

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

**Kritická analýza postojů odborné veřejnosti k Montessori
přístupu v sociální práci s dětmi**

**Critical analysis of attitudes of the professional public
to Montessori approach in social work with children**

Diplomová práce

Vedoucí práce:

PhDr. Petr Novák, Ph.D.

Autor:

Bc. Daniela Richterová

Praha 2023

Poděkování

Chtěla bych poděkovat PhDr. Petrovi Novákovi, Ph.D. za odborné vedené diplomové práce, cenné rady při jejím zpracování a pružnost komunikace. Dále bych chtěla poděkovat kamarádce a sociální pracovníci Janě Veltrubské za konzultace při zpracování praktické části této práce a její trpělivost. V neposlední řadě děkuji své rodině a blízkým přátelům, kteří mě vždy podporovali v osobním, pracovním i studijním životě a jsou mi i nadále velkou oporou.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou diplomovou práci „Kritická analýza postojů odborné veřejnosti k Montessori přístupu v sociální práci s dětmi“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 24.04.2023

Bc. Daniela Richterová

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na zjišťování postojů sociálních pracovníků, kteří mají jako cílovou klientelu děti a jejich postoj k Montessori přístupu v sociální práci. Pomocí výzkumné metody interpretativní fenomenologické analýzy je mapováno, jak sociální pracovníci vnímají Montessori přístup a zda (pokud ano, tak v čem) vidí jeho aplikovatelnost do sociální práce.

Teoretická část je zaměřena na 3 hlavní témata, která jsou rozpracována do několika podkapitol. První kapitola se věnuje sociální práci jako takové a je zaměřena na sociální práci s dětmi. Druhá kapitola charakterizuje Montessori přístup, jeho základní principy, včetně respektujícího přístupu. Třetí kapitola se věnuje postojům, jejich základním složkám a procesu vytváření.

Výzkumná část práce se zabývá analýzou dat, která byla získána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se 7 sociálními pracovníky, kteří se ve své praxi setkávají s dětmi. Jednotlivé rozhovory byly nahrávány na mobilní telefon a následně analyzovány s důrazem na kritéria interpretativní fenomenologické analýzy.

Klíčová slova

Děti, interpretativní fenomenologický analýza, Montessori přístup, postoje, sociální práce, sociální pracovník.

Annotation

The diploma thesis is focus on identify attitudes of social workers who have children as a target clients and their attitudes to the Montessori approach at social work. The thesis is trying to map how the social workers perceive the Montessori approach and whether (and if so, in what way) they see its applicability to social work by the use of interpretive phenomenological analyses.

The theoretical part is focused on 3 main topics, which are elaborated into several subsections. The first chapter deals with social work and is focused on social work with children. The second chapter is focused on the Montessori approach, its basic principles on which this approach is based, including a respectful approach. The third chapter deals with attitudes, their basic components and the process of creation.

The research of the diploma thesis deals with analysis of data that were examined by using semi-structured interviews with 7 social workers who work with children. Individual interviews were recorded on a mobile phone and subsequently analysed with an emphasis on the criteria of interpretive phenomenological analysis.

Keywords

Attitudes, children, interpretive phenomenological analyses, Montessori approach, social work, social worker.

Obsah

Obsah	6
Seznam zkratk	7
Úvod.....	8
1 Sociální práce.....	10
1.1 Sociální pracovník	12
1.2 Sociální práce s dětmi	14
1.3 Instituce v sociální práci s dětmi.....	16
2 Montessori přístup	18
2.1 Maria Montessori	18
2.2 Metoda Montessori	20
2.3 Připravené prostředí	21
2.4 Připravený dospělý.....	24
2.5 Svoboda a zodpovědnost.....	25
2.6 Vývojová období.....	26
2.7 Senzitivní fáze a absorbující mysl	27
2.8 Respektující přístup	28
3 Postoje	30
3.1 Klasifikace postojů.....	32
3.2 K čemu jsou postoje dobré?	33
3.3 Jak se postoje utváří?	33
3.4 Změna postojů, zdroje, sdělení a jejich příjemce.....	35
3.5 Měření postojů	38
4 Metodologie výzkumu	40
4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky	40
4.2 Metoda získávání dat	41
4.3 Technika sběru dat a etika výzkumu.....	42
4.4 Výzkumný vzorek.....	43
4.5 Limity výzkumu.....	45
4.6 Postup analýzy dat	46
5 Analýza dat výzkumu	48
5.1 Reflexe vlastní zkušenosti s Montessori přístupem	48
5.2 Proces rozboru rozhovorů	49
5.3 Postoje respondentů k Montessori přístupu	50
5.3.1 Montessori přístup v rámci sociální práce.....	50
5.3.2 Respektující přístup.....	57
5.3.3 Aplikovatelnost.....	62
6 Výsledky výzkumu	66
7 Diskuse	67
Závěr	71
Seznam literatury	73
Seznam příloh.....	76
Abstrakt.....	86
Abstract	87

Seznam zkratek

IPA – Interpretativní fenomenologická analýza

NZDM – Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež

OSPOD – Orgán sociálně – právní ochrany dětí

R1 – Respondent č.1

R2 – Respondentka č.2

R3 – Respondentka č.3

R4 – Respondentka č.4

R5 – Respondentka č.5

R6 – Respondentka č.6

R7 – Respondentka č.7

ZVO – základní výzkumná otázka

Úvod

Při volbě tématu své diplomové práce „Kritická analýza postojů odborné veřejnosti k Montessori přístupu v sociální práci s dětmi“ jsem vycházela ze svých vlastních zažitých zkušeností. V rámci svého bakalářského studia volnočasové pedagogiky jsem měla možnost podívat se do volnočasových středisek u nás i v zahraničí. Mnohdy to byla nízkoprahová centra, ve kterých se protнула profese sociálních a pedagogických pracovníků. Přestože se obě profese zaměřují na jinou činnost a mají rozdílné role, vnímám, že v některých oblastech mají stejný cíl, a to zejména při práci s dětmi. Obě profese se snaží o to, aby z dětí vyrostli samostatní, soběstační jedinci, kteří jsou připraveni vést společensky naplněný a plnohodnotný život.

Během své pedagogické praxe v mateřské a základní škole jsem měla možnost velmi dobře a zblízka poznat Montessori přístup, který mě velmi oslovil. Vidím v něm velký potenciál, který pomáhá zdravě rozvíjet děti ve všech směrech tak, aby z nich vyrostli zdravě sebevědomí uvědomělí jedinci, kteří se podílejí na řešení společenských problémů. Z tohoto důvodu se domnívám, že by Montessori přístup mohl být v určité míře aplikovatelný i do sociální práce s dětmi jako takové.

Cílem této diplomové práce je zanalyzovat postoje k Montessori přístupu u zvoleného vzorku sociálních pracovníků a zodpovědět hlavní výzkumnou otázku „Jaký má odborná veřejnost v sociální práci postoj k Montessori přístupu?“

Teoretická část je rozdělena do 3 oblastí. První oblast je věnována sociální práci, kde se věnuji definování sociální práce, legislativním podmínkám, které je nutné splnit pro profesi sociálního pracovníka a institucím, kde se sociální pracovníci setkávají s dětmi jakožto svojí cílovou skupinou. Druhá oblast se věnuje Montessori přístupu, jeho vzniku, čím je tato metoda specifická a jeho jednotlivým pilířům, na kterých Montessori přístup stojí, především pak respektujícímu přístupu, se kterým se sociální pracovníci ve své praxi setkávají. Poslední teoretický okruh je zaměřen na postoje, jejich klasifikaci, otázkám, k čemu jsou postoje dobré a jak se vytváří.

Výzkumná část diplomové práce je zaměřená na zmapování postojů 7 vybraných respondentů k Montessori přístupu. Tato empirická část vychází z poznatků získaných z vlastního výzkumu, během kterého byla využita metoda interpretativní fenomenologická analýza a data byla získána z odpovědí na soubor předem připravených otázek

a doplňujících otázek, které byly kladeny v rámci polostrukturovaných rozhovorů s těmito respondenty.

1 Sociální práce

V této kapitole se budu věnovat tématu sociální práce a významu tohoto oboru, dále sociálním pracovníkům a legislativě, která určuje, kdo může sociální práci vykonávat. V neposlední řadě se zaměřím na zařízení a oblasti, kde se sociální pracovník v rámci svého odborného působení může potkat s dětskou klientelou.

Začnu s vysvětlením pojmu sociální práce jako takové. Existuje mnoho článků a odborné literatury, které sociální práci nějak definují. Profesionální komora sociálních pracovníků, z. s. na svých webových stránkách uvádí, že sociální práce je specializovaná činnost pomáhající zvyšovat či stabilizovat životní kvalitu lidí, u kterých může být kvalita života omezena či dokonce ohrožena. Tato činnost přispívá u ohrožených osob ke zlepšení jejich situace a optimalizuje jejich fungování ve společnosti stejně tak i k optimálnímu fungování společnosti jako takové a udržení zdravého klimatu v ní. Sociální práce vychází z lidskoprávních hodnot a sociální spravedlnosti. Tuto činnost vykonávají kvalifikovaní sociální pracovníci.¹

Národní asociace sociálních pracovníků definuje sociální práci jako: „profesionální aktivitu zaměřenou na pomáhání jednotlivcům, skupinám, či komunitám zlepšit nebo obnovit jejich schopnost sociálního fungování, a na tvorbu společenských podmínek, příznivých pro tento cíl.“²

Mezinárodní federace sociálních pracovníků schválila roku 2014 definici profese sociální práce: „Sociální práce je profese založená na praxi a akademická disciplína, která podporuje sociální změny a rozvoj, sociální soudržnost a posílení a osvobození lidí. Principy sociální spravedlnosti, lidských práv, kolektivní odpovědnosti a respektu k rozmanitosti jsou pro sociální práci ústřední. Sociální práce, podložená teorií sociální práce, společenských věd, humanitních věd a domorodých znalostí, zapojuje lidi a struktury do řešení životních výzev a zvyšování blahobytu. Výše uvedená definice může být rozšířena na národní a/nebo regionální úrovni.“³

¹ Co je to sociální práce: Definice oboru. *Profesionální komora sociálních pracovníků, z.s.* [online]. [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <http://www.pksp.cz/co-je-socialni-prace>

² Tamtéž.

³ Globální definice sociální práce. *MEZINÁRODNÍ FEDERACE SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ* [online]. 2014 [cit. 2023-01-16]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

V České republice je jedna z nejpoužívanějších definic sociální práce od Oldřicha Matouška, který říká, že: „Sociální práce je společenskovední disciplína i oblast praktické činnosti, jejichž cílem je odhalování, vysvětlování, zmírňování a řešení sociálních problémů (chudoby, zanedbávání výchovy dětí, diskriminace určitých skupin, delikvence mládeže, nezaměstnanosti aj.). Sociální práce se opírá jednak o rámec společenské solidarity, jednak o ideál naplňování individuálního lidského potenciálu... Sociální práce je hlavním přístupem při poskytování sociální pomoci.“⁴ Neopomíjí ani význam sociálních pracovníků.

Další populární definice profesionální sociální práce je od českého autora Igora Tomeše, který o ní mluví jako o odborné a akademické disciplíně zabývající se sociální péčí a sociální změnou. Za cíl sociální práce považuje zlepšení kvality života a rozvinutí potenciálu každého jedince, který se ve skupině a společnosti nachází.⁵

Osobně se nejvíce ztotožňuji s definicí od O. Matouška a definicí z roku 2014 schválenou Mezinárodní federací sociálních pracovníků. Sociální práci vnímám jako disciplínu na úrovni akademické roviny, ale zároveň také jako obor vycházející z praxe a praktické činnosti. Naprosto souhlasím s tím, že lidská práva, solidarita, spravedlnost, lidská důstojnost, odpovědnost a respekt jsou naprosto klíčové pilíře (nejen) pro sociální práci, ale i pro mezilidskou komunikaci jako takovou. Za pomocí používání těchto principů se může společnost i samotný jedinec zdravě rozvíjet, jelikož díky nim dochází k odhalování a pochopení problémů, jejich vysvětlování, zmírňování a následnému řešení, a to vede ke změnám a rozvoji společnosti na různých sociálních úrovních.

Položíme-li si otázku, čím je sociální práce mezi pomáhajícími profesemi ojedinělá, tak odpověď je celkem snadná. Nachází se v průsečíků různých společenských věd, to umožňuje pracovat s klientovou situací komplexně a dovoluje skloubit různé pohledy a způsoby, jak danému klientovi efektivně pomoci.⁶

⁴ MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0, s 200.

⁵ TOMEŠ, Igor. Proměny obsahu sociální práce a náročnosti profese sociálních pracovníků [online]. Fórum sociální práce 2/2015. [cit. 2023-01-16] Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/96946/1420250_igor_tomes_53-65.pdf?sequence=1&isAllowed=y

⁶ ŠÁMALOVÁ, Kateřina a Petr VOJTÍŠEK, ed. *Sociální správa: organizace a řízení sociálních systémů*. Praha: Grada, 2021. ISBN 9788027121953, s 407.

1.1 Sociální pracovník

Důležitou roli v sociální práci hraje profese sociálního pracovníka, který má svoji neopominutelnou úlohu při práci s klientem. Tato role je formována profesními předpoklady a očekáváními, které vymezují pracovníkovu úlohu pomocí sociálních procesů.⁷

O. Matoušek ve své definici uvádí, že úkolem sociálního pracovníka je pomoci jednotlivcům, rodinám, skupinám či komunitám k dosažení či k znovuzískání způsobilosti pro sociální uplatnění ve společnosti. Zároveň sociální pracovník aktivně pomáhá vytvářet příznivé společenské podmínky.⁸

Igor Tomeš naráží na pojem profesionality. Říká, že má-li být sociální pracovník profesionální je nezbytně nutné, aby měl náležité vzdělání a následně byl registrován u oprávněného subjektu k výkonu své práce, zároveň zmiňuje nutnou právní regulaci pro ukotvení této profese. Konkrétně zmiňuje, že například role sociálního pracovníka ve školském prostředí není legislativně zohledněna. Za profesionální výkon sociálního pracovníka lze považovat vhodné využití vědomostí a jejich praktickou aplikaci při dosahování požadovaných společenských změn. Je důležité připomenout, že úlohou sociálního pracovníka je také spolupracovat s dalšími kolegy napříč obory jako např. z ekonomie, vzdělávání, zdravotnictví a v neposlední řadě také spolupráce s pracovníky oboru psychologie, sociologie i práv.^{9 10}

V České republice je profese sociálního pracovníka regulovaným povoláním, to znamená, že sociální pracovník musí splňovat požadavky, které jsou dané zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Pokud sociální pracovník působí ve zdravotně-sociální oblasti, musí splňovat odbornou způsobilost stanovenou zákonem č. 96/2004 Sb., o nelékařských zdravotnických povoláních. Vzhledem k tématu práce se budu věnovat požadavkům vyplývajících ze zákona 108/2006 Sb.

⁷ NAVRÁTIL, Pavel. Sociální práce jako sociální konstrukce. *Sociologický časopis* [online]. 1998, 1998, 34(1), [cit. 2023-01-18]. Dostupné z: <https://esreview.soc.cas.cz/pdfs/esr/1998/01/05.pdf>

⁸ MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*, s 200.

⁹ TOMEŠ, Igor. Proměny obsahu sociální práce a náročnosti profese sociálních pracovníků [online]. Fórum sociální práce 2/2015. [cit. 2023-01-16] Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/96946/1420250_igor_tomes_53-65.pdf?sequence=1&isAllowed=y

¹⁰ ŠÁMALOVÁ, Kateřina a Petr VOJTÍŠEK, ed. *Sociální správa: organizace a řízení sociálních systémů*, s 403.

Právě v tomto zákoně jsou v § 110 dány požadavky, které musí sociální pracovník splňovat, aby mohl toto povolání vykonávat. Sociální pracovník musí být plně svéprávný a trestně bezúhonný. Za trestně bezúhonnou osobu se považuje taková fyzická nebo právnická osoba, která nebyla odsouzena za úmyslný trestní čin či trestný čin z nedbalosti v souvislosti s činností při poskytování sociálních služeb. Dále musí člověk získat lékařský posudek, který potvrzuje zdravotní způsobilost k výkonu povolání. V neposlední řadě musí být sociální pracovník odborně způsobilý. Odborná způsobilost je zákonem definována vzděláním. K výkonu tohoto povolání musí mít jedinec ukončené vyšší odborné vzdělání v akreditovaných oborech zaměřených na sociální práci a sociální pedagogiku, sociální a humanitární práci, sociální práci a sociálně právní činnost či sociální a charitativní činnost. Další možností, jak splnit odbornost danou legislativou je mít ukončené vysokoškolské vzdělání v bakalářském, magisterském či doktorském studijním programu v oborech jako je sociální práce, sociální politika, sociální pedagogika, sociální péče či sociální patologie případně právo či speciální pedagogika.¹¹

O čem se legislativa nezmiňuje, je to, že sociální pracovník pracuje komplexně s konkrétní klientovou situací. Jak jsem již psala výše, I. Tomeš uvádí, že sociální práce se nachází v průsečíku různých oborů a věd, z toho vyplývá, že komplexní práce sociálního pracovníka spočívá ve vhodném zapojení různých způsobů pomoci. Taková pomoc přináší celkovou formu podpory lidem v obtížných situacích, kterou pracovníci jiných pomáhajících profesí nabídnout nemohou, protože se nenacházejí v průsečíku oborů a věd, z kterých by mohli čerpat. Za klíčový považují vztah klienta a sociálního pracovníka, který je založený na respektu, partnerském přístupu a etickém kodexu. Úkolem sociálního pracovníka je zajistit co nejvyšší možnou kvalitu života klienta takovým způsobem, aby nebyla poškozena jeho lidská důstojnost, a motivovat ho k uplatnění svých práv a plnění povinností.¹²

Zákonem č. 108/2006 Sb. (konkrétně § 109) je také vymezena pracovní náplň, kterou sociální pracovník vykonává. Mezi tyto činnosti patří sociální šetření, vedení sociální agentury v zařízeních poskytující sociální služby, a to včetně řešení případných

¹¹ Sociální zabezpečení: státní sociální podpora, dávky pro osoby se zdravotním postižením, sociální služby, pomoc v hmotné nouzi, životní a existenční minimum : redakční uzávěrka .. Ostrava: Sagit, [1993?]-. ÚZ. ISBN 978-80-7488-461-0.

¹² ŠÁMALOVÁ, Kateřina a Petr VOJTÍŠEK, ed. *Sociální správa: organizace a řízení sociálních systémů*, s 407-408.

sociálně právních problémů. Dále může sociální pracovník vykonávat sociálně právní poradenství, analytickou, metodickou a koncepční činnost v sociální oblasti, služby v oblasti sociální prevence a depistážní činnost. V neposlední řadě může poskytovat krizovou pomoc, poradenství v oblasti sociální rehabilitace a může být součástí při zajišťování potřeb obyvatel obcí či krajů, na jejichž úrovních může poskytovat či koordinovat sociální služby.¹³

1.2 Sociální práce s dětmi

Podkapitulu sociální práci s dětmi jsem se rozhodla do své práce zahrnout, protože i děti jsou součástí různých sociálních skupin (rodina, třída, aj.) a i ony mohou řešit různé problémy, které se těchto skupin dotýkají. Každého člověka může v životě potkat mimořádná situace, která bude pro jedince velmi obtížná, a děti nejsou výjimkou. Náročné situace se nevyhýbají ani rodinám ani jiným kolektivům, jejichž součástí jsou právě děti. Právě proto vnímám tuto skupinu jako jednu z nejcitlivějších. Jelikož zastávám názor, že v dětské vývojové fázi se formuje osobnost a toto křehké období má přímý vliv na to, jací lidé z nich budou v dospělém věku.

Události, které mohou narušit běžné fungování dítěte v sociální skupině, mohou být například úraz, nemoc či úmrtí blízké osoby, rozpad vztahů v rodině i mezi kamarády aj. Další významný faktor ovlivňující život dítěte jsou rizikové faktory, které se mohou v jeho okolí objevovat a kterým se dítě nemusí umět samo plně bránit. Některé náročné situace přicházejí z vývojové cesty samotného dítěte, kdy se vymezuje vůči autoritám, hledá vlastní identitu, testuje a zkouší nastavené hranice. Tyto situace mohou být zvládnuty v rodině či kolektivu za pomoc vlastních sil, může se však stát, že tyto síly nejsou dostačující, a pak se do situace vkládá odborník. Je důležité zmínit, že situace jsou často mnohohrstevné a k jejich řešení je potřeba spolupráce odborníků z různých oborů, proto se tvoří multidisciplinární týmy k pokrytí a řešení různých rovin daného problému.¹⁴

¹³ Sociální zabezpečení: státní sociální podpora, dávky pro osoby se zdravotním postižením, sociální služby, pomoc v hmotné nouzi, životní a existenční minimum : redakční uzávěrka .. Ostrava: Sagit, [1993?]-ÚZ. ISBN 978-80-7488-461-0.

¹⁴ EGERMAIEROVÁ, Václava. Sociální práce s dětmi (role sociální práce a role sociální pedagogiky – vztah, společné znaky, rozdíly). *Sociální noviny: Novinky v sociální oblasti* [online]. 13.11.2017 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <http://socialninovinky.cz/novinky-v-socialni-oblasti/538-socialni-prace-s-detmi-role-socialni-prace-a-role-socialni-pedagogiky-vztah-spolecne-znaky-rozdily-mgr-vaclava-egermaierova>

Sociální práce s dětskou klientelou je značně specifická a nese s sebou zvláštní požadavky na sociální pracovníky, kteří mají děti jako cílovou skupinu. Sociální pracovník musí dětskému klientovi přizpůsobit komunikaci, a to formou i obsahem. Musí umět používat řeč a slova, kterým děti rozumí. Výhodou pracovníka je umění se slovně přizpůsobit prostředí, z kterého dítě pochází. To jsou prvky, díky kterým se může vytvořit bezpečná a důvěrná atmosféra, která usnadňuje komunikaci s dětským klientem. Způsob navázání kontaktu a naladění se na jednu vlnu je klíčovým faktorem pro následnou spolupráci. Během práce s dětmi a mladistvými je důležité mít na paměti, že jsou to klienti, kteří se teprve učí ve společenském životě zapojovat své dosavadní kompetence, znalosti a uplatňovat své dovednosti. Jsou teprve ve fázi učení se dobrému sociálnímu fungování, a ještě nejsou hotovým „produktem“. Z tohoto důvodu se v sociální práci s nimi používají edukační a aktivizační činnosti a metody na herní bázi, bere se v úvahu vliv prostředí a pozitivní sociální vzory. Sociální práce s dětmi a mládeží se intenzivně propojuje s pedagogikou. V některých oblastech sociální práce je úkolem sociálního pracovníka vhodně vyhodnotit situaci, kdy je možné ponechat další vývoj vzniklé situace v rukách dítěte, a tím ho ponechat a podpořit v procesu učení, a kdy je již potřeba přizvat další subjekty ke zdárnému řešení problému. Sociální práce s dětmi neřeší jen již vzniklé problémy, ale také se věnuje prevenci (např. nízkoprahová centra, terénní programy, krizová centra aj.).¹⁵

¹⁵ EGERMAIEROVÁ, Václava. Sociální práce s dětmi (role sociální práce a role sociální pedagogiky – vztah, společné znaky, rozdíly). *Sociální noviny: Novinky v sociální oblasti* [online]. 13.11.2017 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <http://socialninovinky.cz/novinky-v-socialni-oblasti/538-socialni-prace-s-detmi-role-socialni-prace-a-role-socialni-pedagogiky-vztah-spolecne-znaky-rozdily-mgr-vaclava-egermaierova>

1.3 Instituce v sociální práci s dětmi

V této části představím některé oblasti a instituce, ve kterých se sociální pracovníci setkávají s dětmi jakožto s cílovou skupinou své práce.

