

Sociální reprezentace lidských práv u romské a neromské populace

Jarmila Zobačová – Ladislav Nykl

Fakulta sociálních studií MU Brno

1 Úvod

Střední Evropa je místem setkávání různých sociokulturních skupin a občanská společnost je založená na rovnosti všech jejích členů před zákonem. Multikulturalita české společnosti byla léta opomíjena a teprve v posledních letech po pádu totalitního režimu dochází k hledání identity minorit. Zkoumání lidských práv spočívá ve uvědomění si vlastních práv a z toho vyplývajících povinností v rámci soužití odlišných skupin občanské společnosti.

Cílem našeho výzkumného projektu realizovaného v roce 2003 na Fakultě sociálních studií Masarykovy univerzity v Brně bylo šetření znalostí a uplatňování lidských práv ve školním prostředí romských a neromských dětí. Chtěli jsme zjistit, jaká je sociální reprezentace dětských práv ve skupině romských a neromských žáků, jejich učitelů a rodičů. Předpokládali jsme, že chápání dětských práv je ovlivněno předsudky vůči romským žákům a také tím, že dvě generace rodičů a učitelů žily ve svých školních letech v direktivní autoritářské a nátlakové výchově a nejsou připraveni na nové pojetí výchovy založené na úctě k dítěti a respektování jeho práv. Tuto skutečnost jsme chtěli eliminovat vytvořením a realizací prototypu kurzu, jehož cílem bylo zvýšit citlivost dětí k respektování lidských práv.

2 Teoretická východiska

Etnická identita je vědomí sounáležitosti s jistým etnikem – to znamená, že mohu být tím, čím se cítím, což garantuje Ústava české republiky, Listina základních práv a svobod. Majoritní populace, která prosazuje své dominantní postavení zvyšuje ve společnosti napětí, které pak může akcelarovat až do mezietnického konfliktu.

Stát, jehož politika směřuje k rozvoji občanské společnosti, akceptuje minority a jejich práva, tak vytváří předpoklad k dobrému soužití všech skupin. Odlišnost minority nelze řešit násilnou asimilací. Romové sdílejí společné území s etnokulturně odlišnou majoritou a jsou plnoprávními občany se všemi právy a povinnostmi. Ale přestože sdílejí území již několik století, jsou stále bráni jako hosté. To pak zabraňuje romům v pronikání do majoritní gadžovské společnosti. Špatné zkušenosti s jednotlivci vedou k předsudkům a zobecňování, které pramení z dávné minulosti. A nemusí mít vůbec logické podklady. Proto je budování identity pro Roma tak náročné. Postoje ke „skinheadským“ spojené s obavami z omezování svobody projevu ukazují složitost tohoto problému, přestože zákony v České ústavě zakazují rasovou nenávisť a podněcování k ní. Všichni příslušníci jiné kultury musejí mít možnost žít a vyvíjet se podle demokratických zákonů a musejí být respektováni jako jedinečné a nezávislé osobnosti.

Teoretickým východiskem pro naše analýzy byla teorie sociálních reprezentací prezentovaná poprvé v r. 1961 v práci francouzského sociálního psychologa S. Moscoviciho. Moscovici sociální reprezentaci chápal jako představu sdílenou členy

určité sociální skupiny, která se liší od reprezentace individuální, tj. od představy, kterou si o dané skutečnosti vytvoří jedinec sám. Definoval sociální reprezentaci jako „systém hodnot, názorů a zvyklostí, které pomáhají lidem zvládat život a komunikovat“ (Moscovici, 1973). Prohloubení těchto teoretických výkladů jsme našli v četných pracích amerického psychologa Carla Rogerse, který na základě rozsáhlých výzkumů vypracoval teorii pozitivního osobního a sociálního růstu jedince, a zároveň ukázal a vědecky přezkoumal konkrétní cesty k dosažení stále větší psychické zralosti. Jeho psychologický směr se nazývá „Přístup zaměřený na člověka“ (Person-Centered Approach).

Pro výzkumnou práci s dětmi jsme uvažovali o několika postupech: běžný pedagogický postup, tedy frontální vyučování, jednoduchou diskusní skupinovou práci k dané tematice nebo procesy encoutrových skupin podle humanistického přístupu C. Rogerse (1984, 1997). Rozhodli jsme se pro procesy encoutrových skupin a jejich propojení s volnými diskusními skupinami na dané téma. Není nám známo, že by encounrové skupiny a jejich propojení byly v evropských zemích využívány při práci s dětmi. Naskytuje se tak půda pro nové poznatky. Teorii C. Rogerse jsme tak transformovali na žáky vztažený přístup ve vyučování (Rogers, 1984, 1990, 1992, 1994, 1998).

Vývoj jedince je předurčen jeho schopností se učit, čímž je myšleno rozšíření jeho kognitivních funkcí, jeho znalostí a jejich používání. V psychologii je vyjmenováno několik způsobů učení, jako např. učení napodobováním, opakováním, podmiňováním – Linhart vyjmenovává 9 druhů (Linhart, Sedláková, 1983). Ve vztahu k lidským právům musíme tedy předpokládat, že i rozšíření obzoru a hodnot lidských práv je věcí učení. Běžný frontální způsob vyučování jsme ve výzkumu doplnili diskusí, čímž byla stimulována aktivita žáků a jejich zájem o vědomosti. V procesu encoutrových skupin jsou procesy poněkud jiné. V těchto rozhovorech vznikají procesy, které urovnávají vnitřní vztahový rámec jedince, a tak aktivují jeho schopnost pochopit, najít a zhodnotit sociální normy a prožívanou situaci. Jedinec se stává schopným spoléhat se sám na sebe a vlastní prožitky a je schopen sociálně a konstruktivně žít. C. Rogers jmenuje tuto vlastnost „Extensionalität“ (Rogers, 1991), dále uvádí v sedmi stádiích teorii růstu osobnosti (1995 a) a v 19 tezích teorii osobnosti a chování (1995 b).

2.1 Přístup zaměřený na člověka C. Rogerse

V roce 1940 definoval C. Rogers tři základní vztahové komponenty (postoje), které jsou dostačující pro vztah, v němž může nastat psychický růst. Těmito postoji, tzv. Rogersovskými proměnnými, resp. dispozicemi (Nykl, 2000, 2002) jsou akceptace bez podmínek, empatické porozumění a ryzost neboli kongruence. Celkovým postojem v přístupu zaměřeném na člověka mohou být vytvořeny podmínky osobního i sociálního růstu jednotlivce jak v jednotlivém rozhovoru, tak i ve skupině.

Akceptaci definoval C. Rogers jako akceptaci osobnosti druhého bez výhrad a podmínek, bez hodnocení a poučování. Je to akceptace jeho osobnosti se všemi možnostmi a nadáními. Jestliže osoba začne vnímat, že je skutečně akceptována, uvolní se její napětí a její vnitřní svět začíná být otevřenější, uvolní se i její velké kreativní kapacity. Je jisté, že mnozí jedinci nezaznamenali v životě nikdy tento pocit

akceptace, jiní si vynutili akceptaci vlastní autoritou a u jistých skupin vyústila neuspokojená elementární potřeba akceptace v deviaci.

Empatie je schopnost jedince vcítit se vnitřního světa druhé osoby. Je to vnímání významů jejích prožitků. Terapeut nebo facilitátor však nemůže poznat tento svět celý, k němu má přístup jen ta jistá osoba. Nemá také podpůrný efekt se s tímto světem identifikovat, nýbrž nabídnout vztah a symbolizované prožitky doprovázet. Empatické porozumění znamená, že vnímané a symbolizované významy prožitků ze strany terapeuta klientovi pozvolna otevírají možnost lépe pochopit vlastní prožitky a asimilovat je do psychické struktury „self“. Zdá se být samozřejmé a proto necitované (Vymětal, Rezková, 2001), že vnímané informace a hodnoty vciťující se osoba proti druhému nepoužije - jinak ztratí pozitivní vztah. Facilitátor pouze podporuje druhou osobu v uvědomění a diferencování prožitých hodnot.

