

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kázeň z pohledu vyučujících na prvním stupni ZŠ: komparace waldorfské a
běžné státní školy

Discipline from the point of view of teachers at the first level of elementary
school: a comparison of a Waldorf and a regular state school

Lucie Zíková, DiS.

Vedoucí práce: PhDr. Anna Páchová, PhD.
Studijní program: Psychologie (B7701)
Studijní obor: Psychologie a speciální pedagogika (B PS-SPP)

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma **Kázeň z pohledu vyučujících na prvním stupni ZŠ: komparace waldorfské a běžné státní školy** potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Sloupnu dne 10.7.2024

Děkuji paní doktorce Pákové za skvělé vedení mé závěrečné práce. Jsem vděčná za Vaše rady, trpělivost a podporu. Dále děkuji respondentkám, které mi věnovaly svůj čas a nechaly mě nahlédnout do svých tříd. Bez Vás by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá komparací přístupů ke kázní u vyučujících na prvním stupni waldorfské a běžné státní školy. V teoretické části představuje problematiku kázně, waldorfskou pedagogiku a její filozofická východiska. Kvalitativní výzkum je zaměřen na analýzu souvislostí mezi pojetím kázně a psychodidaktickým přístupem vyučujících. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů a pozorování ve třídách zjišťuje, jak se liší percepce kázně u vyučujících a také jak se liší způsoby, jakým učitelé přistupují k prevenci vzniku či řešení nekázně. Kvalitativní analýza dat od šesti vyučujících (tři z waldorfské a tři z běžné školy) přinesla zjištění, že v rámci mého výzkumu vyučující obou skupin nejčastěji cílily na nežádoucí zvuky (například hluk ve třídě, vyrušování) a nejčastěji používali k ukáznění žáků napomenutí. Dále vyučující z waldorfské školy měly o něco pestřejší repertoár kázeňských prostředků a pochvaly používaly častěji vyučující z běžné školy. Tyto vyučující také více reagovaly v oblasti tělesné nekázně na drobné prohřešky, zatímco vyučující z waldorfské školy zasahovaly až u výraznější nekázně. Takové zjištění je v souladu s uvedenou odbornou literaturou. Zajímavým zjištěním z rozhovorů je odlišná míra jednotnosti a soudržnosti vyučujících obou skupin a dále rozpory (a jejich odlišná povaha) mezi deklarovaným a žitým. Výsledky výzkumu mohou být inspirací nejen pro začínající učitele v řešení nekázně u svých žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

školní kázeň, waldorfská škola, komparace, první stupeň, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

This bachelor's thesis examines the comparison of disciplinary approaches among teachers at the primary level in Waldorf and regular state schools. Theoretical part introduces the issue of discipline, Waldorf pedagogy, and its philosophical foundations. The qualitative research focuses on analyzing the relationship between disciplinary concepts and the psychodidactic approach of teachers. Through semi-structured interviews and classroom observations, it investigates differences in how discipline is perceived by teachers and how they approach the prevention and resolution of disciplinary issues. Qualitative data analysis from six teachers (three from Waldorf and three from regular schools) revealed that in both groups teachers most commonly addressed unwanted noises (such as classroom noise or disruptions) and primarily used verbal signals to discipline students. Additionally, Waldorf teachers displayed a more diverse repertoire of disciplinary measures and used praise more frequently compared to regular state school teachers. Regular state school teachers tended to react more to minor breaches of physical discipline, while Waldorf teachers intervened primarily in cases of more significant disciplinary issues. These findings are consistent with existing literature in the field. A notable finding from the interviews is the varying degree of unity and cohesion among teachers in both groups and the discrepancies (and their distinct nature) between their stated beliefs and actual practices. The research results can serve as inspiration not only for novice teachers in managing discipline among their students but also for educational practitioners more broadly.

KEYWORDS

school discipline, waldorf school, comparison, primary school, qualitative research

Obsah

Úvod.....	7
1. Kázeň.....	8
2. Nekázeň.....	11
2.1 Projevy nekázně.....	11
2.2 Příčiny nekázně.....	12
2.3 Důsledky nekázně.....	13
3. Kázeňské metody a prostředky.....	15
4. Dítě v mladším školním věku.....	19
5. Waldorfská pedagogika.....	22
5.1 Kázeň ve waldorfských školách.....	25
Empirická část.....	27
1. Metodologie výzkumu.....	27
2. Výzkumný soubor a výzkumné prostředí.....	30
3. Analýza dat.....	32
3.1.1 Analýza dat ze Záznamových archů a Záznamů z pozorování.....	32
4. Shrnutí výsledků z pozorování.....	36
4.1 Dílčí závěr z pozorování.....	40
5. Shrnutí výsledků z rozhovorů.....	42
5.1 Osoba učitele v tématu kázně.....	42
5.2 Percepce alternativní pedagogiky.....	44
5.3 Percepce kázně.....	45
5.4 Preventivní strategie.....	47
5.5 Reaktivní strategie.....	51
5.6 Jednotnost a soudržnost.....	55

5.7 Dílčí závěr rozhovorů.....	57
6. Diskuze.....	59
6.1 Limity výzkumu.....	61
Závěr.....	63
Seznam použitých informačních zdrojů.....	65

Úvod

Ve své bakalářské práci se budu zabývat problematikou kázně ve třídách prvního stupně z pohledu kmenových vyučujících na soukromé waldorfské škole v komparaci s učiteli na běžné státní škole. Můj zájem o téma kázně je nejen teoretický, ale i praktický, neboť pracuji jako asistentka pedagoga (v běžné škole). K waldorfské pedagogice mám blízký vztah, který se formoval již během studií a dále skrze rodičovskou zkušenost. Uvědomuji si riziko zaujetí a zkreslení, které z toho plyne, budu se však maximálně snažit zachovat objektivitu a přistupovat k tématu a získaným datům s otevřenou myslí. Jako výhodu považuji znalost prostředí, což mi otevřelo dveře ke sběru dat ve waldorfské škole (insider perspective). Zajímat mě bude zejména jak učitelé pohlíží na pojem kázeň a jaké kázeňské techniky ve své praxi používají. Data získaná pomocí hloubkových polostrukturovaných rozhovorů a pozorování v hodinách následně podrobím tematické analýze.

Má práce obsahuje obvyklé členění na teoretickou a empirickou část. Vzhledem k cíli práce se v teoretické části věnuji nejprve samotnému pojmu kázně, projevům a příčinám vzniku nekázně a souvislosti s klimatem třídy. Další kapitolou mé práce jsou Kázeňské metody a prostředky, ve které (jak název napovídá) se věnuji konkrétním způsobům, které učitelé používají k pěstování a udržení kázně ve svých třídách. V rámci tohoto tématu analyzuji současné studie, které se danou problematikou zabývají. Ve třetí kapitole charakterizuji dítě v mladším školním věku. Nahlížím specifika této skupiny skrze vývojové teorie Piageta, Eriksona a Kohlberga. Dále představuji pohled Steinera, zakladatele waldorfské pedagogiky. Poslední kapitola teoretické části patří waldorfské pedagogice. Zde stručně představuji historii, principy a metodiku tohoto alternativního pedagogického směru. V podkapitole Kázeň ve waldorfských školách popisuji Steinerův pohled na autoritu ve výchově a vzdělávání. V empirické části stanovuji výzkumný cíl a výzkumné otázky, představuji výzkumné metody a popisuji výzkumný soubor a prostředí. Následně popisuji podrobný postup ve vybraných výzkumných metodách (pozorování ve třídách a hloubkové polostrukturované rozhovory s respondentkami) a v další podkapitole shrnuji výsledky. Ty následně diskutuji a v závěru zodpovídám výzkumné otázky.

1. Kázeň

Stěžejním pojmem mé bakalářské práce je kázeň, na niž můžeme nahlížet z pohledu různých vědeckých disciplín. Ty ve svých publikacích popisuje český klasik této problematiky, profesor Bendl (2001). V této bakalářské práci se ale budu věnovat kázni školní, tedy kázni z pohledu pedagogického. Nejprve představím a porovnáám vybrané definice kázně od Bendla (2001, 2005), poté se budu věnovat souvisejícím pojmům jako je disciplína, classroom management a moc.

Bendl (2001) stanovuje kázeň jako „řád (pořádek), který je nezbytný, aby se žáci mohli efektivně učit.“ (str. 241). Kázeň je v tomto smyslu prostředkem k určitému cíli, ne cíl sám o sobě. Kázeň definuje také jako „vědomé dodržování zadaných norem“ (Bendl, 2005, str. 6). Zatímco první definice směřuje k vytvoření optimálních podmínek pro učení a je tedy více zaměřena na vnější prostředí, druhá definice směřuje k vnitřnímu procesu přijímání a dodržování pravidel, přičemž slovo „vědomé“ odkazuje na žákovu individuální zodpovědnost. V tomto smyslu je cílem kázně sebekázeň a funkcí kázně je ochrana žáků a učitelů (Bendl, 2005) oproti předchozímu akcentu na efektivní učení.

V anglicky psané literatuře a studiích týkajících se problematiky kázně se často užívá pojmu „discipline“ (disciplína), což lze definovat jako „positive manifestation of students' behavior“ (Mareš, 2018, str.556). Zde je disciplína chápána jako výsledný produkt, čímž jsou ukázněni žáci. Śliwerski různé pohledy na tuto problematiku shrnuje takto: „Disciplína je v pedagogických teoriích chápána buď jako způsob nebo prostředek mravní výchovy zaměřený na podřízení učících se závazným normám a autoritě (latinsky disciplinā – výchova, vzdělávání, cvičení), nebo jako vzdělávací cíl (latinsky disciplinā – pořádek).“ (str. 601). Zde můžeme najít prvky podobné s definicemi Bendla i Mareše. Marešova definice sdílí perspektivu disciplíny jako vzdělávacího cíle. Bendlova definice sdílí aspekt přijetí daných norem. Oproti první Bendlově definici zde ale chybí důraz na efektivní učení. Zajímavé je také užití výrazu „podřízení“ (žáků), což oproti Bendlovi „vědomému dodržování zadaných norem“ žákům upírá autonomii a staví je do podrobeného stavu. Kázeň má pro řadu lidí tuto negativní konotaci (Bendl, 2005). Podtext jednostranné vnější regulace může být jedním z důvodů, proč někteří autoři operují spíše s pojmem moc (např. Šedřová, 2011; Páchová, 2023). Kázeň lze vztahovat pouze k žákům,

ne k učiteli, ale moc může být ve vztahu učitel-žák v různé míře sdílená (Šed'ová, 2011). Moc je oproti kázni širším pojmem, což Šed'ová (2011) popisuje takto: „V prostředí školy tvoří sociální moc jakousi slupku, do které jsou zabaleny individuální strategie učitele.“ (str.91). Touto metaforou autorka naznačuje, že moc není jen samotná autorita nebo kontrola, ale také určuje, jaké strategie a postupy může učitel při uplatňování kázně používat a jak jsou vnímány (a přijímány) žáky.

Ze zahraničí k nám také prostupuje termín „classroom management“ (např. Manzano, 2003; Lewis, 2001). Classroom management znamená řízení třídy a zahrnuje nejen široký soubor strategií a praktik, které učitelé využívají pro zajištění a udržení optimálních podmínek pro vyučování, ale spadá sem i samotná příprava lekcí nebo rozvržení třídy. Cílem je v podstatě minimalizovat prostor pro vznik nekázně. (Manzano, 2003). Classroom management lze chápat jako širší pojem, jehož součástí je kázeň (ne však ve smyslu vztahovém, jako tomu bylo u moci, ale spíše ve smyslu organizačním).

Manzano (2003) ve své publikaci trefně poznamenává, že „řízení třídy je prvořadým zájmem učitelů od té doby, co jsou ve třídách učitelé.“ (str. 4). Ostatně v naší krajině se otázkou kázně zabýval již Komenský či Hus, což potvrzuje, že se jedná o téma odvěké (Bendl, 2001) a důležité. Ve vědeckém světě je to však téma relativně nové (Manzano, 2003), navíc stále aktuální a dynamické, odrážející rozvoj společnosti.

Důležitost kázně a její pozitivní smysl můžeme vyjádřit skrze její funkce. Například Bendl (2001, str. 92-94) uvádí tyto: funkce orientační; funkce ochranná, bezpečí a jistoty; funkce existenční; funkce sociotvorná; funkce výkonová. První čtyři se v podstatě všechny týkají ochrany člověka a jeho úspěšného fungování ve společnosti - tím, že se orientuje ve společnosti, v sociálních rolích (ví, jak se kde chovat) a tím, že je chráněn společenským řádem a zákony, které sám dodržuje a na jejichž vzniku, dodržování a vymáhání se jako občan podílí. Poslední funkce (výkonová) v kontextu školství nás opět vrací k efektivnímu učení. Později Bendl (2005) reinterpretuje kázeň jako ochranu dítěte ve škole (před rizikovým chováním) a ochranu učitele ve škole (před šikanou ze strany žáků, ale dodala bych i před vyhořením).

Jako ideální Bendl (2001) popisuje, pokud „školní kázeň vychází z respektu a vzájemné úcty mezi účastníky školního života. Obecně se jeví jako ideální stav, kdy kázeň není pocíťována jako zátěž.“ (str.243). Nástrojem přitom může učiteli být práce s třídním

klimatem (které zároveň odráží, jak se učiteli daří kázeň ve třídě zvládat). Pozitivní klima může být podpořeno například cíleným rozvojem sociálních dovedností, přičemž vedlejším pozitivním důsledkem jsou i lepší školní výsledky. (Mertin, Krejčová & kol., 2013). Mertin (2013) to zdůvodňuje tím, že „ve třídách, v nichž žáci dokážou přiměřeně komunikovat, jsou k sobě ohleduplní, dokážou pojmenovat své myšlenky, pocity i chování, přátelsky hovoří s vyučujícími, dodržují stanovená pravidla a chovají se v souladu s nimi, se vždy lépe učí, neboť je na učení více času.“

2. Nekázeň

Nekázeň je obtížné definovat, lze na ni (stejně jako na kázeň) pohlížet z pohledu mnoha disciplín, ale i různých aktérů (Mareš, 2018). Konkrétně v této bakalářské práci budeme na nekázeň nahlížet zejména z pohledu pedagogického. Jak už bylo naznačeno výše, pedagogickou nebo také školní kázeň definujeme jako „vědomé dodržování školního řádu a pravidel (pokynů) stanovených učiteli.“ (Bendl, 2004, str.3). Pedagogická kázeň je specifická svojí hlavní cílovou skupinou – a to jsou děti. Slovy Bendla (2001, str.120) „bytosti nedospělé, dosud plně nevyvinuté, bytosti sui generis“. Toto odlišení nám tak stanovuje mantinely, v kterých se budeme pohybovat co se týče projevů, příčin a důsledků nekázně. Odkazuje nás také na prostředí, které je pro pedagogickou (ne)kázeň typické a tím je škola, úžeji třída. Z aktérů mě bude zajímat pohled vyučujících, v kontextu nekázně tedy to, jak ji vnímají a jakým způsobem se s ní potýkají (repertoár kázeňských prostředků).

2.1 Projevy nekázně

Nekázeň ve třídě zahrnuje širokou škálu projevů v chování, které lze rozdělit například z hlediska četnosti a vážnosti (Bendl, 2001). Některé běžné projevy nekázně v podstatě souvisí se sebevyjádřením jedince (různé obdoby mluvení bez vyvolání), jiné souvisí s narušením vnitřního rozčlenění školy (Šeďová, 2011), jako je bezdůvodné opuštění svého místa a pozdní příchody. Další se týkají výkonu žáka v hodině (nepozornost, neplnění zadaných úkolů). Výsledky výzkumů (Vidić, 2021) ukazují, že nejčastěji se v hodinách vyskytují právě tyto mírné projevy nekázně, zejména neplnění instrukcí, nepozornost a vyrušování (mluvení, smích). Jako méně časté (a vážnější) pak Bendl (2001) uvádí například: drzost vůči učiteli, slovní agrese vůči spolužákům, užívání vulgarit, neposlušnost, poškozování školních pomůcek a majetku školy, fyzická agresivita. V některých případech dochází k přelévání projevů nekázně do sféry agresivního chování až kriminálních činů, jak poukazuje Mareš (2018). Znepokojivým fenoménem je šikana učitelů ze strany žáků, kterou Klimešová a Tůmová (2011) popisují jako narůstající, ale málo zmapovaný jev. Tyto formy nekázně se ale u žáků na prvním stupni vyskytují méně často (Vidić, 2021), proto se své bakalářské práci budu zabývat převážně běžnými a méně vážnými projevy nekázně na úrovni vyučovací hodiny (viz záznamové archy).

Jako důležitý aspekt kázně (a potažmo nekázně) vnímám její relativitu, mnohdy záleží na subjektivním vnímání učitele, zda určité chování žáků vyhodnotí za nekázeň či ne (Fontana, 2010; Mareš, 2018; Páchová, 2023). To se může dít kupříkladu u takových projevů chování, které sami o sobě poskytují větší možnost interpretace (např. drzost) nebo souvisí s tolerancí učitele vůči hluku (např. vykřikování, vyrušování). Jiné projevy nekázně jsou naopak jasně definované školním řádem (např. zákaz užívání mobilních telefonů ve vyučování) a jejich identifikace a způsoby řešení (např. zabavení předmětu) mohou být jednotnější.

2.2 Příčiny nekázně

Příčin nekázně je nespočet a obvykle je neukázněné chování způsobeno více příčinami a každá z příčin může mít na různé žáky taky různý vliv (Mareš, 2018). Mezi konkrétní příčiny nekázně se řadí například „obyčejná“ nuda či absence negativních důsledků (chybějící intervence učitele), ale i komplexnější důvody jako nízká sebedůvěra žáka (vzhledem k školnímu výkonu), potíže emočního rázu nebo špatné postoje (Bendl, 2001). Mareš (2018) řadí projevy nekázně do kategorií a představuje široký přehled faktorů ovlivňujících chování studentů od osobních, přes zdravotní, akademické či sociální až po školní aspekty a specifika dané země. V kontextu této bakalářské práce jsou zajímavé zejména specifika učitelů (osobnost učitele, preferované kázeňské metody aj.) a interakce mezi učitelem a studentem. Učitel nemá příliš možnost ovlivnit některé faktory podílející se na vzniku nekázně, může ale rozvíjet sebe, svoje vyučovací metody i svůj přístup k žákům a repertoár kázeňských metod, pokud se stávající jeví jako nefunkční. Mezi chováním učitele a chováním žáků vzniká vztah, který může být složitý a navzájem se ovlivňující (Mareš, 2018).