Jedním z takových zařízení jsou *nízkoprahová zařízení pro děti a mládež* (dále jen NZDM). Tato centra jsou sociální službou zřizovanou obcí nebo organizací na základě zákona č.108/2006 Sb., o sociálních službách, která cílí na děti ve věku od 6 do 26 let. NZDM se často vyskytují v sociálně vyloučených lokalitách, kde se nachází bezprizorní mládež a děti. NZDM vytvářejí možnosti, jak pozitivně ovlivnit život těchto dětí, zabývají se prevencí sociopatologických jevů. V centrech pracují odborní pracovníci a jsou zde nastavená pravidla (př. zákaz násilí, šikany, užívání alkoholu a drog aj.). Hlavním přínosem NZDM je prevence kriminality a sociálního selhávání, smysluplné trávení volného času dětí a mládeže, motivace ke vzdělávání a k zařazení mládeže na pracovní trh. V neposlední řadě nízkoprahové kluby a centra zajišťují poradenství.¹⁶

Další sociální službou zákona č.108/2006 Sb., o sociálních službách, kde je možné v rámci sociální práce pracovat s dětmi jsou *dětská krizová centra*. Krizová centra poskytují neodkladnou psychiatrickou péči, různé formy krizové intervence či krátkodobý pobyt na lůžku s terapeutickým programem.¹⁷ Dětská krizová centra se specializují na odbornou pomoc týraným, sexuálně zneužívaným či zanedbávaným dětem. Svoji činností naplňují cíle vyplývající z dokumentu Úmluva o právech dítěte. Dětská krizová centra fungují také dle zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů (výkon sociálně-právní ochrany pověřenými osobami) a zákona č. 372/2011 Sb., o zdravotních službách, ve znění pozdějších předpisů, zdravotní služby.¹⁸

Další velmi častou oblastí, kde se sociální pracovník setkává s dětmi je Orgán sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), ten je orgánem veřejné moci. Sociální pracovník zde také plní funkci kolizního opatrovníka dítěte a hájí jeho zájmy před soudem. OSPOD zajišťuje ochranu oprávněných zájmů dítěte, jeho práva na příznivý vývoj

¹⁶ Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. *Agentura pro sociální začleňování: Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež* [online]. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/socialni-sluzby/nizkoprahova-zarizeni-pro-deti-a-mladez/>

¹⁷ Krizová centra. *Městská část Praha 4* [online]. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <https://www.ditekrize.cz/o-detskem-krizovem-centru/>

¹⁸ O Dětském krizovém centru. *Dětské krizové centrum* [online]. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <https://www.ditekrize.cz/o-detskem-krizovem-centru/>

a řádnou výchovu a dohlíží na dodržování práv dítěte v ústavní a ochranné výchově. Snaží se zavádět opatření vedoucí k obnovení funkce rodiny, dále zprostředkovává osvojení a pěstounskou péči, případně svěření dítěte do výchovy jiných osob, než jsou rodiče. OSPOD dále zajišťuje preventivní a poradenskou činnost a koordinuje Komisi pro sociálně-právní ochranu dětí a Komisi sociální, zdravotní a školskou. Činnosti OSPODU jsou legislativně upravovány zákonem 359/1999 Sb. o sociálně-právní ochraně dětí a zákonem 89/2012 Sb. – část druhá Rodinné právo.¹⁹ Sociální pracovníci mají právo jednat s rodinou dítěte, vést pohovory s dítětem a provádět šetření v rodinách, školách a dalších zařízeních. OSPOD pracuje také s dalšími institucemi a podává návrhy k soudu. Pracovníci OSPOD mají povinnost vyhodnocovat potřeby a individuálně plánovat práci s rodinou, rodině podávat informace aj. Mezi jejich povinnosti také patří přijímat a prověřovat oznámení, a to i anonymní.²⁰

¹⁹ Co je OSPOD. *Náměšť nad Oslavou oficiální stránky města* [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.namestnosl.cz/html/StaticFiles/storage/ospod.pdf>

²⁰ SMRŽ, Josef Smrž. *Šance dětem: Co se skrývá pod orgánem sociálně-právní ochrany dětí?* [online]. 05. 04. 2016 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-se-skryva-pod-organem-socialne-pravni-ochrany-deti>

2 Montessori přístup

Montessori přístup nese jméno své zakladatelky, jedné z nejznámějších žen italské historie z přelomu 19. a 20. století. První ženy, která získala v Itálii lékařský titul, známé průkopnice v oblasti vzdělávání a výchovy a ženy, která velmi přispěla k ženské emancipaci, Marie Montessori. Pro komplexní pochopení celého přístupu považuji za důležité připomenout její život a klíčové zkušenosti, na kterých stavěla a ze kterých vycházela při svém bádání.^{21 22}

Dále se v této kapitole budu věnovat Montessori metodě a základním principům, ze kterých vychází jako je například připravené prostředí, role dospělého, svoboda a zodpovědnost, senzitivní fáze a absorbující mysl.

2.1 Maria Montessori

Maria Montessori se narodila v srpnu 1870 jako jediné dítě svých rodičů v italské provincii Ancona ve vesnici Chiaravalle. Dětství prožila v Římě, kde také chodila na chlapeckou školu. Měla velkou touhu se učit, což nebylo v té době u dívek obvyklé. Během studia měla sklony ke zkoumání vědeckých témat a navzdory překážkám, které doba pro dívky nesla a s přímluvou papeže, mohla vstoupit na fakultu. Začala studovat medicínu, kde projevila zájem především o pediatrii, psychiatrii a hygienu. Studium úspěšně ukončila v roce 1896 a stala se tak první italskou lékařskou.^{23 24}

Po ukončení studia působila jako asistentka na psychiatrické klinice v Římě, kde ji byla svěřena péče o děti s duševními problémy, v práci s nimi byla velmi úspěšná. Díky četbě spisů Itarda a Seguina (otců sociální pedagogiky) si uvědomila význam výchovy a vedení dětí, a to nejen během jejich léčby. Následně získala v Římě učitelské místo v oblasti antropologie a dva roky vedla školu pro duševně nemocné. Tyto zkušenosti v ní probudily zájem o pedagogiku a psychologii, které také studovala. Po výstavbě dělnických bytů ve čtvrti Lorenzo založila roku 1907 první dětský dům „Casa dei

²¹ HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1996. ISBN 80-08-00281-6, s 14.

²² CASCELLA, Marco. Maria Montessori (1870-1952). Women's emancipation, pedagogy and extra verbal communication. *Revista médica de Chile* [online]. Santiago, 2015, 19.3.2015, 658-662 [cit. 2022-09-07]. ISSN 0034-9887. Dostupné z: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872015000500014&lng=en&nrm=iso&tlng=en

²³ Tamtéž.

²⁴ HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*, s 14.

Bambini“ pro bezprizorní děti ve věku 3 až 7 let, kde pracovala se zdravými dětmi a zde také učinila své první objevy. Ze spisů Itarda a Seguina přebrala do praxe věcné prvky a zároveň sestavila své vlastní pomůcky, jejichž používání podporovalo rozvoj dětí. Při pozorování dětí si všimla klíčové věci, že když si dítě zvolí pomůcku podle vlastního výběru, dokáže být ve stavu hlubokého soustředění (později se tento stav označuje jako „flow“). Od této chvíle dbala na to, aby materiály a pomůcky vedly děti ke spontánní volbě činností a zapojovaly všechny dětské smysly i práci rukou. Chtěla takové třídy, které budou výchovně a rozvojově prospěšné, proto se zaměřila na přípravu a vybavení tříd a obměnu pomůcek tak, aby děti stimulovaly k práci s nimi. Po intenzivní, svobodné činnosti a pozornosti, kterým se dětem dostávalo v bezpečném prostředí, se děti vracely domů s lepším chováním. Další významný rozvojový prvek viděla v dospělých, kteří se ve třídách pohybovali. Během společně stráveného času se dospělí účastníci vyhýbali vyčítavým hovorům či poučujícím frázím, ale vnímali svoji roli průvodce, kteří pomáhají dětem nacvičit činnosti pro každodenní život, který pak mohou samy zvládnout. V tomto období vydala Maria svoji první knihu „Il Metodo della Pedagogia Scientifica“, ve které popisuje a rozvíjí myšlenky v oblasti práce s dětmi. Kniha byla přeložena do více jak 20 jazyků a sklídila nadšení a pozitivní ohlasy z různých koutů světa.^{25 26 27}

Maria působila ve složitém období, i když se její učení na mezinárodním poli setkávalo s velkým úspěchem, tehdejšími politickými představitelům nebylo po chuti. Myšlenka, že děti nebudou vychovávány dle mentálních vzorců dospělých, se nelíbila fašistickým a nacistickým elitám, jejichž představitelé upřednostňovali agresivní podmiňování. V roce 1934 Mussolini vydal příkaz uzavřít každou Montessori školu v Itálii a Hitler vydal stejné nařízení pro Německo a Rakousko. Maria tak byla nucena opustit vlastní zemi a své útočiště našla v Indii, kam dorazila těsně před vypuknutím 2. světové války. Maria nemluvila anglicky, což bylo podstatnou překážkou při práci s místními dětmi. To ji však přimělo k teorii, ve které zohledňovala rozvoj dětského jazyka. Zjistila, že se se stejným problémem setkávají i děti, a to vyvolává jejich potřebu osvojit si

²⁵ CASCELLA, Marco. Maria Montessori (1870-1952). Women's emancipation, pedagogy and extra verbal communication. *Revista médica de Chile* [online]. Santiago, 2015, 19.3.2015, 658-662 [cit. 2022-09-07]. ISSN 0034-9887. Dostupné z: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872015000500014&lng=en&nrm=iso&tlng=en

²⁶ HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*, s 14-16.

²⁷ STANDING, E. M. *Maria Montessori, her life and work*. London: PLUME, 1998. ISBN 0-452-27989-5, s 58.

neverbální neboli mimoslovní komunikaci. Jejich neustálá výměna informací s okolním světem vede k tomu, že děti jsou velmi vnímavé k různým formám učení. Tuto teorii spojila se svými předchozími poznatky a uvědomila si souvislost mezi sociální izolací dětí (dětí bez dostatečně stimulace v učení) a jejich kognitivními schopnostmi v pozdějším věku. Podstatou výzkumu bylo pochopení, že příčina „němosti“ a deficitu v oblasti učení není vrozená, ale vychází ze špatného prostředí, které neuspokojuje potřeby dítěte v dostatečné míře. Jazyková bariéra s místními dětmi vytvořila experimentální model, na kterém mohla studovat fáze vývoje psychomotoriky u dětí a představila teorii tzv. absorbující mysli, která je základem moderní pedagogické psychologie. V Indii také vedla tréninkové a osvětové vzdělávací programy. Po skončení 2. světové války se vrátila do Evropy, kde se snažila obnovit a navázat na svou předchozí práci a vedla různé pedagogické kurzy po celé Evropě až do své smrti (1952). Maria Montessori byla nominována na Nobelovu cenu za mír v letech 1949, 1950 a 1951.^{28 29}

2.2 Metoda Montessori

Montessori metoda chápe výchovu jako cestu k nezávislosti, spokojenosti se sebou samým a k zodpovědnosti. Tento přístup vychází ze dvou principů. První princip je zachování individuality dítěte (bez zasahování dospělého) a jeho svobody. Zachování individuality souvisí s osobnostními předpoklady každého dítěte a s jeho silnými a slabými stránkami. Metoda pracuje s důrazem na samostatnost, s respektem k psychickému, fyzickému a sociálnímu vývoji dítěte, s ohledem na svobodu v mezích tohoto vývoje a na připravenost každého dítěte. Druhým principem jsou učební materiály a smyslová a objevná práce s nimi. Typickými znaky Montessori přístupu uvedené AMI (Association Montessori Internationale) a AMS (American Montessori Society) jsou věkově smíšené třídy; svobodná volba činnosti (v předepsaném rozsahu možností), které se bude dítě věnovat; nepřerušované pracovní bloky; speciální vzdělávací materiály a objevný model práce s těmito pomůckami; svoboda pohybu ve třídě a připravený lektor s Montessori výcvikem.

²⁸ HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*, s 14.

²⁹ CASCELLA, Marco. Maria Montessori (1870-1952). Women's emancipation, pedagogy and extra verbal communication. *Revista médica de Chile* [online]. Santiago, 2015, 19.3.2015, 658-662 [cit. 2022-09-07]. ISSN 0034-9887. Dostupné z: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872015000500014&lng=en&nrm=iso&tlng=en

Cílem Montessori metody je pomoci dětem zvládnout praktický život a porozumět věcem kolem sebe.^{30 31}

2.3 Připravené prostředí

Marie Montessori vycházela z předpokladu, že dítě se projeví ve své přirozenosti tehdy, pohybuje-li se v prostředí naplňující jeho potřeby, ve kterém cítí pocit svobody, a tudíž se může spontánně projevit. Díky interakci s prostředím se dítě může celkově rozvíjet. Jeho zvědavost a zájem o okolní svět vytváří vztah mezi dítětem a daným prostředím a dochází tak i mezi nimi ke komunikaci ve smyslu výměny informací. Pokud dítě pracuje v nevhodném prostředí, je mu tak bráněno v konstruktivní soustředěné činnosti, seberealizaci a možnosti svobodného výběru práce.^{32 33 34}

Velmi hezký příklad, na kterém jde lehce poznat princip přirozeného prostředí, uvádí ve své knížce Hana Slabá, kde píše: „Dobrym příkladem nám může být připravené prostředí pro ještě nenarozené dítě. Děloha je měkké, příjemné prostředí, naplňující veškeré potřeby, které v daném vývojovém stadiu dítě má. Mění se s jeho růstem. Vede dítě vývojem k životu. Poskytuje mu vše potřebné, aby se v určitý okamžik, kdy již z tohoto prostředí nemůže získat více, dokázalo fyzicky osamostatnit porodem a přejít do jiného prostředí, které mu opět všechny potřeby naplní“.³⁵ Pokud bych měla vlastními slovy popsat připravené prostředí, tak je to právě takové prostředí, ve kterém je umožněno dítěti růst (fyzicky, psychicky, sociálně i spirituálně) a podporuje jeho vlastní vnitřní potenciál. Tento příklad krásně ukazuje, že v určité vývojové fázi může být dané prostředí již nedostačující a je potřeba ho změnit nebo přetransformovat s ohledem na nově vzniklé potřeby.

Maria začala přípravu prostředí nábytkem, který nechala vyrobit tak, aby svými rozměry odpovídal dětem. Nejednalo se o miniatury židlí a stolů pro dospělé, ale o nábytek

³⁰ CASCELLA, Marco. Maria Montessori (1870-1952). Women's emancipation, pedagogy and extra verbal communication. *Revista médica de Chile* [online]. Santiago, 2015, 19.3.2015, 658-662 [cit. 2022-09-07]. ISSN 0034-9887. Dostupné z: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872015000500014&lng=en&nrm=iso&tlng=en

³¹ SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1647-6, s 17.

³² Tamtéž, s 51.

³³ MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8, s 50.

³⁴ HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*, s 31.

³⁵ SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*, s 51.

z lehkého materiálu, který odpovídal dětským proporcím a dětské síle pro snadnou manipulaci a přemístění samotným dítětem. V rámci vnitřního prostředí nechala připravit nízké skříňky s umyvadlem pro malé děti. Materiál byl světlý, snadno omyvatelný a dětem dostupný tak, aby jeho používáním získaly svobodu, soběstačnost a nepotřebovaly asistenci dospělé osoby. V Montessori prostředí je vše připravené, celistvé, vše má určitý systém a tvar, v ideálním případě je vnitřek propojený s venkovním prostorem. Místnosti působí vzdušně, čistě, bez zbytečných věcí a jiných omezení. S věcmi, pomůckami i doplňky umístěnými ve třídách se dá lehce a snadno manipulovat a jsou v takové výši, aby byly dětem přístupné a byly pro ně tak lákavé. Je zde dost prostoru a úložného místa pro rozdělanou práci, ke které se děti mohou druhý den vrátit (např. výtvarné aktivity). Výrazné pomůcky jsou umístěny v poličkách, natřených tlumenými barvami, což jedince podněcuje k pracovní nebo herní aktivitě s nimi. Většina pomůcek se ve třídě nachází pouze v jednom exempláři, a to zvyšuje jejich přitažlivost pro děti. Pokud je daná pomůcka „obsazená“, další zájemci o ni si musí počkat, než se uvolní. Malé rolovatelné koberečky pomáhají dítěti vymezit prostor pro jeho aktivitu. Výzdoba na stěnách je skromná a většinou se na nich nacházejí umělecká díla, odrážející aktuální roční období. Podlaha je čistá, uklizená a děti ji po ukončení aktivit samy udržují. Často bývá pokryta kobercem, jen v místě, kde se manipuluje s vodou, je povrch omyvatelný. Okna jsou také čistá pro snadné pozorování venkovního světa. Nezbytnou součástí je i úklidový koutek pro nácvik praktického života a koutek na přípravu jídla a svačinový koutek. Na svačinu není vymezený přesný čas a každé dítě se může najíst, během pracovního cyklu, když má hlad. Zajímavé je, že u stolu ve svačinovém koutku jsou stolky s omezeným počtem židlí, jedná se tedy o místo, kde mohou vznikat konflikty. Je to tedy přirozený prostor pro nácvik komunikace a řešení vzniklých sporů, prostor pro nácvik důležité klíčové kompetence. V prostoru třídy je také čtecí koutek, který je vyhrazen pro odpočinek. Nezbytným doplňkem jsou také květiny a živočichové, o které mohou děti pečovat. Samozřejmostí je toaleta a umývárna s vybavením v dětské velikosti a ložnice, která je oddělena od pracovního prostoru. Důležité je, že děti se po skončení jejich her a činností aktivně podílejí na udržení prostředí třídy v čistém stavu, s tím je spojený i úklid pomůcek a využívaného prostoru. Součástí vnitřního prostředí je i šatna, která je pro dítě přechodovou místností z rodinného do školního prostředí. Každý má svou poličku označenou fotkou, dítě si tak osvojuje sociální roli, kterou přijímá vstupem do školních

prostor. Samozřejmostí je i přístup na zahradu, kde mohou děti pozorovat přírodu a pečovat o ni.^{36 37 38}

Součástí připraveného prostředí jsou také již zmiňované didaktické pomůcky či materiál, pomocí kterého se dítě rozvíjí. Pomůcky mají několik charakteristických rysů, a to:

- nacházející se v připraveném prostředí musí být vždy kompletní;
- mají svůj vědecký základ a jsou dokonale promyšleny;
- všechny jsou přesné (nejen ty založené na párování a stupňování);
- jsou na první pohled hezké, přitažlivé a vybízející k činnosti;
- jsou čisté a kompletní,
- jsou reálné a funkční (například nůžky, nože, šicí jehly aj.), děti si nehrají, že dělají něco „jako“, ale opravdu danou činnost vykonávají;
- předměty jsou také rozbitné (rozbití dané věci dává dítěti zpětnou vazbu, že věc použilo nesprávným způsobem či se dostatečně nesoustředilo);
- jsou kulturně podmíněné (každá země má jiné věci, u nás můžeme najít porcelánové hrnečky, v Číně například čínské hůlky);
- jsou limitované (od každého druhu najdeme ve třídě jeden exemplář);
- každá věc má své místo, které se nemění (např. pomůcky jsou barevně kódované a věci k jedné aktivitě se nachází na jednom tácku/v jednom stojanu; všechny pomůcky jsou uloženy do police podle určité logické posloupnosti);
- jsou vyrobeny tak, aby se pozornost dítěte ubírala jedním směrem;
- v rámci pomůcky je obsažena kontrola chyby (dítě si tak může samo vyhodnotit, zda postupovalo správně či nikoli).³⁹

³⁶ MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*, s 50-51.

³⁷ HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*, s 32-33.

³⁸ SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*, s 53-63.

³⁹ Tamtéž, s 64-70.

2.4 Připravený dospělý

Součástí připraveného prostředí je také připravený dospělý. Všichni dospělí, kteří se v prostředí pohybují jsou jeho součástí. Ve školním prostředí je to každý člověk, který do školy patří (od uklízečky, přes asistenty, učitele až po vedení školy). V následujícím oddílu se zaměřím na osobu učitele.

Je třeba připomenout, že proti „aktivnímu“ dospělému v tradičním školství, je zde kladen důraz na aktivitu dítěte. Pomůcky proto nejsou pomocníkem pedagogů, ale pomocníkem pro dítě. Při výuce je důležitá sama pomůcka nikoli instrukce dospělého. Úkolem dospělého je pozorování dítěte a jeho pomoc, je-li potřeba. Pomoc může mít podobu pouhé přítomnosti učitele, komunikace či naopak jeho tichosti a mlčení. Dospělý by měl mít osobní vlastnosti jako je laskavost, uvážlivost, trpělivost, respekt k dítěti atp. Učitel je hlavní spojnicí mezi dítětem a pomůckou. Dospělý názorně ukáže, jak s pomůckou zacházet, ale pak nechává prostor dětem. V tradičním systému se nejvíce podobá učiteli tělocviku, který názorně ukáže, jak používat jednotlivé předměty v tělocvičně, ale následně nechá děti, aby samy cvičily, a samy tím posílily své svaly. Jen prezentovanou teorií, jak cvik provést, by děti svoji obratnost nikdy nerozvinuly. Dospělý má v tomto systému roli průvodce, který umí správně vybrat pomůcky a aktivní formou svého působení probudit zájem dětí o ni.⁴⁰

Zásadní úlohou dospělého je již zmíněná *znalost pomůcek*. Dále hraje roli v *udržování pořádku a nastavování hranic*, seznamuje dítě s určitým prostředím a v něm panujícím řádem. Jeho udržování je základem organizované a uvědomělé kázně dítěte. Řád prostředí umožňuje klidnou práci v něm. Každá pomůcka má své místo, na které je po aktivitě vrácena ve stejném stavu, jako z něho byla odebrána. Platí pravidlo, že až poté, co se materiál dostane zpět na své místo, je k dispozici dalším dětem. Není možné si vzít pomůcky z rukou někoho. Tímto pravidlem se eliminuje rivalita dětí mezi sebou. Dospělý má za úkol *dohlížet* na to, aby dítě zabrané do práce nebylo ze své soustředěné činnosti vyrušeno. Pro tyto děti je tzv. „strážným andělem“. Posledním důležitým úkolem je samotné *vyučování*, které je dvoufázové. První fáze je předložit dítěti pomůcku tak, aby ho zaujala a mělo samo snahu a zájem se jí věnovat. Ve druhé fázi dítěti potvrdí správnost osvojené dovednosti či znalosti, případně slovy okomentuje rozdíly, které rozeznalo. Učitel

⁴⁰ MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte.*, s 153-155.

samozřejmě musí umět s každou pomůckou správně technicky zacházet a rovněž pracovat sám na sobě, proto Montessori pedagog prochází výcvikem s metodickou, psychologickou, osobní a spirituální přípravou, aby svoji roli průvodce dětí profesionálně zvládnul. Neustálé vzdělávání se a práce na sobě je u připraveného dospělého samozřejmostí.^{41 42}

2.5 Svoboda a zodpovědnost

Jak jsem již výše zmínila svoboda a s ní spojená zodpovědnost jsou jedním ze základních pilířů, na kterých Montessori pedagogika staví svůj přístup. Tyto pojmy však mohou evokovat různé představy, proto se v této kapitole budu věnovat tomu, co svoboda a zodpovědnost v tomto pojetí znamená a jak s nimi pracuje.

