

Intuitivní pedagogika jako nástroj profesního růstu pedagogů a inovace školního vzdělávání

Ing. Petra Machovská



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Ing. Petra Machovská
Osobní číslo:	H22987
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Intuitivní pedagogika jako nástroj profesního růstu pedagogů a inovace školního vzdělávání

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti intuitivní pedagogiky, inovace ve vzdělávání a profesního růstu pedagogů.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

GORDON, Thomas, 2015. Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.
KRAMPEROVÁ, Lucie a Jan KRŠŇÁK, 2018. Jak se učí živě?: rozhovory o inovativních školách. V Praze: DharmaGaia. ISBN 978-80-743-6087-9.
PEDROLI, Thomas a Iris JOHANSSON, 2019. Intuitivní pedagogika: škola budoucnosti: rozhovory s Iris Johanssonovou. Universum. Praha: Euromedia Group. ISBN 978-80-242-6306-9.
PRŮCHA, Jan, 2017. Moderní pedagogika. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Eliška Suchánková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **23. ledna 2025**

Termín odevzdání bakalářské práce: **2. května 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 23. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení bakalářské práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem bakalářské práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na bakalářské práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Teoretická část bakalářské práce je zaměřena na vymezení pojmu inovace ve školním vzdělávání, s důrazem na rozvoj inovativních prvků ve školách. Další kapitola teoretické části je věnována profesnímu růstu pedagogů, především významu osobnosti pedagoga, která se odráží v profesním i osobním životě. Poslední kapitola teoretické části pojednává o intuitivní pedagogice jako vzdělávacím přístupu. Předmětem praktické části je naplnění výzkumného cíle, tj. popsat, jak pedagogové vnímají a prožívají zkušenost s intuitivní pedagogikou jako nástrojem profesního růstu.

Klíčová slova: inovativní vzdělávání, profesní růst, pedagog, intuitivní pedagogika, vnitřní prožívání

ABSTRACT

The theoretical part of the bachelor's thesis focuses on defining the concept of innovation in school education, with an emphasis on the development of innovative elements in schools. The next chapter of the theoretical section is devoted to the professional development of teachers, particularly the significance of the teacher's personality, which is reflected in both professional and personal life. The final chapter of the theoretical part discusses intuitive pedagogy as an educational approach. The practical part aims to fulfill the research objective, namely to describe how teachers perceive and experience intuitive pedagogy as a tool for professional growth.

Keywords: Innovative Education, Professional Development, Teacher, Intuitive Pedagogy, Inner Experience

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 INOVACE ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
1.1 INOVACE ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE.....	14
1.2 INOVATIVNÍ POJETÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
1.2.1 Přínosy a formy inovativního vzdělávání.....	18
1.2.2 Další inovativní přístupy ve výchově a vzdělávání.....	18
2 PROFESNÍ RŮST PEDAGOGA	20
2.1 PŘÍPRAVNÉ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	21
2.2 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ	22
2.2.1 Osobnostní rozvoj učitelů.....	23
3 INTUITIVNÍ PEDAGOGIKA JAKO NÁSTROJ PROFESNÍHO RŮSTU.....	25
3.1 VÝZNAM INTUICE V PEDAGOGICKÉ PROFESI	25
3.2 TEORETICKÉ ASPEKTY INTUITIVNÍ PEDAGOGIKY	26
3.2.1 Waldorfská pedagogika jako východisko intuitivní pedagogiky	27
3.2.2 Historický kontext vzniku intuitivní pedagogiky	28
3.3 PRAKTICKÉ ASPEKTY INTUITIVNÍ PEDAGOGIKY	29
3.3.1 Hlavní nástroje a metody.....	30
3.3.2 Dlouhodobý dopad intuitivní pedagogiky na pedagoga.....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	33
4 PŘÍPRAVA A PRŮBĚH VÝZKUMU.....	34
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	34
4.2 VÝZKUMNÝ CÍL	34
4.3 VÝZKUMNÁ OTÁZKA	35
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	35
4.5 METODA SBĚRU DAT	35
4.6 VÝZKUMNÁ METODA.....	36
5 ANALÝZA A INERPRETACE DAT	37
5.1 POSTUP ANALÝZY.....	37
5.1.1 Reflexe výzkumníkovy zkušenosti.....	37
5.1.2 Čtení a opakované čtení	38
5.1.3 První poznámky a komentáře	38
5.1.4 Rozvíjení vznikajících témat	39
5.1.5 Analýza dalšího případu.....	39
6 ANALÝZA VÝPOVĚDÍ	40
6.1 ROZHOVOR Č. 1, PARTICIPANT LUKÁŠ	40

6.1.1	Vynořená témata a podtémata	40
6.1.2	Analýza výpovědi.....	40
6.2	ROZHOVOR Č. 2, PARTICIPANTKA ANDREA	43
6.2.1	Vynořená témata a podtémata	44
6.2.2	Analýza výpovědi.....	44
6.3	ROZHOVOR Č. 3, PARTICIPANTKA DIANA	46
6.3.1	Vynořená témata a podtémata	47
6.3.2	Analýza výpovědi.....	47
6.4	ROZHOVOR Č. 4, PARTICIPANT PAVEL	50
6.4.1	Vynořená témata a podtémata	50
6.4.2	Analýza výpovědi.....	50
6.5	ROZHOVOR Č. 5, PARTICIPANTKA KLÁRA.....	53
6.5.1	Vynořená témata a podtémata	53
6.5.2	Analýza výpovědi.....	53
7	HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ NAPŘÍČ TÉMATY	57
7.1	VÝSLEDKY ANALÝZY	57
7.2	SHRNUTÍ VÝZKUMU	69
8	ZÁVĚR.....	71
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	72
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	75
	SEZNAM OBRÁZKŮ	76
	SEZNAM PŘÍLOH.....	77

ÚVOD

Jedním z ústředních témat současného školství je inovace, která se vztahuje především k výukovým metodám a přístupu k žákům. S rostoucími nároky na modernizaci vzdělávacích programů je třeba nezapomínat na rozvoj kompetencí pedagogických pracovníků. Rychlý rozvoj technologií může automatizovat řadu rutinních činností a pedagogové tak získají prostor zaměřit se na mezilidské vztahy, klima třídy, individuální přístup k žákům nebo rozvoj svých sociálních dovedností. Lidskost v podobě naslouchání a empatie bude čím dál cennější faktor a neměla by jít suplovat umělou inteligencí. A jednou z cest zachování lidskosti ve vzdělávání může být intuitivní pedagogika, která umožňuje pedagogům a žákům vytvářet hlubší a autentičtější vztahy, budovat důvěru, podporovat vnitřní motivaci k učení.

Teoretická část bakalářské práce se skládá ze tří kapitol. První kapitola se zabývá všeobecně tématem inovace ve školním vzdělávání, jeho přínosy a formami. V této souvislosti je pozornost věnována alternativním školám s konkrétní koncepcí v kontrastu s inovativními principy, které mohou být uplatňovány i formou formálního vzdělávání. Na všeobecné téma inovací navazuje druhá kapitola, kdy dochází k přechodu od konkrétních inovativních principů k osobnosti pedagoga jako nositele změny. Ústředním tématem je profesní růst pedagoga, který ve výuce stále zastává roli odborníka a sekundárního výchovného činitele, ale rovněž roli inspirátora a vyzrálějšího průvodce. Na což navazuje a prakticky uchopuje poslední kapitola, která je věnována jednomu z inovativních přístupů, nástrojů profesního růstu pedagogů, a to intuitivní pedagogice.

Cílem praktické, výzkumné části je detailně a hloubkově popsat, jak pedagogové vnímají a prožívají zkušenost s intuitivní pedagogikou jako nástrojem profesního růstu. Participantů jsou účastníci kurzů intuitivní pedagogiky a každý z nich zastává roli pedagoga. Pro větší rozmanitost jsou to pedagogové z alternativních základních škol, střední školy, mateřské školy nebo zájmového vzdělávání.

Přínos bakalářské práce spočívá v osvětě a pochopení významu intuitivní pedagogiky jako vzdělávacího principu, který podporuje profesní růst pedagogů a může mít přímý pozitivní dopad na žáky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INOVACE ŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Historický exkurz ukazuje, že inovativní koncepce ke vzdělávání vznikaly už v první polovině 20. století. Za inovátory byli považováni např. J. J. Pestalozzi, J. Dewey, M. Montessori, kteří i přes svoje pokrokové myšlení zůstávali na okraji zájmu, protože stále převládal tradiční model vzdělávání. Dnes se termín inovace již plně integroval do vzdělávacího systému evropských zemí. Má reprezentovat dynamický vývoj a naději na lepší budoucnost. Teoretická úvaha Evropského centra sledování inovací v rámci Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoje (dále jen OECD) poukázala na proměnlivost pojmu inovace. Většinou má v lidech evokovat soulad a lepší vyhlídky do budoucna, ve skutečnosti je příčinou střetu, rozdílných názorů, emocionálních reakcí. I přesto panuje shoda nad podstatou, nahlížením, resp. paradigmatickým, které shrnuje a sceluje myšlenky a názory individualit a nastavuje rámec k pochopení světa kolem nás. V zemích Evropské unie je tzv. inovační paradigma velmi podporováno a tvoří ho tyto základní myšlenky:

- **Myšlenka nového a neobvyklého**, tzn. inovace je vnímána jako proces tvoření, např. obnova kultury ve vzdělávání, nová idea a tvořivý proces jako odklon od zavedených paradigmat apod.
- **Myšlenka oslovení nenaplněných sociálních potřeb a hodnot** se týká konkrétní realizace inovace.
- **Myšlenka o problému moci**, zjednodušeně řečeno je chápána jako výsledek dohod a rozhodnutí ze vzešlých jednání.
- **Myšlenka změny**, která je nevyhnutelná při realizování jakékoli inovace. Jedná se o změnu v chování, myšlení, přístupu nebo vztahů. Inovace jako změna by neměla být kontinuálním procesem (aby se předešlo syndromu vyhoření), ale je potřebné, aby se implantovaná inovace stala rutinou. (Rýdl, 2003)

Problematika inovací, ve smyslu změny ve výchově a vzdělávání, je stále aktuálním tématem, a to už od konce druhé světové války. Řada zemí se snaží odpovědět na otázky typu pro koho je inovace určena a proč nebo zda je možné vybudovat spravedlivější společnost změnou vzdělávacího systému. Inovace se pojí nejenom směrem k samotnému vzdělávacímu systému, ale rovněž k pedagogům, k jejich osobnosti a metodám výuky. (Rýdl, 2003)

1.1 Inovace školního vzdělávání v České republice

Podle Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále je Strategie 2030+), která se dá považovat za klíčový dokument pro rozvoj vzdělávání v ČR, je cílem připravit české školství na nové výzvy. S tím je spojena modernizace, a to zejména celoživotního, neformálního a zájmového učení. Strategický dokument vláda schválila v roce 2020 a do roku 2030 si Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT) klade za úkol naplnit dva základní strategické cíle. Za prvé se jedná o získávání kompetencí potřebných pro budoucí profesní, osobní a občanský život žáků. Druhým cílem je rozvoj plného potenciálu žáků a také snížení nerovnosti v rámci přístupu ke vzdělávání.

Česká legislativa tak chce v průběhu dekády modernizovat nejen vybavení škol, ale zejména výukové programy, a to novými metodami, resp. inovacemi. V tomto kontextu je potřeba si definovat, co vlastně inovace znamená, zvláště když vezmeme v úvahu, že pojem „inovativní“ v české legislativě není ukotven. Termín „alternativní“ se v zákoně, § 16 odst. 8, zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), vyskytuje v kontextu podpůrného opatření pro vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami: *„Podpůrná opatření při vzdělávání dítěte, žáka a studenta, který při komunikaci využívá prostředků alternativní nebo augmentativní komunikace, se volí tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám dítěte, žáka nebo studenta.“* Podle Kršňáka (2018) se dá tato citace vnímat i v kontextu inovativního školství. Tvrdí, že každý člověk je „svůj“ a má jedinečný způsob komunikace. Prostřednictvím mnoha komunikačních systémů, které člověk užívá, mohou být jeho potřeby vyslyšeny, či nikoli. V zájmu každé společnosti má být, aby komunikační systémy odpovídaly potřebám dětí. Poté záleží, jak bude komunikační systém pojmenován. Může být chápán jako způsob propojení se světem a podpůrná opatření společně se vzdělávacími institucemi představovat prostor, kde se učí živě.

Kršňák (2018) se také zabývá otázkou, jak na inovativní školství nahlíží člověk. Tvrdí, že zakladatelé inovativních škol touží vytvořit bezpečný prostor pro růst lidského potenciálu. Vnímá také zainteresovanost rodiče a učitele jako průvodce, který chápe svou práci jako poslání a má tendence si výuku poskládat více „po svém“. Termín „inovativní“ je spjat s obnovou, změnou, ale jaký má být výsledek, to není předem určeno. Stejně se pozastavuje u termínu „alternativní“, který není protikladem ke tradičnímu vzdělávání, a neznamena to tedy, že jde o lepší systém. Další specifickým pojmem je pojem „komunitní“. V tzv. komunitních školách jde nejen o předávání informací, ale i o organizování

společných aktivit, jež mají za cíl posílit vazby mezi učiteli, rodinou, širší komunitou. Jedná se o vzdělávací instituci, která může být zapsaná v Rejstříku škol a školských zařízení (dále jen Rejstřík), MŠMT, v některých případech musí být zapsaná v Rejstříku – jedná-li se o poskytování formálního vzdělávání. Nemusí být zapsané takové komunitní školy, které neposkytují formální vzdělávání podle oficiálních osnov. Komunitní školy jsou otevřeným prostorem, kde dochází k průniku vzdělávání komunitou, učitelů, za aktivní účasti rodičů. Zastánci věří, že se dítě v prostředí širší komunity naučí stejně či mnohem více než trávením času ve škole. V takovém prostředí jsou často vyslyšeny požadavky, touhy a potřeby nejen rodičů, ale hlavně dětí. (Kršňák, 2018)

V české pedagogice se podle Průchy (2012) začal uplatňovat termín „alternativní“ koncem 90. let, přičemž odborníci ho považovali za nedostatečný, a proto byl zaveden termín „inovativní“, který měl vyjadřovat fakt, že se školy účelově a vlastním úsilím mění tím, že realizují určité inovace. V ČR je více zaužívaný pojem „alternativní“, tzn. škola postavená na takovém konceptu staví dítě do centra pozornosti učitele a základním rysem je respekt vůči potřebám dítěte. Jako alternativní školy se označují školy, které mají určitá specifika, tj. specifické kurikulum, specifickou filozofii. (Alternativní a inovativní mateřské a základní školy, 2022)

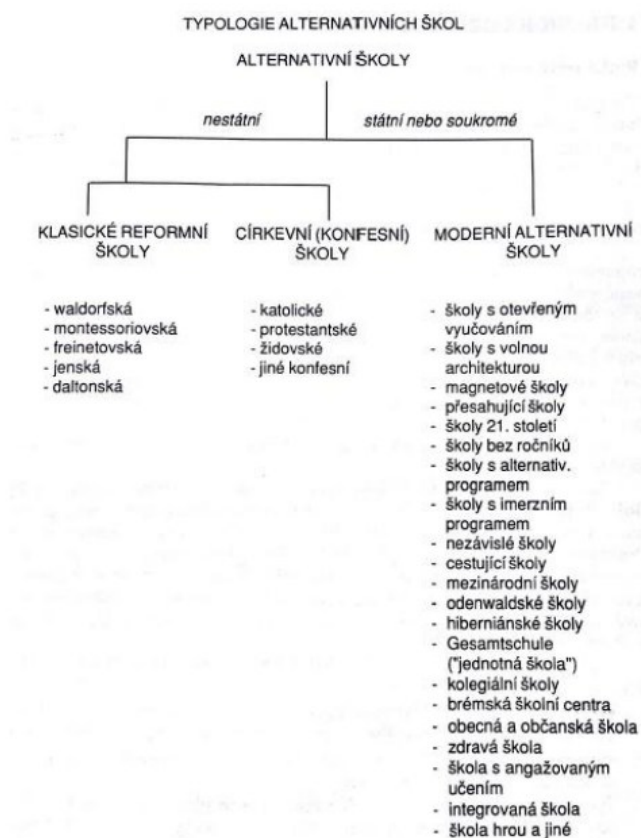
Podle Čábalové (2011) není alternativní synonymem k inovativnímu. Tvrdí, že alternativní škola odstraňuje nedostatky tradičního školství a při své činnosti užívá řadu inovativních pokusů.

Průcha (2012) uvádí, viz obrázek č. 1, a dopodrobna se věnuje typologii alternativních škol. Podle schématu 1.1 je patrné, že rozlišuje dvě základní rozdělení – nestátní a státní nebo soukromé školy. Do nestátního školství spadají klasické reformní školy, což jsou známé a zaběhnuté školy i u nás, v ČR. Jedná se např. o Montessori pedagogiku, Waldorfskou pedagogiku, Jenský plán, Daltonský plán nebo Freinetovská škola. Do nestátního školství také patří církevní školy, tj. katolické, protestantské, židovské nebo jiné konfesní. Druhým základním rozlišením jsou školy moderní, alternativní. Do této kategorie patří velké množství druhů škol, viz obrázek č. 1.

Kromě alternativních škol s jasnou a konkrétní koncepcí, např. Montessori nebo Waldorf, došlo v české pedagogice k rozšíření terminologie. Jak již bylo výše zmíněno, vedle výrazu „alternativní“ se začal používat termín „inovativní“. (Průcha, 2012) Stále častěji objevují tradiční školy, které do svého vzdělávacího procesu zahrnují inovativní prvky – respektující výchova, komunikace, naslouchání potřebám žáka, vytváření

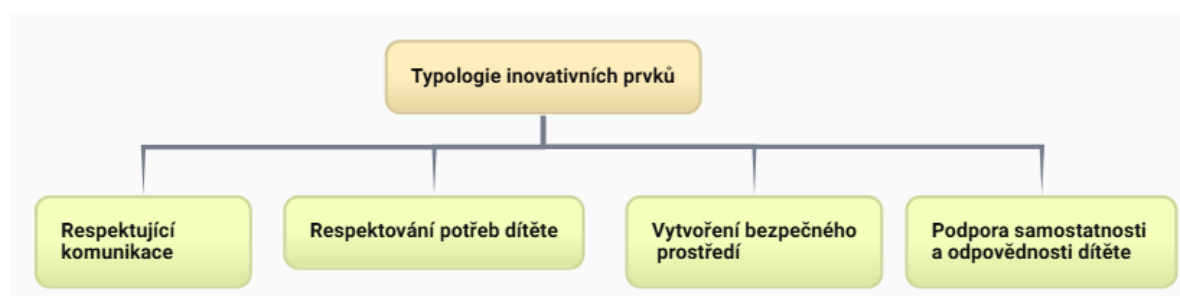
bezpečného a podnětného prostředí pro učení. Inovativní prvky se tak celkově odrážejí v přístupu pedagoga k žákům. Nejsou tedy primárně jen o metodách, ale především o rozvoji osobnosti dítěte, a proto je zde naprosto klíčový přístup pedagoga, viz schéma, obrázek č. 2. Školy pak mohou považovat inovativní prvky za svoji přednost.

Obrázek č. 1 – Typologie alternativních škol



Zdroj: (Průcha, 2012, s. 46)

Obrázek č. 2 – Typologie inovativních prvků



Zdroj: (Kopřiva, Nováčková, 2006); vlastní zpracování

1.2 Inovativní pojetí vzdělávání

Po revoluci začala v ČR postupně vznikat řada alternativních a inovativních škol. I tradiční školy začaly zavádět různé druhy inovací a reagovat tak na měnící se potřeby. Na poli českého inovativního vzdělávání figuruje Institut pro podporu inovativního vzdělávání (dále jen Institut), který si klade za cíl podpořit nově vzniklé inovace ve vzdělávání v ČR. Podporují pedagogy i vedení školy v rámci organizování doplňujícího, resp. rozšiřujícího vzdělávání, poskytování poradenství nebo doprovázení při zakládání nové školy. Propojují rodiče, pedagogy i odborníky a působí jako prostředník, mediátor, mezi případnými vzniklými neshodami.

Institut se věnuje také projektové činnosti, jež má za cíl podporovat iniciativy, které usilují o zdravý rozvoj dětí a mládeže. Mezi projekty a poskytované služby Institutu patří:

- **Doprovázení škol** je služba, která spočívá v mentoringu, supervizích, kdy lektoři Institutu jezdí do škol a pomáhají řešit vzniklé problémy, harmonizovat vztahy mezi učiteli, dětmi a rodiči, nebo nastavovat procesy a konkrétní návrhy do edukačního procesu.
- **Neviditelná pedagogika**, jejíž podstatou je prozkoumávat chování, které se dá těžko vyjádřit slovy, je tzv. neviditelné, např. klima ve třídě, pocity dětí, sociální interakce.
- **Pedagogická praxe**, tj. zprostředkování praxe, stáže v inovativních nebo alternativních školách. Spolupráce má obohatit obě strany, jak školu, tak praktikanta. Institut v současné době spolupracuje s padesáti školami v ČR.
- **Jak založit školu** – jedná se o poskytování individuálních konzultací, semináře, týkající se zakládání školy. Zabývá se otázkami např. jak nastavit rozhodovací procesy, jak vybudovat fungující tým se stejnou vizí, rozpočet a následné financování, právní aspekty, práce s učiteli atd.

Mezi další projekty, které jsou uvedeny na webových stránkách Institutu, patří: Utváření 2. stupně, Vzdělávání v průmyslu, Pedagogická praxe, Podnikání ve školách, Osamostatňování mladých nebo projekt s názvem Výuka programování. (Inovativní vzdělávání, 2024)

1.2.1 Přínosy a formy inovativního vzdělávání

Mezi hlavní přínosy inovativního vzdělávání patří zvýšení motivace žáků, dostatečný prostor pro vyjádření jejich kreativity a originálního přístupu k projektům. Žáci si osvojují schopnosti a dovednosti kritického myšlení, digitální gramotnosti nebo rozvoj měkkých dovedností (týmová spolupráce, komunikace). Dalším nesporným přínosem je schopnost adaptace na nové trendy, potřeby, témata, viz online výuka během koronavirové pandemie. Inovace může také přispět k lepšímu wellbeingu a psychické pohodě dětí, což vytváří bezpečný a respektující prostor ve škole.

Řada inovativních přístupů je založena na aktivním zapojení žáků, rozvoji jejich kritického myšlení, a klade důraz na individuální rozvoj žáků. Mezi inovativní rysy patří menší třídy a osobnější přístup učitele (průvodce). Neklade tolik důraz na memorování, ale aplikaci poznatků do každodenního života. Tím se často liší od tradičních výukových modelů. (Vzdělávání pro život, 2024)

Průcha (2012) uvádí dva podstatné společné rysy alternativních škol, a to je kritika tradiční školy (důraz na intelekt, upřednostňování autoritativní výchovy apod.) a odlišování se od tradičního hlavního proudu vzdělávacího systému. S tím, že hlavní odlišnosti spatřuje Průcha (2012) zejména v kurikulárních konceptech, výukovém stylu, klasifikaci žáků (slovní hodnocení u alternativních škol) apod.

1.2.2 Další inovativní přístupy ve výchově a vzdělávání

Existuje řada výchovných principů, které jsou spíše charakteristické pro alternativní vzdělávání, nicméně mohou nacházet své uplatnění i v tradičním školství, kde mohou být vnímány za přínosné a mnohdy i žádoucí. Nebude dostatek prostoru věnovat všem principům náležitou pozornost, z tohoto důvodu se tato podkapitola zaměřuje na vybrané, mainstreamové přístupy, v praxi často využívané. Jedná se například o princip **Nenásilné komunikace**. Jak uvádí její zakladatel Marshall Rosenberg, je to způsob, jak komunikovat ze svého nitra. Podstata spočívá v zaměření pozornosti ve vztahu k sobě a k ostatním lidem. Prostřednictvím technik a zejména jejich převedením do praxe je možné lépe porozumět jak svým potřebám, tak potřebám druhých. Nenásilná komunikace podle Rosenberga pomáhá přeformulovat již zažitě automatické reakce a nahradit je vědomými reakcemi. Tak dochází k jasnému a upřímnému jednání, prohlubování empatie k sobě i druhým, vč. projeveného respektu. Součástí procesu nenásilné komunikace jsou čtyři základní složky – **pozorování, pocity, potřeby a prosby**. Pozorujeme konkrétní čin, který ovlivňuje naši náladu. Poté má

dojít k uvědomění pocitů, tzn. jak se cítíme ve vztahu k pozorovanému. Následně vyjádříme potřebu, která je zdrojem pocitů. V posledním kroku dochází k vyjádření konkrétní prosby ke druhé osobě. (Rosenberg, 2023)

Další z principů a inovativních metod je **Respektovat a být respektován**. Nováčková, autorka konceptu, tvrdí, že respekt souvisí s motivací. Respekt vnímá jako ohled na individualitu, na potřeby člověka a lidskou důstojnost. Zdůrazňuje, že respekt k dětem znamená brát děti vážně, tzn. co bychom si nedovolili k dospělým, si nemáme dovolit ani k dětem. (Motivace ve výchově a vzdělávání, 2020) Naomi Aldort, rodinná poradkyně a terapeutka a expertka na respektující výchovu, definovala respekt k dětem jako chování k sobě rovným s vědomím, že mají své limity. Limitem dětí se rozumí jejich vývoj. (Vychováváme děti a rosteme s nimi, 2010)

Děti jsou taky lidi, příznačný název pro jeden z nejrozšířenějších českých přístupů o výchově, propagátorky unschoolingu, worldschoolingu, sebeřízeného vzdělávání, svobody a dobrovolnosti, Zdeňky Šíp Staňkové. Autorka poukazuje na svou vlastní zkušenost s výše uvedenými, alternativními vzdělávacími směry, které pak přednáší široké veřejnosti, a zdůrazňuje, proč jsou důležité. Vznikla také stejnojmenná kniha s názvem Děti jsou taky lidi, která pojednává o tom, jaký vliv má dětství na dospělost. Tento koncept se stal již fenoménem, vznikají rozhovory jak s odborníky, tak s rodiči v rubrikách „Trauma ze všech stran“ nebo „Svou cestou“. Autorka spolupracuje s řadou odborníků, psychologů, se kterými spoluorganizuje kurzy týkající se mj. dynamiky dětského traumatu ve spojitosti s každodenní činností učitele. Cílem je seznámit pedagogy s projevy traumatu, jeho prožíváním a důsledky, a současně také seznámit s problematikou a možná najít východisko ve wellbeingu, rozvoji sociálních a emočních dovedností. Staňková se často zaměřuje na osvětu a práci s traumatem, které vzniká v dětství a je přenášeno do dospělosti. (Děti jsou taky lidi, 2024)

Maté (2020) definuje trauma jako nastalou situaci, která přesahuje možnosti jedince, aby danou událost emocionálně nebo fyzicky zpracoval.

