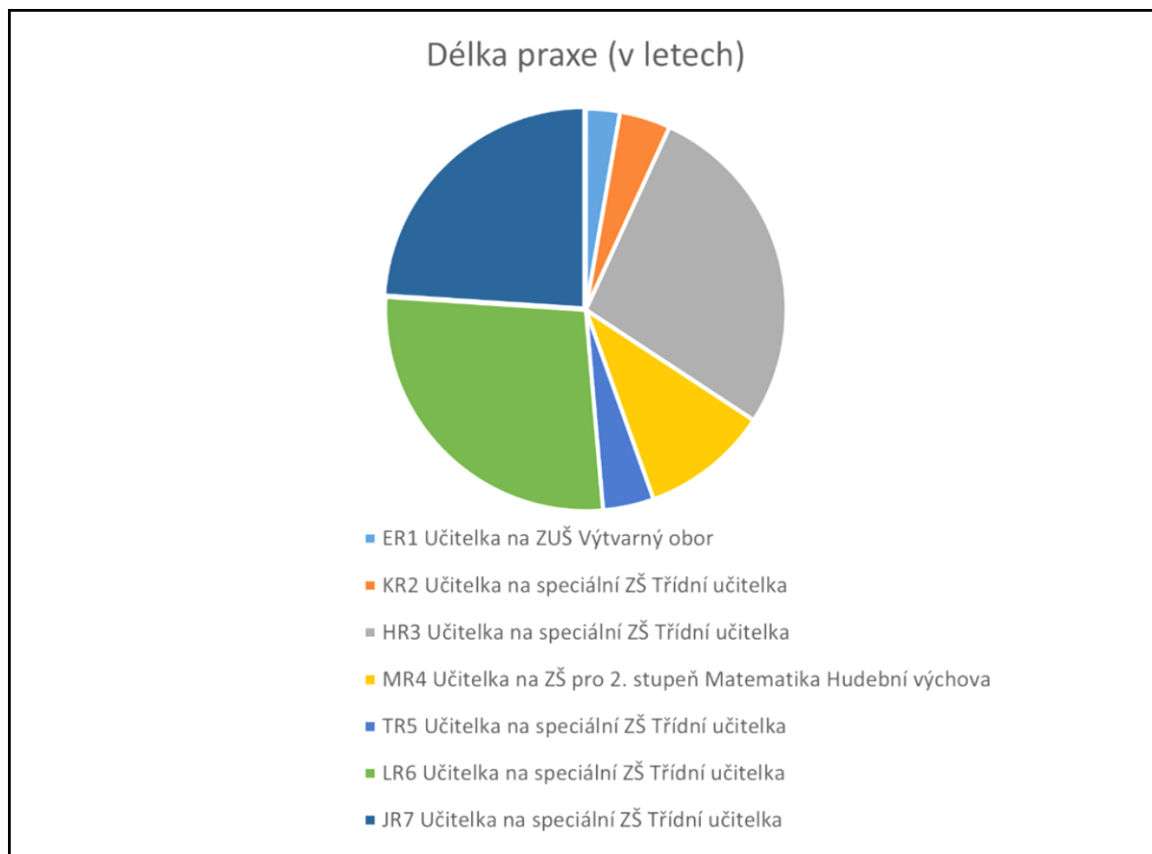
- aby respondenti měli zažitou osobní, ať už pozitivní nebo negativní zkušenost s akceptujícím (bezpodmínečným) přístupem ve spolupráci s žáky,
- aby respondenti byli aktuálně zaměstnáni v resortu základního školství, a to bez ohledu na věk a pohlaví,
- aby byli ochotni otevřeně, upřímně a podrobně se podělit o své zkušenosti s pedagogickým přístupem vůči dětem, aby vznikl co největší prostor k objevování nových témat (Řiháček, Čermák a Hytych 2013, s. 16),
- aby popis jejich osobních zkušeností odpovídal odborným definicím z bibliografických zdrojů o možnostech výchovně – vzdělávacího přístupu k žákům.

S ohledem na anonymitu výzkumného šetření nebyla použita osobní jména jednotlivých respondentů, ale pouze jednoduché zkratky. Ty obsahují počáteční písmeno křestního jména respondenta ve spojitosti se zkratkou R (respondent) a číslem, které vypovídá o pořadí konání rozhovorů jednotlivých informantů (ER1 – první respondent, KR2 – druhý respondent, HR3 – třetí respondent, MR4 – čtvrtý respondent, TR5 – pátý respondent, LR6 – šestý respondent, JR7 – sedmý respondent).

Počet respondentů našeho výzkumného šetření, specifikaci toho, na jaké škole aktuálně působí, v jaké profesi, jaká je jejich specializace a délka pedagogické praxe jsme zaznamenali do následující tabulky. Pod ní je uvedena stručná charakteristika jednotlivých respondentů (informantů).

Respondent	Profese	Specializace	Délka praxe (v letech)
ER1	Učitelka na ZUŠ	Výtvarný obor	4
KR2	Učitelka na speciální ZŠ	Třídní učitelka	6
HR3	Učitelka na speciální ZŠ	Třídní učitelka	40
MR4	Učitelka na ZŠ pro 2. stupeň	Matematika Hudební výchova	15
TR5	Učitelka na speciální ZŠ	Třídní učitelka	6
LR6	Učitelka na speciální ZŠ	Třídní učitelka	40
JR7	Učitelka na speciální ZŠ	Třídní učitelka	35

Tabulka 1: Charakteristika jednotlivých respondentů



Graf 1: Délka praxe respondentů

Stručná charakteristika jednotlivých respondentů (informantů)

ER1: Informantkou je mladá a velmi kreativní žena. Druhým rokem působí na základní umělecké škole jako učitelka výtvarného oboru. Její pracovní náplní je výtvarně-pedagogická činnost se žáky všech věkových kategorií (od dětí předškolního věku až po žáky 9. třídy základní školy). Zvládá širokou škálu výtvarných technik a má velmi dobrý přehled v rámci dějin výtvarné kultury. Působí velmi vyrovnaným a klidným dojmem. Učí v hlavní budově školy a také obhospodařuje jednu z jejích poboček. Nejraději se věnuje vlastní tvorbě s keramickou hlinou, tvořivé činnosti s malými dětmi a přípravě žáků na střední školy s uměleckým zaměřením. V pedagogickém prostředí získává praxi čtvrtým rokem.

KR2: Informantka pracuje na základní škole speciální a praktické jako třídní učitelka. Její pedagogická praxe trvá šest let. Ve speciální třídě vyučuje šest žáků s různou formou postižení (tělesným postižením, vadou řeči, sluchu a PAS). Situace ve třídě je poměrně náročná. Děti afektivní, některé agresivní. Jedno dítě ve velmi vážné zdravotní situaci a na vozíku. Proto spolupracuje se dvěma asistentkami pedagoga. Je matkou dvou dětí, které

jsou zároveň inspirací pro její vlastní pedagogickou činnost. Na škole působí druhým rokem. Bydlí v jedné z blízkých obcí nedaleko školy. Svým žákům se věnuje s obrovským nasazením a neustále hledá nové cesty, jak s nimi pracovat i komunikovat. Vytváří velmi kreativní didaktické pomůcky.

HR3: Tato informantka patří mezi nejstarší ženy z výzkumného souboru. Má obrovské pedagogické zkušenosti. Působila na různých typech škol. Nejprve jako třídní učitelka na základní škole běžného typu (na malotřídní škole), 15 let na speciálních školách, poté pracovala na pozici ředitelky základní školy. Byla také zaměstnankyní školního inspektorátu. Má 40 let praxe. Nyní je v důchodu. Na základní škole speciální a praktické zastupuje dlouhodobě nemocnou kolegyni. Pracuje zde se žáky ze speciální třídy, ale věnuje se také žákům ze základní školy. Nejraději má český jazyk, prvouku, přírodovědu a výtvarnou výchovu. Ve volném čase se věnuje vlastní kreativní tvorbě, především malbě na textil. Být v její společnosti je pro všechny děti i pedagogy velmi příjemné. Dokáže se všem se zájmem, klidem a trpělivostí věnovat.

MR4: Informantka je opět žena a pracuje jako třídní učitelka na běžné základní škole s oběma stupni. Její specializací je matematika a hudební výchova pro II. stupeň ZŠ. Její pedagogická praxe trvá 15 let. Svou práci v současné době vnímá jako náročnou. Ve výuce preferuje pozitivní atmosféru. Avšak v poslední době řeší i velmi nepříjemné výchovné situace se žáky. Je to pro ni vyčerpávající. Tvrdí o sobě, že bývala velmi ambiciózní a přísná. Ale to se v průběhu let změnilo. Ráda se věnuje doučování žáků se specifickými poruchami učení. Působí laskavým a trpělivým dojmem. Je matkou dvou dětí. Bydlí nedaleko svého pracoviště v jedné z přilehlých obcí.

TR5: Tato informantka pracuje na základní škole, která se specializuje na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a přidruženým postižením. Má 6 let praxe. Je třídní učitelkou kolektivu šesti žáků I. stupně ZŠ. Jeden žák je ve velmi složité životní situaci (romský chlapec v péči babičky, která umírá na rakovinu). Jsou zde žáci s narušenou komunikační schopností a jeden chlapec je afektivní s projevy agresivity. Jedna žákyně ze sociálně slabší vícečetné rodiny (matka samoživitelka). Ve třídě pracují také dvě asistentky pedagoga. Informantka patří v kolegiu k velmi oblíbeným a všem je velkou inspirací. Specializuje se na elementární vzdělávání. Je neuvěřitelně pečlivá, nápáditá a kreativní v metodice práce. Je matkou tří dětí. Její žáci i jejich rodiče ji mají velmi rádi.

LR6: Informantkou je opět žena. Téměř 40 let pracuje jako učitelka na ZŠ speciální a praktické. Na škole učí posledním rokem. Má dlouholeté pedagogické zkušenosti.

Specializuje se na výuku I. stupně ZŠ. Češtinu, matematiku a prvouku. Působí rázně a velmi výřečně. U žáků má autoritu. Z jejího jednání je však cítit láska a pochopení vůči všem v jejím okolí. Bydlí v bezprostřední blízkosti školy. Nejsou jí lhostejní ani žáci z jiných tříd a věnuje jim pozornost i ve svém volném čase. Svou třídu vnímá jako pohodovou, takového rodinného typu.

JR7: Poslední informantka pracuje také na základní škole speciální a praktické. V její rehabilitační třídě. Jako pedagog má téměř 35 let praxe. V současné době se věnuje žákům s těžkým mentálním postižením. Soustředí se především na rozvoj smyslů a rozumových schopností žáků. Její práce je velmi náročná. Někteří žáci v reakcích nevyzpytatelní a někdy i agresivní vůči svému okolí. Spolu s ní působí ve třídě jedna asistentka pedagoga. Informantka vzdělává také žáky s lehkým mentálním postižením, kdy se specializuje na prvouku, přírodovědu, vlastivědu. Ve třídách žáků se středně těžkým mentálním postižením vyučuje pracovní výchovu. Na částečný úvazek pracuje také jako vysokoškolský pedagog. Také jako instruktorka jógy pro ženy. Má velmi pozitivní vztah k dětem a děti ji mají velmi rády. Její vztah s kolektivem pedagogů i vedením školy je velmi pozitivní. Její zkušenosti v rámci práce s žáky jsou velice cenné.

Všichni výše zmiňovaní respondenti souhlasili s nahráváním rozhovoru. Nepřáli si však uvést svůj věk.

4.4 Metoda sběru dat

Metodou sběru dat byl pro nás polostrukturovaný rozhovor. Jeho základem jsou otevřené otázky, které slouží jako pracovní pomůcky. Otázky byly přizpůsobeny tomu, co se jevílo jako významné. Respondentům byly kladeny tak, abychom neomezili autenticitu jejich zkušenosti. Otevřené otázky byly dále doplňovány dalšími podotázkami, které podporovaly konkretizaci odpovědi.

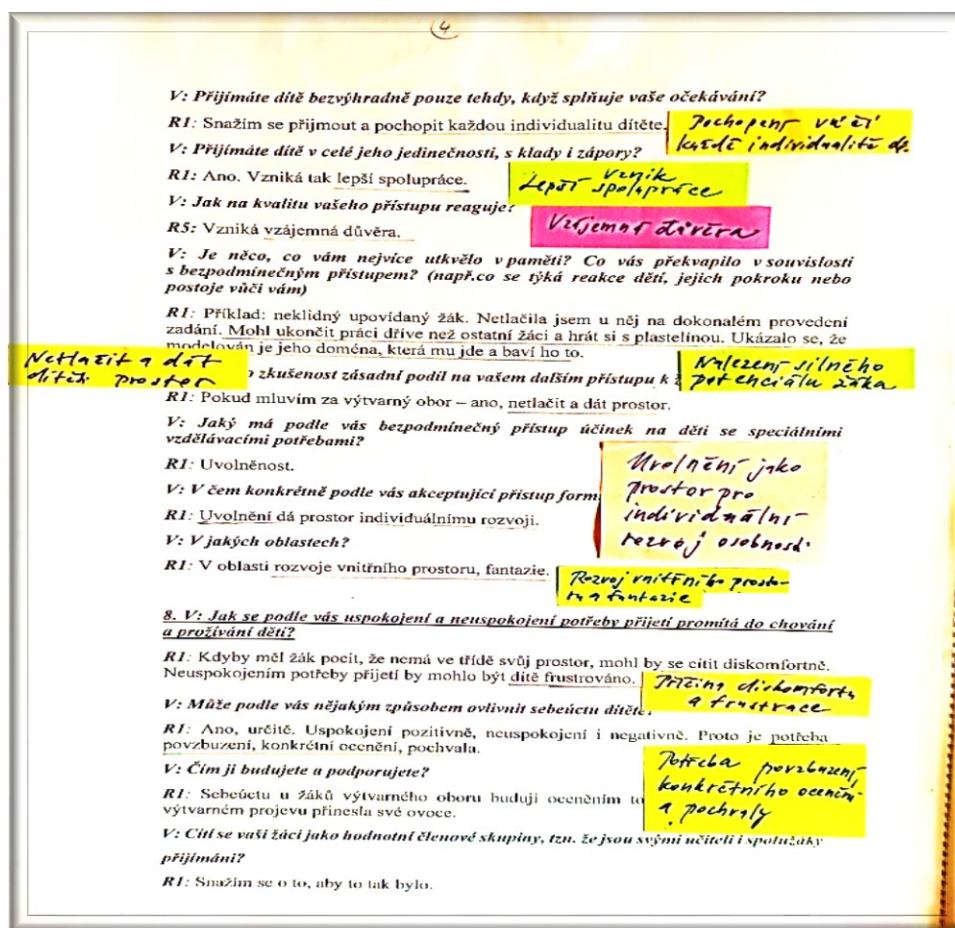
Všem respondentům jsme raději s předstihem poskytli tištěnou předlohu rozhovoru, aby se na něj mohli připravit a cítili potřebný prostor pro sebevyjádření. Bylo potřebné, aby rozhovory měly co největší výpovědní hodnotu. Proto jsme také všechny rozhovory se souhlasem jednotlivých respondentů nahrávali, přepisovali a opakovaně četli (1. rozhovor – doslovný přepis – četba; 2. rozhovor – doslovný přepis... atd.). Postupně tak byl upraven sled jednotlivých otázek a plán strategie vedení rozhovoru. U jednotlivých témat a otázek jsme se pokusili vybavit si hlas a emoční rozpoložení respondenta. (Gulová a Šíp 2013,

s. 9). Bylo pro nás tak snazší rozpoznat témata a vzorce, které z rozhovoru vystupují. Popis zkušenosti by vždy měl být bohatý a detailní.

4.5 Postup analýzy zakotvené teorie

V této kapitole se soustředíme na analýzu dat, která jsme prostřednictvím výzkumu získali. Poté následuje jejich interpretace a závěrečné shrnutí.

Prvním krokem analýzy dat bylo otevřené kódování napříč všemi rozhovory. Doslovný záznam rozhovorů s jednotlivými respondenty jsme si proto vytiskli na papír, abychom mohli ručně (zpočátku pomocí štítkové metody) vepisovat kódy, kterými byly rozhovory nasyceny. Každému kódu byl přidělen příslušný název (např. „Zkouška hranic pedagoga“).



Obrázek 1: Fotografie štítkové metody

Všechny zjištěné kódy, včetně jejich četnosti, jsme postupně zaznamenávali do přehledné tabulky, aby bylo možné s nimi dále pracovat. Některé kódy se v rozhovorech vyskytovali pouze jednotlivě. Ale i když nebyly převažující a jejich výskyt byl spíše symbolický, dokázaly vnést do zkoumané zkušenosti cennou výpovědní hodnotu.