Maria Montessori chápala svobodu jako jednu z nejvýznamnějších psychických hodnot. Věřila, že každý jedinec má svého vnitřního učitele, který ví, jak se pomocí jednotlivých kroků rozvíjet, aby uskutečnil svůj vlastní vnitřní a jedinečný plán, jehož naplnění vede ke zdravému a spokojenému životu. K tomu dochází skrze svobodnou volbu činností v organizovaném, obohacujícím a inspirativním prostředí tedy v již zmíněném tzv. připraveném prostředí. Prostor, kde se může intuitivně a svobodně pohybovat a volit činnosti, bere dítě za své a cítí k němu zodpovědnost. K zodpovědnosti je důležité vnímání rozdílu mezi svobodou a závislostí. Svobodu prvně dítě získává, když přestává být závislé na něčem (například na matčině prsu). Svoboda se u dítěte vyvíjí postupně od závislosti na něčem, ke svobodě pro něco (ke svému svobodnému rozhodnutí, k volbě pro něco, čímž se vzdává jiných možností, které si nevybralo). Svoboda, ale neznamená, že chceme dítěti tolerovat či podporovat nevhodné chování. Svobodou (podle přístupu M. Montessori) je osvobození prostředí od překážek bránících normálnímu vývoji dítěte. To vyžaduje, aby dospělý věnoval pozornost skutečným potřebám dítěte. Svobodná volba dítěte není v Montessori pojetí bezhraniční, právě pravidla, hranice a jejich dodržování vedou dítě k sebedisciplině a k růstu zodpovědnosti. Teprve dítě, které se naučí být zodpovědné samo za sebe, za svou činnost a komunikaci, může převzít zodpovědnost za prostředí, ve kterém se pohybuje a může být později zodpovědné i za členy své komunity. Svoboda není o tom, že si dítě může dělat, co chce, ale je o svobodné a vědomé volbě a vědomém nesení

⁴¹ MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*, s 155-156.

⁴² MONTESSORI, Maria. *The child in the family*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, 2010. ISBN 978-90-79506-04-0, s 63-67.

důsledků za svá rozhodnutí. Za pomoci vnitřní disciplíny vyroste z dítěte svobodný dospělý, který bude cítit osobní zodpovědnost za společenské problémy, jejich řešení, fungování světa a nebude ke svému okolí lhostejný.^{43 44 45}

2.6 Vývojová období

Abychom dobře pochopili pilíř absorbující a senzitivní mysli, o který se Maria Montessori ve své metodě opírá musíme nejdříve pochopit vývojová období dítěte, se kterými pracovala a z kterých vycházela.

Vývojem člověk a jeho osobnosti se zabývala řada psychologů. Současná psychologie pracuje s fenoménem, že jednotlivé fáze mají svůj vývojový úkol a již od narození se člověk formuje. Význam dětství není tudíž bezvýznamný, ale je to podstatná ba dokonce naprosto klíčová část k utváření osobnosti. Začátek každého vývojového období můžeme nazvat znovuzrozením, kdy jedna psychická osobnost končí a začíná se vytvářet jiná.⁴⁶

Marie Montessori považovala první vývojovou fází lidského života *od narození do šestého roku* života, kterou dělí na část od narození do tří let, kdy je dětská mysl pro dospělého nedostupná a od tří do šesti let, kdy dítě začíná být přístupné vlivu dospělého. Přestože mentalita v této druhé fázi je stejná, dochází v ní k markantním změnám osobnosti. Důkazem je pouhé porovnání dítěte v prvním a šestém roce života. Toto období má velký význam pro budoucnost jedince, jelikož se během něho utváří inteligence a celková suma psychických sil. Velký význam pro vývoj v této senzitivní fázi má tzv. absorbující mysl, které se budu více věnovat. Vývojovým úkolem v tomto období je fyzická samostatnost a sebeobsluha. Druhá vývojová fáze trvá *od šesti do dvanácti let*. Toto období se nazývá obdobím růstu, které ale není doprovázeno žádnými velkými změnami. Po fyzické stránce tyto dvě fáze odděluje změna mléčného chrupu za trvalý. Po psychické stránce nedochází k žádným výrazným výkyvům, dítě je více méně stabilní. Právě proto je toto období vhodné pro předkládání základních myšlenek a přijetí lidské kultury. Vývojovým úkolem v této fázi je mentální osamostatnění se. Třetí období probíhá

⁴³ MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*, s 66-68.

⁴⁴ SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*, s 20-26.

⁴⁵ MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2, s 269.

⁴⁶ Tamtéž, s 25.

od dvanáctého do osmnáctého roku a dochází k bouřlivým změnám po fyzické i psychické stránce. Na konci této vývojové etapy tělo dosahuje plné fyzické zralosti. Dále člověku už jen přibývají roky, ale k žádným výrazným změnám již nadále nedochází. Výsledkem této fáze je finančně samostatný jedinec.⁴⁷

2.7 Senzitivní fáze a absorbující mysl

Výše jsem zmínila, že *senzitivní fáze* je typická pro děti v raném věku do šesti let, která se již nebude opakovat a která je důležitá pro utváření inteligence, lidské psychiky a osobnosti. Co to však senzitivní fáze je?

Je to specifická a dočasně zvýšená vnímavost určitých podnětů a schopnost naučit se určitým dovednostem bez úsilí, snadno a lehce. Dítě má zvýšenou citlivost na určité podněty, o které přirozeně zvyšuje svůj zájem a stávají se tak součástí sebe sama. Je to vnitřní motivace k aktivitám, které uspokojují určitou vnitřní vývojovou potřebu a doprovází je spontánní hluboká koncentrace na tyto podněty. M. Montessori identifikovala jedenáct oblastí, na které jsou děti v tomto věku abnormálně citlivé. Jsou to tyto oblasti: řád, pohyb, drobné předměty, milé a zdvořilé chování, zdokonalování smyslů, psaní, čtení, jazyk, prostorové vztahy, hudba a matematika. Pro lepší představu uvedu příklad z oblasti jazyka. Mezi všemi možnými zvuky, které dítě slyší a které ho obklopují, má zvýšenou senzitivitu pro lidské hlasy. Vnímání lidského hlasu vyvolává v dítěti tak silné emoce, které ho vnitřně nutí tyto zvuky napodobovat a opakovat. Díky této senzitivitě a nutkání se dítě naučí mluvit svým mateřským jazykem a komunikovat, to utváří jeho osobnost. Osvojení mateřského jazyka v raném dětství se liší od učení dalších jazyků v pozdějším věku. Dětská mysl se vyvíjí a pracuje s úplně jinou mentalitou než mysl dospělého. Dítě podněty vstřebává do nitra svého duševního života, když se učí svůj rodný jazyk, tak tímto učením v podstatě žije a prochází proměnou. Dojmy vstupující do jeho mysli zároveň utvářejí část jeho osobnosti. Tato mysl se také nazývá *absorbující*. Malé dítě se učí novým věcem už jen tím, že žije. Tuto schopnost Marie Montessori vnímala jako úžasnou, a také klíčovou pro svoji práci.^{48 49 50}

⁴⁷ MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*, s 26-30.

⁴⁸ Tamtéž, s 30-32.

⁴⁹ Montessori ČR: Senzitivní období. *Montessori ČR* [online]. [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek/148-s/452-senzitivni-obdobi>

Pomocí absorbující mysli dítě neuvěřitelnou rychlostí vstřebává všechno kolem sebe, kulturní zvyky, tradice, spirituální aspekty života a do vnějších podmínek se přirozeně adaptuje. Každá pozdější vědomá činnost (ve věku od tří do šesti) navazuje na to, co již dítě v předchozí vývojové fázi (0 až 3 roky) vstřebalo a nevědomě absorbovalo. Montessori vnímá fakt, že dítě dokáže přirozeně vstřebávat podněty z okolí, jako naprosto zásadní, a to především pro vzdělávání a jinou práci s dětmi. Z výše uvedených informací je zřejmé, že prvních pár let lidského života jsou nejdůležitějšími nejen pro utváření charakteru osobnosti. V tomto věku je pro dítě důležitá pomoc milující a respektující rodiny, pomoc překonat překážky brzdící ho v tvůrčí silách, které jsou zároveň křehké a kterými je v obrovské míře obdařeno. Po šestém roce života se mění mysl absorbující na mysl zdůvodňující. Fenomémem absorbující mysli Maria Montessori otevřela nový pohled na práci s dětmi. Nám dospělým ukázala do té doby neobjevenou možnost, jak svoji roli v dětském světě uchopit a jak pomoci dětské mysli v jejím vývojovém procesu, jak podpořit její přirozenou sílu a posílit její schopnosti. ^{51 52}

2.8 Respektující přístup

Jak jsem již výše zmínila, jedním ze základních principů Montessori metody je princip zachování individuality dítěte, který úzce souvisí s respektem k psychickému, fyzickému a sociálnímu vývoji dítěte. V této podkapitole se zaměřím na to, co pojem respekt v tomto přístupu znamená.

Respektující přístup pracuje s respektem jako se základním postojem v mezilidských vztazích i ve výchově. Respekt a úcta k lidem (dospělým i dětem) je výchozím bodem. V praxi to vypadá tak, že přijímáme odlišnosti každého jedince bez posuzování zda, jsou lepší nebo horší než máme my a ke každému se chováme způsobem, který nezraňuje jeho lidskou důstojnost. Měřítkem může být to, že se k lidem nechováme tak, jak by se nelíbilo nám, kdyby se tak k nám druzí chovali. ⁵³

⁵⁰ EPSTEIN, Paul. *Rochester Montessori School: The Sensitive Periods* [online]. Rochester, 2016 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://rmschool.org/content/sensitive-periods>

⁵¹ MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*, s 32-34.

⁵² SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*, s 30-32.

⁵³ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0, s 14.

Vnímám za důležité rozlišit uznání a respekt. Potřebu „být respektován“ máme všichni bez ohledu na věk, rasu, pohlaví aj. a patří mezi základní lidské potřeby. Tato lidská potřeba vychází z toho, že se každý člověk potřebuje cítit jako hodnotná bytost a úzce souvisí s lidskou důstojností. Jelikož je tato potřeba přirozená a vrozená, její naplnění by nemělo být ničím podmíněné, jedná se tedy o tzv nepodmíněný respekt. Pokud k naplnění této základní potřebě nedochází, může její neuspokojení vést k psychické, sociální či morální poruše. Neuspokojení potřeby „být respektován“ v dětském věku vede k nezdravému sebepojetí a vnímání sebe sama v dospělosti. Oproti respektu je uznání podmíněné. Když někoho uznáváme, tak tím dáváme najevo, že si daného člověka vážíme za to, jaký je, jak se chová. Ke všem lidem se můžeme chovat s respektem, ale ne každého si musíme vážit. Například zločince nemusíme uznávat, ale i přesto se k němu můžeme chovat s respektem a nezraňovat jeho lidskou důstojnost. ⁵⁴

Zachovat si respektující přístup není vždy snadné, obzvlášť pokud protistrana nerespektuje nás, ale jeho udržení pomáhá ke zlepšení vztahů v budoucnu, což je významné obzvlášť při práci s dětmi (nejen dospívajícími) a při jejich výchově. Je důležité si uvědomit, že děti nejsou jiný živočišný druh než dospělí a není tedy důvod s nimi nekomunikovat partnersky (jako k sobě rovnému, kterého si vážíme či alespoň respektujeme). Pokud se k dítěti chováme s respektem, uspokojujeme jeho potřebu sebeúcty a zároveň mu názorně ukazujeme, jak má vypadat chování, které od něho vyžadujeme. Cesta, jak někoho naučit chovat se s respektem, je ta, s respektem se k němu chovat. ⁵⁵

⁵⁴ KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*, s 14-15.

⁵⁵ Tamtéž, s 15-19.

3 Postoje

V této kapitole se budu věnovat postojům, které člověk zaujímá k věcem, lidem i abstraktním předmětům. Zaměřím se na dvě definice postojů, jejich složky a klasifikaci. Přiblížím, jak se postoje utváří, jak se mění, proč jsou důležité a jak se postoje měří.

Postoje jsou hodnotící vztahy, které lze definovat jako „naučené sklony reagovat příznivě nebo nepříznivě na předměty, situace nebo na druhé osoby, na jejich chování či na jejich osobní přesvědčení“⁵⁶. V praxi to vypadá tak, že lidé hodnotí, kritizují, chválí, upozorňují na některé zvláštnosti a jinakosti, vyjadřují své sympatie nebo nesympatie. Objevuje se v nich také osobní zaujatost dotyčného člověka. Všechny druhy postojů ovlivňují to, jak se lidé chovají a jak komunikují. Postoje jsou hodnotící vztahy proto, že se vztahují k hodnotám, které dané objekty pro jedince mají. Má-li předmět postoje hodnotu, má také pro daného jedince smysl.⁵⁷ Jedincem vnímaná hodnota něčeho nebo někoho je základním předpokladem k vytvoření poměrně stálého postoje. Můžeme říct, že ze základní hodnotové soustavy jedince, postoje přímo vyházejí.⁵⁸

Podle Jaroslava Řezáče se postoje (podobně jako sociální chování a sociální role) utváří skrze sociální zkušenost a jsou výsledkem sociálního učení. Díky sociální zkušenosti se učíme jednat výběrově a stabilně, postoje se tudíž obtížně mění. To je důležité pro naše partnery v sociální interakci, pro které se stáváme předvídatelnými. Postoje odrážejí osobnost člověka, jsou výsledkem předchozích interakcí a zároveň ovlivňují a utvářejí následné chování v sociálním prostředí. Autor klade důraz na to, že u postojů se nejedná pouze o názor či mínění, ale o připravenost k určitému chování, která vychází z posouzení neboli hodnocení objektu. Přestože jsou postoje dynamické, lze o nich říct, že mají konzistentní tendenci k hodnocení, k sociálnímu chování a projevují se především v subjektivní interpretaci dané skutečnosti, v prožívání, konání a ovlivňují celkovou psychickou činnost.⁵⁹

⁵⁶ KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7, s 99.

⁵⁷ Tamtéž, s 99.

⁵⁸ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0, s 97.

⁵⁹ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6, s 23-31.

Dynamika postojů se projevuje v několika rysech. Jedním z nich je *proměnlivost zastoupení jednotlivých složek*, zda jsou ve vzájemném souladu nebo nesouladu, zda jsou složky ve stejné intenzitě, či některá převládá. Je-li postoj tvořen vyváženě všemi složkami ve stejném poměru a síle, vytváří se postoj konzistentní. Dalším projevem dynamiky je *stabilita* postojů. Konzistentní postoje bývají z pravidla stabilní a trvalé. Je důležité stabilitu nezaměňovat s rigiditou, takové postoje jsou strnulé a neschopné vývoje a případné transformace. Dynamiku můžeme také pozorovat z hlediska *intenzity* neboli síly postoje, z hlediska *hloubky* (v míře ovlivnitelnosti složek osobnosti) postoje a v *polaritě* postoje. Polaritu můžeme znázornit na škále mezi opačnými póly.⁶⁰

N. Hayesová zmiňuje výzkum, který se zaměřoval na souvislosti mezi postoji a chováním. Pro mě zajímavým výsledkem byl fakt, že se v praxi můžeme setkat s konfliktem mezi dvěma protikladnými postoji u jedné osoby. Tento konflikt vzniká v závislosti na více či méně konkrétních nebo abstraktních situacích. Můžeme tedy říct, že postoje jsou složité a projevují se na více úrovních. Na tom se mimo jiné podílí i struktura postojů, která je tvořena již zmíněnými složkami (dimenzemi), které postoje vystihují. Všechny dimenze jsou pro celkový vývoj postoje důležité. Jedná se o tyto 3 složky:

1. složka kognitivní – zahrnuje myšlenky, přesvědčení, názory i způsoby výkladu, které osoba o danému objektu postoje má;
2. složka emocionální – obsahuje negativní či pozitivní emoce vztahující se k lidem či předmětům, ke kterým si jedinec postoj utváří, jinými slovy jde o to, co jedinec cítí, a dává postojům dynamický ráz;
3. složka behaviorální či konativní – se týká sklonů, dispozic a pohotovosti k určitému druhu chování, jednání ve vztahu k předmětu postoje.^{61 62}

Jednotlivé dimenze postoje můžeme ukázat například ve vztahu k malíři Leonardu da Vincimu. Emocionální složka je obsažena v sympatiích k tomuto umělci, v obdivu či v úctě. Konativní složka se projeví například v návštěvě muzea Louvre, kde je vystaven originál obrazu jednoho z jeho nejznámějších portrétů Mona Lisa. Kognitivní složka bude

⁶⁰ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*, s 31.

⁶¹ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*, s 95-96.

⁶² KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*, s 100.

obsažena v mínění, že autor byl na svoji dobu originální malíř s perfektní technikou, s citem pro renesanční tvorbu a uměleckým přesahem do dnešní doby.

3.1 Klasifikace postojů

Klasifikace postojů není v dnešní době stále jednotná, protože jednotné není ani chápání samotných postojů. Můžeme však rozlišit postoje z různých hledisek.

První dělení postojů můžeme určit na základě konzistence, a to na *konzistentní* a *nekonzistentní*. Konzistentní postoje jsou relativně stabilní, neměnné a soudržné. Tyto postoje se skládají ze všech tří složek v maximálním možném měřítku. Konzistentní postoje vycházejí z kognitivního hodnocení, silných emocí a jsou posílené činnostmi. Oproti tomu nekonzistentní postoje jsou nestálé, spíše labilní než stabilní a nestálé.⁶³

D. Katz a E. Stotland vypracovali pět kategorií postojů vycházejících z „trojsložkového“ modelu dimenzí. Jednotlivé kategorie se liší dominující složkou a poměrem zbylých dvou. První kategorií se silně dominující emocionální složkou je *afektivní asociace*. Typickým příkladem této kategorie jsou estetické postoje. Druhou kategorií jsou *intelektualizované postoje*, u kterých dominuje složka racionální, ale ve velkém zastoupení jsou zde i emoce. Ve třetí kategorii, která je *orientovaná na jednání*, jasně převládá konativní (behaviorální) složka. Pro tuto kategorii jsou typické předsudky nebo stereotypy, které se projevují chováním k danému objektu bez racionální reflexe. Jsou-li složky postoje rovnoměrně zastoupeny, pak se takovým postojům říká *vyvážené*. Pokud je tato kategorie posílena o maximální rozvinutí jednotlivých složek, pak se takové postoje označují jako *postoje na obranu ega*. Ego-obranné postoje jsou významné pro vztah k sobě sama a k udržení a ochraně sebepojetí.⁶⁴

Dále můžeme postoje dělit dle motivů či tendencí na *uvědomované* a *neuvědomované*. Často nejsme schopni vysvětlit příčinu vztahu, který zaujímáme, přestože jsme si vědomi, že daný postoj zaujímáme. Jinými slovy můžeme toto rozdělení také nazvat jako *zdůvodněné* a *nezdůvodněné*.⁶⁵

Poslední rozdělení, které uvedu, se váže ke vztahu daného jedince vůči společnosti. Prvním stupněm je *angažovanost*. Jedinec vnitřně souhlasí, zcela se ztotožňuje

⁶³ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*, s 32.

⁶⁴ Tamtéž, s 33.

⁶⁵ Tamtéž, s 33.

s danou společností a je v ní angažovaný. Takový postoj se projevuje jedincovou aktivitou, jedinec cítí pozitivní vztah vůči dané společnosti a zastává, přebírá stejné společenské hodnoty. Dalším stupněm je *konformita*, která se projevuje vnějším souhlasem se společenskými normami a společenskou hodnotovou soustavou. Další vztah vůči společnosti je tzv. *indiferentní*. Ten se projevuje svojí neutralitou někdy až lhostejností vůči společnosti. Jedinec může být vůči dané společnosti netečný, neprojevuje zájem o společenské dění. Negativním vztah vůči dané společnosti se projevuje v podobě *nesouhlasu*. Jedinec nesouhlasí například s hodnotami dané společnosti či s jejími normami, necítí vnitřní soulad a ani ho neprojevuje navenek. Posledním stupněm ke společnosti je *aktivní odpor*.⁶⁶

3.2 K čemu jsou postoje dobré?

Položíme-li si otázkou, k čemu nám jsou postoje dobré, odpověď nám poskytnou Smith, Bruner a White, kteří popsali 3 základní funkce postojů. *Hodnocení objektů*, které usměrňují postoje a naše chování v určitých situacích. Tím získáváme dovednost vhodně reagovat, když se v podobné situaci znovu ocitneme. Postoje dále mají funkci v *sociálním přizpůsobení se*. Pomocí vyjádření názorů dochází k posilování sociálních vztahů a utužuje se sounáležitost se skupinou či naopak dochází k vymezování se vůči určité sociální skupině. Dochází tedy k sociální identifikaci. Třetí jimi popsanou funkcí je *externalizace*, kterou můžeme definovat jako spojování nevědomých motivů s tím, co právě probíhá v bezprostředním okolí. Tyto tři funkce mají mezi sebou přímé souvislosti, které vedou k tomu, že postoje jsou relativně odolné vůči změnám.⁶⁷

3.3 Jak se postoje utváří?

Jak je již výše zmíněno v definicích, postoje nejsou něco, s čím se člověk narodí, postoje se formují pomocí sociálního učení, které bývá označováno za zdroj postojů. V rámci sociálního učení se setkáváme se *specifickými zkušenostmi* (např. pozitivní zkušenost s určitým člověkem nám utváří pozitivní postoj, který si k němu vytváříme). Dále během sociálního učení probíhá i *sociální komunikace*, během které přebíráme názory a postoje

⁶⁶ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*, s 34.

⁶⁷ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*, s 97-98.

druhých. To je typické v primárních rodinách. Rodina vytváří dětem prostředí, kde probíhá proces sociálního učení a děti tak přebírají myšlenky a postoje svých rodičů. Ve školách se můžeme setkat se *skupinovými faktory*, které jsou zdrojem postojů. Skupina na jedince působí, pokud se s ní jedinec ztotožňuje, přebírá stereotypy skupiny za vlastní. To přímo souvisí s *modely*, kterými jsou postoje ovlivněny skrze nápodobu a identifikaci. Někteří badatelé zastávají názor, že postoje jsou dané geneticky a jsou vrozené. Vrozené jsou však osobnostní rysy, na kterých se postoje staví. Mezi takové rysy se řadí například neuroticismus a stabilita, které mají genetický základ a přenášejí se z jedné generace na druhou. Vycházíme-li z toho, že postoje jsou naučené, je na místě si říct, jak k takovému učení dochází.^{68 69 70}

Mezi základní proces učení se řadí princip I. P. Pavlova *klasické podmiňování*. I. P. Pavlov ho popsal na svém experimentu se psy, během kterého si psi vytvářeli naučenou reakci na zvuk zvonku. Když zvonek zazvonil, psi dostali nažrat, po čase při zvuku zvonku psi začali automaticky slinit, jelikož se v mozku vytvořil spoj asociace „zvonek-žrádlo“. Lidé si podobné spoje vytvářejí mezi objekty a emocionálními reakcemi, které v nich objekt vyvolává. Ukázkový příklad můžeme pozorovat na výpovědi vojáků, kteří bojovali ve válce v Perském zálivu, kdy většina bojů se odehrávala na písčných pláních. Tito muži uváděli, že po návratu z války již nedokáží odpočívat na písčné pláži, v jejich mozku vznikla asociace mezi velkými plochami písku a silnými válečnými zkušenostmi. Postoje k písčným plážím se projevují emotivně velmi negativně. Naopak s pozitivně zabarvenými emocemi vědomě pracuje reklamní marketing, který se snaží jednotlivé výrobky spojit s pozitivními emocemi lidí, a tím zvýšit o produkty zájem a jejich prodejnost.⁷¹

Druhý významný proces učení je *podmiňování tzv. operantní*. To je podmiňování, které je podpořeno odměnami či trestem. Máme tendenci se držet právě těch postojů, které jsou slovně či gesty podporovány. Postoje, které naopak vyvolávají u druhých posměch, nebo jsme kvůli nim trestáni, budou ustupovat, přetransformovávat se a mohou i zcela

⁶⁸ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*, s 99-100.

⁶⁹ KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*, s 100.

⁷⁰ ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*, s 32.

