

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta

**Vývoj sociální percepce lidí s handicapem pracovníky
Základní školy praktické Milevsko**

Bakalářská práce

České Budějovice 2013

Vedoucí práce: Mgr. Jan Vaněk

Autor: Jana Mitísková

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

České Budějovice 22. 3. 2013

podpis studenta

Děkuji Mgr. Janu Vaňkovi za odborné vedení práce, za trpělivost a mnoho cenných rad a podnětů.

ABSTRAKT

Cílem mé bakalářské práce je kvalitativní výzkum založený na *grounded teorii*, ve kterém se snažím zjišťovat vývoj sociální percepce handicapovaných žáků pedagogy Základní školy praktické Milevsko.

V teoretické části definuji pojmy – sociální percepce, percepční chyby, stereotypy, atribuce příčin, implicitní teorie osobnosti, stereotypy, stigmatizace, labeling, komunikace, paměť, handicap.

Cílem metodologické části je objasnit základy zakotvené teorie použitím metody polostrukturovaného rozhovoru a pozorování. Jednotku zkoumání tvořila jedna organizace, jednotkou zjišťování byli čtyři pedagogové. V souladu s metodologií byly získávány údaje pro interpretaci. Po provedení kvalitativního výzkumu sumarizovat zjištěné vzorce sociální percepce (a jejich vývoj) a najít posuny v oblasti sociálních stereotypů v chování odborníků k handicapovaným žákům.

V interpretační části se zabývám třemi dílčími výzkumnými otázkami, které vychází z teoretického rámce mé práce a mají přispět k objasnění hlavní výzkumné otázky. Interpretace vychází ze zakotvené teorie Strausse a Corbinové (1999) a bylo při ní užito otevřené a axiální kódování. V závěru práce odpovídám na výzkumné otázky a zaměřuji se na silné a slabé stránky výzkumu.

Klíčová slova: handicap, labeling, praktická škola, sociální percepce, stereotypy

ABSTRACT

Title of the thesis:

The target of my dissertation is the qualitative research based on grounded theory in which I am trying to detect the development of social perception of disadvantaged pupils at „Základní škola praktická“ in Milevsko.

In the theoretical part I am giving a definition of terms – **social perception, perceptions´ mistakes, stereotype, labeling, stigmatization, communication, mental handicap and memory, episodic memory and autobiographical memory.**

The target of the methodical part is to clarify the basics of grounded theory by using the method of half-structured depth interview and observation.

After implementation of qualitative research I want to summarize the discovered patterns of social perception and to find the movements in the field of social stereotypes in the specialists´ approach to disadvantaged pupils.

Keywords: handicap, labeling, practical school, social perception, stereotypes

OBSAH

Úvod	8
1. Teoretická východiska	9
1.1 Sociální percepce	9
1.2 Činitelé ovlivňující proces utváření dojmu	10
1.3 Percepční chyby	11
1.4 Atribuce příčin	13
1.5 Implicitní teorie osobnosti	14
1.6 Osobní konstrukty	15
1.6.1 Stereotypy	16
1.6.2 Stigmatizace	18
1.6.3 Labeling	19
1.7 Sebepojetí	20
1.8 Komunikace	21
1.9 Paměť	23
1.10 Handicap - osobní a sociální znevýhodnění	25
1.10.1 Mentální handicap	26
1.10.2 Onemocnění a poruchy centrálního nervového systému	29
1.10.3 Autismus	29
2. Cíl práce	33
2.1 Výzkumné otázky	33
3. Metodologie práce	34
3.1 Kvalitativní výzkum	34
3.1.1 Zakotvená teorie	35
3.1.2 Polostrukturovaný rozhovor	36
3.1.3 Pozorování	38
3.2 Technika sběru dat	39
3.2.1 Etické aspekty výzkumu	40
3.3 Výzkumný soubor	40
3.3.1 Průběh a realizace výzkumu	41
3.3.2 Historie zařízení	42
3.3.3 Postoj pedagoga	44
4. Výsledky	46

4.1	Pedagogové ZŠP MILEVSKO	46
4.2	Výsledky rozhovorů.....	49
4.3	Sebereflexe výzkumníka.....	58
5.	Diskuse.....	60
Závěr	62
Seznam použitých zdrojů.....		64
Seznam příloh		66

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je „Vývoj sociální percepce lidí s handicapem pracovníky základní školy praktické Milevsko“.

Můj život je od roku 1987 spojen s povoláním pedagoga Základní školy praktické (ZŠP) a vše, co se této oblasti týká, je pro mě velmi emotivní. Škola je mnoho let součástí mého života, drobná vítězství i prohry prožívám se svými žáky denně. Sleduji jejich, poměrně dramatické, osudy i po odchodu ze školy. Často se vrací pochlubit se s úspěchy, píší a vzpomínají.

Cílem práce učitele ZŠP je naučit žáky s mentálním, či kombinovaným postižením, vše, co ukládá školní vzdělávací program a tak naplnit výchovně vzdělávací cíle vyučovacích předmětů základní praktické školy.

Ale mým osobním cílem je vytvořit dětem ve třídě a škole prostředí, kde se budou cítit dobře, místo, kam se budou těšit a rády chodit. Snažím se, aby děti věděly, že o ně mám zájem, že jsou milovány, že jim věřím a raduji se s nimi z jejich úspěchů. Chci, aby měli žáci o výuku spontánní zájem, aby je skutečně zajímalo to, co se ve třídě děje. Snažím se vytvářet pozitivní klima ve třídě i škole a předcházet tak různým sociálně patologickým jevům. Mám dlouholetou praxi na druhém stupni ZŠP, dva roky učím na prvním stupni ZŠP a už i u těchto malých dětí jsem řešila projevy šikany a záškoláctví. I ve své třídě vidím u některých hochů tendence získávat pozice násilím a ovládat druhé, proto je vytváření atmosféry důvěry a přátelství v takovémto kolektivu nikdy nekončící proces.

Tato práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části se zaměřím na vymezení pojmů: *sociální percepce, percepční chyby, stereotypy, labeling, stigmatizace, komunikace, mentální postižení a paměť, epizodická paměť, autobiografická paměť*.

Ve výzkumné části se budu zabývat kvalitativním výzkumem, založeném na pozorování percepce žáků pedagogy školy. Potřebné údaje se také pokusím získat pomocí polostrukturovaných hloubkových rozhovorů s rodiči, s kolegyněmi, bývalými kolegyněmi a žáky. Všechna získaná data podrobím analýze a vyhodnocení. Budu si především všimnout celkového klimatu ve škole, zjišťovat vzorce sociální percepce a hledat posuny v oblasti sociálních stereotypů v chování pedagogů Základní školy praktické k handicapovaným žákům.

Čerpám z odborné literatury, z internetových stránek s touto tematikou, z rozhovorů s kolegyněmi a z vlastního pozorování.

1. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 Sociální percepce

Samotný význam slova *percepce* je vnímání. Význam slova *sociální* je týkající se společenských vztahů (Hartl, Hartlová, 2000, s. 405). Spojení těchto dvou slov znamená utváření mínění o druhých, nebo-li to jak vnímáme ostatní osoby v sociálním kontextu. To, jak se lidé vzájemně vnímají a jaké dojmy si o sobě vytvářejí je prvořadou otázkou sociální psychologie.

Poznávání druhých je proces, v němž poznávající subjekt usuzuje z vnějších projevů druhého na jeho vnitřní psychické charakteristiky, aby mohl lépe reagovat ve vzájemném vztahu. Zahrnuje naše sociální vnímání, ale i **hodnocení** toho, co pozorujeme. Představa, kterou si o druhých vytvoříme, celý proces zpracovávání informací o druhých lidech vytvořený na základě vnímání, pozorování, uvažování, jednoznačně určuje naše chování ve vztahu k nim (Nakonečný, 2009, 143 s.).

Pro interakci mezi žákem a učitelem jsou **percepčně postoje orientace** učitele významným činitelem. Ovlivňují, jak se žák ve třídě cítí, a mohou ovlivnit dosažení úspěchu výuky.

Důležitou roli v interpersonální percepci sehrávají už první získané dojmy o osobě. Průběh a výsledky procesu utváření dojmu jsou závislé na informacích, které poskytuje poznávaná osoba na charakteristikách poznávajícího a okolnostech kontextu (situace, ve kterých se poznávání odehrává).

Složky poznávacího procesu:

- **verbální chování** - obsah řečeného, intonace, slovní zásoba, pauzy, stavba vět a dynamika. Z těchto projevů můžeme usuzovat na *kulturnost, vzdělání či temperament*.
- **neverbální projev** - statické charakteristiky, (vnější úpravu pozorované osoby, stavbu těla, obličejové rysy), z nichž usuzujeme na *rasu, věk, sociální postavení* a podobně.
- **dynamické charakteristiky** - proxemika, gesta, mimika, oční kontakt a další projevy z kterých usuzujeme na emoce.

Baumgartner v učebnici *Sociální psychologie* (Výrost, Slaměník, 2008, 181 s.) zmiňuje různé teoretické přístupy interpretací procesů formování dojmu: **asocianistický**

(*data driven*), který se soustřeďuje na charakteristiky vnímaného. Známostou koncepcí tohoto druhu je **Andersenova teorie integrace**, která předpokládá sčítání a průměrování jednotlivých informací o osobě.

Dále přístup **konstruktivistický** (*theory driven*), kdy k vnímání přistupujeme s již předpřipraveným modelem na základě útržkovitých a kusých informací o vnímané osobě. S. E. Asch, 1946 poukázal na existenci **gestalt** rysů, kterými jsou charakteristiky osoby organizující formování dojmů o jiné osobě. Další dva teoretické přístupy k vytváření dojmu byly zformulovány až koncem 20. století. Jedná se o duální model formování dojmu M. B. Brewerové (kdy nejdříve dochází k automatické klasifikaci a poté k postupné personalizaci) a ten posléze následuje v určité opozici spojitý model procesu formování dojmu S. T. Fiskeho a S. L. Neuberga, který prezentuje oba základní teoretické přístupy, s převahou konstruktivistických (Výrost, Slaměník, 2008, s. 183).

1.2 Činitele ovlivňující proces utváření dojmu

V užším slova smyslu se termín sociální percepce týká vnímání a posuzování druhých osob a sebe sama. Podle E. F. Muellera a A. Thomase (1974) má vnímání osob a jejich posuzování čtyři důležité charakteristiky: organizuje se kolem vnějšího zjevu a povrchových kritérií, je určena základní vlastností a její bezprostřední implikace jsou brány jako dané, osoba je zobrazena jako vzorec k sobě se hodících vlastností a je vnímána jako komplexní struktura, která zahrnuje také protiklady (Nakonečný, 2009, s. 143). Každý člověk si v průběhu socializace vytváří soubor **percepčních dovedností** a **percepční schéma**. V průběhu percepčního procesu se uplatňuje minulá zkušenost, kdy výběr určitých objektů, je vždy ne zcela uvědomovaně ovlivněn předchozím vnímáním a zkušeností a my si vytváříme **podvědomá hodnotící hlediska**, v nichž má výraznou roli osobnost posuzovatele (percipienta) a jeho senzitivita.

Proces utváření dojmu ovlivňují jak determinanty percipienta, tak posuzované osoby (percipovaného).

Efekt primárnosti (primacy effect) znamená, že psychické vlastnosti (rysy) osobnosti zaznamenávané jako první mají větší vliv na formování dojmu než vlastnosti uváděné nebo vnímané později. Tento efekt pořadí se však může omezit na úsudky formované okamžitě.

Efekt novosti (recency effect) nazývají někteří sociální psychologové úsudek, na základě naší paměti, může mít větší vliv zaznamenaný rys v závěru, protože

je lépe vybavitelný (Výrost, Slaměník, 2008, s. 184). Efektu novosti rozumíme tak, že novější informace a zejména poslední informace mívají na některé lidi významnější vliv než informace starší.

Pro veškeré vnímání je charakteristická kategorizace. Vnímané objekty zařazujeme do určitých tříd podle shodnosti znaků (Nakonečný, 2009, s. 143). Zaznamenáme-li konkrétní podnět, potřebujeme ho zakódovat do paměti, aby dostal význam. To zahrnuje různé procesy, které probíhají při přeměně vnějšího podnětu ve vnitřní reprezentaci. Podněty zařazujeme do kategorií našich předchozích znalostí podle jejich přístupnosti (podle rychlosti a snadnosti, se kterou lze potřebné informace v paměti vyhledat). Nejsnadněji a nejvíce přístupné jsou často používané kategorie a ty, které jsme v paměti použili naposledy.

Princip novosti je základem experimentů **efektu primingu - podněcování**, při kterých se ukazuje, že nedávno aktivizované kategorie jsou přístupnější. Výzkumy demonstrují vliv primingu nejen na hodnocení, ale ukazují, že může mít také přímý vliv na sociální chování (Hewstone, Strobe, 2006, s. 160). Je jedním z nejdůležitějších metodologických nástrojů v sociálně-kognitivním výzkumu. Důležitou roli hraje načasování podnětů, jejich použitelnost a vědomí aktivace.

Dodatečně zakódovaná informace může mít zpětný vliv na již existující paměťovou reprezentaci. Také aktivace některé kategorie může vyvolat kontrastní, zcela opačné úsudky (např. podněcování negativních kategorií může vyvolat pozitivnější úsudek). Vliv na výsledky kognitivních procesů má prostředí, motivace člověka, jeho emoce a naopak. Jak ve vnímání, kódování, organizaci informací, tak ve vybavování, či usuzování dochází ke vztahu mezi tím, co jsme dosud znali a novými informacemi. Předchozí znalosti nebo stereotypní očekávání často převáží nad informacemi nečekanými a nelogickými.

1.3 Percepční chyby

Halo-effect je nejčastější laickou chybou při vnímání či posuzování lidí. Úsudek o druhých si vytvoříme během několika sekund (Netesová uvádí 3 sekundy). První silný dojem je označován jako halo-effect. Celkový hodnotící pohled na druhého člověka je redukován na hodnocení nějakého, většinou výrazného (ne však již podstatného) znaku osoby. Tento znak odpoutává pozornost od dalších zjevných charakteristik osoby. Také ostatní charakteristiky osobnosti jsou nazírány s pocitem, který nápadný znak vyvolal.

Snížení halo-effektů lze docílit především důkladným výcvikem percepčních dovedností. Pomůže i jednoduchá taktika posuzování. Když budeme např. porovnávat nejdříve jeden rys u všech hodnocených osob a postupně další jednotlivé rysy, můžeme se efektu prvního dojmu ubránit poměrně dobře. Např. pro porovnávání jednotlivých žáků ve třídě v určitých rysech je lepší sledovat jednotlivé rysy dětí, nikoliv osoby a jejich rysy.

V každodenních situacích jsou naše dojmy o druhých osobách formovány třemi činiteli:

- množstvím dosažitelných informací o vnímané osobě,
- rozsahem interakcí mezi percipientem a percipovaným.
- *dobře ustaveného vztahu* mezi oběma stranami (Nakonečný, 2009, s. 152).

Jak je první dojem důležitý ukázal jeden z prvních výzkumů tohoto jevu provedený Aschem roku 1946 (Hayesová, 2009, s. 72) Asch dal respondentům účastnících se jeho experimentu seznam šesti přídavných jmen (vlastností), která popisují osobu:

- první skupina: inteligentní, pracovitý, impulzivní, kritický, tvrdohlavý, závistivý
- druhá skupina: seznam v opačném pořadí: závistivý, tvrdohlavý, kritický, impulzivní, pracovitý, inteligentní.

Obě skupiny dotazovaných dostaly ještě jeden seznam přídavných jmen s možnými vlastnostmi osob a měly v něm za úkol zatrhnout hodící se vlastnosti k popsané osobě. První skupina se seznamem začínajícím pozitivními vlastnostmi, zatrhlala také více pozitivních vlastností v druhém seznamu. Skupina s opačným seznamem, začínajícím negativními přídavnými jmény, označila naopak v seznamu vlastností hodících se k popsané osobě především ty negativní. Hayesová (2009, s. 73) uvádí, že v pozdějších letech Aschovy výzkumy potvrzují Luchins a Pennington a v roce 1974 doplňuje Hodges poznáním, že své první dojmy velmi obtížně měníme, obzvláště tehdy, jsou-li negativní.

Je logické, že čím déle spolu budeme, tím lépe se poznáme. Ale to, jak máme náš vztah ustavený, naše dojmy může zkreslovat. Přeceňujeme sympatie, selektujeme jen část podnětů, kategorizujeme vnímané osoby a necháváme pracovat své emoce (inference je odvozování souvislostí a závěrů z dostupných informací a vytváření úsudků, např. z vnímaného výrazu tváře si vytvoříme úsudek o emočním stavu posuzované osoby) (Hewstone, Strobe, 2006, s. 250).

