

UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

**Rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce přírodopisu
na prvním stupni waldorfské školy**

**The Development of Key Competencies in Teaching
of Natural Science in the Primary School Stage in the
Waldorf School System**

Vedoucí diplomové práce:	PhDr. Jana Kargerová, Ph.D.
Autor diplomové práce:	Vítězslava Tejkalová
Studijní obor:	učitelství pro 1. stupeň ZŠ
Forma studia:	kombinovaná
Diplomová práce dokončena:	červen, 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce přírodopisu na prvním stupni waldorfské školy vypracovala pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Prohlašuji, že odevzdaná elektronická podoba diplomové práce je identická s její tištěnou podobou.

V Písku dne

Podpis:

Vítězslava Tejkalová

Ráda bych poděkovala PhDr. Janě Kargerové, Ph.D. za její citlivé vedení, ochotu a cenné rady, které mi poskytovala při zpracování diplomové práce. Děkuji také své rodině za trpělivou podporu a pomoc.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce přírodopisu na prvním stupni waldorfské školy.

V teoretické části přibližuje problematiku transformace školství a charakteristiku výuky na waldorfské škole. Jsou zde vysvětleny pojmy klíčové kompetence, transformace školství, alternativní směry ve školství, waldorfská pedagogika a její postavení v transformaci školství.

Výzkumná část prezentuje akční výzkum zaměřený na rozvíjení klíčových kompetencí v epoše přírodopisu ve třetí třídě waldorfské školy. Metodou pozorování je popsána jedna z epoch. Doplňující metodou dotazníku, směřujícího k učitelům, jsou výsledky pozorování porovnány. Analýzou výzkumu je popsán rozvoj jednotlivých klíčových kompetencí v dané epoše.

Výsledky výzkumu potvrdily, že vzdělávací strategie k rozvoji klíčových kompetencí jsou ve waldorfské škole na velmi dobré úrovni.

Z analýzy výzkumu je možné čerpat při rozvoji klíčových kompetencí v jiných epochách přírodopisu tohoto ročníku. Údaje z výzkumu jsou prezentovány v písemné podobě.

Abstract

This thesis deals with the development of key competencies in teaching of Natural Science in the primary school stage in the system of Waldorf School.

The theoretical part of the thesis expounds on the issues of the transformation of education as well as the characteristics of teaching in the system of Waldorf School. Some terms, such as – key competencies, the transformation of education, alternative trends in education, Waldorf pedagogy and its role in transforming education – are explained there.

The research part of the thesis presents an action research, which is focused on the development of the key competencies in the epoch of Natural Science in the third grade of Waldorf School. One of the epochs was described by observation. The results of observations were compared by means of additional questionnaires, which were filled out by teachers. The development of the key competencies in the given epoch was described by the analysis of research.

The results of the research confirmed that the educational strategy for the development of the key competencies in Waldorf School was at a very good level.

The analysis of the research could be used as a source of information for the development of key competencies in other epochs of Natural Science in the third grade in primary schools. Details of the research are presented in written form.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce přírodopisu na prvním stupni waldorfské školy.

V teoretické části přibližuje problematiku postavení waldorfské pedagogiky v procesu transformace školství a charakteristiku výuky na waldorfské škole.

Ve výzkumné části je prezentován výzkum, popisující rozvíjení klíčových kompetencí v epoše přírodopisu třetího ročníku waldorfské školy.

Klíčová slova

transformace školství, klíčové kompetence, waldorfská pedagogika

Annotation

This thesis deals with the development of key competencies in the teaching of Natural Science in the primary school stage in the system of Waldorf School.

The theoretical part of the thesis expounds the issues of the transformation of education as well as the characteristics of teaching in the system of Waldorf School.

The research part of the thesis presents the research, which describes the development of key competencies in the epoch of Natural Science in the third grade in Waldorf Schools.

Key words:

The transformation of the system of education, key competences, Waldorf pedagogy

Prohlašuji, že souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

Obsah

Úvod	11
1. Transformace školství v pojetí klíčových kompetencí	12
1.1 Proměny českého školství	12
1.1.1 České školství před rokem 1989	12
1.1.2 České školství po roce 1989	14
1.1.2.1 Podněty vedoucí k transformaci českého školství.....	14
1.1.2.2 Reformní úsilí 90. let 20. století.....	15
1.1.2.3 Transformace českého školství na počátku 21. století	15
1.1.2.4 Charakteristika a cíle primárních škol na počátku 21. století.....	16
1.2 Klíčové kompetence	20
1.2.1 Význam pojmu kompetence	20
1.2.2 Klíčové kompetence v kurikulárních dokumentech.....	20
1.2.2.1 Klíčové kompetence v rámcovém vzdělávacím programu	22
2. Waldorfská pedagogika a její postavení v transformaci vzdělávání	25
2.1 Alternativní a inovativní směry pedagogiky 20. století	25
2.1.1 Waldorfská pedagogika.....	27
2.2 Postavení waldorfské školy v současné transformaci	29
2.2.1 Tendence zohlednění potřeb žáků při dosahování cílů základního vzdělávání....	30
2.2.1.1 Vývojová stádia žáků ve waldorfské pedagogice	30
2.2.1.2 Školní zralost.....	31
2.2.1.3 Respektování potřeb a možností žáků při tvorbě učebního plánu.....	32
2.2.1.4 Zohledňování potřeb a možností žáků v jednotlivých ročnících.....	34
2.2.1.4.1 Zohledňování potřeb a možností žáků v 1., 2. a 3. třídě	34
2.2.1.4.2 Zohledňování potřeb a možností žáků ve 4. a 5. třídě.....	35
2.2.1.5 Krize devátého a desátého roku.....	36
2.2.1.6 Respektování potřeb a možností žáků jednotlivých temperamentů	38
2.2.1.7 Respektování vývoje myšlení, paměti, citění a vůle žáků.....	39

2.2.1.8	Vyprávěcí látka jako prostředek k respektování možností a potřeb žáků	41
2.2.1.9	Pomůcky jako prostředek k respektování možností a potřeb žáků	42
2.2.1.9.1	„Zlatá pravidla“ waldorfské pedagogiky.....	43
2.2.2	Variabilnější organizace a individualizace výuky podle potřeb a možností žáků, vnitřní diferenciací výuky.....	44
2.2.3	Širší nabídka povinně volitelných předmětů	45
2.2.4	Příznivé sociální, emocionální i pracovní klima	47
2.2.5	Změny v oblasti hodnocení žáků.....	48
2.2.6	Zachování přirozených heterogenních skupin žáků ve vzdělávání	50
2.2.7	Účinná spolupráce s rodiči žáků.....	51
	Shrnutí teoretické části.....	52
3.	Výzkumná část	53
3.1	Úkol a cíle výzkumu	53
3.2	Rámec výzkumu	53
3.2.1	Charakteristika školy.....	53
3.2.2	Charakteristika pedagogického sboru	55
3.2.3	Charakteristika ŠVP	55
3.2.3.1	Charakteristika vzdělávací oblasti Člověk a svět.....	58
3.2.3.2	Cíle epochy.....	60
3.2.3.3	Očekávané výstupy	61
3.3	Výzkumná otázka	61
3.3.1	Charakteristika výzkumných metod.....	62
3.3.2	Charakteristika doplňující metody	62
3.3.3	Charakteristika třídy	62
3.3.4	Realizace výzkumu	63
3.3.4.1	Charakteristika obsahu epochy.....	64
3.3.4.2	Popis pozorování	65
3.3.5	Prezentace dotazníku.....	71

3.4	Analýza strategií k rozvoji klíčových kompetencí v dané epoše	72
3.4.1	Strategie k rozvíjení kompetence k učení	72
3.4.2	Strategie k rozvíjení kompetence k řešení problémů	73
3.4.3	Strategie k rozvíjení kompetence komunikativní	74
3.4.4	Strategie k rozvíjení kompetence sociální a personální	75
3.4.5	Strategie k rozvíjení kompetence občanské	76
3.4.6	Strategie k rozvíjení kompetence pracovní	77
	Závěr.....	79
	Literatura a další zdroje.....	81
	Seznam příloh.....	84

Úvod

Pro svoji diplomovou práci jsem si zvolila téma Rozvíjení klíčových kompetencí ve výuce přírodopisu na prvním stupni waldorfské školy, protože alternativní metody vyučování ve waldorfské škole jsou odlišné než na školách s běžným modelem vyučování a rozvoj klíčových kompetencí považuji za důležitý.