Dalším fenoménem současné doby je komunikačně-vztahový přístup **Nevýchova**, který staví do popředí dítě, jako rovnocennou bytost, která je kompetentní o sobě rozhodovat (tak se učí přebírat za sebe odpovědnost), s ohledem na její věk a schopnosti. Vztah dítěte a rodiče má být založen na vzájemném respektu, důvěře, otevřené komunikaci. (Nevýchova, 2024)

2 PROFESNÍ RŮST PEDAGOGA

Učení je celoživotní proces, má různé formy, zdroje, obsah, ale jedno je společné – nelze se mu vyhnout. Zejména u některých profesí je celoživotní vzdělávání nezbytné. Jedná se o prohlubování, obnovení, doplnění nebo rozšíření vědomostí a dovedností. Vzhledem ke kontinuitě může mít celoživotní vzdělávání podobu formálního (organizovaná forma), neformálního (zájmová činnost) nebo informálního učení (bezděčné, spontánní). Profese učitele na sebe klade čím dál větší nároky. Například aby učitelé disponovali určitou kompetenční výbavou, která souvisí s aktuálními výzvami společnosti. Učitel by se měl neustále profesně i osobnostně posouvat, jediné tak se může stát inspirací pro své žáky. Ke svému sebevzdělávání může využít různých forem od hospitací, následků po stáži nebo třeba spolupráce na projektech (Práce na vlastním profesním rozvoji, 2021).

Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce (dále jen zákoník práce) uvádí, že odborný rozvoj zaměstnanců zahrnuje:

- **Zaškolení a zaučení**, které je povinností zaměstnavatele a které se považuje za výkon práce, za nějž náleží zaměstnanci mzda nebo plat.
- **Odborná praxe absolventů škol**, a to zejména u odborných škol, kde je zapotřebí nabýt praktické zkušenosti a dovednosti, které jsou důležité pro výkon práce.
- **Prohlubování kvalifikace**, kterým se rozumí průběžné doplňování, udržování nebo obnovování.
- **Zvyšování kvalifikace** je její rozšíření nebo získání studiem, školením či jinou formou vzdělávání, aby bylo dosaženo vyššího stupně vzdělání.

A jak vidí problematiku svého profesního rozvoje sami učitelé? Z průzkumu za období květen–červen 2024, realizovaného Národním pedagogickým institutem (dále jen NPI), vyplývá, že čeští učitelé a učitelky svou profesí, resp. svoje profesní kompetence vnímají vesměs pozitivně. Prostor pro zlepšení vidí ve spolupráci mezi kolegy a v budování prostředí nakloněné inovacím. Rovněž by ocenili vyšší efektivitu při práci s chybou ve výuce. Průzkumu se účastnilo více než 400 pedagogů, aktivních učitelů a učitelek, kteří se podílejí na inovacích ve vzdělávání a sdílejí své osvědčené postupy. Co ještě pedagogové hodnotí pozitivně, je utváření bezpečného prostředí pro žáky nebo odbornost v daných předmětech.

Projekt NPI, Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů (dále jen SYPO), by měl reagovat na současnou nedostatečnou podporu českých učitelů a ředitelů. Nová

koncepce projektu SYPO má zkvalitnit dosavadní profesní růst pedagogů. Pomoci mají nástroje jako podpora začínajících učitelů, přeměna systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nebo metodické kabinety na národní, krajské a vybrané oblastní úrovni. V Manuálu profesního rozvoje pedagogických pracovníků se rovněž zdůrazňuje potřebnost vzdělávání nepedagogických pracovníků, kteří přicházejí do styku s dětmi a mládeží a mohou je výrazným způsobem ovlivňovat. Zároveň by neměla být opomíjena přítomnost těchto pracovníků na společných pedagogických poradách. (Rydlo, 2021)

2.1 Přípravné vzdělávání učitelů

Podle Vališové (2010) být učitelem znamená být osobností, což v sobě obsahuje sebevýchovu, schopnost sám sebe zkoumat a klást si otázky. Také schopnost vykonat činnosti, které daný jedinec požaduje od jiných. Autorka učitelům připisuje odpovědnost za výchovu a vzdělání dětí, mládeže, vůči společnosti, protože je uvádí do společenského života. Učitelská role výrazným způsobem napomáhá formovat dítě jako lidskou bytost a má vliv na jejich individuální životní dráhu. Zmiňuje tzv. čtyřdimenzionální pojetí učitelské přípravy, čímž se rozumí soubor požadavků na učitele, tj. poznatky z pedagogiky, sociologie, filozofie a psychologie.

Podle Strouhala (2017) za úspěchem budoucího učitele stojí jeho učitel, tzn. ten, kdo ho vzdělává. Mravní profil, způsob výuky, samotná osobnost a charakter vzdělavatele do určité míry ovlivňují, jak studenti pedagogických fakult vnímají své budoucí povolání. Autor se ve své publikaci věnuje rovněž významu filozofie na učitelskou přípravu. Odkazuje se na sókratovsko-platónský odkaz, tj. prohlubování péče o duši a koncept, že středobodem není vědění, ale výchovné působení a utváření charakteru studentů univerzity, která navazuje na odkaz platónské akademie.

Vašutová (2004) upozorňuje na očekávání absolventů pedagogických fakult, kteří po získání titulu volají po návodech a instrumentech, které by jim ulehčily vstup a začátek do pedagogické profese. Často jsou zklamáni, viní fakultu a odvolávají se na nedostatečnou přípravu do praxe. Autorka uvádí, že učitelé z praxe a vzdělavatelé budoucích učitelů za podstatu učitelství považují komunikaci, mezilidské vztahy, sdílení, flexibilitu a tvořivost pedagoga. Teoretické poznatky jsou nezbytnou součástí, nicméně samotná praxe, resp. realita ve škole, prověří a tvaruje osobnost začínajícího učitele. Úskalí učitelské profese vidí ředitelé škol v makroekonomické rovině, tj. finanční a společenské, zatímco učitelé v mikroekonomické rovině.

Rada Evropské unie (dále jen Rada EU) potvrzuje, že poměrně často opouštějí čerstvě vystudovaní absolventi pedagogických fakult svou profesi. To má výrazný dopad na celou společnost. Rada EU zdůrazňuje, aby došlo ke zvýšení atraktivity oboru, ale také k navýšení kvality přípravného vzdělávání této profese. To pak rozhoduje o samotné kvalitě výuky. Tzn. absolventi by měli disponovat schopností převést teoretické poznatky do praxe a zhodnotit jejich účinnost. (Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015)

2.2 Další vzdělávání učitelů

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících (dále jen zákon o pedagogických pracovnících), § 24, a Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků ukládá povinnost pedagogickým pracovníkům se soustavně dále vzdělávat, obnovovat, doplňovat a udržovat jejich kvalifikaci. Dalším vzděláváním pedagogů (dále jen DVP) se rozumějí kurzy, semináře, webináře nebo třeba samostudium.

Podle metodiky kariérního rozvoje učitelů, vydaného Národním institutem pro další vzdělávání, je rozvoj učitelů založen na individuálním přístupu ke každému z nich. Dvěma základními aspekty jsou systematičnost a systémovost. Systémovost je chápána jako provázání profesního rozvoje učitelů a rozvoje školy. Naproti tomu systematičnost je chápána jako sousled na sebe navazujících fází. Fázemi se rozumí: analýza, identifikování základních rozvojových potřeb, plánování, následná realizace a hodnocení.

Důležitá je rovněž role ředitele, který se podílí na profesním rozvoji učitelů, a to zejména v oblastech vedení a řízení druhých, jež se týká hlavně oblasti lidských zdrojů – umění vytvořit a vést tým. Druhá oblast je vedení a řízení vzdělávání, které spočívá v tvorbě podporujícího prostředí, rozvíjení a udržení kvality ve vzdělávání. Ředitel a spolu s ním celá instituce, škola, disponuje několika důležitými dovednostmi nezbytnými pro rozvoj učitelů:

- podpora učitelů při jejich činnosti,
- empatie, naslouchání, schopnost efektivně vést rozhovory,
- motivace, inspirace, rozpoznání potřeb učitelů,
- vést učitele k práci s chybou, vysvětlit plán profesního rozvoje učitelů a rovněž jít sami příkladem (Kariérní systém učitelů: Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů).

2.2.1 Osobnostní rozvoj učitelů

Profesní růst by byl ochuzen, pokud by se za něj považovalo „jen“ absolvované, zákonem stanovené školení s důrazem na kognitivní oblast, tedy získávání nových poznatků a rozšiřování odbornosti. Škola je sekundárním výchovným činitelem, což klade poměrně velké nároky na osobnost učitele. Ten vstupuje do vztahu k žákům nejen jako odborník, ale také jako vyzrálější průvodce. I učitele formují každodenní interakce s dětmi a více uvědomělé to přivádí k otázkám – jak pracovat s emocemi, vzájemně si naslouchat, vytvářet bezpečné prostředí. Ještě uvědomělejší to přivede k zamyšlení nad vlastní sebereflexí a hlubokou introspekci. Např. příčinou napjaté, negativní atmosféry ve třídě nemusí být zlobení žáků, ale emoční vyčerpání učitele. Žáci „jen“ zrcadlí jeho pocity, a pokud učitel přistoupí na to, že jeho emoční naladění a způsob komunikace ovlivňuje naladění žáků, stává se tvůrcem klimatu třídy. Současná doba nahrává sebepoznávacím kurzům, školením, které mohou výrazně pomoci v mentálně a emocionálně náročné pedagogické profesi a rovněž mohou působit preventivně vůči syndromu vyhoření.

Jedněmi z možností v rámci profesního růstu učitelů spadající do tzv. neformálního vzdělávání jsou interní a externí zdroje zaměstnavatele. Využití interních zdrojů je v kompetenci škol a ty mají schopnost je využívat k profesnímu růstu pedagogů, navíc má využití těchto zdrojů řadu benefitů. Jedním je například vzájemná podpora mezi kolegy anebo ekonomický faktor, kdy interní zdroje jsou levnější než zapojení externích. Mezi konkrétní zdroje interního vzdělávání patří například naslechy nebo hospitace, kterými se rozumí pozorování výuky, při nichž je cílem zhodnotit výukové metody, aktivitu žáků, kvalitu výuky. Hospitace je spíše formální typ pozorování výuky, zatímco naslechy je neformální. Součástí interních zdrojů je také kolegiální podpora, napříč ČR i v zahraničí. Dalším typem je tzv. učení v tandemu, což je metoda efektivní hned z několika úhlů pohledu. Za prvé z hlediska vzájemného doplňování a podpory mezi učiteli, ale také jako prostředek pro individuální přístup k žákům, a tedy k nárůstu kvality vzdělávacího procesu.

Co se externích zdrojů týká, můžeme zde zařadit odborné konzultace, mentoring, sebezkušenostní výcviky, odborné stáže nebo supervize. Velkým obohacením může být rovněž zapojení učitelů do projektů s mezinárodní působností. Odborné stáže mohou přinést proměnu do současného systému, tzn. proměnit zažité postupy. Mentorka vedoucích pracovníků škol Zdeňka Juklová (2024) tvrdí, že stáže jsou nástrojem, jak získat odvahu pro zavedení nových prvků do výuky. Tím, že se učitel inspiruje v jiné třídě, v jiné škole, sesbírá

to účinné, co by mělo zajistit dlouhodobý efekt. (Podpora a inspirace pro profesionální růst učitelů, 2024)

Škramlík (2024) se zase věnuje mentoringu a popisuje ho jako dlouhodobou spolupráci školy s odborníky (např. na matematickou či čtenářskou gramotnost), kteří organizují otevřené hodiny a ukazují „jak učit“. Využívají rovněž zázemí školy pro přípravu na výuku. Po vytvoření bezpečného a připraveného prostředí se zavádí individualizovaná podpora. Mentoring je ceněným způsobem využití externích zdrojů, protože získané vědomosti a dovednosti napomáhají jejich samotnému uplatnění do praxe a směřují ke dlouhodobé změně výukových metod. Z externího mentoringu může vzejít interní, kdy služebně starší, zkušenější, učitelé poskytují mentoring svým kolegům. (Podpora a inspirace pro profesionální růst učitelů, 2024)

Supervize je podle Juklové (2024) dalším dobrým externím nástrojem, jak zefektivnit komunikaci v týmu, ale také jak podat účastníkovi konstruktivní zpětnou vazbu a tím ho podpořit v jeho profesní praxi. Takto mohou pedagogové snáze porozumět svým postupům a nastaveným vztahům s kolegy. Supervize se tedy zakládá na pozitivním formování vztahů, komunikaci a spolupráci. Supervizní méně známou technikou je tzv. technika Wanda, která se soustředí na problémy nebo situace, se kterými se pedagogové nejčastěji setkávají, a nabízí hledat řešení. Další supervizní technikou je tzv. Balintovská skupina, která se primárně věnuje vztahu mezi učitelem a žákem, resp. porozumění emocionálním aspektům tohoto vztahu, a to přes diskuzi a následnou reflexi. Pozornost je zaměřena na konkrétní vzniklé situace, se kterými pedagogové přijdou do styku, a poté dochází ke strukturovanému způsobu, jak o těchto situacích diskutovat a nacházet řešení. (Podpora a inspirace pro profesionální růst učitelů, 2024)

V rámci DVP existuje nejrozumnější řada dalších akreditovaných kurzů MŠMT, které probíhají buď v souvislých cyklech, nebo jednorázově – online/off-line. Namátkově se jedná zejména o semináře, pečující o psychické zdraví pedagogů – Zvládání stresu pro pedagogické pracovníky, Psychohygiena pedagoga jako prevence syndromu vyhoření pod záštitou vzdělávacích agentur. Pro příznivce prožitkové, zážitkové pedagogiky je k dispozici možnost účastnit se Prázdninové školy Lipnice nebo letního soustředění ve Waldorfské škole v Semilech. Jedná se o nepřeberné množství her, řemeslných aktivit, pohybových aktivit, sborového zpěvu apod.

3 INTUITIVNÍ PEDAGOGIKA JAKO NÁSTROJ PROFESNÍHO RŮSTU

Jak bylo zmíněno v předchozí kapitole, dnešní doba nahrává seberozvojovým kurzům, které mohou pedagogům výrazně pomoci v jejich pedagogické profesi. Jedním z účinných a efektivních přístupů je intuitivní pedagogika, která pomáhá kultivovat a opečovat vnitřní svět pedagoga.

3.1 Význam intuice v pedagogické profesi

Podle zakladatele Pära Ahlboma opravdové učení nastává tehdy, pokud jsou dospělí vnitřně vyladěni a nepřenášejí na děti své strachy. Sám Ahlbom ve své pedagogické praxi vychází ze zkušeností, zážitků, více než ze znalostí. Uvádí, že děti jsou blíže ke skutečnému světu oproti dospělým, a proto nové poznatky objevuje přes kontakt s dětmi. Jeho přístup je ovlivněn Rudolfem Steinerem, a proto také neopomíná zdůraznit síly duchovního světa, ve smyslu, že ne vše, co existuje, vidíme očima. (Polanská, 2018)

Filozof a lektor kurzů intuitivní pedagogiky, resp. intuitivních her, Jan Kršňák (2024), tvrdí, že mu tato disciplína dává možnost improvizovat a být při tom klidný. Tím, že zůstane člověk klidný, tak vytváří prostředí, ve kterém i ostatní mohou zůstat klidní. Navíc tím, že člověk nehodnotí druhé, nepřisuzuje jim žádné nálepky, přesvědčení, je vytvářena bezpečná atmosféra. V případě krize mu pomáhá intuitivní pedagogika nehledat problémy zvenčí, např. ve zlobivých dětech, ale pracovat se svým vnitřním světem – vnímat své emoce nebo únavu. Únava podle něj může zapříčinit, že učitel danou situaci nezvládne a začne např. křičet. Dalším klíčovým momentem intuitivní pedagogiky je dovolit si udělat chybu bez toho, aniž by si člověk cokoliv vyčítal. Díky chybě si snáze uvědomí, kde se nachází, a dostává další příležitost se „vrátit do sebe“.

Podle Kršňáka (2024) je intuice v názvu tohoto pedagogického přístupu proto, že Rudolf Steiner vnímal komplexní definici intuice, která souvisí ještě s inspirací a imaginací. Což je vlastně i důvodem, proč se o intuici hovoří. Intuice není vnímána čistě pocitově, ale v hlubším kontextu. V praxi to znamená v podstatě improvizaci, tzn. nic není dopředu připraveno a daná osoba stoprocentně neví, proč dělá, co zrovna dělá. Ze hry tedy vypadáva mysl a plánování a důležitá je koncentrace na přítomný okamžik.

Dieter Schwarz, hudebník, dirigent a rovněž lektor kurzů intuitivní pedagogiky v Německu, ČR, Slovensku a Ukrajině hovoří o významu tohoto pedagogického směru

primárně pro učitele, pro jejich seberozvoj. Tvrdí, že na prvním místě je práce s vnitřními konflikty. V rozhovoru pro EDUin přímo zmiňuje: „Často jsem jako učitel zažil, že mé snažení mělo účinky až poté, co jsem vyřešil nějaký svůj vnitřní konflikt, až tehdy mi děti uvěřily, že to s nimi myslím dobře...“ (Polanská, 2022)

Intuitivní pedagogika poukazuje na dvě možnosti, kde uvnitř člověka dochází ke konfliktům, žádoucím/nežádoucím stavům, vzniku emocí. Za prvé je to rozdíl mezi vnitřním a vnějším obrazem sebe sama, což je subjektivní vnímání a je v lidských silách tuto situaci změnit, zmírnit, zklidnit se. Druhá možnost je nasávání emocí zvnějšku, z okolí, z atmosféry – zrcadlení emocí. Úkolem intuitivní pedagogiky je rozlišit, která z těchto dvou možností nastala. Např. ve třídě plné žáků si učitel uvědomí svou vnitřní vyladěnost (naplněnost potřeb), přesto v místnosti převládá napjatá atmosféra; jde o faktor působící zvenčí, např. trápící se dítě, které učitel vnímá, „cítí“. V kontextu pedagogiky jde o to, vcítit se do toho, co se děje dětem kolem. Pedagog pak vstupuje s klidem ke složité situaci, protože ví, že dané dítě zlobí proto, že prožívá v sobě něco těžkého. To pomáhá vybudovat nadhled – přestat si věci brát osobně, přestat striktně dodržovat vzdělávací plán, ale zaměřit se na dítě a pomoci mu se vypořádat s danými potížemi. (Kršňák, 2024)

Intuitivní pedagogika není nástrojem na předávání informací, ale pozorování toho, co se děje s tělem, vnímání, prožitky, cítění. Pak záleží na hloubce zkoumání. Dalším z klíčových témat intuitivní pedagogiky je autonomie vs. přizpůsobení se. Přizpůsobení už začíná v dětství, kdy dítě potřebuje být přijímáno. Dítě se tedy přizpůsobuje představám, které o něm rodiče mají. (Kršňák, 2024)

3.2 Teoretické aspekty intuitivní pedagogiky

Intuitivní pedagogika vznikla v roce 2003, tehdy se jednalo „jen“ o název vzdělávacího semináře pro učitele, terapeutky a rodiče, kteří měli zájem prohlubovat svoji intuici prostřednictvím her, umělecké činnosti a efektivní komunikace. Pedrolí (2019) tvrdí, že intuitivní pedagogika je osobnostním rozvojem, kompatibilním s různými pedagogickými směry a rozšířeným v mnoha kulturách po celém světě.

I přes obrovskou sílu digitálních technologií, tedy volného přístupu k informacím, se zájemci o intuitivní pedagogiku málo dozvědí. Podle Pedrolího (2016) je to však pochopitelné, protože je složité popsat výukové procesy a daná cvičení. Často také záleží na tom „jak se to dělá“ než na tom „co se dělá“. Řada metod, technik, her je využívána i v rámci dalších sebevzdělávacích kurzů – efektivní komunikace v rámci koučování, intuitivní

malování na terapeutických sezeních, vokální improvizace na terapeutických sezeních, hraní her v rámci teambuildingů a mnohé další. Intuitivní pedagogika je takovým komplexním balíčkem všech těchto technik v holistickém pojetí a její praktikování dává smysl v nejhlubším významu. To znamená, že můžeme zahrát „správně“ hru, ale pokud chybí soudržnost, chybí také hluboký dopad, což má být jeden z aspektů dlouhodobé praxe intuitivní pedagogiky. Soudržnost se objevuje po usilovném praktikování a je doprovázena zažíváním tzv. „flow“, ve volném českém překladu „v proudu dění“. (Pedroli, 2016)

Z formálního hlediska je intuitivní pedagogika spíše decentralizované hnutí než organizace. To dokazuje i fakt, že neexistuje žádná oficiální záštita, firma, ochranná známka, a dokonce ani budova, která by ji zastřešovala. Pořádané semináře a kurzy vycházejí vyloženě z iniciativy účastníků. Pedroli (2016) paradoxně pojednává o benefitu, který plyne z tohoto z nedostatku vnější struktury, a to v rámci zachování svobody učení, která je zásadní při praktikování opravdové „syrové“ intuitivní pedagogiky. Z toho, co je navenek známo, je možné intuitivní pedagogiku zařadit do neformálního vzdělávání s přesahem do informálního. Jedná se přístup, který je systematicky uspořádaný a vychází z konceptu waldorfské pedagogiky. (Pedroli, 2016)

3.2.1 Waldorfská pedagogika jako východisko intuitivní pedagogiky

O waldorfské pedagogice hovoříme nejen v kontextu forem alternativních škol, ale rovněž také v kontextu vzniku intuitivní pedagogiky. Zakladatel konceptu intuitivní pedagogika Pär Ahlbom je totiž celoživotní waldorfský učitel a antroposof. A pro waldorfskou pedagogiku je antroposofie naprosto klíčová. Jedná se o duchovní, filozofický směr založený Rudolfem Steinerem. Ten vnímal člověka nejenom jako fyzickou, ale také jako duchovní bytost. Steiner považuje člověka za soubor tří světů – tělo, duši a ducha. Těmto třem světům odpovídají i jednotlivé fáze ve vývoji dítěte, tj.: do 7 let věku rozvoj fyzického těla, do 10 let rozvoj éterického těla a do 14 let rozvoj astrálního těla. Číslo 7 má podle waldorfského učení důležitý význam v životě dítěte. Těmito sedmiletými cykly prochází dítě fyzickým, emocionálním i duchovním vývojem. (Reformní pedagogika)

Co se týká praktického uchopení waldorfské pedagogiky, je potřeba zmínit, že se jedná o promyšlený koncept, silně spjatý s uměleckou tvorbou, rukodělnými aktivitami a sociálními dovednostmi. Výuka je rozdělena do tzv. epochového vyučování, které trvá asi 90 minut. Jednotlivé epochy (např. český jazyk, matematika, formy) se po 3–6 týdnech střídají. Učení neprobíhá formou frontální výuky, ale je protknuto písničkami, básničkami,

rytmikou. Například vyjmenovaná slova se děti učí pomocí písni a gest. Hodnocení je pouze slovní a v ideálním případě mají děti od první do deváté třídy jednoho třídního učitele/učitelku. Dojde tak k navázání hlubšího vztahu. (Carlgren, 1991)

Waldorfská pedagogika disponuje řadou specifík – pracuje se s přírodními materiály, jako je dřevo, vlna, bavlna nebo včelí vosk. Přírodní jsou školní potřeby jako voskovky, pastelky a akvarelové barvy, se kterými děti pracují. Důležitou součástí jsou rituály a proslovy před zahájením výuky nebo zahájením kolegia. Aktivně se zapojují také rodiče, kteří například ve druhé třídě pro děti píší a ilustrují čítanky, nebo se účastní brigád či slavností. Každé roční období s sebou přináší i prostor pro slavnost – masopust, vynášení Morany, velikonoční jarmark, letniční slavnost, michaelská slavnost, martinská slavnost apod.

Waldorfská škola se vyznačuje řadou rukodělných aktivit, ať už prostřednictvím samotného předmětu, souhrnně pracovní činnosti nebo ve vyšších ročnících se jedná např. o měditepectví, řezbářství nebo formy zájmového kroužku – keramika, šperkařství apod. Podle Steinerovy pedagogiky má ruční práce připravit člověka na praktický život. Steiner explicitně hovoří o tom, že člověk, který používá neobratně své ruce, má neobratný i intelekt. Pohyb rukou, prstů, má demonstrovat pohyb myšlenek, idejí, rozvoj tvořivosti, který daného jedince přivádí k tomu, aby vyvíjel v myšlení svou vůli. (Carlgren, 1991) Za zmínku stojí předmět **eurytmie**, která je vyučována jen ve waldorfských školách. Manželka Rudolfa Steinera ji pojmenovala jako divadelní umění na pódiu. Jedná se o propojení hudby, slova (recitace) a pohybu. V hodině se pracuje s nejrůznějšími předměty, jako jsou šátky, tyče, měděné či dřevěné koule. Její význam je ve waldorfské pedagogice nezastupitelný. Má vliv nejenom na rozvoj v umělecké oblasti, ale také pozitivně působí na zdraví člověka, což je již prokázáno i vědeckými studiemi. (Waldorfská škola Semily, 2024) Steiner objasňuje význam eurytmie pro člověka. Tvrdí, že se vžíváme do hlásek a tónů a prostřednictvím eurytmických gest se působí na lidské tělo a duševní sílu. Steiner eurytmii přisuzuje zvláštní a specifickou výchovnou hodnotu, která pomáhá člověku vypěstovat takovou vůli, jež mu zůstává po celý život. (Carlgren, 1991)

3.2.2 Historický kontext vzniku intuitivní pedagogiky

Zakladatelem směru intuitivní pedagogiky je Pär Ahlbom, švédský hudební skladatel, později zakladatel waldorfské školy Solvik a pedagog, který vyvinul nekonvenční způsoby a metody výuky dětí. Nejdříve však začal pracovat s dospělými učiteli, kterým

předával různá cvičení mj. pro rozvoj smyslů, aby mohli odpovídajícím způsobem rozvíjet potenciál dětí. Tyto semináře začal praktikovat ve waldorfské škole Solvik, ve Švédsku, jejíž prostředí už je samo o sobě velmi specifické, obsahuje všudypřítomné přírodní materiály, které byly použity při stavbě školy, tvary, které připomínají přírodní úkazy (skály, kopce, stromy). Mnohé prvky jsou ruční práce učitelů a rodičů, což podporuje vzájemnou spolupráci, na které je waldorfský koncept založen. Ve škole i děti a učitelé fungovali na principu svobody.