Kongruence je třetí Rogersem definovaná proměnná. Je to jakoby vcítění do sebe samého, poznání a pochopení skutečných významů vlastních prožitků bez zkreslení. Kongruence znamená soulad mezi organismickou zkušeností a self. Výraz kongruence je ryzost, tedy neskrývání se za žádnou maskou, znamená to také vyjádřit vlastní pocity a zážitky tak, aby druhá osoba mohla psychicky růst. Kongruence nebo ryzost neznámá tedy druhou osobu verbálně zranit, nýbrž i v konfliktu vyjádřit akceptaci a zachovat si kongruenci ve vztahu.

Uvedené postoje zahrnul Rogers do šesti podmínek, v nichž zdůrazňuje, že dva lidé jsou v kontaktu, jeden z nich – terapeut- je kongruentní ve vztahu a jeho empatické vcítění a akceptaci druhá osoba vnímá alespoň v minimální míře. Rogers (1991, s. 40) uvádí šest podmínek změn osobnosti v terapeutické situaci, přičemž podmínka č. 2 se v encoutrových skupinách nevyskytuje a skupina je vedena facilitátorem: 1. Dvě osoby se nacházejí v kontaktu. 2. První osoba, kterou nazveme klient, se nachází ve stavu inkongruence, je zranitelná nebo plná strachu. 3. Druhá osoba, kterou budeme jmenovat terapeut, je kongruentní ve vztahu. 4. Terapeut pociťuje bezpodmínečné pozitivní přijetí ke klientovi (pozornost, postoj, akceptaci). 5. Terapeut se empaticky dozvídá o obsahu psychických hodnot klienta. 6. Klient vnímá alespoň v malém množství podmínky 4 a 5, totiž bezpodmínečnou pozitivní pozornost terapeuta ke své osobě a empatické porozumění terapeuta.

2.2 Skupinový proces

Průběh a proces v encounterových skupinách není strukturován, interakce vycházejí ze situací a vztahů, které spontánně nastávají - proto je také vedení skupiny velice náročné a zodpovědné. Na začátku nastává většinou dezorientace účastníků, neznají klima v němž nejsou direktivně vedeni a nejsou hodnoceni. Stávají se proto neklidní a někdy i agresivní - většinou vůči vedení skupiny. Postupně vnímají postoj facilitátora a to, že jeden druhého může akceptovat a vážně a osobně oslovit. Jednotlivec vnímá intuitivně, že se nemusí bránit, že je sám akceptován, a že prožívá ve skupině klima, které ještě nikdy nepoznal. Účastníci začínají prožívat, vnímat a rozeznávat hlubší hodnoty druhých i hodnoty vlastní, dále své vlastní možnosti, práva a povinnosti, ale i hranice volnosti. V dalším procesu začínají účastníci pozvolna vnímat i skutečný význam kongruence ve vztahu.

Základní charakteristikou encoutrových skupin je volný průběh a akceptující postoj facilitátora k jednotlivým účastníkům.¹ Facilitátor projevuje zájem o všechny účastníky a zároveň o skupinu (Rogers, 1984, 1997), o jejich prožitky radosti a starosti a i při konfliktech se obrací pozitivně ke všem účastníkům (Rogers, 1991). Ve skupinách mladistvých je facilitátor obzvláště na začátku více aktivní, ne ale autoritativní.

Rogers popisuje tyto jednotlivé fáze procesu ve skupinách (Rogers, 1984): 1. Všeobecná nejistota. 2. Odpor vůči osobnímu výrazu či exploraci. 3. Popis minulých pocitů. 4. Výraz negativních pocitů. 5. Výraz a zkoumání osobně důležitého materiálu. 6. Výraz bezprostředních interpersonálních pocitů ve skupině. 7. Vývoj léčebné kapacity ve skupině. 8. Sebeakceptace a počínající změny. 9. Zbourání fasád. 11. Individuum dostává feedback (jak působí na druhého). 12. Konfrontace. 13. Nápomocný vztah mimo skupinová sezení. 14. Podstatné setkání. 15. Výraz pozitivních pocitů. 16. Jednání se ve skupině mění.

2.3 Rogersovský přístup a percepce vlastních práv

Z Rogersovských teorií vyplývá, že nelze správně pochopit vlastní práva, pokud jedinec nechápe vlastní zodpovědnost a neuznává prožitky a práva druhých. Mladistvý nemůže pochopit svá práva, když nechápe sebe sama a neakceptuje osobnost druhého. Pokud je vyspělý jedinec schopen navodit klima vzájemné akceptace a otevřenosti v kongruentním vztahu, může současně i lépe vnímat komplikovanou strukturu dnešní společnosti a navazovat optimální vztahy. Rogers zjistil tuto politickou implikaci svého směru, až když na to byl dotázán. Rogers píše: „Tento nový směr se liší od jiných tím, že má zásadně jiné cíle. Směřuje přímo k větší nezávislosti a integraci jedince.... Jedinec stojí v ohnisku vztahu, ne jeho problém.“ (Rogers, 1990, s. 16).

Proces změny osobnosti v Rogersovském přístupu vede k větší vyrovnanosti s okolním světem, a to vždy znamená pochopení vlastních práv a vlastní zodpovědnosti. Jestliže osobnost druhého akceptujeme bez podmínek, pak akceptujeme i jeho práva. Jestliže prožíváme pocit empatického pochopení od druhé osoby, pak prožíváme pocit vlastní existence a vlastních hodnot (Rogers, 1998). Pokud jsme sami autentičtí, pak projevujeme kromě uznání hodnot druhého též vlastní hodnotu a tím i vlastní práva. Dá se předpokládat, že neexistuje žádný člověk, který by mohl svobodně žít, když by ho jeho okolí neakceptovalo a nebylo pro něho transparentní. To ale znamená sám akceptovat a vážit si svého okolního světa a v tomto světě uplatnit vlastní schopnosti a nadání.

¹ Je důležité upozornit na jisté nejasnosti v literatuře. Jak eklekticky zaměřený I.Yalom, tak S.Kratochvíl mluví ve spojitosti s encoutrovými skupinami o t-skupinách, což je zavádějící. T-skupiny vycházejí od proslulého psychologa na Massachusetts Institute of Technology (MIT) Kurta Lewina (Rogers, 1984) a jsou tréninkovými skupinami. Yalom (1999) se tak vlastně nezmiňuje o encoutrových, ale o t-skupinách, což by svědčilo o jistém nepochopení procesu encoutrových skupin. Odstup od jiných skupin vyjadřuje C.Rogers svým specifickým způsobem v kapitole „Eine phänomenologische Untersuchung der Folgen“ (Rogers, 1984) - Rogers pouze předpokládá, že i v jiných skupinách je jeho přístup možný. Pokud facilitátor ve svém přístupu k jednotlivci opustí směr zaměřený na člověka nebo tento přístup v jeho osobnosti není asimilován, nedá se hovořit o encoutrových skupinách.

