

Univerzita Palackého v Olomouci
Filosofická fakulta
Katedra psychologie

ROZVOJ MĚKKÝCH DOVEDNOSTÍ V ALTERNATIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

DEVELOPMENT OF SOFT SKILLS IN ALTERNATIVE EDUCATION



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Adéla Ostárková**
Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc
2021

Poděkování

Děkuji Mgr. Kateřině Palové, Ph.D. za její cenné rady, trpělivost a vstřícnost při vedení této diplomové práce. Její pomoci si moc cením. Velké díky patří také rodině a přátelům za jejich podporu a poskytnutí volného času k dokončení této práce. V neposlední řadě chci poděkovat také respondentům za jejich čas a ochotu sdílet své zkušenosti.

Prohlášení

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou práci na téma „Rozvoj měkkých dovedností v alternativním vzdělávání“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 24.3.2021

Podpis

OBSAH

ÚVOD.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 MĚKKÉ DOVEDNOSTI	6
1.1 <i>Využití.....</i>	6
1.2 <i>Měkké dovednosti podle sociálně-emocionálních kompetencí.....</i>	7
1.3 <i>Metody rozvíjení měkkých dovedností.....</i>	8
2 ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	11
2.1 <i>Historie vzdělávání.....</i>	12
2.2 <i>Montessori pedagogika.....</i>	14
2.3 <i>Waldorfská pedagogika.....</i>	17
2.4 <i>Další pedagogické směry</i>	19
3 LEGISLATIVNÍ DOKUMENTY A MĚKKÉ DOVEDNOSTI.....	22
3.1 <i>Školský zákon.....</i>	22
3.2 <i>Rámcový vzdělávací program</i>	23
3.3 <i>Školní vzdělávací plán.....</i>	25
4 UČITEL	26
4.1 <i>Legislativa ČR.....</i>	26
4.2 <i>Osobnostní charakter a kompetence</i>	27
4.3 <i>Specifika práce se skupinou ve věku 11-15 let.....</i>	28
5 DOSAVADNÍ VÝZKUMY	29
PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
6 DEFINICE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	31
7 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU	32
7.1 <i>Metody sběru dat.....</i>	32
7.2 <i>Metody zpracování a analýzy dat.....</i>	33
7.3 <i>Výzkumný soubor.....</i>	34
7.4 <i>Etické aspekty výzkumu</i>	34
7.5 <i>Reflexe výzkumníka</i>	35
8 VÝSLEDKY	37
8.1 <i>Zkušenost jednotlivých respondentů.....</i>	37
8.2 <i>Tematické trsy</i>	44
8.3 <i>Interpretace</i>	51

9	DISKUZE	57
10	ZÁVĚR	59
SOUHRN		60
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY		63
PŘÍLOHY DIPLOMOVÉ PRÁCE		68

ÚVOD

Alternativní vzdělávání. Tento pojem je v dnešní době skloňován v různých souvislostech a rozděluje společnost na dva oddělené proudy. Jedna skupina lidí, která si alternativní styly nemůže vynachválit a platí velké peníze za to, aby jejich děti mohly tímto systémem projít, a v opozici druhá konzervativní skupina, která nevěří jiným metodám, než kterými jeho jedinci sami prošli v klasické škole.

Proč tedy rodiče v dobré víře, že dělají pro své dítě to nejlepší, zaplatí drahé školné a vystoupí z klasického proudu? A proč rodiče se stejně dobrým úmyslem hledají co nejtradičnější školu, i když naproti jejich domu stojí škola s Montessori přístupem?

Dlouho se zamýšlím nad tím, co sama od školy očekávám a co bych po ní žádala pro své dítě jako rodič. Kladu si otázku, jaké znalosti a dovednosti by člověk dnešního světa měl mít po absolvování základního vzdělání, středního vzdělání, potažmo vysokoškolského vzdělání. Nabídka, co škola může poskytnout, je totiž nekonečně široká. Mám na mysli čtení, psaní, počítání, anatomii člověka, tektonickou činnost, stojku na hlavě, plynulost dvou světových jazyků, ovládání počítačových programů, goniometrické funkce, světovou literaturu, orientaci v politologii nebo psychologii,... a stejně můžeme pokračovat ještě na několik řádků, možná i stran. Co z toho průměrný člověk ve svém pracovním a rodinném životě opravdu využije?

Možná bych tu otázku ještě trochu upravila. Co člověk potřebuje k tomu, aby byl ve svém osobním a pracovním životě úspěšný?

V žádném případě nechci shazovat výše zmíněný a jistě ne úplný výčet znalostí a schopností, na kterých stojí dnešní vzdělání. Myslím si, že je nutné mít jakýsi všeobecný přehled. Osobně bych ale dala přednost komunikaci, řešení konfliktů, přijímání kritiky, samostatnosti, organizovanosti, zvládání zátěže, a tak podobně, na které se dle mého neklade takový důraz. Zkráceně pro tento seznam používáme slovní spojení měkké dovednosti.

V této práci se chci zabývat tím, jak je rozvoj měkkých dovedností podporován a praktikován v alternativním vzdělávání z pohledu učitelů. Konkrétně jsem si vybrala směry Montessori a Waldorf, které byly založeny jako první svého druhu a mají tedy dlouholetou tradici po celém světě. Zajímá mě, jestli samotná filosofie jednotlivých směrů stojí na základě rozvoje soft skills, jaké metody vyučující používají a jak jsou v tom úspěšní ve vztahu ke svým žákům.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Měkké dovednosti

Dovednosti člověka dělíme do dvou hlavních skupin. Jedná se o **tvrdé dovednosti**, anglicky hard skills nebo také technical skills. Jak už samotný anglický název napovídá, myslíme především technické dovednosti, programovací jazyk, průkazy a certifikáty – zkrátka to, co se dá jednoduše měřit a co je potřebné k výkonu povolání (Babic & Slavkovic, 2011). Balcar (2018) tvrdí, že jde o snadno měřitelné dovednosti, které úzce souvisí se znalostmi jedince a slouží jako první síto při přijímacích pohovorech (kvalifikace, diplom, atd.).

Na druhé straně pak stojí **měkké dovednosti**, pro které mnoho z nás zná a používá spíše anglický výraz soft skills. To zahrnuje lidské chování, jazykové dovednosti, osobnostní hodnoty, postoje, sociální dovednosti, empatii (Ahmad et al., 2019), ale také umění vést lidi, spolupracovat v týmu, sebehodnocení nebo zvládání konfliktů (Parlamis & Monnot, 2018). Je to dovednost dobře rozpoznat své silné a slabé stránky a umění respektovat jedinečnosti druhých (Heinová, 2008). Všechny tyto dovednosti jsou spojené s postoji jedince a u přijímacích pohovorů jde o rozhodující faktor výběru nejlepšího z možných kandidátů (Balcar, 2018).

V literatuře je také často používán pojem emoční inteligence (EQ), který se z velké části prolíná s měkkými dovednostmi. Goleman (1997) ve svém díle Emoční inteligence píše, že znalosti často nejsou jedinou podmínkou úspěchu, ba naopak pokud jedinec vysoce skóruje ve vědomostních testech a chybí mu „další vlastnosti“, vysokého úspěchu dosáhnout nemůže. Mezi „další vlastnosti“ řadí schopnost sebeřízení a empatii.

1.1 Využití

Osvojení měkkých dovedností je značnou výhodou ve všech oblastech našeho života – ať už se jedná o rodinné a partnerské vztahy nebo pracovní prostředí. Dobře zvládnutá komunikace, schopnost sebeřízení a kritické myšlení hrají zásadní roli na naší cestě za úspěchem a konstruktivně řešenými problémy.

Zaměstnavatel tyto kompetence testuje nejen při pohovoru, ale také při samotném výkonu práce. Častokrát se nezdráhá zaplatit za kurzy, které by nám v rozvoji měly pomoci. Z vědeckých studií vyšlo najevo, že pracovní skupiny, potažmo celé firmy, které

jsou orientovány převážně na měkké dovednosti dosahují lepšího managementu znalostí, lépe se přizpůsobují technologickým a společenským změnám, a v neposlední řadě ve skupině vládne větší spokojenost pracovníků. Dále se zjistilo, že ovládání měkkých dovedností je charakteristické pro vysoce úspěšné manažery (Ahmad et al., 2019).

Parlamiš & Monnot (2018) položili zajímavou otázku, která celé toto tvrzení jen podtrhává. Spolupracuje se lépe s kolegou, který je pracovitý, flexibilní, upřímný, kreativní a zodpovědný, nebo s kolegou, který je soutěživý, nedůvěřivý, negativní a agresivní?

Ačkoli je škoda, že se k ovládání měkkých dovedností nejintenzivněji dostáváme až v pozdějším věku mnohdy samostudiem či již zmíněnými kurzy z práce, už během školní docházky bychom na těchto dovednostech měli pracovat. V pedagogické terminologii se používá pojem klíčové kompetence, čemuž se dále budu věnovat v kapitole 3.2.1. Konec konců také studentům ve školním prostředí se dobré osvojení soft skills může hodit.

Další významné prostředí, ve kterém můžeme měkké dovednosti využít, jsou vztahy. Gottman a Silver (2015) zavádějí pojem emočně inteligentní manželství, které charakterizují převládajícími pozitivními myšlenkami vůči partnerovi, upřednostňování reakce „Ano, a...“ oproti „Ano, ale...“, což vyvolává atmosféru romantičnosti, hravosti a společného učení. Emočně inteligentní manželství dále usiluje o vzájemný respekt a naplňování svých i partnerových potřeb. Autoři ve své teorii pokračují a tvrdí, že *„čím více jsou partneři emočně inteligentnější, tím lépe si dokážou naslouchat a vážit si jeden druhého“*. Na to samozřejmě navazuje nižší rozvodovost a předávání vhodných vzorů chování dětem.

Tuto myšlenku potvrzuje také manželská terapie, která hlavní problém na cestě ke spokojenému manželství vidí v komunikaci mezi partnery a neschopnosti efektivně řešit problémy. Behaviorální manželská terapie se dále věnuje rozvíjení sociálních dovedností v oblasti komunikace. Humanistická terapie klade důraz na empatii vůči partnerovi a snahu povzbudit partnera v jeho jedinečnosti (Kratochvíl, 2005).

1.2 Měkké dovednosti podle sociálně-emocionálních kompetencí

Měkkých dovedností je celá řada. Pro účely a přehlednost této práce jsem si vybrala model **sociálně-emocionálních kompetencí**, který, podle mě, nejlépe vystihuje ty nejpodstatnější schopnosti, které by dítěti ve školním prostředí měly být předány. (Alternativní variantou dělení měkkých dovedností mohou být například klíčové kompetence, které zmiňuji v kapitole 3.2.1.)

Tento model můžeme rozdělit na dvě skupiny, a to: kompetence, které cílí na samotného jedince (zde bychom zařadili sebeuvědomování a seberegulace); a kompetence, které se zaměřují na druhé lidi (sociální citění, vztahové dovednosti, zodpovědné jednání). Ústředním cílem je naučit děti vnímat emoce, sebe i okolí a konstruktivně řešit problémy (Smékalová & Palová, 2016).

Kompetence **sebeuvědomování** (v originále self-awareness) je zaměřena na vnitřní život jedince. Konkrétně na jeho myšlenky, pocity, hodnoty a jakým způsobem ovlivňují jeho chování. Dále učí nacházet naše limity, silné a slabé stránky nebo zdravé sebevědomí (CASEL, 30.října 2020).

Seberegulace (self-management) je schopnost řídit vlastní emoce, myšlenky a chování směrem k dosažení našeho cíle. Zahrnuje sebemotivaci, zvládání stresu, plánování, organizování, vhodné využívání vlastních schopností a dovedností (CASEL, 30.října 2020).

Sociální citění (social awareness) zahrnuje schopnost empatie, vcítit se do druhých a respektovat je, a to bez ohledu na jejich rasovou, náboženskou, či jinou příslušnost. Řadíme zde také umění rozpoznat silné stránky ostatních, reagovat na jejich náladu a prožívání nebo nacházení a využívání různých příležitostí (CASEL, 30.října 2020).

Vztahové dovednosti (relationship skills) je schopnost vytvářet a udržovat zdravé, podporující vztahy, ve kterých panuje upřímnost, naslouchání, spolupráce, nabídnutí pomocné ruky, konstruktivní řešení konfliktů, atp. (CASEL, 30.října 2020).

Zodpovědné jednání (responsible decision-making) CASEL (30.října 2020) definuje jako schopnost se starat a vhodně volit mezi osobním chováním a sociálními interakcemi napříč rozdílnými situacemi. Sem je řazeno například hledání řešení pro osobní a sociální problémy, vytváření závěrů až po získání všech potřebných informací, kritické myšlení nebo hodnocení osobních, ale také obecných dopadů jednání na všeobecné blaho.

1.3 Metody rozvíjení měkkých dovedností

Nyní už je známo, co to jsou měkké dovednosti; co je mezi ně zařazováno; a jak mohou člověku pomoci v jeho každodenním životě. Tato kapitola je věnována způsobům rozvíjení soft-skills.

Rozvíjení měkkých dovedností je úkol na celý život (Peters-Kühlinger & John, 2007). Je ale důležité rozlišovat mezi nezměnitelnými vlastnostmi, mezi které patří například náš osobnostní typ a temperament, částečně změnitelnými vlastnostmi, tedy

naše motivy nebo hodnoty (soft skills), a snadno rozvíjené znalosti a způsoby chování (hard skills) (Mühleisen & Oberhuber, 2008).

Potočnáková (2017) ve své práci rozděluje možnosti rozvoje měkkých dovedností na **formální** (probíhající pod záštitou vzdělávací instituce), **neformální** (probíhající mimo struktury vzdělávacích institucí) a **informální** (probíhající v každodenních situacích).

Způsobů rozvoje je hned několik a záleží jen na finančních a časových možnostech každého člověka. Program šitý na míru, který každému mohou připravit koučové nebo mentoři, je jedna z těch dražších variant. Je možné ale využít také rozsáhlou sbírku videí, podcastů, literatury nebo kurzů, které jsou běžně dostupné. V neposlední řadě je pak možné soft-skills testovat a pilovat každý den v běžných situacích.

Domnívám se, že zásadní roli v rozvoji měkkých dovedností by měly mít převážně školy. Ačkoli chápu, že ve výuce je kladen velký důraz na hard skills, tedy znalosti a dovednosti v oblasti ovládání strojů, a na soft skills už nezbyvá tolik prostoru, souhlasím s názorem Balcara (2018), že rozvoj těžkých a měkkých dovedností jde ruku v ruce a navzájem se doplňují. Vyučujícím může být k pomoci rozsáhlá literatura, která se této problematice věnuje, nebo také preventivní programy, které dávají pedagogům již připravené pracovní materiály a systematický návod, jak postupovat od základů k jádru problému.

Pro školy existuje také řada programů, které mají za cíl podpořit zmiňovanou oblast mezi žáky. Za zmínku stojí například program **Začít spolu**, který nabízí širokou škálu spolupráce s rodiči, učiteli, samotnými dětmi a nejrůznější formy supervizí, mentorování a seminářů. Nosnou myšlenkou je propojení dětí, rodičů a školy, individuální přístup k dítěti a sdílení v ranním kruhu. Začít spolu je určeno pro mateřské a základní školy. V současné době tohoto programu využívá bezmála stovka vzdělávacích zařízení na území České republiky (Začít spolu, 2. listopadu 2020).

Dalším významným programem je **Druhý krok**, který je určený žákům mateřských škol a 1. stupni základních škol. Tato platforma je běžně zavedena do vyučování například ve Finsku, Německu, Dánsku, Norsku, Rakousku, Kanadě, USA, ale také na Slovensku, kde je do Druhého kroku zapojeno přes 150 škol (Spolek ŠPAS, 2. listopadu 2020). Program je rozdělen na 3 části: Trénink empatie, Ovládání impulzivitu a řešení problémů, Zvládání hněvu (Smékalová & Palová, 2016).

Výše zmíněné programy jsou určené převážně pro nižší stupeň základního vzdělání. Učitel druhého stupně si svůj program na rozvoj měkkých dovedností ale může

sestavit sám a to tak, aby zapadal do jeho osnov a stylu práce. Balcar (2018) popisuje čtyři základní fáze, na které by měl vyučující při rozvoji soft-skills pamatovat. Jedná se o:

- Identifikování požadavků trhu práce
- Změření výchozí úrovně žáků a stanovení rozvojových cílů
- Rozvíjení měkkých dovedností
- Kontrola přibližování se cíli průběžným měřením úrovně žáků

Žáci nižšího stupně sekundárního vzdělávání mohou ve svém volném čase využít například programů zážitkové pedagogiky. Nejvýznamnější institucí v České republice, jež využívá tyto postupy, je například Prázdninová škola LIPNICE (Prázdninová škola LIPNICE, 10. března 2021).

2 Alternativní vzdělávání

Alternativní vzdělání – každý si pod tím představuje trochu něco jiného. Ve společnosti cítím velkou rozporuplnost. Jedna skupina lidí, která je vůči těmto směrům skeptická a nedůvěřuje, že děti dostatečně připraví na další studium, případně na život; druhá skupina stojí na opačném konci – zastává pouze jeden typ alternativy a domnívá se, že je jediný správný (stane se pro ně jakýmsi modlou); a třetí skupina, která tak nějak plave mezi těmito extrémy a své postavení si teprve hledá, nebo nad tímto tématem vůbec nepřemýšlí. Kolem alternativního vzdělání panuje spousta mýtů. Rozhodla jsem se tuto oblast více přiblížit na dalších řádcích.

S proměnami a reformami školství, kterým se věnuji v kapitole 2.1, vznikaly také nové formy, metody a obsahy učení. Ty se ve 20. století (a později) aplikují v nově vznikajících školách, které použité techniky zavádějí do svých vzdělávacích programů a testují jejich účinnost (Jůva, 2007). V dnešní době se můžeme setkat také s dalšími synonymy pro školství jako například netradiční škola, inovativní škola, nezávislá škola, reformní škola (Průcha, 2004).

Společnými rysy alternativních směrů jsou: **rozvoj kreativity, podpora samostatnosti a svobody žáka i učitele nebo využívání nekonvenčních forem učení** (Jůva, 2007). Každý systém si pak sám určuje vlastní organizaci školního dne, kurikulární program, prostorové uspořádání, hodnocení žáků zapojení rodičů do výuky. Podstatným rysem je ovšem to, že se něčím odlišují od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému (Průcha, 2004).

Zřizovatelem alternativních škol může být jak státní organizace, tak také církev nebo soukromý sektor. Nemůžeme tedy tvrdit, že alternativní škola je nutně soukromá (Průcha et al., 2013).

Další významnou otázkou jsou zdroje financování. Školy obecně jsou financovány svým zřizovatelem. Není tedy zvláštností, že žáci a studenti, respektive jejich rodiče, musí platit školné za poskytnuté služby vzdělávacího zařízení. V České republice, stejně jako v některých jiných zahraničních státech, platí určité výjimky, kdy jsou také vybrané soukromé školy dotovány z veřejných zdrojů (Průcha, 2004).

2.1 Historie vzdělávání

Než se budu zabírat jednotlivými alternativními směry, zaměřím se pro lepší pochopení souvislostí na historii a vývoj samotného vzdělávání.

Kořeny výchovy, potažmo vzdělávání, nalezneme již na počátku samotných dějin, kdy se pračlověk snažil předat to, co se sám naučil, svým potomkům, aby měli šanci také přežít. Časem se měnily jen způsoby a cíle výchovy, které navazovaly na aktuální sociální, politické a kulturní podmínky (Jůva, 2007).

První školy se strukturovaným systémem vzdělávání nacházíme na území Egypta, Mezopotámie a Persie přibližně v roce 4000 př. n. l. a jsou zřízeny pod náboženskými organizacemi nebo panovnickými dvory. V této době se možnost organizované výuky dostává převážně mládeži z vládnoucích vrstev (Jůva, 2007)

Dalším významným milníkem je aténská výchova, která stavěla na potřebě patřit do polis (obec, město) a rozvíjet ideál kalokagathia (ideál krásy a dobra) – tedy rozvíjet tělo i ducha. Notoricky známá jména: Sokrates, Platon, Aristoteles a další filosofové se jedinečným dílem zapsali do historie rozvoje výchovy díky zakládání škol, ale také díky jejich poznatkům, které jsou elementárními prvky také novodobé didaktiky (Hábl & Janiš, 2010).

