

Univerzita Karlova  
Filozofická fakulta  
Katedra pedagogiky



# **PARTNERSKÝ PŘÍSTUP VE SKAUTSKÉ VÝCHOVNÉ METODĚ JAKO INSPIRACE PRO UČITELE NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH**

Partnership approach in the Scout method of raising children as an inspiration for primary school teachers

**Bakalářská práce**

Eliška Kirchnerová

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Eva Vincejová Valášková Ph.D.

Rok 2023

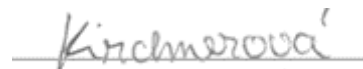
## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí bakalářské práce PaedDr. Evě Vincejové Valáškové Ph.D., za veškerou odbornou pomoc, vstřícnost a ochotu, kterou mi věnovala při vypracování této bakalářské práce. Dále děkuji osloveným učitelům, kteří si na mě udělali čas, a své rodině a přátelům, kteří mě podpořili při zpracování této práce.

## Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne



Eliška Kirchnerová

## **Abstrakt**

Cílem bakalářské práce je zjistit, zda učitelé základních škol využívají ve svých hodinách partnerský přístup a jaký na něj mají názor na základě své účasti v projektu SI Třída od Skautského institutu v Praze. Teoretická část bakalářské práce je věnována vymezení pojmů, definování samotného partnerského přístupu a popisu jeho principů a strategií. Dále se bakalářská práce zabývá skautskou výchovnou metodou a popisem projektu SI Třída. V empirické části budou zhodnoceny názory učitelů, kteří se v minulém roce se svou třídou tohoto projektu zúčastnili.

## **Klíčová slova**

Partnerský přístup, učitelé základních škol, skauting, skautská výchovná metoda, skautský institut, základní škola.

## **Abstract**

The aim of the bachelor's thesis is to find out whether primary school teachers use the partnership approach in their lessons and what is their opinion about it based on their participation in the SI Třída project of the Scout Institute in Prague. The theoretical part of the bachelor thesis is devoted to defining the terms, defining the partnership approach itself and describing its principles and strategies. Furthermore, the bachelor thesis deals with the Scout educational method and the description of the SI Třída project. In the empirical part, the opinions of teachers who participated in this project with their class last year will be evaluated.

## **Keywords**

Partnership approach, primary school teachers scouting, scout method of raising children, scout institute in Prague, primary school.

# Obsah

Úvod.....	6
1 Partnerský neboli respektující výchovný přístup ve škole.....	7
1.1 Utváření postojů učitelů během profesního učení učitelů .....	9
1.2 Pojem partnerský přístup během vzdělávání učitelů .....	11
1.3 Partnerský versus mocenský přístup ve výuce.....	12
1.3.1 Mocenský přístup jako opak partnerského přístupu .....	15
1.4 Metody a strategie partnerského přístupu.....	16
1.4.1 Nastavování pravidel ve třídě.....	17
1.4.2 Partnerská výchova v alternativních směrech ve vzdělávání .....	18
2 Skautská výchovná metoda .....	20
2.1 Stručná historie skautingu .....	20
2.1 Hodnotový systém skautingu .....	21
2.1.1 Výchovné cíle ve skautingu .....	22
2.2 Systém organizace skautingu .....	23
2.3 Další strategie na podporu partnerského přístupu .....	25
2.4 Skautský institut v Praze .....	26
2.1 Projekt SI Třída .....	26
2.1.1 Metodika a základní principy.....	27
2.1.2 Kompetence lektora.....	28
2.2 Závěr teoretické části.....	29
3 Praktická část .....	30
3.1 Metodologie .....	30
3.1.1 Popis zvoleného designu .....	31
3.1.2 Výzkumný vzorek .....	32
3.2 Analýza rozhovorů .....	33
3.2.1 Povědomí a znalosti učitelů o partnerském přístupu .....	38
3.2.2 Uplatňování partnerského přístupu během vyučování.....	39
3.2.3 Inspirace projektem SI Třída.....	40
3.3 Diskuse .....	42
3.4 Závěr .....	45

## Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na téma partnerského přístupu ve skautské výchovné metodě a projektu SI Třída od Skautského institutu Praze. Cílem bakalářské práce je vymezení pojmu partnerský nebo, jak uvádí někteří autoři, respektující přístup. Práce se dívá blíže na skauting, jeho výchovné metody a přibližuje činnosti Skautského institutu.

Autorka se věnuje skautingu prakticky celý život a minulý rok měla šanci se účastnit jako lektor junior projektu SI Třída organizovaném Skautským institutem v Praze. Tento projekt měl za úkol v třídách podpořit třídní klima a vztahy mezi žáky, které utrpěly po online výuce zapříčiněné pandemií covidu-19. Tou dobou projekt probíhal převážně na území Ústeckého kraje, nyní se realizace provádějí už na více místech České republiky, nejvíce však v Praze. Jedná se o jednodenní program skládající se z různých pohybových i na přemýšlení zaměřených aktivit. Projekt je vymyšlený a připravený metodiky ze Skautského institutu v Praze a ve třídě ho i za účasti třídního učitele vedou obvykle dva lektoři. Ze zkušenosti autorky této práce vypadaly děti zpravidla během programu velmi nadšeně, protože měly možnost si vyzkoušet věci, ke kterým se normálně moc nedostanou, bylo to například stavění stanu a celkové využití více pohybových aktivit, které pro školní výuku nejsou tolik typické. Tento projekt autorku svou tematikou velmi zaujal, a proto ji napadlo se mu věnovat ve své bakalářské práci.

Empirická část této práce se zaměřuje na vyhodnocení interview s učiteli, kteří tento program se svou třídou v minulém roce absolvovali. Jde o kvalitativní výzkum. Rozhovory byly vedeny celkem s pěti učiteli z Prahy. Ze získaných výpovědí jsou zjišťovány jejich znalosti o partnerském přístupu, jaký na něj osobně mají názor, a jestli ho během svých vyučovacích hodin využívají a konkrétní příklady z jejich praxe. Je také zkoumána jejich zkušenost s projektem SI Třída, čím je oslovil a inspiroval, popřípadě jestli nějaké aktivity později využili.

# 1 Partnerský neboli respektující výchovný přístup ve škole

Výchova je velmi komplikovaný proces, na který bylo v průběhu dějin nahlíženo mnoha různými způsoby. Každý autor či filozofický směr dává při definici výchovy důraz na jiné aspekty a celkově je těžké vymezit jednu konkrétní přesnou definici. „Výchova je záměrné působení podněty z prostředí, tak aby bylo dosaženo určitých, poměrně trvalých, žádoucích změn v chování člověka.“<sup>1</sup> Šafránková (2019, s. 47) specifikuje výchovu jako komplexní proces, jejímž subjektem je žák, který se skrze ni podílí na vlastním rozvoji.

Výchova jedince začíná narozením a pokračuje celý jeho život. Probíhá uvědoměle a z velké části neuvědoměle. Vliv na ni má osobnost vychovávatele, jeho přesvědčení, do jaké podoby chce dítě formovat tzn. jaké má výchovné cíle. Těchto cílů lze pak dosáhnout skrze určité výchovné prostředky. Výchovné prostředky jsou specifické podněty, které vychovávatel využívá pro dosažení svých výchovných cílů. Výchovné cíle jsou krátkodobé i dlouhodobé a jsou podle svého záměru seřazené v určité hierarchii. Vystává zde otázka, jak moc by měl vychovatel do života dítěte zasahovat, kdy mu nechat volnost a kdy na něj nějakým způsobem působit. Vývoj dítěte však neleží pouze v rukách samotné výchovy, ale je ovlivněn ještě mnoha dalšími faktory jako je například prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, jeho rodinné zázemí, vzdělání rodičů, výživa atd., těmto podmínkám se dítě i jeho výchova přizpůsobuje. (Matějček 1968, s. 8-11).

Základním východiskem pro výchovu zodpovědného a kompetentního člověka s vysokými morálními hodnotami je podle týmu Radka Kopřivy respekt. Potřeba respektu a uznání je jednou z našich přirozených vrozených potřeb. Proto bychom se neměli chovat ke druhým (tedy k dětem ani k dospělým) tak, jak bychom nechtěli, aby se oni pak chovali k nám. Měli bychom přijmout fakt, že všichni lidé nejsou stejní a mohou se od nás lišit. Důležitý je následný pohled na tyto odlišnosti, protože tento fakt rozhodně hned neznamená, že by byli horší nebo ani lepší než my. (Kopřiva 2008, s. 14)

---

<sup>1</sup> MATĚJČEK, Zdeněk, 1968. Po dobrém nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN (Brož.). s. 8



Kopřiva (2008, s. 17) uvádí, že se chování dospělého jedince vzhledem k dětem a vzhledem k dospělým bude v určitých situacích pravděpodobně dost lišit. Říká, že pokud dítě udělá nějaký přestupek a ten samý čin udělá dospělý člověk, tak na to od nás bude následovat patrně trochu jiná reakce. S větší pravděpodobností pro nás bude snazší jednat s respektem s dospělým člověkem nežli s dítětem. Toto je potřeba si uvědomit a aby člověk následoval zásady partnerského přístupu, tak by se měl k dětem chovat tak jako k dospělým. Tato poučka může posloužit jako jistý předpis, podle něhož poznáme, zdali se chováme k dítěti s respektem či nikoliv.

Z historického hlediska není partnerský nebo respektující přístup taková novinka. Respekt osobnosti dítěte ve výchově se začal objevovat již v novověku. Aspekt respektu ke zvláštnostem dítěte ve výchově naznačil mezi prvními J. A. Komenský. Jedním z prvních radikálnějších autorů v tomto směru se objevil J. J. Rousseau, který popsal své principy přirozené výchovy v knize *Emil čili o vychování*. Ve svém díle odmítá direktivní a manipulativní formy výchovy a mluví o nutnosti respektu a porozumění dítěti. Na něj poté navázala různá reformní hnutí, která měla největší rozkvět na začátku 20. století. Další neméně důležitou postavou v průběhu dějin vzhledem k tomuto tématu je John Dewey, který se zabýval demokratickou výchovou s prosazováním myšlenky růstu dítěte ve všech oblastech (intelektuální i praktické znalosti, rozvoj sociálních vztahů s ostatními i se sebou, ...). (Kot'a 2011, s. 17-18)

## 1.1 Utváření postojů učitelů během profesního učení učitelů

Učitelskou profesi si zpravidla vybírají lidé s vysokým morálním cítěním, kteří chtějí skrze děti zlepšit šance v lepší společnosti a budoucnost (Polard 2019, s. 5). Situace, kterými si člověk během svého života projde a celkově jeho životní podmínky nějakým způsobem utváří jeho hodnoty, životní cíle a postoje ke světu. Korthagen a Lagerwerf (2011) pohlíží na problematiku profesního učení učitelů skrze tři úrovně učení. První úroveň je získávání gestaltů neboli postojů, které si člověk utváří již od svého dětství. Poté hledá vztahy mezi svými vytvořenými koncepty a skládá si je do schémat. Posledním krokem v tomto procesu je budování teorie. Teorie vzniká pochopením struktur konkrétních situací, jejich logickému propojení a porozumění jejich vzájemného propojení. Tímto způsobem si nastávající učitelé budují mimo jiné i své postoje a ovlivňuje to do budoucna jejich myšlení a jednání směrem k žákům. To, co si budoucí pedagog osvojí během svého vysokoškolského studia, se samozřejmě v průběhu jejich učitelské praxe průběžně mění, jejich poznání se rozšiřuje a původně získané postoje se upevňují či si je učitelé utváří zcela nové. (Korthagen 2011, s. 174-195)

Ve výzkumu (Simonová a spol. 2013) se již zkušených pedagogů tázali na otázku ohledně toho, co dělají jinak než na začátku své kariéry. Odpovědi od celkově 420 respondentů byly různorodé. Z výpovědí vyšlo najevo, že někteří se stali přísnějšími a jiní to měli přesně naopak. „Setkáváme se se zdůrazňováním partnerského přístupu a větší vnímavostí k dětem a individuálnější přístup.“<sup>2</sup> Učitelé v tomto výzkumu také zdůrazňovali, že postupem času a získanou praxí se dopracovali k častější komunikaci s rodiči a ke změně výukových metod.