3 Výzkum lidských práv

3.1 Výzkumný vzorek

Výzkum jsme realizovali na jedné z brněnských základních škol, kde z celkového počtu žáků je polovina žáků romské národnosti. Pro náš výzkum jsme vybrali ze dvou tříd (8. a 9.) celkem 14 dětí, z toho 8 chlapců a 6 dívek ve věku 14 – 15 let. Přibližně polovina dětí byla romské národnosti. Ředitelka školy spolu s třídními učiteli nám svou vstřícností a zájmem vytvořili na dva měsíce prostředí, ve kterém se projekt mohl realizovat. Průběh celého projektu s jeho účastníky - žáky školy - proběhl anonymně, všechna jména žáků jsou pro účely publikování pozměněna.

3.2 Metody

Pro skupinovou práci s žáky jsme zvolili dva přístupy: 1) encountrové skupiny C.Rogerse, 2) diskusní skupiny zaměřené na lidská práva ve smyslu sociálních reprezentací vědomostí před a po předání informací. Encountrové skupiny² 2) byly zvoleny na základě poznatků a výzkumu humanistického směru C.Rogerse v USA a výzkumu R.Tausche a jeho ženy Annemarie, jakož i zkušeností z výzkumu výuky zaměřené na studenta na Vídeňské univerzitě (R.Motschnig, L. Nykl). Zařazení diskusních skupin bylo výzkumným elementem k poznání možností, jak vytvořit kurzy pro zvýšení citlivosti k respektování lidských práv a jejich integraci jak ve škole, tak i v rodině.

V jarních měsících roku 2003 proběhla tři skupinová setkání s žáky vedená Rogersovským přístupem, další dvě setkání s právníkem a psychologem byla zaměřena na základní lidská práva a trestní zodpovědnost. V přípravné části projektu byla provedena důkladná analýza relevantních právních dokumentů (Ústava ČR, Základní listiny práv a svobod, Trestní zákoník, Charta Internacionální romské unie a Úmluva o právech dítěte). Vzhledem k omezeným možnostem projektu bylo nutno omezit skupinové rozhovory na absolutní minimum, čímž byl výsledek projektu již předem značně limitován.

Předpokládali jsme, že Rogersovský přístup v encountrových skupinách povede ke zvýšení citlivosti respektování lidských práv. Je naprosto jasné, že vzhledem ke krátkodobosti těchto skupin nemohou nastat změny ve struktuře osobnosti účastníků. Efekt pohovorů pro rozvoj právního vědomí jsme ověřovali formou test – retest - provedli jsme skupinové vyšetření dětí před realizací programu a po jeho skončení. K tomu jsme použili tyto metody:

1) anketu – žáci volně odpovídali na otázky týkající se lidských práv

² Již ve 40 letech minulého století zjistil Kurt Lewin a jeho studenti, že lidský vztah je jedna z důležitých ale zanedbaných kategorií výchovy (Rogers, 1984). V poměrně krátké době vzniklo v Americe mnoho skupin, kde byly studovány jednotlivé přístupy. K zlepšení této trvající situace přispívají obzvláště procesy v encountrových skupinách vedené podle C.Rogerse. Všechny vztahové prvky přístupu podle C.Rogerse, dokumentované v jeho nesčetných spisech, se odrážejí pozitivně v poradenství, terapii, rodinách ale i v mezikulturních vztazích, což dokumentují výsledky C.Rogersem vedených střetnutí rivalitních etnických skupin v Irsku, Jižní Africe a v Polsku.

- 2) metodu sémantického diferenciálu v podobě 14 pětibodových škál vymezených bipolárními adjektivy. Romské i neromské děti hodnotily pojmy Já, Moji romští spolužáci a Moji neromští spolužáci.

Vedlejším cílem našeho projektu bylo zachytit sociální stav vědomostí dospívajících a jejich zájem o vlastní vývoj. Sloučením racionálních (informativních) rozhovorů s přístupem zaměřeným na člověka podle C.Rogerse v encountrových skupinách byl vytvořen spoj k růstovému pocitovému potenciálu jednotlivce.

Jednotlivé skupiny probíhaly ve 14-denních intervalech následovně:

1. Seznámení s projektem a první test - anketa a sémantický diferenciál
2. První encountrová skupina (dvě hodiny)
3. Diskusní skupina o právech
4. Druhá encountrová skupina (dvě hodiny)
5. Diskusní skupina o právech
6. Třetí encountrová skupina (dvě hodiny)
7. Ukončení a závěrečný test - anketa a sémantický diferenciál

3.3 Výsledky

3.3.1 Znalost lidských práv

Jedna z našich hypotéz stála na předpokladu rozdílnosti ve znalostech a vnímání základních práv a povinností u romské a neromské populace adolescentů. Přitom uplatňování základních práv jak mezi žáky, tak ve vztahu učitel - žák je nezbytným předpokladem zdravého školního prostředí. Zorganizovali jsme diskusi o základních lidských právech a poté jsme se žáky pracovali ve dvou skupinách – žáci měli prezentovat názory své skupiny na trestní odpovědnost a určitá vybraná práva ze Základní listiny práv a svobod (právo na život, právo svobodně se rozhodovat, právo vlasti), měli formulovat, jak si představují svobodu a představit své názory na trest smrti. Obě skupiny postupně prezentovaly svá stanoviska a probíhala nad nimi živá diskuse. K lidským právům se žáci vyjadřovali rovněž při hodnocení sociálních situací, které jim byly prezentovány na vybraných fotografiích – zaznamenali jsme přitom zajímavé postřehy a sociální empatické vcítění se do problému. Celkově jsme pozorovali posun právního vědomí ve srovnání se stavem na začátku výzkumu, kdy většina žáků nebyla schopna základní lidská práva vůbec formulovat. Byli jsme překvapeni neextrémními a lidskými postoji, např. k otázce svobody a trestu smrti.

V našem výzkumu jsme přitom nepředpokládali zjištění rozsáhlých znalostí práv, ale spíše odhalení oblastí, které je potřeba dále rozvíjet a podporovat.

Z kvalitativních analýz vyplynulo, že znalost základních práv byla na začátku výzkumu u obou skupin na nízké úrovni. Žáci nebyli schopni příliš definovat svá práva a odlišit je od povinností k jiným osobám. Percepce práva byla často spojena s nějakou výhodou nebo prospěchem. V semináři o lidských právech zařazeném ke konci skupinového výcviku se ukázalo se, že žáci mají již určité znalosti práva, zejména pokud jde o jejich osobní práva a zkušenosti s jejich porušováním. V diskusích často zaznívaly vyhraněné názory k daným tématům. Provedené kontrolní testování na konci výcviku prokázalo mírné zvýšení citlivosti k základním

lidských právním. Posun nastal směrem k většímu uvědomění si svých práv i práv druhých osob. Bylo vidět, že daná problematika je pro tuto věkovou skupinu zajímavá a aktuální (Kršňák, Poledňová, 2003).

3.3.2 Sebehodnocení a hodnocení druhých

Z analýzy výsledků získaných metodou sémantického diferenciálu vyplynulo, že sebehodnocení romských i neromských žáků je celkově spíše pozitivní, na škálách sémantického diferenciálu se žáci hodnotili směrem ke kladným pólům nebo v průměrných hodnotách. Rozdíly mezi romskými a neromskými žáky nejsou výrazné, Romové se hodnotili jako více spravedliví, více rychlí, více pomáhající, více jako osoby, kterých se druzí neobávají, jako více uzavření a více v napětí. Tyto výsledky však mají charakter pouze trendů, pro náš malý výzkumný vzorek nebyly statisticky významné. Hodnocení romských spolužáků ve skupině bylo za strany Romů mnohem pozitivnější než ze strany neromských dětí. Hodnocení neromských spolužáků ve skupině bylo ze strany romských a neromských dětí odlišné – Romové ve srovnání s neromskými dětmi hodnotí své neromské spolužáky negativněji, tj. jako méně pomáhající, více nespolehlivé, více nedůvěryhodné, více vyvolávající obavy. Tyto výsledky jsou však většinou v pásmu průměru. Ukázalo se, že krátkodobé procesy rogersovských skupin neměly podle dotazníků na sebehodnocení dětí podstatnější vliv, přitom hodnocení romských spolužáků bylo po skončení rogersovského výcviku negativnější než na jeho začátku. Také hodnocení neromských spolužáků se během výcviku zhoršilo (Kršňák, Poledňová, Skočovský 2003).

