



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie a pedagogiky

Bakalářská práce

Žák, učitel na tradiční a alternativní škole

Vypracovala: Adéla Pospíchalová
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2022

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Žák, učitel na tradiční a alternativní škole jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské/diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích

.....

Adéla Pospíchalová

Poděkování

Zde bych chtěla velmi poděkovat vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Margaretě Garabikové Pártlové Ph.D. za její vedení mé práce, za její trpělivost a vhodné poznámky. Dále děkuji všem učitelům a žákům ze Základní školy, ScioŠkoly a Waldorfské školy za jejich podílení se na mé bakalářské práci v oblasti výzkumného šetření.

Anotace

Žák, učitel na tradiční a alternativní škole

Tato bakalářská práce se zabývá komunikací a interakcí mezi učitelem a žákem na 2. stupni klasické základní a alternativní školy. V teoretické části jsou popsány jednotlivé pojmy: škola, učitel, žák, interakce a komunikace a u pojmu škola je také rozebrána alternativní a klasická škola. Praktická část popisuje komparaci 2. stupně klasické základní a waldorfské školy z hlediska komunikace a interakce. Cílem bylo zjistit a popsat rozdíly v komunikační kompetenci mezi učitelem a žákem.

Klíčová slova

Žák, učitel, tradiční škola, alternativní škola, komunikace

Annotation

Pupil and teacher in traditional and alternative school

This bachelor thesis deals with communication and interaction between teacher and pupil at the 2nd level of classical and alternative school. The theoretical part describes the individual concepts: school, teacher, pupil, interaction and communication, and the term school is also discussed alternative and classical school. The practical part describes the comparison of the 2nd level of classical and Waldorf school in terms of communication and interaction. The aim was to identify and describe the differences in communication competence between teacher and pupil.

Keywords

Pupil, teacher, traditional school, alternative school, communication

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	9
1 Škola	9
1.1 Alternativní škola	10
1.1.1 Znaky alternativních škol.....	11
1.1.2 Druhy alternativního školství u nás.....	12
1.2 Waldorfská škola	16
1.2.1 Výuka na waldorfské škole.....	17
1.2.2 Učitel na waldorfské škole	19
1.3 Tradiční škola	19
1.3.1 Znaky tradičních škol.....	19
2 Učitel	20
2.1 Učitel a učitelská profese	20
2.1.1 Učitel	21
2.1.2 Pedagog.....	22
2.2 Autorita	23
2.3 Prestiž.....	24
2.4 Feminizace.....	25
3 Žák	26
3.1 Postavení žák - učitel.....	27
4 Interakce a komunikace	27
4.1 Interakce	27
4.1.1 Sociální styk.....	27
4.1.2 Sociální interakce	27
4.1.3 Pedagogická interakce	28
4.1.4 Interakční styly učitele	30
4.1.5 Sociální percepce	31
4.2 Komunikace.....	32
4.2.1 Sociální komunikace.....	32
4.2.2 Pedagogická komunikace	33
4.2.3 Komunikativní kompetence	36
Praktická část.....	38
5 Metodologie výzkumu.....	38

5.1	Cíl výzkumu	38
5.2	Výzkumné otázky	39
5.3	Výzkumný vzorek	39
5.4	Metody výzkumného šetření	40
5.4.1	Pozorování.....	41
6	Výsledky výzkumného šetření.....	42
6.1	Jaká technologie je využívána ve vyučovacích hodinách na zvolené tradiční a alternativní škole?	42
6.2	Jaké pomůcky jsou využívány ve vyučovacích hodinách na zvolené tradiční a alternativní škole?	43
6.3	Jakou podobu má dialog na zvolené tradiční a alternativní škole?	45
6.4	Jakou podobu mají otázky učitele na zvolené tradiční a alternativní škole?	47
6.5	Jakou podobu má komunikace žáků na zvolené tradiční a alternativní škole?	48
	Diskuze	50
	Závěr	52
	Zdroje	53
	Použitá literatura.....	53
	Internetové zdroje:	55

Úvod

Každý člověk někdy chodil, chodí nebo bude chodit do školy a nedílnou součástí školského systému je devítiletá základní škola. V České republice existuje hned několik typů základních škol, kam žák může docházet a příkladem jsou třeba alternativní školy, které začínají být poslední dobou čím dál tím víc populární. Zájem o ně narůstá a ony se rozšiřují a vznikají nové.

Tato bakalářská práce má za cíl komparaci alternativních škol a školy klasické z hlediska komunikace a interakce. Zjistit, jak moc jsou odlišné a v čem tkví hlavní rozdíly. Pro tuto komparaci byly zvoleny dvě alternativní školy v Českých Budějovicích: škola Waldorfská a ScioŠkola a jedna tradiční škola. V těchto školách bylo realizováno výzkumné šetření.

Práce je rozdělena do dvou částí, tedy části teoretické a praktické.

V teoretické části bakalářské práce nalezneme rozepsané pojmy škola, učitel, žák, interakce a komunikace. Jedná se o obecnou charakteristiku pojmů a rozebrání částí těchto pojmů, které souvisí s druhou částí práce.

V praktické části této bakalářské práce je popsána metodologie výzkumného šetření a samotné výzkumné šetření a jeho výsledky. V metodologii je rozepsán výzkumný cíl, výzkumné otázky, výzkumný vzorek a metoda výzkumného šetření, kterou je pozorování. Také zde samozřejmě nalezneme diskuzi a závěr, které celou bakalářskou práci shrnou.

Teoretická část

1 Škola

Škola je velmi rozsáhlý a častý termín, proto se pro lepší a rozsáhlejší pochopení musí více rozebrat.

Není to žádný nový termín, právě naopak. „*Tento pojem má svůj původ v řeckém slovu scholé, což znamená prázdeň, tj. volnost, příležitost či možnost věnovat se vlastnímu vzdělání.*“ (Janíková, 2009, s. 9) Za čas vzniku organizované výuky ve školách, tedy školy, se označuje období přibližně před 5 tisíci lety v místě Mezopotámie a Egyptu. (Treml, 2000, in Janíková, 2009)

Nyní toto slovo definujeme jako organizovanou společenskou instituci se zvláštním prostředím pro učení s mnoha různými funkcemi: vzdělávání, výchovy, socializace, rozvoje, kulturace a jiné, ale jeden z nejdůležitějších bodů této autonomní jednotky je příprava dětí a mládeže na budoucí život. Tito lidé se zde setkávají v určitých rolích a vztazích a tvoří jisté společenství školy. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013)

Škola jako ostatní instituce má při různém pohledu na problematiku zvýrazněné různé úkoly. Když ji posuzujeme v mikro pohledu, v popředí se nám nachází výchova, vzdělání, vyučování, na rozdíl od toho pokud máme makro pohled, v popředí se nachází socializace a kulturace. (Janíková, 2009) Všechny tyto procesy však vedou k jednomu cíli, připravují žáky na existenci po škole.

Pokud si odmyslíme klasické jevy jako čtení, psaní, počítání, může se zdát příprava na život po škole nejasná, můžeme mít pocit, že naše školství je málo propojeno s praxí, avšak najdeme zde mnoho příkladů. Některé z nich budou nyní zmíněny. Škola umožňuje díky specializaci škol (např. technická škola) snazší vstup do zaměstnání, jelikož máme specifické oborově orientované předměty (např. technické předměty), dále nás naučí třeba systém voleb, díky tomu se lépe orientujeme v politických stranách, vím jak volit a budu rozumět fungování, naučí nás např. i o mediální propagandě, takže budeme rozumět reklamám a jejich účelu, atd.

Každá škola samozřejmě volí pro tyto cíle jiné metody výuky a za důležité považuje jiné části výuky, o tom můžeme nalézt velmi mnoho informací, nesmíme ale zapomínat na druhy, které s tím také úzce souvisí. Ty můžeme rozlišovat také právě díky různým přístupům k výuce.

Existují různá dělení, jelikož je škola, jak bylo zmíněno, velmi komplexní termín. Nejčastěji a nejznáměji rozlišujeme mateřskou, základní, střední a vysokou školu. Za relativně časté lze ale označit také dělení na tradiční a alternativní školy, které mají několik zásadních rozdílů.

1.1 Alternativní škola

Slovo „alternativa“ samo o sobě znamená jistou možnost volby mezi dvěma a více možnostmi a pochází z latinského slova alter, což znamená jiný, druhý. (Rejzek, 2012) Alternativní školy jsou jakousi jinou možností než ty klasické. Začaly vznikat za účelem změny nebo spíše zdokonalení stávajícího školství. Významné školy vznikaly nejprve pod vlivem reformních hnutí na počátku 20. Století. (Průcha, 2004) A myšlenky z této doby ovlivňují školství dodnes.

„Je ovšem nutné zdůraznit, že česká, respektive evropská společnost se nachází v mnohem „otevřenější“ situaci než v období poválečném či v období šedesátých a sedmdesátých letech dvacátého století, kdy byly přejímány reformně pedagogické koncepce zejména v rámci alternativního školství, jež se snažilo hledat možnosti (alternativy) zkvalitnění výuky oproti státnímu školství.“ (Kasper & Kasperová, 2008, s. 114)

V alternativní škole jde tedy především o změnu a také rozvoj, ale samotný termín alternativní škola je termín chaosu. Nejen, že je obsáhlý, ale ještě ho každý posuzuje jinak a řadí se pod něj vícero škol např. škola reformní, inovativní, alternativní atd. (Průcha, 2004)

Pod alternativní školou si všichni něco představí. V souhrnu jde o názory, že je to jiné, než klasická škola, odlišuje se to od normálního vzdělávání, zde se jedná o správný předpoklad, protože alternativní školu definujeme jako: pojem, který zahrnuje všechny druhy škol, které se liší od běžných škol našeho systému těchto institucí. Nezáleží na tom, jestli je škola vedená jako soukromá či veřejná, pokud se odlišuje i pouze např.

hodnocením vzdělávacích výsledků nebo metod vyučování od standardu, lze ji označovat za alternativní. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013) Spojitost alternativních škol, které mají své vlastní znaky, musíme tedy hledat v určitých spojovacích rysech tohoto typu, i když je již zřejmé, že i ve standardní škole můžeme najít prvky alternativy a nemusí to být nutně alternativní škola.

1.1.1 Znaky alternativních škol

Průcha (2009b) uvádí jako společné znaky:

- *„pedocentrismus (dítě v centru zájmu a určujícím prvkem ve výchově, která má napomoci rozvoji jeho přirozenosti),*
- *Individuální výchovné cíle,*
- *Princip přiměřenosti a aktivity, úsilí o komplexní výchovu,*
- *Globalismus (celostnost, tematicky integrované vyučování, propojenost předmětů), životnost školy (učení vychází ze života a určené pro život),*
- *Škola jako společenství žáků, učitelů i rodičů“ (Klassen, Skiera & Wächter, 1990, in Průcha, 2009b, s. 107, 108)*

Kasper a Kasperová (2008) uvádí tyto znaky a ještě několik dalších, např. sebekázeň dětí, činnostní učení, kritika tradiční školy a podobně, jako charakteristické rysy pro reformní pedagogiky, na jejichž základu poté byly vytvořeny některé alternativní školy.

Znaků alternativních škol lze tedy najít mnoho, ve shrnutí se ale většina publikací shodne na jiné organizaci výuky, komplexnosti učiva, větší motivaci a rozvoji žáků a bližších vztazích všech osob, ať už myslíme rodiče, učitele, žáky nebo další osoby mimo školu.

Organizace výuky se zaměřuje více na zájmy a záliby dětí a dle nich se orientuje. Žák si může např. sám kooperovat s úkoly, rozhodnout se, kde půjde více do hloubky, a co bude splňovat nejprve. Tím se samozřejmě může zvyšovat jeho motivace a zájem o úkoly i celý předmět. S vnitřní motivací, tedy s tím, že je učivo osobnější, souvisí i důraz na rozvoj kreativity a iniciativy.

Dále si můžeme povšimnout jiného prostředí pro žáky. Třídu mají v těchto školách např. přestavěnou tak, že židle či dokonce i lavice tvoří kruh nebo písmeno U. To napomáhá i na alternativních školách tradiční práci ve skupinkách. Vyučování se často přesouvá mimo tuto třídu, dokonce i mimo samotnou školu.

Instituce se také snaží o větší propojenost s okolím žáků, např. třídními schůzkami, kterých se zúčastní i žák i rodič. Nemusí jít jen o vztahy mezi vnějšími lidmi. Jiný vztah mezi sebou mají i žák a učitel. Stávají se rovnocennými. Učitel je pro žáka spíše přátelský poradce než kantorská autorita. S tím se spojuje i jiná forma hodnocení. Učitel nemusí rozdávat známky, ale může slovně zhodnotit nebo napsat úspěchy a zlepšení či zhoršení žáka. (Průcha, 2004) Ze školy se tak stává spíše společenství. Obecně v souhrnu je vidět, že změny se týkají hlavně souvislostí s osobou žáka, dávají mu větší zodpovědnost za jeho vzdělání, ale také volnost a výběr.

Jak uvádí Průcha (1996), abychom plně pochopily význam alternativních škol, musíme se zaměřit nejen na vlastnosti, protože o ty se snaží i tradiční školy, ale i na funkce. Uvádí tři hlavní funkce: kompenzační, diverzifikační a inovační.