Z waldorfské pedagogiky se následně vyvinula intuitivní pedagogika. Ale sám zakladatel v nich nespatřuje žádný zásadní rozdíl; jak zmiňuje v rozhovoru pro české periodikum, je to jen „nálepka“. U intuitivního směru, jak již z názvu vyplývá, se klade důraz na rozvoj intuice, která prostřednictvím pozorování svých reakcí, emocí, dostává volný prostor, aby nám napovídala, co je dobré udělat. Intuice je podle Ahlboma mžik a člověk nemívá dostatek odvahy a pohotovosti, aby ho zachytil.

V roce 1998 si nizozemský učitel Pedroli pozval Ahlboma, aby kolegy učitele, rodiče, terapeuty učil o významu intuice. O semináře byl velký zájem (nejprve v Nizozemsku, poté v Německu), a proto v roce 2003 Pedroli spolu s Ahlbomem a ještě dalšími třemi učiteli uspořádali tříleté školení v intuitivní pedagogice. V první vlně se zúčastnilo 80 účastníků z různých evropských zemích. Do roku 2016 se uskutečnily semináře ve 24 zemích na čtyřech kontinentech. Od roku 2016, s ohledem na věk zakladatele, pokračuje v pořádání seminářů nová generace vyškolených lektorů. (Pedroli 2016)

3.3 Praktické aspekty intuitivní pedagogiky

Pohybovými hrami, malováním, pěveckými cvičeními, komunikací je procvičována intuice, respektive jasná mysl. V rámci těchto cvičení jde především o průchod volného plynutí pohybu či růstu – stejně jako je možné spatřit v přírodních procesech kvalitu plynutí, pohybu či růstu. (O intuitivní pedagogice, 2018)

Pedroli (2016) pojednává o důležitosti dobrovolné účasti na kurzech, která se tak vymyká standardním zadáním a pokynům, jež mohou znát účastníci z jiných školení. Pro trénink intuice nejsou taková nastavení vhodná, protože pouze u zapojení vlastní svobodné vůle může účastník učinit změnu. Dalším klíčovým požadavkem na kurzech je čas. Z hlediska filozofického rozdělení se jedná o kairós, tzn. správný čas, vhodný okamžik, kdy se protnou dané skutečnosti a dojde ke kýženému výsledku. V tomto případě se jedná o proces růstu a učení, který neprobíhá jen během kurzu, ale i o přestávkách, kdy se

přestanou účastníci věnovat programu, anebo v noci, kdy tělo i mysl odpočívá. Daleko více než na nepřetržitý program se dbá na oddech v podobě častých přestávek či vícedenní rozložení seminářů.

3.3.1 Hlavní nástroje a metody

Kršňák (2024) popisuje, že specifikum směru intuitivní pedagogiky spočívá mj. i v tom, že sama o sobě nemá nástroje a metody a nemá ambici je ani vytvářet. Avšak jednou z metod mohou být intuitivní hry, malování, komunikace.

Co se týká **intuitivních her**, o těch je možné přemýšlet ve dvou základních liniích – co se děje s dětmi a co se děje s dospělými. Cílem her u dětí je soustavný trénink těla dítěte, otevírání jeho schopností, pomoc a podpora v rámci propojení hemisfér. Když se opakovaně hrají „intu hry“, např. házení míčem, zlepšuje se koordinace ruka–oko a rozvíjí se kolektivní dynamika, ve které se mohou dělat chyby. Není třeba se dětí ptát na spouštěče emocí, na pocity, protože schopnost sebereflexe a kritického myšlení se naplno projevuje kolem puberty. Důležitým aspektem her je jejich opakování. Zejména u dospělých, kteří když pro jednou zvládnou určitou situaci ve hře, poté ji několikrát zopakují, nervová soustava přijme za své, že to nebolí. (Pedroli, 2016) **Intuitivní malování** patří mezi další zdroje sebevyjádření, rozvoj kreativity, jednu z metod intuitivní pedagogiky, za kterou stojí Merete Lövlie, spoluzakladatelka švédské waldorfské školy Solvik, a spolupracovnice Pära Ahlboma. Merete dokázala probudit kreativitu i v méně sebevědomých lidech prostřednictvím metody, kterou vyvinula. Posledním pilířem intuitivní pedagogiky je **komunikace**, kterou přispěla do konceptu intuitivní pedagogiky Iris Johansson. Tato mentorka a lektorka vedla v roce 2015–2017 samostatné semináře o tzv. čtvrté komunikační dimenzi, což má být etapa počátku devadesátých let, kdy základním vybavením domácnosti začaly být počítače a v důsledku toho se podle odborníků měnila komunikace s dětmi a dospívajícími. Pedroli shrnuje důležité myšlenky Iris Johansson, které jsou založeny na přesvědčeních a mylných představách, jimž lidé věří:

- **Úspěchu předchází tvrdé a nepříjemné učení** – tvrzení, které vyvrací současná psychologie. Strach vnímá jako neefektivní, naopak důvěra zaručuje efektivnější způsob učení.
- **Pro dosažení cíle je potřeba potlačit vlastní pocity** – potlačování pocitů je nezdravé, později se mohou projevit v nejméně očekávané situaci. Vlastní pocity jsou ukazatelem našeho vývoje.

- **Cesta k cíli je přímá, lineární, je třeba, aby byla naplánována od začátku do konce** – řada úspěšných lidí dokazuje, že tomu není tak. Cesta může být lemovaná překvapeními příjemnými i méně příjemnými. Je potřeba být flexibilní a otevření vůči novým výzvám a různým druhům problémů.
- **Hry jsou jen pro děti, dospělí si hrají, když nemají, co na práci** – každý člověk je hravá bytost, a dokud si budeme schopni hrát, udržíme svoje lidství. Ve hře se oprostujeme od jednostranného intelektu i od zvířecích instinktů, cítíme radost. (Pedroli, 2016)

3.3.2 Dlouhodobý dopad intuitivní pedagogiky na pedagoga

Na otázku, jaký dopad má intuitivní pedagogika na proškolené účastníky, Pedroli (2016) odpovídá: *“Abych byl upřímný, nikdy nebyl proveden systematický výzkum na základě této otázky. Z tohoto důvodu mohu jen říci o svých vlastních osobních pozorováních a závěrech. Ve svém pozorování jsem určil tři kroky nebo úrovně, kterými účastníci procházejí při praktikování intuitivní pedagogiky. Kroky jsou pro jednotlivé účastníky samozřejmě velmi individuální a stejně tak čas strávený na jednom nebo druhém se může velmi lišit. Dokonce i pořadí, ve kterém jsou kroky zažity, se může lišit. Obecně však trénink potřebuje jeden až tři roky, aby mohly být zažity všechny tři kroky.”*

Prvním krokem je „obyčejné“ setkání, které je protkáno hrami, pohyby, cvičeními, jež dostávají účastníky do stavu relaxace. Toto setkání pozbývá jakéhokoli nutkání o dosažení co nejlepších výkonů, tedy přístupu, na kterém řada z nás vyrostla. Prostředí, na kterém také záleží, je naopak uzpůsobeno rozvoji tvořivosti, volnému hraní, všimnutí si našeho vnitřního dítěte a prohloubení vztahu s ním.

U druhého kroku se účastníci střetávají s vlastními vnitřními bloky, které jim znemožňují být tím, kým doopravdy být chtějí. Pro zmírnění, potažmo odstranění takových bloků je často zapotřebí individuální pomoci na semináři nebo přepsání starých vzorců, návyků, přeměna v nové návyky (nová neuronová spojení vytvářející synapse). Druhá vrstva je protkána pocity a emocemi, které během her účastníci zažívají.

Ve třetím kroku dochází k porozumění chování v rámci vztahů a také k porozumění souvislostí mezi minulostí, současností a budoucností. Účastníci hledají způsoby, tzv. „klíče“, kterými je možné čelit obtížným situacím. Těmito klíči jsou pojmenovány vnitřní mechanismy, které jsou uvnitř každého z nás. Tím je cvičena lidská intuice. Ve třetím kroku dochází i k vysvětlení pojmu intuice, která je chápána jako soulad mezi myšlením

a jednáním. Obojí se přitom děje vědomě. Intuitivní pedagogika je komplexním tréninkem pro celou bytost. (Pedroli, 2016)

Příklady dobré praxe poukazují na fakt, že jednotlivci praktikující intuitivní pedagogiku se rozvíjejí ve větším souladu se svým životem. Nacházejí smysl v tom, co se jim v životě děje, jsou schopni se vypořádat s nastalou situací, bez toho, aniž by přehnaně lpěli na pozitivním myšlení jako řešení jejich situace. Tím se Pedroli (2016) dostává k definici intuice: *„Štěstí neznamená, že obloha je vždy slunečná a bez mráčku. Štěstí znamená, že jsme schopni se vypořádat se sluncem i deštěm tvořivým, inteligentním a radostným způsobem a poté podniknout další krok. Pokud jsme schopni integrovat tyto polarity do aktivní celistvosti, s milostí a lehkostí, pak toto je intuice.“*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PŘÍPRAVA A PRŮBĚH VÝZKUMU

Teoretické vymezení v předchozích kapitolách, zejména třetí kapitola, usnadnila přechod k praktické části, která se věnuje podrobnému rozebrání výzkumného problému a návrhu řešení.

4.1 Výzkumný problém

Stanovení výzkumného problému nabíralo v mém pojetí širokého rozptylu, který se začal zužovat zejména vlastní zkušeností, ale také studiem odborných knih, článků nebo rozhovorů. Vliv prostředí, ve kterém se aktuálně pohybuji, což je alternativní školství, mě dovedl k poznání seberozvojových programů odlišných od těch klasických. Hlavní rozdíl spočívá v uchopení podstaty procesu učení. Intuitivně orientovaný směr seberozvoje se zejména zabývá zkoumáním sebe sama, tj. práce se svými strachy nebo vnitřními konflikty. Tato hluboká introspekce nebývá často příjemná, protože se jedinec střetává mj. se svými stíny. Z dlouhodobého hlediska je však tento specifický vzdělávací přístup prospěšný, protože umožní pedagogovi vnímat a reagovat na své potřeby, vnitřní pohnutky, což se propisuje i do pedagogické praxe, resp. přístupu k žákům.

K tomuto poznání mi mj. dopomohl kurz intuitivní pedagogiky, který jsem absolvovala ve Švédsku, u zakladatele Pära Ahlboma. Jeho přístup je založen na prožitkovém a situačním učení, sounáležitosti s druhými lidmi a šetrnosti k prostoru, ve kterém se pohybujeme. Například na kurzu nebyla samozřejmostí teplá voda, tzn., že jsme byli určitým způsobem limitováni a tyhle limity nás učily skromnosti, pokoře a vzájemné spolupráci. Dřívější doba udávala limity, v dnešní době si limity musíme dávat sami. Děti jsou nasycené materiálem, ale dostává se jim čím dál méně podnětů, které doopravdy potřebují. Tato slova potvrzuje i Ahlbom (2019) v publikaci *Intuitivní pedagogika*, v níž poukazuje na nedostatečné porozumění mezi mladou a starší generací. Velké problémy vnímá právě i ve výchovných a vzdělávacích vztazích a poukazuje mj. na neblahý vliv technologií.

4.2 Výzkumný cíl

Jak bylo uvedeno ve druhé kapitole, zákon o pedagogických pracovnících ukládá povinnost učitelům se dále ve své profesi rozvíjet. Profesní rozvoj může nabírat různých podob a většina z nich se dotýká získávání nových znalostí a dovedností a okrajově se dotýká rozvoje osobnosti, prožitku, resp. hluboké životní zkušenosti, ze které může učitel

čerpat. Proto moje uvažování o výzkumném projektu směřuje k co nejpodrobnějšímu popisu zkušenosti pedagogů, kteří prošli kurzy intuitivní pedagogiky. Cílem je zachytit vnímání, drobné a jemné nuance vnitřní proměny, která mohla nastat, s ohledem na citlivost tématu.

Hlavní cíl výzkumu: Popsat, jak pedagogové vnímají a prožívají zkušenost s intuitivní pedagogikou jako nástrojem profesního růstu.

4.3 Výzkumná otázka

V rámci zvolené výzkumné metody, interpretativní fenomenologické analýzy, jsou výzkumné otázky položeny tak, aby explorovaly určitou situaci, nikoli objasňovaly. Tzn. zaměřují se více na proces, význam, příčiny a důsledky událostí než na výsledek. Proto jsou otázky široce pojaty a formulovány otevřeně. (Smith, Flowers a Larkin, 2009 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013)

Hlavní výzkumná otázka: Jak pedagogové vnímají a prožívají zkušenost s intuitivní pedagogikou jako nástrojem profesního růstu?

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor představuje pět participantů – dva muži a tři ženy ve věkové kategorii 30–50 let. Všichni se věnují pedagogické profesi a prošli v posledních deseti letech kurzy intuitivní pedagogiky. Rozhovory probíhaly online formou, byly nahrávány a poté přepsány do dokumentu v programu Word.

Část participantů byla vybrána pomocí lektorky intuitivní pedagogiky, s patnáctiletou zkušeností v této oblasti. Další participanty jsem vybrala sama, po osobní známosti na kurzech intuitivní pedagogiky. Jedna participantka z časových důvodů odmítla účast na rozhovoru. Všichni dotazovaní byli také ujištěni o mlčenlivosti všech poskytnutých údajů, které by mohly vést k jejich identifikaci. V rámci zachování anonymity bude participantům změněno jméno.

4.5 Metoda sběru dat

Ve výzkumu je aplikován **kvalitativní typ** výzkumu, který Švaříček a Šed'ová (2007, s. 17) definují jako „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je pomocí celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“

Jako metoda sběru dat byl zvolen **polostrukturevaný rozhovor**, při němž je cílem nashromáždit detailní a komplexní informace o daném jevu. Rovněž umožňuje hlubší porozumění a podrobnější zkoumání tématu. Je často používán ve výzkumu, kde je potřeba sbírat kvalitativní data. (Švaříček, Šedřová, 2007)

4.6 Výzkumná metoda

Vzhledem k vybranému tématu jsem dospěla k závěru, že nejvhodnější variantou následného zpracování dat bude **interpretativní fenomenologická analýza** (dále jen IPA). Tato metoda detailně prozkoumává proces utváření získané zkušenosti, což umožňuje porozumět danému fenoménu. (Smith, Flowers a Larkin, 2009 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013)

IPA, přístup, který rozvíjel A. Smith, byl ve svých prvopočátcích spojován s psychologií zdraví, v současnosti je aplikován i v dalších oblastech. Teoreticky se IPA opírá o tři základní zdroje – fenomenologii, hermeneutiku a idiografický přístup. Termínu **fenomenologie** je možné porozumět tak, že je přístup založen na konkrétní životní zkušenosti člověka, zejména na jeho prožívání v konkrétním kontextu a čase. (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013)

Další součástí výzkumného procesu IPA je tzv. **hermeneutický kruh a dvojité hermeneutika**, což znamená, že participant se snaží porozumět své zkušenosti s daným fenoménem a výzkumník se snaží porozumět tomu, jakým způsobem dospívá participant k porozumění své zkušenosti. Posléze výzkumník připojí (kritické a konceptuální) komentáře k žité zkušenosti klienta, respektive k tomu, jaký smysl participant přisuzuje své zkušenosti. Výzkumník tak získává porozumění přes interpretaci prožité zkušenosti participanta. V průběhu procesu výzkumník dostává do analýzy více ze sebe, neodklání se však od prožité zkušenosti participanta, nýbrž výsledek vychází ze společného úsilí. (Smith, Flowers a Larkin, 2009 in Řiháček, Čermák, Hytych, 2013) Třetím a posledním pilířem IPA je **idiografický přístup**, který spočívá ve zkoumání konkrétního jedince, jenž se ve svém životě ocitá ve specifické situaci či události. (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013)

Součástí šetření je také stanovení výzkumného problému, hlavního výzkumného cíle, hlavní výzkumné otázky, charakteristika výzkumného vzorku, analýza získaných dat a jejich interpretace.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

5.1 Postup analýzy

V rámci zvolené analýzy, IPA, není dán správný a špatný způsob provádění výzkumu. V mnohém se počítá s kreativitou výzkumníka, který ji dokáže v rámci získaného materiálu uplatnit. Smith, Flowers a Larkin poskytují souhrn doporučených bodů, od kterých se dá odrazit a podle kterých jsem i já postupovala. (2009 in Řiháček, Čermák a Hytych, 2013)

5.1.1 Reflexe výzkumníkovy zkušenosti

Intuitivní pedagogika jako přístup ke vzdělávání vychází z waldorfské pedagogiky, ve které jsem aktivně zainteresovaná už třetím rokem. Pracuji totiž ve waldorfské škole. Znáám několik principů, postupů, metod, jako je prožitkové učení, pohyb, malování akvarelem nebo kooperativní hry, na kterých jsou postaveny především hodiny tělesné výchovy. Jsou mi blízké přírodní materiály, propojení výuky s uměním až po zájem o spirituální rozvoj, který je v prostoru všudypřítomný.

Naslouchání vlastní intuici se věnuji bezmála 10 let, a to prostřednictvím mindfulness, meditací, jógy a dalších seberozvojových kurzů a programů. Za tu dobu jsem se naučila vnímat své pocity, pozorovat a nepotlačovat emoce. Dokážu pobývat více v klidu a sledovat vnitřní dialog. Dokážu si uvědomovat, revidovat schémata z dětství, která ovlivňují můj dospělý život. Uvědomění si pocitů, strachů, neužitečných schémat a jejich následné zpracovávání mi do života přináší jak odosobnění, tak vnitřní svobodu. A součástí uvědomování je právě intuice, která má svůj nezastupitelný význam. Její pomocí se mi osobní i profesní život skutečně proměňoval. Tím bych odůvodnila svou motivaci téma rozpracovat a dozvědět se o vnitřních proměnách či ne proměnách oslovených jedinců, učitelů.

Intuitivní pedagogika je pedagogikou pro dospělé, v kontextu bakalářské práce pro učitele. Kolébkou tohoto alternativního přístupu je švédské městečko Järna, kde sídlí waldorfská škola Solvik. V roce 2024 jsem i já navštívila tuto oblast a zúčastnila se kurzu Klangstrom Week at Solvik pod vedením zakladatele intuitivní pedagogiky Pära Ahlboma. Každý den jsme měli program složený z hlasového workshupu Werbeck (vydávání zvuků, správné dýchání), improvizace s hudebními nástroji, intuitivními hrami a společným povídáním. Celotýdenní soustředění bylo završeno koncertem pro veřejnost, kde jsme naše umění předvedli. Pro mě to byl týden plný pozorování, co se děje kolem, co se děje ve mně,

a i toho, jak vitální a plný energie pan Ahlbom je. I ve svém úctyhodném věku si dokázal hrát, improvizovat, vzít děti do hry jako partáky a plnohodnotné součásti našeho kolektivu. Atmosféru podtrhoval jakýsi duchovní rozměr, o kterém jsme sice verbálně nemluvili, ale který se nesl prostorem.

Smith, Flowers a Larkin (2009 in Řiháček, Čermák a Hytych, 2013) uvádí, že reflektování našeho vztahu k danému tématu je dobré k zachování si transparentního postoje v rámci výzkumu a současně ke zjištění motivace a schopnosti užitečně pracovat s daty. Vlastní reflexi jsem prováděla formou dialogu sama se sebou, který často využívám jako sebekoučovací nástroj.

5.1.2 Čtení a opakované čtení

Prvním krokem podle Smithe, Flowerse a Larkina (2009 in Řiháček, Čermák a Hytych, 2013) je porozumění žité zkušenosti participanta. Je tedy záhodno opakovaně se vracet k rozhovoru, poslechu nahrávky a ponořit se do případu, do kůže participanta. Postupovala jsem tak, že jsem rozhovor po nahrávání přepsala do Wordu (pořizovala jsem jak audio, tak videonahrávky, pro případ, že by jedna varianta nahrávání selhala). U přepisování jsem daleko více vnímala verbální projev, pauzy mezi slovy, vycpávková slova, smích apod. Nahrávku jsem si poté poslechla ještě jednou, celou, a paralelně k tomu jsem pročetla rozhovor. Poslední fází bylo samotné pročitání rozhovoru.

5.1.3 První poznámky a komentáře

Po několika čteních rozhovoru jsem potřebovala text rozporcovat do kratších celků, odstavčků. Posléze jsem ve Wordu k jednotlivým významným pasážím přidávala komentáře a primárně jsem se zaměřovala na obsah, význam daného odstavce, tedy sémantickou rovinnou výpověď. V této výzkumné části by měl být výzkumník co nejvíce otevřený datům a detailně se věnovat sebemenším částem. (2009 in Řiháček, Čermák a Hytych, 2013) U některých částí jsem parafrázovala slova participanta, jindy jsem přemýšlela, co se skrývá „za“ danými slovy.

Participanti byli dobře jazykově vybaveni, přesto mohlo být obtížné pojmenovat správnými slovy to, co cítili. Několikrát se v rozhovorech dostáváme do abstraktní roviny, která je sama o sobě obtížně uchopitelná slovy.

5.1.4 Rozvíjení vznikajících témat

V této části jsou zpracovávány komentáře autora a jejich formulace do tzv. rodících se témat. Původní text se dostává do pozadí a do centra dění vstupuje výzkumník, protože zpracovává data, které následně interpretuje. Celek se rozpadá do částí, v rámci aplikace hermeneutického kruhu, a v závěru dojde opět ke stmelení zanalyzovaných částí a vytvoření nového celku. Na základě počátečních komentářů vytváří výzkumník témata, která by měla být výstižná, ukotvená v pojmech, vyjadřující porozumění výzkumníka. Smith, Jarman a Osborn tvrdí, že nemusí být definitivní, ale měla by zachycovat podstatu, esenci, vybrané části. (1999 in Řiháček, Čermák a Hytych, 2013) Důležité je mít na paměti hermeneutický kruh, tj. část celku interpretovat ve vztahu k celku, a celek je interpretován ve vztahu k části.

Z výše uvedeného jsem vycházela i ve svém postupu. S ohledem na narativní podobu tématu a idiografický přístup, tedy respektování zkušeností participanta a zároveň pro mou lepší orientaci v textu, jsem se rozhodla pro identifikaci témat u každého participanta zvlášť. Ke každému participantovi jsem vytvořila myšlenkovou mapu, kde jsem komentáře podložené jeho přímou řečí „vhodila“ na plochu a rozkrývala jejich význam.

5.1.5 Analýza dalšího případu

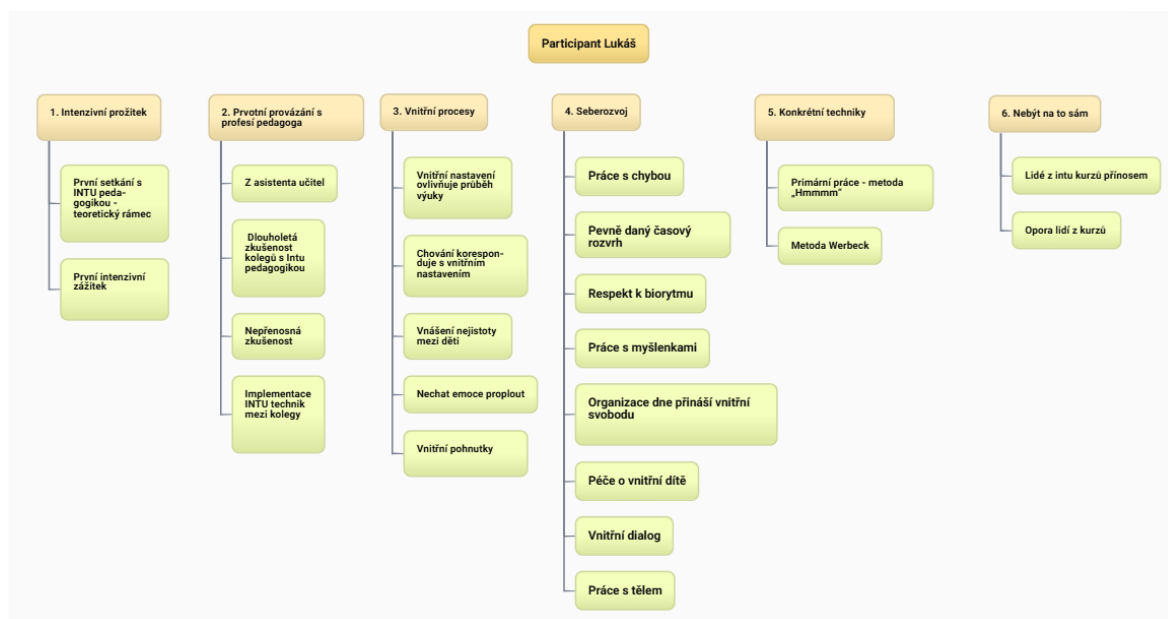
Po dokončení myšlenkové mapy jednoho z participantů jsem se vrátila na začátek a začala stejný postup aplikovat i u dalších participantů, tj. opakované čtení, počáteční komentáře, zaznamenávání rodících se témat. Opět jsem se snažila u každé výpovědi o dosažení co největší „syrovosti“ a autenticity a tím tedy o zachování individuality. Pomáhal mi opakovaný poslech audionahrávky, kdy jsem měla možnost zaznamenat celkový řečový projev, včetně pauzy, povzdychu, smíchu. A rovněž mi velmi pomáhalo sepisování analýzy participantovy výpovědi. Stále jsem měla na paměti, abych se nenechala ovlivnit předchozím rozhovorem, resp. vzniklými tématy u předchozího rozhovoru.

6 ANALÝZA VÝPOVĚDÍ

6.1 Rozhovor č. 1, participant Lukáš

Lukáš se ve školství pohybuje od roku 2018. Tehdy se hlásil na pozici asistenta pedagoga. Do jeho budoucí třídy nenastoupila třídní učitelka a on sám se postavil do pozice učitele. Od roku 2018 do roku 2020 působil jako třídní učitel čtvrté třídy. Od roku 2020 je vedoucí průvodce asi dvacetičlenné skupiny dětí. Jedná se o smíšené třídy, od 1. třídy do 9. třídy, těžištěm je 3. a 4. třída. Součástí školy je komunitní zahrada a jurta, kde probíhá výuka. S principy intuitivní pedagogiky se seznámil v roce 2018. V roce 2024 dokončil tříletý kurz Intuitivní pedagogiky v čele s německým lektorem Dieterem Schwarzem. Kurzu předcházelo několik setkávání s Thomasem Pedrolim, nizozemským učitelem hudby a intuitivním pedagogem, nebo Johanem Ahlbomem či Godi Kellerem.