⁷¹ KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*, s 100-101.

vymizet. Chceme-li zapadnout do některé skupiny, musíme častokrát přijmout postoje stávajících členů, abychom mohli do skupiny vstoupit a byli jsme v ní akceptováni.⁷²

Učení na základě trestů a odměn však není jediné, které utváření postojů ovlivňuje, existuje rovněž *zprostředkované učení*. To je takové učení, během kterého se člověk učí od druhých osob obzvláště tehdy, pokud jedinec nemá vlastní zkušenost s danými objekty nebo situacemi, ke kterým si postoj utváří. Jak jsem již zmínila výše, toto je typické u dětí, které často přebírají názory či představy o druhých osobách či věcech od svých rodičů. Mohou tak například převzít určitý postoj a předsudek vůči lidem jiné rasy, o kterých se rodiče vyjadřují nelichotivě. Zprostředkovaně se také učíme skrze knihy, noviny, videa, televizi či jiná média. Skrze násilné videohry či filmy se může upevňovat kladný postoj k násilnému a agresivnímu chování.⁷³

3.4 Změna postojů, zdroje, sdělení a jejich příjemce

Historicky se postoji a jejich změnou zabývalo mnoho výzkumů a v dnešní době s tímto pracují například reklamní agentury, které vědomě využívají kognitivní aspekty změn postojů a přesvědčování a které se domnívají, že pokud jsou informace sdělovány stručně a jasně, dojde ke změně postoje.⁷⁴

Existuje několik proměnných, které se týkají *zdroje*, ovlivňujícího změnu postoje. Jedinec s darem přesvědčivě odprezentovat například produkt ovlivňuje účinnost předávaných sdělení. Vyhlíží-li takový komunikátor fyzicky či společensky atraktivně, spíše se mu podaří ovlivnit změnu postojů svých posluchačů. Právě s tímto faktem pracují reklamy, které využívají sympatické a veřejně známé osobnosti. Velký vliv má také všeobecné uznání, odbornost, a tudíž je zesílena i důvěryhodnost daného řečníka. Pánové Kelman a Hovland provedli roku 1953 experiment, který dokázal, že důvěryhodnost zdroje je klíčová pro vznik a změnu postoje. Narazili také na tzv. časovaný efekt (sleeper effect), který poukazuje na to, že důvěryhodnost zdroje ovlivňuje změnu postoje pouze na tak dlouho, dokud si zdroj pamatujeme. Ve chvíli, kdy zdroj sdělení zapomeneme, může mít informace od neseriózního zdroje stejnou váhu jako od toho důvěryhodného.^{75 76} O tom,

⁷² KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*, s 101.

⁷³ Tamtéž, s 101.

⁷⁴ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie.*, s 105.

⁷⁵ Tamtéž, s 106-107.

že na utváření postojů má vliv odbornost zdroje, jsme se mohli přesvědčit v roce 2021, kdy se v návaznosti na pandemickou situaci utvářely různé postoje veřejnosti na očkování na základě veřejného vyjádření lékařů.

Kromě proměnných vlastností zdrojů, které mají vliv spíše na emocionální dimenzi postojů, také existují proměnné týkající se *obsahu sdělení a struktury zprávy samotné*. Sdělení má vyšší dopad, týká-li se tématu či problematiky, kterou z části již jedinec či daná skupina sdílí. Podobnost sdělení s již utvořeným názorem, postojem se nazývá proces *asimilace*. Snažíme-li se vyvolat změnu postoje u lidí, kteří si myslí, že se jich daná věc netýká, nepůjde to tak snadno, protože lidé těmto věcem málokdy věnují pozornost. Jsou-li předmětem obsahu sdělení nepopulární fakta, používají se tzv. víceznačné vzkazy. To jsou takové informace, kdy komunikátor používá argumenty pro i proti vůči dané problematice. Závěry je lepší po zhodnocení jasně zformulovat. Takto podané sdělení bývá efektivnější a posluchači je vnímají jako konkrétnější a promyšlenější. Za silnější také bývají vnímána informace, které vyvolávají strach či obavy. Čím silnější strach, tím větší změna postoje může nastat, ale není tomu tak vždy. Lidé více reagují a přijímají sdělení, z kterých cítí jistotu (vyjádřená slovy jako např. „samozřejmě“, „není pochyb“, aj.) než nejistotu (výrazy typu: „zdá se, že...“ nebo „nejsem si jistý, zda...“).^{77 78}

V neposlední řadě při předávání sdělení s cílem změnit postoje jsou důležité vlastnosti adresátů. Vědomosti, povahové vlastnosti, sebeúcta, úzkost či zainteresovanost příjemce ovlivňují to, zda sdělení bude přijato a do jaké míry. Například vyšší inteligence pomáhá snadněji a rychleji porozumět i složitějšímu obsahu, ale zároveň je spojena s širšími vědomostmi o různých problematikách a s vyšší důvěrou ve vlastní názory. Inteligence na vyšší úrovni tedy vede k lepší odolnosti vůči zavádějícím nebo příliš zjednodušujícím informacím, jelikož určuje přesnost pochopení sdělení. Také různé formy úzkostí často komplikují jasné pochopení a lidé s nízkou sebeúctou snadněji přijímají cizí názory. Psycholožka A. M. Eagly se zabývala pohlavními rozdíly v postojích a došla k závěru, že ženy se dají v technické oblasti snáze přesvědčit než muži, ale v jiných oblastech genderové rozdíly nejsou příliš velké. Sociální psychologové tvrdí, že přesvědčování má dvě fáze, pochopení sdělení a připravenost sdělení přijmout. Také

⁷⁶ KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*, s 102.

⁷⁷ Tamtéž, s 102.

⁷⁸ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*, s 107-111.

rozlišují procesy přesvědčování na centrálně směřované a periferně směřované. Jestliže posluchač uvažuje o problematice a jednotlivých argumentech, které jsou obsaženy ve sděleních, mluvíme o centrálně směřovaných procesech. Tyto procesy přináší trvalejší změny postojů. O periferně směřovaném přesvědčování mluvíme tehdy, nedochází-li k přesvědčování na základě informačního obsahu sdělení, ale na základě osobnosti nositele sdělení a jeho vyzařování, výrazu, oblečení, intonace během projevu a gest, které používá. Toho využívají zejména reklamní sdělení, do kterých jsou zapojené známé osobnosti a celebrity.^{79 80}

Příjemce se snaží o soulad mezi postoji a chováním, stejně tak se snaží o harmonii mezi postoji, které zastává. Jen těžko by člověk mohl zastávat postoj, že týrání druhých je naprosto amorální, a zároveň mít pozitivní postoj k lidem, co týrají druhé. Nerovnováha je pro daného člověka stresorem, proto případný vzniklý nesoulad máme tendenci redukovat změnou dané situace nebo změnou v chápání či interpretaci. Zastává-li však jedinec vůči sobě protikladné postoje, tento jev nazýváme kognitivní disonance, která je důležitým zdrojem ve změně postojů.^{81 82} „Lidé, kteří už mají na nějakou otázku vyhraněný názor, jsou však často rezistentní k informacím, které odporují jejich přesvědčení, a mají tendenci se jim bránit. Někdy jednoduše takovou informaci ignorují a někdy ji překroutí tak, aby byla slučitelná s jejich přesvědčením. Zkreslení informace může mít různé formy:

1. diskreditace zdroje informace;
2. nová analýza informace, která ukáže, že z ní vyplývají odlišné závěry;
3. účelový výběr částí informace, které člověk vezme na vědomí nebo si je zapamatuje.“⁸³

⁷⁹ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*, s 111.

⁸⁰ KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*, s 103.

⁸¹ *Tamtéž*, s105.

⁸² HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*, s 102-105.

⁸³ *Tamtéž*, s 104.

3.5 Měření postojů

V přechozích kapitolách jsme mluvili o tom, co to postoje jsou, jak se utváří, vyvíjí, k čemu jsou dobré, co ovlivňuje jejich změnu. Podle čeho však můžeme určit, jaký má člověk postoj? Jakou metodou můžeme postoje měřit?

Dotazníková metoda není úplně šťastnou volbou, jelikož lidé neradi přiznávají své postoje, když si myslí, že s nimi někdo jiný nebude souhlasit, proto v dotaznících často odpovídají to, co si myslí, že experimentátor chce slyšet. Druhým problémem je v uspořádání otázek, kdy může docházet k mylné návaznosti odpovědí na předchozí situační otázky. Třetím problémem může být samotná interpretace při vyhodnocování dotazníků. Dalším problémem je kvantifikace, jelikož z dotazníkových odpovědí je obtížné změřit sílu nebo stupeň postoje. Nejčastěji se k měření postojů se používá 5 níže uvedených metod.⁸⁴

První metodou je *Likertova škála*, která pracuje s výroky a pětibodovou škálou v rozmezí od „zcela souhlasím“ až po „zcela nesouhlasím“. Uprostřed této škály se nachází „nevím“. Těchto 5 stádií zahrnuje široké rozpětí názorů a myšlenek, které pomáhají určit nejen obsah postoje, ale také jeho sílu.⁸⁵

Další užívanou technikou na měření postojů je *Sémantický diferenciál*, který zjišťuje nuance daného postoje. Oproti Likertově škále, která odhaluje pouze 1 dimenzi (souhlas – nesouhlas), tato metoda pracuje s několika různými dimenzemi, které jsou sedmibodové. Na začátku a na konci škály jsou vždy extrémy (například hezký – ošklivý, silný – slabý, aj). Každý postoj se tak hodnotí pomocí osmi až devíti dimenzí odhalující asociace, které u respondenta slovo vyvolává.⁸⁶

Třetí technikou je *Sociometrie*, která se nejčastěji používá k zjišťování vzájemných vztahů mezi členy skupiny. V rámci této metody má každý z členů za úkol vybrat ze skupiny toho, koho by označil za svého přítele, vůdce a preferovaného partnera k vykonání určité činnosti. Výsledkem metody je sociogram mapující vztahy a role ve skupině.⁸⁷

⁸⁴ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*, s 112.

⁸⁵ *Tamtéž*, s 112.

⁸⁶ *Tamtéž*, s 112-113.

⁸⁷ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*, s 113.

Čtvrtou metodou je *Bogardova škála sociální vzdálenosti*, která měří rasismus a předsudky. Tato technika pomocí výroků zaznamenává, jakou blízkost nebo vzdálenost pociťují jednotliví lidé mezi sebou a dalšími skupinami, jaký vztah by k členům jiných skupin tolerovali či akceptovali. Respondent označuje v seznamu výroků ty, s kterými souhlasí ve vztahu k jednotlivým skupinám. Výrok může znít např. takto: „Souhlasil bych s tím, aby si člen této skupiny vzal mou dceru/mého syna?“ Výsledkem vyhodnocení je identifikace předsudků k daným skupinám.⁸⁸

Pátou a nejnovější metodou je *Analýza rozhovoru*, díky které můžeme postoj identifikovat. J. R. Eiser tvrdí, že pomocí analýzy emotivně zabarvených slov můžeme získat dobrou představu o postojích, které respondent k danému tématu zastává. V rámci této techniky se pracuje s nahrávkami či přepisy jednotlivých rozhovorů, za pomoci, kterých se dají identifikovat klíčové výroky, ukazující na postoje, které respondent k danému tématu zaujímá. Také analýza diskurzu pomáhá identifikovat hlavní témata či metafory, které daný respondent užívá.⁸⁹

⁸⁸ HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*, s 113.

⁸⁹ Tamtéž, s 114.

4 Metodologie výzkumu

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je najít odpověď na hlavní výzkumnou otázku: „Jaký má odborná veřejnost v sociální práci postoj k Montessori přístupu?“ V rámci svého výzkumu se snažím zmapovat postoje sociálních pracovníků, kteří pracují s dětmi jakožto s cílovou skupinou, k Montessori přístupu, a to nejen v rámci pedagogiky, ale také v rámci sociální práce.

Vedlejší výzkumné otázky mi pomohly pochopit, jak jednotliví respondenti z řad sociálních pracovníků Montessori přístup vnímají, co si pod tímto pojmem představují, co se jim na přístupu líbí či naopak nelíbí a jak vnímají uplatnitelnost Montessori přístupu ve své praxi.

Ke správnému uchopení otázek a udržení rozhovorů v tématu jsem použila tabulku transformačních kroků (viz níže), kde v prvním sloupci je uvedena hlavní výzkumná otázka, ve druhém vedlejší výzkumné otázky a ve třetím sloupci příklady otázek z rozhovorů.

Tabulka 1 - Transformační kroky

Jaký má odborná veřejnost v sociální práci postoj k Montessori přístupu?	Co si odborná veřejnost v sociální práci představuje pod pojmem Montessori přístup?	Jaké znáte alternativní přístupy v sociální práci nebo vzdělávání?
		Co si myslíte o alternativních přístupech v sociální práci?
		Co si vybavíte, když se řekne M. Montessori?
	Jak by se dal Montessori přístup využít v sociální práci (podle mínění odborné veřejnosti)?	Jaké přístupy využíváte při sociální práci s dětmi?
		Jaké prvky z alternativních přístupů byste mohli zařadit do sociální práce?
		Jak byste aplikovali Montessori přístup do praxe v sociální práci?
	Co se ne/líbí odborné veřejnosti na Montessori přístupu v sociální práci?	Který z alternativních přístupů se Vám líbí a proč?
		Jaké pocity ve Vás vyvolává slovo Montessori?
		Co se Vám líbí/nelíbí na respektujícím přístupu v sociální práci s dětmi?

4.2 Metoda získávání dat

Vzhledem ke zvolenému výzkumnému cíli a výzkumným otázkám jsem se rozhodla k získání dat použít kvalitativní metodu sběru dat interpretativní fenomenologické analýzy (interpretative phenomenological analysis dále jen IPA).

Na této metodě je stěžejní porozumění subjektivním zkušenostem jednotlivých respondentů a jejich detailní rozbor. Právě to usnadňuje pochopit, jakou váhu mají jednotlivé zkušenosti pro konkrétního sociálního pracovníka a jaký vliv mají tyto zkušenosti na další profesní působení každého z nich. Metoda IPA byla rozvíjena v 90. letech 20. století Jonathanem A. Smithem původně jako psychologický kvalitativní přístup v získávání informací. V současnosti se tato výzkumná metoda používá nejen v rámci psychologie, ale i v jiných humanitně zaměřených vědách. Kladem této metody je, že poskytuje větší flexibilitu a svobodu při získávání informací prostřednictvím rozhovorů s respondenty než jiné kvalitativní přístupy. IPA svoji teoretickou pozici staví na třech základních pilířích (fenomenologii, hermeneutice a idiografickém přístupu). *Fenomenologie* se odráží v nacházení individuálních zkušeností konkrétního člověka na konkrétním místě a v konkrétním čase. Vychází zžitých zkušeností jedince, které jsou z fenomenologického pohledu klíčové. *Hermeneutika* je úzce spojena s výzkumníkovou interpretací žité zkušenosti daného respondenta a snaží se porozumět jeho myšlenkovým procesům (vidět, jak respondent jednotlivé souvislosti vnímá). Zde je důležitá jejich vzájemná interakce a sdílení během výzkumu, jednak porozumění respondentovi, ale také konkrétní interpretace jeho odpovědí. Vždy by měl být zachován prostor pro další možné interpretace. *Idiografický přístup* se zaměřuje na jedince prožívající konkrétní specifickou událost ve svém životě. Proto se během výzkumu zaměřuji na detailní prozkoumání a porozumění jen jedné oblasti.⁹⁰

⁹⁰ ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2, s 9-12.

4.3 Technika sběru dat a etika výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumu i zvolené metody IPA, pro kterou je během sběru dat důležitý detailní popis respondentovy žité zkušenosti jsem si zvolila techniku polostrukturovaného rozhovoru, který je při použité metodě IPA nejběžnější. Tuto techniku jsem si zvolila mimo jiné proto, že předmětem výzkumu jsou postoje a polostrukturovaný rozhovor vnímám jako nejvhodnější způsob sběru dat pro výzkum této oblasti. Pro polostrukturované interview je typický jasně definovaný účel a základní osnova, ale zároveň dává respondentovi svobodu volně mluvit o tématu a rozvíjet své myšlenky. Zároveň výzkumníkovi poskytuje značnou pružnost a flexibilitu, možnost doptávání se, což vede k lepšímu pochopení informací a následné přesnější interpretaci, ale také může rozhovor usměrňovat tak, aby nedošlo k odchýlení se od tématu.^{91 92}

Před zahájením rozhovorů jsem si připravila plán rozhovoru v podobě osnovy otevřených otázek, které mi pomohly rozhovory udržet v rámci daného tématu. Dále jsem využila doplňující otázky dle kontextu a velmi dobře se mi osvědčilo parafrázování výroků, pro ověření správného pochopení myšlenek respondentů. Při tvorbě osnovy jsem vycházela z troj-složkového modelu postojů a otázky jsem zaměřila na vnímání, chování a jednání. Toto rozdělení mi pomohlo při následné kategorizaci a vyhodnocování dat. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů nahrávány na záznamník a následně doslovně přepsány. Některé rozhovory proběhly tváří tvář a některé prostřednictvím telefonického rozhovoru.

Během celého výzkumu jsem se snažila dodržet jeho etické principy. Všichni respondenti se průzkumu zúčastnili se svým souhlasem a dobrovolně. Před začátkem každého rozhovoru jsem účastníka informovala o tématu práce, pro jaký účel je rozhovor pořizován a jaký by měl být výstup, požádala jsem je o souhlas s pořízením audionahrávky rozhovoru a každého jsem informovala, jak bude následně s daty z nahrávek nakládáno. Dále jsem je informovala o možnosti odstoupení a ukončení rozhovoru v jakékoli jeho fázi. Účastníkům jsem potvrdila, že bude dodržena jejich anonymita, důvěryhodnost

⁹¹ ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy.*, s 15.

⁹² HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2, s 164.

a že nebude možná jejich možná identifikace. Všechny nahrávky jsou uloženy v mém počítači, který je chráněn heslem a nikdo jiný k nim nemá přístup.

4.4 Výzkumný vzorek

Jelikož se fenomenologický výzkum zaměřuje na detailní analýzu žité zkušenosti dotazovaného jedince, který je v určitém vztahu k danému jevu, je typické, že výzkumný soubor bývá menší skupina v řádu jednotlivců, který je konzistentní a dobře zastupuje zkoumaný fenomén.⁹³

Pro svůj výzkum jsem se rozhodla uskutečnit polostrukturovaný rozhovor se 7 účelově vybranými respondenty z řad sociálních pracovníků, kteří pracují s dětmi jako s cílovou skupinou. Vzorek jsem se snažila mít konzistentní v rámci cílové skupiny, ale zároveň rozmanitý z pohledu sociální práce jako takové. Proto jsem záměrně oslovila pracovníky, kteří mají přímou praxi v rámci sociální práce z orgánu sociálně-právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), s dětmi v náhradní rodinné či ústavní péči, dále z nízkoprahových zařízení či z terapeutické praxe. Z celkového počtu dotazovaných bylo 6 žen a 1 muž. Při genderovém výběru jsem vycházela z dat Ministerstva práce a sociálních věcí zpracovaných odborovou organizací ALICE, které uvádějí, že v oboru sociální práce a péče pracuje přibližně 86 % žen a 14 % mužů.⁹⁴ Tento poměr jsem se snažila v rámci zkoumaného vzorku dodržet.

Respondenti jsou v rámci výzkumu označováni jako R1 až R7. R1 je jediný muž z výzkumného vzorku, má praxi 12 let v oboru sociální práce, z toho poslední 4 roky je zaměstnancem OSPOD. Respondentka R2 má praxi 4 roky v organizaci, která se zabývá doprovázením pěstounských rodin v rámci neziskové organizace. R3 má 10letou praxi v sociální práci a zabývá se prací s dětmi v rámci ústavní výchovy. Respondentka R4 má celkovou praxi v sociální práci 12 let, z toho 9 let na OSPOD, aktuálně pracuje v nízkoprahovém zařízení. Respondentka R5 má celkovou praxi v sociální práci 6 let, během kterých byla její cílová skupina rodina a děti. Během své praxe působila na OSPOD

⁹³ ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, s 13-14.

⁹⁴ ČTVRTNÍČKOVÁ, Monika a Tereza TÁBORSKÁ. Zpravodaj 01/2021 Gender a sociální práce: Sociální služby jako samozřejmá ženská práce? ALICE se zasadí o její docenění!. *Rovné příležitosti v souvislostech* [online]. 2021, 28.2.2021 [cit. 2022-08-27]. Dostupné z: <https://zpravodaj.genderstudies.cz/cz/clanek/socialni-sluzby-jako-samozrejma-zenska-prace-alice-se-zasadi-o-jeji-doceneni>

a v nízkoprahovém zařízení. R6 má nejkratší praxi ze všech respondentů. V oblasti sociální práce se pohybuje druhým rokem, a to konkrétně na OSPOD. Poslední respondentka R7 má naopak praxi v sociální práci nejdelší. V oblasti sociální práce s dětmi se pohybuje již 16 let, během kterých vykonávala činnost sociálního pracovníka a zároveň terapeuta v neziskové organizaci.

Tabulka 2 - Základní charakteristika respondentů

Kód	Věk	Obor vzdělání	Délka praxe s dětmi	Oblast působení
R1	50	Sociální práce	4 roky	OSPOD
R2	24	Sociální práce	4 roky	Doprovázení pěstounských rodin
R3	31	Sociální práce, speciální pedagogika	5 let	Ústavní zařízení
R4	37	Sociální pedagogika	12 let	OSPOD, Nízkoprahové zařízení pro děti mládež
R5	27	Sociální práce	6 let	OSPOD, Nízkoprahové zařízení pro děti mládež
R6	29	Sociální práce	2 roky	OSPOD
R7	47	Speciální pedagogika	16 let	Nezisková organizace pro děti a rodiny

4.5 Limity výzkumu

Kvalitativní výzkum je často odborníky vnímán pouze jako doplněk standartních kvantitativních metod nebo jako jeho protipól. I přesto si v sociálních vědách postupem času tato metoda získala rovnocenné postavení. Stejně jako každá výzkumná strategie i kvalitativní výzkum má své limity. Jedním z nejvíce vytykánych limitů je vyhodnocování výsledků, které mohou být považovány za sbírku subjektivních dojmů, a vzhledem k jeho nestrukturovatelnému charakteru a pružnosti ho lze jen stěží opakovat. Dalším vytykány limitem je obtížné zobecňování výsledků vzhledem k nízkému počtu respondentů. Kvalitativnímu výzkumu bývá vytykána také jeho poměrně malá transparentnost (například kritéria pro výběr respondentů). Také se obtížně testují hypotézy a teorie. Zpracovávání kvalitativního výzkumu je často velmi časově náročné a může být snadno ovlivněno subjektivním názorem výzkumníka.⁹⁵

Rizikem vytváření a realizace polostrukturovaného rozhovoru může být rovněž nedostatečná zkušenost výzkumníka při formulaci otázek a pohotovost při případném vymyšlení doplňujících otázek, reagujících na aktuální téma v konkrétním rozhovoru. Rizikové mohou být také otázky, které se ptají na více než jednu skutečnost. V případě, kdy výzkumník nebude schopen pojmut celý obsah otázky, může zůstat část otázky nezodpovězená.⁹⁶

⁹⁵ HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*, s 49-53

⁹⁶ MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 9788074192852, s 105-111.