SEZNAM KÓDŮ	VÝŇATEK Z TEXTU	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	ČETNOST
61 – Vcítivost pedagoga jako cesta k řešení problémové situace	61a – „... tak se mi osvědčilo reagovat hned, popsat situaci: "Vidím, jak se cítíš". Ty děti si to řeknou a v mnoha případech se sami sobě omluví. Nenutím je omlouvat...“(R2/s. 5)		1						1
62 – Každé dítě jako učitel pro pedagoga	62a – „... pro mě je každé dítě učitelem, jakože se spoustu věcí naučím, takže jako kdyby každá zkušenost rozvíjí mě jako pedagoga“ (R2/s. 6)		1						1
63 – Stejnorodost dětských potřeb	63a – „Tu potřebu toho jako cítit se příjemně, dobře, bezpečně, přijatý v té skupině, tak určitě každopádně je to jako kdyby potřeba všech dětí. Nemyslím si, že tam jsou jiné potřeby u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (R2/s. 6)		1						
63 – Stejnorodost dětských potřeb	63b – „Tady si myslím, že ony by asi chtěly reagovat všechny stejně, aby tam byl ten citlivý přístup. Je to vidět, že když s tím to dítětem budete mluvit, tak ty ostatní se k vám taky půjdou natulit, jo, protože ho zrovna pohladíte. Oni to budou chtít taky.“ (R6/s. 5-6)						1		
63 – Stejnorodost dětských potřeb	63c – „... chlapec je na vozíku. Je po obrně, jo, jednu ruku má velmi těžce postiženou, druhou vůbec nemohl používat. A šla jsem se psem na vycházku a ten jeho bratr mu házel klacíky. Jo? A on chtěl taky házet. A tak mě samotnou, byť toho žáka jsem učila, potkávali jsme se venku, mě to nenapadlo, že on to neudělá. Tak ten brácha mu dával do ruky klacíky a on se u toho snažil házet.“ (R6/s. 6)						1		3

(tabulka pokračuje)

(pokračování tabulky)

SEZNAM KÓDŮ	VÝŇATEK Z TEXTU	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	ČETNOST
64 – Pozitivní vliv bezpečného prostředí	64a – „...myslím, že to dítě má možnost dozrát, dospět v tom bezpečném prostředí...“ (R2/s. 6)		1						
64 – Pozitivní vliv bezpečného prostředí	64b – „Protože u některého dítěte to jde velmi dobře a myslím si, že i to dítě se potom cítí dobře. V tom týmu té třídy. Jakože je součástí toho týmu. A když ví, že prostě vždycky, když potřebuje, tak jsme tam my, jakože učitelé, na které se může obrátit. A to je myslím to důležité.“ (R7/s. 5)							1	2
65 – Úskalí neadekvátní kritiky	65a – „...není vystavováno nějakým, třeba nějaké neadekvátní kritice, která potom ho může jako deformovat právě to jeho sebevědomí, které je jako velice křehké.“ (R2/s. 6)		1						
65 – Úskalí neadekvátní kritiky	65b – „Tak když by mě nikdo neoceníl a cítila bych pořád jenom tu kritiku, tak už v podstatě to dítě podle mě očekává, v čem selže. Co zas udělá špatně. To dítě si nevěří. Takže tak jak to cítím prostě já, tak se asi cítí to dítě. Selže ve škole, jo, nepochválí ho doma, jo, takže ono se prostě pohybuje pořád v tom začarovaném kruhu.“ (R6/s. 8)						1		
65 – Úskalí neadekvátní kritiky	65c – „Když ten rodič není dobře naladěný a my po něm pak něco chceme, jo, aby tady zakročil, tak si myslím, že ten rodič ten přístup zvládá úplně jinak... Když na tu rodinu máme pořád stížnosti: "Nenosí úkoly, neučí se, je nepřipravený." Jo? Když su pořád kritická.“ (R6/s. 9).						1		3

(tabulka pokračuje)

(pokračování tabulky)

SEZNAM KÓDŮ	VÝŇATEK Z TEXTU	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	ČETNOST
66 – Stres jako učební bariéra	66a – „Co se týká kognitivních schopností, tak v momentě, kdy to dítě je ve stresu, tak není schopné uplatnit, co v té hlavě má. Neposouvá se.“ (R2/s. 6)		1						
66 – Stres jako učební bariéra	66b – „Jestliže to dítě je ve stresu nebo v napětí, tak nedokáže pracovat pěkně, uvolnit se.“ (R6/s. 2)						1		2
67 – Křehkost dětské sebeúcty	67a – „... sebeúcta se utváří vlastně celý život nějakým způsobem. Samozřejmě v tom dětství, tam je to asi nejkřehčí, základ je zde největší, jakože je důležité.“ (R2/s. 6)		1						
67 – Křehkost dětské sebeúcty	67b – „... děti potřebují mít ten pocit bezpečí, ať je to v rodině, protože jak se to naruší jakýmkoli způsobem, třeba řeknu úmrtím nebo rozvodem nebo takhle, tak v tom případě dochází k tomu všemu co máte potom. Prostě pak se s tím těžko pracuje. Dokonce i ty děti ztrácejí sebeúctu, protože mají pocit, že selhaly ony. Třeba zrovna ten jejich rodič, ale že selhali i oni, protože k nim patří.“ (R3/s. 8-9)			1					
67 – Křehkost dětské sebeúcty	67c – „Já si myslím, že to aktuálně vede k ustrašení, k uzavření toho dítěte, jo, neklidu. Myslím si, že to po psychické stránce určitě negativně poznamenává. A sebedůvěra je postižena tady tímto.“ (R6/s. 2)						1		
67 – Křehkost dětské sebeúcty	67d – „Já si myslím, že to je prostě přesně to, že on se pak cítí méněcenný.“ (R6/s. 7)						1		

(tabulka pokračuje)

(pokračování tabulky)

SEZNAM KÓDŮ	VÝŇATEK Z TEXTU	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	ČETNOST
67 – Křehkost dětské sebeúcty	68e – „ <i>Že bych ho neocenila, nedokázala jako, aby on se cítil, jakože méněcenný. Prostě na tuto otázku se mě špatně odpovídá.</i> “ (R6/s. 7-8)						1		
67 – Křehkost dětské sebeúcty	67f – „ <i>Pokud to dítě prostě si přestane důvěřovat a získá takový ten pocit jako: "Na mě stejně nezáleží". Pocit lhostejnosti. Není to dobré.</i> “ (R6/s. 7)						1		6

Tabulka 2: Ukázka části tabulky s kódy

V další fázi naší práce bylo důležité, snížit množství kódů o kódy s nejnižší četností. Bylo tak lépe možné seskupit je do příslušných kategorií.

O tom, jaké kategorie v souladu s výzkumnými otázkami vznikly, a které kódy byly do nich vřazeny, informuje následující tabulka:

	KATEGORIE	KÓDY
1	Pedagogické kompetence	Stmelování kolektivu Učení prožitkem Uplatňování obou pedagogických přístupů Individuální přístup Výchova vlastním příkladem Nechat děti zažít úspěch Podpora samostatnosti Schopnost sebekritiky a sebereflexe Realizace individuálního výchovného cíle Pedagogická odpovědnost Rovnováha v uplatňování obou pedagogických přístupů Reflexe pedagogických zkušeností Pozitivní účinky jednotného přístupu školy a rodičů
2	Nastavení pravidel a hranic	Verbální upozornění jako reakce na překročení hranic Zkouška hranic pedagoga Individuální nastavení pravidel a hranic Trest jako poslední účinný prostředek při vytyčení hranic Druh trestu Vytyčení hranic Pravidla a systém
3	Komunikace	Nalezení možností vzájemné komunikace Metody alternativní komunikace Přístupy v rámci komunikace Častý dialog jako cesta k vědomé změně Komunikace a spolupráce s rodiči
4	Motivace	Verbální motivace Individuální motivace Potřeba povzbuzení, ocenění a pochvaly Pozitivní motivace Důraz pedagoga na velmi citlivé použití odměny a trestu

(tabulka pokračuje)

(pokračování tabulky)

	KATEGORIE	KÓDY
5	Uplatňování bezpodmínečného přijetí	Respektující přístup jako klíč k pozitivní změně Pochopení vůči každé individualitě dítěte Netlačit a dát dítěti prostor Ocenění snahy a spolupráce žáků Společné řešení situace Pozitivní spolupráce se žáky Důležitost pozitivního ladění dítěte i pedagoga Pozitivní vztah učitel – žák Jako k mým dětem
6	Pozitivní změny v osobnosti dítěte	Vzájemná důvěra Otevřenost dítěte vůči pedagogovi Nalezení silného potenciálu žáka Individuální rozvoj osobnosti Vzdělávání jako přirozenost Osobnostní kvality a sebedůvěra dítěte
7	Důsledky negativního přístupu pedagoga	Degradace dítěte Příčina diskomfortu a frustrace Vliv dětského neklidu na pedagogické cíle Úskalí neadekvátní kritiky Stres jako učební bariéra Křehkost dětské sebeúcty Negativní vliv na osobnost žáka Důsledky nespravedlivého přístupu pedagoga
8	Negativní změny v osobnosti dítěte	Menší invence a uzavřenost žáka Strach Reakce z podnětu strachu Negativní pozornost
9	Dítě se SVP	Míra definice osobnosti u dětí s PAS Specifika dítěte Stejnorodost dětských potřeb Pozitivní vliv bezpečného prostředí Žák jako výzva Úskalí inkluze žáků se SVP Rysy dětské osobnosti Různé dispozice k učení

(tabulka pokračuje)

(pokračování tabulky)

	KATEGORIE	KÓDY
10	Role rodičů	Pozitivní aspekty „převýchovy“ rodičů Přístup rodičů ke vzdělávání Domácí vzdělávání Úskalí domácího vzdělávání Bezpodmínečné přijetí jako příčina konfliktů s rodiči Úloha rodičů v rámci prevence rizikového chování u žáka Příčina nevhodného chování
11	Sociální problémy	Vliv podnětnosti prostředí na chování dítěte Žák s poruchami chování Podpora žáka se sociálním znevýhodněním Sociální problémy ve společnosti Podpora samostatného fungování rodiny

Tabulka 3: Přehled kategorií a kódů

Jednotlivé kategorie si nyní podrobněji popíšeme.

Pedagogické kompetence

K základním dovednostem pedagoga v rámci pedagogických kompetencí patří nejen respekt k jednotlivým žákům, ale také dovednost rozvíjet individuální kvality jejich dětské osobnosti. Pokud se děti nebudou cítit v prostředí školy bezpečně (jejich emocionální potřeby nebudou naplněny) a nebudou cítit podporu ze strany pedagoga ani svých spolužáků, rozvoj jejich osobnosti se nebude moci dobře uskutečnit.

V této souvislosti se v rámci našeho výzkumu u čtyř ze sedmi respondentek objevují různé formy stmelování kolektivu. Respondentka, která pracuje na základní škole speciální, během rozhovoru ocenila tuto kompetenci v souvislosti s její pedagogickou praxí:

„Jsou schopni i spolu si hrát. Nejsou jenom závislí na toho dospělého. Že toto беру, že toto se mi, jakože líbí, že najednou prostě děláme. Jako podporujeme vlastně ten kolektiv. Vztah mezi dětma. Ne jenom vztah dítě – pedagog.“

Další respondentka uvedla, že jako stmelování kolektivu vnímá vlastní ohleduplnost vůči rodinnému zázemí žáků: *„Protože každé dítě pochází z jiné rodiny, jinak to funguje. Takže v té třídě určitě podporou vztahů mezi dětma.“*

Další respondenti vedou děti k tomu, aby byli tolerantní vůči „jiným“ dětem a vnímali rozdíly, které jsou vlastně přirozené. V prostředí základního uměleckého školství vidí

cestu, jak stmelovat kolektiv například v tom, že než vyzdvihovat něčí práci, raději ocenit rukopis i přístup.

Některé respondentky (především ze ZŠ speciální a ZUŠ) vyzdvihují ve své praxi učení prožitkem. Co si děti sami prožijí, si lépe zapamatují. Krásný příklad popsala učitelka ze základní školy speciální, která si dala svou zkušenost také do souvislostí s kvalitou své vlastní vnímavostí vůči dětem.

„Tak příště, když jsme šli ven, tak jsem vzala psí kokina a dala mu do ruky to psí kokino. Protože on nepoznal vlastně ani cit toho psa, a jak mu to z té ruky prostě si bere. Že s tím dítětem můžete být strašně dlouho a nepoznáte některé jeho potřeby a pocity, dokud jakoby to okolí, ta příroda vám neukáže, co to dítě... To, co je pro nás obyčejné lidi běžné, tak pro něho to bylo poprvé v životě, že poznal, jak mu pes prostě bere kokina z ruky. Jaký to byl pro něho pocit.“

K nejdůležitějším pedagogickým kompetencím náleží různé přístupy k žákům. Například autoritativní a demokratický přístup. Na otázku „Který z pedagogických přístupů upřednostňujete, demokratický nebo autoritativní?“ více než polovina respondentů uvedla, že se přiklání k uplatňování obou pedagogických přístupů. Pro zajímavost a srovnání uvádíme dvě odpovědi.

První odpověď poskytla respondentka ze základní školy speciální: *„...spíš demokratický. Ale s ohledem, že pracuji s žáky s těžkým mentálním postižením, tak někdy musí tam být i ten prvek té autority. Protože já se nemůžu spoléhat na to, že když začnu něco vysvětlovat, tak oni v ten okamžik to nemusí vůbec pochopit. Co na ně rozvitou větou, byť se člověk může snažit to zkracovat, jestli to pochopí. Takže někdy prostě autoritativně – jednoduché "Ne". "Ne, chyba". A ty děti dobře ví, že se nějak nevhodně chovaly. Nebo musí zareagovat tím pozitivním směrem.“*

Druhá odpověď patří učitelce z běžné ZŠ: *„Jsem pro kombinaci výhod obou stylů: z kraje je výhodné, když žáci respektují jednu autoritu a navyknou si na pravidla, pak se dá přistupovat na jisté partnerství a diskusi.“ (R4/s.3)*

Do pedagogických kompetencí řadíme rovněž individuální přístup k žákům. Jeho důležitost jsme zaznamenali u některých z respondentů, kteří pracují v oblasti speciálního školství. Uplatňování individuálního přístupu považují za naprosto zásadní.

Pro příklad uvádíme odpovědi, které uplatňování individuálního přístupu zdůvodňují: *„Protože ani jedno z těch dětí není prostě stejné. Ten, který je na tom hůř jak po fyzické*

nebo psychické strážce, tak určitě bude potřebovat úplně jinou péči než jako dítě naprosto zdravé.“

Nebo: „... jestliže to bude dítě imobilní, tak se k němu budu chovat jinak než k žákovi, který je sportovně nadaný, šikovný a ten na tom vozíku bude potřebovat určitě jemnější zacházení. Víc takové ohleduplnosti, tolerantnosti než ten, který prostě zvládá všechno sám, a ještě je navíc šikovný.“

Další z pedagogických kompetencí je výchova vlastním příkladem. V rozhovorech jsme ji zaznamenali u nadpoloviční většiny respondentů. Buď ji sami vůči žákům praktikují nebo ji u samotných žáků vnímají jako odraz jejich podnětného rodinného prostředí.

Respondentka, která má dlouholetou zkušenost s více typů škol, uvedla: *„... jako u dítěte který, u kterého vím, že lže... Řeknu to jinak, nemluví pravdu, občas zatajuje, tak rozhodně nemá cenu ho přesvědčovat. Ale myslím si, že osobní příklad, tím, že se mě dítě zeptá třeba i na nepříjemnou otázku, tak se mu snažím pravdivě odpovědět.“*

Respondentka pracující na běžné ZŠ nám sdělila, že: *„Setkání s rodinou chlapce byla velmi příjemná, bylo jasně vidět, kde dítě získalo dobrý základ.“*

Hlavním aspektem pedagogických kompetencí je spojitost s pozitivní motivací, kterou vnímají učitelky ZŠ speciální v tom, že nechají děti zažít jejich úspěch. První informantka říká: *„...tady máme děti opravdu od 4. třídy rehabilitačního stupně po 8. třídy základní školy speciální, ten rozptyl je obrovský, tak si myslím, že i v rámci takhle nehomogenní skupiny jsme schopni... Jako každý si zažije ten úspěch.“*

Druhá respondentka, která má zkušenost i z běžné ZŠ uvádí: *„... a proto, i když jsem byla na základní škole, tak to bylo o tom, aby ty děti bez jakéhokoli řeknu... prostě, aby ty děti všechny, byť jsme tam měli i holčičky s mentálním postižením, aby i ony zažívaly úspěch.“*

Další významnou součástí pedagogických kompetencí je podpora samostatnosti u dětí. Opět ji zmiňují pedagogové ZŠ speciální, jako jeden ze svých primárních cílů v rámci integrace žáků se SVP. Jedna z respondentek uvádí, co pokládá v této souvislosti za důležité: *„Ale že to dítě se prostě samo něco naučí, aby samo získalo ten pocit, že su v té společnosti, v té třídě, že su tam žádoucím členem.“*

Schopnost sebekritiky a sebereflexe náleží k jednomu z aspektů kvality osobnosti pedagoga a je plně v jeho kompetenci. V praxi je možné se setkat s edukátory, kteří tuto schopnost postrádají a ve svých důsledcích mají nepříznivý vliv na utváření osobnosti žáka.