6.1.1 Vynořená témata a podtémata



6.1.2 Analýza výpovědi

Lukáš nahlas přemítá o své první zkušenosti s kurzem intuitivní pedagogiky: „*Takže v roce 2017 na tom náhledu jsem byl v květnu, a když jsem nastupoval, tak jsem byl na takovém tom přípravném tejdnu, takže v srpnu. Ano, takže v srpnu 2017. Osmnáct, to muselo bejt osmnáct, pardon, 2018.*“ Ve svých vzpomínkách se vrací do roku 2018, kdy v témže roce měl od září nastoupit do alternativní školy na pozici asistenta pedagoga, která se záhy proměnila v pozici třídního učitele: „*Jo, bizarní na tý celý situaci bylo, že jsem do té školy nastoupil jako asistent pedagoga k učitelce, která nenastoupila. Takže najednou jsem*

prvního nebo třetího září stál před šestnácti dětma, čtvrtáci, a najednou jsem měl něco s nima dělat, bez předchozí zkušenosti se základoškolsejma dětma. “

Na začátku jeho profesní dráhy mu pomohli kolegové, kteří podle jeho slov intuitivní pedagogikou doslova žili a byli ochotni své zkušenosti sdílet: *„Byli tam lidi, co to tři, čtyři roky s dětma tohle dělali. Většina z nich byla v Solviku se podívat na různý ty letní školy a jiný. A byli ochotni ty zkušenosti sdílet“.*

První pracovní den se do jeho paměti vryl nejenom pro jeho novou roli učitele, ale také pro první intenzivní zážitek s intuitivní pedagogikou: *„A vlastně celej ten, vlastně největší zážitek z toho byl, když hned ten první pracovní den jsme hráli hru, která se jmenuje Koberec, kdy se snažíte vystrkat ostatní z tý daný plochy.“* Tím jeho úžas nekončí a vzpomíná na nizozemského učitele Thomase Pedroliho, který do jejich školy dojížděl a pořádal semináře inspirované zakladatelem intuitivní pedagogiky: *„...jako on měl tu žitou zkušenost s Pärem a přenášel ji...“* Tak se Lukáš objevil v prostředí, *„...kde je možný to celý hrát, nebo hrát si s výukou a reagovat na situaci, vyčítat to z atmosféry“*, a svou zkušenost podtrhuje silným výrokem: *„A vlastně si to od té doby nedokážu představit jinak.“*

Od roku 2020 se Lukáš věnuje svému projektu a načerpané poznatky z intuitivní pedagogiky se snažil předat i svým nynějším kolegům. Pocity jsou však ambivalentní, protože zkušenost je těžko přenositelná. *„Tak to vůbec mi nejde. Já nemám jinou zkušenost, já nemám referenční bod, ke kterému bych to odkazoval. Oni znají úplně jiný věci, neznaj to nadšení v té skupině, kdy to jede několik lidí najednou. Tímhle způsobem uvažuje několik lidí vedle sebe. To je vlastně těžko předatelný.“*

V rámci prolínání principů intuitivní pedagogiky do pedagogické praxe přikládá velkou důležitost svému vnitřnímu nastavení, dbá na to, jak nastavený vstupuje do výuky, protože to může ovlivnit její celý průběh: *„...jestli to moje vnitřní nastavení odpovídá tomu, co říkám.“* Děti jinak mohou být zmateny z toho, jak se učitel chová a co říká: *„...budu vevnitř naštvanej a na děti milej, nebo naopak budu se vevnitř těšit a navenek budu dělat vážnou tvář, tak to prokouknou a tím je uvádím do nějaký nejistoty“.* Snaží se o co největší autenticitu ve třídě a nastolené atmosféře přikládá velkou důležitost. Lukáš prozkoumává poměrně intenzivně svůj vnitřní svět, všímá si pohnutek, emocí v těle: *„...že emoce, kterou ve mně něco vzbudí, mohla jenom mnou proplynout a já na ni nemusel reagovat“*, a přemýšlí o svém přemýšlení. Objevuje se u něj schopnost tvůrčího myšlení ve smyslu, že se vzniklými situacemi může něco udělat, nebo existují techniky, jak situaci vyřešit, *„...který bud' můžu sám použít nebo si zajít na seminář za někým z komunity a nechat je na sebe aplikovat, aby mi to pomohlo.“* Kurzy intuitivní pedagogiky nepovažuje za jediné správné, ale jsou pro něj

srozumitelné a vhodnou formou podané pro jeho profesní i osobnostní růst. Svým osobitým a hravým přístupem, podpořeným intuitivními principy, často proměňuje zarytá paradigmat: „*Moje oblíbený, že děti neopravuju. Že i když něco přečtou špatně, i když číslovky, že se sečtou úplně nesmyslně, že je v tom nechávám. To je příklad tý hříčky, tý hry, tý možnosti, že se to nemusí brát vážně*“ a zároveň pracuje s chybou, jako s příležitostí: „*Že můžu schválně udělat chybu a nechat to viset ve vzduchu*“, a součástí procesu učení.

Řadu konkrétních technik, metod, si osvojil, aplikuje je na sebe i do výuky: „...metoda „*Hmm*“, *leckdy spíš mlčím nebo jenom citoslovci vyjádřím, že slyším, ale nevalím slova. Ať je to dítě, který si rozbilo koleno, nebo má pěkně nakreslenej obrázek.*“

Po celou dobu rozhovoru je soustředěný a hovoří uvědoměle. Když použije výraz, který mu automaticky „vypadne“ z úst, vrátí se a použije jiný výraz. Tato schopnost přemýšlet nad svým přemýšlením ho také do jisté míry unavuje, ovšem ve stavu únavy se cítí paradoxně nejvíce autenticky: „*Když na to mám energii, leckdy nejsem v takovém rovnovážném stavu.*“ Přetížený organismus může způsobit vypnutí vědomých reakcí a zapnutí automatických reakcí, u kterých nemusí přemýšlet.

Lukáš se nebojí experimentovat, má odvalu zkoušet nové věci, když mu dávají smysl. Například když si zkoušel nastavit pevně daný časový rámec, který spojuje s vnitřní svobodou: „*Během dne jasně oddělený chvíle odpočinku a práce a jakoby oddělený pevně*“ a s klíčovými aspekty zdravého životního stylu: „*A pak večer, samozřejmě jít v určitou dobu spát, rozhodně předtím nekoukat do modrého světla, a ještě studená sprcha.*“ Ovšem otázkou je, jakou udržitelnost má tento způsob života? „*Ony se pak objeví nějaký prázdniny, Vánoce, nějaký jinej rytmus, a naskočit zpátky je těžký.*“ Tato zkušenost mu umožnila cítit se svobodně, protože sám rozhodoval o svém čase: „*Tohle jsem si zvolil, tak jsem si to zorganizoval. Ted' budu pracovat odted', doted'. Mnohem snáz přijímám informace, snáz čtu knížky.*“ Od vnitřní svobody se oslím můstkem, resp. volnou asociací dostává k dalšímu principu intuitivní pedagogiky, vnitřnímu dialogu: „...*pro uchování vnitřní svobody se občas na sebe obracím jako dospělej na svý dítě, jako na sebe jako dítě*“ a prostřednictvím takového vnitřního dialogu probíhá jeho „sebepečce“. Lukáš se často staví do role pozorovatele pocitů a emocí, nahlíží z perspektivy na sebe jako na dospělého i na své vnitřní dítě. Hledá správná slova, kterými by uchopil vnitřní prožitky. Narazí-li na téma dosud jím neprobádané („*Tak ted' jste mi nasadila brouka do hlavy...*“), začne se zajímat a nechá si ho na další přemýšlení: „...*to je téma, který si musím probrat.*“

Od přemýšlení, intelektu, se Lukáš dostává k práci s tělem a práci s dechem, při které zpracovává vnitřní konflikty: „...*kdy vycukávám nějaký konflikt nebo nějakou usazeninu.*“

Pracuje s teorií, že jeho nezpracovaná témata jsou lokalizována v těle, např. mezi lopatkami sídlí špatné svědomí a s takto možnými vzniklými usazeninami se snaží pracovat. Zaměřuje se rovněž na postoj a chůzi: *„To je velký téma o postoji – od shrbených zad až po chůzi.“*

Největší přínos kurzů intuitivní pedagogiky vidí Lukáš v komunitě. V lidech, které na kurzech potkal, příběhy, které slyšel: *„...široké spektrum neuvěřitelných osudů“*. S lidmi z kurzu si mnohem snáze rozumí, má se o koho opřít, není „na to“ sám. Do komunity zahrnuje jak lektory, tak účastníky. Počátkem roku 2025 pocítil Lukáš potřebu se opět vzdělávat a dále přemýšlí, jak předat své zkušenosti novým kolegům. Jeho potřeba se znovu otevřela, mj. po našem rozhovoru: *„...a myslím, že s tím máte něco společného. Tím, že jste mi napsala a zajímala se o to a vlastně mě tím donutila nad tím nějak nově přemýšlet nebo ucelenějc, tak se to ve mně rozpochovalo. Takže díky za to.“*

6.2 Rozhovor č. 2, participantka Andrea

Andrea je učitelka s patnáctiletou praxí střídavě ve státní a alternativní mateřské škole. Aktuálně pracuje v lesní školce. Poprvé se s konceptem intuitivní pedagogiky setkala v roce 2012 na Slovensku, na kurzu zakladatele Pára Ahlboma. Spouštěcím impulzem byla videonahrávka s lektorem intuitivních her Peterem Živým. Od té doby se vzdělávala na kurzech v Německu nebo Švédsku. V současné době se snaží pravidelně jezdit do Švédska, kde probíhají týdenní semináře, vždy v červenci a v lednu.

6.2.1 Vynořená témata a podtémata



6.2.2 Analýza výpovědi

Andrea mluví souvisle, dlouze, její letitá zkušenost s principy intuitivní pedagogiky je znát, byť poprvé: „...mi to přišlo úplně strašně divný. A jsem si říkala, co to je, a smála jsem se tomu.“

I přes počáteční ostych se nové zkušenosti dokázala otevřít, všimnout si, že s ní vnitřně „něco“ rezonuje, a zanedlouho začala absolvovat tříletý vzdělávací kurz v Německu, byť německy neuměla: „...protože třeba já neumím německy, já umím jenom anglicky, a v Německu to bylo jenom v němčině.“ Z čehož plyne, že musela mít velkou motivaci se kurzů účastnit, když vezmeme v potaz, že obtížně nebo vůbec nerozuměla lektorům. Andrea během rozhovoru několikrát zmínila bezpečné prostředí, kdy se na kurzech nemusela zapojovat do programu a vše bylo dobrovolné. Mohla se tedy uvolnit a sledovat zpovzdálí, co právě skupina provádí: „A to mi hodně pomáhalo právě v tom, že jsem nemusela na sebe tlačit.“ Už jenom být součástí společenství a nepovažovat se za špatnou, když se programu neúčastní, pro ni bylo osvobozující. Tyto pocity převládaly jako chuť se dále osvobodit: „...nic se nestudovalo, ale že se nějakým způsobem bylo.“ První kurzy v Německu probřečela – uvolňovala napětí a zbavovala se emoční zátěže – a přitom se cítila skupinou přijata. To ji dovedlo k dalšímu prozkoumávání svého vnitřního světa. Ví, že její vnitřní

kritik už nemá tak silný a pronikavý hlas. Uvědomuje si, že její ideální já se přiblížilo reálnému já. Neklade na sebe takové nároky a s určitou dětskou zvědavostí, spontaneitou a nehodnocením, prozkoumává to, v čem může být lepší: „...a že to nebylo, že by bylo něco špatně, ale že je to, aha, je to zajímavé, jakože tak pojďme to prozkoumat, to je fakt zajímavé.“

Může se zdát, že kurzy intuitivní pedagogiky jsou jeden superlativ vedle druhého, ale jedná se o soustavný proces: „Že to nemám nějak uzavřeno, absolvováno, že ta intuitivka je jinak stavěná, víš, že to není, že bys měla tříleté studium a pak máš diplom a je to...“ při kterém každý jedinec na sobě musí dál pracovat. Kurzy nejsou samospásné. Co je tedy hnacím motorem, když účastník nemá vidinu konce, a i přesto je ochoten dobrovolně a kontinuálně osobnostně růst? Skrývá se za tím nejvyšší z Maslowových potřeb, potřeba seberealizace? Pro Andreu se stalo „intu studium“ způsobem života: „Mně tohle přijde trochu jako jóga, že to je způsob života.“ Osobnostní růst se jí samozřejmě propsal i do pedagogické praxe. Pracuje s předškolními dětmi, střídavě v alternativní a státní školce. Aktuálně působí v lesní školce. Při hře s dětmi nevyužívá konkrétních her, činností, ale k dětem přichází se svým prožitkem, uvědoměním ze semináře, se kterým pracuje nejdříve uvnitř sebe a později, pokud ho přijme za své, se jí propíše do chování k dětem: „...ale že se ve mně vnitřně něco změnilo a pak ten přístup k dětem byl jiný právě.“

Za nezbytné považuje vést děti k základům komunikace, vzájemného spolubytí, aby věděly, jak se vytvářejí vztahy. Zároveň je pro ni práce s předškolními dětmi velkou výzvou a ve chvílích spěchu, stresu, do toho rozléhající se dětský pláč po prostoru, se snaží obracet nejdříve k sobě, než začne reagovat na děti. Tento čas jí pomůže, aby emoce ustála a došlo k zapojení neokortexu, tzn. efektivně řešit nastalou situaci: „Takže právě jakože rozdýchat a takové to vědomí, že když budu spěchat, tak tomu nepomůžu, že se to bude víc sekát“. Proto chvílky neklidu jsou vlastně o zkoumání vnitřního prostoru a práci s emocemi. Vnímat je, nepotlačovat a zároveň se jimi nenechat pohltit: „Práce s předškolníma dětma je pro mě hodně práce sama se sebou.“ Což se jí evidentně daří, protože její uvědomělá reakce působí na děti: „...oni začnou najednou asi chytat to moje tempo pomalé, začnou se zklidňovat“.

Při otázce, jak se propisují principy intuitivní pedagogiky do jejího osobního života, se dotkneme živoucího tématu, které s respektem záhy opouštíme: „...pardon, to nechci zase otvírat.“ Andrea ušla velký kus cesty, např. v současné době si může dovolit být se skupinou lidí a projevit emoce, což třeba v dětství tak nebývalo: „...jakože jsem nesměla projevovat

emoce, které nebyly fajn.“ A tak se zdá, že intuitivní kurzy pro ni mají i uzdravující charakter.

Andrea ve své pedagogické praxi využívá své hravosti, přirozenosti a upřímného zájmu o práci s předškolními dětmi. Ačkoli má svou práci ráda a vidí v alternativě obrovský přesah, zatím není adekvátně finančně ohodnocena: *„V lesních školkách to je nula nula prd...“*, a proto případný finanční nedostatek kompenzuje přechodem do státního školství: *„...že prostě když je málo financí, jdu do státní (smích).“* Od minulého roku ji živí rovněž kraniosakrální terapie, za což je moc vděčná. Když nechala věci plynout, neměla plány, přestala na sebe tlačit, začaly se věci dít „tak nějak samy“: *„Začala se kraniosakrálka sama plnit, začali se sami lidi ozývat bez toho, aniž bych někam dala prostě nějaký inzerát, tak prostě si mě nějak našli.“* Andrea se dostává do abstraktní roviny, která mě nutí přemýšlet o tom, co způsobuje, že se věci samy dějí. Může to být nabytím potřebné zkušenosti, získaným nadhledem nebo vnitřní harmonií, která se projektuje navenek: *„A pak se to odráží i ven, že prostě tím, jak se zpracují ty vnitřní věci.“*

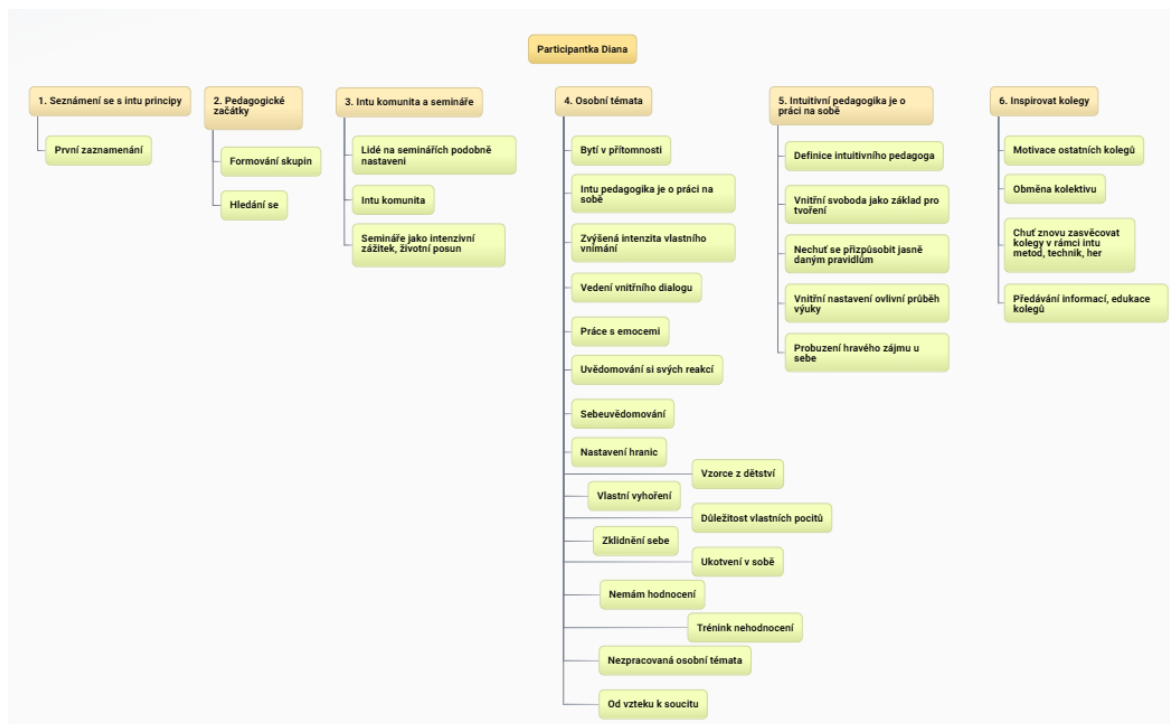
Ať už tak či tak, pro Andreu se stala intuitivní pedagogika součástí života. Na kurzy si momentálně jezdí dobít energii, do Švédska se vrací jako domů: *„...napojit se na ten primární zdroj...“*, a takhle „dosycená“ se vrací do běžného každodenního života. Podpůrná skupina v kurzech je sice fajn, ale zároveň si uvědomuje vlastní zodpovědnost za svá rozhodnutí, tzn. teoretické poznatky přenést do praxe. V květnu 2025 spoluorganizuje intuitivní setkání s Johanem Ahlbomem (syn zakladatele) v ČR. Další sebevzdělávací exkurze do zahraničí zatím neplánuje. Potřebuje regenerovat. Vzdělávací koncept intuitivní pedagogiky vnímá jako ten správný pro sebe i pro lidstvo: *„Takže jenom, že člověk se má kam jako vrátit a zase dočerpat a jak by jakože potvrdit si, jo, jakože jdem dál prostě, že a že je to prostě jak kdyby ta správná cesta, no, mám pocit jakože k tomu k té nějaké udržitelnosti a fungování světa v podstatě, no.“*

6.3 Rozhovor č. 3, participantka Diana

Diana v roce 2014 založila komunitní školu pro děti věku 6–15 let. Pracuje v ní devět průvodců, sama Diana je jednou z průvodkyň. Aktuálně mají čtyři skupiny, každá skupina je po dvanácti dětech. Hlavními principy školy jsou individuální přístup, radost z učení a vnitřní motivace, chyba je podnětem ke změně, respektující přístup a nenásilná komunikace, rodiče součástí školy, zdravá strava. Se vzdělávacím konceptem intuitivní

pedagogika se poprvé setkala v roce 2016, v té době již působila jako průvodkyně v komunitní škole.

6.3.1 Vynořená témata a podtémata



6.3.2 Analýza výpovědi

Když Diana zakládala komunitní školu, hledala, jakým způsobem uchopit charakteristiku svého nově vznikajícího projektu. Zda bude postaven na principech Montessori, Waldorf, nebo úplně jinak. Nakonec se z každého směru něčím inspirovala a implementovala do konceptu: „*Jo, jednu chvíli jsem si říkala, tak budu už se přiklánět spíš k unschoolingu, pak jsem zjistila, že tohle vůbec není pro mě, takže jsem to zase klopila trošičku na druhou stranu.*“ Rovnováha přišla s intuitivní pedagogikou, která pomohla se Dianě stabilizovat: „*...že jsme si jako vlastně dokázali i hrát, i se jakoby nějakým způsobem cíleně učit...*“

Otázka na první zkušenost s intuitivní pedagogikou v Dianě asociuje komunitu: „*...měla jsem dojem, že ten svět nějak jakoby vnímáme stejně nebo podobně.*“ Přítomnost dalších účastníků Diana vyzdvihuje, protože cítila, že „v tom“ není sama, že někam patří: „*Tak já jsem vlastně, mně přijde, že jsem tam vždycky vpadla do takové bubliny.*“ S účastníky je Diana dosud v kontaktu. S některými se vídá, u dalších sleduje jejich práci na dálku.

Na prvních „intu seminářích“, které Diana absolvovala, z ní spadly jakékoli starosti, pobývala v přítomnosti, a to ji osvobozovalo: „*Já jsem kolikrát měla takovej pocit, že to jenom fakt jsem. Jenom jsem.*“ Mohla si vybrat, jaký seminář zrovna bude absolvovat – intuitivní hry, malování, komunikace nebo divadlo, tedy hlavní pilíře intuitivní pedagogiky. Semináře ji obohacovaly nejen o nápady na hry s dětmi, ale hlavně také o to, jak pracovat se sebou. Pomohly jí dozrát: „*...ty semináře беру jako takový důležitý milník v mém životě, který mě nějakým způsobem posunul.*“ Nejčastěji absolvovala semináře zaměřené na komunikaci, které ji formovaly v osobním i profesním životě. Byť si nejprve myslela, že dostane návod na intuitivní práci s dětmi, zanedlouho přišla na to, že se intuitivní pedagogika vztahuje primárně k dospělým jedincům, aby byli schopni se dále rozvíjet: „*...aby člověk zvládal svoje emoce. Aby uměl k situacím přistupovat nezaujatě, bez hodnocení, posuzování.*“ Což pro Dianu je i definice intuitivního pedagoga. Jí samotné se tuto definici vcelku daří naplňovat. Upustila od intenzivnějšího zapojování prvků z intuitivní pedagogiky do výuky, (hry s dřevěnou tyčí, míčem nebo seznamovací hry), aby byl prostor na další potřebné úkony. Aktuálně mají ve škole více dětí, i na druhém stupni, které je potřeba připravit na přijímací zkoušky: „*...což pro ně je nepříjemné, ale prostě to tak je.*“

Do pedagogické praxe se Dianě hodně propisuje komunikace, tzv. primární práce: „*...díky té intuitivní pedagogice, té komunikaci, tak to mi trošku otevřelo oči a tohle hodně funguje.*“ Tato skutečnost přiměla Dianu i k výcviku v mediaci, kdy se při vzniklém konfliktu mezi dětmi stává pozorovatelem. Všichni kolegové ve škole jsou vyškoleni v mediaci, aby docházelo mezi dětmi (i dospělými) k porozumění, pochopení a nahlížení na situaci očima toho druhého: „*Takže jsou to takový věci, kdy vznikají nedorozumění třeba i mezi dospělými. Ale je potřeba si to vykomunikovat a porozumět i té druhé straně.*“ Diana komunikuje často i sama se sebou. Probírá si osobní i profesní život, všímá si vlastních vnitřních konfliktů. Rekapituluje si den – co se jí povedlo, které situace zvládla dobře. Všímá si také situací, které v ní vyvolaly nějaké emoce, ať už jsou pozitivní, nebo negativní. Provádí analýzu toho, co mohla udělat jinak, jak se mohla zachovat jinak. Emoce rozebírá dopodrobna, všímá každé nuance, např. jestli se jí spustila emoce už před danou situací, nebo až po situaci: „*Jestli už jsem do té situace šla s tím, že jsem nebyla nastavena třeba na to, že to chci zvládnout v klidu.*“ Pokud se cítí vnitřně nestabilně, rozpohybuje se v ní emoce, a to je impuls k tomu, aby se snažila přijít na příčinu, co a proč ten člověk, dítě, v ní spustilo.

Profesní i osobní život vnímá propojeně. Ve škole jsou děti jejích kamarádů, nebo se postupně s nově přichozími rodiči stali přáteli: „*A tím, že i ty děti u nás jsou často, které já*

vlastně učím, a vidáváme se tak nějak i mimo tu školu, tak mi se hodně prolíná ta osobní rovina s tou pedagogickou.“ Nicméně si Diana musela nastavit hranice, v čemž jí mj. pomohla intuitivní pedagogika, aby předešla vyhoření, se kterým už má zkušenosti z minulosti. Učí na částečný úvazek, což je doba, kdy je obklopena dětmi, lidmi všeobecně. Druhou část úvazku potřebuje být v klidu se sebou a nabírat sílu. Pěstuje květiny, věnuje se dekoracím, přírodním svatbám. Tím se dostává do rovnováhy. Takto nastavený systém jí přináší i určitou svobodu, protože si rozvrhuje činnosti tak, jak potřebuje: *„A teď, že to mám úplně tak, jak jsem si vždycky přála.*“ Diana svůj dobrý pocit z vnitřní svobody potvrzuje tím, že už by si nedokázala představit nastoupit do systému, kde je přesně dané, co a jak má dělat. Potřebuje mít důvěru v sebe, ve své pocity, které následuje. A cítí, že je to tak správně pro ni i pro děti.

Co se týká výuky, Diana ví, jak by chtěla děti vést, jak je vyučovat, ale ten nános vzorečků a schémat z dětství, výchovy je těžké setřást a začít vyšlapávat novou cestu: *„A vlastně bylo pro mě hodně těžký jít jako nějakou jinou cestou, kterou mi jako nepotvrdil někdo, že je správná.*“ Intuitivní pedagogika ji dokázala utvrdit v tom, že jde novou správnou cestou, protože to cítila: *„... a to že vidím, že to funguje nejenom na dětech v Solviku, ale že to funguje vlastně i na lidech kolem mě, tak jsem prostě cítila takový všeobjímající pocit, že to funguje a že to je skvělý.*“ Diana dá hodně na své pocity, nepotřebuje vlastně odborné argumenty, potřebuje, aby „to“ tak cítila. Aby cítila, že tím směrem se chce vydat.