Mareš (2018) dále zmiňuje psychologické teoretické modely k vysvětlení problémového chování, včetně psychodynamického, biofyzikálního, kognitivně-behaviorálního, humanistického a ekologického přístupu, které nabízejí různé perspektivy na příčiny nežádoucího chování. Zabývat se příčinami nekázně (ač je to nesnadné) považuji za užitečné, protože mohou být klíčem k jejímu zmírnění nebo vymizení. Tuto moji tezi podporuje humanistický model, jehož optikou vzniká nekázeň ne proto, že by žáci byli inherentně zlí, ale protože nebyly naplněny některé z jejich základních potřeb,

nebo se cítí příliš omezování ve své přirozené svobodě (Mareš, 2018). Neukázněné chování je pak komunikačním prostředkem, kterým žáci vyjadřují své potřeby nebo frustraci a napětí. Porozumění příčinám takového chování pak umožní učitelé reagovat vhodným způsobem, který zohlední potřeby dětí místo jeho pouhého potlačení a trestání nežádoucího chování. Také to může pomoci daným projevům nekázně do budoucna předcházet (v případě neukázněného chování z nudy to může být například příprava úkolů navíc pro rychlejší žáky aj.). Podobný narativ nabízí také výzkum Barquist Hogeluchtové a Geistové (1997, in Šed'ová, 2011, str.95). Podle autorek jsou projevy nekázně důsledkem nesprávného (např. nekonzistentního a nečitelného) chování učitele. Slabinou tohoto přístupu je opomíjení role žáků, kteří mají určitou zodpovědnost za své chování. Bendl (2005) pak varuje před rizikem „jakéhosi pseudohumanismu“, kdy je kladen přehnaný důraz na „uspokojování přání a tužeb dětí, které jsou mylně vydávány za jeho potřeby“ (str.5), právě na úkor pěstování smyslu pro zodpovědnost a schopnost sebeovládání. Také Manzano (2003) přiznává žákům svůj díl odpovědnosti za kázeň ve třídě, přestože roli učitele považuje za klíčovou (řídící). Šed'ová pak odkazuje na Verkuytenovu (2002 in Šed'ová, 2011) studii, dle které „žáci přenášejí zodpovědnost za vlastní chování na učitele, přičemž tak činí především v situacích, které ponechávají prostor pro vlastní interpretaci.“ (str. 95).

Mertin (2013) popisuje situace, kdy učitel svým nevhodným chováním přispívá ke vzniku nebo eskalaci kázeňských problémů a toto chování je legitimizováno kolegy i vedením školy, přičemž inspekce je dle autora v řešení takových potíží bezradná. Oproti tomu pak stojí šikana učitelů ze strany žáků (Bendl, 2005; Klimešová & Tůmová, 2011). Je evidentní, že kázeňská realita není černobílá a „zakopaným psem“ může v řadě případů být narušený vztah mezi učitelem a žáky. Také Manzano (2003) vyzdvihuje důležitost vztahu mezi učitelem a žákem v souvislosti s kázní. Považuje ho za základní kámen pro úspěšné nastavení pravidel a vykonávání kázeňských intervencí.

2.3 Důsledky nekázně

Nekázeň není statická, v čase neměnná. Pokud je řešena efektivně a bezodkladně, můžou se její projevy zmírnit nebo úplně vymizet a vice versa – pokud jsou projevy nekázně ponechány bez reakce, případně je reakce nedostačující nebo neadekvátní, může

dojít k opakování nebo posílení nežádoucího chování (Mareš, 2018). Nad to se ukazuje, že závažnější formy nekázně zvyšují riziko delikventního chování (Weerman & kol., 2007). Nekázeň zcela zjevně není svým působením izolovaná na žáka, který se jí dopouští. Mareš (2018) ve své studii podrobně uvádí dopady pro ostatní aktéry (učitele, spolužáky), na průběh i výsledky vzdělávacího procesu výsledky, pro třídní nebo školní klima a dopady na celorepublikové úrovni. Ty bychom mohli shrnout jako dopady na psychickou (ne)pohodu jednotlivce (učitel a žáci, kteří jsou nekázní vystaveni) nebo skupiny (klima třídy nebo školní klima), dopady na proces (jeho efektivitu) a výsledky učení (negativní vliv jak u nepozorného žáka, tak u vyrušovaných spolužáků, tak na samotný výklad učitele). Z důsledků nekázně (na úrovni třídy) bychom mohli vyvodit i definici nekázně jako takové chování žáků, které odvádí pozornost od výuky a narušuje tím vzdělávací proces všech přítomných osob.

3. Kázeňské metody a prostředky

Záměrem této kapitoly není představit konkrétní postupy, které lze ostatně najít v publikacích a časopisech pro pedagogy (např. Bendl, 2001; Manzano, 2003; Osher & kol., 2010). Více se jim budu věnovat u svých respondentek v empirické části práce. Mým záměrem také není zajímat se o další proměnné, které se podílí na úrovni kázně v hodinách. Uvědomuji si například význam vlivu rodiny na kázeň (např. Bendl, 2004; Osher & kol., 2010) a také význam spolupráce učitelů s rodinou žáků i kolegy ve škole (např. Manzano, 2003), ve své práci se ale budu zaměřovat především na roli učitele – na to, jakým způsobem u žáků dosahuje poslušnosti a spolupráce. To znamená, že cílem této kapitoly je popsat jaké strategie a metody učitelé v hodinách používají pro dosažení a udržení kázně. V závěru kapitoly se také zaměřím na to, jak jsou tyto strategie a metody efektivní z hlediska vlivu a rozvoje zodpovědnosti (ve smyslu sebekázně).

Dle Bendla (2005) „budování kázně není záležitostí nějaké zázračné metody, která zabere vždy a za všech okolností, nebo nějakého krátkého časového úseku, nýbrž se jedná o postupný a dlouhodobý proces“ (str. 8). Třída se nestane a nezůstane ukázněnou sama od sebe. Neexistuje ani univerzální návod, který by fungoval všem kombinacím učitelů a žáků (Bendl, 2001; Manzano, 2003). Popularita nebo vhodnost některých kázeňských prostředků je podmíněna dobou a celkově můžeme říci, že se kázeňské techniky v průběhu historie postupně zmírňují (Bendl, 2001). V minulosti můžeme pozorovat například odklon od fyzických trestů, které jsou nejen eticky problematické, ale zdá se, že i neefektivní a nepřispívají k rozvoji dítěte (Mertin, Krejčová & kol., 2013). Mnozí autoři poukazují na omezování moci učitele a příklon ke konstruktivistickému přístupu k učení (např. Šedřová, 2011; Štech, 2013; Páchová, 2023). Tomu odpovídá i rostoucí nabídka alternativních škol nebo netradičních metod, jako je Hejného matematika (Páchová, 2023). Přejít z transmisivního způsobu vyučování na konstruktivistický ale s sebou nutně nese i potřebu upravit kázeňské metody a techniky ve vyučování s ohledem na jiný způsob práce v hodinách (Brophy, 2010).

V následujícím textu představuji několik současných studií, které se z různých pohledů zabývají kázeňskými metodami a strategiemi, které učitelé používají. Bayraktar a Doğan se ve své výzkumné studii *Investigation of Primary School Teachers' Perception of Discipline Types They Use for Classroom Management* (2017) zabývají pohledem učitelů na kázeňské strategie, které používají v rámci managementu třídy. Operují při tom s

následujícími třemi kategoriemi: preventivní, podpůrný a korektivní přístup ke kázni. Preventivní přístup představují praktiky, které cílí na předcházení nežádoucího chování ve třídě (Esen, 2006 in Bayraktar & Doğan, 2017). Esencí tohoto preventivního modelu je učitelovo předjímání kázeňských situací, které mohou v hodině nastat a v návaznosti důkladné plánování výuky. Podpůrné a motivující intervence se nepřímo zaměřují na potlačení chování, které by mohlo ve vyučování způsobit potíže (Esen, 2006 in Bayraktar & Doğan, 2017), zatímco metody nápravné (korektivní) cílí proti již vzniklému nežádoucímu chování, přičemž jsou prezentovány jako poslední možnost. Studie se zúčastnili učitelé ze státních i soukromých škol a z výsledků vyplynulo, že kázeňské strategie (přístupy) se signifikantně neliší dle pohlaví, věku, vzdělání a praxe. Zajímavým poznatkem v kontextu mé práce je, že učitelé v soukromých školách více využívají preventivní přístup ke kázni než učitelé ve státních školách (Bayraktar & Doğan, 2017). U nás se touto problematikou zabývala Šed'ová (2011), která třídí kázeňské techniky na základní typy: preventivní aktivity; monitorování a signalizace; intervence učitele. Preventivní aktivity jsou podobně jako u předchozí studie zaměřené na předcházení problémům. Zahrnují vytváření strukturovaného prostředí s jasně stanovenými pravidly a podporu pozitivního klima ve třídě. Monitorování je průběžné sledování chování žáků během vyučování jehož cílem je včas odhalit vznikající nekázeň, která může být i skrytá (nepozornost, neplnění pokynů). Na to navazuje signalizace, která má neverbální formu (práce s hlasem, pohledy, gesta) a upozorňuje žáka, že se chová nevhodně. Kýženým výsledkem signalizace je zasáhnout a ukončit takové chování dříve, než se situace zhorší. Intervence přichází na řadu pokud předchozí kázeňské techniky nestačí, nejčastěji pokud žák nereaguje na učitelovu signalizaci. Šed'ová do intervence řadí i odměny pro ukázněné žáky. Esen i Šed'ová popisují preventivní fázi. Liší se v prostřední fázi, kdy Esen se zaměřuje na průběžnou podporu pozitivního chování, zatímco Šed'ová se zaměřuje na jakési podhoubí nekázně, tedy odhalování a potlačování nekázně v raném stádiu nebo ve skryté formě. Esenův korektivní přístup se zaměřuje na řešení problémů až po jejich vzniku, což odpovídá intervencím učitele podle Šed'ové. Oba řadí odměny do poslední fáze kázeňských technik (korektivní přístup, intervence).

Pro účely mé bakalářské práce budu rozlišovat strategie prevence nekázně (preventivní kázeňské techniky) a strategie řešení nekázně (reaktivní kázeňské techniky). Preventivní kázeňské techniky vnímám jako veškeré aktivity, které směřují k tomu, aby k

nežádoucímu chování vůbec nedošlo. Počítám zde i podporu žádoucího chování na úkor nežádoucího a motivaci žáků včetně odměn (které Esen řadí spolu s tresty ke korektivnímu stylu). Reaktivní kázeňské techniky si vysvětlují jako reakce (nebo absence reakce), které následují po vzniklém projevu nekázně, včetně signalizace. U monitorování rozlišují, zda má sloužit k odrazení žáků od nežádoucího chování (to pak vnímám jako preventivní techniku) nebo zda je použito k vyhledání skryté nekázně (pak jej vnímám jako nástroj sloužící reaktivním technikám). Znázorněno v Tabulce 1 níže.

Tabulka 1

Kázeňské techniky

Kázeňské techniky	
Preventivní	Reaktivní
Aktivity předcházející nekázni	Reakce následující po projevu nekázně
Motivace, odměny, monitorování	Monitorování, signalizace, intervence

Nyní k efektivitě popsaných metod a strategií. Lewis (2001) na základě dat od žáků (ve věku 12 – 17 let) popisuje šest kázeňských strategií, které učitelé používají, a zkoumá jejich vliv na rozvoj zodpovědnosti. První dvě strategie se týkají verbálního usměrňování studentů (napomínání, domluvy), třetí a čtvrtá kázeňských technik směřujících k podpoře správného chování (společná tvorba pravidel, oceňování správného chování) a pátá a šestá se týkají trestání. Zde autor odlišuje stupňující se kázeňské postihy (v podstatě přípustné formy trestu) a agresivní techniky, jako například křik (tedy nepřípustné formy trestu).

Z výsledků studie vyplývá, že žáci se cítí více zodpovědní v těch třídách, kde je učitelé více zapojují do rozhodování, oceňují dobré chování (preventivní techniky), disciplinují je méně explicitním způsobem a neukázněným žákům vysvětlují důsledky jejich chování pro ostatní (z reaktivních technik tedy monitorování, signalizace a implicitně formulované intervence). Podle žáků učitelé na nevhodné chování ve třídě reagují intenzivnějším používáním donucovacích metod, což ale inhibuje rozvoj zodpovědnosti (Lewis, 2001). Právě akcent na rozvoj zodpovědnosti je typický pro

alternativní pedagogické směry včetně waldorfské pedagogiky, které se budu dále věnovat v kapitole páté.

4. Dítě v mladším školním věku

Ve své bakalářské práci se zaměřuji na vyučující na prvním stupni ZŠ. Považuji proto za vhodné charakterizovat skupinu dětí, se kterou tito vyučující pracují. Dle Bendla (2001) samotní učitelé někdy zapomínají, že děti jsou „bytosti teprve se vyvíjející.“ (str.120). Děti v tomto věku přecházejí z méně formálního a organizovaného prostředí mateřské školy do více organizovaného a pravidly řízeného prostředí základní školy, na které se musí adaptovat. Z toho plyne mnoho výzev, ale zároveň příležitostí k růstu. Z hlediska kázně je toto období důležité zejména tím, že se formují postoje ke školní kázni a učení se zodpovědnosti (Bendl, 2001)

Z pohledu vývojové psychologie řadíme děti na prvním stupni ZŠ do mladšího školního období, jenž začíná nástupem dítěte do základní školy, což je obvykle ve věku 6 – 7 let. Konec mladšího školního období nastává v 11-12 letech (souběžně s přechodem na druhý stupeň), kdy se u dětí začínají objevovat první známky pohlavního dospívání doprovázené změnami v psychosociální oblasti (Langmeier & Krejčířová, 2006). Na dítě v mladším školním věku můžeme nahlédnout skrz vybrané vývojové teorie Jeana Piageta, Erika Eriksona a Lawrence Kohlberga. Vzhledem k zaměření bakalářské práce představím i pohled Rudolfa Steinera.

Dle Piageta (1999) sedmým rokem počínaje dochází k velkým změnám v dětském myšlení. Piaget popisuje, že se v daném věku „organizují „konkrétní operace“, tj. operační grupování myšlení týkajícího se předmětů, s nimiž se dá manipulovat nebo které si lze názorně představit.“ (Piaget, 1999, str. 118). To znamená, že dítě dokáže operovat s konkrétními pojmy, ale není schopné abstrakce. Dítě přemýšlí logicky ve vztahu ke konkrétním předmětům, postupně chápe reverzibilitu a konzervaci (nejprve u nespojitého, později u spojitého materiálu), tedy umí vyjít z minulosti při posuzování přítomnosti (děti v tomto stadiu by ve známém experimentu přelévání kapalin do různých nádob již obstály), klasifikuje předměty podle více vlastností a odlišuje prvky a třídy. K dalším charakteristikám stadia konkrétních operací patří například vymizení egocentrismu (co se týče úhlu pohledu, příčinnosti). Piaget popsal také morální vývoj dětí. Rozlišuje rigidnější heteronomní morálku, kde pravidla jsou vnímána jako pevná a určovaná autoritami, a důraz je kladen na následky činů. Později děti přecházejí k flexibilnější autonomní morálce, kde chápou, že pravidla jsou výsledkem dohody mezi lidmi a mohou být upravována.

Erikson (1995) zdůrazňuje význam povzbuzení a podpory ze strany dospělých při rozvoji dětské iniciativy a pracovních návyků (opakem je pak pocit méněcennosti). V tomto období vzrůstá vliv autorit, které se svou podporou mohou pozitivně podílet na budování zdravé sebejistoty dítěte. Pokud děti získávají pozitivní zpětnou vazbu a cítí se ve svém úsilí podporované, mohou se stát „dychtivou a do práce zabranou jednotkou produktivní situace“ (str.12). Podle Eriksona je toto období „sociálně nejdůležitější, poněvadž snaživost znamená dělat věci po boku ostatních a spolu s nimi, vyvíjí se v této době první pocit dělby práce a rozličné příslušnosti.“ (str.13). V kontextu kázně se jedná o rozvíjení schopnosti spolupracovat s autoritami na základě vzájemného respektu, což má dopad na schopnost dětí dodržovat pravidla a rozvíjet zdravý morální úsudek.

Kohlberg (in Langmeier & Krejčířová, 2006) rozpracoval Piagetovu teorii morálního vývoje a představil model, který zahrnuje šest stadií rozdělených do tří úrovní. Předkonvenční úroveň zahrnuje stádia, kde morální rozhodnutí jsou založena na vyhýbání se trestu (stádium 1) a získání odměn (stádium 2). Konvenční úroveň zahrnuje stádia, kde jedinci jednájí podle sociálních norem a očekávání: získání uznání a schválení od druhých (stádium 3) a dodržování zákonů a společenského řádu (stádium 4). Postkonvenční úroveň zahrnuje stádia, kde morální rozhodnutí jsou založena na osobních etických principech: uznávání relativnosti pravidel a hledání spravedlnosti (stádium 5) a dodržování univerzálních etických principů (stádium 6). Kohlbergova teorie zdůrazňuje, že morální vývoj je proces, který pokračuje po celý život. Walkerova (1982) experimentální studie potvrzuje, že morální vývoj probíhá sekvenčně. Ne všichni jedinci ale dosáhnou postkonvenčního stádia (Langmeier & Krejčířová, 2006, str. 134). Děti na prvním stupni základní školy se nacházejí zhruba v předkonvenční úrovni, jejich morální rozhodnutí jsou motivována vyhýbáním se trestu (stádium 1) a hledáním odměn (stádium 2). Z toho lze vyvodit, že kázeň ve třídě je možné efektivně udržovat jasným stanovením pravidel a důsledků, které jsou spravedlivé a předvídatelné, a zároveň využitím pozitivního posilování a odměňování žádoucího chování.