Tuto důležitou schopnost uvádějí některé respondentky z oblasti speciálního školství.

Pro příklad uvádíme vyjádření jedné z nich: *„Je to opravdu velká zodpovědnost a jako to už je na každém pedagogovi, aby byl schopný sám sebe... Jako být dostatečně kritický ke svému chování natolik, aby v momentě sebereflexe, kdy by už cítil, že to není dobře, tak by měl mít možnost... Prostě odejít z toho oboru...“*

Realizace individuálního výchovného cíle se jako jedna ze zásadních pedagogických kompetencí objevuje u nadpoloviční většiny respondentů napříč všemi typy škol. Respondenti jsou si vědomi vyššího přesahu své činnosti do praktických životů dětí. Cítí za své působení na děti odpovědnost.

V souladu s otázkou přijetí dětské osobnosti jedna respondentka uvedla: *„To je ten podstatný cíl. A ne jenom učitelé a spolužáci, ale celou společností. Ať jsou to děti zdravé, ať jsou to děti postižené. Ale pokud ví to dítě, že má cokoli, ať jsou to dovednosti praktické, to je úplně jedno, ale že něco umí, čím by mohl tu společnost obohatit, tak je to vždycky dobře.“*

V souvislosti s účinností pedagogických přístupů uvedla jedna z respondentek: *“... chceme vlastně budovat nezávislou osobnost toho žáka, která se o sebe dokáže samostatně postarat, samostatně rozhodovat. A to si myslím, že spíš podporuje ten demokratický, aby dokázal kriticky myslet.“*

Další z důležitých kompetencí je pedagogická odpovědnost vůči dětem a jejich dalšímu životu, je velmi úzce provázána s pedagogickými cíli. K vědomí pedagogické odpovědnosti jsme získali vyjádření. Zkušená respondentka ze ZŠ speciální vnímá svou odpovědnost vůči žákům takto: *„Připravovat je na další život, podporovat jejich dovednosti, jo, a že oni jsou ti, kteří rozhodují jaksí o svém životě a budou o něm rozhodovat. A že nám jde o to, aby byly v tom životě nejspokojenější. Prostě aby opravdu... nechci říct, aby to měli v těch "vlněčkách", protože někdy ten prudký nástup, jo, a pak ten prudký pád, může být velice, velice pozitivní pro další život.“*

Stejná respondentka se zamýšlela nad volbou pedagogických přístupů. Na otázku, který z pedagogických přístupů upřednostňuje, zda autoritativní nebo demokratický, opakovaně odpověděla, že i když oba vnímá jako účinné, je pro ni důležitá rovnováha v uplatňování obou pedagogických přístupů. Zde citujeme její odpovědi: *„Nedá se jedno nebo druhé, jo? Pak je to vždycky špatně. Když pedagog užívá demokratický, je velmi přístupný těm žákům. Děti toho okamžitě dokáží zneužít. Když je autoritativní, tak tam většinou bývají konflikty veliké, ale i ten demokratický, jo? To prostě... takže opět vyváženě.“* Nebo: *„Prostě při té skladbě třídy... Oba dva jsou účinné, ale musí to být vyvážené.“*

Respondenti považují za velmi důležité, vycházet z dosavadního souhrnu svých znalostí. Proto se s námi podělili o své reflexe pedagogických zkušeností, které vycházejí z jejich kompetencí, a které považují za nedílnou součást své praxe. Jako jeden z příkladů uvádíme odpověď respondentky, která ve školství působí ze všech nejdéle:

„... to je ta pedagogická činnost. To je ta spirála. Kdy si berete, že se vám něco osvědčí a samozřejmě, že si to berete pořád pořád s sebou, takže se to točí v té spirále. Takže vždycky samozřejmě pedagog musí sbírat zkušenosti a v podstatě je třídí, takže něco se povede, něco se nepovede, něco se osvědčí, něco se neosvědčí. Takže buď se zkouší něco jinéh,o nebo si to nese pořád s sebou.“

Respondentka, která působí na základní škole speciální, nám poskytla svou reflexi ve vztahu k bezpodmínečnému přijetí: *„Já vlastně musím říct, že za praxi jsem se nesečkala s žádným žákem, kterého bych neměla ráda. Že si myslím, že fakt je to o tom přijmout tu jeho osobnost ať už je jakákoli. A opravdu musím říct, že fakt nebyl žádný žák, o kterém bych řekla, že bych ho neměla ráda.“*

V souvislosti s pedagogickým přístupem a otázkou uspokojení dětských potřeb respondentky uvedly, že ve své praxi vnímají pozitivní účinky jednotného přístupu školy a rodičů. Že je podle nich důležité, aby se nestalo, že dítě bude fungovat velmi dobře ve škole, ale doma se značnými obtížemi nebo dokonce vůbec. A to by pak mohlo dle jejich názoru osobnost dítěte nepříznivě ovlivnit. Vzájemnou akceptaci a jednotný přístup školy a rodičů zdůrazňuje ve své odpovědi jedna z respondentek:

„Pokud ta škola a rodina najedou na stejnou kolej a jsou ochotny se vzájemně akceptovat a mají stejný cíl, tak je tam potom velký posun. I když je to nepříjemné, tak být v přístupu jednotní. I když pro rodiče to může být velmi nepříjemná situace, nicméně pochopí, takže

v tom případě je tam ten posun velmi vysoký. A právě to může velmi dobře ovlivnit i tu sebeúctu toho dítěte.“

Aby mohl pedagog své kompetence dobře uplatnit, potřebuje si zorganizovat chod třídy tak, aby jeho spolupráce se žáky co nejlépe fungovala, a aby třídní klima bylo, pokud možno pozitivní. Proto je potřebné nastavit určitá pravidla v rámci třídního kolektivu. V další kapitole se zaměříme na dovednost pedagogů v nastavení pravidel a hranic v rámci jejich pedagogických přístupů. Jaké aspekty a nuance se v tomto procesu objevují.

Nastavení pravidel a hranic

Všichni respondenti bez výjimky se shodují na tom, že nezbytnou podmínkou úspěšného procesu edukace je nastavení určitých pravidel a hranic. Vnímají jejich dobré nastavení jako nedílnou součást všech svých pedagogických přístupů. Nastavení hranic je vnímáno jako základní podmínka vztahu učitel – žák. Dávají dětem určitou formu jistoty.

Často se stává, že některé z dětí svým nevhodným chováním překročí únosné hranice. Prvotní reakcí pedagogů na překročení hranic (nevhodné chování a snahu dítěte získat pozornost za každou cenu) je vhodně podané verbální upozornění. Nabízí se zde trest, jako výchovný prostředek. V souvislosti s účinností trestu jako reakce pedagoga na nevhodné chování žáka, jedna z respondentek uvedla: *„Záleží na jeho formě (používám verbální upozornění). Pokud někdo překročí hranici – je třeba na to reagovat...“*

Jedním z impulzů k nastavení pravidel a hranic je také zkouška hranic pedagoga. Učitelé si ji velmi dobře uvědomují. Mnohdy je u nich také zdrojem vyčerpání a demotivace. Někteří na ni mohou reagovat emotivně. Příklad vědomé zkoušky hranic pedagoga zmínila jedna z respondentek:

„...měla jsem takovou situaci. Holčička, extravertní, rozbíjela celou skupinu. Zkoušela, kde je ta hranice toho, kdy já se naštvu.“ Další respondentka, která pracuje na základní škole běžného typu, uvedla: *„...žáci fungují pouze na základě pevných a přísných pravidel, která se snaží porušovat. Opakované vyžadování kázně, slušnosti a práce je vysilující.“*

Někdy je na místě, aby hranice učitel – žák byly nastaveny individuálně. Respondentka, která pracuje na základní škole speciální, uvedla v této souvislosti a v rámci otázky upřednostňování jednoho z pedagogických přístupů následující odpověď: *„Já si myslím, že děti potřebují hranice, že potřebují vědět, co si můžou dovolit, kam můžou jít. Samozřejmě ty hranice rostou společně s dítětem, takže si myslím, že tam se to jako v průběhu mění, že*

se to rozšiřuje, ale musí to prostě být nastavené. Myslím, že každý člověk potřebuje hranice.“

Někteří respondenti vnímají v souvislosti s nastavením hranic trest jako poslední účinný prostředek při jejich vytyčení. Uchylují se k němu v případě, kdy už nevidí východisko ve verbálním upozornění žáka. V případech, kdy žák na slovní působení přestává reagovat. Podle respondentů je ale důležité, aby žák o oprávněnosti trestu věděl předem, tedy aby byl trest součástí vzájemné dohody mezi učitelem a žákem.

V souvislosti s otázkou používání výchovných prostředků uvádíme následující odpovědi respondentek s mnohaletou praxí: *„Trest se má podle mého názoru používat pouze u těch dětí, o kterých vím, že na to reagují. To znamená, že je to takový už poslední, poslední jakýsi účinný prostředek, ke kterému člověk sáhne, ale i to může být velmi pozitivní dopad. Jo? Když to dítě si uvědomí, že tady už je ta hranice, přes kterou se nejde, a že ten trest následuje potom, že opravdu to dítě nereaguje ani na to slovní působení.“* Další z odpovědí jedné velmi zkušené respondentky ze ZŠ speciální ve vztahu použití trestu je tato: *„... opravdu v takových těch výjimečných případech, kdy to dítě se samo ohrožuje na zdraví nebo ohrožuje okolí. Takže si myslím, že ten trest v pravý čas mířený, je vhodný výchovný prostředek. Ale zase ten trest by měl být přiměřený, měl by být předem dohodnutý s tím dítětem. Dítě by mělo vědět, co následuje, když nebude poslouchat nebo bude se škaredě chovat.“*

Pokud je trest skutečně oprávněný, pedagog šel do potřebné hloubky, trpělivě pátral po příčině nevhodného chování a ví, že je dítě vůči němu vnímavé, pak je nasnadě zvolit vhodný druh trestu. Respondentky ze základní školy speciální odpověděly v rámci otázky účinnosti a užitečnosti trestů následující příklady: *„Nemluvila bych úplně o trestech, spíš jsou to zákazy. Protože děcka ve třídě mají strašně rádi přestávky. A když nic nepomáhá, tak stačí říct, že se úkol dodělá o přestávce, a to velmi pomáhá, protože ta přestávka je taková pro ně jakoby "posvátná". Další respondentka říká: „...pokud bych jela v tom systému, že třeba nějaký oblíbený pamlsek, tak bych mu ten oblíbený pamlsek nedala. Jo? Ale prostě ví, že když jako nebudou pracovat nebo se zlobí, tak nemohou například se houpat v nějakém tom vajíčku nebo nebudou si hrát s Albi tužkou.“*

Někteří respondenti se v souvislosti s pedagogickými přístupy opakovaně v rozhovorech navrací k nezbytnému vytyčení hranic a potvrzují jejich důležitost. Zde uvádíme další z možných vyjádření: „*Vnímám potřebu vymezovat dětem hranice. Sdělovat jim, kde dělají chybu a navádět je ke správnému chování.*“ Nebo: „*... spíš je to o tom ne úplně autoritativním přístupu, ale fakt jakoby vymezení těch hranic, v některých případech. Že tohle ještě ne a co bude následovat, když se jde za tu hranici.*“

Jeden z nejčtenějších kódů napříč rozhovory nese název „*pravidla a systém*“. Bez něj si pedagogové své fungování v rámci běžných i speciálních tříd nedokáží představit. Respondentka z běžné základní školy uvedla: „*Jsou ale i třídy, ve kterých klid nevládne a žáci fungují pouze na základě pevných a přísných pravidel, která se snaží porušovat.*“ Respondentka z oblasti speciálního školství odpověděla následovně: „*Když je nějaký problémější žák, tak je nutno udělat nějaké určité hranice. I on se takhle určitě cítí líp, že když uděláme nějaký systém, co se bude dít, když udělá tohle, aby věděl, co bude následovat. Aby vždycky jako by ta pravidla tam nějaká byla.*“ A: „*Snažíme se pak jakoby nastavit nějaký systém, aby to tomu žákovi vyhovovalo, aby to vyhovovalo nám a zároveň vlastně té třídě. Aby tam byla ta pohoda.*“

V další kapitole přiblížíme nepostradatelnou funkci komunikace v oblasti vzdělávání žáků. A to nejen žáků zdravých, ale především žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Komunikace

Základem úspěšného vzdělávání je pro pedagogy komunikace. Bez její pomoci není sdílení informací možné. Otázka komunikace se otevřela i v našich v rozhovorech se všemi respondenty. Informantka, která pracuje na základní škole speciální, nám důležitost nalezení vzájemné komunikace potvrdila takto: „*... je to jenom o tom najít ten způsob vhodného komunikačního kanálu, jak mu to vysvětlit a potom, aby on to mohl vlastně ukázat, že to umí.*“ Nalezení možností vzájemné komunikace jako jeden z pedagogických cílů zdůrazňuje i další respondentka ze základní školy speciální: „*protože je to velká výzva, najít tu společnou řeč, tu komunikaci, jako kdyby to dorozumění.*“

Tím se dostáváme také k metodám alternativní komunikace, o které se ve své práci s žáky se SVP opírají právě speciální pedagogové. Děti, se kterými pracují, špatně rozumí

mluvené řeči a mají potíže s porozuměním. Tuto formu komunikace proto považují za nezbytnou a hovoří o ní takto: „... protože oni většinou nekomunikují verbálně, tak to využíváme výměnný obrázkový komunikační systém. Nebo různé komunikátory, které jsou v naší škole k dispozici. Které jsou nezbytně nutné, aby se děti uspokojily ty základní potřeby.“ Nebo: *“Tak je tam nutná totální komunikace – vizualizace, znak do řeči...”*

Hledání přístupů v rámci komunikace bývá pro učitele někdy oříšek. Často přemýšlejí o komunikačních strategiích, ať už se žáky nebo s jejich rodiči. Uvádíme, jak svůj přístup vnímá informantka ze základní školy speciální: „... opravdu hledání cesty. Mnohdy je to detektivní práce a trpělivost, klid...“ Další respondentka si posteskla nad přístupy v systému běžného školství: *„Bohužel si myslím, že v systému, který to školství má (nemyslím teďka vyloženě to speciální školství, teďka se spíš obracím na školy běžného typu), tak tam je spousta negativních pokynů. Že pokud to dítě nějak malinko zlobí, tak spíš je tam furt: "Nezlob, neběhej"! A vlastně zapomíná se pozitivně hodnotit.“* Ještě nastíníme názor respondentky ze základní školy speciální, která se vyjádřila ke komunikaci s rodiči: *„Jo, prostě když s těmi rodiči hovořím, tak pořád se snažím jako by ty rodiče pozitivně ladit, aby oni v té škole viděli toho přítele a ne toho, kdo jim hrozí, jo?“*

Některé informantky vidí důležitý smysl v častějším vzájemném dialogu. Vnímají jej jako impulz k pozitivní změně. Pro příklad uvádíme sdělení informantky ze základní školy speciální: „... a přijde mi to, že to je takové hodně jako, že to tak vyčistí ten vzduch, a že v momentě, kdy se o tom častěji mluví a častěji se s tím pracuje, tak děti si to uvědomí a můžou to pak měnit. Samozřejmě jsou to děti, učí se to, je to proces, takže potřebujou ten čas.“

Důležitý prostor v procesu edukace má také spolupráce a komunikace učitelů s rodiči. Pro učitele je důležité, aby byl vztah mezi školou a rodiči opravdu provázaný. Aby vzniklo vzájemné spolupracující partnerství. Jedna z respondentek k této formě komunikace sdělila: *„Jo, protože vždycky člověk musí mít v povědomí tu rodinnou situaci. Vždycky, vždycky jsem začínala u dětí... Snažím se s rodiči aspoň chvílička třeba komunikovat, abych do toho pronikla, a aby mě oni poznali.“* Obezřetnost a uvážlivost v komunikaci s rodiči nastínila respondentka ze speciálního školství: *„Tak jediné, co já můžu, že v rámci nějakých konzultací individuálních, ne skupinových, že můžu to s tím rodičem probrat. Můžu mu nabídnout nějakou v rámci možností pomoc... Jako ten rozhovor jako dycky s těma rodičema musí být velmi dobře připravený a neměl by být zacílen, jakože oni jsou ti rodiče, kteří dělají ty chyby a vykonávají tu svou roli rodičovskou špatně.“*

Motivace

Jedním ze základních způsobů vedoucím k aktivizaci žáků a zároveň realizaci pedagogického cíle patří motivace. Může mít více forem. Jednou z nich je klidná verbální (slovní) motivace. Respondentka, která pracuje se žáky se SVP, se k ní vyjadřuje takto: „...*když toto sledujeme v té třídě, tak se snažíme opravdu klidným hlasem tu situaci srovnat... Takže jako snažíme se verbálně. Ale zase i ten hlas je takový klidný. Takže není to žádné okřikování. Zase je to, jakože na takovou tu pohodovou atmosféru, aby se udržela.*“