Protože se hodně obměňoval kolektiv pedagogů, nedošlo zatím, v jejich škole, k výraznějšímu vzdělávání v oblasti intuitivní pedagogiky: *„Tak vlastně ti noví úplně s tím ještě zkušenost nemají a musím říct, že tím, jak jste se mi ozvala, tak se mi to vlastně celé oživilo a mám chuť je do toho znovu zasvěcovat.*“ Diana disponuje řadou poznámek, metod ze seminářů a kurzů, jejichž prostřednictvím by chtěla edukovat nové kolegy. Dokonce vedla intuitivní hry v Plzni pro veřejnost, o které byl zpočátku velký zájem, ale ten pak následně opadl. Kurzy přestala organizovat nejen pro neúčast, ale také pro jejich časovou náročnost. Hry jsou pro Dianu však okrajová záležitost, stejně jako techniky, metody, ale samotná intuitivní pedagogika je pro ni „to“, co je za tím: *„Ale to, co je i za tím, tak to si myslím, že se musí z té intuitivní pedagogiky právě...“* A „to“ ono, co je za tím, vlastně nikdy a nikde nekončí. Takže esence intuitivní pedagogiky je pro Dianu nekončící proces a tuto dlouhodobost považuje za klíčovou. Za tu dlouhou cestu, ruku v ruce s intuitivní pedagogikou, dokáže lépe přijímat svoje chyby, nedokonalosti a nehodnotit se. Schopnost nehodnocení se jí propisuje i vůči lidem kolem sebe, *„...a spousta lidí to nechápe.“*

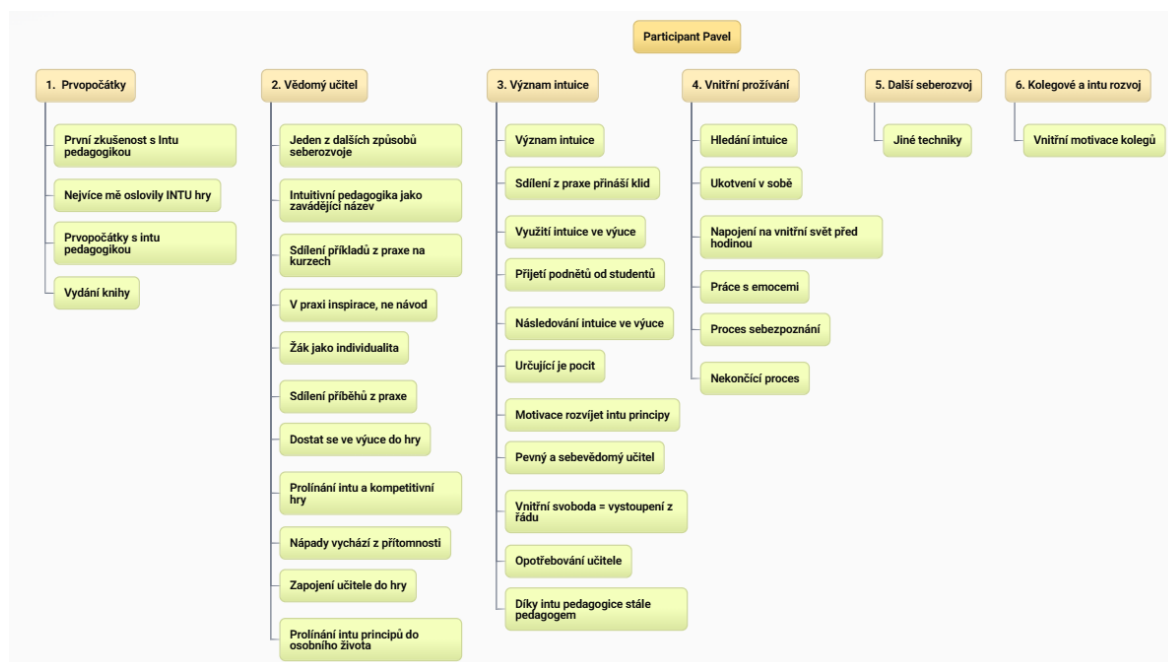
Vypěstovanou schopnost nehodnotit trénovala tak, že vedla se sebou vnitřní dialog, proč a co s ní dělá, když ji někdo rozčílí, proč to s ní tak rezonuje. Dokázala přejít z fáze vzteku do fáze soucitu s člověkem naproti, protože sama neví, co on/ona si prožil/a, v jakých botách musel/a jít: „*Už se mi to překlátilo do nějaký jiný formy.*“

Diana si uvědomuje, že má také dosud nezpracovaná témata, a mj. i proto vidí smysl v dlouhodobosti, v konzistentní práci pomocí principů intuitivní pedagogiky: „*A myslím si, že to se v tom hodně odrazilo, že to byl proces. Podařilo se mi některá témata zpracovat, ale samozřejmě mám jich ještě spoustu, který jsem nezpracovala, o kterých třeba vím a jsou pro mě ještě hodně bolestivý třeba.*“

6.4 Rozhovor č. 4, participant Pavel

Pavel je učitel tělesné výchovy. Principům intuitivní pedagogiky se věnuje více než 10 let. Podílel se na spolu vydání knihy *Intuitivní pedagogika – Škola budoucnosti*: Rozhovory s Iris Johanssonovou.

6.4.1 Vynořená témata a podtémata



6.4.2 Analýza výpovědi

Kurzy intuitivní pedagogiky doporučila Pavlovi jeho manželka, kterou hodně oslovily. Ze zvědavosti se Pavel vydal do Koněprus u Berouna, ale jeho nadšení nebylo tak velké: „*Ta první zkušenost vlastně nebyla nějak oslnivá. Bylo to hodně vzdálený od toho, co*

jsem vystudoval. Bylo to dost vzdálený, mně přišlo, od běžný praxe, a tak musím říct, že první dojmy byly vlastně smíšený.“ Sedly mu intuitivní hry, konkrétně přehazování dřevěných paliček. Navzdory počátečním rozpakům Pavel absolvoval další intuitivní semináře, kde mu přišlo vhod sdílení příběhů ostatních účastníků, např. jak pracovat s dětmi v náročných situacích: „...že se o tom bavíme s ostatními potom nebo s tím lektorem, tak to nám pomáhá být prostě klidnější, zkušenější.“ Taková povídání mu pomáhají rozvíjet trpělivost, balanc a otevírá se mj. i individuálnějšímu přístupu k žákům: „Každý jsme jinej, no, a to je hodně důležité při tom procesu, každý to může vnímat jinak. Takže určitě ten individuální přístup potom pro mě byl jednodušší, ho zvládat.“

Za intuitivního pedagoga se Pavel nepovažuje. Sbírá informace, poznatky i z jiných funkčních zdrojů, které využívá ke svému dalšímu profesnímu rozvoji. Výcviky, kurzy, všeobecně další vzdělávání nebere jako návod, ale jako inspiraci. Je pro něj důležité zapojovat selský rozum, protože po skončení semináře se vrací do třídy plné žáků a dostává se do desítky dalších situací, které musí řešit: „A už je to opravdu jenom zřejmě na tý intuici, co a jak a jakou cestou se vydat.“ Intuici považuje za proces objevování a zkoumání, mužům ne vždy lehce přístupný. Intuice je jemná, neumí křičet, Pavlovi se obtížně hledá. Když už ji najde, vnímá, že mu pomáhá přerušit automatický tok myšlenek, vrací ho do vědomé přítomnosti. Intuice Pavlovi „naskakuje“ i nečekaně. Třeba když má připravený program do výuky (tělesné výchovy), ale vnější situace vyžaduje program poupravit – změna počasí, velká absence žáků nebo jen vnuknutí, nápad, od jednoho z žáků. Pak nastává prostor pro improvizaci, kdy Pavel neví, co se vlastně odehraje. Učí středoškoláky, jejich nápady přijímá, a když je uzná za vhodné, nemá problém je zakomponovat do výuky a tím hodinu oživit: „Takže tímhle tím způsobem já třeba následuju svoji intuici, že najednou je tam nějaký podnět, a to mě nasměruje někam, kde je to třeba ještě lepší, než jsem původně měl v plánu.“

Pavel má jednu důležitou zásadu, být před vyučovací hodinou „v sobě“. Vnitřně napojený na sebe, být soustředěný na to, jak a co chce ve výuce dělat, jaké pro to má podmínky: „...tohle to všechno ve mně v tu chvíli dělá takový mix, ze kterýho se potom dá něco uvařit.“ Když je naopak odváděna jeho pozornost, např. kvůli kolegům v kabinetu, cítí, že se od sebe odpojuje, je rozladěný a zpátky se „nahazuje“ ideálně někde o samotě. K sobě se dostává přes práci s tělem, jde hlavně o pomalá a plynulá cvičení, např. z Čchi-kung, nebo cviky z Feldenkraisovy metody. Zaměřuje se také na práci s emocemi: „...používám samozřejmě ten pohled na emoce, používám víceméně z intuitivní pedagogiky.“ Emocím se

nebrání, a když je příležitost, emocí projde v tu danou chvíli, kdy se objeví – např. když má potřebu plakat, tak pláče. Nebo si emoci nechá na později, vrátí se k ní, aby ji mohl „vyplavit“ a nepotlačoval ji: „...*když se k tomu můžu vrátit, tak je dobrý si tohle tou emoci projít a tím se člověk může cítit mnohem lépe a je lehčí.*“

Pavel si po absolvování kurzů intuitivní pedagogiky přinesl do praxe větší klid a vyšší sebevědomí, a to zejména přes nasbírané zkušenosti od ostatních účastníků, kolegů, kteří procházeli podobnými situacemi se svými žáky a sdíleli způsob, jaký k nim zaujmout postoj. Přinesl si také nové nápady na hry do tělesné výchovy. Ale není hra, jako hra: „*A ten výběr těch her samozřejmě pak zase jde ruku v ruce s tou intuicí, protože dělá se jedna hra nebo aktivita pohybová no a na to je hezký něčím navázat.*“ Hry založené na kooperaci, vycházející z intuitivní pedagogiky prokládá běžnými sportovními hrami. Dává si pozor na výkonnostně orientované hry, výkonnostní sport: „...*už se na něj dívám jinak než v minulosti.*“ Pavel opakovaně zmiňuje přítomný okamžik a s tím spojenou koncentraci, kdy využívá ve výuce podnětů, které přijdou, a všímá si jejich dopadu na žáky: „...*na konci hodiny odcházím s nějakým pocitem, jestli to pro ně bylo něčím obohacujícím, a to třeba i v případě, že oni si to třeba neuvědomují, tak já jsem přesvědčenější, že jo, že je to obohatilo.*“ Jsou také hry, které žáky tolik do dění nevtáhly. Nikdy však nelituje toho, co proběhlo, i když se to s větším účinkem nesetká. Po každé hodině si pro sebe rekapituluje, analyzuje reakce žáků a celkový průběh: „...*bez toho to nejde.*“ Za neméně důležité považuje své aktivní zapojení do hry, které svým způsobem žáci sami vyžadují. Zejména pokud jde o nové hry, které žáci neznají: „...*a oni vnímají, že ta hra mě baví, tak pak to na ně můžu i přenést.*“ Intuitivní hry se staly jednou z hlavních motivací, proč se Pavel rozhodl dále intuitivní pedagogiku prohlubovat: „*Ty intuitivní hry mě vždycky hodně naplňovaly.*“ Kurzy ho formovaly coby učitele i člověka: „...*jsem se cítil prostě pevně. A sebevědomě jako učitel.*“ Potřeboval si sám projít tímto sebezkušenostním programem, aby věděl, co na něj funguje, co s ním rezonuje nebo naopak nerezonuje, aby se zkrátka lépe poznal. To Pavlovi pomohlo popasovat se se svou profesí, která není snadná, při které hrozí opotřebování, v horším případě vyhoření. Intuitivní pedagogika přinesla Pavlovi lehkost i smysl ve své profesi dále pokračovat: „*A je pravda, že intuitivní pedagogika a vůbec ti lektori s tím svým přístupem a inspirací mi pomohli k tomu, že, že dál učím. Protože klidně by se mohlo stát, že bych musel přestat s tou prací. A dost možná mi to pomohlo opravdu k tomu, že v tom dál pokračuju. A samozřejmě, že ty období jsou různé. Někdy je to, někdy je to vejš, ta křivka.*

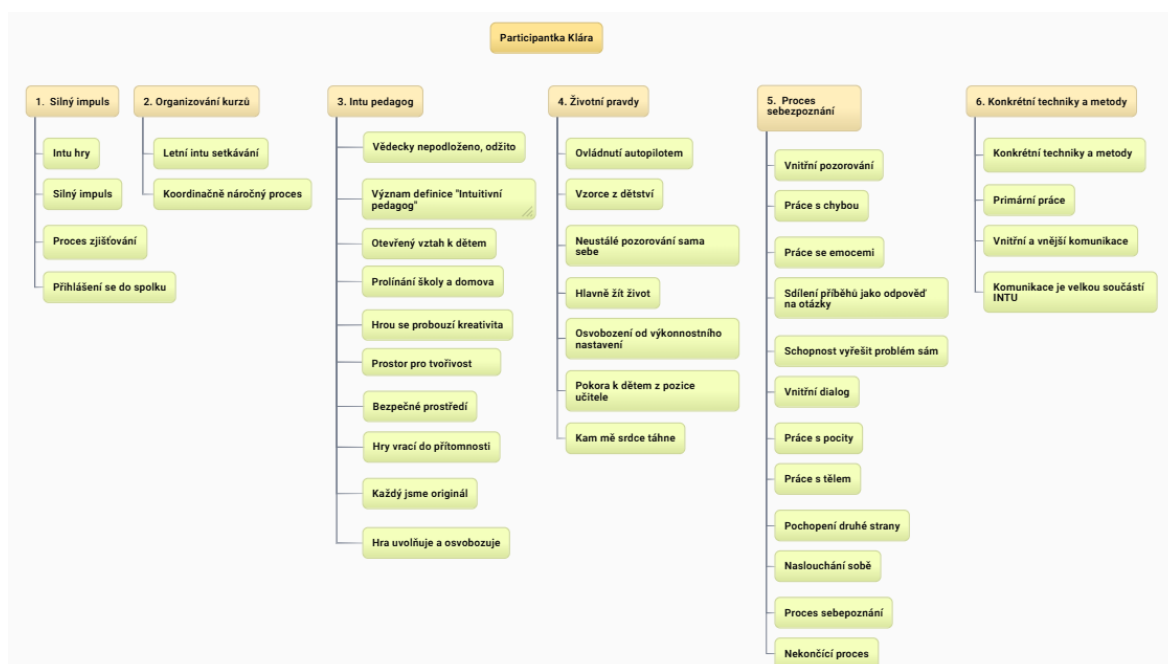
Někdy je to níž. A někdy se cítím líp a někdy hůř. Ale dost, dost možná díky intuitivní pedagogice jsem stále pedagog. Takže asi tak. “

Absolvovanými kurzy pro něj vzdělávání nekončí, navázal na další level, další kurzy, které mj. lektorovali právě lektori intuitivní pedagogiky: „*A ty kurzy pak byly zaměřené i na další podobný témata, který vlastně do toho... patří anebo patří prostě i do normálního běžného života.*“ Podílel se na vydání knihy o intuitivní pedagogice, která je vlastně jedinou dostupnou knihou přeloženou do češtiny.

6.5 Rozhovor č. 5, participantka Klára

Klára je lektorkou zájmových kroužků pro děti a zároveň lektorkou seminářů intuitivní pedagogiky pro dospělé. Věnuje se více než 15 let vzdělávání v oblasti intuitivní pedagogiky.

6.5.1 Vynořená témata a podtémata



6.5.2 Analýza výpovědi

Klára je matadorem, co se intuitivní pedagogiky týká. Má bohaté zkušenosti jako účastník i jako lektorka. Poprvé se s konceptem setkala na workshopu Petera Živého, lektora intuitivních her, v rámci pořádaného programu pro děti, o kterém ale neměla žádné podrobnější informace. Tehdy už měla své dvě malé děti a zajímala se, dalo by se říci, o vědomé rodičovství. Na workshopu bylo asi 40 účastníků a stěžejní částí programu byly

intuitivní hry. Pro Kláru to byl velmi intenzivní zážitek: „...jsem vlastně zjistila, že mi nelítají žádné myšlenky hlavou...“ a dostala se do plné přítomnosti. Síla her ji překvapila natolik, že se začala zajímat dál, cože to je za výukové metody: „Protože tak silný zážitek jsem vlastně dřív neměla.“ Netrvalo dlouho a Klára se přihlásila na tříleté studium, které bylo koncipováno do čtyř setkání za rok. Po dokončení studia byla jedna z šesti, kteří se přihlásili do spolku intuitivní pedagogiky, což mělo zajišťovat její kontinuitu. Organizace kurzů, workshopů je náročná záležitost a po dalších dvou ročnících tříletého studia docházelo k úbytku sil koordinátorů: „No, vlastně sehnat to místo, dva lektory minimálně, teď vlastně sehnat ty lidi, je to jako proces, který vlastně trvá a zavázat se někde na tři roky...“ Od té doby tříleté studium neprobíhá. Aktuálně jsou k dispozici letní setkávání intuitivní pedagogiky, s daným programem, kterých se Klára účastní jako lektorka.

Hlavní Klářinou motivací, proč studovat principy intuitivní pedagogiky, byla touha porozumět svým dětem, vypěstovat si k nim důvěru, otevřeně s nimi komunikovat. Postupně přicházela k závěru, že největší práci musí udělat na sobě. Že je důležité se vyznat ve svých pocitech, vzorcích z dětství, naučených reakcích a teprve pak bude možné pochopit ostatní, porozumět dětem nebo být k sobě i navenek autentický: „...člověk fakt si dá tu chvíli pro sebe a než jde do nějaké reakce, tak se první podívá dovnitř, jako jak on se cítí, a než něco řekne nebo zareaguje nějak, tak si dá tu chvíli pro sebe, aby pak mohl jako zdravě reagovat na to dítě.“ Klára hned ze začátku rozhovoru mluví o tom, jak je důležité svůj vnitřní svět poznat.

Vzhledem k tomu, že se Klára věnuje mimoškolním aktivitám, tj. zájmovému kroužku pro děti, nespatřuje markantní rozdíly ve svém chování k vlastním dětem a chování ke svým žákům: „...chovám se, jak se chovám, ať už to je jako s dětmi doma třeba se svýma, tak ve škole.“ Zakládá si na autentickém vztahu mezi učitelem a žákem: „...když se mi třeba něco nelíbí, tak řeknu, že se mi něco nelíbí,“ a rovněž na utváření bezpečného prostředí. Při práci s mladšími dětmi využívá intuitivních her – malování, hru se šátky, s lanem nebo kruhy. U starších dětí vybírá pohybové hry nebo hry na pozornost, aby všichni rozvíjeli smysly, svoji intuici, citlivost vůči sobě i jiným, tzn. vnímali sociální skupinu, které jsou součástí: „Hry hodně používám jako při práci s dětmi, ale vlastně pracuji hodně i s dospělými, že mám vlastně intuitivní hry pro dospělé a tam si hodně hrajeme.“ Klára hru vnímá jako určitého prostředníka ke kreativitě. Když si člověk hodně hraje, získává tak prostor pro vlastní tvořivost. Což u dětí je mnohem jednodušší, protože děti jsou ve hře přirozeně: „...jakože si hrajou bez toho, aniž by je někdo vedl, jakože vlastně ta hra je tam, že se to

nemusí učit... “ Hry jsou nesoutěžního charakteru, nevýkonnostní, naopak jde o trénink kooperace a vzájemné pospolitosti. Proto je klíčové vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém se děti nebojí udělat chybu. Aby děti pozbyly strachu z toho, že něco nesmějí, aby se mohly „sebevyjádřit“: „A ty hry taky vedou k tomu, aby se nebály dělat chyby, protože vlastně je úplně v pořádku, když něco spadne, nebo když se něco nepovede, tak vlastně nic se neděje.“ S přibývajícím časem děti ztrácejí schopnost být soustředěné a Klára je prostřednictvím her vtahuje do bodu tady a teď. Přesně tak, jak působí hra na ni samotnou – plně ji vtáhne do stavu bezmyšlenkovosti. Přítomnost považuje za prostor, kde zmizí strach a je ponořena do toho, co právě dělá a nic jiného neexistuje: „...že to prostě je, že se to děje nebo že se život jako děje.“ Když zažívá při hře určitou emoci, dojde k uvědomění a pokud jí to prostředí dovolí, nechá ji na sebe působit, nebrání se jí. Chtěné i nechtěné emoce se učila přijímat postupně, resp. jako fakt, že patří k životu: „Že třeba se vztekem jsem měla taky problém, ne problém, ale jak vlastně ten vztek zpracovat. Doma jsem jako žádný vzor neměla. Rodiče se před náma nehádali nějak, tak jsem jako nevěděla, jak to vlastně zpracovat.“

Kláru na kurzech intuitivní pedagogiky obohacovaly sdílené příběhy ostatních účastníků a dostávala tak nepřímo odpovědi na svoje otázky: „...když se jako někdo zeptá na něco, tak většinou se to týká třeba i ostatních, že i ostatní řeší třeba podobné věci.“ V mnohých vyprávěních nacházela řešení na svá témata. Tyto příběhy byly součástí tzv. primární práce, která je zaměřena na komunikaci a je jedním z hlavních pilířů intuitivní pedagogiky. Součástí komunikace je také vnitřní dialog sám se sebou: „Tak ta vnitřní práce je opravdu jako vnitřní dialog. Že se člověk dívá na tu situaci, která vznikla, a já to dělám i tak, že si odpovídám vnitřně. Jak bych jako reagovala nebo co bych odpověděla příště, že tam nějaká vnitřní práce je.“ Náročné rozhovory, které jí v reálu čekají, si snaží dopředu připravit a už ve své přípravě se snaží odpoutat od pocitu, který je jí nepříjemný. Prozkoumává, co je jí vlastně nepříjemné, a zklidňuje reakci těla, které jí dává najevo, že je v nepohodě: „Mně pomáhá, když si řeknu, že nejsem v ohrožení života.“ Objevuje se u ní i schopnost projevit pochopení pro druhého člověka a empaticky přijmout jeho aktuální rozpoložení: „Že on taky z nějakého důvodu reaguje, jak reaguje.“

Kláře přinesly kurzy intuitivní pedagogiky lehkost a svobodu, kterou je schopna přenášet na děti a která se projevuje zejména ve vytvořeném prostoru pro jejich volné tvoření. Snaží se jim nevnučovat své nápady a být spíše pozorovatelem než aktivním účastníkem: „Vždycky si tam nechávám prostor, aby oni přišli s něčím, co by mě v životě

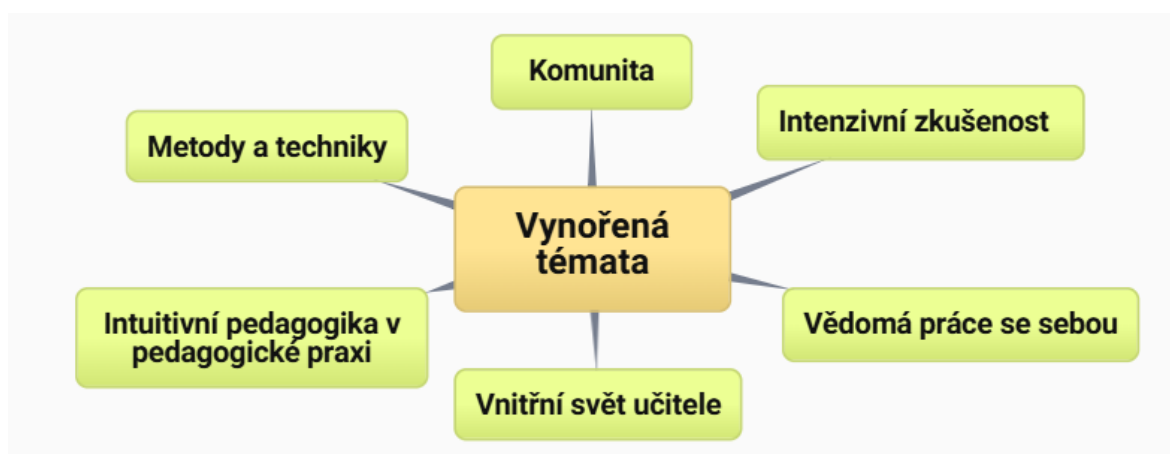
nenapadlo. A oni přicházejí i s tím, co by mě v životě nenapadlo.“ Zastává názor, že dítě má vše, co potřebuje v sobě a učitel to má s pokorou přijmout.

Dalším tématem byla u Kláry sebehodnota, kdy postupně přicházela k poznání, že sebehodnota je vnitřní pocit vlastní hodnoty, který nezávisí na vnějších oceněních nebo srovnávání s ostatními lidmi. Samu sebe začala vnímat jako hodnotnou už jenom tím, že je: *„Třeba dříve jsem si myslela, že ta moje hodnota je spojená s tím výkonem. Že musím něco dokazovat... a intuitivka mě z toho osvobodila, ze spousty myšlenek, které jsem o životě a o sobě dřív měla. Že všechno může být jinak, než si myslíme jako. Že to přesvědčení, které máme, může být mnohdy jinak. Je tam taková větší svoboda.*“ Přestože se principům intuitivní pedagogiky věnuje přes patnáct let, nemůže říci, že má „dokonáno“. Své vzdělávání bere jako proces neustálého poznávání sebe samotné. Její hlavní motivací je fakt, že ji to baví. Mj. i proto, že intuitivní hry organizuje zcela dobrovolně. Kláru prostě baví zkoumat hloubku tématu a s tím spojená přidružená témata: *„...jak fungují děti, jak přemýšlí nebo jaký by mohl být ten učitel, aby byl vztah založen na vzájemné důvěře.*“ Uvědomuje si, že do ruky jí nikdo návod nedá a nemá ani soubor pravidel, podle kterých by se řídila. Dost pravděpodobně by ho ani nechtěla. Ale přidanou a nezaměnitelnou hodnotu vidí v naslouchání sobě a v pochopení svého prožívání.

7 HLEDÁNÍ SOUVISLOSTÍ NAPŘÍČ TÉMATY

Myšlenkové mapy všech participantů jsem ještě jednotlivě procházela a všímala si, byť subjektivně zabarvených, tak obdobných výpovědí, kterým jsem posléze přiřadila téma. V této části bylo mým úkolem identifikovat nejsilnější témata, přemýšlet nad jejich souvislostí a propojit je, viz obrázek č. 8. Jednalo se kreativní proces, ale měla jsem na paměti hlavní záměr výzkumu, a tudíž došlo i k vyloučení vzniklých přebytečných témat.