4.6 Postup analýzy dat

Při analýze výzkumu může dojít k zúžení mnohoznačného výzkumného materiálu, z tohoto důvodu zakladatelé metody IPA nabízejí začínajícím výzkumníkům jasný, přehledný a strukturovaný postup analýzy. Při zpracovávání výzkumu metodou IPA začínáme vždy u prvního rozhovoru, poté jsou 2 možnosti, jak v analýze pokračovat. První možností je využití témat, které vyvstaly v rámci analýzy prvního rozhovoru, aby se výzkumník orientoval v dalších případech. Druhou možností je samostatná analýza každého dalšího rozhovoru včetně identifikace témat v každém rozhovoru zvlášť. V současnosti se upřednostňuje druhá forma, která zachovává individuální přístup ke každému případu.⁹⁷

Analytický proces IPA je možné strukturovat následovně:

- 0) **Reflexe výzkumníkovy zkušenosti s tématem výzkumu** – abychom mohli být při zpracovávání výzkumu pružní, je nutné reflektovat vlastní zkušenost s tématem, který se ve výzkumu zpracovává. To je možné vnímat jako bezpodmínečnou část analytického procesu. Pomocí vlastní sebereflexe si můžeme uvědomit motivaci, kterou ke zpracování daného tématu máme a uvědomit si vlastní interpretativní roli ve výzkumném procesu. To zajistí validitu naší analýzy. Reflexi můžeme praktikovat dvěma způsoby. Prvním způsobem je dialog, který vedeme sami se sebou, druhým způsobem je požádat jinou osobu o prvotní provedení rozhovoru na dané téma. Touto osobou by měl být například kolega, jehož kompetentní zájem nám může pomoci se zpracováním nápadu ohledně daného tématu.⁹⁸
- 1) **Čtení a opakované čtení** – cílem této fáze je vžít se do role respondenta a pochopit jeho vnímání dané situace. K tomuto může sloužit opakované poslouchání nahrávek či čtení si písemného záznamu. Cílem je podnítit aktivní zájem o data.⁹⁹
- 2) **Počáteční poznámky a komentáře** – tato část analýzy je nejdetailnější a je důležité být otevřený všem možným tématům a subtématům a zabývat se všemi detaily, které by mohly být důležité pro zkoumání vybraného fenoménu. Využívá se například psaní komentáře po stranách přepsaného

⁹⁷ ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, s 16.

⁹⁸ Tamtéž, s 16-17.

⁹⁹ Tamtéž, s 17.

textu. Pomocí komentářů se zachytí komplexní a detailní poznámky, které jsou popisné a udržují výzkumníka v respondentově úhlu pohledu.¹⁰⁰

- 3) **Rozvíjení vznikajících témat** – v této části přichází na řadu redukování získaných dat a vytváření podstatných témat. Pracuje se zde více s vlastními komentáři výzkumníka než s původním přepisem textu. V této fázi je důležitý výzkumník a jeho interpretace dat, oproti předešlým fázím, kde hrál klíčovou roli respondent. Při vytváření témat se mohou využít citace a metafory respondentů.¹⁰¹
- 4) **Hledání souvislostí napříč tématy** – v této fázi nacházíme propojení vzešlých témat, kdy některá k sobě přitahují jiná související témata a některá se vylučují, jelikož se nevztahují k výzkumné otázce. Je dobré řadit témata chronologicky tak, jak se objevovala v textu a označit si, kde v textu se nacházejí. Toto následně ulehčuje manipulaci s jednotlivými tématy. Přirozeně tak vyvstávají témata nadřazená a jiná se slučují v jedno. Výsledkem může být seznam témat a podtémat. Důležitá je nejenom četnost výskytu určitých témat v textu, ale také jeho bohatost a schopnost vystihnout danou zkušenost.¹⁰²
- 5) **Analýza dalšího případu** – opakování fází 1 až 4 u každého dalšího případu.¹⁰³
- 6) **Hledání vzorců napříč případy** – v této fázi propojujeme jednotlivé analýzy. Může se stát, že bude nutné některá témata přejmenovat či revidovat. Výsledkem může být graf či tabulka, která nám znázorní spojitost mezi jednotlivými tématy. Vznikají tak hlavní témata celé analýzy.¹⁰⁴

¹⁰⁰ ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*, s 17-18.

¹⁰¹ Tamtéž, s 19.

¹⁰² Tamtéž, s 19-21.

¹⁰³ Tamtéž, s 21.

¹⁰⁴ Tamtéž, s 21-22.

5 Analýza dat výzkumu

V této kapitole bude vytvořena analýza získaných dat z provedených výzkumných rozhovorů, které budou dále interpretovány. Získaná data budou uspořádána do tematických okruhů a dále rozřazena.

5.1 Reflexe vlastní zkušenosti s Montessori přístupem

Toto téma diplomové práce jsem si vybrala, jelikož s Montessori přístupem mám vlastní zkušenost z dvouleté pedagogické praxe v Montessori škole v Praze.

Poprvé jsem na Montessori přístup narazila během psaní seminární práce v rámci bakalářského studia volnočasové pedagogiky a tento přístup mě velmi oslovil. Když jsem o tomto tématu hovořila s lidmi z různých oblastí, setkala jsem se převážně s dvěma druhy postojů. Jeden postoj byl velmi negativní, Montessori přístup vnímali jako převážně vzdělávací přístup, který nemá pravidla, děti si mohou dělat, co chtějí a velmi často byl přirovnáván k „anarchii“ ve školství. Druhý názor byl naprosto opačný a velmi (na můj vkus až nepřirozeně) pozitivní, byl vnímán jako nejlepší možný, který existuje. Když jsem měla možnost jít pracovat do Montessori školy, nabídky jsem využila, abych si udělala vlastní názor.

Zjistila jsem, že Montessori přístup může být funkční, pokud je dodržován vzájemný respekt, vzájemné partnerství a společně nastavené hranice všech účastníků (bez ohledu na postavení) v prostředí, kde se Montessori aplikuje. Jeho pozitiva vidím v bezpečném prostředí, kde se děti mohou svobodně rozhodovat, ale také nesou za důsledky svého rozhodnutí zodpovědnost. Svoboda a zodpovědnost jdou tedy ruku v ruce.

Vzhledem k tomu, že nemám kvalifikaci sociálního pracovníka, nemám ani vlastní zkušenost s využitím Montessori přístupu v rámci sociální práce. Nicméně jsem měla možnost strávit 3 měsíce v nízkoprahovém centru v rámci zahraniční studijní stáže v Zambii, kde se mé působení pohybovalo na pomezí pedagoga a sociálního pracovníka. Právě díky zde nabytým zkušenostem a zkušenostem z Montessori školy jsem dospěla k myšlence, že by Montessori přístup či alespoň některé jeho prvky mohly být funkční a aplikovatelné při práci s dětmi i v sociální práci.

5.2 Proces rozboru rozhovorů

V rámci analyzování výzkumných rozhovorů vyvstaly 3 tematické okruhy, které byly dále rozřazeny do hlavních témat a subtémat. Cílem bylo tyto okruhy uspořádat v pořadí, v jakém byly zmiňovány během vedení rozhovorů, nicméně okruhy se v průběhů rozhovorů částečně prolínaly. Tento jev byl ovlivněn sledem předpřipravených výzkumných otázek (viz tabulka číslo 1).

Tabulka 3 - Shrnutí vzniklých témat

Tematické okruhy	Hlavní téma	Sub-téma
Montessori přístup v rámci sociální práce	<ul style="list-style-type: none">- Školství- Přístupy- Pocity	<ul style="list-style-type: none">- Samostatnost- Hračky a pomůcky- Alternativní, tradiční a direktivní přístup- Pozitivní, negativní a neutrální emoce
Respektující přístup	<ul style="list-style-type: none">- Vzájemnost- Individualita- Autorita	<ul style="list-style-type: none">- Pomáhat- Hodnota- Hranice
Aplikovatelnost	<ul style="list-style-type: none">- Informovanost- Instituce v sociální práci	<ul style="list-style-type: none">- Neznalost

5.3 Postoje respondentů k Montessori přístupu

5.3.1 Montessori přístup v rámci sociální práce

Směr Montessori je nevíce spjatý a využíváný v pedagogické profesi. Respondenti ze sféry sociální práce pracující s dětmi jako s cílovou skupinou byli během rozhovorů dotazováni na využívání tohoto přístupu ve své profesní praxi. Každý dotazovaný měl větší či menší povědomí o Montessori přístupu jako takovém. Respondenti si tento směr nejvíce spojovali s oblastí školství, alternativním přístupem při práci s dětmi a v každém z nich vyvolával různé emoce.

a) Vzdělávání

Většina respondentů se o Montessori přístupu zmínila v souvislosti se vzděláváním, kdy ho považují za alternativní přístup, avšak v oblasti sociální práce tento ani jiné alternativní přístupy tolik nevnímají: „*Montessori přístup, alternativní přístupy ve vzdělávání.*“ (R1) „*Já jsem Montessori vždycky vnímala jako alternativní způsob vzdělávání, hlavně ve školkách.*“ (R2) „*Tak v sociální práci mě nenapadá vůbec nic, ale ve vzdělávání je to Montessori, Daltonská škola...Nevím, to je asi všechno, co mě teď napadá.*“ (R3) „*Jsem asi nejvíc pro Montessori přístup... Já totiž ještě částečně pracuji jako asistentka pedagoga na základní škole a tam mi to pomáhá hodně...*“ (R4) „*Vím, že ve vzdělávání existují Montessori školy a Waldorfské školy. V sociální práci alternativní přístupy jsou... Já ve svojí práci s dětmi bych neřekla, že používám nějaký alternativní přístupy.*“ (R5) „*Tak ve vzdělávání znám Montessori, ale alternativní přístupy v sociální práci snad žádné ani nejsou, ne?... Když se řekne Montessori, tak se mi vybaví primárně školka než škola.*“ (R6) „*No já jsem původní profesí pedagog, takže v rámci toho vzdělávání je mi bližší a mám ten přehled větší...asi nejvíc o Montessori a Waldorfským vzdělávání... Já jako v rámci toho poradenství vlastně nevím, co bych zařadila jako alternativní přístup.*“ (R7)

Samostatnost

R5 se k Montessori v oblasti vzdělávání vyjádřila takto: „*Já si moc neumím představit, jak to ve škole funguje. Taky mám Montessori spojenou s “udělej si sám”. Děti se učí k tomu, aby si na věci přicházely samy, neříká se jim, co přesně mají dělat... Vnímám to, že si tím rozvíjí samostatnost... Další, co se mi vybaví, je, že si děti musí hrát samy, ne po celou dobu, ale když jsem se byla podívat v jedné takové školce, tak si děti musely hrát samy,*

každý na svém koberečku. Nesměly si hrát spolu. Ty děti se učí samostatnosti a soběstačnosti, aniž by někdo říkal, co a jak mají dělat.“ (R5)

R6 v rozhovoru k tématu samostatnosti zmiňuje: *„Ty děti si nějakým způsobem na dané věci přicházejí samy... a že se apeluje na to, aby si ty děti na ten daný úkon přišly samy. Že jim vyloženě neřekneš všechno, co mají dělat, ale musí si nějakým způsobem k tomu dojít samy.“ (R6)*

Pro R7 je v rámci Montessori přístupu zásadní samostatnost, kdy říká: *„Samostatnost práce. Já budu říkat pojmy, jo? Co mě napadají samostatnost, práce toho dítěte, motorické dovednosti...Nevím nějaké sebeřízení, seberegulace tak asi tyhle pojmy.“ (R7)*

Hračky a pomůcky

Pro R4 Montessori mimo jiné znamená používání pomůcek: *„Pro mě Montessori znamená senzomotorické pomůcky, ať už jsou to zvukové hračky nebo vizuální podněty. Já mám hodně ráda pomůcky ze dřeva, takových má Montessori hodně nebo asi všechny, teď nevím. Tak tohle se mi vybaví.“ (R4)*

R5 si spojuje vzdělávání a učení dětí k samostatnosti s hračkami, říká: *„Jednoduše si tu hračku vyberou, nevysvětluje se jim, jak s tou hračkou mají správně pracovat podle návodu nebo metodiky či příbalového letáku, ale mají si na ten způsob přijít samy... A některé služby jsou částečně sociální a částečně pedagogické, a tam mám zkušenost, že se hodně používaly pomůcky jako pomůcky. Byla to vyloženě herní aktivita. Dokonce tam byl jeden kroužek vyloženě na Montessori, tak tam se to využívalo.“ (R5)*

R6 se při pojmu Montessori jako první vybavila jedna konkrétní hračka: *„Vybaví se mi taková hračka pro děti. Taková houpačí dřevěná věc, která je teď strašně moderní a děti se tím učí asi se houpat nebo něco takového. Ale jako Montessori je podle mě nějaký..., jako když se řekne Montessori, tak já si prostě vybavím, že to je alternativní způsob vzdělávání dětí. Ty děti si nějakým způsobem na dané věci přicházejí samy za pomoci nějakých pomůcek nebo nějakých technik.“ (R6)*

b) Přístupy

O Montessori přístupu se během rozhovorů mluvilo jako o alternativním přístupu při práci s dětmi, kdy ho respondenti zařazují mezi alternativní způsoby. Respondenti v návaznosti

na toto hovoří také o dalších přístupech, které v sociální práci využívají. Během rozhovorů vyplynulo, že více využívají při své práci jiné přístupy, než je právě Montessori. Často se objevoval pojem alternace či alternativní přístup v porovnání s tradičním či direktivním přístupem. Z rozhovorů vyšlo najevo, že respondenti při výkonu své činnosti mnohdy vědomě nepoužívají konkrétní přístupy: „*Já bych řekl, že na tu sociální práci by se hodily třeba zkušenosti získané při psychoterapeutickým výcviku behaviorálního typu.*“ (R1) „*Tak třeba respektující nebo spirituální filantropický... asi v mojí práci nejvíc používám ten respektující a filantropický. Třeba se spirituálním tolik nepracuji, ale vím, že tam patří...Není dobré předem vědět, že využiji tenhle přístup, ale naopak se spíše rozhodovat podle aktuální situace, kterou zrovna řešíme a podle toho, co v podstatě po mně klient chce. Takže využívat alternativní přístupy určitě ano, ale řešit věci až na místě, dopředu nepředpokládat, který zrovna využiji... Třeba právě ten pedagogický.... když pracuji s dětmi, tak musím nějakým způsobem odhadnout, z jakého pochází prostředí, znát rodinnou anamnézu vědět, jestli jsou to děti, které mají v rodině nějaké problémy, nebo jestli jsou to prostě děti, které jsou tady na trávení volného času. Takže většinou využívám takové přístupy, které jdou skrze jejich zájmové činnosti, abych zjistila jejich zájmy. Jaké mají koničky, jaký mají prospěch ve škole, jak jsou na tom se vztahy.*“ (R2) „...*ale co se týká výchovných přístupů, mě se docela osvědčuje aplikovat na ty děti „nevýchovu“... Psychoterapeutický přístup, takže Virginie Satirová. Já vlastně pracuji hodně s tím, jestli vám něco řekne „ledovec“. Je to něco podobného jako Maslowova pyramida potřeb. Virginie Satirová udělala takový ledovec, což vlastně znamená, že nahoře je to, co je vidět. Ten vrchol ledovce je to, jak se chováme navenek, pak je tam hladina vody a pod tou vodou, čím hlouběji v té vodě ledovec je, to je to naše nitro, tam jsou ty pocity. Jsou tam i pocity o pocitech, jsou tam naše obavy, přání, to, co navenek prostě nedáváme znát a s tím já pracuji.*“ (R4) „*Nikdy jsem nad tím nepřemýšlela. Já jsem praktik, nejsem úplně dobrý metodik. Jsem tak dlouho v praxi, že si to nijak neškatulkuji a nepojmenovávám. Nevím, mluvím s dětmi s určitým respektem, ale zároveň používám autoritativní přístup. Když se jedná o ohrožený děti nebo o kurátorské případy, tak používám autoritativní přístup, úkolově zaměřený přístup, kdy děti dostávají pokyny a úkoly, co mají jako dělat, co po nich chci, aby splnily. Snažím se s nimi mluvit co nejklidněji, ale je to hodně situační. Záleží, s jakým dítětem mluvím, o co se jedná. Jsou děti, s kterými mluvím v klidu, jsem na milá, doptávám se jich, dávám jim prostor na odpovědi. To teda dělám často, že když se*

na něco zeptám, tak jim nechám čas na to, aby mi odpověděly. Neskáču jim do toho času, to mi přijde, že jim dávám prostor. Ale když jedním s problémovými dětmi, tak tam používám hlavně autoritativní přístup. ...Vždycky jsem měla docela ráda úkolově zaměřený, protože mi přijde, že to má nějakou strukturu, ale nevím, jestli je to alternativní přístup. Přijde mi, že to je prostě přístup v sociální práci..., ale jinak asi nemám žádného favorita.“ (R5) „Hele upřímně, já ti neřeknu, jaký používám. Já už mám nějaké přístupy už zažitý a úplně ti neřeknu přesně, jaký to jsou, jak se jmenují.... A potom v té praxi jako sociální pracovník i na tom úřadě víc používáš svoji zažitou praxi, která je zároveň spojená s určitými vědomostmi z té školy. Já že bych vyloženě řekla „tady použij tenhle přístup“, tak to nedělám. Já je podle mě nějakým způsobem prolínám... úkolově zaměřený? S tím, pracuji, protože my děláme individuální plány ochrany dětí...No já nevím, jaký jsou (pozn. alternativní přístupy)“ (R6) „To se přiznám, že na tohle neumím odpovědět. Hledám různé cesty třeba od Satirové, ale jakoby neumím odpovědět, co z toho je standardní a co alternativní, tak jenom, abych byla srozumitelná. ...No v té sociální práci asi nedokážu rozklíčovat, co je alternativní přístup a co je klasický přístup. Celou dobu, co pracuju, tak pracuji i na sobě a snažím se hledat různé způsoby práce a různé metody.“ (R7)

Alternativní, tradiční a direktivní přístup

R1 se ohledně tohoto subtématu vyjádřil takto: „...jednoznačně souhlasím, že alternativní přístupy mohou být pro klienta přínosné...Mně se nelíbí direktivní přístup, takže jsme neustále u těch alternativ, které preferuji.“ (R1)

R2 se také vyjádřila, že direktivní přístup nemá ráda: „Já nemám moc ráda ty direktivní. To je takové moc na sílu a často jde s lidmi dělat mnohem víc, než jim přikazovat, co a jak mají dělat, takže oproti tomu mám ráda jakýkoli z těch alternativních, kde se klienti sami mohou rozprávět. Třeba spirituální přístup. Při něm já o klientovi zjistím mnohem víc, než by oni sami dokázali říct, když jim řeknu: „Tak, teď mi povězte ...“. Ale když s nimi vedu nějaký rozhovor, třeba i na úplně jiné téma, tak se dozvím mnohem víc, než kdybych jim řekla vyloženě „Řekněte mi svoji rodinnou anamnézu nebo vaše rodinné poměry“. Takže mám radši spíš ty alternativní přístupy, protože se lidé během nich mohou daleko více rozprávět. A pak už nezáleží na tom, jestli si vyberou jenom 1 nebo 2. Mám na nich ráda i to, že se dají kombinovat a můžu je prostrídávat. Já používám nejvíce asi ten filantropický, protože mi je nejbližší. Snažím se opravdu pomáhat

a chtěla bych odvádět svoji práci, jak nejlépe umím, a také chci umět odhadnout, jestli se to ztotožňuje s mojí představou o sociální práci.“ (R2)

R3 preferuje přístupy, které jsou zaměřené na individualitu člověka: „Určitě ten respektující a individuální, protože ty naše děti jsou opravdu různorodé a různé je prostředí, ze kterých přicházejí...Hlavně ten individuální přístup. Já přicházím nejvíc do kontaktu s těmi „školkovými“ dětmi, protože je vozím do školky každý den. U nich je fakt potřeba každému prostor, aby ti mohl říct, co ti chce říct. Takhle k nim přistupovat individuálně, protože každý tu změnu prostředí zvládá jinak. To je u těch našich dětí takové nejdůležitější. ...Protože, díky nim chápeš specifika těch dětí, která jsou potřeba.“ (R3)

R4 se také přiklání k alternativním přístupům: „Mně se líbí jakýkoliv alternativní styl, který vede toho malého člověka, to znamená dítě, který vede k sociálnímu partnerskému přístupu. Ten respektující přístup je v tomhle super, jelikož otevírá “dveře“ k dětem i lidem. Bez toho bych nemohla v práci s lidmi fungovat.“ (R4)

R6 hovořila o individuálním přístupu v kontextu největšího uplatnění v sociální práci: „Já mám tolik různorodých případů, že s těmi rodinami pracuji individuálně... individuální přístup bych řekla, že v té sociální práci používáš nejvíc...Ale u toho individuálního přístupu, ten je za mě jasně daný, protože je lidský a je odpovídající tomu, co ty děláš, protože ty jsi sociální pracovník, ty máš tomu člověku pomoci a ke každému klientovi musíš přistupovat individuálně. Pokud to nebudeš dělat a budu kurátorka a budu mít tamhle smrada, který hulí a fetuje a vedle něho týpka, který se s ním kamarádí, který na tohle není, tak já ho přece nebudu hodnotit stejně a pracovat s ním stejně jako s tím „huličem“. Já musím ke každému přistupovat individuálně, takže vlastně to je jako pro mě logicky vycházející z praxe.“ (R6)

R7 považuje alternativní přístupy za obohacení tradičních metod: „...co mi přijde dobrý, je určitý obohacení těch asi tradičních metod, které tady historicky byly. Jo, že ty alternativní směry přinesly hodně ten pedocentrický přístup, který mi přijde fajn v určitých věcech a v určitých mezích. Přijde mi, že všechno musí mít svoje hranice. Je důležité dívat se na dítě a na jeho potřeby, ale vlastně mi přijde i fajn využívat některé věci z těch tradičních postupů. Jo. A proč se mi to líbí? To jsem vlastně odpověděla, že jo, protože prostě to nějakým způsobem rozšiřuje, tu škálu těch přístupů metod, který můžou využívat směrem k potřebám toho klienta, a k zaměření na jeho jedinečnost, a nikoliv na to,

že postup je takový a tabulky jsou takový a ty kliente se do toho vejdi, jak umíš. Vejdi se do tabulek a do našich postupů, a když se nevejdeš, tak je to špatně.“ (R7)

c) Pocity

V rámci postojů bylo potřeba zaměřit se na pocity, které Montessori přístup v respondentech vyvolává. Z rozhovorů vyvstalo, že tyto pocity jsou mnohdy rozdílné. U respondentů R1 a R3 je jejich vyjádření pocitů vázáno ke znalosti daného přístupu: *„Já s tím slovem nemám žádný problém. Ale zařadil bych to slovo do škály odborných pojmů, které nemusí vždy klienta samotného oslovit. Musí pojmu rozumět, aby se mohl dokonale a bez problémů přiklonit k tomu, že by se rozhodl pro změnu touto cestou, neboť mu jinak obsah uniká.“ (R1)* Respondent naráží na přílišnou odbornost slova a rizika jeho neporozumění. R3 vztahuje toto neporozumění k vlastnímu vnímání Montessori přístupu: *„Já jsem asi takový ten typ, který má rád to, co je. Tím, že já jsem v Montessori přístupu ani pedagogice vzdělávána nebyla, tak i když vím, že se může vzdělávat i takhle, tak já jsem zvyklá na to normální vzdělávání. Já na ty alternativy moc nejsem.“*

Pozitivní, negativní a neutrální emoce

R2, R4 a R7 mají k pojmu Montessori veskrze pozitivní postoj. R2 hodnotí tento pojem v rámci vzdělávání: *„Pro mě je to prostě forma vzdělávání, která by ale mohla být součástí života nejenom dětí, které to nějakým způsobem potřebují, ale mohla by to být i cesta, jak do věcí zapojit právě i lidi z okolí, aby věděli, o co jde. Aby se k tomu určitým způsobem vzdělávali, a tudíž by tomu byli více otevření. V podstatě to ve mně vyvolává pozitivní pocit.“ (R2)*

R4 vnímá tento přístup velmi pozitivně a jako naprosto běžný. Vyjadřuje svoji nelibost Montessori přístupu jakožto alternativy: *„Velmi pozitivní pocit, je to přístup, který by měl být dostupný všem dětem a informace o něm všem lidem, co o něj mají zájem. Je to cesta, jak podpořit děti v tom, v čem jsou dobré a pomoci jim projít tím, co jim třeba tolik nejde, nenásilným způsobem. Vlastně se mi nelíbí, že se o tom mluví jako o alternativním přístupu, protože by to podle mě mělo být naprosto běžné.“ (R4)*

