

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**PŘÍSTUP „RESPEKTOVAT A BÝT RESPEKTOVÁN“ V
PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Pavλίna Rybová

Učitelství pro mateřské školy

Vedoucí práce: Mgr. Milan Podpera

Plzeň 2016

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. 3. 2016

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Milanu Podperovi za odborné vedení a vstřícný přístup a své rodině za podporu a trpělivost.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

Obsah

Úvod	7
Teoretická část	9
1. Vývoj demokratického přístupu ve výchově	9
1.1. Respektující přístup v předškolním vzdělávání v ČR	11
2. Autoritativní výchova	13
2.1. Podstata autoritativní výchovy.....	13
2.1.1. Poslušnost, vzdor, nebo zodpovědnost.....	14
3. Děti jako terapie a výzva	14
4. Potřeby	16
4.1. Proces respektování autentických potřeb.....	16
4.2. Přirozené lidské potřeby	17
4.2.1. Fyziologické potřeby.....	17
4.2.2. Potřeby bezpečí.....	18
4.2.3. Potřeby lásky a sounáležitosti.....	18
4.2.4. Potřeby uznání a sebeúcty	19
4.2.5. Potřeby seberealizace, sebeuskutečnění	20
4.2.6. Vyšší potřeby	20
5. Prostředí	21
6. Hranice ve výchově	22
6.1. Hranice jako polopropustná membrána.....	22
6.2. Problémy v nastavování hranic	22
6.2.1. Neefektivní způsoby komunikace	23
6.2.2. Tresty.....	23
6.2.3. Odměny	24
6.3. Vhodné nastavování hranic.....	25
6.3.1. Přirozená autorita	25
6.3.2. Hranice jako ochrana před nebezpečím	26
6.3.3. Efektivní komunikační dovednosti.....	27
7. Emoce	28
7.1. Jak zvládat negativní emoce ostatních lidí/děť	28
7.2. Jak zvládat vlastní emoce	29

8. Role dospělého - vychovatele	30
8.1. Průvodce a pozorovatel	30
8.1.1. Volná hra	31
8.2. Nároky na děti i učitele	31
8.3. Konflikty	32
Praktická část	34
9. Metodologie	34
9.1. Cíle výzkumu a výzkumná metoda	34
9.1.1. Otázky v dotazníku:	35
9.2. Výzkumný soubor a výběr respondentů	35
9.3. Metoda analýzy dat	36
10. Prezentace výsledků výzkumu	37
10.1. Shrnutí	49
Závěr	52
Resumé	53
Seznam použité literatury	54

Úvod

Teprve když jsem otěhotněla a narodily se nám děti, jsem si naplno uvědomila, co to znamená obtížnost rozhodování. Už jsme nebyli sami, moje chování od momentu početí zcela zásadně ovlivňovalo další lidskou bytost do takové míry, jakou jsem nikdy předtím nezažila. Docházelo mi, že nikdo další za nás nemůže rozhodnout, jak se k našim dětem chovat. Cítila jsem nejistotu a některé dobře míněné rady mých blízkých ji spíše ještě prohlubovaly. Zároveň jsem někdy měla pocity beznaděje, které přerůstaly v hrozný vztek, když děti dlouho plakaly. Někdy jsem dokonce měla pocit, že mi to dělají schválně, aby mě potrápily. Začala jsem přirozeně hledat cestu k nejlepší možné výchově podle svého svědomí a přesvědčení. Půjčila jsem si knihy Jiřiny Prekopové a vyzkoušela jsem svoje plačící děti jen držet v objetí. Najednou jsem k nim necítila vztek, ale soucit. Někdy jsem plakala s nimi. Později jsem narazila na knihu „Volná hra“, která mě uhranula. Autorky v ní popisovaly, jak funguje jejich školka v Mnichově. K dětem přistupují s velkou úctou, dávají dětem dost prostoru k volné hře a soustředí se na vztahy. Později jsem četla knihy Rebecy Wildové a knihu „Respektovat a být respektován“ a zaujalo mě to tak, že jsem do toho chtěla ještě víc proniknout. Zvolila jsem si respektující přístup za téma své bakalářské práce a přihlásila se na pětidenní seminář Respektovat a být respektován. Systém, který se přede mnou začal vynořovat, mě ohromil. Do té doby jsem si neuvědomovala, jak silně nás mocenský přístup formuje a kde je všude skryt. Dozvěděla jsem se tím i o sobě a své výchově dost nepříjemných věcí, ale podaných respektujícím způsobem, takže jsem neměla potřebu z toho utéct. Především jsem se ale dozvěděla spoustu skutečně užitečných, praktických informací, s kterými se dalo v praxi rovnou začít experimentovat. Začala jsem být všímavější nejprve k nuancím v komunikaci lidí kolem mě a posléze jsem začala slyšet a lépe rozlišovat i co vypouštím z úst já. To byla poměrně kritická fáze, slyšet se vyslovovat všechny ty hrozby, příkazy, vyčítání apod., ale nebýt ještě schopná to měnit. Od kurzu uběhl rok. Byl to rok prolamování se k respektujícímu přístupu. Mezitím jsem dostala příslib práce v lesní školce a začalo mě více zajímat, jakým způsobem si poradit s respektujícím přístupem v dětském kolektivu čítajícím více než dvě mé děti. A tak vzniklo kompletní téma mé bakalářské práce.

Postupně jsem začala vnímat respektující přístup jako „hnutí“, které přivádí lidi zpátky k sobě a učí je, jak mít kvalitní vztahy s ostatními. Respektující přístup je rozhodně součástí mého osobního hnutí. Věřím, že se potřebujeme vědomě zbavit mocenského přístupu ve výchově a mezilidských vztazích, abychom byli schopni skutečně využít svobody, kterou nám demokracie přináší. A také pokud chceme, aby naše děti měly zdravou sebeúctu a k nám i ostatním se chovaly s respektem.

Tato bakalářská práce je členěna na teoretickou a praktickou část. V teoretické části popíši vývoj demokratického přístupu ve výchově, a postavení respektujícího přístupu v předškolním vzdělávání v ČR. Dále popíšu podstatu a rizika autoritativní (mocenské) výchovy. V další kapitole objasňuji, že děti lze brát jako výzvu a možnost začít od začátku a jako vlastní terapii. Posléze se věnuji přirozeným lidským potřebám, které jsou skutečným základem. Když rozeznáme dobře potřeby vlastní a potřeby ostatních (dětí), můžeme společně začít pracovat na vytváření skutečných hranic. V další kapitole rozeberu problémy, které s vytvářením hranic souvisejí a poté způsoby, které při vytváření hranic fungují. Poté se věnuji emocím a tomu, jak je dobře zvládat u ostatních i u sebe. Poslední kapitola teoretické části patří odpovědím na otázku, jakou roli by měl s dětmi zastávat vychovatel.

Teoretická část

1. Vývoj demokratického přístupu ve výchově

Po mnoha staletích neporozumění dětským potřebám pronikala do vědomí veřejnosti myšlenka o významu dětství a důležitosti svobody jen nejistě a váhavě. Poprvé se o tom začíná hovořit ve dvacátých letech a pak znovu po druhé světové válce. Jednou z reakcí byl vznik tzv. neautoritativního směru, který chtěl s hranicemi a pravidly ve výchově úplně skoncovat. Z těchto zkušeností vzešly velmi poučné vhledy a poznatky. Jeden z nich byl fakt, že děti hranice určitě potřebují, což ovšem pro mnohé znamenalo jednoduše se vrátit ke starému (Wildová, 2010, s. 24).

Leckde ve světě však začaly vznikat i školy a školky založené na demokratickém, partnerském přístupu. Linhartová uvádí, že v demokratickém stylu výchovy jsou děti podporovány v samostatné činnosti a vlastní iniciativě. Tento přístup umožňuje dítěti vyjádřit svá přání, zájmy a podílet se na rozhodnutí (Linhartová, 2000, s. 257). Za všechny instituce mohu jmenovat první demokratickou školu Summerhill v britském Suffolku, školku a školu Pesta v Ekvádoru (pod vedením Rebecy Wild a jejího manžela), nebo třeba školku v Mnichově, kterou velice inspirativním způsobem vedly autorky knihy *Volná hra*, Marie Caiatiová a Světlana Delačová. Do Česka se ovšem tyto myšlenky začaly dostávat více až po pádu komunistického režimu.

Vůči mocenské, direktivní výchově v rodině i školských zařízeních, která je v naší zemi stále dost běžná, se významně vymezují např. čeští autoři knihy *„Respektovat a být respektován“*. Říkají přímo: **„Cítíme, že ve světě, mezi jehož základní hodnoty patří svoboda a možnost volby, s autoritativním přístupem nejenže nemůžeme vystačit, ale že jde přímo proti těmto hodnotám. Nelze vychovávat autoritativně a pak očekávat, že se děti budou chovat demokraticky.“** Vycházejí z přesvědčení, že partnerský přístup dospělých k dětem je nejen možný, ale i nutný pro to, aby z dětí vyrostli kompetentní a zodpovědní lidé, schopní řešit problémy současného světa (Kopřiva et. al., 2015, s. 9).

Objevují se však také reakce na druhý pól výchovy a tou je výchova se slabými hranicemi (také permisivní výchova). Německý autor Jan-Uwe Rogge v knize *„Děti potřebují hranice“*, varuje vychovatele před výchovou s nedostatečnými

hranicemi, podobně jako česká psycholožka Jiřina Prekopová ve své knize „Malý tyran“. Vysvětlují, že když vychovatelé chtějí působit na děti jinak, než to sami zažili v dětství a nechtějí být ti přísní, je chybou vzdát se hranic. Není řešením se ve výchově obětovat ať už tělesně, nebo duševně. Výchova se pak stává psychickým stresem, tělesnou zátěží. Podstatný je způsob, jak hranice vytyčovat (Rogge, 2010, s. 119).

Pokud to tedy hrubě zjednoduším, a řeknu, že v autoritativní výchově jedna strana rozhoduje a druhá musí poslouchat, v permissivní výchově si všichni dělají, co chtějí, pak demokratická výchova se nevzdává pravidel, ale mění způsob, jak k nim dojít. Jednou větou by se to dalo říct tak, že máme „**vytvářet hranice nikoliv pro děti, ale s dětmi**“ (Kopřiva et al., 2015, s. 13).

Aby tato pravidla a hranice byla smysluplná a živoucí, měla by vznikat ze skutečných potřeb dětí i dospělých. Některá pravidla jsou celkem jednoznačná a možná necítíme potřebu o nich debatovat, třeba že bychom si neměli ubližovat. Ale leckterá pravidla automaticky přebereme, aniž bychom si byli skutečně jisti, zda nám to, co ostatní dělají, skutečně vadí.

Vlastní příklad zjišťování skutečných potřeb

Děti skáčou do louže, moc je to baví, a je jasné, že budou špinavé a možná mokré. Když se vzdám předpokladu, že se to prostě nesmí a nedělá, a vím už něco o vývojových potřebách dětí, možná zjistím, že někdy mi to vadí, protože se někam společně chystáme, ale můžu jim to dopřát jindy. Ale také můžeme společně s dětmi vymyslet a domluvit způsob a podmínky, jak si mohou vodu a hlínu užít tak, aby to bylo pro obě strany přijatelné. Dojít si pro holiny, převléknout se do venkovního oblečení, domluvit se na vhodnější čas, nebo mohou děti pokračovat ve skákání, ale nestihneme jet do bazénu. U dětí v MŠ je dobré mít navíc oblečení na převlečení apod. Možná že skutečně nesnesu, aby děti byly špinavé z louže, ale můžu přinejmenším porozumět svým skutečným důvodům (a třeba jim dovolit pracovat s keramickou hlínou, jako náhradou za bláto). Hranice v podobných situacích nejsou pevně dané někým shůry, můžeme si je tvořit nám na míru. Hledání skutečných potřeb a vytváření hranic na jejich základě je zároveň cestou k většímu porozumění nám samotným i lidem kolem nás a pomáhá vytvářet vzájemnou úctu.

1.1. Respektující přístup v předškolním vzdělávání v ČR

Knihy autorů o respektujícím přístupu jsou apelem k proměně výchovného přístupu jak v rodině, tak i ve školství. S rodinou a ve škole tráví děti skoro veškerý čas. Vztahy, které zde navážou a to, co zde zažijí, jsou pro to, kým se stanou, do velké míry určující. Takový předpoklad se vztahuje i na předškolní vzdělávání.

Hlavní zásady respektujícího přístupu prostupují i dokumentem, který je pro směřování předškolního vzdělávání v ČR nejzásadnější, Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (RVP PV), který *„vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 48).

- Je zde výslovně řečeno, že *„předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým, fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 8). Tedy předškolní vzdělávání má fungovat na základě toho, co děti skutečně potřebují.
- *„Pedagog má být průvodcem dítěte na jeho cestě za poznáním, probouzet v něm aktivní zájem a chuť dívat se kolem sebe, naslouchat a objevovat, nikoli tím, kdo dítě „úkoluje“ a plnění těchto úkolů kontroluje“* (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 9). Jinými slovy, pedagog by měl vytvářet vhodné podmínky a následovat dítě jako jeho průvodce.
- Dítě by skrze předškolní vzdělávání mělo získat kompetence, ze kterých ve stručnosti vybírám: dítě dokáže své problémy řešit samostatně, postupuje cestou pokusu a omylu, dítě se nebojí chybovat (kompetence k řešení problémů), uvědomuje si své jednání a nese za něj odpovědnost, je schopné respektovat druhé, dodržuje dohodnutá a pochopená pravidla, umí odmítnout nevhodné chování, chápe, že vzniklé konflikty je lepší řešit dohodou (sociální a personální kompetence), rozpozná své silné i slabé stránky, chápe, že se může rozhodovat svobodně, ale za svá rozhodnutí odpovídá, uvědomuje si svá práva i práva druhých, chápe, že všichni lidé mají stejnou hodnotu, uvědomuje si, že svým chováním ovlivňuje své prostředí (činnostní a občanské kompetence) apod. (Rámcový vzdělávací

program pro předškolní vzdělávání, 2004, s. 12-14). To by měl být ideál, ke kterému v předškolní výchově směřujeme. Mezi průvodci a učiteli dětí, které znám, a kteří fungují v nestátních předškolních zařízeních (tudíž pro ně není RVP PV závazný), stejně většina z nich s tímto dokumentem pracuje a považují jej za kvalitní.