Pro tuto práci není podstatné popsat jednotlivá historická období, ale zmapovat vývoj základů individuální výchovy, proto se nyní zaměřím na období světového novověku. Anglický filosof **John Locke** staví základy individuální výchovy, která by podle něj měla být určena jen pro děti z bohatých rodin. Děti z chudých poměrů mají být podle jeho úvah posílány do pracovních škol. Jeho filosofie stojí na myšlence, že člověk se rodí jako tabula rasa, tedy nepopsaná deska, jedinec bez vrozených vlastností, a během života se mu pomocí smyslů dostává všech potřebných informací. Hlavní zodpovědnost za výchovu přičítá osobnosti a morální vyspělosti vychovatele, který je za dítě zodpovědný, a také rodině, v níž jedinec vyrůstá. Nabádal k rozvoji tělesné výchovy a omezení fyzických trestů na nejnutnější případy (Hábl & Janiš, 2010).

Významný francouzský myslitel **Jean Jacques Rousseau** v roce 1762 vydává spis *Emil, čili o výchově*, který pojednává o přirozeném a svobodném vzdělání, jenž respektuje vývojové fáze výchovy a míří ke svobodě a síle za ni bojovat. Hlavními principy jeho filosofie je láska k dítěti a učení na základě vlastní zkušenosti pomocí smyslů (dítě si má přijít na vše samo) – i za cenu vytracení systematickosti. V otázce, zda je vzdělání určené také dívkám, je velice kontroverzní a tvrdí, že vzdělání dívky se určuje na základě jejího

postavení vůči muži. Dívka by tedy měla být laskavá a měla by se dokázat dobře o muže postarat (Jůva, 2007).

Jiný názor měl **Denis Diderot**, který tvrdil, že vzdělání by mělo být dostupné všem bez rozdílu. Úspěch viděl v povinné školní docházce a hromadnému zřizování škol, které by byly pod státní kontrolou. Jeho ideální vzdělávací systém pokrýval intelektuální, mravní, estetickou i fyzickou oblast (Hábl & Janiš, 2010).

Vzdělávání na území českých zemí je datováno příchodem **Cyrila a Metoděje** v roce 860. Český národ jim může vděčit za vymyšlení hlaholice, přeložení bible do staroslověnštiny, založení prvních škol na našem území. Tyto školy byly určeny pouze úzké skupině obyvatel a jedinými předměty bylo náboženství, latina a základní poznatky.

Od té doby až do přibližně 16. století se v českých zemích zakládaly školy hlavně při kostelích, biskupstvích a kláštorech. Dětem se dostávalo jen základních znalostí a často ani úroveň vzdělání jejich učitelů nebyla vysoká. Problém byl také v tom, že se učitelé věnovali každému svěřenci individuálně, byli nedostatečně oceňováni a často jim výplata byla vyplácena v naturáliích (Hábl & Janiš, 2010; Kasper & Kasperová, 2008).

Zlom nastal na konci 16. století narozením již zmíněného **Jana Amose Komenského** – učitele národů. Celé své dílo postavil na myšlence, že je potřeba napravit společnost skrz vzdělání a výchovu, a tím ji dovést k všeobecnému Dobru – Bohu. Jeho vzdělávání obsahovalo vědu, umění, ale také praktickou činnost nebo jazyky, a bylo dostupné všem bez rozdílu pohlaví, věku nebo postavení. Komenský nově zavedl výuku ve třídách pro skupiny a rozpracoval vzdělávací časový a metodologický plán. Mezi hlavní myšlenky jeho didaktiky je nutno zařadit vyučování od jednoduchého ke složitějšímu, nebýt žáky kvůli učení, nebo učit jen to, co mohou využít – v té době se jednalo o naprosto revoluční myšlenky (Kasper & Kasperová, 2008).

Další významnou osobností, která významně ovlivnila vzdělávání v Čechách, byla **Marie Terezie**, jež v roce 1774 zavedla povinnou školní docházku pro chlapce a dívky ve věku od šesti do dvanácti let. Dětem z chudých rodin byla prominuta povinnost placení za vyučování. Dále se zabývala otázkami zřízení a vedení škol, postavení a vzdělávání učitelů, problematice vyučovacích metod a zkoušení. Samotné vyučování bylo postaveno převážně na myšlenkách Jana Amose Komenského, navíc učitelé byli nabádáni, aby podněcovali žáky k častým otázkám, a tím je nutili nad učivem přemýšlet, a aby učení bylo názorné. Nově byly také zavedeny učebnice a pololetní zkoušení před porotou (Kasper & Kasperová, 2008).

V roce 1776 se narodil **Johann Friedrich Herbart** – jeden z nejvýraznějších pedagogů moderních dějin, jehož reformní myšlenky přežily několik staletí, dostaly se také na naše území a i dnes jsou aktuální. Vzdělávání vnímá jen jako základní prvek výchovy a zároveň přípravu jedince, který se bude dále sám rozvíjet. Jeho hlavním cílem je vzbuzení mnohostranného zájmu. Zavádí tedy úsporné metody, které mají svůj řád a systém, jsou aplikovatelné na jakýkoli předmět, jsou určené pro celou populaci a pro vyučování ve velkých skupinách. V relativně krátkém čase je tedy vyučující schopen předat velké množství poznatků skupině lidí, což je úsporné nejen z finančního a časového hlediska, ale také z hlediska lidských zdrojů. Na první pohled se tato metoda může zdát ideální, na druhý pohled ovšem spatřujeme velké nedostatky. Vytrácí se individualita žáka, přemýšlení nad vědomostmi a propojování informací. Přesto i tyto „nedostatky“ se některým pozdějším politickým režimům velice zamlouvaly (Hábl & Janiš, 2010).

Vznikem samostatného Československa nastaly velké změny. Byl znát odklon od všeho, co mělo jakoukoli spojitost s Rakouskem. Oblast vzdělávání nebyla výjimkou. Herbartismus šel tedy do ústraní, ale lepší alternativu nikdo nenabídl. Trvalo několik let, než se znovu vytvořil systém, který by řídil fungování škol. Nicméně se čím dál více do vzdělávání opět protlačuje individualita, ohled na vývojové fáze žáka, a v neposlední řadě také ohled na rozvoj a osobnost učitele. Rozvíjí se také mimoškolní pedagogika, jejíž pravidla určuje převážně skauting (Hábl & Janiš, 2010).

Po druhé světové válce škola sloužila k výchově a předávání sjednocených znalostí a dovedností žákům tak, aby podporovala socialismus. Cílem bylo, aby ze škol vycházeli žáci se stejnými znalostmi a názory. Opět se do vzdělávacích systémů dostaly motivy herbartismu, který svým způsobem v tradičních směrech přežívá dodnes – základní vzdělanost celého národa, faktografické znalosti, prevence vážných sociálních problémů (drogy, pornografie), ale na druhé straně také pasivita žáka, encyklopedický obsah učiva, jednosměrná komunikace, vynechání rozvoje charakteru a morálky (Hábl & Janiš, 2010).

2.2 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika je jednou z alternativ vzdělávání dětí. Je postavena zejména na používání různých pomůcek, senzorickém vnímání a cestě ke svobodě. Za jejím založením stojí významná žena, která tento směr sestavila na základě dlouholeté praxe se zdravými i nemocnými dětmi – Maria Montessori.

2.2.1 Maria Montessori

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Itálii. Mládí strávila v Římě, kde vystudovala také medicínu na vysoké škole. V té době bylo nezvyklé, že by ženy studovaly vysokou školu, natož v oboru medicíny. Díky své tvrdohlavosti a emancipovaným postojům se stala první italskou lékařkou, ačkoli její otec od dětství chtěl, aby z ní byla učitelka. Už během studií se zajímala o děti a psychiatrii. Její velkou snahou bylo začlenění mentálně postižených dětí zpět do společnosti (Cascella, 2015). Mimo medicínu vystudovala také psychologii a filosofii (Zelinková, 1997).

Krátce po studiích otěhotněla se svým spolupracovníkem. Bylo neakceptovatelné, aby měla dítě a nebyla vdaná, také nemohla jako katolička podstoupit potrat a zároveň se nechtěla vzdát své kariéry pro rodinný život. Z těchto důvodů se rozhodla držet své těhotenství a mateřství v tajnosti, stejně jako jméno otce (Thayer-Bacon, 2011).

Syn Mario vyrůstal v náhradní rodině, kam jej Maria chodívala občas navštěvovat. O tom, že je jeho matka, se dozvěděl až v 15 letech. Převzal její příjmení a přestěhoval se k ní a jejímu otci. Později spolu začali jezdit na služební cesty, kde byl představován jako vzdálený synovec. Stal se jejím asistentem a překladatelem (Thayer-Bacon, 2011).

Roku 1906 zakládá *Dům dětí* (Casa dei bambini) pro děti z chudých čtvrtí. Zde začala skládat poznatky získané během studia a tvořit nový pedagogický směr. Vypozorovala, že děti se učí pomocí hry i bez doprovodu dospělého. V dětském období doslova dychtí po učení se, jsou zvědavé a baví je to. Začala pracovat na vytváření speciálních senzomotorických pomůcek, jež si kladou za cíl stimulovat dítě a podporovat jeho učení a rozvoj (Zelinková, 1997). O tři roky později začala do své metody zasvěcovat také ostatní pedagogy. Tím vznikla plodná půda pro rozšíření tohoto směru po celém světě (Indie, Čína, Austrálie, Japonsko a USA). V této době vydala řadu knih a manuálů, které sloužily jako příručky pro pedagogy a byly přeloženy do několika jazyků (Gunderman, 2020).

Později se stěhuje do Španělska, kde zůstává až do začátku občanské války. Také zde zakládá obdobný *Dům dětí* v Barceloně. Roku 1939 se Maria Montessori stěhuje do Indie, kde znovu usilovně pracuje na zakládání škol. S koncem druhé světové války se vrací zpět do Evropy, kde žije až do své smrti roku 1952 v Holandsku (Zelinková, 1997).

Ačkoli během druhé světové války musely být všechny její školy zavřeny a veškerá literatura se hromadně pálila, autorka své metody dále rozvíjela a zdokonalovala v Indii. Po konci války se opět školy začaly hromadně otevírat. Dnes je po celém světě

okolo 20 000 škol, které využívají metody Marie Montessori (National Center for Montessori in the Public Sector, 15. listopadu 2020).

2.2.2 Charakteristika

Pedagogika Marie Montessori stojí převážně na myšlence, že pokud se dítě nachází v bezpečném prostředí a dostává se mu adekvátních podnětů, může samo (tedy bez pomoci dospělého) dosáhnout svého maxima v rozvoji. Hlavním úkolem dospělého je tedy vytvářet dostatek situací, které vedou k rozvoji dítěte (Kasper & Kasperová, 2008).

Podněty by měly být adekvátní věku. Vývoj dítěte tedy rozděluje do čtyř senzitivních období:

- 0 – 3 roky: hlavním úkolem dítěte je rozvoj jemné a hrubé motoriky; udržování pravidelného režimu a zajištění řádu; a ovládání řeči
- 3 – 6 let: pokračuje rozvoj pohybu a řeči; dítě si začíná uvědomovat samo sebe na základě získaných zkušeností (je součástí skupiny, uvědomuje si vlastní identitu)
- 7 – 12 let: dítě si osvojuje hlavní principy morálky (hodnotí dobré a zlé); vytváří síť sociálních vztahů, rozvíjí se abstraktní myšlení, které do této doby bylo jen konkrétní
- 13 – 18 let: dítě je samostatné v sociálních vztazích; hledá a vytváří si svou novou identitu

V každém období dítě doslova touží po osvojení daných dovedností (Kasper & Kasperová, 2008).

Dalším rozdílem, oproti standartnímu způsobu vzdělání, je fakt, že děti jsou do skupin rozřazeny napříč věkovými kategoriemi. To zajišťuje prostředí pro to, aby mladší děti mohly pozorovat ty starší a učit se od nich a zároveň, aby starší děti mohly pomáhat těm mladším. Při určitých činnostech ale děti spolupracují jen se svou věkovou skupinou, aby mohly porovnávat své schopnosti se svými vrstevníky, čímž se vytváří zdravá sebedůvěra (Kasper & Kasperová, 2008).

Neméně významnou součástí je také svoboda ve vývoji dítěte. Podle Zelinkové (1997) se jedná o spontánní aktivitu jedince, během níž dochází k polarizaci pozornosti, což je základem vzdělávání. Neměli bychom ale svobodu vnímat jako bezmeznou moc. Psychické, sociální i fyzické hranice jsou nutné pro zdravý rozvoj.

Motto Montessori pedagogiky zní: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“. Dospělý má být dítěti pouhou oporou ve všech činnostech. Jen tak podle M. Montessori může dítě dosáhnout té pravé svobody a přiměřeného rozvoje. Přehnaná opora dospělého nenaučí dítě samoobsluze, ze které dále vychází poslušnost (zralost, vyrovnanost, přijetí společenských norem) a spontánní disciplína (Zelinková, 1997).

2.3 Waldorfská pedagogika

Waldorfské školství nabízí další alternativu ve vzdělávacím systému. Během relativně krátké doby se dokázal tento systém rozšířit do všech koutů světa. Milan Valenta (1993) tvrdí, že je to díky tomu, že učitelé nevidí pedagogiku jako vědu, ale jako umění. Ve své myšlence pojetí pedagogiky pokračuje dále a oceňuje, že se navzdory společenským změnám její koncepce a metody nemění.

2.3.1 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se narodil v únoru roku 1861 na území dnešního Chorvatska. Byl nejstarší ze tří sourozenců. Kvůli kočovné práci Rudolfova otce se rodina často stěhovala. Už od dětství byl velmi zvědavý a zájem o studium výrazně podpořil také jeho otec. Zajímal se převážně o matematiku a exaktní vědy, ale historie, filosofie a psychologie nezůstaly pozadu. Svých vyučujících si velmi vážil a sám později studoval vysokou školu ve Vídni se zaměřením na učitelství. Během pobytu ve Vídni formoval základní myšlenky, na kterých později postavil *antroposofii*. V roce 1899 se oženil s Annou Eunikeovou, která ho ze žárlivosti na jeho spolupracovnici Marii von Sivers po pár letech opustila. Na přelomu 19. a 20. století se intenzivně věnoval theosofii (tedy božská moudrost), mystice, transcendenci, přednášení a psaní. V roce 1913 vyvrcholily neshody uvnitř Teosofické společnosti, jejíž německá sekce v důsledku toho zanikla. Nově vznikl prostor pro rozvoj nové filosofie, která v Rudolfu Steinerovi rostla už od útlého mládí – *antroposofie*. Společně s Marií von Sivers zakládají antroposofické pobočky v Německu i zahraničí. Ve stejném roce, po 12 letech spolupráce, Marie von Sivers a Rudolf Steiner vstupují do manželství. O rok později začíná první světová válka, jež otrásla mimo jiné také prací Rudolfa Steinera. Do plného pracovního nasazení se znovu vrátil až roku 1919, kdy převzal vedení školy, která vznikla při továrně na cigarety Waldorf – Astoria ve Stuttgartu. Zde působí jako ředitel do podzimu roku 1924, kdy je ze zdravotních důvodů upoután na lůžko. V březnu 1925 umírá v Dornachu – centru antroposofů (Blavatskaja, 1995; Konvalinková, 2012; Nejedlo, 2010; Valenta 1993).

2.3.2 Historie

Svobodná waldorfská škola byla založena 7. září 1919 na žádost majitele továrny, Emila Molta. Jeho hlavní myšlenkou bylo vzdělání dětí svých zaměstnanců, ale také dětí a rodičů, kteří souzněli s myšlenkou *antroposofie*. V tomto roce školu navštěvovalo 175 žáků a 8 učitelů. Během několika let se rozrostl jak pedagogický sbor, tak počet žáků. Waldorfské školy se začaly zakládat po celém Německu a později se rozšířily za hranice do Holandska, Velké Británie, Švýcarska, Norska, Portugalska a Maďarska. V roce 1928 se waldorfský systém dostal také za oceán do New Yorku. Vznikaly mateřské, základní, střední i speciální školy (Pol, 1995).

Nástupem nacismu dochází k odvolání učitelů neárijského původu ze všech škol. Ani ty waldorfské nejsou výjimkou. V roce 1938 dochází také k uzavření všech waldorfských škol v Německu, ale také na území ovládaném Němci. Po konci druhé světové války došlo k znovuoobnovení a rozšíření do světa. V 90. letech bylo po celém světě založeno přibližně 500 škol s waldorfským systémem (Pol, 1995). Podle posledních statistik z května 2020 je registrováno 1214 škol v 67 zemích a 1857 mateřských škol v 54 zemích (International forum for Steiner/Waldorf education: Waldorf World List, 2020).

2.3.3 Charakteristika

Waldorfské školy jsou soukromé a provoz je tedy z velké části financován žákovským školným a částečně z veřejných zdrojů. Výuka, na rozdíl od tradičních škol, probíhá v blocích, tzv. *epochách*, ve kterých žáci probírají jen jeden předmět. Velký důraz je kladen na výuku cizích jazyků a esteticko-pracovních výchov. Výchova je založená na rozvíjení aktivit, zájmů a potřeb dítěte. Neodmyslitelnými pilíři jsou také spolupráce, komunikace a principy křesťanské morálky. Žáci nejsou hodnoceni známkami, ale slovně. Hodnocení obsahuje kromě zpětné vazby také doporučení pro další zlepšení (Průcha, 1996).

Žáci jsou rozděleni do 12 ročníků, které jsou přizpůsobeny sedmiletým vývojovým fázím dítěte. V první fázi (do 7 let – výměny zubů) se vyvíjí tělo, dítě se učí nápodobou převážně svých rodičů a pedagogů, kteří jsou v tomto období velkým vzorem. Ve druhé fázi (do 14 let) je dítě zralé pro školní vyučování. V 9 letech dítě zažívá významný předěl – **Rubikon**. Dítě vychází ze svého světa a dostává se do světa dospělých. Hledá si v něm své místo, vyrovnává se se strachy, které dospělý svět přináší, mění se mu tělesné proporce, vytvářejí se nové vztahy. Třetí fáze, která trvá do 21 let, je

charakteristická rozvojem abstraktního myšlení, duchovního života. Rozvíjí se citění, myšlení, hodnoty a postoje (Kasper & Kasperová, 2008).

V sebevzdělávání jsou podporováni také učitelé, kteří tímto jdou příkladem svým svěřencům (Průcha, 1996).

Učitelé plánují výuku společně s žáky a částečně také s rodiči. Pružně tedy reagují na aktuální potřeby žáků a jejich úroveň v dané látce. Waldorfská pedagogika je postavená na své vlastní filosofii – *antroposofii*. Antroposofie se dívá na člověka jako trojčlennou bytost tvořenou tělem, duší (myšlení, citění, vůle) a duchem (nesmrtelná část). Podle Steinera to je cesta poznání, která propojuje člověka se světem, který není přístupný smyslům. To celé waldorfské pedagogice dovoluje žít vlastním životem napříč změnami ve společnosti, vnějšími politickými požadavky nebo finančními limity (Valenta, 1993; Kasper & Kasperová, 2008).

2.4 Další pedagogické směry

Montessori a waldorfská pedagogika zdaleka nejsou jedinými alternativami ve vzdělávání, ačkoli ve světě a hlavně v České republice patří mezi ty nejvýznamnější. V této kapitole si zběžně přiblížíme další směry, které vznikaly v první polovině 20. století a v dnešní době hrají ve vzdělávání významnou roli.

2.4.1 Pragmatické školy

John Dewey, zakladatel a hlavní představitel pragmatické pedagogiky, se narodil v říjnu roku 1859 ve státě Vermont (USA). Zde také vystudoval vysokou školu a následně působil jako pedagog na několika středních školách a univerzitách. Později vedl oddělení pedagogiky, filosofie a psychologie na univerzitě v Chicagu. Ke konci svého života hodně cestoval a přednášel v cizině. Zemřel v červnu roku 1952 (Singule, 1990).

Všechny své morální zásady zasadil John Dewey do koncepce pragmatických škol. Ty si zakládají na utváření osobnosti pomocí *rozvíjení jedince v různých pracovních oblastech* skrz zkušenost a svobodnou volbu činnosti (Kildyusheva, 2019). Na rozdíl od předchozích zmíněných směrů není hlavním cílem výchovy dosažení trvalých hodnot dobra, pravdy, krásy, ale zkušenost, která se v závislosti na čase mění (Singule, 1990).

Žáci jsou ve školách vzdělávání formou komplexních projektů, které často přesahují do praktického života. Během jejich řešení žáci aplikují a dále také rozšiřují již dosažené znalosti a vědomosti. Výsledky své práce poté konzultují a porovnávají s ostatními spolužáky (Kasper & Kasperová, 2008).