Rudolf Steiner rozděluje období dětství a dospívání do tří vývojových stádií, každé trvající 7 let (odtud název sedmiletí). Od narození do šesti či sedmi let se děti učí napodobováním a interakcí s okolím, což vyžaduje jejich plnou energii. Waldorfské mateřské školy v této fázi využívají střídme prostředí s minimem předmětů, které podporuje dětskou představivost. Mladšímu školnímu věku odpovídá druhé vývojové

stádium, které začíná kolem sedmého roku, kdy dítě začne ztrácet mléčné zuby, a končí ve čtrnácti letech. Toto stádium je označováno jako doba cítění a imaginace. Dle Steinera se děti nejlépe učí skrze obrazy, příběhy a rytmus, které stimulují jejich emoce. Proto Steiner doporučuje využívat pohádky, legendy a příběhy plné citu a fantazie. Důležitým mezníkem ve vývoji dítěte podle Steinera je také „Rubikon 9. roku“ (Steiner, 2003, str. 108), kdy dochází k rozvoji sebevědomí (ve smyslu vědomí vlastního já). Třetí fáze, od puberty do jednadvaceti let, je zaměřena na rozvoj abstraktního myšlení, kde učitelé mohou využívat abstrakce ve výuce. V této fázi jsou děti schopny chápat složitější koncepty a myšlenky, což jim umožňuje hlouběji porozumět světu kolem sebe (Uhrmacher, 2004). Každé stádium vyžaduje vzhledem odlišným kognitivním schopnostem také odlišný přístup ke vzdělávání. V tomto se Steinerův přístup podobá Piagetovi (Ogletree, 1974). S Eriksonem se Steiner shoduje v důrazu na sociální aspekt vývoje (Steiner, 2003) a prospěšnost spolupráce s autoritami v období mladšího školního věku (k tomu více v další kapitole).

Zmiňovaní autoři nabízejí různé perspektivy na téma kázně u dětí v mladším školním věku. Jean Piaget se zaměřuje na kognitivní vývoj dětí a popisuje jak se dětem proměňuje pohled na pravidla, což formuje jejich chápání spravedlnosti. Erik Erikson popisuje psychosociální vývoj jedince a zdůrazňuje, že důležitým úkolem pro děti v tomto období je vyrovnání se s nároky školního prostředí, což může ovlivnit jejich sebeúctu a pocity méněcennosti, přičemž důležitou roli hraje podpora od autorit. Podle Kohlberga děti v mladším školním věku začínají rozumět významu pravidel a respektování autorit, což je klíčovou součástí morálního vývoje. Motivováni jsou zejména vyhýbáním se trestu a vyhledáváním odměn. Oproti tomu Rudolf Steiner zastává názor, že prostřednictvím živých obrazů, rytmů a harmonického prostředí je možné podporovat disciplínu a vnitřní rozvoj dětí, čímž se kázeň stává přirozenou součástí jejich každodenního života.

5. Waldorfská pedagogika

V České republice začaly vznikat první waldorfské školy až po sametové revoluci (Průcha, 2012), první waldorfská škola ale vznikla již 7. září 1919 ve Stuttgartu na žádost ředitele firmy Waldorf Astoria (Steiner, 2010). Odtud vznikl název waldorfská pedagogika. Zakladatelem waldorfské pedagogiky je mnohostranný myslitel Rudolf Steiner (Průcha, 2012). Waldorfská pedagogika je aplikací třetí fáze anthroposofického hnutí ve vzdělávací a výchovné oblasti (Steiner, 2003a; Steiner, 2010). Anthroposofii můžeme nazvat duchovní vědou, která postupně dozrála do „jakési kosmické antropologie, která se zabývá souvislostí člověka a vesmíru.“ (Steiner, 2010, str.10). Průcha (2012) řadí waldorfskou školu (spolu například s Montessorri nebo Jenskou školou) ke klasickým reformním školám, které spadají pod „nestátní alternativní školy“ (str.46). V českém prostředí jsou některé waldorfské školy nebo třídy součástí veřejného školství, jde ale o specifickou situaci. Sám Steiner (2003a, 2003b) se ve svých přednáškách vyjadřoval k roli státu ve vzdělávání kriticky.

Cílem waldorfské pedagogiky jsou „svobodné, imaginativní, ušlechtilé“, ale i „sociální a praktické lidské bytosti.“ (Uhrmacher, 2004, str. 106). Tato snaha se promítá do odlišností v metodice vyučovaných předmětů, estetiky prostředí a také do didaktické organizace výuky. Ve vyučování se postupuje od celku k jednotlivostem (Steiner, 2003, str. 28b). Tento deduktivní přístup, který Uhrmacher (2004) označuje jako „duchovní funkcionalismus“ (str. 105) se uplatňuje i v detailech jako je podoba třídy. Waldorfská pedagogika se také vyznačuje svým důrazem na rytmus (dne, týdne, roku), rituály (například ku příležitosti narozenin), symboly, slavností dle regionu (u nás například Svatováclavská, Svatomartinská aj.) a důrazem na jednotlivce jako člena komunity (Woods a kol., 2005, str.5)

Co se týče didaktické organizace výuky, všechny předměty jsou zde považovány za stejně důležité (včetně výtvarné, hudební a pracovní výchovy, které mají stejnou váhu jako matematika nebo český jazyk). Učení probíhá v epochách, což jsou výukové bloky, v kterých se předměty vyučují v delším časovém období (a nemají proto pevné místo v rozvrhu) – v praxi to může být například několik týdnů trvající epocha matematiky, po ní epocha přírodopisu nebo epocha řemesel. Cílem je umožnit žákům ponořit se do daného předmětu a dostat se více do hloubky (Ogletree, 1974, str. 346). Žáci jsou hodnoceni slovně, nikoli známkami. Učitelé mají velkou svobodu v plánování výuky a často

spolupracují s rodiči. Řízení školy je kolektivní záležitostí, kdy se na rozhodování podílí celé kolegium (Steiner, 2003a, str. 20), ve spolupráci s rodiči (Průcha, 2012).

Počet waldorfských škol a iniciativ stále narůstá. Dle celosvětového adresáře Waldorfských škol, asociací a center je aktuálně po celém světě 1283 waldorfských základních a středních škol a 1922 mateřských škol, jak je ukázáno v Tabulce 2.

Tabulka 2

Počet waldorfských škol a mateřských škol podle kontinentů/světově

	Mateřské školy	Základní a střední školy
Afrika	22	23
Amerika	277	241
Asie	181	88
Evropa	1395	858
Oceánie	47	73
Celkem	1922	1283

Poznámka. Data získána z Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. (2024, str. 10-11)

V České republice je pak 19 základních a středních waldorfských škol a 8 waldorfských mateřských škol, viz Tabulka 3 níže. A další školy v současné době aspirují o místo v Asociaci waldorfských škol v České republice.

Tabulka 3

Počet waldorfských škol a mateřských škol v České republice a sousedních státech

	Mateřské školy	Základní a střední školy
Česko	8	19
Německo	597	256
Polsko	13	7

Rakousko	36	23
Slovensko	4	2

Poznámka. Data získána z Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. (2024, str. 11)

Dá se tedy říci, že se jedná pedagogický směr hodný pozornosti. Průcha (2012) odůvodňuje vznik alternativních pedagogických směrů lidskou potřebou ke zdokonalování (se). Uhrmacher (2024) deklaruje, že „alternativy často vznikají z nespokojenosti se stávajícím stavem.“ (str.114). Za vzrůstajícím zájmem o waldorfskou pedagogiku (alespoň v řadách rodičů, kteří obvykle stojí za vznikem škol) by tak mohla stát Steinerova kritika mainstreamové kultury materialismu (Uhrmacher, 2004). Zejména obava z nadužívání technologií a konzumerismu je stále živá a naléhavá. Waldorfská pedagogika samozřejmě nemá jen příznivce. Jedním z bodů kritiky waldorfské pedagogiky je pro mnohé nejasná hranice mezi vzděláváním a spiritualitou. Waldorfská pedagogika proto bývá označována za školu světonázorovou (Průcha, 2012). Sám Steiner (2003b) se ale vůči takovému pojetí vymezuje: „Waldorfská škola nemá být škola světonázorová, kde bychom pak pokud možno cpali do dětí anthroposofické dogmata. Nebudeme učit anthroposofickou dogmatiku, anthroposofie nebude žádným naukovým obsahem, nýbrž budeme usilovat o aplikaci anthroposofie v učitelské praxi.“ (str.21). Tímto Steiner poukazuje na důležitý rozdíl mezi filosofickým základem a praktickou aplikací v pedagogickém prostředí. Anthroposofie slouží jako inspirace a učitelé, kteří jsou obeznámeni s anthroposofickými principy, využívají tyto znalosti k vytváření svých výukových postupů, nikoliv obsahů. Průcha (2015) také upozorňuje na potřebu kritického zkoumání účinků alternativních vzdělávacích koncepcí: „Zatím převládá stav, kdy někteří propagátoři alternativních a inovativních škol prosazují s ušlechtilými záměry různé netradiční koncepce vzdělávání, avšak skoro nikdo neprovádí nezbytné kritické zkoumání toho, jaký faktický užitek dané změny přinášejí v praxi.“ (str.179). Waldorfské a jiné alternativní školy se často zaměřují na celostní rozvoj dítěte, což zahrnuje nejen akademické úspěchy, ale také emocionální, sociální a kreativní dovednosti. Jejich úspěšnost je tak obtížnější posoudit, neboť k porovnání nepostačují pouhé standardizované testy (Průcha, 2012). Kritické zkoumání je ale potřebné pro to, aby se objektivně posoudilo, zda tyto pedagogické přístupy skutečně přinášejí slíbené výhody a jaký mají na žáky dopad v dlouhodobém horizontu.

5.1 Kázeň ve waldorfských školách

Sliwerski (2018) řadí waldorfské školy k anti-autoritářskému modelu, kde učitel působí jako facilitátor a moderátor vzdělávání. Žáci se dle tohoto modelu učí pro sebe a ne pro známky, ze strachu nebo pro dosažení jiných cílů. Učitel je pak partnerem v žákově snaze naplnit vzdělávací kurikulum a kázeň se stává vedlejším produktem společenské smlouvy mezi žáky a učiteli. V porovnání s texty samotného Steinera zde vidím dva rozpory. Jeden se týká vztahu waldorfské pedagogiky k autoritě a druhý role učitele ve výuce (ve vztahu k žákovi). K autoritě se Steiner vyjádřil takto: „když v anthroposofických přednáškách kladu důraz na to, že mezi sedmým a čtrnáctým rokem by měl být pěstován smysl pro autoritu, neměl by si člověk pod tím představovat jakési cepování ke smyslu pro autoritu“ (Steiner, 2003b, str. 30). Vymezuje se tak proti autoritářskému přístupu, avšak nepopírá autoritu učitele, naopak dětem připisuje vnitřní potřebu autoritu následovat (Steiner, 2003b, str. 31). Když Steiner hovoří o svobodě či výchově ke svobodě, tak tím nemyslí absolutní absenci autority a jejího působení, nýbrž svobodu ve smyslu samostatnosti (přípravenosti k životu) a zodpovědnosti. Toho se nedosáhne automaticky, ale skrze výchovu. Podobně se ke svobodě ve (nejen) waldorfské škole vyjadřuje Bendl (2001): „nejde v zásadě o poskytnutí svobody, kterou lze shrnout větou: ať si dělají, co chtějí. Běží o to, že se dospělí chtějí s dětmi rovnoprávně domluvit na nějakých pravidlech, která jsou funkční pro všechny zúčastněné skupiny.“ (str. 104). Bendl (2001) se dále odkazuje na demokratickou školu Summerhill. Ani ta se neobešla bez pravidel (a tedy bez kázně), dokonce jich formulovala více než v běžných školách.

Zdá se, že waldorfské školy jsou (navzdory opačným názorům veřejnosti) ve skutečnosti vcelku autoritární. Děti do věku 14 let jsou pod přímou kontrolou svého kmenového (třídního) učitele, který zůstává jejich autoritou ideálně po dobu osmi let, což reflektuje důvěru v autoritu uvnitř školního prostředí. (Woods a kol., 2005). To potvrzuje i další autor (Edmunds, 2004), který též zdůrazňuje důležitost vztahu mezi učitelem a žáky: “Klíčovým prvkem je vzájemné lidské porozumění mezi učitelem a žáky, kde péče a starostlivost jsou doprovázeny náklonností a respektem. Tento vztah vytváří přirozeně klidnou atmosféru, ve které se všichni mohou volně nadechnout a rozvíjet.” (str.99).

Steiner (2003b) hovoří o učiteli jako o tom, kdo žákovi předkládá látku jako hotovou věc, jako penzum znalostí (bez posuzování toho, co je dobré a co je špatné) na jehož základě se pak dítě může ve vhodný čas svobodně rozhodovat. Metaforicky si to představují tak, jako by učitel žákovi prezentoval bedýnku s nástroji, nástroje mu pojmenoval, názorně mu ukázal, jak se s nimi pracuje a nakonec mu nástroje přenechal k užívání. Steiner tento proces ilustruje na příkladu výuky počtů: „Ted se dívej: budu teď počítat, to ještě neumíš, já ano...“ (Steiner, 2003b, str. 29). Z hlediska aktivity učitele považují takový způsob výuky za transmisivní.

Woods (2005) poukazuje také na zajímavý paradox - učitelé ve waldorfských školách disponují svobodou, kterou mají ve tvorbě výukových plánů (oproti učitelům běžných škol), na druhou stranu učební plány waldorfských škol si jsou velmi podobné. To ukazuje na velkou soudržnost a kontinuitu podobně jako tomu je ve státních školách.

Empirická část

1. Metodologie výzkumu

Pro empirickou část své bakalářské práce jsem zvolila kvalitativní design. Jako výzkumný cíl jsem si stanovila analyzovat a porovnat rozdíly v přístupu ke kázní vyučujících na waldorfské a běžné státní škole.

Výzkumné otázky

- Jak se liší vnímání kázně u učitelů waldorfské školy a běžné státní školy?
- Jak se liší strategie prevence nekázně u učitelů waldorfské školy a běžné státní školy?
- Jak se liší strategie řešení vzniklé nekázně u učitelů waldorfské školy a běžné státní školy?

Hlavní metodou sběru dat byly polostrukturované rozhovory, které jsem doplnila o pozorování (hospitace). Pozorování ve třídách probíhala od března do listopadu 2023. U každé vyučující v běžné škole jsem strávila jednu vyučovací hodinu, u každé vyučující v waldorfské škole jednu epochu, která se svou délkou rovná dvěma běžným vyučovacím hodinám. Rozhodla jsem se tak z toho důvodu, že se (stejně jako v případě běžné vyučovací hodiny) jedná o vyučovací celek s daným začátkem, průběhem i zakončením. Poznatky z pozorování jsem ručně zapisovala do Pozorovacích archů a poznámkového bloku. Data z poznámkového bloku jsem ve stejný den přepsala do počítače a vytvořila Záznam z pozorování. Mojí snahou bylo zaznamenat hlavně kázeňské situace mezi žáky a učitelkou, tedy jaké projevy nekázně se v hodině vyskytují (a v jaké míře) a jak na ně vyučující reaguje. Zapisovala jsem také neverbální projevy (např. neklid žáků) a celkový průběh vyučování (např. zmínky o konkrétních aktivitách či přesunech v rámci areálu). Pozorování probíhala na začátku dne (epocha probíhá vždy v čase první a druhé vyučovací hodiny, v případě běžné školy se jednalo dvakrát o první a jednou a druhou vyučovací hodinu) a v hlavních předmětech (vždy matematika nebo český jazyk). Tři třídy měly asistentku pedagoga (1.-2., 4.-5. ve waldorfské škole, 3. třída v běžné škole), avšak v běžné škole v obou případech asistentka pedagoga nebyla v den pozorování přítomna.

Rozhovory probíhaly na základě preferencí respondentek ve školních prostorách, pouze v jednom případě rozhovor proběhl v místě školního tábora. Rozhovory trvaly

přibližně 40 minut a byly pomyslně rozděleny do několika částí. V úvodní části jsem respondentkám připomněla téma bakalářské práce a nastínila výzkumný cíl. Seznámila jsem je s body informovaného souhlasu, který obsahoval mimo jiné souhlas s nahráváním a ubezpečení o anonymizaci dat (viz příloha). Při tvorbě otázek jsem vycházela z fenomenologického rozhovoru (Hendl, 2016). Rozhovor jsem otvírala otázkou „Jaká byla Vaše cesta k učitelství?“, ostatní otázky jsem v rámci daného bloku pokládala v různém pořadí a ne vždy jsem použila všechny. Stejně tak některé doplňující otázky vyplynuly spontánně v průběhu rozhovoru nebo na základě předchozího pozorování ve vyučování. Otázky v rozhovoru bychom mohli rozdělit do čtyř skupin: biografický kontext, percepce kázně, kázeňské metody a závěr.

V první části rozhovoru jsem se respondentek ptala zejména na otázky ohledně vzdělání, profesního rozvoje a na jejich zkušenosti alternativní pedagogikou. U respondentek z waldorfské školy jsem se doptávala i na vzdělání ve waldorfské pedagogice. Následoval blok otázek zaměřený na to, jak respondentky rozumí pojmům jako je kázeň, nekázeň, jaká je jejich představa ukázněného a neukázněného žáka a jaká je jejich obecná zkušenost s nekázní na současném pracovišti. V třetí části jsem zjišťovala zejména jaké konkrétní metody respondentky používají, aby kázní předešly a jak nejčastěji reagují na různé projevy nekázně u svých žáků. Zajímalo mě také, v jaké části dne a v jakých předmětech jsou podle nich děti nejvíce neukázněné nebo naopak nejvíce ukázněné. V závěru rozhovoru jsem dala respondentkám prostor pro doplnění (co nezaznělo, ale je podle nich důležité) a otázky. Na úplném konci rozhovoru jsem všem respondentkám poděkovala za účast a nabídla možnost seznámení se s výsledky výzkumu.

Při přípravě i následném vedení rozhovorů jsem vycházela především z přístupu interpretativní fenomenologické analýzy (Říháček & kol., 2013). Během rozhovorů jsem se respondentek doptávala jednak „na to, co bylo jen naznačeno“ (Říháček & kol., 2013, str. 39), případně abych si ověřila, že jejich odpovědi správně rozumím nebo abych respondentky podpořila k rozvinutí jejich odpovědí. Pro zpracování dat jsem zvolila tématickou analýzu (Braun & Clarke, 2006).

Moje role výzkumníka se ve vybraných školách lišila. Ve waldorfské škole jsem figurovala jako zasvěcený výzkumník, v běžné škole jsem byla cizinec, částečně návštěvník (Šed'ová, 2007). Tento nepoměr nevnímám jako optimální kvůli riziku zaujatosti a zkreslení dat. K výběru waldorfské školy mě vedly praktické důvody,

především vzdálenost od bydliště, jelikož v žiji v kraji, kde není nabídka alternativních (natož přímo waldorfských) škol příliš veliká. Znalost prostředí mi navíc velmi usnadnila vstup do školy, neboť waldorfské školy jsou pověstné tím, že si své soukromí velmi hlídají.