Kompenzační funkce znamená, že tento typ škol vznikl, aby kompenzoval nedostatky klasických škol. Ty mají jisté mezery, nemohou tedy uspokojit všechny potřeby ohledně vzdělání. Diverzifikační funkce mluví o potřebě plurality ve vzdělání. Klasické školy, i když různé jsou vlastně ve svém základu jednotné a potřebují k sobě do celkového systému něco odlišného. Poslední ze tří funkcí je ta nejdůležitější. Alternativní školy tvoří jakýsi prostor pro nové experimenty s organizací a obsahem vzdělávání a jsou jim nakloněny. Tato funkce pak následně může usnadnit přenesení novot do klasických škol, jinak řečeno usnadnit jejich pokrok.

1.1.2 Druhy alternativního školství u nás

Jako nejčastější dělení alternativních škol se používá dělení dle Průchy. Dle Průchy (2004) se rozlišují tři základní skupiny:

- 1) Klasické reformní školy;
- 2) Církevní školy;
- 3) Moderní alternativní školy.

1) klasické reformní školy

Klasické reformní školy realizují reformní pedagogiku. Ta označuje různé pedagogické koncepty pocházející z přelomu 19. a 20. Století. Ty se snažili o reformu tradičních škol, které kritizovali. Jejich kritika a mnohé nalezené problémy jsou dodnes aktuální a diskutované.

Nejednalo se však a ani nejedná o něco stejnorodého či uceleného. Je to soubor různých teorií, které tvořili různí pedagogičtí reformisté. Mezi dnešní klasické reformní školy patří Waldorfské, za kterou stál R. Steiner, Montessoriovské na základech M. Montessori, Freinetovské dle teorie C. Freineta, Jenské na základech P. Petersona a Daltonské s H. Parkhurstovou, které budou dále jednotlivě rozebrány.

a) Waldorfská škola

Popsána v samostatné podkapitole 1.2 Waldorfská škola.

b) Montessoriovská škola

Jméno tato škola dostala „podle italské lékařky M. Montessoriové (1870 – 1952), která rozvinula reformní pedagogické hnutí především v oblasti předškolní výchovy.“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 159) Ta dávala důraz na svobodu dítěte, tedy přesněji na samostatný svobodný rozvoj pomocí tzv. didaktického materiálu neboli pomůcek. Tak dle ní může dítě dosáhnout nejvyššího rozvoje.

Typické pro ni je individuální vzdělání, speciální pomůcky, projektové vyučování, dělení dětí do věkových skupin, utváření prostředí dovolující přirozený vývoj dětí, že počítá s přirozenou potřebou se něco naučit a vychovatel je v pozadí. Pro vychovatele platí, že má dítěti pouze pomáhat, aby se zvládlo něco naučit samo. Dítě něco udělá a naučí se za pomoci pomůcek, popř. postrčení od vychovatele. „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ je typickou větou. (Vališová & Kasíková, 2007)

U nás existují pouze montessoriovské mateřské školy, ale jinde i základní školy. (Průcha, 2004)

c) Freinetovská škola

Tato reformně pedagogická koncepce pochází z Francie od učitele C. Freineta, který znal a inspiroval se např. M. Montessori a kladl důraz na samostatnost,

samostatnou aktivitu, samostatné kritické myšlení a manuální pracovní činnost. (Kasper & Kasperová, 2008)

Třída na této škole by měla mít pracovní prostory, žáci by měli mít týdenní individuální plán a měli by mít přístup k technice, materiály k výuce by měli obsahovat návody i řešení a na škole by měli být přístupné materiály, které podnítky k další práci. Zdůrazňuje se zde především role školní tiskárny. *„Žáci pomocí tiskařského stroje tvoří kreativní texty s obsahem z různých předmětů. Učí se konkrétně nejen práci s textem, ale získávají i poznatky a celkový obraz světa v souvislostech.“* (Kasper & Kasperová, 2008, s. 149)

Tento typ je rozšířený hlavně v zahraničí převážně ve Francii, u nás se nevyskytuje žádná reálná freinetovská škola, jen teorie k ní. (Průcha, 2004)

d) Jenská škola

Další z realizovaných reformních pedagogik je jenský plán v Jenské škole, což je *„druh alternativní školy realizující jenský plán“* (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 119), což je *„pedagogická koncepce vyvinutá německým reformátorem P. Petersenem (1884 – 1952), [...]“*. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 119) Ten vedl pokusnou školu později známou právě jako jenský plán (Jenaplan).

Typické je zde v této teorii dělení do skupin dle věku nikoli do ročníků, volné a podnětné edukační prostředí a týdenní harmonogram činností skupiny, která se podílí na utváření jedné místnosti. Důležitý je zde pracovní charakter vyučování. *„Mezi rozvíjené aktivity ve vyučování patřili a dodnes patří v jenské pedagogice rozhovor, hra, práce a slavnost, které propojují jak kooperaci, tak individualizaci.“* (Kasper & Kasperová, 2008, s. 193)

e) Daltonská škola

Daltonský plán vytvořila americká učitelka H. Parkhustová (1887 – 1973), která se inspirovala M. Montessoriovou. Daltonský plán realizuje Daltonská škola, což je *„druh alternativní školy (nazývaný podle experimentální školy v Daltonu, USA) realizující daltonský plán.“* (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 44)

Typická pro ni je předpokládaná odpovědnost žáka, měsíční individuální program s určenými danými výsledky, kterých je třeba dosáhnout, důležitá spolupráce dětí a pravidelné střídání skupinové a individuální práce. (Průcha, 2004)

Svobodová a Jůva (1996) výstižně popisují problémy realizace této alternativy. Potíže mohou nastat velmi snadno, jelikož si žáci své tempo učení a pořadí úkolů určují sami, může každý žák dojít jinak daleko, i když by to třeba všichni zvládli stejně. Dalším zmíněnou obtíží je ne příliš časté a nedostatečné opakování učiva. Žáci si ho tudíž nemusí zapamatovat, nebo ho například nebudou považovat za tak důležité, jak ve skutečnosti je.

Tento typ škol můžeme najít i u nás v Brně. (Průcha, 2004)

2) církevní školy

Náboženských institucí se týká hned několik zákonů a jedním z nich je, že „český právní řád poskytuje církvím [...] dvě zvláštní práva týkající se působení ve školství: právo zřizovat vlastní školy (zákon 3/2002 Sb., § 7 odst. 1e) a právo vyučovat náboženství na školách zřizovaných státem, kraji či obcemi (tamtéž, odst. 1a).“ (Martinek, 2016, s. 258)

Tyto nestátní školy jsou postaveny na dlouhé historické tradici jak ve světě tak i u nás. Zde budou blíže popsány církevní školy v ČR. V roce 1989 byly u nás obnoveny po zrušení v roce 1948. „Pro fungování nestátních škol byla rozhodující vyhláška [...] MŠMT č. 452/1991 Sb., o zřizování a činnosti církevních škol a škol náboženských společenství. Tyto dokumenty podrobně stanovily, kdo může být zřizovatelem těchto škol, jaké požadavky musí splňovat“ (Průcha, 2009b, s. 103), apod.

Jako o alternativně se o nich nepíše. Ty náboženským společenství a církve, které jsou státem uznány a registrovány, mohou zřizovat MŠ, ZŠ, SŠ, ale i konzervatoře, vyšší odborné školy atd., ale jejich učební osnovy musí být schváleny ministerstvem. Žáků na těchto školách je však menší množství.

Typické je pro ně: přidávání nadstandartních předmětů typu náboženství či latina nebo větší hodinová dotace na vybrané předměty např. cizí jazyky, zapojení principů náboženství do pedagogiky a příprava školou na taková povolání, na které nepřipraví klasická škola. (Průcha, 2004)

3) moderní alternativy

Všechny alternativní školy neodvozené od reformních pedagogik a nejsou zřízeny náboženskými organizacemi lze označit za moderní alternativy. Většinou se jedná o školy soukromé a jejich počet možností se rozrůstá každý rok.

Odlišení od klasických škol podněcují nejčastěji rodiče a učitelé, rodiče se také velmi zapojují, není zde nejdůležitější obsáhlost látek a konkurence, často se využívá i mimoškolní prostředí a jiné. Tyto znaky se shodují se znaky klasických reformních škol. Od těchto škol přebírají jisté znaky a dodržují je ještě striktněji, ale oproti nim jsou tyto alternativy více flexibilní a propojené. Jako známější příklady u nás lze uvést např. projekt: Začít spolu a projekt: Zdravá škola. (Průcha, 2004) Za moderní alternativu můžeme ale považovat také např. Scioškolu.

Projekt: Začít spolu vznikl v USA pod původním názvem Step by step a inspiroval se humanismem. V souvislosti s tím dává důraz na individuální přístup k dětem, pozitivní klima ve třídě, propojení s mimoškolními vztahy a inkluzi. Učitel se zde jako v Montessoriovské škole stává pouze poradce.

Projekt: Zdravá škola, jak je již z názvu patrné, klade důraz na vzdělání v oblasti zdraví. Učí k úctě ke zdraví a péči o ně a tomu přizpůsobuje i výuku. (Vališová & Kasíková, 2007)

1.2 Waldorfská škola

Waldorfská škola je asi nejznámější alternativou u nás. Své jméno dostala od obce Waldorf, kde byla tato koncepce poprvé realizována a zakladatelem tohoto typu byl pedagog a filosof Rudolf Steiner (1861-1925). Byl to renesanční člověk. „*Umění, architektura, drama, věda, vzdělání, zemědělství, medicína, ekonomika, náboženství, péče o umírající, sociální organizace - neexistuje téměř žádný obor, kterého se nedotkl.*“ (Bamford & Utne, 1991)

Typické pro waldorfské školy je, že jsou to nestátní školy. „*Školy nestátní, volné (svobodné), jednotné, koedukované a všeobecné*“ (Pol, 1995, s. 11), které realizují waldorfskou pedagogiku, tj. kladou důraz na rozvoj žáků, hlavně v oblasti estetických a pracovních předmětů (malování, kreslení, modelování, atd.), které mají podněcovat aktivitu a jsou děleny do bloků. Žáci se takto rozvíjí v mnoha stránkách, naučí se tak

nejen kreativitě, ale i vůli a trpělivosti. Aktivitu tohoto druhu prostupují všechny hodiny. „*Záměrem waldorfské školy není vychovávat specialisty, nýbrž mnohostranně vzdělané lidi.*“ (Váňa & Carlgren, 1991, s. 51) Žáci jsou zde také vybízeni ke spolupráci a dokonce plánují osnovy společně s učitelem. Můžeme si také všimnout pospolitosti a spolupráce žáků. Tyto sociální prvky podporuje také fakt, že žáci nejsou známkováni, tudíž nemohou propadnout a učitel může ve slovním hodnocení vyzdvihnout individualitu a postup tam kde to u známek není viditelné. Spolupráce se očekává nejen od učitelů ale i od rodičů, protože ti všichni odpovídají za řízení školy.

Jedná se o nejrozšířenější alternativu, která je u nás státem uznaná jako experimentální škola, a která má dvanáct ročníků někdy navazující na mateřskou školkou. U nás se vyskytuje celkem sedm hlavních základních škol. Jejich působení však nelze objektivně zhodnotit a existují na ně mnoho rozdílných názorů. Někdo ji kritizuje a někdo považuje za ideální a vzorovou. (Průcha, 2004)

1.2.1 Výuka na waldorfské škole

Předměty jsou uspořádány tzv. organicky „*podle přirozeného rytmu dne. Tento velký rytmus se pohybuje mezi přijímáním, prožíváním a prováděním, mezi nadechnutím a vydechnutím.*“ (Váňa & Carlgren, 1991, s. 49) Je zde odstraněn klasický „škodlivý“ rozvrh hodin. Samozřejmě i tyto školy mají svůj rozvrh. Postoj této alternativy k předmětům a rozvrhu pomáhá ke kontinuitě učiva oproti fragmentizaci na klasické škole.

Vyučované předměty se dají rozdělit na tři skupiny a takto jsou za sebou řazeny a vyučovány. První zeměpis dějepis a přírodní vědy, další např. cizí jazyky a poté umění a tělesná výchova. Výjimku tvoří mateřský jazyk a matematika. (Pol, 1995) „*Matematika a mateřský jazyk se však objevují jak v blocích, tak i v tradičních organizačních jednotkách.*“ (Pol, 1995, s. 78)

Waldorfské školy se staví kriticky k tradičnímu rozvržení všech hodin na 40 až 45 minut, proto ráno žáci mají tzv. hlavní vyučování, epochu, která má cca dvě hodiny, což je typickým znakem waldorfských škol. Tyto epochy se postupem času střídají. „*Dvouhodinový vyučovací blok, který se ještě dále dělí na část rytmičnou, vyučovací a vyprávěcí, je monotematický a po dobu 3 až 4 týdnů při něm učitel rozvíjí jedno dané*

téma.“ (*Asociace waldorfských škol České republiky, 2008*) Týká se to hlavně předmětů: zeměpis, dějepis, fyzika, chemie (přírodní vědy). Netýká se to např. cizích jazyků a tělocviku. „*Školní den tedy začíná předměty, které zaměstnávají vědění a chápání, myšlení a představování.*“ (*Váňa & Carlgren, 1991, s. 49*) Jako plusy Rýdl (1994) uvádí, že učitel může danou látku probrat hlouběji, důkladně se na látku připravit a snadněji si získává pozornost žáků. Jako zápor však uvádí, že žák by neměl dlouhodobě chybět, aby zvládl danou epochu.