---

<sup>2</sup> SIMONOVÁ, J., J. STRAKOVÁ, T. HANZÁK, V. SPILKOVÁ, H. FRIEDLEANDAERLOVÁ, 2013. "Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání". *Orbis scholae* 1:79-100. s. 15

Z předchozích odstavců je vidět, že učitelův přístup k žákům je ovlivněn mnoha faktory. Těmito faktory jsou například učitelovo sociokulturní prostředí, jeho zkušenosti z dětství a dospívání, jakým způsobem s ním bylo zacházeno v rodině a ve škole atd. Nesporný vliv na to má také jeho vysokoškolské studium, například s jakými přístupy se daný učitel setkal během své profesní přípravy. A v neposlední řadě všechny učitele ovlivňuje jejich vlastní každodenní praxe, během níž získávají nové zkušenosti s dětmi přímo „v terénu“.

Celkové postoje učitelů se během jejich praxe stále vyvíjí. Aby měli možnost a motivaci stále zdokonalovat a zkvalitňovat svůj styl učení a přístup k žákům, je důležité využít funkci hodnocení výuky. Hodnocení lze provádět mnoha způsoby – učitel může být hodnocen například žákem, supervizí, kolegou, ředitelem nebo lze provést sebehodnocení. Cangelosi (2006, s. 281) uvádí, že sebehodnocení učitelů ovlivňuje do budoucna jejich metody výuky, ať už to je či není hlavním záměrem tohoto hodnocení. Někteří učitelé se nechávají inspirovat strategiemi a technikami od svých kolegů – sledují, co jejich kolegům funguje a podle toho zařazují různé prvky do svého vyučování. Další možností je přístup odborné podpory, která nabízí nezanedbatelnou oporu především začínajícím učitelům při rozvoji jejich vyučovacích technik a celkového přístupu k žákům. Nejvíce se v praxi využívají dva modely. Prvním modelem je kolegiální instruktáž a uvádění, kdy již profesně zkušený učitel podporuje začínajícího učitele a dává mu zpětnou vazbu. Druhý model pak spočívá v zaučování nového učitele zkušenějším kolegou do jeho učitelského života. (Cangelosi 2006, s. 278-281)

Tyto všechny vlivy mají za následek formování určitého stylu interakce, kterým se pak učitel vyznačuje během vyučovacího procesu a komunikace s žáky. V knize *Reflective teaching in school* je popsáno možné kategorizování interakce mezi učitelem a žáky podle Mortimera a Scotta (2007 in Pollard a spol. (2019, s. 354)). Ti rozmluvu učitele třídí podle dvou aspektů: interaktivní nebo neinteraktivní a autoritativní či dialogickou. Z těchto kategorií jsou pak vytvořeny čtyři kombinace. Interaktivní dialogická a neinteraktivní dialogická komunikace učitele dovoluje žákům rozvíjet své poznání a nápady skrze vedený dialog. Těmito přístupy zvyšuje jejich přirozenou vnitřní motivaci se dozvědět o dané problematice více. Naopak skrze interaktivní autoritativní a neinteraktivní autoritativní komunikaci učitel žákům předkládá, jak daná skutečnost funguje, ale nepodporuje je bohužel v jejich zvědavých otázkách, a proto pak žáci nemají ani takovou motivaci si rozšiřovat své obzory dále.

## 1.2 Pojem partnerský přístup během vzdělávání učitelů

S pojmem partnerský přístup se mohou nastávající učitelé setkat už v průběhu své vysokoškolské přípravy. Samostatný předmět týkající se partnerského přístupu pravděpodobně najít nelze, avšak pedagogické fakulty nabízejí pro své studenty řadu kurzů, které se této tematiky nějakým způsobem dotýkají. Každá vysoká škola vypisuje pro studenty lehce jinou nabídku kurzů, a tak je jen potřeba trochu bádát a hledat, pokud se chce člověk na toto téma podívat z blízka.

Studenti s tím mohou přijít do kontaktu v různých povinných či volitelných předmětech zaměřujících se na komunikaci ve vyučování či v předmětech týkajících se pedagogické psychologie. Na pedagogické fakultě Masarykovy univerzity mají studenti možnost si zapsat například kurz jménem Pedagogická komunikace<sup>3</sup>, ve kterém se dle sylabu mimo jiné probírá i expertní a partnerský přístup ve vedení lidí a malých týmů. Dalším příkladem může být kurz Komunikace na školním poradenském pracovišti<sup>4</sup> vyučovaný na pedagogické fakultě Karlovy univerzity – v tomto konkrétním kurzu je partnerský přístup zaměřen i na komunikaci s rodiči. (informace o kurzech byly brány z webových stránek daných vysokých škol)

---

<sup>3</sup> Více informací o předmětu: <https://is.muni.cz/predmet/ped/jaro2024/YPP07>

<sup>4</sup> Více informací o předmětu: <https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=predmet&kod=OKNS4S041A>

Vzdělávání učitelů nekončí vysokou školou, ale v ideálním případě pokračuje v průběhu jejich kariéry. Vysoké školy, Národní pedagogický institut či různé další organizace nabízí i již zkušeným učitelům různé programy celoživotního vzdělávání, ať už se jedná o víceleté programy či třeba víkendové kurzy, kde se mohou účastníci o principech a zásadách partnerského přístupu nebo respektující výchovy dozvědět a naučit se s nimi pracovat. Na Karlově univerzitě se těchto témat dotýká třeba kurz Základy koučinku pro pedagogické pracovníky<sup>5</sup> nebo například Studium pro výchovné poradce<sup>6</sup>. Národní pedagogický institut pořádá webináře i déletrvající vzdělávací programy pro učitele jako je například Pedagogický leadership krok za krokem nebo kurz jménem Zlatá pravidla komunikace s dětmi: Aby slova nezraňovala! Ve všech případech záleží nejen na samotných učitelích, jak jsou akční a jakou mají touhu získávat nové znalosti, ale také na ředitelích škol, jakým způsobem podporují a motivují své učitele ke zvyšování kvalifikace, neboť to přináší benefity do budoucna i pro ně i pro žáky jejich škol.

### 1.3 Partnerský versus mocenský přístup ve výuce

O partnerském přístupu se mluví jako „o komunikaci, která jedná s druhým jako s rovnocenným člověkem, nikdy druhého nehodnotí ani ho nečiní odpovědným za jeho emoce, učí zodpovědnosti, napomáhá růstu, rozvíjí vnitřní motivaci, mezi zúčastněnými buduje dobré vztahy a učí prožívat a zvládat své emoce.“<sup>7</sup> Dítěti je svěřena svoboda v rozhodování, důvěra v to, že zvládne své problémy vyřešit samo. Zároveň se připravuje nést zodpovědnost za následky svých rozhodnutí a svého jednání. (Kozáková 2019, s. 14). Partnerský přístup je demokratický způsob komunikace, kdy je žák s učitelem na rovnocenné pozici a jednájí spolu s respektem. Respektující přístup může přinést do vztahů, v tomto případě převážně do vztahu učitel – žák, plno pozitiv. Jeho využití ve škole se proto zdá být přínosné pro pohodu účastníků vzdělávacího procesu a celkové třídní klima. A jakými způsoby lze partnerský přístup do vyučování zařadit?

---

<sup>5</sup> Informace o kurzu: <http://kurzyproucitele.pedf.cuni.cz/index.php/course/zaklady-koucinku-pro-pedagogicke-pracovniky/>

<sup>6</sup> Informace o kurzu: <https://kps.pedf.cuni.cz/specializacni-studium-skolního-poradenství/>

<sup>7</sup> KOZÁKOVÁ, Barbora, 2019. Mocenský versus partnerský přístup při řešení nekázně ve vyučovacím procesu. Třídní učitel a vedení třídy: Život bez závislostí. Praha, 2019(2), 12 -16. ISSN 2570-8279. s. 15

Pro partnerský přístup je typická spoluúčast žáků/studentů na třídních záležitostech, kde si zkusí svobodu rozhodování v praxi. Tato svoboda přiměje žáky nad věcmi přemýšlet a nebýt jen slepě poslušný tomu, co jim bylo nařízeno autoritou. Zvykají si tak volit podle svých vnitřních hodnot a nést zodpovědnost za svá rozhodnutí. (Kozáková 2019, s. 14) Další oblast, kde může žák vyzkoušet svou samostatnost je například autonomní učení. Autonomní učení znamená, že učitel vkládá do žákových rukou určitou zodpovědnost za jeho proces vzdělávání se. Učitel musí být v této situaci žákovi podporou, pomoci mu orientovat se v učivu, aby žák dokázal rozlišit kvalitní zdroje od nekvalitního, a být mu nápomocen při tvoření plánu. U žáka je důležitá dovednost ohodnotit svou práci z hlediska kvality užitých poznatků a také určitá sebekázeň a vytrvalost. (Pollard 2019, s. 404)

Učení je podle Pollarda (2019, s. 161) sociální aktivita, a proto, pokud chceme dát žákům možnost vzít zodpovědnost do svých rukou, měli bychom žáky podpořit ve spolupráci během učení s ostatními, aby se mohli podělit o své nápady, a tak tvořit a získávat své poznání společně. To dětem přinese nejen plno nových zkušeností a poznatků, ale také tím i prohloubí svou schopnost kooperace a vzájemné komunikace. Každopádně jako učitel je potřeba dát pozor na to, že během skupinové práce žáci často nepracují jako skupina a že se ne všichni tvořivého procesu účastní. Učitel však tento problém často nemá moc šanci v průběhu konkrétní žákovské činnosti kontrolovat (Pollard 2019, s. 355-356).

Nemělo by se zapomínat ani na závěr výukové činnosti, učitel by ji měl pak sám nebo i se žáky reflektovat. Popřemýšlet, jestli dané aktivity měly kýžený efekt na studenty a jestli bylo dosaženo zamýšlených cílů. Reflexi lze provést jak během aktivity, tak i po jejím zakončení. Tímto zhodnocením činnosti může učitel posoudit i své chování a jednání, jak ho ovlivňovaly jeho gestaly (viz kapitola 1.1) během jeho přístupu ke studentům (Korthagen 2011, s. 194). Reflexe se žáky v našich školách není nějak povinná a také nebývá tolik častá, samozřejmě záleží, jak to má daná škola nastavené, a na preferencích a aktivitě učitelů, někteří ji do své výuky zařazují a jiní ne.

Pro základ dobrého vzájemného vztahu je dobré s dětmi navázat určité propojení, používat takzvané soft skills (například schopnost komunikace, empatie, smysl pro spravedlnost) a podporující neverbální komunikaci. Pedagog by měl mít vstřícné vystupování a snažit se u žáků docílit pocitu přijmutí, čemuž přispěje i chování, kdy učitel kladně vyjadřuje odpověď na projev zájmu vzhledem k jeho osobě daný najevo žáky. Jako příklad takového chování může posloužit učitelova reakce (např.: kývnutí, úsměv atd.) na žákův úsměv, když se pedagog se žákem potká na chodbě. (Pollard 2019, s. 165-166)

Je důležité, aby se o partnerském přístupu mezi učiteli nejen vědělo a říkalo se, že se používá, ale také ho je potřeba dokazovat svými činy. Na určitý přístup jsou učitelé z domova zvyklí, to v nich zanechalo určitou stopu a každý se s tím musí naučit pracovat po svém a své chování si při výchově budoucí generace hlídat. Jako učitel je třeba si dávat pozor, jakým způsobem člověk komunikuje a jak tím působí na své okolí, protože už daný způsob, kterým je dané sdělení řečeno a k tomu zvolená intonace hlasu mohou zanechat na dítěti stopy. (Kopřiva 2008, s. 9-11) Kromě již zmíněných autorů se touto tematikou také zabývají například autoři jako Václav Mertin, který napsal knihu o výchově bez trestů či americký psycholog Thomas Gordon.