2. Výzkumný soubor a výzkumné prostředí

Výzkumný vzorek sestává z vyučujících na prvním stupni základních škol. Respondenty jsem vybírala ze škol v okolí mého bydliště. Jedná se o školy v obci s obyvateli do 10 000. Celkově jsem navázala kontakt s devíti vyučujícími ze tří škol. Většinu vyučujících jsem kontaktovala přes e-mail, ale protože návratnost e-mailu nebyla dostačující, tak jsem v některých případech přistoupila i k osobnímu oslovení během návštěvy školy. Ve dvou případech šlo o školy běžné státní, v třetím případě šlo o soukromou alternativní školu, která sice není (zatím) členem Asociace waldorfských škol České Republiky, ale ve vyučování vychází především z waldorfské pedagogiky a vyučující se ve waldorfské pedagogice vzdělávají. Z toho důvodu ji pro účely bakalářské práce budu v textu označovat jako waldorfskou školu, případně ZŠ Waldorfskou. V první běžné státní škole jsem realizovala tři pozorování v druhé, třetí a čtvrté třídě, která mi posloužila jako pilotní (nenavázala jsem na ně rozhovory s vyučujícími). V druhé základní škole jsem absolvovala jak pozorování, tak rozhovory s vyučujícími, a v textu ji označuji jako běžnou školu nebo ZŠ Běžnou.

ZŠ Waldorfská

Jedná se o soukromou školu komunitního typu, zapsanou v rejstříku škol MŠMT. Zázemí školy se nachází na okraji obce. Respondentky jsem pro účely bakalářské práce pojmenovala Jasmína^w, Eliška^w, Dita^w (seřazeno vzestupně dle tříd). Horní index (W) značí waldorfskou školu pro lepší orientaci čtenáře. Základní informace o respondentkách uvádím v tabulce níže:

Tabulka 4

Informace o respondentkách z waldorfské školy

	Jasmína^w	Eliška^w	Dita^w
Třída	1.-2.	3.	4.-5.
Praxe (celkem)	6 let	18	22 let
Praxe (waldorf)	3 roky	4 roky	3 roky
Vzdělání	magisterské	magisterské	magisterské

	Učitelství pro první stupeň ZŠ	Učitelství pro první stupeň ZŠ	Učitelství pro první stupeň ZŠ
	Letní škola v Semilech	Letní škola v Semilech	Letní škola v Semilech
	Kurz Waldorfský učitel		Kurz Waldorfský učitel

ZŠ Běžná

Škola se nachází blízko centra města. Jde o školu pavilónového typu s velkou kapacitou. Respondentkám z této školy jsem přiřadila jména Bedřiška^B, Iveta^B, Jarmila^B (seřazeno vzestupně podle tříd). Horní index (B) značí běžnou školu. Základní informace o vyučujících jsou v tabulce níže:

Tabulka 5

Informace o respondentkách z běžné školy

	Bedřiška^B	Iveta^B	Jarmila^B
Třída	1.	3.	4.
Praxe	3	44	19
Vzdělání	magisterské Učitelství pro druhý stupeň Studium k rozšíření odborné kvalifikace zaměřené na přípravu učitelů 1.stupně ZŠ	magisterské Speciální pedagogika	magisterské Učitelství pro první stupeň

3. Analýza dat

Při analýze dat z pozorování jsem postupovala induktivně. Nejprve jsem všechny ručně psané poznámky a vyplněné záznamové archy přepsala do počítače. Tato data jsem využila k prvnímu kroku analýzy interakcí mezi každou učitelkou a jejími žáky. Extrahované datové úryvky (ze Záznamů z pozorování) jsem zanesla do tabulky (viz níže) a řadila do kategorií. Takto uspořádaná data jsem dále třídila (dle četnosti, dle cíle) a porovnávala užití kázeňské prostředky mezi vyučujícími v běžné a waldorfské škole. Výsledky jsem shrnula v další kapitole (Shrnutí výsledků z pozorování).

Audionahrávky rozhovorů jsem převedla do textu pomocí transkriptoru. Do textu jsem zasahovala minimálně, zachovala jsem parazitní slova i nespisovné koncovky a zaznamenala v textu neverbální projevy jako dlouhé odmlky, kývání hlavou či smích, což podpořilo autenticitu textu. Transkripce textu jsem vložila do programu Delve tool, který je určen pro kvalitativní analýzu dat. Ke kódování jsem přistupovala kombinací induktivní a deduktivní metody (Braun & Clarke, 2006). Kódovala jsem tedy vše, co mě zaujalo, ale zároveň jsem již byla seznámena s literaturou a kódovala i sekvence, které „zapadaly“ do mých výzkumných otázek – např. zmínky o projevech nekázně a kázeňských technikách, abych mohla porovnat repertoár kázeňských technik respondentek). Kódy jsem poté znovu prošla a rozřadila do témat a podtémat, přičemž jsem v průběhu vyřadila ty, které zůstaly jako nadbytečné. Výsledky jsem shrnula v kapitole Shrnutí výsledků z rozhovorů.

3.1.1 Analýza dat ze Záznamových archů a Záznamů z pozorování

Hlavním účelem Záznamových archů bylo zachycení četnosti projevů nekázně a kázeňských prostředků, které následovaly. Při tvorbě pozorovaných kategorií jsem vycházela z Bendlovi publikace Školní kázeň – Metody a strategie (2001) a zvolila jsem tyto běžné projevy nekázně: vykřikování, nepozornost, neplnění pokynů, zapomenutí pomůcek/úkolů, pošťuchování, šaškování, pozdní příchod, nešetrné zacházení s pomůckami a opuštění místa bez dovolení. Z méně častých projevů nekázně jsem vybrala vulgárnost, drzost a poškozování pomůcek. Po pilotních hospitacích jsem výběr upravila, například jsem přidala vyrušování, hluk ve třídě a jídlo v hodině, které jsem v tabulce postrádala. Díky tomu jsem mohla odlišit výkřiky od subtilnějšího vyrušování, které může mít formu tichého rozhovoru dvou spolužáků, ale i rušivé manipulace s nějakým

předmětem (např. hračkou) nebo pískání si a podobné. Kategorie Hluk ve třídě byla užitečná ve chvílích, kdy se jednotlivá vyrušování slila do všeobecného ruchu. Některé nadbytečné kategorie jsem naopak odebrala. Jednalo se zejména o poškozování pomůcek (nešetrné zacházení s pomůckami jsem ponechala), které se v žádné ze tříd nevyskytlo. Další takovou kategorií bylo opuštění místa bez dovolení, které se buď vůbec nevyskytovalo (např. 4. třída v ZŠ Běžné) případně nebylo bráno jako nekázeň (zejména ve třídách ZŠ Waldorfské, kde část vyučování probíhala venku a v pohybu). Místo této kategorie jsem ale přidala opuštění třídy, které se (dokonce několikrát) vyskytlo v ZŠ Waldorfské. Zajímavou kategorií se v jedné ze tříd stalo Neplnění pokynů, které mohlo být více skryté (např. malování místo společné práce), nebo otevřené (vzdor, odmítnutí). Také jsem přidala zvláštní kategorii „nezařazené“ pro situace, které se jsem nedokázala jednoznačně zařadit či se jiným způsobem vymykaly, ale přišly mi pro moji práci zajímavé a relevantní.

Pozorovanými kázeňskými prostředky byli hlas, napomenutí, pochvaly, pravidlo, tresty, otázky, pohled, procházení, proxemika, oslovení, přesazení, vzor dětem. Hlasem rozumím nejen zvýšení a ztišení, ale i jeho absenci, kdy vyučující např. přeruší výklad a čeká dokud nedostane pozornost žáků. Pochvalami rozumím různé formy slovního ocenění, kdy vyučující chválí žáky za dobře odvedenou práci („Výborně.“) nebo nepřímo reaguje na projevy nekázně („Ano, takhle by se to mělo říkat.“). Pravidlo odkazuje na pravidla třídy, například pravidlo „stop“, které znamená „tohle se mi nelíbí, přestaň/te“ nebo pravidlo zvednuté ruky, na které žáci musí reagovat též zvednutím ruky, pohledem na vyučující a ztišením se. Tresty rozumím nejen formální kázeňská opatření daná školním řádem (poznámky), ale např. odebrání předmětu, úkol navíc (opisování vět apod.), odebrání nějaké výhody, fyzické tresty (dřepování) a jiné. Otázky jako kázeňský prostředek jsou takové, které reagují na reálnou nebo domnělou nekázeň („Tobiáš, pracuješ s náma?“). Pohledem myslím upřený pohled na neukázněného žáka, který není doprovázen napomenutím. Kategorii Proxemika jsem zařadila pro případy, kdy se vyučující přiblíží k neukázněnému žákovi za účelem kázeňské intervence, např. nakloněním se k žákovi nebo postavením se mezi dva neukázněné žáky v kruhu. Oslovení jsem jako samostatnou kategorii vnímala tehdy, když vyučující žáka pouze oslovila pro získání pozornosti (tzn. vyslovení pouze jména, ne oslovení na začátku věty u napomínání). Přesazení nemuselo být pouze změna v zasedacím pořádku, ale i přesazení

žáků v kroužku. Do kategorie Vzor dětem jsem poznamenávala nejen použití slov jako „prosím“ a „děkuji“, ale také situace, kdy se vyučující k žákům zachovala empaticky (např. laskavé „Nic se neděje.“ v reakci na plačícího chlapce, který si zapomněl batoh v šatně) nebo vyřešila spor respektujícím způsobem.

Ze Záznamů z pozorování jsem si extrahovala všechny kázeňské situace (projev nekázně a navazující kázeňský prostředek) a zanesla je do tabulky Interakcí viz ukázka v Tabulce 6 níže.

Tabulka 6

Ukázka interakcí u Dity^W (4. a 5. třída):

Interakce žák/žáci x učitel	
Projevy nekázně	Kázeňské prostředky
Neplnění pokynů (1.) Kluci protestují, chtějí diktát.	Napomenutí „Tobiášku, nech toho, o tom nebudeme diskutovat.“
Pošťuchování (1.)	Napomenutí „Pšššš.“
Pošťuchování (2.)	Pohled
Hluk ve třídě (1.)	Napomenutí „Prosimvás, neslyšíme se.“

Na levé straně tabulky se nachází projevy nekázně, čísla v závorce značí pořadí (tzn. „1.“ u neplnění pokynů znamená první zaznamenané neplnění pokynů). Pod názvy kategorií jsem si nechávala stručné poznámky nebo citace vyučujících pro lepší orientaci v tabulce a pro účely další analýzy. Ze stejného důvodu jsem si barevně odlišila kázeňské prostředky vyučujících. To mi usnadnilo práci v dalším kroku, jehož cílem bylo zjistit, jaké kázeňské prostředky se u vyučujících objevují nejčastěji (celkově, ale i v jednotlivých kategoriích projevů nekázně), čím se vyučující ve svých reakcích od kolegyň odlišují nebo

naopak co mají společné. Cílem nebylo data kvantifikovat, ale zpřehlednit. Opět jsem pro tyto účely využila jednoduché tabulky viz ukázka v Tabulce 7 níže.

Tabulka 7

Ukázka analýzy interakcí u Jasmíny^W (1. a 2. třída):

Projev nekázně	Kázeňské prostředky
Vykřikování (6x) →	Napomenutí (5x), Vzor (1x),
Vyrušování (2x) →	Napomenutí (2x)
Hluk ve třídě (5x) →	Hlas (3x), Pravidlo (1x), Napomenutí (2x)

V této tabulce jsou opět projevy nekázně na levé straně, související kázeňské prostředky na straně pravé a čísla v závorkách značí kolikrát se daný jev vyskytl. V případě hluku ve třídě můžeme vidět, že se v daném vyučovacím celku vyskytlo pětkrát, přičemž vyučující na něj reagovala třikrát použitím hlasu (v tomto případě šlo o ztišení až přerušování řeči), jednou tzv. pravidlem (školní pravidlo „stop“) a dvakrát napomenutím.

4. Shrnutí výsledků z pozorování

Jasmína^W (1. a 2. třída)

Celkově nejčastějším kázeňským prostředkem u Jasmíny^W bylo napomenutí, které dominovalo v interakcích téměř u všech projevů nekázně. Výjimkou byl hluk ve třídě, kde Jasmína^W více využívala hlasu (ztišení, zastavení uprostřed věty). Jinak reagovala také u pozdního příchodu, nešetrného zacházení s pomůckami a opuštění třídy. V těchto případech zůstaly uvedené projevy nekázně povětšinou bez reakce, stejně jako některé případy neplnění pokynů (např. situace, kdy při společné hře na flétnu jeden z žáků nehrál a stál opodál). Zdá se, že Jasmína^W nereagovala na takové chování, které nepovažuje za nekázeň. Jasmína^W v několika případech využila k disciplinaci žáků tzv. „pravidlo stop“. V jednom případě přistoupila k zabavení předmětu: „Markétka drží v ruce nějaké gumičky, paní učitelka jí je bere a důrazně se jí kouká do očí.“ (výňatek ze záznamu z pozorování).

V rozhovoru Jasmína^W negovala potíže s nedovoleným používáním technologií včetně chytrých hodinek, které dle ní děti v její třídě nemají („Vím třeba o dvou dětech třech jako ve škole, ne v mojí třídě, takže já jsem tohle jako neřešila.“). Během pozorování se však nedovolené používání chytrých hodinek stalo jedním z ústředních kázeňských problémů s gradující tendencí („Kristiáne, tebe napomínám kvůli pískání hodinek.“, „Ještě jednou to pískne a ty hodinky seberu.“, „Nechci se s tebou přetahovat, buď mi je dej, nebo si je dej do batohu.“) a vyústilo v opakované opuštění třídy žákem.

V celé epoše byli pro mě výrazní Martin s Kristiánem a také konflikt mezi chlapci z druhé třídy a Béd'ou (žák první třídy). Naopak některé jiné děti (zejména ostatní žáci z první třídy) byli téměř „neviditelní“, upozaděni. Docházelo k častým tahanicím (Šed'ová, 2011) mezi Jasmínou^W a několika žáky (zejména Martin, Kristián, Markétka). Jasmína při napomínání zdůvodňovala své požadavky, uváděla možné důsledky jejich chování a při neústupném chování a odmítání důsledně trvala na svém, vždy se jí tak nakonec podařilo obnovit kontrolu nad situací.

Dita^W (4. a 5. třída)

Dita^W na projevy nekázně reagovala nejčastěji napomenutím s výjimkou kategorie opuštění třídy, kdy jsem reakci paní učitelky zařadila do kategorie nezařazené. I zde její

reakce nesla prvek napomenutí, nicméně ne vůči dívce, jenž třídu v návalu emocí opustila, ale vůči chlapcům, kteří tuto situaci zřejmě způsobili:

„Paní učitelka nakonec říká ostatním dětem, že pro ně má Denisa připravenou prezentaci knížky, někteří kluci otráveně vzdychnou. Denisa to slyší, začne plakat a odchází (z venku) zpět do školní budovy. Nereaguje na volání paní učitelky a dětí. Paní učitelka vysvětluje klukům, co se stalo a proč Denisa takto reagovala. Filip, který byl jedním z těch, co otráveně vzdychli, se sám zvedá a jde za dívkou. Dle jeho výrazu usuzuji, že ho to mrzí. (...) Ptám se paní učitelky na situaci s Denisou, paní učitelka mi vysvětluje, že nejde o ojedinělou situaci a nešla za ní, protože z předchozích zkušeností ví, že to nepomáhá a „spíš je to pak ještě horší“. Dle jejích slov to už řešila i s rodiči dívky. Její strategie je tedy nechat dívku, aby se uklidnila a řešit to s ní až po odeznění emocí.“ (úryvek ze záznamu z pozorování).

Zajímavé jsou některé interakce v kategorii vyrušování a nepozornosti. Na ty vyučující také reagovala nejčastěji napomenutím, případně využila oslovení či otázky („Tobiáš, pracuješ s náma?“), nicméně dvakrát vyučující zareagovala na vzrůstající neklid chlapců méně obvyklým způsobem (nabídka proběhnutí se po areálu, ukončení vyučování o pár minut dříve), pro který jsem neměla kategorii a označila jsem je proto jako nezařazené. Na hanlivý výraz reagovala výstražným pohledem. Na pošťuchování, které se v této třídě vyskytlo několikrát, reagovala nejčastěji napomenutím se zvýšeným hlasem s vylekaným či rozzlobeným výrazem v tváři.

Paní učitelka na mě působila z trojice učitelek ZŠ Waldorfské nejvíce autoritativně. Na některé projevy nekázně reagovala direktivně („Vašku, nedělej to, není to hezký, je to trochu machrovinka. Ty víš, že s tím někteří mají ještě problém, tak je neplet.“). Děti (alespoň navenek) respektovali její autoritu, někteří žáci působili pasivně.

Eliška^W (3. třída)

I u Elišky^W bylo nejčastějším způsobem disciplinace žáků napomenutí, přesto se od ostatních vyučujících odlišovala pestřejším repertoárem, tedy více využila i ostatních kázeňských prostředků nebo jejich kombinací. V napomenutí byla často formulována méně direktivně („zkuste“, „je to potřeba“, „bylo by dobrý, aby...“) a explicitně („Mirku, někdo potřebuje klid na to počítání.“), kdy vyučující kladla důraz na potřeby spolužáků. V ojedinělých případech užila i explicitní formy pokynu („Vincku, neruš teď.“ (šeptem),

„Vítku, potichu.“). Druhým nejčastějším kázeňským prostředkem bylo oslovení. Eliška^W využila pochval nejen při ocenění (tzn. jako motivace, preventivní metoda), ale i jako reaktivní kázeňský prostředek, kdy vyučující podporuje správné chování („Ano, takhle by se to mělo říkat.“, „Heduš mě správně poslouchala.“). Využívala také otázky pro získání pozornosti („Holky, poslouchaly jste taky ten figl? A děláte to taky tak nebo jinak?). Jako jediná z vyučujících použila k ukáznění žáků přesazení, byť šlo o zásah v kroužku s krátkodobou platností v rámci dané aktivity. Učitelka i tento výraznější kázeňský zásah komunikovala s klidným hlasem a mimikou („No jo, jinak to nejde, ono nás to ruší.“). Stejně tomu bylo i v případě trestu („Mirku, tak si to oddřepuj. Takovýchle slova se mi tady nelíbí.“). Po vyučování Eliška^W uvedla, že vulgarismy „moc neřeší“, poukázala přitom na vliv rodiny. Dřepy za vulgarismy je školní pravidlo, které si děti samy a ze své iniciativy odhlasovali na společném (celoškolním) kruhu.

Eliška^W v průběhu celé epochy reagovala na „prohřešky“ dětí v klidu (např. oslovovala a napomínala je klidným, ale pevným hlasem), hlas využívala přiměřeně (dle potřeby lehce zvyšovala či ztišovala hlas), mluvila bez výrazné mimiky či gest. Děti její autoritu respektovaly.