2.4.2 Freinetovské školy

Célestin Freinet je považován za zakladatele nového pedagogického směru. Narodil se do chudých poměrů v říjnu 1896 v malé francouzské vesničce. V 18 letech byl naverbován na frontu do první světové války, kde byl vážně zraněn. Později se stal učitelem na základní škole a formuloval své moderní pedagogické myšlenky (Schlemminger, 1999). V roce 1925 se stal aktivním členem komunistické strany, navštívil SSSR, kde se setkal s ministryní vzdělávání, manželkou Lenina, Naděždou Krupskou. Kvůli své politické příslušnosti byl během druhé světové války označen za nepřítele a poslán do koncentračního tábora. Umírá roku 1966 ve Vence a v jeho myšlenkách dále pokračuje jeho manželka Elise Freinet (Legrand, 1993).

Moderní škola si kladla za cíl podněcovat aktivitu žáků a podporovat spolupráci. Hlavním vynálezem Freinetovské moderní školy je školní tiskárna, na níž děti sami tiskli vlastní texty a vytvářeli tak knihu života dané školy. Freinetovská škola má ale také kartotéku, kino, gramofon, rádio, atp. a všechny tyto pomůcky se během výuky aktivně využívají. Třídy jsou zařízeny jako dílny, ateliéry, pracovní koutky. V tomto systému je vysoce oceňována *pracovní aktivita dětí*, která vede k uspokojení, mravní výchově a kázni. Žák je vnímán z pohledu pedocentrismu a velký důraz je kladen také na spolupráci s rodinou (Šmahelová, 2008).

2.4.3 Jenské školy

Zakladatel Peter Petersen se narodil v roce 1884. Na univerzitě v Lipsku vystudoval filosofii, psychologii a historii. Působil jako středoškolský učitel a později jako profesor pedagogiky na univerzitě v Jeně (Šmahelová, 2008).

Učitel v Jenské škole hraje roli pozorovatele, který vytváří bezpečné a rozmanité prostředí pro rozvoj svých svěřenců. Základní filosofie stojí na myšlence *školní pospolitosti*, tedy přirozeného sdružování žáků. To zajišťovalo rozdělení žáků do smíšených věkových skupin: 6-8 let; 9-11 let; 12-13 let; a 14-15 let. Každá skupina má vypracovaný týdenní plán. Výuka probíhá v povinných a volitelných kurzech. Společnými kurzy jsou jen čeština, matematika a úvodní kurzy k ostatním předmětům. Hodnocení probíhá formou charakteristiky žáka (Šmahelová, 2008). Kromě ranních kruhů je pro Jenské školy typické také pořádání *slavností*. Slavnost se uskutečňuje každý pátek odpoledne a zakončuje celý týden. Během slavnosti se gratuluje žákům, kteří měli narozeniny; kteří dosáhli mimořádných úspěchů; ředitel pronáší úvodní řeč; žáci

představují scénky, které si během týdne nacvičili; připomínají se církevní a státní svátky (Kasper & Kasperová, 2008).

2.4.4 Daltonské školy

Častěji než Daltonská škola se používá termín Daltonský plán. Představitelkou je **Helena Parkhurstová** (1881 – 1957). Při studiích v Itálii se seznámila s Marií Montessori, kterou doprovázela na její cestě po USA. V této době intenzivně pracovala na vytvoření Daltonského učebního plánu (Hábl, 2010; Šmahelová, 2008).

Daltonský plán je založený na *měsíčním individuálním vzdělávacím programu* pro každého žáka. Žáci nemají rozvrh a na zadaných úkolech pracují samostatně a vlastním tempem. Žákům jsou k dispozici odborné pracovny a učitelé, kteří jsou připraveni poradit například s literaturou. Dále kontrolují úkoly a dohlíží na to, aby se žáci příliš nerozptylovali. Žáci tak rozvíjejí svou svobodu, se kterou jde ruku v ruce také odpovědnost za výsledky (Hábl, 2010; Šmahelová, 2008).

Hlavní nedostatky kritici spatřují v nedostatečné interakci mezi spolužáky a nízké frekvenci opakování a procvičování. Další nevýhodou Daltonského plánu je utváření cílů žáky, kteří si zvolili jednodušší úkoly pro svou nenáročnost (Hábl, 2010; Šmahelová, 2008).

3 Legislativní dokumenty a měkké dovednosti

Ačkoli se to může zdát jako přítěž, a v některých ohledech jistě je, je právní ukotvení velice důležité. Zajišťuje strukturu, dohlíží na kvalitu výuky, stanovuje hlavní priority a v neposlední řadě vytyčuje minimální úroveň vzdělání celého obyvatelstva České republiky.

V této kapitole se chci věnovat legislativním dokumentům, týkajících se vzdělávání v České republice, a jakým způsobem upravují rozvoj měkkých dovedností u žáků v rámci výuky.

3.1 Školský zákon

Školský zákon vešel v platnost 24. září 2004. Od té doby prochází drobnými revizemi, kdy poslední proběhla 25.8.2020 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 21. listopadu 2020).

Upravuje vzdělávání ve školách a jiných školských zařízeních, vymezuje práva a povinnosti fyzických i právnických osob, které se na vzdělávání podílejí (“Zákon 561/2004 Sb.: zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)”, 2020).

V tomto zákoně jsou definované také obecné cíle vzdělávání. Ze 7 vypsanych cílů vzdělávání se 5 z nich odkazuje na osvojení měkkých dovedností. Patří mezi ně například rozvoj osobnosti člověka včetně poznávacích, sociálních, mravních a duchovních hodnot; respekt k základním lidským právům, etnické, národnostní nebo náboženské příslušnosti; respektování opačného pohlaví a podpora jeho rovnoprávnosti (“Zákon 561/2004 Sb.: zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)”, 2020).

Zákon pokračuje dále a u základního vzdělávání rozepisuje cíle konkrétně: *„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“* Také z tohoto odstavce je patrné, že spíše než na tvrdé dovednosti a znalosti, se hlavní priority obrací na měkké dovednosti a jejich

aplikaci („Zákon 561/2004 Sb.: zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)“, 2020).

Ve srovnání s dále definovaným středním a vyšším odborným vzděláním jsou cíle základního vzdělávání v tomto ohledu dost specifické. Cíle vzdělávání po základní škole se více orientují na znalosti a dovednosti v oblasti profese.

3.2 Rámcový vzdělávací program

Rámcové vzdělávací programy (RVP) slouží jako obecný návod školních vzdělávacích programů všech stupňů vzdělání. RVP je do vzdělávání zavedeno legislativně a klade si za cíl především konkretizovat cíle, formu, délku a povinný obsah vzdělávání, dále podmínky průběhu a ukončení. Mimo jiné upravuje také podmínky pro vzdělávání žáků se specifickými potřebami a minimální personální, materiální a organizační zabezpečení jednotlivých škol. RVP je průběžně aktualizováno na základě vědních poznatků z oblasti psychologie a pedagogiky. Poslední revize je platná od 1.1.2021 a do škol se bude zavádět od 1.9.2021 (Národní ústav pro vzdělávání, 10. března 2021).

Mezi hlavní cíle nejnovější verze RVP patří rozvoj klíčových kompetencí a jejich provázanost s probíranou látkou; uplatnění v praktickém životě; podpora celoživotního učení; očekávaná úroveň žáků stejné vzdělávací etapy; podpora pedagogické úrovně škol a pedagogické odpovědnosti za výsledky vzdělávání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

3.2.1 Klíčové kompetence

Podle RVP pro základní školy (2021, 10) jsou klíčové kompetence „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“. Každá etapa vzdělávání definuje úroveň, kterou by měl mít žák osvojenou, a která je potřebná pro rozvoj v dalším studiu.

Klíčové kompetence jsou navzájem propojeny a jsou závislé na celkovém výsledku vzdělávání. Veškerá vzdělávací činnost by tedy měla směřovat k jejich formování – učivo je chápáno jako prostředek. RVP pro základní školy rozlišuje šest základních klíčových kompetencí: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; a kompetence digitální (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Kompetence k učení: žák vhodně volí strategie a metody učení, je ochotný se věnovat dalšímu studiu, umí třídit, propojovat a aktivně využívat získané informace v praktickém životě. V neposlední řadě také dokáže kriticky zhodnotit svou práci, snažení a výsledky (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Kompetence k řešení problémů: žák kriticky přistupuje k problémovým situacím; je schopen nahlížet na příčiny, průběh i možná východiska a aktivně si vyhledává informace. Problémy dokáže řešit, poučit se z nich a získané zkušenosti využívat v obdobných situacích. Svě jednání je schopen obhájit a převzít zodpovědnost (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Kompetence komunikativní: žák dokáže formulovat, vyjádřit a obhájit své myšlenky a názory v logickém sledu jak v ústním, tak písemném projevu. Žák dokáže naslouchat, porozumět a vhodně zareagovat na své okolí. Využívá verbální i neverbální komunikaci k rozvíjení sociálních vztahů a orientuje se také v oblasti online prostředí a technologiích (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Kompetence sociální a personální: vymezuje přijetí role, umění komunikovat s vrstevníky, ale také autoritami, podílení se na fungování skupiny a vytváření příjemné atmosféry. Dále učí žáky navzájem si pomáhat nebo si o pomoc říci v případě potřeby, respektovat se navzájem, spolupracovat. U samotného žáka rozvíjí sebereflexi, sebeúctu, sebedůvěru atp. (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017).

Kompetence občanské: žák chápe základní principy, na kterých stojí společenské normy a pravidla, respektuje názory a postoje druhých, dokáže se postavit bezpráví. Žák si je vědom svých práv a povinností. Dále chápe základní environmentální problémy a souvislosti, podílí se na ochraně životního prostředí, zdravého životního stylu a udržitelného rozvoje společnosti. Dále se také zajímá o tradice, kulturní a historické dědictví, kulturu, sport, tvořivost a do těchto aktivit se zapojuje (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Kompetence pracovní: žák je schopen vhodně používat materiály, nástroje, vybavení a využívat je ve prospěch kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu. Významnou složkou této kompetence je také rozvoj podnikatelského myšlení – vymyšlení podnikatelského záměru, realizace, ale také pochopení podstaty, cíle a rizika podnikání (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Kompetence digitální: žák je schopen vhodně volit a využívat digitální zařízení a aplikace. Dokáže vyhledávat, kriticky třídit a zpracovávat data; vytvářet a upravovat

digitální obsah. V neposlední řadě dokáže reflektovat přínosy a rizika využívání technologií (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Klíčové kompetence můžeme vnímat jako legislativní podporu rozvoje měkkých dovedností ve školách. Z velké části se totiž tyto oblasti kryjí a samotný dokument klade silný důraz na důležitost jejich rozvoje.

3.3 Školní vzdělávací plán

Školní vzdělávací plán (ŠVP) je oficiální dokument, který vydává ředitel školy nebo školského zařízení na základě kurikulárních dokumentů (tj. dokumenty, které vymezují legislativní a obsahový rámec – Národní program vzdělávání, Rámcové vzdělávací programy) (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Obsah vzdělávání je uspořádán do předmětů nebo jiných ucelených celků (modulů). ŠVP upravuje konkrétní cíle vzdělávání, délku, formu, obsah a časový plán. Dále je tento dokument osnovou pro přijímací řízení, průběh a ukončení studia (včetně potřebných dokumentů). Obsahuje také podmínky pro práci s žáky, kteří mají specifické potřeby. Školní vzdělávací plán je veřejně dostupný dokument, do něhož může kdokoli nahlížet, pořizovat z něj záznamy, opisy a kopie (Národní ústav pro vzdělávání, 10. března 2021).

Školní vzdělávací plán tedy můžeme vnímat jako Rámcový vzdělávací program, který je uzpůsobený podmínkám dané školy a upravuje tak její organizaci a průběh.

4 Učitel

V této kapitole se zaměřím na legislativní uchopení práce pedagoga, jeho práv a povinností. Dále se budu také věnovat osobnosti učitele a kompetencím, které by měl mít osvojené, a v závěru této kapitoly se podívám na specifika práce se skupinou dětí ve věku 11-15 let – tedy s žáky druhého stupně.

Na učitele jsou v dnešní době kladeny velmi vysoké nároky. Jsou totiž zodpovědní nejen za vzdělání (tedy za předávání vědomostí, dovedností a návyků), ale také za výchovu svých žáků. Působí na ně tedy celým svým já (Holeček, 2014).

4.1 Legislativa ČR

Z pohledu legislativních dokumentů je učitel pedagogický pracovník vykonávající přímou pedagogickou činnost (tj. působení na vzdělávaného, jejímž cílem je výchova a vzdělání) (“Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů”, 2012).

Tyto listiny dále definují, kdo se může učitelem stát a za jakých podmínek. Učitel může být ten, kdo je plně způsobilý k právním úkonům, má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, je bezúhonný, je zdravotně způsobilý a prokázal znalost českého jazyka (pokud není uvedeno jinak). Učitelé druhého stupně, na které se zaměřuje tato diplomová práce, dále potřebují patřičné vzdělání. Jedná se o odbornou vysokoškolskou kvalifikaci získanou studiem v akreditovaném magisterském studijním programu. Paragraf 8 Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, definuje všechny přípustné způsoby tohoto vzdělání (“Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů”, 2012).

Pracovní doba učitele je rozdělena na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Přímá pedagogická činnost je realizována zpravidla na pracovišti a je časově ohraničena rozvrhem vyučování a dozoru, případně zastupování jiného pedagogického pracovníka. Její rozsah určuje ředitel zařízení. Oproti tomu nepřímá pracovní činnost je výkon jiné práce, než která je popsána výše, ale která zároveň s přímou činností souvisí. Jde tedy například o přípravu materiálů pro výuku, kontrola a hodnocení, atd. Nepřímá pracovní činnost může být vykonávána v době, které si zaměstnanec sám určí, na libovolném místě. Náklady vzniklé nepřímou pracovní činností jsou náklady zaměstnance a zaměstnavatel nemá povinnost je jakkoli nahrazovat, pokud není domluveno jinak

(“Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů”, 2012).

Paragraf 24 stejného zákona ukládá pedagogickým pracovníkům povinnost v době svého pracovního výkonu dále rozvíjet svou kvalifikaci a to buď samostudiem, na vysoké škole nebo prostřednictvím akreditovaných kurzů (“Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů”, 2012).

4.2 Osobnostní charakter a kompetence

Základní otázkou vždycky bylo, a určitým způsobem je stále i nyní, zda osobnostní rysy učitele nějak ovlivňují kvalitu, efektivnost a výsledky edukačních procesů Průcha (1999).

Osobnosti učitele se věnuje samostatná věda *pedeutologie*, která se řídí dvěma přístupy – normativním a analytickým. **Normativní přístup** nám říká, jaké vlastnosti by měl učitel mít, aby byl úspěšný ve své profesi. **Analytický pohled** nám říká, jací učitelé doopravdy jsou (Dytrtová & Krhutová, 2009).

Učitel je jedno z mála povolání, kde je na charakter člověka kladen velký důraz. Sleduje se motivace k povolání, učitelská schopnost nebo kognitivní schopnosti (Průcha, 1999).

Dytrtová a Krhutová (2009) ve své knize *Učitel: příprava na profesi* zmiňují jako stěžejní tyto vlastnosti: psychická odolnost a vzhled do podstaty a povahy problémových situací; adaptabilita a adjustabilita; schopnost osvojovat si nové poznatky; sociální empatie a komunikativnost.

Z výzkumu Kovaříkové (2012) vyšlo najevo, že sami žáci oceňují u kantora spravedlivost, smysl pro humor a přirozenou autoritu. Dále by podle nich měl jít příkladem, měl by umět učivo srozumitelně vysvětlit, zpestřit hodinu, zaujmout své svěřence, empaticky jim naslouchat a projevovat o ně zájem. Významnou roli hraje také vzhled učitele. Žáci upřednostňují mladé, atraktivní kantory opačného pohlaví.

Šebela (2014) vedle **osobnostních charakteristik** staví další dvě dimenze: teoretickou (vědomostní) a praktickou (dovednostní). **Teoretická oblast** obsahuje především znalosti z vyučovaného oboru. Měl by vědět, co je základ probírané látky a co je její nadstavba, ale chápat také mezioborové souvislosti a vztahy. V těsném závěsu je také pedagogika a psychologie, které do edukačního procesu bezpochyby patří také. Práce učitele je totiž dennodenní komunikace s lidmi a působení na ně. Krom toho do procesu

učení vstupuje beze sporu také teorie paměti, učení, pozornosti, aj., které při správném uchopení mohou znásobit efekt práce pedagoga (Holeček, 2014).

Mezi **dovednosti**, které by měl učitel ovládat patří příprava a plánování výuky, pomůcek nebo cílů; verbální a neverbální komunikace; vlastní sebereflexe a evaluace; a dovednosti potřebné k řízení výuky; aktivizace žáků; adekvátní motivace a trestání; zvládání kázně; a hodnocení prospěchu (Holeček, 2014)

4.3 Specifika práce se skupinou ve věku 11-15 let

V této fázi života se z dětí stávají dospělí lidé. Tomuto období říkáme *adolescence*. Začíná nástupem puberty, kdy se nejvíce projevují tělesné změny, které jsou spuštěny hormony. Na jedince je kladen velký společenský tlak, který se sice snaží dítě připravit na dospělý život, často to ale může být doprovázeno stresem, úzkostí a odmítáním dospělosti. Významnou roli hrají vrstevníci, kteří se podílejí na utváření osobnosti a chování dospívajícího. Pro tento věk je typické také bouření se a provokativní chování. Ačkoli se to na první pohled může zdát jako despekt k dospělým autoritám, má důležitou funkci. Adolescent se tímto učí sociálním dovednostem a testuje je v bezpečném prostředí (v rodině, na slabších jedincích, s podporou vrstevníků). Dále si vytváří vlastní identitu a autonomii, aby se dokázal později odpoutat od rodičů. Vztah mezi dospívajícím a rodičem se v průběhu adolescence mění z vertikálního na horizontální (Thorová, 2015).

S touto potřebou se nutně také musí změnit vztah mezi žáky a učitelem. Podle Krejčové (2011) je stěžejní soulad mezi vývojovými potřebami mladistvého a nároky učitele. Pokud jsou tato očekávání v rozporu, snižuje se vzájemný respekt, motivace a výkon žáků. Z toho vyplývá, že pedagog by měl znát jednotlivé fáze vývoje a přizpůsobit tomu přístup k žákům a požadavky během výuky. Pokud se toto učiteli podaří, nastává výborné prostředí pro získání autority, navázání vztahu s žáky a žáci mohou ve školním prostředí získat podporu a zázemí pro rozvoj autonomie – zvláště pokud rodinné zázemí nefunguje správně.

5 Dosavadní výzkumy

V oblasti měkkých dovedností proběhlo mnoho výzkumů. Hodně z nich se zaměřovalo především na zkoumání soft skills v závislosti na pracovních kompetencích, úspěšnosti nebo spokojenosti na pracovišti. Najdeme ale i výzkumy, které rozvoj měkkých dovedností testují ve školním prostředí. Nejčastěji pak ve vysokoškolském nebo celoživotním vzdělávání.

Alternativní vzdělávací směry jsou na tom podobně. Je to velmi populární téma nejen mezi laickou veřejností, ale i výzkumníky. Výzkumy se zaměřují především na popis alternativních směrů, jejich výhod, nevýhod a porovnání. Níže jsem se zabývala celou problematikou detailněji.

Adamová (2020) řešila otázku alternativního vzdělávání na školách Svobodné školy, Školy Na Radosti a ScioŠkoly, které využívají prvky montessori a waldorfské pedagogiky, ale také jiných pedagogických konceptů. Svým výzkumem zjistila, že se pedagogům zmíněných škol nelíbí způsob vzdělávání v klasických školách. Kritizují učení se nazpaměť nebo vyvolávání stresu a úzkosti u dětí. Důraz kladou spíše na znalost základních informací, na kterých žáci mohou dále stavět, a jejich propojování. Oslovenými respondenty jsou často matky, které se chtěly aktivně zapojit a zajistit pro své děti kvalitní vzdělání, které jim bude dávat smysl. Adamová také oceňuje zápal a energii, kterou se učitelé a ředitelé vkládají do výuky a rozvoje školy.