Při zamyšlení, jací učitelé jsou nejefektivnější v práci se třídou, můžeme čerpat z výzkumu Swaffielda a MacBeatha (2005 in Pollard a spol. (2019, s. 120-121)). Ti tvrdí, že nejefektivnější byli právě ti učitelé, kteří dávali důraz na hledání smyslu v učivu, podporovali spolupráci žáků a jejich profesní rozvoj.

### 1.3.1 Mocenský přístup jako opak partnerského přístupu

Partnerský a mocenský přístup jsou dva protichůdné způsoby, kterými lze přistupovat ke komunikaci s dítětem. Mocenský přístup je založen převážně na principu odměn a trestů. Jedná se o autoritativní styl výchovy, jejímž základem je nerovnost a vztah nadřazenosti a podřazenosti. „Komunikace typická pro mocenský přístup se dá charakterizovat jako přístup, který se používá nejčastěji, ačkoliv je velmi neefektivní, nenalézá příčinu nevhodného chování a narušuje dobré vztahy mezi učitelem/rodičem a žákem/dítětem.“<sup>8</sup>

U každého z těchto přístupů funguje odlišná forma motivace žáka. Při pohledu do školního prostředí je jedním z negativ mocenského přístupu fakt, že student postupně přichází o svou vnitřní motivaci. Využívaný systém odměn a trestů nenapomáhá k učení se zodpovědnosti, ale naopak učí dítě k závislosti na autoritě. Zároveň přichází strach z autorit, snížená sebeúcta a nekritické myšlení. Dále je potřeba si dávat pozor na způsob vyjadřování pochvaly a nálepkování žáků. (Kozáková 2019, s. 12–13) Zde často nastává problém identifikace studenta se svou nálepkou neboli také sebenaplňující se prorocství<sup>9</sup>. Může jít jak o pozitivní i tak i o negativní nálepky, kterými může učitel ač třeba neúmyslně změnit žákovi život. To, že tento přístup ovlivňuje žáky ve velkém rozsahu, potvrzují i mnohé výzkumy. (Pollard 2019, s. 51-53)

Nemělo by se také zapomínat na to, že se děti učí převážně observací a nápodobou toho, co vidí kolem sebe. První místo, kde okoukávají své vzory, které si poté s sebou nesou celý život, je rodina, probíhá tam tzv. primární socializace. Na to následuje sekundární socializací prostředí školy a vliv vrstevnické skupiny. Nemůžeme dítě vychovávat autoritativně a potom si myslet, že se bude chovat demokraticky (Kopřiva 2008, s. 9). Nejdůležitější a nejkritičtější jsou pro vývoj dítěte v tomto směru první tři roky života. Je to čas, kdy s rodiči, především s matkou, tráví dítě velkou většinu svého času.

---

<sup>8</sup> KOZÁKOVÁ, Barbora, 2019. Mocenský versus partnerský přístup při řešení nekázně ve vyučovacím procesu. Třídní učitel a vedení třídy: Život bez závislostí. Praha, 2019(2), 12 -16. ISSN 2570-8279. Str. 14

<sup>9</sup> Sebenaplňujícím se prorocstvím neboli Pygmalion efektem se může zapříčinit to, že si člověk zvnitřní to, co o něm říká druhá osoba (zpravidla nějaká autorita – rodiče, učitel či společnost), a podvědomě se tak může začít chovat, čímž se stane, že se daný výrok stane pravdou.



## 1.4 Metody a strategie partnerského přístupu

Jak už je zmíněno výše v této práci, partnerský neboli respektující přístup má svá daná specifika. „Základním způsobem, jak naučit děti respektujícímu chování, je chovat se k nim s respektem.“<sup>10</sup> Mnohdy se může stát, že si rodič myslí, že respektující výchovu aplikuje, ale ve skutečnosti to k tomu má daleko, protože si pod tímto pojmem představuje něco jiného. Aby člověk partnerského přístupu ve výchově docílil, může se inspirovat následujícími metodami.

Je důležité, aby si děti osvojily dané hodnoty samy tak, aby v nich viděly **smysl**, věděly, proč je daná věc důležitá, a nedělaly je, jak by tomu mohlo být u mocenského přístupu, jen ze strachu z trestu jako možného následku jejich chování. Pokud v dané činnosti dítě smysl nevidí, nezbyvá učiteli nic jiného, než mu to zkusit vysvětlit znovu třeba trochu jiným způsobem a doufat, že to dítě tentokrát pochopí. (Kozáková 2019, s. 15)

Jednou z dalších možných technik partnerského přístupu je **aktivní naslouchání**. Je využíváno v případě, kdy dítě podléhá silným emocím a není schopno samo racionálně uvažovat. Tato metoda funguje tak, že dítě o svém problému mluví, člověk mu do toho buď nezasahuje nebo pokládá otázky pouze formou zrcadlení, tímto způsobem si pak přijde na řešení problému ve výsledku vlastně samo. Během jeho povídání je mu přítomná osoba podporou, nevnucuje mu vlastní myšlenky ani názory, i když s ním třeba nesouhlasí. (Kozáková 2019, s. 15)

Aktivní naslouchání se dá realizovat více způsoby. Jedním z nich je, že člověk dítě **akceptuje, souhlasí** s ním, a to verbálními i neverbálními projevy. Přiřkává hlavou, udržuje s ním během komunikace oční kontakt a říká věty typu „Rozumím“, „Poslouchám.“, „Ano.“ atd. Další možností je **parafrázování**. To znamená, že člověk opakuje to, co mu dítě sdělilo. Nebo může stručně shrnout, co se dozvěděl tak, aby však zůstal zachován původní význam sdělení dítěte – tomuto způsobu se říká **sumarizace**. (Mešková 2012, s.114)

---

<sup>10</sup> KOPŘIVA, Pavel, 2008. Respektovat a být respektován. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0. s. 18

Další vhodná strategie může být **efektivní výuka**, Pollard a spol. (2019 s. 104) ve své knize *Reflective teaching in school* ji popisuje deseti základními principy. Zde jsou vypsány pouze některé z nich:

- Smyslem učení by mělo být připravovat žáky do života.
- Vyučované obsahy by měly být dostatečně kvalitní.
- Učivo by mělo být založené na žákových předchozích zkušenostech a nemělo by žáka obohacovat pouze na intelektuální úrovni, ale také na úrovni sociální a emoční.
- Žák by se měl do svého procesu učení aktivně zapojovat, neboť pak mu to vydrží v hlavě déle.
- Učení je sociální aktivita, a proto by učitel měl podpořit různé formy spolupráce mezi žáky.
- Podpora by měla směřovat i do žákova mimoškolního neformálního vzdělávání se.
- Ani učitelé by se neměli zapomenout během své kariéry dovzdělávat.

V této kapitole jsou zaznamenány a popsány pouze některé metody a strategie, které lze pro partnerský přístup využít, zajisté by se jich našlo mnohem více, avšak to je už mimo hranice této práce. Při volbě dané metody či strategie je vhodné se rozhodovat podle aktuální situace, protože ani zde neexistuje univerzální návod, jak vždy postupovat.

#### **1.4.1 Nastavování pravidel ve třídě**

Děti mají tendenci u svého učitele zkoušet, co jim ještě projde a co už ne. Proto pro správné fungování vztahu učitel – žák/žáci je potřeba si co nejdříve ve třídě vyjasnit společná pravidla. Mešková (2012, s. 25) uvádí tři druhy pravidel – kodifikovaná, konvencionální a vlastní učitelova. Kodifikovaná pravidla jsou univerzální a základní pravidla schválená ředitelem a pedagogickým sborem, jsou sepsaná ve formě školního řádu. Konvencionální pravidla se věnují principům a zásadám společenského styku mezi lidmi, to se ve školním prostředí promítá do společenského vztahu učitele a žáka.

Existují různé způsoby stanovování vlastních pravidel ve třídě. Může si je nastavit učitel sám. Druhou možností je, že pedagog nechá žáky, aby nad pravidly sami popřemýšleli, nebo je součinností se žáky vytvoří všichni společně. Ta nejzákladnější samozřejmě vyplývají ze školního řádu a i ta později vytvořená mu samozřejmě podléhají, ale každý učitel má právo si mimo to nastavit i svá vlastní, podle toho, jak je zvyklý pracovat, co mu vyhovuje a co naopak ne. Tento druh pravidel obvykle nemá psanou formu.

Důležité je, aby s danými pravidly žáci souhlasili a zvnitřnili si je, i přesto, že nemusí mít psaný charakter, je zde možnost využít například formu tzv. „smlouvy“ s pravidly, kterou děti podepíší, čímž stvrdí svůj souhlas s daným třídním řádem. Pravidla by měla být stanovena stručně a jasně tak, aby si je žáci zvládli zapamatovat. Zároveň by měla vycházet z logických předpokladů, to znamená, že by měla žákům dávat smysl. Z potřeby zapamatovatelnosti pravidel také pramení zásada, že menší počet pravidel je obecně lepší, než když jich je příliš velké množství.

#### **1.4.2 Partnerská výchova v alternativních směrech ve vzdělávání**

Partnerská výchova se mimo jiné hojně využívá v alternativních směrech ve vzdělávání. Počátky alternativních směrů ve vzdělávání lze najít ve 20. a 30. letech minulého století, kdy se začala rychle rozvíjet reformní pedagogika (Průcha 1996, s. 15). Alternativní vzdělávání se od klasických škol liší v mnoha parametrech. „Odlišnost těchto škol spočívá v jiných způsobech organizace výuky nebo způsobu života dětí ve škole, v jiných kurikulárních strukturách (změny v obsahu vzdělávání), v jiných parametrech edukačního prostředí (například jiné architektonické řešení učeben nebo školních budov), v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků, v jiných vztazích mezi školou, místní komunitou a rodiči atd.“<sup>11</sup> Další věcí podporující partnerský přístup je, že si v alternativních školách učitelé se žáky většinou tykají, což může mít za následek mimo jiné to, že pro děti pak může být snazší si za svým učitelem/průvodcem přijít pro radu, protože tam nepůsobí taková komunikační psychologická bariéra.

---

<sup>11</sup> PRŮCHA, Jan, 1996. Alternativní školy. 2. upr. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8072-3. s. 13

A jaké prvky partnerského přístupu lze v konkrétních alternativních koncepcích najít? Zde je uvedeno pouze pár příkladů z nejvíce rozšířených alternativních škol, protože využívaných principů tohoto přístupu je v alternativních koncepcích velké množství a plno věcí se také opakuje.

Ve Waldorfské škole se setkáváme například s častou spoluprací s rodiči, jelikož ti se spolu s učitelským sborem a dalšími lidmi podílejí na vedení školy, také je zde velmi podporována spolupráce a partnerství mezi jednotlivými žáky (Průcha 1996, s. 24-25). Spolupráce a partnerství mezi žáky je vyzdvihováno i u Montessori škol. Tento typ škol je typický tím, že dává dětem svobodu ve volbě aktivity, učitel neboli průvodce jim připravuje vhodné a podnětné prostředí. Pokud dítě potřebuje pomoci, tak se na něj obrátí, sdělí mu své nesnáze a společnými silami se dopracují k řešení. (Brdková 2007, s. 18-19) Jednou z dalších využívaných metod bývá tripartita, to znamená, že například při řešení konfliktů či nějakých jiných prohrěšků dítěte se všechno řeší za jeho účasti. Dítě se má právo obhájit a říct svůj názor, není to tedy řešeno za jeho zády bez jeho vědomí.