Obrázek č. 8 – Vynořená společná témata



7.1 Výsledky analýzy

Intenzivní zkušenost

Dá se říci, že pro všechny participanty byla první zkušenost s kurzy intuitivní pedagogiky něčím výjimečná. Byť někteří z nich, např. Pavel, popisují spíše ambivalentní pocity: „*Ta první zkušenost vlastně nebyla nějak oslnivá. Bylo to hodně vzdálený od toho, co jsem vystudoval.*“ Pochvaloval si intuitivní hry: „*Tak to mě hodně oslovilo. Ale jinak víceméně ten přístup k výuce a v hodinách, to vlastně ani ne.*“ Otázkou zůstává, co ho přimělo se o intuitivní pedagogiku zajímat dál, vezmeme-li v úvahu jeho prvotní dojmy v kontrastu s pozdějším vydáním knihy. Dost možná to byla Pavlova otevřenost a postoj ve smyslu, že dá tomuto typu vzdělávání ještě šanci. Nyní patří k matadorům, takže jistojistě původní vnější motivace se překlenuje v motivaci vnitřní: „*Jo, tak to já už patřím k těm veteránům, no. Protože ono to tady vlastně, to tady začínalo, to už je hodně dávno, no. (pousmání se) Já už ty roky nepočítám, ale bude to víc jak deset.*“

U Lukáše to byla intenzivní zkušenost hned první pracovní den, při hře Koberec: „*A vlastně celej ten, vlastně největší zážitek z toho byl, když hned ten první pracovní den jsme hráli hru, která se jmenuje Koberec.*“ Tato zkušenost nebyla úplně první, ale první

intenzivní. Úplně poprvé se s principy intuitivní pedagogiky setkal náhodou, a protože mu byly sympatické, mohly se do něj promítnout už tehdy. Teorii, např. konceptu komunikace primární práce, moc nerozuměl. „*Až po letech jsem si uvědomil, jak moc zajímavá a velká zkušenost to byla.*“ Z toho vyplývá, že se nechal vést, pro něj ještě možná nepojmenovaným, dobrým pocitem.

Naproti tomu Diana svou první zkušenost se semináři moc neprožívala: „*...tak jsem úplně nevěděla, co od toho mám očekávat...*“ Prostě chtěla vyzkoušet seminář, který se jí zdál sympatický. Pracovala už v komunitní škole a inspirace pro inovativní způsob výuky se jí hodila. Načež zjistila, že se jedná o pedagogiku pro ni samotnou. Její prvotní nadšení a zaujetí bylo z účasti dalších kurzistů, protože si nepřipadala, že „to“ má jinak. Mohla být součástí skupiny, která podobně smýšlí, věnuje se podobným činnostem. Mohla tedy někam patřit. A síla skupiny ji vtáhla do samotného dění: „*Úplně mě to vždycky pohltilo. A myslím si, že z každého toho semináře jsem odjížděla obohacená o spoustu nových tipů, co dělat nejen se sebou, ale i s dětmi.*“

Další participantka, Andrea, hovoří o prvním zaujetí přes video s lektorem „intu her“ Peterem Živým, které si pustila jako kulisu při vaření. Poté zájem utichl, neboť se jí nedařilo lektora kontaktovat. Zájem se ale pak znovu vrátil při pořádání brněnského semináře, kde měl tento lektor vést seminář. Andrea neváhala, zúčastnila se a silná vnitřní rezonance s tématem byla motivací absolvovat kurzy na Slovensku, později v Německu nebo Švédsku: „*A s hrama a jo, a s povídáním na různá témata. A vím, že mě to hodně oslovilo.*“ Svými kroky prokázala velkou odvahu, touhu a zájem nahlédnout pod pokličku a vydat se na cestu sebepoznání. Důležité je zmínit, že pobývala na kurzech sama, aniž by rozuměla jazyku, ve kterém byly kurzy vedeny.

Klára, podobně jako Lukáš, si odnášela z prvního setkání silný a nezapomenutelný prožitek absolutní bdělosti při intuitivním hraní. „*A to byl tak silný impulz, že jsem se po tom začala pít dál. Co to vlastně dělá. Co to intuitivní hry jsou. A jestli se to dá někde studovat nebo objevovat víc. Protože tak silný zážitek jsem vlastně dřív neměla. Pak vlastně po těch hrách jsem... začala zjišťovat na internetu, protože Petera Živého jsem neznala předtím. Tak jsem se dívala, jestli má nějaká videa, nebo jestli jsou nějaké rozhovory s ním. A vlastně skrz to jsem narazila na tu intuitivní pedagogiku, že se zrovna ten rok otevřel tříletý seminář. A já jsem se tam vlastně přihlásila.*“

Po první zkušenosti, ať už participant odcházel se silným nebo neutrálním dojmem, se všichni rozhodli dále pokračovat ve vzdělávání. Jejich společným jmenovatelem bylo

osobní zaujetí, motivace, otevřený přístup k novým příležitostem. Za tu dobu se více či méně vracejí zpět k tomuto neformálnímu typu vzdělávání. Je patrné, že u každého z nich došlo dříve či později k získání **intenzivní zkušenosti**, která se jim propsala do vztahu k žákům, kolegům i obsahu výuky. Když tuto intenzivní zkušenost pojmu z filozofického hlediska, řada participantů spojovala své dojmy se spočíváním ve vlastním bytí a uvolněním. Intuitivní kurzy se pravděpodobně dotkly jejich hlubších struktur, lidské duše, která je podstatou bytí. Tento pozitivní dotek, který můžeme nazvat intuicí, se rozhodli všichni participanté následovat a protkat jím svůj (nejen) profesní život. Zároveň se intuice dostává do interakce s racionálním uvažováním a jejich soulad je nezbytný pro každodenní fungování.

Vědomá práce se sebou

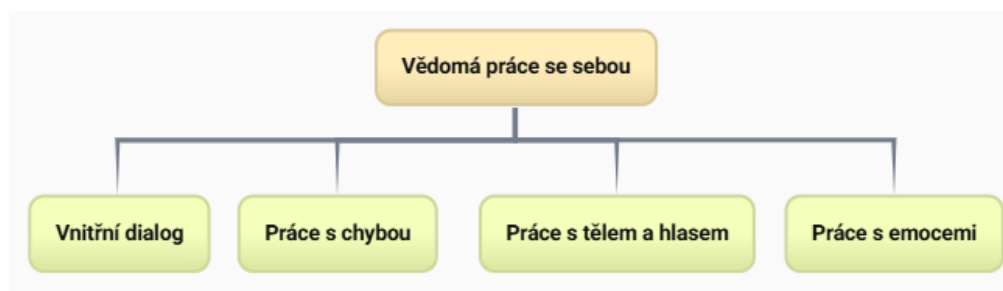
Toto téma je nejstěžejnější částí celého výzkumu. V rámci zpracovávání tohoto tématu jsem se dostávala ke klíčovým a opakujícím se pojmům, napříč všemi rozhovory. Momenty, kdy participanté **vědomě pracují sami se sebou**, jsou hlubokým ponorem do vlastního nitra. Pak záleží, do jaké míry dokáže participant nahlédnout na sebe pravdivě, jako na „balíček“ všech emocí, vlastností, pocitů. Výraz „pravdivě“ může být v tomto kontextu vnímán jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Často dochází k uvolnění, když dojde k uvědomění si svých reakcí, vzorců z dětství. Tomu ale může předcházet setkání se se svou zranitelností, a to je pro mnohé zkouška odvahy a síly. A tak se vlastně z celé intuitivní pedagogiky může stát jakási stezka odvahy, což svými slovy stvrzuje Klára: „*Jako pro mě to byla stezka sebezponání. Taková seberozvojová, která se týkala mě samotné v podstatě. Takový proces pochopení sebe sama, chápání sebe sama, no.* Všechny ženy, které na výzkumu participovaly, inklinovaly ke svým pocitům jako ke směrodatnému vodítku, že jednájí správně. Toto vodítko může být synonymem pro intuici, kterou ženy mají rozvinutější a dokážou s ní lépe nakládat. Andrea: „*...jak jsem říkala, mám hodně to vnímání přes tělo. A to, co zažiju a cítím smyslama a jak kdyby pocitama v těle, to má pro mě větší váhu a dokážu to zařadit, než co se naučím z těch knížek.*“

Diana bere jako priority rovněž své pocity: „*Já jsem hodně člověk, který je spíš emotivní, a ty pocity jsou pro něj hodně důležité, takže já jako nepotřebuji žádný úplně potvrzení, nějaký argumenty, já prostě potřebuji, abych to cítila a já jsem to tam cítila, že pro mě je to cesta, kterou chci jít.*“ Klára rovněž nepotřebuje podložit své prožívání relevantním zdrojem, prostě cítí, že jedná tak, jak má: „*...takže to pro mě asi, vím, že to jako, nebo nemůžu to jako dokázat, že to tak je, ale mně se to třeba tak už ukázalo, že když pracuju s dětma, tak vlastně je to jako fajn a baví mě to a nevznikají nějaké náročné situace třeba, jo.*“

Naopak Pavel staví do kontrastu vlastní pocity a intuici, resp. ženský a mužský svět, popisuje proces hledání a objevování intuice, která pro něj není automaticky usídlená v pocitech: „*Někdy ta intuice v mém případě je velmi neznatelná, že opravdu ji musím hodně hledat. Ale když hledám, tak třeba i nacházím.*“

Následující schéma, obrázek č. 9, znázorňuje možnosti vědomé práce na sobě, které se v rozhovorech u participantů objevovaly nejčastěji.

Obrázek č. 9 – Podkategorie tématu Vědomá práce se sebou



- Vnitřní dialog

Participantů jsou vedeni k prohlubování vztahu k sobě a na významu nabírá tzv. vnitřní dialog. Dost závisí na tom, jestli hovoří sami k sobě podporujícím způsobem, nebo sebekriticky. Což má poté vliv na sebevědomí nebo rozhodování. U participantů se objevili jak vnitřní kritici, které dokázali přetavit v podporu, tak zvědavý hlas, který má rovněž podporující i uzdravující funkci. Například Lukáš se dostává přes vnitřní dialog ke svému vnitřnímu dítěti: „...*vlastně je to pokaždý nějaká forma dialogu, která má nějaký jasně, každá strana má nějakou roli.... Se občas na sebe obracím jako dospělej na své dítě, jako na sebe jako dítě, kdy jsem si uvědomil, že pokud se neorodičuju sám, tak teď v mém okolí není nikdo, kdo by mě orodičovával. A musím si to tedy provádět sám.*“ Pro Dianu je vnitřní dialog nástroj, jehož prostřednictvím uzavírá svůj den. Provádí reflexi dne, vede si deník, do kterého zapisuje svoje úspěchy i situace, které v ní vyvolaly silné reakce: „*Tak ten vnitřní dialog vedu velmi často sama se sebou. Týká se teda jak osobního života, nějakých osobních nebo vnitřních konfliktů v osobní rovině, tak i v té pedagogické rovině. A já většinou, stejně tak, jak nám to vlastně poradil Dieter, tak se snažím vždycky večer si zrekapitulovat ten den. Říci, co se mi ten den povedlo. Vypíchnout si z toho nějaké situace, které se mi opravdu zadařily. A které jsem zvládla dobře.*“ Andrea se zase v rámci vnitřního dialogu dostávala do střetu se svým vnitřním kritikem, nedostatečností, která mohla být zapříčiněná spoustou názorů a postojů rodiny nebo školy. Tyto věty pak mohla slýchat v podobě hlasu, který ve skutečnosti nepatří

jí. Tato domnělá nedostatečnost se jí promítla do dospělého života: „*Když jsem začala s intuitivkou, tak to bylo taky, že jsem měla hroznýho kritika, pokud to svýma pojmana pojmenovávám. A teďka v poslední době musím říct, že se hodně mění můj vnitřní vztah k sobě, a i to vnitřní nějaké povídání. A je to čím dál, klepu, ať nezakřiknu, jak kdyby lepší v tom přístupu, jak kdyby v tom přijetí.*“ Vůči svému vnitřnímu dialogu se otevřela i Klára: „*Tak ta vnitřní práce je opravdu jako vnitřní dialog. Že se člověk dívá na tu situaci, která vznikla, a já to dělám i tak, že si odpovídám vnitřně. Jak bych jako reagovala nebo co bych odpověděla příště, že tam nějaká vnitřní práce je.*“ Naopak Pavla vnitřní komunikace tolik nenadchla a ani ve svém životě ji nijak zvlášť neuplatňuje: „*Já třeba tu komunikaci, víceméně jako slovní komunikaci, málokdy používám, ano, to tak je.*“

- Práce se emocemi

Další důležitou částí vědomé práce se sebou je práce s emocemi. Participantům pomáhalo, když se naučili emoce rozpoznávat a následně je kultivovat. Všichni se shodují, že je vhodné emoci nechat sebou projít. Pavel: „*...no tak když budu konkrétní, tak se té emoci tolik nebráním a někdy, když samozřejmě je příležitost hned, tak si tu emoci opravdu vezmu za svou a projdu si tou emoci. Když je to smutek, tak je potřeba plakat. Když je vztek, tak samozřejmě ne vždycky je příležitost se vyvztekat a projít si tím vztekem, ale když ta příležitost je, třeba i v pozdějším čase, jo, když se k tomu můžu vrátit, tak je dobrý si touhle tou emoci projít a tím se člověk může cítit mnohem lépe a je lehčí, není tak omezený svýma emocema, který se nemohly projevit.*“ Do podobné pozice se staví i Lukáš: „*Myslím si, že v rámci těch seminářů jsem slyšel nějaký termín, já používám průtočnost a myslím tím, že emoce, kterou ve mně něco vzbudí, mohla jenom mnou proplynout a já na ni nemusel reagovat.*“

U Kláry, podobně jako u Pavla, dochází rovněž k proplutí emoce, ať už je jakákoli: „*Co jako dělám třeba, že si to uvědomím, pokud si to uvědomím. A vlastně nechám to na sebe působit. Jo, že, co to se mnou tak jako dělá, kde třeba v těle je...*“ Že se jako nebráním tomu, no. Té emoci jako. Pokud je prostor, jako někdy se vracím i třeba k některým věcem, a nechávám je na sebe jako působit znova vlastně.“

Pravděpodobně jako všem předchozím participantům, Dianě emoce pomáhají porozumět sobě i světu kolem ní. Nehodnotí, zda jsou špatné nebo dobré, ale spíše je vnímá jako signál k tomu, aby je dokázala příště využít ve svůj prospěch: „*A snažím se si říci, kdy jsem třeba, v jaké fázi jsem se mohla zachovat trochu jinak. To znamená, jestli se mi ty emoce spustily*

už před tou situací. Jestli už jsem do té situace šla s tím, že jsem nebyla nastavena třeba na to, že to chci zvládnout v klidu. Nebo jsem byla předpojatá z nějakého důvodu. Anebo jestli se mi ty emoce spustily až přitom. Jestli ten člověk nebo to dítě mi otevřelo třeba nějakou, něco, co ve mně není zpracovanýho.“

- Práce s tělem a hlasem

Že je mysl propojená s tělem a že emoce se odrážejí v těle, to si uvědomuje každý participant. Často se dostávají prostřednictvím intuitivních her nebo zintenzivněné všímavosti do přítomného okamžiku. To jim umožňuje vnímat a pozorovat počitky v těle, kdy se cítí být v (ne)pohodě a popř. aktivně tuto situaci řešit. Např. prostřednictvím dechu uvolnit napětí a zpracovat emoce. Jak říká Andrea, která věří v moudrost těla: *„Protože tělo je velmi, velmi moudré a ví prostě jak na to. Že prostě to tělo si řekne, co potřebuje, jak kdyby na co má kapacitu, na co ne...“* Lukáš se dostává do hlubší reflexe, k propojení emocí a tělesných vjemů, jejich uvolňování. Často je ponořen do vlastních pocitů, které se snaží pojmenovat slovy, byť je znát, že prožívá něco daleko intenzivnějšího a hlubšího, co se do slov nemůže vejít. *„A pak je to práce s tělem. No vlastně je toho víc, než jsem za celou dobu rozhovoru zmínil. Práce s dechem nebo s nějakým svalem. Asi v extrémní podobně je to nějaká sebezpytně noční záležitost, kdy vycukávám nějaký konflikt nebo nějakou usazeninu. Kdy se mi objeví téma, který je zároveň lokalizovaný v těle. A pracuju s tělem, resp. s celou soustavou, aby se to uvolnilo. Svýho času jsem měl pocit, a vlastně pořád mám pocit, že to platí, že mezi lopatkama sídlí špatný svědomí...“*

Reakce svého těla má vypořádané i Klára, která když se dostane do stresující situace, tělo se jí sevře a ona mu potřebuje dát najevo, že se může cítit v bezpečí. Nejdříve potřebuje aktivovat parasimpatikus, zjednodušeně řečeno, dá signál tělu, že nejde o život: *„Tak se na to jako připravuju dopředu vlastně. Abych si vlastně řekla, že nejde o život. Ten autopilot se většinou zapíná, když jsme v ohrožení života, to tělo si myslí, že je v ohrožení života. Takže si říkám jako, že nejde o život, že se nic nemůže stát, abych se uvedla do stavu takového bezpečí. To tělo si to myslí a reaguje tak, když má člověk žaludek na vodě... ty reakce jsou u každého jiné. Mně pomáhá, když si řeknu, že nejsem v ohrožení života.“*

- Práce s chybou

Tři participanté vnímají chybu jako příležitost a možnost k růstu, což promítají jak do vztahu se sebou, tak do vztahu k žákům. Ve třídě utvářejí prostor, aby chyba byla vnímána jako přirozená součást učení. Lukáš je zářným příkladem člověka, který se nebojí experimentovat

a přistupovat k novým příležitostem zvědavě a hravě. V jeho pojetí dostává chyba jiný rozměr, nese v sobě lehkost: „*Že můžu schválně udělat chybu a nechat to viset ve vzduchu. Moje oblíbený, že děti neopravuju. Že i když něco přečtou špatně, i když číslovky, že se sečtou úplně nesmyslně, že je v tom nechávám. To je příklad tý hříčky, tý hry, tý možnosti, že se to nemusí brát vážně.*“ U Kláry chyba také dostává svůj prostor. Hodně ji formovaly intuitivní hry, jakožto lektorku i účastníci. Když hraje, má prostor zkoušet nové věci, improvizovat i chybovat, protože cílem není dosáhnout konkrétního výsledku, ale prozkoumávat a nechat projevit svoji kreativitu, spontaneitu: „*Ale tou chybou se opravdu člověk učí, jako že zkouší pořád nové věci a aby se právě té chyby, jako, nebáli, no. A ty hry taky vedou k tomu, aby se nebáli dělat chyby, protože, vlastně, je úplně v pořádku, když něco spadne, nebo když se něco nepovede, tak vlastně, nic se neděje.*“

Diana sdílí podobnou zkušenost jako Klára s Lukášem, chyba v ní probouzí spíše zvědavost než selhání: „*A hodně hry, protože to mě uvedlo do toho dětství, do té spontaneity. A kdy jsem si mohla jenom tak hrát, být, nic neřešit, vyzkoušet si, jak na mě funguje, nebo působí to, když udělám chybu. A to mě hodně bavilo. A cítila jsem po dlouhé době takovou velkou vnitřní radost.*“

Celkově se dá říci, že proces hluboké sebereflexe, tedy vědomé práce se sebou, se participantům promítá do pedagogické praxe tak, že jim umožňuje se lépe naladit na svoje vnitřní nastavení a tím citlivěji reagovat na potřeby dětí.

Vnitřní svět učitele

Každý z participantů působí na své žáky, nejen co se vědomostí týká, ale především svou osobností. Prostřednictvím intuitivní pedagogiky se participant učili a učí dosahovat co nejlepších kvalit v oblasti myšlení, revidování svých postojů, schopnosti naslouchat sobě i dětem. Sebepoznání je vede k pochopení sebe samotného. Potažmo k probouzení hravosti, vnitřní svobody a živého zájmu o danou činnost. Tato **hluboká introspekce** může být prevencí vůči syndromu vyhoření ve spojitosti s náročností profese. Jak tomu bylo u Pavla: „*A je pravda, že intuitivní pedagogika a vůbec ti lektori s tím svým přístupem a inspirací mi pomohli k tomu, že, že dál učím.*“ Otevřenost vůči svým pocitům a aktuálnímu vnitřnímu nastavení je klíčovým krokem k autenticitě učitele, potažmo autenticitě žáků, a tak k vytvoření bezpečného prostředí, jak například popisuje Lukáš: „*Mmmm, vlastně že, nejvíce záleží, s jakým vnitřním nastavením vstupuju do toho kolektivu, do té situace a vlastně, jestli to moje vnitřní nastavení odpovídá tomu, co říkám. Když se tyhle věci vzdálej, nejsou stejný, tak situace přestává fungovat, najednou se tam objeví disbalance a může to bejt těžký.*“

Diana se vyjadřuje podobně. Její vnitřní nastavení ovlivňuje dynamiku ve třídě a má dopad na chování žáků: *„A vnímám to, že... to, s jakým naladěním já přijdu, tak ovlivní úplně veškerý dění... ty hodiny. A snažím se vždycky tyhle věci nechávat za dveřmi. Snažím se přistupovat ke každému... tak nějak... jak jsem říkala, bez nějakýho hodnocení.“* Její stav mysli testuje její přítomnost, a to skrze nehodnocení, které dlouho cvičila: *„A já jsem si potom vlastně sama říkala, jako čeho se to dotýká ve mně. Jo, proč si o tom člověku tohle myslím? Proč jako mě to tak rozčiluje? A snažila jsem se jako přijít na to jako proč a častokrát se to potom jako rozpustilo.“* Klára, oproti dvěma předchozím příkladům, se o vnitřním nastavování nezmiňuje, ale pozastavuje se u faktu, že čím více je sama sebou, tím méně mají děti potřebu zrcadlit její nezpracovaná témata, potlačené emoce, nejistotu: *„...jako pro mě je strašně důležité, poznat jakoby sám sebe, abych mohla pochopit třeba ostatní nebo děti nebo rozumět dětem jako, být jako autentický nebo sám sebou, že čím jakoby víc je člověk sám sebou, tak tím méně ty děti mají tendenci jemu něco zrcadlit.“* Andrea vědomě neřešila, do jaké míry je či není vyladěná. Po jednom z intuitivních kurzů poměrně záhy na sobě pocítila změnu, která způsobila, že v sobě „přehodila výhybku“, což vnímala jako přirozený proces, který vedl k nové interakci s dětmi. *„Ale co jsem vnímala já na sobě, tak vždycky, když jsem si tam něco prožila, odžila, takže se to nějakým způsobem, aniž bych to záměrně implikovala, řekla si rozumově, tak a teď budu dělat něco jinak, ale že se ve mně vnitřně něco změnilo a pak ten přístup k dětem byl jiný právě.“*

Intuitivní pedagogika v pedagogické praxi

Participantům se semináře propsaly do **pedagogické praxe** dvěma způsoby. Za prvé s nimi vnitřně rezonovala probíraná témata, a pokud tato témata přijali za své, tzv. zvnitřnili je a přenesli do praxe, pak se to promítlo do vztahu k dětem. Každý z participantů ve své profesi vnímá určitou skupinovou dynamiku i potřeby jednotlivců, nechává svým žákům prostor pro tvořivost, přinášení vlastních podnětů. Vztah učitel a žák je založen na vzájemném respektu. Za druhé to byly konkrétní hry, techniky, které si participanté přenesli do výuky.