Očekávali jsme, že skupinová setkání Rogersovského typu povedou u dětí ke zvýšení empatie a větší toleranci ve vzájemných vztazích. S přihlédnutím k procesu a teorii popsané L.S.Vygotským o zóně příštího vývoje (Nykl, Motschnig-Petrik, 2002) nemůžeme tvrdit, že se tento náš předpoklad se nenaplnil, i když, z výsledků sémantického diferenciálu plyne, že proces přinesl i určité negativní změny, tyto je však nutné chápat jako zákonitý výsledek práce se skupinou v krátkém čase. Je zřejmé, že lidé reagují nejdříve spíše negativně, než dojde k jejich sebeotevření a vzájemné důvěře, přičemž tento proces probíhá často nejprve mezi skupinou a facilitátorem.

3.3.3 Průběh encoutrových skupin

Navzdory počáteční skepsi - vzhledem ke krátkodobosti skupiny - jsme došli k překvapujícím výsledkům, které opětovně potvrdily význam přístupu zaměřeného na člověka a jeho tří proměnných. Zároveň nás výzkum přivedl k zamyšlení o nedostatku takového vzájemného přístupu v rodinných vztazích - jak potvrzuje V.Smékal: „Umění zralé lásky, t.j. kombinace akceptace, úcty k osobnosti a sounáležitosti založené na opravdové intimitě je výchovný způsob, který patří spíše k vyjímecným, ale který zaručuje, že takto vychovaný jedinec má šanci vyrůst v harmonickou osobnost.“ (Smékal, 2002, str. 419).

Délka skupin byla před zahájením s ředitelkou školy dohodnuta na dvě krátkou pauzou oddělená hodinová sezení. Ve skupině byl na začátku jistý neklid, rozpaky a provokace mladistvých účastníků. Žáci ale nebyli napomínáni a vedeni k pořádku a poslušnosti, několikrát byli však upozorněni, že někdo právě mluví o svých důležitých

zážitcích. Nakonec nezbylo facilitátorovi, než se obrátit na jednotlivce a celou skupinu s tím, že se mu špatně vede, že nedokáže naslouchat a koncentrovat se na více než jednoho mluvícího účastníka a posléze vyjádřil, že již má zlost na takovou neúctu jednoho k druhému.

Zastavme se krátce u této situace. Většina žáků rušila naše rozhovory, obzvláště jedna trojice chlapců. Vyjádření vlastních pocitů facilitátora o jeho ztížené koncentraci byla vnímána jen několika účastníky. Ostatní provokovali dále, nastal tedy proces „kdo z koho“. Facilitátor vyjádřil, že jej mluvení několika účastníků zároveň zneklidňuje, protože se musí stále rozhodovat, kam soustředit svoji pozornost. Toto napětí se pozvolna změnilo ve zlost, což bylo facilitátorem vyjádřeno - jako jeho vlastní zlost na děj. Nastalo opět malé uklidnění, ale tři neromští účastníci nedokázali být ještě opravdu ve skupině. Nyní to znamenalo, že zde nechtějí být. Proces se rozvíjel dále, žákům byla ponechána volnost rozhodnutí, chtěli odejít, vrátili se a facilitátor vyjádřil svoje potěšení, že jsou opět ve skupině. Chování těchto tří chlapců se podstatně změnilo a pozvolna začali vyjadřovat pozitivní vztah ke skupině a facilitátorovi.

Každá druhá část skupiny proběhla s velkým klidem a zájmem jednoho o druhého. Naše počáteční skepse se nevyplnila, naopak byli jsme překvapeni, že se žáci v druhé části vždy uklidnili a začali jeden druhému naslouchat a brát sebe a druhého vážně. U některých účastníků nastaly důležité zážitky, které mohou být pro jejich další život klíčové, i když v momentě nebyly ještě vědomě postřehnuty. Z těchto důvodů je kvantifikování výsledků velice ztíženo, pro nás zůstává jasný výsledek, že i za tak těžkých podmínek, jako je skupina přímo ve škole, kdy jiní žáci otevírají neustále dveře a ruší, kde zůstanou žáci v jim známém prostředí a zaběhaných způsobů jednání, působí C.Rogersem zkoumaný přístup velice pozitivně. Na konci sezení se účastníci nechtěli ani rozejít. Byly to zajímavé zkušenosti a hluboké zážitky.

Je nutné dodat, že pouhým popisem nelze dostatečně vyjádřit postoje facilitátora a komplexnost momentálního vztahu, jelikož v akceptujícím výrazu je začleněna síla hlasu, jeho zabarvení, pohled, nepatrné reakce na okolí, pohyby rukou, směr pohledu, postoj těla a jistě mnoho dalších drobných aspektů, které dávají celkový, účastníkem vnímaný smysl. Jedná o empatický výraz, který vychází z vnitřního vztahového rámce a vyjadřuje pro klienta naprosto akceptujícím jeho pocity (Rogers, 1984), což Rogers dokumentuje na výrazu „Vy jste podvodník“. Tento výraz může být čtenářem špatně pochopen, když nemá přístup k momentálnímu vztahu terapeuta ke klientovi. Dále není možné popsat a zrekapitulovat celé spektrum psychických pochodů, které doprovázejí intuitivní jednání facilitátora. Z tohoto hlediska můžeme ale pozvolna chápat hranice behaviorálních a racionálních směrů a obrovské možnosti směru zaměřeného na člověka.

Ve skupině bylo mnoho momentů, kdy byla facilitátory symbolizována verbálně i neverbálně akceptace. Facilitátor vyjádřil vlastní prožitky, dokonce i prožitek zlosti. Již pouhá akceptace měla na účastníky značný vliv a přinesla pozitivní změnu v jejich sociálním jednání ve skupině. Přes nevhodné podmínky – hluk z chodby a vcházení jiných žáků do třídy – se účastníci pozvolna uklidňovali a dokonce jeden druhému pozorně naslouchali. Z hlediska morálního vývoje podle J.Piageta (1954) se zde setkáváme se zajímavým fenoménem. Není to J.Piagetem popsaná orientace dítěte na trest a chválu, nýbrž jeho sociální vývoj vlivem skupinového klimatu, v němž je podstatný prožitek akceptace a empatického vcítění. Tento poznatek je v souladu s

výzkumem A.M.Tauschové, (1960), kde se výrazně prokazuje, že trest a autoritativní (autoritářský) postoj nevede k vnitřní vyrovnanosti dítěte. Nadále je nanejvýše zajímavý pozitivní efekt autentického výrazu zlosti facilitátora, což byl konstruktivní výraz vlastního prožitku. Tento fakt vedl k pozitivním změnám ve skupině (viz Kounin, 1976). Jsme přesvědčeni, že autentický výraz v souladu s empatickým vcítěním a akceptací je vždy konstruktivní.