Pro laika je tedy přirozené dopouštět se zkreslení a omylů ve vnímání sebe i druhých. Ani učitelé a lidé pracující s handicapovanými osobami nejsou výjimkami. Helus (2007, s. 235) poukazuje na nebezpečí tzv. *předinformace*. Pro pedagogy jsou takovými informacemi, předcházejícími žáka, jeho dokumentace a hodnocení z předchozích ročníků. Stávající výkony žáka vidí pak pedagog pod vlivem předchozí klasifikace apod. Hovoříme zde o negativním i pozitivním vlivu v nazírání pedagogických pracovníků na své svěřence. Učitelé, se sklonem rychle hodnotit žáky, mohou ohodnotit nového žáka mylně a zkomplikovat tak celý proces výuky. Svoji roli zde hraje i přeceňování některých pozitiv u dítěte a efekt očekávání.

Helus (2007) uvádí, že vnímá-li učitel žáky v kontrastu (chlouby třídy/ostuda třídy), posiluje tím první, často mylné hodnocení a tato neprofesionalita může vyústit až k favorizování některých žáků ve třídě, které, jak víme, velmi vážně narušuje klima třídy. Pedagog by měl umět vnímat a posuzovat druhé (žáky) podle nezávislých kritérií a z mnoha úhlů. Tato způsobilost je autorem nazývána „*kognitivní komplexivita učitele*“ a je významnou pedagogickou kompetencí (Helus, 2007, s. 236).

1.4 Atribuce příčin

Jedná se o subjektivní výklad jevů a událostí každodenního života, který umožňuje lidem chápat svět jako kontrolovatelný a předvídatelný. Procesu atribučnímu se dostalo hlavně koncem minulého století pozornosti mnoha významných světových psychologů (F. Heider-atribuční teorie, E. E Jones, K. E. Davis-teorie odpovídajících závěrů a H. H. Kelley-kovariační teorie) (Hewstone, Strobe, 2006, s. 251).

Při zaměření na percepční chyby nesmíme opomenout určitá zkreslení, ovlivňující interpretaci chování, která nazýváme **atribuční tendence**, například rozdílné atribuce aktérů a pozorovatelů, kdy ti, kteří uskutečňují chování, mají tendenci připisovat zdroj svého chování situaci, a ti, kteří chování aktérů pozorují, mají sklon zdroj chování připisovat aktérům. Pozorovatelé přeceňují osobní a dispoziční faktory, a naopak situační faktory podceňují. Tomuto zkreslení se začalo říkat základní **atribuční chyba**.

Atribuční chyba zahrnuje mnoho motivačních a kognitivních faktorů a liší se v různých kulturách i v rámci jedné společnosti. Vzhledem k motivaci tvrdili Miller, Norman a Wright, že přisuzování příčinných souvislostí dispozicím nám dává pocit kontroly. Tvrdili, že chování druhého člověka považujeme za pravděpodobnější,

spojíme-li jeho minulé chování s jeho stálými dispozicemi (Hayesová, 2009, s. 70). Proto například reagujeme na oběti negativních událostí jako na ty, *co si o to říkali, co si to zasloužili*, neboť ve snaze zachovat si přesvědčení, že nás se to netýká, snižujeme jejich hodnotu. Podobně projevujeme tendenci chránit vlastní sebeúctu, kdy připisujeme úspěch sobě a neúspěch dané situaci (egocentrické tendence). Ve skutečnosti tu probíhají hned dvě zkreslení - *sebeposilující* a *sebeobrané* (kdy popíráme odpovědnost za úspěch). Kromě snahy zachovat si sebeúctu popíráním vlastních chyb může dojít i k situaci, kdy dochází k atribucím ještě před hodnocením, vlastním znevýhodněním (aktér zmanipuluje příčiny neúspěchu předem, než k němu dojde, nějakým svým znevýhodněním, třeba poraněním, či opilostí).

Hayesová (2009) uvádí, že podle Quattrone lze z hlediska kognitivní heuristiky vysvětlit atribuční chování dispozicím neschopnosti využít dostupné informace (kotvení) nebo například na základě význačnosti (chování aktéra má obvykle víc osobitých prvků než situace, např. dospělý ve skupině dětí). Obě hlediska, jak motivační, tak kognitivní jsou provázaná a důležitá. Teorie atribučních procesů byly aplikovány při vysvětlování různých sociálních jevů. V současné době je zřejmé úsilí o sjednocení nových normativních modelů s přístupy zdůrazňujícími tendence v atribučování, pro užitečnější a ucelenější práci s nimi.

1.5 Implicitní teorie osobnosti

Tato teorie říká, že si tvoříme celkový obraz o osobnosti nějakého člověka jen na základě několika málo vlastností, které máme intuitivně spjaté s jinými. Přitom některé z těchto vlastností jsou pro tuto konstrukci významnější než jiné. Implicitní znamená nepřímou zahrnutý, nevyjádřený, ale přítomný (Hartl, Hartlová, 2000, s. 225).

Jedná se o chybné posuzování vlastností osobnosti, vycházející např. z domnění, že poznání jedné centrální vlastnosti stačí k odhadu dalších vlastností druhé osoby. S. E. Asch v roce 1946 ukázal, že při utváření prvního dojmu si často domýšlíme spoustu věcí, pro něž nemáme žádné důkazy. Zdá se, že používáme jakousi implicitní teorii osobnosti, která předpovídá, že ten, kdo má určitý povahový rys, má také několik dalších, které jsou s ním spojeny. A navíc podle této implicitní teorie považujeme některé osobnostní rysy za důležitější než jiné.

Tato kategorizace funguje ve dvou rovinách:

- 1) Intelektuální - mentální schopnosti - „dobrý intelekt“ (vytrvalý, vědecky zaměřený, schopný) - „slabý intelekt“ (naivní, bláznivý)
- 2) sociální - vyjadřuje sociabilitu - „společenské“ rysy - (ochotný, oblíbený, družný) - „asociální“ rysy (popudlivý, nespolečenský, chladný) (Vybíral, 2000, s. 58).

Hodnotíme-li tedy u někoho vlastnosti z kvadrantu sociálně dobrý a intelektuálně dobrý, připišeme mu i ostatní vlastnosti náležející tomuto kvadrantu (např. šikovný, úspěšný) i když tomu tak ve skutečnosti nemusí být. Nakonečný (2009) uvádí, že výzkum založený na charakteristikách fiktivních osob ukázal, že některé znaky při vytváření dojmu preferujeme před jinými a mezi nejvíce determinujícími vlastnostmi uvádí: sympatii, inteligenci, společenskost a vřelost (Vybíral, 2000).

Z uvedených poznatků lze poukázat na individuálnost sociálních percepceí osob. Je velmi těžké nenechat se ovlivnit znalostmi o určité skupině-kategorii lidí. A je zřejmé, že různí lidé mají různé škály kategorizace vnímaných osob, různá kritéria jedné vlastnosti, protože vnímání druhých osob závisí na naší interpersonální zkušenosti. Jeden konkrétní projev vnímané osoby je různými percipienty vnímán různě.

1.6 Osobní konstrukty

Osobními konstrukty je označován náš přirozený sklon předvídat či očekávat jak daná událost proběhne, jak se ostatní zachovají v určité situaci, nebo jací percipovaní jsou (Vybíral, 2000). Nevědomě, na základě osobních zkušeností si vytváříme obrazy druhých s pomocí implicitních teorií o druhých. Osobnostní konstrukty jsou vytvářené během života na základě předchozí zkušenosti, a proto jsou pro každého člověka nutně trochu odlišné. To však znesnadňuje úlohu experimentátora, protože výzkum a užívané pojmy jsou již ovlivňovány jeho vlastními osobními konstrukty. Každý člověk má svůj vlastní způsob myšlení komplikující zkoumání. Proto Kelly vytvořil metodu, která toto z velké části umožňuje. Nazval ji *technikou repertoárové mřížky*. Při technice repertoárové mřížky činíme kroky poznávání, které obsahují dva póly konstruktů (bipolární konstrukty) „hodný - zlý“ nebo „černý - bílý“. Na základě toho, jak lidé vnímají určité pojmy např. *agresivní*, na základě toho, jaké k nim přiřazují protiklady např. *pasivní*, nebo *laskavý* Kelly pojmenoval několik znaků osobních konstruktů:

- všechny jsou rozdělené do dvou skupin, často opačného významu (bipolarita)
- opozita jsou pouze věci naší volby

- jsou stupňované podle hodnot (některé konstrukty jsou pro nás významnější, než jiné), ale mohou obsahovat i určité nesourodé (neslučitelné) prvky, které nás dezorientují
- novými zkušenostmi jsou neustále korigovány, ale ne všechny konstrukty jsme ochotni přizpůsobit novým poznatkům (Výrost, Slaměník, 2008, s. 190).

V pedagogické praxi slouží znalost teorie konstruktů spíše k lepší orientaci v komunikaci s žáky. Učitel by měl, podle Heluse (2007), do hloubky pracovat s poznáváním žáka, hledat důvody a okolnosti jeho výkonů, aby nedošlo k nefunkční spolupráci. Vyloží-li si učitel nesprávně žákovi úmysly, nebo vlastnosti, dopouští se dalších chyb v návazných krocích práce s žákem. Helus rozlišuje tři typy konstruktů pro učitele:

- prázdný - „*sociální nálepkování*“ - pedagog z jedné vlastnosti, z jediného znaku (nenosení domácího úkolu) zařadí žáka do některé sociální kategorie (lajdák)
- stereotypizující konstrukty, kdy si učitel dotvoří obraz žáka podle nějakého nepříznivého dojmu (nenosí úkoly - je z narušené rodiny, bude tedy asi jinak podvádět)
- rozvíjející konstrukty - kdy učitel hledá příčiny a formuluje hypotézy žákova problému a tím postupuje k řešení.

Z již zmíněných typů je zřejmé, že poslední, rozvíjející konstrukty, jsou pro žáky i pedagogy cestou k rozvoji interakcí.

1.6.1 Stereotypy

Dalším důležitým prvkem v sociálních percepcích je klasifikování lidí podle určitých kategorií. Pozorujme osoby kolem sebe a řadíme je do kategorií podle pozorovatelných znaků, jako jsou např. gender, etnický původ, věk. Přistupujeme k druhým ve **stereotypech, schématech**, čímž si usnadňujeme organizaci poznatků o druhých. Sociální schémata jsou soubory informací o sociálních skupinách v naší paměti (Výrost, Slaměník, 2008). Jsou to nashromážděné poznatky, o kterých se předpokládá, že vystihují určitou sociální skupinu. Můžeme se například setkat se stereotypy o etnických skupinách, nebo o příslušnících různých profesí.

Různé stereotypy jsou vlastní různým kulturám a v daném společenství se větší skupina lidí na daném stereotypu shodne. Sociální schémata mají vždy alespoň jeden

určující znak, který je pro skupinu lidí společný (barva pleti). K němu pak připisujeme vlastnosti další. I když je stereotypizace přirozený, kognitivně-emoční proces, kterým ekonomizujeme naše rozhodování a orientaci ve společnosti, některá hodnocení týkající se etnik nejsou společensky žádoucí. Určité informované procento veřejnosti se snaží náhledy na mentální struktury percipovaných etnik racionálně upravit a stereotypům se brání. S tímto fenoménem je nutné počítat v psychologických výzkumech, v reálném životě je korekce stereotypů záležitostí postojů.

Sociální schémata pro sociální skupiny můžeme rozdělit:

- autostereotypy - týkající se členů naší vlastní skupiny
- heterostereotypy - kterými usuzujeme o členech jiných sociálních skupin.

Je přirozené, že členy vlastní skupiny vnímáme pozitivněji a nejsme tak kritičtí jako k členům mimo ni (Hayesová, 2009).

Jedním ze stereotypizovaných kritérií je také atraktivita. Atraktivita fyzická i osobní nás přitahuje a motivuje ke kontaktu. Stereotyp: *krásný=hodný, dobrý* je podporován filmem a využíván reklamou (kladní hrdinové bývají krásní a naopak). V důsledku tohoto stereotypu je stejné chování pozitivněji vnímáno u atraktivních osob, než u těch méně atraktivních. Lidé tělesně přitažliví jsou oblíbenější a připisujeme jim pozitivní vlastnosti (inteligence, rovnováha).

V případě etnických skupin je mnohdy problémem nedostatečná osobní zkušenost s příslušníky těchto skupin. Kategorie, které jsou vytvářeny, vznikají na základě osamocených zkušeností, ke kterým přidáváme poznatky, které jsme zaslechli v médiích, od známých. Chybí nám dostatek rozhodujících podnětů, abychom byli schopni správně generalizovat.

Podnětem ke změně kategorie bývá proto většinou až opravdu silný zážitek, který natolik výrazně nekoresponduje s naší dosavadní kategorizací, že nevidíme jinou možnost, než schéma kategorie zásadě upravit nebo úplně opustit. Pro správné využívání schopnosti myslet v kategoriích je však nutné držet kategorie pod kontrolou a neustále reflektovat jejich obsah. Pro pedagogické a sociální pracovníky to platí především!

Chybná a strnulá generalizace může vytvořit antipatii v podobě předsudků, které narušují společenské vztahy a přestože si mnohdy neuvědomujeme jejich nebezpečí (slovní, rádoby vtipné narážky na nějaký vnější znak sociální skupiny), mohou být příčinou mnoha sociálních problémů, jak pro jedince, tak společensky. Jedinec, nějak

viditelně odlišný od normality se dostává do nevýhodné pozice, cítí se marginalizován a svoji odlišnost od majority může vnímat jako stigma, což s sebou nese další psychické a sociální důsledky.

1.6.2 *Stigmatizace*

Termín *stigma* pochází z řečtiny a jeho původním významem bylo označení osob jakkoli vyčleněných z majoritní společnosti. Nejčastěji se jednalo o znamení, které bylo vypálené, nebo vyřezané na nějakou viditelnou část těla označovaného člověka, např. otroka či zločince.

V současném pojetí se setkáváme s mnoha definicemi stigmatu, ale většinou čerpáme z klasické definice Goffmana, který vidí stigma jako atribut, který omezuje, silně diskredituje a v zásadě rovněž vyčleňuje nějakým způsobem odlišnou osobu, čili selhání, nedostatek, nebo handicap. Jedná se tedy o proces, který je závislý na interakci daného atributu se společensky přijímaným stereotypem (Goffman, 2003, s. 11). Mezi všemi typy stigmatizace, ať už jsou to stigmata tělesná, charakterová, nebo kmenová (týkající se ras, náboženství).

Základní kategorie stigmatizovaných dle Goffmana:

- zjevná na první pohled (tělesné vady) – *diskreditující*,
- nejsou na první pohled patrné – *diskreditovatelný*.

V dnešní době je stigma vnímáno spíše jako znak, který poutá na jeho nositele značnou pozornost (jiná barva pleti, specifický druh postižení), a skutečnost, že se tyto osoby odlišují, je de facto přivádí k nestandardnímu chování. Důvodem tohoto chování bývají často právě různé představy, které má společnost o osobách, které stigma nesou – problém tudíž vzniká tam, kde vzniká na obou stranách určité očekávání. Jedná se o dialog-vztah mezi normalitou (těmi, kteří se v negativním pojetí nevzdalují očekávání) a odlišností. Stigma vylučuje jedince z plně společenského přijetí a nutí jej zaujmout k danému postavení různé postoje. Někdy se stigmatizovaný snaží, pokud je to možné *předstírat*, že je někým jiným resp., že není tím, kým je. Život v předstírání je ovšem permanentně plný úzkosti a strachu z prozrazení.

Společnost od stigmatizovaného očekává, že zaujme své místo v ní jako každý jiný, ale současně se mu dostává impulsů, že to tak zcela nelze. Mnoho záleží na sebezpojetí jedince s diskreditujícím stigmatem. Zatímco jeden se uzavře, druhý je schopen navázat sociální kontakty a alespoň částečně překlenuje svůj handicap. Okolí

stigmatizovaných zaujímají rozdílné postoje, od plnění norem a podporování, až k diskriminaci. Užší spojení stigmatizovaného s normálními, může lepšímu sebezpřijetí pomoci, ale nemusí to být vždy pravidlem (Goffman, 2003). Společenské vnímání stigmatizovaných prochází s rozvojem sociální inteligence společnosti pozvolnou proměnou, což se odráží také ve službách sociální práce a v postojích veřejnosti.