Pro podporu rozvoje výše vyjmenovaných kompetencí u dětí také hovoří poznatky psychologa Matějčka. Ten upozorňuje, že ve čtvrtém roce vstupuje na vývojovou scénu našeho dítěte dětská společnost, tj. druhé děti, cizí děti, vrstevníci. Právě z této generace dětí si bude naše dítě jednou vybírat přátele, spolupracovníky, milence, manžela, druhého rodiče pro své děti atd. Je to společnost, v níž si musí najít své místo, v níž se musí nějak uplatnit, osvědčit, zakotvit. To znamená, že ji musí také poznat a že si postupně musí vypracovat metody a strategie, jak s ní komunikovat (Matějček, 2008, s. 69).

Zároveň i autoři knihy a kurzů Respektovat a být respektován říkají, že usilují o to, aby propojili obecně platné principy efektivní výchovy a vzdělávání se záměry RVP s každodenní praxí (Kopřiva et al., 2015, s. 280). Tito čtyři psychologové se angažují v oblasti výchovy a školství posledních 25 let, podílejí se na mnoha projektech a publikacích. Volí otevřený způsob práce, kdy kromě odborných poznatků, a svých zkušeností sbírají zkušenosti učitelů a rodičů z praxe. Jejich práce je dialogem nad důležitými tématy, kterými výchova a vzdělávání jsou (Kopřiva et al., 2015, s. 5). Dobromila Nevolová, jedna z autorek knihy Respektovat a být respektován, odhaduje, že od roku 1995 prošlo jejich kurzy přes 40 tisíc účastníků, z toho asi 4 tisíce učitelek MŠ. Již se prodalo přes 70 tisíc výtisků knihy Respektovat a být respektován.

Tato práce si neklade za cíl popsat, jak jsme v procesu zavádění respektujících zásad do předškolního vzdělávání daleko, kolik školek, či učitelů v České republice se snaží s dětmi podle nich skutečně jednat. Učitelé mají ve svém přístupu velkou volnost a záleží na nich osobně, popř. na vedení konkrétních předškolních zařízení, zda se vzdělávají a vyvíjejí tímto směrem. Navíc jsem přesvědčená, že jen navštívit kurz, nebo přečíst knihu nestačí. Nejen podle mé osobní zkušenosti tím práce teprve začíná, i když někdo jí má zřejmě méně a někdo více.

2. Autoritativní výchova

I když v demokracii žijeme už 27 let, mění se některé věci jen velmi pomalu. Jsme stále dost zvyklí, že nám někdo říká, co máme dělat (instruktivní přístup). Většina z nás vyrůstala v systému trestů a odměn. Často neumíme vnímat to, co opravdu potřebujeme a říkat svůj názor. Teprve se učíme, že náš názor a naše jednání mohou znamenat skutečnou změnu. To, jak jsme vyrostli, se promítá do naší výchovy.

„Naše snaha ovládat není chyba ani vina. Jen prostě pokračujeme starou cestou, založenou na strachu. Předchozí generace věřily, že děti nelze vychovat bez ovládnutí“ (Aldortová, 2010, s. 6). Alice Millerová tvrdí, že se stále nezměnily nároky na vychovatele, aby byly děti snadno zvladatelné. Jsou tedy především vychovávány k poslušnosti tak, aby byla zlomena jejich vůle a odstraněna živost (Caiatiová et al., 1995, 24-27).

2.1. Podstata autoritativní výchovy

Autoři knihy Respektovat a bát respektován říkají, že podstata autoritativní výchovy není jen v trestání a neustálé kontrole. Jejím **základem je nerovnost, vztah nadřazenosti a podřazenosti, používání mocenských prostředků** – fyzické převahy, existenční závislosti dítěte, komunikace, která dává najevo jeho nekompetentnost a malou hodnotu, ponechávání rozhodnutí v pravomoci dospělého, podceňování názorů dítěte a do určité míry i nezájem o jeho prožívání (Kopřiva et al., 2015, s. 11).

Direktivní vedení nemusí ani působit nijak hrubě. Dítě můžeme vést také velice jemně a pomalu vyměnit jeho vnitřní záměry za naše vedení, jeho vůli za naši. Dítě se o ně nechá okrást, aby si udrželo naši náklonnost (Wildová, 2012, s. 43). Někdy si to, co děláme ani neuvědomujeme. Může to být také ale vědomá činnost: Rebeca Wildová k tomu říká: *„(...) ve vztazích, pro které je typická vědomá „motivace“, ovlivňování a konečně manipulace, pevné hranice neexistují. Každý zkouší, jak dalece může svým vlastním manipulačním uměním s ostatními mávat“* (2012, s. 44).

Pokud hranice nejsou skutečně nutné a stanovíme je jen proto, abychom tím dosáhli konkrétních výsledků nebo vychovali děti k poslušnosti, přestávají být skutečnými hranicemi (Wildová, 2010, s. 44). Aby

dospělí dosáhli svého cíle, používají někdy doslova nekalé praktiky, jako citové vydírání, vyhrožování, shazování, obviňování, negativní proroctví, manipulaci a další způsoby (Kopřiva, 2015, s. 24). Děti však brzy zjistí, že kdyby měly dospělým věřit všechny řeči, kterými se je snaží přimět k poslušnosti, nemohly by žít v klidu. Čím dál tím méně poslouchají, co jim dospělí říkají, ale je to spíš jejich obrana. Za těchto okolností není divu, že právě pedagogy z povolání jejich vychovatelská činnost často unaví a vede k vyhoření a že by mnoho dospělých s dětmi nejradyji vůbec nepřišlo do styku (Wildová, 2012, s. 95).

2.1.1. Poslušnost, vzdor, nebo zodpovědnost

Důsledkem výchovy založené na uplatňování moci bývá vzdor nebo poslušnost. **Jakmile se situace vyhrotí v boj o moc, neexistuje již dobré řešení.** Ať vyhraje dítě, nebo dospělý, obojí je vlastně špatně – dítě si jen znova potvrdilo, že **jde hlavně o to vyhrát**, nikoli chovat se správně. V případě, že přijme obraz sebe sama jako toho slabšího, méně schopného, málo kompetentního na řízení vlastní činnosti. Vyrůstá tak člověk podřídivý, závislý na autoritě, podléhající i malému nátlaku kohokoliv, koho vidí v nadřazené pozici. Pokud ale odmítáme poslušnost, co je jejím skutečným protikladem? Nepslušnost, vzdor to není, ty jsou jen druhou stranou závislosti na autoritě. I když na první pohled vypadá velmi „nezávisle“, jde o negativní závislost, snahu být v opozici proti někomu, kdo je vnímán jako autorita. **Protikladem poslušnosti je zodpovědnost.** Vnitřně přijaté hodnoty a normy chování, podle nichž se řídíme, i když nás zrovna nikdo nevidí (Kopřiva et al., 2015, s. 19-21).

3. Děti jako terapie a výzva

Rebeca Wildová říká, že přestože máme v naší době k dispozici nebývalé množství odborníků, specializovaných lékařů, dětských psychologů a pedagogů, kteří se výchovou vědecky zabývají, **nejsme schopni naplnit dětem základní lidskou potřebu: zkušenost citlivých mezilidských vztahů** (2012, s. 24). Ve výchově bychom podle ní měli chápat, že stojíme na křižovatce a musíme se rozhodnout, zda budeme dítě systematicky vést k obrazu svému, k našemu myšlení a cítění a ke způsobu, jakým jednáme s věcmi a lidmi, nebo zda dovolíme, **aby se soužití s dítětem natolik dotklo našeho života, jako bychom stáli teprve na počátku** (2012, s. 12). Pokud se nesnažíme situace předvídat a

kontrolovat, vytvářet si dopředu koncepty, jsme **přítomni v daném okamžiku** (2012, s. 24). Potom, místo aby byly děti „zátěží a obětí“, stanou se součástí naší terapie, která nás vrací k počátkům našeho vlastního života, aniž nás odvádí od každodenního života (2012, s. 15). Přijetím této výzvy dochází k sebepoznávání a sebeuvědomování, které je pak vychovateli užitečné i v zátěžových situacích s dětmi.

Zní to jako velice náročný úkol, vzdát se jistoty zažitých stereotypů a řídit se skutečně aktuální situací. Rebeca Wildová říká, že my dospělí **jsme poškozeni školou a máme strach dělat chyby, protože po chybě následuje trest**. Proto raději přebíráme hotové recepty a návody. Děláním chyb a jejich napravování je ale při všech živoucích procesech rozhodující pro veškerý rozvoj (2012, s. 51). Jan Uwe Rogge k tomu říká: *„Kdo dětem předvádí dokonalý, perfektní obraz dospělého, ten jim nejen ztěžuje postupné uvědomování vlastní hodnoty, ale proměňuje výchovný proces ve vrcholový sport, na jehož konci je netrpělivost, stres, vzájemné přetěžování“* (2010, s. 121).

Respektující přístup nenabízí jednoduchá řešení. Spíše nabízí jiný pohled na chování v mezilidských vztazích. Když se přede mnou začal postupně vynořovat tento pro mě nový koncept a začal jako nová struktura prosvítat ve všem kolem, byl to pro mě celkem šok. Najednou jsem byla mnohem vnímavější v rozeznávání mocenského chování, manipulace kolem mě. Slovy Rebecy Wildové: *„Rozpory mezi ideálem a skutečností nás udeří do očí rychleji přirozeně u druhých než u nás samotných“* (2012, s. 121). Brzy se i dostavil pocit, že dělám snad všechno špatně a že je toho příliš. Jedná se nakonec o komplexní proměnu našeho vnímání a najednou vidíme, jak hluboko máme zažité mocenské stereotypy v sobě a to nás vede k vlastním zažitým předsudkům, očekáváním, strachům, nezpracovaným zraněním. Často na tato místa také narazíme ve vypjatých situacích, kdy se sami zmítáme v tzv. negativních emocích, nebo tehdy, když nejsme schopni empaticky přijmout emoce druhého. Wildová říká: *„Když jsme vystaveni nelogické diskusi a křiku dětí, cítíme možná vlastní životní bolest a nejraději bychom také plakali“* (2012, s. 117). Rogge popisuje, že při zpracování dětských agresí platí, že člověk má co činit se dvěma dětmi. S dítětem před pedagogem a s dítětem v pedagogovi. A **čím reflektovaněji, rozmanitěji, celistvěji přijímá pedagog své vlastní já, tím spíše je schopen přijímat děti**

před sebou, stanovovat jim hranice, podporovat je a pobízet (2010, s. 123).

Fakt, že tento proces není snadný, vystihuje výrok, že *„pokud chceme nevyhnutelný řetěz našeho života prolomit, musíme si počínat jako zahradník, který proměňuje trpělivou prací a péčí neplodnou zem v bohatou půdu“* (Wildová, 2012, s. 129).

4. Potřeby

V této kapitole se zaměřím na základní lidské potřeby. Může se to zdát jako taková tradiční vycpávka v textech, ovšem mě se toto celkem těžce uchopitelné, abstraktní téma jeví ve spojení s respektujícím přístupem plastičtější a hlavně je více zaměřeno na děti. Už jsem zmínila, že hranice mají vyrůstat ze skutečných potřeb. Rozdíly v dětských a „dospěláckých“ potřebách nám mohou pomoci pochopit situace, kdy to s dětmi „vážne“. Téma potřeb se navíc prolíná celou touto prací. Učit se vnímat a chápat potřeby je podmínkou pro sebepoznání, pro vlastní růst, pro kvalitní vztahy, pro život.

Základní lidské potřeby jsou společné všem lidským bytostem bez rozdílů pohlaví, rasy, věku. **Uspokojování nebo neuspokojování základních lidských potřeb v dětství je naprosto klíčové pro to, jakým člověkem se jedinec nakonec stane.** Když se dítě nechová správně, takzvaně zlobí, pravděpodobně něco vážne v uspokojení jeho potřeb (Kopřiva et al., 2015, s. 190). Rebeca Wildová v této souvislosti upozorňuje na nebezpečí vzniku závislého chování. Pokud se mladý organismus často nachází v situacích, které nerespektují jeho vnitřní potřeby, a jsou proto bolestivé, žije organismus téměř nepřerušeně pod vlivem vnitřních drog. Touhou po dobrém pocitu ze života se vystavuje riziku závislosti na alkoholu a drogách, protože si už dávno zvykl na účinek vlastních endorfinů (2012, s 49). Můj muž je psycholog a skrze terapii se přibližuje k lidem se závislostí. Docházíme společně k přesvědčení, že závislost významně souvisí s tím, jak člověk je, či není, schopen navázat spojení a prožívat vztahy s dalšími lidmi.

4.1. Proces respektování autentických potřeb

Maria Montessori popsala proces, kdy respektujeme autentické potřeby růstu jako *„normalizaci“* (Je to v naší kultuře nepříjemný termín, o to více mi utkvěl v paměti). Agresivní děti se mírní, úzkostlivé jsou sebejistější, roztržité

koncentrovanější a vytrvalejší. Jak se zlepšuje jejich životní pocit a jejich zdraví, najdou vždycky něco zajímavého na práci a dokážou být spokojené právě tak o samotě jako ve společnosti. Podobně tento proces probíhá u dospělých. Když se staneme živějšími, dostaneme se častěji neočekávaně do kontaktu s lidmi a situacemi, kteří nám budou dále pomáhat (Wildová, 2012, s. 165). V takovém procesu může hrát důležitou roli tzv. „**pravý pláč**“: Pokud člověk umí plakat a slzy správně proudí, uvolní se napětí a blokády a organismus se pak znovu může otevřít světu. Dítě propukne v pravý pláč, který slouží k pročištění starých bolestí, jen tehdy, pokud se cítí bezpečně a přijímáno i v takovém stavu. Naší nejhorší chybou by bylo nechat dítě, které se pročišťuje pláčem, o samotě, nebo ho dokonce poslat pryč (Wildová, 2012, s. 54).