V R7 vyvolává tento pojem spokojenost a zájem: *„To je hrozně těžký říct, nějaká jako spokojenost. To slovo ve mně vzbudí zájem, mně i zajímal příběh o paní Montessori, je velmi zajímavý ten její životní příběh. Vyvolává to ve mně zájem i takový nadšení,*

spokojenost... je to 1 z těch směrů, ke kterému mám asi nejbliž z těch alternativních pedagogických metod, který mi byl nějak nejbliž, ve smyslu nejlépe uchopitelný a nějak se mnou souzněl, takže cítím soulad.“ (R7)

Respondentky R5 a R6 se vyjádřily tak, že jejich pocity jsou spíše negativní, i když ne zcela. Respondentka R5 vycházela mimo jiné ze své vlastní zkušenosti, kdy měla příležitost pozorovat v Montessori školce: *„...když se řekne Montessori v rámci českého školství, tak to je negativní. To ve mně vyvolává pocit, že to je pračka na peníze. A Montessori přístup jako takový ve mně vyvolává pocit, že já bych to nezvládla, protože si myslím, že děti, které projdou Montessori od školky do konce základky, tak z nich vyrostou rozmazlený a nepoužitelný děcka do budoucna. Samozřejmě budou výjimky, ale asi mě nikdo nepřesvědčil o tom, že dítě, které půjde z prvního stupně základní školy Montessori na druhý stupeň normální základky, tak že nebude úplně v prdeli... Já bych si asi musela dohledat informace, co to obsahuje a jaká to je vlastně metoda. Já to teď beru tak, že respektuješ to, jak se to dítě cítí, jak to dítě vnímá a pracuješ s jeho pocity. To je fajn, ale já jsem na tohle fakt špatný metodik.“ (R5)*

Respondentka R6 svůj negativní pocit popsala v souvislosti se společenským hlediskem: *„Alternativní matky. Hele negativní, jako bohužel je to tak. Nebo jako takhle... negativní ze společenského hlediska... ale myslím si, že jako všechno v dnešní společnosti se ten trend nějakým způsobem „vyhajpoval“ a „vyhajpoval“ se nesprávnými lidmi, viz alternativní lidi, alternativní matky, který nedělají nic jiného, než že cpou věci lidem a říkají jim, ať dělají tohle, a ať to dělají všichni. Takže já to cítím spíše negativně z toho společenského hlediska.“ (R6)*

Obě respondentky (R5, R6) však zároveň sdělují, že Montessori jako přístup může být užitečný: *„Co se týká Montessori přístupu jako takového, tak si myslím, že to může být dobrý, může to mít svoje výhody v určité formě.“ (R5) „Já si myslím, že ta metoda je fajn...ale zároveň jsem si vědoma toho, že to je podle mě fajn přístup.“ (R6)*

Respondentka R3 se vyjádřila (viz výše), že má ráda tradiční typ vzdělání, avšak dále uvedla, že její pocity k Montessori přístupu nejsou plně negativní a uvědomuje si, že někomu může vyhovovat. Na otázku, zda jsou její pocity k tématu spíše negativní, odpověděla takto: *„To zase ne. Někomu to vyhovuje.“ (R3)*

5.3.2 Respektující přístup

Obor sociální práce a Montessori pedagogika mají jeden ze základních pilířů společný, a tím je respektující přístup a vzájemný respekt jako takový. Respondenti uváděli, že respektující přístup by měl být přítomen při každém jednání s klientem. Například respondentka R3 vidí respektující přístup jako jediný aspekt vycházející z Montessori metody, který je využitelný v rámci sociální práce: *„Akorát tím respektujícím přístupem k dětem, ale zároveň i k rodičům, protože hodně záleží, jak rodiče chtějí komunikovat s námi. A také my potřebujeme komunikovat s nimi, a to je potřeba dělat nějakým stylem. Ať si myslíme, co si myslíme, jací ti rodiče jsou, tak je musíme také respektovat.“* (R3) Zároveň někteří respondenti vztahovali respekt k názorům a přáním dětí, kdy k tomu uváděli, že je potřeba, je brát se „selským rozumem“ ve smyslu nevyhovění každému přání. Základem respektujícího přístupu je podle respondentů vzájemnost a pocit, že jsem respektován. Součástí respektu je také vnímání individuality a jedinečnosti každého člověka, a s tím související chápání autority.

a) Vzájemnost

Vzájemnost, podle výpovědí respondentů, vyjadřuje nutnost napojení se na stejnou vlnu klienta a nutnost partnerského vztahu pro úspěšnou spolupráci: *„Jsem asi nejvíc pro Montessori přístup, ale co se týká výchovných přístupů, mě se docela osvědčuje aplikovat na ty děti „nevýchovu“. Nevím, jestli vám to něco říká. Protože i když to má provokativní pojmenování, tak mi to připadá při spolupráci s těmi dětmi jako nejúspěšnější. Je to taková nejvíc respektující metoda.“* (R4)

Respondentka 2 sděluje: *„Taky potřebujeme získat důvěru, aby on věřil nám, tudíž ten respekt musí být z obou stran. Nejen z mé strany, ale i z jeho strany ke mně, abych já mohla dobře vykonat svoji práci, vidět, že to dělám dobře a vidět, že je to jemu nějak prospěšné...Tak konkrétně asi nejvíc to, že je to obousměrné. Já, když respektuji klienta, tak očekávám, že on bude respektovat mě, tudíž tam funguje nějaká dohoda. Oba máme vlastně jistotu, že když si něco povíme, tak to zůstane jenom mezi námi a ten vztah se dokáže rozvíjet hlouběji, než kdybychom si řekli: “Tak dneska se uvidíme, a já se pak o tom pobavím s kolegyní“. Tím, že jsme si určili pravidla a hranice tak vím, že ten respekt funguje oběma směry. A to se mi líbí.“* (R2)

Respondentka 4 uvedla: „*Já si myslím, že pokud není respekt vůči dětem, tak nemůže být ani respekt vůči sociálnímu pracovníkovi...A jak já můžu někomu doopravdy pomoci, pokud ho nerespektuji? A jak můžu chtít po někom, aby mě respektoval, pokud já sama to nedělám? A myslím si, že je úplně jedno, jestli jde o dítě, kterému je 8 nebo o dospělého, kterému je 20 nebo 50...pro mě není respekt, snažit se za každou cenu vyhovět. Pro mě respekt znamená přístup typu: „Ty mi řekni, co potřebuješ, já ti řeknu, co potřebuji já a pojďme najít řešení.“ Je to o vzájemné spolupráci, ne o tom, že někomu budu sloužit.“ (R4)*

Pomáhat

Respondenti vidí souvislost mezi respektem a pomocí klientovi, respekt vnímají jako efektivní nástroj při jejich snaze pomoci: „*I já jako kurátor, v pozici mocenské - na úřadě, kdy mám pravomoc dávat sankce a dávat k soudu různé zprávy a jakoby hrozit a využívat toho, že mám nějakou moc, tak pokud tuto práci chci dělat dobře, musím se tomu klientovi snažit pomoci. Což je smysl sociální práce. Pomáhat. A jak já můžu někomu doopravdy pomoci, pokud ho nerespektuji?“ (R4)*

Respondentka 4 vztahuje pomáhaní k přijetí klienta: „*Vždycky přece pomáháme tak, abychom vyzdvihli to, co tomu klientovi jde, přijmout, co mu nejde a pomoci mu s tím, aby mu to třeba šlo lépe.“ (R4)*

Respondentka 7 vnímá, že díky respektujícímu přístupu může klientům pomoci hlouběji: „*Pro mě ten respektující přístup má velmi, velmi mocný dopad na toho klienta, protože když někoho respektuju, tak mu dávám pocítit jeho hodnotu. To znamená, že můžu tím podporovat jeho sebeúctu, kterou může mít nějak narušenou zkušenostmi, zážitky a životním příběhem a tak. Takže mi přijde, že vlastně ten respekt probouzí tu sebeúctu některých dětí nebo klientů, probouzí ji, a u některých i posiluje. Takže ten dopad vnímám jako hodně hluboko. A když dávám zpětnou vazbu respektujícím způsobem, tak mám pocit, že je tam potenciál nějakého růstu, že to není něco, co zastaví toho člověka. I když mu budu říkat nepříjemné věci, ale budu je říkat s respektem, tak to toho člověka může začít zajímat a může na sobě začít pracovat. Když to udělám soudícím nerespektujícím způsobem... vynesení nějakého soud, nebo „nalepením“ nějaké nálepky, tak v tu chvíli ho můžu zastavit úplně.“ (R7)*

b) Individualita

Respektující přístup je často vztahován k respektu člověka jako jedince, jeho jedinečnosti jeho individuality. Někteří respondenti uvedli za důležité, přijetí klienta a všech jeho silných i slabých stránek: „*Vždycky přece pomáháme tak, abychom vyzdvihli to, co tomu klientovi jde, přijmout, co mu nejde a pomoci mu s tím, aby mu to třeba šlo lépe.*“ (R4) „*Já si myslím, že každý klient je individuální... Nejdřív se musíme naladit na osobnost dětského klienta a přizpůsobit se jeho věku, zálibám a schopnostem i možnostem tu situaci nějakým způsobem pojmout...No, já mám pocit, že respektující přístup musí být zachován v co nejširší míře, protože klienti sociální práce nejsou osobnosti, které lze jednoduchým způsobem zařadit. A pokud člověk respektuje odchylky, tak respektuje i jedinečnost toho klienta, to se mi líbí.*“ (R4)

Respondentka 6 mluví o individuálním přístupu ke klientovi jako o nejvíce používaném: „*Hlavně já mám tolik různorodých případů, že s těmi rodinami pracuji individuálně...Jo, zrovna individuální přístup bych řekla, že v té sociální práci používáš nejvíce...každá lidská bytost si zaslouží, aby na ni byl brán ohled a na to, jaká je.*“ (R6)

Respondentka 2 si myslí že: „*...také si myslím, že je důležité pracovat s každým klientem jednotlivě.*“ (R2)

Respondentka 3 vnímá individualitu dětí: „*...každé dítě je jiné a ke každému je potřeba mít individuální přístup. Máme děti zdravé i děti s mentálním postižením, děti s lehkým postižením nebo s nějakým omezením, a ke všem je potřeba přistupovat takovým tím laskavým a tolerantním přístupem. Prostě ke každému jednotlivci se přistupuje jinak.*“ (R3)

Respondentka 7 mluví o individuálním nahlížení na každý jeden případ v rámci rodinného poradenství: „*V tom rodinném poradenství ten respekt může být o tom, že se snažím neprosazovat jedinou možnou podobu rodičovství, kterou já mám v hlavě. Jakože není to tak, že já bych měla představu, jak má vypadat správný rodič a všechny rodiče, kteří ke mně přijdou, se budu snažit „narvat“ do jedné škatulky.*“ (R7)

Hodnoty

Respondentka 7 cítí respektování jako niternou základní hodnotu k individuálnímu přístupu k člověku: „*Pro mě je to úplně základní hodnota přístupu k člověku, v přístupu k dítěti a celkově k ostatním lidem. Je to moje vnitřní, velmi, velmi silná hodnota. A myslím*

si, že je to něco, co je velmi nosný a zažívám třeba se svými klienty, že mnohdy je to pro ně první setkání s něčím takovým...Otázka respektu je pro mě velmi, velmi niterná, protože prostě respekt je jedna z mých základních životních hodnot.“ (R7)

c) Autorita

Autorita je v určitých oblastech sociální práce velmi důležitá, ale jak zmínila respondentka 4, je důležité, na čem je postavená: *„...pokud nemám respekt, nemám ani autoritu. Protože pokud já budu autorita bez respektu, tak jsem autorita způsobovaná strachem. A to si myslím, že je špatně, že to nepatří ani do školy, ani do sociální práce. Strach přece nemám mít z nikoho, ani ze sociálního pracovníka, ani třeba z rodiče.“ (R4)* Taktéž respondentka také řekla, že díky autoritativnímu působení si snáze vybudovává respekt směrem od klientů, což pomáhá ke vzájemné spolupráci: *„...působím víc autoritativně. To znamená, že potom nějaký ten respekt se buduje snáze. Protože když já ho dám najevo dětem, tak mi přijde, že oni ho snáze dávají najevo mně a už mě nestojí tak velké úsilí se na něčem domlouvat.“ (R4)*

Zároveň i R5 sděluje, že ve své práci využívá respektující přístup, ale zároveň svoji autoritu: *„...mluvím s dětmi s určitým respektem, ale zároveň používám autoritativní přístup.“* Využívání autoritativního přístupu je žádoucí převážně při jednání s problémovými klienty: *„...když jedním s problémovými dětmi, tak tam používám hlavně autoritativní přístup.“ (R5)*

Hranice

Respondenti hovoří o hranicích mezi autoritativním a respektujícím přístupem a zároveň o potřebě mít hranice, které vytváří bezpečné prostředí, jistoty a pevné body, na základě kterých může autorita zdravě fungovat: *„Já myslím, že člověk, který ty hranice nemá, dítě, když nemá tu jistotu, tím pádem i pocit bezpečí, nevytvoří se pak bezpečné prostředí z pohledu dítěte a dítě je zmatené, nejisté. Souvisí to s jistotami a pevnými body. Pokud tam toto není, pak si nejsem jistá, do jaké míry tam může být autorita... Pro mě osobně pojem autorita dříve znamenal učitel, co u nás na základní škole učil „matiku“ a všichni se hrozně báli. Byl direktivní, nemělo smysl s ním smlouvat, ani kolikrát nedávalo smysl to, co po nás chtěl. Já se ho bála a nevážila si ho. Pak se mi to vnímání změnilo v nízkoprahovém zařízení. Kde byl jeden sociální pracovník provázející „náctileté“ děti,*

které měly výchovné problémy a podobně. To je teď pro mě nové vnímání autority, protože on má přesně nastavené ty hranice, má důvěru, lidi si ho váží nejen jako odborníka a nikdy jsem ho neslyšela křičet. A pokud něco řeší, je přístupný k debatě a k možnostem. Není to o tom: „já jsem to řekl, takže to uděláš“.“ (R4)

Respondentka 5 říká: „Když si ale vezmu, že bych ho měla využít v práci kurátora, kdy tam mám dítě, co odmítá chodit do školy a na všechno kašle, tak tam respektující přístup použít opravdu nemůžu. Nemohu říct, respektuji, že se ti nechce chodit do školy, ale musíš, to mi k ničemu nebude...já ten respektující přístup vidím třeba v momentě, kdy ze své pozice, když vezmu kolizní opatrovnictví, tak zastupuji to dítě při soudním řízení. A toho dítěte se ptám, jak si to představuje, jaký má to dítě názor. Když s ním mluvím, tak mi například řekne „chci být s tátou tři dny za měsíc“, tak respektuji to, co mi říká. Říkám mu, že chápu, jak by si to přálo, ale taky mu kolikrát řeknu, že to nejde, že chápu, proč to tak chce, že tomu rozumím, ale že je potřeba to změnit a pracovat na tom. Tohle já třeba беру jako respektující přístup, já respektuji ten jeho názor, já ho tomu soudu řeknu, ale zároveň mu taky k tomu říkám, že to nejde. Nemyslím si, že děti mají vždycky mít všechno, co chtějí.“ (R5)

Respondentka 6 se vyjadřuje takto: „Jo, já si myslím, že z mé praxe je určitě důležitý respektovat ty děti, respektovat jejich názor s přihlédnutím na jejich věk, jejich způsob vyjadřování, ale zároveň si myslím, že...em...Protože třeba já se často setkávám s tím, že jsou děti zmanipulovaný rodiči, tudíž samozřejmě nějaký respekt k dítěti mít musíš, ale mělo by se to všechno brát s takovým zdravým, selským rozumem ... podle mě, není schopné o některých věcech reálně rozhodnout a uvědomovat si následky. Takže si myslím, že je určitě důležité respektovat děti, nebo používat ten respektující přístup, ale zároveň si myslím, že by ho sociální pracovník měl používat s rozumem...Negativní je to, co jsem říkala předtím, že to musí mít nějaký jako hranice podle mě a musí to být vyvážený. Nemůžu stoprocentně respektovat dítě, který je zmanipulovaný, když vím, že je zmanipulovaný, to nejde. A někdy je potřeba taky použít trošku restriktivnější metody práce, kdy samozřejmě ten respekt trošku upadá, ale abys z toho klienta něco dostala, tak to ten respekt musíš na chvíli zazdít.“ (R6)

Respondentka 7 také popisuje, že i při využívání alternativních přístupů jsou důležité hranice a zaměření se na konkrétní dítě a jeho potřeby: „...zajímá mě jeho názor. Já nemusím s ním souhlasit, ale můžu ho přijmout, nemusím to dítě soudit, můžu ho akceptovat

i s tím jeho názorem nebo s jeho přístupem, s jeho zkušenostmi a tak dále...Když je to dítě, které někde jako čmárá na budky nebo vybijí okna, tak mu nebudu říkat, jak je to báječný, ale můžu se snažit pochopit, proč to dělá. Můžu se snažit pochopit ten záměr, který je zatím skrytý. Nevyvracím, ale zároveň můžu říct, že nesouhlasím...Přijde mi, že všechno musí mít svoje hranice.“ (R7)

5.3.3 Aplikovatelnost

Respondenti pracující s dětmi v oblasti sociální práce byli kromě využívaných metod také dotazováni na případnou aplikovatelnost Montessori přístupu či některých Montessori prvků (krom respektujícího přístupu viz výše). Respondenti často zmiňovali nedostatečnou informovanost, což negativně ovlivňuje využitelnost alternativních přístupů v praxi a případnou možnou aplikovatelnost v souvislosti s institucemi v sociální práci. Například respondenta 1 nenapadl žádný způsob, jak by mohl aplikovat Montessori přístup v sociální práci: „*Nic mě k tomu nenapadá.*“ (R1)

a) Informovanost

Respondenti často sdělovali, že o Montessori přístupu je mezi lidmi, včetně pracovníků v sociální práci, nedostatečné povědomí: „*Tak v sociální práci bych hlavně zvýšila o Montessori povědomí, aby lidé věděli, že nějaký takovýto přístup existuje. A že jsou děti, které potřebují nějaký jiný způsob vzdělávání na základních školách, než je klasický. Aby sociální pracovníci i klienti věděli, že ta možnost je dostupná a vnímali ji jako součást normálního života. Ne jako, že by to mohlo být něco rozdílného... jako jiný typ vzdělání. Takže hlavně zvýšit povědomí o tomto typu pomoci. A třeba zdůraznit i to, jak s tím přístupem pracovat v rámci sociální práce. Kdyby něco o tom potřebovali znát v rodině nebo děti samy, tak abychom jako sociální pracovníci vůbec věděli, že se v podstatě tímto způsobem lze vzdělávat, uměli jim to nabídnout. A pokud se tak vzdělávají, tak abychom o této skutečnosti věděli.*“ (R2)

Neznalost

S nedostatečnou informovaností souvisí neznalost sociálních pracovníků Montessori metod, tudíž i možných nástrojů, které tento přístup využívá. Z toho vyplývá, že pracovníci neví, jak by mohli aplikovat Montessori prvky do své praxe.

R2 k tomuto sděluje, že: „Zatím si myslím, že to není v sociální práci tak zakotvené, aby s tím sociální pracovník mohl takto pracovat. Spousta sociálních pracovníků nemá povědomí o tom, co Montessori vlastně je, tudíž ani jak s tím pracovat. Ani neví, jak se k tomu dítěti chovat, jak to dítě bude vlastně zároveň reagovat na nás... Ano, a to vzdělání a povědomí o tom, co to je, tam taky chybí.“ (R2)

Respondentka 3 uvedla, že si nedokáže představit využití Montessori přístupu ve své práci, ale zároveň netvrdí, že by to nešlo: „Asi spíše ne... Chybí mi k tomu spousta informací, abych to mohla nějak aplikovat... ale neříkám, že by to nešlo, ale že si to nedokážu představit.“ (R3)

Respondentka 4 vidí aplikovatelnost v pomůckách, avšak sama sděluje, že to nemůže aplikovat, jelikož práci s Montessori pomůckami nezná: „Já neříkám, že tam způsob není, jenom já asi nejsem schopná o něm mluvit... já si myslím, že asi i ty pomůcky by byly aplikovatelné, jenom já to neumím.“ (R4) Využívá však roli průvodce pro dítě, jelikož tento prvek z Montessori přístup zná.

Respondentka 5 také přiznává neznalost tohoto tématu: „...je pravda, že já o Montessori nevím tolik, abych ted' řekla, v jak velké míře by se to dalo využít.“ (R5)

b) Instituce v SP

Někteří respondenti vztahovali větší nebo menší aplikovatelnost k jednotlivým oblastem a institucím v sociální práci. Někteří mluvili čistě hypoteticky, jiní vycházeli ze své žité zkušenosti. Respondentka 5 vycházela jak ze své praxe, tak přemýšlela i hypoteticky: „Když jsem třeba dělala v nízkoprahovém centru, tak tam si myslím, že se to vztáhnout dá. Tam se to, v rámci té sociální práce jako takový, aplikovat dá. Je to tam víc o povídání, o pocitech, o učení se sociálním dovednostem, tam by se to aplikovat dalo při rozhovorech nebo si to umím představit možná, když k tomu dítěti potřebuješ něco vysvětlit, něco je naučit. Například i v rámci preventivních aktivit si umím představit, že by se to dalo využít... Na OSPODu asi ne... Co se týče těch pomůcek, to je o tom, jak to vezmeš. Sociální služba může být dětská skupina, tam si dovedu představit, že tam se to dá postavit na Montessori přístup. V dětských skupinách by se daly využít i ty pomůcky. A některé služby jsou částečně sociální a částečně pedagogické, a tam mám zkušenost, že se hodně používaly pomůcky jako pomůcky, byla to vyloženě herní aktivita. Dokonce tam byl jeden

kroužek vyloženě na Montessori, tak tam se to využívalo. Ale využití vyloženě v sociální práci? Spíše zaměřit se na ty soft skills.“ (R5)

Respondentka 7 vycházela ze své praxe ve stacionáři: „Já s tím mám zkušenosti trošičku z terapeutického přístupu k práci s malými dětmi. Používali jsme třeba, pracovala jsem ve skupině, v takovém „stacionáři“ terapeutickém pro děti s raným traumatem a byli to předškoláci a využívali jsme různé postupy, který pomáhaly smyslové integraci. I jsme měli hračky nakoupené nebo některé techniky jsme používali, které měla kolegyně, která měla Montessori vystudováno, měla nějaký takový kurzy za sebou, tak věděla, po čem sáhnout a přišlo mi to velmi nosné právě v té senzomotorické integraci pro ty děti s tím raným traumatem... Mně to přišlo výborný a práce s tím raným traumatem se vlastně odehrává u těch dětí, přes tělo, přes hru a přes tělesnou integraci. Takže ty pomůcky byly skvělé na tohle. Ale toto není něco, co dělám teď, jo, to je něco, co jsem dělala asi 5 let zpátky nebo 4 roky zpátky.“ (R7)

Respondentka R6 nevidí využitelnost Montessori přístupu v sociální práci s ohledem na velké množství klientů: „Upřímně, já si to nedokážu v té sociální práci úplně představit...jako sociální pracovník nejsem v tak intenzivním kontaktu s klienty, abych je mohla nějakým způsobem takhle rozvíjet... u těch klientů si myslím, že by to nešlo, protože jsem s nimi hrozně málo. Samozřejmě, když budu dělat v organizaci, kde budu sociální pracovník a budu s nimi v baráku, tak možná. Ale zase sociální pracovník v baráku dělá sociální věci, takže vyřizuje papíry a taky nemá tolik času trávit s těmi klienty. Myslím, že jako sociální pracovník nejsem schopna ten přístup využít naplno, aby to bylo efektivní... že když budeš dělat sociální práci, tak v 90 % nemáš jednoho klienta, máš jich mnohem víc a u každého toho klienta máš určité úkony, které musíš dělat, takže ty nemáš tolik času na ty klienty. Takže jako já, kdybych měla ve své praxi použít Montessori, tak já třeba své děti, jako v děčáku, za kterými jezdím pravidelně, vidím třeba 1x za 3 měsíce. Jo, takže na základě toho, jako bych to nebyla, podle mě, schopná využít, protože podle mě, Montessori musí být ve formě dlouhodobé pravidelné činnosti, což sociální pracovník není schopný realizovat. Vychovatel, učitel, rodič, ano, my ne, podle mě.“ (R6)

Respondentka R2 také nevidí využitelnost Montessori přístupu v sociální práci, kdy to vysvětluje takto: „Takže si myslím, že v aktuální době bych úplně Montessori přístup nezařazovala do sociální sféry, ale spíš do té pedagogické, kde jsou lidé vyškoleni vyloženě pro tento přístup.“ (R2)

Oproti respondentům R2 a R6 si respondentka R4 myslí, že Montessori přístup je všude, ale při jednání s klientem se nezamýšlí nad tím, zda využívá nástroje z Montessori metody: „Konkrétně využití třeba těch pomůcek, nevím, ale přístup Montessori si myslím, že je všude... Ale nemám zkušenosti s tím, že bych se nad tím vyloženě zamýšlela. Když mám nějaké jednání s klientem, neřeknu si: „tak, a teď tam dám něco z Montessori učení“, takhle to nemám.“ (R4)

6 Výsledky výzkumu

Výsledkem výzkumu bylo najít odpovědi na základní výzkumnou otázku, která zní „Jaký má odborná veřejnost v sociální práci postoj k Montessori přístupu?“. I přes rozbor jednotlivých rozhovorů, z nichž vyvstaly tematické okruhy, hlavní témata a sub-témata (viz tabulka 3), nejsou výsledky výzkumu vždy zcela jednoznačné.