Zjištění Adamové navazuje na Jurčíka (2019), který zaměřuje svou studii na mapování zatím málo rozšířeného alternativního vzdělávání na středních školách v České republice. Relativně běžné jsou školy waldorfské. Jurčík ve svém výzkumu porovnává montessori, Projektové a Přirozené školy. Výsledky říkají, že hlavním motivem je nástroj sebeřízení vzdělávání podle předem stanovených plánů a kritérií, které je typické pro montessori, ale vyskytuje se také v Přirozené škole. Na obou školách je také běžný kritériální a formativní způsob hodnocení. V prvcích alternativního vzdělávání zaostává Projektová škola. Autor to zdůvodňuje faktem, že je ze všech tří zmíněných nejmladší a proto některé nástroje teprve nastavuje.

Synková (2018) a Mikušová (2020) věnovaly své výzkumy alternativním směrům z pohledu rodičů. Ačkoli většina rodičů stále upřednostňuje tradiční směry, učitele jako autoritu a vedoucí osobnost a známkování dítěte, najdou se i tací, kteří jsou ochotni obětovat část rodinných úspor nebo své pohodlí a čas a investovat do alternativního

vzdělávání svého dítěte. Tito rodiče si pak pochvalují především komunikaci se školou a důvěru k nim.

Nejvíce se tématu této práce blíží výzkum Potočňákové (2017), která zkoumala rozvoj měkkých dovedností u středoškoláků. Z výzkumu vyplynulo, že školy rozvíjí soft-skills prostřednictvím pedagogů v rámci běžného vyučování. Nejčastěji se zaměřují na rozvoj komunikačních a prezentačních dovedností, spolupráci v týmu a celkový růst osobnosti žáka. Dále zdůrazňuje, že ačkoli předávání měkkých kompetencí závisí na samotných učitelích, nemají absolvované žádné specializační kurzy k této problematice, kvalitu vzdělávání tedy hodnotí skepticky.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Definice výzkumného problému

Měkké dovednosti jsou každým dnem nutnější pro to, aby se jedinec prosadil a dokázal fungovat ve společnosti. Jak je zmíněno v kapitole 1, zaměstnavatelé kladou velký důraz na to, aby uchazeči a jejich zaměstnanci měli v této oblasti potřebné znalosti. Vhodný čas na přípravu je už na začátku povinné školní docházky, kdy si dítě začíná osvojovat sociální kompetence a nastává velký rozmach také v jeho emočním vývoji (Langmeier & Krejčířová, 2006). Podle dosavadních výzkumů je však zřejmé, že pedagogové na standardních školách vyučují měkké kompetence jen v rámci běžné výuky a často k tomu sami nemají potřebné znalosti (viz kapitola 5).

Tato práce si klade za cíl zmapovat zkušenosti pedagogů nižšího sekundárního vzdělávání alternativních škol, konkrétně pak škol s waldorfským nebo montessori přístupem, v kontextu rozvoje měkkých dovedností. Cílem výzkumu tedy je:

Popsat zkušenost pedagogů alternativních škol s rozvojem měkkých dovedností.

Od toho se odvíjí také výzkumná otázka:

Jakou zkušenost mají pedagogové s rozvojem měkkých dovedností?

7 Metodologický rámec výzkumu

Vzhledem k povaze výzkumného problému a cíle jsem se rozhodla použít **kvalitativní design** výzkumu. Tento přístup se používá k získání vhledu do určité problematiky a jejímu porozumění. Dává nám možnost získat komplexní náhled v různých souvislostech (Ferjenčík, 2010).

Zvoleným typem výzkumu je **formativní evaluace**, která se používá především k „nalezení silných a slabých stránek (...), jak s nimi dále pracovat a jaké strategie a proč se jeví jako efektivní pro další zlepšení a rozvoj předmětu zkoumání“ (Miovský, 2006, 116). Učitelé během výzkumu hodnotili svůj styl práce, metody a přístupy, které využívají při přípravě, samotném vyučování i hodnocení úspěšnosti žáků.

V této kapitole popíšu metody získávání dat, metody zpracování a analýzy, výzkumný soubor, organizaci a průběh výzkumu, etické aspekty a reflexi výzkumníka.

7.1 Metody sběru dat

Jako metodou získávání dat jsem zvolila **polostrukturovaný rozhovor**. Výhodu spatřuji v předem definovaných tématech, které jsou pro výzkumníka závazné k probrání, nicméně formulaci a pořadí jednotlivých otázek může měnit podle potřeby. Stejně tak je výhodou možnost rozšiřování témat a přizpůsobení se potřebám respondenta. Při polostrukturovaném rozhovoru se výzkumník často ujistí, že respondentovu výpověď pochopil správně. Využít může například parafrázování nebo dotazování. Tento způsob poskytuje detailní a komplexní náhled do dané problematiky (Miovský, 2006).

Interview bylo členěno do několika částí:

1. Úvod: informace o výzkumníkovi a výzkumu, poskytnutí informovaného souhlasu, navázání vztahu s respondentem
2. Informace o pedagogovi
3. Alternativní směry
4. Příprava na výuku
5. Výuka a měkké dovednosti
6. Ověřování úspěšnosti
7. Ukončení: prostor pro doplnění, poděkování, rozloučení

Vzhledem k pandemii COVID-19 a zavedeným opatřením probíhaly rozhovory online přes platformu Zoom nebo MS Teams v termínu od 13. 11. 2020 do 4. 3. 2021.

Průměrná délka interview byla přibližně 64 minut (nejkratší trvalo 54 minut a nejdelší 73 minut).

Formulace výzkumných otázek byla přizpůsobena analytické metodě IPA, kterou se budu více zabývat v kapitole 7.2. Struktura rozhovoru je k nahlédnutí v příloze č. 5.

7.2 Metody zpracování a analýzy dat

Všichni respondenti udělili souhlas s nahráváním rozhovoru, což velice usnadnilo práci a umožnilo doslovnou transkripci audionahrávky do *MS Word*. Poté proběhla redukce prvního řádu, při které jsem odstranila slovní vatu a části výpovědí, které nenesly informace relevantní pro tento výzkum.

Pro analýzu dat jsem vybrala **Interpretativní fenomenologickou analýzu** (dále též IPA). Ta je vhodná při analýze a porozumění žité zkušenosti jedince. Neklade si za cíl hodnotit nebo vysvětlovat (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Pro zpracování a analýzu dat jsem využila strukturu Palové (2020, 132):

0. reflexe vlastní zkušenosti s tématem výzkumu;
1. prvotní seznámení s textem;
2. počáteční poznámky a komentáře;
3. rozvíjení vznikajících témat;
4. hledání souvislostí napříč tématy;
5. vytvoření shrnující tabulky pro daný případ;
6. analýza dalšího případu;
7. hledání vzorců napříč případy;
8. vytvoření shrnující tabulky pro všechna data.

Palová (2020) slučuje dva doporučené postupy Koutné Kostínkové a Čermáka (2013) a Williga (2013):

K prvotnímu vytváření kódů a poznámek jsem použila program *Atlas.ti*. Tímto krokem jsem nalézala témata, která respondenti během výzkumu zmiňovali (body 1 – 4). Poté jsem si pomocí funkce Quotation manager stáhla kódy s citacemi do *Excel* tabulky. V tomto prostředí jsem data třídila a vytvářela tabulky pro jednotlivé respondenty (bod 5) a následně také shrnující tabulku pro všechna data (bod 8). Vztahy mezi daty jsem znázorňovala v programu *SimpleMind Lite*.

7.3 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří pedagogové, kteří během sběru dat působili na druhém stupni alternativní školy s montessori nebo waldorfským systémem vzdělávání v Moravskoslezském kraji.

Respondenti byli vybíráni **nepravděpodobnostními metodami**. Konkrétně pak prostým záměrným výběrem anebo metodou sněhové koule. Prostým záměrným výběrem vybíráme do výzkumu toho, „*který je pro účast ve výzkumu vhodný a současně s účastí také souhlasí*“ (Miovský, 2006, 136). Metoda prosté sněhové koule spočívá v nominaci dalších respondentů participanty, se kterými už sběr dat proběhl (Miovský 2006).

Pomocí emailové korespondence jsem oslovila 17 potenciálních respondentů, z nichž na výzvu zareagovalo 8 pedagogů, z toho 2 negativně.

Výsledný soubor vypadá následovně:

Tabulka 1 – Charakteristika výzkumného souboru

Jméno	Pohlaví	Praxe v letech	Vzdělávací systém
Aneta	žena	15	waldorfský
Barbora	žena	15	waldorfský
Cecílie	žena	15	waldorfský
Dana	žena	9	montessori
Emil	muž	4	montessori
Felicita	žena	10	montessori

Tabulka ukazuje, že se výzkumu zúčastnilo celkem 6 respondentů – pět žen a jeden muž. Jejich průměrná délka praxe je 11,3 let, přičemž někteří respondenti započítávají také praxi na všech školách, na kterých kdy učili. Tři dotazovaní pracují na waldorfské škole a tři na montessori škole. Z důvodu anonymizace dat jsou účastníkům výzkumu změněna jména.

7.4 Etické aspekty výzkumu

Všichni respondenti byli před započítáním samotného sběru dat seznámeni s cílem výzkumu, jeho průběhem a s okruhy otázek. Dále byly respondentům vysvětleny důvody výzkumníka pro nahrávání rozhovoru.

Rozhovor byl zaměřen na pracovní zkušenosti respondentů a jejich názor k problematice. Ačkoli dotazovaní neposkytovali žádné citlivé nebo osobní údaje, byli

ujištění, že veškeré poskytnuté informace budou anonymizovány, použity pouze pro účely této diplomové práce a po vyhodnocení nebudou zachovány. Žádná informace jim nebyla zatajena, a tudíž nedošlo ke klamání.

Při práci s daty jsem respondentům změnila jména chronologicky podle abecedy. Pohlaví zůstala zachována. Nahrávka byla přístupná pouze výzkumníkovi a po dokončení transkripce byla smazána.

Respondenti byli požádáni o udělení souhlasu s nahráváním i užitím dat pro zpracování této práce. Souhlas byl udělen ústní formou.

7.5 Reflexe výzkumníka

Výzkumník není při analýze kvalitativních dat nestranný. Vědomě, či nevědomě do nich vnáší svou zkušenost, motivaci a očekávání. V interpretativní fenomenologické analýze je nutné tyto osobní pohnutky reflektovat, abychom zachovali validitu analýzy a dokázali s daty efektivně pracovat. Reflexe výzkumníka se tedy pokládá za nultou fázi analytického procesu (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Oblast vzdělávání mi je velmi blízká a po dokončení studií bych se jí chtěla profesně věnovat. Zajímá mě, jak vytvořit vhodné prostředí pro vzdělávání dětí, aby se školy nebály, aby byly dobře „vybavené do života“ jak dovednostmi, tak znalostmi.

V souvislosti s tím sobě pokládám dvě otázky:

1. *Co musí člověk znát a umět, aby se prosadil ve svém životě?*
2. *Dokáže škola s alternativním přístupem vybavit své žáky do života lépe, než klasická škola?*

Na první otázku odpovídám: komunikace, sebereflexe, flexibilita, spolupráce, empatie, vůle a motivace. Všechny tyto kompetence můžeme shrnout pod měkké dovednosti. V posledních letech je vnímám pro dosažení úspěchu jako daleko zásadnější a užitečnější v mém osobním, pracovním i školním prostředí, než tvrdé dovednosti a znalosti.

Na druhou otázku hledám odpověď těžce. S klasickým vzděláváním jsem jako dítě nikdy problém neměla. Frontální výuka mi vyhovovala a známkové testy mi nevadily. Přesto nyní pociťuji, že výše zmíněné kompetence jsem byla nucena se učit mimo budovu školy – a to je škoda. Oproti tomu alternativní vzdělávací směry sice deklarují, že jsou zaměřeny především na tyto dovednosti, nicméně osobní zkušenosti s žádným alternativním vzděláváním nemám a názory mého okolí se značně rozcházejí.

Z tohoto důvodu jsem se rozhodla do této problematiky dostat hlouběji a udělat si na ni vlastní názor.

Z alternativních směrů jsem si vybrala montessori a waldorfské školy. Co se týče způsobu přístupu k dětem a použitým metodám samotného vzdělávání, je mi sympatičtější montessori koncept. Na druhou stranu waldorfskou výuku jsem si dokázala lépe představit (stále se jedná o výuku, která je řízena učitelem). Na tyto skutečnosti jsem musela myslet při vedení výzkumu a připomínat si dodržování určitého odstupu k oběma směrům. Podstatná pro mě byla osobní reflexe toho, co se mi na jednotlivých směrech líbí a nelíbí.

8 Výsledky

V první části prezentace výsledků se zaměřím na zkušenosti jednotlivých respondentů. Cílem této části je popsat hlavní myšlenky týkající se rozvoje měkkých dovedností, kterým se respondent v průběhu rozhovoru věnoval. Druhou část této kapitoly věnuji tématům, která se v rozhovorech objevovala, a hledám mezi nimi souvislosti. Na celou problematiku nahlížím více analyticky a využívám metod IPA, která je blíže popsána v kapitole 7.2. Tento způsob je dle Koutné Kostínkové & Čermáka (2013) potřebný k zachování celistvosti problematiky. V závěru kapitoly interpretuji data a odpovídám na výzkumnou otázku.

8.1 Zkušenost jednotlivých respondentů

V této podkapitole shrnuji zkušenosti všech dotazovaných pedagogů, kteří učí na základní škole s waldorfským nebo montessori přístupem. Cílem je představit hlavní témata respondenta, která v rozhovoru zmiňoval. Klíčovými tématy jsou především měkké dovednosti a jejich místo v životě pedagoga a vzdělávacím procesu.

Z důvodu anonymizace byla účastníkům výzkumu změněna jména.

8.1.1 Aneta

Aneta je učitelka na waldorfské škole a waldorfské pedagogice se věnuje už od čtvrtého ročníku na gymnáziu: „*Ale kromě toho jsem už od čtvrtého ročníku gymnázia studovala waldorfskou pedagogiku, takže mám tříletý seminář a pak ještě další nějaké semináře pro waldorfské učitele.*“ Práce učitele ji naplňuje, protože má pocit, že je to smysluplné: „*Když vidím, že ty děti jsou v určitém stádiu vývoje a obsah, který učím, souhlasí s tím, co ty děti dělají, tak mně to přináší velkou radost. (...) Mám pocit, že je to potřeba.*“

Podle Anety je pro její práci klíčové mít „*nějaké znalosti té vývojové waldorfské psychologie, která je dosti odlišná od té, která se učí běžně na VŠ.*“ Tvrdí, že „*waldorfský učitel dříve či později zjistí, že je potřeba, aby studoval tu vývojovou psychologii – ty souvislosti.*“

Od vývoje dítěte se potom odvíjí také celý vzdělávací proces, včetně probíraného učiva. Zde vidí Aneta komplikace ve vytváření kompromisů mezi vývojovou psychologií a RVP: „*Co se týká výstupů v té páté třídě, tak my vidíme, že některé ty věci prostě ty děti*

ještě dělat nemají, protože v té své bytosti na to ještě nemají schopnosti a ty schopnosti mají třeba až v šesté třídě.“

Jako zásadní vnímá také období kolem 10. roku dítěte, který se ve waldorfské terminologii nazývá Rubikon. „*Rubikon, což je doba kolem 9-10 roku života dítěte, kde vidíme, že ty děti přestávají být původními dětmi, jak byly předtím. Tzn. že už nežijí v té dětské fantazii, že už nejsou tak spojené se vším tím okolím. Začínají mít vlastní pocity, s tím je právě spojeno, že se začnou bát, že se začnou večer dívat pod postel, jestli tam není schované nějaké strašidlo, nebo duch, nebo čert, nebo cokoli. (...) S tím Rubikonem je hodně spojená taková vnitřní nejistota.*“ Znovu navazuje na RVP, které je v souvislosti s Rubikonem nevyhovující, „*ale my máme jasnou představu, že se zlomky mají probírat ve čtvrté třídě. A dokážu teď přednést 10 důvodů proč ve čtvrté třídě a jak to souvisí s tím Rubikonem a s novým pohledem na svět (i na svět čísel). Ale pro nás není v pořádku, když nám někdo předepíše, že se zlomky mají dělat až v šesté, nebo už v první třídě, protože my z naší vývojové teorie víme, že mají své místo ve 4. a je to v pořádku. Třeba rytmus v hudebce (dlouhé a krátké noty) děláme taky ve 4. a vidíme jasnou souvislost.*“

Aneta si myslí, že měkké dovednosti do výuky zavádí cíleně. Co se týče komunikace, tak probíhá spíše na úrovni učitel-žák. „*Ale moc se nedělá, že ty děti komunikují jen výhradně spolu. Ale pak si ve dvojicích pomáhají, když sedí spolu, nebo člověk někoho bystřejšího na konkrétní aktivitu přiřadí k někomu, kdo potřebuje pomoci a tím se navzájem obohacují. A takhle ta komunikace probíhá. Ale myslím, že tam je potřeba určitý vývoj v tom, že ty děti na to musí mít schopnosti. Takže až ve 3./4. třídě se pak začne dělat skupinová práce, zatímco v takové sedmé třídě se pak pěstuje třeba to, že se dělají různé diskuze, ale ty jsou v rolích. Ale zároveň do toho dávají ty názory.*“

8.1.2 Barbora

Také Barbora učí na škole s waldorfským konceptem. Barbora má bohatou studijní historii: „*Já jsem v Olomouci vystudovala systematickou biologii a ekologii, tu jsem si rozšířila o učitelskou chemii, pak jsem k tomu postupně přidala během podnikání angličtinu, ze které jsem si udělala státní zkoušky. Pak protože bylo potřeba, tak jsem to musela rozšířit ještě o ICT koordinátora – o informatiku*“, což se nyní projevuje také na pedagogickém zaměření: „*Momentálně učím i RJ a učila jsem i NJ. Takže jsem učila téměř všechny předměty, co si dokážete představit.*“

K jazykům se dostala přes školu, ale také podnikání: „*A když jsem v 90. letech podnikala, zajišťovala jsem pobyty v Austrálii a na Novém Zélandě a Austrálie má*

ambasádu ve Vídni a pro mě bylo třeba mnohem snadnější se tam domlouvat německy než anglicky. (...) Nějak mi ty jazyky jdou. “

Na waldorfském systému si cení především vztahu s dětmi: „*A já ty děti znám. Já znám osobně všechna děcka, co jsou ve škole, jako pod jménem,*“ což jí pomáhá především při vytváření učebního plánu a hodnocení: „*Takže je znám, relativně vím, co po nich můžu chtít, věděla jsem, co se učili, protože to na té tabuli zůstávalo, nebylo to nějaké cizí. (...) Ten vztah už je úplně jinde posunutý a spoustu věcí člověk i vycítí, jak to je a nemusí to měřit. “* Oproti tomu má výhrady k dogmatickému pojetí: „*po 100 letech to budeme muset trochu přizpůsobit. Když on to řešil, tak žádné počítače nebyly – chápeme. Ale teď ony jsou a ty děti s nimi holt budou muset žít a budou muset se s nimi naučit pracovat, takže my přece nebudeme říkat: ,ooo, ta dábelská černá skříňka, která tam je – ani se k tomu nepřibližujte! ‘ (...) Takže v tom mi přijde úskalí, že to člověk vezme moc dogmaticky a jede podle zkonstatovaných postupů a nepřizpůsobuje to současnosti. “*

Nosnou částí rozhovoru byla témata provázející jednotlivé ročníky. Barbora těmto tématům přikládá důležitost zejména v souvislosti s vývojovou psychologií a rozvojem osobnosti: „*To téma je provázáno s tím rokem a je provázáno téměř se všemi předměty, které v něm jsou. (...) vlastně celý plán W je postavený na tom, že se zrcadlí plán vývoje kultury ve vývoji každého člověka. Jak se postupně vyvíjely ty věci během toho povídání, tak procházíme zase všemi těmi stádii. Nejde to, že by někdo přišel a rázem byl geniální vědec. Musí si projít všemi ostatními stádii, najít v sobě toho člověka, zvládnout to svoje lidské tělo, zvládnou ty emoce v té 6. třídě, kde tam je ten zlom, takovou tu izolovanost, až k tomu objevit ten svět, objevit ty druhé a zase se sám v sobě poskládat znovu. “*

Velice důležitý je pro Barboru třídní kolektiv a spolupráce mezi členy. Často se svou třídou podniká různé aktivity, aby třídní vztahy podpořila: „*Nebo je vytáhneme na lezeckou stěnu, aby se museli navzájem jistit a věřit si ti, kteří si navzájem nevěří. Nebo jdeme na nějaký výšlap. Kde zase ti slabší začínají odpadávat a začínají se zase jinak tvořit ty vztahy. Někdy je dobré vypadnout z toho prostoru, kde jsme a něco s tím udělat. “*