Alternativní školy mají v naší společnosti již dlouholetou tradici. Ve vzdělávacím systému plní svou funkci a je pouze na lidech, pro jakou možnost se pro své děti rozhodnou. Jestli dají přednost klasickému školství, či jim vyberou některou z alternativních variant. Alternativní školy jsou zajímavá možnost, ale rozhodně to nemusí být vhodná volba pro každého. Jsou děti, kterým tento systém bude vyhovovat o sto procent více než tradiční škola, a jsou také děti, které tam budou nešťastné. Toto může být ovlivněno především celkovým přístupem k dítěti v rodině a výchovou, na kterou je dítě zvyklé z domova od svých rodičů.

## 2 Skautská výchovná metoda

Pro správné pochopení problému zkoumaného v praktické části této práce je důležité popsat aspekty a vymezení skautské výchovné metody, protože právě z ní vychází celý program SI Třída, na který je zacíleno. V této kapitole jsou tedy shrnuty principy skautské výchovné metody a vysvětleno, z čeho vychází. Také je v rychlosti ukázáno, kam sahají její kořeny a jaké historické události ji v průběhu let utvářely.

### 2.1 Stručná historie skautingu

Skauting má hluboké kořeny jak ve světě, tak i u nás. Jeho více než stoletá historie je poměrně složitá vzhledem k velkému množství historických událostí, které na něj měly vliv, a popsat ji ve zkratce není úplně jednoduché. V následujících odstavcích je sepsán stručný výtah toho, jak si skauting vedl v průběhu dějin.

Vznik skautingu můžeme datovat na počátek 20. století do Velké Británie, odkud se zanedlouho rozšířil i do zahraničí. Za jeho zakladatele jsou označováni Ernest Thomson Seton a Robert Baden Powell. Každý z nich si představoval skauting trochu jinak – E. T. Seton se inspiroval životem indiánů, který stál na hodnotách odvahy, čestnosti, laskavosti a samostatnosti, oproti tomu R. B. Powell měl spíše myšlenku vychovat z chlapců muže, kteří jsou připraveni sloužit své vlasti. Nakonec se z každého vzalo něco a vznikl z toho skauting téměř v podobě, jak je známý dnes. (Šantora 2012, s. 14-16)

Na území naší země skauting dostal v roce 1911 Antonín Benjamin Svojsík. Hned následující rok, tedy roku 1912, se konal první český skautský tábor. Svojsík jakožto učitel tělocviku dával velký důraz na tělovýchovu mládeže. (Šantora 2012, s. 32-44) Za zlatá léta skautingu se považuje doba první republiky (1929-1938). Nastal největší rozmach skautingu a tou dobou bylo v tomto hnutí zapsáno téměř 60 tisíc členů, což byl téměř dvojnásobek oproti začátku tohoto desetiletí. (Šantora 2012, s. 96-98) Během světových válek se skauti snažili pomáhat všude, kde se dalo. Za svou více než stoletou historii byl skauting na našem území třikrát zakázán a lidé, kteří tuto činnost i přesto provozovali, byli státem trestáni. Co se ale v průběhu let nezměnilo, jsou hodnoty, které skauti po celém světě vyznávají a podle kterých se chovají. (Šantora 2012, s. 120-122)

Zájmy dětí i způsob výchovy se samozřejmě během sta let, kdy skautská organizace v České republice funguje, změnily, ale smysl skautingu stále přetrvává, tvrdí v rozhovoru Eva Měřínská (2012, s. 7). Každoročně se pořádají všelijaké mezinárodní skautské akce a skautské oddíly existují téměř všude po světě, výjimkou jsou státy s totalitním režimem, které nepodporují demokraticky smýšlející hnutí (Měřínská 2012, s. 9).

Skauting funguje na bázi dobrovolnosti vedoucích. Nikdo jim za to neplatí a dělají to ve svém volném čase čistě proto, že jim záleží na předání skautské tradice mladším generacím a chtějí jim zprostředkovat to, co oni prožili během svého dětství a dospívání. Tento princip ze skautské organizace eliminoval lidi, kteří do toho nejsou zapálení a zůstávají jen ti, kteří mají dostatečnou vnitřní motivaci pro aktivní věnování se skautingu. Dříve si dokonce skautští vedoucí (kromě těch pracujících ve školství či studentů) museli brát na letní tábor dovolenou, což teď ošetřil nový zákon, který přikazuje zaměstnavateli dát volno navíc lidem na dobrovolnické činnosti.

## **2.1 Hodnotový systém skautingu**

Skautský hodnotový systém vychází ze základních tří principů, které definoval zakladatel skautingu Robert Baden Powell. Jsou jimi služba Bohu (něčemu vyššímu), služba druhým a služba sobě. K respektování a dodržování těchto mravních norem se musí každý člověk rozhodnout dobrovolně z vlastního přesvědčení, a to je právě to, čím chce skauting přispět do dnešní společnosti. (Navrátil 2002, s. 8) Skautská ideologie vštěpuje dětem tyto normy už od malička, aby se u nich zakořenily a staly se do budoucna jakýmsi jejich hodnotovým kompasem.

Služba Bohu nemusí být pojata čistě nábožensky, ale může to pro člověka znamenat službu něčemu vyššímu například pravdě a lásce. Služba druhým znamená, že správný skaut by měl pomáhat ostatním především slabším a bližním. A v neposlední řadě službou sobě je myšlena vlastní sebevýchova, seberozvoj a vytváření osobních hodnot, nikoli myšlení pouze sám na sebe. Pojmeme služba se ve skautingu nechápe jako nějaké podřadné postavení, ale jako věc, kterou je čest pro druhé lidi udělat a jako něco, co může pomáhat nalézat smysl v našem životě. (Navrátil 2002, s. 9-10)

Dále je zajímavá skautská myšlenka o vykonání alespoň jednoho dobrého skutku denně. Není nutné každý den provést něco, co vyloženě spasí svět, ale díky téhle myšlence jsou děti již od útlého věku nabádány se snažit udělat nějakou dobrou věc pro společnost, své přátele nebo vlastně pro kohokoli a zlepšit jim tak den. (Navrátil 2002, s. 12-13)

Skauting odmítá myšlenku materialismu, a proto dbá na vykonávání dobra skrze činy. (Navrátil 2002, s. 9) Apeluje při tom hlavně na hodnoty ze skautského slibu: pravdomluvnost, věrnost, prospěšnost, přátelství, zdvořilost a poslušnost.

### **2.1.1 Výchové cíle ve skautingu**

Skauting klade důraz na uvědomování si zodpovědnosti za vlastní život, své postoje atd. Je zde snaha vychovat člověka, jež má hluboko ukotvené morální hodnoty, je spolehlivý a obětavý. Člověka, který smýšlí demokraticky a má vyvinuté sociální cítění. Pomyslným kompasem mu může být právě skautský zákon a slib uvedený v minulé podkapitole. Skauting dbá na rozvoj sebevýchovy, pevné vůle, sebedisciplíny a také různých praktických dovedností. Tyto výchovné cíle se organizují skrze neformální vzdělávání ve skupině. (Vaňková 1991, s. 20-21)

**Skautská myšlenka** je především vychovat čestné, zodpovědné a charakterní lidi, kteří se budou snažit udělat svět lepším. Takové lidi, kteří se budou snažit mravně povznést celou naši společnost. Zdeněk Navrátil definuje ve své knize *Etika a morálka ve skautingu* (2002, s. 22-23) skautské výchovné cíle takto:

- výchova citová a estetická
- výchova k materiální skromnosti
- výchova k čestnému občanství a vlastenectví
- výchova k rodičovství a zdravé rodině
- výchova k pracovitosti, protože jen poctivá práce může být zdrojem obživy charakterního jedince
- výchova k ochotné a nezištné pomoci druhým
- výchova k odvaze a morální statečnosti

- rozvoj všestranných znalostí, dovedností, zručností
- výchova k ekologickému cítění, definovanému jako zdravý a logický vztah k přírodě, oproštěný od kořistného využívání
- všestranný rozvoj tělesné zdatnosti

Ve skautingu je vypracovaná **metodika** podle věkových skupin dětí i podle pohlaví. Drží se skautských výchovných cílů. Skautská metodika se rozděluje na dvě vzájemně se ovlivňující části působení. První okruh se zaměřuje na výchovu a podporu sebevýchovy u individua. Druhý je zaměřen na aktivity v malých skupinách. (Vaňková 1991, s. 21)

## 2.2 Systém organizace skautingu

Skauting je typický svým **družinovým systémem**. S tou dobou nadčasovým nápadem skautské výchovy organizované v malých šesti až osmičlenných skupinách, jež vede někdo ze schopnějších vrstevníků, přišel již R. B. Powell. Malá skupina funguje jako samosprávná jednotka, na níž někdo z dospělých jen zpovzdálí dohlíží. Výchova v družině probíhá zpravidla formou hry. (Šantora 2012, s. 68) Vaňková (1992, s. 18) však uvádí, že je lepší skupina o maximálně šesti členech, protože při větších skupinách narůstají tendence některých členů přejít do pasivnější pozice a je větší šance, že se v rámci skupiny začnou tvořit podskupiny. Děti se v těchto svých družinách schází průměrně jednou týdně na hodinu až dvě. Tvorba družin je ovlivněná věkem a pohlavím jednotlivých členů – je snaha tvořit skupinky věkově si blízkých dětí. Jakmile už jsou děti jednou zařazeny do skupinek, zpravidla v tomto uskupení zůstávají a v průběhu let spolu rostou.

Každý oddíl může být něčím specifický, záleží na jeho členech, jaké jsou jejich zájmy a čemu se chtějí věnovat, proto se lze setkat s vodáckými oddíly či s oddíly specializujícími se například na turistiku, rukodělné práce, určitý sport atd. (Měřínská 2012, s. 8). Bohužel v dnešní době ne všechny oddíly ideu družinového systému uznávají (především kvůli nedostatku vedoucích či neznalosti původního přístupu) a dost často se tedy stává, že se schází, místo původně zamýšlených šestek, třeba dvacetičlenná družina – toto sice neodpovídá původnímu záměru skautingu v družinovém uskupení dětí, ale i tak se skautské myšlení může předávat dále.



Skautská výchova je obvykle organizovaná skrze hry či vycházky do přírody. Najdeme mnoho publikací nebo webových stránek popisujících možné herní aktivity, které mohou působit jako inspirace pro tvorbu programů. Jako další metody lze uvést využití mluveného slova (vyprávění různých příběhů, dramatizace), zpěv a tanec či výtvarné techniky a ruční práce. Snahou je také zapojit aktivity pro rozvoj zdraví a tělesné zdatnosti, rozvíjet vztah k přírodě a konat prospěšnou práci pro zlepšení společnosti. Všechny tyto aktivity obsahují obě části metodiky – mají podkres rozvoje individuální osobnosti a jsou to činnosti konané v již zmíněných v malých skupinách neboli družinách. (Vaňková 1992, s.18-19)

V průběhu let se skautskou výchovnou metodou inspirovaly různé volnočasové organizace, dětské organizace, převýchovné instituce a celkově mimoškolní výchova (Vaňková 1991, s. 21). Příkladem může být třeba Prázdninová škola Lipnice, organizace Pionýr nebo různé turistické organizace.

## 2.3 Další strategie na podporu partnerského přístupu

V této kapitole jsou zmíněny nějaké strategie či projekty, které podporují partnerský přístup ve vzdělávání. Jsou jimi již dříve zmíněné a popsané alternativní školy, dalším příkladem je strategie podpory wellbeingu, Prázdninová škola Lipnice a již zmiňovaný projekt SI Třída.