Další důležitý přístup v rámci motivace, který je upřednostňován například u žáků se SVP je motivace děti individuální. Její využití popisuje jedna z respondentek následujícím způsobem: *"Takže žáci ví, že budou ocenění, že tam dostanou body za to, když se jim něco povede, za to, jak se chovají, za spolupráci, jak někomu pomohou. A zároveň ví, že dostávají i bodíky, když je to chování třeba špatné. Tak dostanou minusové body."*

Aby se žáci měli chuť vzdělávat a pedagogové cítili motivaci pro svou práci je potřeba neopomenout povzbuzení, ocenění, a pochválení za jejich práci. Nedostatečnost v uspokojení potřeby ocenění poněkud emotivně vyjádřila respondentka, která již mnoho let působí na základní škole speciální: *„Ale je asi velmi obtížné druhého jakoby ocenit. Jo jako nevím teďka. Já dělám svou práci dobře si myslím, jo, a očekávám ocenění, že mě někdo pochválí nebo něco takového. Já ty žáky ocením, já je pochválím, všechno. Ale třeba čekám, že i mě někdo pochválí... Jo, spíš vnímám potřebu ocenění v rámci té profese... Ale souhlasím s tím, že když mě někdo pochválí, je si určitě i vědomý vlastní ceny.“* Následuje vyjádření na adresu žáků: *„Povzbuzovat je, ukazovat jim, že mají své kvality, a že i oni jsou jedineční, že dokáží spoustu věcí taky.“*

Pokud mají naši respondenti volit vhodnou formu motivace, upřednostňují tu, která je pozitivní. Snaží se žáky odměnit za jejich dobrý výkon. Žáci podle nich pak dělají větší pokroky a do školy chodí rádi. Jedna z respondentek, pracujících s dětmi na prvním stupni ZŠ speciální, uvedla: *„Tak já se snažím pozitivně motivovat. Řekla bych, že tyhle děti se velice dobře motivují, takže úplně jednoduchá motivace: povzbuzení, obrázky, razítka, úsměv.“* Další respondentka také potvrzuje účinnost pozitivní motivace: *„Vždycky musíme to dítě nějak pozitivně motivovat. Protože myslím si, že by to jinak ztratilo smysl.“*

Vše je vzájemně provázáno. Když se dětem daří a dělají pokroky, pak jsou pozitivně motivováni i učitelé. Cítí pozitivní zpětnou vazbu ze strany rodičů. Jedna z informantek, která vnímá, že se děti za ní do školy těší, a že ji mají rády, ke své motivaci zůstat nadále

ve školství sdělila: *„Myslím, že jo. Že to je taková motivace moje pro další práci, že mi to dává energii, abych šla dál, hledala nové cesty, nové přístupy, vymýšlela další zábavu pro ty děti, když to tak řeknu, projekty. Že kdyby to bylo naopak, tak si člověk možná říká, jestli tohle má vůbec smysl, že se tady snažím a nikam to nevede.“*

Odměna a trest je stále velké téma v rámci výchovně vzdělávacího procesu. Některé respondentky kladou důraz na jejich velmi citlivé a uvážlivé použití. Pro příklad uvádíme vyjádření respondentky s dlouholetou praxí: *„... nebudu mluvit o odměnách, protože odměna podle mě, by se měla používat velmi velmi citlivě, stejně jako ten trest a měl by to být taky... Odměna by měla být ne každodenní, ne vyloženě za cokoliv, ale měla by být opravdu za posun někde. Tak to cítím.“*

V další kapitole nahlédneme do jednoho z pedagogických přístupů, který je stěžejním tématem našeho výzkumu. Nahlédneme do aspektů, které se mohou zrcadlit v rámci uplatňování bezpodmínečného přijetí dítěte pedagogem.

Uplatňování bezpodmínečného přijetí

Jedním z nejdůležitějších přístupů vůči bytosti člověka je respektující přístup. Dle respondentů může velmi pozitivně ovlivnit osobnost dítěte. Je pomyslným klíčem k pozitivní změně u žáka. Zde uvádíme empatický názor respondentky s dlouholetou praxí, pracující ve speciálním školství: *„Protože právě to, když si člověk uvědomí, co ty děti, o co jsou v tom životě ochuzené, co nemůžou dělat úplně přesně. Tak si myslím, že na tom má velký podíl, jak ten člověk přistupuje, a jak pro něj vytváří úplně jiné věci, které jsou pro něho vzácné. To si myslím, že v každém případě ovlivní pozitivně. A i ten přístup k tomu dítěti. Můj.“*

Pochopení vůči každé individualitě dítěte se v rámci výchovně vzdělávacího procesu objevuje jako jeden z aspektů pedagogické práce, který si dle respondentů zaslouží pozornost a klade nároky na další seberozvoj edukátora. Jedna z respondentek se vyjádřila takto: *„Snažím se přijmout a pochopit každou individualitu dítěte.“* Další uvedla následující: *„... je dobré brát děti s tím, jaké jsou. Pracovat s tím, prostě. Učit se to.“*

Některým respondentům se v jejich praxi v rámci bezpodmínečného přijetí osvědčilo netlačit a dát dítěti prostor. Tento aspekt pomáhá pedagogům odkrývat silný potenciál žáka: Názor jedné z informantek, která působí v oblasti základního uměleckého školství,

zní takto: „*Pokud mluvím za výtvarný obor – ano, netlačit a dát dítěti prostor.*“ Další informantka, která pracuje na základní škole speciální, ve své odpovědi reflektuje potřeby dětí a říká: „*I když přijde žák třeba ten den unavený do školy, tak ho necháme třeba i prospat, odpočinout. Že tady jsme k tomu podle mne víc citliví, než by bylo možné na běžných základních školách. Že tady pro to ten prostor je.*“

Dalším z důležitých aspektů bezpodmínečného přijetí je ocenění snahy a spolupráce žáků. Podle nich by děti měly cítit, že z jejich snahy a pozitivního přístupu k učení mají pedagogové radost. Uvádíme příklady vyjádření i respondentek pracujících na základní škole speciální:

„... *pro mě je důležité, že se ty děti snaží, že vidím, že chce, vidím, že nedělá naschvály, vidím, že se snaží a spolupracuje.*“ Další respondentka sdělila: „*Když pracují, jak mají, když to jejich chování je pozitivní. To se vždycky snažím všimnout. Anebo se snažím upozornit na někoho, kdo to takhle dělá, toho pochválím, pak následně chválím ty další, kteří už vlastně si všimli, že by měli dělat něco jiné.*“

V každém edukačním procesu se může objevit nějaká problémová situace. Pro naše respondenty vyplynulo v rámci praxe jako férové a žádoucí, když problémovou situaci vyřeší společně se svými žáky. Dávají dětem možnost najít řešení, uplatňují zásadu názornosti u dětí se SVP nebo se snaží o společnou dohodu se žáky. Jedna z respondentek nám sdělila svůj postup: „... *popisuju tu situaci a nabídnu jim možnost: "Co bys tak udělal?". Pokud jsou to děti pouze s mentálním deficitem, tak tam není problém, u dětí s PAS je to obtížnější. Tam ten názor jako kdyby předvedeme.*“ Dále uvádíme zkušenost respondentky z běžné ZŠ: „*Samotné zákazy vyvolávají opačný účinek. Většinou se vyplatí uzavřít jakousi dohodu, na jejímž vytvoření má podíl i žák a potom také zodpovídá za plnění dohody.*“

Pedagogové se v rámci uplatňování přístupu bezpodmínečného přijetí snaží docílit toho, aby jejich spolupráce se žáky byla co nejvíce pozitivní. V této souvislosti uvádíme odpověď jedné velmi zkušené informantky, která pracovala na různých typech škol, a se svými žáky vycházela hezky. Sdělila nám následující profesní zkušenost: „*Já jsem měla možná to štěstí, že v podstatě vždycky, ať jsem byla na jakémkoli typu školy, tak prostě ta spolupráce se žáky se vždy vyvinula v to pozitivní.*“

Důležitou úlohu v procesu edukace sehrává pozitivní ladění dítěte i pedagoga. Pedagogové vědí, jak je důležité, aby se žáci ve své třídě cítili dobře a bezpečně. Uvádíme odpovědi. První, která pracuje na základní škole speciální, uvedla:

„... aktuální stav je důležitý, proto by mělo dítě přicházet vždycky, řeknu fakt jako dobře naladěno. Ale to platí i pro dospělé. Jo, že prostě fakt je, že pedagog si nemůže dovolit ten luxus přenášet ty svoje trable i svoje postoje.“ Následuje vyjádření respondentky ze školy běžného typu: *„Pokud jsou cíle, vlastnosti a zvyky slučitelné s cíli ve třídě, neomezují společnou výuku a soužití, je to v pohodě. Pokud jsou ale výrazně jiné, dostává se do nepohody dítě i jeho okolí (spolužáci, učitelé).“*

Vztah učitele žáka je jednou velkou proměnnou. Většina respondentů se vyjádřila k jeho kvalitě. Pozitivní vztah učitel – žák považují za základ úspěšné edukace. Jedna respondentka, která zažívala obtížné situace se žákem s PAS v kombinaci s agresivitou na otázku, jak o náročných situacích přemýšlela, uvedla: *„Spíš si myslím, že je vždycky důležité říct, že i když žák se zachoval takhle (v nějakém afektu), že ho člověk má pořád rád. Aby ten žák věděl, že se jakoby v tom vztahu nic nezměnilo.“* Stejná respondentka dále podotýká: *„Tak ono tady u těch dětí je to s reakcí docela náročné, ale reakce rodičů jsou docela pozitivní, že děti se těší do školy. I takové to, že přijdou a třeba mě obejmou nebo mi donesou nějaký obrázek. Nebo že jsou rádi, že jsou v té škole, že přijdou za mnou.“*

Poslední kód v rámci kategorie bezpodmínečného přijetí jsme pojmenovaly „Jako k mým dětem“. Je tedy patrné, že pro naše respondentky jsou inspirací v přístupu k žákům i jejich vlastní děti. V zamyšlení nad pedagogickými přístupy, a to v souvislosti s účinností trestů a jejich dopady na dětskou osobnost, se vyjádřila jedna z respondentek takto:

„A já jsem si vždycky říkala, že tak jak bych chtěla, aby se učitelé chovali k mým dětem, tak bych se chovala já vlastně k těm ostatním. Nebo co by se mě líbilo, nelíbilo.“ Další respondentka, která hledala cestu, jak má přistupovat k jednomu ze svých žáků, se s námi podělila o inspiraci vlastními dětmi: *„... jo ještě jsem měla vlastní dítě přibližně v jeho věku, takže mi to nepřišlo tak jako... Spíš jsem se dívala, jak to je doma a podle toho jsem se snažila chovat i tady k tomu žákovi.“* Je tedy zřejmé, že vlastní děti jsou pedagogům velkou inspirací v jejich přístupech k žákům.

V další kapitole se dozvíme, jaké pozitivní změny v osobnosti dítěte mohou pedagogové působit vědomým uplatňováním bezpodmínečného přijetí.

Pozitivní změny v osobnosti dítěte

Ukázalo se, že jedním z pozitivních aspektů při uplatňování přístupu bezpodmínečného přijetí je vznik vzájemné důvěry mezi učitelem a žákem. Naši respondenti ji vnímají jako velmi důležitou. Respondentka z běžné základní školy v souladu se vzájemnou důvěrou sdělila:

„... mám velmi ráda, když k sobě navzájem můžeme přistupovat s důvěrou, otevřeností a v klidu, vstřícně a slušně.“ Další respondentka, která pracuje na základní škole speciální, uvedla následující tvrzení: *„Děti mají potom k vám tu důvěru a pocit bezpečí. Uchová se to příznivé klima.“* Její spolupracující kolegyně dochází v souvislosti s bezpodmínečným přijetím ke stejnému závěru: *„Myslím si, že se to vždycky projeví právě v té důvěře vůči mně.“*

Dalším pozitivním důsledkem bezpodmínečného přijetí žáka, jdoucím ruku v ruce se vzájemnou důvěrou, je otevřenost dítěte vůči pedagogovi. Děti se učitelům snáze svěřují, nebrání se otevřeně říct svůj názor, podělit se o své zážitky a pocity. Informantka ze základní umělecké školy postřehla u žáka následující: *„Zlepší se jeho výtvarný projev. Dítě se jakoby víc otevře.“*

Další informantky z prostředí základní školy speciální v souvislosti s dětskou otevřeností uvádějí: *„...je důležité, aby ta atmosféra byla pozitivní, příjemná, protože mám pocit, že když ta atmosféra je taková, žák se víc otevře a líp komunikuje, spolupracuje.“* Nebo: *„Možná bych řekla, že to dítě, nebo ty děti, když přijdou a svěří se. S něčím, i třeba co se děje doma, jo, nebo prostě svěří se i s tím, že třeba má problém s kamarády, jo prostě.“*

Jedním z cílů procesu edukace, který se dle respondentů realizuje pomocí přístupu bezpodmínečného přijetí, je nalezení silného potenciálu žáka. Při rozpravě s respondenty jsme se dozvěděli, například že tlak na výkon žáka může odkrytí jeho potenciálu zastřít. Informantka ze základní umělecké školy se s námi podělila o svůj zážitek: *„... neklidný a upovídaný žák. Netlačila jsem u něj na dokonalé provedení zadání. Mohl ukončit práci dříve než ostatní žáci a hrát si s plastelínou. Ukázalo se, že modelování je jeho doména, která mu jde a baví ho to.“* Další informantka ze základní školy speciální řekla: *„Nebo z té hlavy ven, to říkám tak docela neodborně, ale myslím si, že tam...že zvládá spoustu věcí a je to jenom o tom najít ten způsob...“* A dodala: *„Já si myslím, že aby z nich vyrostl plnohodnotný člověk se zdravým sebevědomím. Prostě ukázat těm dětem, že každý je dobrý“*

v něčem a každý může být přínosem, i když je takový nebo takový. Opravdu pořád jsou to děti, jsou roztomilé, jsou milé, jsou usměvavé a moc hezky se s nimi pracuje.“

Uplatňování bezpodmínečného přijetí má dle sdělení informantů pozitivní vliv na individuální rozvoj osobnosti žáka. Respondentka ze základní umělecké školy uvedla, že jako jednu z podmínek individuálního rozvoje žáka vnímá, když se žák cítí pohodově a uvolněně a dodává, že: *„Uvolnění dá prostor individuálnímu rozvoji.“* Lépe se pak u žáka rozvíjí jeho vnitřní prostor a také fantazie. V jakých oblastech se uskutečňuje individuální rozvoj osobnosti u žáka se SVP, a které oblasti konkrétně to jsou, nám sdělila informantka ze ZŠ speciální: *„Tak ty volní vlastnosti, osobnostní... prostě tady toto. V oblasti kognice, jaký je ten kontakt. Jakou má tu hodnotu pro dítě.“*

Dalším výsledkem uplatňování bezpodmínečného přijetí a jeho vlivu na rozvoj dětské osobnosti je, že děti vnímají vzdělávání jako přirozenost. Zkrátka nechodí do školy z donucení, ale rády. A to je pro pedagogy pozitivní zjištění. Respondentky ze ZŠ speciální se s námi podělily o své postřehy. Jedna z nich odpověděla: *„Já myslím, že se těší do školy, že chodí rádi do školy. Nechodí v nějakém stresu, co zase bude, jak to bude. A to si myslím, že je asi největší odměna jako pro mě. Ne to, co se naučili, co zvládli, ale že se jakoby do té školy těší a nevnímají to jako nějakou přítěž, že jdou do školy.“* Další respondentka se v této souvislosti vyjádřila k odměnám ve výuce, a to následujícím způsobem: *„Protože v tom vzdělávání... To vzdělávání by mělo být přirozené, a ne za něco.“*

Nedílnou součástí bezpodmínečného přijetí je akceptace dítěte. Ptali jsme se, v jakých oblastech podle nich nejvíce formuje dětskou osobnost. Respondenti se shodují na tom, že bezpodmínečný (akceptující) přístup, dítě nejvíce ovlivní v jeho osobnostních kvalitách a sebedůvěře. Pro příklad uvádíme odpověď jedné z respondentek: *„... ho to učí, aby byl kamarádký, aby dokázal pomáhat ostatním, aby nebyl sobecký, jo? Aby prostě... Že ten život není jenom o tom brání, aby to dítě pořád nedostávalo jakoby ty pozitivní věci, ale že musí i ono samo dokázat dát i něco ze sebe.“* Další respondentka uvedla také v souvislosti s otázkou uspokojení dětských potřeb následující: *„... pokud dítě přijmu, pokud mu dávám dostatek podnětů různých a uspokojuju jako ty potřeby, o kterých jsme mluvili, tak určitě budu u dítěte to svoje sebehodnocení.“*

Každá mince má dvě strany. Ani přístupy učitelů nebyly a nejsou vždy jen pozitivní. Ve výzkumu k nim najdeme velký počet vyjádření respondentů. A především v souvislosti s autoritativním přístupem (stylem výchovy) a zároveň možným úskalím pedagogické moci. O tom, jaký má negativní přístup pedagoga dopad na dětskou osobnost, pojednává následující kapitola.