Hovoříme-li o mentálním handicapu, přesněji o handicapu žáků základních praktických škol platí všechny zmiňované předpoklady. Vezmeme-li v úvahu skutečnost, že pokud se skupina, která je v majoritní společnosti minoritou, setkává na jednom místě (škole), je riziko její stigmatizace vyšší, musíme souhlasit se současnou politikou MŠMT inkluze mentálně handicapovaných žáků do základních škol (koncepte inkluzivní školy předpokládá širokou paletu žáků různých schopností, s cílem žít a prospívat v klimatu sounáležitosti) (Helus, 2007, s. 220). Vágnerová (1999, s. 101) píše: *„vlivem společného způsobu života si bývá jednání postižených skutečně více podobné, než kdyby žili v různých podmínkách. Tím se laická veřejnost dále utvrzuje v představě stereotypu projevu nějak postižených lidí.“*

Z praxe je zřejmé, že už sama příslušnost k instituci praktické školy je stigmatem. Všechny výše uvedené faktory tradičně chápané stigmatizace odrážejí společensko - kulturní pozadí stigmatu jako procesu, který je jedinečným společenským mechanismem. Pokud se však snažíme otázku stigmatu žáků základních praktických škol uchopit uceleně, musíme zohlednit také to, jak proces výuky přispívá k upevnění, či rozšíření stigmatu mentálně handicapovaných žáků. A pro hypotézu, že výuka v Základní škole praktické (dále jen ZŠP) působí stigmatizačně, nemáme podklady.

1.6.3 Labeling

Labeling znamená **etiketizování** a nálepkování osobností (dětí i dospělých, které často stigmatizuje postižené jedince). Například žák, který dochází do ZŠP ještě stále v současné době dostává nálepkou *zvláštník* (podle dřívějšího názvu tohoto školského zařízení). V sociologii se setkáváme s etiketizační teorií, podle které se určití jedinci stávají deviantními právě proto, že takto byli označeni, především představiteli moci.

Giddens (2000, s. 556) uvádí, že zastánci této teorie *„nevnímají deviaci jako soubor charakteristických rysů jednotlivců či skupin, ale jako proces interakce mezi deviantní a nedevariantní částí populace“*. Tato teorie předpokládá tzv. sekundární deviaci - etiketizovaná osoba označení přijme za své, což je podmíněno sociálním

prostředím a dalšími osobnostními rysy etiketizovaného. Protichůdné námitky zde hraje několik činitelů, mezi nimi i postoje jedince, sociální prostředí, příležitost k antisociálnímu jednání a historie (co je v určitém historickém období vítáno-např. ve válce zabití nepřítele, je v jiném období trestáno).

S ohledem na společenskou závažnost je nutné zmínit se o labelingu ve škole. Z primární deviace (drobné krádeže, pokusy s alkoholem) se rozvine působením pedagoga a zúčastněných institucí (např. OSPOD, Policie ČR) proces, kterým se z epizodického přestupku stane téměř veřejně známá záležitost označovaná Helusem (2007) jako *degradující ceremoniál*. Dochází ke stigmatizaci žáka (dostává nálepku zlobila, darebáka), žák se může uzavřít a izolovat od skupiny, reakce okolí jej donutí změnit postoje a žák se sám začne vnímat jako stigmatizovaný. V tomto postavení se snáze dostane do podobné situace, která proces odstartovala a v důsledku stigmatu může dojít k deviaci sekundární. Helus (2007) uvádí nebezpečí ohrožení etiketizací žáků některých společenských skupin ještě dříve, než dojde k primární deviaci (například příslušníků romské menšiny). Můžeme konstatovat, že postojové orientace učitele a jejich promítání do interakcí s žáky, mohou mít nežádoucí důsledky. Je nezbytné, aby učitelé znali nebezpečí chybných interpretací žákova jednání, kterými mohou způsobit žákovi neúspěšnost, a snažili se naopak příznivě působit na posílení zdrojů žákovi úspěšnosti. Kopřiva (2006) pomáhajícím profesím doporučuje: „*vnitřní svět člověka, se kterým pracuje, je pro pomáhajícího tou nejdůležitější realitou.*“ Jednou z psychických složek žákovi školní úspěšnosti je *pozitivní sebepojetí*.

1.7 Sebepojetí

Termín sebepojetí je nejčastěji v psychologii používán v kognitivním smyslu pro poznatky a přesvědčení o sobě samém. V systémech jáství (self-systéms) existuje v sociální psychologii diferenciaci podle psychických procesů (poznávání, prožívání, konání). V emoční složce mluvíme o *sebehodnocení* a při posuzování vlivu na chování obvykle hovoříme o *seberegulaci*. Vědomé poznání sebe sama (schopnost sebereflexe) je jedinečné a pro člověka je odrazovým můstkem k životní spokojenosti. Obsah sebepojetí je subjektivní. Odpovědi na otázku kým jsme, zahrnují výpovědi o našich sociálních rolích, zájmech, kompetencích, majetku, chování, hodnotách, osobní autonomii a globálním sebehodnocením.

V interakci jedince se světem, a to na základě zobecnění zkušeností, se sebou samým, na základě sociálních reakcí a hodnocení okolních lidí vzniká obraz sebe sama. Jednotlivé charakteristiky jsou pro různé osoby různě důležité a nelze je izolovat od emocí (Výrost, Slaměnik, 2008, s. 96-97). To dokládá potřeba pozitivní zpětné vazby. Hodnotí-li nás pozitivně okolí, získáváme sebedůvěru a lépe využíváme své schopnosti. Dochází k vzájemnému působení potřeby rozvíjet svůj potenciál a získávat zpětnou vazbu (Heysová, 2009, s. 22). Lidé, kteří dosahovali kladného hodnocení druhých jen za daných podmínek, očekávají tyto podmínky hodnoty stále, čekají na souhlas druhých a obavy z jejich nesouhlasu jim brání v rozvoji (to vede k nízké sebeúctě).

Dítě dospívá k vlastnímu sebepojetí asi tak mezi 2. - 3. rokem života. Zdrojem tohoto vědomí jsou sociální zkušenosti (je pojímáno sociálním okolím jako něco jedinečného a odlišného) a vnímání sebe sama jako jedinečné sociální bytosti s určitými vlastnostmi (sebereflexe) (Vágnerová, 2008). V dalším vývoji se pak sebepoznání vyvíjí působením sociálních skupin, mezi nimiž obrovskou roli hraje škola.

Pedagogové mají jedinečnou šanci využít obrovský motivační potenciál self-systémů v pedagogicko-didaktickém procesu a mají povinnost citlivým přístupem napomáhat růstu žákovu zdravému sebepojetí. K tomu je nutná vzájemná důvěra a učitelova způsobilost empatie.

1.8 Komunikace

Komunikací nazýváme přenos informací, dorozumívání, sdělování, existující u lidí i živočichů, ale i přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby ke druhé (Hartl, Hartlová, 2000, s. 265).

Komunikaci s ostatními lidmi ovlivňujeme a zároveň se jí necháme ovlivňovat. Probíhá neustále, vědomě i nevědomě, s naší větší či menší aktivitou. Komunikační kontext je vnitřní, tedy vědomý i neuvědomovaný stav naší mysli. Fyzický, nebo-li vnější kontext, tudíž aktuální sociální a fyzický soubor souvislostí i ustálený kontext kulturní. Mezilidská komunikace má rovinu kulturní, lingvistickou, sociální, filozofickou a kognitivní. Komunikace je základním druhem interakce (Haysová, 2009, s. 29).

Psychologie lidské komunikace zkoumá nejrůznější sdělení člověka člověku, záměrné i neúmyslné s předpokladem vzájemné schopnosti účastníků komunikace zprávu zakódovat a rozšifrovat. Zabývá se jejími záměry, funkcí komunikace a motivací

k ní, studuje dorozumění i nedorozumění v komunikaci a účinky na psychiku zúčastněných v komunikačním procesu. Vybíral (2000) zdůrazňuje roli reciprocit (vzájemnosti), cirkularity (koloběhu) sdělování, synchronicity, a vyzdvihuje vliv emocí, poznávacích procesů a zkušeností v komunikačním aktu.

Vybíral (2000) zmiňuje 4 funkce komunikování: informovat, instruovat, přesvědčit a pobavit. Všechny tyto funkce se mohou prolínat a doplňovat.

Různé *komunikační kontexty* (kulturní vzorce, či filtry) předepisují komunikujícím různé situační role. Okolí od nás očekává v určité pozici zažité, konkrétní chování (pedagog na přednášce volí spisovný jazyk, jinak hovoří doma s rodinou). To, jak člověk disponuje v daném kontextu dovednostmi a jak je umí využít, nazýváme *komunikačními kompetencemi*. Rozumíme jimi kromě schopnosti předávat a kódovat informace i míru sebepojetí, chuť komunikovat a fyziologické i mentální předpoklady. Přijímání a dekodování zpráv (recepce) je aktivní výběrový proces ovlivněný percepcí (percepční chyby), kompetencí zúčastněných a jejich investicí energie. Přijímáme nejen věcný obsah, ale i vztahová sdělení. Právě v oblasti vztahových sdělení je mnoho prostoru pro domyšlení interpretace (Vybíral, 2000, s. 48).

Komunikujeme nejčastěji verbálně (digitálně), formou převoditelných znaků, které dokážeme, bez zkreslení obsahu, také zapsat (jazyk). Jazyk je nejdůležitější prostředek komunikace. Vyjadřujeme jím velice přesně abstraktní i konkrétní představy a myšlenky. Kromě *verbální komunikace* (řeči) a vztahových způsobů, kde si partneři ověřují, nebo získávají postavení ve vztahu, nebo způsobu komunikace, kde je prvořadý obsah (informační tabule) je nejčastěji používaný způsob analogového komunikování-tj. neverbální komunikace.

Neverbální komunikace napomáhá řeči, nahrazuje řeč, vyjadřuje postoje, nebo vyjadřuje emoce (Hayesová, 2009, s. 29). Má širokou škálu vyjadřovacích možností, např. metakomunikaci - tj. dimenzi pro řečové vyjádření (intonace, řečový registr, odmlky). Neverbálním projevem je kromě gest, očního kontaktu, neverbálních aspektů řeči také postoj těla, mimika, vzdálenost a pozice komunikujících, tělesný kontakt a vzhled.

Gesta vypovídají mnohé o komunikující osobě. Mají kulturně vymezené významy (kulturní specifika jsou bohatě zdokumentována u různých národů a kmenů). Při neverbálním sdělování plní gesta funkci komplexních slov bohatého významu (Vybíral, 2000, s. 228).

Srozumitelnosti a síly gestikulace využívá znakový jazyk vytvořený specifickými vizuálně - pohybovými prostředky, tj. tvary, pohyby a postavení rukou, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu pro neslyšící a osoby s poruchou řeči.

Pokud se setkáme s neverbálním sdělením, které je v rozporu s verbálním, pravděpodobně dáme přednost neverbálnímu, nebo v nás alespoň vyvolá pochyby.

Pro pedagogy ve školách platí při jednání s dětmi, které z jakýchkoliv důvodů nemohou komunikovat standardně, potřeba empatie a opravdovosti. Percepčně postoje orientace učitele a jeho schopnost je interpretovat jsou důležitými činiteli výukové komunikace ve škole. Kvalita komunikace zásadně ovlivňuje efekt edukačního procesu. Každé vývojové období dítěte vyžaduje specifický komunikační přístup. Řeč, kognitivní funkce, emoční a vztahové postoje a sociální přístupy se u dětí rozvíjí postupně s narůstajícím věkem. Jinak komunikuje pedagog s dítětem předškolního věku, jinak s dětmi na různých stupních škol, jinak s adolescenty.

V základních školách praktických a speciálních jsou specifika komunikace se žáky dána druhem a mírou osobního a sociálního znevýhodnění. Proto hraje obrovskou roli znalost školní dokumentace, tzn. že učitel zná osobní, rodinné a sociální anamnézy všech dětí ve své třídě, zná jejich zdravotní diagnózu a své jednání s dítětem přizpůsobuje těmto informacím. Také je nutná spolupráce s rodiči a spolupráce se Speciálně pedagogickými centry (SPC). V rámci speciálních edukačních programů musí volit pedagog takovou komunikaci, které jsou žáci schopni porozumět.

1.9 Paměť

Psychologický slovník pro substantivum paměť uvádí výklad: „*Paměť znamená schopnost přijímat, držet a znovu oživovat minulé vjemy, často je charakterizována jako uchování informace o podnětu, který už nepůsobí*“ (Hartl, Hartlová, 2000, s. 390).

Klinická a pedagogická praxe dělí paměť podle délky uchování informací, na *paměť bezprostřední* (paměť je aktivní 15 - 20 s), *krátkodobou* (recentní), kdy dochází k uchování skutečností až 2 dny a paměť *dlouhodobou* (long - term memory) sídlící v hypokampu (Hort a kol., 2000, s. 95). Mozek kóduje prožitky bezprostředně bez našeho vědomého úsilí. Čím většimu množství podnětů je vystaven, tím více se větví dendrity a axony neuronů a snaží se spojit s co největším množstvím jiných neuronů.

Množství spojení neuronů je důležité pro generování podobnosti mezi novou zkušeností a těmi zkušenostmi již uloženými v paměti.

Každá informace, na kterou soustředíme pozornost, je nejprve převedena do krátkodobé (jakési pracovní) paměti. Platíme-li v supermarketu, ukládáme krátkodobě do paměti údaje o ceně zboží, seznámíme-li se s někým, fakta uložíme stejně, ale vědomou konsolidací můžeme potřebné hodnoty převést do paměti dlouhodobé (Gamon, 2010, s. 70). Z uvedených poznatků lze soudit, že transfer informací z krátkodobé paměti do dlouhodobé může mít rozhodující význam pro učení. Učitel může využívat ověřené strategie pro konsolidaci poznatků, kterými umožní žákům věnovat dostatek času pro mezipaměťový přenos učiva (opakování, kladení otázek...). Dlouhodobou paměť také podporuje členění učební látky, praktické procvičování, zajímavá prezentace, sledování trvání pozornosti dětí a přiměřenost učiva. Vhodnou pomůckou výuky bývá spojování nového s již naučeným, vizualizace a poskytování přijatelných vodítek k vybavování podnětů a především vyhýbání se stresu ve třídě. Úzkost brání dětem v učení. Původem úzkosti může být rodina, škola či osobnostní předpoklady dítěte a jeho strach ze selhání. Proto je ve škole důležitá atmosféra důvěry, ve které pedagog dokáže odhalit příčiny úzkostí u žáků, z nichž mnohým lze úspěšně předejít, nebo je potlačit.

Dlouhodobé vzpomínky jsou uloženy v různých částech mozkové kůry, většinou poblíž té části mozku, která byla aktivována během vnímaného zážitku. Klíčovou roli v paměti má hipokampus (ve spánkovém laloku), který informace zpracuje, roztřídí a zpětně vyhledá. Na zapamatování se dále podílí i čelní laloky, které kromě spolupráce s hipokampem uchovávají zdroje informací - zdrojová paměť (Gamon, 2010, s. 70).

Výkon paměti ovlivňuje také schopnost oddělit důležité informace od nedůležitých. Selhání tohoto druhu psychického sebeřízení, kdy nepodstatné informace negativně ovlivní naši paměť, nazýváme interferencí. Jedná se o útlum zapamatování si z událostí jdoucích po sobě – když zapomeneme ty starší, vzdálenější - hovoříme o *interferenci retroaktivní*, pokud ale první událost vytlačí z paměti druhou, hovoříme o *proaktivním (vstřícném) útlumu*. Příčinou zapomínání je prolínání (interference) souboru údajů s těmi dříve naučenými. Můžeme najít přímou úměru mezi podobností a mírou zapomínání. Čím je větší podobnost, tím snadněji zapomínáme. Paměť mohou posilovat emoce, ale v případě silné negativní emoce může dojít naopak až

k zablokování vzpomínky (hypotéza vytěsnění). V případě vytěsnění je přístup k traumatické vzpomínce v paměti aktivně zcela znemožněn.

Podle paměťových systémů je paměť dělena:

Explicitní (deklarativní) - vědomému vzpomínání na minulost. Zahrnuje *paměť sémantickou*, která představuje všeobecné deklarativní informace a faktografické pojmy osvojené v průběhu života (znalosti zeměpisné, matematické, jazykové...). *Paměť epizodická* uchovává naše prožitky a různé události umístěné v konkrétním čase a prostoru.

Implicitní paměť (nedeklarativní) promítá, někdy i nevědomě, do našeho chování dřívější zkušenosti a uchovává získané motorické dovednosti zahrnující motorické aktivity. Také obsahuje zkušenosti získané jednoduššími formami učení (asociační a neasociační učení).

Autobiografická paměť

Je součástí explicitní dlouhodobé paměti. Autobiografická paměť obsahuje životopisné vzpomínky rozmanitých obsahů. Patří sem vzpomínky na školní roky, rodinné události, hračky a jinak významné kroky našeho života. Autobiografickou paměť je možné rozdělit na paměť *retrospektivní* (vybavování vzpomínek či minulých zkušeností v přítomnosti) a paměť *prospektivní* (zahrnuje naše plány do budoucnosti). Vyvíjí se stejně jako všechny mozkové i ostatní fyziologické funkce člověka s výjimkou přibližně prvních dvou let života. Z počátku života si lidská paměť neuchovává nic. Odborná literatura nazývá tento jev dětskou amnézií. Autobiografická paměť je individuální, subjektivní vzpomínky mohou být v kontrastu se vzpomínkami jiných lidí, například našich sourozenců, podle vstupu emocí, zkušeností a preferencí (Atkinsonová, 1995, s. 326).