4.2. Přirozené lidské potřeby

Autoři knihy Respektovat a být respektován popsali systém potřeb, který je inspirován pyramidou potřeb Abrahama Maslowa a nazývají je „**přirozené potřeby**“. Já je zde stručně představím doplněné o texty dalších autorů.

4.2.1. Fyziologické potřeby

Zajišťují biologické přežití člověka a jeho tělesnou pohodu. Patří sem potřeba přijímání potravy, tekutin, dýchání a vylučování, přiměřené teploty, rozmnožování, pohybu a aktivity a také odpočinku, spánku a jejich střídání. Patří sem rovněž potřeba určitého rytmu a tempa, přiměřené smyslové stimulace a potřeba vyhnout se bolesti (Kopřiva et al., 2015, s. 191).

- Děti potřebují pohyb a zakazovat, omezovat či dokonce trestat uspokojování této potřeby bývá málo účinné. Lepší bývá vymezit podmínky pro jejich uspokojení (Kopřiva et al., 2015, s. 192-193). Jan Uwe Rogge zdůrazňuje, že bychom měli umožnit dětem pohybovat se neplánovaně, bezcílně se toulat, bloumat, běhat, jednou tiše, jindy s křikem, někdy s dodržováním pravidel, jindy s jejich porušováním. Vždyť tou měrou, jakou je pohyb omezen, by ho chtěl člověk zase nahrazovat pedagogicky přetvořenými pohybovými programy“ (Rogge, 2010, s. 34).
- Děti mají mít dost času a prostoru na volnou hru. Při žádné jiné činnosti není dítě tolik „tady a teď“. Volná symbolická hra je přirozenou činností dětí a základem pozdější schopnosti zacházet se životem tvůrčím

způsobem (Wildová, 2012, s. 29).

- „*Dítě by mělo mít právo žít svým vlastním rytmem*“ (Wildová, 2012, s. 71). Když je dítě pomalé, jde to ovlivnit jen málo. Dítě postrádá smysl pro čas, ten se teprve postupně vyvíjí (Wildová, 2012, s. 58). Můžeme ale dítě postupně učit správnému odhadu času a plánování (Kopřiva et al., 2015, s. 192).

4.2.2. Potřeby bezpečí

Sem patří potřeba přístřeší, ochrany, jistoty, stálosti, řádu ve světě věcí a lidí. Děti potřebují věřit, že platí určitý řád, že to, co se děje, dává nějaký smysl. Proto je pro děti tak důležité stanovování hranic.

- Již od předškolního věku je třeba mluvit s dětmi o pravidlech, limitech, řádu a dávat jim příležitost, aby se na jejich tvorbě podílely. Nestanovovat hranice pro děti, ale s dětmi.
- Patří sem i potřeba vlastního teritoria. Každé dítě potřebuje alespoň minimum soukromého prostoru. K tomu pomůže i pravidlo, že se nikdo nesmí nezvaně vměšovat do práce či hry jiných (Wildová, 2012, s. 78). „*Malé dítě ještě není schopné rozlišovat mezi subjektem a objektem, mezi vnitřním a vnějším. Plně se identifikuje s předměty a lidmi, kteří jsou pro něj právě důležití. To znamená, že mu ta konkrétní věc nepatří, ale spíše s ní tvoří jednotu*“ (Wildová, 2012, s. 79).
- Většina neefektivních způsobů výchovy (př. hrozby, zastrasování, záměrné vyvolávání úzkosti a strachu, vyhrožování, tresty, shazování, ironie, srovnávání) jsou v přímém rozporu také s potřebou bezpečí.

4.2.3. Potřeby lásky a sounáležitosti

Potřeba někam patřit a být druhými přijímán takový, jaký jsem, je významnou složkou lidské motivace. Malé dítě pociťuje tuto potřebu velmi silně, vzhledem ke své bezmocnosti a závislosti (Kopřiva et al., 2015, s. 194-196).

- „*Když se dětem nedostává potřebné náklonnosti, můžou zajít tak daleko, že si nevědomě zahrávají se životem. Některé děti zadržují dech, až zmodrají a omdlí, jiné odmítají jíst nebo vážně onemocní*“ (Wildová, 2010, s. 61).
- Jsou i jemnější strategie k získání lásky. Zvláště malým dívkám velmi

záleží na harmonii a tak nacházejí různé možnosti, jak se přizpůsobit očekáváním a přáním dospělých tak, aby si vysloužily náklonnost a pozornost. Chlapci se spíše uchylují k jednání, které má upoutat pozornost dospělých „špatným chováním“ nebo možným nebezpečím (Wildová, 2010, s. 82).

- Důsledky neuspokojení potřeby lásky a přijetí dobře vystihuje báseň Hjalmara Söderberga:

„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“

(Kopřiva et al., 2015, s. 199).

- Každý člověk, a zvláště každé dítě, potřebuje stále znovu konkrétní zážitky, které mu dokáží, že ho okolí vnímá a považuje za důležité. Z nich pak vyrůstá pocit důvěry, první základ samostatnosti a radosti ze zkoumání světa. Takové dítě pak snáze akceptuje, když mu stanovíme hranice naší náklonnosti (Wildová, 2010, s. 87).
- Učitel nemůže milovat všechny děti stejně, měl by se jim ale snažit porozumět a zacházet s nimi s respektem. Všechny děti by se měly cítit být učitelem přijímány. Učitelé a učitelky nejsou povinni nahrazovat dětem nedostatek rodičovské lásky (Kopřiva, et al. 2015, s. 197).

4.2.4. Potřeby uznání a sebeúcty

Sem patří potřeba být přijímán, respektován a oceňován jako důležitá, kompetentní a hodnotná osoba. **Sebeúcta závisí do značné míry na tom, jak se k nám chovají jiní lidé a jak my sami jejich chování interpretujeme a prožíváme** a to platí obzvláště pro děti. K potřebě uznání patří i potřeba úspěchu. Základem naplnění úspěchu je dělat věci tak, jak je za daných okolností umíme nejlépe a že ostatní dají najevo, že o tom vědí, případně to ocení. Vůbec se tím nemíní ovzduší soutěživosti, do kterého se halí školy, někdy už i školky (Kopřiva et

al., 2015, s. 199-200). Sebeúcta, je úcta k sobě jako k osobnosti. **Sebeúcta znamená to, jak si vážím sám sebe**, své osoby, své hodnoty ve smyslu lidské bytosti. Dobrá sebeúcta nám brání jednat tak, abychom neklesli ve svých vlastních očích (Kohoutek, 2001, s. 175).

4.2.5. Potřeby seberealizace, sebeuskutečnění

Patří sem snaha pochopit sám sebe i druhé, stát se tím, kým se člověk může a má stát, naplnit své možnosti růstu a rozvoje, nepromarnit to dobré, co nám bylo dáno do vínku. Potřeba seberealizace zahrnuje potřebu objevovat, porozumět světu, potřebu v životě něco dokázat, potřebu tvořit a potřebu identity. Máme-li možnost se rozvíjet a využívat své schopnosti, naplňuje nás to uspokojením a dokonce radostí (Kopřiva et al., 2015, s. 201-202).

- Děti mají navíc své specifické **vývojové úkoly**, tedy potřeby. Setkáváme se s nimi, když se např. slyšíte sami sebe říkat: „Já ti to říkám stokrát a ty se v tom budeš pořád patlat!“. Děti si pro svůj zdravý vývoj potřebují vyzkoušet mnoho činností a tím se učí. Často to dělají vytrvale, i přes zákazy, či dokonce tresty. Rozličně pracují s různými materiály a předměty, rozšiřují paletu rozličných činností a hledají tak své limity např. v pohybu, vytváření zvuků, stavění, ale také rozbíjení, apod. Pokud je tato činnost nevhodná či nebezpečná, dospělý by měl umožnit ji dále provádět, ale tak, aby dítě nic nepoškodilo a neohrožovalo sebe ani druhé. Rebeca Wildová uvádí: Mačkat polštář nebo těsto bývá vhodné, ale určitě se k tomu nehodí čerstvé ovoce, které dítě stejně nechce jíst. Roztrhaných novin není velká škoda, ale stránky z knihy, která může vydržet mnoho let, jsou pro takovou aktivitu příliš cenné (2010, s. 70).

4.2.6. Vyšší potřeby

Uspokojení vyšších potřeb nám přináší radost, estetické zážitky, pocit, že chovat se správně je dobré, pocit začlenění do lidského společenství, do přírody, kosmu, pocit, že život má nějaký smysl.

- potřeby estetické (potřeba krásy, souměrnosti, harmonie), nejlepší cestou je zapojit děti do spoluvytváření prostředí, ve kterém žijí.
- etické (potřeba pravdy, spravedlnosti, mravnosti), děti bedlivě sledují

chování dospělých a jsou-li svědky třeba lži, vyvolává to v nich zklamání, smutek nebo hněv.

- potřeby duchovní (Kopřiva et al., 2015, s. 203-204).

5. Prostředí

Téma prostředí podle mého úzce souvisí s potřebami dětí. Vždyť vhodné prostředí by mělo naplňovat tyto potřeby. Rebeca Wildová prohlašuje, že **chování dítěte je vždy tou nejlepší odpovědí na prostředí, v němž vyrůstá** (2012, s. 68). Zároveň upozorňuje, že máme k dispozici jen málo vhodné prostředí pro růst a rozvoj dětí a toto prostředí je „pokrokem“ stále více a více omezováno (2010, s. 13), a že za vytvoření vhodného prostředí pro děti jsme zodpovědní my, dospělí (2012, s. 39). Pokud ale máme jednat podle skutečných potřeb dětí (interakce každého organismu s jeho prostředím má být řízena zevnitř ven), může se naše jednání dostat do rozporu s různými pedagogickými metodami vytvořenými „pro dobro dětí“, které jim mají pomáhat zvládat požadované výkony co nejsnadněji a nejefektivněji (2010, s. 20).

Když vezmu v potaz některé výše uvedené dětské potřeby, jako je možnost volného pohybu, možnost práce s různými materiály, možnost tvořit, objevovat, možnost si volně hrát, možnost odpočívat, a zároveň problematiku vhodného prostředí, přichází mi na mysl kniha Volná hra. Její autorky v ní popisují realie a zásady ve své školce v Mnichově. Autorky popisují, že např. problém s nedostatkem prostoru ve školce řešily tak, že se zbavily veškerého nábytku, který nebyl nezbytný. Dětem dávaly k dispozici především takový materiál na hraní, který je obsahově málo závazný a rozmanitě použitelný, se kterým děti nemusí šetřit, je snadno nahraditelný a dobře se uklízí. Jedná se např. o pokrývky, věci k přestrojování se, velké role papíru a krabice od vajec. Děti si mohly hrát prakticky všude, kromě vyloženě nebezpečných míst, jako parapety (Caiatiová et al., 1995, s. 74-79).

Důležitá je také role dospělého v tomto prostředí. Této roli se budu věnovat později v této práci.

6. Hranice ve výchově

Poté, co jsem popsala téma potřeb a důležitost vhodného prostředí se dostávám k tématu hranic ve výchově. V této kapitole popíšu, jak si lze vlastně hranice ve vztahu představit. Budu se věnovat problémům, které jsou spojené s vytvářením hranic a zároveň se budu věnovat nevhodným a vhodným způsobům, jakými hranice vytváříme.

6.1. Hranice jako polopropustná membrána

Jak by hranice ve vztahu vlastně měly fungovat, může přiblížit představa hranic, jako buněčné membrány. Prabuňka si vytvořila **polopropustnou membránu** a tím položila základní princip veškerého organického života. Účelem těchto aktivit bylo od počátku zachování drahocenných vnitřních struktur (Wildová, 2012, s. 106). „(...) *nejde o žádné omezování v negativním slova smyslu, ale o prostou podmínku života. Teprve tímto „omezením“ vzniká dynamika, kterou můžeme nazvat vývoj zahrnující rozlišování mezi uvnitř a vně, vývojové procesy, poznávání a porozumění, transformaci a růst*“ (Wildová, 2010, s. 33).

Nastavování hranic je vlastně hledání rovnováhy mezi vlastními a cizími potřebami. Pokud se to daří, dochází k přirozenému procesu zrání. Pokud je celistvost mladého organismu ohrožena nerovnováhou mezi závislostí a samostatností nebo na něj klade okolí příliš vysoké nároky, reaguje příroda vytvořením vnitřní ochranné bariéry, jež ovšem současně zabraňuje dalšímu předpokládanému vnitřnímu rozvoji. Rozvoj organismu se vnitřně zastaví ve vývojové fázi odpovídající dítěti. Nezralí dospělí netvoří pro děti podporující prostředí. Jejich vlastní egocentrismus nezadržitelně přispívá k rozkladu jejich vztahů (Wildová, 2012, s. 107-108). A tak se vlastně toto „postižení“ předává dál z generace na generaci.

6.2. Problémy v nastavování hranic

„*Když děti nemají jasné a pevné hranice, ztrácejí pocit bezpečí. Když zjišťují, že hranice někdy platí a jindy tak docela ne, vyvolává to v nich nejistotu a úzkost a odpovědí na to může být i agresivní chování*“ (Kopřiva et al., 2015, s. 13). Ovšem mnozí vychovatelé mají z jasných, zřetelných hranic obavy. První příčinnou je přání zacházet s našimi dětmi pokud možno jinak a volněji než jsme byli sami

vychovávání. Vzápětí se objevuje obava, že bychom nepůsobili láskyplně a proto budeme ostatními méně milováni (Wildová, 2010, s. 26). Když už máme záměr hranice vytyčit, je zase třeba si uvědomovat, jak druhý asi naše slova vezme, jaké poselství si z nich odnese. S tím souvisí téma nevhodných, nebo neefektivních způsobů komunikace.