Jeden z účastníků musel odejít právě v okamžiku, kdy byla nablízku jeho důležitá zkušenost – pocit být brán vážně i v konfliktu, takový, jaký je, a zkušenost, že pro svoji odmítavost a zesměšňování druhých není v běžných situacích sám brán vážně a dostává se do neřešitelných konfliktů. Tyto zkušenosti se uvolňují primárně přes vlastní pocit a prožitek: „Jsem akceptován a brán vážně.“ Podobné řešení konfliktu popisuje Rogers ve svém vědeckém pojednání (1991). V.Junková (1997, in Vymětal 1997) píše v tomto smyslu, že změna osobnosti není ve vypracování náhledu na daný problém, ale změnou prožívání tohoto problému.

Svou obvyklou poznámkou napadl náš účastník „A“ jednoho spolužáka. Nastala konfliktová situace zakořeněná v jistém flegmatickém a poměrně arogantním postoji žáka „A“. Nebudeme daleko od pravdy, když si představíme, že tento postoj pramenil z rodinného klimatu žáka, kde se nejen promítal zkreslený postoj jednoho nebo obou rodičů oproti okolí, ale i neakceptace vlastního dítěte. Žák „A“ pojmenoval bratra jeho spolužáka velice opovrhujícím, což bylo zraňující a navíc se tato situace již dlouho a stále opakovala, tudíž bylo zranění stále hlubší. Žák „A“ si neuvědomoval, že zranil, výraz který použil byl pro něho samozřejmý. Facilitátor se obrátil k žáku „B“ a doprovázel a akceptoval všechny pocity, které žák vyjadřoval. Pro žáka „A“ to byla nová situace, naslouchat co druhý prožívá, aniž by byl sám obviňován. Zjistil, že se nemusí bránit. Další proces v konfliktu byl bohužel přerušen, protože žák „A“ musel odejít. Již na odchodu vedl ještě s facilitátorem delší a poprvé rozumně vedený rozhovor – na konflikt již nebyl čas. Byl to veliký úspěch v těžké situaci, kde facilitátor stál oproti několika negativním hodnocením, na které odpověděl vyzdvihnutím pozitivních vlastností a možností žáka „A“ (již v jeho nepřítomnosti), což byla nová situace pro žáka „B“. Je nutné podotknout, že nám právě zde krátkost skupiny nedovolila pokračovat v důležitém procesu vývoje osobnosti.

Oproti popisům encoutrových skupin C.Rogerse (1984) probíhal proces relativně rychle a s jistou modifikací. Zpočátku byl ve skupině neklid a nerozhodnost, což je typická počáteční fáze encoutrových skupin. Skoro současně se projevovaly nezájem a provokace školáků. Tyto projevy by se daly přirovnat k rozhořčení účastníků - často směřované proti facilitátorům - když je zpočátku skupina nerozhodná, co má dělat. Akceptující postoj facilitátora a jeho ryzí, ale nezraňující vyjadřování vlastních prožitků vedlo k rychlé a pozitivní změně a navázání pozitivních vztahů vzájemné důvěry. Je nutné zdůraznit ještě pozitivní vývoj ve skupině, který byl několika žáky symbolizován jim vlastním způsobem, např. kresbou.

Pro některé účastníky mohly jejich prožitky znamenat důležité životní zkušenosti. Zajímavé by bylo zjistit po dvou až třech letech dotazníkovou metodou, zda některé zkušenosti z tak krátkých setkání měly skutečně dlouhodobé trvání. Vzhledem ke krátké době trvání skupiny (3 x 2 hodiny) je nutno zdůraznit nepředpokládané pozitivní překvapení, že vůbec začaly tak intenzivní procesy. Účastníci se uvolnili, otevřeli a začali se pozitivně přijímat.

Z hlediska vytváření dynamiky skupin a behaviorálních procesů je zde na rozdíl od jiných skupinových procesů několik odlišných aspektů ve vytváření norem, rolí a kohese. Tyto procesy jsou popsány např. Yalomem (Yalom, 1999).

Normy. Začátečník Rogersovského přístupu bude ve skupině asi udiven, když normy a pravidla nebude nacházet. Ani v naší skupině nebyly vysloveny žádné normy, pouze vyzvání ředitelky, aby školáci přišli i na další setkání. Respekt jeden k druhému a volnost mluvení se vytvořily přispěním postojů facilitátorů, tak jak o tom píše C.Rogers. Tyto postoje, které se vyvíjí ve vztahu k jednotlivým účastníkům, jsou akceptace, empatie a ryzost. Je v nich zahrnut i ten význam, který popisuje B.Rollett (1997, str. 231) jako „být při tom“, být přítomný (dabeisein).

Role. S podobnou situací se setkáme při pokusu o hledání vyvíjejících se rolí ve skupině. Ve skupině byli živě mluvící školáci a také takoví, kteří byli zdrženliví. Nebylo evidentní, že by se zde vyvíjely role, spíše se uvolňovala dynamika jednotlivých účastníků, což bylo lehce pozorovatelné. Právě dynamičtí a ve skupině rušící účastníci se dokázali v druhém sezení stáhnout do pozadí a vyslechnout pozorně své spolužáky. Role jako takové tedy nevznikly, nikdo nepřevzal nějakou funkci jako je třeba vůdcovská nebo kašpárkovská. Asi proto, že skupina nemá žádný specifický pracovní cíl, jsou zde spíše jednotlivé zájmy, které se krystalizují v akceptaci ale i v konfliktu a jeho specifickém řešení. Jednotliví účastníci projevovali svoji osobnost, která přinášela motivaci k novým situacím ve skupině. Vytvoření rolí je pro tento skupinový proces jistou zábranou a vznikající role rychle zanikají. I facilitátora nemůžeme chápat jako roli, ale spíše jako katalyzátora procesu a jako člověka, který dokáže nabídnout vztah a vytvořit klima důvěry. Facilitátor není komentátor a nesnaží se o něco, co má, ale žije ve skutečné realitě momentálních situací, a tak dává jedinci možnost vnímat prožitky a jejich význam, ne roli těchto prožitků.

Kohese. Náš další - v literatuře používaný - aspekt skupinového, o kterém se zmíníme, je kohese. Kohesi, tedy soudržnost, charakterizujeme především jako vzájemné povšimnutí vlastního vztahu k druhému a proces porozumění pocitových hodnot. Ve skupině bylo již v tak krátké době mnoho náznaků a počátků těchto procesů.

Skupinový proces nám potvrdil, že prožitek citové akceptace dodává sebedůvěru a podporuje sebeúctu, jak také předpokládá Vágnerová (2000, s. 202). Vágnerová ale tvrdí, že důvod pozitivního přijetí dítě nezajímá. Podle C. Rogerse vyvolávají podmínky přijetí introjekce, které nejsou v souladu s pozitivním psychickým vývojem. Je to jistě aspekt, který by zasloužil obsáhlý výzkum. Důležitost pozitivního přijetí dítěte charakterizují dále výsledky výzkumu citované od Trudewind (1982), kde byly zkoumány úspěchy 40 chlapců. Synové, kteří měli úspěchy, byli od svých matek častěji chváleni, hlazeni a objímáni, matky jim nechávaly více volnosti při jejich práci a sdílely spokojenost s jejich výkony (Rollett, 1997, str. 141).