Epochy začínají tzv. rytmickou částí. Ta má za cíl připravit na další fungování při vyučování. Účelem tedy je děti probudit k činnosti. Je možno recitovat báseň, hrát na nástroj či zpívat nebo třeba také i provádět cvičení řeči. Po této přípravné činnosti následuje opakování látky, z kterého se pak učitel odrazí a pokračuje dál. Jelikož waldorfská škola počítá se zapomínáním žáků, je tato část nezbytná. Tím, že dojde k opakování, dojde i k „*prohloubení, odvození přírodních zákonitostí z experimentů, případně i citové posouzení historických postav, o kterých byla řeč, nebo shrnutí získaných poznatků o nějakém zvířeti.*“ (*Váňa & Carlgren, 1991, s. 50*) Potom následuje výklad, činnost, kdy dochází k vyprávění, shrnutí či zápisu do sešitu pro danou epochu tzv. epochového sešitu, a nakonec přijde jisté vyprávění či čtení příběhu. Tato konečná část vždy souvisí s nějakým tématem pro dané časové období. (*Váňa & Carlgren, 1991*)

Dále probíhají předměty jako cizí jazyky. Zde „*je kladen větší důraz na rytmické opakování.*“ (*Váňa & Carlgren, 1991, s. 49*) Tyto předměty jsou obvykle řazeny přímo za epochy. Je nutné jejich opakování a za epochy jsou dávány komunikativní předměty, v kterých je využíván zpěv, poezie a jiné.

Na konec se řadí umělecké a praktické hodiny jako ruční práce, práce na zahradě, a jiné.

Získané znalosti a aktivity žáci poté mohou využít a předvést na tzv. měsíční slavnosti ta „*je v jistém smyslu srdcem celé waldorfské pedagogiky. Třídy ukazují sobě navzájem i rodičům jednou za měsíc, čemu se při vyučování naučily.*“ (*Váňa & Carlgren, 1991, s. 83*) Měsíční slavnosti nejsou jediné oslavy, které mají ve waldorfské škole význam. Obecně všechny svátky, roční období a významné dni mají ve waldorfské škole významné postavení a pracuje se s nimi.

1.2.2 Učitel na waldorfské škole

Specifický znak waldorfské školy je i sám učitel. Zde je uvedeno několik příkladů odlišností.

Průcha (2004, s. 39) uvádí, že *„učitelé waldorfských škol jsou „svobodní“ v tom smyslu, že nejsou vázáni osnovami tradičního typu a plánují výuku ve spolupráci s žáky, částečně i s rodiči.“* Učitel je zde pojímán spíše jako tvořící umělec, jelikož výchovu pojmají jako umění. Učitel má totiž využít veškeré možnosti výchovného a vzdělávacího charakteru a sdružit dohromady tělesné, duševní a duchovní vzdělání. (Rýdl, 1994)

Učitel waldorfské školy by se měl stále vzdělávat a rozvíjet. Aby mohl vůbec učitel na waldorfské škole učit, musí absolvovat kurz pro waldorfské učitele. *„V případě rozvoje učitelů waldorfských škol ovšem nejde „pouze“ o antroposofii, byť ta je východiskem i pro pohled na širší dalších potřebných lidských a profesionálních kvalit učitele.“* (Pol, 1995, s. 31) Pol (1995, s. 31) také uvádí *„čtyři základní oblasti rozvoje učitele: 1. antroposofii; 2. pedagogiku a psychologii; 3. obsah vyučovacích předmětů učebního plánu waldorfských škol; 4. umění a řemesla.“*

Dalším specifikem je například také, že učitel je třídním učitelem jedné třídy od 1. do 9. třídy. *„Úspěšnost učitele spočívá podle Steinera na stupni poznání dětí, které vyučuje a vychovává.“* (Rýdl, 1994, s. 144)

1.3 Tradiční škola

Standartní, klasická či tradiční škola, je tedy taková škola, která reprezentuje určitý standard či tradici klasické školy. Pro specifikaci a bližší určení, co je standartní škola můžeme využít definic alternativní školy. Díky ní nám vyjde jednoduché rozlišení, že standartní škola je státní a alternativní státní či nestátní, jak již bylo zmíněno. (Průcha, 1996)

1.3.1 Znaky tradičních škol

Na rozdíl od alternativní školy, kde dostal žák možnosti změny, zde jsou věci pevně nastavené, jako např. pevný rozvrh hodin a dne, dané úkoly, které je třeba splnit dle jasného zadání i rozsah učiva, který musí daní žáci zvládnout.

Žák je od ostatních osob hlavně od učitele mnohem více oddělen. Učitel má monopol na pravdu. Tu předává žákům, kteří ho považují za jejich autoritu. Oddělení jsou i spolužáci, u kterých se projevuje a upřednostňuje soutěživost místo spolupráce.

Typické je pro ni i zaměření se na obsah a množství učiva než na komplexnost a propojení. Paměťové učení a uzavřený prostor třídy s klasickým rozestavěním lavic jen dotváří tradiční tvář tradiční školy. (Průcha, 2004) Jak uvádí Svobodová a Jůva (1995) na tomto školství je právě malá komplexnost učiva, zaměření na obsah, autoritativní učení a jiné kritizováno.

V souhrnu žák zde sice nemá možnost volby, ale za to jsou mu jasně nastavena pravidla a úkony, které je třeba splnit, což může být mnohdy snazší než se sám rozhodnout či zorientovat.

2 Učitel

2.1 Učitel a učitelská profese

Od samého počátku se člověk něčemu učil a své vlastní objevy předával poté dál a učil je další. Samo učitelství tu tedy bylo od té doby, co tu bylo lidstvo, proto ho můžeme řadit mezi tradiční intelektualizované profese, ovšem pokud bychom ho považovali za profesi. Jeli učitelství profese, o tom mnozí autoři polemizují, jelikož to není jasné. Sami učitelé učitelství často pojímají spíše jako poslání než jen jako samotnou profesi. Popsání této problematiky se tak stává značně neuchopitelné a složité. (Kasíková & Vališová, 2007)

Vališová a Kasíková (2007) popisují problém profesionalizace v sociologii jako teoretický i praktický. V teoretické rovině popisuje profesi idealizovaný model, dle kterého se popisují profese, jenže tento popis má velký vliv na samotnou profesi v praxi. Problém ve srovnání s modelem nastává, jelikož učitelství je značně specifické oproti jiným povoláním.

Dle autorů a jejich popisu profesí, by učitelství splňovalo znaky profese, ale když se podíváme blíže na jednotlivé znaky, tak je dle mnoha autorů nesplňuje naplno jako např. u Vašutové (2007). Ta uvádí dělení hlavních znaků profesí takto:

- 1) *„Expertní teoretické a praktické znalosti nezbytné pro řešení důležitých společenských otázek a problémů*
 - 2) *Zájem o větší prospěch společnosti*
 - 3) *Autonomie v rozhodnutích týkajících se profese*
 - 4) *Etický kodex, podle kterého se musí příslušníci profese chovat a být zodpovědní*
 - 5) *Existence „profesní kultury“ projevující se ve fungování profesní organizace.“*
- (Vašutová, 2007, s. 8)

U tohoto dělení se nachází problém v plném splnění dané části. Např. zájem o větší prospěch učitelé splňují plně, ale jiné znaky např. autonomii nenaplní dostatečně. Stejně jako Vašutová (2007) se tak i další autoři a sociologové přiklání k řešení, že učitelství je semiprofese neboli poloprofese. Argumenty pro to jsou: vysoký počet žen na pracovních místech, celkový vysoký počet pracovníků, absence kariérních stupňů a jiné.

Stejný názor mají i Ornstein a Levin (1989, in Průcha, 2017), ti dávají důvody, že je učitelství semiprofese, protože učitelství lze vykonávat i bez příslušné licence např. neaprobovaní učitelé, je zde nepřesné stanovení profesních znalostí a dovedností pro výkon učitelství a protože mnozí laikové mohou posuzovat problematiku jako experti, např. novináři.

2.1.1 Učitel

V laickém pojetí je učitel ten, kdo učí na ZŠ, SŠ, VŠ, a jiné škole. To je sice zjednodušené pojetí, ale v celkovém pohledu pravda. (Průcha, 2002) Jedná se o jednu ze sociálních rolí, od které očekáváme jisté činnosti a chování, hlavně předávání poznatků.

S předáváním poznatků souvisí i pohled na učitele, který platil v minulosti. Dříve byl učitel chápán pouze jako ten, kdo primárně předával informace, ale nyní se již přihlíží na spoluvytváření edukačního prostředí, klima třídy, organizaci činnosti v hodinách atd. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013) Proto musíme o učiteli uvažovat v širších souvislostech, jenomže pokud na něj nahlížíme v širších souvislostech, začnou se nám v jistých činnostech činnosti učitele překrývat s činnostmi dalších osob ve škole.

Průcha (2002) uvádí definici učitele založenou na třech konceptech:

- 1) aktivitě,
- 2) profesionalitě
- 3) a vzdělávacího programu.

Na základě těchto tří bodů vyloučí postupně všechny přítomné ve škole, kteří nevykonávají učitelskou profesí. Aktivita vyloučí ty, kteří přímo nevyučují, profesionalita ty, kteří nevyučují, ale mají ve škole jisté zaměstnání, a vzdělávací program vyloučí ty, kteří pracují se žáky a jejich práce souvisí se vzděláním, ale není to přesně vyučování. Takto se postupně vyškrtli školní psychologové, ředitelé, kteří nevykonávají učitelskou činnost, a další. Učitelé jsou tedy pouze ti, kteří přímo vyučují žáky a předávají jim tak jisté informace či zkušenosti, které jsou popsány v kurikulárních programech pro tyto vzdělávací instituce.

2.1.2 Pedagog

Učitel je označován jako pedagogický pracovník nebo pedagog. Tento pojem pedagog je často zaměňován se slovem učitel jako jeho synonymum. Není to ale totéž, právě naopak, pedagogem může být učitel, ale také rodič, vychovatel, instruktor a mnoho dalších osob, které se podílejí na výchovně – vzdělávacím procesu. (Průcha, 2002)

Pedagog jako pojem označuje činitele ve výchovně – vzdělávacím procesu, který má zodpovědnost za úspěšnost tohoto procesu. Proces organizuje, vede i hodnotí a tak za použití výchovných prostředků rozvíjí vychovávaného jedince, což může být žák, dítě, ale i zaměstnanec a další osoby.

V reálném životě je vidět rozdíl mezi jednotlivými učiteli v roli pedagogů, když na ně pohlédneme z hlediska skutečné a zdánlivé autority. Na jedné straně stojí pedagogové, kteří své žáky opravdu rozvíjí, dávají jim správné podněty a žáci je mají rádi, věří jim a respektují je. Tito lidé mají ve většině případů také přirozenou autoritu.

Na druhé straně stojí vychovatelé bez respektu, oddělení od svých žáků, kteří se pak mohou uchýlit k nátlakovým metodám. Ti si autoritu vynucují a nemají ji, žáci jim nevěří a oni jsou pak neúspěšní. Ti nemohou vychovávat, ale často si to ani neuvědomí. Zde se jedná o autoritu zdánlivou oproti dříve popsané skutečné. (Jůva, 2001)

2.2 Autorita

Když se mluví o autoritě, často zní toto slovo v negativním slova smyslu. Použije se např. v autoritářském stylu výchovy, kdy daná autorita nehledí na potřeby ani přání vychovávaných, ale pouze vyžaduje úctu k sobě a nic pro tu úctu neučiní. „*Představa, že se autorita přičí svobodě a demokracii, vznikla neoprávněným ztotožněním autority a moci [...] anebo také redukcí moci pouze na násilí a potlačení.*“ (Vališová, 2008, s. 18)

Slovo autorita však pochází z latinského slova auctoritas, což znamená i pozitivní významy jako podporu, jistotu, a mnoho dalších. Častý ekvivalent slova autorita je proto třeba vliv a samu autoritu můžeme charakterizovat v třech rovinách, kdy mluvíme o tom, co lidé uznávají. Ti uznávají váženost, váženou osobu a váženou instituci.

Autorita je jistým nositelem norem a hodnot a tím je spojena s výchovou, což je i jasné uvedeného stylu výchovy. Obě, i autorita i výchova, předávají normy a hodnoty lidem. Autorita má tedy výchovnou funkci. Proto je ve škole pojmána spíše jako vedení žáků. Ti pak vnímají danou autoritu učitele jako edukátora a vůdce či poradce. (Vališová & Kasíková, 2007) „*Dodáváme, že je také garantem pozitivních hodnotových struktur, významným předpokladem rozvoje lidských potencií a základem fungování společnosti v tom nejširším slova smyslu.*“ (Vališová, 2008, s. 18)

To, jak učitelé mohou získat svou autoritu u žáků, lze dělit na mnoho způsobů. Zde jsou vybrané dvě, které budou rozebrány. První je dělení autority na přirozenou a získanou, které je nejčastěji používané i v klasické komunikaci. Přirozená autorita vychází spontánně ze vzhledu či schopnosti daného člověka. Získaná autorita logicky dle názvu může být získána během nějaké činnosti, např. díky prokázání znalostí v dané oblasti.