Důsledky negativního přístupu pedagoga

Degradace dítěte je pojem, který se u našich respondentů objevuje především v souvislosti nepřijetí osobnosti dítěte a použitím trestů. Nesouhlas vyjadřují trestem fyzického charakteru a považují jej za ponižování dítěte. Informantka s dlouholetou praxí přesvědčivě uvedla: „*Určitě, a v podstatě v žádném případě bych nepoužila fyzický trest, protože tam je to ponižování.*“ Respondentka ze základní umělecké školy zastává v souvislosti s tresty jednoznačný názor: „*Trest by neměl dítě degradovat.*“

Celkově se respondenti staví k trestání žáků velmi obezřetně. Jsou si vědomi důsledků jejich necitlivého použití. Jedna zkušená respondentka se vyjádřila k aspektu nepřijetí osobnosti dítěte následovně: „*...a hlavně u těch dětí, pokud to dítě má normální intelekt, tak tam je to úplně obrovský problém, když ten rodič ho nepřijme třeba za to, že má nějakou symptomatiku, poruchy koncentrace pozornosti a pořád nějakým způsobem to dítě sráží. Takže tam to potom, ten jeho další vývoj není optimálně nastavený. No.*“

Negativní přístup pedagoga může dle některých respondentů zapříčinit, že žáci, u kterých není naplněna potřeba přijetí, mohou pociťovat jistou formu diskomfortu a frustrace. Respondentka, která pracuje na základní umělecké škole, nám na otázku „*Jak se podle vás uspokojení a neuspokojení potřeby přijetí promítá do chování a prožívání dětí?*“, odpověděla: „*Kdyby měl žák pocit, že nemá ve třídě svůj prostor, mohl by se cítit diskomfortně. Neuspokojením potřeby přijetí by mohlo být dítě frustrováno.*“

V souvislosti s tresty a jejich působností na aktuální stav dítěte a jeho vlastní cíle, vlastnosti či zvyky, se dostáváme k problematice dětského neklidu, který má dle respondentů negativní vliv na realizaci pedagogických cílů. Informantka ze základní školy speciální se s námi podělila o svou zkušenost: „*...dítě, pokud není v pohodě a v klidu, tak není schopné uplatnit jako kdyby naučené dovednosti a znalosti... Potřebujeme mít děti v klidu, v pohodě, a obzvlášť na našem typu školy... Pak se určitě hůře plní pedagogické*

cíle, když se děti v pohodě necítí.“ Podobnou zkušenost zažila i další respondentka: *„Tak pokud využíváme tvrdší výchovné prostředky, tak určitě to dítě nebude otevřené k té spolupráci a my ten cíl, který jsme si v tom výchovně vzdělávacím procesu dali, tak určitě nebude naplněn. Protože to dítě nebude spolupracovat.“*

K další problematice negativního přístupu pedagoga, která vyvstala v souvislosti s otázkou potřeby ocenění a pochvaly žáka, patří také neadekvátní kritika dítěte. Ta má dle našich informantů svá možná úskalí. V souvislosti s přijetím osobnosti žáka sdělila jedna respondentka, jaké oblasti může u žáka kritika negativně ovlivnit: *„...není vystavováno nějakým, třeba nějaké neadekvátní kritice, která potom ho může jako deformovat právě to jeho sebevědomí, které je jako velice křehké.“*

Jedna z informantek, ze své vlastní zkušenosti s kritikou, empaticky odpověděla: *„Tak když by mě nikdo neocenil a cítila bych pořád jenom tu kritiku, tak už v podstatě to dítě podle mě očekává, v čem selže. Co zas udělá špatně. To dítě si nevěří. Takže tak jak to cítím prostě já, tak se asi cítí to dítě. Selže ve škole, jo, nepochválí ho doma, jo, takže ono se prostě pohybuje pořád v tom začarovaném kruhu.“* Někteří respondenti zmiňují také opatrnost v kritice mířené vůči rodičům dítěte, která může ohrozit spolupráci mezi školou a rodinou. Pro příklad uvádíme následující odpověď: *„Když ten rodič není dobře naladěný a my po něm pak něco chceme, jo, aby tady zakročil, tak si myslím, že ten rodič ten přístup zvládá úplně jinak... Když na tu rodinu máme pořád stížnosti: „Nenosí úkoly, neučí se, je nepřipravený.“ Jo? Když su pořád kritická.“*

Dalším z negativních aspektů v rámci výchovně vzdělávacího procesu je faktor stresu. Dítě může pociťovat zátěž z nahromaděných povinností, cítit určité vnitřní napětí ze zkoušení nebo písemných prací a obávat se, že situaci nezvládne. Učitel nebo rodiče se na něj budou zlobit, křičet na něj nebo je trestat. Nedá se vyloučit, že stres může působit u dětí jako možná učební bariéra. Respondentka ze ZŠ speciální dala do souvislosti se stresem nedostatečné uplatnění znalostí žáka a jeho stagnaci: *„Co se týká kognitivních schopností, tak v momentě, kdy to dítě je ve stresu, tak není schopné uplatnit, co v té hlavě má. Neposouvá se.“* Dochází ke snížení soustředěnosti a žák není schopen se dobře uvolnit.

Tím se dostáváme ke křehkosti dětské sebeúcty. K tomu, že nedostatek ocenění a negativní přístup pedagoga může ovlivnit dětskou osobnost v podstatě na celý život. Respondentka

základní školy speciální zdůraznila, jak je dětství v souvislosti s formováním sebeúcty důležité:

„... sebeúcta se utváří vlastně celý život nějakým způsobem. Samozřejmě v tom dětství, tam je to asi nejkřehčí, základ je zde největší, jakože je důležité.“ Další respondentka v souvislosti s otázkou *„Já si myslím, že to aktuálně vede k ustrašení, k uzavření toho dítěte, jo, neklidu. Myslím si, že to po psychické stránce určitě negativně poznamenává. A sebedůvěra je postižena tady tímto.“* Respondentka v souvislosti s uspokojením potřeby bezpečí zmínila rozvodovou situaci rodičů. Sdělila, že sebevědomí dítěte může ovlivnit i to, pokud rodiče pro své okolí selžou. Dítě cítí, že se lhalo i ono, protože k nim patří, a to pak může vést ke ztrátě jejich dětské sebeúcty.

Nejčtenější kód, jaký se objevuje napříč všemi rozhovory, je negativní vliv na osobnost žáka. Nehraje zde roli pouze působnost pedagogická, ale také rodičovská. Respondentka, která pracovala na různých typech škol, prošla i touto zkušeností v souvislosti s domácím vzděláváním jedné dívky. Zde hrál velkou roli negativní přístup matky, vůči jejímu nadanému dítěti.

Respondentka popsala svoji zkušenost s dívenkou takto: *„... vůbec nebyla zvyklá se učit, jo, protože maminka ji velice často do školy nepouštěla... Takže měla velikánské problémy už. Ona neuměla pořádně číst, jo, prostě nesmírně šikovná, nadaná holčička.“* Dalším příkladem negativního vlivu ze strany rodičů je tato zmínka jedné z informantek, která se týká přehnané pozornosti vůči dítěti: *„My nemůžeme chtít, aby se všechno točilo kolem dítěte. Bohužel si myslím, že ve spoustě rodinách to tak v současné době je, že všechno se točí kolem dítěte a potom to dítě si to přenáší do školy.“*

Dále uvádíme příklady, které se objevily v souvislosti s otázkou potřeby přijetí a nastavením hranic. Informantka ze ZŠ speciální se vyjádřila k potřebě přijetí u dětí s postižením: *„... tak kde jsou žáci s tím těžším stupněm postižení, tak i oni si myslím, že vnímají, zda jsou přijímáni svými učiteli. Myslím, že to vnímají někteří, nechcu říct, že úplně všichni i to, že někteří spolužáci se na ně třeba usmějí, nebo pozdraví, že je to takové příjemné. Ale tady si myslím, že toto je úplně supř otázka pro učitele těch běžných škol, kde si myslím, že ten problém asi hodně bude. Protože nejsem si úplně jistá, tam kde by to mělo fungovat, že to úplně funguje.“*

Vyjádření další informantky se vztahuje k důležitosti nastavení hranic: *„Jsou třeba i takové zkušenosti, že děti tady ve škole fungují bez problémů, ale naopak doma, protože ty hranice nastavené nejsou nebo se hůř dodržují, tak prostě to dítě takhle už nefunguje.“* Tatáž respondentka zdůraznila také důležitost zpětné vazby v procesu edukace: *„Že ten žák prostě nemá zpětnou vazbu. Že neví, na čem je, na čem není, že ta zpětná vazba musí být pořád.“* Podotýká, že takový přístup vede u žáka k pocitu nejistoty.

Častěji než dříve, se respondenti setkávají s nedostatkem bezpodmínečné lásky. Jedna respondentka má tuto zkušenost: *„Hodně často se i teď setkávám s takovým tím, že fakt nedostávají tu bezpodmínečnou lásku. Je to spíš fakt asi ze strany těch rodin, nebo i té veřejnosti, no, že ty děti jsou hodně podceňovaný.“*

Další respondentka vnímá negativní vliv na osobnost žáka také v projevech jeho chování, prožívání a připomíná význam pozitivního hodnocení: *„Pokud je negativní dopad na rozvoj osobnosti, tak zaprvé nám to dítě dá velice rychle najevo, že nás nemusí. Takže bude víc neklidné, nebude chtít pracovat... Pokud by převládalo takové to negativní hodnocení toho dítěte, tak to dítě by potom šlo až do takového negativního ladění. Nejen ve škole, ale může i doma.“*

Čímž plynule přecházíme k důsledkům nespravedlivého přístupu pedagoga v souvislosti s přijetím dětské osobnosti. Jedna respondentka v této souvislosti reagovala: *„... proto jsme pedagogové, je to tvůrčí, a kdybych jedno dítě odmítala a druhé přijímala, tak v tom případě nemůže být příjemná atmosféra ani ve třídě. A nebyla by ani akceptující.“* Další respondentka vnímá důsledky nepřijetí a kritiky žáka ve vztahu k pedagogické moudrosti: *„Nebude motivovaný k učení. Něco, jak když člověk by chodil do práce a pořád by byl nějaký jako „tesaný“ a nebyl chválen, tak taky přístup se mu bude měnit k té práci. Takže bychom se k těm dětem měli taky tak chovat. Přemýšlet.“* Dle respondentů může vést nespravedlivý přístup pedagoga k rezignaci žáka vůči výkonu nebo i jeho případnému vyčleňování z kolektivu. Jedna naše respondentka se snažila nahlédnout z pozice žáka následujícím způsobem: *„Nemá to cenu, stejně se to nepovede, nebudu ve skupině, pracujte beze mě – může vést k rezignaci, vyčlenění, bojkotu.“*

Pro zajímavost uvádíme vyjádření jedné respondentky k úskalí pedagogické moci: *„... ale mě to teď tak napadlo, že my jako pedagogové, máme obrovskou moc a sílu a v podstatě,*

pokud ten člověk pedagog bude chtít děti zničit nebo jako kdyby shodit, zesměšnit, jakékoli jiné, tak prostě může.“

Další kapitola přináší informace o tom, jaké negativní změny mohou nastat v osobnosti dítěte v důsledku negativního přístupu pedagoga.

Negativní změny v osobnosti dítěte

V souvislosti s nedostatkem ocenění žáka vnímají někteří respondenti jeho uzavření se do sebe a jeho menší invenci (tvořivost). Respondentka ze základní školy speciální nám na otázku, jak se nedostatek ocenění žáka projevuje v oblasti jeho prožívání a chování, odpověděla: „Určitě demotivací a uzavřením se do sebe atd. „Respondentka ze základní umělecké školy odpověděla: „*Úskalí nedostatku ocenění žáka se může projevit menší invencí dítěte. Přestane také komunikovat se skupinou.“*

Další z velmi negativních změn vnitřního nastavení žáka je strach. Projevuje se u dětí především v souvislosti s tresty, které mají dle respondentů svá úskalí: Respondentka ze základní školy speciální nám k úskalí trestů sdělila: „*Děti mají určitě strach.“* Respondentka ze stejné školy se vyjádřila k pocitu strachu v souvislosti s uspokojením potřeby bezpečí: „*...jestliže to dítě chodí do školy vystrašené, má strach z toho, jaké dostane známky ...má strach, nízkou sebedůvěru, jo? Já nevím, mě přijde, že pokud to dítě opravdu se do té školy bojí, tak se pak bojí ze všeho...“*

K úskalím trestů náleží dle respondentů také reakce žáků z podnětu strachu. Informantka ze základní školy speciální se k otázce, zda vnímá trest jako účinný a užitečný vyjádřila následujícím způsobem: „*Určitě ne. Děti se učí reagovat, jakože z podnětu strachu a není to potom jako kdyby z vnitřního přesvědčení.“* Další respondentka o chování žáků z podnětu strachu vypovídá ve vztahu k neuspokojení potřeby přijetí: „*Neuspokojení: dítě je nejisté, má obavy, vyhýbá se spolupráci.“* Reakce strachu tedy vyplývá i zde.

Další z možných negativních změn v osobnosti dítěte je negativní pozornost. Pokud dítě, pedagog nebo rodič nepřijímá nebo si jej dostatečně nevšímá, děti na sebe začnou upozorňovat. Respondentka ze základní školy speciální ke snaze žáka získat si pozornost vypověděla: „*Velmi často se shledávám v tom negativním slova smyslu s tím, že děti jako kdyby si tu pozornost chtějí zajistit a mnohdy si ji právě zajišťují tím, že zlobí, že vykřikují, že dělají věci, které nemají...“* Na otázku „*Jakým způsobem se děti ve snaze být bezpodmínečně přijímány snaží získat váš zájem?*“ nám odpověděla respondentka ze ZŠ

speciální takto: „*Jsou to ty děti, které se snaží upoutat pozornost pedagoga za každou cenu. Takže zase. Já to nediferencuji, reaguji na to chování.*“

Předmětem našeho výzkumu byli především žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím další kapitoly se seznámíme s problematikou, která se v rámci výzkumu u těchto žáků objevuje.

Dítě se SVP

Na otázku, jaký žák respondenty ze ZŠ speciální nejvíce zaujal v pedagogické praxi, odpovídali, že takový, nad kterým museli přemýšlet. Jednalo se například o žáky, kteří měli souběh vad nebo mentální postižení. Především se, ale jednalo o žáky s poruchou autistického spektra (PAS). U těchto dětí vyvstala otázka, jaká je vlastně míra definice jejich osobnosti. Informanti se také pokusili odpovědět na to, o jaký typ osobnosti se dle jejich názoru jedná, zda extraverta nebo introverta. Jedna respondentka odpověděla:

„... u těch autistů určitě introverti. Je otázka, do jaké míry jako kdyby se to dá u dětí s PAS jako takhle definovat.“ Další respondentka, které má v oblasti speciální pedagogiky dlouholeté zkušenosti, doplnila následující úvahu, která se vztahuje k otázce specifik žáka s těžkým mentálním postižením: *„Já bych jen dodala, že pokud je takhle stanovená diagnóza a jsou zařazeni prostě do vzdělávacího programu díl II., což je pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžně postižených více vadami, tak tam jsem i přemýšlela, zda v rámci té diagnostiky se dá určit, že tento žák je vůbec žákem s těžkým mentálním postižením. Protože pokud se najde cesta k žákovi s PAS, jak mu ty jednotlivé, to učivo, jak mu to předkládat, tak si myslím, že tito žáci nemusí být žáci s těžkým mentálním postižením.“*

Právě na základní škole speciální je v rámci příprav pedagoga na proces edukace žáka se SVP nutné zohledňovat specifika takového dítěte. Jedna z informantek popsala, na co je potřebné u žáka se SVP myslet v oblasti zralosti dětské osobnosti a v reakcích na jeho chování: *„Musíme pořad brát v potaz to, že pokud je dítě například středně těžkého mentálního postižení, tak v dospělosti zhruba dosahuje dvanácti let věku dítěte, takže pořad vlastně jako ten žák na druhém stupni je takové to dítě, které může vyžadovat tu pozornost.“*

Ptali jsme se respondentů, jaký má podle nich bezpodmínečné přijetí účinek na děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Z rozhovorů s pedagogy ze ZŠ speciální vyplynulo,

že zdravé děti a děti se SVP mají podle nich stejné potřeby. Tedy i potřebu cítit se a být přijímán. Stejnorodost dětských potřeb potvrzuje informantka ze základní školy speciální. *„Tu potřebu toho jako cítit se příjemně, dobře, bezpečně, přijatý v té skupině, tak určitě každopádně je to jako kdyby potřeba všech dětí. Nemyslím si, že tam jsou jiné potřeby u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