8.1.3 Cecílie

Cecílie je třetí a poslední respondentkou, se kterou jsem se bavila o waldorfském způsobu vzdělávání v souvislosti s měkkými dovednostmi. Sama tvrdí, že rozvíjení měkkých dovedností je „*v té waldorfské pedagogice docela cílené, protože se snažíme i v rámci různých projektů vést děti k tomu, aby přemýšleli nad životy ostatních, aby se snažily, zapojovaly třeba do nějakých charitativních projektů, aby myslely na to, že ne*

každý může mít úplně stejné možnosti a byly k tomu tolerantní nebo to přijímali. “ V rámci svých předmětů k tomu využívá především práci ve dvojicích, nebo skupinkách: „tak je to ať už spolupráce dětí ve dvojicích, nebo ta možnost vytvořit nějaký projekt, vytvořit nějakou společnou práci, domluvit se na tom. Domluvit se na tom, kdo v té skupince bude ten, který o tom bude rozhodovat. (...) Ta skupina byla namíchaná napříč velmi pestrým úrovnovým spektrem, když to řeknu od těch velmi úspěšných matematiků, až po ty opravdu neúspěšné. A měli přemýšlet nad tím, jak rozdělit práci tak, aby nikdo nezůstal bez práce. “

„Zajímavá je pro mě spolupráce rodič-učitel-žák. “ Rodiče hrají ve waldorfském vzdělávání podstatnou roli. Kromě toho, že se angažují v přípravě některých školních akcí, mají *„možnost zasahovat do chodu školy“*, skrze sdružení rodičů. I spolupráce s rodiči má své limity. *„Je to vždycky o osobnostech a individualitě toho člověka. (...) Problémy nastanou vždycky. Určitě nežijeme v nějakém skleníku, ale je to běžná situace. (...)“* Hlavní příčinu neshod vnímá především v nevyjasněných očekáváních jednoho z rodičů nebo nevhodného výběru školy pro dítě. Jako zásadní cestu z konfliktu vnímá komunikaci: *„Spíše si myslím, že o těch věcech více komunikujeme. “*

Cecílie klade důraz na celoživotní růst pedagogů: *„Určitě to je v tom, že škola přináší pro učitele neustálé výzvy a já úplně nejsem zastánce toho, že tahle generace je nějaká a ta předtím byla ještě jiná. Ale nicméně nedá se pominout to, že ty děti žijí v jiném kontextu a ten přístup učitele se musí neustále měnit. “* Dále pak pokračuje s myšlenkou, že pro rozvoj osobnosti pedagoga jsou vhodné kurzy a pohled experta. Navíc: *„považuji učitele za skupinu, kteří vzdělávání milují. Takže je hezké, když se vzdělávají i sami. “*

Významným tématem rozhovoru byly v neposlední řadě také dokumenty. K těm se Cecílie staví takto: *„Já jsem takový trošku chaotik, takže pro mě je to, že myšlenky rychle přicházejí a rychle odcházejí, ale vnímala bych to jako podporu. (...) Spíš mi vadí ta deklarace, že to jsou dokumenty, které nás podporují, že to jsou dokumenty, které nás mají inspirovat, že učitel určuje, co je závazné učivo, že se máme soustředit na to, aby děti uměly aplikovat všechny své dovednosti, aby je uměly použít. “* Potíž vnímá v šetření České školní inspekce, která dokumenty vnímá jako závazné, bez možnosti uzpůsobení dané škole: *„A i ta malá možnost, která tam je, tak i když přijde šetření školní inspekce, tak s touto možností vůbec nepočítá. “*

8.1.4 Dana

Dana je primárním povoláním psycholožka. K montessori metodě se dostala, když pro svou dceru vybírala vhodný způsob vzdělávání. *„Když jsem s ní jako s předškoláčkou pracovala s těmi pomůckami, věci jsem ji učila, hrozně moc chtěla.“* Toho si nejvíce cení na tomto způsobu vzdělávání. Děti se neučí pro známky, ale proto, že chtějí. Podle Dany je ale důležité děti k tomuto způsobu vzdělávání připravovat už od samého počátku. *„Když porovnáím například práci s prvňákem nebo čtvrtákem, který přejde z klasické základní školy k nám, (což jsme měli v uplynulých letech velké zkušenosti), tak to je nesrovnatelná práce. Ty děti, které přecházejí do tohoto systému, byť starší, se tomu nejsou schopni naučit, protože mají určité návyky.“* Děti, které přecházejí z tradiční základní školy *„dělají jen to, co je jim přesně dané: ‚Ted‘ si otevři sešit, ted‘ vyplníme toto cvičení‘.“*

Podstatnou součástí montessori je pro Danu práce v trojročí. Výhodu vidí v proměně kolektivů, *„protože vlastně každý rok se těm dětem mění kolektiv. Tam vám nemůže nějak zásadně dojít k šikanování, protože každý školní rok je jiný kolektiv a každý třetí rok je to dítě v jiné pozici,“* v učení dětí nápodobou: *„a oni mají k sobě starší děti“,* ale také v trénování sociálních dovedností: *„Jakmile to starší trojročí odjede na výlet, mladší se automaticky roztáhnou přes celou chodbu. (...) A občas se ti mladší snaží prosadit svoje místo i mezi staršíma. Někdy se jim to povede, někdy ne. Záleží na těch jejich sociálních schopnostech. Takže ta práce v tom trojročí a neustálé míchání těch sociálních skupin já vidím jako obrovský přínos M, protože ty sociální dovednosti tam jsou skvělé.“*

Zpětná vazba je pro Danu velice důležitá. Ve škole dávají převážně slovní hodnocení: *„Je to časově neskutečně náročné, když máte o každém dítěti napsat 2 stránky. To se potom vždycky smějeme, jak je jednoduché rozdat známky, kdežto my musíme ty známky převést,“* případně procenta a body. Podávat zpětnou vazbu učí také své žáky. *„Na konci každé jejich prezentace jsou děti hodnoceny nejdříve sebou, pak spolužáky a já jako učitel si беру jako závěrečné slovo.“* Také vysvědčení je podáváno slovně a žáci mají vždy možnost k hodnocení vyjádřit svůj souhlas, případně nesouhlas.

„A zároveň jsem zjistila, že jsou 100 let vyrobené pomůcky, v této věci velmi názorné a jasné. A tudíž mě oslovila práce s pomůckami. Ta konkrétnost, kde se dá všechno vysvětlit,“ chválí si Dana montessori pomůcky a připravené prostředí, ve kterém mohou žáci samostatně pracovat a jednoduše se vzdělávat.

8.1.5 Emil

Emil je původní profesí farmaceut. Nyní pracuje na dvou školách. Jedna je montessori a druhá se řídí pedagogickým konstruktivismem. K montessori se staví i kriticky: „*Jo, ale hodně se v tom odvětví, oboru střetávají různé proudy, jsou proudy hodně konzervativní, které M vnímají jako ucelený systém, který je neměnný, a je vlastně použitelný ve své dokonalosti tak, jak je. Tím pádem říkají jako tak, jak to bylo vyvinuto Marií Montessori, tak tak je to správně a jinak to nemá smysl dělat. A pak máte jisté proudy liberální, které vlastně říkají, kdyby Montessori žila dnes, pravděpodobně by to a to jistým způsobem upravila. Já se kloním k těm liberálním, čili za mě to není jako dogma, které je potřeba jakoby reprodukovat v podobě, v které bylo vyvinuto, ale spíš se jedná o systém nějaké, že to je spíš pro mě filosofická otázka.*“ Také se mu nelíbí nedostupnost materiálů a vzdělání pro montessori učitele: „*to know-how M je takové hodně skryté.*“

„*Já jsem zastáncem toho, že dokumenty v české legislativě jsou úžasné. Ne doslova. Určitě by mohly být i lepší, ale rozhodně jsou progresivní, jsou inovativní a poskytují dostatečnou míru svobody každému.*“ Pochvaluje si Emil legislativní dokumenty a navazuje: „*V rámci těch veškeré tyhle komunikační, sociální dovednosti, pracovní dovednosti, o kterých jsem mluvil, tak vlastně v tom kurikulu jsou.*“ Na druhou stranu hodnotí základní výstupy RVP jako předimenzované a srovnává montessori školu s klasickými: „*Tradiční škola jede v tom systému toho formalismu, oni to formálně proberou, formálně vyzkouší, formálně oznámkuje, ale dnes a denně vám ti učitelé řeknou, že vlastně ví, že to je jako instantní znalost. Že ví, že to tam nezůstane, že to proteče, že to jsou znalosti, které ty děti zapomenou. Ale my se ty děti snažíme... když už to tak má být, tak to nedělat vůbec.*“

Rozhodně to ale není nicnedělání. „*U mě v podstatě z hlediska České republiky opustilo povinnou školní docházku, tedy splnilo povinnou školní docházku, tak mou snahou je, aby ty děti nebyly kandidáty na pracovní úřad, ale aby mohli té společnosti něco vrátet.*“ Emil má tedy stanoveny tři úrovně znalostí, přičemž tu nejnižší musí splnit všichni jeho žáci. „*To si myslím já, a to je realizace mojí práce. A prostě si myslím, že tohle by dítě mělo vědět a snažím se ho to naučit. Pokud je motivováno vnitřně, je to lepší. Jestliže není, tak já ho nasadím tzv. na záda a táhnu ho tím poznáním, ať chce nebo ne.*“

Na rozvoj měkkých dovedností má Emil absolvovaný specializační kurz a sám ve škole vede předměty, které jsou primárně zaměřené tímto směrem: „*A pak se starám o nějaké právě ty kompetenční věci a tam je to široká... od komunikace přes organizaci času, plánování.*“ Zastává názor, že „*právě o co tady jde, tak je rozvoj těch klíčových*

kompetencí. A to je ten cíl – rozvoj těch kompetencí. A na čem se to učí, ten základ, na kterém se to má učit ty kompetence, to jsou ty vzdělávací oblasti.“

8.1.6 Felicita

Felicita má za sebou různorodou pedagogickou praxi: „Učila jsem asi tři roky na střední škole, potom jsem odešla na mateřskou a tam jsem se začala více zajímat o výchovu a alternativní vzdělání. Vedla jsem kurzy o emoční inteligenci u malých dětí. Vedla jsem kurzy o znakování s batolaty a začala jsem objevovat montessori pedagogiku. (...) A potom jsem nastoupila na SŠ waldorfskou, po mateřské, kde jsem učila 2 roky, což je taky alternativní škola, ale mně tam spousta věcí chybělo. (...) A nakonec jsem začala spolupracovat s M centrem. Začala jsem lektorovat kroužky pro děti do 6 let a bylo to naprosto fantastické.“ Nyní učí šestým rokem na ZŠ s montessori systémem.

Felicita se charakterizuje: „já jsem životní optimista, takže já co mě jeden den bolí, to druhý den zapomenou (...), jsem živočišná a dramatická a jde mě hodně slyšet a jsem hodně hravá,“ a domnívá se, že to „do montessori pedagogiky nepatří,“ protože „je taková přísná“.

K samotné montessori pedagogice má také určité výhrady: „U montessori může říct skoro každá škola, že je montessori, protože nikde není přesně dáno, co je montessori škola. A v tom já vidím velký problém.“ To podle Felicity způsobuje nejasné představy o tomto směru. Srovnává to s waldorfem, kde také nějakou dobu působila: „Zato vím, že na tom waldorfu mají skutečně tu filosofii ucelenou, (...) přesně ohraničenou.“ Ve srovnávání dále pokračuje: „Na waldorfu byla úžasná atmosféra a taková ta komunitní atmosféra. Tam jste viděl, že každému tomu učiteli opravdu záleží na každém tom žákovi. Že se na ně dívají jako na lidské bytosti. Velice se tam podporovalo řemeslo, hudba, tanec, komunikace mezi dětmi. Líbí se mi třeba i filosofie Rudolfa Steinera, byť na co jsem narazila, že si myslím, že uvízli v čase. (...) Ale já jsem tam opravdu narazila na to, že se pořád tak nějak zacyklili v té filosofii a nejsou otevření těm novým věcem a ta filosofie, že je pořád podávána tak, jak vznikla před těmi 100 lety, tudíž ji dneska ti učitelé tolik nerozumí, takže ti učitelé už nejsou vzdělání waldorfsky a trochu to plave na vodě. To byla jedna věc a druhá věc byla – je to pořád frontálka. Na tom W jsem pořád přicházela já jako učitelka s tím mým učivem: já jsem si dneska pro vás připravila...“

Na montessori vzdělávání si váží zejména bezpečného prostředí, které podle ní není dostatečně vytvořeno na klasických školách: „Jsou někde, kde je důvěra a bezpečí, protože dítě se nemůže vzdělávat ve stresujícím prostředí.“

Poslání pedagogů vidí v tom „nadchnout děti pro vzdělání a pomoci dětem poznat sám sebe.“ Nelíbí se jí, že jsou „lidé hlavně v ČR hodně zaměřeni na výkon. Na výsledek.“ V myšlence pokračuje a tvrdí, že hlavním cílem škol nemá být připravit své žáky na přijímací zkoušky: „české školství už nemusí takhle jet. Mým úkolem už není připravit děti na přijímačky. Ne.“ Proto celou výuku staví na klíčových kompetencích, podle kterých děti také hodnotí na konci školního roku. „Takže ty pracovní návyky, které jsou vypsány v tom RVP, tak já když to čtu, tak se tomu musím vždycky smát, protože my to vlastně žijeme. My to žijeme naprosto přirozeně už od samého základu.“

8.2 Tematické trsy

V této kapitole se zaměřuji na tematické oblasti, které se vyskytují napříč rozhovory. Definovala jsem celkem čtyři **tematické trsy**:

1. Já – učitel
2. Pedagogický směr
3. Činitelé ovlivňující výuku
4. Měkké dovednosti

Všechny tematické trsy zahrnují několik témat. V této části témata propojuji, ke každému se postupně vyjadřuji a podtrhávám výroky vybraných respondentů. Bližší interpretaci je věnována až poslední podkapitola.

8.2.1 Já – učitel

Tematický trs „Já – učitel“ se zaměřuje na osobnost učitele, jeho profesní ale i soukromý život. Tento tematický trs v sobě zahrnuje celkem pět témat, která jsou znázorněna v tabulce níže spolu s respondenty, kteří se k tomuto vyjadřovali. Tito respondenti jsou označeni křížkem.

Tabulka 2: Tematický trs "Já - učitel"

Téma	A	B	C	D	E	F
<i>Učitelem se musíte narodit</i>			X		X	X
<i>Seberozvoj</i>	X	X	X	X	X	X
<i>Je důležité znát své žáky</i>	X	X	X			
<i>Původní profesí nejsem učitel</i>		X		X	X	
<i>Je důležité mít zájmy mimo školní prostředí</i>	X		X	X		

Téma „Učitelem se musíte narodit“ zahrnuje charakteristiku pedagogů, nadšení pro práci a přesah do osobního života. K tomuto tématu se vyjádřili celkem tři respondenti. Emil na otázku, zda ho práce naplňuje, reaguje následovně: „*No jasně! Proto jsem to šel dělat.*“ Podobně reaguje také Felicita „*No jistě. Já si myslím, že to jsou věci, pro které se musíte narodit. To je můj život.*“ Svůj výrok doplňuje: „*Takže jedete o víkendu s rodinou na kole a v hlavě už máte projekty, máte tam plány a nedokážete ty děti vyhnat z hlavy. A večer s manželem popijíte víno a bavíte se s ním o tom, jak to v některých rodinách nefunguje a jak jim pomoci.*“ Zároveň si myslí, že v tom není sama, protože „*ty aktivní dobré učitelky to asi mají všechny.*“ Cecílie je k tomu trochu kritická a tvrdí, že „*se může stát, že ten člověk to dělá rád a věnuje tomu veškeré své úsilí a veškerý svůj čas a ono se to pak někde projeví.*“

„Seberozvoj“ byl pro všechny respondenty klíčový. Shrnuje takové výroky týkající se kurzů pro pedagogy a celoživotní práce na sobě. Aneta říká že „*pokud se ten člověk nesnaží vnitřně o nějaký růst a o to, aby pořád korigoval svůj vztah k tomu vzdělání, svůj vztah k těm dětem, svůj vztah ke kolegům – aby ty vztahy neustále budoval – tak vždycky se dříve nebo později objeví nějaký problém.*“ Emil si kurzy pochvaluje především proto, že je „*potřeba, aby se nějak vyvíjel, rozvíjel, rostl.*“ Podle něj ho vzdělává především „*to další vzdělávání pedagogických pracovníků, čili ty specializační kurzy.*“ Přesně to shrnuje Cecílie: „*Považuji učitele za skupinu, kteří vzdělávání milují. Takže je hezké, když se vzdělávají i sami.*“

Třetí téma „Je důležité znát své žáky“, které se zaměřuje na osobní vztahy pedagogů se svými žáky popisuje Barbora „*A já ty děti znám. Já znám osobně všechna děcka, co jsou ve škole, jako pod jménem,*“ a dále pokračuje: „*pro mě je třeba hrozně těžké psát tematické plány do nové třídy, když jsem tam nikdy neučila. Teprve jak já přijdu a vidím ty děcka, tak teprve zjistím, kam to jde.*“ Cecílie se k tomu přiklání a dodává: „*V podstatě to soužití devítileté umožňuje nahlédnout na ty děti z tolika úhlů pohledu, seznámit se s rodinou, s prostředím, ve kterém děti žijí. Člověk ze situací, které ty děti zažívají, když prožívají vztek, radost, lásku... vlastně není výjimkou, že se o ty své pocity dělí s tím svým třídním učitelem, tak je má vlastně hodně dobře načtené.*“

Tři respondenti se vyjadřovali k tématu „Původní profesí nejsem učitel“. Vyjadřovali tak, jak se skrz své původní povolání dostali k pedagogice, a jak je to nyní ovlivňuje. Dana je psychologka, která působila v dětském domově a později jako školní psychologka. Pochvaluje si, že může dělat preventivní činnost psychologa přímo v rámci výuky: „*A ten má za zavřenými dveřmi s dítětem udělat zázraky, aby se vrátilo do*

stejného prostředí, ale úplně jiné. (...) Takže toto tady naštěstí nemám a působím volně mezi dětmi, učiteli a vším.“ Barbora se k výuce jazyků dostala skrz podnikání, ve kterém musela jednat v angličtině a němčině: *„A když jsem v 90. letech podnikala, zajišťovala jsem pobyty v Austrálii a na Novém Zélandě. Austrálie má ambasádu ve Vídni a pro mě bylo třeba mnohem snadnější se tam domlouvat německy než anglicky.“*

Poslední téma tohoto trsu je „Je důležité mít zájmy mimo školní prostředí“. Například pro Anetu to je rodina: *„Takže i když mám už velké děti, tak se jim stejně potřebuju odpoledne věnovat.“* Cecílie zmiňuje koníčky a přátele: *„Já myslím, že to jsou koníčky, kterým se člověk věnuje. Pak to jsou přátelé mimo okruh pedagogů.“*

8.2.2 Pedagogický směr

Druhý tematický trs charakterizuje dva pedagogické směry, na které se tato práce zaměřuje (montessori a waldorf), a vliv jejich zásad na samotnou výuku. Celkem jsem identifikovala pět témat, která jsou znázorněna v tabulce níže. U tématu „Limity“ a „Specifické metody“ používám také podtémata, která dané téma blíže specifikují. V textu jsou podtržena.