1.10 Handicap - osobní a sociální znevýhodnění

V této kapitole jsou popsána nejčastěji vyskytující se zdravotní znevýhodnění (handicap) žáků základních škol praktických. Handicap zamezuje, nebo omezuje výkon jeho normální role. Míra znevýhodnění je dána závažností poruchy, postoji společnosti a úrovní adaptability jedince.

1.10.1 Mentální handicap

Mentální handicap, **retardace**, je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností. Jedná se o snížení IQ (intelligenční kvocient) a narušení adaptivního chování. Mentální retardace je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně vývoje vzhledem k věku, důsledkem čehož nastává vytvoření sociální závislosti. Inteligence je všeobecná mentální schopnost učení a přizpůsobení se novým podmínkám, tedy procesy poznání, myšlení, paměti a hodnocení. Je to schopnost řešit problémy, rozumět vztahům a abstrakci.

Hranice rozvoje inteligence určuje dědičnost. Do jaké míry lze hranice IQ dosáhnout, závisí na podnětnosti prostředí. Fontana (2003) si ve své příručce pro učitele klade otázku, do jaké míry a jakými prostředky může pedagog ovlivnit v průběhu vzdělávání dosažení vrcholu schopnostního rozpětí žáka. Zjišťuje, že především dětem sociálně slabším, prokazatelně kvalitní vzdělávání prospívá. Srovnává dvě děti s podobnou genetickou výbavou a rozdílně bohatým podnětným prostředím, kde rozdíl mezi oběma dětmi při dosažení zralosti činí až 25 bodů IQ. Teoreticky může čtyřleté dítě s IQ 95 dosáhnout vhodnou stimulací na konci školní docházky hraničního pásma IQ 105 a naopak, bez vhodné stimulace může intelligenční schopnost dítěte klesnout ještě do úrovně IQ 80-85 (Fontana, 2003, s. 112).

Vezmeme-li v potaz skutečnost, že intelligenční schopnosti nepřímou měrou předurčují budoucí postavení na trhu práce, vidíme obrovskou zodpovědnost školských zařízení. Škola by měla dětem poskytovat podnětné a povzbudivé klima a motivovat žáky k co nejlepšímu využívání jejich rozumových schopností. Děti se sníženým IQ mají zvýšenou potřebu pedagogické péče a vyžadují speciální přístup a pomoc.

Pro kvalifikaci mentální retardace můžeme definovat tři kritéria:

- IQ nižší než 70-75
- omezení v některých oblastech adaptivních schopností potřebných v každodenním životě (komunikaci, sebeobsluze, sebekontroly, sociálních schopnostech, organizaci dne, péči o zdraví, čtení, psaní, základy matematiky a uplatnění v komunitě a práci)
- tento stav trvá od dětství.

1) Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69)

Do 3 let je dítě jen lehce psychomotoricky opožděno, má malou slovní zásobu, je nesamostatné a nevyžaduje mnoho nových podnětů. Většina lehké mozkové retardace se diagnostikuje až ve věku školní docházky, kdy má dítě nejvýraznější problémy: omezení logického, abstraktního a mechanického myšlení, nezralost motoriky. Při důsledném vedení jsou schopni absolvovat základní školu (integrace) a ZŠP a následně zvláštní učení obor (dvouletý). Vzniká geneticky a nepřímými zevními vlivy (sociokulturní deprivací, fyzickým strádáním, nedostatkem stimulace).

2) **Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49)**

Dítě s touto poruchou je výrazně opožděno psychomotoricky a v užívání řeči. Je obtížné u nich vypěstovat základní hygienické návyky, v dospělosti dosahují úrovně šestiletého dítěte a jsou málokdy schopni vést samostatný život. Vzdělávají se podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji v základních školách speciálních a praktických.

3) **Těžká mentální retardace (IQ 21 – 34)**

Defekt těžké MR je hluboký, dítě má snahu po komunikaci avšak s minimálním emočním a sociálním uvědoměním, řada z nich trpí značným stupněm poruchy motoriky a jinými přidruženými vadami, ale včasná systematická a kvalifikovaná rehabilitační a vzdělávací péče přispívá k rozvoji motoriky, komunikativnosti, rozumových schopností a soběstačnosti. Vzdělávání probíhá podle odpovídajícího vzdělávacího programu v základní škole speciální.

4) **Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20)**

Dítě s hlubokou MR nerozeznává blízké osoby, nekomunikuje, neudržuje čistotu. Většinou je imobilní nebo velmi omezené v pohybu, bývají inkontinentní, často se vyskytuje epilepsie a poruchy centrální nervové soustavy. Osoby takto handicapované nepoznávají okolí a často se i poškozují - mají snížený práh citlivosti, proto je pro ně nezbytná trvalá ústavní péče.

Pro rodiče a školu je správná diferenciální diagnóza a určení terapie zásadním krokem. Pro dítě je důležitá akceptace rodičů, ke které dochází bolestnou cestou od popření až ke smíření. Podpora a láska rodičů je pro retardované dítě tím nejlepším startem do života. Pobyt v harmonické rodině má pro handicapované dítě psychoterapeutické a motivační účinky.

Čím je mentálně retardované dítě starší, tím více se viditelně liší od optimálně se vyvíjejících vrstevníků. Kolem šesti let věku, s blížícím se nástupem do školy, se zvyšuje sociální tlak na rodinu. Je konfrontována s omezenými schopnostmi dítěte a hledá východisko v odkladu školní docházky. Za rok se situace opakuje - žák je podle hloubky vývojové poruchy zařazen do odpovídajícího, speciálního, či integrujícího, vzdělávacího zařízení. Škola má spolu s rodinou nejvýznamnější vliv na socializaci dítěte a rozvoj všech složek jeho osobnosti. Zařízení, jako například ZŠP v Milevsku, ve spojení s dalšími subjekty (poradenská a lékařská centra) pak poskytují těmto dětem potřebnou péči. Součástí takové péče, kromě procesu edukace a předprofesní přípravy, musí být poradenství a informovanost v oblasti handicapujících důsledků vývojových poruch. Informovanost veřejnosti, žáků a rodičů může pomoci všem jmenovaným s pochopením pohlížet na handicapované a tím pomoci jejich, co nejlépe zařadit do společnosti.

Žáci se znevýhodněním čelí podceňování okolí, jsou odmítáni pro svoji jinakost a setkávají se s dalšími odsuzujícími předsudky. Být žákem speciální školy znamená pro dítě další stigmatizující zátěž. Takové stigma klade na děti i rodiče další břemeno (Fontana, 2003, s. 174). Zde narážíme na disharmonii ve školním vzdělávání mentálně handicapovaných dětí: speciální škola je stimulujícím prostředím pro žákův osobní růst, a současně být jejím žákem, je pro dítě stigmatizující. Fontana se domnívá, že menším stigmatem je pro dítě docházka do „vyrovnávací třídy“ základní školy (třída, kde se děti učí odděleně pouze základní předměty, ale ostatní práci - třeba tělocvik a výchovy vykonávají společně s ostatními třídami).

Je-li nutné zařazení mentálně retardovaného dítěte do ústavu se speciální péčí, vhodnou volbou jsou denní zařízení. Dítě neztratí nejdůležitější vazby a rodiče na něj mohou velmi pozitivně terapeuticky působit empatií a láskou. Cílem všech zúčastněných péče o handicapované dítě je dosažení jeho maximálního fungování v rámci jeho defektu. Je to celoživotní cesta pro všechny zainteresované. V ideálních případech (lehká MR, stimulující sociální prostředí, vnitřní motivace žáka, podpora rodiny) může dítě s vývojovou vadou dosáhnout plně společenské úspěšnosti v podobě soběstačnosti, kvalifikované manuální práce a vlastní fungující rodiny.

1.10.2 Onemocnění a poruchy centrálního nervového systému

Při organickém postižení CNS (centrální nervový systém) dochází k poruše struktury, nebo funkce nervové soustavy. Poškození mozkové tkáně mohou vzniknout mechanicky (úraz), nádorovým onemocněním, infekcemi, otravou, metabolickými změnami, degenerativními změnami a poruchou vývoje mozku (Hort a kol., 2000, s. 131). Významnou roli hraje oblast poškození mozkové tkáně a to, jakou část mozku zasáhlo, a rovněž záleží na věku a celkovém zdravotním stavu postižené osoby.

U dětí postižení centrální soustavy naruší celkový vývoj. Integraci nemocného dítěte do školy vymezuje míra postižení kognitivních schopností. Vlivem různých poškození CNS může dojít k percepčním poruchám (neschopnost analýzy a syntézy vnímaných podnětů či narušení až ztráta schopnosti poznávat), k poruchám pozornosti a paměti, k poruchám zpracování informací a poruchám řeči (fatické poruchy). Často bývá porušena motorika, koordinace a plánování pohybů.

V oblasti chování dochází vlivem poškození CNS k změnám aktivity - od útlumu (hypoaktivita) až k zvýšené činnosti, hyperaktivitě. Jedná se o syndrom s poruchou pozornosti a často spojený s hyperaktivitou označovaný termínem ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder).

Dětská mozková obrna (DMO) je komplexní onemocnění dané mnoha různými příčinami. Vzniká v raných stádiích vývoje mozku u plodů se zvýšenou zranitelností CNS. Podle typu motorické poruchy rozlišujeme tři základní formy DMO, v praxi se však setkáváme s jejich kombinacemi. Nejrozšířenější varianta DMO je spastická forma. Postižením centrálního motoneuronu dochází k částečné (paréza) i úplné (plegie) obrně. Méně obvyklá je forma dyskineticko-dystonická forma. Třetí formou DMO je ataktická, mozečková forma, která postihuje pohybovou koordinaci a často i mentální funkce. Často DMO doprovází postižení rozumových schopností, smyslové vady, epilepsie.

1.10.3 Autismus

Poruchy autistického spektra řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy. Jde o trvalé poruchy zasahující celou osobnost vyžadující celoživotní specializovanou péči o postiženého. Všechny známé poruchy autistického spektra způsobují markantní potíže v mentálním vývoji dítěte (Thorová, 2006, s. 31).

Duševní vývoj je narušen především v oblasti: komunikace, v sociálním chování, v představivosti a oblasti vnímání. Nápadná je určitá míra stereotypního chování a zvláštních zájmů. Hloubka poruchy a frekvence různých symptomů jsou u každého jedince jiné:

- absence řeči až po jazykové nadání
- mentální retardace až nadprůměrné nadání
- sociální kontakty (mazlení, děti fixované na určité osoby, netečné, neschopné dodržovat pravidla sociálního chování).

Pro *dětský autismus* je typická velká variabilita symptomů a kromě poruch v sociálních oblastech, v komunikaci a představivosti mohou lidé s autismem trpět mnoha dalšími dysfunkcemi (Thorová, 2006, s. 193). Syndrom lze diagnostikovat v každé věkové skupině, projevy lidí s touto poruchou se však s věkem mění.

Při diagnóze *atypický autismus* splňuje dítě jen částečně diagnostická kritéria dětského autismu, nicméně některé symptomy se shodují. Je pro něj typické, že neumí navazovat vztahy s vrstevníky, je přecitlivělý na vnější podněty, ale mnohem méně má narušeny sociální dovednosti.

Intelekt lidí s *Aspergerovým syndromem* je v pásmu normy a má vliv na dosaženou úroveň vzdělání a sebeobslužnosti. Tito lidé někdy mohou mít v raném věku opožděný vývoj řeči, po získání slovní zásoby hovoří mimo kontext dané situace, řeč je šroubovitá, často v nesouvislých větách. Pedanticky lpí na dodržování verbálních rituálů. Nechápe sociální oblast života kolem sebe (společenské normy, výrazy tváře, smysl a pravidla her, potřeby ostatních). Špatně snáší změny v navyklém řádu a zásahy do svých rituálů. Úroveň adaptability je individuální, pozitivní je, že někteří jedinci dokáží v dospělosti žít samostatně, nebo v chráněném bydlení.

V základních praktických školách můžeme také potkat děti s **dětskou dezintegrační poruchou**. Jedná se o případy, kdy u zcela uspokojivě se vyvíjejících dětí dojde náhle mezi druhým a desátým rokem věku k výraznému regresi a nástupu mentální retardace (Thorová, 2006, s. 212).

Další vývojová porucha, **Rettův syndrom** se vyskytuje pouze u dívek a vzniká genovou mutací. Rettův syndrom, je provázen těžkým neurologickým postižením, které zasahuje do somatických, motorických a psychických funkcí. Nemohou mluvit, ukazovat, znakovat a tak se ke komunikaci s nimi využívá zrakového kontaktu. Mají velmi krátký rozsah pracovních pozorností.

Pro děti s poruchami autistického centra existuje mnoho léčebných postupů, terapeut, pedagog a rodič musí ale především respektovat individualitu dítěte a doporučení psychologů. Dnes existují různá diagnostická kritéria s dobře vypracovanou řadou testů a včasná diagnostika umožňuje již raný nástup pomoci. Dobré výsledky terapií přináší strukturované vzdělávací programy, využívání vizualizací a uplatňování teorie učení. Funguje elektický a celostní přístup (Thorová, 2006, s. 382). Ve strukturovaném učení se vnáší jasná pravidla do výuky, prostředí je jednoznačně uspořádané a řád a posloupnost činností umožňuje dítěti cítit se bezpečněji. Další programy nabízí ucelenější péči (program TEACCH). Pro děti nemluvíci používáme komunikační terapii (nácvik znaků, používání piktogramů a symbolů). Downův syndrom

Downův syndrom (dále jen DS) je vrozená chromozomální vada. Příčina vzniku DS není dosud uspokojivě vysvětlena (Strusková, 2000, s. 160).

DS provází řada typických vnějších znaků: menší vzrůst, šikmý tvar očí, lebka zploštělá, nízko posazené malé uši, makroglosie (neobvyklé rozšíření jazyka, které způsobuje potíže při mluvení, jídle i polykání), malý mohutný krk, krátké končetiny i prsty. Přibližně polovina postižených vykazuje na dlaních tzv. opičí rýhu. Kůže na těle bývá velice suchá a špatně reaguje na změny teplot (Peuschel, 1997). Většina jedinců s DS trpí mírnou až středně těžkou mentální retardací. To způsobuje jejich emocionální i motorickou opožděnost. Jejich rozvíjení si žádá zvláštní péči, trpělivost a individuální přístup.

Děti s DS mají rády činnosti spojené s pohybem, jsou bezprostřední a neschopné přetvářky. Při práci ve škole je nutné přihlížet i zatížení dětí s DS různými vrozenými vadami (srdeční vady, poruchy štítné žlázy, zvýšený výskyt epileptických záchvatů, dýchací potíže, problémy se sluchem a zrakem).

Děti s DS mají velmi špatnou sluchovou paměť, často v souvislosti s problémy ve vývoji řeči a budování slovní zásoby, nedostatečné sluchové vnímání a krátkou schopnost koncentrace. Všichni jedinci s DS lépe rozumí mluvené řeči a pokynům, než sami umí vyjádřit. Je zde nepoměr mezi porozuměním řeči a schopností samostatně se vyjadřovat. Další zvláštností je zpravidla velmi dobré zrakové vnímání a sním spojená velmi dobrá zraková paměť. Vyučovací látku je tedy vhodné doplnit vizuálními prostředky. Vzhledem k omezené schopnosti koncentrace by měly být úkoly rozděleny na malé kroky, tak, aby se každý dal úspěšně dokončit. Pedagog, asistent či rodič by

měl mít vždy na zřeteli, že dítě by mělo být při řešení jakéhokoli úkolu téměř vždy úspěšné.

2. CÍL PRÁCE

Cílem mé bakalářské práce je kvalitativní výzkum založený na *grounded teorii*, ve kterém se snažím zjišťovat vývoj sociální percepce handicapovaných žáků pedagogy Základní školy praktické Milevsko.

2.1 Výzkumné otázky

VO 1 Jak vidí pedagogičtí pracovníci handicapované žáky základní školy praktické v Milevsku?

VO 2 Jakým způsobem promítají pedagogičtí pracovníci základní školy praktické Milevsko své vidění handicapovaných žáků do komunikace s nimi?

3. METODOLOGIE PRÁCE

Cílem výzkumu této bakalářské práce je zaznamenat vývoj sociální percepce lidí s handicapem pracovníky Základní školy praktické Milevsko. K dosažení cíle jsem si zvolila metodu kvalitativního výzkumu.