Jednou ze strategií podporující partnerský přístup je podpora wellbeingu ve vzdělávání. **Wellbeing** znamená duševní pohodu žáků a učitelů, díky čemuž se pak mohou žáci cítit lépe a také dosahovat lepších výsledků. Hlavní důraz je v tomto přístupu kladen na respekt k jedinci, respektování individuální potřeby, podpora osobního růstu žáků a očekávání úspěchu (tzn. neztrácovat naděje těch, kteří mají nějakou poruchu či handicap a brát chyby jako příležitosti). Dbá se na snahu smysluplně a aktivně zapojit žáky i jejich rodiče do výuky i chodu školy. Podpořit partnerství a spolupráci nejen mezi žáky ale i mezi učiteli (například při plánování či realizaci vzdělávání), posilovat u žáků pocit sounáležitosti a bezpečí ve škole. Při aplikaci této strategie je podstatné vycházet z vědecky ověřených tvrzení či doporučení a brát v úvahu konkrétní potřeby a specifika dané školy při plánování její podpory wellbeingu. (Felcmanová 2021, s. 37-39)

**Prázdninová škola Lipnice** funguje jako spolek v České republice už přes 40 let. Tato nezisková organizace se zabývá zážitkovým a neformálním vzděláváním – vytváří metodiky, organizuje semináře a pořádá všelijaké vzdělávací kurzy. Je členem skupiny Outward Bound International, což je komunita vzdělávacích organizací snažících se lidem pomoci rozvinout svůj potenciál a svými dovednostmi pomáhat světu okolo. Jejím cílem je skrze zkušenosti získané různými výzvami probudit v člověku odvahu a tvořivost. (O NÁS) Prázdninová škola Lipnice sice nepůsobí vyloženě pro školy, ale z mého pohledu může účast na jejích kurzech dát učitelům skvělou možnost rozvinout své schopnosti a dovednosti a poté je využít při své výuce.

Zajímavost z knihy Skautské století je, že v roce 1946 byla na zámku v Poděbradech otevřena pokusná internátní škola s internátní výchovou založenou dvěma skautskými činovníky, na níž byly využívány skautské metody a formy. Na této škole mimo jiné studovali i bratři Havlovi či Miloš Forman. (Šantora, 2012, s. 156)

## 2.4 Skautský institut v Praze

Skautský institut jako instituce byl založen 1. 1. 1999 s hlavním cílem zachovávat skautské paměti a pečování o skautský archiv. Svou první budovu na Staroměstském náměstí poblíž orloje získal v roce 2014, avšak otevření pro veřejnost se konalo až o rok později. Nyní v České republice existuje celkem 12 skautských institutů. (Skautský institut)

V Praze jsou skautské instituty aktuálně dva (Staromák a Na Rybárně) a další vznikají v dalších větších městech České republiky. Vedou je zpravidla nadšení skauti, kteří tím získali prostor na organizaci různých akcí jak pro skauty, tak pro veřejnost. Organizují se tam různé vzdělávací, poznávací, kulturní i umělecké projekty, workshopy, přednášky atd. a pro ty, kteří zrovna nemají tolik zájem o seberozvoj či vzdělávání, je minimálně v pražských institutech zřízeno posezení u kávy nebo u piva.

### 2.1 Projekt SI Třída

Projekt SI Třída organizovaný od skautského institutu v Praze vznikl jako reakce na pandemii Covidu-19. Původní myšlenka byla pomoci třídním kolektivům po uzavření škol z důvodu pandemie, znovu obnovit vazby mezi žáky, posílit kolektiv a celkově zkusit zlepšit atmosféru ve třídě. Metodičky ze skautského institutu tak reagovaly na situaci, kdy se děti nemohly vidět se svými spolužáky ani učiteli naživo a vymyslely tento program jako možné nápravné řešení.

Je to program organizovaný zpravidla pro žáky šestých až osmých tříd základní školy nebo pro první až třetí ročník střední školy. Je koncipován na čtyři vyučovací hodiny a odehrává se většinou v tělocvičně. Pokud nastane situace, kdy škola není schopna uvolnit tělocvičnu, tak je možné provést realizaci i ve třídě, ale vzhledem k množství pohybových aktivit to není úplně vhodné, protože není možné využít plný potenciál daných aktivit.

Učitel má během programu šanci si vyzkoušet prvky skautské výchovné metody v akci a načerpat inspiraci. Může se účastnit programu s dětmi, což působí i jako dobrý motivační prvek pro děti, nebo může zaujmout roli pozorovatele.

### 2.1.1 Metodika a základní principy

Metodika programu SI Třída! byla vytvořena Marií Čech, Zuzanou Hájkovou, Markétou Kaizlerovou a Sárrou Machovou ze Skautského institutu za spolupráce s vybranými odborníky z oblasti psychologie a přístupu k žákům. Metodika vychází z knihy Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti (Kopřiva 2008), definice popisného jazyka (pojatého ze stejného zdroje a také z knihy Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků ve výuce (Cangelosi 2009 – zmiňovaná metodika čerpá z publikace vydané v roce 2009, ale v této práci je pracováno s publikací z roku 2006) a zkušeností metodiček ze skautského institutu. „*Při popisném vyjadřování vykresluje mluvčí situaci, chování, dosažený výsledek nebo pocit.*“<sup>12</sup> Popisný jazyk se vyznačuje především slovy jako vidím, slyším, cítím a směřuje k popisu konkrétní situace, což má pozitivní vliv na komunikaci s žáky.

Projekt SI Třída pro základní školy je vystavěn na principu naplněných potřeb, bezpečí a smysluplnosti. Metodika uvádí, že pro správné fungování dítěte během programu je důležité a nezbytné, aby byly uspokojeny jeho **základní potřeby** jako je například hlad, žízeň či potřeba pohybu, a proto je program poskládán tak, aby během něj byly tyto potřeby pokud možno uspokojovány. **Smysluplnost** je zohledňována především ve směru porozumění dítěte tomu, co ho čeká a jaký je cíl dané činnosti. Aby pochopilo, proč je pro něj dobré se zapojit a aby mu dávala daná činnost smysl.

Princip **bezpečí** znamená hlavně to, aby se všichni ve skupině cítili bezpečně, aby se účastníci uvolnili a do daných aktivit se nebáli vstupovat s velkým nasazením. Neboť jak se říká: Čím víc do toho dáš, tím víc si toho odneseš.

---

<sup>12</sup> [2] CANGELOSI, James S., 2006. Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce. Vyd. 4. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-118-2. s. 93

Cíle programu jsou rozdělené do dvou kategorií. První se vztahuje ke kolektivu třídy a druhá k učiteli. Pro třídní kolektiv jsou v metodice uvedeny cíle směřující ke zlepšení třídního klimatu, mimo jiné skrze spolupráci mezi sebou a společný zážitek se spolužáky. Aktivity vedou žáky k lepšímu sebepoznání v uvolněné atmosféře. Učitelé mohou z tohoto programu těžit inspiraci, co se komunikace a přístupu ke třídě týče. Také si mohou svou třídu prohlédnout a zhodnotit z role pozorovatele či si zkusit roli spoluúčastníka a získat náhled z jiného úhlu pohledu. (SI TŘÍDA)

### **2.1.2 Kompetence lektora**

Veškeré kompetence lektora popsané v této kapitole jsou čerpány z metodiky vypracované pro projekt SI Třída (Čech, 2020), která je již zmíněna v předešlé kapitole. Lektor by se měl snažit používat popisný jazyk, zaměřovat se na proces místo na výkon jednotlivce či skupiny. Měl by se snažit utlumit soutěžní charakter některých aktivit, protože soutěživost podporuje právě orientaci na výkon, které se chce zamezit. Během reflexí doprovázejících celý program podávají lektoři takové otázky a podněty, aby se děti popřípadě přeorientovaly zpět na zaměření se na proces aktivit. Pravidla a principy fungování třídy/skupiny s lektorem jsou nastaveny hned na začátku dne stejně tak jako struktura dne včetně přestávek. Pro průběh programu je samozřejmě také důležité, aby byl i lektor v duševní pohodě a cítil se v daném prostředí bezpečně.

Další důležitou poučkou je mít pevnou ale laskavou ruku a zároveň žákům důvěřovat. Jedním z pravidel, které jim na začátku lektor sděluje, je férovost. Žákům by měli lektoři dát zodpovědnost za jejich chování a pokud vidí tendence porušování pravidel, připomenout dětem pravidlo férovosti, aby si žáci zažili důvěru od dospělého.

Všichni lektoři musí před samotnými realizacemi programu absolvovat vstupní školení, během kterého se objasní všechny principy a pravidla projektu, a kde si vyzkouší všechny aktivity na vlastní kůži. Lektor by měl zohledňovat všechny již výše zmíněné principy a podle nich pak ke skupině přistupovat.

Lektoři se drží jasně dané struktury dne, některé aktivity si upravují podle nálady ve třídě (u většiny aktivit existují různé modifikace, které lektoři mohou podle svého uvážení zvolit), ale v zásadě je celý program daný. Lektorovo jednání vychází z principů respektující komunikace. Mluvit by měl popisně a nezobecňovat tzn. začínat ze své zkušenosti, protože ne všichni sdílí stejný pohled na věc. Na začátku se stanoví pravidla fungování (naslouchání, otevřenost, férovost a laskavost), které účastníci i lektoři celý program dodržují. Dalším typickým prvkem je také nabídnutí dětem vzájemné tykání si pro více uvolněnou atmosféru během programu.

## **2.2 Závěr teoretické části**

V teoretické části se pojednává o partnerském přístupu neboli respektující výchově ve vzdělávacím procesu. Jsou zmíněny různé strategie a metody, které lze pro tento přístup využít. Dále se lze dozvědět informace o skautské výchovné metodě, na jakých principech staví a čím se řídí. Je zde také představen a rozebrán projekt SI Třída od skautského institutu, jeho metodika a kompetence lektorů.

Ačkoliv se výzkum zaměřuje spíše na partnerský přístup, právě projekt SI Třída je základním stavebním kamenem pro praktickou část této bakalářské práce, neboť na jeho základě proběhl kvalitativní výzkum, jež je popsán v empirické části. Zde se setkává teorie s praxí, na základě faktů a znalostí z teoretické části je zde možnost na malém vzorku učitelů ilustrovat, jakými znalostmi o partnerském přístupu disponují učitelé, kteří se zúčastnili programu SI Třída v tomto školním roce 2022/2023, jestli a popřípadě jak ho sami ve své učitelské praxi využívají.

## 3 Praktická část

Výzkumy týkající se partnerského přístupu existují, ale jsou obvykle vedeny trochu jiným směrem, proto na ně v tomto výzkumu není nijak navazováno a není z nich vycházeno. Jsou zacílené například na hodnocení konkrétních metod či sledují pohled žáků na přístup jejich učitelů. Projektem SI Třída se zabývá také nyní vznikající výzkum přímo od skautského institutu, který však tento projekt rozebírá především z pohledu jeho vlivu na třídní klima. Výsledky zde předloženého výzkumu mohou pomoci objasnit, zdali učitelé pojem partnerský přístup znají, jak s ním pracují ve své každodenní praxi a mohou ilustrovat, jaké metody k tomu využívají.

### 3.1 Metodologie

V empirické části této bakalářské práce je kvalitativní výzkum, jehož **hlavním cílem** je zjistit, zda učitelé využívají během svých hodin partnerský přístup. Autorka si vybrala toto zacílení na základě své vlastní zkušenosti v programu SI Třída, který si sama vyzkoušela z pozice lektora.

Výzkum se zaměřuje na problémové otázky, které jsou specifikovány následovně:

1. Jaké jsou znalosti učitelů o partnerské výchově ve vyučování?
2. Uplatňují učitelé partnerský přístup, se kterým se setkali v programu jsi třída?
3. Využívají nějaké strategie z projektu SI Třída?