Iveta^B (3. třída)

Iveta^B také nejčastěji používala napomenutí, druhým nejčastějším prostředkem pak bylo zvýšení hlasu. Napomenutí byla obvykle kratší a měla explicitní až direktivní formu („Tak, zavři pusku, Š.“, „Tak jedem. Dělejte.“). Z kázeňských prohřešků byl nejčastější hluk ve třídě, který Iveta^B často mírnila citoslovcem „ššššš“. Dalším pro Ivetu^B typickým způsobem disciplinace bylo užití úderného „Tak!“ („Tak, děti...“, „Tak jedem“, s důrazem na slovo „tak“). Od ostatních tříd se tato odlišovala také častějším výskytem zapomenutých pomůcek, na což Iveta^B na začátku hodiny reagovala neutrálně („Kdo mu půjčí?“), na konci hodiny ale již s rozčilením („Jak sis jí tam mohl nechat, vždyť je tvoje, podepsaná!, „No to je výborný! Tam nic nenechávejte!“, „Kdybyste jednou poslouchali...ted' už to nebudeme řešit, vem si papír. Dělejte.“).

Iveta^B je předdůchodového věku, v hodině působila energicky, má poměrně rychlou dikci, nedává tak příliš prostor pro kázeňské prohřešky. Děti jsou v podstatě „bombardovány“ otázkami a stručnými pokyny. Při usměrňování dětí občas využívá humor pro odlehčení („Schovej to, nebo ti jí sním.“ na svačícího žáka).

Bedřiška^B (1. třída)

Bedřiška^B je mladá, v podstatě začínající učitelka. I zde převažovalo mezi kázeňskými prostředky napomenutí. Ze všech vyučujících ho ale použila nejméně. Od ostatních vyučujících se odlišovala také častým použitím pochval („Ano, výborně, šikulky.“) a zdobnělin („broučci“, „pusinku“, „chvilíčku“, „holčičky“). S dětmi mluvila vyšším hlasem. Oproti svým kolegyním ze ZŠ Běžné používala k disciplinaci žáků častěji oslovení. Na zapomenutí batohu reagovala empaticky: „Chlapec z jedné přední lavice pláče, zapomněl si v šatně batoh, učitelka ho posílá zpět do šatny s děvčaty „klíčnicemi“, předtím ho ještě laskavě uklidňuje, že se nic neděje.“ (úryvek ze záznamu z pozorování)

Bedřiška^B během napomínání užívala často prvního osoby množného čísla („Ale teď už budeme ticho“, „Nemusíme křičet.“, „Zavřeme pusinku!, „Tak, domalujeme.“). Její snahy o ukáznění dětí byly v některých případech neúspěšné, Bedřiška^B opakovaně signalizovala stejný projev nekázně (např. nedovolené „uzobávání“ svačiny v hodině), nedošlo však k dostatečné intervenci. Ve třídě byl poměrně hluk, děti působily dobře naladěné, uvolněné a spokojené.

Jarmila^B (4. třída)

Ve třídě probíhala výuka ve skupinkách (expertní týmy), což vedlo k vyšší míře tolerovaného ruchu. Oproti jiným třídám je zde méně zaznamenaných kategorií nekázně. Stejně tak repertoár kázeňských prostředků není široký. Vyučující si v reakcích na projevy nekázně ve většině případů vystačila s napomenutím, ojediněle v kombinaci s oslovením nebo se zvýšením hlasu. Výjimkou je použití tzv. „pravidla“, v tomto případě se jednalo o pravidlo zvednuté ruky, které slouží ke ztišení třídy a získání pozornosti bez překřikování žáků (vyučující zvedne ruku, žáci na to mají reagovat též zvednutím ruky, ztišením se a pohledem na vyučující). Lze tak i odhalit žáky, kteří nedávají pozor.

V projevech nekázně dominovala nepozornost. V kombinaci s menším počtem jiných projevů nekázně můžeme uvažovat o vyšší míře pasivity žáků (v porovnání s ostatními třídami). Jarmila^B při opakovaném napomínání žáků odkazovala na pravidla třídy a zdůvodňovala potřebu ztišení respektem ke spolužákům („Jaké máme pravidla?“, „Jsme domluvení, že když někdo mluví, musíme poslouchat.“, „Já jsem vám říkala, proč pracujeme v týmech. Abychom se naučili respektovat, když někdo mluví a poslouchali ho.“). Podobně jako Iveta^B užívala více explicitní a direktivní napomenutí ve formě krátkých úderných pokynů („Co to máš v puse? Tak to docucej fofrem.“, „M.,sedni si

normálně...Ničíš si záda.“). Vyučující se v rozhovoru sama popsala jako „ranař“ („Já jsem teda ranař, já to jako většinou stáhnou.“). Jarmila^B skutečně působila v porovnání s jejími kolegyněmi ze ZŠ Běžné více autoritativně. Mluvila klidným hlasem, který v závislosti na kázeňské situaci přiměřeně zvyšovala, její projev byl bez výrazné mimiky a gest. Žáci (alespoň navenek) respektovali její autoritu.

4.1 Dílčí závěr z pozorování

Ve třídách v ZŠ Běžné se z projevů nekázně objevoval více hluk ve třídě a jídlo v hodině. V případě hluku můžeme uvažovat o souvislosti s větším počtem dětí v uzavřeném prostoru (oproti menším skupinkám v převážně otevřeném prostoru v ZŠ Běžné) a v některých případech i volbou aktivit (práce v expertních týmech, slovní domino ve dvojicích).

V ZŠ Waldorfské se vyskytovalo výrazně více projevů nekázně v kategorii neplnění pokynů a vyrušování. Vyskytly se i projevy drzosti, pošťuchování, šaškování a vulgarismy nebo hanlivá slova. U vyrušování můžeme též uvažovat o souvislosti s podmínkami školy (menší skupinky), kdy pro vyučující i pro mne bylo jednodušší zaznamenat jednotlivé akty vyrušování, které se tak neslévaly do zvýšeného hluku ve třídě jako tomu bylo v ZŠ Běžné. Souvislost s prostředím můžeme vidět i u kategorie pošťuchování a šaškování. Žáci ZŠ Waldorfské absolvovaly část vyučování venku, častěji také byli v kruhu nebo vyučování probíhalo formou didaktických her, čili méně času ve vyučování strávili v lavici. Tím vzniklo více příležitostí k tomuto druhu nekázně. Můžeme uvažovat také o větší toleranci tělesného neklidu ze strany učitelek (Páchová, 2023), což ilustruje například Dity^W pobídka k proběhnutí se po areálu. V souladu s tím je i tento úryvek z rozhovoru s Ditou^W: „Mně nevadí, když ty děti, eh, jsou živější, když jsou v pohybu, to je všechno naprosto v pořádku...“. Nejvíce případů neplnění pokynů (včetně odmítnutí) a drzosti se objevilo u Jasmíny^W, což si vysvětluji zatížením rodinnými vazbami (tomu se budu věnovat více dál v textu).

Kázeňské prostředky

Celkem jsem pracovala s 264 datovými úryvky, z toho 154 ze ZŠ Waldorfské a 110 ze ZŠ Běžné. Z repertoáru kázeňských prostředků všechny vyučující své žáky ukazovaly nejčastěji (téměř v polovině případů) pomocí napomenutí. V případě ZŠ Waldorfské byly

zastoupeny všechny kázeňské prostředky. V ZŠ Běžné vyučující během hospitací nevyužili k disciplinaci z pozorovaných kategorií tresty, otázky, pohled a přesazení. Ostatní kategorie (hlas, pochvaly, pravidlo, procházení, proxemika, oslovení, vzor, bez reakce a nezařazené) byly užívány z hlediska četnosti s minimálními rozdíly, největší rozdíl byl v kategorie pochvaly (těch bylo více v ZŠ Běžné, většina z vyučovací hodiny Bedřišky^B) a nezařazené (těch bylo více v ZŠ Waldorfské, většina z epochy Jasmíny^W).

Rozhodla jsem se rozřadit kázeňské prostředky dle jejich cíle, tzn. podle toho, čeho chtěly vyučující disciplinaci dosáhnout. Určila jsem pět kategorií: zvuky, nepozornost, výkon, pohyb a nezařazené. U Jasmíny^W vznikl největší podíl nezařazených kázeňských opatření, kam spadají především situace, kdy se Jasmína^W potýkala s neplněním pokynů (odpor a odmítání, drzost). Vzhledem k početnosti těchto situací by se dalo uvažovat o vytvoření nové kategorie, kterou bych pojmenovala „vzdor“.

Dalo by se shrnout, že vyučující obou škol ve svých intervencích cílily nejčastěji (v polovině reakcí) na nežádoucí zvuky (hluk ve třídě, vyrušování, vykřikování). Na nepozornost cílily častěji vyučující ze ZŠ Běžné. Reakce na výkon a nežádoucí pohyb jsou u obou skupin vyrovnané. Reakce na nežádoucí pohyb se nejvíce se vyskytly u Dity^W a dále u Jarmily^B, což jsou vyučující nejstarších dětí v rámci mého výzkumu. Rozdíl je ale v tom, že Jarmila^B reagovala na méně výrazné tělesné „prohřešky“ jako nerovné sezení, kdežto Dita^W zasahovala v situacích, kdy například chlapci napodobovali souboj.

5. Shrnutí výsledků z rozhovorů

V této kapitole shrnu a porovnáám výsledky z rozhovorů, které jsem seskupila do těchto hlavních témat:

- osoba učitele v tématu kázně;
- percepce alternativní pedagogiky;
- percepce kázně;
- preventivní strategie;
- reaktivní strategie;
- jednotnost a soudržnost.

5.1 Osoba učitele v tématu kázně

Jak jsem již psala výše, součástí rozhovoru byly i otázky zaměřené na biografický kontext vyučujících. Níže uvádím podtémata (osobnost, profesní cesta, rodičovství), která jsem přiřadila k tématu osoby učitele.

Osobnost učitele

Z rozhovoru vyplynulo, že vyučující z obou škol považují roli učitele ve vztahu ke kázni za důležitou. Například podle Ivety^B se míra nekázně odvíjí od toho, kdo daný předmět vyučuje („Záleží, kdo je učí, jo.“). Dále poukazuje na důležitost empatie a pozitivního přístupu učitele pro navázání vztahu se žáky („Musí být učitel hlavně trošku empatickejší, trošku veselejší, nesmí to brát všechno smrtelně vážně a pak ty děti si myslím, že ho berou jako.“). Jasmína^W rovněž upozorňuje na význam osobnosti učitele a její vliv na pedagogické metody, což ilustruje rozdílnými zkušenostmi s různými učiteli ve waldorfské škole („Když jsme se jí na něco zeptali, ona byla nepříjemná... A za dva měsíce jsme šli do stejné školy a šli jsme úplně k jinému učiteli a ten mi přišel prostě skvělejší...“). Tyto zkušenosti ukazují na to, že osobnost učitele a jeho přístup mohou zásadně ovlivnit atmosféru ve třídě a kázeň žáků.

Profesní cesta

Vyučující ze ZŠ Běžné se mi shodou okolností sešly ve složení, kdy u všech tří učitelek nebylo učitelství na prvním stupni jejich první volbou. Bedřiška^B původně vystudovala učitelství pro 2.stupeň. V praxi ale zjistila, jejími slovy, „že to úplně nebylo pro mě.“, přičemž později zmínila kázeňské problémy s některými žáky z druhého stupně. Její kolegyně Iveta^B původně vystudovala předškolní pedagogiku, ale již během studia cítila, že jí práce s danou věkovou skupinou nevyhovuje. Díky nedostatku učitelů se jí naskytla možnost nastoupit na první stupeň a u toho už zůstala. Jarmila^B, působila po maturitě rok jako suplující učitelka na střední škole, což jí nevyhovovalo, ale vnímá to jako pozitivní zkušenost, protože ji to posunulo „správným směrem“. Vystudovala poté učitelství pro první stupeň a na něm také od té doby učí.

Oproti tomu respondentky ze ZŠ Waldorfské měly k učitelství na prvním stupni přímočařejší cestu. Všechny tři vystudovaly po maturitě učitelství pro první stupeň a učí celou svoji kariéru na prvním stupni. Motivace k alternativním přístupům v pedagogice byla různá. Jasmína^W pochází z učitelské rodiny a popisuje svou cestu k učitelství jako přirozenou volbu ovlivněnou rodinnou tradicí („Moje mamka vlastně byla učitelka, moje babička byla učitelka...“). Jasmíny^W zájem o alternativní pedagogiku vychází nejen z akademického zájmu („...jsem si na vysoké škole dala nepovinný předmět a objížďeli jsme v Brně a v okolí jako waldorský, montessori školy a takhle s těma programama...“), ale také z osobní potřeby zajistit alternativní vzdělávání pro své děti („...s kamarádkou jsme začly dělat waldorfský klub, kam jsme chodily se svýma dětma...když začaly děti jako dorůstat, tak i školu...“), což ukazuje na její angažovanost a závazek k této formě vzdělávání. Dita^W se popsala jako „trochu problémový dítě“, při volbě profesní cesty vyšla z vlastního nepříjemného zážitku se školou a touhy změnit to pro ostatní děti („Tak sem nějak měla potom v hlavě myšlenku, že bych chtěla učit a dělat to jinak.“). Eliška^W „vždycky učila jinak.“, ale chtěla původně tento svůj pedagogický přístup „dopřát“ žákům běžných škol. Z rozhovoru na mě působilo, že Eliška^W si je vědoma svých kompetencí a je přesvědčena, že umí učit dobře. Dita^W s Eliškou^W jsou motivovány snahou zlepšit vzdělávací prostředí a „učit jinak“, ale zatímco Dita^W vychází z vlastní negativní zkušenosti, Eliška je vedena zájmem o rozvoj osobnostních a sociálních dovedností žáků („Mě vždycky bavila ta osobnostní a sociální výchova.“) a snahou předávat své schopnosti.

Rodičovství

Všechny vyučující vnímaly vliv rodičovství na učitelskou praxi. Veskrze se shodovaly v tom, že zkušenost s vlastními dětmi vede k mírnějšímu posuzování žáků právě i v oblasti kázně. Zajímavým kontrastem je výpověď Jasmíny^W („Víc jim naslouchám, víc je vnímám.“) a Jarmily^B („Kdybych měla jenom jí, tak jako pedagog jsem mnohem vstřížší.“). Jde o dvě různé perspektivy stejné zkušenosti. Obě vyučující mluví o tom, že je rodičovství posunulo směrem k většímu porozumění dětem, ale Jasmína^W to vnímá jako obohacení své empatie a vstřícnosti (pozitivní vymezení), zatímco Jarmila^B reflektuje, jak by bez této zkušenosti byla přísnější a méně tolerantní (negativní vymezení).

5.2 Percepce alternativní pedagogiky

Vyučující ze ZŠ Běžné se vůči alternativní pedagogice nevyjadřovaly explicitně negativně, ale začlenění prvků alternativní pedagogiky do výuky pro ně pochopitelně představuje zvýšenou zátěž. Vyučující se ve svých vyjádřeních v podstatě shodovaly v tom, že na začleňování alternativní pedagogiky do klasické výuky není příliš čas, což zdůrazňovala hlavně Jarmila^B („Když je čas, kterýho teda moc není...“, „když si dovolíme dát jednu hodinu takovouhle komunikativní a jako víc, tak potom na to konto jakoby zas musíme jet v jinejch hodinách relativně rychlým tempem.“). Bedřiška^B se o alternativní pedagogiku zatím nezajímá („Já se zatím jako snažím hlavně to, co mě čeká tady...člověk to ještě hledá ty cesty postupně.“). Iveta^B zdůrazňuje větší náročností přípravy, například co se týče učení venku („Ale je to náročný. Musím já si připravit věci, který se dají vynést ven a dělat...“) a ne všechna témata jsou podle ní vhodná na aplikaci některých metod („Dost pracuju ve skupinkách, dneska to třeba nebylo, protože k tomu nebylo vhodné téma.“). Alternativní metody ve vyučování mohou být pro respondentky z běžné školy až přítěží, a která brání efektivnímu učení („...praxí už jsem přišla na to, že někdy to je jako proti tomu produktivnímu jako směru, no.“). Stává se z toho tak pečlivě dávkovaná „odměna“ („Nesnažím se pořad jakoby v tom jet, protože jsem zjistila, že ono to těm dětem v podstatě zevšední a že jako když, jo, že potom vlastně nemají dost.“). Jarmila^B navíc vyjadřuje silný nesouhlas s přístupem, který by školu omezoval na pouhé zábavné prostředí pro děti („Já tady jako fakt neuznávám tu metodu, že děti má škola jenom bavit.“) a přirovnává vzdělávání ve škole k zaměstnání („Ne vždycky, ani člověka dospělého, všechno baví a práci musí zvládnout jako takovou jaká je.“).

Oproti tomu pro vyučující v ZŠ Waldorfské je učení se venku zásadní („Hledala jsem teda hlavně školu, kde budu moct učit venku...protože to mi dává velké smysl.“) a alternativní pedagogika se stala běžnou a přirozenou formou výuky („Já už vlastně nevím, co je pro mě alternativní pedagogika.“).

5.3 Percepce kázně

Pojem kázeň vyučující ze ZŠ Waldorfské vnímají s negativní konotací („Mně se ani to slovo moc nelíbí.“, „Kázeň je slovo, který se mi úplně nelíbí...představuju si pod tím obecnou školu. ((smích))“). Možná i proto vyučující obecně nedokázaly nebo nechtěly jasně určit, kdy jsou děti nejvíc „zlobivé“ a kdy jsou ukázněné, případně se opakovala tvrzení o pondělních výpravách („Jsou rozjetý vždycky na začátku týdne, jako to pondělí...kvůli tomu my třeba chodíme na ty výpravy nebo jako jsme víc venku...“). Vyučující zařazení pravidelného pobytu venku zdůvodňují nejen potřebou fyzického vybití, ale i opětovným navázáním vztahů (po víkendu) a naladění se na společnou práci („...protože mám pocit, že se to tam jako víc zklidní a ty děti se na sebe jako naladěj.“).

Pro vyučující ze ZŠ Waldorfské znamená kázeň především vzájemný respekt:

- Jasmína^W: „...děti se cejtěj dobře v tý třídě a pak se můžou normálně projevit a říct co chtěj a jako je to respektovaný...ale oni zase respektují ostatní a mě.“;
- Eliška^W: „...aby se dalo dobře pracovat, ale aby ty děti mohly zůstat sami sebou.“;
- Dita^W: „Musí respektovat to, že nejsem tam sám, že tam jsou vedle mě jiný a těm už něco máho jako může nějakým způsobem vadit.“

Jasmína^W zdůrazňuje, že děti by se neměly bát komunikovat své potřeby a přání, ale zároveň by měly být ohleduplné ke spolužákům („...nebát se říct, co chci, ale s tím, že pořád beru ohledy.“). Podle Jasmíny^W kázeň nespočívá v tom, že všichni dělají ve stejnou chvíli tu stejnou činnost („Třeba neberu jako že je nekázeň, když všechny ty děti ve stejnou chvíli nedělají to stejný.“), žáci tedy mají právo se některých činností neúčastnit nebo si vybrat jinou činnost.