Tabulka 3: Tematický trs "Pedagogický směr"

Téma	A	B	C	D	E	F
<i>Začal(a) jsem se zajímat kvůli vlastním dětem</i>				X		X
<i>Rodiče jsou součástí</i>	X		X			
<i>Měkké dovednosti jsou součástí</i>	X	X	X	X		X
<i>Limity</i>	X	X	X		X	X
<i>Specifické metody</i>	X	X	X	X	X	X

Prvním tématem tohoto trsu je „Začal(a) jsem se zajímat kvůli vlastním dětem“. Toto téma spojuje motivy respondentů při výběru vhodného vzdělání pro své vlastní děti. Dana používala zásady montessori už během předškolního věku své dcery: *„Když jsem s ní jako s předškoláčkou pracovala s těmi pomůckami, věci jsem ji učila, hrozně moc chtěla. (...) Návyky, které získala po třech měsících v klasickém vzdělávání, nejsou to, co jsem si představovala a rozhodla jsem se založit soukromou školu M.“* Podobně je na tom také Felicita: *„A když jsem ji objevila poprvé, tak jsem řekla, mně se to líbí pro moje děti. (...) Začala jsem se více zabývat M pedagogikou a začala jsem řešit, kam půjde na školu moje nejstarší dcera.“*

Téma „Rodiče jsou součástí“ popisuje aktivní zapojení rodičů do výuky a chodu školy. Na waldorfských školách bývá zvykem, že se pořádají školní slavnosti. Aneta se k tomu v souvislosti s rodiči vyjadřuje takto: „*A na těch slavnostech potřebujeme, aby se rodiče zapojovali a některé ty slavnosti dokonce rodiče organizovali.*“ Cecílie spolupráci s rodiči doplňuje, „*Že mají možnost zasahovat do chodu školy po té stránce motivační. Že sami třeba přicházejí s nápady, co by škola mohla připravit. Nebo sami nějakou takovou akci připraví. (...) Jsou někdy situace, které škola úplně vyřešit neumí, tak řekne rodičům, ať zkusí navrhnout nějaké řešení, o které se postarají. A necháme to na nich.*“

Další téma „Měkké dovednosti jsou součástí“ shrnuje jakým způsobem jsou měkké dovednosti zakořeněné v pedagogickém směru. Felicita charakterizuje měkké dovednosti podle klíčových kompetencí zakotvených v RVP: „*tak já když to čtu, tak se tomu musím vždycky smát, protože my to vlastně žijeme. My to žijeme naprosto přirozeně už od samého základu.*“ Souhlasí také Dana: „*Já si myslím, že v té waldorfské pedagogice to je docela cílené, protože se snažíme i v rámci různých projektů vést děti k tomu, aby přemýšlely nad životy ostatních, aby se snažily, zapojovaly třeba do nějakých charitativních projektů, aby myslely na to, že ne každý může mít úplně stejné možnosti a byly k tomu tolerantní nebo přijímali to.*“

Nikdo není dokonalý, a i pedagogické směry mají své „limity“. Většina respondentů se shodla, že záleží na lidech. Krásně to shrnuje Aneta: „*Takže všechno je to jenom o lidech vlastně. A pokud se ti lidé nesnaží na 100 %, nebo prostě hodně se nesnaží, tak se může velmi rychle stát, že se to pokazí.*“ Pro jiné je limitující dogmatismus. Barbora říká: „*člověk to vezme moc dogmaticky a jede podle zkonstatovaných postupů a nepřizpůsobuje to současnosti...*“ Felicita srovnává systém waldorfské pedagogiky s montessori: „*Nemůžete si říct, že jste waldorfská škola, pokud nespadáte do jejich asociace, pokud nespadáte přesně do toho, jaká tam jsou daná kritéria. Zatímco u montessori může říct skoro každá škola, že je montessori, protože nikde není přesně dáno, co je montessori škola. A v tom já vidím velký problém.*“ Emil vidí limity montessori ve špatné dostupnosti pomůcek a vzdělání pro pedagogy: „*je tam jistý aspekt, který mě svým způsobem trochu dráždí a to know-how montessori je takové hodně skryté.*“ Dana zase vidí úskalí waldorfské pedagogiky v možné absenci dětí z důvodu nemoci: „*tím, že probíhá výuka v epochách, a pokud je to dítě 14 dnů – 3 týdny nemocné, tak se s fyzikou v tomto pololetí vůbec nepotká.*“

Každý směr má své „Specifické metody“. Pro waldorfskou pedagogiku to je vypravování příběhů, které u dětí otevírají určitá témata. Aneta to přibližuje slovy: „*My*

si na konci každé epochy vyprávíme příběhy. V první třídě to jsou pohádky, ale můžeme tam zařadit nějaký temný příběh, který se toho (problému) týká, ale zároveň netýká. (...) Ale není to přímo, je to v takovém obraze.“ Komunitní atmosféru vytváří podle Barbory slavnosti, „kde děti vystupují před veřejností. To teď nemyslím úplně malé třídní záležitosti, jako besídky (...) a jsou nuceny být před publikem. Vystoupit a prodat sami sebe. Dělají to už od mala a jsou na to zvyklí.“ Naopak u montessori to je práce s pomůckou, kterou si chválí Dana: „100 let jsou vyrobené pomůcky, v této věci velmi názorné a jasné. A tudíž mě oslovila práce s pomůckami. Ta konkrétnost, kde se dá všechno vysvětlit.“ Felicity zmiňuje přínos přípraveného prostředí, které dává pedagogům i žákům možnost autonomie vzdělávání. „Je to prostředí uspořádané, kde jsou pomůcky a dítě může pracovat s čím chce, nebo co zrovna potřebuje, může pracovat s kým chce a může pracovat kde chce, tím pádem je vlastně uspokojeno a soustředí se na tu svou práci.“ Pro oba směry je pak klíčové pozorování, které je hlavním zdrojem získávání informací o třídě a žácích. „Že si sednu a ty děti jenom pozoruju a dělám si třeba poznámky. Já teda osobně ne, ale měly by se dělat poznámky k těm dětem, co kdo dělá.“

8.2.3 Činitelé ovlivňující výuku

„Činitelé ovlivňující výuku“ je tematický trs, který se skládá ze tří významných témat souvisejících s výukou. Jedná se o „Práce s rodiči“; „Práce s dokumenty“; „Potřeby dítěte“. Také v této kapitole zmiňuji několik podtémat – v textu jsou podtrženy.

Tabulka 4: Tematický trs "Činitelé ovlivňující výuku"

Téma	A	B	C	D	E	F
Práce s rodiči	X	X	X			X
Práce s dokumenty	X	X	X	X	X	X
Potřeby dítěte	X	X	X	X	X	X

„Práce s rodiči“ je první téma tohoto trsu. Aneta rodiče popisuje jako „určitým způsobem specifické. (...) Už jenom proto, že to je alternativa a že většina rodičů, kteří dávají děti do alternativy (ted' mluvím o většině, ne o všech), tak prostě nějakým způsobem se k tomu dostanou.“ Podle Felicity problém nastává při nevyjasněných očekáváníích. „Rodiče mají tendenci dávat k nám děti, protože to je moderní. (...) Takže prestiž. A druhá věc: protože vy jste takové hodné a ono si může u vás hrát. Ale ti rodiče vůbec neví o tady těch důležitých věcech, o kterých jsem mluvila.“ K tomu se přidává také Cecilie: „když oba rodiče nejsou přesvědčeni o tomto způsobu vzdělávání“ a zároveň dodává, že dalším

úskalím může být nevhodný výběr: „nebo když působení v rodině je jiné, než preferuje škola.“ Aneta přidává, že „V každé třídě jsou děti, jejichž rodiče nesouzní s tou školou, a tu třídu to narušuje. (...) Tam jde pouze o to, jestli ti rodiče pro to dítě tu školu dobře vybrali.“

Další významnou roli při vyučování hraje „Práce s dokumenty“. Konkrétně se pak jedná o RVP a ŠVP. Toto téma bylo velice palčivé a respondenti se u něj hodně rozpovídali. Zde se ovšem názory výrazně lišily. Například Aneta tvrdí, že je jedná o omezení: „Některé ty věci vnímáme jako velice omezující. To jsou třeba ty mezníky, protože my se vlastně moc neshodujeme s tím, jaké byly ty osnovy základní školy. (...) A my ty schopnosti do nich máme dostat, podle těch pravidel ministerstva. A to je kompromis, který je pro nás těžko únosný.“ Oproti tomu Emil vnímá legislativní materiály jako podporu: „Já jsem zastáncem toho, že dokumenty v české legislativě jsou úžasné. Ne doslova. Určitě by mohly být i lepší, ale rozhodně jsou progresivní, jsou inovativní a poskytují dostatečnou míru svobody každému.“

Další téma, které bylo důležité pro všechny respondenty, jsem nazvala „Potřeby dítěte“. Toto téma říká, že výuku pedagogové přizpůsobují tomu, co zrovna děti potřebují, v jaké vývojové fázi se nacházejí, o co se zajímají a jakou mají náladu. Barbora zmiňuje: „Říká se, že na waldorfu je dítě učebním plánem.“ Například pro Danu je podstatné respektovat vývoj dítěte: „Začala jsem objevovat krásu respektu k vývojovým oblastem toho dítěte,“ a Felicita komentuje naladění dětí a učitele: „A většinou to je podle toho, jak já se nacíťm na ty děti, jakou já mám náladu, anebo jakou oni mají náladu.“

8.2.4 Měkké dovednosti

V tomto trsu se zabírám postavením měkkých dovedností ve vzdělávacím procesu. Většina respondentů uvedla, že pro učení měkkých dovedností nemají samostatný předmět, ale tato oblast je součástí běžného vyučování. Pouze Emil uvedl, že pro rozvoj měkkých dovedností mají věnovaný samostatný předmět. V tabulce níže jsou znázorněna jednotlivá témata.

Tabulka 5: Tematický trs "Měkké dovednosti"

Téma	A	B	C	D	E	F
Klíčové ve vzdělávání		X		X	X	X
Vedeme děti od počátku		X		X	X	X
Spolupráce dětí	X	X	X	X	X	X

Komunikace	X	X	X			X
Zpětná vazba	X	X	X	X	X	X

První téma tohoto trsu jsem nazvala „Klíčové ve vzdělávání“. Obsahuje výroky respondentů, které vyjadřují, že měkké dovednosti jsou základem vzdělávání. Felicita zdůrazňuje důležitost měkkých dovedností pro život: *„Měkké dovednosti. Na tom to dneska všechno stojí.“* Emil tvrdí, že je podstatné, aby se to děti učily už na základní škole *„Mě přijde, že vlastně škola, která si myslím, že je důležitá, je škola zaměřená na kompetence. Kompetence jako soubor znalostí, dovedností a postojů. A v těchto třech hlediscích je potřeba se na to, co se v té základní škole snažíme předávat těm dětem, dívat.“* Dále také vysvětluje rozdíl mezi učením znalostí a dovedností: *„Právě o co tady jde, tak je rozvoj těch klíčových kompetencí. A to je ten cíl – rozvoj těch kompetencí. A ten základ, na kterém se to má učit, to jsou ty vzdělávací oblasti.“*

V „Vedeme děti od počátku“ respondenti zdůrazňují, že měkké dovednosti jejich žáky provází od nástupu do školy. To podporuje názor Felicity: *„Tak si vezměte, že my vedeme děcka k tomu, že už od první třídy si řídí své vzdělávání sami.“* Nebo názor Dany: *„Když porovnáme například práci s prvňákem nebo čtvrtákem, který přejde z klasické základní školy k nám, (...), tak to je nesrovnatelná práce. Ty děti, které přecházejí do tohoto systému, byť starší, se tomu nejsou schopni naučit, protože mají určité návyky.“*

Třetím tématem je „Spolupráce dětí“. V určité formě s ní pracují všichni respondenti. Barbora například zmiňuje spolupráci formou hry na flétnu nebo zpěvu *„a hrají opravdu čtyřhlas. A každá ta část hraje něco jiného, a přitom hrají dohromady a musí se navzájem poslouchat, vnímat, a teprve když se všichni spojí, tak jako vznikne něco nového. Něco, co nedokáže jedinec.“* Cecilie si pochvaluje spolupráci dětí napříč ročníky: *„My třeba se snažíme, aby děti spolupracovaly skrz ročníky. Máme třeba vždycky patronskou třídu pro prvňáčky a není to tak, že by je přivítali první školní den, ale jdou s nimi pak ještě několik školních let.“* Spolupráci starších s mladšími si pochvaluje také práci v trojročí, která je pro montessori pedagogiku typická: *„Jeden z pilířů, jak už jsem říkala, je práce v těch trojročích, kde se spolupráci nevyhnete. (...) Jo, a i ty děti, které jsou normálně v kolektivu neoblíbené, tak během těch 3, 4 let a zvláště když se to trojročí mění, se stanou potřebnými.“* Svou zkušenost říká také Felicita: *„Oni se hlídají tak jako navzájem. ‚Ty, ale jestli to nechápeš, tak já ti pomůžu.‘ Myslím si, že to je moc fajn.“*

„Komunikace“ je podstatná součást měkkých dovedností, která je důležitá pro respondenty a jejich žáky nejen ve školním prostředí. Podle Felicity učí pedagogové

komunikovat skrz prezentace: „*Jinak naše děcka vlastně dělají prezentace už od prvního ročníku. Velké krásné prezentace.*“ nebo řešení konfliktů „*Takže my necháváme děti se spolu hádat. Ale oni se tak úžasně hádají. My je vedeme k tomu, že když jim něco vadí, tak to mají tomu druhému říct. (...) Tak já do toho vstupuju jako moderátor a oni si třeba uvědomí, že k tomu sporu došlo úplně zbytečně, nebo se prostě spolu pohádají, ale na úrovni. Je to relativně slušně z oka do oka.*“

Velice významné téma bylo pro respondenty „Zpětná vazba“. Respondenti popisovali zpětnou vazbu na několika úrovních. Pro tento výzkum ale další dělení není podstatné. Všichni respondenti využívají ústní zpětnou vazbu, která by podle Cecílie měla „*být adresná a aby přicházela dostatečně často. Protože vnímám, že v rámci pedagogiky jakékoli, když zůstávají věci bez odezvy, té pozitivní i té negativní, tak snižují její účinek.*“ Emil popisuje zpětnou vazbu, která probíhá spolu s rodičem: „*Někdy se tomu říká tripartita. Konzultace probíhá 2x ročně. Účastní se rodič, průvodce a dítě.*“ Za waldorfskou pedagogiku tento způsob zpětné vazby popisuje například Barbora: „*A je to i pro rodiče. Od šesté třídy míváme společné konzultace rodiče-dítě-učitel. (...) Tak abychom našli společnou cestu. I aby to dítě cítilo, že rodič ví, co se děje a že jsme se na něčem domluvili.*“

8.3 Interpretace

V této podkapitole se zaměřím na možnou interpretaci výsledků. Na data pohlížím čistě z mého subjektivního pohledu, proto mému výkladu věnuji samostatnou podkapitolu a tím ji záměrně odděluji od výpovědí respondentů. Interpretativní fenomenologická metodologie počítá s tím, že výzkumník do způsobu podání promítá svou osobnost v kontextu životních situací (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Z analýzy dat vyšlo najevo, že respondenti, kteří kritizují dogmatismus ve svém pedagogickém směru a zároveň zastávají názor, že podmínky vzdělávání se mají přizpůsobovat aktuálním sociálním požadavkům, hodnotí kladně funkci legislativních dokumentů. Vnímají je jako kvalitně zpracovaný materiál, který pedagogovi slouží jako podpora pro jeho práci. Zároveň vyzdvihují měkké dovednosti jako „Klíčové ve vzdělávání“ a zavádí jejich rozvoj do vyučování od samého počátku. Domnívám se, že je to způsobeno schopností vnímat potřeby společnosti a přizpůsobit náplň výuky podle daných kritérií.

Větší důraz na měkké dovednosti jako „Klíčové ve vzdělávání“ kladou ti respondenti, kteří „Původní profesí nejsou učitelé“. Mohlo by to být tím, že tyto kompetence potřebovali při výkonu své práce, proto nyní vidí jejich důležitost.

Souvislost jsem našla také mezi respondenty, kteří tvrdili, že pedagogika je o člověku, který ji dělá. Tito respondenti kladli důraz na seberozvoj a sebereflexi. Dále popisovali přínos vzdělávacích kurzů a potřebu jejich absolvování. Z toho vyvozují, že sami usilují o to, aby byli vhodnými učiteli, kteří mají dostatečné povědomí o sobě, ale i o své profesi.

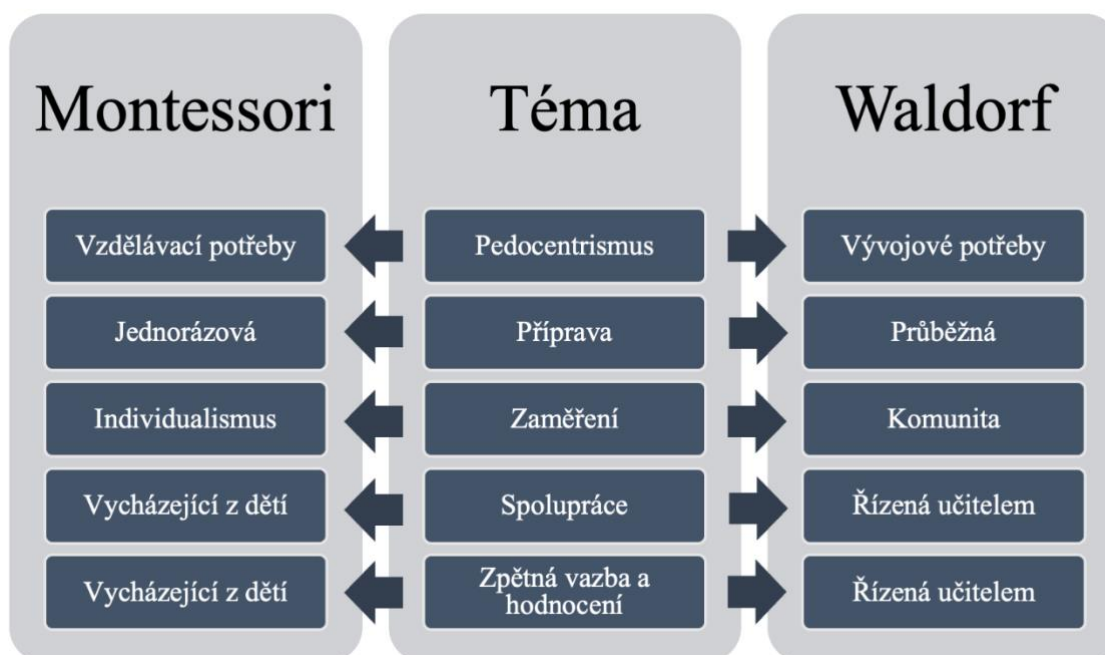
Vzdělávací kurzy si pochvalovali také respondenti, kteří tvrdili, že „Učitelem se musíte narodit“. Zde vnímám silné zapálení těchto respondentů pro své povolání a touhu se neustále zdokonalovat. Na druhou stranu ti stejní respondenti během rozhovoru nezmiňovali žádné „Zájmy mimo školní prostředí“. Ačkoli si cením jejich odpovědnosti k pedagogické profesi, obávám se, aby u těchto respondentů nedošlo brzy k syndromu vyhoření.

Napříč jednotlivými směry byly patrné zásadní rozdíly, které znázorňují Obrázek 1 a Obrázek 2. Na Obrázku 1 můžeme vidět témata, která byla zásadní jen pro pedagogy určitých směrů. Bližšímu popisu tohoto obrázku se budu věnovat v kapitole 8.3.1 a v kapitole 8.3.2. Obrázek 2 pak znázorňuje témata, ke kterým se vyjadřovali všichni pedagogové nezávisle na směru, ve kterém působí. Nicméně jejich zařazení do pedagogického systému mělo vliv na pojetí daného tématu. Všemi tématy se dále zabývám v kapitole 8.3.3. Kapitola 8.3.4 je věnována tématům, na kterém se shodli všichni respondenti nezávisle na směru.

Obrázek 1: Typická témata pro jednotlivé pedagogické směry



Obrázek 2: Odlišné pojetí jednotlivých pedagogických směrů



8.3.1 Typické pro waldorfskou pedagogiku

Pro waldorfské učitele bylo dominantní **zapojení rodičů do procesu vzdělávání**. Rodiče se aktivně podílejí na organizaci některých školních akcí; mají vlastní sdružení, prostřednictvím kterého komunikují s vedením školy a podávají návrhy na změny. Na druhou stranu si waldorfské pedagogové stěžovali více na konflikty a složitou komunikaci

s rodiči. Souvislost vidím právě ve větším zapojení waldorfských rodičů do chodu školy. Domnívám se, že dochází častěji ke střetu zájmů, které mohou konfliktní situace způsobovat. Podle respondentů se pravidelně konají školení pro učitelské sbory, kde se učí tyto problémy efektivně řešit.

Waldorfský systém pracuje s rozvojem osobnosti dítěte skrz vyprávění. Každý ročník provází určitý **příběh**, jehož linka koresponduje s vývojovým obdobím dítěte a tím mu v obrazech přibližuje, co zrovna prožívá. Pro žáka je tento způsob názorný a pochopitelný. Touto metodou řeší waldorfská pedagogika také konflikty a jiné problémy, které se během vyučování vyskytnou. Hlavní metodou rozvoje měkkých dovedností je ve waldorfské pedagogice umělecká činnost (hudba, literatura, malba) a pobyt v přírodě.