S dalším vybraným dělením se můžeme zabývat oblastí sociální prestiže. Autoritu máme tak buď formální, nebo neformální. Formální autorita vychází z postavení jedince v dané situaci. Nezáleží zde na tom, jestli je jedinec malý a nevzbuzuje přirozenou autoritu, záleží na tom, že tento jedinec díky své funkci nebo roli získá pozornost. Naopak neformální autorita souvisí s přirozenou, jelikož tento jedinec získá pozornost díky své osobě, svým schopnostem a vzhledu nikoli postavením. (Vališová &

Kasíková, 2007) „Do značné míry závisí na motivaci žáků, na jejich vztahu k předmětu, učebnímu oboru, kterému se chtějí, mohou a umějí naučit.“ (Obst & Kalhous, 2009, s. 399)

Dle Obsta a Kalhouse (2009) žáci vidí dobrého učitele s neformální autoritou nejčastěji dle těchto vlastností:

- 1) Věcná znalost předmětu a odbornost.
- 2) Učitel umí vyučovat, vysvětlovat.
- 3) Přiměřeně náročný přístup k žákům.

2.3 Prestiž

Její český ekvivalent je váženost nebo významnost, kterou lidé ve společnosti vlastní. Můžeme také říct, že se jedná o jistý předpoklad úcty. Tento sociální pojem se váže jak k jednotlivcům, tak i k celým skupinám např. k profesím. (Průcha, 2002) Průcha (2009a) uvádí, že prestiž se hodnotí na základě potřebného vzdělání k profesi, vlivu ve společnosti, zodpovědnosti, finančních příjmů atd.

„Jedním z nejvíce rozšířených omylů tvoří mýtus o nízké prestiži učitelského povolání. Výzkumy prestiže jednotlivých povolání vykazují poměrně značnou stabilitu. [...] Veřejnost si nejvíce váží lékařů, učitelů a vědců.“ (Vališová & Kasíková, 2007, s. 22)

Dle tabulek průzkumů z Průchy (2009a) se učitel na základní škole objevuje ve výzkumu na 6. a 7. místě a profesor na VŠ dokonce na 2. a 3., což je špička.

Učitelská profese si udržuje jistou prestiž neustále hned z několika důvodů. Tím nejvýraznějším z nich se zdá náročnost a složitost práce a nutnost vysoké kvalifikace nebo spíše kladení důrazu a vyšší požadavky na vyšší kvalifikaci. Tyto znaky uznává jak veřejnost, tak odborníci.

Povolání učitele je tedy celkově dle výzkumů a šetření překvapivě vážené, ale sami učitelé ho s ohledem na prestiž často hodnotí negativně a velmi se podhodnocují. Proč tomu tak je, souvisí nejen s profesí jako takovou, ale i s veřejným míněním a rozšířenými omyly, které byly již zmíněny. Pokud tedy vezmeme prestiž celé profese nikoliv jednotlivců, najdeme shodné znaky: nelze pořádně posoudit efektivnost práce a najít výsledky, obecné mínění o snazším studiu pedagogických fakult, velká feminizace

atd. (Průcha, 2002) Jejich mínění nepomáhá ani nízký plat, který prestižní povolání bohužel většinou mají.

To, že sami učitelé hodnotí své povolání jako málo prestižní, může mít za důsledek např. feminizaci profese, jelikož muž obvykle hledá více oceněné zaměstnání než žena, jak finančně tak i uznáním. Feminizaci, tu lze tedy určit jako příčinu i důsledek.

2.4 Feminizace

Učitelství je na rozdíl od některých jiných profesí velmi feminizováno, což znamená, že do těchto profesí vstupovalo v průběhu času více a více žen na úkor mužů, těch zde ubývalo a nyní např. jako v učitelství tvoří ženy významnou většinu pracovníků. Muži jsou v nízkém zastoupení. Obecně lze říci, že je to všeobecně považována za negativní rys.

Proces můžeme dokazovat čísly a najdeme tu dva trendy: Vysoký podíl žen je statický a nedaří se ho snížit. A druhý trend je různý podíl žen na různých stupních a druhích škol. Specifická skupina jsou učitelé VŠ (profesoři, docenti, lektori, asistenti atd.), jelikož zde se stále drží většina mužů a tito akademičtí pracovníci mají větší prestiž než jiní učitelé. (Průcha, 2009b)

V grafu z roku 2000 můžeme vidět různé procentuální zastoupení. Nejvíce žen nalezneme zaměstnaných v mateřských školách. Tam tvoří až 99,9 procent. Dále na základních školách je procentuální rozložení také vysoké, až 84,5 procent. Nakonec si uvedeme ještě příklad z vysoké školy, kde je to naopak nízké zastoupení. Tam toto pohlaví obsáhne 33,1 procent. Stoupající feminizaci lze zas doložit čísly z roku 1954. V roce 1954 totiž ženy celkově tvořily 55,3 procent a poté nastal výrazný nárůst, jelikož nyní tvoří 86 procent. (Průcha, 2017)

Nynější příčiny stálé feminizace mohou konkrétně u tohoto povolání být nízké finanční ohodnocení práce a tudíž nízká atraktivnost práce, názor o klesající váženosti povolání oproti dřívější velké uznávanosti, a jiné. (Průcha, 2017) Pokud ale půjdeme více do historie, zjistíme, že feminizaci učitelství najdeme již v 19. století. Ve 20. století tento proces urychlila ještě válka, kdy muži odcházeli bojovat, a ženy zůstávaly. Bylo třeba, aby pracovaly a nahradily muže na prázdných pracovních místech a pozicích. K tomuto se zde také vyskytla větší možnost získání kvalitnějšího vzdělání a práce pro

ženy. Navíc učitelství bylo, je a bude pro ženy zajímavé a blízké povolání. (Vališová & Kasíková, 2007)

3 Žák

V anglickém jazyce najdeme obecný termín pro člověka, který se něco učí „learner“. Definice u tohoto slova uvedena je: „*A person who is finding out about a subject or how to do something.*“ (Hornby, 2005, s.) To znamená: Člověk, který se něco dozvídá o předmětu, nebo o tom, jak něco udělat. Bohužel v českém jazyce takto obecný a jasný pojem nemáme, ani takto jasné definice pojmů. Abychom popsali někoho, kdo se učí, musíme použít slovo žák či student, a kvůli absenci obecného slova je problém definovat i tyto.

S pojmem žák stejně jako s pojmem škola je spojen problém komplexnosti a různých pohledů na dané slovo. Význam tohoto termínu je v pedagogickém slovníku vysvětlen následujícím způsobem. „*Označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.*“ (Průcha, Walterová & Mareš, 2013, s. 389) To je širší definování, které popisuje člověka, jenž se učí a jeho sociální roli, ale také je v tomto slovníku uvedena další definice, která uvádí, že žákem definujeme člověka na základní škole, což ale není dostatečně potřebná neutrální definice s ohledem na množství škol a věk subjektů, kteří jsou vyučováni.

Z. Helus (2008, in Janíková, 2009) popisuje žáka z pěti stran jako osobu, osobnost, individualitu, subjekt a sociální roli. Jako důležité zdůrazňuje také fakt, že žák přichází do výchovně – vzdělávacího procesu již s určitým základem vědomostí z poznání, z kterých je poté třeba vycházet.

Pokud se na tento subjekt edukace budeme dívat z hlediska výchovně – vzdělávacího procesu bude se jednat o vychovávaného jedince, který se díky tomuto procesu za pomoci pedagoga rozvíjí. Jedná se o komplexní rozvoj a stimulaci všech stránek žáka, a proto jsou na něj kladeny i požadavky. Důraz se klade především na požadavky psychické, tedy hlavně schopnosti. Díky nim je možné si osvojit vědomosti a dovednosti a zároveň díky tomuto osvojování si své schopnosti rozvíjíme. Jedná se o oboustranné působení. (Jůva, 2001)

Jedním z předpokládaných požadavků, na kterých je založena edukace, je jazyková a komunikační kompetence. Od žáků se očekává určitá úroveň těchto schopností, jak v gramatice, tak zároveň i ve slovní zásobě a samotné komunikaci daným jazykem, především mateřským. (Průcha, 2009b)

3.1 Postavení žák - učitel

Postavení žák - učitel se považuje za důležitou problematiku této oblasti, jelikož postavení žáků se může značně lišit dle typů škol. Na alternativních školách je učitel obvykle chápán jako partner žáků, který jim pomáhá, aby se sami něčemu naučili nebo něčeho dosáhli. Zde můžeme pojmout postavení učitele a žáka jako rovnocenné, oba na sebe zároveň působí a ovlivňují se. Na rozdíl od klasických či tradičních škol, kde je žák brán jako jedinec, kterého učitel vede. Tudíž je zde učitel v problematice postavení považován za výše postaveného. Je nutno také uvést, že v tomto tradičním pojetí je považována pouze jediná strana za působící a to ta učitelova. Tento faktor má samozřejmě schopnost ovlivnit komunikaci mezi stranami edukace.

4 Interakce a komunikace

4.1 Interakce

4.1.1 Sociální styk

Za sociální styk označuje stýkání lidí s jinými lidmi, tedy situace kdy jsme v kontaktu s jinými lidmi. Tento kontakt probíhá prakticky neustále.

J. Janoušek (1984, in Mareš a Křivohlavý, 1995) uvádí dvě podoby sociálního styku, tedy procesuální a vztahovou, kdy procesuální podoba je vzájemné působení lidí, které nelze dělit od činnosti a vztahová jejich společenské vztahy. „*Sociální styk má tedy tři stránky: činnost, interakci a společenské vztahy.*“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 9)

4.1.2 Sociální interakce

Samotnou interakci můžeme nazývat sociální, jelikož probíhá mezi lidmi. Pojem sociální interakce uchopují autoři velmi obecně, nebo ho váží na komunikaci.

V obecném souhrnu se ale na podstatě shodují, tedy, že interakce je proces vzájemného působení.

Interakci neboli vzájemné působení můžeme popsat jako proces, kdy se vzájemně ovlivňují dva lidé, tedy jeden ovlivňuje druhého a naopak. „*I když se to na první pohled nezdá, každý mezilidský styk je interakcí. Interakcí je již vzájemný pohled dvou lidí.*“ (Gavora, 2005, s. 9) Působíme na sebe nejen pasivně, např. naší mimikou, ale také i aktivně, tedy ovlivňujeme se záměrně. (Gavora, 2005)

Někteří autoři váží pojem interakce na pojem komunikace, který s pojmem interakce úzce souvisí. Někteří autoři považují komunikaci za jistý druh interakce, jiní tvrdí, že komunikace je nástrojem realizace. Shodují se ale na propojení těchto termínů. (Gavora, 2005) Oba tyto pojmy jsou neodlučitelnou součástí našeho života a používáme je prakticky nepřetržitě.

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 116) uvádějí tři nejčastější pojetí:

- 1) *„Jde o dva různé procesy, přičemž interakce je obecnější, nadřazenější pojmu komunikace*
- 2) *Jde o dva aspekty jediného procesu*
- 3) *Jde o různé procesy, které mají určité části společné.*“ (Mareš & Křivohlavý, 1995, s. 116)

4.1.3 Pedagogická interakce

Pedagogická interakce je jistý druh interakce, kdy mluvíme o interakci ve výchovně vzdělávacím procesu. Činitelé této interakce nejsou ale pouze učitel a žák, ale spadají sem i rodiče, kteří další dva činitele také ovlivňují a také naopak učitel a žák ovlivňují rodiče. Hlavními však zůstávají učitel a žák, kteří v sociálním prostředí, kde se pedagogická interakce odehrává, zastávají jisté sociální role. Tito již zmínění činitelé pedagogické interakce by se měli ovlivňovat ale nikoliv sebou manipulovat a měli by mezi sebou mít v ideálním případě partnerské pojetí vztahu. Tyto vztahy samozřejmě ovlivňují i samotný výchovně vzdělávací proces. (Vališová & Kasíková, 2007)

Z obecného shrnutí jasně vyplývá, že jak učitel působí na žáka, tak i žák působí na učitele. Reakce žáka, např. pohled při výkladu, učitele může upozornit, jestli žák rozumí

nebo ne. Opačně lze uvést příklad, že pokud učitel žáka vyvolá, žák na to reaguje odpovědí, příchodem k tabuli nebo jinými způsoby.

Učitel samozřejmě může na žáka působit jak příznivě tak i naopak. Proto se učitelství jeví jako obtížné. Dle Čápa a Mareše (2007) by měl učitele žáky vzdělávat a vychovávat. V souvislosti s těmito povinnostmi uvádí dva typy učitelů, z nichž jeden je zaměřen na žáka a druhý na předmět, který vyučuje. Ideál vidí ve střední cestě, kdy je působení na žáka příznivé, jelikož jinak jsou oba přístupy negativní. Učitel zaměřený na předmět se může od žáků jako lidí téměř distancovat a učitel zaměřený na žáky může příliš snižovat požadavky na předmět.