6.2.1. Neefektivní způsoby komunikace

Jak už bylo řečeno, je důležité, jakými způsoby vzájemné hranice komunikujeme. V knize „Respektovat a být respektován“ její autoři dopodrobna rozpracovávají jednotlivé způsoby neefektivní a efektivní komunikace. Popisují, jak tyto způsoby na druhé lidi působí, uvádějí mnoho konkrétních příkladů a formulací. Neefektivní způsoby jsou součástí mocenského vztahu a já je zde jen pro představu vyjmenuji: výčitky a obviňování, poučování, moralizování, vysvětlování, kritika, zaměření na chyby, citové vydírání, zákazy a varování, negativní scénáře, prorocství, nálepkování, pokyny, příkazy, vyhrožování, křik, srovnávání, dávání za vzor, zdůrazňování vlastních zásluh s výčtkami, řečnické otázky, urážky a ponižování, ironie a shazování (Kopřiva et al., 2015, s. 30-45).

Když po dětech něco chceme, může to být často způsob, proti kterému se brání a ne sám požadavek. Dětem vadí tytéž způsoby, jako dospělým. Tyto reakce se dají vysvětlit fungováním našeho mozku. Všechny podněty, signály, informace, které náš mozek přijímá, jsou rozlišovány nejdřív podle toho, zda jsou pro nás ohrožující (ať už fyzicky, či psychicky). Pokud je, musí se mozek nejdřív vypořádat s ohrožením (př. vzdorem, vztekem). Pokud náš mozek rozpozná nějaký podnět jako bezpečný, začne ho zkoumat z hlediska smysluplnosti. Jestliže v něčem nevidíme smysl, náš mozek se tím odmítá zabývat. **Sebelepší myšlenky se tak mívají účinkem, pokud jsou sdělovány ohrožujícím způsobem** (Kopřiva et al., 2015, s. 28-29). Dobrou pomůckou může být, že *„každý výrok, který poskytneme, musí být takový, aby ho bylo možné obrátit, jako by ho vyslovilo dítě k nám“* (Gillernová, 2010, s. 61).

6.2.2. Tresty

Jedním z běžných mocenských prostředků, kterými se dospělí často snaží zjednat pořádek, jsou tresty. Trest přichází po „prohřešku“, ale také je využívám k vyhrožování a manipulaci. V respektujícím přístupu neexistují žádné správné,

přiměřené či nutné tresty. Tresty nás učí, že **mít moc je důležitější než chovat se správně**. Řada dětí se navíc naučí přijímat tresty jako jakési výkupné za své přestupky. Mocenské pojetí vztahů si neseme dále do života, do svého manželství, výchovy dětí, pracovních vztahů, do politiky. Boj o moc spotřebuje značnou část naší energie (Kopřiva et al., 2015, s. 121-126).

Psycholog Matějček k trestům říká: *„Trestem můžeme někoho přimět, aby udělal, co chceme, nebo nedělal, co nechceme. Mechanismus, kterým toho dosáhneme, je však založen na strachu, nikoliv na osvojování morálních hodnot“* (Kopřiva et al., 2015, s. 137).

Tresty mají **negativní dopady na sebeúctu a vztahy**, které se viditelně projevují v chování. Přinášejí pocity ponížení, zlosti, nenávisti, křivdy a trestaný si může odvodit, že za mnoho asi nestojí. Pokud chceme najít jinou cestu, měli bychom umožnit dětem prožít **důsledky** nesprávného chování a umožnit jim, aby to mohly napravit (Kopřiva et al., 2015, s. 130-131). Podstatná je v tomto procesu spoluúčast dospělého. V kapitole „Vhodné nastavování hranic“ popíšu efektivní komunikační dovednosti, které nám mohou pomoci vyjádřit i vlastní negativní emoce, které se dostaví, když dítě např. něco „provede“. Pak se můžeme věnovat i emocím dítěte, popsat vzniklý problém, můžeme vyjádřit naše očekávání, můžeme dát dítěti na výběr co s tím udělat. Když se udržíme a nezačneme moralizovat, kázat apod., může se stát, že dítě samo přijde s nápadem, jak dát věci zase do pořádku (Kopřiva et al., 2015, s. 139-143).

6.2.3. Odměny

Když dostaneme odměnu, míváme příjemný pocit. Ale také dávání odměn a pochval stojí na nerovném vztahu, kdy silnější strana chce něčeho dosáhnout a přiměje druhou stranu udělat něco, co by sám od sebe nejspíš neudělal a pokud nebude přicházet odměna, ani dál dělat nebude. Navíc skrze různé pokusy bylo dokázáno, pokud něco děláme pro odměnu, ztrácíme zájem o danou činnost ve chvíli, kdy už odměna nepřichází. Učení však nepotřebuje odměny ani tresty. Potřebuje bezpečné prostředí, smysluplnost, přiměřený čas, zapojení více smyslů a emocí.

Místo pochval je lepší ukázat náš skutečný zájem, být všímaví a popsat co vidíme, cítíme. Můžeme dítěti dát věcnou **zpětnou vazbu**, která je zaměřená na činnost, nebo chování, ale nehodnotí osoby (*„Kostky už jsou naházené v krabici,*

už zbývá jen posbírat papíry.“). Poskytujeme dětem **osobní ocenění** („*To muselo chtít dost odvahy, říct to nahlas.*“), jehož základem je popis či informace (Kopřiva et al., 2015, s. 155-175).

6.3. Vhodné nastavování hranic

Když jsem v předchozí kapitole popsala, co se dá použít místo trestů a odměn, už jsem tím vlastně zabrousila do oblasti, které se chci více věnovat v této kapitole. Tedy, jak být přirozenou autoritou a jak to udělat, aby se děti učily jednat s respektem.

6.3.1. Přirozená autorita

Často slýcháme větu, že děti potřebují autoritu. Není tím však míněna mocenská autorita. Vadí nám, když nám někdo poroučí, povyšuje se nad nás, chová se arogantně. Jiné je to s přirozenou autoritou. Někdo na nás má vliv, protože se k nám chová respektujícím způsobem a vážíme si ho pro to, jaký je. Neexistuje žádný rozumný důvod pro to, abychom se k dětem v zásadě chovali jinak než k dospělým, co do způsobů komunikace a slušného chování (Kopřiva et al., 2015, s. 16). Dospělí navíc často podceňují význam toho, že sami působí jako vzor. Mnoho dospělých se upřímně diví, že přestože dětem tolikrát řekli, jak by se měly chovat, děti to nedělají. **Základním způsobem, jak naučit děti respektujícím chování, je chovat se k nim s respektem** (Kopřiva et al., 2015, s. 18). „*Dítě, jež prožije respekt na vlastní kůži, cítí přirozený respekt k jiným lidem a také k přírodě*“ (Wildová, 2012, s. 131).

1.1.1.1. Dovolit si chyby

Děti se mění právě tak jako dospělí a tím se pokaždé mění také výchovný vztah. Proporce hranic se musí měnit v závislosti na změnách, které každý rostoucí organismus prodělává, aby se nestaly svěřací kazajkou (Wildová, 2010, s. 38). Při stanovování hranic je cesta cílem, je to neustálá celoživotní výzva. Okliky a slepé ulice i výjimky jsou dovoleny, díky nim nabíráme zkušenosti. **Hladké stanovování hranice neexistuje**. Co ještě včera platilo jako zaručený recept, dnes už neplatí, a zítra bude beznadějně zastaralé. Dovolit si chyby dodává klid, znamená odklon od představy, že je člověk dokonalý. Dokonalost tak jako tak neexistuje, ani ve výchově, ani jinde (Rogge, 2010, s. 74). Když respektujeme

sebe i s chybami, pak teprve můžeme respektovat ostatní s jejich chybami. Učíme se celý život, nikdy nejsme hotoví.

6.3.2. Hranice jako ochrana před nebezpečím

Hranice fungují také jako ochrana před nebezpečím. Vymezujeme hranice tak, aby se dětem něco hrozného nestalo. Když si ale uvědomíme, jak je naše civilizovaná společnost posedlá bezpečností, možná uznáme, že mnohdy jsou naše strachy přehnané a že tak brzdíme děti v přirozeném rozvoji. Jan Uwe Rogge říká, že při stanovování hranic nejde o to vzdalovat děti od nebezpečí, ale vést je k tomu, *„aby se postupně naučily s nebezpečnými situacemi zacházet. Jen zvládnutím extrémních situací se dítě učí styku se skutečností, učí se odhadovat a zkoušet své kompetence, byť někdy bolestně pocítí své hranice“* (2010, s. 76).

Na internetu je volně ke zhlédnutí dokument s názvem „Instituto Pestalozzi do Equador“ o škole (mateřské i základní), kterou zde založila již mnohokrát zmiňovaná Rebeca Wildová se svým manželem. Dokument je ve španělštině a němčině, ale i z pouhého obrazu mě fascinovalo, jakou volnost v pohybu i celkově tam děti zažívají, na hřišti opravdu dělají psí kusy, ale neznamená to, že tam bylo víc úrazů. Děti mají pojem o tom, na co stačí a umí si to postupně samy osahat a rozšiřovat své zkušenosti.

Z přirozených důsledků překračování hranic a pravidel se děti učí. Dítě by mělo přirozené důsledky pocítit, ale nepovažovat je za hrozbu, nebo trest. „Když nebudeš jíst, budeš mít hlad!“ je hrozba. „Za chvíli pojedeme autobusem. Chceš si dát teď něco k snědku?“ To už znamená pro dítě volbu. Jídlo je moje věc. Nebudu-li jíst, budu možná později hladovět (Rogge, 2010, s. 99). Děti však z našeho hlasu spolehlivě poznají, kdy to, co říkáme, nemyslíme opravdově. Aby porozuměly řádu a vnitřně jej přijaly, nesmí se cítit ohroženy chováním těch, kteří jim řád zprostředkovávají (Kopřiva et al., 2015, s. 137). Pokud tedy použijeme např. ironii v hlase, vlastně se těšíme, až se dítě „spálí“, abychom mu mohli vmést do tváře, že jsme to přeci říkali, nebude to fungovat.

6.3.3. Efektivní komunikační dovednosti

Stručně zde popíšu některé efektivní komunikační dovednosti, které nám umožňují učit děti důležitým dovednostem pro život, rozvíjet jejich osobnost a být s dětmi v dobrých vztazích. Můžeme je označit jako postupy při oprávněných požadavcích vůči druhým (Kopřiva et al., 2015, s. 81).

- **Popis a konstatování** – sdělujeme druhým, co vnímáme, aniž bychom to posuzovali - *„Evi, dveře zůstaly otevřené.“*
- **Informace nebo sdělení** naplňuje naši potřebu smysluplnosti. Na rozdíl od rady a pokynů, které vedou již ke zmíněné negativní poslušnosti, informace rozvíjejí zodpovědnost a je na rozhodnutí druhé strany, jestli informace využije. Informujeme o současné situaci, o zvyklostech a domluvených pravidlech, o důsledcích, o postupech či o tom, co pomáhá v dané situaci. Pokud chceme, aby druzí dělali věci dobře, nelze jim říci jen, co nemají dělat, potřebují vědět, co „ano“. Např. *„Při obouvání pomáhá, když si nejdřív povolíme tkaničky.“*
- **Vyjádření vlastních očekávání a potřeb** - *„Potřebuji, aby ...“*, *„Pomohlo by mi, kdyby.“* Nečekáme, až se ostatní dovtípí, co potřebujeme, zatímco v nás často v průběhu čekání roste vztek.
- **Možnost volby** - předkládá dva, popřípadě více konkrétních možností na výběr, přijatelných pro obě strany - *„Uděláš to teď, nebo až odpoledne?“*
- **Dvě slova** používáme v případech, kdy je zcela jasné, o co se jedná. Prvním slovem by mělo být oslovení, aby se předešlo tvrdému nebo rozkazujícímu tónu - *„Kubíku, hrníček.“* Někdy dokonce postačí jen pohled, či gesto. Když chceme vyjádřit výslovný nesouhlas, můžeme použít např. *„Žádné bouchání!“*.
- **Prostor pro spoluúčast a aktivitu dětí** - *„Co s tím uděláme?“* nebo *„Co navrhujete?“* (Kopřiva et al., 2015, s. 49-75).

7. Emoce

Emoce jsou součástí našeho života, v bdělém stavu je prožíváme neustále. Jakmile někdo začne hodnotit naše emoce jako přehnané, neoprávněné, jako by říkal: To, co cítíš, cítíš špatně. Měl bys cítit něco jiného. Ale když jsme v nějakých emocích, nejsme schopni je najednou nemít nebo prožívat jiné (Kopřiva et al., 2015, s. 83-85). Jestliže děti vyrůstají v prostředí, kde se emoce často popírají nebo hodnotí jako nepřiměřené, přestanou je brát jako něco důležitého. Budou se víc řídit tím, co jim řeknou druzí, než podle toho, co sami cítí (Kopřiva et al., 2015, s. 87-94).

Gillernová říká, že rozmlouvání s dítětem o pocitech a prožitcích příznivě ovlivňuje jeho emoční vývoj. Úkolem pedagoga v mateřské škole je podporovat citový vývoj, ukazovat dětem, jak lze různé emoce zvládat a vést je ke společensky přijatelným způsobům chování, reagování a jednání. Jedná se o to, aby se děti postupně učily své emoce poznávat a rozlišovat (2010, s. 127). Prostorem, kde můžeme probírat s dětmi v mateřské škole otázky typu „Jak nám je, když...“, je **komunitní kruh**. Zde můžeme mluvit o různých našich emocích, o příčinách, nebo řešeních v obecné rovině (Kopřiva et al., 2015, s. 244-245).

7.1. Jak zvládat negativní emoce ostatních lidí/děti

Emoce jsou nakažlivé, takže často, když vidíme někoho v emocích, začneme je cítit také.

Často tedy bývá prvním krokem ošetřit své vlastní emoce. K tomu se dostanu později. I negativní emoce bychom měli umět přijímat, ale neznamená to, že souhlasíme s nevhodným chováním vyvolaným emocemi (Kopřiva et al., 2015, s. 87).