Celkově přinesly skupinové procesy mnohá překvapení a mnohé zkušenosti. V porovnání ke skupinám s dospělými je práce s mladistvými velice náročná. Je evidentní, že mladiství mají mnoho pohybového potenciálu, který je možno akceptovat a využít. Tato skupinová dynamika vyvolává u facilitátora množství různých pocitů. Jeho respekt jednotlivých osobností a vyjádření vlastních

opravdových prožitků motivují pozvolna k zbystrění pozornosti účastníků na děj ve skupině. Jsou to rozhovory, kde facilitátor vnímá a podpůrně symbolizuje význam projevených pocitů a emocionálních a kognitivních obsahů, jejichž důležitost většina mladých lidí rychle pochopí. Mladiství vycítí mnohem rychleji než dospělí, že jsou akceptováni. Účastníci začínají být otevřenější a klidnější. Je jistě zajímavé, že bez dané struktury a napomínání nastává ve skupině v krátké době uklidnění a probíhají důležité vztahy. Je nutno dodat, že se romští účastníci zapojili naprosto přirozeně, mnozí dokonce přinesli oživení svou spontánností. Další výzkum podobných skupin by nám dal vhled do takto krátkých procesů. Výsledky ukazují, že bychom mohli pro Rogersovský přístup k dětem ve škole a v rodině najít mnoho motivačních faktorů, a tím i cest pro rozvoj osobnosti jak žáků, tak i učitelů a rodičů. Je to právě tento přístup, který umožňuje podle výzkumů jak v Americe (Aspy, 1976), tak v Německu (Tausch, 1998) a v Rakousku (výzkum Motschnig, Nykl, 2001-2003) optimální rozvoj osobnosti a předchází patologickým jevům ve společnosti.

3.4 Diskuse

Integrace přístupu zaměřeného na člověka nejen do poradenství, ale i do pedagogiky a vyučování je zásluha C.Rogerse. Jeho výzkum a další práce H.J.Freiberga a D.Aspey v Americe, výzkumy A.M.Tausch a R.Tausche v Německu a výzkumy a aplikace na Vídeňské univerzitě (Motschnig, Nykl) dokazují jasně pozitivní výsledky ve výchově a vyučování na jakékoli úrovni. Je nepochybné, že proces pochopení hodnot lidských práv a vlastní odpovědnosti jsou součástí tohoto přístupu, který, jak vyplývá ze všech výzkumů, vedle vybudování harmonické a dynamické emocionální základny a podporuje i schopnost se učit.

Díky zájmu všech účastníků a ředitelky školy probíhal výzkum v rámci daných možností efektivně. Byly zváženy možnosti na straně školy a na straně projektu. Encountrové skupiny se zúčastnila jen část celé kohorty, což bylo nutné z hlediska udržení dynamického procesu. Velikost skupiny odpovídala možnostem přímého styku s jednotlivými žáky jak při pohovorech informativních, tak v encountrové skupině, což splňovalo předpoklad celého výzkumu. Pro statistické výsledky byl tento počet velice malý, přesto se daly výsledky interpretovat a analyzovat.

Finanční možnosti projektu se promítly do délky projektu ve smyslu délky skupinových pohovorů s žáky. Přes tyto neuvěřitelně malé možnosti v délce skupin byly i statisticky zaznamenány jisté změny v hodnocení spolužáků, ať již pozitivní či negativní. Je to potvrzení toho, že ve skupině nastaly důležité skupinové procesy. Minimální čas který byl k dispozici, byl maximálně využit.

Na průběh našeho experimentu měla vliv i situace jednotlivých sezení. Žáci zůstávali ve svých třídách, tedy v prostředí, ve kterém měli jisté zabudované mechanismy chování. Do třídy vcházel další nezúčastněný žák, a tak skupinu rušili. I hluk zvenku a o přestávkách z chodby rušil rozhovory ve skupině. Toto prostředí mělo pravděpodobně i některé pozitivní aspekty - a sice pro facilitátory, kteří byly vnešeni do přirozeného prostředí žáků a mohli s těmito situacemi pracovat. Pro další výzkum by bylo vhodné zajistit klidné prostředí.

I když statistické výsledky neukazují velké změny, dokonce hodnocení romských spolužáků se zhoršilo, je naše hodnocení procesu v encountrových skupinách

pozitivní. Pokles při dotazníkového hodnocení romských spolužáků byl aspekt, který se dal vzhledem ke krátkosti skupiny očekávat. Naznačuje uvolnění v prožívání, tedy uvědomění skutečných pocitů a pocitů zapříčiněných komplexy, které Rogers definuje a jmenuje introjekcemi (Rogers, 1991). Do těchto komplexů zahrnujeme samozřejmě předsudky. Uvolnění, jež bylo v souladu s pozitivním vztahem k facilitátorovi, signalizuje počátek procesu pro pozitivní změny a integraci.

Psychologické testy se tedy koncentrují na momentální stavy a ne na procesy, které se daly do pohybu. Výsledky dokumentují L.S.Vygotským (1992) kritizované zachycení stavů bez přihlednutí k aktivaci zóny příštího vývoje. Ukvapené závěry by mohly zkreslit skutečné vývojové aspekty a zavést výzkum do slepých uliček. Z hlediska citlivosti k lidským právům, která je zakotvena v pozvolně se vyvíjející vzájemné akceptaci a pochopení vlastní osobnosti se přístup ve skupinovém procesu potvrdil jako efektivní.

Jistý problém ve výzkumu vidíme v tom, že výzkumníci nemohli být zúčastněni na všech setkáních se žáky, což dává pro jednotlivce jen částečný obraz výzkumu. Jistě je i Rogersovský přístup k žákům v diskusních skupinách velmi důležitý, tento požadavek však nebyl splněn (výzkumníci neprošli výcvikem). Pro další výzkumy vidíme jako zásadní předpoklad alespoň společné setkání - meetings.

3.5 Závěry

Ve výzkumu bylo prokázáno, že propojení prožitkového a kognitivního učení v kontextu Rogersovského přístupu znamená důležitý krok ve výchově a sociálním citění mladistvých. Rozsah výzkumu však nedal možnost použití pracných analýz a statistických metod. Na místo těchto analýz vstoupily výsledky, které jsou pro vědu a praxi neméně důležité. Je to nejen na žáka zaměřený přístup ve vyučování, ale i zapojení krátkodobých encountrových skupin s mladistvými – za předpokladu vedení zkušeným facilitátorem.

Encoutrové skupiny ukázaly, že dospívající bez rozdílů původu mají zájem o vlastní práva, že těžce nesou bezpráví, a snaží se pochopit důležité spojitosti ve společnosti a blízkých vztazích. Procesy ve skupině přinesly uvolnění a mnozí žáci projevovali pocit důvěry, což se zřejmě ukázalo i v diskusních skupinách. Rozhovory nám přinesly poznatky, že autoritativní výchova nese za následek problémy v dospívání. Z této zkušenosti vyplývá, že by zapojení rodičů do podobných smíšených kurzů, a nebo pouhých encountrových skupin, bylo přínosné nejen pro integraci Romů, ale všeobecně pro pozitivní změny ve výchově mladistvých.

Dotazníková část výzkumu ukázala, že dospívající mají velký smysl pro vlastní práva a práva společenská. Ukázalo se, že oblast práv je pro mladistvé velice důležitá, a že oni přímo touží po patřičných informacích. Spojení obou oblastí, tedy informační (dotazníky a diskuse) a procesy encountrových skupin, se ukázaly velice obohacující. Jedná se pak o jednu část strukturovanou, více informační a druhou část, ve které účastník čerpá z přímých vztahů za předpokladu C.Rogersem definovaného klimatu.

Podle skupinových interakcí lze soudit, že existují závažné problémy jak v rodinách romských, tak v rodinách neromských. V době užívání drog nemůžeme objektivně posoudit, kde jsou problémy větší. S velkou jistotou lze ale usuzovat, že je ze společenského, ale i z hospodářského hlediska nutné hledat cesty, jak pomoci

těmto rodinám. Jestliže si uvědomíme, jaké finanční proudy zapříčiní jeden drogově závislý, je nasnadě úvaha, že nabídka účinných preventivně vývojových opatření je ekonomická ve smyslu dnešní i budoucí společnosti.