### 3.1.1 Popis zvoleného designu

Pro šetření byl vybrán kvalitativní výzkumný design. Ve kvalitativním výzkumu jde oproti kvantitativnímu výzkumu spíše o konkrétní případy, je zaměřen více dopodrobna na osobní zkušenost jednotlivých respondentů a na porozumění jejich osobnímu hledisku na danou problematiku (Gavora 2010, s. 36). Konkrétní metodou tohoto výzkumu bylo strukturované interview. Interview je jednou z nejčastějších metod kvalitativního výzkumu. Jde o metodu rozhovoru probíhající často více neformálně (forma přátelského rozhovoru) oproti ostatním výzkumným metodám, výzkumník klade předpřipravené otázky a hlavní roli v mluvení by měl mít respondent. (Gavora 2010, s. 201) Interview lze rozdělit podle nutnosti držení se připravených otázek na strukturované, semistrukturované nebo nestrukturované. V případě strukturovaného interview má výzkumník otázky seřazené v konkrétním pořadí, jak je má v plánu pokládat a této předem připravené struktury se drží.

Interview se skládalo z otázek, podřízených problémovým otázkám zmíněným již v předchozí kapitole. Tyto problémové otázky rozhovor pomyslně rozdělily do tří po sobě jdoucích částí. Interview bylo provedeno postupně s každým z respondentů. Po jejich souhlasu bylo nahráváno pro pozdější zpracování a kódování. Znění otázek, které byly respondentům pokládány, je popsáno v následujících odstavcích.

Do prvního okruhu otázek zaměřujících se na povědomí učitelů o pojmu partnerský přístup zařadila autorka tyto otázky:

- Setkal(a) jste se někdy s pojmem partnerský přístup/respektující výchova (například během studia)? Kde?
- Jakým způsobem si tento přístup představujete? / Dokázal(a) byste mi uvést nějaký příklad tohoto přístupu?
- Co si myslíte o využitelnosti toho přístupu ve školní výuce?

Druhá část rozhovoru zjišťovala, jestli sami respondenti využívají partnerský přístup. Otázky zněly následovně:

- Využíváte partnerský přístup během svých vyučovacích hodin?



- Dokážete jmenovat nějaké situace, kdy jste tento přístup aplikoval(a) během vyučování?
- Někaké konkrétní situace?

Poslední okruh otázek byl zacílený na inspiraci strategiemi, se kterými se respondenti setkali během účasti v projektu SI Třída.

- Se svou třídou jste se zúčastnil(a) programu SI Třída. Pověděl(a) byste mi, co vás z programu nejvíce oslovilo nebo na co rád(a) vzpomínáte?
- Určitě si vzpomínáte, jak program projektu SI Třída probíhal, přišlo Vám chování lektorů vzhledem k žákům něčím specifické? Překvapilo Vás na tom něco/zaujalo? Dokážete jmenovat nějakou takovou situaci?
- Jak byste popsal(a) přístup lektorů ke třídě?
- Odnesl(a) jste si z toho nějakou inspiraci do své každodenní praxe?
- Je nějaká aktivita z programu, kterou jste se svou třídou použila?

Některé z otázek byly ještě doplněny případnými podotázkami podle toho, zdali se respondent rozpovídal nebo ho byla potřeba trochu popostrčit.

### **3.1.2 Výzkumný vzorek**

Vzorek respondentů se skládá z učitelů, kteří absolvovali program SI Třída v období podzim 2022 – jaro 2023 a odpověděli na e-mail se žádostí o výzkumný rozhovor rozeslaný skautským institutem na Staroměstském náměstí. Kladná odpověď přišla celkem od osmi učitelů, z nichž se po domluvě podařil udělat rozhovor s pěti z nich.

V tomto odstavci jsou zmíněna specifika a rozdílnosti jednotlivých respondentů. Vzorek obsahuje čtyři učitelky ženy a jednoho muže. Všichni zmínění respondenti jsou třídními učiteli třídy, se kterou se účastnili projektu, a vykonávají svou učitelskou profesi/činnost v Praze nebo jejím blízkém okolí. Jeden respondent program podstoupil se třídou z prvního stupně (po domluvě se skautským institutem, neboť program je nabízen pro děti druhého stupně nebo starší), ostatní s žáky navštěvující druhý stupeň. Dva respondenti působí na soukromých školách (jedna z nich je alternativního přístupu), ostatní tři učí na státních školách. Někteří se věnují vzdělávání dětí teprve krátkou dobu a většina z nich jsou již zkušené učitelé. Vzdělání respondentů je také rozličné – tři prošli učitelským vzděláním na vysoké škole a dva mají pouze pedagogické minimum.

Pro lepší přehled je zde tabulka se základními informacemi o účastnících:

	A	B	C	D	E
Pohlaví	Žena	Muž	Žena	Žena	Žena
Pedagogické vzdělání	Pedagogické minimum	VŠ	VŠ	VŠ	Pedagogické minimum
Soukromá nebo veřejná škola	Veřejná	Soukromá	Veřejná	Soukromá	Veřejná
Třídnictví	7. třída	3. třída	7. třída	6.-8. třída	9. třída

### 3.2 Analýza rozhovorů

Sběr dat byl uskutečněn skrze jednotlivé rozhovory nahrávané na diktafon mobilního telefonu. Respondentům byla hned na začátku zaručena anonymita, že jejich identita nebude nikde dohledatelná, a všichni osobně souhlasili s nahráváním rozhovoru na diktafon na následné zpracování pro účely této práce. Dva rozhovory byly uskutečněny online, jeden telefonicky a dva rozhovory byly realizovány osobně při návštěvě školy, kde daný učitel působí. Následně byly rozhovory přepsány (přepisy lze najít v přílohách této práce), některá interview se v průběhu dostala i do oblastí, které neodpovídaly zacílení této práce, a proto jsou tyto části v přepisu vynechány.

Kódování probíhalo manuálně v prepisech rozhovorů přes Microsoft Word. V textu byly nejdříve označeny základní kategorie, které poté byly postupně rozebírány podrobněji a podrobněji. Byly jimi **kategorie znalostí a vědomostí o partnerském přístupu, kategorie zkušeností s tímto přístupem, jakým způsobem ho oni sami realizují (pokud se ho snaží zasadit do své výuky), kategorie konkrétních využívaných strategií**, které si odnesli z účasti v projektu SI Třída, a **kategorie dosaženého vzdělání**.

Jednotlivé kategorie se už skládají z konkrétních kódů. Ty nejzákladnější kódy jsou podrobněji rozepsány a vypsány zde:

- Kategorie označující, **kde se s pojmem partnerský přístup respondent setkal** obsahovala kódy:
  - během studia se nesetkala (A)
  - během studia jen okrajově (B)
  - možná během studií (C)
  - během studia si nepamatuje, že bys se o tom učili (D, E)
  - v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a školení (B, E)
  - v expertních skupinách (B)
- Kategorie **znalostí** se vyznačovala kódy:
  - komunikace na rovnocenné bázi ne z pozice autority (A, C, D, E)
  - budu se k vám chovat tak, jak se vy chováte ke mně (A)
  - aktéři vzdělávání by měli být partneři – rodič, učitel, žák (B)
  - zapojení rodičů (B)
  - propojování formálního a neformálního vzdělávání (B)
  - dítě jako subjekt řešení konfliktu (D)
  - dítě má právo se vyjádřit (D)
  - princip respektovat a být respektován (D)
  - učitel spíše jako průvodce (E)
  - lze pouze v menších skupinkách (E)

- Pro kategorii **zkušeností** byla typická slova:
  - snaha o využití partnerského přístupu (A, B, C, D, E)
  - někdy nutnost vymáhání pokynů autoritou (A)
  - vypracovávání úkolů spolu s žáky během zkoušení – přicházení na odpovědi společným dialogem (A)
  - zapojení rodičů do výuky (B)
  - využití určitých principů alternativních škol (B)
  - snaha o využití zážitkové pedagogiky (B)
  - nedokáže jmenovat příklad (C)
  - vzájemné tykání si (D)
  - dítě má právo na svůj názor a hlas (D)
  - tripartita (nemluví se o dítěti bez dítěte) (D)
  - konsenzuální rozhodování (D)
  - poradenský přístup – volnost při volbě formy a obsahu výuky (D)
  - spolupráce při tvorbě individuálního plánu studia žáka (E)
  
- Oblast **užívaných strategií** obsahovala
  - aktivita Klávesnice (A)
  - aktivita Kde je moje prase jako volná inspirace (D)
  - aktivita Pavučina (E)
  - vytisknuté aktivity pro pozdější využití a inspiraci (B)
  - na později – na školu v přírodě (B, C)
  - reflexe své osoby – nevymýšlet příliš složité aktivity není na škodu (D)
  - impuls pro realizaci podobných aktivit pro třídu (E)

Kategorie **vzdělání** roztříдила respondenty podle jejich dosaženého vzdělání na ty, kteří vystudovali vysokou školu (respondenti B, C a D) a na ty, kteří se rozhodli pro pedagogické minimum (respondenti A a E).

Dále byly tyto **kategorie v kódování rozpracovány podrobněji** do jednotlivých oblastí. Tyto oblasti byly vyznačeny v textu jednotlivými barvami podle toho, čím se výrok vyznačoval. Zde je pro konkrétní vymezení a vysvětlení tabulka s popisem jednotlivých **oblastí** použitých při analýze přepsaných interview.

Zelené zvýraznění (zelená barva textu)	Pozitivní vyjádření (rozvinutí pozitivního vyjádření)
Červené zvýraznění (červená barva textu)	Negativní vyjádření (rozvinutí negativního vyjádření)
Modré zvýraznění (modrá barva textu)	Ani pozitivní ani negativní postoj (rozvinutí neutrálního postoje)
Žluté zvýraznění	Položená otázka
Hnědá barva textu	Škola učitelské působnosti respondenta
Oranžová barva textu	Vzdělání respondenta

V prepisu jsou použita zástupná písmena za jednotlivé respondenty A–E a autorka jako moderátor interview je označena písmenem M. Pro názornou ilustraci je v následujícím odstavci uveden konkrétní příklad označení jednotlivých oblastí v přeepsaném rozhovoru:

M: Tedy zapínám nahrávání. Mám tady první otázku. Je to, jestli jste se s pojmem partnerský přístup nebo respektující výchova už někdy setkala třeba během svého studia nebo tak?

E: Během studia si teda nepamatuju, už je to 20 let, ale asi jsem se s tím setkala při nějakých školeních, nedávno jsme měli třeba kurz kariérového poradenství nebo jsme měli různá školení třeba kreativní výuky, kde se nám nabízeli podobný přístupy. Měli jsme třeba taky lektoring koučování, kde se nám nabízeli jako jednu z možností přístupu ke studentům, takže úplně neznámým mi tento pojem vlastně není.

M: A jakým způsobem si to teda představuje nebo jestli byste dokázala uvést nějaký příklad tohoto postupu?

E: No představuji si to jako, neřeknu vám přesnou definici. To, že učitel přestává být v roli autority, ale je v roli vlastně spíš nějakého průvodce. Takového, jak bych to řekla, servisního pracovníka pro žáka, když to hodně zjednoduším.

M: Dobře, a myslíte si, že je využitelný ve školní výuce nebo ne?

E: Ano, myslím si, že by mohl, že by mohl být využitelný a snad ho taky někdy využívám, ale rovnou musím říct, že je to podle mě možný jenom při malých skupinkách žáků. Když jsou žáci doopravdy v malých skupinkách třeba do 10 žáků na tu práci a učitel má možnost se jim věnovat individuálně. V okamžiku, kdy je ta skupina už větší, v okamžiku, kdy se jedná třeba o tu 30 hlavou třídu, tak tam nějakým způsobem aspoň musí alespoň trošku tam musí být přístup takové té a samozřejmě pozitivní autority. Jo myslíme si, že tam to není úplně možné na bázi nějakého vzájemně prosazovaného partnerství, Tam si myslím, že učitel ve formě nějaké pozitivní autority být musí.

M: Samozřejmě. A myslíte si, že vy partnerský přístup během svých hodin využíváte?