3.1 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum Disman (2009) definuje jako nenumerické šetření a interpretaci sociální reality, jejíž cílem je odhalení významu sdělovaných informací.

Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace obvykle reflektují každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací. Používají se relativně málo standardizované metody získávání dat. Typy dat v kvalitativním výzkumu zahrnují přepisy terénních poznámek z pozorování a rozhovorů, fotografie, audio a videozáznamy, deníky, osobní komentáře, poznámky, úřední dokumenty a všechno to, co nám přibližuje všední život zkoumaných lidí. Hlavním úkolem je objasnit, jak lidé v daném prostředí a situaci chápou to, co se děje, proč jednají určitých způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce. Kvalitativní výzkumník zpravidla nezná konečný výsledek výzkumu. Snaží se pochopit aktuální dění, vytvořit podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenal a hlavně nevynechat nic, co by mohlo pomoci vyjasnit situaci (Hendl, 2005). Vzhledem k zaměření mé práce shledávám výhody kvalitativního přístupu podle Hendla v možnosti podrobného zkoumání případu a zohlednění místního i situačního kontextu za nejvhodnější výzkumnou metodu pro tuto práci.

Silverman (2000) uvádí jako přednost metody kvalitativního výzkumu zprostředkování hlubšího porozumění společenským fenoménům. Podle Strausse a Corbinové (1999) je tato metoda užitečná i k získávání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už je něco známo.

Výsledkem kvalitativního výzkumu je výstižný a podrobný popis, kdy se výzkumník snaží o sblížení se se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, aby jim mohl porozumět. Cílem tedy není široké zobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí (Gavora, 2010).

Další významnou charakteristiku kvalitativního výzkumu zmiňuje Miovský (2006). Výzkumník přímo či nepřímo podílí na procesech, které zkoumá. Určitým způsobem je ovlivňuje a sám je jimi také ovlivňován.

3.1.1 Zakotvená teorie

Významnou metodou pro kvalitativní analýzu dat je metoda “Grounded Theory” autorů Glasera a Strausse, do českého jazyka přeložená jako “zakotvená teorie”. *„Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatím ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza teorie vzájemně doplňují.“* (Miovský, 2006).

Základním stavebním kamenem metody zakotvené teorie je kódování. Pomocí kódování jsou myšlenky z jednotlivých rozhovorů postupně rozebírány a posléze seřazeny do kategorií (Strauss a Corbinová, 1999, s. 14). Kódování se skládá ze tří hlavních forem:

a) Otevřené kódování

Je typ kódování, o kterém se tvrdí, že je prvotním článkem při rozebírání dat z uskutečněných rozhovorů. *„Otevřené kódování je část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Bez tohoto prvního a základního analytického kroku by nemohl proběhnout zbytek analýzy ani následná komunikace. Během otevřeného kódování jsou údaje rozebrány na samostatné části a pečlivě prostudovány, porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly, a také jsou kladeny otázky o jevech údají reprezentovány.“* (Strauss a Corbinová, 1999, s. 43).

Získané údaje jsou rozebrány na samostatné části, jejich prostudováním a porovnáváním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly. Odpovědi na významy jevů, které reprezentují a zároveň jsou zkoumány a zvažovány vlastní i cizí domněnky o těchto jevech (Strauss, Corbinová, 1999).

b) Axiální kódování

Axiální kódování následuje po otevřeném kódování. Hledáme vztahy mezi vytvořenými kategoriemi a snažíme se je uspořádat.

Fakta, která byla během první fáze kódování, tj. otevřeného kódování, rozdělena na jednotlivé kategorie, budou zpět u axiálního kódování spojena dohromady. Veškerou

podstatu tohoto kódování bude tvořit paradigmatický model, který byl navržen Straussem a Corbinovou (1999).

c) **Selektivní kódování**

Zde se mluví o integraci výsledků. Základním bodem se stane jedna centrální kategorie, která se bude postupně uvádět do vztahu ke zbylým kategoriím. Na základě získaných informací tímto způsobem je položen základní kámen příběhu, který se rozvíjí a dochází tak ke vzniku zakotvené teorie.

Významové jednotky (určitý vymežitelný úsek textu, popř. přepisu interview, který je nositelem nějaké informace) jsou složeny z pojmů, které označují jednotlivé události (jevy, pocity, soudy atp.). Kategorie je třída pojmů, která vzniká tím, že vzájemně porovnáme a třídíme významové jednotky, zda náleží jinému podobnému jevu nebo náleží jinému jevu a tvoří tak samostatný celek. Takto jsou pojmy seskupovány do abstraktnějšího pojmu, který nazýváme kategorie (Miovský, 2006).

3.1.2 Polostrukturovaný rozhovor

Metoda rozhovoru je založena na verbální komunikaci výzkumníka s respondentem a jejich přímém kontaktu. U rozhovoru hovoří hlavně zkoumaná osoba, výzkumník více poslouchá než hovoří. Miovský (2006) uvádí, že při rozhovoru nejde jen o získání potřebných sociálních dovedností, ale také o kultivaci schopnosti pozorovat a umění obě metody vzájemně provázat. Rozhovor může být nestrukturovaný, polostrukturovaný a strukturovaný.

Hendl (2008) doporučuje začínat s otázkami, které se týkají neproblémových skutečností. Tyto otázky by měly povzbudit dotazovaného hovořit popisně. Další, doplňující otázky (sondáže), mají prohloubit a doplnit tento popis. V další fázi rozhovoru je snahou výzkumníka získat informace o interpretacích, názorech a pocitech, vztahujících se k popsáním akcím a chováním.

Od běžného rozhovoru se liší cílovou orientací a pečlivou přípravou. V pedagogických výzkumech se používá jako doplňková metoda při pozorování či experimentu.

Druhy rozhovoru:

- *individuální* – umožňuje navodit atmosféru, důvěru
- *skupinový* – zjišťuje postoje, chování, názory ve skupině

Podle struktury otázek se rozlišuje rozhovor:

- *standardizovaný* (strukturovaný, formální dotazování) - probíhá podle podrobného dotazovacího schématu, cílem je získat taková data, která umožní kvantifikaci výsledků, otázky bývají uzavřené
- *nestandardizovaný* (nestrukturovaný, hloubkový, otevřený) – převládají otevřené otázky, větší prostor k odpovědím, větší přizpůsobení vzhledem k respondentovi
- *polostandardizovaný* – spojuje výhody obou, probíhá pružněji, nabízí respondentovi alternativní odpovědi, ale výzkumník klade doplňující a upřesňující otázky
- *volný* – menší vázanost k předem připravenému schématu
- *prostý* – není připravený, ale záměr je v hrubých rysech specifikován

Druhy otázek:

- *uzavřené* – omezuje volnost výpovědi respondenta, může být alternativní (ano – ne) nebo výběrové (nabízí několik možných odpovědí)
- *otevřené* – je zcela svobodná
- *polootvřené* – spojuje obě krajnosti
- *nepřímé* – je položena skupině respondentů
- *specifické* – vyskytuje se ve zvláštních šetřeních

Formulář rozhovoru představuje podrobný plán struktury a vedení rozhovoru.

- 1) *Pilotáž* – je přípravou na průběh rozhovoru a sled otázek.
- 2) *Pretest* – zkušební dotazování podle návrhu, který vznikl v pilotáži.
- 3) *Vytvoření systému otázek* – vzniká dotazovací arch, vytváří dramaturgii rozhovoru, rozlišují se otázky vstupní a hlavní, technika trychtýře (postup od obecných otázek k otázkám specifickým), technika obráceného trychtýře (naopak).
- 4) *Závěrečná redakce jednotlivých položek* – zajišťuje kontrolu všech aspektů a znamená ukončení práce na formuláři rozhovoru.

Způsob vedení rozhovoru (technika rozhovoru, modely dotazování):

- *měkké* (kooperativní interview) – výzkumník se snaží získat neochotného respondenta ke spolupráci
- *tvrdé* (antagonistický interview) – vychází z nedůvěry respondenta => autoritativní přístup
- *neutrální* – vychází z důvěry v ochotu respondenta vypovídat pravdivě

Jako techniku sběru dat pro tuto bakalářskou práci jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, kdy je stanoveno tzv. *jádro interview* – tedy minimum otázek a témat, které mají být probrány (Miovský, 2006). Ideálním výstupem rozhovoru je sebeodhalení (*self-disclosure*) respondenta.

Výhodou rozhovoru je osobní kontakt s respondentem. Umožňuje otázky měnit podle situace a přizpůsobit reakcím respondenta. Důležité je navázat přátelský vztah s respondentem a vytvořit příjemnou atmosféru, jež může vést k získání dalších informací nebo upřesnění a tak i k lepšímu uchopení tématu. Hendl (2005) spatřuje výhody polostrukturovaného rozhovoru v tom, že lze zpětně ověřit, zda respondent porozuměl otázce, dotazovaný může předložit své subjektivní názory a navrhnout možné vztahy a souvislosti mezi probíranými jevy.

„Možnost kombinace prvků nestrukturovaného a strukturovaného interview činí z metody polostrukturovaného interview téměř ideální nástroj pro oblasti aplikace většiny výzkumných plánů v rámci kvalitativního přístupu.“ (Miovský, 2006, s. 161) Polostrukturovaný rozhovor vyžaduje pečlivější technickou přípravu, výzkumník si vytváří určité schéma, specifikuje okruhy otázek. Využívá možnost přirozené komunikace vmístech, která to umožňují, čímž je možné účastníka motivovat a využít jeho zájmu v místech s vyšší mírou strukturace. Velkou výhodou je pokládat doplňující otázky (Miovský, 2006).

3.1.3 Pozorování

Patří k nejzákladnějším technikám sběru dat. Vědecké a laické pozorování se liší plánovitostí a předem vymezeným cílem vědeckého pozorování. Plánovitost a zároveň systematičnost jsou charakteristickými prvky pozorování.

Typy pozorování:

- *přímé* (bezprostřední), nebo *nepřímé* (práce se získanými výsledky)
- *zjevné* (pozorování o nás vědí), nebo *skryté* (pozorování o nás nevědí)
- *krátkodobé* nebo *dlouhodobé*
- *zúčastněné* (přímo ve skupině), nebo *nezúčastněné* (mimo skupinu).

Pozorování má dvě fáze: *přípravná fáze* (návrh plánu pozorování, systém záznamu a vyhodnocování, příprava protokolu) a *vlastní pozorování*.

Etapy pozorování:

1. *etapa* (globální percepce – identifikace jevu, srovnávání, třídění),
2. *etapa* (sociální zprostředkování prohlubujících informací mezi pozorovatelem a pozorovaným jevem),
3. *etapa* (registrace pozorovaných jevů – záznam s použitím audio nebo videotechniky, pozorovací archy, protokoly, vedení deníku při dlouhodobém pozorování, schématické záznamy různého typu),
4. *etapa* (rozbor – je prováděn vzhledem k hypotézám výzkumu a cílům pozorování),
5. *etapa* (interpretace výsledků).

Předpoklady pro úspěšné pozorování:

- připravenost a soustředěnost pozorovatele
- předem stanovená hlediska
- objektivita
- okamžitý záznam (protokol, fotoaparát, video)

Možné chyby pozorovatele: *haló efekt* (vnímání vlastností pozorovaných pod vlivem „prvního dojmu“), *předsudky* (přebírání názoru od jiných osob => zaměření (Maňák, 1996)).

Tato metoda byla využita při mapování prostředí, ve kterém jedinci žijí a při analýze neverbálních projevů během rozhovorů.

3.2 Technika sběru dat

Jak již z předešlého textu vyplývá, záměrem této bakalářské práce a zejména samotného výzkumu je, na základě sledování percepce pedagogů handicapovaných žáků, porozumět vzájemnému vztahu mezi pedagogem a žákem Základní školy praktické Milevsko. Popsat jevy, které budování vzájemného vztahu podporují a naopak odhalit vlivy, které budování vztahu narušují.

S ohledem na skutečnost, že v případě mého výzkumu je důležité se držet zvoleného tématu a zároveň zjistit co nejvíce informací považují za nejvhodnější techniku polostrukturovaný rozhovor, kde je známa základní “kostra” otázek (“scénář”).

Polostrukturovaný rozhovor budu, v případě že budou dotazovaní souhlasit, nahrávat na diktafon (v opačném případě, bych jej zaznamela písemně) a doplním je tzv. *terénními poznámkami*.

Konkrétní znění otázek pro polostrukturovaný rozhovor jsem vytvořila na základě dílčích výzkumných otázek. Dle Reichla (2009) je při tvorbě otázek zásadou jejich srozumitelnost a jednoznačnost. S ohledem na povahu výzkumu jsem zvolila *otázky otevřené*, které respondentům nenabízí žádnou formu odpovědi. Respondenti tak mají prostor na svá vyjádření. Nevýhodou otevřených otázek je náročnost jejich zpracování.

Důležitost nelze opomenout ani u pořadí otázek, Reichel (2009) doporučuje v úvodu zařadit otázky *úvodní, neproblémové, zajímavé, nekonzfliktní*. Druhou třetinu pak tvoří otázky *klíčové, náročné* pro respondenty. Poslední třetina otázek má pak mít opět charakter relativně lehčích a méně důležitých otázek.

3.2.1 Etické aspekty výzkumu

Vzhledem k dodržení etických zásad výzkumu byl ve škole předem získán souhlas všech pedagogů k provedení výzkumu. Všichni respondenti byli seznámeni s metodou a tématem výzkumu. Dále byli poučeni o tom, že účast je zcela dobrovolná, anonymní a že jejich výpovědi budou zaznamenávány na diktafon a poté přepsány.

3.3 Výzkumný soubor

Pro svůj výzkum jsem zvolila metodu účelového výběru, která se zakládá na cíleném vyhledávání respondentů podle jejich určitých vlastností nebo příslušnosti k určité skupině (Miovský, 2006). V tomto případě se jedná o pedagogy Základní školy praktické Milevsko.

Školu navštěvují žáci ve věku od 6 do 17 let. U všech žáků školy je diagnostikován mentální handicap, u žáků praktické školy lehký mentální handicap různých pásem. Děti praktické školy často pochází z dysfunkčních, sociálně slabších rodin. Ve škole kromě třídních učitelů pracují asistenti pedagogů a vychovatelka. V mateřské škole v okresním městě poradensky působí školní psycholog.

Tabulka 1 – Jednotka zjišťování - pedagogové

Pedagog	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Pracovní zařazení	Celková praxe	Praxe v organizaci
A	žena	51	Střední pedagogická škola	Třídní učitel	27 let	25 let
B	muž	53	FPE ZČU - VŠ, Mgr	Zástupce ředitele	25 let	25 let
C	žena	50	UK MFF a JČU KPP,Mgr.	Třídní učitel	20let	8 let
D	žena	35	UK PF obor Aj-Nj, učitelství pro druhý stupeň.Mgr.	Třídní učitel	3 roky	3 roky

Zdroj: vlastní

3.3.1 Průběh a realizace výzkumu

Rozhovory s respondenty byly realizovány během první poloviny února. Rozhovory byly prováděny ve sborovně a kabinetech učitelů bez přítomnosti jiných osob. Rozhovory trvaly přibližně v rozmezí 24 minut až 55 minut a nebyly přerušovány. Respondentům byl ponechán libovolný časový prostor k promýšlení a zodpovídání otázek, případně jim byly kladeny doplňující otázky. Všechny rozhovory byly nahrávány na diktafon a poté přepisovány. Poté následovala konceptualizace získaných údajů a jejich kategorizace. V závěru jsem se pokusila o nalezení souvislostí mezi těmito kategoriemi a jejich propojení s teoretickými koncepty.

Prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru jsem pokládala 16 výzkumných otázek. Mým výzkumným vzorkem byli pedagogičtí pracovníci. Celkem jsem se osobně zeptala 3 učitelek a 1 zástupce ředitele. Rozhovory probíhaly v Základní škole praktické Milevsko. Každou schůzku s respondenty jsem si předem domluvila. Všichni respondenti byli seznámeni s tématem rozhovoru, pro jaké účely bude rozhovor použit a jaká bude jeho přibližná délka. Respondenti byli upozorněni i na to, že rozhovor bude anonymní a nebude použita identifikace osob.

Po zapnutí diktafonu následovaly úvodní otázky, které měly za cíl navodit příjemnou atmosféru a uvolnit napětí. Jednalo se o jednoduché otázky, které se týkaly

délky pedagogické praxe, předmětů, které pedagog vyučuje a spokojenosti s pracovními podmínkami či kolektivem.

Základem rozhovoru byla hlavní otázka, která tvoří jádro výzkumu. Snažila jsem se vytvořit takové otázky, které by nepředurčovaly odpovědi a zároveň pokrývaly předmět výzkumu (viz. Příloha 1, Výzkumné otázky).