Skupinová práce ukázala, že za předpokladu vedení zkušeným facilitátorem je možný pozitivní a dynamický proces, při kterém si dospívající nejen uvědomí důležitost a hodnotu lidských vztahů, kde prožijí lidský vztah s akceptujícím a empatickým postojem, kde zažijí neurážející otevřenost a dostanou i pomoc, ale kde také aktivně prožijí všechny tyto hodnoty. A prožijí tyto hodnoty dříve, než je si uvědomí.

Na závěr můžeme tedy konstatovat, že se podařilo vypracovat prototyp kurzu, jehož cílem je vývoj osobnosti a též zvýšení citlivosti k respektování lidských práv. Tento kurz by byl vhodný jak pro dospívající, tak pro učitele a pro rodiče. Krátkodobost našeho výzkumu však nelze považovat za ucelený výcvik.

3.5.1. Význam projektu pro rozvoj teoretického poznání a další výzkum

Za jeden ze základních poznatků výzkumu považujeme fakt, že práce ve skupinách nebyla ovlivněna kulturními zvyklostmi, což odpovídá pozitivním výsledkům encountrových skupin vedených C.Rogersem s rivalitními skupinami v Irsku.

Všechny poznatky ze skupinových procesů přinášejí vždy obohacení vědecké základny, obzvláště pak pozitivní výsledky práce s mladistvými v encountrových skupinách. Výsledky této práce signalizují potřebu dalších výzkumů s cílem aplikace. Výsledky zároveň poukazují na senzibilitu těchto procesů a mnohé situace, kde jsou nezbytné velké zkušenosti facilitátora.

Významný aspekt je obsažen v prokázané možnosti propojení prožitkového a kognitivního učení s klimatem možného psychického růstu. Krátkodobé encountrové skupiny přinesly tedy překvapivé výsledky, které opravňují k závěru, že pro sociální vývoj dítěte takovéto skupiny mohou být velkým přínosem. Současně vyvstaly mnohé otázky, které mohou být integrovány do nových výzkumů:

- Mohou již tyto krátkodobé skupiny ovlivnit dlouhodobě pozitivní vývoj osobnosti dítěte?
- Jakým způsobem se mohou zapojit rodiče dospívajících do těchto procesů?
- Jaký podíl na pozitivním vývoji nese klima encountrových skupin a jaký je jeho vliv na učení kognitivním dovednostem?
- Je klima encountrových skupin nová revoluční cesta pozitivního vývoje mladistvých?
- Jaký potenciál schopných učitelů je ve školství k dispozici?

Proces encountrových skupin je možno pochopit jako aktivaci zóny příštího celostního vývoje o které se zmiňuje L.S.Vygotskij. Proces tohoto vývoje nepokračuje však přímočaře, proto nemusí výsledky testů odpovídat skutečně aktivovaným změnám. V pokračování tohoto výzkumu a v aplikaci výsledků vidíme další možnosti a prohloubení vědecké práce.

3.5.1 Význam projektu pro praxi

Význam výzkumu pro praxi vidíme jak v přístupu zaměřeném na žáka tak i v realizaci kurzu, jehož cílem je zvýšit citlivost k respektování lidských práv a vzájemné

akceptace. Dále se zaměříme na procesy „na žáka zaměřeného přístupu“, který je pak základní složkou kurzu a vyučování. Vývoj pozitivního přístupu učitelů a rodičů je jistě zakotven v účasti na encoutrových skupinách.

Základem Rogersovského na žáka zaměřeného přístupu je propojení prožitkového učení s učením kognitivním (Rogers, 1998). Jedná se o umožnění školní práce celému dítěti, jeho pocitům a jeho intelektu, procesu - ve kterém se spojují myšlenky a pocity. V dnešním vzdělávacím procesu je toto spojení velice podceňované. Emočně prožitkové a kognitivní spolu těsně souvisí. Jedná se o učení se celou osobností. Poznání bez pocitů není poznáním. Ve vzdělávání se zdůrazňuje kognitivní a vyhýbá se pocitům, které s učením souvisejí. Za předpokladu vysokého osobnostního vývoje je nejpodstatnější z postojů facilitátora nebo učitele je opravdovost: Je tím čím doopravdy je a tak vstupuje do vztahu se žáky a je jim plně k dispozici. Jeho akceptace a empatické porozumění je vždy součástí jeho opravdovosti (kongruence).

Další aspekt, který podporuje učení je přijetí individuality žáka, úcta k druhému, oceňování žáků i s jejich chybami, to je základní víra ve schopnosti lidského organismu. Empatické porozumění – ne posuzování – je další aspekt pro navození zážitkového učení. Facilitátor – učitel vidí svět očima žáka, aniž by ho chtěl hodnotit a analyzovat. Potom může nastat růst a rozvoj osobnosti a proces učení. Žáci si uvědomují, že tento přístup není další přetvářka, na kterou jsou zvyklí. Facilitátor – učitel, který rozumí světu každého žáka je neuvěřitelné poznání a nová zkušenost. Úroveň předpokladů pro mezilidské vztahy může být měřena s rozumnou mírou objektivity. Aspy (1971) prokázal, že je možné poměrně přesně vybrat osobnosti učitelů, kteří disponují interpersonálními kvalitami, které napomáhají učení celou osobností. Je-li ve třídě humánní atmosféra s postoji upřímnosti ke člověku, porozumění, umožňuje to dobré a smysluplné učení. Dochází k pozitivnímu jednotnému učení celou osobností. – Aspy (1972): Učitelé se mohou zdokonalit v rámci dalšího vzdělávání, např. formou intenzivního skupinového zážitku, jehož součástí by byly tématické skupiny a další následné aktivity a příležitosti ke sebevzdělávání. Inovační humanistické a prožitkové učení se prosazuje postupně a má budoucnost.

Zajímavé je srovnání tradičního postoje a Rogersovského přístupu.

V tradičním pojetí vzdělávacího procesu je učitel hlavní nositel vědění a moci. Jeho hlavním vyučovacím nástrojem je výklad a metody které používá jsou víceméně autoritativní, kde panuje atmosféra strachu jako nástroje kázně a tím nedůvěry žáka a učitele. Hlavní důraz je kladen na rozvoj intelektu. Jsou ignorovány demokratické principy a přístup ke člověku jako celé osobnosti.

V Rogersovském přístupu je učitel – facilitátor odpovědná osoba s vírou ve druhé, v jejich schopnost myslet a učit se. Sdílí odpovědnost za učební proces a zajišťuje zdroje učení. Žáci si při tomto procesu vytvářejí vlastní studijní programy a plně se na vzdělávacím procesu podílejí s vlastní mírou zodpovědnosti a sounáležitosti. Celá atmosféra učení probíhá v upřímnosti, zájmu a naslouchání a kázeň je na individuální odpovědnosti. Žák sám činí hodnocení a hodnotí význam učení, přičemž nastává atmosféra osobního růstu s hlubšími poznatky a s trvalejší platností.

C.Rogers: Na člověka zaměřený přístup k učení je postavený do protikladu s tradičním přístupem a ukazuje, že disponuje vzdělávací strategií, která umožňuje proměnu osobnosti a je uplatnitelná do podoby vzdělávání v budoucnosti.