E: Ano myslím si, že ano, v případě, že jsou ty skupinky menší, pak mohu s žáky pracovat individuálně, což není bohužel tak často, ale když to jde, tak to zvládám.

Poté, co byla udělána v prepisech rozhovorů analýza všech oblastí v jednotlivých kategoriích, se autorka pustila do vyhodnocování, hledání souvislostí a možných závěrů. Tyto závěry pro jednotlivé problémové otázky jsou sepsány v následujících podkapitolách. Po provedení rozhovorů bylo také zjištěno, že všechny otázky nebyly potřeba, protože se zaměřují jiným směrem než je zacílen tento výzkum, proto odpovědi na ně v pozdější analýze nebyly využity.

### 3.2.1 Povědomí a znalosti učitelů o partnerském přístupu

Všichni respondenti se shodli v tom, že se s pojmem partnerský přístup nebo respektující výchova už někdy setkali. Tři respondenti uvedli, že s tímto pojmem přišli do kontaktu až po dostudování, a to většinou v rámci vzdělání rozšiřujících kurzů pro učitele. Jeden respondent uvedl, že se s tímto pojmem během studií setkal, ale jen velmi okrajově, a jeden respondent si nedokázal vzpomenout, kde tento pojem zaslechl. Generalizovaně lze říci, že se oslovení učitelé s pojmem partnerská výchova nebo respektující přístup už setkali, avšak ve větší míře se této problematice věnovalo spíše další průběžné vzdělávání, které absolvovali až během své učitelské kariéry.

Pro ilustraci je zde přiložena výpověď respondenta B: „Když jsem studoval, tak tadyto bylo zmíněný velice okrajově a spíš vlastně až v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků a následně v expertních skupinách, kde jsem pracoval v různých projektech pro ministerstvo školství a národní pedagogický institut.”

V následující otázce bylo zjišťováno, co si pod pojmem partnerský přístup nebo respektující výchova respondenti představují. Zde vyšel najevo rozdíl mezi učiteli z veřejných a učiteli ze soukromých škol. Učitelé ze soukromých škol byli ohledně této tematiky dobře vzděláni a začali popisovat množství různých principů a praktik ohledně fungování partnerského přístupu. Oproti nim učitelé z veřejných škol mluvili spíše o tom, co si o myslí, že partnerský přístup je, nebo jak si ho představují. Učitelé z veřejných škol většinou pověděli úplný základ o rovnosti přístupu učitele a žáka a bylo vidět, že o tom nemají takové povědomí v porovnání s jejich kolegy ze škol soukromých.

Příklad učitele ze soukromé školy (respondent D): „(popisuje různé strategie partnerského přístupu) Ono jako je toho hrozně moc tak vlastně těžko se mi teda vysvětluje.”  
Příklad učitele z veřejné školy (respondent A): „Pravděpodobně z pozice učitele, že budu se studenty komunikovat na nějaké rovnocenné bázi, nebudu vymáhat nějaké pokyny z pozice autority”

Všichni respondenti považují partnerský přístup za využitelný ve školní výuce, pouze respondent E k tomu přidává dodatek, že to je možné, ale jen za předpokladu menšího množství žáků ve třídě, a to z důvodu možnosti individuálního přístupu. Respondent B k tomu dodává připomínku, že je také důležité, aby v tomto přístupu učitel viděl smysl a zvnitřnil si jeho principy a zásady, protože až poté se efektivita a potenciál tohoto přístupu může naplno projevit.

### **3.2.2 Uplatňování partnerského přístupu během vyučování**

Již z odpovědí u předchozí otázky o využitelnosti bylo lehce možné usuzovat odpověď na následující dotaz. Na otázku, zdali partnerský přístup sami praktikují, bylo odpovězeno ve všech případech, že ho využívají nebo že se o to alespoň snaží. Někteří o tom byli přesvědčení více, někteří méně. Například u respondenta A bylo vidět, že si ohledně jím využívaných praktik partnerského nebo respektujícího přístupu není zcela jistý.

Někteří respondenti vypověděli, že tento přístup nelze aplikovat stoprocentně ve všech situacích, například respondent E uvedl, že důvodem může být velký počet studentů ve třídě. Respondent A řekl následující: „Já se o to stále snažím, abych měla se svými žáky partnerský respektující vztah, ale mnohdy se dostávám do takových situací, že musím vymáhat některé ty pokyny autoritou.“ Možnou souvislostí mezi těmito dvěma výpověďmi je, že oba respondenti A i E mají vystudované pedagogické minimum.

V další otázce byli respondenti dotazováni na konkrétní příklad použití partnerského přístupu ve své praxi. Kromě jednoho respondenta (C), který si v tu chvíli nedokázal nic konkrétního vybavit, uvedl každý z respondentů nějaký příklad ze své praxe. Uvedené příklady byly různorodé (od popisu aktivit, přístupu během zkoušení až po konkrétní zásady dodržované během výuky).



Pro ilustraci respondent A uvedl jako příklad situaci, kdy s žáky společně metodou dialogu přichází na odpovědi jím položených otázek. Respondent B mluvil především o zapojení rodičů do výuky, když se to hodí do tematického celku hodiny, také z jeho výpovědi vyznělo, že do své výuky zapojuje různé prvky z jednotlivých reformních škol, podle toho, co se zrovna hodí a vyhovuje aktuálním potřebám. Respondent D vypověděl, že využívá tento přístup pravidelně, jako principy uvedl vzájemné tykání si s žáky, využití tripartity a učitele spíše v roli poradce dětí. Respondent E v rozhovoru jako příklad zmínil konkrétní situaci z nedávné doby, kdy společně s jedním ze žáků sestavovali individuální studijní plán po jeho návratu ze zahraničního pobytu.

Pokud se porovnají příklady respondentů ze soukromých a veřejných škol, tak od učitelů ze soukromých škol byly příklady lehce pestřejší a početnější. Respondenti ze soukromých škol (B a D) vypovídali o konkrétních principech a zásadách, které využívají ve své učitelské praxi běžně. Během samotného dotazování také zněli o dost sebejistěji než jejich kolegové ze škol státních. Bylo poznat, že se v této tematice obecně orientují mnohem lépe než jejich kolegové ze škol veřejných.

### **3.2.3 Inspirace projektem SI Třída**

Všichni respondenti vzpomínali na projekt SI Třída jen v dobrém. Většinou se shodli, že byl program velice dobře sestavený, promyšleně poskládaný a celkově chválili výběr aktivit a přístup lektorů. Měli radost z pohybově zaměřených aktivit, protože minimálně pro žáky klasických veřejných škol nejsou během vyučování tolik využívány. Učitelé také chválili pěkně stanovená a funkční pravidla. Možná to je náhoda, ale oba respondenti ze soukromých škol vypověděl, že měli obavy před samotnou realizací, že to u jejich dětí nezbudí zájem, jelikož mají ve svých třídách, jak sami uvedli, „silné osobnosti“ - tyto obavy se však nakonec ani jednomu z nich nepotvrdily. Popis a zhodnocení přístupu lektorů od respondentů, by se dal hezky přirovnat k partnerskému přístupu. Mluvili především o jejich empatii, respektu, přiměřenosti, neautoritativnosti, profesionalitě a dobré komunikaci. Většina učitelů přístup lektorů velmi chválila, jen respondent C měl na jejich přístup názor, že jejich jednání bylo dobré, přišlo mu úplně normální a ničeho extra speciálního si nevšiml.

Aktivity z programu SI Třída byly pro většinu respondentů nové nebo už znali nějaké modifikace těchto her z dřívějších. Například respondent C zmínil následující: “Často k nám do školy chodí organizace a mají ty aktivity dobré, ale my si je dokážeme udělat sami v rámci třídnických hodin, zatímco teďka poprvé jsem snad neznala žádnou z těch aktivit.” Ohledně inspirace strategiemi vyzkoušenými během programu SI Třída se respondenti vyjádřili dost jednoznačně – buď je už od jejich účasti v programu SI Třída znovu využili nebo to mají ještě v plánu. Konkrétně tři respondenti (A, D, E) nějakou aktivitu už využili a zbylí dva respondenti (B, C) mají v plánu nějaké z vyzkoušených aktivit zopakovat.

Jedna z aktivit, která byla využita, je aktivita s názvem Klávesnice, což je kooperativní hra, ve které jde o to, stát okolo kruhu a zkusit za co nejmenší čas se postupně dotknout čísel od jedné do třiceti (respondent A). Další využitá hra byla na principu hry Cukr, káva, limonáda, s upravenými pravidly vedoucími k vyšší spolupráci žáků (respondent B). A poslední využitou aktivitou bylo posílání si klubka mezi dětmi v kruhu a tvoření sítě vztahů mezi sebou (respondent E). Respondent B však také uvedl, že je škoda vytrhávat pouze jednu aktivitu, když všechny aktivity dohromady tvořily tak pěkný kompaktní celek.

Další inspirací bylo pro respondenta E uvědomění, že třída potřebuje takovéto kooperační aktivity, které jim umožní strávit čas společně a utužit tím jejich společné vztahy. Respondent D i z tohoto programu odnesl ponaučení, že není potřeba vymýšlet pro studenty složité aktivity, u kterých se pak občas stává, že z důvodu velké složitosti nemusí vyjít. Doplnil to výrokem: “Možná, co jsem si z toho vzala, že já mám tendenci jako dělat komplexní ty aktivity a vymýšlet si různé takové věci, často to nefunguje, a já si říkám proč, tak jsem si z toho možná vzala, že i jako fakt jednoduchá aktivita dobře zreflektovaná, a když věděli, proč zařazovali, že to může fungovat i pro starší děti”.

### 3.3 Diskuse

Učitelé mají možnost se s pojmem partnerský přístup setkat už v rámci kurzů na vysokých školách nebo později během své učitelské kariéry v podobě různých vzdělávacích kurzů, programů celoživotního vzdělávání či školení. Většina respondentů z tohoto výzkumu se však s tímto pojmem, alespoň podle jejich výpovědí, dostala do styku až po skončení studia během již zmíněných kurzů a školení. Někteří respondenti v rozhovoru totiž uvedli, že si úplně nevzpomínají, zdali tento pojem někdy během svého vysokoškolského studia slyšeli či ne. Ne všichni však studovali na vysokých školách, dva respondenti měli vystudované jen učitelské minimum a ani tam se k pojmu partnerský přístup nedostali.

Každý z učitelů ze zde prezentovaného vzorku měl o tematice partnerského nebo respektujícího přístupu trochu jiné povědomí. Všichni se však shodli na tom, že hlavním principem je rovnost neboli partnerství mezi učitelem/vychovatelem a žákem a že jde především o nevynucování si své vůle z pozice autority, z toho lze vyvodit, že základní význam tohoto pojmu znají všichni. Ostatní výroky, které od respondentů o partnerském přístupu padaly, byly veskrze pravdivé a pravdivě odpovídající. Jediný argument, který se s pravdou nemusí úplně shodovat byla výpověď respondenta E, z níž vyznělo, že partnerský přístup je možno využít pouze v malých skupinkách. Tvrdí, že například ve třídě o třiceti dětech ho uplatňovat nelze. Partnerský přístup však lze aplikovat i ve větším počtu žáků, záleží spíše na snaze, postojích a celkovém přístupu pedagoga, jak se žáky chce jednat. Je to přístup, který se dá naučit a v průběhu praxe zdokonalovat. Důležité však je, aby si byl pedagog jistý, s principy partnerského přístupu vnitřně souhlasil a věděl, co dělá.