Eliška^W vidí kázeň jako rovnováhu mezi časem na volné vyjádření a časem na soustředěnou práci, v čemž je potřeba být důsledný („Je vždycky nějaká část, kde se jako může víc povídat, kde se můžou děti víc projevit...A pak je nějaká část, kde se prostě jako

dělá...A fakt se dělá a je ticho.“). Důležité je podle ní komunikovat dětem individuální odlišnosti a potřeby a vést je k ohleduplnosti („Jsou děti, kterým to vůbec nevadí a který potřebují spolu mluvit, když něco dělají a naopak jsou zase děti, které potřebují na to klid.“).

Dita^W se od kolegyň trochu odlišuje, když se více zaměřuje na stanovení jasných pravidel a jejich dodržování („Je potřeba, aby v té třídě jako byly nastolená pravidla a ty se dodržovali, a aby ty děcka měly jasné hranice.“). Za důležité považuje i komunikovat o pravidlech třídy („...Všechno je dobré s těma dětma komunikovat, radit se o tom.“). To ilustruje na situaci, kdy učitelka z pražské waldorfské školy byla u Dity^W na hospitaci a zmínila, že vnímá jako rušivé, že se děti nehlásí. Dita^W přes počáteční obavu („Ty jo, hlásit se, no, to mi nepřijde úplně svobodný.“) navrhla dětem pravidlo, že zvednou ruku, když chtějí, aby je slyšeli všichni, nebo jen napůl v pěst, když potřebují něco poradit. Ukázalo se, že dětem to takto vyhovuje („Vono bylo vidět, že jim to vyhovuje.“). Dita^W takové řešení nepovažuje za univerzální („Nějaká skupina by mi možná řekla: „Ne, my se nechceme hlásit.“, jo.“), přesto si myslím, že tato situace ukazuje na to, jak důležité je hledání rovnováhy mezi svobodou a řádem ve třídě. Podle Dity^W je potřeba brát v úvahu různé temperamenty dětí, a to, že některé jsou živější, neznamena nedostatek kázně („...někdo zase když je jako živější a potřebuje upoutávat pozornost...to bych neřekla ale, že je neukázněnost, to je prostě zase jeho temperament.“).

Pro vyučující ze ZŠ Běžné znamená kázeň ve třídě především řád - dodržování stanoveného systému a pravidel:

- Bedřiška^B: „Určitě to je o dodržování nějakých pravidel pro tu celou třídu.“
- Iveta^B: „Pohybovat se v určitých mantinelech, který by neměli překročit a když je překročí, tak by se pak měli zase vrátit zpátky s nějakým potrestáním, jo.“
- Jarmila^B: „Tak pro mě je kázeň ve třídě takový nějaký dodržování základních pravidel chování té třídy...“

Bedřiška^B v souvislosti s kázní hovoří také o základech slušného chování („...přijde do třídy a pozdraví, to si myslím, že jako už to o něčem taky vypovídá.“). Uvědomuje si důležitost nastavení hranic pro udržení kázně ve třídě („...musí člověk samozřejmě jim ukázat ty hranice.“), ale zároveň je pro ni důležité s žáky navázat vztah („Ta třída je moje a máme spolu tady být 5 let, tak přece musím s těma mít nějaký vztah s těma dětma.“),

čímž se vymezuje proti některým kolegyním s odlišným přístupem (více v podkapitole Jednotnost a soudržnost).

Iveta^B zohledňuje vliv rodiny na kázeň („každej je jinej, každej ty mantinely má i z domu nastavený jinak“) a poukazuje na to, že udržování kázně je nekončící proces („s tím se stále pracuje“). Preferuje, když jsou děti živější a aktivně se zapojují do výuky, protože věří, že se tím více rozvíjejí („Já mám radši, když ty děti jsou živější, když se zapojují, jo, když něco vymyslej, jo, když udělej chybu.“). Přesto zdůrazňuje, že i tato živost musí mít své hranice („...musí to mít nějaký hranice samozřejmě, nemůžu skákat po lavicích, jo.“).

Jarmila^B též odlišuje školní prostředí (a jeho pravidla) od rodinného prostředí („...vím, že chování v rodinách může být nastavený trochu jinak.“) a zdůrazňuje důslednost ve vymáhání třídních a školních pravidel jako jedinou cestu ke kázi („Učitel jakoby v té třídě opravdu musí trvat na nějakým systému, kterej tady bude fungovat a jediné, co zbývá jako jediná možnost, jak toho dosáhnout je, že na tom trvá.“).

Všechny vyučující se shodují v důležitosti nastavení třídních pravidel a jejich důsledného vymáhání. Více to ale zdůrazňují vyučující ze ZŠ Běžné. Vyučující v rozhovorech hovořily o rozdílech mezi rodinným a školním prostředím a vlivu výchovy na kázeň ve škole. Vyučující zmiňovaly i vliv vrozeného temperamentu dětí na kázeň ve vyučování. Protipóly jsou Jasmína^W (která hovořila jen o temperamentu) a Jarmila^B (ta zase jen o pravidlech rodiny), ostatní učitelky zmiňovaly oboje v různé míře explicitnosti. Vyučující ze ZŠ Waldorfské více zdůrazňovaly vzájemný respekt, budování pozitivního vztahu se studentem, jejich autonomii a zodpovědnost.

5.4 Preventivní strategie

Jasmína^W v rozhovoru popisovala metody, kterými cílí na podporu pozitivní atmosféry ve třídě („...v tom dnu někomu poděkujem nebo myslíme na ty, který tam nejsou, že jsou třeba nemocný a jako posíláme si takhle teplíčko, jakože si zmáčknu ruku.“). Zdůrazňuje podporu vzájemnosti a respektu mezi žáky („Myslím, že tohle jakoby pomáhá...u těch malých naučit se jako třeba i to dotýkání, držení se za ruku nebo takový tý vzájemnosti, no.“). Jednou z metod jsou „sdílecí“ kruhy, kde mají žáci možnost hovořit i o věcech, které jim vadí („...když to jako třeba slyšej třikrát čtyřikrát, že někomu něco jako vadilo, tak to zkouší eliminovat.“). Jasmína^W také využívá různé rituály a klade důraz na

rytmus, což je pro waldorfskou pedagogiku typické („Začínáme venku, že se jako všichni sejdeme, dáme si tu průprověď, podáme si ruce...“). ZŠ Waldorfská se odlišuje velkým podílem výuky venku a v pohybu. Jasmína^W využívá pohybové aktivity pro zklidnění žáků („...se tak jako vyklidněj tím pohybem a pak zase jako to ukončím.“). Jasmína^W také poukazuje na význam navázání vztahu mezi žáky a učitelem v prevenci nekázně. Zastává názor, že když děti mají učitele rády a cítí se ve třídě dobře, mají menší tendenci chovat se neukázně („Když jako mají rádi toho učitele a cítí se tam dobře, tak si myslím, že nemají takovou potřebu pak toho učitele zlobit.“)

Eliška^W (stejně jako Jasmína^W) v epoše používala metody jako kruhy, rituály (například průpovědi) a pohybové aktivity, ale v rozhovoru zdůrazňovala jako prevenci nekázně efektivní classroom management („Spíš se mi líbí...management třídy nebo jakoby zvládat ten management třídy.“). Eliška^W se proto soustředí na důkladnou přípravu hodiny, aby minimalizovala narušení výuky („Když vím, že tam je nějaký dítě, který budu muset v hodině řešit, tak si to připravím tak, abych na to řešení měla čas a ty ostatní se nerozjeli taky.“). Také předjímání potřeb žáků a připravenost základních pomůcek zamezují zbytečným zdržováním („Úkoly nemáme ((smích)) a pomůcky řeším tak, že tady prostě ty tužky a gumy mám nakoupené navíc, no.“, „...šetřím práci sobě, protože pak je to hrozný zdržování, když si to půjčujou.“). Přechodové rituály, jako je užívání gongu nebo hraní na kytaru, dávají žákům jasné signály a pomáhají jim tak přizpůsobit se změnám v průběhu hodiny („A dobrý jsou na to nějaký jakoby přechodový rituály.“, „...oni prostě jak mě vidí jít s tou kytarou, tak polovina z nich už jde a ostatní už se jako přidají.“). Jako důležité považuje Eliška^W také jít žákům ve svém chování příkladem („Prostě jsme si museli říct i my dospělí, že musíme chodit i my zavčasu.“, „A tohle se snažím dělat jako se všim. Pokud já to stoprocentně nedělám, tak to nemůžu chtít po nich, jo.“).

Dita^W, obdobně jako Eliška^W, předchází nekázní minimalizováním prostojů ve výuce. Osvědčenou metodou je příprava materiálů pro rychlejší žáky („...tak mi dají to vypracovaný a už mám pro ně nakopčený další věci, aby si mohli dělat a oni to tak chtějí.“). Díky této přípravě není v jejích hodinách prostor pro nekázeň („Takže v mejch hodinách není moc čas na to, aby tam byl prostor pro nějaký blbosti moc, no.“). Dita^W také využívá sdílecí kruhy („Třeba si sednem do kruhu a povídáme si, co nám vadí...a co s tím můžeme udělat jako společně.“), které podporují komunikaci a vzájemný respekt mezi žáky, což přispívá k prevenci nekázně. Dita^W, stejně jako Jasmína^W, dále zmiňuje rytmizaci a pohyb

(„Matematiku děláme s tyčema, s pytlíčkama děláme násobky...“) nebo střídání činností („Vemem flétny a zapískáme...třeba v půlce matiky zapískáme, tím se odreagujou.“). Tímto způsobem pomáhá žákům udržet soustředění a energii během výuky. Přestože paní učitelky ze ZŠ Waldorfské používají ve vyučování podobné metody, jejich individuální důrazy a přístupy ukazují, že je možné vyjádřit svůj osobní styl v rámci širší pedagogické filozofie, což ostatně bylo i cílem a přáním Rudolfa Steinera.

Bedřiška^B při prevenci nekázně zohledňuje potřeby žáků a proto pravidelně přehazuje rozvrh, aby reflektoval aktuální energii a soustředění třídy, což pomáhá minimalizovat nekázeň („Třeba tu poslední hodinu dáme výtvarku, že si to přehodíme úplně ty předměty prostě jinak jak potřebujeme.“). Kromě toho začleňuje střídání činností a pohyb do výuky, ale pozoruje i negativní důsledky těchto metod („Pak jsou takový jako sice rozjetější potom, když máme jít zpátky do lavice, ale jakoby jsou takový uspokojený si myslím.“). Žáci v její třídě se podíleli na tvorbě třídních pravidel („jsme si nejdřív povídali v kruhu jako co by se dětem líbilo, aby se dodržovalo v té třídě“), které společně kreativně ztvárnili („pak jsme ty scénky různě jako fotili“). Tím je pro žáky jednodušší zvnitřnit si daná pravidla a řídit se jimi.

Iveta^B jako základ prevence nekázně považuje střídání činností („Důležitý je střídat činnosti v hodině, jo.“). Stejně jako Dita^W ze ZŠ Waldorfské předchází nekázní přípravou materiálů pro rychlejší žáky („Nebo prostě ty rychlíci mají hotovo, tak já tomu říkám bonusovky, příklady jim připravím nebo pak si jdou pro svoji knížku o češtině třeba...“). Tímto způsobem zaměstná rychlejší žáky a současně umožňuje pomalejším žákům dostatek času na splnění úkolů. Některé kázeňské problémy eliminuje přípravou, například náhradních pomůcek nebo více verzí testu („...když píšeme opakovací...tak mám A, B, jo, tak se tomuhle jakoby vyhýbám.“). Dále minimalizuje potenciální problémy s kázní prostřednictvím empatického přístupu („Musí být učitel hlavně trošku empatickej, trošku veselej, nesmí to brát všechno smrtelně vážně...“), protože to podle Ivety pomáhá navázat lepší vztah s dětmi a předcházet nekázní („Takhle si myslím, že jsou daleko víc poddanější.“). Dává také žákům prostor k reflexi (výuky, vlastní práce či vztahů) během „hodnotících“ hodin.

Jarmila^B pracuje s pravidly, která jsou ve třídě vyvěšená a pravidelně se probírají během třídních hodin, což pomáhá systematicky řešit kázeňské problémy („...v podstatě jsme zavedli ty třídní hodiny povinně, takže teď už jako když řešíme kázeň, tak to tam

řešíme přes ty pravidla...“). Tímto opakováním pravidel třídy dochází k jejich upevnění a tím pádem slouží i jako prevence nekázně. Dále předchází nekázni (stejně jako Iveta^B) tím, že má připravené pomůcky k půjčení a dokonce kupuje pomůcky hromadně pro celou třídu, aby minimalizovala zbytečné přerušování a zdržování výuky („Všechno tady mám na půjčení...snažím se tomu vyhnout.“, „Když mají mít něco na pracovní činnosti, tak radši jim to koupím všem hromadně.“). Jarmila^B plánuje výuku tak, aby se žáci nenudili a nevznikal prostor pro nekázeň („Když nemají činnost, tak jsou samozřejmě neukázněný, takže já se vždycky snažím mít nějakou činnost.“). Dále zdůrazňuje stmelování kolektivu prostřednictvím hry na flétnu, což podporuje soudržnost mezi dětmi („Hrajeme na flétnu jako třída, protože si myslím, že to hrozně jako stmeluje ty děti.“).

Všechny paní učitelky používají praktické metody jako přípravu pomůcek či přízpůsobení rozvrhu, byť o tom více hovořily vyučující ze ZŠ Běžné. Všechny vyučující se také v různé míře zaměřují na budování pozitivní atmosféry v třídním kolektivu („sdílecí“ kruhy, sociální hry, hra na flétnu a jiné). Učitelky ze ZŠ Waldorfské se odlišují tím, že v rozhovorech kladly důraz na vybití energie pohybem, na rytimizaci (činností) a rytmus (dne, týdne, měsíce, roku) jako prostředky ke snížení nekázně a udržení pozornosti žáků.

Odměny

Vyučující ze ZŠ Waldorfské se vůči používání odměn spíše vymezují, zejména Dita^W („Ne, ne, ne, nejsem zastáncem odměn ani trestů.“). Jasmína^W připouští používání slovního hodnocení jako odměny („Jako asi tak slovem je někdy hodnotím, že to dělali dobře... tohle může být pro ně nějaká odměna, ale jinak asi ne.“). Eliška^W také rozlišuje mezi pochvalou a oceněním („Snažím se jako mluvit popisně, jako co se jim povedlo, co jim jde dobře, jako nechválit je jako ty jsi třeba šikovnej nebo tohle nedělám.“). Znamky se v ZŠ Waldorfské nepoužívají, vysvědčení je formou slovního hodnocení.

Vyučující ze ZŠ Běžné mají k odměnám kladnější vztah. Bedřiška^B s Jarmilou^B používají jako motivaci pro žáky celotřídní hry s výhrami („Jo, používáme takový skřítky a za pět skřítků si můžou vybarvit cestičku, máme takovou celou, eh, celoroční hru a mapičku...“), Bedřiška^B s Ivetou^B také zmínily sladkosti („...třeba, ale to je jednou za čas, že řeknu za odměnu, že mám bonbóny, jo.“) a Bedřiška^B také zmínila známky („A jinak teda známky jako jedničky, když se jako snaží.“). Můžeme pozorovat, že Bedřiška^B používá různé formy odměn (během pozorování také používala nejčastěji pochvaly), což

naznačuje, že věří v pozitivní posilování jako způsob, jak podpořit žáky v jejich úsilí a spolupráci. Oproti tomu vyučující ze ZŠ Waldorfské se snaží vyhnout odměnám, místo toho upřednostňují slovní hodnocení a popisné ocenění jako způsob uznání a podpory žáků.

5.5 Reaktivní strategie

Jasmína^W hovoří o tom, že její reaktivní strategie zahrnuje alternativní metody jako je vyprávění příběhů s ponaučením („Třeba to zapojím do nějakého vyprávění příběhu...“), nebo sociální hry („...nebo zkusíme nějaký takový ty různý socio hry.“). Klade důraz na rozvoj zodpovědnosti žáků („Spoustu věcí jim jako necháme vyzkoušet, aby oni jako cítili ty důsledky, ale prostě v tom bezpečném prostředí.“). Když žáci vyrušují, nechá je pracovat jinde („Když vyrušují, tak je třeba pošlu ať pracujou někde jinde, třeba i ven.“). Hledá nové cesty, jak nekázeň řešit, třeba změnu zasedacího pořádku podle temperamentu dětí („Nebrala jsem to jakože někoho trestáme, spíš jsme hledali jiné způsoby.“), nebo nabídku odreagování se venku jako způsob deeskalace začínajícího konfliktu („...jsem jim říkala, že když najednou cejtěj, že je třeba nějaký spolužák nebo někdo takhle rozčiluje, že by mohlo k tomu dojít, tak ať se jdou prostě projít.“). Při vzniklých konfliktech mezi žáky je nechává nejprve uklidnit („Myslím, že když v tom rozvztekaní bych po nich chtěla, aby se omluvili nebo něco, tak se to prostě v tu chvíli nevyřeší, tím se to může ještě víc jako stupňovat...“). K řešení daného problému se vrátí s žáky později („...ale vracím se spíš až druhý den tomu“). Pokud je to nutné, tak se Jasmína^W obrací i na externí odborníky („...v kolegiu to probíráme, pak třeba to dítě, eh, pozorujeme, pozorujem ty reakce jako ostatních a pak když už máme pocit že to třeba překračuje něco tak i externě jsme jako si volali někoho.“). Při konfliktních situacích s žáky se Jasmína^W snaží žákům vysvětlit důsledky jejich chování a očekává od nich stejnou úroveň slušnosti, jakou jim sama poskytuje („Snažím se jim to jako vysvětlit, že už to jako nepříjemný třeba mě, že už se chová nějak jak já se nechovám k nim.“). Celkově se dá říct, že Jasmína^W přístup je zaměřen na prevenci eskalace daných projevů nekázně a jejich následné řešení skrze podporu osobního růstu žáků a práci s emocemi.