Uzavření rozhovoru následovalo zpravidla až po vypnutí diktafonu, kdy měli učitelé tendenci dovysvětlovat a upřesňovat své postoje. Některé myšlenky byli ochotni vyslovit právě až po vypnutí diktafonu.

K lepšímu dokreslení případu jsem zpracovala historii dané školy. Čerpala jsem ze školní kroniky, dotazovala jsem se pamětníků této školy i nynějších zaměstnanců školy.

3.3.2 Historie zařízení

První pokusy o zřízení třídy pro mentálně postižené byly zaznamenány na píseckém okrese na počátku dvacátých let devatenáctého století. Ve školní roce 1927/1928 byla úředně otevřena jedna třída zabývající se vzděláváním a výchovou "dětí slabomyslných a zaostalých". Postupem času vznikla zvláštní škola, která byla umístěna do budovy základní školy T. G. Masaryka a později byla sloučena s dětským domovem pod názvem Zvláštní škola internátní. Internát a škola se nacházely v různých budovách školských zařízení města, třídy zvláštní školy v mnoha základních školách v Písku. Až 1. září 1985 byla slavnostně otevřena první samostatná budova pro výuku dětí s mentálním postižením. Vybudováním více než desetitřídní školy, která přímo sousedila s budovou internátu, vzniklo zařízení, zajišťující vzdělávání dětem s různým stupněm postižení.

Po listopadových událostech roku 1989 nastal bouřlivý rozvoji zařízení: došlo ke změnám majitele budovy, změnil se zřizovatel, škola hledala svoje místo ve spletnosti zákonů, docházelo ke slučování speciálních škol na okrese a zařízení se stalo samostatným právním subjektem. V devadesátých letech minulého století došlo k jeho přejmenování na Dětský domov a Speciální školy Písek. S nabytím účinnosti zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) došlo ke změně názvu, který obsahuje veškeré školy a školská zařízení provozovaná touto organizací.

Kronika Zvláštní školy v Milevsku začíná rokem 1977 a už o šest let později zahajuje tehdejší ředitel školní rok v nejmodernější školní budově v kraji, ve které školní zařízení sídlí doposud (čerpáno Kronika školy).

V roce 1986, kdy jsem nastoupila do Zvláštní školy v Milevsku jako vychovatelka školní družiny bylo ve škole asi 60 žáků. Tehdejší zřizovatel vybral pro školu lokalitu zcela v duchu tehdejší doby - stranou, na okraji města v uzavřeném areálu, obklopeném zelení. Pozitivním zůstává fakt, že do blízké přírody se dostaneme s dětmi rychle a bezpečně, mimo silniční síť.

Během let, kdy, s přestávkou na mateřskou dovolenou, ve škole působím, se pozvolna snižují počty žáků a mění se jejich složení v souladu se současnou školskou politikou. Nyní je v Praktické škole 14 žáků rozdělených do dvou tříd podle věku a dalších 10 žáků navštěvuje rozrůstající se školu Speciální (dříve Pomocnou).

Společenské změny od roku 1989 odstartovaly, snahou o novou koncepci všeobecného vzdělávání s otázkami jeho dalšího rozvoje, postupnou přeměnu školských zařízení pro handicapované žáky, týkající se nejen organizační a právní stránky, ale i občanských postojů.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami upravuje zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (§16, §40 a §48) a vyhláška č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotními potřebami (individuální integrace, skupinová integrace, vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, kombinace výše uvedených forem) dnes umožňují rodičům volit pro své děti takový způsob vzdělávání, který považují za nejlepší.

Tyto skutečnosti ovlivňují počty žáků v Základní škole praktické (ZŠP) zároveň s cílem MŠMT inkluze současných, lehce mentálně handicapovaných žáků základních škol praktických do základních škol. Snahu urychlení změn ve školství způsobila medializace výsledků šetření České školní inspekce z roku 2009. Výsledky šetření odhalily v některých ZŠP neprofesionální postupy v přijímání žáků, následkem čehož byla obrácena mimořádná pozornost na pravidla přeřazování žáků s LMP (lehké mentální postižení). Všechny tyto skutečnosti ovlivňují nejen počty žáků v praktických

školách, ale i zvyšují nároky na práci pedagogů všech školských zařízení, včetně poradenských.

Posledních několik let se na konci školního roku loučíme s ředitelem školy kromě přání hezkých prázdnin i s otázkou, zda se po prázdninách opět sejdeme. Životnost školy závisí skutečně na každém dítěti. Omezené počty žáků způsobují slučování postupných ročníků do společných tříd. Já sama jsem v loňském školním roce učila třídu, ve které byly spojeny čtyři postupné ročníky prvního stupně praktické školy: druhý, třetí, čtvrtý a pátý.

Žádný soudný člověk nezpochybňuje důležitost *integrace a inkluze*, zejména pak pedagogové, ale všechny odborníky, kteří se snaží o změny v našem školském systému, čeká ještě obrovská práce. Myslím, že pro ně společnost ještě není připravena ani ekonomicky a organizačně, ani eticky. Praxe a praxí ověřený, odborně vyspělý systém speciálního školství, zatím získává precedenci, ač s mnohými podmínkami.

3.3.3 Postoj pedagoga

Do základních praktických škol přicházeli žáci po předchozí docházce do ZŠ s velmi nízkým sebevědomím, většina z nich zažila psychické i fyzické týrání, mnozí z nich nikdy nezažili pocit, že jsou pro někoho důležití. Absence sociálních vymožeností a rodinného zázemí vytvářela v dětech pocit beznaděje a nezájem o školu a studium. Když za mnou dnes tito žáci přicházejí jako dospělí lidé, stojící na vlastních nohou, zažívám pocit naplnění mé práce.

Bohužel vím, že solidního životního standardu nedosáhnou všichni a ti současní absolventi budou mít cestu k samostatnosti daleko těžší. Víím, že genetika a sociální původ spolu s mentálním handicapem zde hrají zásadní roli, i tak cítím, že motivovat žáky má smysl.

Smysl má i snaha, předávat, respektive ukazovat žákům, že být poctivým, slušným, pravdomluvným a zásadovým člověkem je správné. Žít podle mravního kodexu, stát se pro žáky vzorem. Většina žáků základních praktických škol, a tróufám si říci, že všichni tito žáci, dobře vědí, jaký je souhrn představ v naší společnosti o tom, které jednání a smýšlení jednotlivého člověka je dobré. Jak se správně máme chovat. Vidí-li chovat se tak svého pedagoga, uznávaného a respektovaného, kterého nechťejí zklamat, snaží se alespoň po dobu školní docházky některé mravní hodnoty přijmout za své. Jak je to s nimi po odchodu ze školy nevíím. To, jak se mi sami prezentují jako

dospělí lidé se může lišit od skutečnosti. Vím ale zcela jistě, že mi jednou dali svoji důvěru a tu nechci zklamat. Že chci věřit a věřím v lidské kvality svých žáků. Že jim chci ukázat a předat to nejlepší ze sebe. A pro ty nejmenší chci být tou nejlaskavější učitelkou. Protože jejich profit je pro mě jednou z rozhodujících hodnot.

A jak se mi daří všechny ty cíle a hodnoty promítnout do výkonu ? Mnoho pozitivních zpětných vazeb by mě mohlo uspokojit, ale sama dobře vím, že mám ještě obrovské rezervy.

Že bych měla více využívat alternativní možnosti výuky, že nejsem dostatečně důsledná a více času bych měla věnovat přípravám.

Měla jsem štěstí, když mi ředitelství školy, jako mladé pedagožce nabídlo třídnictví v devátém ročníku tenkrát ještě Zvláštní školy. Dostala jsem obrovský dar, možnost poznat mnoho silných lidí a nezapomenutelných teanegerských kolektivů.

Dnes zažívám krásu dětských pohlazení a tisíce zvědavých otázek. To všechno přijímám s obrovskou zodpovědností, kterou je těžké unést. Cítím, že nadchází čas pro změnu. A doufám, že najdu sílu takovou změnu přijmout.

4. VÝSLEDKY

V této kapitole představím výstupy z analýzy dat získaných během rozhovorů s respondenty. Na základě zjištěných informací jsem definovala základní kategorie, subkategorie a jejich dimenze.

4.1 Pedagogové ZŠP MILEVSKO

Pedagog A

Žena, věk 51let, délka praxe ve jmenovaném zařízení 25 let, praxe ve školství od roku 1985, dosažené vzdělání: SPGŠ.

Přístup k výuce: Demokratický, jinak také zvaný integrační, sociálně - integrační nebo kooperativní styl. Děti podněcuje k samostatné činnosti a podporuje jejich iniciativu. Často s nimi diskutuje a tím získává větší přehled o jejich přáních, potřebách a individualitě a má tak pro ně větší pochopení. Působí na žáky spíše vlastním příkladem než spoustou příkazů a atmosféra důvěry je pro ni prioritou ve vztazích s dětmi. Dává žákům pocit, že o ně má zájem, že je tu pro ně.

Osobnost: Tolerantní, obětavá, oproštěna od předsudků a otevřená novému. Je průměrně ctižádostivá, se slabší touhou po výkonu. Je spíše skeptická, s kritickým postojem k životu, s tendencí k opatrnosti, zřídka mívá sklon k lehkomyšlnosti a většinou se podřizuje tomu, co od ní očekává okolí. Pravidla a normy jsou pro ni závazné. Její znalost lidí je normálně rozvinutá, velmi empaticky se vcitňuje do potřeb žáků. V zaměstnání využívá svých estetických kompetencí - hry na klavír, flétnu a elektrické varhany, výtvarných a cvičebních dovedností. Je citlivá na estetické podněty, vnímavá k vnitřním pocitům, upřednostňuje rozmanitost, je zvědavá, má nezávislý úsudek. Někdy se chová nekonvenčně, zkouší nové způsoby ve výuce (organizaci učebny, školní projekty, netradiční sportovní disciplíny).

Naplnění z práce: Práce ve škole ji uspokojuje z emočního hlediska a možnosti vlastní kreativity.

Pedagog B

Muž, 53 let, délka praxe ve jmenovaném zařízení 25 let, dosažené vzdělání FPE ZČU, učitel pro první stupeň ZŠ. Ve školním zařízení zastává funkci zástupce ředitele školy.

Přístup k výuce: Jeho vyučovací styl je autoritativní (Lewin takový styl výchovy nazývá autokratickým) – pro tento výchovný (či vyučovací) styl jsou typické příkazy a tresty, učitel nemá pochopení pro žáky, jejich potřeby a nerespektuje jejich individualitu. Dětem otvírá malý prostor pro samostatné myšlení a rozhodování. To vyvolává u žáků typické způsoby chování určitou uzavřenost, závislost na autoritách, pokrytectví až agresivitu.

Osobnost: Pedagog B je nevyrovnaný typ, vyznačující se vznětlivostí, emoční nestabilitou a cholerickým chováním. Výbušnost a vznětlivost nedokáže potlačit v komunikaci se žáky ani s podřízenými. Takové konfliktní situace často končí křikem, slzami i fyzickým atakem. Svoji averzi vůči žákům dává najevo i nevhodným oslovováním žáků a každodenním poukazováním na jejich mentální odlišnost: „*ichtyl, kretén, blbec...*“.

V životě potřebuje pevný řád, dodržuje přísně denní režim, lpí na stereotypch, dodržuje pravidelné časy jídla, odchodu i návratu do školy, pravidelné hodiny cvičení. Zabývá se neustále myšlenkami, že má různé závažné a progresivních somatické nemoci, které se projevují trvalými bolestmi krční páteře. Velice lpí na vlastním fyzickém vzhledu (pravidelné posilování, užívání proteinových drinků a jiných potravinových doplňků, držení přísných diet). Normální nebo běžné pocity jej často znepokojují, při podezření hledá okamžitě pomoc lékaře, ordinace některých z nich navštěvuje pravidelně každý týden. Péče o zdraví jej často odvádí od pracovních povinností. Nedokáže se soustředit a pod různými záminkami opouští pracoviště. Lpění na rituálech a neadekvátní reakce při jejich porušení, ale i neustálé hledání možných onemocnění dává pocit, že pedagog B trpí neurotickou, stresovou a somatomorfni poruchou, jejíž symptomy ukazují na poruchu hypochondrickou.

Naplnění z práce: Práce ve škole ho viditelně nenaplnuje, netají se pocity zklamání a beznaděje. Již dávno ztratil motivaci k práci.

Pedagog C

Žena, věk 50 let, délka praxe ve jmenovaném zařízení, dosažené vzdělání UK MFF a JČU KPP, dvouleté studium speciální pedagogiky.

Přístup k výuce: Autoritativní pedagožka se silným sklonem manipulovat s okolím. Vyžaduje absolutní klid, poslušnost a oddanost nejen od žáků, ale i u kolegů, především asistentů pedagoga. Pedagogicky působí na šestém pracovišti. Má zkušenosti se středoškoláky, studenty středního učiliště a s mentálně handicapovanými dětmi. Praktická škola je místo, kde působila nejdéle a zdá se, že je zde spokojená. Pracuje jako třídní učitelka speciální školy a pro svou třídu za dobu praxe nashromáždila nepřeborné množství pomůcek, k možnému použití při výuce: například dětské kočárky, hračky, nábytek. Její třída je prostorná a světlá, ale místa k pohybu je zde velmi málo (jen úzké uličky kolem lavic). Žáci jsou ale klidní, někteří téměř imobilní, takže s omezeným prostorem k pohybu nemají pravděpodobně problémy. Nabízí se ale otázka, zda mnoho předmětů, obrázků, hraček, nepůsobí negativně na udržení pozornosti žáků při výuce.

Osobnost: Je uzavřená, inteligentní osobnost, má sklony ke konzervativním postojům a je emočně chladná. Je nepřehlédnutelná nejen zjevem, ale i často teatrálním projevem. Žákům nedává prostor k spontánním projevům, ani při výtvarných a pracovních činnostech. Ve snaze o dokonalost za ně spoustu výrobků vytváří sama a žáci jen přihlíží. Své žáky dobře zná, zajímá se o jejich mimoškolní život a často jeví snahu mít na něj vliv. Pokud ale cítí potřebu získat pomůcky či materiál, nehledí na cenu a podílí se na jeho získání vlastními prostředky. Dokáže získat od svého okolí vše, co chce. Žáci i dospělí se jí podřizují, buď z oddanosti, nebo strachu z konfliktu. Je organizačně schopná a přesvědčivá.

Naplnění z práce: Práce ve škole jí dává mnoho prostoru uplatnit svou potřebu někoho ovládat bez velké osobní investice.

Pedagog D

Žena, věk 35 let, praxe ve jmenovaném zařízení 3 roky, dosažené vzdělání UK PF obor Aj-Nj, učitelství pro druhý stupeň.

Přístup k výuce: Přístup k žákům je přátelský, chápavý, její postoj k výuce demokratický. Často s žáky diskutuje, vysvětluje jim své postoje a je ochotná

zodpovídat různorodé dotazy. Je přístupná jejich individualitě, respektuje zájmy svých žáků, jejich přednosti a slabiny. Při výuce balancuje mezi snahou o dodržování pravidel a plnění úkolů a snahou a potřebou výuku si užít a najít s žáky souznění a harmonii. Do komunikace přináší humor a vtip, nebrání se používat i slangové a pubertální výrazy, což je žáky kvitováno s povděkem.

Osobnost: Je osobnost s jasnými vyhraněnými prioritami, dokáže jít za svými cíli, balancuje mezi otevřeností a konvenčním chováním. Je cílevědomá, emocionálně stabilní, klidná a asertivní. V jednání s druhými lidmi je otevřená a vstřícná, ale vždy dokáže odhadnout, co může okolí odkrýt. Jasně dokáže chránit své zájmy a v cestě k cíli respektuje pravidla *fair play*. Snaží se chránit svoji zranitelnost někdy až siláckými postoji, ale ač touží po klidu a práci v praktické škole si zvolila z racionálního hlediska, nedokáže být k postavení handicapovaných žáků chladná ani nevšímavá. Problémy žáků z prostředí, pro děti velmi krutého, řeší často velmi emočně. Chybí jí odstup získaný zkušeností a praxí, který vyvažuje upřímným zájmem a nehranými sympatiemi.

Naplnění z práce: Práce ve škole ji uspokojuje jak z praktických a racionálních příčin (pracovní doba, blízkost bydliště, možnost být nablízku svým vlastním dětem, relativně snadná práce bez vlastní invence), tak z potřeb sociálních.

4.2 Výsledky rozhovorů

Pedagog A

Pedagog po vyslechnutí tématu výzkumu přistoupil k rozhovoru váhavě, téměř skepticky a sklesle. Bylo zjevné, že je mu téma rozhovoru nepříjemné. Během odpovědí často vzdychal, odpovídal stručně, ale odmítal v rozhovoru pokračovat jiný den se slovy, že *je to jedno, že to bude stejné*.