Podle zde reprezentovaného vzorku lze sledovat zřejmě rozdílné trendy v přístupu k žákům na soukromých a veřejných školách. Principy partnerského přístupu jsou častěji využívány ve školách s alternativní koncepcí, což by se u zde dalo pravděpodobně také vypovědět, protože obě soukromé školy, odkud pochází respondenti v tomto výzkumu, zakládají svou výuku na alternativních směrech – jedna úplně a druhá si vybírá z různých přístupů, co se jim hodí. Učitelé ze soukromých škol zpravidla dávali v rozhovoru konkrétnější příklady o využití partnerského přístupu ve svých hodinách a bylo na nich vidět větší sebevědomí na tomto poli, dalo se z toho poznat, že na soukromých školách mají učitelé pravděpodobně větší tendence k dětem přistupovat z pozice partnera spíše než na školách veřejných. Toto tvrzení také podporuje myšlenka tripartity, kdy má žák právo obhájit sebe nebo svoje stanovisko. Ze získaných dat lze také vyčíst, že učitelé z veřejných škol tento přístup pojmají především z hlediska vztahu učitel – žák, kdežto na soukromých školách v tomto vztahu počítají také s osobou rodiče.

Jak je zmíněno již v teoretické části, jednání učitelů a jejich postoj k partnerskému přístupu může být ovlivněn i jejich výchovou, průběhem vzdělání, životními zkušenostmi i jejich vztahem ke třídě a konkrétním žákům. Souvislost mezi dosaženým vzděláním a využíváním metod partnerského přístupu se nepotvrdila. Ukázal se spíš rozdíl mezi respondenty učiteli z veřejných a soukromých škol.

Všichni respondenti v rozhovoru uvedli, že se o partnerský přístup ve výuce snaží. Pokud se srovnají konkrétní příklady z jejich hodin, které v rozhovorech uvedli s teoretickým základem, tak by se ve většině daly považovat za partnerský přístup. Některé odpovídaly zásadám a principům partnerského přístupu více a některé příklady trochu méně, ale ve všech se určité znaky partnerského přístupu najít daly.

Jak už je zmíněno dříve, bylo vidět, že respondenti ze soukromých škol jsou na metody partnerského nebo respektujícího přístupu více naučení a zvyklí je využívat. Z výpovědí vyznělo, že jejich vyučování je celkově více zaměřené na rovnost mezi jednotlivými účastníky vyučovacího procesu než u respondentů z veřejných škol. Uváděli příklady jako konsenzuální rozhodování, zapojování rodičů do výuky, vzájemné tykání si, poradenský přístup ze strany učitele atd., což jsou skvělé příklady přístupu podporujícího rovnost mezi účastníky vyučovacího procesu.

U učitelů z veřejných škol byly příklady trochu slabší, ač teoretický základ z výchozí pozice, kterou získali během svého studia, měli pravděpodobně velmi podobný jako předchozí skupina. Jmenovali spíše jen konkrétní situace než určité zásady či principy využívané při jejich výuce a bylo vidět, že ne všichni jsou plně přesvědčeni o využitelnosti tohoto přístupu ve všech situacích, že musí být splněny určité podmínky, aby byla možnost ho aplikovat.

Předložený výzkum není možné úplně generalizovat pro celou populaci vzhledem k malému množství respondentů, výzkum je zaměřen spíše pro získání náhledu na konkrétní zkušenosti s probíraným tématem. Mimo jiné výběr respondentů mohl být ovlivněn podmínkami jejich oslovení. Při shánění respondentů byli osloveni učitelé z Prahy nebo okolí, kteří se účastnili projektu SI Třída v daném časovém období, k účasti na výzkumu byli pozváni e-mailem, na který se mohli ozvat pouze aktivnější učitelé a možná spíše ti, kteří byli s projektem spokojeni. Z tohoto důvodu nemusí být zde prezentovaný vzorek úplně náhodný.

Popsaná teorie pomáhá čtenáři pochopit pozadí výzkumu, jeho možná úskalí a také napomáhá s interpretací výpovědí respondentů. Praktická část odpovídá na tři problémové otázky zacílené na znalosti, zkušenosti a využití partnerského přístupu učiteli základních škol, které se zkoumá na základě jejich účasti v projektu SI Třída od skautského institutu.

Stanovené problémové otázky se v práci podařilo odpovědět. Zjistilo se, že oslovení učitelé určitě mají povědomí o partnerském přístupu. Jejich znalosti však především pramení z dalšího vzdělávání učitelů spíše než z jejich studia na vysoké škole. O využívání partnerského přístupu ve svých hodinách se oslovení respondenti minimálně pokouší, ale ne vždy to podle jejich slov je možné. Také je z výpovědí zkoumaného vzorku vidět, že jak povědomí, tak i následné využívání tohoto přístupu je vyšší a kvalitnější u učitelů ze soukromých škol. Učitelé si obecně projekt SI Třída velice chválili, většina z nich ocenila výběr a uspořádání aktivit za sebou. Ze své účasti v projektu si učitelé odnesli inspiraci do školních i mimoškolních činností především v podobě konkrétních aktivit, které někteří už využili a někteří to teprve plánují.

### 3.4 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zjistit odpověď na otázku, zdali mají učitelé základních škol povědomí o partnerském přístupu ve výuce, jestli a jak ho sami využívají. Z výzkumu vyplynulo, že učitelé určité znalosti o tomto přístupu mají a že je získali především během dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále se zjistilo, že se učitelé snaží tento přístup využívat, ale ne vždy se jim to daří.

V teoretické části této práce bylo shrnuto poznání a celková teorie stojící za výzkumem v empirické části. Tato část byla rozdělena do dvou větších navzájem však propojených celků, a to konkrétně na kapitolu o partnerském přístupu a kapitolu týkající se skautské výchovné metody.

V první části je vysvětlen pojem partnerský přístup, popsán způsob, jakým učitelé získávají své postoje, které se poté projevují v jejich interakci se žáky. Je zmíněno, kde se s tímto pojmem během své profesní přípravy mohou učitelé setkat a v neposlední řadě jsou vypsány možné strategie a metody podporující jeho využití (nejen) během školní výuky. Je to přístup vyznačující se především rovností mezi učitelem a žákem. Neznamená to však liberální způsob výuky, měl by to být způsob demokratický s jasně stanovenými hranicemi, které by dítě mělo respektovat, pokud chce být učitelem také respektováno. Učitelé se s pojmem partnerský přístup mají možnost seznámit během studia na vysokých školách či během programů dalšího vzdělávání učitelů. Pak už je jen na nich, jak tyto strategie a metody (např.: ukázat dětem smysl v učení, aktivní naslouchání či metody efektivní výuky) do svého vyučování zařadí.

V druhé části o skautské výchovné metodě jsou popsány základy skautingu, jeho principy a výchovné cíle, jimiž je myšlena především výchova zaměřená na utváření správných hodnot orientovaných vzhledem k sobě, druhým i společnosti – vedení k čestnosti, zodpovědnosti a charakternosti dětí a všeobecný komplexní rozvoj jedince. V této kapitole je také řeč o skautském institutu a je zde charakterizován projekt SI Třída z pohledu metodiky a kompetencí lektorů jako je například využití popisného jazyka, stanovení bezpečného prostředí a jasné vymezení pravidel.

Ze získaných dat, kdy většina respondentů uvedla, že se s pojmem partnerský přístup během svého studia nesešla, si lze vzít poučení, že pokud by se o tomto přístupu učitelé dozvěděli už během studia na vysoké škole, tak by to pro ně mohl být dobrý start pro začátek jejich profesní cesty. Měli by o tomto přístupu více znalostí, získali by v tomto směru určitou formu sebedůvěry a bylo by pro ně celkově přirozenější s tím pracovat a zakomponovat ho do svého jednání. Dalším podnětem do praxe by mohlo být tento přístup podpořit na veřejných školách, protože, jak vyplývá ze zde předloženého výzkumu, právě tam znalosti učitelů a jeho využití jsou oproti soukromým školám nižší.

Partnerský přístup je jednou z možných strategií, jak se žáky ve škole jednat a jak k nim ve vyučování přistupovat. Je to jedna z cest, jak si s nimi vybudovat dobrý vztah založený na vzájemné důvěře a porozumění a jak být dobrým učitelem, který si nevynucuje své požadavky pouze na základě příkazů.

## Zdroje:

### Použitá literatura:

- [1] BRDKOVÁ, Lenka, 2007. Není škola jako škola. *Děti a my: časopis pro rodiče, učitele a pracovníky pomáhajících profesí*. Praha: Avicenum, **37**(3), 18-19. ISSN 0323-1879.
- [2] CANGELOSI, James S., 2006. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 4. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-7367-118-2.
- [3] ČECH, Marie, Zuzana HÁJKOVÁ, Markéta KAIZLEROVÁ a Sára MACHOVÁ, 2020. *Metodika programu SI TRÍDA!*. Junák – český skaut, Skautský institut.
- [4] FELCMANOVÁ, Lenka, 2021. Wellbeing ve vzdělávání, nadstavba nebo nutnost?. *Řízení školy: odborný měsíčník pro ředitele škol*. Praha: ASPI Publishing, **18**(6), 37-39. ISSN 1214-8679.
- [5] GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [6] KOPŘIVA, Pavel, 2008. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [7] KORTHAGEN, F., & LAGERWERF, B. (2011). Jak funguje profesní učení učitelů? In F. KORTHAGEN, et al., *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů* (s. 173–201). Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-221-5.
- [8] KOZÁKOVÁ, Barbora, 2019. Mocenský versus partnerský přístup při řešení nekázně ve vyučovacím procesu. *Třídní učitel a vedení třídy: Život bez závislosti*. Praha, **2019**(2), 12 -16. ISSN 2570-8279.
- [9] MATĚJČEK, Zdeněk, 1968. *Po dobrém nebo po zlém?: O výchovných odměnách a trestech*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN (Brož.).
- [10] MEŠKOVÁ, Marta, 2012. *Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0198-4.
- [11] MĚŘÍNSKÁ, Eva, 2012. Co se za léta ve skautingu nezměnilo, je jeho smysl. *Rodina a škola [cze]*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, **59**(4), 6-9. ISSN 0035-7766.
- [12] NAVRÁTIL, Zdeněk, 2002. *Etika a morálka ve skautingu: zamyšlení o potřebném, důležitém a zásadním*. Praha: Ekumenická lesní škola. ISBN 80-239-2743-4.
- [13] POLLARD, A. et al., 2019. *Reflective teaching in schools*. (5th rev. ed.. London, New York: Bloomsbury Academic. Reflective teaching. ISBN 978-1-350-03293-4.
- [14] PRŮCHA, Jan, 1996. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8072-3.
- [15] SIMONOVÁ, J., J. STRAKOVÁ, T. HANZÁK, V. SPILKOVÁ, H. FRIEDLEANDAERLOVÁ, 2013. "Názory učitelů základních škol na potřebu změn ve školním vzdělávání". *Orbis scholae* 1:79-100.
- [16] ŠANTORA, Roman, 2012. *Skautské století: dobrodružný příběh 100 let českého skautingu*. Praha: Junák. ISBN 978-80-204-2622-2.



- [17] VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- [18] VAŇKOVÁ, Iva, 1991. Skautská pedagogika. Pokrač. *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, **36**(4), 20-21. ISSN 0139-6919.
- [19] VAŇKOVÁ, Iva, 1992. Skautská pedagogika. Pokrač.1. *Vychovávateľ*. Bratislava: Educatio, **37**(5), 18-19. ISSN 0139-6919.

## Internetové zdroje:

- [1] NEŠPOR, Zdeněk R., 2018. *Sociologická encyklopedie* [online]. Sociologický ústav AV ČR [cit. 2023-02-23]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD\\_strana](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Hlavn%C3%AD_strana)
- [2] NÁS. *Prázdninová škola LIPNICE* [online]. [cit. 2023-04-20]. Dostupné z: <https://psl.cz/o-nas/>
- [3] SI TRÍDA. *Skautský institut* [online]. [cit. 2023-05-03]. Dostupné z: <https://www.skautskyinstitut.cz/si-trida>
- [4] *Skautský institut* [online]. [cit. 2023-05-02]. Dostupné z: <https://www.skautskyinstitut.cz/>