Eliška^W v řešení nekázně preferuje domluvu – žákům i rodičům (například u pozdních příchodů). Při vyrušování používá oslovení („Když se třeba zapovídaj, když něco

říkám, tak oslovím...“) nebo změni činnost bez upozornování na nekázeň („Když vidím, že jsou nějak jako moc rozjetý, tak si je zavolám všechny a prostě změním tu činnost.“). U vulgarismů upozorňuje na riziko při jejich řešení („Mně tohle to přijde jako taky takový ošemetný, jo, že čím víc se tohle řeší tím víc to je.“). Žákům vysvětluje důsledky jejich jednání, upozorňuje je na to, že některé jejich činy mohou mít trvalý dopad („...když si to zničíme, tak to budeme mít takhle zničený už pořád.“). Při konfliktech mezi žáky podporuje otevřenou komunikaci, což může vést k vyjasnění nedorozumění („...každý řekne, co se stalo, jo, že vlastně e e pak se může dojít k tomu, že to bylo vlastně nedorozumění.“). Zdůrazňuje význam učení se z chyb a nesení následků svého chování („To, co se vlastně v první třídě nenaučily a nějak to ošulily nějakým způsobem, tak vlastně v 2. třídě se to stejně musely naučit, protože na to stavěly dál...myslím, že ta zkušenost jim pomohla k tomu, že oni to teď nedělaj.“). Eliška^W také k řešení kázeňských potíží využívá příběhy s ponaučením, které žáci mají v oblibě („Oni ty příběhy mají rádi a oni to tam slyší.“).

Dita^W připouští, že děti v ZŠ Waldorfské jsou ve srovnání s běžnou ZŠ hlučnější a živější, ale osobně nevnímá příliš kázeňských problémů („No, mně prostě přijde, že tady jsou ty děti velmi...jako je to baví v podstatě a jsou hodně do toho zapálený, opravdu to dělají rádi.“). Dita^W přistupuje k řešení nekázně tím, že u žáků vyžaduje zodpovědnost a sebehodnocení, kdy žáci sami korigují své chování („Já spíš chci, aby ty děti se samy učily bejt poctivý a prostě si to samy hlídat“). Hovoří o tom v kontextu školního pravidla, kdy za sprostá slova žáci musí dělat dřepy nebo kliky, přičemž preferuje, aby děti byly poctivé a samy si hlídaly své chování („Já prostě nechci být tady nějaký dozorce, kterej hlídá co, kdo, jak.“). Dita^W žákům zadává epochové úkoly (menší projektové úkoly s prezentací na konci jedné epochy). Pokud žák nestihne úkol splnit do uloženého termínu, umožní mu jedno odložení („A když někdo nemá, zase jako svět se neboří...“), ale pokud úkol nedodá v novém termínu, zaznamená se to do slovního hodnocení ve vysvědčení („A to už by je mrzelo, takže to maj, ale to jsou třeba 3 případy z těch 22“). Dita^W také zmiňuje, že většina žáků epochové úkoly odevzdá ještě před stanoveným termínem. Její přístup ukazuje na určitou míru flexibility, nicméně s jasně danou hranicí.

Bedřiška^B žáky dle svých slov obvykle netrestá (například za nedonesené úkoly nebo pozdní příchody), ale využívá zákaz hry na chodbě během přestávky jako formu trestu, když žáci neuposlechnou několikeré upozornění za pobíhání po třídě. Vysvětluje

jím, že: „...když teda lítaj o hodině, tak nemusí o přestávce.“, což funguje i jako výhrůžka („Takže oni pak už jakoby jsou hodný, takže to je takovej trest, že vím, že to na ně platí, jinak asi nic, no.“). Jinak preferuje v řešení nekázně především domluvu a upozornování na pravidla třídy. V případě vulgarismů se snaží situaci řešit vysvětlením a domluvou („Jo, domluvíme se, poznámku ne, ale říkám mu „Pepíku, tohle prostě nebudeme používat vůbec ve škole, to je ošklivé slovíčko.“, tak on jako, že ne teda, no.“), sama ale připouští, že to nemá příliš efekt („Pak to zase řekne, v rámci hry mu to ulítne...“). Bedřiška^B také využívá signál zvednutí ruky jako metodu řešení hluku ve třídě. Tento signál slouží jako dohodnutý způsob, jak žáky upozornit, aby ztichli a naslouchali, když chce něco říct („...zvednu ruku a už jakoby, eh, vnímají a že jim chci něco říct.“).

Bedřiška^B také popsala obtíže s kázní na začátku své kariéry (ještě na druhém stupni), kdy trvalo dlouho, než se situace stabilizovala („Tam jako s tou nekází to bylo těžký a fakt to trvalo dlouho.“). Výrazný problém měla s žákem, který se choval neukázněně („Prostě najednou začal třeba pobíhat po třídě...“) a projevoval nezájem o autoritu („...když mu člověk řekl prostě normálně ‚Sedni si.‘, tak on byl ještě sprostěj, úplně nezájem.“) a jediným účinným prostředkem k ukáznění byla hrozba ředitelkou („Jediný, co na něj platilo, je, že jdeme prostě k řediteli.“). Takové situace mohou vést ke snížení celkového pracovního uspokojení („Já jsem tak nechtěla chodit na ty hodiny, protože jsem se *bála*.“) a zřejmě vedly u Bedřišky^B k přestupu na první stupeň.

Iveta^B svoji poslední třídu popisuje jako „za odměnu“ (jde i o početně slabý ročník) a tak neguje jakékoliv vážnější kázeňské potíže. Iveta^B preferuje přístup založený na domluvě s žáky a rodiči jako primární metodu řešení kázeňských problémů. Iveta^B také popsala, jak se obecně v ZŠ Běžné přistupuje k některým kázeňským prostředkům. V případě nedovoleného užívání telefonu může dojít až k jeho zabavení („Prostě se uloží do trezoru a rodiče si pro něj přijdou.“), což Iveta^B popisuje jako krajní řešení. Sama uvádí situaci, kdy řešila daný kázeňský prohřešek kombinací upozornění na pravidla, pohrození odebráním a odlehčení situace humorem („Říkám „Eště jednou, ten mobil je můj.“, říkám „Máš lepší než já, nevrátím.“ ((smích))“). Při opakovaných či vážnějších prohřešcích, jako je agresivní chování, respektuje stanovená školní pravidla, která vyžadují vyšší úroveň intervence (“Někdy děti dokážou ublížit a tak to už pak se řeší zase na jiný úrovni...jsou tu tady stanoveny nějaký hranice, jo, když je to pak opakovaný, tak samozřejmě se to řeší.“).

Iveta^B také uvedla některé kázeňské problémy (a jejich proměny) na škole. Například negativně vnímá sociální sítě kvůli možnosti kyberšikany mezi dětmi („No, já hodně špatně vnímám sociální sítě...děti si tím dokážou hodně ubližovat, jo.“). Také zmínila problémy s nedovolenými látkami u malých dětí na prvním stupni, což vedlo k vážným zdravotním incidentům („Byl tady problém třeba a to byly malé děti i prvního stupně s tím...jakoby tabákový, nikotin...což z toho dvě děti odvezli vlastně na jipku, jo.“), na druhou stranu dle Ivety^B došlo ke snížení výskytu kouření mezi žáky („To vždycky byly houfy, kde se dýmy valily, to mám pocit, že už to jako vyšumělo, že už je něco jinýho“).

Jarmila^B používá specifické metody pro různé typy nekázně. Například opisování těch pravidel, které žáci porušili, nebo opisování vět za nadměrně časté chození na toaletu („Třeba jak jdou na ten záchod, tak píšou ty věty, ale z toho cvičení, který jsme dělali...“), dále vyžadování omluvy celé třídy za vyrušování (což vnímá jako efektivní) či poznámky za fyzické útoky („Vůbec neodpouštím fyzický útoky....píšu okamžitě jako poznámku rodičům...“). V některých případech nekázně (například soustavné vyrušování) používá jako hrozbu psaní cvičení („Někdy vyhrožuju, to je pravda, že řeknu, že jestli to nedokážou jako zpracovat, takže budou muset psát nějaký cvičení, to většinou dost pomůže.“), opisování porušeného pravidla („Když už jsme úplně zoufalý, tak musej opsat to pravidlo, který porušili.“) nebo jsou žáci po škole. U nesplněných domácích úkolů vyjadřuje zklamání, ale nechává na žácích, aby se sami rozhodli, zda tolepší („Prostě to nechávám na nich.“). Jarmilin^B přístup k řešení nekázně vnímám jako autoritární a represivní, protože klade důraz na striktní dodržování pravidel a používání trestů či disciplinárních opatření, jako je opisování pravidel či vyhrožování psaním cvičení. Tento přístup se jeví jako účinný při udržování disciplíny ve třídě, ale zároveň může vést k menší autonomii a vnitřní motivaci žáků.

Jarmila^B také popisovala náročnou situaci s žákem z cizí země, ze které vyvstalo mnoho kázeňských problémů, které musela denně řešit. Nový žák dle jejích slov nesnesl jakýkoliv projev neúcty vůči své zemi, což ostatní děti, zejména chlapci, vycítili a provokovali ho ("Mu třeba nakreslili ruskou vlajku do sešitu."). Žák v konfliktních situacích také fyzicky útočil na pedagogy a byl frustrovaný jazykovou bariérou ("...útočil i na toho pedagoga. I fyzicky, jo. On byl hrozně frustrovanej tou jazykovou bariérou."). Jarmila musela žákům psát poznámky, které vedly k napomenutí ("Dva kluci kvůli tomu dostali napomenutí nebo důtku."). Situace se zhoršila v době, kdy byla psychologka na

rodičovské dovolené, což ztížilo řešení konfliktů ("Psycholožka bohužel byla teda na tý rodičovský...to bylo právě ten moment, kdy jsem si říkala, že snad toho budu muset nechat."). Třída se stala velmi nepříjemným prostředím, ale po přestupu žáka z cizí země do jiné školy se dle Jarmily^B atmosféra zlepšila ("Teď, co odešel, bych řekla...i já sem chodím radši.").

Tresty

V ZŠ Waldorfské se nepoužívají poznámky ani tradiční kázeňské postihy (napomenutí, důtky, snížená známka z chování). Takový je jednotný přístup celého kolegia. Vyučující sice mají možnost uložení kázeňských postihů, ale vzhledem k povaze školy (komunitní škola s relativně malým počtem žáků, kde se všichni dobře znají a tykají si) k takové situaci zatím nedošlo. Vyučující preferují alternativní přístup k řešení nekázně. Poněkud kuriózní je udělování dřepů a kliků za vulgarismy, což vyučující vysvětlovaly jako celoškolské odhlasované pravidlo (toto pravidlo již ve škole neplatí, neboť se ukázalo jako neefektivní). Vyučující při vyrušování žáky rozsazují nebo posílají ven na odreagování, což nevnímají jako trest. Otázkou je, zda to tak vnímají i jejich žáci. V ZŠ Běžné se postupuje dle školního řádu, který zahrnuje poznámky a kázeňské postihy. U Jarmily^B se neukázněni žáci mohou setkat s opisováním vět ze cvičení nebo pravidel třídy a s omezením chůze na toaletu. U Bedřišky^B se při nekázní může objevit zákaz hry na chodbě o přestávce.

5.6 Jednotnost a soudržnost

Leitmotiv, kterého jsem si v rozhovorech všimla, je odlišná míra jakési jednotnosti a soudržnosti mezi učitelkami ZŠ Waldorfské a ZŠ Běžné, která by se dala rozdělit na dvě podtémata:

- Jednotnost a soudržnost v kázeňských metodách
- Spolupráce (či ochota ke spolupráci) s kolegy v oblasti kázeňských potíží.

Jednotnost a soudržnost v kázeňských metodách

Zatímco učitelky v ZŠ Waldorfské se více shodovaly v popisovaných metodách včetně jejich zdůvodnění, učitelky ze ZŠ Běžné při zmínkách o kolegyních hovořily spíše o

odlišnostech. Iveta^B ilustruje odlišné přístupy ke kázni na příkladu dozorů na chodbách (o přestávkách), kdy Iveta^B žáky podporuje ke hře s míčky („Kdo si hraje nezlobí...“), zatímco kolegyně míčky na chodbách netolerují („...kolegyně to nepřijmou. Nesměj za jejich dozoru. A já to musím respektovat.“). Jarmila^B se zase vymezila vůči kolegyni v oblasti používání odměn („Eh, sladký ne. To třeba jedna moje kolegyně vopravdu jako s oblibou. Já mám ty celotřídní hry na to.“). Bedřiška^B popisovala odlišný přístup k žákům („Vím, že mi pořád radí nebýt hlavně kamarád a prostě mít od nich odstup, ale zas s tímhle třeba já nesouhlasím...“).

Spolupráce (či ochota ke spolupráci) s kolegy v oblasti kázeňských potíží

Bedřiška^B v rozhovoru negovala spolupráci v rámci celého kolegia („Ne, to vůbec, to je tady na skupinky hodně.“). Oporu nalézá jen u některých kolegyn („Pár jo, ale nedá se říct, že by všichni.“). Bedřiška^B dále popisuje svoji negativní zkušenost ze spolupráce s kolegyněmi z druhého stupně téže školy, kde jeden rok působila („Člověk třeba nadšenej přišel a chtěl poradit...a ony úplně podkopy, jo...“). O nízké míře spolupráce mezi kolegy na ZŠ Běžné se opakovaně dozvídám i od Ivety^B („No, tohle tady moc nefunguje.“), podle které je ale neochota ke spolupráci oboustranná („Ale teď jsou mladší třeba kolegyně, někdo nastoupí, ale vono to taky zájem nemá...“).

Vyučující ze ZŠ Waldorfské se vyjadřovaly k opoře od kolegů a ke spolupráci na řešení kázeňských potíží pozitivně („Na tom kolegiu, který máme každý úterý a teď už vlastně tříhodinový, tak jakákoliv situace je nějaká neobvyklá, jo, tak se hned řeší...“). Dita^W popsala, jak kolegium systematicky řeší kázeňské problémy a jiné potíže žáků prostřednictvím pozorování a následné diskuze o vhodných opatřeních („...se třeba domluvíme, že tejdén budeme všichni pedagogové pozorovat to dítě, pak o tom mluvíme, jo, řešíme jako jak tomu pomoci i tomu dítěti i té situaci.“).

Bedřiška^B poukázala na význam podpory od kolegů ve školním prostředí. Na druhém stupni se často setkávala s negativními reakcemi a nedostatkem konstruktivních rad od svých kolegyn („To už pak člověk se ani nechtěl ptát...vlastně nikdy neporadili, jenom řekli ty svoje takový ty negativní věci, že to s nima nemá smysl tohle dělat.“), což ji demotivovalo („To už bylo třeba hrozně pro mě demotivující.“). Na prvním stupni je situace lepší („Mám jakoby tady pár takovejch kolegyn, za kterýma prostě ráda jdu a který mi poradí, radí poraděj, že jde vidět, že je to jako neotravuje a tak.“). Tato její zkušenost

ukazuje na to, že pozitivní a konstruktivní komunikace mezi kolegy je důležitá pro udržení profesní motivace a pohody ve školním prostředí.

5.7 Dílčí závěr rozhovorů

První téma, které vyplynulo z rozhovorů, vypovídá o různých profesních cestách k učitelství na prvním stupni, a v případě ZŠ Waldorfské o různých motivacích vyučujících k alternativní pedagogice. To nám ukazuje, jak biografický kontext vyučujících formuje jejich pedagogický přístup. Druhým tématem byl rozdíl v percepci alternativní pedagogiky. Pro vyučující na ZŠ Běžné představuje začleňování alternativních pedagogických prvků do výuky větší náročnost a omezení, zatímco pro vyučující ze ZŠ Waldorfské je to běžná a přirozená součást výuky. Třetím tématem byl rozdíl v percepci kázně. Vyučující ze ZŠ Waldorfské nahlíží na kázeň jako na vzájemný respekt a je pro ně důležitá podpora individuální autonomie žáků a budování pozitivních vztahů ve třídě, zatímco vyučující ze ZŠ Běžné více kladou důraz na dodržování třídních pravidel a udržování řádu ve třídě. Učitelky ze ZŠ Waldorfské mají jednotnější přístup k prevenci nekázně, často využívají rituály a pohybové aktivity v souladu s waldorfskou pedagogikou. V případě odměn vyučující ze ZŠ Waldorfské vyzdvihují slovní hodnocení a popisné ocenění. Vyučující ze ZŠ Běžné hovoří o různých odměnách včetně sladkostí a známek. To ilustruje různé pedagogické přístupy k motivaci a podpoře žáků v učení a chování. Co se týče reaktivních strategií, tak učitelky ze ZŠ Waldorfské více kladou důraz na dlouhodobé způsoby řešení nekázně, osobní růst a zodpovědnost žáků. Využívají domluvu a vysvětlování, ale i různé alternativní metody jako sociální hry. Učitelky ze ZŠ Běžné preferují kombinaci domluvy, vysvětlování a autoritárních metod, jako jsou zákazy a tresty. Rozhovory také odhalily, že v ZŠ Běžné je oproti ZŠ Waldorfské nižší míra spolupráce mezi kolegy.

Porovnání mezi rozhovorem a pozorováním odhalilo rozpor mezi záměry (ideálem) a skutečnou praxí v třídě (realitou) u Jasmíny^W. Během pozorování Jasmína^W řešila konflikty a neústupné chování ze strany některých žáků (zejména Markétka, Kristián, Karel, Martin). To může být z části způsobeno tím, že její role učitele je zatížena rodinnými vztahy s některými žáky (Markétka, Karel, Martin). Vznikají tak situace, kdy Jasmína musí vyvažovat svoji roli učitele a roli rodinného příslušníka („Markétko, ty tady neučíš.“), což může být stresující a obtížné. Nicméně Kristián, i když není příbuzný,

„zlobil“ podobně jako Martin. Tento aspekt ukazuje, že problémy s disciplínou nejsou omezeny pouze na rodinné vazby.

Dalším rizikovou oblastí je otázka spravedlivosti a rovného zacházení. Ostatní žáci mohou vnímat, že se Jasmína^W chová k Martinovi, Markétě a Kamilovi jinak (přísněji nebo shovívavěji). Situace, kdy byl Béd'a (žák první třídy) napomínán, když nespolupracoval s Martinem (který ho od sebe hrubě odháněl slovy: „Můžeš už ode mě vypadnout? Jasmíno, můžeš už ode mě vypadnout?“), ilustruje, jak může být obtížné spravedlivě řešit konflikty. Jasmína^W se snažila řešit kázeňské situace bez eskalace konfliktu s cílem obnovit spolupráci žáků, což se jí nakonec vždy do určitého stupně podařilo.