Tímto se dostáváme také k pozitivnímu vlivu bezpečného prostředí a naplnění potřeby bezpečí u dětí se SVP. Na otázku, v čem konkrétně akceptující přístup formuje dětskou osobnost, odpověděla respondentka ze ZŠ speciální: *„...myslím, že to dítě má možnost dozrát, dospět v tom bezpečném prostředí...“* Další zkušená respondentka v návaznosti na otázku reakce dítěte na přístup bezpodmínečného přijetí ze strany pedagoga odpověděla: *„Protože u některého dítěte to jde velmi dobře a myslím si, že i to dítě se potom cítí dobře. V tom týmu té třídy. Jakože je součástí toho týmu. A když ví, že prostě vždycky, když potřebuje, tak jsme tam my, jakože učitelé, na které se může obrátit. A to je myslím to důležité.“* Na otázku, zda přijímá dítě bezvýhradně pouze tehdy, když splňuje její očekávání, sdělila, že pokud by přijímala dítě pouze tehdy, pokud by splňovalo její očekávání, nemohla by na ZŠ speciální učit.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami (zkráceně SVP) je respondenty vnímán zároveň jako určitá výzva. V souvislosti s typologií dětské osobnosti někteří respondenti zmiňují, že větší výzvou je pro ně žák – introvert nežli žák extravertní. Jedna respondentka sdělila, jaký žák ji z hlediska typu osobnosti více přitahuje: *„Co se týče práce tak introvert, protože s něma je větší práce. Tam je to větší výzva.“* Další respondentka odpovídá ve vztahu ke všem žákům a jejich akceptaci takto: *„Každý žák je osobnost. Svůj „popsaný list“. A to je třeba akceptovat, a také s tím vhodně pracovat. To je určitě pro každého pedagoga výzva.“* Jedna velmi zkušená respondentka ze ZŠ speciální reagovala následovně: *„Čím dítě je náročnější, tak to je pro mě vždycky výzva, že hledám k němu cestu. A když ju najdu, tak mám obrovský pocit radosti.“*

V současné době se často skloňuje pojem inkluze ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů základních škol. Naši respondenti pojem inkluze vnímají poměrně emotivně, protože v ní nacházejí ve vztahu k dětem se SVP určitá úskalí. Jeden příklad z praxe uvedla zkušená respondentka ze ZŠ speciální, která zažila takové inkludované děti v rámci své praxe na běžné ZŠ. Příklad zároveň souvisí s neuspokojením dětské potřeby přijetí: *„Ale tím nechci říct, že jsme si neuvědomovali, že zase ony strádaly jinak, že ten kolektiv těch dětí samozřejmě postupně už je nepřijímal, protože jim nestačily*

ty holčičky...Ty holčičky jim pak už nerozuměly, o čem se baví, takže ty prožitky už s něma měly čím dál menší.“ Stejná respondentka upřesnila, v čem vidí negativní dopad inkluze: „... v tomto považuju inkluzi mentálně postižených žáků za velmi nešťastnou. Protože tam to není o uspokojování potřeb dítěte, tam je to o uspokojování potřeb rodičů, a to je špatně. Tak to jsem vám chtěla říct.“

Je důležité, aby u žáků se SVP byly reflektovány rysy jejich dětské osobnosti. Uvádíme některé příklady, jaké rysy osobnosti se u dětí dle respondentů mohou objevovat. Respondentka ze ZŠ speciální uvádí k jednomu ze svých žáků: *„Ne, byl to vyloženě introvert. Jo, byl velice tichý, on si kamarády velmi obtížně vyhledával, jo, spíš byl samotný. Jo, mu nevadilo, že seděl a hrál si.“* Další respondentka: *„Ale pokud vezmeme ty charakteristické znaky obou postižení, autismus a těžké mentální postižení, tak tito žáci nejsou příliš otevření k té společnosti. My si musíme najít k nim cestu.“* Stejná respondentka zdůraznila, co je důležité pro introvertní a pasivní žáky v rámci kolektivu: *„... abychom zapojili potom i ty další žáky, kteří jsou samozřejmě takoví mnohem komplikovanější a více, když bych to nazvala, introverti. A jsou schopni, pokud bychom je nezapojili, sedět celý den na jednom místě.“*

Dále nelze opomenout, že žáci se SVP mají různé dispozice k učení. Názorný příklad popsala respondentka ze druhého stupně ZŠ speciální: *„Ty úkoly byly jednoduché. Roztřídil prvky, psal, maloval. On se v tom zdokonalil za těch deset let. Ale u jednoduchého úkolu vydržel sedět třeba i hodinu. No jo, prostě on se naučil základní dovednosti, jo, sebeobsluhy, ale bylo to pro něj strašně všechno obtížné.“*

Vnímavost edukátora vůči různým dispozicím k učení potvrzuje i výpověď respondentky, která působí na prvním stupni ZŠ speciální: *„Já jsem si vždycky říkala, že bych chtěla, aby se žáci do školy těšili, ať už prostě ty dispozice k tomu něco se naučit mají různé. Tak to se snažím vnímat.“*

Další kapitola nám přiblíží, jakou roli hrají v utváření dětské osobnosti rodiče. Jak ve svém přístupu k dětem a jejich vzdělávání, tak v rámci spolupráce se školou.

Role rodičů

Rodiče hrají při formování dětské osobnosti klíčovou roli. Může se však stát, že komunikace a spolupráce se školou nefunguje z jejich strany vždy tak, jak by bylo žádoucí.

Pedagogové se snaží ze své pozice co nejlépe s rodiči vycházet. Komunikují s nimi o žácích a komunikační strategie se snaží dobře promyslet. Jedna respondentka zmínila, že se někdy stane, že rodiče je třeba tzv. „převychovat“, a že to může být ve finále velmi pozitivní:

V rozhovoru se ke svému úspěchu vyjádřila následovně: *„co se mě podařilo, ale převychovat ne dítě, ale rodiče. A to bych řekla, že bylo nejtěžší. Nicméně to mělo fakt pozitivní výsledek.“* Podrobněji svůj zážitek popisuje ve své další odpovědi: *„... co jsem chtěla říct, jako že se mi podařilo, jo? Kdy maminka přišla se se mnou rozloučit, jo, a říkala mi, že musí říct, že jsem jí otevřela oči. A výsledek toho bylo, že se mě zeptala: "Paní ředitelko, můžu Vás obejmout? A já jsem se poprvé a naposledy objímala s maminkou, nebo s rodičem. Ano.“*

Další z aspektů, který se objevuje v rámci role rodičů, je otázka jejich přístupů ke vzdělávání. Ty mohou být různé. A ne vždy ve prospěch dítěte. Jen pro zajímavost uvádíme odpověď jedné velmi zkušené respondentky, která prožila neobvyklou zkušenost s maminkou jedné své žačky. Své rozčarování z přístupu rodiče popsala takto: *„Ona měla takový zvláštní přístup ke vzdělávání. Ona si myslela, že prostě její dcera se bude učit co chce. Když ju nebaví angličtina, že my ju budeme učit francouzštinu, protože francouzštinu ona milovala.“*

Někdy se stává, že pokud rodiče nejsou spokojeni s přístupem učitelů, vyřeší situaci tím, že se přikloní k možnosti domácího vzdělávání. Podobnou zkušenost s jednou z maminek, zažila nakonec také předchozí respondentka: *„Takže ona přišla k nám s tím, že teda, že bude mít domácí vzdělávání, ta její dcera.“* Úhly pohledu na tuto formu vzdělávání mohou být různé. Názor naší respondentky na něj zněl velmi jasně: *„Proto řeknu už zrovna možná, že nejsem zastáncem domácího vzdělávání a myslím si, že dítě má vyrůstat v širším kolektivu.“*

Tím se dostáváme k možným úskalím domácího vzdělávání. Dětem po čase chybí širší kolektiv spolužáků, což potvrzuje naše informantka z běžného typu ZŠ na základě své zažité zkušenosti s žačkou z její třídy: *„Takže domluvily jsme se na domácím vzdělávání. Nicméně už za týden sama ta holčička říkala, že by chtěla být ve škole. Takže jsme se*

s maminkou domluvily na další dvě hodiny a za další týden chtěla holčička chodit do školy každý den. Všechno jí chybělo.“

Pro zajímavost uvádíme, že bezpodmínečné přijetí může být jednou z možných příčin konfliktů s rodiči. Zkušená respondentka nám popsala svoji poměrně častou zkušenost: *„Zase řeknu... Tam bývá velice často protipól rodina – škola. Tady se dostáváme myslím do největších konfliktů s rodiči mnohokrát, protože ti mají představu o tom, že to dítě má být bezpodmínečně přijato...“*

Na půdě všech typů škol je možné se setkat s žáky, jejichž chování vykazuje svá rizika. Učitelé spolupracují s metodiky prevence, speciálními pedagogy, psychology a v některých případech již i se sociálními pedagogy. Neméně důležitá je i úloha rodičů v rámci prevence tohoto rizikového chování. Informantka ze ZŠ speciální, která několikrát zažila agresivní chování svého žáka, uvažuje popisuje přístup k prevenci následovně a s úlohou rodičů rozhodně počítá: *„Spíš, jak tomu předcházet. Jak nastavit ta pravidla, aby se tohle neopakovalo. Jak tomu prostě do budoucna předejít. To jsou už takové jakoby závažnější věci, které se řeší s psychologem, takže i s rodiči se to prodebatuje.“*

Pokud se žák ve svém prožívání a chování projevuje nevhodně, je třeba jít hlouběji do problému a zapátrat po možné příčině jeho nevhodného chování. Někdy je příčina ve škole, někdy je spouštěč v rodinném prostředí žáka atd. Respondentka ze ZŠ speciální se k příčinám nevhodného chování vyjadřuje ve vztahu s uspokojením dětských potřeb: *„Čím méně jsou ty jeho potřeby uspokojené, tak to chování se samozřejmě stáčí tím nevhodným směrem, protože to dítě vlastně tím svým náročným chováním vysílá do svého okolí S.O.S. a chce nějak pomoci. A on třeba... On to cítí, ale není schopný tomu dát to jméno...“* Stejná respondentka dále popisuje: *„... ty děti cítí, že ten rodič na ně nemá dostatek času. Že ten čas, který by měli trávit s nimi, tak to potom kompenzují nějakýma jinýma zase materiálníma odměnami. Takže jim chybí láska. Jakože ten pocit lásky a sounděžitosti, že patří vlastně k té skupině. Že tam potom vlastně dochází k narušení těch vztahů dítě – rodič. A potom, jak už se začne řešit nějaké nevhodné chování, tak už je hodně pozdě.“*

A tím se dostáváme k sociálním problémům, se kterými se mohou děti v souvislostech bezpodmínečného přijetí jejich osobnosti potýkat.

Sociální problémy

Velký vliv na utváření osobnosti dítěte má podnětnost prostředí. O jejím vlivu na chování žáků vypovídají respondentky ze ZŠ speciální. První respondentka v souvislosti s verbální motivací žáka uvedla: *„Takže i tady to dítě, které se snaží se neustále zviditelňovat, musí dostat tu hranici. A zase je to zajímavé, že tyto děti zase pochází buď z nesmírně podnětného až přepodnětného prostředí a nebo nedostatečného. Takže tam se to také musí korigovat potom.“* Další respondentka popsala situaci nedostatečné podnětnosti dítěte z vícečetné rodiny:

„... teď tam máme třeba žáka, kde je větší počet dětí v domácnosti a on vyhledává třeba situaci (například pracovní vyučování), kde není toto závislé na tom mlčení nebo tak, tak si chce povídat, protože si s ním doma nikdo nepovídá. Že se ptá na věci, které člověku připadají úplně přirozené.“

Žák, se kterým se pedagogové mohou ve své praxi setkat, je žák s poruchami chování. Příklady náročných situací s takovýmto žákem popisují respondentky ze ZŠ speciální: *„Tak když je vždycky jakoby agresivní jednání toho žáka, tak je to náročné.“* Další respondentka popsala následující prožitek: *„... pravdu ten žák bez nějakého spouštěče (tzn. něco co předcházelo před tím jeho afektem) jako napadl spolužáka. V celku, jakože tvrdě na něho vyjel. Skočil mu po hlavě a prostě nám nic jiného nezbyvalo než prostě ho zalehnout. A byť to bylo dítě, tak jsme na něm ležely dvě a měly jsme co dělat.“* V oblasti speciálního školství jsou náročné situace se žáky poměrně časté.

Kromě žáků s poruchami chování se objevují žáci, kteří pocházejí ze sociálně slabých rodin. Naši respondenti se zamýšleli nad tím, jaká je možná podpora žáka se sociálním znevýhodněním. Respondentka z 1. stupně ZŠ speciální uvedla: *„Můžu se zamyslet nad tím, jestli ten žák je třeba vhodný k zařazení do projektu. Můžu kontaktovat Charitu. Nějakou pomoc, že by nabídli. Je to nad tím, jaké já mám možnosti, poradit se s tím rodičem, co by s tím šlo udělat, ale asi bych nebyla moc konkrétní v tomhle. Že člověk*

může těm konkrétním dětem pomoci, o to se třeba u svých žáků nějakým způsobem snažím, i třeba v jednání s OSPODem apod."

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se poměrně často také potýkají se sociálními problémy ve společnosti. Pedagogové takové situace velmi citlivě vnímají. Příklady toho, co vnímají jako sociální problémy vyplývající z jejich praxe se žáky se SVP, uvedly respondentky našeho výzkumu následující: *„Ale taky to tak vnímám někdy, jakože ta finanční stránka. Ale myslím si, že to není úplně asi tak specifikum v téhle škole. Že už celkově v té společnosti tendle problém je.“* Další sociální problém ve společnosti vnímá respondentka v souvislosti bezpodmínečným přijetím: *„Že prostě vidím, jakože na těch vycházkách, že prostě jako ta naše společnost ještě není vyzrálá na to, aby je úplně jako přijala. Pořád se dívají na tyto děti, jakože zvláštně nebo studně.“* Stejná respondentka ještě vyjádřila své zklamání z přístupu zdravého člověka k žákyni se SVP: *„No, tak my máme ještě co dělat jako v rámci té naší společnosti. Nejsme na tyto žáky ještě zvyklí. Takže už to, že ta žákyně šla a oslovila úplně cizí holčičku, tak to bylo takové jako pro mě milé. No, ale zase jsem byla zklamaná jako tou reakcí vlastně toho člena společnosti, který je svým způsobem zdravý.“*

Jedním z dalších sociálních problémů je samostatné fungování rodin, které se odrazilo v našem výzkumu. Pedagogové se snaží žákům ze sociálně slabších rodin v rámci svých možností pomoci. Cílem sociální pomoci vůči rodinám je, aby byly schopné svého samostatného fungování. Proto si pedagogové hlídají hranice, kam až ve své pomoci mohou zajít, aby na ně rodina neustále nespolehnala. Pro zajímavost uvádíme vyjádření jedné informantky ze ZŠ speciální, která se k podpoře samostatného fungování rodiny po své zkušenosti s jednou ze svých žaček s námi podělila o svůj názor: *„Ale pořád úplně nechci dávat takovou tu berličku těm rodičům. Že člověk může něco nabídnout, ale pořád musí dbát na to, aby ta rodina jako celek byla samostatná a dokázala si poradit, aby pořád za ni někdo jenom něco neřešil.“*

ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce byl *Přístup bezpodmínečného přijetí dítěte pedagogem a jeho podíl na utváření dětské osobnosti*. Inspirací byla kniha zakladatele humanistické psychologie Carla Ransoma Rogerse s názvem *Způsob bytí* (1998).

Je známo, že C. R. Rogers nemalou měrou ovlivnil oblast sociální práce. Bezpodmínečné pozitivní přijetí a jeho využití je předmětem výzkumu např. v praxi sociálních pracovníků nebo v odborném sociálním poradenství. Jedná se o přístup zaměřený na člověka. Nedirektivní, nehodnotící. Rogers ve své knize *Způsob bytí* (Rogers 1998, s. 108) uvádí, že výzkum v této oblasti probíhá od roku 1949 do současnosti. Za málo známé, a přitom vynikající výzkumy považuje ty, které byly provedeny Aspym (1972), Aspym a Roebuckovou (1976) a dalšími autory z oblasti výchovy. Uvádí také Tausche a jeho kolegy v Německu. Řada studií již vznikla v souvislosti s psychoterapií zaměřenou na člověka v nesnázích či schizofreniky. A také v souvislosti s usnadňováním učení ve školách, čímž se dostáváme do oblasti našeho výzkumu – oblasti pedagogické. Nejen dospělí, ale i děti se ocitají v obtížných životních situacích. Učí se zpracovat si své pocity a emoce. Jsou to právě pedagogové, na koho se děti ve svých složitých životních situacích obracejí. Vidí v nich své citové zázemí.

Dalším zdrojem inspirace pro napsání bakalářské práce bylo pedagogické prostředí, v němž v současné době její autorka působí jako asistentka pedagoga a arteterapeutka. Jedná se o prostředí základní školy speciální a praktické.

