

Porovnání komunikace mezi studenty a učitelem v tradičním a alternativním modelu výuky

Posudek bakalářské práce Martiny Mikulkové

Martina Mikulková si zvolila téma, jehož otevření je velice zajímavé, a to porovnání komunikace v tradiční a alternativní vzdělávací instituci. Výzkum byl pozitivně podpořen tím, že se autorce podařilo navštívit obě školy v době, kdy probíraly shodné téma. Úvodem ale musím konstatovat, že by práci prospělo, kdyby autorka práci pravidelně konzultovala.

1. Koncepce

Cíle práce uvedené v úvodu do praktické části dle autorky byly dvojí: 1) srovnání přístupů k výuce literatury ve dvou rozdílných koncepcích vzdělávání a 2) popis hlavních rozdílů v komunikaci při výuce literatury v těchto odlišných vzdělávacích koncepcích. Tyto cíle byly vesměs naplněny, ale práci by mohly podpořit výzkumné hypotézy, které by autorce usnadnily formulaci obsahu i závěrů. Tyto cíle se ale liší od těch, které autorka uvádí v samotném úvodu práce, tvoří pouze jejich výseč. K dalším zmíněným cílům, jako např. výukovým metodám, se autorka nevrací. Teoretická část, zabývající se vymezením tradičního a alternativního vzdělávání, výukovou komunikací, a dokonce i charakteristikou období realismu, který byl v době pozorování obsahovou náplní výuky, koresponduje s částí praktickou, závěry z nich vyvstávající jsou ale velmi nekonkrétní.

Je chvályhodné, že autorka vnáší i do teoretického obsahu vlastní stanoviska. Ve většině případů by si ale zasloužila delší rozvedení. Jako příklad uvádím s. 10, kde autorka v reakci na rysy tradičního vzdělávání píše: „Z mého pohledu by se tyto rysy daly považovat za zápory, které tradiční model do vzdělávání přináší.“ Nebere ale v potaz, že předchozí výňatek pocházel z publikace s názvem *Alternativní školy* (Svobodová, Jůva, 1996), která se již svým primárním zaměřením orientuje jiným směrem, a navíc pochází z 90. let (jedná se tedy o publikaci starou téměř tři dekády), přičemž vzdělávání, tradiční i alternativní, v jistých ohledech od té doby ušlo značnou cestu.

Některé formulace jsou nepřesné, např. na s. 11 autorka uvádí, že „tradiční pedagogika je podřízena autoritě, v tomto případě státu, která určuje pravidla“. Zřejmě měla na mysli, že

orgánem státní správy ve školství je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (což ale platí také pro alternativní školy). Pravidla si potom vysvětlují jako závazné rámce, tedy rámcové vzdělávací programy, z nichž potom školy vytvářejí vlastní školní vzdělávací programy. Podobně je tomu např. u tvrzení na s. 18: „*V pedagogice se verbální komunikace používá nejčastěji.*“ Autorka dle Koláře (2012) popisuje, že „*učitel vysvětluje, objasňuje, přesvědčuje, vypráví*“ atd., v potaz je ale důležité brát to, že neverbální komunikace je nedílnou součástí komunikačního projevu, dle nových studií dokonce rovnocennou k projevu verbálnímu. Sporné je např. také tvrzení (s. 15), že „*Obsahově se [waldorfská] výuka opírá o rámcové vzdělávací programy vydané MŠMT, avšak za obsah výuky přebírá plnou zodpovědnost učitel.*“ Také zvolené waldorfské lyceum na základě RVP vytváří vlastní školní vzdělávací program, který tvoří základní strukturu obsahu a forem výuky. Ve srovnání s tradičním gymnáziem je naopak na opěrný bod ŠVP silně upozorňováno. Podobných tvrzení je v práci vícero.

Hodnocení: D

2. Metodologie

Martina Mikulková si k naplnění cíle zvolila dvě hlavní metody, a to observaci a polostrukturovaný rozhovor. Autorka na s. 33 uvádí, že „*důraz bude kladen na objektivní a kritickou analýzu*“, je zde ale znatelný sklon k podpoře waldorfského přístupu. Výzkum se konal na dvou školách, a to na gymnáziu a na waldorfském lyceu. Sledoval výuku stejného tematického okruhu, což bylo velmi dobře zvoleno, protože tak bylo umožněno sledování komunikačních situací během totožného celku. Na obou institucích autorka strávila podobný čas (na gymnáziu 6 a na lyceu 7 hodin čistého času). Chybí ale zmínka o souhlasu účastníků s výzkumem. Mnou navrhovaná anonymizace institucí nebyla zohledněna.