Když mluvíme o negativních emocích druhých lidí, reagujeme na ně většinou neefektivními způsoby: **zlehčováním, srovnáváním, vyptáváním, radami, poučováním, souhlasem, obviněním, litováním či svalováním viny**. V běžném životě často ještě tyto způsoby mícháme a používáme několik z nich dohromady (Kopřiva et al., 2015, s. 84). U dětí dochází někdy k bouřlivým emočním reakcím, když narazí na hranice. Nutným předpokladem je ale to, že hranici kvůli dětskému výbuchu nezrušíme a současně akceptujeme pocity dítěte bez protiargumentů a přemlouvání (Wildová, 2010, s. 47). Pokud jsme schopni

přijmout dětské emoce, děti se snáz vyrovnají s jasnými hranicemi, než kdybychom jim něco stále dokola vymlouvali a vysvětlovali (Wildová, 2010, s. 43).

Účinnou dovedností vycházející z respektujícího přístupu je tedy **empatická reakce** vůči druhé osobě, která je v negativních emocích (Kopřiva et al., 2015, s. 99). Empatie je schopnost představit si sebe na místě druhého člověka, rozeznat, co druhý člověk cítí, vcítit se do jeho situace. „Vychází ze sebeuvědomění. Čím otevřenější jsme vůči vlastním emocím, tím lépe dokážeme rozeznávat a chápat emoce druhých lidí“ (Goleman, 2011, s. 91).

Uvádím zde tři základní složky empatické reakce, které v různé míře, v určitých situacích, vystupují do popředí. Následné zklidnění emocí dopomůže k rozumovému řešení situace (když jsme v emocích, jde logika stranou):

- **Aktivní naslouchání** je jednou z významných komunikačních dovedností. Dáváme jí najevo, že uznáváme a přijímáme pocity druhého, projevujeme zájem, pozornost a účast. Bývá doprovázeno neverbální komunikací (pohled, přikyvování, dotek, objetí, ad.). Také verbálně dáváme najevo svůj zájem a pozornost (slova „hm“, „aha“, „jo“, „chápu“, atd.)
- **Pojmenování pocitů, záměrů a očekávání** druhé osoby je u dětí důležitou složkou pro rozvoj schopnosti uvědomit si, co cítí. Př. „*Ty máš strach, že maminka nepřijde.*“ Dítě s tím výrokem může a nemusí souhlasit.
- **Vyjádřením podpory** lze zakončit empatickou reakci. Př. „*Kdybys potřeboval, můžeš za mnou kdykoliv přijít.*“ (Kopřiva et al., 2015, s. 97-105).

Převážnou část ze sdělení vnímáme v komunikaci neverbálně. Takže pokud sice vyřkneme správnou větu, ale naše tělo sděluje něco jiného, nebude to fungovat. To samé platí pro tón našeho hlasu, zbarvení, hlasitost, ironii v hlase. Podstatná je naše upřímnost.

7.2. Jak zvládat vlastní emoce

Důležité je uvědomění, že čím silnější, zejména negativní emoce máme, tím větší je jejich tlumící vliv na rozumové složky naší psychiky. V situacích ohrožení se aktivují emoční centra mozku, která jednají rychleji než mozková kůra. Emoce přímo ovlivňují naši pozornost a vnímání („vidí rudě“, „strach má velké oči“, apod.), ale také myšlení a paměť. Emoční stavy souvisí s určitými chemickými změnami, a i když už podnět pominul, trvá někdy celkem dlouho, než se zase organismus vrátí do stavu rovnováhy.

Co může pomoci, je mít pro vypjaté situace připraven nějaký plán. Důležité je, aby se nám podařilo ještě před naší impulzivní reakcí vytvořit si tzv. **oddechový čas**, přivolat ho můžeme nějakým signálem, který si pro tu situaci zvolíme: otočit se jinam, podívat se na hodinky, nadechnout a vydechnout. Abychom měli prostor se rozhodnout, jak skutečně chceme reagovat (Kopřiva et al., 2015, s. 84-94).

Naomi Aldortová nabízí podobný postup: Když se rozčílíme a už máme na jazyku něco, čím chceme dítě uzemnit, máme se zastavit a prozkoumat své myšlenky. Potom teprve můžeme znovu věnovat pozornost dítěti, pozorně mu naslouchat, uznat jeho pocity a potřeby (2010, s. 9-10). Změna chování, na které jsme celý život zvyklí, není vůbec jednoduchá. Když se nám to nedaří a třeba zlostí vybuchneme, můžeme **poslední scénu přetočit** a odehrát ji znovu a dětem klidně říci, že je to pro nás nové, že se učíme. Důležité je, že se nové chování postupně zafixuje v mysli (Aldortová, 2010, s. 15-16).

„**Já – výrok**“ je komunikační dovednost, která nám umožňuje vyjádřit i vlastní negativní emoce tak, abychom zachovali respekt k druhým. Např. „*Opravdu se zlobím!*“ (Kopřiva et al., 2015, s. 99).

8. Role dospělého - vychovatele

8.1. Průvodce a pozorovatel

Rebeca Wildová říká, že vhodné prostředí pro děti není úplně bez pozorné, respektující, nedirektivní přítomnosti dospělého. „*Dospělého, který pozornost dětí nesměřuje láskyplně a jemně na tohle a támhleto, co je „přece tak krásné a důležité“, který se vyvaruje toho, aby dětem bral z rukou to, co je pro ně ještě obtížné, předvídal jejich iniciativu, manipuloval s jejich pocity nebo překrýval jejich myšlení dospělými vysvětleními*“ (2010, s. 20).

Podstatné je **naučit se vnímat potřeby své a potřeby dětí**, obeznámit je s důsledky a **nechat jejich organismu prostor**, aby se mohl řídit podle svých potřeb a **být vnímavý poblíž** pro případ, že bude třeba naší přítomnosti (Wildová, 2012, s. 39). Tím se u dětí naplní potřeba lidské úplnosti. Jejich vlastní situaci dospělý reflektuje a projasňuje. Tím se i dospělý učí respektovat hranice: Jak blízko může přijít, jak se dívat, kdy má mlčet a kdy může dění komentovat (Wildová, 2010, s. 90).

Je na místě upozornit, že se zde nejedná o styl absolutní volnosti. Styl absolutní volnosti nechává děti o samotě a ty pak nejsou schopny navazovat sociální vztahy a kontakty. Za domněle neohraničenou velkou svobodou se skrývá neosobní odstup, pro dítě nepřehledná vzdálenost, která vyvolává strach z opuštěnosti a osamělosti a brzy se stává nesnesitelnou (Rogge, 2010, s. 50).

8.1.1. Volná hra

Vychovatel si může svou roli pozorovatele a průvodce trénovat při dětské volné hře. Děti si mohou volně hrát tehdy, když je nikdo neúkoluje a nikdo do jejich hry nezasahuje. Aby děti měly opravdu svobodnou volbu, neměla by ani část z nich být zaměstnána jinou činností. Vychovatel by neměl dělat nic jiného, než z povzdálí pozorovat a v případě potřeby být připraven zasáhnout. Jiná jeho činnost by děti rušila (Caiatiová et al., 1995, s. 15-16).

Volná hra má potenciál rozvíjet kreativitu, tvůrčí sílu, která široce přesahuje uměleckou tvorbu. Je postojem, určitým přístupem ke světu. Tvořivý člověk je pro život vyzbrojen mnohem lépe než člověk jen dobře vzdělaný, protože tvořivý člověk má základ, který není závislý na vnějším prostředí (Caiatiová et al., 1995, s. 19). Obzvláště v předškolním vzdělávání by měla volná hra zabírat podstatnou část denního programu.

8.2. Nároky na děti i učitele

Autorky knihy *Volná hra* varují, že na vychovatele je vytvářen nátlak, aby „stvořili“ hodné, živé, skromné, tvořivé a sebevědomé děti. Upozorňují, že nelze směřovat jednotlivé cíle výchovy a vychovávat jednou k poslušnosti a přizpůsobení a podruhé k lásce, tvořivosti a schopnosti samostatně jednat. Nerealizovatelnost takového úkolu pak vychovatelé prožívají jako svůj osobní neúspěch (Caiatiová et al., 1995, s. 27). „*Nejistí vychovatelé pak očekávají od dětí výkony, které neodpovídají jejich biologické a neurologické zralosti*“ (Wildová 2012, s. 142). Tyto nároky na výkon ještě podpoří soutěživé prostředí, do kterého se často halí už i předškolní zařízení. Měli bychom bojovat proti svým zažitým návykům děti vyzývat k vzájemnému soutěžení a povzbuzovat je tak k tomu, aby dělaly to, co jsme si pro ně vymysleli my sami (Wildová, 2012, s. 164).

Práce učitele bezpochyby patří mezi ty zátěžové. To, že musí učitel svou práci pořád obhajovat před pochybami a nepochopením, může přerůst v

pozoruhodný psychologický tlak, jenž společně s vysokými nároky, které na něj klade jeho práce, způsobuje nemalý stres. Proto je důležité, aby spolu s naplňováním cizích potřeb rostlo u vychovatele také uvědomění si vlastních potřeb a aby zůstal zachován osobní prostor, ve kterém si může pěstovat přístup k osobním zdrojům síly (Wildová, 2012, s. 102).

8.3. Konflikty

Konflikty jsou nejen běžné, ale také nutné a často nevyhnutelné. Díky nim se děti v konkrétních situacích konfrontují s názory druhých. Dospělí se často cítí v přítomnosti hádajících dětí nejistí, k řešení sporů používají rozum a očekávají od dětí, že budou dělat totéž (Wildová, 2012, s. 104).

V předškolním zařízení můžeme z přiměřené vzdálenosti aktivně pozorovat vývoj situace. Učíme se rozlišovat, zda hrozí, že střet vyvolá vztek. V případě, že děti samy požádají o pomoc, nebo se situace vyostřuje, opustíme pozici pozorovatele a vstoupíme do hracího pole. Naše úloha spočívá v tom, že garantujeme bezpečnost. Nejlepší je sednout, nebo kleknout si mezi obě děti, případně položit paže na jejich ramena a postarat se o to, aby každé z nich mohlo bez přerušování přenést svůj pohled na věc. Jednoduše reflektujeme, co každé dítě řeklo (Wildová, 2012, s. 81). Můžeme dětem vlastními slovy popsat, co se podle nás vlastně stalo, ale zodpovědnost za řešení se snažíme nechat na samotných dětech. Důležité je snažit se o taková řešení, aby se nikdo necítil poražený (Caiatiová et al., 1995, s. 51-62). „*Děti budou pak stále častěji samy nalézat nečekaná řešení, jež by nás nikdy nenapadla*“ (Wildová, 2012, s. 81).

Jestliže se **ničivé akce**, ať už vůči věcem nebo osobám, dotýkají výchovného vztahu, musíme okamžitě jednat. Kdo přijímá osobní urážky, ještě je posiluje a násobí. Ignorování, přehlížení a přeslechnutí mohou být výchovným prostředkem při hravém překračování hranic. U ponižujících urážek jsou vykládány jako lhostejnost, jako výzva k tomu, aby se v nich pokračovalo (Rogge, 2010, s. 68).

Pro dítě mezi čtvrtým a devátým rokem věku má **vytváření part a zápasení** symbolickou funkci, např. vymezit se, najít solidaritu, nebo slouží tomu, aby si prožilo svou tělesnost, objevovalo agresivitu. Hru na partu uznáváme, ale určujeme jí pravidla. Např. dobrovolnost vytváření party a účast v ní, žádná

zranění nebo nucení ostatních dětí, respektování soukromé sféry, vytváření zón, kde se „nebojuje“, časové ohraničení takových her a zavádíme důsledky při porušení pravidel (Rogge, 2010, s. 123).

Praktická část

9. Metodologie

Nejprve uvedu cíl výzkumu a poté z něj vyplývající empirické otázky. Popíšu výběr výzkumné metody, charakterizuji výzkumný soubor, a jak docházelo k výběru respondentů. Stručně popíšu metodu analýzy dat a předložím zpracované odpovědi včetně reflexí a konečného shrnutí.

9.1. Cíle výzkumu a výzkumná metoda

Hlavním cílem výzkumu bylo, zjistit jakým způsobem je respektující přístup vnímán a uplatňován vychovatelkami a učitelkami v předškolních zařízeních, které se zúčastnily kurzu Respektovat a být respektován.

Základní empirické otázky, na které jsem chtěla získat odpověď, byly tyto: Proč je myšlenky respektujícího přístupu oslovily a které dovednosti využívají v praxi. Chtěla jsem zjistit, jestli je v tomto přístupu něco, co jim vyloženě nesedí. Dále mě zajímalo, jestli je pro ně něco těžké uvést do praxe, ať už z osobních důvodů, či kvůli vnějším okolnostem. Chtěla jsem se také dozvědět, jak vnímají potřeby dětí i ty svoje a jak pracují s negativními emocemi u sebe i u dětí.

V pozadí za těmito cíli pro mě především bylo, zjistit od zkušených učitelek, na jaké překážky s respektujícím přístupem ve své práci narážejí, abych se tak mohla snáze připravit na vlastní povolání učitelky. Chtěla jsem si tím také rozšířit obzory o jiné způsoby, jak lze takový proces vnímat.

Z těchto empirických otázek jsem vyvodila otázky do dotazníku. Mým prvotním záměrem bylo s respondenty provést rozhovory formou polostrukturovaného rozhovoru, se kterými mám již zkušenosti. Po rozvaze jsem však, z důvodů velké náročnosti takového výzkumu zvolila kompromis a vytvořila jsem dotazník s otevřenými otázkami. *„Otevřená otázka dává respondentovi dost velkou volnost u odpovědi. Otázka nasměruje respondenta na tázaný jev, neurčuje mu však alternativní odpovědi.“* (Gavora, 2010, s. 126). Nejprve jsem vytvořila dotazník o 15 otázkách a dala jsem ho vyplnit prvnímu z respondentů. Po zpracování dat jsem dotazník upravila na 10 otázek, protože jsem zjistila, že se některé odpovědi překrývaly a také byl poměrně časově náročný.