U prvního zmíněného způsobu se jednalo o vnitřní procesy, uvědomění a na základě tohoto uvědomění změna chování. Dianu na kurzech formovala komunikace, kterou staví do popředí, co se týká samotného fungování pedagogického týmu i ve vztahu učitel a žák. Toto tvrzení umocňuje dalším rozvojovým přístupem, a to mediací: *„A vlastně do té praxe se mi hodně propisuje to, co jsem se naučila právě na té komunikaci. To znamená to, jak já zvládám situace, jak já se snažím přistupovat ke každé situaci, tak, abych s ní byla spokojená*

– před tou situací i potom, co se to stane. Někdy je to hodně těžký, ale myslím si, že mi tohle dalo asi nejvíc do toho, že díky té intuitivní pedagogice, té komunikaci, tak to mi trochu otevřelo oči a tohle hodně funguje.“ Pavlovi se do pedagogické praxe propsala změna přístupu k žákům, zejména co se týká respektu individuality a originality každého z nich. Tomuto náhledu pomohlo sdílení zkušeností ostatních účastníků na kurzu: „Jsou příklady, často to byli učitelé, říkali svoje příklady z praxe, no a tam jsme se pak dozvídali že jo, jak s tím třeba naložit, jak s konkrétním žákem třeba by měla fungovat ta komunikace, když byl nějaký problém, jak to třeba vyřešit příště lépe. Často si myslím, že se u mě mohl změnit přístup k těm žákům. Že nějakým způsobem jsem je začal brát víc individuálně.“

Naproti tomu Andrea si přenesla z intuitivní pedagogiky do praxe, lidově řečeno, zachování chladné hlavy. Naučila se aktivovat parasympatikus, tedy parasympatický nervový systém. Dýcháním dává pokyn tělu, že není v ohrožení života, a vědomě se snaží navodit si klid. Dechem opadáva emoce, tzn., že dochází k aktivaci neokortexu, racionálního uvažování. Předchází tak emočním výbuchům: „A takové, že prostě, že už mám zkušenost, že když se něco tlačí, že musí být něco rychle, tak nepomůže být rychlá, ale spíš zpomalit. To je pro mě takové, jak kdyby největší, takové, co nejčastěji používám, takové to, jak kdyby, co nejvíc už z těch situací, jakých bylo tolik, tak, takže zpomalit a jít jak kdyby dovnitř, že si zalezu dovnitř do sebe, do těla, jak kdyby, tam se začnu jak kdyby dočerpávat, nějakým způsobem propojovat a potom teprve velmi pomalu mluvím s dětma, velmi pomalu říkám, co se děje, a ony začnou najednou asi chytout to moje tempo pomalé, začnou se zklidňovat, ale začnou být koncentrovanější a nějak to jde v té pomalosti, v tom zklidnění.“

Klára si ve své pedagogické praxi zakládá na otevřenosti a autenticitě. Nemusí a nechce si na nic hrát a staví na roveň roli matky a učitelky. Její jednání k dětem doma je stejné jako jednání ve škole: „A důležitý je pro mě jako ten vztah otevřený, jako že vlastně, když se mi třeba něco nelíbí, tak řeknu, že se mi něco nelíbí, jako proč, jak to na mě třeba působí, anebo že to můžu být i já jako. Nebo nějak cítit se jako uvolněně v té hodině a že to vlastně je jedno, jako jestli jsi ve škole nebo doma.“ Lukáš stejně jako Klára potřebuje být ve svých hodinách autentický. Hodně se zamýšlí nad pravdivostí k sobě, která vyústí v nějakou společnou souhru, harmonii. Pokud tomu tak není, vnáší do třídy nejistotu, nepříjemné klima, které staví nad výkladovou část: „Když se budu jako upozadovat nebo nějakým způsobem to překrucovat – budu vevnitř naštvanej a na děti milej, nebo naopak budu se vevnitř těšit a navenek budu dělat vážnou tvář, tak to prokouknou a tím je uvádím do nějaký nejistoty. A oni nevědí, co z toho je pravda, jestli to, co říkám, nebo to, jak se

chovám. A to, co cejtěj. Co z toho platí. To je uvádí do nejistoty a každé na svoji nejistotu reaguje nějakým způsobem a v tu chvíli řeší tuhle tu nejistotu – jak ji vyřešit, jak z ní vyklouznout. A nesoustředějí se na to, co se má dít, co by se mělo dít. Najednou tam nejsme spolu jako skupina, ale každé sám za sebe. Ale ta nejistota, kterou jim tam vnáším, je důležitější než to téma samotný.“

Metody a techniky

Techniky tzv. primární práce slouží jako nástroj pro osobnostní rozvoj participantů. Patří sem metoda naslouchání, efektivní komunikace, řešení vnitřních konfliktů. Kromě primární práce je potřeba zmínit **metody a techniky**, které jsou součástí intuitivních her a které jsou většinou aplikovány přímo na děti. Tady jde především o koncentraci, kooperaci, nikoli o výkon a soutěž. Klára jako lektorka intuitivních her má nepřebornou zásobu her: *„Že třeba když jsem, když pracuji s malými dětmi ve věku od dvou do šesti let, tak třeba používám hry s hedvábím jako s šátky, nebo malovací hry, jako že pracujeme s akvarelovými barvami a s voskovými bločkami třeba, ty taky používám jako při práci s nimi. A určitě vždycky ráda sáhnu po nějaké hře s lanem, nebo nějaké kruhy a takové jako věci. S těmi staršími určitě používám míčky, paličky dřevěné.“* Diana ve své škole také využívá konkrétních her pro zapojení dětí, aniž by podporovala soutěživost: *„A vlastně společně jsme tam zakomponovávali prvky, ať už co se týče intuitivního malování, nebo her s míčem, nebo s dřevěnou tyčí, menší děti, takové ty úvodní aktivity, aby se více seznámily.“* Pavel zmiňoval hned na začátku rozhovoru, že ho nezaujal ani tak vlastní seberozvoj, ale intuitivní hry, které ho určitým způsobem naplňovaly: *„Tak nejvíc teda mě asi na tom prvním setkání bavily ty intuitivní hry, jo. Jak jsme házeli ty dřevěné paličky společně, dělali jsme intuitivní hry.“*

Lukáš, oproti výše uvedeným výpovědím, přenesl do profesního i osobního života metodu Werbeck, což je metoda využívána pro práci s hlasem a je součástí primární práce. Jde o propojení hlasu, těla a dechu. Metoda klade důraz na to, jak jedinec může využít svůj přirozený hlasový aparát, aniž by namáhal hlasivky, způsoboval si napětí. *„Potom Werbeck jako takovej, kterej mi pomáhá udržovat... ano, ten mi pomáhá udržovat jakoby tu prostupnost. To, že tělo je uvolněný, propojený, že je souvislý. Že není rozdělený jako nějakějma uzlema.“*

Komunita

Komunitu participanti popisují jako důležitou součást celého procesu. Všichni se shodují na tom, že techniky, metody, jsou až druhotné a společenství lidí kolem intuitivní pedagogiky staví na přední příčky. Z rozhovorů s participanty je patrné, že **komunita** je pro ně synonymem pro bezpečné prostředí, kde mohou sdílet zkušenosti, zážitky z praxe, inspiraci, ale i nepříjemné vnitřní prožitky, kdy si dovolí pustit emoce. Nebojí se také experimentovat, prozkoumávat vnitřní svět nebo se nezapojovat do programu – to vše komunita unese a přijme. Zároveň se participanti cítí nebýt na „to“ sami. S tím, že „to“ znamená oporu ve chvílích, kdy se nedaří a vůle polevuje, mít na koho se obrátit. V tomto kontextu síla komunity tkví v podobných hodnotách, přístupech, postojích a tím dochází k navození vzájemné důvěry, na které jsou postavena dlouholetá přátelství. Někam patřit je přirozená, lidská, evolučně daná potřeba.

Pro Pavla se komunita stala zdrojem inspirace, klidu a obohacením, které mu pomáhalo osobně vyrůst v sebevědomého učitele: *„No, v každém případě mě to určitým způsobem uklidnilo, to, že jsme se dostávali do nějakého rozebírání těchhle těch situací náročných třeba se žáky, se kterými to nebylo vůbec jednoduché se domluvit, tak tyhle ty příklady, co jsme třeba se s nimi seznámili, tak nám daly mnohem širší rozhled. A to vlastně, už tím, že se o tom bavíme s ostatními potom nebo s tím lektorem, tak to nám pomáhá být prostě klidnější, zkušenější.“* Lukáš vnímá komunitu, tedy účastníky i lektory jako možná ten největší přínos: *„Velikánskej přínos a možná vážně největší ze všeho jsou ty lidi kolem. Jo, jak... to je široký spektrum neuvěřitelných osudů, se kterejma jsem se potkával a potkávám. Se kterejma jsem toho zažil a vlastně se s nima můžu potkávat doted'. Můžu s nima jakoby dál.... a vlastně si s nima mnohem snáz rozumím než se spoustou jiných. K tomu se nasazuje to, že je o koho se opřít, že v tom není člověk sám, že v tom nejsem sám. Že... já nevím, asi musím říct takhle no, že jsou to ti lidi, protože díky nim se to celý děje. A nemám co... z toho ostatního bych si nedovedl vybrat, co je víc, kdybych popisoval konkrétní techniky, postoje nebo co. Tak bych, tam všechno nějak funguje. Bud' jsem si to zapamatoval, nebo to nemám. Ale bez těch lidí by to nešlo.“*

Pro Dianu, stejně jako pro Lukáše, se stává komunita jedním z největších přínosů celého intuitivního vzdělávání. Bezprostředně po zahájení rozhovoru, kdy popisovala svou první zkušenost s intuitivní pedagogikou, sdílí zaujetí, že jsou účastníci podobně nastaveni: *„Tak já, vlastně co mě úplně nejvíc zaujalo, je to, že vlastně na těch seminářích byli lidé, kteří byli podobně nastavení jako my. A měli, řešili podobné problémy, nebo spíš takové otázky, co se*

týče vlastně svého osobního růstu a taky vlastně toho, jakým způsobem vést děti. A co mě tam hodně zaujalo, tak přátelství, která se tam vytvořila postupem času.“

Andrea komunitu vnímá jako svou další rodinu: „...já nevím, mně tam jde asi, že prostě je to fajn mít takovou jakože rodinu, že člověk získá takovou nějakou spřízněnou rodinu a nějaké místo, kam se vrátit a dočerpat.“

7.2 Shrnutí výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo popsat zkušenost pedagogů, jak vnímají využití intuitivní pedagogiky s ohledem na svůj profesní růst, který jde ruku v ruce s osobnostním růstem. Vzhledem ke zvolenému tématu a výzkumnému cíli byl aplikován kvalitativní typ výzkumu, data byla sbírána pomocí polostrukturovaného rozhovoru a následně byly transkripty zanalyzovány prostřednictvím metody IPA. Ta měla zajistit hluboký ponor do sdílených zkušeností, prožitků, vnímání každého z participantů. Takto získané informace – sdílené zkušenosti participantů – naplnily svým obsahem praktickou část bakalářské práce. Doplněna byla i vlastní zkušenost výzkumníka. To pomohlo k celkovému pochopení a dokreslení tématu, které se podařilo zachytit do slov, a opadla tak abstraktní rovina, ke které je snadné sklouznout, protože se jedná o zachycení vnitřních prožitků.

Ačkoli byly první dojmy z kurzů intuitivní pedagogiky u každého participanta jiné, v některých případech vyvolaly ambivalentní pocity, všichni se rozhodli ve vzdělávání pokračovat. Shodují se na tom, že intuitivní pedagogika zasáhla hlubší struktury jejich bytí. Prolínání intuice a racionálního uvažování jim pomohlo a podpořilo je v profesní i osobní rovině. Výzkum ukázal, že nejstěžejnější částí kurzů intuitivní pedagogiky je **vědomá práce se sebou**. Pro každého participanta bylo prozkoumávání jejich vnitřního světa jedna z klíčových dovedností, která jim pomáhala jak v pedagogické profesi, tak v osobním životě. U všech participantů se našlo minimálně jedno či více společných podtémat: Práce s chybou, Práce s emocemi, Vnitřní pozorování pocitů, Práce s tělem. Všichni si uvědomují, že intuitivní pedagogika není primárně přenesení nástrojů a her do výuky, resp. jedná se o sekundární záležitost. Tím hlavním cílem je dosažení sebeaktualizace ve smyslu rozvíjení vlastní osobnosti, kterou pedagog následně předává dál. Jedná se nejprve o růst osobnostní, který se vzápětí propíše do profesní sféry.

Prostřednictvím intuitivní pedagogiky se pedagogové vědomě zabývají svým **vnitřním nastavením**, a to ještě před tím, než vstoupí do interakce s dětmi. U tří participantů vyloženě dochází k naladění na výuku, protože si uvědomují, že se jejich vnitřní rozpoložení do výuky propíše. A taková introspekce jim umožňuje být co nejvíce opravdoví a také u jednoho z nich působí jako prevence proti vyhoření. Intuitivní pedagogika učí pedagogy vnímat a revidovat své postoje a přesvědčení, více naslouchat sobě i žákům, rozvíjet své myšlení. Pomáhá jim také pěstovat a pečovat o svou vnitřní svobodu nebo v sobě znovu objevit hravost. Takto obohaceni přijížděli z kurzů domů a nezdráhali se aplikovat nové poznatky přímo do své pedagogické praxe. Naučili se vnímat dynamiku

skupiny, jeden z participantů začal přistupovat ke svým žákům více jako k individualitám, další podporuje jejich tvořivost a kreativitu. Všichni se shodují, že respektují potřeby žáků a popisují konkrétní změny ve vztahu k dětem, které se ovšem liší. Jedna z participantek klade důraz na komunikaci, která jí pomohla zvládat zátěžové situace, přinesla jí více klidu. Další z participantek zmiňuje techniku dýchání, která jí navozuje klid a navrácí jí do stavu rovnováhy. Dvěma participantům se **intuitivní pedagogika propisuje do praxe** v otevřeném přístupu a opravdovosti. Všem participantům intuitivní pedagogika zlepšuje vztah učitel a žák a pomáhá jim řešit náročné situace. Současně jim umožňuje do výuky zakomponovat konkrétní kooperativní **metody a techniky**. Tři participanté popisují zařazení her (nesoutěžního charakteru) přímo do výuky, mají vést k poznání a spolupráci.

Vnitřní světy pedagogů by se jen ztěžka mohly proměňovat, pokud by se participanté necítili být přijati. **Komunita** lidí kolem intuitivní pedagogiky, lektori a další účastníci, utvářela bezpečné prostředí, kde je možné sdílet svoje prožitky, zkušenosti, bez toho, aniž by se cítil být někdo zostuzen nebo vyloučen. Komunita může být oporou v těžkých chvílích a může znásobovat radost ve chvílích, kdy se daří. Komunita je pro participanty synonymem pro porozumění, podporu, důvěru, přátelství nebo vzájemnou sounáležitost. Jedna participantka dokonce „intu“ komunitu vnímá jako druhou rodinu. Další tři participanté se rovněž neopomenou zmínit o účastnících, bez kterých by si těžko dokázali kurzy představit.

Závěrem lze konstatovat, že všichni participanté zaznamenali vnitřní posun, který se projevil v jejich profesním i osobním životě. Otevřeli se hlubšímu vnímání sama sebe, což vedlo k citlivějšímu a vnímavějšímu přístupu k žákům. Z výsledku analýzy vyplývá, že došlo k zachycení subjektivních prožitků participantů a zachycení jejich osobních proměn, které se následně promítly do pedagogické praxe. Tím se dá považovat výzkumný cíl, tj. popsat, jak pedagogové vnímají a prožívají zkušenost s intuitivní pedagogikou jako nástrojem profesního růstu, za naplněný.

8 ZÁVĚR

Intuitivní pedagogika je stále rozvíjející se přístup ke vzdělávání, přestože její principy nejsou ničím novým. Už v samotné stoické filozofii je kladen důraz na sebepoznání, sebekázeň a práci s emocemi, prohlubování vnitřního klidu a rozvíjení vědomé přítomnosti – dovednosti, které v dnešní přetížené době nabývají na významu. V životě (nejen) pedagogů bude přibývat více podnětů, které se budou snažit uzurpovat naši pozornost a která se snadno pod jejich náporu roztrhají. Což už se do jisté míry děje i dnes – boj o pozornost a o čas – o nejcennější komoditu lidstva. Mj. i proto budou lidé, pedagogy nevyjímaje, potřebovat ztišit svou roztěkanou mysl, abychom my všichni pozornost a čas věnovali věcem užitečným a smysluplným a nepodlehli lákadlům doby. Pak není slyšet vnitřní hlas, intuice, dochází tak k odcizování sebe sama, dochází k dezorientaci, hledání sebe, a to se projektuje navenek.

Intuitivní pedagogika se ukázala jako účinný způsob profesního i osobnostního růstu pedagogů a pomáhá jim nalézat vnitřní stabilitu a ukotvení. Dá se považovat za širokospektrální a intenzivní rozvoj jedinců. Svou povahou však může působit tento přístup poněkud abstraktně, může nést jistý nádech tajemna a tím pádem může být zlehčován ještě dříve, než dostane prostor se plně rozvinout. Na základě analýzy jednotlivých výpovědí participantů je dost pravděpodobné, že intuice může být projevem přirozené spirituality.

Z analýzy zmapovaných témat je patrné, že tento přístup je nejen praktickým nástrojem pro získání nových kooperativních metod a technik, ale především umožňuje hlubší sebereflexi pro vnitřní růst pedagogů. Pomáhá jim porozumět sobě i druhým, žít autenticky, ve větším souladu se sebou, což se pozitivně odráží i do jejich formy a způsobu výuky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Odborné knihy

ALDORT, Naomi, 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha: Práh. ISBN 978-80-7252-287-3.

CARLGREN, Frans, VÁŇA, Zdeněk (ed.). *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera. Obrazy a zprávy ze světového hnutí waldorfských škol*. Praha: Baltazar (nakladatelství), 1991. ISBN 80-900307-2-6.

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011, 272 s. *Pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada. *Pedagogika* (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.

KRAMPEROVÁ, Lucie a Jan KRŠŇÁK, 2018. *Jak se učí živě?: rozhovory o inovativních školách*. V Praze: DharmaGaia. ISBN 978-80-743-6087-9.

MATÉ, Gabor, 2020. *V říši hladových duchů: blízká setkání se závislostí*. Přeložil Viktor JUREK. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-62-6.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

ROSENBERG, Marshall B, 2023. *Nenásilná komunikace ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-2006-0.

RÝDL, Karel, 2003. *Inovace školských systémů. Pedagogika*. Praha: ISV. ISBN 80-86642-17-8.

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

STROUHAL, Martin, 2017. *Učit se být učitelem: k vybraným problémům učitelského vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 9788024634654.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALIŠOVÁ, Alena a HANA KASÍKOVÁ (EDS.), 2010. *Pedagogika pro učitele: 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada. ISBN 978-80-247-7518-0.

Legislativní předpisy

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 2024-10-30].

Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Online. In: *Zákony pro lidi*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

Elektronické zdroje

Děti jsou taky lidi. Online. 2024. Dostupné z: <https://detijsoutakylidi.cz/>. [cit. 2025-03-24].

Nevýchova. Online. 2024. Dostupné z: <https://www.nevychova.cz/>. [cit. 2025-03-29].

Inovativní vzdělávání. Online. In: INSTITUT PRO PODPORU INOVATIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ. Dostupné z: <https://inovativnivzdelavani.cz/inovativnivzdelavani/cz/>. [cit. 2024-10-30].

Co je inovativní vzdělávání? Online. In: 2021. Dostupné z: <https://vzdelavaniprozivot.cz/co-je-inovativni-vzdelavani/>. [cit. 2024-10-30].

Co je to Eurytmie a jaké má místo ve waldorfské pedagogice? Online. In: Waldorfská škola Semily. Dostupné z: <https://walsem.cz/co-je-to-eurytmie-a-jake-ma-misto-ve-waldorfske-pedagogice>. [cit. 2024-10-31].

Montessori znamená vědět, co děti potřebují. Online. In: Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/>. [cit. 2024-10-31].

MŠ, 1. stupeň – Alternativní a inovativní mateřské a základní školy. Online. In: Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=Jn7bJby8UoA>. [cit. 2024-11-01].

JANÍK, T. Reformní pedagogika. Doplňkový výukový text. [online]. Dostupné z: https://ped.muny.cz/data/SZ7MP_ALP1/SZ7MP_ALP1-janikreformni.pdf

Práce na vlastním profesním rozvoji. Online. In: 2021. Dostupné z: https://www.klus.upol.cz/wp-content/uploads/2021/02/profesni_rozvoj_sehnalova-2.pdf. [cit. 2024-11-11].

Kariérní systém učitelů: Metodika pro ředitele k plánování a hodnocení profesního rozvoje učitelů. NIDV [online]. Rok neuveden [cit. 2019-05-04]. Dostupné z: www.sskolemb.cz/filemanager/files/file.php?file=45

Evropská komise/EACEA/Eurydice, 2015. Profese učitele v Evropě: praxe, názory a přístupy. Zpráva Eurydice. Lucemburk: Úřad pro publikace Evropské unie. Dostupné z: <https://www.dzs.cz/sites/default/files/2021-11/Profese%20u%C4%8Ditele%20v%20Evrop%C4%9B%20praxe%2C%20n%C3%A1zory%20a%20p%C5%99%C3%ADstupy.pdf>

Podpora a inspirace pro profesionální růst učitelů – zkušenosti z kulatého stolu. Online. Národní pedagogický institut ČR. 2024. Dostupné z: <https://zapojevsechny.cz/clanek/844-podpora-a-inspirace-pro-profesionalni-rust-ucitelu-zkusenosti-z-kulateho-stolu>. [cit. 2024-11-25].

PEDROLI, Thomas. Intuice – výjimečné nadání nebo něco, co se můžete naučit? Online. Roč. 2016. Dostupné z: <https://www.lvibrana.cz/wp-content/uploads/2021/07/Clanek-o-Intu-Thomas-Pedroli.pdf>. [cit. 2024-12-28].

POLANSKÁ, Jitka. Protivné otázky dětí jsou pro mě zajímavé. A zájem, to je láska, říká známý pedagog Pär Ahlbom. Online. *Heroine*. Roč. 2018. Dostupné z: <https://www.heroine.cz/vzdelavani/protivne-otazky-deti-jsou-pro-me-zajimave-a-zajem-to-je-laska-rika-znamy-pedagog-par-ahlbom>. [cit. 2024-12-29].

POLANSKÁ, Jitka. *Děti poznají, když prožíváme vnitřní konflikt, říká učitel a lektor intuitivní pedagogiky.* Online. EDUin. 2022. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/deti-poznaji-kdyz-prozivame-vnitri-konflikt-rika-ucitel-a-lektor-intuitivni-pedagogiky/>. [cit. 2025-02-01].

RYDLO, Josef a TESÁREK, Leoš. *Manuál profesního rozvoje pedagogických pracovníků.* Online. 2021. 2021. Dostupné z: <https://srp.vedemeskolu.npi.cz/wp-content/uploads/2022/09/2.Manual-profesniho-rozvoje-pedagogickych-pracovniku-pro-skoly.pdf>. [cit. 2025-01-31].

O intuitivní pedagogice. Online. 2018. Dostupné z: <https://intuitive-pedagogy.com>. [cit. 2025-02-01].

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Online. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dostupné z: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>. [cit. 2025-02-15].

Přednášky

KRŠŇÁK, Jan. *Intuitivní pedagogika.* Online. [přednáška]. Zlín, 28.12.2024.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SYPO	Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů
NPI	Národní pedagogický institut
DVP	Další vzdělávání pedagogů
IPA	Interpretativní fenomenologická analýza

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Typologie alternativních škol	16
Obrázek 2 – Typologie inovativních prvků	16
Obrázek 3 - Vynořená témata a podtémata, participant Lukáš.....	42
Obrázek 4 - Vynořená témata a podtémata, participantka Andrea.....	45
Obrázek 5 - Vynořená témata a podtémata, participantka Diana.....	48
Obrázek 6 - Vynořená témata a podtémata, participant Pavel.....	52
Obrázek 7 - Vynořená témata a podtémata, participantka Klára.....	55
Obrázek 8 – Vynořená společná témata.....	59
Obrázek 9 – Podkategorie tématu Vědomá práce se sebou	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Rozhovor s panem Pavlem

Příloha P II: Rozvíjení vznikajících témat

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR S PANEM PAVLEM A UKÁZKA KÓDOVÁNÍ

Chtěla bych se Vás na úvod zeptat, jestli byste popsal první zkušenost s intuitivní pedagogikou?

První zkušenost s intuitivní pedagogikou byla na úplně prvním kurzu, kde jsem byl. To bylo ještě na tom prvním místě, což bylo... Teď už jsem skoro zapomněl ten název, možná bych si vzpomněl, ale bylo to u Berouna to první místo, kde jsme se setkávali. Bylo to na doporučení tak nějak mojí ženy, která už jsem zkušenost měla a v nějaký zkušenosti jí to dost oslovilo.

Já ze zvědavosti jsem tam jel taky. Ta první zkušenost vlastně nebyla nějak oslnivá. Bylo to hodně vzdálený od toho, co jsem vystudoval. Bylo to dost vzdálený mě přišlo od běžný praxe a tak musím říct, že první dojmy byly vlastně smíšený. Něco mě zaujalo a něco vlastně vůbec. Nejvíce mi asi líbily ty doprovodný rozhovory s lidmi a doprovodní akce. Víím, že jsme tam vyřezávali ze dřeva paličky s jedním účastníkem, který tam vzal na to materiál a nástroje, tak to mě hodně oslovilo. Takže to bylo skvělé.

Tak nejvíc teda mě asi na tom prvním setkání bavily ty intuitivní hry, jo. Jak jsme házeli ty dřevěné paličky společně, dělali jsme intuitivní hry. Tak to mě hodně oslovilo. Ale jinak více méně ten přístup k výuce a v hodinách, to vlastně ani ne. Tak asi tak.

Dobře, super. Co pro Vás znamená být intuitivním pedagogem?

No... já vlastně si nepřipadám jako intuitivní pedagog. Já jsem pedagog, který sbírá všechny možný informace a inspirace. A to, že jsem prošel kurzy intuitivní pedagogiky, to mě pomáhá. Samozřejmě to ale není jiný zdroj, který využívám. Snažím se jít i třeba vlastní cestou. Dejme tomu, že se snažím objevovat nějaké nové cesty, které by mohly fungovat. Ale intuitivní pedagog... my jsme dokonce vydávali knihu, možná, že ji znáte. Asi je to vlastně jediná kniha v češtině intuitivní pedagogika a má to ještě nějaký podtitul. Napsal to Thomas Pedrolí a tam je vlastně i podtitul rozhovor s Iris Johansson. Takže on vlastně ani nechtěl, aby se to jmenovalo intuitivní pedagogika, protože ono je to vlastně tak trochu zavádějící, že vlastně neví pořádně, co si pod ní představovat. A vlastně jsou to víceméně takové, podle těchhle lektorů, co se tím zabývají, tak oni nemají ani moc rádi ty nálepky. Takže asi nejlepší je opravdu se inspirovat a hledat si tam v tom to svoje, co třeba funguje, nebo třeba i nefunguje, a podle toho se poučit no.

A u Vás, když jste měli nacházet to svoje, tak to bylo pojmenované nějak nebo..?

No na těch kurzech žejjo, dostaneme se vždycky při té komunikaci s lektorem, při těch víceméně když tomu budeme říkat, tak to jsou vlastně jakoby přednášky žejjo, tak tam se dostaneme ke konkrétním případům, žejjo. Jsou příklady, často to byli učitelé, říkali svoje příklady z praxe, no a tam jsme se pak dozvívali žejjo, jak s tím třeba naložit, jak s konkrétním žákem třeba by měla fungovat ta komunikace, když byl nějaký problém, jak to třeba vyřešit příště lépe. No, ale samozřejmě to nevyčerpá všechny situace, se kterými se dostaneme v praxi do kontaktu, takže vlastně to může být jako inspirace, nemůže to být jako návod. Ta inspirace je samozřejmě z těch konkrétních případů a

Okomentoval(a): [PM1]: První zkušenost s Intuitivní pedagogikou

Okomentoval(a): [PM2]: Intu hry nejvíce oslovily

Okomentoval(a): [PM3]: Jeden z dalších způsobů seberozvoje

Okomentoval(a): [PM4]: Spolupodílení se na vydání knihy

Okomentoval(a): [PM5]: Intu pedagogika jako zavádějící název

Okomentoval(a): [PM6]: Sdílení příkladů z praxe na kurzech

Okomentoval(a): [PM7]: V praxi inspirace, ne návod

příkladů, co jsme třeba se zmínili na tom kurzu, ale pak už v té praxi se dostáváme do desítek dalších a dalších situací, které třeba jsme tam vůbec neprobrali. A už je to opravdu jenom zřejmě na té intuici, co a jak a jakou cestou se vydat.

Okomentoval(a): [PM8]: Význam intuice

P: Jak zkušenost s intuitivní pedagogikou ovlivnila Vaši profesi?

No, v každém případě mě to určitým způsobem uklidnilo, to, že jsme se dostávali do nějakého rozebírání těchto těch situací náročných třeba se žáky, se kterými to nebylo vůbec jednoduché se domluvit, tak tyhle ty příklady, co jsme třeba se s nimi seznámili, tak nám daly mnohem širší rozhled. A to vlastně, už tím, že se o tom bavíme s ostatními potom nebo s tím lektorem, tak to nám pomáhá být prostě klidnější, zkušenější.

Okomentoval(a): [PM9]: Sdílení z praxe přináší klid

Při těch situacích, který občas můžou být i vyhození, tak nám to dá, můžu to nazvat třeba jako nějakou rovnováhu, prostě trpělivost. Často si myslím, že se u mě mohl změnit přístup k těm žákům. Že nějakým způsobem jsem je začal brát víc individuálně. Každý jsme jiný, no a to je hodně důležité při tom procesu, každé to může vnímat jinak. Takže určitě ten individuální přístup potom pro mě byl jednodušší, jo, ho zvládat. Asi takhle bych to na úvod popsal.

Okomentoval(a): [PM10]: Žák jako individualita

P: Jaký má pro Vás intuice v tomto kontextu význam?