Pojednání práce má dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části práce jsme se zaměřili na teoretická východiska a základní pojmy a nahlédli na stav zkoumaného tématu z pohledu literatury české, zahraniční a cizojazyčné. Snažili jsme se nalézt vztah mezi zkoumanou problematikou a oblastí sociální pedagogiky. Nechybí seznam vybraných pojmů jako například osobnost a její typologie, bezpodmínečné přijetí, demokratický a autoritativní přístup, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, sociální a speciální pedagogika, akceptace, zakotvená teorie atd. Zajímala nás osobnost sociálního pedagoga a její bezpodmínečné přijetí dětské osobnosti, včetně obsahu práce sociálního pedagoga a jeho kompetencí. Zaměřili jsme se také na Bezpodmínečné přijetí žáka a jeho význam. Pro zamyšlení nad kvalitou osobnosti pedagoga a jejím vlivem na osobnost dítěte, byla inspirací kniha Zdeňka Heluse *Dítě v osobnostním pojetí*. Následovala krátká kapitola pojednávající o období *Dětství*. Dále jsme se zabývali významem přístupu

bezpodmínečného přijetí ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotkli jsme se toho, jaká mohou být specifika těchto žáků a jejich vzdělávání v systému školství.

Náplní praktické části byl kvalitativní pedagogický výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaká je zkušenost pedagogů s bezpodmínečným přijetím žáků a jakým způsobem může takový přístup ovlivnit utváření dětské osobnosti.

První dílčí cíl výzkumu byl zaměřen na to, zda a jak se uplatňování bezpodmínečného přijetí promítá do spolupráce učitelů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Prostřednictvím druhého dílčího cíle výzkumu jsme zjišťovali, v jakých aspektech ovlivňuje tento pedagogický přístup utváření dětské osobnosti.

Pro náš výzkum jsme zvolili metodu zakotvené teorie (grounded theory). Metodou sběru dat byl polostrukturovaný rozhovor. Při skladbě sady výzkumných otázek jsme vycházeli z publikace kolektivu autorů Pavla a Tatjany Kopřivových, Jany Nováčkové a Dobromily Nevolové – *Respektovat a být respektován*. Získané kódy byly nově pojmenovány a poté, po snížení jejich četnosti vřazeny do tabulky k jednotlivým kategoriím. Kategorie byly dále podrobněji rozepsány a provázány citacemi odpovědí respondentů (informantů).

Výsledky výzkumu prokázaly, že přístup bezpodmínečného přijetí je v praxi u pedagogů jako jeden z přístupů skutečně uplatňován. U každého ze tří typů škol se však míra i způsoby jeho uplatnění liší. Největší výskyt měl přístup u pedagogů ze základní školy speciální. Podle nich je bezpodmínečné přijetí důležité v rámci jejich individuální práce s dětmi, kterou by jinak nemohli vykonávat. Někteří respondenti vnímají otázku akceptujícího přístupu jako podnět k zamyšlení pro běžné základní školy. Tam jeho uplatňování dle jejich názoru není dostatečné. Za dosti nešťastnou považují speciální pedagogové také inkluzi žáků se SVP do běžných typů ZŠ.

Dále se spolu s demokratickým přístupem objevuje v rámci preferencí pedagogických přístupů u informantky ze základní umělecké školy. Při zohlednění různého stupně nadání u žáků a podpoře jejich individuálního osobitého vyjádření. Určitou obezřetnost jsme vůči přístupu bezpodmínečného pozitivního přijetí zaznamenali u respondentky pracující na běžném typu základní školy. Ta se více přiklání k autoritativnímu přístupu, pravidlům a systému ve výchově a vzdělávání. I když byla v jádru spíše zastánkyní přístupu demokratického, jeho uplatňování vnímala jako obtížné a v rámci struktury tříd jako méně časté. Bezpodmínečné přijetí bylo dle jejího vyjádření možné uplatňovat až na základě vzájemné důvěry a pozitivní spolupráce se žáky. Svou práci vnímala jako psychicky

náročnou s nedostatečným časovým prostorem pro individuální přístup k dětem, pomoc a podporu žáků. Všichni respondenti se však shodují, že žádný z přístupů není dostatečně účinný bez nastavení hranic mezi dítětem a pedagogem. Dětem se SVP poskytují hranice pocit bezpečí. Jsou důležitým základem pro vznik vzájemného respektu, důvěry a úcty.

Způsoby uplatňování bezpodmínečného přijetí vnímají respondenti v několika rovinách například v respektujícím přístupu vůči dětské osobnosti, který vnímají jako „klíč“ k pozitivní změně. Nejen v osobnosti dítěte, ale i v samotném procesu edukace. Velmi důležité v rámci akceptujícího přijetí je pro ně také pochopení vůči každé individualitě dítěte. To znamená, brát osobnost žáka takovou, jaká je a učit se s tím pracovat. To je dle mínění respondentů pro pedagogy výzva a jako aktuální téma vnímají někteří z nich i úroveň vlastního očekávání vůči žákům.

Dále se v rámci přístupu bezpodmínečného přijetí osvědčilo na dítě v procesu edukace netlačit a dát mu tím prostor pro nalezení a rozvoj vlastního potenciálu. Pedagogové se shodují také na tom, že je vždy třeba žáky za jejich snahu a pěknou spolupráci náležitě ocenit, pochválit je, citlivě odměnit, dát jim najevo radost, že se jim v učení daří. Pokud respondenti vnímají v edukačním procesu obtíže nebo zaznamenají neadekvátní projevy v chování žáka, upřednostňují nalezení společného řešení situace. Podporují žáky v tom, aby navrhli vlastní řešení. Je pro ně důležitá pozitivní spolupráce se žáky, která se pak bezesporu odrazí na kvalitě klimatu ve třídě. Proto je dle informantů důležité, aby byli žáci i učitelé pozitivně naladěni. Vzniká tak pro žáky bezpečné prostředí. Dle respondentů je v rámci bezpodmínečného přijetí důležité, aby vztah mezi žákem a učitelem byl pozitivní, protože by nevznikla vzájemná důvěra. Negativní přístup pedagoga, který by mohl zapříčinit stres u žáka a působil by jako učební bariéra. Nedošlo by k žádoucímu rozvoji jeho osobnosti. Respondenti citlivě vnímali negativní vliv dětského strachu a neklidu na pedagogické cíle. Strach je respondenty považován také za příčinu nevhodného chování u žáka. V této souvislosti zdůrazňovali velice citlivé použití trestů, ale i odměn. V tomto ohledu považujeme za důležité zmínit úskalí pedagogické moci, které vyplynulo jako jeden z aspektů negativního působení učitele na osobnost žáka. Velký důraz je zde kladen na roli rodičů. Některé respondentky se shodly na tom, že se ke svým žákům chtějí chovat jako ke svým vlastním dětem. Takový přístup vnímají jako projev bezpodmínečného pozitivního přijetí vůči žákům. Opět však s nastavením potřebných hranic, které pak rostou společně s dítětem.

V souladu s druhým dílčím cílem výzkumu bylo prokázáno, že přístup bezpodmínečného přijetí pozitivním směrem ovlivňuje utváření dětské osobnosti jak u dětí zdravých, tak u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi oblasti dětské osobnosti, které jsou přístupem bezpodmínečného přijetí formovány patří především oblast osobnostních kvalit, která se odráží v dětském prožívání a chování. Pokud je bezpodmínečné přijetí v edukačním procesu realizováno, vzniká tak vzájemná důvěra mezi učitelem a žákem a projevuje se větší otevřenost dítěte vůči pedagogovi. Respondenti se také shodují, že se lépe daří nalézt žákův silný potenciál. Ten pak společně v akceptující atmosféře snaží rozvíjet. Dochází k individuálnímu rozvoji dětské osobnosti. Žáci se na učitele těší a do školy chodí rádi. Vzdělávání vnímají jako přirozenost. Nemusí se do něj nutit. Respondenti se shodují na tom, že děti si prostřednictvím bezpodmínečného pozitivního přijetí rozvíjí především své osobnostní kvality a sebedůvěru. Vnímají sebe sama jako hodnotnou bytost. To vše je třeba reflektovat v rámci pedagogické praxe edukátora. Respondenti v souvislosti se žáky zdůrazňovali neustálou práci na osobnosti pedagoga a jeho častější sebereflexi, pokud má mít učitel své své kvality a působit na děti pozitivním směrem. Respektovat dětské potřeby, protože ty jsou dle respondentů opravdu stejnorodé u dětí zdravých i dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V rámci doporučení pro praxi by bylo možné například vytvoření metodického manuálu, který by byl podpurným edukačním materiálem v rámci dalšího vzdělávání pedagogů. Byl by určený pro edukátory, kteří se v uplatňování přístupů snaží hledat nová inovativní řešení. Nebo možná hledají rovnováhu v rámci přístupů nebo chtějí rozvíjet své dosavadní přístupy k žákům. Pro ty, kteří se chtějí uplatňováním bezpodmínečného přijetí v procesu edukace zabývat hlouběji a uvést jej do praxe. Proto je důležité mít dostatečné znalosti a dovednosti, které s tímto přístupem souvisí.

Za důležité také považujeme doporučení pro dostatečnou duševní hygienu. Uplatňování bezpodmínečného přijetí může být někdy náročné.

Na základě výsledků výzkumu pokládáme za důležité, aby pedagogové vědomě pracovali na bezpodmínečném přijetí dětské osobnosti v celé její typologické škále. Aby postupně došlo k opuštění autoritativního a manipulativního přístupu ve výchově a vzdělávání. Aby se učitelé nezabývali jen nedostatky žáků, ale dokázali studovat a přetvářet také ty své a jejich působení na děti bylo co nejpřirozenější.

Vždyť děti jsou přece našimi nenahraditelnými učiteli. Zaslouží si ten nejlepší základ do života, který budou schopny předat dalším generacím, které také budou hledat svoji životní

cestu. Svou vlastní identitu – to, kým by chtěly a měly být, aby žily opravdový, vůči sobě samým upřímný a nefalšovaný život. (Helus 2009)

Víme, že akceptovat projevy dětské „jinakosti“ je někdy obtížné. Ale můžeme s jistotou říci, že pro zdravý vývoj jejich osobnosti je to ve své nejhlubší podstatě nezbytné. Jedině tak mohou být děti skutečně samy sebou a tím také inspirací pro druhé.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ALDORT, Naomi: *Raising our children, Raising ourselves*. Bothell WA: Book Publishers Network, 2006. LCCN 2005936173, ISBN 1-887542-32-9.
- [2] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Lorca, 2006. ISBN 80-968437-5-3.
- [3] BAKOŠOVÁ, Zlatica. *Teórie sociálnej pedagogiky: edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť, SAV, 2011. Vyd.1. ISBN 978-80-970675-0-2.
- [4] BALVÍN, Jaroslav. *Sociální pedagogika a její dvě české osobnosti: Miroslav Dědič a Přemysl Pitter*. Praha: Radix, spol. s r.o., 2015. ISBN 978-80-87573-13-6.
- [5] FAUCHER, François a František BAKULE. *František Bakule: enfant terrible české pedagogiky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-305-6.
- [6] GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP, ed. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
- [7] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. - Praha: Portál, 2009. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.
- [8] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-628-5.
- [9] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [10] JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0096-5.
- [11] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.
- [12] KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [13] KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Život s deprivanty*. Praha: Galén, 2001. Makropulos. ISBN 80-7262-088-6.

- [14] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [15] MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-587-5.
- [16] NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání*. Bystřice pod Hostýnem: PhDr. Pavel Kopřiva, 2013. ISBN 978-80-901873-9-9.
- [17] OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Přeložil Jiří ŠTĚPO. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1591-2.
- [18] PACHOLÍK, Viktor, Milena LIPNICKÁ, Eva MACHŮ, Alicja LEIX a Martina NEDĚLOVÁ. *Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5.
- [19] PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- [20] PREKOP, Jirina a Christel SCHWEIZER. *Děti jsou hosté, kteří hledají cestu: výchova a respektování dítěte*. Přeložil Kristina LIŠKOVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0826-6.
- [21] ROGERS, Carl Ransom. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Přeložil Jiří KREJČÍ. Praha: Portál, 1998. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-233-5.
- [22] ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
- [23] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0095-8.
- [24] ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Webové zdroje

- [W1] ALDORT, Naomi. *About Naomi*. Online. 19. 02. 2024. Dostupné z: <https://naomialdort.com/about-naomi/>. [citováno 2024-03-04].

[W2] HESSOVÁ, Lenka, *Janusz Korczak a jeho pojetí výchovy*. Online. Brno: Masarykova univerzita, 11. 05. 2020. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/clanky/janusz-korczak-a-jeho-pojeti-vychovy>.

[citováno 2023-03-14].

[W3] NÚV, *Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*. Online. Národní pedagogický institut České republiky, 20. 04. 2022. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/specialni-vzdelavani.html>. [citováno. 10. 05. 2023].

[W4] MŠMT. *Speciální vzdělávání*. Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2024 Dostupné z: <https://sdv.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/specialni-vzdelavani>. [citováno. 10. 01. 2024].

[W5] ČR. *Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Online. Česká republika, 2004. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [citováno 2023-11-29].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

FHS – fakulta humanitních studií

KU – Karlova Univerzita

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Česká republika

OSPOD – Orgán sociálně – právní ochrany dětí

PF – pedagogická fakulta

S.A.L.V.E. – komunikační formulace separate, attention, listen, validate, empower

SP – sociální pedagogika, sociální pedagog

SVP – speciální vzdělávací potřeby

SPC – Speciálně pedagogické centrum

UTB – Univerzita Tomáše Bati

WHO – Světová zdravotnická organizace (World Health Organization)

ZŠ – základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Obrázek 1: Fotografie štítkové metody	39
Graf 1: Délka praxe respondentů	36

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Charakteristika jednotlivých respondentů	35
Tabulka 2: Ukázka části tabulky s kódy	43
Tabulka 3: Přehled kategorií a kódů	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Doslovný přepis rozhovoru – ukázka

PŘÍLOHA P I: DOSLOVNÝ PŘEPIS ROZHOVORU – UKÁZKA

Výzkumný rozhovor – TR 5

vysvětlivky: T= zkratka křestního jména, R = respondent, 5 = pátý respondent

TR5 je pedagogem na základní škole.

Výzkumný rozhovor je nahráván s osobním souhlasem respondenta.

V(výzkumník): Souhlasíte s nahráváním tohoto rozhovoru?

R5 (pátý respondent): Ano.

1. V: Na jakém typu školy učíte?

TR5: Učím na základní škole, která se specializuje na vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením a s přidruženým postižením.

V: Jak dlouho trvá vaše pedagogická praxe?

TR5: 6 let

V: Na jaké předměty se specializujete?

TR5: Já se specializuji na elementární vzdělávání.

V: Jakou atmosféru vnímáte v procesu vaší spolupráce s žáky?

TR5: Myslím, že je pozitivní.

2. V: Jaký žák vás nejvíce zaujal ve vaší pedagogické praxi?

TR5: Já bych řekla, že každý žák je něčím výjimečný a zajímavý a každý žák je taková určitá výzva. U nás obzvlášť na škole řekla bych že to asi je žák s poruchou autistického spektra, který má závažnou poruchu jakoby komunikace a je to taková opravdu výzva naučit ho ty věci, najít tu cestu, jak ho to naučit. A vždycky, když člověk tu cestu nějakým způsobem najde, a vidí, že mu to učivo jde, že to pochopí, tak je obrovský úspěch. Myslím, že se dostáváme dál, než jsme všichni čekali, a to je pozitivní.

V: Čím konkrétně Vás zaujal?

TR5: Asi vůbec spíš překvapil, co opravdu v té hlavě má, a že to je jenom o způsobu, jak mu to ukázat, a jak vlastně zvolit ten správný přístup, aby se to dokázal naučit a dostat to vlastně z té hlavy ven, aby... Nebo z té hlavy ven, to říkám tak docela neodborně, ale myslím si, že tam, že zvládá spoustu věcí a je to

jenom o tom najít ten způsob toho vhodného komunikačního kanálu, jak mu to vysvětlit, a potom aby on to mohl vlastně ukázat, že to umí.

V: Jaká jsou specifika takového žáka?

TR5: Tak je to to, že špatně rozumí mluvené řeči a že ji špatně vnímá, hlavně to porozumění, takže jde o to, jak vlastně mu to všechno vizualizovat, aby pochopil, o co se jedná, a pak vlastně to učivo mohl zvládnout.

V: O jaký typ osobnosti se jedná, extraverta nebo introverta?

TR5: Já bych řekla, že u žáka s autismem se to velice špatně posuzuje. To je těžko říct. No ale možná, kdyby to byl jakoby zdravý žák, tak bych řekla, že by to byl extravert.