1) Jak vnímáš žáky naší školy?

Blbě.

2) Jak bys mi popsal/a svého typického žáka?

Jsou líní, nemají o nic zájem, neučí se, jsou to *lemplové* - hlavně že si plánují, jak půjdou do učiliště a kdoví kam, ale za čtyři roky se nenaučí ani dělit dvojciferným číslem.

3) *Jak je oslovuješ?*

Ani se neptej.....

4) *Hovoříš o dětech mimo školu?*

Ne, (důrazně)!

Jsem rád, když vypadnu, nechci se o nich s nikým bavit. Potřebuji mluvit s normálními lidmi.

5) *Jak je nazýváš v kruhu rodiny, přátel?*

Usměje se: blbci....z výrazu obličeje je zřejmá nadsázka.

6) *Co si o nich myslíš?*

Že chtějí všechno zadarmo, jsou neschopní, jen by brali a ničeho si neváží!

7) *Lišilo se Tvé vnímání mentálně handicapovaných žáků na začátku tvého působení ve škole od jejich současného vidění?*

Zamyslí se: Ano.Určitě.

8) *Pokud ano, jak?*

Myslel jsem si, že jsou jen hloupí, že jsou na tom mentálně špatně, ale dřív měli zájem o práci. Chtěli se něčím vyučit. Chodili do školy, aby z nich něco bylo.

9) *Dokážeš sám / sama popsát, v čem vidíš příčinu posunu v jejich vnímání?*

Hrozně mě zklamali. Vzali mi chuť učit! Úplně mě ničí!

10) *Máš mezi žáky své oblíbence?*

Dneska, ani snad ne.

11) *Otázka důvodu sympatií je tudíž bezpředmětná.*

12) *Je mezi dětmi takové, které je ti nesympatické?*

Učitel uvádí jméno psychomotoricky neklidného a kázeňsky velmi problematického žáka.

13) *Čím je ti nesympatický ?*

Stále jsou s ním problémy, ničí školní majetek, jak je nějaký konflikt, vždycky je u toho....

Ve třídě jen narušuje výuku, pořád vykřikuje, je hlučný a drzý.

14) *Co ovlivnilo Tvoje rozhodnutí učit v praktické škole ?*

15) *Chtěl bys učit na ZŠ pro mentálně zdravé děti ?*

16) *Myslíš, že naše práce má smysl ?*

Nemá!Já už sem chodím jen protože tu mám nějakou jistotu, že každého čtrnáctého dostanu výplatu.

Percepce pedagoga A během rozhovoru

Během kladení otázek byl učitel nervózní, upřímný a téma rozhovoru jej zasáhlo natolik, že o některých věcech přemýšlel ještě večer a potřebu vyjádřit se k nim vyřešil psaním SMS zpráv tazatelce. V nich vyjadřoval skepsi a zklamání z práce. Příčinu své frustrace hledá v žácích a jejich malé motivaci ke školní práci (*jsou to lemplové*).

Egocentricky se zaobírá újmou, jakou z toho má on sám. Všechny své skutečné i domnělé choroby, bolesti i úrazy přičítá práci ve škole. I když jeho přímá pedagogická práce trvá 8 hodin týdně které v praxi ani s dětmi nestráví, každý den ráno začíná výuku hlasitým mentorováním. Zapomenutí, nebo jiný domácí úkol řeší různými zákazy pro celou třídu, chybné výpočty, nebo neznalost matematického postupu hodnotí křikem a snižováním dětské důstojnosti: „*tohle číslo mám dělit dvaceti - a Šárka si zatrhne 15, to už je na rozbití něčeho, to už nepochopím, číslo 15 je větší než 20, no asi ano, není to poprvý, hlavně se usmívej jako blbá! Co jste dokázali za tři roky? Nic! Lemplové!*“ Rozčilení a bezmoc řeší odchodem ze třídy. Frustraci z nemožnosti změnit situaci promítá do **agresivních postojů a projevů** k žákům. Soudí, že jsou všichni neschopní, že nemají šanci ani snahu se něčemu naučit, dávno si je zařadil do škatulek (**labeling**).

Pedagog B

1) Jak vnímáš žáky naší školy?

Žáky, které mám ve třídě mám potřebu ochraňovat. I když si o některých, dokud jsou v jiných třídách, myslím, že si na ně nezvyknu, po příchodu do třídy, kterou učím, je po čase přijmu za své a vidím u nich už jen klady a pozitiva. Chovám se jako samička, která ochraňuje mláďata v hnízdě, stávají se součástí mého života, myslím na ně, přemýšlím, co by jim udělalo radost a jak nejlépe zvládnout výuku. Žáky školy obecně vnímám jako osobnosti, více otevřené a upřímné, než běžná populace. Vidím v nich partnery nějakého našeho společného úkolu, někdy i spojence, pojí nás vzájemné sympatie a náklonnost. Děti, které ve škole během let praxe potkávám, obohacují můj život a s mnohými jsem v kontaktu i po ukončení školní docházky. Mnozí z nich se stali důležitými a nezapomenutelnými osobnostmi mého života.

2) Jak bys mi popsal/a svého typického žáka?

Můj typický žák posledních pěti let je většinou chlapec ve věku od 6ti do 13ti let s diagnostikovaným lehkým mentálním defektem. Převážně jsou to děti ze sociálně slabších rodin, všichni mají jednoho, či více sourozenců, všichni jsou vyučováni podle ŠVP pro základní školu praktickou Písek, všichni jsou pod dohledem Speciálně pedagogického centra ve Strakonících, většina žije trvale na vesnici. Typický žák mé třídy je snaživý, důvěřivý, uznává autoritu, snadno unavitelný, vděčný za zájem, není motoricky obratný, lze jej snadno motivovat, ale výukový plán školy je pro něj velmi náročný. Rád se účastní školních projektů, má rád zvířata, vaření a vše, z čeho si může odnést nějaký hmotný zisk, vděčně přijímá pohlázení a pochvalu, je hravý a pozitivně naladěný. Do školy chodí rád - po nemoci většina říká, že doma je nuda.

3) *Jak je oslovuješ?*

Podle toho, jak jsou staří - žáčky své třídy letos vždy zdobněnými křestními jmény (Kubík, Pět'a, Jindra, Míša...), nebo obecně: koťata, kocouři, holčičky, kluci.....

4) *Hovoříš o dětech mimo školu?*

Často. Víím, že jedním ze způsobů předcházení únavového syndromu je nenosit si práci domů - ale děti nejsou práce, často na ně myslím a scházím - li se s bývalými kolegyněmi ze školy, často si o dětech povídáme. Vyprávím o nich i své rodině - o své zážitky s nim se chci podělit.

5) *Jak je nazýváš v kruhu rodiny, přátel?*

Moje rodina mnoho žáků zná jmény - učím je 2, 3, až 4 roky a ve třídě je maximálně 12 žáků - za tu dobu je snadné s nimi členy rodiny seznámit. Když kupuji dárky k narozeninám, nebo vánocům, radím se s dětmi. Často o nich i doma mluvím. Vzhledem k tomu mohu používat jejich křestní jména, i když přiznávám, nejsem si jistá, zda tím neporušuji právo na ochranu jejich osobnosti. Nesdělují však nikomu podrobnosti ani ze školní dokumentace, ani z výukových problémů.

6) *Co si o nich myslíš?*

Jak: o nich? Myslím si o každém něco jiného. Každý je jiný, na něco nadaný, na něco méně, někteří jsou empatictí, komunikativní, někteří ne. Jsou to individuality - nemohu říct, co si myslím o všech obecně. Mám je ráda a jsem šťastná, že je učím.

7) *Lišilo se Tvé vnímání mentálně handicapovaných žáků na začátku tvého působení ve škole od jejich současného vidění?*

Ano, velmi!! Když jsem nastoupila, brala jsem to jako trest! Hned, jak mi oznámili přeložení do tehdy zvláštní školy, okamžitě jsem otěhotněla. Po návratu z mateřské jsem pomalu zjišťovala, jací jsou. Než jsem poznala, jak čistou mají naši žáci duši, jsem se jich štítla, neuměla jsem s nimi mluvit a podstatě mě nezajímali....

8) *Pokud ano, jak?*

Jak říkám, nebyli ani mentálně ani fyzicky dokonalí a já jsem tenkrát chtěla mít kolem sebe jen vše krásné a dokonalé, bylo mi 24 let. Brala jsem to jen jako práci. Odpracovat si svůj čas a běžet domů.

9) *Dokážeš sám / sama popsat, v čem vidíš příčinu posunu v jejich vnímání?*

V poznání. Přesně si pamatuji okamžik, kdy jsem objevila něco nepopsatelného u jednoho velmi těžce mentálně postiženého chlapce. Pak už to bylo snadné - když jsem učila osmé a deváté ročníky, bylo to tak emočně silné prozření, které mě zcela změnilo.

10) *Máš mezi žáky své oblíbence?*

Bohužel mám, občas, je těžké se tomu bránit, i když se snažím.

11) *Co je ti na nich sympatické, proč je máš radši, než ostatní?*

V současné době mám oblíbenou téměř celou třídu - takže konkrétně třeba: Kuba je tak bezelstný a usměvavý - toho musí mít každý rád, chodí se pomazlit a je jako děťátko. David - to je ztělesněná vitalita, je to živel, vést jej je zážitek. Kromě toho je moc hezký, pěkně oplácáný, říkám mu, že je to můj tuleň. Většinou milujeme víc ty děti, co nám dávají najevo svoji lásku, co na nás visí - tím si nás dokáží podmanit....tak je to ale téměř u všech.

12) *Je mezi dětmi takové, které je ti nesympatické?*

Možná trochu.

13) *Čím je ti nesympatické?*

Nevím, možná tím, že je neosobní, neuchopitelná, možná tím, že její zmatené, nečitelné a nepředvídatelné projevy nijak neodráží péči, kterou ve škole dostává. Možná proto, že cítím, že čas věnovaný výuce není efektivní, že úroveň žákyně neodpovídá zařazení do ZŠP a tím okrádá ostatní žáky o čas určený k vyučování. Možná se prostě řídím citem.

14) *Co ovlivnilo Tvoje rozhodnutí učit v praktické škole?*

Sama jsem se tak nerozhodla, ale dnes bych nechtěla pracovat jinde.

15) Chtěl/a bys učit na ZŠ pro mentálně zdravé děti?

Vím, že je to práce zcela jiná, znám žáky ZŠ – několik let jsem pro ně pořádala letní dětské tábory a jejich nadšení a možnosti mě uchvátily, ale také vím, že nechci odejít a na ZŠ se necítím. Moje odpověď zní: nechtěla.

16) Myslíš, že naše práce má smysl?

Vím jistě, že má smysl. Dává mentálně slabším jedincům pocit sebevědomí, umožňuje jim poznat své já, jejich schopnosti a umožňuje jim lépe se zařadit do běžného života. Ve světě žáků s vysokým IQ žijí mentálně handicapovaní žáci v nesrozumitelném a vyčerpávajícím světě.

Percepce pedagoga B během rozhovoru

Učitelka B má k žákům pozitivní ochranný přístup, ale dokáže své žáky vidět realisticky. Favorizuje některé z nich, ale své emoce reflektuje a snaží se nedělat mezi žáky rozdíly. Svým individualizujícím postojem k dětem v nich podněcuje sebedůvěru – každému dává najevo jeho jedinečnost a ukazuje mu oblast, ve které je dobré. Zároveň se snaží vést třídu jako skupinu se společným cílem (plánování výletů a společných zážitků, v komunikaci, např. *My se těšíme, my budeme mít prázdniny*). Pro věkovou skupinu žáků prvního stupně, kde je třídním učitelem, je vhodný její mateřský přístup. Vidíme až tendence si žáky přivlastňovat (*můj tuleň*). Je zaměřená na žáka, s estetickými a sociálními tendencemi. Ve třídě se snaží udržet zájem a pozornost využíváním dostupných pomůcek a prostředků výuky (*interaktivní tabule, názorné pomůcky a didaktické hry*). Děti se jí snaží být nablízku i o přestávkách, chtějí si povídat nebo pochválit či pohladit.

Pedagog C

Přístupuje k rozhovoru neochotně, nejdříve si vezme znění otázek domů, druhý den je vrátí s tím, že se na ně nedá odpovědět, po několika dnech zodpoví vybrané otázky, které kritizuje jako divné, zbytek úsečně doplní během následujícího dne.

1) Jak vnímáš žáky naší školy?

No, jak, normálně, nevím.

2) *Jak bys mi popsal/a svého typického žáka?*

Na to se nedá odpovědět. Jsou postižení, tak asi tak.

3) *Jak je oslovuješ?*

Jejich křestními jmény.

4) *Hovoříš o dětech mimo školu?*

Ano.

5) *Jak je nazýváš v kruhu rodiny, přátel?*

Různě. Podle toho, co bylo ve škole, nebo podle toho, o koho jde. Někdy o nich mluvím jako o Honzíkovi, Martince a tak, někdy mluvím hůř (exoti, blbouni).

6) *Co si o nich myslíš?*

Nevím. Třeba že z nich nic nebude, že stojí hrozně peněz a tak, to myslíš? Nebo jací jsou, jako osobnosti? To je různé, každý žák je jiný.

7) *Lišilo se Tvé vnímání mentálně handicapovaných žáků na začátku tvého působení ve škole od jejich současného vidění?*

Nepřemýšlela jsem o tom.

8) *Máš mezi žáky své oblíbence?*

Nemám.

9) *Je mezi dětmi takové, které je ti nesympatické?*

Kristýna. Ale někdy mi nevadí. Mám je ráda všechny stejně.

10) *Čím je ti nesympatické?*

Je pořád taková umaštěná, smrdí.

11) *Co ovlivnilo Tvoje rozhodnutí učit v praktické škole?*

Uvolnilo se tu místo a Fanda mi nabídl, abych tu učila. Lákala mě ta práce.

12) *Chtěl/a bys učit na ZŠ pro mentálně zdravé děti?*

Chtěla. Ale tady mi vyhovuje klid, tam bych měla víc práce. Je tam víc dětí, víc opravování a rodiče Ti víc vidí pod ruce. Tady si vlastně můžeš dělat, co chceš.

13) *Myslíš, že naše práce má smysl?*

Každá práce má smysl, ne?

Percepce pedagoga C během rozhovoru

Při rozhovoru s pedagogem C nedošlo k původně plánovanému záměru průběhu výzkumu. Rozhovor nejprve slíbila, poté odmítla, a nakonec byl veden pomocí doplňujících otázek na tři etapy v hlučném a rušném prostředí školní haly. Zmiňovaná učitelka pracuje jako třídní, pečlivě si hlídá, aby nikdo jiný nevstupoval do její třídy, zamyká kabinet a nedovolí do něj vstoupit ani uklízečkám. V souvislosti a předchozím pozorováním (zamykání se ve třídě, zamykání kabinetu, lhaní kolegům) se jako důvod neochoty odpovídat na otázky týkající se postojů jeví strach ze sebeodhalení, či snaha nenechat se vmanipulovat do nepříjemné pozice.

Pedagog D

1) *Jak vnímáš žáky naší školy?*

Jako jakékoliv děti, normální, pohodové, jen s nižším IQ. Jako děti s určitým handicapem, který jim brání něčemu porozumět, něco se naučit, ale jinak je nijak nelimituje.

2) *Jak bys mi popsal/a svého typického žáka?*

Pomalejší, nesoustředěný, ve většině případů snaživý a vděčný.

3) *Jak je oslovuješ?*

Křestními jmény, přezdívkami a v některých případech i různými žertovnými názvy, spojenými s vykonávanou činností, nebo společným zážitkem.

4) *Hovoříš o dětech mimo školu?*

Ano. Myslím na ně, na jich starosti a radosti, a tak o nich i mluvím - manželem a některými kamarádkami.

5) *Jak je nazýváš v kruhu rodiny, přátel?*

Učitelka říká se smíchem: naše elita.

6) *Co si o nich myslíš?*

Myslím, že s geny svých rodičů si nesou velkou zátěž, a ačkoliv se většina z nich bude snažit uplatnit v zaměstnání, málokomu se to povede, vzhledem k náročným požadavkům současné společnosti.

7) Lišilo se Tvé vnímání mentálně handicapovaných žáků na začátku tvého působení ve škole od jejich současného vidění?

Ano.

8) Pokud ano, jak?

Než jsem nastoupila, měla jsem zkreslené představy o zvláštních školách hodně ovlivněné médii. Myslela jsem si, že jsou plné cikánů a chodí do nich samí grázlové. Dřív, kdybych sem měla dát své dítě, tak bych to nikdy neudělala. Dneska vidím, že by to byla chyba.

9) Dokážeš sama popsat, v čem vidíš příčinu posunu v jejich vnímání?