4 Bibliografie

- ASPY, D., (1972). Toward a technology for humanizing education. Champaign, Illinois (Research Press).
- ASPY, D., ROEBUCK, F.M. (1976), A lever long enough. Washington, D.C. (National Consortium for Humanizing Education).
- ČÁP, J., (1993). Psychologie výchovy a vyučování. Praha, Karolinum.
- ERIKSON, E., H. (1985). Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag, 3. Auflage.
- KOUNIN, J.,S. (1976). Techniken der Klassenführung. Stuttgart, Klett.
- KRŠŇÁK, T., POLEDŇOVÁ, I. Právní vědomí ve školním prostředí u romských a neromských dětí. Seminář Novinky v pedagogické a školní psychologii, Zlín, 29.-30.8.2003, v tisku
- LINHART, J., SEDLÁKOVÁ, M. (1983). Poznávací procesy. Státní pedagogické nakladatelství, Praha.
- MILLER, A. (1983). Am Anfang war Erziehung. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag.
- MOSCOVICI, S (1973). Foreword, in Herzlich, C.: Health and Illness. A Social Psychological Analysis. London: Academic Press 1973.
- NYKL, L., MOTSCHNIG-PITRIK, R. (2003) „Putting together Roger's Theory of Personality and Behavior with Vygotsky's Theory of Higher Psychic Functions". Brünn
- NYKL, L. (2000). „Psychologische Kontexte in der Rogers' Psychotherapie – das Selbst im Mittelpunkt der Persönlichkeitstheorie – Vergleich zum Behaviorismus und der Psychoanalyse“, Virya, Nr. 4 (2000), Seite 4-108, Wien.
- NYKL, L. (2002). Psychologische Kontexte in der Rogers' Psychotherapie im Zusammenhang mit der Persönlichkeitstheorie – Vergleich zum Behaviorismus und anderen Theorien besonders zu der Theorie der höheren psychischen Funktionen nach L.S.Vygotskij, Nostrifikationsarbeit UNI Wien.
- NYKL, L., MOTSCHNIG-PITRIK, R. (2002) „Eine Theorie zur Persönlichkeitstheorie von C.R.Rogers mit dem Gedankengut von L.S.Vygotskij“. „Psychologie in Österreich“ 5/ 2002, Seite 252-261, Wien.
- NYKL, L., MOTSCHNIG-PITRIK, R. (2002) „Uniting Rogers' and Vygotski's Theories on Personality and Learning“ <http://www.saybrook.edu/crr/papers/VygRogEngl.doc>
- PIAGET, J. (1966). Psychologie intelligence. Praha, Státní pedagogické nakladatelství.
- PIAGET, J. (1954). Das moralische Urteil beim Kinde, Zürich, Rascher.
- PLÁŇAVA, I. (2000). Manželství a rodiny - struktura, dynamika, komunikace. Nakladatelství Doplněk, Brno.
- POLEDŇOVÁ, I., KRŠŇÁK, T., SKOČOVSKÝ, K. Efekt rogersovského výcviku na sebehodnocení a hodnocení druhých ve skupině romských a neromských dětí. 6. konference Učitelé a zdraví, 25.-26.9.2003, Pedagogická fakulta MU, v tisku
- ROGERS, C.R. (1983 a). Klientenzentrierte Psychotherapie - Die Kraft des Guten. Mit C. R. Rogers. Universität Erlangen-Nürnberg. Videoaufnahme.
- ROGERS, C.R. (1984). Encounter-Gruppen. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- ROGERS, C.R. (1985 b). Entwicklung der Persönlichkeit. Klett-Cotta, Stuttgart, 15. Auflage.
- ROGERS, C.R. (1986). Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- ROGERS, C.R. (1990). Die Kraft des Guten. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- ROGERS, C.R. (1991). Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. GwG Verlag, Köln, 3. Auflage.
- ROGERS, C.R. (1992). Partnerschule. Fischer Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main.
- ROGERS, C.R. (1993). Der neue Mensch. Klett-Cotta, Stuttgart, 5. Auflage.
- ROGERS, C.R., H.J.FREIBERG (1994). Sloboda učít' sa. Inštitút rozvoja osobnosti PERSONA, Modra.
- ROGERS, C.R. (1995). Ako byť sám sebou. IRIS, Bratislava.
- ROGERS, C.R. (1995 a). Client-centered therapy. Constable, London.
- ROGERS, C.R. (1995 b). On becoming a person. Constable, London.
- ROGERS, C.R. (1997). Encountrové skupiny. Inštitút rozvoja osobnosti PERSONA, Modra.
- ROGERS, C.R. (1998). Způsob bytí. Portál, Praha.
- ROGERS, C., R. (2002). O stawniu sie osoba, Poznań, Dom wydawniczy Rebis.

- ROLLETT, B. (1997). Lernen und Lehren. WUV Universitätsverlag, Wien.
- SMÉKAL, V. (2002). Pozvání do psychologie osobnosti. Barrister & Prinzpal, Brunn.
- TAUSCH, A.M. (1960). Experimentelle Untersuchungen über die Wirkung verschiedener Beziehungshaltungen im Erleben von Kindern. Zeitschrift fuer Experimentelle und Angewandte Psychologie, 7, Seite 472-491.
- TAUSCH, A.M., WITTERN J.,O. (1979). Auswirkungen personenzentrierten Gesprächsgruppen auf die Person von Lehrern, ihr Erleben und Verhalten im Unterricht. Psychologie, Erziehung, Unterricht, 26. Jg., Seite 330-340, Ernst Reinhardt Verlag München Basel.
- TAUSCH, R., TAUSCH, A.M. (1998). Erziehungs- Psychologie. Hogrefe-Verlag, Göttingen, 11. Auflage.
- TRUDEWIND, C. (1982). The development of achievement motivation and individual differences: Ecological determinants. In W. Hatrup (Hrsg.), Review of Child Development Research (S. 669-774). Chicago, The University of Chicago Press.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000). Vývojová psychologie. Portál, Praha.
- VYGOTSKIJ, L., S. (1972). Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung. Münster, Lit Verlag.
- VYGOTSKIJ, L., S. (1992). Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster Hamburg, Lit Verlag.
- VYMĚTAL, J. (1996). Rogersovská psychoterapie. Český spisovatel, Praha.
- VYMĚTAL, J., REZKOVÁ, V. (2001). Rogersovský přístup k dospělým a dětem. Portál, Praha.
- YALOM, I., D. (1999). Teorie & praxe skupinové psychoterapie, Konfrontace, Hradec Králové. 151-175.

Listina základních práv a svobod, dostupná z [www:](http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html)

<http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>

Trestní zákon a trestní řád, dostupný z [www:](http://www.onlinedata.cz/zakony/140_1961.asp)

[http://www.onlinedata.cz/zakony/140_1961. asp](http://www.onlinedata.cz/zakony/140_1961.asp)

Úmluva o právech dítěte, dostupná z [www:](http://sppd.cesky-dialog.net/index.php?re=text&tx=11) <http://sppd.cesky-dialog.net/index.php?re=text&tx=11>

5 Obsah

1	ÚVOD	1
2	TEORETICKÁ VÝCHODISKA	1
2.1	PŘÍSTUP ZAMĚŘENÝ NA ČLOVĚKA C. ROGERSE	2
2.2	SKUPINOVÝ PROCES	3
2.3	ROGERSOVSKÝ PŘÍSTUP A PERCEPCE VLASTNÍCH PRÁV	4
3	VÝZKUM LIDSKÝCH PRÁV	5
3.1	VÝZKUMNÝ VZOREK.....	5
3.2	METODY.....	5
3.3	VÝSLEDKY	6
3.3.1	<i>Znalost lidských práv</i>	6
3.3.2	<i>Sebehodnocení a hodnocení druhých</i>	7
3.3.3	<i>Průběh encoutrových skupin</i>	7
3.4	DISKUSE	11
3.5	ZÁVĚRY	12
3.5.1	<i>Význam projektu pro rozvoj teoretického poznání a další výzkum</i>	13
3.5.2	<i>Význam projektu pro praxi</i>	13
4	BIBLIOGRAFIE	15
5	OBSAH	17