3. V: Jaké výchovné prostředky nejčastěji používáte?

TR5: Tak já se snažím pozitivně motivovat. Chytit se spíš toho, co děti dělají dobře. Řekla bych, že tyhle děti se velice dobře motivují, jsou ještě malé a jsou takové bezprostřední, takže úplně jednoduchá motivace: povzbuzení, obrázky, razítka, úsměv. Hodně se snažím pracovat s tím, že chyba nevadí, že všichni chybujeme, že chybami se můžeme něco naučit, a aby se děti nebály chybovat.

V: Které z nich upřednostňujete? Slovní působení, odměny nebo tresty (psychické x fyzické), zákazy či přesvědčování?

TR5: Spíše odměny a slovní působení.

V: Vnímáte trest jako účinný a užitečný?

TR5: Co se týká trestů záleží, jak, do jaké míry ten trest je vnímaný. Řešili jsme třeba, že berou hračky a podobně, tak prostě už bylo dané, že si žák půjde sednout do lavice. Myslím si, že to je spíš o vytyčení těch hranic.

V: Jaké jsou podle vás jejich pozitivní a negativní dopady ve vztahu k dětské osobnosti?

TR5: Já si myslím, že za svou praxi jsem to až tak jako by nezažila, že by vyloženě byly nějaké negativní reakce. Myslím si, že osobnost dítěte se dá hodně ubít přístupem. Já jsem vždycky říkala, že bych chtěla, aby se žáci do školy těšili, ať už prostě ty dispozice k tomu něco se naučit mají různé. Tak se to snažím i vnímat. Ale určitě ten žák jde úplně jakoby rozebrat, ta jeho osobnost jde úplně shodit, i když je to žák výborný. Že člověk to třeba zažil, i když byl sám žákem a ví, že ne všichni mají takový přístup. A já jsem si vždycky říkala, že tak jak bych chtěla, aby se učitelé chovali k mým dětem, tak bych se chovala já vlastně k těm ostatním.

Nebo co by se mě líbilo, nelíbilo. Takže pořád tu osobnost se snažím respektovat. Určitě když je nějaký problémovější žák, tak je nutno udělat nějaké určité hranice. I on se určitě takhle cítí líp, že když uděláme nějaký systém, co se bude dít, když udělá tohle, aby věděl, co bude následovat, aby vždycky jako by tam nějaká ta pravidla byla.

V: Mají podle Vás tresty nějaká úskalí ve vztahu k dětské osobnosti? (např., když se použijí necitlivě)

TR5: Určitě, když ty tresty jsou neoprávněné, když se nejde do hloubky, do příčiny, když člověk nevidí, proč ten žák tady ty věci dělá a pak za ně dává tresty. Vždycky by se člověk na to měl podívat trochu z vrchu a jít i třeba trošku po příčině, ale ne vždy je to možné. Určitě pokud se člověk na nějakého žáka nějak zaměří a jede jeden trest za druhým tak si myslím, že to úskalí má. Ale to si myslím, že se zas asi tak moc neděje.

V: Ovlivňují podle vás aktuální stav dítěte a jeho vlastní cíle, příp. jeho vlastnosti či zvyky? Jakým způsobem?

TR5: Určitě ano. Já se furt spíš držím toho nastavení určitých hranic, že když dítě udělá tohle, tak přijde toto. V tom případě si myslím, že to dítě už jakoby nějakým způsobem jedná a ví, co bude následovat. Takže to určitě může ovlivnit jeho osobnost a jeho zvyky. Jsou třeba i takové zkušenosti, že děti tady ve škole fungují bez problémů, ale naopak doma, protože ty hranice nejsou nebo se hůř dodržují, tak prostě to dítě takhle už nefunguje. Určitě když došel takový jako problémovější žák tak se nastavily nějaká pravidla, všechno se to pěkně srovnalo. Jo, že pak nebyly další problémy.

4. V: Jaká výchovná situace byla pro vás nejtěžší a jakou cennou zkušenost Vám přinesla?

TR5: Tak když je vždycky jakoby nějaké agresivní jednání toho žáka, tak je to náročné. Obzvláště tady. Spíš si myslím, že je vždycky důležité říct, že i když žák se zachoval takhle (v nějakém afektu), že ho člověk má pořád rád. Aby ten žák věděl, že se jako by v tom vztahu nic nezměnilo.

V: Jak jste o tom tehdy přemýšlel/přemýšlela?

TR5: Spíš, jak tomu předcházet. Jak nastavit ty pravidla, aby se tohle neopakovalo. Jak tomu prostě do budoucna předejít. To jsou už takové jakoby závažnější věci, které se řeší i s psychologem, takže s rodiči se to prodebatuje. Snažíme se pak

jakoby nastavit nějaký systém, aby to tomu žákovi vyhovovalo, aby to vyhovovalo nám a zároveň i vlastně té třídě. Aby tam byla ta pohoda.

V: Posunula vás nějakým způsobem ve vašem přístupu k žákům?

TR5: Myslím, že v tom přístupu mě to zas až tak jako by nezměnilo. Určitě je to cenná zkušenost třeba do budoucna. Ale myslím si, že každý ten žák je natolik specifický, alespoň u nás, že vždycky člověk musí hledat cestu. A ne vždycky je to stejné.

V: A co se týká temperamentu dětské osobnosti a bezpodmínečného přijetí, tak spolu podle vás velmi úzce souvisí? Jste nakloněn/na tomu akceptovat každý druh temperamentu a dynamiky dětské osobnosti?

TR5: Ano. Snažím se.

5. V: Jakým způsobem se děti ve snaze být bezpodmínečně přijímány snaží získat váš zájem?

TR5: Já bych řekla, že s negativními jako by postoji nebo s negativním jednáním jsem se nikdy nesetkala. Spíš někdy se setkávám s takovým tím, že se snaží být co nejvíc smutní, aby si jich člověk všiml. Občas i třeba se snaží získat pozornost, že jim něco nejde nebo že i trochu zazlobí, ale to musím říct, že to je méně časté. Ale bývali takoví žáci, co jako by jim to nešlo schválně, aby si jich někdo všiml, no.

V: Jak na jeho chování reagujete?

TR5: Jak na to reaguji? No, většinou, když jde o to učení tak člověk se jim snaží pomoci, že. Snažím se spíš reagovat na to, když je to naopak. Když pracují, jak mají, když to jejich chování je pozitivní. To se vždycky snažím všimnout. Anebo se snažím upozornit na někoho, kdo to takhle dělá, toho pochválím, pak následně chválím ty další, kteří už vlastně si všimli, že by měli dělat něco jiného.

V: Takže spíše ta pozitivní podpora?

TR5: Ano.

V: Je vaše reakce a zájem o dítě spíše pozitivní nebo negativní?

TR5: Ano, spíše pozitivní.

V: Je vaše motivace ke změně chování žáka častěji pozitivní nebo negativní?

TR5: Já si myslím, že opravdu pozitivní.

V: Můžete způsob vaší motivace popsat?

TR5: Myslím, že tak jak byla popsána. Podpora, pochvala atd...

6. V: Jaký přístup ve výchově upřednostňujete, demokratický nebo spíše autoritativní?

TR5: No já bych řekla, že se snažím upřednostňovat ten demokratický, a tady hodně na škole si myslím že úplně nejde dávat žákům na výběr, že nebo hodně se s nimi jakoby to probírat. Že na běžných školách jsem mu mohla dát, když něco udělal špatně jakoby na výběr: „Uděláš to znova nebo jak to vyřešíme?“ A ten žák už řekl. Tady už ty děti jakoby úplně to nedokáží rozhodnout, i když jim tohleto nabízím, takže spíš je to o tom ne úplně autoritativním přístupu, ale fakt jakoby vymezení těch hranic v některých případech. Že tohle ještě ne, a co bude následovat, když se jde za tu hranici. Že to tak jakoby pomáhá, ale nevím, jestli bych to úplně nazvala autoritativním přístupem.

V: Který z nich je vám bližší?

TR5: Asi ten demokratický.

V: Z jakého důvodu?

TR5: Protože mě osobně by se taky nelíbilo, kdyby se mnou někdo takhle jednal anebo jednal s mými dětmi. Kdyby jim nedal na výběr, rozhodoval za ně. Nevyvíjí se takhle zdravá osobnost toho žáka.

V: Který je podle vás více účinný a v čem konkrétně?

TR5: Asi ten demokratický a už jenom kvůli tomu, že chceme vlastně budovat nezávislou osobnost toho žáka, která se o sebe dokáže samostatně postarat, samostatně rozhodovat. A to si myslím, že spíš podporuje ten demokratický. Aby dokázal kriticky myslet.

7. V: Jaká je vaše zkušenost s bezpodmínečným přijetím žáka?

TR5: Já vlastně musím říct, že za praxi jsem se nesečkala s žádným žákem, kterého bych neměla ráda. Že si myslím, že fakt je to jenom o tom přijmout tu jeho osobnost ať už je jakákoli. A opravdu musím říct, že fakt nebyl žádný žák, o kterém bych řekla, že bych ho neměla ráda.

V: Přijímáte dítě bezvýhradně pouze tehdy, když splňuje vaše očekávání?

TR5: Tak nad tím jsem se docela hodně zamýšlela. Já si myslím, že já velice nějaké očekávání úplně ani nemám, že je to spíš o tom, najít si na tom dítěti vždycky něco pozitivního. Takže tím pádem ani... v podstatě všichni splňují moje očekávání, když to tak řeknu.

V: Přijímáte dítě v celé jeho jedinečnosti, s klady i záporů?

TR5: Ano, myslím si, že ano. Že se mi i líbí, když občas si dokážou dupnout, když se jim něco nelíbí, ozvat se. Že je to taky dobře. I když člověk jim to nemůže jako odkejvat, jen je upozornit, že takhle se to nedělá, ale myslím si, že to patří k osobnosti každého člověka, tady ty stránky.

V: *Jak na kvalitu vašeho přístupu reaguje?*

TR5: Já myslím, že se asi těší do školy, že chodí rádi do školy. Nechodí v nějakém stresu, co zase bude, jak to bude. A to si myslím, že je asi největší odměna jako pro mě. Ne to, co se naučili, co zvládli, ale že se jakoby do té školy těší a nevnímají to jako nějakou přítěž, že jdou do školy.

V: *Je něco, co vám nejvíce utkvělo v paměti? Co vás překvapilo v souvislosti s bezpodmínečným přístupem? (např. co se týká reakce dětí, jejich pokroku nebo postoje vůči vám)*

TR5: Tak ono tady u těch dětí je to s reakcí docela náročné, ale reakce rodičů jsou docela pozitivní, že děti se těší do školy. I takové to, že přijdou a třeba mě obejmou, nebo mi donesou nějaký obrázek. Nebo že jsou rádi, že jsou v té škole, že přijdou za mnou.

V: *Takže je tam hezká ta zpětná vazba i s rodinou těch žáků?*

TR5: Ano. Za to jsem moc ráda.

V: *Má tato zkušenost zásadní podíl na vašem dalším přístupu k žákům?*

TR5: Myslím si, že jo, že to je taková motivace moje pro další práci, že mi to dává energii, abych šla dál, hledala nové cesty, nové přístupy, vymýšlela další zábavu pro ty děti, když to tak řeknu, projekty. Že kdyby to bylo naopak, tak si člověk možná říká, jestli tohle má vůbec smysl, že se tady snažím a nikam to nevede.

V: *Jaký má podle vás bezpodmínečný přístup účinek na děti se speciálními vzdělávacími potřebami?*

TR5: Já si myslím, že tady u těch dětí je to možná ještě důležitější než u těch zdravých. Že ty děti to dokáží, ač třeba kolikrát člověk řekne, že to mají, že se toho moc nenaučí, ale tady ty věci oni dokáží velice dobře vnímat.

V: *V čem konkrétně podle vás akceptující přístup formuje dětskou osobnost?*

TR5: Já si myslím, že aby z nich vyrostl plnohodnotný člověk ze zdravým sebevědomím. Prostě ukázat těm dětem, že každý je dobrý v něčem a každý může být přínosem, i když je takový nebo takový. Opravdu pořád jsou to děti, jsou roztomilé, jsou milé, jsou usměvavé a moc hezky se s nimi pracuje.

V: *V jakých oblastech?*

TR5: Je to v oblastech jejich osobnostních kvalit, jejich sebedpřijetí, sebe hodnoty.

8. V: Jak se podle vás uspokojení a neuspokojení potřeby přijetí promítá do chování a prožívání dětí?

TR5: Tak já si myslím, že určitě ty děti jsou víc v pohodě, těší se do té školy. Určitě je méně takových negativních reakcí. Když ty děti jsou v pohodě tak se jim i líp pracuje, přemýšlí. Třeba i když píšeme nějakou písemku, tak se snažím, abych je tím nestresovala, protože si to zkusí. Že když udělají chybu, tak se nic neděje, protože o tom to asi je. Ne nějaké drilování a šup šup na čas, ale důležité je, že to zvládnou.

V: Může podle vás nějakým způsobem ovlivnit sebeúctu dítěte?

TR5: Ano, určitě ano.

V: Čím ji budujete a podporujete?

TR5: To jsme si také již docela podrobně řekli.

V: Cítí se vaši žáci jako hodnotní členové skupiny, tzn. že jsou svými učiteli i spolužáky přijímání?

TR5: Já si myslím, že ano.

9. V: V čem vnímáte úskalí nedostatku ocenění žáka?

TR5: Že ten žák prostě nemá zpětnou vazbu. Že neví prostě na čem je, na čem není, že ta zpětná vazba musí být pořád.

V: Jak se tento nedostatek u něj projevuje v oblasti prožívání a chování?

TR5: Tak určitě neví, na čem je. Musí to být asi taková nejistota.

V: Zažívají vaši žáci často pocit úspěchu?

TR5: Já se snažím, aby ano. Aby vždycky jako by tam byla nějaká pochvala, že vždycky je za co pochválit.

V: Zapojujete je do spoluvytváření prostředí, ve kterém se učí?

R5: Určitě.

V: Jakým způsobem?

TR5: Teď přemýšlím, jak to formulovat. Určitě jako by se zapojují, vytváří si prostředí, ve kterém se učí, ale ...ať už tím vlastně tím, jak si vyzdobí tu třídu, nebo jak se chovají vlastně. Jaká pravidla se v té třídě nastaví.

10. V: Které přirozené lidské potřeby nejsou podle vás u dětí dostatečně uspokojeny? Jedná se o potřebu bezpečí, sounáležitosti a lásky, sebeúcty a uznání nebo potřebu seberealizace? Anebo i o potřeby biologické? Můžete být prosím konkrétní?

TR5: Ono opravdu je to si žák od žáka. Nejde to úplně tak říct. Hodně často se i teď setkávám s takovým tím, že fakt nedostávají tu bezpodmínečnou lásku. Je to spíš fakt asi ze strany těch rodin, nebo i té veřejnosti, no, že ty děti jsou hodně podceňované. Ale tady se právě snažíme, aby to bylo naopak. Aby vlastně věděly, že takhle to vůbec není. Že oni jsou vlastně hodnotnými členy té společnosti a můžou být pro ni velkým přínosem. Ale úplně bych neřekla, jo, že obecně to mají takhle, že fakt je to hodně individuální. V tom, jak je to nastavené i doma, protože to taky velkým způsobem ovlivňuje osobnost toho dítěte. Co se týká uspokojení biologických potřeb tak v rámci školy si myslím, že se hodně snažíme ty biologické potřeby tady uspokojovat. I když přijde žák třeba ten den unavený do školy, tak ho necháme třeba se prospat, odpočinout. Že tady jako jsme k tomu podle mne víc citliví, než by bylo možné na běžných základních školách. Že tady pro to ten prostor je. Ale opravdu přibývají asi takoví ti žáci z těch sociálně slabých rodin, kdy tam je problém jako třeba u těch vícečetných rodin kde už rodiče nemají ty finance. Ve spolupráci s rodinou se pak dají řešit projekty jako „Obědy do škol“ apod. Ale taky to tak vnímám někdy, jakože ta finanční stránka. Ale myslím si, že to není úplně asi tak specifikum v téhle škole. Že už celkově v té společnosti tendle problém je.

V: Co s tím vy jako učitel můžete udělat?

TR5: Tak já, co s tím můžu udělat... Můžu se zamyslet nad tím, jestli žák je třeba vhodný k zařazení do projektu. Můžu kontaktovat Charitu. Nějakou pomocí, že by nabídli. Je to nad tím, jaké já mám možnosti, poradit se s tím rodičem, co by s tím šlo udělat, ale asi bych nebyla moc konkrétní v tomhle. Že člověk může těm konkrétním dětem pomoci, o to se třeba u svých žáků nějakým způsobem snažím, i třeba v jednání s OSPODem apod. Ale pořád úplně nechci dávat takovou tu berličku těm rodičům. Že člověk může něco nabídnout, ale pořád musí dbát na to, aby ta rodina jako celek byla samostatná a dokázala si poradit, aby pořád za ni někdo jenom něco neřešil.

11. V: Souhlasíte s názorem, že respektovat a oceňovat druhé dokáže ten, kdo si je vědom své vlastní hodnoty?

TR5: Myslím si, že jo.

V: Dobře. Děkuju moc za rozhovor.