Z tohoto výzkumů vyplývá, že interakce je důležitou a také velmi vnímanou a zkoumanou oblastí škol, ale zároveň je i složitá, jelikož hranice mezi příznivou a negativní interakcí může být někdy velmi tenká.

Z výsledků jiných výzkumů, které byly zaměřeny na pohled žáka, vyplývá, že žáci si cení učitele dle jeho osobnosti, humanitního přístupu k nim, učitelské dovednosti, a dalších schopností. Jako důležité vlastnosti uvedli např. charakternost, demokratický vztah k žákům a přizpůsobivost. Příznivě působící učitel by měl být tedy vyrovnaný, nebyť agresivní, reagovat přiměřeně a věcně a mít určitou vazbu na žáky. (Čáp & Mareš, 2007)

Vztahy mezi učitelem a žákem ovlivňují nejen vnější faktory, které vychází z okolí vztahu tedy vnějšku, např. věk žáků nebo klima třídy, ale také vnitřní faktory, které vychází ze samotných žáků či učitele, např. osobnost učitele. Nalézáme zde množství odlišných činitelů. (Gavora, 2005)

Vztah mezi učitelem a jednotlivými žáky je ovlivněn a tudíž je rozdílný. Učitel nepůsobí na všechny žáky stejně. Každý žák je specifický jedinec, který logicky reaguje a vnímá jinak na podněty od učitele než jiný spolužák. V interakci tedy záleží i na vztahu mezi nimi a na nich obou. Jejich vzájemný vztah i oni ovlivňuje nejen samotné vyučování, ale hlavně také jeho výsledky. Svou roli v této problematice hrají žákovi očekávání, učitelova očekávání, snaha obou a mnoho dalších faktorů, které snadno mohou ovlivnit výsledky. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013)

4.1.4 Interakční styly učitele

Za interakční styl považujeme vlastně jakýsi vzorec učitelova chování, to jak reaguje a jak interaguje s žáky. Jeho chování se v jistých situacích opakuje, nebo se stává podobným a díky tomu jeho žáci mohou vytušit, jak se zachová v určitých situacích. (Gavora, 2005)

Samotné dělení má v různých zdrojích jiné názvy, někteří mluví o stylech řízení třídy, další o výchovných stylech, jiní o interakčních stylech, ale jako tradiční dělení těchto stylů nehledě na název dělení se uvádí dělení na demokratický a autoritativní styl a někteří autoři k němu přidávají ještě styl liberální. Tyto typy jsou jisté krajní modelové příklady toho, co se vyskytuje v realitě.

Autoritativní a demokratický styl jsou dva protikladné styly. U autoritativního stylu, dominantního či autoritářského vidíme jako typické znaky tresty, distancovanost mezi učitelem a žákem, respekt k učiteli a poslušnost jeho příkazům. Učitel je zde nadřazený a rozhoduje, co budou žáci dělat a oni mají povinnost poslechnout. Je zde minimální samostatnost a iniciativa. Naopak u demokratického stylu je typická kooperace a její podpora. Podporuje se i samostatnost i iniciativa. Nenalezneme tu propad mezi učitelem a žákem, jsou to spíše partneři, jelikož učitel dává žákům možnosti, z kterých si mohou volit. Jak žáci, tak učitelé se podílejí na plánování vyučovacích hodin a na jejich tvorbě. Žák má sám možnost se o něčem rozhodovat a zároveň přijímá za tato rozhodnutí odpovědnost. Liberální styl je jiný. Dává důraz na volnost žáků, učitel zde hraje jen minimální roli a nalezneme zde často malou disciplínu. Pokud už učitel něco zadá, nekontroluje ani práci ani výsledek nebo minimálně. Tudíž jsou zde malé požadavky na výkon a chování, proto je často pokládán za negativní. (Čáp & Mareš, 2007)

U každého ze stylů můžeme očekávat jiné reakce žáků, a tak zatím co některým vyhovuje pevnější vedení a jasná pravidla, jiní preferují možnost volby a menší autoritu nad sebou. Janíková (2009) spolu s dalšími autory volí tzv. model laskavé dominance. Jedná se o přístup, při němž jsou jasně nastavená pravidla, takže žák zná strukturu a hranice, ale učitelův přístup a kontakt s žáky je vstřícný, proto popisuje tento model jako styl blízký demokratickému stylu, i když celkově vzhledem k vlastnostem by se dal

spíše popsat jako styl stojící mezi demokratickým a autoritářským stylem nebo jako čerpající z obou.

Kromě tohoto tradičního dělení existují samozřejmě také jiná dělení. Např. Gavora (2005) popisuje jiný obsáhlejší model autorů Wubbelse, Crétona a Hoomayerse složený z osmi dimenzí, který popisuje učitele více souhrnně a individuálně. Jednotlivé dimenze dohromady popisují různé části jednoho učitele a každý učitel splňuje určité části dimenzí rozdílně, což tvoří jeho jedinečný osobitý interakční styl.

Celý osmiúhelník lze rozdělit do dvojic, které stojí proti sobě:

- 1) organizátor a nejistý,
- 2) pomáhající a nespokojený,
- 3) chápající a káravý,
- 4) vede k zodpovědnosti a přísný.

4.1.5 Sociální percepce

Jedna ze složek sociální interakce, jejíž důležitost je zvláště zdůrazňovaná v souvislosti s interakcí učitele a žáka. Sociální percepce rozumíme sociální vnímání a poznávání při sociálním styku. Sociální percepce, kterou získáváme informace o druhých lidech, poznáváme nejen je ale i sebe.

Je to vlastně základ naší komunikace, jelikož komunikace je již od začátku silně ovlivněna tím, jak se dva lidé kteří spolu komunikují, vnímají. To může přinést značné problémy, jelikož je mnoho faktorů, které naše sociální vnímání ovlivňují. Může ho ovlivnit učení, naše životní zkušenosti a naše očekávání. Tudíž z toho můžou vzejít klady, ale i značné překážky pro komunikaci. Za klady můžeme považovat identifikaci s člověkem, empatii, ale na druhou stranu se mohou vyskytnout předsudky vůči druhé osobě, stereotypizace, zkreslení prvního dojmu, atd. (Průcha, Walterová & Mareš, 2013) Za typickým příkladem chyby v sociální percepci bychom mohli považovat tzv. haló efekt.

Termín haló efekt se vyskytuje v situacích, kdy my na základě prvního dojmu a nějaké výrazné vlastnosti pozorovaného člověka utvoříme ukvapené hodnocení daného člověka a to poté ovlivňuje naše jednání s ním. „*Termínem haló efekt je*

označováno mimoděčné podléhání sklonu orientovat se ve svém jednání s druhým člověkem podle jeho dílčích vlastností, projevů či vzhledových charakteristik, které vystoupily natolik do popředí, že významně ovlivňují celkový dojem z tohoto člověka a ovlivňují i postoje k němu a jednání s ním.“ (Helus, 2007, s. 231)

Roli v haló efektu hraje i tzv. předinformovanost, kdy učitel hodnotí žáky dle předchozích vlastností či schopností, které se dozvěděl. Učitel může např. žáky posoudit, ještě než je mohl sám poznat dle známek z předchozích ročníků a to pak může ovlivnit jeho další hodnocení ať už vědomě či nevědomě. (Helus, 2007)

Z tohoto příkladu je patrná důležitost teoretických znalostí učitele v interakci se třídou. Pro učitele jsou poznatky o sociální percepci velmi potřebné. Sice se chybám nemůže zcela úplně vyhnout, jelikož je také jen člověk, ale díky znalostem je může překonat a pracovat s nimi.

4.2 Komunikace

4.2.1 Sociální komunikace

Mareš a Křivohlavý (1995, s. 15) popisují komunikaci jako *„společného jmenovatele tří základních stránek sociálního styku, teda společenské činnosti, vzájemného působení a mezilidských vztahů.“*

Původ slova komunikace nalezneme v latinském slovu *communicare*. Z tohoto slova vychází podle Mareše a Křivohlavého (1995) širší pojetí (komunikace jako sdílení, tedy výměna nejen informací, ale i představ, emocí, postojů atd.) a následně z toho užší pojetí (komunikace jako výměna informací). Častěji se však používá širší pojetí, jelikož komunikujeme nejen, abychom předali informace, ale i za určitým cílem, máme jisté postoje, a tudíž je předáváme, atd.

U tohoto slova se ale i tak opět dostáváme do problému definování, co komunikace je. *„Sdělování informací, myšlenek, pocitů; dorozumívání. Existuje množství definic od ryze technických až po psychoterapeutické.“* (Mareš, Průcha & Walterová, 2013, s. 130) Proto Gavora (2005) popisuje tři základní typy vymezení komunikace jako:

- 1) dorozumívání neboli pochopení se,
- 2) sdělování neboli informování druhého o něčem,

3) a vzájemnou výměnu informací mezi lidmi.

4.2.2 Pedagogická komunikace

Komunikace ve výuce je u nás popisována termínem pedagogická komunikace. Tou míníme předávání informací, zkušeností, ale také emocí a jiného, co si mezi sebou účastníci tohoto druhu komunikace sdělují.

Samozřejmě jelikož mluvíme o pedagogické komunikaci, souvisí toto téma s výchovně - vzdělávacím procesem a tudíž s pedagogem. Proto se tento druh komunikace nevyskytuje pouze ve škole, ale i v jiných prostředích. V souvislosti s učitelem tedy ve škole, dále v souvislosti s rodiči ji můžeme nalézt v domácnostech, pak také např. na pracovištích a ve sportovních zařízeních. Na pedagogické komunikaci, tedy na schopnosti ji používat záleží celý pedagogický proces, jelikož učitel jí ovlivňuje nejen žáky a svůj vztah s nimi, ale také třeba celkové třídní klima či dokonce klima školy. (Jůva, 2001)

Někteří autoři mluví o pedagogické komunikaci pouze ve spojitosti s učitelem a žákem. Komunikace ve výuce ve školách je totiž značně specifická. Jak už bylo popsáno, proti sobě stojí skupina a jednotlivec, což určuje jistý zvláštní charakter celé komunikace. Průcha (2017) dokonce mluví o jistém typu masové komunikace. Tím ale specifika nekončí, jelikož učitel je zapojen nejen do komunikace jedné konkrétní třídy, ale setkává se s více třídami tudíž i s větším počtem žáků s jednotlivci i s celou skupinou jako jedním celkem. Jelikož učitel vyučování vede, jeho role ve výuce je ještě specifičtější. On nejen řídí činnost žáků, ale také hlavně předává jisté zkušenosti, informace a postoje, proto mnohem více komunikuje v porovnání ať už s jednotlivými žáky či skupinou. (Průcha, 2017)

V komunikaci mezi učitelem a žákem se časem vytvořila jistá sociální pravidla, která platí pro frontální výuku na tradiční škole, a která zformuloval Gavora (2005, s. 36) takto:

„Učitel má právo:

- 1) Kdykoliv si vzít slovo*
- 2) Mluvit s kým chce*

- 3) *Zvolit téma rozhovoru*
- 4) *Rozhodovat o délce rozhovoru*
- 5) *Hovořit v kterékoliv části učebny*
- 6) *Hovořit v jakékoliv poloze*

Žák může hovořit:

- 1) *Pouze dostane-li slovo*
- 2) *Pouze s tím, s kým je mu určeno*
- 3) *Pouze o tom, co má určeno*
- 4) *Pouze tak dlouho, jak je mu určeno*
- 5) *Pouze na místě, které má určeno*
- 6) *Hovořit pouze ve stoje“ (Gavora, 2005, s. 36)*

Z těchto pravidel je patrné, že můžeme pozorovat rozdílný rozsah pravomocí. Kdy první pravidlo je nejdůležitější a nejvíce ukazuje tento rozdíl v moci. Žák má pouze omezené pravomoci, kdežto učitel vlastní rozsáhlé. Žákům je určeno jak, kde, kdy a s kým budou mluvit, naopak učitel si tyto aspekty volí sám.

Dnes se tato pravidla již všechna pevně nedodržují. Učitelé více a více zapojují žáky, aby nebyly pouze v pasivní roli, a dochází tak k uvolňování pravidel a jejich přetváření. Dobře patrné jsou silné změny např. na pravidlu 6), kdy žáci při vyvolání již zůstávají obvykle sedět, což znamená prakticky zrušení celého pravidla. Někteří učitelé dokonce utváří pravidla společně s žáky. Podle Nelešovské (2005) lze utvářet pravidla třemi způsoby:

- 1) *„Pravidla stanoví učitel.*
- 2) *O pravidlech rozhodují žáci.*
- 3) *Žáci vytvářejí pravidla společně s učitelem.“ (Nelešovská, 2005, s. 31)*

Dále pak můžeme ve výše vypsaných pravidlech vidět, že verbální stránka se stává tou hlavní, i když se zde vyskytuje i stránka neverbální, většina pravidel směřuje k verbální komunikaci.

Obst a Kalhous (2009) ale i další autoři rozlišují nejen klasické stránky verbální a neverbální, ale hovoří o třech formách pedagogické komunikace:

1) Verbální

Za komunikaci verbální neboli komunikace slovem považujeme komunikaci ve zvukové i psané formě. Jedná se o komunikaci pomocí jazyka. *„Prostřednictvím jazyka učitel a žáci chápou svoje jednání a činy a rozumí situacím a událostem.“* (Gavora, 2005, s. 53) Základním prostředkem chápeme řeč, tu je nutnou odlišit od jazyka. *„Jestliže je jazyk systém, pak řeč je činnost.“* (Gavora, 2005, s. 54)

U tohoto typu komunikace Mareš a Křivohlavý (1995) a další autoři dělí dvě její stránky a tedy formální a obsahovou.