No tak ten význam, význam intuice dovedu si jako přiznat, že každé učitel nebo i člověk svojí intuici zřejmě objevuje. Protože zvlášť my chlapi s tou intuicí moc nepracujeme a když už se o ní dozvíme, tak to je zřejmě až někdy v průběhu života a ne, někdy od mládí a tak dále.

Okomentoval(a): [PM11]: Význam intuice

Takže je to vlastně proces objevování a zkoumání.

Okomentoval(a): [PM12]: Význam intuice

Někdy ta intuice v mém případě je velmi neznatelná, že opravdu jí musím hodně hledat. Ale když hledám, tak třeba i nacházím. Když bych nehledal, tak tam nic nebude, ale tak jedním prostě automaticky, jo. Ale intuice mě může naskočit i nečekaně. Když jsem na to připravený, tak si řeknu aha, tady něco je, tak zatím můžu jít a zkusit to. V konkrétních případech mi třeba napadá, že já jsem přesně řečeno učitel tělesné výchovy. Já jsem učil třeba i něco jiného, jiný předmět, ale teď se zabývám jen tělesnou výchovou. Jsem tomu rád a tu intuici já využívám často v tom, že v tělesné výchově je nutný občas hodně improvizovat. Stane se, že něco je třeba připraveného jako program té hodiny, ale vnější situace se vyvinou úplně jinak. [smích]

Okomentoval(a): [PM13]: Hledání intuice

Okomentoval(a): [PM14]: Využití intuice ve výuce

Například počet těch žáků se velice změní, nikdy nemůžu vědět, co se vlastně odehraje. Někdy jsou školní akce a najednou prostě mi přijde polovina žáků do hodiny, nebo chci jít ven a najednou se změní počasí a nemůžu jít ven. Nebo je to jen nějaké vnuknutí na začátku hodiny od účastníků. Já jak učím na střední škole, tak to už jsou více méně někde dospělí lidé i třeba přes 18 let. Tak s těma už se jedná jinak než s malými dětma, takže občas ten jejich názor nebo nějaký podnět já jako přijmu. No a navede mě to k něčemu, co vlastně z čeho se vyvine určité nápad a něco, co tu hodinu může hodně

oživit. Takže tímhle tím způsobem já třeba následuju svoji intuici, že najednou je tam nějaký podnět a to mě nasměruje někam, kde je to třeba ještě lepší, než jsem původně měl v plánu.

Okomentoval(a): [PM15]: Přijetí podnětů od studentů

Okomentoval(a): [PM16]: Následování intuice ve výuce

Chápu to správně, že je to hodně o Vašem osobním prožívání, že je to vlastně o nalézání, kde je ta intuice...? Když jste před chvílí zmiňoval, že tu intuici hledáte, tak máte nějaké mechanismy, jak tu intuici hledat?

Mmmh, jo, myslím, že přesně vím, na co se ptáte. To zásadní je, jak jste Petro správně řekla, že je tam vnitřní napojení na sebe. Před každou hodinou musím být jak se říká prostě v sobě. Pokud musím řešit něco jináčího, co mi brání se soustředit na to, být v sobě, tak myslím, že ta intuice má potom mnohem těžší cestu se vlastně dostat ke mně abych ji mohl využít. Ale pokud jdu do té hodiny a jsem sám v sobě, tak tam vcházím úplně otevřeně. Mám sice něco připraveného, ale to neznamená, že to tak musí být, že když přijde něco jiného, nějaký jiný podnět, tak se klidně může stát, že ta hodina, pak dopadne ten program, ten výsledek, tak dopadne mnohem lépe, než já jsem původně měl v plánu. Takže je to tak, já před hodinou potřebuji (smích) být sám v sobě a soustředit se na tu konkrétní skupinu, do který já jdu. Takže jo, takhle bych to asi popsal.

Okomentoval(a): [PM17]: Ukotvení v sobě

Okomentoval(a): [PM18]: Flexibilita učitele

Okomentoval(a): [PM19R18]: NEDOP

P: A co konkrétně znamená být v sobě, jak to chápete?

Já to беру tak, že když jsem před toho hodinou a chci se soustředit, než jdu do té tělocvičny nebo třídy, kamkoliv, tak to pro mě znamená, že jsem vlastně jako napojený na sebe, na nějaký svůj ten vnitřní svět, na to, co chci dělat, jak to chci dělat, jaký jsou podmínky a tohle to všechno ve mně v tu chvíli to dělá takový mix, ze kterého se potom dá něco uvařit. (smích) Když to řeknu zjednodušeně, něco umíxovat a vybrat něco jako ideálního.

Okomentoval(a): [PM20]: Napojení na vnitřní svět před hodinou

A opačná situace je, že si budu před tou hodinou řešit něco z počítačem, zapisování nějaký, posílání nějakého ještě dodatečného mailu, nebo, bohužel i to, že když jsem v kabinetu s ostatními kolegy a oni tam něco řeší, co mě absolutně nezajímá, není to k tomu tématu, tak mi to dokáže rozladit to moje soustředění no a najednou už cítím, že nejsem v sobě, takže pomůže mi i to, že jdu na záchod, nebo něco, kdy můžu být sám se sebou a znova se na sebe napojit. To je pro mě, být sám v sobě.

Okomentoval(a): [PM21]: Ukotvení v sobě

Probíhá u Vás i vnitřní dialog?

Znám nějaké mechanismy třeba, které mi dostanou dostat se blíž sám k sobě. Já třeba tu komunikaci, víceméně jako slovní komunikaci, málo kdy používám, ano, to tak je. Ale naopak já používám hodně cvičení, které mi pomáhá pak se být sám se sebou a být s sobě jako je Čchi-kung cvičení. Mám pár cviků, který mi hodně pomáhají. A pak i další různá cvičení, které třeba by mohly patřit do Feldenkraisové metody pohybu. Všechno to jsou víceméně pomalý, plynulý cvičení, který mě dostávají do rovnováhy. Tímhle já se dostávám sám k sobě. Takže když se ptáte na komunikaci, tak to bude spíš komunikace s mým vlastním tělem.

Okomentoval(a): [PM22]: Konkrétní techniky a metody

P: Přes tělo se dostáváte do stavu klidu, který Vám pomáhá se lépe napojit na sebe?

Jo, přesně tak. To jsem vlastně měl na mysli.

Mohla bych se Vás zeptat, jestli se principy intuitivní pedagogiky propsaly i do vašeho každodenního života?

Hodně jsme tam na těch kurzech řešili emoce, takže když se na to podívám z tohotohle na pohledu, tak tohle téma patří do každodenního života, jo. Takže vlastně můžu rovnou říct, ano, používám to, používám samozřejmě ten pohled na emoce, používám víceméně z intuitivní pedagogiky. Ano, no.

Okomentoval(a): [PM23]: Práce s emocemi

P: A přibližte mi, jak vypadá práce s emocemi z kurzů intuitivní pedagogiky, co si pod tím představíte, jak ji třeba integrujete do toho každodenního života?

No tak to úplně jednoduše, protože na těch kurzech to bylo vlastně dost novátorský pro mě, jsem se dostal po mě vlastně k novému pohledu na emoce. Takže už ty emoce tolik nepřecházím, ale s emocemi pracuji a pokud prostě emoce přijde, no tak když budu konkrétní, tak se tě emoci tolik nebráním a někdy, když samozřejmě je příležitost hned, tak si tu emoci opravdu vezmu za svou a projdu si tou emoci. Když je to smutek, tak je potřeba plakat. Když je vztek, tak samozřejmě ne vždycky je příležitost se vyvztekat a projít si tím vztekem, ale když ta příležitost je, třeba i v pozdějším čase, jo, když se k tomu můžu vrátit, tak je dobrý si tohle tou emoci projít a tím člověk může se cítit mnohem lépe a je lehčí, není tak omezený svými emocema, který se nemohly projevit. No, takhle ve stručnosti.

Okomentoval(a): [PM24]: Práce s emocemi

P: Dobře, super, děkuju. Ještě bych se Vás zeptala, když srovnáte přístup předtím a přístup po kurzech intuitivní pedagogiky. Tak kromě zaměření se na individualitu každého žáka, jestli zaznamenáváte nějaké další změny ve Vašem přístupu?

No to první, co mě napadlo, tak může být dokonce i to sebevědomí.

Tím, že jsem na kurzech získal spoustu zkušeností i od ostatních kolegů, situace, kterými procházely se svými žáky a lektoři se tomu věnovali, jakým způsobem se k tomu třeba postavili v těch situacích, tak už tím, že se tímhle tím způsobem na těch kurzech obohacuju, tak se mi rozšiřuje obzor a ty zkušenosti získávám. A to mě vlastně tak nějakým způsobem obohatilo, že jsem v té práci byl mnohem klidnější a sebevědomější.

Okomentoval(a): [PM25]: Sdílení příběhů z praxe

Takže asi jednoduše stručně takhle.

Okomentoval(a): [PM26]: Po intu kurzech se zvýšilo sebevědomí, klid

P: A je nějaký přístup, strategie, z intuitivní pedagogiky, co používáte v každodenní výuce?

Okomentoval(a): [PM27R26]: NEDOP

No ta metoda, co mě napadne jako první, tak to je asi ta nejcennější dostat se ve výuce jako do hry. Být jako součástí hry, protože to se pak učí asi nejlépe a v mém oboru to možná ani není tak složité. My ty hry v tělesný výchově potřebujeme, a i jsou vlastně na to žáci docela zvyklí. Samozřejmě otázka je, jakou hru taky vybrat.

Okomentoval(a): [PM28]: Dostat se ve výuce do hry

Není hra jako hra. Některé hry jsou třeba agresivní, jo a tak je dobrý zvážit, jestli to třeba dělat s holčkama anebo to vůbec dělat i s klukama. A ten výběr těch her samozřejmě pak zase jde ruku v ruce s tou intuicí, protože dělá se jedna hra nebo aktivita pohybová no a na to je hezký něčím navázat. A tyhle vazby jsou taky dost důležité. Tím vlastně někdy pak můžeme směřovat, jo. A to je ten mix, o kterém já jsem mluvil, že pak je prostě dobrý něco dobrého z toho uvařit. (smích)

Intuice v té hře vlastně spočívá v tom, že to necháte volně a improvizujete anebo je tam nějaký určený plán a do toho plánu Vám přichází ty nápady od studentů. Jakým způsobem s intuicí ve hře pracujete?

Opět to vychází z toho průběhu, z té přítomnosti, když se dostanou do nějaké situace v té hře, tak buď může nastat nějaká inspirace, ale dejme tomu tou intuicí, že udělám jinou verzi té hry, protože často ty hry mají několik verzí a je dobrý vybrat nějakou, která se dobře na to napojuje. Tohle jsem tím myslel anebo třeba potom úplně třeba změnit. A hru, úplně kterou jsem používal nebo znal z intuitivní pedagogiky, tak vystřídám nějakou vlastně víceméně jednoduše řečeno sportovní hrou, která už je více do toho výkonnostního sportu, když to řeknu jako úplně jako syrově, ale trochu jenom v uvozovkách, protože já už se k tomu vrcholovému a výkonnostnímu sportu, už se na něj dívám jinak než v minulosti.

Takže někdy to jako propojuju, že tam to propojení může být, jo, vlastně jako běžná tělesná výchova a hry, který znám z intuitivní pedagogiky. Takže v tomhle tom mě třeba funguje ta intuice, ale vychází to z té přítomnosti, z té situace, která zrovna probíhá, to se těžko dá popsat jinak, no.

A v přítomnosti, tam spatřujete sílu, že Vás něco v tu danou chvíli napadne?

Jo, přijde nějaký podnět a já mám v sobě určitou nějakou zkušenost a zásobu s hrami nebo prostě s pohybovými aktivitami a někdy mi to tam začvakne a teď tam mi dojde, jo, tak to by mohlo být to správný, tím bych to chtěl napojit na to a nějak rozvinout ještě třeba tohle téma nebo tu myšlenku.

Máte i takhle zpětnou vazbu od studentů, jak to vnímají oni anebo jak s tím pracují oni?

Tak vždycky na konci hodiny odcházím s nějakým pocitem, jestli to pro ně bylo něčím obohacující, a to třeba i v případě, že oni si to třeba neuvědomují, tak já jsem přesvědčenější, že jo, že je to obohatilo. Ale někdy se to tam nedotkne a hra třeba se v tu chvíli třeba jsou schopní to hrát, ale už to třeba nechtějí hrát přistě, jo. Klidně se tohle někdy stane. No a zrovna se na to můžu dívat, že v ten moment to pro ně mohlo být zajímavý a důležitý, takže nikdy nelituju toho, co se tam odehrávalo. Ale jo, je to na konci hodiny, já samozřejmě vnímám ty jejich reakce, nebo nejen na konci. To jako to analyzuju, ale během v průběhu celý té hodiny vnímám jejich reakce, bez toho to nejde.

Okomentoval(a): [PM29]: Prolinání intu a kompetitivní hry

Okomentoval(a): [PM30]: Změna úhlu pohledu na výkon

Okomentoval(a): [PM31]: Nápady vychází z přítomnosti

Okomentoval(a): [PM32]: Určující je pocit

Ta pozornost je zaměřená hodně na ně, že jo, jak to na ně působí a pak z toho já můžu vycházet. A někdy se to samozřejmě povede tak skvěle, že ta hra je opravdu upoutá a já jsem si jistý, že příště, ne třeba hned tu další hodinu, ale v dalších hodinách si s níma rád to zahraju.

A to, když už vlastně tedko jsem to nakoukl, tak je pravda, že je potřeba, abych já si to s níma zahrál. Takže jsou to často hry, které oni neznají. A oni potřebují nějaký impuls, nějaký podnět od někoho, kdo tu hru zná. Takže když tam je ten impuls ode mě a oni vnímají, že ta hra má bavit, tak pak to na ně můžu i přenést. A bude se to i dařit a může to být i velká záležitost.

Okomentoval(a): [PM33]: Zapojení učitele do hry

A jak dlouho se těmto principům věnujete?

Jo, tak to já už patřím těm veteránům, no. Protože ono to tady vlastně, to tady začínalo, to už je hodně dávno, no. (úsměv) Já už ty roky nepočítám, ale bude to víc jak deset.

Okomentoval(a): [PM34]: Prvopočátky s intu pedagogikou

Existuje ještě mnoho dalších vzdělávacích kurzů. Jaká byla Vaše motivace v intuitivní pedagogice pokračovat?

Největší motivace asi to, že jsem zažil nějakou radost při těch hrách intuitivních. Ty intuitivní hry mě vždycky hodně naplňovaly. A bral jsem to jako dobrou zkušenost, kterou můžu využít v tom mém předmětu. Protože často byly pohybové. Nebo vlastně víceméně byly pohybové. A ten pohyb tam je důležitý. No a potom možná právě to, že jsem si uvědomoval, že mi to dodává sebevědomí a sebevědomí v mejch hodinách. Přímě v mých hodinách. Stalo se mi třeba, že jsem měl opravdu skvěle pocít, když jsem přijel z kurzu. No a nějakým způsobem jsem se cítil prostě pevně. A sebevědomě jako učitel. A to určitě působilo i na ty moje žáky. A myslím, že mi to v tom hodně pomáhalo.

Okomentoval(a): [PM35]: Motivace se rozvíjet intu principy

Okomentoval(a): [PM36]: Pevný a sebevědomý učitel

Rozvíjíte se dál v intuitivní pedagogice. A po případě jak?

Na ty kurzy intuitivní pedagogiky já už jsem přestal jezdit. Přesto ale pak jsem na to napojil kurzy, další kurzy, který vedli vlastně lektoři, kteří jezdili na intuitivní pedagogiku. A ty kurzy pak byly zaměřeny i na další podobný témata, který vlastně do toho... patří anebo patří prostě i do normálního běžného života. Takže po těch kurzech intuitivní pedagogiky já jsem pak pokračoval s kurzama vlastně více méně se stejnými lektory jenom se to nejmenovalo intuitivní pedagogika.

Okomentoval(a): [PM37]: Vzdělávání v intu pedagogice

Okomentoval(a): [PM38R37]: NEDOP

Máte pocit, že intuitivní pedagogika může ovlivnit dosavadní vzdělávací proces u Vás ve škole? Její principy?

Že by to bylo inspirované, že by se i ostatní učitelé, myslíte, že by se inspirovaly a vlastně, že by to ovlivnilo víceméně třeba i výukový programy ostatních předmětů. A tak dále. Tak to se domnívám, že to by mohlo nastat, ale podle mě pouze až když by měli tu zkušenost s kurzama intuitivní pedagogiky a měli by tu zkušenost nějak jakoby pozitivní, protože každé učitel si na to musí přijít sám, co může fungovat. To nejde tak, že někdo řekne, tak a tohle funguje a tohle to teď používej. Musí to jít zevnitř, to jinak nefunguje.

Okomentoval(a): [PM39]: Intu kurzy pro kolegy

V souvislosti s tím, Par Ahlbom, zakladatel intuitivní pedagogiky, mluvil o takzvané nedbalé existenci a tu přirovnává k tomu, že nemáme kontrolu nad tím, co se s námi děje, že učitelé se mají přijímat takoví, jací jsou a když porozumí sami sobě, je to dobrý základ pro vztah s dítětem a porozumění je podle něj mimo jiné získáváno i pozorováním svých reakcí anebo nasloucháním intuici. Jak se do vás, v tomto kontextu, promítá intuitivní pedagogika?

Jestli jsem to pochopil správně, tak jo, na konci jste se ptala, jestli se to stává vlastně i tak jako můj životní styl. Jo, v jistém slova smyslu určitě ten, ten pohled, ten pohled se mi dost změnil, hlavně třeba jak jsme mluvili o těch emocích, to je diametrální rozdíl, jsou prostě je to hodně, zřejmě je hodně důležitý téma i třeba možná pro mě teď v poslední době, takže jo, ovlivňuje to, ovlivňuje to i každodenní život a když s něčím třeba souhlasím opravdu, že něčemu věřím, tak to pak se tomu nebráním i ve svých běžném životě.

Okomentoval(a): [PM40]: Prolínání intu principů do osobního života

Jo, tak právě ty kurzy intuitivní pedagogiky, a i ty následný kurzy, co jsem absolvoval, tak to je vlastně o poznávání se, o tom ten život právě je. Když poznáš sám sebe, poznáš vesmír, že jo, to už tady bylo dávno, a s Par Ahlbomem, jo, nezbývá mi, že jo, dát mu za pravdu nebo souhlasit, že je to ta zajímavá cesta, když se poznáváme, no a máme, máme jako tu zkušenost s tím, že, to sebezpoznaní, že tam proběhne, tak, působíme pak na ten okolní svět, že jo, tímhle tím, ti žáci, ty děti, oni jsou vnímaví a oni to, oni to vnímají. Je toho opravdu spoustu, co jako z toho učitele vychází, takže, oni vnímají hodně těch podnětů a takže, když tam, když tam budou něco, něco takhle pozitivního, tak to, to samozřejmě na ně zapůsobí taky, no. Jo, jo, takhle to vnímám, že je to prostě proces sebezpoznavání a cesta, jako v průběhu života. To není jako dokončeno, že jo. Když jsem prošel kurzem, že je to hotovo no, to ne. (smích)

Okomentoval(a): [PM41]: Proces sebezpoznaní

A zeptám se ještě, Par Ahlbom hovořil i o osobní nezávislosti, svobodě, kterou je třeba opečovávat, o to více ve vztahu žák – učitel. Jak pojímáte téma osobní svobody?

No, tak tohle není tak jednoduchá otázka pro mě, ale když to zakomponuju přímo konkrétně do výuky, tak ve výuce jsem schopnej nabídnout tu velkou svobodu, že přesto, že žáci nebo okolí, nebo prostě podmínky, všechno to směřuje, nebo dá se očekávat, že ten program bude nějaký, tak přesto se domnívám, že jsem schopnej díky té svoji vnitřní svobodě a můžu třeba říct nějakému rebelství nebo něčemu takovému, to změnit a vystoupit z nějakého takového řádu a pokusit se to udělat zajímavější, jo? Pokud se to za mě, mi přijde, že se to do té situace, nějakým způsobem se to hodí, takhle bych to asi, takhle bych to asi popsal.

Okomentoval(a): [PM42]: Nekonečný proces

Okomentoval(a): [PM43]: Vnitřní svoboda = vystoupení z řádu

P: Jasně. Dobře. Ještě se Vás zeptám na poslední otázku. Čím byla, nebo čím je pro Vás intuitivní pedagogika největším přínosem?

No, nejspíš to, asi to bude opravdu to, že mi dost usnadnilo moji práci vlastně. To povolání učitele je, je dosti náročný. A v průběhu let, kdy se třeba je ten, ten člověk se může cítit jako učitel dost opotřebovaný tím prostředím a procesem učení a dalšíma podmínkami, který ve škole panují, tak to může být opravdu hodně těžký. A je pravda, že intuitivní pedagogika a vůbec ti, ti lektori s tím svým přístupem a inspirací mi pomohli k tomu, že, že dál učím. Protože klidně by se mohlo stát, že bych musel přestat s tou prací.

Okomentoval(a): [PM44]: Opotřebování učitele

A dost možná mi to pomohlo opravdu k tomu, že, že v tom dál pokračuju. A samozřejmě, že ty období jsou různý. Někdy je to, někdy je to vejš, ta křivka. Někdy je to níž. A někdy se cítím líp a někdy hůř. Ale dost, dost možná díky intuitivní pedagogice jsem stále pedagog. Takže asi tak.

Okomentoval(a): [PM45]: Díky intu pedagogice stále pedagogem

Tak to je, asi to nejsilnější tvrzení, bych řekla. Super.

ROZVÍJENÍ VZNIKAJÍCÍCH TÉMAT

Respondent Pavel

Prvopočátky

První zkušenost s intu pedagogikou
 Já první zkušenost vlastně nebyla nějak oslnivá. Bylo hodně vzdálené od toho, s čím jsem vystudoval. Bylo to s vzdálený mě přišlo od běžné praxe a tak musím říct, že dojmy byly vlastně smíšené.

Nejvíce oslovily INTU hry

Prvopočátky s intu pedagogikou
Jo, tak to já už patřím těm veteránům, no. Protože ono to tady vlastně, to tady začínalo, to už je hodně dávno, no. (úsměv)
Já už ty roky nepočítám, ale bude to víc jak deset.

Vydání knihy
... my jsme dokonce vydávali knihu, možná, že ji znáte. Asi je to vlastně jediná kniha v češtině intuitivní pedagogika a má to ještě nějaký podtitul. Napsal to Thomas Pedrolí a tam je vlastně i podtitul rozhovor s Iris Johansson

Vědomý učitel

Jeden z dalších způsobů sebezvoje
Já jsem pedagog, který sbírá všechny možný informace a inspirace. A to, že jsem prošel kurzy intuitivní pedagogiky, to mě pomáhá. Samozřejmě to ale není jím zdroj, který využívám. Snažím se jít i třeba vlastní cestou. Dejme tomu, že se snažím objevovat nějaké nové cesty.

Intuitivní pedagogika jako zavádějící název
Takže on vlastně ani nechtěl, aby se to jmenovalo intuitivní pedagogika, protože ono je to vlastně tak trochu zavádějící, že vlastně není pořádné, co si pod ní představit. A vlastně jsou to víceméně takové podlé techniky lektorů, co se tím zabývají, tak oni nemají ani moc rádi ty nálepky. [PM1]

Sdílení příkladů z praxe na kurzech
 „Jasou příklady často to byli učitelé říkali svoje příklady z praxe, no a tam jsme se pak dozvívali žejo, jak s tím třeba naložit, jak s konkrétním zákem třeba by měla fungovat ta komunikace, když byl nějaký problém, jak to třeba vyřešit příště lépe...“

Význam intuice

Význam intulce
Ta inspirace je samozřejmě z těch konkrétních případů a příkladů, co jsme třeba se zmínili na tom kurzu, ale pak už v ty praxi se dostáváme do desítek dalších a dalších situací, které třeba jsme tam vůbec neprobírali. **A už je to opravdu jenom zřejmě na ty intulci, co a jak a jakou cestou se vydat.**

Sdílení z praxe přináší klid
No, v každém případě mě to určitým způsobem uklidilo, tu. Je jsme se dostávali do nějakého rozebírání technické situací náročných třeba se zásky, se kterými to nebylo vůbec jednoduché se domluvit. Tak tyhle ty příklady, co jsme třeba se s nimi seznámili, tak nám daly mnohem širší rozhled. A to vlastně už tím, že se o tom bavíme s ostatními potom nebo s tím lektorem, tak to nám pomáhá být prostě klidnější, zkušenější.

Význam intuice
...význam intuice dovedu si jako
přiznat, že každé učitel nebo i
člověk svojí intuici zřejmě
objevuje.

Vnitřní prožívání

Hledání intuíce
Někdy te intuíce v mém případě je velmi neznatelná. Ze opravdu si musím hodně hledat. Ale když hledám, tak třeba i nacházím. Když jsem nehledal, tak tam nic nebude, ale tak jedním prostě automaticky. Jo. Ale intuíce mě může naskočit i nečekaně. Když jsem na to připravený, tak si fknou, aha, třeba něco je, tak zatím můžu jít a zkusit to.

Ukovení v sobě
Před každou hodinou musím být jak se říká prostě v sobě. Pokud musím řešit něco jiného, co mi brání se soustředit na to, být v sobě, tak myslím, že ta intuice má potom mnohem těžší cestu se vlastně dostat ke mně abych ji mohl využít. Ale pokud jdu do ty hodiny a jsem sám v sobě, tak tam vcházím úplně otevřeně

**Napojení na vnitřní svět před
hodinou**
...že když jsem v kabinetu
s ostatními kolegama a oni
tam něco řeší, co mě
absolutně nezajímá, není to k
tomu tématu tak, mi to dokáže
rozladit to moje soustředění, no
a nejednou už cítím, že nejsem
v sobě, takže pomůže mi to, že
jdu na záchod, nebo něco, kdy
můžu být sám se sebou a znova
se na sebe napojit.

Další seberozvoj

Jiné techniky
Naopak i já používám hodné cvičení, které mi pomáhá pak se být sám se sebou a být a sábe jako je Chi-kung cvičení. Má pár cviků, který mi hodně pomáhají. A pak i další různé cvičení, které třeba by mohli patřit do Feldenkraisové metody pohybu. Všechno to jsou víceméně pomalé pohyby, které mi dostávají do rovnováhy. I třeba já se dostávám sám k sobě. [PM1] [PM1]

Kolegové a intu
rozvoj

Vnitřní motivace kolegů
Tak to se domnívám, že to by mohlo nastat, ale podle mě pouze až když by měli tu zkušenost s kurzama intuitivní pedagogiky a měli by tu zkušenost nějak jakoby pozitivní, protože každé učitel si na to musí přijít sám, co má mozek fungovat. To nejde tak, že někdo řekne, tak tohle funguje a tohle to teď používte. Musí to jít zevnitř, to jinak nefunguje.