Po zkoumání výukového prostředí na obou školách následuje shrnutí, které zmiňuje stěžejní body ohledně organizace vyučovacího času a obsahu, třídního klimatu, učebních pomůcek ad. U výzkumu na gymnáziu autorka uvádí, že testování probíhá po probrání konkrétního bloku a oproti testování na lyceu se zaměřuje především na faktické znalosti; není ale zřejmé, zda je to autorčina domněnka vzhledem k jejím zkušenostem s tradičním vzděláváním, nebo se jedná např. o názor pedagoga, s nímž dělala rozhovor.

Autorka na s. 41 dále uvádí: „*Ve svém pozorování jsem se dále zaměřila na rozdílnost prvků a formy dialogu v rámci odlišných přístupů k výuce. Zaznamenávala jsem naplnění struktury I-R-F, charakter dialogu, typy učitelských otázek a odpovědí, četnost a typ studentských otázek, a*

v neposlední řadě také typ studentských odpovědí.“ To je na observaci velice rozsáhlý cíl, proto mi chybí např. informace, zda autorka zvládla všechny tyto aspekty zapsat a zanalyzovat přímo ve výuce, nebo měla k dispozici audio nebo videonahrávání průběhu vyučování.

Autorka se tedy úžeji zabývala také otázkami a odpověďmi učitelů. Uvádí jejich procentuální rozložení v rámci obou vzdělávacích koncepcí a k nim některé příklady (přičemž ne vždy je zcela jasné, jak k výsledkům autorka dospěla). Ty se ale také týkají pouze majoritní skupiny otázek a odpovědí: na gymnáziu podle autorky zaznělo 20 % otevřených otázek, příklady ale nalezneme pouze k otázkám uzavřeným, protože převládaly. Na waldorfském lyceu je to naopak. Opět z toho mj. vyznívá autorčino naklonění ke zvolené alternativní instituci.

Další zvolenou metodou byl polostrukturovaný rozhovor, jak se uvádí v abstraktu, obsahu i názvu kapitoly. Nicméně již v první větě této kapitoly zaznívá, že se jedná o rozhovory strukturované (navzájem se liší hlavně otázkou na konkrétní typ vzdělávací instituce, v němž se vyučující pohybuje). Autorka na s. 49 uvádí, že „Z důvodu snahy o maximální zachování autenticity byly otázky pokládány bez dalšího doptávání či vysvětlování.“ Skutečně se tedy jedná o strukturovaný rozhovor, ale právě tyto doplňující otázky by výslednému efektu dopomohly. Kladené otázky jsou dle autorky rozděleny do třech částí, to se ale týká ale pouze otázek směřovaných na vyučující/ho na waldorfském lyceu. Motivační otázky (např. *Co Vás k waldorfu přivedlo?*) směřované na vyučující/ho v tradičním modelu školy vůbec nezazněly. Seznam otázek mohl být předem konzultovaný s vedoucí práce. Jista si nejsem ani délkou rozhovoru; autorka uvádí, že rozhovory trvaly 60 minut, ale po přečtení přepisů tato délka nemůže odpovídat.

Hodnocení: D

3. Práce s odbornou literaturou

Kvantita odborných publikací se na první pohled zdá vhodná. Jedná se především o publikace z oblasti pedagogiky (jazykovědné publikace zcela chybí), nicméně aktuální tituly jsou v práci citovány velmi ojediněle. Poměrně značné množství titulů objevujících se v seznamu literatury v textu ale nenajdeme (Bejdáková, 2018; Haman, 2010; Herman, 2006; Hrdličková, 1994; Lehár, 2008; Rosenberg, 2023 – jediný aktuální zdroj; Rýdl, 1994; Švaříček, 2007; Tureček, 2012), zcela absentují zahraniční zdroje. Citace místy nejsou sjednocené. V popisu škol autorka vychází z jejich webových stránek, což chápu kvůli autentičnosti, ale není zřejmé, do jaké míry jsou tyto informace přejaty, navíc některé jsou nadbytečné.

Hodnocení: C

4. Formální úroveň práce

Práce je psána poměrně čtivě a je přehledně členěna. Stylistické nedostatky se objevují hlavně v částech, které byly zřejmě připisovány jako poslední. Jak zaznělo v předchozích částech posudku, práce obsahuje vícero sporných míst, včetně terminologických, která ubírají na kvalitě práce. Rozhovory s vyučujícími by mohly být zařazeny do příloh, v příloze práce by se měly objevit také přepisy navštívených hodin, nebo alespoň jejich části.

Hodnocení: C

5. Celkové hodnocení

Přestože mám k bakalářské práci Martiny Mikulkové jisté výhrady, doporučuji ji k obhajobě a v případě kvalitní obhajoby navrhuji známku **dobře**.

Staré Hodějovice, 21. 1. 2024

PhDr. Kamila Homolková, Ph.D.