Diplomová práce bude zaměřena na rozvíjení klíčových kompetencí v jedné z epoch prvního stupně ve waldorfské škole. **Cílem diplomové práce je v teoretické části zmapovat proces transformace školství a podněty, které k proměně školství v Čechách vedly.** Budu se zabývat postavením waldorfských škol v procesu transformace. Uvedu některé příklady, jak jsou ve waldorfské škole naplňovány tendence zohledňování potřeb žáků při dosahování základního vzdělávání. Vycházím z tendencí základního vzdělávání zakotvených v RVP. Výzkumná část bude pojata jako akční výzkum. Výzkum budu realizovat ve třetím ročníku waldorfské školy v Písku. Nejprve budu provádět charakteristiku školy z hlediska problematiky činitelů, které mají vliv na utváření výuky (materiální vybavení školy, spolupráce s rodiči). **Cílem výzkumné části bude zjistit, které klíčové kompetence jsou v epoše Zrno a chléb rozvíjeny.** Výzkum se bude opírat o ŠVP a charakteristiku vzdělávací oblasti Člověk a svět, o cíle a očekávané výstupy v této oblasti a o strategie, vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí ve vzdělávací oblasti, formulované v ŠVP. Doplnující výzkum bude zaměřen na zjišťování, které z klíčových kompetencí jsou v této epoše z pohledu učitele nejnáze rozvíjeny a které s obtížemi (s ohledem na obsah učiva, věk dětí a prostředí). Dalším cílem výzkumu bude ověření aktuálnosti a reálnosti ŠVP a navržení strategií, které by mohly vést k rozvíjení dalších klíčových kompetencí v tomto předmětu.

1. Transformace školství v pojetí klíčových kompetencí

Kapitola s názvem *Transformace školství v pojetí klíčových kompetencí* pojednává ve své úvodní části o stručném nástinu vývoje české pedagogiky jako východisku pro probíhající transformaci českého školství. První část kapitoly se dále věnuje podnětům vedoucích k transformaci českého školství, reformnímu úsilí 90. let 20. století i současnému stavu transformace českého školství. Další část kapitoly pojednává o klíčových kompetencích se zaměřením na jejich význam pro české vzdělávání.

1.1 Proměny českého školství

Česká pedagogika, poznamenaná svým složitým vývojem v uplynulých staletích, zčásti kopírovala vývoj evropské i světové pedagogiky. V mnohém byl ovšem vývoj české pedagogiky specifický a relativně značně progresivní.¹

1.1.1 České školství před rokem 1989

Mezníkem pro českou pedagogiku byl rok 1918, kdy vznik samostatného československého státu vyvolal živou diskusi k otázkám koncepce školské soustavy. Významné postavení v těchto debatách zaujal prezident T. G. Masaryk, který kladl důraz na demokratizaci školy a vzdělání.

Legislativní změny v národním a demokratickém duchu přinesl roku 1922 tzv. malý školský zákon,² který upravoval poměry ve školství (občanská nauka a výchova jako nový povinný předmět,³ pro chlapce zavedeny ruční práce, povinnost výuky tělesné výchovy pro dívky, zrušení úlev ve školní docházce, snížení počtu žáků na jednoho učitele z původních osmdesáti na šedesát, atd.).⁴

Ve dvacátých letech se paralelně s oficiálním školstvím mohly začít rozvíjet tzv. pokusné školy, jež kladly důraz na svobodu dítěte, jeho samostatnost a tvořivost.⁵ Na základě stejných idejí vzniká v tomto období také první waldorfská škola (viz kapitola *Waldorfská pedagogika*).

¹ Srov. JŮVA, V., JŮVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 73.

² Srov. JŮVA, V., JŮVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 74.

³ Srov. KASPER, T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 198.

⁴ Srov. KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšíř. a aktualiz. vydání, 2011, s. 79.

⁵ Srov. JŮVA, V., JŮVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 74-75.

Cílem pokusných škol bylo v praxi prověřit zásady světové reformní pedagogiky a zároveň, v duchu tradice Komenského a školy národního obrození, přispět k reformě společnosti.⁶ Celkem se vyučovalo ve více než padesáti školských zařízeních koncipovaných jako reformní školy. Jako příklad lze uvést *Dům dětství* v Horním Krnsku, *školní farmu* Eduarda Štorcha na Libenském ostrově a *Domov radosti a lásky* Josefa Bartoně v Brně. Další z tzv. pokusných škol, *hudebně zaměřená škola* pro handicapované děti *Františka Bakule* v Praze, dosáhla mezinárodní proslulosti. Dokazovala po celém světě, že edukace handicapovaných může dosahovat špičkových výkonů.⁷ Dobovou kritikou nebyly tyto školy většinou pozitivně hodnoceny pro svůj malý význam ve vztahu k celkové reformě československého školství. Ačkoliv během dvacátých let zanikly, prokázaly, že škola – při respektu k individualitě dítěte – musí mít pevná pravidla a řád pro učitele i žáky. Mezi nejvýznamnější osobnosti reformního školství patří Václav Příhoda, profesor Univerzity Karlovy v Praze, který již od poloviny dvacátých let publikoval návrhy na reformu československého školství. Jeho reforma byla zaměřena zejména na vnější reformu, reformu školského systému. Příhoda ostře kritizoval stávající školský systém, který podle jeho názoru upřednostňoval děti majetných občanů a neutvářel tak všem dětem stejné příležitosti ke vzdělání. Stávající školský systém měl být nahrazen modelem jednotné, vnitřně diferencované školy. Tyto školy by měly navštěvovat všechny děti. Měly by ovšem procházet rozdílnými vzdělávacími programy, které by respektovaly druh a stupeň jejich nadání. Václav Příhoda také prosazoval zavádění nových organizačních opatření (skupinové vyučování, individualizované vyučování, ...), vyučovacích zásad, metod, atd.⁸ Pod jeho vedením vzniká roku 1929 *Organizační a učební plán reformních škol*, na jehož základě byly zřízeny pokusné školy v Praze Nuslích, Michli a Hostivaři, ve Zlíně, Humpolci atd.