9.1.1. Otázky v dotazníku:

1. Jaká byla vaše osobní cesta k respektujícímu přístupu?
2. Co z respektujícího přístupu vás baví v praxi?
3. Co z respektujícího přístupu vám neseďí?
4. Co z respektujícího přístupu je pro vás těžké převést do praxe?
5. Co děti podle vás v MŠ nejvíce potřebují?
6. Kdy a jak si při práci s dětmi uvědomujete a naplňujete své vlastní potřeby?
7. Popište prosím konkrétní příklad, kdy se vám dařilo účinně reagovat na dětské negativní emoce.
8. Co děláte, když vás při práci s dětmi v MŠ zaplaví negativní emoce?
9. Jak reagujete, když se mezi dětmi rozhoří konflikt? Popište prosím konkrétní příklad.
10. Co byste ve svém učitelském působení chtěli změnit, rozvinout, apod.?

9.2. Výzkumný soubor a výběr respondentů

Základní kritéria pro zařazení do výzkumu byly tyto:

- respondent je vychovatelem/učitelem v předškolním zařízení
- respondent se zúčastnil kurzu Respektovat a být respektován

Dotazník se dostal k 25 lidem. Obsahoval úvodní oslovení, v kterém jsem představila sebe a zaměření své bakalářské práce a ujistila respondenty o anonymitě. Až na výjimky jsem jej neposílala naslepo. Sedm respondentů jsem znala osobně a znala způsob jejich práce s dětmi. Dalším 18 potencionálním respondentům poslali dotazník tito mí známí. Z těch 7, co jsem je znala, osobně mi dotazník vrátili všichni. Zbylých 6 jsem získala od známých těchto mých známých. Čím osobnější vztah, tím větší byla návratnost. Důvodem může být to, že dotazník se zabývá dost citlivými informacemi v práci učitelek v MŠ a také je celkem časově náročný.

Z 13 respondentů, kteří vyplnili dotazník, pracují 4 v soukromé lesní školce, 1 v soukromé s alternativním programem, 7 ve státní školce s alternativním programem a jeden pracoval v lesní školce a nyní v běžné státní. V těchto soukromých školkách mají kolem 10 dětí a často jsou s nimi dva vychovatelé. Ve státních mají všechny třídy respondentů schválenou výjimku na 28 dětí ve třídě.

Dva vychovatelé jsou se třídou v době vycházky a oběda, jinak je s nimi jeden vychovatel.

9.3. Metoda analýzy dat

Při zpracovávání odpovědí z dotazníků jsem nejprve přiřazovala k odpovědím kódy tak, abych mohla seřadit podobné odpovědi k sobě (vytvářela jsem trsy) a zařadit je do konkrétních významových kategorií (Gavora, 2010, s. 213). Některé kategorie byly obsažené jen v odpovědích pod jednou konkrétní otázkou, některé se však prolínaly napříč různými otázkami. Potom jsem jednotlivé kategorie doplnila o přímé citace respondentů a o reflexe, které kategorii popisovaly.

10. Prezentace výsledků výzkumu

Na otázku č. 1: Jaká byla vaše osobní cesta k respektujícímu přístupu?

6 respondentů odpovědělo, že když se jim narodily vlastní děti, chtěli najít co nejlepší způsob výchovy

- „... přihlásila jsem se na kurz..., protože jsem nebyla spokojená, jakým způsobem se k ní chováme.“
- „...s narozením syna. Stal se pro mě tak silnou cestou, že jsem se rozhodla založit lesní MŠ, aby nemusel chodit do státní školky.“
- „Vzpomínky z dětství na věty z úst dospělých, které mě v dětství dokázaly pobouřit, nebo naopak stáhnout do sebe. Chut' vyhnout se tomuto u svých dětí.“

Pět respondentů uvedlo, že se k respektujícímu přístupu více dostali s tím, jak začali pracovat v MŠ

- „... kurz respektování mi byl doporučen kolegyní.“
- „... naučila mě to uvádějící učitelka v MŠ.“
- „zkušenost s mnoha dětmi při různých činnostech a v různých typech MŠ“.

Jeden respondent se chtěl vyhnout chybám učitelů z vlastního dětství.

Často uvádějí respondenti více inspirací najednou: 6 uvádí literaturu, pět napsalo, že pro ně byl důležitý kurz, často také uvádějí vlastní rozpoložení, intuici a vliv svého okolí.

Reflexe č. 1:

Dá se říci, že respondenti začali řešit otázku, jaký výchovný styl zvolit, nejvíce v době, kdy došlo k setkání s novou realitou. Buď se jim narodily vlastní děti, nebo začali pracovat s dětmi v předškolním zařízení. Někteří chtěli najít jiný způsob výchovy, než sami zažili v dětství. Pro necelou polovinu bylo zásadní navštívení kurzu Respektovat a být respektován, pro stejný počet setkání s tematickou literaturou, někoho ke změně přivedla vlastní intuice, či vliv okolí.

Otázka č. 2: Co z respektujícího přístupu vás baví v praxi?

Šest respondentů oceňuje, že respektující přístup posiluje dětskou roli:

- „... děti (se) nebojí říct vlastní názor. Jednají s pedagogy/rodiči jako se sobě

rovnými.“

- *„že se (...) děti nedostávají do podřazené pozice, nemají strach a nepotírá se tak jejich snaha a tvořivost při řešení různých situací.“*
- *„Vést děti k vlastním řešením a rozhodnutím. Často je výsledek neuvěřitelný a zjistím, kolik je možných řešení, které by mě ani nenapadly.“*
- *„To, že dítě není v respektujícím přístupu nějaký poddruh člověka.“*

Tři respondenti mají názor, že respektující přístup pomáhá v komunikaci a při řešení problémových situací:

- *„Používám popisy při dětské žádosti o pochvalu, (...) vyjadřuji svá očekávání (...), nebo své emoce.“*
- *„Já – výroky mě vracejí k sobě.“*

Čtyři respondenti hovoří o tom, že se jim líbí, jakým způsobem lze navazovat a utvářet vztah založený na vzájemné úctě.

- *„učení se respektu učitel x dítě, vzájemný respekt k osobě a jeho rozhodnutí.“*
- *„...vcitřování se do konkrétní situace.“*

Tři respondenti oceňují uznání individuality člověka:

- *„...hledání cesty ke každému dítěti.“*
- *„...balancování individuálního přístupu ke každému.“*

Tři respondenti zmiňují, že si užívají pozorovat děti:

- *„...sledovat reakce dětí, pro které je tento přístup jednání většinou nový.“*
- *„...pozorování volby konkrétních dětí, které je spojené s jejich dozráváním.“*

Jeden respondent sdělil, že rád podporuje *„u dětí pocity bezpečí a jistoty, které je důležité prožít v 1. sedmiletí, tedy v MŠ.“* Rád podporuje *„etické a morální hodnoty u dětí.“*

Jeden respondent zřejmě dotčeně odpověděl pouze: *„?Baví?“*

Reflexe č. 2:

Podle odpovědí usuzuji, že si většina respondentů uvědomuje, že s respektujícím přístupem dochází k posunu v rolích „dospělý x dítě“ směrem od mocenského přístupu. Dokážou dávat dětem zpět jejich hlas, uznat jejich právo na jedinečnost, na jejich názor, dát jim prostor pro učení se přirozeným způsobem. Někteří využívají respektující přístup i jako nástroj, jak si víc uvědomit sami sebe a

jak se stát pochopitelnějším pro ostatní.

Odpověď posledního respondenta („Baví?“) mě přivedla k zamyšlení nad vhodností použití takového výrazu v otázce, který je pro takové téma možná příliš nadlehčený. Z ostatních odpovědí tohoto respondenta vyplývá, že bere respektující přístup jako životní postoj a z takto formulované otázky mohl získat dojem, že téma neberu dost vážně.

Otázka č. 3: Co z respektujícího přístupu vám nesedí?

Nejsilněji jako odpověď na tuto otázku zaznívá, že respondentům nevadí něco na respektujícím přístupu, jako spíše to, jak si jej lidé (hlavně rodiče) vyloží. Konkrétně to, že si pletou respektující přístup s volnými hranicemi a nechávají děti rozhodovat v oblastech, kde to není pro děti vhodné. Podobně odpovědělo 6 respondentů:

- *„Zvláště rodiče si obojí pletou a vzniká tak spousta problémů u dětí. Mnohdy vedoucím až k diagnózám od psychiatrů.“*
- *„Vadí mi, že rodiče nedávají svým dětem potřebné hranice z obavy, aby je náhodou nepřestali respektovat.“*
- *„S lesní školkou ale poznávám, jak moc je respektující přístup nepochopen rodiči. Často se setkávám s tím, že rodiče přehnaně „respektují“ své děti, zatímco tytéž děti nerespektují své rodiče.“*
- *„Jak bývá prezentován lidmi, respektovat neznamena nechat ve všem dítě rozhodovat.“*
- *„Mám pocit, že malé děti potřebují spíše jistotu a pevné, láskyplné vedení, než jim pořád dávat něco na výběr, to malé děti spíše znejišťuje.“*
- *„Respektující přístup bývá také často zaměňován s přílišným vysvětlováním dítěti.“*

Jednomu respondentovi se příčí, že je respekt postaven nad autentičnost:

- *„...v praxi to pak vypadá tak, že naprosto nahněvaná osoba cedí skrz zaťaté zuby respektující výroky. (...) Vedlejším produktem jsou ještě k tomu pocity viny při nezvládnutí situace ve vypjatých emočních stavech...“*

Jeden respondent říká, že neexistuje publikace, která *„...by mi pomohla s tím, jak s více než 20-ti dětmi ve třídě aplikovat jen respektující přístup.“* Tento problém se v odpovědích objevuje ještě mnohokrát.

Dva respondenti uvádějí, že se jim zdají některé formulace z knihy „Respektovat a být respektován“ příliš učebnicové a strohé, např. „Vidím, že...“, další dva, že by nebyli tak přísní s nepoužíváním pochval u dětí. Jeden respondent říká jen obecně, že „*ne vše lze u malých dětí respektovat*“.

Jednomu respondentovi nevadí nic.

Reflexe č. 3:

Téma nedostatečných hranic od rodičů se prolíná celým dotazníkem a je přinášeno jak pedagogy pracujícími s menšími skupinami, tak těmi, kteří mají 28 dětí ve třídě. Přestože žádná z mých otázek na to přímo nemíří, objevuje se v odpovědích celkem 11 x. Z toho usuzuji, že je pro pedagogy důležité. V odborné literatuře se tímto tématem zabývá např. Ludmila Prekopová, Jan-Uwe Rogge, či Rebeca Wild, a hovoří o tom jako o reakci rodičů na jejich vlastní dětství. Rodiče nechtějí být ti přísní, chtějí se vyhnout přístupu, jaký sami zažili v dětství. Rozpor mezi snahou o respektující přístup a autentičností našeho jednání, který pociťuje jeden z respondentů jako problém, mi přijde velmi zajímavý. Nejspíš proto, že podobné situace, o kterých mluví, dobře znám a práce s vlastními emocemi je pro mě také velké téma. Tento respondent na jiném místě v tomto dotazníku hovoří o potřebě věnovat se dále svým nezpracovaným strachům a traumatům. Problém, jak uplatňovat respektující přístup v přeplněné třídě je druhým tématem, které vyvstalo od pedagogů, aniž bych se na něj přímo ptala. V odpovědích v celém dotazníku se objevuje celkem 10 x a ještě se mu budu více věnovat u následující otázky.

Otázka č. 4: Co z respektujícího přístupu je pro vás těžké převést do praxe?

Tři respondenti uvádějí, že je pro ně těžké uplatnit individuální přístup a respektovat potřeby každého dítěte ve velkém kolektivu dětí (28 dětí ve třídě):

- „*Nemám na ně tolik času...děti na tento způsob komunikace nejsou zvyklé, tak to neumí a pak celý rozhovor déle trvá, ... je těžké se soustředit na jedno dítě,..., když tu zároveň musím být i pro ostatní děti, které se během rozhovoru ptají, pláčou...*“

- *„Těžké je to vždy uplatnit v praxi, když je velká skupina dětí – 28 dětí ve třídě.“*
- *„Bylo by dobré snížit na 22 dětí ve třídě.“*

Tři respondenti říkají, že je těžké respektující přístup aplikovat u dětí, které nemají doma nastaveny hranice:

- *„Děti neví, co můžou a nemůžou, jsou pak na druhou stranu velmi zmatené.“*
- *„Nefunguje respektující chování a přístup od dítěte k učitelce MŠ.“*
- *„ ...dítě neví, co je dobré, co je správné, že dospělým se děkuje, mají se podřídit nějaké autoritě, to je rodiče vůbec neučí ve snaze, aby dítě nějak neomezili. Nevychované, nepřizpůsobené děti mohou všechno a neví, že je to špatně.“*

Podle dvou respondentů je *„nejtěžší práce s dospělými“*: Pro jednoho z nich *„vyladit“* obě učitelky ve třídě, netrvat na svých schématech řešení problémů. Druhý říká, že je těžké *„vybalancovat“* vztah s rodiči a umět respektovat i rozhodnutí, s kterým *„nesouzní“*.

Dalších 5 respondentů zmiňuje potíž s překonáním zažitých komunikačních stereotypů. Dva ve vypjatých emočních stavech, dva se těžko brání pochvalám, další respondent má problém se současnou podobou komunikace s dětmi, tak rozdílnou od *„zkušenosti z našeho dětství“*.

Jeden respondent říká, že řešení konfliktů je snazší s dětmi v MŠ, než s vlastními. A doplňuje: V MŠ *„je vhodné, když je tam druhá osoba, abych se na řešení konfliktu mohla plně soustředit.“*

Jeden respondent říká, že *„respektující přístup prostupuje celým životem člověka a život je o učení, to znamená, že rozmanité životní situace mě učí přemýšlet nad vlastními hodnotami, vlastním přístupem k druhým.“*

Reflexe č. 4:

Tato otázka přinesla spoustu zajímavých odpovědí, podle kterých jsem poznala, že jsem ji měla formulovat spíš takto: *„Co vám brání v realizování*

respektujícího přístupu?“.