Postoj zvoleného vzorku odborné veřejnosti k Montessori přístupu se pohybuje od pozitivního, přes neutrální až k lehce negativnímu. Montessori přístup je odbornou veřejností jednoznačně vnímán jako alternativní přístup v rámci pedagogické profese, během kterého se používají určité pomůcky a materiály. Sociální pracovníci cítí nedostatek informací týkající se tohoto směru a v rámci výzkumu tento fakt vnímali jako něco, co je pro vyjádření se k tématu limituje.

Právě tento nedostatek informací respondenty omezoval v představě o praktické využitelnosti přístupu v rámci praxe sociální práce. I přestože někteří respondenti se s Montessori přístupem a prací s pomůckami během své odborné praxe setkali, tak výzkumný vzorek jako celek vidí aplikovatelnost přístupu převážně skrze respektující a individuální přístup ke každému jednotlivému klientovi a k jeho konkrétnímu případu. Respondenti však využití Montessori pomůcek v některých institucích sociální práce nevyklučují, a to za předpokladu, že by byli informováni a dovedeni, jak s těmito materiály správně a efektivně pracovat. Během odpovědí na vedlejší výzkumnou otázku, která se zabývala právě možnostmi praktického využití, byl ze stran respondentů kladen znatelný důraz právě na oblast sociální práce. Například v nízkoprahovém a terapeutickém odvětví byla aplikovatelnost spíše představitelná než v oblastech sociální práce, které jsou více zatíženy úřední administrativou jako je například na OSPOD.

Respondenti v Montessori přístupu pozitivně pociťovali respekt k individualitě a podporu samostatnosti dítěte. Pozitivně i negativně bylo vnímáno téma hranic, které v souvislosti s nedostatkem informací nebylo respondenty vždy správně pochopeno. Negativně byl pociťován pojem alternativa, který v některých respondentech vyvolával pocit, že se jedná o něco nenormálního, s čím se neztotožňují.

Postoj každého respondenta vycházel z jeho vlastních žitých zkušeností, vědomostí, domněnek a asociací, který mají se slovem Montessori spojený.

7 Diskuse

Cílem analýzy výzkumu bylo zjistit odpovědi na hlavní výzkumnou otázku: „Jaký má odborná veřejnost v sociální práci postoj k Montessori přístupu?“. Za tímto účelem byly prováděny polostrukturované rozhovory se 7 respondenty, jejichž genderové složení procentuálně odpovídá genderovému složení pracovníků v oblasti sociální práce. Rozhovory byly vyhodnocovány metodou IPA. Za použití této metody byly identifikovány 3 tematické okruhy: Montessori přístup v rámci sociální práce, respektující přístup a aplikovatelnost.

Při přípravě výzkumných otázek jsem se obávala, že bude pro respondenty obtížné vyjádřit se k Montessori přístupu kvůli nedostatku informací, jelikož se jedná o směr, využívaný převážně v oblasti pedagogiky a nikoli v oblasti sociální práce. I přestože většina respondentů pocítovala nedostatečné povědomí o Montessori, všichni se dokázali k tomuto tématu vyjádřit.

Pro zjištění postojů jsem pokládala otázky, které vycházeli z troj složkového pojetí postojů. První okruh otázek byl zaměřen na kognici a jejich odpovědi vedli k tomu, co odborná veřejnost v sociální práci ví nebo si představuje pod pojmem Montessori přístup. Respondenti Montessori přístup vnímají jako alternativní přístup, který mají spjatý se školstvím a vzděláváním, spojení tohoto přístupu se sociální prací příliš nevnímají. Během rozhovorů s respondenty se v souvislosti s Montessori přístupem objevovala slova jako alternace či alternativní způsob vzdělávání (často v porovnání s tradičními či direktivními přístupy), samostatnost, samostatná práce, senzomotorika a smysly, dovednosti, hračky a pomůcky. Někteří respondenti uvedli i to, že Montessori přístup vnímají jako přístup, který nemá pevné hranice. Dvě respondentky nezávisle na sobě zmínily v návaznosti na Montessori přístup i přístup od Virginie Satirové. Ta byla původní profesí pedagožka a je považována za zakladatelku rodinné terapie, během své praxe si uvědomila, že zapojení rodičů do podpory svých dětí přináší lepší výsledky u dětí, ale také odemklo potenciál uzdravení rodinných problémů.¹⁰⁵ V. Satirová věřila, že všechny lidské bytosti mají schopnost růstu a změny. Její model založený na silných stránkách jedince a situaci „tady a teď“. V dnešní době existují školení růstových modelů dle Satirové, během kterých se sociální pracovníci a odborníci učí dosáhnout pozitivní změny prostřednictvím

¹⁰⁵ About Virginia Satir. *UNC Satir* [online]. [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://satir.web.unc.edu/about-virginia-satir/>

komunikačních dovedností ve stresových situacích či během konfliktu.¹⁰⁶ Cítím, že důraz na komunikační dovednosti kladou velký důraz oba přístupy. Přestože ve zvoleném vzorku jsou všichni sociální pracovníci splňující legislativní požadavky, vnímám, že hloubku znalostí a vědomostí nemají všichni stejnou. Sociální pracovníci přicházející z oboru sociální pedagogiky mají širší a ucelenější přehled o Montessori přístupu. Oproti nim sociální pracovníci s vystudovaným oborem sociální a charitativní práce či zdravotně-sociálních oborů nemají takový přehled a je pro ně těžší si představit aplikovatelnost do oboru sociální práce.

Druhý okruh otázek byl zaměřen na chování, konkrétně na aplikovatelnost Montessori přístupu do praxe sociálních pracovníků. Vzorek sociálních pracovníků byl dotazován na využívající metody a také na případnou aplikovatelnost Montessori přístupu či některých Montessori prvků. Respondenti, jak už jsem uvedla výše, naráželi na nedostatečnou informovanost a neznalost přístupu a jeho možných nástrojů či pomůcek. Tento jev negativně ovlivňuje využitelnost alternativních přístupů v praxi a případnou možnou aplikovatelnost v souvislosti s institucemi v sociální práci. Respondenti se shodli na tom, že aplikovatelnost Montessori přístupu v sociální práci s dětmi nevyklučují, ale většina z nich si neumí představit, jak konkrétně by tento přístup využila. Jedna respondentka (R4) uvedla, že v praxi používá roli průvodce pro dítě, jelikož tento prvek z Montessori přístupu zná. Někteří respondenti možnost aplikovatelnosti vztahovali k jednotlivým zařízením a institucím v sociální práci. Určitou vlastní zkušenost nebo představu o možné aplikovatelnosti respondenti vztahovali zejména k nízkoprahovým centrům a k sociálním službám, kde se setkává sociální i pedagogická profese, tam např. R5 má zkušenost, že se využívaly přímo pomůcky. V sociální práci vidí respondenti možnost využití Montessori prvků především při rozvoji soft skills dovedností. Respondentka s terapeutickými zkušenostmi se setkala s používáním Montessori pomůcek u dětí s raným traumatem, kdy je používali ke smyslové integraci. Někteří respondenti během svých rozhovorů narazili na nemožnost využití Montessori přístupu z důvodu velkého množství klientů, ne příliš intenzivního kontaktu s nimi a obsáhlou administrativou, kterou vedou (například OSPOD, dětské domovy, aj.). Zajímavé je, že většina respondentů vypověděla, že ve své praxi nejsou zvyklí rozlišovat přístupy,

¹⁰⁶ Welcome to the UNC Satir Program!. *UNC Satir* [online]. [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://satir.web.unc.edu/>

kteří používají, ale spíše je kombinují podle dané situace u konkrétního klienta. Vycházejí tedy z individuality každého klienta a jeho vlastního případu.

Právě respekt k individualitě jedince a jeho přijetí, je pojítkem mezi Montessori přístupem a sociální prací. Respondenti se shodli na tom, že respekt by měl být přítomen při každém jednání s klientem. Jedna respondentka je názoru, že respekt je jediným aspektem z Montessori přístupu, který je využitelný v sociální práci, jiná o něm mluví jako o nejvíce používaném přístupu při práci s klientem v její praxi. Někteří respondenti kladli důraz na vzájemný respekt (respektovat a být respektován). Ten vnímají jako klíčový prvek pro rozvoj vzájemné důvěry, pro vznik partnerského rovnocenného přístupu, který vede k samotné možnosti klientovi pomoci a pracovat s chybou. Respektování individuality a každého jednotlivého případu klienta pomáhá k vzájemnému pochopení. Pokud sociální pracovník respektuje individualitu klienta a používá řeč (slova), kterým klient rozumí, může mu tak efektivně předat informace a klientovi pomoci s danou situací, jelikož klient problém pochopí. Souvislost mezi respektujícím a individuálním přístupem reflektuje ve svém slovníku také internetový portál Šance Dětem, který je zřízen Obecněprospěšnou společností Sirius, o.p.s.. Právě na tomto portálu jsou zveřejněné relevantní informace a články přispívající k prevenci ohrožených dětí a pomáhají rodinám v obtížných situacích a rodinám s dětmi se zdravotním postižením.¹⁰⁷ Individuální přístup je zde popsán jako poznávání a respektování specifických vlastností dětí a jejich zvláštností a zároveň je předpokladem k úspěšnému rozvoji klíčových kompetencí každého jedince.¹⁰⁸ Někteří respondenti vnímají respekt jako základní lidskou hodnotu v každé komunikaci, ať už v profesní nebo soukromé. O respektu se často respondenti vyjadřovali v souvislosti s pojmem autorita či autoritativním přístupem. Zde byl vnímán rozdíl v tom, zda dětský klient vnímá autoritu někoho, aniž by měl k dané osobě respekt, pak je to autorita založená na strachu. Zároveň se ale respekt snáze buduje, pokud má člověk u dotyčného autoritu. U této otázky vnímám, že pro respondenty není zcela jednoduché rozlišit respekt ve smyslu přijetí individuality člověka a respekt ve smyslu vážit si někoho či ve smyslu úcty. Respondentky R4, R5 a R6 ne zcela pochopily respektující přístup jako takový, právě na základě nerozlišení těchto drobných, ale klíčových nuancí. Respektující

¹⁰⁷ Základní informace. *Šance dětem* [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/zakladni-informace>

¹⁰⁸ Individuální přístup. *Šance dětem* [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/slovník/individualni-pristup>

přístup velmi úzce souvisí s pojmem hranic, a to v souvislosti s vytvářením prostředí, ve kterém se dětský klient cítí bezpečně. Respondentka 7 uvedla, že respektující přístup vede k pochopení dítěte a jeho chování při překračování společností nastavených hranic (např. proč se dítě chová vandalsky), reflektuje, že respektující přístup není pouhý souhlas s daným chováním, ale že díky němu dokáže pochopit, co je za jednotlivými činy skryto.

Třetí okruh otázek byl změřena na pocity respondentů a na to, co se jim na Montessori přístupu líbí a nelíbí. Odpovědi respondentů byly velmi rozdílné. Dva respondenti uvedli, že pocity k Montessori jsou spíše neutrální, ale pojem Montessori vnímají jako odborné slovo, vidí zde riziko, že může dojít k nepochopení tomuto slovu z důvodu neznalosti pojmu. Tři respondentky mají k Montessori veskrze velmi pozitivní emoce, které vyvolávají zájem a spokojenost. Jedna z respondentek (R4) dokonce vyjádřila svoji nelibost k označení Montessori jako alternativy, jelikož pociťuje, že by tento přístup měl být naprosto běžný. Naopak u dvou respondentek slovo Montessori vyvolává spíše negativní emoce. Jedna respondentka uvedla, že při pojmu Montessori se jí asociuje „pračka na peníze“, druhé se vybaví „alternativní matky“ a v souvislosti se svými žitými zkušenostmi to v nich vyvolává negativní emoce. Obě však zmiňují i nedostatek informací ohledně Montessori a připouštějí možnost, že tento přístup může mít i svá pozitiva.

Závěr

Diplomová práce „Kritická analýza postojů odborné veřejnosti k Montessori přístupu v sociální práci s dětmi“ se zabývá otázkou, jaký postoj mají sociální pracovníci pracující s dětmi k Montessori přístupu v rámci sociální práce. Cílem práce bylo zodpovědět základní výzkumnou otázku (dále jen ZVO): „Jaký má odborná veřejnost v sociální práci postoj k Montessori přístupu?“. Odpověď na ZVO byla získávána pomocí polostrukturovaných rozhovorů se sociálními pracovníky, kteří pracují s dětmi a mládeží jakožto cílovou skupinou klientů. Informace, které byly z rozhovorů získány, byly následně analyzovány pomocí výzkumné metody IPA.

První část teorie je věnována sociální práci, kterou jsem se snažila přiblížit pomocí několika definic, dále sociálnímu pracovníkovi a legislativním požadavkům, které musí jedinec splňovat pro výkon této profese a následně je zde popsána sociální práce s dětmi a základní instituce, kde se sociální pracovník s dětmi setkává.

Druhá část teorie se věnuje Montessori přístupu. Pro komplexní pochopení přístupu a z čeho vychází, jsem zvolila představení zakladatelky Marie Montessori, dále jsem se věnovala samotné metodě a jednotlivým pilířům, jako je připravené prostředí (včetně připraveného dospělého), svoboda a zodpovědnost, vývojová období dítěte, senzitivní fáze a absorbující mysl a v neposlední řadě respektující přístup, na kterém Montessori přístup především stojí.

Ve třetí části teorie se věnuji postojům, jak je možné je definovat a klasifikovat. Tato část je také věnována otázkám, jak se postoje utváří, k čemu jsou dobré, jak se dají měřit a co vede k jejich změně.

Z praktické výzkumné části vyplývá, že sociální pracovníci mají Montessori přístup spojený převážně s oblastí pedagogiky. Povědomí i pohled jednotlivých respondentů na Montessori přístup se liší, avšak všichni respondenti se shodli na tom, že pocítují nedostatek informací, vědomostí či znalostí o tomto přístupu. I přes tento nedostatek informací si všichni respondenti dovedou představit jeho určitou využitelnost v sociální práci. Sociální pracovníci vnímají, že pro OSPOD, ústavní nebo náhradní rodinnou péči je tento způsob využitelný pouze v omezeném měřítku. A možnost aplikace především respektujícího přístupu ke klientovi spočívá převážně v respektování jeho individuality. Naopak větší využití Montessori přístupu v sociální práci respondenti vidí

v neziskové sféře a nízkoprahových centrech. Pracovníci, kteří v těchto oblastech pracují, reflektují roli dospělého jakožto průvodce, dále vidí dobrou využitelnost pomůcek. Respondentka s terapeutickým výcvikem se setkala s aktivním využíváním Montessori pomůcek při senzomotorické integraci při práci s dětmi s raným traumatem. Pocity respondentů, které se k Montessori vážou, byly různé a byly závislé na konkrétních osobních zkušenostech a myšlenkových asociacích, každého z nich.

Stanovený cíl výzkumu lze považovat za splněný, jelikož výsledky výzkumu přibližují pohledy pracovníků na Montessori přístup. Domnívám se, že výsledky této diplomové práce mohou sloužit jako výchozí materiál pro další rozsáhlejší kvantitativní výzkum a ověření těchto výsledků jakožto hypotéz.

Seznam literatury

KNIŽNÍ ZDROJE:

1. HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Vyd. 7. Přeložil Irena ŠTĚPANÍKOVÁ. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0534-0.
2. HELMING, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 80-08-00281-6.
3. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
4. KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
5. KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2013. ISBN 978-80-7452-029-7.
6. MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-549-0.
7. MIŠOVIČ, Ján. *Kvalitativní výzkum se zaměřením na polostrukturovaný rozhovor*. Praha: Slon, 2019. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 9788074192852.
8. MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
9. MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
10. MONTESSORI, Maria. *The child in the family*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, 2010. ISBN 978-90-79506-04-0.
11. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-48-6.
12. ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6382-2.
13. SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1647-6.

14. STANDING, E. M. *Maria Montessori, her life and work*. London: PLUME, 1998. ISBN 0-452-27989-5.
15. ŠÁMALOVÁ, Kateřina a Petr VOJTÍŠEK, ed. *Sociální správa: organizace a řízení sociálních systémů*. Praha: Grada, 2021. ISBN 9788027121953.

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

16. About Virginia Satir. *UNC Satir* [online]. [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://satir.web.unc.edu/about-virginia-satir/>
17. CASCELLA, Marco. Maria Montessori (1870-1952). Women's emancipation, pedagogy and extra verbal communication. *Revista médica de Chile* [online]. Santiago, 2015, 19.3.2015, 658-662 [cit. 2022-09-07]. ISSN 0034-9887. Dostupné z: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872015000500014&lng=en&nrm=iso&tlng=en
18. Co je OSPOD. *Náměšť nad Oslavou oficiální stránky města* [online]. [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://www.namestnosl.cz/html/StaticFiles/storage/ospod.pdf>
19. Co je to sociální práce: Definice oboru. *Profesní komora sociálních pracovníků, z.s.* [online]. [cit. 2023-01-15]. Dostupné z: <http://www.pksp.cz/co-je-socialni-prace>
20. ČTVRTNÍČKOVÁ, Monika a Tereza TÁBORSKÁ. Gender a sociální práce: Sociální služby jako samozřejmá ženská práce? ALICE se zasadí o její docenění!. *Rovné příležitosti v souvislostech* [online]. 2021, 28.2.2021 [cit. 2022-08-27]. Dostupné z: <https://zpravodaj.genderstudies.cz/cz/clanek/socialni-sluzby-jako-samozrejma-zenska-prace-alice-se-zasadi-o-jeji-doceneni>
21. EGERMAIEROVÁ, Václava. Sociální práce s dětmi (role sociální práce a role sociální pedagogiky – vztah, společné znaky, rozdíly). *Sociální noviny: Novinky v sociální oblasti* [online]. 13.11.2017 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <http://socialninovinky.cz/novinky-v-socialni-oblasti/538-socialni-prace-s-detmi-role-socialni-prace-a-role-socialni-pedagogiky-vztah-spolecne-znaky-rozdily-mgr-vaclava-egermaierova>
22. EPSTEIN, Paul. *Rochester Montessori School: The Sensitive Periods* [online]. Rochester, 2016 [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://rmschool.org/content/sensitive-periods>
23. Globální definice sociální práce. *Mezinárodní federace sociálních pracovníků* [online]. 2014 [cit. 2023-01-16]. Dostupné z: <https://www.ifsw.org/what-is-social-work/global-definition-of-social-work/>

24. Individuální přístup. *Šance dětem* [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/slovník/individualni-pristup>
25. Krizová centra. *Městská část Praha 4* [online]. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <https://www.ditekrize.cz/o-detskem-krizovem-centru/>
26. Montessori ČR: Senzitivní období. *Montessori ČR* [online]. [cit. 2022-11-05]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek/148-s/452-senzitivni-obdobi>
27. NAVRÁTIL, Pavel. Sociální práce jako sociální konstrukce. *Sociologický časopis* [online]. 1998, 1998, **34**(1), 37-50 [cit. 2023-01-18]. Dostupné z: <https://esreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/1998/01/05.pdf>
28. Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež. *Agentura pro sociální začleňování: Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež* [online]. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/socialni-sluzby/nizkoprahova-zarizeni-pro-deti-a-mladez/>
29. Dětském krizovém centru. *Dětské krizové centrum* [online]. [cit. 2023-03-01]. Dostupné z: <https://www.ditekrize.cz/o-detskem-krizovem-centru/>
30. SMRŽ, Josef Smrž. *Šance dětem: Co se skrývá pod orgánem sociálně-právní ochrany dětí?* [online]. 05. 04. 2016 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-se-skryva-pod-organem-socialne-pravni-ochrany-deti>
31. TOMEŠ, Igor. Proměny obsahu sociální práce a náročnosti profese sociálních pracovníků [online]. Fórum sociální práce 2/2015. [cit. 2023-01-16] Dostupné z: https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/96946/1420250_igor_tomes_53-65.pdf?sequence=1&isAllowed=y
32. Základní informace. *Šance dětem* [online]. [cit. 2023-04-18]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/zakladni-informace>
33. Welcome to the UNC Satir Program!. *UNC Satir* [online]. [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://satir.web.unc.edu/>

LEGISLATIVNÍ ZDROJE

34. Sociální zabezpečení: státní sociální podpora, dávky pro osoby se zdravotním postižením, sociální služby, pomoc v hmotné nouzi, životní a existenční minimum : redakční uzávěrka. Ostrava: Sagit, [1993?]-. ÚZ. ISBN 978-80-7488-461-0.

Seznam příloh

Tabulka 4 - Transformační kroky

Tabulka 5 - Základní charakteristika respondentů

Tabulka 6 - Shrnutí vzniklých témat

Příloha 1 – rozhovor s R2

Příloha 2 – rozhovor s R7

Přílohy:

Příloha 1 - rozhovor s R2

Respondent 2 (R2): žena, 24 let, vysokoškolské vzdělání (Bc.) – sociální a charitativní práce, praxe s dětmi 4 roky, celková praxe v sociální práci 4 roky, nezisková organizace se zaměřením na doprovázení pěstounských rodin

T: Jaké znáš alternativní přístupy v sociální práci nebo ve vzdělání?

R2: Tak třeba respektující nebo spirituální filantropický... asi v mojí práci nejvíc používám ten respektující a filantropický. Třeba se spirituálním tolik nepracuji, ale vím, že tam patří.

T: A co si myslíš o alternativních přístupech v sociální práci oproti direktivním? Který preferuješ? Co si nich myslíš?

R2: Alternativní jsou asi takové víc rozsáhlejší. Dá se s nimi více a lépe pracovat, než když máš přímo dané, co musíš dodržovat. A také si myslím, že je důležité pracovat s každým klientem jednotlivě. Není dobré předem vědět, že využiji tenhle přístup, ale naopak se spíše rozhodovat podle aktuální situace, kterou zrovna řešíme a podle toho, co v podstatě po mně klient chce. Takže využívat alternativní přístupy určitě ano, ale řešit věci až na místě, dopředu nepředpokládat, který zrovna využiji.

T: Takže to, jak s klientem budeš pracovat, řešíš individuálně, na základě toho, s kým zrovna pracuješ podle konkrétního klienta a jeho aktuálního rozpoložení?

R2: Ano.