Třetím významným tématem pro waldorfské učitele je **vztah s žáky**. Cílem waldorfského pedagoga je učit jednu třídu celých devět let a v průběhu sledovat jeho osobní růst, ale také kontext, v jakém vyrůstá. Je tedy běžné, že třídní učitel zná detailně rodinnou situaci, ale i žáka samotného. Zde vidím přínos v individuálním přístupu učitele k žákovi a zejména ve vytváření důvěrného prostředí. Učitel také ví, co může od žáků jako jedinců, ale také celé třídy očekávat a na základě těchto očekávání může vytvořit přípravu na vyučování.

8.3.2 Typické pro montessori pedagogiku

Montessori školy jsou v ČR relativně nové a častokrát vznikají z **potřeb samotných rodičů**, kteří hledají vhodný způsob vzdělávání pro své děti. Důvodem bývá to, že mají mnohé výhrady oproti klasickému způsobu vzdělávání. Jedná se například o učení se pro známky, bezmyšlenkovité plnění pokynů učitelů a jejich celkový přístup. Mnohdy tyto rodiče bývají také zakladateli montessori škol.

Respondenti si často stěžovali, že montessori systém **není ucelený** a existuje v něm několik proudů. Vidím v tom několik příčin. Za vinu to dávám jednak novosti tohoto směru, ale také nesourodosti kurzů, které by měly vzdělávat učitele působící v tomto odvětví. Podle respondentů jsou tyto kurzy těžko dostupné, převážně z finančního hlediska. Oproti waldorfskému směru, v montessori neexistuje jedna organizace, která by určovala podmínky pro založení montessori školy. Každý si tak tuto filosofii může vyložit po svém a svůj výklad používat v rámci své školy.

V montessori pedagogice je nosná **práce v trojročích**. Jedná se o spojení třech ročníků v jeden: tedy první až třetí třída; čtvrtá až šestá třída; a sedmá až devátá třída. Tento systém s sebou nese několik výhod. Podle respondentů dochází méně k šikanování,

protože se každý rok kolektiv obměňuje. Žáci si tedy třikrát během základního vzdělání promění roli nejmladšího zmateného benjamínka; zkušenějšího, který se může o ty mladší starat; a ty nejstarší, kteří jsou nejzkušenější a ví toho nejvíce. Další výhodou je, že se děti od sebe navzájem učí a pomáhají si, a tudíž část práce odpadá učiteli. Nevýhodou je podle respondentů příprava vyučování, které by mělo mít tři různé úrovně tak, aby to zvládli ti nejmladší, ale zase aby to bylo přínosné pro ty nejstarší.

Respondenti viděli negativně **základní výstupy vzdělání podle RVP**. Podle nich jsou všechny oblasti (včetně těch nově přidaných) potřebné, nicméně obsah vidí jako předimenzovaný. Dalším argumentem bylo, že tento obsah je schopný splnit jen „jedničkář“, ale RVP by měl být postavený tak, aby ho zvládlo i dítě, které má čtyřky. Také zde proběhlo srovnání s klasickým směrem. Podle respondentů v tradiční škole učí pouze instantní znalosti, které dítě zapomene. Montessori škola, než aby učila něco, co dítě zapomene, raději to neučí vůbec. Myslím si, že to je dáno autonomním způsobem vzdělávání (dítě si obsah vzdělávání řídí samo a stejně tak souvislosti nachází svépomocí), což zabírá více času. Významný prostor výuky je také věnován konzultacím učitele s žákem a rozvíjení klíčových kompetencí. Pro plnění všech základních výstupů RVP už nezbyvá místo.

8.3.3 Odlišnosti směrů

Oba směry jsou **pedocentricky orientovány**. Jejich přístup se ale značně liší. Zatímco waldorfská pedagogika ctí vývojové fáze a jim přizpůsobuje výuku a veškerou činnost, montessori se řídí vzdělávacími potřebami a zájmy dítěte.

Z toho vychází také příprava na výuku. Pro montessori je typické tzv. připravené prostředí. Jedná se o připravený materiál ke vzdělávání na určité období. Žáci si tedy mohou plnit úkoly nezávisle na učiteli. Pro učitele to ovšem znamená jednorázovou náročnou přípravu určitého tématu na dané období a ve škole jsou spíše v ústraní a žáky nezávisle pozorují. Waldorfské učitelé probírají učivo také v tematických blocích. Připravují se ale ze dne na den, využívají znalostí (vývojových i osobnostních) o svých žácích a ve výuce se přizpůsobují aktuálnímu rozpoložení třídy.

Waldorfský systém se **zaměřuje** na společenství a komunitní způsob soužití. K tomu vede atmosféra třídy, vztah mezi žáky a učitelem, ale také školou pořádané slavnosti. Montessori směřuje více k individualismu, kde si žák sám volí, jak bude pracovat, s kým, kde a na čem.

Nutno však podotknout, že v montessori směru není **spolupráce** raritou. Naopak podle výroků respondentů si troufám říct, že je běžnou součástí života ve škole. Také na mě oproti waldorfu působí více přirozeně – více vychází z dětí. Spolupráce ve waldorfské škole je spíše řízená učitelem.

Stejně vnímám podávání **zpětné vazby a hodnocení**, které vycházejí převážně z waldorfských učitelů. Montessori pedagogika vede děti hlavně k sebehodnocení. Dítě si je samo metrem. Dále respondenti z montessori častěji popisovali hodnocení spolužáků navzájem.

8.3.4 Podobnosti směrů

Všichni respondenti se shodli na tom, že **známkování** je nedostatečný a nic-nevypovídající způsob hodnocení práce žáka. Používají tedy slovní hodnocení, ve kterém popisují pokroky a doporučení pro zlepšení. Pokud má daná práce jasně zadaná kritéria, uchylují se také k procentuálnímu hodnocení. Podle respondentů slovní hodnocení není jednoduché, ale jedná se o jediný možný spravedlivý způsob.

Dále bylo pro všechny podstatné, aby **konzultace** probíhaly ve složení učitel, rodič, dítě. Cílem má být zhodnocení práce dítěte a domluva dalšího postupu vzdělávání. Zároveň je u toho přítomen rodič, který tím získává přehled a má prostor se také vyjádřit.

Třetí téma, které zmiňovali všichni respondenti, byl **seberozvoj** ať už formou sebereflexe nebo nadstandardních kurzů. Pro všechny je sebevzdělávání podstatnou součástí práce pedagoga. Přínos vidí především v nahlédnutí externího odborníka do dané problematiky. Sebereflexi využívají zejména při zlepšování práce s dětmi.

9 Diskuze

V této kapitole se zaměřím na srovnání výsledků tohoto výzkumu se studiemi, které už proběhly. Jak je psáno v kapitole 5, nejpodobnější výzkum realizovala Potočňáková (2017), která zkoumala rozvoj měkkých dovedností u středoškoláků. Autorka píše, že k rozvoji měkkých dovedností dochází většinou v rámci běžného vyučování. Tento výrok koresponduje také s mým zjištěním ve waldorfském systému. Montessori pedagogika věnuje pozornost rozvoji měkkých dovedností na úkor znalostí. Shodujeme se také v zjištění, že pedagogové zřídka absolvuji kurzy měkkých dovedností. V tomto výzkumu se kurzů účastnili opět učitelé z montessori systému. Nezávisle na pedagogickém směru se pedagogové věnují převážně rozvoji spolupráce, prezentačním a komunikačním dovednostem, což je opět v souladu se zjištěními Potočňákové. Oproti zjištění Potočňákové převážně waldorfský směr klade důraz na řešení konfliktů a tvorbu mezilidských vztahů.

Dále chci srovnat výsledky s výzkumem, jehož cílem bylo „*prozkoumat a popsat současná pojetí ředitelů a učitelů u tří alternativních škol*“ (Adamová, 2020, 59). Autorka vyzkoumala, že učitelé alternativních škol nesouzní s klasickým vzdělávacím směrem, protože v žácích vyvolává strach a děti v průběhu prvního stupně základní školy přestávají rády chodit do školy. Dále kritizovali způsoby učení na klasické škole a vyzdvihovali názor, že by se děti především měly umět zorientovat v množství informací, které nás obklopují. Toto pojetí se shoduje také s výroky montessori respondentů. Waldorfské učitelé se k výše zmíněným názorům vůbec nevyjadřovali.

Hlavní přínos této práce vidím především ve zmapování situace na waldorfských a montessori školách a srovnání těchto dvou alternativ vzhledem k rozvoji měkkých dovedností. Z analýzy dat vyšlo najevo, že měkké dovednosti zaujímají ve výuce na těchto školách čím dál častěji své místo. Nejčastěji se jedná o rozvíjení komunikace, spolupráce a zpětné vazby. Na waldorfských školách probíhá zavedení měkkých dovedností v rámci běžné výuky a je řízeno učitelem. V montessori školách je rozvoj měkkých dovedností výsledkem stylu práce, na kterém je tento systém postaven, tudíž více vychází ze samotných dětí a učitel zaujímá spíše roli moderátora a pozorovatele.

Nicméně hodnotit, který z těchto dvou alternativních směrů je vhodnější, mně přijde zcestné, jelikož každé dítě vyrůstá v jiných podmínkách a každému dítěti bude vždy vyhovovat jiný styl vzdělávání. Jak zmiňovali samotní respondenti, záleží na tom, zda styl výchovy a přístup rodičů koresponduje s hlavní myšlenkou daného

pedagogického směru. Odpovědnost je tedy na rodičích, jestli vhodně vybrali školu pro své děti.

Jistým limitem této práce je výzkumná metoda. Interpretativní fenomenologická analýza si zakládá na interpretaci výzkumníka, což může způsobovat neobjektivnost výsledků, jelikož vždy dochází k určitému zkreslení (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Výsledky mohlo ovlivnit také období sběru dat (od listopadu 2020 do března 2021) a online prostředí. Vnímala jsem, že přes online platformu nebylo možné vytvořit dostatečně osobní a bezpečný prostor pro sdílení zkušeností a názorů. Z důvodu nedostatečně velkého souboru a odlišných směrů výsledky výzkumů nemůžeme generalizovat.

Tento výzkum byl zaměřen na rozvoj měkkých dovedností z pohledu učitelů. Většina respondentů vnímala rozvoj soft skills jako podstatnou součást a sami na svých měkkých dovednostech pracovali, mimo jiné například absolvováním kurzů zaměřených tímto směrem. Tyto kurzy určitě nejsou samozřejmostí u všech pedagogů, nicméně si troufám říct, že by byly přínosné nejenom pro osobnost učitele, ale také pro schopnost předat tyto kompetence i svým žákům. Za pozornost by jistě stálo zkoumat úspěšnost osvojení měkkých dovedností samotnými žáky.

Pro rodiče může být při výběru školy klíčové kritérium množství předaných znalostí. Domnívám se, že úspěšnější je v tomto ohledu waldorfský směr, ale nemám dostatečné množství informací, proto by bylo vhodné touto cestou směřovat další výzkumy.

V návaznosti na spolupráci a odpovědnost rodičů při výběru školy, bych osobně doporučila školám zlepšit informovanost a komunikaci k rodičům. Náplní by měly být důvody, proč je vhodné, aby výchova byla v souladu s filosofií pedagogického směru; metody vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí (včetně toho, jaké oblasti se věnuje ve výuce větší pozornost); a jiné speciální charakteristiky každé alternativy, které blíže popisují v kapitole 8.3.

Montessori systému by pomohlo hnutí, které by stanovilo základní pravidla tohoto směru, poskytlo adekvátní a přístupné vzdělávání pro pedagogické pracovníky, a tím zaštitilo práci škol, které se deklarují jako montessori.

Dalšími výzkumnými cíli může být například srovnání s klasickými školami, nebo zmapování preferencí rodičů při výběru školy.

10 Závěr

Měkké dovednosti zastávají v profesním i osobním životě stále důležitější roli. Vidím tedy jako zcela zásadní myšlenku začít s rozvojem těchto kompetencí už ve školním věku. Rozhodla jsem se proto věnovat tomuto tématu v kontextu alternativních vzdělávacích směrů.

Cílem diplomové práce je *popsat zkušenost pedagogů alternativních škol s rozvojem měkkých dovedností*. Pro výzkumnou část jsem zvolila kvalitativní design, v jehož rámci probíhal sběr dat formou polostrukturovaného interview. Data byla zpracována formou interpretativní fenomenologické analýzy. Výzkumu se zúčastnilo celkem šest respondentů, z toho pět žen a jeden muž, kteří v době sběru dat působili jako učitelé druhého stupně na škole s waldorfským nebo montessori zaměřením.

Odpověď na výzkumnou otázku „*Jakou zkušenost mají pedagogové s rozvojem měkkých dovedností?*“ vyplývá z výsledků výzkumu:

- Z analýzy dat vznikly čtyři tematické trsy „Já – učitel“; „Pedagogický směr“; „Činitelé ovlivňující výuku“; a „Měkké dovednosti“, které se objevují napříč rozhovory.
- Měkké dovednosti jsou prioritní pro učitele, kteří pracovali také v jiném oboru; kteří podstoupili kurz k tomuto tématu; kteří pracují v montessori škole.
- Učitelé, kteří kritizují dogmatismus, vnímají pozitivně funkci legislativních dokumentů a zaměřují se na rozvoj měkkých dovedností od počátku vzdělávání.
- Waldorf se orientuje na vývojové potřeby dítěte, montessori na vzdělávací potřeby dítěte.
- Waldorfské učitelé se připravují na výuku průběžně, montessori jednorázově k danému tématu.
- Waldorf podporuje komunitu, montessori individualismus.
- Spolupráce na waldorfu vychází z iniciativy učitele, v montessori z iniciativy dětí.
- Na waldorfu podávají zpětnou vazbu a hodnocení převážně učitelé, v montessori jsou k tomu vedeny děti.

SOUHRN

Dovednosti člověka dělíme na tvrdé (např. technické dovednosti, znalosti) a měkké (např. sociální dovednosti, postoje) (Ahmad et al., 2019; Babic & Slavkovic, 2011). Měkké dovednosti zaujímají ve společnosti stále více své místo. Jedná se o oblast rodinných a partnerských vztahů nebo pracovního prostředí. V oblasti profese jsou tyto kompetence často testovány zaměstnavatelem při pohovoru a mají kladný vliv na výsledky pracovního kolektivu, včetně samotných manažerů (Ahmad et al., 2019). V osobním životě pomáhají tyto kompetence vytvořit vztah, ve kterém se partneři respektují, dokážou společně růst, pomáhat si a naplňovat si své potřeby (Gottman & Silver, 2015). Měkké dovednosti můžeme rozvíjet formálně (pod záštitou vzdělávací instituce), neformálně (mimo vzdělávací instituci) a informálně (v běžném životě) (Potočňáková, 2017). Ve školách probíhá rozvoj těchto kompetencí v rámci běžné výuky a navzájem se doplňují (Balcar, 2018).

Alternativní vzdělávání zažívá v posledních letech velký rozmach, se kterým se ve společnosti pojí také velká míra nejistoty a rozporuplnosti. Společnými rysy alternativních směrů jsou: rozvoj kreativity, podpora samostatnosti a svobody žáka i učitele nebo využívání nekonvenčních forem učení (Jůva, 2007). Z mnoha alternativních směrů se zaměřím na dva. **Montessori pedagogika**, jejíž zakladatelkou je Maria Montessori (1870 – 1952), staví hlavně na tvorbě *připraveného prostředí*, ve kterém se dítě cítí bezpečně a má k dispozici veškeré potřebné materiály, a *práce v trojročí*, kde se mladší děti mohou nápodobou učit od starších. Dále deklaruje, že hlavním úkolem dospělého je vytvářet dostatečně *stimulující prostředí adekvátní věku*, které vede k rozvoji dítěte (Kasper & Kasperová, 2008; Zelinková, 1997). **Waldorfská pedagogika** byla založena Rudolfem Steinerem (1861 – 1925) z potřeby ředitele továrny Waldorf-Astoria Emila Molt, který chtěl zajistit vzdělávání pro děti svých zaměstnanců. Typickými znaky waldorfské pedagogiky je *výuka v epochách*, *specifická vývojová psychologie*, která se řídí sedmiletými vývojovými cykly, *důraz na cizí jazyky*, *esteticko-pracovní výchovy*, *křesťanskou morálku* a *práci s rodiči* (Kasper & Kasperová, 2008; Průcha, 1996).

Rozvoj měkkých dovedností ve školním prostředí je ukotven v legislativních dokumentech České republiky pod klíčovými kompetencemi. Jedná se o kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence

sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní; a kompetence digitální (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2021).

Učitel je podle české legislativy člověk, jehož hlavním úkolem je působení na žáky s cílem výchovy a vzdělání (“Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů”, 2012). Na charakter učitele je kladen velký důraz, jelikož má přímý vliv na kvalitu vzdělávacích procesů (Průcha, 1999). Šebela (2014) zohledňuje vedle *osobnostní dimenze* také *teoretickou dimenzi* (vědomostní – znalosti z oboru, mezioborové vztahy, pedagogika, psychologie) a *praktickou dimenzi* (dovednostní – příprava a plánování výuky, komunikace, sebereflexe). Z výzkumů vyplývá, že žáci oceňují u kantorů spravedlivost, smysl pro humor a přirozenou autoritu (Kovaříková, 2012). Práce s adolescenty je specifická v tom, že prochází bouřlivým obdobím, ve kterém si vytvářejí svou identitu. Mění se vztahy k autoritám a do popředí se dostává vrstevnická skupina. Vzдор, který není pro toto období zvláštní, je nástroj k učení se sociálním dovednostem v bezpečném prostředí. Ve škole **dochází k úspěchu, jestliže se vývojové potřeby mladistvého potkají s požadavky učitele** (Krejčová, 2011; Thorová, 2015).

Na základě těchto poznatků byl realizován výzkum, jehož cílem je **popsat zkušenost pedagogů alternativních škol s rozvojem měkkých dovedností**. Výzkum měl kvalitativní design. Typem výzkumu byla *formativní evaluace*. Sběr dat probíhal pomocí *polostrukturovaného interview*, které bylo rozčleněno do sedmi částí (úvod; informace o pedagogovi; alternativní směry; příprava na výuku; výuka a měkké dovednosti; ověřování úspěšnosti; ukončení). Rozhovory probíhaly online přes platformu Zoom nebo MS Teams. Výzkumu se zúčastnilo celkem šest respondentů, z toho pět žen a jeden muž. Respondenty byli učitelé druhého stupně waldorfské nebo montessori základní školy v Moravskoslezském kraji. V úvodu byli účastníci seznámeni s průběhem výzkumu a podali ústní souhlas s nahráváním. Pro zpracování dat jsem zvolila metodu *interpretativní fenomenologické analýzy*. Pro prvotní část analýzy byl použit program Atlas.ti, dále jsem pokračovala v programu MS Excel a SimpleMind Lite.

Na data jsem pohlížela ze dvou úhlů. Prvně z pohledu samotných respondentů, kde bylo cílem popsat jejich žitou zkušenost, a poté z perspektivy témat. Celkem jsem identifikovala čtyři tematické trsy (Já – učitel; Pedagogický směr; Činitelé ovlivňující výuku; Měkké dovednosti). Posledním krokem bylo interpretace výsledků výzkumníkem. Z analýzy dat vyšlo najevo, že měkké dovednosti jsou prioritní pro učitele, kteří pracovali původně v jiném oboru, absolvovali kurz měkkých dovedností, pracují v montessori

škole, kritizují dogmatismus nebo vnímají pozitivně funkci měkkých dovedností. Tito učitelé z pravidla zavádějí rozvoj měkkých dovedností do výuky cíleně a od útlého věku svých žáků. Z výzkumu dále vyplynulo, že respondenti upřednostňují slovní hodnocení a konzultace ve složení učitel – rodič – dítě. Pro respondenty je důležité stále pracovat na svém seberozvoji. Velké rozdíly jsou také v pojetí jednotlivých témat u různých směrů. **Waldorfská pedagogika** zapojuje rodiče do procesu vzdělávání; pracuje s příběhy; zakládá si na pozitivních vztazích s žáky; orientuje se na vývojové potřeby dítěte; vyučující se připravují na výuku průběžně; podporuje komunitu; spolupráce i zpětná vazba je iniciativou učitele. **Montessori školy** vznikají z potřeb rodičů, nemají ucelený systém a je pro ně typická práce v trojročí; orientace na vzdělávací potřeby dítěte; jednorázová příprava na tematický blok; podpora individualismu; spolupráce a zpětná vazba vychází z žáků.