Příčina je v jejich poznání a pochopení, vidím, že jsou v jádru hodné a při zvolení vhodného pedagogického přístupu spolupracují většinou bez závažnějších kázeňských problémů. Příčiny jejich selhání jsou vždy v rodině a úzkém sociálním okolí.

10) Máš mezi žáky své oblíbence?

Ano, mám.

11) Co je ti na nich sympatické, proč je máš radši, než ostatní?

Upřímnost, bezprostřednost, vztahy k rodičům a sourozencům, sebekritičnost, vždyť víš...

12) Je mezi dětmi takové, které je ti nesympatické?

Ano, také.

13) Čím je ti nesympatické?

Čím? Přílišnou snahou se zavděčit, neupřímným a vykalkulovaným zájmem o vše kolem mé osoby, nebo osoby kolegů a naše rodiny. Nekonečnými dotazy na oblečení, na moje děti, chválou všeho možného, co mám na sobě, nebo co dělám se snaží nepřetržitě vlichotit do přízně kohokoliv, jako by neměla žádnou hrdost.

14) Co ovlivnilo Tvoje rozhodnutí učit v praktické škole?

To je jednoduché - nebylo nikde jinde ve školství v blízkosti mého bydliště místo učitele.

15) Chtěl/a bys učit na ZŠ pro mentálně zdravé děti?

Vzhledem k tomu, že pracovní pozice zde na škole je pro mě nejistá, místo na běžné ZŠ bych přijala, ale pokud bych měla možnost zůstat, neměnila bych!

16) Myslíš, že naše práce má smysl?

Ano, má. Předcházíme tím marginalizaci mentálně handicapovaných žáků na ŽŠ.

Percepce pedagoga D během rozhovoru

Dotazovaná učitelka učí na druhém stupni praktické školy. Je to její první učitelské místo. Jak se vyjádřila, do školy nastoupila s obavami a očekáváním těch nejhorsích pedagogických zkušeností. Velmi brzy pochopila, že nemůže klást na handicapované žáky stejné nároky, jako na jiné děti a naučila se respektovat jejich individualitu. Její nespornou výhodou je věk a schopnost porozumět a vyhovět zájmům teenagerů. Komunikuje s nimi jazykem, kterému rozumí, umí poradit v oblékání a nestydí se diskutovat o vztazích a sexu, dokáže žáky vyslechnout a vede je k samostatnosti v rozhodování. Má sociální přístup, schopnost interakce s žáky, umí navázat vztahy porozumění, akceptace a vzájemného respektu. To také odráží komunikace ve třídě - je pozitivní, demokratická i humorná.

4.3 Sebereflexe výzkumníka

Když si mě roku 1986 vybrala tehdejší ředitelka Zvláštní školy do pozice vychovatelky školní družiny, bylo to pro mě zklamání. S obavami jsem práci přijala, ale velmi brzy jsem došla k poznání kvalit mentálně handicapovaných dětí a jejich svět se pro mě stal na dlouhá léta ten nejbližší.

Diskuze kolem problematiky speciálních škol se mě osobně dotýká. Na malém pracovišti, kde pracuji, známe žáky od prvních dnů ve škole a sledujeme jejich vývoj po celou školní docházku. Známe jejich leckdy pohnuté osudy a během školní docházky nejsme jen pouhými pozorovateli, ale především vzory a rádci.

Jsem v kontaktu s mnoha bývalými žáky školy a vím, jak pro ně byl během školní docházky důležitý vztah s pedagogy. Překvapuje mě jejich vděčnost za přátelský přístup i po letech, kdy se vrací do školy jako dospělí lidé, pochlubit se úspěchy v životě, nebo se přijdou jen tak pozdravit.

Pro mnohé z nich bylo poznání, že je někdo respektuje a že v ně věří, první takovou zkušeností v životě. Proto jsem pro svou bakalářskou práci zvolila téma vnímání handicapovaných žáků pedagogy základní školy praktické v Milevsku.

Svémi postoji výrazně ovlivňujeme dětské osobnosti a tím přímo i jejich školní úspěšnost. Považuji za zajímavé pozastavit se nad současným sociálním vnímáním žáků pedagogy školy a najít předpoklad možného zkvalitnění pedagogické práce a osvěžení klimatu školy.

Dětem s těžkým handicapem se dostává čím dál lepší péče, ale řada z nich se stále dostává do problémů kvůli své odlišnosti, nepraktičnosti, neschopnosti orientace v sociálních situacích vlivem všeobecné neinformovanosti veřejnosti. Škola má v nich probudit pocit vlastní identity, sebeúcty a radosti ze života. Dítě se zde má naučit stýkat se s ostatními lidmi, aby později dokázalo samostatně žít v sociálních interakcích s okolím. Pozitivním posilováním, kterému dítě rozumí, mohou učitelé docílit trvalých učebních úspěchů.

Cílem nejen pedagogů základní školy praktické je podpořit zdravý vývoj dětí, jejich osobnostní rozvoj a vzdělání, pomoci dětem uspořádat jejich hodnotový žebříček a uvědomit si vlastní hodnotu, ukázat jim, jak aktivně trávit volný čas.

Bylo velmi zajímavé sledovat percepce handicapovaných žáků učiteli praktické školy v Milevsku a vidět, jak vztahy mezi oběma stranami ovlivňují typy a rysy osobností žáků a učitelů i sociální klima školy a rodiny. Bylo poučné hledat příčiny různých postojů, chování a těžce nezáživně pozorovat následky percepčních chyb. Zároveň velmi emotivní situace vyvolávaly následné diskuse po vedených rozhovorech s respondenty, směřující k jejich sebeodhalení a sebepoznání. Kladení si otázek o postojích k dětem, které nemohou intelektově konkurovat svým pedagogům, ale v některých situacích je mnohdy mravně převyšují, hledání smyslu práce, která je několik let na pranýři politických uskupení hodnocena jako přežitek socialismu, ve mně vyvolávalo stejně jako v dotazovaném vzorku učitelů ambivalentní pocity.

Seberefektivní kompetence výzkumníka mi umožnily zamyslet se nejen nad percepce kolegu, učitelů, ale zároveň hledat ve vlastní pedagogické činnosti možné oblasti zlepšení. Následně tím získat další, osobní přínos bakalářské práce.

Ve škole, kde mezi pedagogy nepanují příliš otevřené vztahy, mohou nyní s větším porozuměním nahlížet na jednání kolegu, být vstřícnější a vnímavější k jejich neverbálnímu volání o pomoc, či při jejich možném selhání, či rozpacích.

5. DISKUSE

Ze čtyř realizovaných rozhovorů s pedagogy Základní školy praktické v Milevsku jsem získala řadu informací, které se v mnoha ohledech shodovaly, proto můžeme výsledky výzkumu považovat za vypovídající. Během jednotlivých rozhovorů nenastaly žádné nepředvídatelné okolnosti, které by mohly ovlivnit výsledky výzkumu. Respondenti si zpravidla vyčlenili dostatek času (až na jednu výjimku, o které jsem se zmiňovala výše). Rozhovory se realizovaly ve škole.

V této kapitole budu následně prezentovat, k jakým výsledkům jsem dospěla, a v závěru se pokusím odpovědět na výzkumné otázky.

Tabulka 2

Pedagog	A	B	C	D
percepce	realistické empatické	deformované (labeling)	ambivalentní	pozitivní realistické
komunikace	přiměřená intelektu žáků, srozumitelně artikuluje,	často zmatená, žáci mnohé nechápu	výrazně, teatrálně artikuluje	jako se sobě rovnými, učební látku přibližuje mentální úrovni žáků
oslovení	zdrobněliny, křestní jména	křestní jména, pejorativní a dehonestující výrazy	křestní jména	křestní jména, přezdívky
pedagogický přístup	demokratický, zaměřený na žáka, individualizující	autoritativní	autoritativně- manipulativní	individuální sociální
postoje	ochranitelské mateřské	odmítavé	majetnické	tolerantní, profesní nadsled

Zdroj: vlastní výzkum

Zjištěné výsledky práce dávají odpovědi na výzkumné otázky:

VO 1 Jak vidí pedagogičtí pracovníci handicapované žáky základní školy praktické v Milevsku?

Tři dotazovaní respondenti ze čtyř došli během praxe k zcela jiným náhledům na žáky, než měli před ním. Tři ze čtyř dotazovaných vnímají nyní žáky praktické školy lépe, jako svébytné zajímavé osobnosti, jeden z dotazovaných projevil značnou skepsi a zklamání a své frustrace promítá do komunikace s žáky. Všichni pracovníci jednají pod vlivem struktury své osobnosti: pedagog B je odmítavý a skeptický, protože je psychicky málo odolný, má potřebu klidu a řádu, které mu dodávají určitou životní stabilitu a různorodé a rozmanité složení dětských osobností a jejich vzdělávací úroveň jej velmi znejišťují a frustrují.

Učitelky A a D jsou pozitivně naladěné, vstřícné a empatické osobnosti což se odráží v percepci dětí. Mateřské zkušenosti jim dávají další rozměr. Obě podporují a vnímají individualitu žáků a snaží se ji rozvíjet. Komunikace s dětmi je otevřená, v duchu důvěry, děti se jim nebojí svěřit. Často spolupracují na školních projektech a vytváří tak velkou skupinu dětí v celé věkové šíři ZŠ, kde se děti učí vzájemně se tolerovat a pomáhat.

Pedagog C je navenek otevřený a profesionální, ale z pozorování a rozhovorů s rodiči a dětmi vykazuje z handicapovaným ambivalentní postoje. Její potřeba moci ji ovlivňuje i v přijímání dětí - ty poddajné přijímá ochotně, ty, které se nepřizpůsobí, psychicky i fyzicky atakuje.

VO 2 Jakým způsobem promítají pedagogičtí pracovníci základní školy praktické Milevsko své vidění handicapovaných žáků do komunikace s nimi?

Komunikace ve třech případech kopíruje postoje - pedagogové A a D vytváří klima vzájemné důvěry, pedagog B promítá do komunikace svoji frustraci v podobě agrese, pedagog D komunikuje zcela podle okolností (má-li svědky, je - li spokojený).

ZÁVĚR

Kvalita života lidí se znevýhodněním závisí, kromě specifík konkrétní osobnosti, do jisté míry i na postojích společnosti v níž takovýto jedinec žije. Sociální aspekty zdravotního postižení od počátku formuje proces komunikace v mnoha rovinách.

Pomáhající pracovníci mohou přejímat stereotypní jednání ze společnosti. Proto je pro mne analýza procesu (sociální percepce) velice důležitá. Příčinou toho je možnost zkreslení způsobená vzájemným vytvářením si dojmu o druhém a na to navazující zkreslení interpretace tohoto dojmu. Ve škole jsou rozdílné osobnosti s rozmanitými náhledy na žáky. Důvodem jsou odlišné rysy osobností pedagogů, tak i žáků. Mezi pedagogy jsou tací, pro něž je práce s handicapovanými dětmi posláním. Většina z nich však nastupovala do zaměstnání bez velkých ideálů, s potřebou mít práci a s cílem učit děti ve škole. O dětech s mentálním handicapem, s poruchami CNS, vývojovými poruchami nebo s kombinovanými vadami před nástupem do zaměstnání nevěděli téměř nic.

Z výzkumu tudíž vyplývá, že na percepci i komunikaci se žáky má vliv velká řada faktorů, jako jsou: osobnost pedagoga, temperament, zkušenosti, postoje, sociální kořeny atp.

Vzdělání je pro práci pedagoga důležité především pro didaktickou a metodickou práci, znalost psychologie a pedagogiky mu pomáhá dobře přistoupit k vyučování, ale ani znalost percepčních nástrah a možných chyb a jejich reflexe nezabrání pedagogům je dělat.

Osobnost pedagoga, jeho odolnost vůči zátěži, schopnost vcítit se do žáků (ta umožňuje učitelům srozumitelně reprodukovat učivo), to vše rozhoduje o jeho postojích a pedagogickém přístupu. Obojí velmi výrazně formuje dosažení výukových cílů, klima třídy a školy a sebehodnocení žáka. Výzkum potvrdil, že percepční a interpretační orientace pedagogů, tedy to, jak žáky percipujeme, promítáme do postojů a chování k žákovi.

Bakalářská práce se věnuje *Vývoji sociální percepce handicapovaných žáků* pedagogy Základní školy praktické Milevsko. Práce je členěna na dvě hlavní části, a to na část teoretickou a na část výzkumnou.

Teoretická část bakalářské práce se věnuje charakteristice pojmů: sociální percepce, percepční chyby, atribuce příčin, implicitní teorie osobnosti, stereotypy, stigmatizace, labeling, komunikace, paměť, handicap.

Metodologická část práce se týká vymezení kvalitativní výzkumné strategie, kvalitativního dotazování, polostrukturovaného rozhovoru a jednotky zkoumání a zjišťování. Jednotku zkoumání tvořila jedna organizace, jednotkou zjišťování byli čtyři pedagogové. V souladu s metodologií byly získávány údaje pro interpretaci.

V interpretační části se zabývám třemi dílčími výzkumnými otázkami, které vychází z teoretického rámce mé práce a mají přispět k objasnění hlavní výzkumné otázky. Interpretace vychází ze zakotvené teorie Strausse a Corbinové (1999) a bylo při ní užito otevřené a axiální kódování. V závěru práce odpovídám na výzkumné otázky.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

ATKINSONOVÁ, Rita L., ATKINSON, Richard. C., SMITH, Edward E., BEM, Daril. J., NOELEN-HOEKSEMA, Susan. *Psychologie*. Victoria publishing: 1995. 862 s. ISBN 80-85605-35-X.

ČEŠKOVÁ, Eva., KUČEROVÁ, Hana., *Psychopatologie a psychiatrie pro psychology*. 1.vyd. Praha: Portál, 2006. 320 s. ISBN 80-7367-154-9.

DISMAN Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2009. 374 s. ISBN 80-246-0139-7.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena, *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. 383 s. ISBN 80-7178-626-8.

GAMON, David. *Mozek a jak ho cvičit*. Praha: Portál, 2010. 284 s. ISBN 978-80-7367-803-6.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.

GIDDENS, Antony. *Sociologie*. Argo, 2000. 595 s. ISBN- 80-7203-124-4.

GOFFMAN, Erving. *Stigma. Poznámky o způsobech zvládnání narušené identity*. Praha: Slon 2003. 167 s. ISBN 80-86429-21-0.

HAYESOVÁ, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2009. 168 s. ISBN 978-80-7367-639-1.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. 2. vydání, Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 978-80-7367-485

HEWSTONE, Miles, STROEBE, Wolfgang, *Sociální psychologie*. Praha: Portál, 2006. 776 s. ISBN 80-7367-092-5

HORT, Vladimír, HRDLIČKA, Michal, KOCOURKOVÁ, Jana, MALÁ, Eva. *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál, 2000. 496 s. ISBN 80-7178-472-9, str.117

- KOPŘIVA, Karel. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál, 2006. 152 s. ISBN 80-7367-181-6.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.
- REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.
- STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. (Basics of qualitative research: Grounded Theory Procedures and Techniques). 1. vyd. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X.
- SVOBODA, Mojmír, ČEŠKOVÁ, Eva, KUČEROVÁ, Hana, *Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy*. Praha: Portál, 2006. 317 s. ISBN: 80-7367-154-9.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-7178-214-9.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VYBÍRAL, Zdeněk. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2000. 319 s. ISBN 978-80-7367-387-1.
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. 404 s. ISBN 978-80-247-1428-8.
- VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Aplikovaná sociální psychologie I, Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. 383 s. ISBN 80-7178-269-6.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Pořadí otázek při rozhovoru

1. Jak vnímáš žáky naší školy?
2. Jak bys mi popsal/a svého typického žáka?
3. Jak je oslovuješ?
4. Hovoříš o žácích mimo školu?
5. Jak je nazýváš v kruhu rodiny, přátel?
6. Co si o nich myslíš?
7. Lišilo se Tvé vnímání mentálně handicapovaných žáků na začátku tvého působení ve škole od jejich současného vidění?
8. Pokud ano, jak?
9. Dokážeš sám / sama popsat, v čem vidíš příčinu posunu v jejich vnímání?
10. Máš mezi žáky své oblíbence?
11. Co je ti na nich sympatické, proč je máš radši, než ostatní?
12. Je mezi dětmi takové, které je ti nesympatické?
13. Čím je ti nesympatické?
14. Co ovlivnilo Tvoje rozhodnutí učit v praktické škole ?
15. Chtěl/a bys učit na Základní škole?
16. Myslíš, že Tvá práce má smysl ?

Příloha 2 : Informovaný souhlas

Pedagogičtí pracovníci ZŠP Milevsko byli informováni o plánovaném výzkumu, dobrovolně se účastnili rozhovorů a souhlasili s použitím výsledků pozorování v bakalářské práci.