U formální stránky mluví Mareš a Křivohlavý (1995) o tom, jak mluvíme tedy o paralingvistických aspektech řeči: intenzitě hlasu, výšce hlasu, barvě hlasu, délce projevu, rychlosti projevu, přestávkách v projevu, akustické náplni přestávek, přesnosti projevu a způsobu předávání slova. Obst a Kalhous (2009) uvádí také významnost tří vlastností hlasu: sílu, výšku a barvu, které dělají každý hlas jedinečný a s kterými by se mělo také pracovat.

Obst a Kalhous také popisují znaky pro práci s obsahovou stránkou. *„Obsahová stránka komunikace by se měla vyznačovat věcnou správností, přesností, srozumitelností a přiměřeností pro skupiny žáků, kterým je sdělení určeno, stručností a jazykovou správností.“* (Obst & Kalhous, 2009, s. 256)

2) Neverbální

Při komunikaci nonverbální, neverbální nebo také mimoslovní je typické, že nepoužíváme pro komunikaci slova ale jiné prostředky komunikace. Také se o ní mluví jako o komunikaci tělem. Každý z nás si pod tím umí něco představit, např. Nelešovská (2005) uvádí: mimiku, gestiku, pohledy, pohyby, fyzické postoje, dotek a další.

Důležitým rozdílem oproti verbální komunikaci je nejen, čím si něco sdělujeme, ale také, co si sdělujeme. *„Zatímco verbální komunikace ve škole je přenos kognitivních informací (poznatků, faktů, názorů), nonverbální komunikace umožňuje přenášet postoje a emocionální stavy.“* (Gavora, 2005, s. 99)

3) Komunikace činem

Komunikaci činem provádíme poměrně často, aniž bychom si to uvědomovali. To, že něco děláme nebo neděláme, nějak se chováme či nechováme, má také jistou komunikační hodnotu. Vypovídající hodnotu v praxi může mít například žákovo nošení a nenošení úkolů na určité předměty. Tento čin může vyjadřovat vztah žáka k daným předmětům, záleží však na kontextu situace. (Mareš & Křivohlavý, 1995)

4.2.3 Komunikativní kompetence

Komunikační kompetence patří mezi tzv. klíčové kompetence. *„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (Průvodce upraveným RVP ZV, 2016)

Klíčové kompetence můžeme najít např. i v RVP. *„RVP stanovuje pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání stejné klíčové kompetence. Tyto kompetence na sebe promyšleně navazují a jejich úroveň, která je popsána v každém z rámcových vzdělávacích programů, postupně graduje s tím, jak vyspělí jsou žáci na jednotlivých stupních vzdělávání.“* (Hučinová, 2005) Tyto kompetence tedy spojují všechno vzdělávání a jsou to: kompetence k učení, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Z klasických kompetencí můžeme tedy přejít ke kompetenci komunikativní, v které jde logicky o komunikaci. Kompetence komunikativní tedy říká, že: *„Na konci základního vzdělávání žák:*

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje*
- *rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění*

- *využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“ (Průvodce upraveným RVP ZV, 2016)*

Praktická část

5 Metodologie výzkumu

5.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části této bakalářské práce je komparace učitelů a žáků 2. stupně vybrané klasické základní a waldorfské školy z hlediska komunikace a interakce. Z teoretické části se lze domnívat, že učitelé a žáci na alternativní škole by si měli být při vyučování partnery, žáci by měli být bráni jako individuální samostatné bytosti a také by se na této škole měla vyskytovat ve velké míře dialogická forma komunikace. Oproti tomu na klasické neboli tradiční základní škole by měla být jasná hierarchie učitele a žáka jako učitel – autorita a žák – podřízený, kdy žák by měl být vnímán spíše jako součást celku a také by zde měl převažovat monolog při komunikaci. Hlavním cílem tedy je zjistit existující rozdíly u učitelů na konkrétní vybrané klasické základní a alternativní škole a popsat rozdíly v naplnění komunikační kompetence. Tedy rozdíly v dialogu, množství dialogu, použití technologie a jiných prostředků atd.

Zaměření výzkumného šetření na komunikativní kompetenci je konkrétně na komunikaci žák – učitel a učitel – žák. Při výzkumu se bude zjišťovat:

- Použití technologie a pomůcek – Jestli se technologie vůbec používají a jaká technologie (dataprojektor, mobilní telefony, počítače atd.) a jak se používá. Jaké pomůcky (pracovní listy, učebnice, tabule) se používají a jak.
- Otázky učitelů – kolik jich pokládají, jaké otázky pokládají a jestli tyto otázky na sebe navazují.
- Otázky žáků - kolik jich pokládají, jaké otázky pokládají a kdy se mají možnost zeptat
- Podoba dialogu v hodině – jestli vůbec dialog je, jak moc se vyskytuje, jestli vyvolá za hodinu učitel všechny žáky.

Podoba těchto bodů, vycházejících z komunikativní kompetence, bude poté porovnána na jednotlivých vybraných školách.

5.2 Výzkumné otázky

- Jaká technologie je využívána ve vyučovacích hodinách na zvolené tradiční a alternativní škole ve zvolených třídách?
- Jaké pomůcky jsou využívány ve vyučovacích hodinách na zvolené tradiční a alternativní škole ve zvolených třídách?
- Jakou podobu má dialog na zvolené tradiční a alternativní škole ve zvolených třídách?
- Jakou podobu mají otázky učitele na zvolené tradiční a alternativní škole ve zvolených třídách?
- Jakou podobu má komunikace žáků na zvolené tradiční a alternativní škole ve zvolených třídách?

5.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek tvoří učitelé a žáci 2. stupně. Mého výzkumného šetření se účastnila Waldorfská škola v Českých Budějovicích, ScioŠkola v Českých Budějovicích a Základní škola v Březnici, které budu porovnávat. Pro jejich popis jsou dále použity zkratky WŠ a ZŠ.

WŠ splňuje znaky typické waldorfské školy. Den začíná epochou, která trvá cca. 2 hodiny a poté začínají předměty s časem 45 minut. Samozřejmě zde mají i specifické předměty jako je eurytmie. Žáci mají jednoho třídního učitele od 1. až do 9. Třídy.

ScioŠkola je alternativní škola, jejíž učitelé učí v tandemu, nazývají se průvodci a žáci mají několik tříd spojených v jednu. Hodiny mají 45 minut, ale celkem častý jev jsou např. dvě hodiny češtiny za sebou. Další specifikum spočívá ve volených blocích, kdy si žák volí z možných témat, které bude probírat.

ZŠ je zástupcem klasických škol. Hodiny má tedy rozdělené po 45 minutách a v 6. třídě dostávají žáci nového třídního učitele a nové učitele na další předměty. ZŠ se nachází na malém městě, kde se lidé znají, tudíž učitelé znají děti i jejich zázemí. I když učitelé mají výhodu a své děti znají více díky malému městu, mají jich v jedné třídě více než na waldorfské škole, tedy cca. 26. Rozdíl lze nalézt také v tom, že na jeden ročník připadají obvykle dvě třídy. Nalezneme zde tedy třídu 7. B a 7. A.

Pozorování hodin proběhlo od 4. 4. do 2. 6. 2022:

- Ve čtyřech hodinách ScioŠkoly
 - Anglický jazyk (45 minut), učitelka, 5 – 7. třída, 2 ze tří skupin - 12 žáků (6 chlapců, 6 dívek)
 - Český jazyk (2 spojené hodiny po 45 minutách), učitel, 5 – 7. třída, 20 žáků (10 chlapců, 10 dívek)
 - Matematika (2 spojené hodiny po 45 minutách), učitel, 5 – 7. třída, pouze 6. – 7. třída - 12 žáků (7 chlapců, 5 dívek)
 - Volitelný blok (2 spojené hodiny po 45 minutách), učitelka, 5 – 7. třída, 7 žáků (2 chlapci, 5 dívek)
- Ve třech hodinách WŠ
 - Český jazyk (epocha), učitelka, 8. třída, 20 žáků (11 chlapců, 9 dívek)
 - Anglický jazyk (2 spojené hodiny po 45 minutách), učitelka, 6. třída, 2 ze tří skupin - 15 žáků (7 chlapců, 8 dívek)
 - Chemie (epocha), učitelka, 7. třída, 22 žáků (13 chlapců, 9 dívek)
- Ve třech hodinách ZŠ
 - Anglický jazyk (45 minut), učitelka, spojené 6. třídy, 1 ze tří skupin – 12 žáků (8 chlapců, 4 dívky)
 - Přírodopis (45 minut), učitelka, jedna 7. třída, ½ třídy – 12 žáků (5 chlapců, 7 dívek)
 - Matematika (45 minut), učitel, jedna 8. třída, 23 žáků (13 chlapců, 8 dívek)

5.4 Metody výzkumného šetření

Výzkum může být buď kvantitativní anebo kvalitativní.

Pokud bychom chtěli tyto dvě metody postavit do protikladu, mohli bychom je popsat takto: Kvantitativní popis charakterizují výsledky v číselných údajích, odstup (nestrannost), hledání a vysvětlování příčin, volba nejlepších reprezentantů skupiny do výzkumu, a další. Kvalitativní výzkum oproti tomu charakterizují slovní popis zjištění, sblížení se s osobami výzkumu nikoliv odstup, chápání, že každý člověk je jedinečný, tudíž vidí situace jinak, tedy zájem o konkrétnost, konkrétní osobu, a další. Kvalitativní

a kvantitativní výzkum ale nestojí vysloveně každý sám. Nalezneme mezi nimi mnoho propojení a vztahů. (Gavora, 2010)

Hendl (2016) přiřadil ke kvantitativnímu přístupu metodu statistického šetření, experimentu, oficiální statistiky, strukturovaného pozorování a obsahové analýzy. Ke kvalitativnímu přístupu uvedl metodu pozorování, textů a dokumentů, interview a audio- a videozáznamy.

Pro tuto práci byla zvolena metoda strukturovaného pozorování. Je pro tuto práci vhodnější, jelikož se nebudu dotazovat mnoha respondentů a mohu se zaměřit na konkrétní školy a některé jejich učitele.

5.4.1 Pozorování

Jedna z nejstarších metod výzkumu se nazývá pozorování. To lze definovat slovem pozorování neboli „*sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýza a vyhodnocení.*“ (Gavora, 2010, s. 93)

Pozorování můžeme dělit na:

- 1) Otevřené a skryté,
- 2) strukturované a nestrukturované,
- 3) zúčastněné a nezúčastněné,
- 4) a přímé a nepřímé.

Pozorování pro tuto práci bylo otevřené, jelikož jsem vystupovala jako pozorovatel, strukturované, zúčastněné a přímé. „*Přímé pozorování znamená, že se badatel účastní zkoumaného jevu v čase jeho průběhu.*“ (Švaříček & Šed'ová, 2014, s. 145) Zúčastněné znamená, že pozorovatel se účastní pozorované situace a je přímo v ní, takže i když nezasahuje, tak na něj ostatní jistým způsobem reagují. U strukturovaného pozorování Gavora (2010, s. 93) uvádí, že „*pozorovatel strukturuje – rozčleňuje pozorovanou realitu na předem stanovené kategorie. Pozorovatel má už před začátkem výzkumu připravený pozorovací arch, do kterého zaznamenává své pozorování.*“ Odpověď je tak hledaná na ohraničené jevy.

Jevy, které byly pozorované v této práci:

- Využívání technologie

- Využívání materiálů
- Dialog
- Pokládané otázky

6 Výsledky výzkumného šetření

Tato kapitola se bude věnovat zjištěným výsledkům výzkumného šetření. Odpovědi na výzkumné otázky budou vycházet z provedeného pozorování zaznamenaného do pozorovacích archů.

6.1 Jaká technologie je využívána ve vyučovacích hodinách na zvolené tradiční a alternativní škole?

Technologie v hodinách:

- WŠ - žádná
- ScioŠkoly – dataprojektor, počítač, mobilní telefony
- ZŠ – dataprojektor, počítač

Při pozorování bylo zjištěno, že používání technologií ve vyučovacích hodinách je různé a liší se to kantora od kantora.

O některých školách, jako o waldorfské škole se dá obecně napsat již podle teoretických poznatků, že učitelé v jejích hodinách nepoužívají technologie, což se při pozorování potvrdilo. Učitelé zde nepoužívají ani počítač, ani dataprojektor, ty zde nahrazuje tabule a žáci nesmějí používat mobilní telefony. Ale jak potvrdilo pozorování, neplatí to pro všechny alternativní školy.