Výrazné téma, jak už jsem předeslala, je téma velkého kolektivu a obtížemi s ním spojenými. Když jsem vyzvedávala dotazníky od jedné učitelky ve školce s 28 dětmi, tak zrovna v tu chvíli, kdy se mi věnovala, se začala skupinka chlapců divoce „mečovat“ s klacky a na druhé straně vylila holička litr barevné vody po malování na koberec. „*Jak mám udržet respektující přístup, když se neustále dějí nejméně tři věci najednou?*“ Ptala se mě učitelka, když mi papír podávala.

Opět se tu vynořuje téma nastavení hranic dětem rodiči, kde uvádím tři citace. Ta třetí, kde respondent mluví o tom, že se děti „*mají podřídít nějaké autoritě*“, mi přijde buď nešťastně formulovaná, nebo že respondent úplně nepochopil podstatu partnerského přístupu.

Dva respondenti říkají, že je složitější vyjít s dospělými, než s dětmi a další zas, že je jednodušší řešit konfliktní situace s dětmi v MŠ, než se svými vlastními.

Také zde vyvstává potíž s překonáním zažitých komunikačních stereotypů.

Výrok posledního respondenta na mě působí svou živostí. Zdá se mi, že vyzařuje laskavost k sobě samému a svému procesu učení. Nikdy se nepřestaneme učit a je to tak v pořádku.

Otázka č. 5: Co děti podle vás v MŠ nejvíce potřebují?

Nejsilněji byla zastoupena potřeba bezpečí a jistoty (9x), bezpodmínečného přijetí a lásky (10x), pevných hranic (5x).

Z dalších se 2 rovněž týkaly bezpečí a jistoty: pravidelnost, stálost prostředí se zaběhanými zvyky.

8 se týkalo vztahů: dobré vztahy s dětmi a dospělými, laskavé a milé zacházení, pravdivost projevů učitele, zájem, přátelství, lidskost, možnost vytvořit si kladný vztah k sobě i ostatním, možnost naučit se řešit své problémy.

4 se více týkaly prostředí: šťastné a krásné prostředí, volnost v pohybu, možnost učit se především volnou hrou, mít čas a prostor dělat si věci po svém - i v řešení konfliktů.

Reflexe č. 5:

Byla jsem zvědavá na to, jaké potřeby považují pedagogové u předškolních dětí za skutečně důležité. Vnímám, že to pro respondenty nejsou jen prázdné pojmy. Poukazují na to především jejich odpovědi na ostatní otázky v tomto dotazníku. Takto vyjádřené potřeby korespondují s pojetím potřeb u dětí v knize „Respektovat a být respektován“. Tuto otázku jsem také chtěla dát do kontrastu k tomu, jak si pedagogové jsou schopni uvědomovat i své vlastní potřeby.

Otázka č. 6: Kdy a jak si při práci s dětmi uvědomujete a naplňujete své vlastní potřeby?

Odpovědi tří respondentů se týkaly spíše základních potřeb:

- *„Vlastní potřeby si učitelka uvědomuje vždy při plnění těch nejzákladnějších – toaleta, pitný režim či momentální zdravotní stav.“*
- *„S naplňováním základních potřeb jako je hlad a dojít si na WC je to v MŠ těžší, protože je na všechno málo času, musíme pospíchat. A tak často tyto potřeby odkládám...“*
- *„Naplňuji si základní lidské potřeby, vyšší potřeby (realizace, aktivity...) musí jít dle mého v MŠ v souladu s potřebami dětí.“*

Jeden respondent dokonce napsal: *„Které? Jsem plně pro děti.“*

Jeden respondent odpověděl: *„Pokud jsou všechny děti v bezpečí, nenastává žádná zdraví ohrožující okolnost, ani žádné dítě nemá akutní potřeby, snažím se být také sama se sebou, ale přiznám se, že je to opravdu složité a spíše si vlastní potřeby uspokojuji bez dětí.“*

Tři respondenti popisují, že si s dětmi v MŠ naplňují své *„tvořivé a kreativní potřeby“*, *„vymýšlením tvořivých aktivit a výzdobou třídy“*, tvořivosti se také týká to, jakým způsobem lze *„uchopovat spontánní situace“*.

Tři respondenti pochopili tuto otázku jako otázku po smyslu. Kdy cítíte smysl ve své práci pedagoga? Odpovídají víceméně shodně, když jsou děti šťastné a spokojené či když vyjadřují pedagogovi náklonnost:

- *„Když jsou děti spokojené, líbí se jim program...věnují mi pozornost...“*

- „Když prší, fouká, jsou 2° C a dětem je venku dobře...“

Jeden respondent odpověděl, že prací v MŠ si naplňuje potřebu po „*spravedlivém světě, láskyplném přístupu lidí k sobě*“ a proto dětem vštěpuje etické hodnoty.

Reflexe č. 6:

Touto otázkou jsem směřovala k zamyšlení se nad tím, jak pedagog vnímá své vlastní potřeby v pracovním procesu. Jsem přesvědčená, že nás naše vnitřní pohnutky, potřeby jednoznačně ovlivňují a když se je naučíme vnímat, snáz rozumíme našim vlastním reakcím v různých situacích a můžeme je i lidem kolem sebe objasnit. U sebe např. vím, že když si nevšimnu, že mám hlad, začnu být na své okolí nepříjemná, až agresivní. Nebo někdy cítím nepohodu a po někdy i dost dlouhé době si uvědomím, že vezím v nějaké situaci, která je pro mě zatěžující, ale kterou můžu někdy snadno změnit (např. příliš velký hluk příliš dlouho). A to zmiňuji jen některé základní potřeby. Potřeb je mnoho a mnohé v danou chvíli naplnit nemůžu, ale když si je uvědomím a dám na seznam na později, může mi to ulevit. Je ovšem otázka, zda při současném přetížení pedagogů je vůbec taková sebereflexe možná.

Respondenti pochopili tuto otázku různými způsoby. Někteří popsali, že plnit i ty základní potřeby je někdy náročné. Někdo dokonce své potřeby potlačí. Někdo popisuje, které činnosti (tvořivé) je v práci v MŠ s dětmi naplňují a někteří popsali situace, kdy jim práce v MŠ naplňuje jejich potřebu smysluplnosti. Jeden respondent popsal, že svým pedagogickým působením pomáhá vytvářet takový svět, v jakém chce žít. Dá se říci, že s naplňováním základních potřeb ve školce má dost z respondentů potíží, zato jim práce někdy naplňuje vyšší potřeby seberealizace a tvořivosti a smyslu.

Otázka č. 7: Popište prosím konkrétní příklad, kdy se vám dařilo účinně reagovat na dětské negativní emoce.

Nejčastěji (8 resp.) popisovali respondenti situace, kdy dítě cítilo stesk, popř. smutek a strach provázející obtížnou adaptaci ve školce, nechají děti, aby si mohly smutek prožít, jsou s nimi, vyjadřují pochopení, a nabídnou dítěti fyzický kontakt:

- „Vidím, že se ti stýská.“

- „Někdy pomůže se vyplakat.“
- „Já mám děti a také se mi po nich stýská.“

Jeden respondent s dítětem poslouchal ptáčky, „kteří mamince donesli zprávu, jak se dítěti stýská.“

Další objasňuje, že v takovou chvíli netlačí dítě, aby se zapojovalo do společných aktivit.

V jednom případě respondent popsal, že upozorňuje např. na zvířátka venku a dítě tak odpoutá svou pozornost od svých emocí.

Dalších 5 respondentů popsalou svou zkušenost s tím, když dítě prožívá hněv, vztek, je rozzlobené. Jeden z nich popisuje proměnu svého přístupu k dítěti, které se často „bezdůvodně“ nahněvá:

- „Zpočátku mě to opravdu rozčilovalo a vzbuzovalo ve mně hněv a poté samozřejmě jakékoliv řešení způsobovalo ještě větší křik a vzdor, i když jsem se snažila být respektující nebo ho utěšit.“

Teprve tehdy, když respondent dokázal pocítit soucit, hněv dítěte rychle odezněl a ono bylo schopné popsat své pocity. Respondent říká:

- „Naučila jsem se k dítěti raději nepřistupovat, pokud sama cítím nepříjemné emoce.“

I další respondent sděluje:

- „Postarám se prvně o sebe, uvědomím si jejich situaci a pak za nimi přijdu a nabídnu fyzický kontakt, přijetí...“

Další vyjádří pochopení pro dětskou zlobu a zeptá se, co dítě potřebuje teď.

Další respondent mluví o holčičce, která napadala jiné děti:

- „Domluvily jsme se spolu, že když ucítí, že začíná být rozzlobená, přijde za mnou a přitulí se.“ A útoků výrazně ubylo.

Pátý respondent říká, že si o situacích, které děti hněvají, vyprávějí příběhy, kde se nachází řešení a hlídají, aby nedocházelo k fyzickému napadání.

Jeden respondent také popsal situaci, kdy s dětmi nacvičují základy psaní a děti

mají strach, že to nezvládnou. Odpovědí bylo, že „...můžeme nacvičovat tak dlouho, než se ta forma povede.“

Reflexe č. 7:

V odpovědích se sešlo mnoho příběhů dětí se steskem a smutkem, z kterých podle mého vyplývá, že tyto emoce učitelky dobře zvládají a mají na ně své ověřené postupy. Uvedený výrok odvedení pozornosti ke zvířátkům venku, aby se dítě nesoustředilo na vlastní emoce, se mi jeví být v rozporu s respektujícím přístupem.

Z odpovědí, které popisují situace, kdy dítě mělo vztek, hněvalo se, vyvstává důležitost uvědomění si a zpracování primárně emocí pedagoga. Zároveň opět všechny odpovědi spojuje přijetí negativní emoce dítěte.

Při čtení téhle pokladnice příkladů dobré praxe jsem se těžko bránila dojetí. Jak je to vzdálené mým vlastním vzpomínkám z mateřské školy.

Otázka č. 8: Co děláte, když vás při práci s dětmi v MŠ zaplaví negativní emoce?

Pět respondentů mluvilo o tom, jak své emoce ošetří, než o nich začnou mluvit s dětmi:

- „Musím poodejít ... nadýchnu se a vydýchnu...“
- „Jdu si zalézt, kam to jde.“

Velice otevřeně sděluje jeden respondent:

- „Dětem to vždy řeknu, teď to nemůžu řešit, protože jsem fakt hrozně naštvaná..., jdu se vykřičet a pak si můžeme o tom promluvit. Někdy si potřebuji zakřičet, nebo proběhnout, zhluboka vydýchat, nebo něčím hodit. Pracuji v lesní školce, takže nějaký klacek se vždycky najde.“

Devět respondentů říká, že se snaží dětem své emoce popsat a mluvit s nimi o nastalé situaci:

- „...dětem své emoce popíšu, přidám i popis toho, co jsem viděla a slyšela. Tím se mi uleví, děti se zastaví a zjistí, že se něco děje...“
- „Po uklidnění si s dětmi povídám o svých emocích.“
- „Řeknu to dětem, aby věděly, že nejsem v dobrém rozmaru, zkusím vysvětlit proč, pokud to jde.“

Tři respondenti také doplňují, že vítají, když děti samy přicházejí s možnými řešeními:

- *„Děti samy přijdou s komentáři toho, co se stalo, nebo s návrhy řešení.“*
- *„Společně můžeme přijít na řešení.“*

Jeden respondent se snaží najít něco pozitivního, co ho odpoutá od negativních myšlenek.

Reflexe č. 8:

Někteří respondenti popisují, jak zpracovávají své emoce předtím, než o tom začnou mluvit s dětmi. Každý má svou ověřenou techniku, která mu může pomoci, jako poodejít, vydýchat se, vyběhat to, hodit něčím apod. Většina respondentů o svých emocích mluví s dětmi, aby situaci pochopily. Někteří vítají, když se děti do řešení problému zapojují. U jednoho respondenta se objevuje snaha odpoutat se od negativních myšlenek, což se mi jeví z hlediska respektujícího přístupu jako méně nevhodné. Těžko se mi však hledá způsob, aby to nepůsobilo tak, že opravuji respondentům domácí úkol.

Tahle otázka je pro mě osobně důležitá, protože sama hledám cestu k lepšímu zvládnání vlastních negativních emocí, aby nebyly ničivé pro okolí. Velice si vážím otevřenosti některých respondentů. Ulevilo se mi, že všichni alespoň někdy něco takového zažili.

Otázka č. 9: Jak reagujete, když se mezi dětmi rozhoří konflikt? Popište prosím konkrétní příklad.

Deset respondentů se shoduje, že se primárně snaží do konfliktů dětí nezasahovat, dokud to není třeba (až když děti požádají o pomoc, hrozí agrese, vypadá to, že si neporadí):

- *„Snažím se pozorovat z povzdálí, aby mě neviděl a nepřišel žalovat a situaci řešil sám.“*

Snaží se mít přehled o vývoji konfliktu a v případě potřeby zasáhnou:

- *„Když vyhodnotím, že konflikt přerostl míru, kdy si ho mohou děti řešit samy, zklidňuji situaci.“*
- *„Vyslechnu obě strany. Pokud jsou děti v danou chvíli schopny spolupráce, nechám je navrhnout řešení, pokud toho schopny nejsou, přicházím s*

možným řešením já.“

- *„...a pak shrnu, co se stalo, (...) a zeptám se na řešení. Co s tím můžeme dělat? Poslechnu si, co navrhuji, a pokusíme se najít řešení akceptovatelné pro oba.“*

Jeden respondent doplňuje, že pokud jsou děti takto vedené, jsou si postupem času stále schopnější řídit konflikty samy.