Další odlišnost mezi pozorováním a rozhovory (ale jaksi opačného rázu) jsem zaznamenala u vyučujících z ZŠ Běžné, kdy vyučující na konkrétních příkladech popisovaly různé výzvy, kterým mohou učitelé čelit při udržování kázně a bezpečného školního prostředí. Například Bedřiška^B na druhém stupni zažívala obtíže s neukázněnými žáky, Iveta^B se zabývala problémy spojenými se sociálními sítěmi nebo užíváním drog i mezi žáky prvního stupně. Jarmila^B se potýkala s nevydařeným začleněním žáka s odlišným mateřským jazykem. Celkově se vyučující z běžné školy vyjadřovaly vůči svým žákům více kriticky (oproti vyučujícím waldorfské školy) a zmiňovaly různé konkrétní incidenty, z kterých bylo patrné, že jde o dlouhodobé a nevyřešené problémy, kde tedy jejich strategie řešení kázně nebyly účinné. Bedřiška^B také uvedla různé potíže v kázni, které se týkaly například neplnění pokynů („Když děláme něco mimo lavici, tak automaticky přepnou, že je přestávka... a vůbec nerespektují to, že ta hodina pořád je.“) nebo ničení školních pomůcek v afektu („On to udělá jakoby špatně...pak začne prostě přeškrtaťat celej sešit.“). Během pozorování ale takové situace nenastaly. Z pozorování mohu potvrdit pouze potíže jednoho žáka s pozorností („Člověk musí jakoby opravdu bejt jenom u něj, protože on jinak tam do toho sešitu vůbec nepracuje.“). Potíže s pozorností má podle Bedřišky^B ale více žáků, což ztvrdzovala historkou z knihovny („Pak přijdeme do knihovny a paní knihovnice je úplně z nich nešťastná...ty vůbec nevydržej, vůbec, ty vydrží 10 minut.“).

6. Diskuze

Cílem bakalářské práce bylo zjistit, jak se liší vnímání nekázně, strategie prevence nekázně a strategie řešení vzniklé nekázně u učitelů waldorfské školy a běžné státní školy. V rámci mého výzkumu vyučující z waldorfské školy považují kázeň za formu vzájemného respektu a kladou důraz na podporu individuální zodpovědnosti žáků a budování pozitivních vztahů ve třídě. Naopak učitelé na běžné základní škole se více zaměřují na dodržování třídních pravidel a udržování pořádku ve třídě. Pohled vyučujících z běžné školy je v souladu s první uvedenou definicí kázně od Bendla (2001), která směřuje k efektivnímu učení jako cíli vzdělávání. Důraz na efektivní vyučování u vyučujících z běžné školy můžeme vidět v podkapitole Percepce alternativní pedagogiky. Pohled vyučujících z waldorfské školy pak více odpovídá druhé uvedené Bendlově definici kázně, která zahrnuje aspekt žakovy individuální zodpovědnosti. Pohled této skupiny vyučujících také prezentuje odklon od pojmu kázně, kterému je přisuzována negativní konotace, a příklon k širšímu pojetí classroom managementu. V důrazu jednak na vzájemnost respektu, ale i na společné utváření pravidel a zachování autonomie žáků, vnímám snahu o snížení moci učitele, což by odpovídalo konstruktivistickému přístupu k učení (např. Šed'ová, 2011). Samotný akcent na vzájemný respekt by odpovídal i pohledu Steinera, který kladl důraz na lásku jako cestu ke kázni (Edmunds, 2004), ale společné utváření pravidel a akcent na zachování autonomie žáků nikoliv. To není v souladu s jeho pojetím autority učitele, kdy učitel je vzorem svým žákům, jimž připisuje přirozenou potřebu následovat autoritu, a kterým předkládá hotové poznatky. Ti se pak od něj učí nápodobou. Waldorfská pedagogika v pojetí respondentek tak souhlasí spíše s řazením waldorfské školy k anti-autoritářskému modelu a roli učitele jako facilitátora a moderátora vzdělávání (Sliwerski, 2018).

Z hlediska strategií prevence se ukázalo, že učitelky ze ZŠ Waldorfské mají jednodušší přístup k prevenci nekázně, často využívají rituály a pohybové aktivity, což je v souladu s waldorfskou pedagogikou podle Steinera (Woods a kol., 2005). V případě odměn vyučující z waldorfské školy shodně vyzdvihují slovní hodnocení a popisné ocenění nad známky a jiné odměny, což odpovídá stanovisku Asociace waldorfských škol České republiky (n.d.). V kontrastu s tím vyučující z běžné školy vnímají vnější motivaci skrze odměny obecně pozitivně. To odporuje Steinerovu pojetí a naopak je to v souladu s

Kohlbergovou teorií morálního vývoje (předkonvenční úroveň, stádium 2), kdy jsou morální rozhodnutí žáků založena na získávání odměn.

V oblasti řešení nekázně vyučující z běžné školy nejčastěji hovoří o disciplinaci skrze domluvy a vysvětlování. V rozhovorech ale deklarovaly také používání více autoritárních metod, jako jsou zákazy a tresty (takové metody se ale během pozorování nevyskytly). To by také odpovídalo Kohlbergově teorii morálního vývoje (předkonvenční úroveň, stádium 1), kdy jsou morální rozhodnutí žáků založena na vyhýbání se trestu. Vyučující z waldorfské školy nekázeň řeší dle svých slov skrze dlouhodobé působení na osobní růst a zodpovědnost žáků. Využívají i domluvu a vysvětlování, ale zároveň deklarují různé alternativní metody jako sociální hry, kruhy, signalizaci gongem a další, což je v souladu se Steinerovým učením (Uhrmacher, 2004; Woods a kol., 2005). Některé z těchto alternativních metod jsem měla možnost vidět během pozorování. Zároveň ale tyto vyučující zmiňují i metody, které nejsou v souladu se Steinerem. Příkladem může být Dity historka o zavedení hlášení se ve třídách, které zpočátku nevnímala jako „svobodné“ a přistoupila na něj až po vzájemné dohodě se svými žáky, což ukazuje na snahu sdílet moc se žáky ve třídě. To ilustruje, že reformní pedagogové mohou vnímat tradiční prvky organizace výuky (například právě hlášení se a způsob sezení), jako formální přežitek nebo omezování svobody žáků, avšak tyto prvky mají svůj pedagogický význam, protože tělesná disciplinace přispívá k verbální a akustické ukázněnosti (Kaščák, 2006, s. 79 in Páchová, 2023). Na druhou stranu taková zjištění (o waldorfských učitelích, kteří nenásledují plně učení Rudolfa Steinera) hovoří proti kritice slepého následování Steinera a přirovnávání waldorfské pedagogiky ke kultu (Průcha, 2012). Ostatně i sám Steiner mluvil o naprosté svobodě učitele ve vedení výuky (Steiner, 2003b).

Ve svém výzkumu jsem si povšimla rozdílů mezi deklarovaným (rozhovory) a žitým (pozorování). Vyučující z waldorfské školy v rozhovorech vyjadřovaly preference alternativních metod a na žáka orientovaného přístupu, což v řadě případů odpovídalo pozorování. Odpovídala tomu celková organizace výuky, různé aktivity (například kruhy, didaktické hry a jiné), ale i konkrétní situace (například Dity nabídka neposedným žákům k proběhnutí po areálu pro uvolnění napětí). Zároveň se zdá, že právě tyto metody generovaly prostor pro různé projevy nekázně, na které ale už vyučující mnohdy reagovaly spíše tradičním způsobem. Tato nesrovnalost může plynout ze způsobu, jakým je výuka založená na řešení problémů začleněna do osnov, z (ne)důvěry učitelů ve schopnost

studentů samostatně se učit a z míry sebevědomí učitelů ohledně jejich vlastních facilitačních dovedností (Assen & kol., 2016).

Pozorovala jsem také rozdíl ve způsobu, jakým vyučující z obou škol o svých žácích (ale i kolezích) hovořily. V případě vyučujících z waldorfské školy (orientace na pozitivní) můžeme uvažovat o vlivu typu školy (komunitní), ale také o vlivu pedagogické filozofie vyučujících (např. větší akcent na vztah učitele a žáků, odlišné vnímání toho, co je a není nekázeň). Určitou roli by mohla hrát obava z kritiky alternativní pedagogiky (tu shrnuje například Průcha, 2012) a z toho plynoucí snaha podat o waldorfské pedagogice a jejich žácích dobrý obrázek, neboť vyučující v této škole jsou ve věci více osobně angažované (například viz Jasmína a její cesta k učitelství). U vyučujících z běžné školy by to pak mohlo platit naopak – ve škole jsou „pouhými“ zaměstnanci a nekázeň žáků nevnímají jako svoji chybu – ta pak spočívá v žácích samotných, případně v rodičích, v sociálních sítích nebo v době (viz Reaktivní strategie a Dílčí závěr z rozhovorů). U vyučujících v běžné škole jsem také pozorovala opačný trend v rozdílu deklarovaného a žitého (orientace na negativní). V pozorování se nevyskytla žádná výraznější kázeňská situace, v rozhovorech ale vyučující popisovaly různé (a mnohdy závažné) kázeňské problémy.

Rozhovory také odhalily, že v běžné škole je oproti waldorfské škole nižší míra spolupráce mezi kolegy. Zde vidím prostor pro růst u vyučujících z běžné školy. Inspiraci mohou a nemusí čerpat z waldorfské pedagogiky. Možností by mohly být také (ideálně formálně organizované) techniky kolegiálního sdílení, které slouží „k lepšímu porozumění tomu, jak se oni sami, jejich kolegové, žáci či rodiče v popisovaných událostech cítili a chovali.“ (str.14). Výzkum Smetáčkové a kolektivu ukázal, že úspěšné zavedení kolegiálního sdílení ve škole přináší výrazné přínosy (například v oblasti motivace pedagogů, ale i v oblasti informací a znalostí).

6.1 Limity výzkumu

Pracovala jsem s daty od 6 vyučujících (3 z waldorfské a 3 z běžné základní školy) na prvním stupni. Malý počet respondentů je dán povahou výzkumu (kvalitativní) a také limitem na straně waldorfské školy, která je malotřídní a více vyučujících na prvním stupni ani není. V druhé škole je ale všech 9 ročníků. V každé třídě jsem strávila jeden vyučovací

celek, čímž došlo k nepoměru dat z waldorfské a běžné školy (epocha trvá 2 vyučovací hodiny), což zpětně vnímám jako chybu. Nad to u waldorfské školy (která je soukromá, komunitního typu) můžeme také uvažovat nad větší angažovaností rodičů ve vzdělání svých dětí, vyšší vzdělaností rodičů a celkově vyšším poměrem žáků ze socioekonomicky lépe postavených rodin.

Během pozorování ve třídách jsem si nepořizovala nahrávky (na rozdíl od rozhovorů) a všechna data jsem získala ručním zapisováním, čímž vznikl větší prostor pro chybovost. Pozorování probíhalo vždy první nebo (v jednom případě) druhou hodinu (vždy Český jazyk nebo Matematika). Mohlo by být zajímavé vidět ve stejné třídě i třetí nebo čtvrtou hodinu, protože některé respondentky v rozhovorech negovaly, že by děti v průběhu dne byly více neukázněné, případně to nedokázaly určit z důvodu, že je na tyto hodiny měly zpravidla jiní vyučující. Dále získaná data byla omezena pouze na pohled vyučujících. Příští výzkumy by bylo možné doplnit o pohled žáků, např. dotazníkovým šetřením.

Závěr

V teoretické části bakalářské práce jsem se zaměřila na koncept kázně, příčiny a důsledky nekázně. Také jsem popsala učitelské strategie k udržení kázně ve třídě. Dále jsem se zabývala charakteristikou dětí v mladším školním věku, jejich kognitivním a morálním vývojem. Nakonec jsem představila waldorfskou pedagogiku, její historii, principy, metodiku a některé z kontroverzí spojených s tímto alternativním pedagogickým směrem.

Z dat získaných během pozorování ve vyučování jsem pozorovala mírný rozdíl u kategorie pochval, které byly častější v běžné základní škole. Rozdíl jsem také pozorovala v tom, na jak silné podněty vyučující reagovaly, což je patrné například u disciplinace nežádoucího pohybu. Například vyučující z běžné školy reagovaly na drobné prohřešky, zatímco vyučující z waldorfské školy zasahovaly u výraznější tělesné nekázně.

Z rozhovorů se ukazuje, že vyučující z waldorfské školy deklarují i v řešení nekázně strategie spíše preventivního rázu, které proti nekázni bojují z dlouhodobého hlediska. Jedná se například o rituály a pohybové aktivity v souladu s waldorfskou pedagogikou. Učitelkami uváděné alternativní metody souhlasí s pozorováním v epochách. Vyučující ze waldorfské školy kladou důraz na vzájemný respekt a individuální autonomii žáků. Oproti tomu vyučující z běžné školy se v oblasti kázně více soustředí na dodržování třídních pravidel a udržování řádu ve třídě, používají kombinaci domluvy, vysvětlování a autoritárních metod. Analýzou dat z pozorování a přepisů rozhovorů jsem došla k závěru, že učitelky z waldorfské školy mají (v porovnání s běžnou školou) jednodušší přístup k prevenci a řešení nekázně, celkově spolu více spolupracují a navzájem se podporují. Začleňování alternativních pedagogických prvků je pro vyučující z běžné školy samozřejmě náročnější, ale v oblasti soudržnosti a spolupráce osobně vidím prostor pro inspiraci a růst. Rizikovým místem ve waldorfské škole je pak rozpor mezi ideály waldorfské pedagogiky a kázeňskou realitou.

Jednou z možností dalšího zkoumání je rozšíření vzorku. Nyní jsem zkoumala pohled učitelů jedné malé obce. Mohlo by být zajímavé získat data od učitelů z různě velkých obcí a z různých krajů, což by umožnilo získat komplexnější pohled na problematiku. Zajímavé by taky bylo zaměřit výzkum na učitele druhého stupně (kteří se v oblasti kázně často potýkají s většími výzvami) a porovnat přístupy ve waldorfských a

běžných školách. Získané poznatky mohou být aplikovány v poradenství pro konkrétní školy a v organizaci vzdělávacích seminářů, které mohou sloužit jako inspirace pro kázeňské přístupy a podporu sjednocení přístupu ke kázni na běžných školách (nastavení větší spolupráce mezi učiteli běžných státních škol, např. formou pravidelných kolegií nebo supervizi). To by mohlo přispět k dalšímu rozvoji pedagogické praxe a teoretického poznání v oblasti vzdělávání.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Asociace waldorfských škol České republiky. (n.d.). *Waldorfské školy*.
<https://www.waldorf.cz/waldorfska-pedagogika/>
- Assen, J.H.E., Meijers, F., Otting, H., Poell, R.F. (2016). Explaining discrepancies between teacher beliefs and teacher interventions in a problem-based learning environment: A mixed methods study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 12-23.
- Bayraktar, H.V. & Doğan, M.C., (2017). Investigation of Primary School Teachers' Perception of Discipline Types They Use for Classroom Management. *Higher Education Studies*, 7(1), 30-45.
- Bendl, S. (2001). *Školní kázeň – Metody a strategie*. ISV.
- Bendl, S. (2004). Vliv výchovy v rodině na kázeň žáků ve škole. *Pedagogická orientace*, 3, 2-20.
- Bendl, S. (2005). Reinterpretace kázně v současné škole. *Pedagogická orientace*, 15(2), 2-14.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77-101.
- Brophy, J. (2010). Classroom Management as Socializing Students into Clearly Articulated Roles. *The Journal of Classroom Interaction*, 45(1), 41–45.
- Edmunds, F. (2004). *An Introduction to Steiner Education: The Waldorf School*. Sophia Books.
- Erikson, E. H. (1995). *Osm věků člověka*. PROPSY.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi*. Portál.
- Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiners e.V. (2024). *Waldorf Weltliste*.
https://www.freunde-waldorf.de/freunde/fileadmin/user_upload/images/Waldorf_World_List/Waldorf_World_List.pdf
- Hendl, (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Klimešová, M. & Tůmová, A. (2011). Šikana učitelů: názory vybraných aktérů na příčiny a možná řešení problému agrese žáků základních škol vůči pedagogům. *E-pedagogium*, 11(3), 20-36. <https://doi.org/10.5507/epd.2011.031>

- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada Publishing.
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the students' view. *Teaching and Teacher Education*, 1(3), 307-319.
- Manzaro, R., Manzaro, J. & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mertin, V., Krejčová, L., & kol. (2013). *Problémy s chováním ve škole – jak na ně. Individuální výchovný plán*. Wolters Kluwer.
- Ogletree, E. J. (1974). Rudolf Steiner: Unknow Educator. *The Elementary School Journal*, 74(6), 344-351.
- Osher, D., Bear, G.G., Sprague, J.R. & Doyle, W. (2009). How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher*, 39 (1), 48-58.
- Páčov, A. (2023). Moc (bez)mocných učitelů: kázeň v současné škole. *E-pedagogium*, 23 (3), 7-29. <https://doi.org/10.5507/epd.2023.008>
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Portál.
- Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky*. Portál.
- Řiháček, T., Čermák, I., Hytych, R. & kol. (2013). *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Masarykova univerzita.
- Śliwerski, B. (2018). Discipline in the Light of Alternative Ways of Educating Learners. *Pedagogická orientace*, 28(4), 599–626.
- Smetáčková, I., Pavlas Martanová, V., Francová, V., Viktorová, I., Franke, H. & Páčov, A. (2021). *Techniky kolegiálního sdílení profesních zkušeností: Když spolu vyučující mluví o práci....* Nakladatelství Karolinum. <https://pages.pedf.cuni.cz/vyzkumvyhoreni/files/2021/09/monografie.pdf>
- Steiner, R. (2003a). *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*. Opherus.
- Steiner, R. (2003b). *Waldorfská pedagogika – metodika a didaktika*. Opherus.

- Šed'ová, K. (2007). Proces kvalitativního výzkumu a jeho plánování. In: Švaříček, R., Šed'ová, K. & a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál
- Šed'ová, K. (2011). Mocenské konstelace ve výukové komunikaci. *Studia paedagogica*, 16(1), 89–118.
- Štech, S. (2013). Když je kurikulární reforma evidence-less. *Pedagogická orientace*, 23(5), 615-633. <https://doi.org/10.5817/PedOr2013-5-615>
- Uhrmacher, B. (2004). An Enviroment for Developing Souls: The Ideas of Rudolf Steiner. *Counterpoints*, 263, 97-120.
- Weerman, F. M., Harland, P., & van der Laan, P. H. (2007). Misbehavior at School and Delinquency Elsewhere: A Complex Relationship. *Criminal Justice Review*, 32(4), 358-379.
- Woods, P., Ashley, M. & Woods, G. (2005). *Steiner Schools in England*. University of West of England.