T: Zmiňovala jsi i respektující přístup. Co si o něm myslíš?

R2: Asi by to měl být základ při každém jednání s klientem, protože nikdy nevíme, odkud daný klient pochází, co si právě zažil. Často nevíme jeho celkovou diagnózu, nebo jak bude pracovat. Není úplně dobré ho nějakým způsobem nerespektovat, ještě před tím, než ho vlastně poznáme, a tím ho v podstatě ponižovat. Taky potřebujeme získat důvěru, aby on věřil nám, tudíž ten respekt musí být z obou stran. Nejen z mé strany, ale i z jeho strany ke mně, abych já mohla dobře vykonat svoji práci, vidět, že to dělám dobře a vidět, že je to jemu nějak prospěšné. Takže si myslím, že respekt je důležitý hlavně v té přímé práci s klientem. Když s ním jednám napřímo, vidím ho před sebou, tak si uvědomuji, že není každý člověk stejný.

T: S respektujícím přístupem hodně pracuje i Montessori. Co se ti vybaví, když se řekne Montessori nebo Montessori přístup?

R: Já jsem Montessori vždycky vnímala jako alternativní způsob vzdělávání, hlavně ve školách. Nikdy jsem nebyla v žádném Montessori zařízení, ale vím, že v okolí je hodně vzdělávacích institucí, které pracují s přístupem Montessori. Ale vyloženě, jak to funguje v praxi, jsem ještě nikdy nezažila, takže to těžko říct.

T: A jak využíváš v rámci sociální práce sociálně-pedagogické přístupy nebo diskurzy? Co z toho využíváš?

R2: Vždycky, když mluvím s klienty, tak ty sociálně-pedagogické diskurzy jsou důležité, protože musíme vést nějaký rozhovor. Je potřeba vědět, o čem se můžeme bavit, jakým způsobem k sobě budeme přistupovat a jakým způsobem se budeme respektovat. Zase je tam respektující přístup a je důležité tu komunikaci vést hlavně v jednotlivých diskurzích, protože jinak já nedokážu určit, co ten klient po mně vlastně chce. Já potřebuji vědět přesně, jaká je jeho životní situace. Potřebuji vědět, jestli on chce pomoci ode mě, nebo jestli si prostřednictvím nás, chce zprostředkovat jinou pomoc. Takže využívání diskurzů je na místě při každém jednání, ať už je kontakt telefonický nebo osobní. A i kdybych mu měla třeba dát základní poradenství, tak pořád je využívám. Je to důležité.

T: A jaké přístupy, které Ty přímo využíváš během sociální práce s dětmi, jsou nejčastější?

R2: Třeba právě ten pedagogický.... když pracuji s dětmi, tak musím nějakým způsobem odhadnout, z jakého pochází prostředí, znát rodinnou anamnézu vědět, jestli jsou to děti, které mají v rodině nějaké problémy, nebo jestli jsou to prostě děti, které jsou tady na trávení volného času. Takže většinou využívám takové přístupy, které jdou skrze jejich zájmové činnosti, abych zjistila jejich zájmy. Jaké mají koníčky, jaký mají prospěch ve škole, jak jsou na tom se vztahy.

T: A jak bys aplikovala Montessori přístup do praxe v sociální práci?

R2: Tak v sociální práci bych hlavně zvýšila o Montessori povědomí, aby lidé věděli, že nějaký takovýto přístup existuje. A že jsou děti, které potřebují nějaký jiný způsob vzdělávání na základních školách, než je klasický. Aby sociální pracovníci i klienti věděli, že ta možnost je dostupná a vnímali ji jako součást normálního života. Ne jako, že by to mohlo být něco rozdílného... jako jiný typ vzdělání. Takže hlavně zvýšit povědomí o tomto typu pomoci. A třeba zdůraznit i to, jak s tím přístupem pracovat v rámci sociální práce. Kdyby něco o tom potřebovali znát v rodině nebo děti samy, tak abychom jako

sociální pracovníci vůbec věděli, že se v podstatě tímto způsobem lze vzdělávat, uměli jim to nabídnout. A pokud se tak vzdělávají, tak abychom o této skutečnosti věděli.

T: Takže pro Tebe jako pro sociálního pracovníka je důležité to, aby tam byla informovanost, abys věděla, že něco takového je a uměla jsi klienty informovat. Ale nevnímáš to jako přístup, který by bylo možné aplikovat v rámci sociální práce jako takové. Ve smyslu, že Ty by ses jím mohla řídit a používat Montessori přístup.

R2: Zatím si myslím, že to není v sociální práci tak zakotvené, aby s tím sociální pracovník mohl takto pracovat. Spousta sociálních pracovníků nemá povědomí o tom, co Montessori vlastně je, tudíž ani jak s tím pracovat. Ani neví, jak se k tomu dítěti chovat, jak to dítě bude vlastně zároveň reagovat na nás. Takže si myslím, že v aktuální době bych úplně Montessori přístup nezařazovala do sociální sféry, ale spíš do té pedagogické, kde jsou lidé vyškolení vyloženě pro tento přístup.

T: A vidíš to tak kvůli tomu, že v sociální práci není s tímto přístupem zkušenost, na jejímž základě by sis mohla vytvořit nějaký předpoklad nebo odhad, protože chybí ta zkušenost z praxe?

R2: Ano, a to vzdělání a povědomí o tom, co to je, tam taky chybí.

T: Který, z těch všech alternativních přístupů, se ti líbí a proč?

R2: Já nemám moc ráda ty direktivní. To je takové moc na sílu a často jde s lidmi dělat mnohem víc, než jim přikazovat, co a jak mají dělat, takže oproti tomu mám ráda jakýkoli z těch alternativních, kde se klienti sami mohou rozpovídat. Třeba spirituální přístup. Při něm já o klientovi zjistím mnohem víc, než by oni sami dokázali říct, když jim řeknu: „Tak, teď mi povězte ...“. Ale když s nimi vedu nějaký rozhovor, třeba i na úplně jiné téma, tak se dozvím mnohem víc, než kdybych jim řekla vyloženě „Řekněte mi svoji rodinnou anamnézu nebo vaše rodinné poměry“. Takže mám radši spíš ty alternativní přístupy, protože se lidé během nich mohou daleko více rozpovídat. A pak už nezáleží na tom, jestli si vyberou jenom 1 nebo 2. Mám na nich ráda i to, že se dají kombinovat a můžu je prostřídávat. Já používám nejvíce asi ten filantropický, protože mi je nejbližší. Snažím se opravdu pomáhat a chtěla bych odvádět svoji práci, jak nejlépe umím, a také chci umět odhadnout, jestli se to ztotožňuje s mojí představou o sociální práci.

T: A když jsi říkala, že využíváš třeba ten respektující přístup, tak co se ti na něm líbí případně nelíbí?

R2: Tak konkrétně asi nejvíc to, že je to obousměrné. Já, když respektuji klienta, tak očekávám, že on bude respektovat mě, tudíž tam funguje nějaká dohoda. Oba máme vlastně jistotu, že když si něco povíme, tak to zůstane jenom mezi námi a ten vztah se dokáže rozvíjet hlouběji, než kdybychom si řekli: “Tak dneska se uvidíme, a já se pak o tom pobavím s kolegyní“. Tím, že jsme si určili pravidla a hranice tak vím, že ten respekt funguje oběma směry. A to se mi líbí.

T: A ještě mám poslední otázku. Když se řekne slovo Montessori, jaké to v tobě vyvolává pocity?

R2: Pro mě je to prostě forma vzdělávání, která by ale mohla být součástí života nejenom dětí, které to nějakým způsobem potřebují, ale mohla by to být i cesta, jak do věci zapojit právě i lidi z okolí, aby věděli, o co jde. Aby se k tomu určitým způsobem vzdělávali, a tudíž by tomu byli více otevření. V podstatě to ve mně vyvolává pozitivní pocit, nevidím v tom nic negativního, nebo něco, co by mělo být horší než tradiční vzdělávání.

Příloha 2 – rozhovor s R7

Respondent 7 (R7): žena, 47 let, vysokoškolské vzdělání (Mgr.), praxe jako sociální pracovník s dětmi 16 let, celková praxe v sociální práci 16 let, nezisková organizace zaměřená na rodinnou a dětskou terapii, soukromá terapeutická praxe

T: Jaké znáte alternativní přístupy v sociální práci nebo ve vzdělávání?

R7: No já jsem původní profesí pedagog, takže v rámci toho vzdělávání bližší a mám ten přehled větší o těch Směry, které se tady objevují, asi nejvíc o Montessori a Waldorfským vzdělávání, ale já nevím, poznala jsem jim i Daltonský systém a tak dál, ale pouze teoreticky, nikdy jsem se s tím moc prakticky nesetkala.

T: A v rámci sociální práce nebo té poradenské činnosti?

R7: Já jako v rámci toho poradenství vlastně nevím, co bych zařadila jako alternativní přístup. To se přiznám, že na tohle neumím odpovědět. Hledám různé cesty třeba od Satirové, ale jakoby neumím odpovědět, co z toho je standardní a co alternativní, tak jenom, abych byla srozumitelná.

T: Rozumím, a když jste v zmínila tu Montessori, tak co vy si vybavíte, když se řekne Montessori? Co vám vyvstane na mysl?

R7: Samostatnost práce. Já budu říkat pojmy, jo? Co mě napadají samostatnost, práce toho dítěte, motorické dovednosti...Nevím nějaké sebeřízení, seberegulace tak asi tyhle pojmy.

T: Montessori přístup hodně pracuje s respektujícím přístupem. A co si o respektujícím přístupu myslíte vy? Ať už je to v rámci třeba té sociální práce nebo toho poradenství, nebo té terapeutické činnosti?

R7: Pro mě je to úplně základní hodnota přístupu k člověku v přístupu k dítěti a celkově k ostatním lidem. Je to moje vnitřní, velmi, velmi silná hodnota. A myslím si, že je to něco, co je velmi nosný a zažívám třeba se svými klienty, že mnohdy je to pro ně 1 setkání s něčím takovým. Že na to nejsou třeba zvyklí vůbec jo, zvlášť děti z nějakých sociálně opravdu špatných rodin. Tak tam je to pro ně mnohdy první setkání a poprvé je to to samotné překvapení, jak k nim někdo může přistupovat. Jak na to nejsou zvyklí. Vlastně s tím neumějí zacházet. To je hodně třeba u hodně narušených rodin tam, kde je týrání, zanedbávání, tak prostě to je mnohdy jako něco, co jako kdybychom byli z jiné planety.

T: Jak využíváte ten respektující přístup v praxi? Jak ho prakticky aplikujete při práci s dětmi?

R7: To je takový na delší povídání, ale pro mě je základem to, že mě zajímá to dítě, zajímá mě jeho názor. Já nemusím s ním souhlasit, ale můžu ho přijmout, nemusím to dítě soudit, můžu ho akceptovat i s tím jeho názorem nebo s jeho přístupem, s jeho zkušenostmi a tak dále. Takže je to o tom, že v té praxi to dítě vyslechnu, že se zajímám, že se třeba doptávám, že se nesnažím nějak příliš aktivně měnit jeho přístup, pokud tam není nějaká patologie samozřejmě. Když je to dítě, které někde jako čmárá na budky nebo vybíjí okna, tak mu nebudu říkat, jak je to báječný, ale můžu se snažit pochopit, proč to dělá. Můžu se snažit pochopit ten záměr, který je zatím skrytý. Nevyvracím, ale zároveň můžu říct, že nesouhlasím. Jo stejně tak otevřeně mluvím o svém názoru. V tom rodinném poradenství ten respekt může být o tom, že se snažím neprosazovat jedinou možnou podobu rodičovství, kterou já mám v hlavě. Jakože není to tak, že já bych měla představu, jak má vypadat správný rodič a všechny rodiče, kteří ke mně přijdou se budu snažit „narvat“ do 1 škatulky. A zároveň si myslím, že je velmi důležité ten respekt nemít jenom k tomu klientovi, ale třeba i ke kolegům, se kterými pracuji. Takže si myslím, že to je jako způsob, jak to těm lidem nechat pocítit. Otázka respektu je pro mě velmi, velmi niterní, protože prostě respekt je 1 z mých základních životních hodnot.

T: Rozumím. Vy jste říkala, že jste i vystudovaný pedagog mimo jiné. Jak využíváte v sociální práci, pedagogický diskurs nebo pedagogický přístup? Jak ho aplikujete do té sociální práce?

R7: Jo jasně, tak já myslím, že součástí sociální práce je často edukace nebo může být, a tudíž je důležitý najít způsob, jakým tomu klientovi předat ty informace, které mu předat chce. Jakým způsobem ho edukovat, aby to bylo adekvátní jeho rozumovým schopnostem jeho věku a tak dále. To je něco, co se mi moc hodí.

T: Takže to vztahujete skrz tu edukaci v té sociální práci a pracujete s individuálním přístupem podle toho, co popisujete. Že se rozhodujete podle toho klienta, co je schopný pojmout podle jeho vlastní a možností.

R7: Jasně, jasně jinak edukuji rodiče, kteří jsou třeba vzdělaný v oboru a jinak edukuji maminku, která sotva vyšla základní školu a vlastně nerozumí žádnému cizímu slovu.

Ted' třeba mám takovou čerstvou zkušenost, že jsem měla 2 rodiny, kdy 1. byla velmi vzdělaná a 2. byla na hranici nějaký mentální retardace, tak jsem řešila, jak to vysvětlit, co je pro to dítě potřeba udělat nebo jaké jsou potřeby toho dítěte nebo vůbec edukovat o tom, že ty potřeby toho dítěte nějaký jsou? Tak tam je rozdíl i v té metodě, kterou použiji.

T: Rozumím a napadá vás, jak byste aplikovala Montessori přístup do praxe v sociální práci nebo nějaké prvky z toho Montessori přístupu?

R7: Já s tím mám zkušenosti trošičku z terapeutického přístupu k práci s malými dětmi. Používali jsme třeba, pracovala jsem ve skupině v takovém „stacionáři“ terapeutickém pro děti s raným traumatem a byly to předškoláci a využívali jsme různé postupy, který pomáhaly smyslové integraci. I jsme měli hračky nakoupené nebo některé techniky jsme používali, které měla kolegyně, která měla Montessori vystudováno, měla nějaký takový kurzy za sebou, tak věděla, po čem sáhnout a přišlo mi to velmi nosné právě v té senzomotorické integraci pro ty děti s tím raným traumatem. Takže s tím mám velmi dobré zkušenosti a moc se mi to líbí. Já jsem se od ní strašně moc naučil a musím říct, že jsem zvažovala, jestli do toho kurzu nepůjdu, ale pak byly jiné důležitější věci, které jsem upřednostnila, ale nicméně tohle bylo skvělé. Mně to přišlo výborný a práce s tím raným traumatem se vlastně odehrává u těch dětí, přes tělo, přes hru a přes tělesnou integraci. Takže ty pomůcky byly skvělé na tohle. Ale toto není něco, co dělám teď, jo, to je něco, co jsem dělala asi 5 let zpátky nebo 4 roky zpátky.

T: A když se řekne Montessori, tak jaký to ve vás vyvolává pocity?

R7: To je hrozně těžký říct, nějaká jako spokojenost. To slovo ve mně vzbudí zájem, mně i zajímal příběh o paní Montessori, je velmi zajímavý ten její životní příběh. Vyvolává to ve mně zájem i takový nadšení, spokojenost.

T: Takže ty pocity jsou pozitivní?

R7: Jo, je to 1 z těch směrů, ke kterému mám asi nejbliž z těch alternativních pedagogických metod, kterými byl nějak nejbliž ve smyslu nejlépe uchopitelný a nějak se mnou souzněl, takže cítím soulad no.

T: Když to ještě vztáhnu k tomu respektujícím přístupu v sociální práci s dětmi, tak tam se vám na tom líbí, co nebo nelíbí?

R7: Mně se líbí. Pro mě ten respektující přístup má velmi, velmi mocný dopad na toho klienta, protože když někoho respektuju, tak mu dávám pocítit jeho hodnotu. To znamená, že můžu tím podporovat jeho sebeúctu, kterou může mít nějak narušenou zkušenostmi, zážitky a životním příběhem a tak. Takže mi přijde, že vlastně ten respekt probouzí tu sebeúctu u některých dětí nebo klientů probouzí a u některých posiluje. Takže ten dopad vnímám jako hodně hluboko. A když dávám zpětnou vazbu respektujícím způsobem, tak mám pocit, že je tam potenciál nějakého růstu, že to není něco, co zastaví toho člověka.

I když mu budu říkat nepříjemné věci, ale budu je říkat s respektem, tak to toho člověka může začít zajímat a může na sobě začít pracovat, kdežto, když to udělám soudícím nerespektujícím způsobem, což je pro mě opak vynesení nějakého soud, nebo „nalepením“ nějaké nálepky, tak v tu chvíli ho můžu zastavit úplně. Může jít do vzdoru, může jít do odporu, může si říct na tohle se vykašlu a tohle dělat nebudu, ať si plácá, co chce... Respektující přístup otvírá i nějakou možnost otevřený komunikace a do toho vztahu přináší vzájemnou komunikaci. Takže to je to, co se mi na tom líbí. Kdybych měla říct, že se mi na tom něco nelíbí, tak jsem se párkrát v životě dostala zejména s rodiči dětí do situace, kdy bych měla chuť jim říct, a teď prosím to berte velmi s nadsázkou, kdy jsem měla chuť jim říct jako „a dost, jste se asi zbláznili“, tam bych ten respekt vůbec nechtěla použít, ale protože to byly tak vyhocené situace, kdy se jednalo o týrání a zanedbávání, že bylo těžký to respektovat. Ale jsou to fakt ty vyhocené situaci, co jsou extrémní. A říkám vám to vlastně trošičku, jako ...Bylo to spíš jako ve formě určité duševní hygieny, než že bych to opravdu udělala tak. Člověk má chuť říct a dost.

T: Rozumím ono asi v těch případech, kdy je to takhle moc bolaví, tak je to asi naprosto přirozené. Pokud ten člověk je lidský, a tudíž necítí lhostejnost, tak to v něm asi nemůže vyvolat jiné pocity než ty, které jste popsala.

R7: Jasně, i když „a dost“ můžu říct i s velkým respektem, to je zase pravda. Jen jsem si vzpomněla na ty případy, kdy mi to fakt šlo ztěžka, kdy jsem se musela hodně snažit, aby mi zůstala respektující přístup a nešla jsem do obviňování nebo soudu.

T: A když to ještě vezmeme obecně na ty alternativní přístupy, tak co se vám na nich líbí nebo nelíbí a proč? Nebo jaký k nim máte vztah, pocity?

R7: No v té sociální práci asi nedokážu rozklíčovat, co je alternativní přístup a co je klasický přístup. Celou dobu, co pracuju, tak pracuji i na sobě a snažím se hledat různé způsoby práce a různé metody. Takže to nedokážu asi jakoby rozklíčovat, nicméně co mi přijde dobrý, je určitý obohacení těch asi tradičních metod, které tady historicky byly. Jo, že ty alternativní směry přinesly hodně ten pedocentrický přístup, který mi přijde fajn v určitých věcech a v určitých mezích. Přijde mi, že všechno musí mít svoje hranice. Je důležité dívat se na dítě a na jeho potřeby, ale vlastně mi přijde i fajn využívat některé věci z těch tradičních postupů. Jo. A proč se mi to líbí? To jsem vlastně odpověděla, že jo, protože prostě to nějakým způsobem rozšiřuje, tu škálu těch přístupů metod, který můžou využívat směrem k potřebám toho klienta, a k zaměření na jeho jedinečnost, a nikoliv

na to, že postup je takový a tabulky jsou takový a ty kliente se do toho vejdi, jak umíš.
Vejdi se do tabulek a do našich postupů, a když se nevejdeš tak je to špatně.

Abstrakt

Cílem této diplomové práce je zjistit postoje sociálních pracovníků, kteří pracují s dětmi jakožto cílovou skupinou, k Montessori přístupu. Práce se zabývá tím, co sociální pracovníci o tomto přístupu vědí, co si o něm myslí a zda vidí prostor pro jeho využití ve své odborné praxi.

V teoretických východiscích práce jsou představeny 3 základní témata: sociální práce, Montessori přístup a postoje. Část o sociální práci se věnuje definování sociální práce a profese sociálního pracovníka, včetně legislativního rámce, dále se zabývá specifikací sociální práce s dětmi a představení institucí, kde je možné s dětmi v rámci této profese pracovat (např. OSPOD, nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, dětská krizová centra aj.). Část o Montessori se věnuje této metodě a základním pilířům, na kterých stojí. Dílčí kapitola je věnována také zakladatelce Marii Montessori a vzniku samotné metody. Poslední teoretická oblast popisuje postoje, jejich klasifikaci a zodpovídá otázky, jak se postoje utváří, k čemu jsou dobré, co vede k jejich změně a jak se dají měřit.

V empirické části je zpracován výzkum, během kterého bylo zrealizováno 7 polostrukturovaných rozhovorů se sociálními pracovníky, kteří ve své odborné praxi pracují s dětskou klientelou jakožto cílovou skupinou. Při analýze rozhovorů byla použita metoda IPA. Z analýzy rozhovorů vyvstala 3 hlavní témata: Montessori přístup v rámci sociální práce, respektující přístup a aplikovatelnost. Respondenti popisovali své postoje k Montessori přístupu z hlediska kognice, emocí a aplikace přístupu do praxe. Všichni respondenti se shodli na nedostatku informací o Montessori metodě. Možné využití tohoto přístupu v sociální práci nevyklučují, avšak jeho aplikovatelnost vidí různě, v souvislosti s konkrétními oblastmi a institucemi. Samotné postoje se u jednotlivých respondentů liší i na základě jejich osobních zkušeností s touto metodou. Z výzkumu vyplynulo, že sociální pracovníci vnímají Montessori metodu jako metodu pedagogickou a aplikovatelnost v sociální práci vidí spíše v zařízeních, kde je více prostoru se klientovi individuálně věnovat (nízkoprahová a terapeutická zařízení). Všichni respondenti se však shodli, že respektující přístup, se kterým Montessori pracuje, se neodmyslitelně váže k práci sociálního pracovníka, kdy je nezbytné ke každému klientovi přistupovat individuálně.

Abstract

The aim of this diploma thesis is to find out the attitudes of social workers who work with children as a target group towards the Montessori approach. This thesis deals with what social workers think about this specific approach, what they think about it and where they see the space for its use in their professional practice.

In the theoretical basis of the work, 3 basic topics are presented: social work, Montessori approach and attitudes. The part on social work deals with defining social work and the profession of a social worker, including the legislative framework, it also deals with the specification of social work with children and the introduction of institutions where it is possible to work with children within this profession (e.g. Authority for the social and legal protection of children, low-threshold facilities for children and youth, children's crisis centres, etc.). The section on Montessori is devoted to this method and the basic pillars on which it stands. A sub-chapter is also dedicated to the founder Maria Montessori and the origin of the method itself. The last theoretical area describes attitudes, their classification and answers the questions of how attitudes are formed, what they are good for, what leads to their change and how they can be measured.

Research is processed in the empirical part. The research is based on 7 semi-structured interviews with social workers who work with children as a target group in their professional practice. The IPA method was used to analyse the interviews. From the analysis of the interviews, 3 main themes emerged: the Montessori approach in social work, a respectful approach and applicability. The respondents described their attitudes towards the Montessori approach in terms of cognition, emotions and application of the approach in practice. All respondents agreed on the lack of information about the Montessori method. They do not exclude the possible use of this approach in social work, but they see its applicability in different ways, in connection with specific areas and institutions. The attitudes of individual respondents are also based on their personal experience with this method. The research showed that social workers perceive the Montessori method as a pedagogical method and see its applicability in social work rather in facilities where there is more space to pay attention to the client individually (low-threshold and therapeutic facilities). However, all respondents agreed that the respectful

approach with which Montessori works is intrinsically linked to the work of a social worker, where it is necessary to approach each client individually.