U ScioŠkoly jako u dalšího zástupce alternativních škol je to jinak. Zde se nachází velké využití technologií, nebo alespoň možnost využití jako běžná pomůcka v hodinách, jelikož např. v hodině českého jazyka učitel mohl využít dataprojektor, ale nevyužil ho. Na druhé straně při hodině matematiky učitel využil dataprojektor a počítač pro video o základním značení geometrie, čímž vlastně video přenechal výklad, ale i žáci využili mobilní telefony, na kterých dostali samostatnou práci. Měli si najít aplikaci a procvičit si na ní probranou látku. Co bylo ale nejzajímavějším zjištěním, byla

informace, že žáci si na ScioŠkole sami navrhli a odhlasovali, že nebudou moci o velké přestávce používat telefony a za to budou moct být v tělocvičně.

Na základních školách to funguje opět jinak. Mobilní telefony jsou zakázané, ale značně se využívá počítač a dataprojektor. Při pozorování bylo zjištěno, že třídní kniha už není papírová, ale elektronická, takže každý učitel, i ten který nechce technologii použít, musí zapnout počítač a zapsat do třídnice probíranou látku a chybějící žáky. Většina učitelů ale dataprojektor a počítač i po zapsání hojně využívala. Při hodině přírodopisu učitelka použila dataprojektor pro promítnutí obrázků, které chyběli v učebnici, a poté promítala kvíz. A např. při hodině angličtiny mají žáci ještě možnost využít i školní notebooky, které jsou uloženy pod lavicemi.

V tomto bodu se tedy liší nejen klasická a alternativní škola, ale i alternativní školy mezi sebou a i jednotlivé hodiny. V tomto bodě lze tedy napsat, že využití technologií závisí na učiteli.

6.2 Jaké pomůcky jsou využívány ve vyučovacích hodinách na zvolené tradiční a alternativní škole?

Používané pomůcky byly:

- na WŠ – tabule na psaní a obrázky, barevné křídly, sešity žáků, materiály učitele, listy lepené do sešitů, rozdané materiály od učitele, hudební nástroje, míček, sada na pokusy, kniha, čítanky
- na ScioŠkole – desky žáků, pravítka, tabule a barevné fixy, dataprojektor, počítač, mobilní telefony s učitelskými aplikacemi, pracovní listy, materiály k Morseovce (hra + pracovní listy), materiály učitele, „bomba“, slovníky, hudební nástroj
- na ZŠ – učebnice, pracovní sešity, sešity, pravítka, tabule a barevné fixy, dataprojektor, počítač, slovníky, materiály učitele

V tomto bodu si nejsou alternativní školy navzájem tolik odlišné, naopak se dost odlišují od klasické školy. Dle výčtu pomůcek se dá jasně určit, že alternativní školy používají více pomůcek a dle pozorování lze také říct, že dané pomůcky využívají více

napříč hodinami, např. hodina chemie začínala nejen typickou básní WŠ, ale také hrou skladby na flétnu a při překreslování žákům učitelka četla vybranou knihu.

Lze také poznat typický znak klasické školy a to učebnice. Na ZŠ je látka probírána obvykle primárně dle učebnice a jak postupuje učebnice, postupují i probíraná témata a cvičení. Dalo by se říct, že je to hlavní pomůcka. Tento materiál mají žáci na každé hodině a na většině z nich s ním pracují. Učebnice poskytované školou žáci sice využívají v některých předmětech více v jiných méně, ale mají ji všichni. Díky tomuto znaku by se dalo říct, že ZŠ je více zaměřená na porozumění a práci s textem než WŠ. Praktické použití učebnic se liší hodinu od hodiny. Při pozorování žáci ZŠ na matematice učebnici měli a bylo v ní i probírané téma, ale vůbec s ní nepracovali, příklady dostávali z učitelových materiálů, a jak postupovaly jeho materiály, postupovala i hodina. Opakem byl na ZŠ přírodopis i anglický jazyk. V hodině anglického jazyka opakovali před testem, což znamenalo zopakování všech kapitol z učebnice a v přírodopisu půlku hodiny probírali hotové poznámky, jež si žáci vypsali z učebnice a další část učebnice a pracovního sešitu k ní patřícího.

Učitelé na ZŠ berou za materiály k učení učebnice i pracovní sešity a sešity žáků. Pro žáky bývají, ale obvykle nejvíc klíčové jejich vlastní sešity se souhrnem poznámek. Klíčové jsou sešity i na alternativních školách.

Největším rozdílem a zároveň shodou byla během pozorování již zmíněná práce se sešity. Ve dvou (přírodopis, matematika) ze tří hodin učitel na klasické škole kontroloval jednotlivé žáky, kdy musel každý žák ukázat učiteli sešit a učitel obešel každého žáka zvlášť. U některých žáků se učitel zdržel i déle, pokud nebyly poznámky dostačující či správné. Individualita sešitů žáků jako takových je ale jistě značnější na alternativní škole, jelikož na waldorfské škole jsou sešity podkladem na jednotlivé epochy a na ScioŠkole tuto roli zas hrají desky a nejsou zde učebnice, které žáky na klasické škole spojují. Učebnice zde nahrazují sešity a desky, které tvoří poznámky žáků, vlepéné papíry, pracovní listy, obrázky nakreslené i vytištěné. Tímto by se dalo odůvodnit i to, že tyto materiály jsou více různorodé a ukazují individualitu žáka skrze jeho nakreslené obrázky a poznámky.

Osnovu hodiny na alternativní škole tedy netvoří učebnice, ale materiály od učitele. Učitelé s materiály pracují stejně jako s učebnicí. Rozeberou je, vysvětlí, projdou cvičení a vyvolávají na různé části žáky.

Typickým znakem klasických škol jsou specializované učebny. V učebně matematiky a fyziky se nachází ve vitrínách a policích váhy, pravítka a další speciální didaktické pomůcky, v učebně anglického jazyka jsou zas vyvěšeny na stěnách plakáty se slovíčky a gramatikou a v učebně přírodopisu jsou plakáty i vitrína s tematickými pomůckami (vycpaniny, zkameněliny atd.). V těchto učebnách se také nalézají již zmíněné dataprojektory a počítače. Učitelé obvykle učí dané předměty v odpovídající třídě a žáci za nimi dochází do učebny, kterou mají uvedenou v rozvrhu. V alternativních školách to bylo jinak, protože žáci byli ve své třídě a učitelé docházeli za nimi a pomůcky si přinášeli.

Rozdíly ale můžeme najít i u samotných alternativních škol, kdy je nejvíce patrný rozdíl technologie, který se ale promítá i do pomůcek, protože zatímco ve WŠ učitel vše píše a kreslí na tabuli, ve ScioŠkole se obvykle spíše použije dataprojektor. V tomto bodu je poté ZŠ někde mezi těmito možnostmi, používá technologii i tabuli, ale žádnou z těchto pomůcek natolik, co ji používá WŠ nebo ScioŠkola.

6.3 Jakou podobu má dialog na zvolené tradiční a alternativní škole?

V této části je jeden jasný shodný znak, učitelé všichni využívají dialogickou metodu. Tedy dialog mezi učitelem a žákem probíhá na všech školách a v tomto dialogu jsou jasně určené role učitele a žáka.

Dialog mezi učitelem a žákem obecně má podobu rozhovoru dvou lidí, jelikož učitel jen málokdy osloví celou třídu najednou. Většinou učitel oslovuje žáky střídavě, ale občas osloví jednoho žáka vícekrát za sebou. Učitel je zde dominantní, jelikož on většinou pokládá otázky a vede dialog, vyvoláváním žáků a pokládáním otázek. Vyvolávání je ve všech školách individuální, jelikož učitelé vyvolávají žáky jménem. Žáci na všech školách byli schopni reagovat na učitelovi otázky a odpovídat na ně, rozdílem na těchto školách bylo množství dialogu a mluvy žáků.

Množství mluvení jako takové je těžké porovnat, jelikož např. v hodině matematiky na ZŠ tři žáci psali v bodech a znacích dlouhý postup na tabuli a při tom ho komentovali každý jinak dlouho. Na hodině matematiky ve Scioškole se žáci střídali u tabule rychleji a bylo jich více, ale mluvili mnohem méně, jelikož postupy byly mnohem kratší, i tak ale mluvil každý jinak dlouho. Tudíž samotná mluva nelze porovnávat, jelikož se liší hodinu od hodiny, činnost od činnosti, žák od žáka. Lze ale porovnávat, jak často žák mluví, respektive, jak často ho učitel vyvolá za hodinu.

Ve WŠ byly při všech pozorovaných hodinách vyvolány všichni žáci, v některých ale rovnoměrněji v jiných nikoliv. Příklad lze uvést na hodině, kdy jeden žák byl vyvolán jednou a druhý až 13x. Tento nepoměr bychom mohli odůvodnit hlásícími žáky, kteří si říkají o vyvolání. Na ZŠ je vyvolávání hlásících žáků ještě populárnější. Na jedné hodině byl jeden žák vyvolán 25x a druhý ani jednou. Na některé hodiny učitel vyvolá všechny žáky na některé ne, a pokud nevyvolá všechny, obvykle je to jen jeden žák, který nebyl vyvolán. Vyvolávání je ale i tak značně nerovnoměrné ve všech hodinách. U Scioškoly to nelze napsat v souhrnu, jelikož tam je to úplně jinak. V jedné hodině učitel vyvolal všechny a vyvolávání bylo celkem rovnoměrné, ale v jiné hodině vyvolal učitel jednoho žáka 10x a druhého ani jednou. U všech škol bychom ale i tak mohli říci, že učitelé se snaží vyvolat alespoň jednou každého žáka, který je přítomen.

Ve školách probíhá tzv. komunikace face to face , při účastníci nejen komunikují slovně, ale také vidí svou mimiku a gestiku, tedy neverbální komunikaci. Ve všech školách se žáci hlásí a všichni ukazují, gestikulují, atd. Na ZŠ je klasické hlášení a poté mluvení velmi běžné a žáci tento postup ve většině případů dodržují, málokdy mluví rovnou. V alternativních školách žáci méně používají hlášení a raději rovnou mluví. Neverbální komunikaci si vypomáhají žáci i učitelé při monologu i dialogu. Učitelé obvykle doplňují výklad gesty nebo ukazováním na tabuli či různé předměty ve třídě. Společným znakem také je, že učitelé obvykle hlásícího žáka pouze vyvolají jménem. Neukazují na něj, pouze se na něj podívají. Gesta zde nahrazuje oční kontakt.

Samozřejmě se na všech školách vyskytuje i monolog. Přesněji na všech typech škol, jelikož všude musí učitelé udělat nějaký výklad. Dle pozorování lze, ale říct, že většinou se ale učitelé snaží monolog prokládat otázkami a monolog se nevyskytuje na ZŠ v tak hojné míře, jak bylo předpokládáno. Učitelé se snaží monolog nahrazovat

dialogem, viz dialog na začátku hodiny, kdy učitel dává otázky a tak zopakuje látku z minulé vyučovací hodiny.

Pojetí samotného výkladu či monologu se také rozlišuje. Učitelé na WŠ diktovali poznámky pro zápis, a jak je učitelé diktovali, tak si je žáci psali. Diktování poznámek se vyskytuje i u ZŠ, zde se ale spíše jedná o výklad, během kterého si žáci zapisují poznámky. Učitelé zde tedy nejen dikтую a žáci si to přesně zapisují, ale i vykládají a žáci si mohou zapsat pouze část nebo také nic. Zde se dá nalézt propojení s pomůckami, jelikož u žáků na alternativních školách je jejich sešit učebnicí, musí mít určitý obsah informací a poznámek. Oproti tomu na ZŠ existence učebnic umožňuje učitelům dát žákovi v této části větší samostatnost a sobě volnost. Pokud si něco nezapiší, najdou to v učebnici. Učitel tedy nemusí mít předem tolik promyšlené věty výkladu a může mluvit více volně než na alternativní škole.

6.4 Jakou podobu mají otázky učitele na zvolené tradiční a alternativní škole?

Otázky učitele na obou školách postupují podle schématu úvod – látka – závěr. Nejvíce a většinou i jenom zde se otázky vyskytují v čase, kdy se probírá daná látka hodiny, jelikož na začátku hodiny je obvykle jen otázka, jestli byl domácí úkol, nebo jestli ho žáci mají, poté už se probírá látka. V probírání látky lze najít taky společný znak. Učitelé rádi používají dialogickou formu výuky, tudíž opakování látky z minulé hodiny, probrané látky či obecných věcí k novému tématu nebo cvičením probíhá otázkami.

Při pozorování bylo zjištěno, že na ZŠ jdou otázky i probíraná látka postupně dál, jak jde učebnice či jiné materiály, ale obvykle to byla učebnice a k ní odpovídající pracovní sešit, jak již bylo řečeno. Na alternativních školách je to stejné, otázky se většinou týkají materiálů, jak postupují materiály, postupují i otázky, ale hodinu nevedou učitelé dle učebnice, ale vedou ji sami a dávají materiály dle svého vedení.

Co se týče množství otázek, bylo zjištěno, že nejstabilnější je v tomto ohledu klasická škola. Učitel za jednu hodinu položí průměrně 28 otázek a také je to největší počet otázek za 45 minut ze všech typů škol. Skoro stejně na tom byla waldorfská škola a u ScioŠkoly to opět záleželo na konkrétní hodině.

Obecně lze říci, že učitelé na všech typech škol pokládají minimum uzavřených otázek na všech školách, velkou většinu tvoří otevřené otázky. Dalším společným znakem je také, že všichni učitelé někdy navazují na své předchozí otázky. Tady lze ale najít také rozdíl, protože nejvíce krát na sebe obvykle navazují otázky učitelů z alternativních škol. Navazují nejen na své otázky, ale i na otázky žáků, či jejich věty v nejhojnějším počtu.