Dva respondenti upozorňují, že někdy je třeba zastavit agresivní chování např. oddělením dětí od sebe:

- *„Bez vysvětlování fyzicky zamezím agresorovi v pokračování.“*

Jeden respondent představuje svůj způsob, jak vstupuje do konfliktu:

- *„Mohu vstoupit do hry jako policejní důstojník, detektiv, semafor (barvy) a mohu zjistit, zeptat se, jak se to stalo?“*

Reflexe č. 9:

Tyto odpovědi pro mě byly skutečným překvapením svojí jednotou. Většina respondentů zřejmě řeší tyto situace podobným způsobem: snaží se dát dětem prostor, aby si konflikt vyřešily svépomocí. Když to nejde, do konfliktu vstoupí, ale jen jako prostředník, někdo, před kým si děti sobě navzájem mohou říct, jak situaci chápou a co jim vadí. Pedagog je vyslechne, může dopomoci, aby si děti porozuměly navzájem, a když k tomu dojde, vyzve je, aby se pokusily vymyslet řešení schůdné pro všechny strany.

Otázka č. 10: Co byste ve svém učitelském působení chtěli změnit, rozvinout, apod.?

Sedm respondentů chce rozvíjet sebe sama, pracovat na sobě:

- *„Práce s vlastními emocemi...“*
- *„Vyvarovat se skrytých odměn a trestů.“*
- *„Rozvinout svou autenticitu a vřelost.“*
- *„Rozvinout svou empatii k individuálním zvláštnostem dětí...“*
- *„Nebrat si věci osobně, nenesit si práci domů.“*
- *„Dokázat vnímat své emoce a vzorce.“*

Pět respondentů by chtělo zmenšit počty dětí ve třídě:

- „Těžko se udržuje domácí prostředí a individuální přístup.“
- „...a potom by se mohl rozvinout respektující individuální přístup a tvořivost, kreativita.“
- „...situace s třídou 28 dětí se zvládá velice těžko, často je to až nemožné.“

Jeden z respondentů přichází se svou vizí propojit „výchovu v MŠ a péči o staré lidi v jednom místě. Spolu.“ Jiný by chtěl „umět děti naučit pracovat, hrát si a žít v nehluku.“

Další respondent by uvítal „nemuset být pedagogem vlastnímu dítěti“.

Poslední respondent by chtěl změnit fakt, že musí studovat učitelství, i když už má několik škol a místo toho by si raději vybral kurzy podle své preference.

Reflexe č. 10:

Více jak polovina respondentů chce dále pracovat na sobě, každý má nějaké své téma, které chce u sebe rozvíjet a měnit. Opět vysoký počet respondentů chce změnit, tedy zmenšit počet dětí ve třídě. Jeden se dělí o svou vizii propojení výchovy dětí s péčí o staré lidi, jiný chce naučit děti nehloučet a další si stěžuje na nutnost studovat kvůli své učitelské profesi další školu.

10.1. Shrnutí

Respondenti začali hledat odpovídající přístup k výchově (a našli ho v respektujícím přístupu) nejčastěji při setkání s novou realitou, buď s příchodem vlastních dětí, nebo počátkem práce s dětmi v MŠ. Z odpovědí se dá vyvodit, že často chtěli najít jiný způsob, než jaký sami zažili jako malí. Pro necelou polovinou bylo zásadní navštívení kurzu Respektovat a být respektován, pro stejný počet setkání s tématickou literaturou, někoho ke změně přivedla vlastní intuice, či vliv okolí.

Většina respondentů vnímá, že s respektujícím přístupem dochází k posunu v rolích **dospělý x dítě** směrem od mocenského přístupu a dokáží, či se snaží, dávat dětem ve své pedagogické praxi zpět jejich hlas, uznat jejich právo na jedinečnost, na jejich názor, dát jim prostor pro učení se přirozeným způsobem. Vedou je k tomu, aby se děti lépe vyznaly ve svých potřebách a emocích. Aby je

dokázaly pojmenovat a naučily se řešit konflikty. Někteří respondenti využívají respektující přístup i jako nástroj, jak si víc uvědomit sami sebe a jak se stát pochopitelnými pro ostatní.

Z dotazníku vyvstávají dvě důležitá témata, na která moje otázky přímo nemířily. Vzhledem k četnosti v odpovědích, a naléhavosti s jakou o nich respondenti mluví je zřejmé, že je respondenti vnímají jako palčivé problémy. Jedním z nich je, že děti nemají z domova dostatečné hranice. Tento problém přináší nové otázky. Je možné více zapojit rodiče? Jak komunikovat, aby pedagogové a rodiče došli nějakému vzájemnému pochopení? Tyto otázky tato bakalářská práce nezodpoví, ale mohou být zajímavým vodítkem pro další zkoumání.

Druhým je téma velkého kolektivu a obtížemi s ním spojenými. Pedagogové shledávají jako velice těžké, někdy až nemožné působit respektujícím a individuálním způsobem v přeplněné třídě s 28 dětmi a to i když vezmeme v potaz, že málokdy se sejdou ve třídě skutečně všechny (skoro vždy je některé nemocné apod.). Je to samozřejmě otázka legislativy, s kterou není tak snadné hnout.

Kromě těchto dvou velkých témat se pedagogové potýkají také s překonáváním zažitých stereotypů u sebe, u svých kolegů i rodičů.

Jednomu respondentovi neseďí, že je respekt postaven nad autentičnost. Ve vypjatých chvílích mu to pak přináší pocity selhání.

Zajímavé pro mě bylo zjištění, že potřeby dětí podle respondentů korespondují dost přesně s pojetím potřeb u dětí, jak se o nich píše v knize Respektovat a být respektován. To pro mě znamená takové živoucí ověření teorie v praxi i v tak těžko uchopitelné oblasti. To, že oblast a specifika dětských potřeb není pro respondenty ničím cizím, se však dá vyzorovat hlavně z jejich odpovědí na ostatní otázky v dotazníku.

Dále jsem se zaměřila na to, jak si při své pedagogické činnosti naplňují respondenti své vlastní potřeby. Třetina respondentů popisuje, že plnit i ty základní potřeby je někdy velmi náročné. Někdo dokonce své potřeby potlačuje. Spíše se zdá, že se některým respondentům daří naplňovat si vyšší potřeby jako potřebu tvořit, nebo potřebu po smyslu.

Když měli respondenti popsat příklad toho, kdy se jim podařilo účinně reagovat na negativní dětské emoce, přineslo to mnoho příběhů, jejichž čtení se

mě dotklo. Ještě jsem neměla možnost pracovat v mateřské škole, ale již tam mám práci přislíbenou. Při pročitání zkušeností těchto pedagogů se ze mě vytrácí strach, ale spíše začínám mít chuť to zkusit. A stejně jako oni a jako děti se učít pokusem a omylem. A vzrůstá ve mně pokora k té profesi a k těm, kteří ji vykonávají navzdory zátěži, kterou to přináší.

Další otázka směřovala na to, jak pedagogové pracují se svými negativními emocemi. Někteří respondenti popisují, jak potřebují zpracovat své emoce předtím, než o tom začnou mluvit s dětmi. Každý má svou ověřenou techniku, která mu může pomoci, jako poodejít, vydýchat se, vyběhat to, hodit něčím apod. Většina respondentů o svých emocích mluví s dětmi, aby situaci pochopily. Někteří vítají, když se děti do řešení problému zapojují.

Dalším překvapením pro mě bylo, že na otázku, jak respondenti reagují, když mezi dětmi vznikne konflikt, jsem dostala tak sourodé odpovědi, skoro jakoby je psal jeden člověk. Většina respondentů se snaží dát dětem prostor, aby si konflikt vyřešily svépomocí. Když to nejde, do konfliktu vstoupí, ale jen jako prostředník, někdo, před kým si děti sobě navzájem mohou říct, jak situaci chápou a co jim vadí. Pedagog je vyslechne, může dopomoci, aby si děti porozuměly navzájem, a když k tomu dojde, vyzve je, aby se pokusily vymyslet řešení schůdné pro všechny strany.

Na otázku co by chtěli respondenti rozvinout, změnit, odpovídá více jak polovina respondentů, že chce dále pracovat na sobě, na svém specifickém tématu, ve kterém cítí nějakou slabinu. Vysoký počet respondentů chce zmenšit počet dětí ve třídě. Jeden se dělí o svou vizi propojení výchovy dětí s péčí o staré lidi, jiný chce naučit nehlučet a další si stěžuje na nutnost studovat kvůli své profesi další školu.

Závěr

Psaní této bakalářské práce je pro mě zároveň osobní cestou k vlastnímu způsobu výchovy. Hledání takové výchovy, v kterou opravdu uvěřím, za kterou si budu moci s čistým svědomím stát. V rámci vlastních možností jsem prozkoumala související literaturu a skládáním tohoto literárního celku jsem si zároveň skládala z jednotlivých kusů souvislý obraz tak, aby mi dával smysl. Protože se jedná zároveň o mé dost osobní téma, musela jsem hledat míru osobní roviny, jaká by v práci měla být.

V teoretické části jsem se věnovala vývoji demokratického přístupu, rizikům autoritativní výchovy, dětem jako naší výzvě a terapii, přirozeným lidským potřebám, vhodnému prostředí pro děti, hranicím ve výchově, emocím a roli vychovatele.

Z praktické části podle mého názoru nejvíce ční poznání, že respondenti - vychovatelé vnímají, že v respektujícím přístupu dochází k posunu rolí směrem od mocenského přístupu. Vychovatelé jsou rádi, že děti nemají strach říct svůj názor a že se učí řešit své problémy. Často vítají dětské nápady i tehdy, když se sami dostanou do negativních emocí. Vychovatelé si užívají roli pozorovatele, který nezasahuje za každou cenu. Děti mají dost volnosti k tomu, aby se pokusily si své spory urovnat nejprve samy a teprve když se nedaří, může zasáhnout vychovatel. Mají možnost si volně hrát. Vychovatelé se snaží hledat si cestu ke každému dítěti, uvědomují si, že děti potřebují bezpečí, pevné hranice a přijetí.

Zároveň z výzkumu vyplývají některé problémy, které vychovatelé řeší. Zmíním dva nejdůležitější. Podle názoru vychovatelů, nemají děti od rodičů dostatečné hranice. Stěžují si na to, že jsou děti zmatené a respektující přístup je jen jednosměrný: od dospělého k dítěti. Rodiče podle nich nechávají děti o všem rozhodovat, popř. pořád dítěti vysvětlují. Druhým největším problémem je podle vychovatelů vysoký počet dětí ve třídách, který velmi ztěžuje, někdy až znemožňuje individuální a respektující přístup. Myslím si, že především problém nedostatečných hranic z rodiny může být předmětem dalšího zkoumání.

Z dotazníků jsem zároveň získala sbírku příkladů dobré praxe: co vychovatelům zabírá v těžkých chvílích, kdy jsou buď oni, nebo děti v negativních emocích, nebo když se děti dostanou do konfliktu. Při čtení těchto příběhů ze mě začal opadat strach z toho, stát se vychovatelkou, tedy jednou z nich. Začala jsem

v sobě cítit chuť to zkusit. Také jsem k vychovatelům začala cítit obdiv a pokoru k jejich práci.

Při psaní této bakalářské práce a praktickém zkoušení přečteného jsem došla ke dvěma pro mě silným a velice osvobozujícím uvědoměním. Teprve když budu skutečně laskavá sama k sobě, mohu být laskavá k ostatním. A že život je o učení, nikdy se nepřestaneme učit a je to tak v pořádku. Chtěla bych se s dětmi učit ukazovat se jim taková, jaká jsem, včetně svých chyb a zranitelnosti. Chtěla bych, aby cítily, že jsou hodny respektu a lásky a abych to cítila i já.

Key words: respecting approach, coping with emotions, children needs, maintaining and creating of boundaries.

Resumé

„Respecting and being respected“ approach in preschool education.

This bachelor thesis deals with respecting approach. The aim of this thesis is to find out, how educators in preschool institutions, who attended „Respecting and being respected“ workshop, perceive and use this approach in their jobs. In the theoretical part are defined concepts of authoritative approach, respecting approach, children needs, borders in relationships, emotions and a role of the educator. Then there is the practical part, that contains a survey done with preschool educators.

Seznam použité literatury

ALDORTOVÁ, Naomi, 2010. Vychováváme děti a rosteme s nimi. Práh. ISBN 978 80-7252-287-3.

CAIATIOVÁ, Maria., DELAČOVÁ, Světlana a Angelika MÜLLEROVÁ, 1995. Volná hra: Zkušenosti a náměty. Praha: Portál. ISBN 80-7178-011-1.

GAVORA, Peter, 2010. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-185-0.

GILLERNOVÁ, Ilona, 2010. Podpora sociálního a emocionálního vývoje dětí v mateřské škole. In MERTIN, Václav, GILLERNOVÁ, Ilona., (ed.) Psychologie pro učitelky mateřské školy. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807-3676-278.

GOLEMAN, Daniel, 2011. Emoční inteligence: Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ. 1. vyd. Praha: Columbus. ISBN 80-859-2848-5.

KOHOUTEK, Rudolf, 2001. Poznávání a utváření osobnosti. Brno: CERM. ISBN 80-720-4200-9.

KOPŘIVA, Pavel., NOVÁČKOVÁ, Jana., NEVOLOVÁ, Dobromila a Tatjana KOPŘIVOVÁ, 2015. Respektovat a být respektován. Bystřice pod Hostýnem: Spirála. ISBN: 978-80-904030-0-0.

LINHARTOVÁ, Dana, 2000. Psychologie pro učitele. Vyd. 1. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita. ISBN 80-715-7476-7.

MATĚJČEK, Zdeněk, 2008. Co děti nejvíc potřebují. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-272-0.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. [online], 2004. Praha: MŠMT. 48 s. [cit. 2016-02-01]. Dostupné z WWW:<<http://www.vuppraha.cz/wp->

content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

ROGGE, Jan-Uwe, 2010. Děti potřebují hranice. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-634-6.

WILDOVÁ, Rebeca, 2010. Svoboda a hranice, láska a respekt: Co od nás děti potřebují. Praha: DharmaGaia. ISBN: 978-80-7436-005-3.

WILDOVÁ, Rebeca, 2012. Učit se žít s dětmi: Bytím k výchově. Praha: DharmaGaia. ISBN: 978-80-7436-029-9.