Hlavními limity výzkumu může být zkreslení výsledků, které vychází z podstaty interpretativní fenomenologické analýzy, nebo sběr dat přes online platformy, kde nejsou vhodné podmínky pro navázání dostatečně bezpečného prostředí.

Tento výzkum může sloužit jako podklad pro další studie, ale také může mít přesah do praxe. *Otázky, které si zaslouží další výzkumná šetření mohou být následující:* „Jaká jsou kritéria rodičů při výběru školy?“; „Jaká je úspěšnost osvojení měkkých dovedností žáky?“; „Jsou v rozvoji měkkých dovedností úspěšnější alternativní nebo klasické školy?“. *Do praxe tyto informace mohou posloužit například pro* zkvalitnění rozvoje měkkých dovedností u pedagogů, prostřednictvím kurzů; zlepšení komunikace a informovanosti směrem k rodičům; vytvoření jednotné struktury montessori škol; nebo zpřístupnění vzdělávání pro montessori pedagogy.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ A LITERATURY

1. Adamová, L. (2020). *Alternativní směry v primárním vzdělávání* (Diplomová práce). Masarykova univerzita v Brně.
2. Ahmad, A. R., Chew, F. P., Zulnaidi, H., Sobri, K. M., & Alfitri, A. (2019). Influence of School Culture and Classroom Environment in Improving Soft Skills amongst Secondary Schoolers. *International Journal Of Instruction*, 2019(2), 259-274. Staženo z: <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12217a>
3. Babić, V., & Slavković, M. (2011). *Soft and hard skills development: a current situation in Serbian companies*. University of Kragujevac, Serbia University of Kragujevac, Serbia.
4. Balcar, J. (2018). PROČ a JAK rozvíjet měkké dovednosti na školách?.
5. Blavatskaja, J. P. (1995). Klíč k theosofii. Praha Stratos.
6. Cascella, M. (2015). Maria Montessori (1870-1952). *Women's emancipation, pedagogy and extra verbal communication*. Revista Medica De Chile, 143(5), 658-662.
7. CASEL. (30.října 2020). *What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?*. získáno z <https://casel.org/>.
8. Singule, F. (Ed.). (1990). *Americká pragmatická pedagogika: John Dewey a jeho američtí následovníci*. Státní pedagogické nakladatelství.
9. Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada. Získáno 23. února 2021 z <https://www.bookport.cz>
10. Ferjenčík, J. (2010). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši* (Vyd. 2). Portál. Získáno 3. března 2021 z <https://www.bookport.cz>
11. Goleman, D. (1997). *Emoční inteligence: [proč může být emoční inteligence důležitější než IQ]*. Columbus. Získáno 10. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:76d41850-053f-11e8-816d-5ef3fc9bb22f>
12. Gottman, J. M., & Silver, N. (2015). *Sedm principů spokojeného manželství: praktický průvodce fungováním dlouhodobých vztahů*. Jan Melvil Publishing. Získáno 3. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:7b33fa9d-5f01-437e-902e-56058bebe978>

13. Gunderman, R. B. (2020). *Portraits in pediatric leadership: Maria Montessori*. *Pediatric Radiology*, 50(3), 327-328.
<https://doi.org/10.1007/s00247-019-04560-9>
14. Hábl, J., & Janiš, K. (2010). *Přehled dějin pedagogiky*. Gaudeamus. Získáno 16. listopadu 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:64a9c460-4c33-11e7-9ad3-5ef3fc9ae867>
15. Heinová, H. (2008). *Rozvoj lidských zdrojů sociálních partnerů a motivace pro další vzdělávání: učební manuál*. ČMKOS. Získáno 3. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:7461b800-efbf-11e3-adbd-5ef3fc9bb22f>
16. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada. International forum for Steiner/Waldorf education: Waldorf World List. (2020). Získáno 13. listopadu 2020 z <https://www.waldorf-international.org/en/waldorf-world-list/>
17. Jůva, V. (2007). *Stručné dějiny pedagogiky* (6., rozš. vyd). Paido. Získáno 10. listopadu 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:8a87b640-d5a8-11e5-964f-005056825209>
18. Jurčík, M. (2019). *Alternativní přístupy ve středoškolském systému* (Diplomová práce). Masarykova univerzita v Brně.
19. Kasper, T., & Kasperová, D. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Grada. Získáno 10. listopadu 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:6fc36f10-dbe9-11e5-a3ff-001018b5eb5c>
20. Kildyusheva, A. A. (2019). *JOHN DEWEY'S EDUCATIONAL PHILOSOPHY: MUSEUM AS AN EXPERIMENTAL PLATFORM*. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo Universiteta-Filosofiya-Sotsiologiya-Politologiya-Tomsk State University Journal Of Philosophy Sociology And Political Science*, 2019(51), 98-106. <https://doi.org/10.17223/19988635110>
21. Konvalinková, J. (2012). *Waldorfská pedagogika - ucelený tvořivý koncept ve výuce: hlouběji rozpracované téma hudba a hudební výchova*. Technická univerzita v Liberci.
22. Kovaříková, V. (2012). *Ideální učitel očima žáků kvarty* (Diplomová práce). Masarykova univerzita v Brně.
23. Kratochvíl, S. (2005). *Manželská terapie* (4., rozš. vyd., V nakl. Portál 2). Portál.
24. Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák, & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (pp. 9–43). MUNI Press.

25. Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Grada.
Získáno 26. února 2021 z <https://www.bookport.cz>
26. Legrand, L. (1993). *Célestin Freinet*. Prospects, 23(1-2), 403-418.
27. Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie* (2., aktualiz. vyd). Grada.
28. Mikušová, I. (2020). *Motivace rodičů k přestupu dítěte na školu s alternativním způsobem výuky v průběhu vzdělávání dítěte na 1. stupni, očekávání a jejich naplnění* (Diplomová práce). Masarykova univerzita v Brně.
29. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (21. listopadu 2020). Získáno z <https://www.msmt.cz/>
30. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní školy*. Získáno 15. března 2021 z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
31. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
32. Mühleisen, S., & Oberhuber, N. (2008). *Komunikační a jiné měkké dovednosti: soft skills v praxi*. Grada. Získáno 2. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:2163c3a0-b1da-11e3-a597-5ef3fc9bb22f>
33. National Center for Montessori in the Public Sector. (15. listopadu 2020). Získáno z <https://www.public-montessori.org/montessori/>
34. Národní ústav pro vzdělávání. (10. března 2021). Získáno z <http://www.nuv.cz/>
35. Nejedlo, M. (2010). *Rudolf Steiner: muž, který uměl všechno*. Krásná paní.
Získáno 3. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:3bdd1c14-aa54-4ab9-b4bd-223fbaa6d51d>
36. Parlamis, J., & Monnot, M. J. (2018). *Getting to the CORE: Putting an End to the Term "Soft Skills"*. *Journal Of Management Inquiry*, 2018(2), 225-227. Získáno z <https://doi.org/10.1177/1056492618818023>
37. Peters-Kühlinger, G., & John, F. (2007). *Komunikační a jiné "měkké" dovednosti: využijte svůj potenciál, rozvíňte své soft skills a staňte se úspěšnějšími*. Grada.
38. Pol, M. (1995). *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Masarykova univerzita. Získáno 3. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:72db75b0-beb5-11e3-a99b-005056822549>

39. Potočnáková, D. (2017). *Rozvoj měkkých dovedností ve vyšším sekundárním vzdělávání* (Diplomová práce). Masarykova univerzita.
40. Prázdninová škola LIPNICE. (10. března 2021). Získáno z <https://www.psl.cz/>
41. Průcha, J. (1996). *Alternativní školy* (2. upr. vyd). Portál. Získáno 1. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:a2aa8180-fd6e-11e3-97de-5ef3fc9ae867>
42. Průcha, J. (1999). *Vzdělávání a školství ve světě: základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Portál. Získáno 1. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:c7b2cd70-05df-11e8-816d-5ef3fc9bb22f>
43. Průcha, J. (2004). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (2., aktualiz. vyd). Portál. Získáno 1. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:3e55a970-1345-11e4-8e0d-005056827e51>
44. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník* (7., aktualiz. a rozš. vyd). Portál. Získáno 1. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:fe3585e2-c4f0-4da7-b886-aacce158dce3>
45. Schlemminger, G. (1999). *The Freinet movement: Past and present. Plaisir d'apprendre et travail coopératif*. Les méthodes éducatives et la philosophie pratique de Célestin Freinet, 17, 26.
46. Smékalová, E., Palová, K. (2016). *Sociálně-emocionální učení na českých školách a preventivní program Druhý krok*. Adiktologie, 16(3), 246–254.
47. Spolek ŠPAS. (2. listopadu 2020). Získáno z <https://spolekspas.cz/>
48. Synková, B. (2018). *Názory rodičů na alternativní vzdělávání* (Diplomová práce). Univerzita Hradec Králové.
49. Šebela, P. (2014). *Osobnost učitele a syndrom vyhoření v jeho povolání* (Diplomová práce). Masarykova univerzita v Brně.
50. Šmahelová, B. (2008). *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. MSD. Získáno 4. října 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:8f12d8a0-7bde-11e3-a388-5ef3fc9ae867>
51. Thayer-Bacon, B. (2011). *Maria Montessori: Education for peace*. Factis Pax: Journal of Peace Education and Social Justice, 5(3), 307-319.
52. Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Portál. Získáno 15. února 2021 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:2f10dc30-1bb7-11e9-92f9-005056825209>

53. Valenta, M. (1993). *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Vydavatelství Univerzity Palackého. Získáno 15. listopadu 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:4a6a8300-b69a-11e3-b74a-5ef3fc9ae867>
54. Začít spolu. (2. listopadu 2020). Získáno z <https://www.zacitspolu.eu/>
55. Zákon č. 561/2004 Sb.: *zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* (2020). Získáno 28. listopadu 2020 z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-25-8-2020>
56. Zákon č. 563/2004 Sb., *zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*, (2012). Získáno 28. listopadu 2020 z <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-563-2004-sb-o-pedagogickych-pracovnicich-a-o-zmene>
57. Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Portál. Získáno 15. listopadu 2020 z <https://ndk.cz/uuid/uuid:e7a3f660-fde4-11e3-a680-5ef3fc9bb22>

PŘÍLOHY DIPLOMOVÉ PRÁCE

Seznam příloh:

1. Abstrakt diplomové práce
2. Abstract of thesis
3. Seznam tabulek a obrázků
4. Seznam zkratk
5. Polostrukturované interview
6. Ukázka transkripce rozhovoru

Příloha č. 1: Abstrakt diplomové práce

ABSTRAKT DIPLOMOVÉ PRÁCE

Název práce: Rozvoj měkkých dovedností v alternativním vzdělávání

Autor práce: Adéla Ostárková

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 67; 133 461

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 57

Abstrakt: Tato práce se věnuje rozvoji měkkých dovedností v alternativním vzdělávání z pohledu pedagoga. Teoretická část je rozdělena do pěti kapitol: měkké dovednosti; alternativní vzdělávání; legislativní dokumenty; učitelé; a dosavadní výzkumy. Cílem výzkumu je popsat zkušenost pedagogů alternativních škol s rozvojem měkkých dovedností. Výzkum měl kvalitativní design a pro sběr dat bylo realizováno šest polostrukturovaných rozhovorů s učiteli waldorfských nebo montessori škol. Data byla zpracována metodou Interpretativní fenomenologické analýzy. Z analýzy vyplynulo, že při rozvoji měkkých dovedností jsou v každém zmíněném směru specifické metody, včetně role, kterou vyučující zaujímá. Respondenti upřednostňují slovní hodnocení a konzultace s rodiči i dítětem. Důraz kladou také na seberozvoj a vzdělávání.

Klíčová slova: měkké dovednosti, učitel, alternativní vzdělávání, základní škola

Příloha č. 2: Abstract of thesis

ABSTRACT OF THESIS

Title: Development of soft skills in alternative education

Author: Adéla Ostárková

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 67, 133 461

Number of appendices: 6

Number of references: 57

Abstract: This bachelor thesis is focused on development of soft skills in alternative education from the perspective of the teacher. The theoretical part is divided into five chapters: soft skills; alternative education; legislative documents; teachers; and previous researches. The aim of the research is to describe the experience of teachers of alternative schools with the development of soft skills. The empirical part of this study is based on qualitative approach. The author conducted six semi-structured interviews with teachers from Waldorf or Montessori schools. Data were processed by Interpretative Phenomenological Analysis. The analysis showed that there are specific methods in each of these educational systems in the development of soft skills, including the role of the teachers. Respondents prefer verbal assessment and consultation with parents and children. They also emphasize self-development and education.

Key words: soft skills, teacher, alternative education, elementary school

Příloha č. 3: Seznam tabulek a obrázků

Tabulky

<i>Tabulka 1 – Charakteristika výzkumného souboru</i>	34
<i>Tabulka 2: Tematický trs "Já - učitel"</i>	44
<i>Tabulka 3: Tematický trs "Pedagogický směr"</i>	46
<i>Tabulka 4: Tematický trs "Činitelé ovlivňující výuku"</i>	48
<i>Tabulka 5: Tematický trs "Měkké dovednosti"</i>	49

Obrázky

<i>Obrázek 1: Typická témata pro jednotlivé pedagogické směry</i>	53
<i>Obrázek 2: Odlišné pojetí jednotlivých pedagogických směrů</i>	53

Příloha č. 4: Seznam zkratk

CASEL	Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, organizace věnující se sociálně-emocionálnímu učení
M	Montessori
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠPAS	Škola porozumění a sdílení, spolek šířící program Druhý krok na území České republiky
ŠVP	Školní vzdělávací program
VŠ	Vysoká škola

Příloha č. 5: Polostrukturované interview

1. Informace o pedagogovi

- 1.1. Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe?
- 1.2. Jak dlouho učíte na nynější škole?
- 1.3. Mohl/a byste charakterizovat školu? (velikost, zaměření)
- 1.4. Jakou školu jste vystudoval/a?
- 1.5. Máte absolvované nějaké další specializační kurzy? Jaké? V čem vnímáte jejich přínos?
- 1.6. Naplňuje vás práce pedagoga? Co vás na ní naplňuje?
- 1.7. Jaké vidíte úskalí/obtíže ve své práci?

2. Alternativní směr

- 2.1. Čeho si ceníte na směru Montessori/Waldorfu?
- 2.2. Máte proti tomuto směru i nějaké výhrady? Jaké?
- 2.3. Máte osobní zkušenosti také s jinými alternativními směry?
 - 2.3.1. Jakými? V čem vám to vyhovovalo a v čem naopak ne?

3. Příprava na výuku

- 3.1. Kdy se nejčastěji připravujete na výuku?
- 3.2. Kolik času přibližně věnujete přípravě?
- 3.3. Jakým způsobem vaše příprava probíhá? Na co se při ní zaměřujete?
- 3.4. Vnímáte, že jsou pro vás oficiální dokumenty (RVP, ŠVP, atd.) podporujícím materiálem, nebo vás ve vaší práci spíše omezují?

4. Výuka a měkké dovednosti

- 4.1. Máte představu o tom, co to jsou měkké dovednosti? Co všechno byste sem zařadil/a?
- 4.2. Kterou, podle vás, nejdůležitější věc, by měli ovládat všichni žáci? V čem je pro vás tak důležitá?
- 4.3. Je nějaký z pilířů Montessori/Waldorfu zaměřený na rozvoj měkkých dovedností?
 - 4.3.1. Jaký?
 - 4.3.2. Jaké měkké dovednosti podporuje?
- 4.4. Jakým způsobem zavádíte rozvoj měkkých dovedností do výuky?
 - 4.4.1. Jakým způsobem?

5. Ověřování úspěšnosti osvojení

- 5.1. Sledujete pravidelně pokroky vašich žáků v měkkých dovednostech?
- 5.2. Jaké metody k tomu používáte? V čem vám pomáhají?
- 5.3. Jak se získanými informacemi dále pracujete?
- 5.4. Dostávají od vás vaši žáci zpětnou vazbu?

Příloha č. 6: Ukázka transkripce rozhovoru

V: Kdy se nejčastěji připravujete na výuku?

R: Víte co? To nejde. Já jsem nad tím přemýšlela, a to tak vůbec nejde říct. Protože my jsme se učili na VŠ – doufám, že už ne, ale myslím si, že se to tak pořád učí, že by si ten učitel měl stanovit ten cíl hodiny, měl by si udělat tu přípravu, ideálně ještě písemně a podle té přípravy tu hodinu udělat. No jo, to je prima, ale vy absolutně nevíte, jaká bude v tu chvíli ve třídě atmosféra, nevíte, jak jsou naladěni vaši žáci, nevíte, jestli zrovna chtějí tohle dělat nebo ne a jediné, co z toho potom můžete mít, tak je nervozita, nebo druhá možnost, že si to odbudete podle toho svého plánu a nereagujete tím pádem už na to, co máte. My máme v M strašně velkou výhodu. My máme chvíle, kdy se strašně vyčerpáme prací a pak máme chvíle, kdy odpočíváme. Protože my fungujeme na základě připraveného prostředí. Takže když dítěti připravíte připravené prostředí, tak pak můžete jenom chodit, a to dítě vás nebude potřebovat. Protože to dítě je v tom připraveném prostředí a dokáže pracovat bez vás. Takže v M, tam ten učitel ustupuje do pozadí, ale my vlastně vedeme děti k tomu, aby oni si vedli tu školu, aby to vycházelo z nich ta aktivita. Já jim vždycky můžu něco nabídnout, ale další věci jsou od nich. Jsem otevřená jejich nápadům. A my to tak prostě máme, že i teď, když je distanční výuka, tam nám děti samy vedou. Samy nám teď dvě holky přišly s tím, že by chtěly vést kroužek. A oni vedou nejen kroužek, ale přímo celou výuku pro mladší ročníky, že ony jsou učitelky a ony si připravují program a normálně je učí. A my tam jsme jenom jako dohled, kdyby tam byl nějaký problém. A tak ty děcka prostě vedeme od začátku, že je to jejich škola a vy si to tady udělejte, jak vy potřebujete. Takže to je jedna věc. A druhá věc je to připravené prostředí v tom M materiálu. Takže máte nakoupený nebo vyrobený M materiál, který je koncipován tak, že obsahuje zadání i kontrolu. Takže dítě i když si ho vezme samo, tak ve většině případů je schopno s ním pracovat, aniž by potřebovalo vysvětlení učitele. A je to připraveno tak, aby zjistilo, jestli to má dobře nebo špatně. Je to jak u puzzlíků. Když pracujete s puzzlíky a nějaký puzzlík vám zůstane v ruce, tak si zjistíte, že jste někde udělala chybu. A tak je jakoby udělaná většina pomůcek M, že vám to prostě nevyjde. A my učíme pracovat děti, že to vůbec nevadí. Že chyba není nepřítel, naopak chyba nám ukázala, že tudy cesta nevedla. Takže to musíme udělat jinak. Takže oni se musí vrátit o nějaký krok zpátky. Někdy musí udělat celé znova. Což oni se musí naučit, že to je náročné, ale to do života patří. Pracují hodně sami. Pracují hodně spolu. Takže oni se učí navzájem. My dospělí máme hodně tendenci dětem všechno vysvětlovat a učit je. Ne. Nejvíce se dítě dozví od svého vrstevníka. Zase ideální učitel je ten, který umí navodit situaci, nebo něco, ale pak umí ustoupit do pozadí a nechat už ty děti, ať se učí od sebe navzájem. Ale to zase nemůžete, pokud nemáte připravené prostředí, protože ty děti by se neměly čeho chytit. Ale v momentě, kdy máte ty pomůcky, kdy oni se mají o co opřít, tak oni jsou schopni fantasticky fungovat sami. Takže já mám velkou práci s přípravou toho připraveného prostředí, když děláme projekt, nebo příběh o vesmíru, tak samozřejmě to musím všechno připravit, nachystat si nějaké podněty, které jim potom nabízím, ale jak jsem říkala, už je na nich, jestli si to potom vyberou nebo ne. A oni už potom pracují samostatně. Takže já se jeden/dva dny předřu, ale potom v té škole já už vůbec nefunguji. Já můžu dát jednu/dvě prezentace, ale pak už zbytek dělám pozorování. Že si sednu a ty děti jenom pozorují a dělám si třeba poznámky. Já teda osobně ne, ale měly by se dělat poznámky k těm dětem, co kdo dělá atp.