6.5 Jakou podobu má komunikace žáků na zvolené tradiční a alternativní škole?

Co se týče komunikace a aktivity ve vyučovacích hodinách, tak zde se také mnohdy nedali srovnávat jednotlivé druhy škol. Rozdíly byly na všech školách hodinu od hodiny. Na některých byly žáci sami aktivnější a zvědavější, na některých zas méně. Oproti nim měli učitelé vyrovnanější výkony. Chodily po třídách, vyvolávali žáky, koordinovali hodinu, dávali práci a kontrolovali splněnou práci rovnoměrněji.

Žáci měli na všech školách prostor, kdy se mohli ptát na danou látku či probírané téma. Tento čas začínal vždy otázkou „*Chápete všichni?*“ či „*Máte otázky?*“, ale tento čas žáci většinou nevyužili. Většinou využívali možnosti ptát se během běžící hodiny. Zde jde rozlišit znak, že žáci na klasické škole se obvykle hlásí, než se zeptají a na alternativních školách se obvykle rovnou ptají, když učitel udělá mezeru ve výkladu, např. čeká, až všichni něco dopíší.

Neporovnatelnost mezi alternativní školou a klasickou školou spočívá i v množství otázek žáků a jejich typu. Nelze říct, že na určité škole se žáci ptají více a na jiné méně, protože se to liší hodinu od hodiny, předmět od předmětu. Na ZŠ na hodině matematiky se žáci ptali 3x a pokaždé to byla uzavřená otázka na látku, ale na hodině anglického jazyka se žáci ptali 16x. Polovina otázek byla na práci v hodině, např. „*Co mají dělat?*“ nebo „*Které je to cvičení?*“. Druhá polovina otázek byla na látku. To samé srovnání s podobným rozdílem v číslech lze provést i na alternativních školách. Např. na ScioŠkole se žáci v hodině matematiky ptali 4x a 3x to byla otázka na látku a 1x na pomůcky. V hodině českého jazyka se ale ptali 12x a většinou na úkoly v hodině. V souhrnu se dá říct, že většina otázek žáků na všech školách se týká probírané látky.

Rozdíl mezi žáky nešlo určit také v bodě komunikace žák – žák, jelikož žáci seděli ve všech hodinách obvykle po dvojicích a komunikovali spolu v každé hodině. Ve všech hodinách to učitelé nezatrhovali, ale pokud byly žáci moc hlasití, učitelé je ztišili i na alternativních školách i na klasické škole. U obou typů škol používali učitelé k žákům přátelský přístup, ale zároveň byla znát i učitelova autorita, kterou někdy používal např., jak již bylo zmíněno, aby žáky utišil. Vztahy učitelů a žáků na ZŠ byly více autoritativní, ale i tam byl znát přátelský přístup a žáci mohli vyjádřit svůj názor, diskutovat či ovlivnit hodinu, tudíž je zde velké přiblížení k alternativě. Žáci na všech školách mají tedy možnost mluvit a diskutovat nejen s učitelem ale i mezi sebou, ale někdy musejí dodržovat i ticho, kterého je obvykle více na ZŠ.

S komunikací žák – žák a rozsazení žáků do dvojic nikoliv samostatně souvisí i jejich spolupráce při hodině. Na obou typech škol také využívali během hodiny učitelé práce ve dvojicích či skupinách, ale i samostatné práce. Když se blíže podíváme na toto rozložení, na alternativních školách učitelé využívají práce ve skupinách či dvojicích více a pravidelněji než na klasické škole. Rozdíl je patrný např. v práci na pracovních listech. Na ZŠ se předpokládalo, že žáci budou práci vypracovávat samostatně, pokud se neřekne něco jiného, nebo pokud nebudou vědět, poradí se v lavici. Na ScioŠkole učitel rovnou oznámil, aby žáci v lavici spolupracovali, čímž podpořil žáky ve spolupráci a komunikaci žáků mezi sebou, zatímco učitel na ZŠ apeloval na samostatnost žáků. Na ZŠ se spolupráce žáků podporuje spíše při jiných aktivitách v hodině, např. při skupinových kvízech.

Dalo by se říct, že stejně tak jako je každý učitel jiný, jsou jiní i žáci, tudíž je každá hodina specifická jak na alternativních školách, tak na klasické škole. Také bychom mohli shrnout, že žáci se mohou projevovat v každé hodině, ale na ZŠ je více patrná a upřednostňovaná samostatnost žáků.

Diskuze

Klasické školy lidé dobře znají, většina s nimi má vlastní zkušenost a vědí, jak fungují, ale s alternativními školami je to jiné. Tyto školy se u nás pořád nedostaly plně do povědomí lidí. Lidé o nich vědí, že existují, ale informací celkově vědí velmi málo. Obvykle se slovo alternativní bere velmi negativně a je důležité, aby se tento přístup změnil, proto jsem chtěla zjistit, jestli jsou školy opravdu v komunikaci tolik odlišné a v čem, bez zvýhodnění jednoho či druhého typu školy.

Tato práce rozebírá základní pojmy, s kterými je pracováno v praktické části. Pomocí odborné literatury byly popsány pojmy jako škola, učitel, žák, komunikace a interakce. Již v této části byly patrné rozdíly mezi školami klasickými a alternativními a s těmi a s pojmem komunikativní kompetence bylo dále pracováno v praktické části vytvořením cíle výzkumného šetření, výzkumných otázek a provedením výzkumného šetření.

Během tohoto šetření byly nalezeny podobnosti i rozdíly. Některé rozdíly byly jasné již z teoretické části, některé vyšly více na světlo až v praktické části. Rozdíly byly třeba: nepoužívání učebnic, nespecifické učebny a specifické předměty na alternativních školách. Byly nalezeny ale i shody, např. v hodinách se šlo na všech školách od obecných věcí ke konkrétním, učitelé používali dialogickou metodu, byla zde patrná feminizace povolání, učitelé rádi používají práci ve dvojicích i práci samostatnou, prokládání monologu otázkami, časté použití otevřené otázky a jiné. Některé rozdíly se ukázaly i mezi samotnými alternativními školami, např. používání technologií (a tudíž rozdílné i shodné didaktické pomůcky), počet žáků ve vyvolávání a jiné.

Dle mého názoru zajímavé zjištění bylo v oblasti individuality žáků. Dle teoretické části by se dalo očekávat, že učitelé na tradiční škole budou žáky brát více jako skupinu než jednotlivce, jenomže při provedeném výzkumu to takto nevypadalo. Nelze říct, že by se učitelé na klasické škole nevěnovali žákům, jako jednotlivci, jelikož žáky stejně jako na alternativních školách oslovovali jménem a ve dvou ze tří hodin jsem se setkala s kontrolou jednotlivých žáků, kdy musel každý žák ukázat učiteli sešit a učitel obešel každého žáka zvlášť. Individualita sešitů žáků na alternativní škole je ale jistě značnější,

jelikož na waldorfské škole jsou sešity na jednotlivé epochy a na ScioŠkole jsou zas desky a nejsou zde učebnice, které žáky na klasické škole spojují.

Oba typy škol jsou něčím specifické, každá škola je výjimečná, stejně jako její učitelé, ale oba typy škol probírají látku a jsou plnohodnotnými školami pro všechny žáky. Dle mého názoru jsou např. waldorfské školy dobrou volbou pro děti, které mají rády umělecké předměty, protože na této škole jich je více než na klasické, ale samozřejmě nejen pro ně. Alternativní školy prostě jen představují odlišný přístup k učení, který někomu vyhovovat může, jinému žákovi zas nemusí, ale záleží pouze na daném žákovi.

Závěr

Celkově cílem práce bylo porovnat komunikaci a interakci na druhém stupni základní tradiční a alternativní školy. V teoretické části měli být vysvětleny pojmy a v praktické části na tyto pojmy mělo navazovat výzkumné šetření.

Práce byla rozdělena na teoretickou část, ve které byly vysvětleny pojmy a na praktickou část, ve které bylo popsáno provedené výzkumné šetření.

První neboli teoretická část byla dělena na kapitoly a podkapitoly, čerpala z uvedených zdrojů odborné literatury a internetových zdrojů a popisovala jednotlivé pojmy. Tyto pojmy byly škola, učitel, žák, interakce a komunikace. U školy byly rozebrány alternativní a klasická škola. U pojmu učitel byly rozebrány nejen pojem učitel a pedagog, ale také prestiž, autorita a feminizace v povolání učitele. U interakce a komunikace byla popsána např. pedagogická interakce, pedagogická komunikace a komunikační kompetence.

Druhá neboli praktická část popisovala metodologii a samotné výzkumné šetření. Zaměřila se na porovnání v realizaci částí komunikační kompetence, konkrétně na použité technologie, pomůcky, diskuzi a otázky. V metodologii byl popsán cíl výzkumného šetření, ale také metoda výzkumného šetření – pozorování. Bylo stanoveno výzkumných otázek a výzkumný vzorek. Výzkumné šetření bylo provedeno na třech školách – Waldorfské škole v Českých Budějovicích, ScioŠkole v Českých Budějovicích a Základní škole v Březnici.

Práci uzavírá diskuze a závěr.

Závěrem práce je, že každá škola má svá specifika, ať už se jedná o školu alternativní, či o školu klasickou ale i specifické školy mají shodné znaky. Jsou to, ale všechno plnohodnotné školy s různými přístupy a každá škola svým přístupem může přinést něco té druhé. Mohou překrývat doplňovat i ovlivňovat. Učitelé z klasických škol mohou být alternativnější a učitelé z alternativních škol mohou být klasičtější. Oba přístupy mají klady.

Zdroje

Použitá literatura

Cambridge international dictionary of English. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. ISBN 0-521-48469-3.

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

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Přeložil Veronika LYKOVÁ. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

HORNBY, Albert Sydney. *Oxford advanced learner's dictionary of current English*. 7th ed. Oxford: Oxford University Press, 2005. ISBN 0-19-431659-9.

JANÍKOVÁ, Marcela. *Základy školní pedagogiky*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-183-6.

JŮVA, Vladimír. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-85931-95-8.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky: období novověku a doba moderní, hlavní mezníky vývoje evropského školství, školství v evropské moderní*

společnosti, hlavní mezníky dějin výchovy, reformně pedagogické koncepce. Praha: Grada, 2008. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2429-4.

MARTINEK, Michael. *Přehled křesťanských církví a jejich aktivit v ČR*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1116-7.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada Publishing, 2005. Pedagogika [Grada]. ISBN 80-247-0738-1.

POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Druhé, upravené vydání. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Sedmé, aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

REJZEK, Jiří. *Český etymologický slovník*. 2., nezměn. vyd. Voznice: Leda, 2012. ISBN 978-80-7335-296-7.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele: školský systém v českých zemích, vzdělávací politika a řízení školství, podoby vyučování a třídní management, hodnocení ve vyučování, pedagogická diagnostika, práce výchovného poradce*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1734-0

VALIŠOVÁ, Alena. *Jak získat, udržet a neztrácet autoritu*. Praha: Grada Publishing, 2008. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-2282-5.

VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. 2. přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.

Internetové zdroje:

ASOCIACE WALDORFSKÝCH ŠKOL ČESKÉ REPUBLIKY. *Waldorfské školy-Stručně o waldorfské pedagogice* [online]. 2008 [cit. 2021-06-20] Dostupné z WWW: <http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa>.

BAMFORD, Christopher a Eric UTNE. *Waldorf Education: Rudolf Steiner & the History of Waldorf Education* [online]. In: BARNES, Henry. *Educational Leadership Magazine*. 1991 [cit. 2021-06-19] Dostupné z WWW: <<https://www.waldorfeducation.org/waldorf-education/rudolf-steiner-the-history-of-waldorf-education>>.

PRŮVODCE UPRAVENÝM RVP ZV. 4 *Klíčové kompetence*. Metodický portál [online]. 2016 [cit. 2022-02-08]. Dostupné z WWW: <<https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10842>>.

PRŮVODCE UPRAVENÝM RVP ZV. 4 *Klíčové kompetence - Průvodce upraveným RVP ZV: Kompetence komunikativní*. Metodický portál [online]. 2016 [cit. 2022-02-08]. Dostupné z WWW: <<https://digifolio.rvp.cz/view/artefact.php?artefact=70555&view=10842&block=60069>>.

UČÍNOVÁ, Lucie. *Klíčové kompetence v RVP ZV*. Metodický portál: Články [online]. 19. 10. 2005, [cit. 2022-02-08]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html>>. ISSN 1802-4785.

Seznam zkratk

SŠ – Střední škola

VŠ – Vysoká škola

WŠ – Waldorfská škola

ZŠ – Základní škola

Seznam příloh

Příloha 1 – Pozorování (záznamový arch)

PŘÍLOHY

Příloha 1

Záznamový arch

Datum Alternativní/klasická škola Učitel/učitelka Počet žáků (dívky/chlapci) Hodina (předmět, čas)
Pomůcky
Technologie
Dialog, diskuze
Monolog
Neverbální komunikace
Komunikace žáků
Otázky učitele
Průběh hodiny