Koncepce českého školství zasažená v letech 1939-1945 fašistickou ideologií utrpěla další ránu po roce 1948, kdy byla zavedena důsledná koncepce jednotného školství. Dogmaticky pojatá výchova v duchu marxismu-leninismu vedla k průměrnosti, pasivitě a nižší odborné úrovni našeho školství. Na půdě českého školství nebyly vytvořeny podmínky pro skutečný dialog, jenž by se stal podstatou demokraticky orientované výchovy.⁹

⁶ Srov. KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšíř. a aktualiz. vydání, 2011, s. 81.

⁷ Srov. JŮVA, V., JŮVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 75.

⁸ Srov. KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšíř. a aktualiz. vydání, 2011, s. 81-82.

⁹ Srov. JŮVA, V., JŮVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 75-79.

1.1.2 České školství po roce 1989

Díky systémovým politickým změnám v roce 1989 bylo umožněno opětovné budování demokratického pluralitního a vnitřně liberálního školského systému. Docházelo k obnově dříve zakázaných nebo rušených typů a druhů škol (malotřídní školy, alternativní experimentální školy, víceletá gymnázia apod.). Byly vytvořeny kvalitativně nové a značně příznivější podmínky umožňující rozvoj pedagogické teorie, která se navrácí ke svým kořenům – k husitskému odkazu, ke Komenskému, k pedagogickému odkazu 19. století, k Masarykovi a zejména k tradicím rozvíjených za předmnichovské republiky.¹⁰ České školství tak začalo hledat cestu k transformaci vzdělávacího systému, jenž by navazoval na naše vzdělávací tradice, ale zároveň byl v souladu se základními vývojovými tendencemi a progresivními změnami západoevropského školství.¹¹ „Vzhledem k nutnosti zásadních systémových změn v kontextu složitých proměn celospolečenských (ekonomických, politických, sociálních) se zdálo být logickým metodologickým východiskem pojetí české reformy jako komplexního, dlouhodobého, postupného procesu, v němž budou jednotlivé kroky koncepčně i realizačně (zejména časově) provázány.“¹²

1.1.2.1 Podněty vedoucí k transformaci českého školství

Důvodů vedoucích k transformaci českého školství bylo několik. Jedním z podnětů k transformaci byl uniformní a normativní charakter škol, jenž nerespektoval individualitu žáků, jejich potřeb a zájmů. „Nestandardní“ žáci nebyli tolerováni, nebyl brán zřetel na individuální schopnosti a tempo práce. Bylo odmítáno vše, co by vybočovalo z normy, čímž docházelo k blokování potenciálu dětí.

Řízení celého školského systému bylo direktivní. Předimenzovaný obsah učiva a encyklopedický charakter vzdělání měly za důsledek neschopnost dětí vědomosti funkčně používat.

Komunikace mezi žákem a učitelem byla autoritativní. Důraz se kladl na výkon dítěte, na vnější disciplínu. Některé hodnoty (zodpovědnost, tolerance, tvořivost, fantazie, samostatné myšlení) vymizely z cílových kategorií. Přístup k dítěti byl manipulativní, založený na donucování a drilu. Přeceňování klasifikace mělo za příčinu vnější motivaci žáka

¹⁰ Srov. KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994. s. 29.

¹¹ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 16.

¹² SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 16.

k učení, což vedlo k jednostranné orientaci žáka na výkon. Chyba žáka nebyla vnímána jako pozitivní element v procesu učení.

Škola se postupně izolovala od veřejnosti, rodiče byli vnímáni jako laikové a komunikace s nimi byla redukována na informaci o prospěchu žáka. Učitel však měl minimum kompetencí a ztrácel profesní identitu. V jeho přípravě byl kladen důraz na preferenci vědomostí.¹³

Z těchto důvodů vyplývá nutnost transformace českého vzdělávacího systému jako celku: struktury, řízení, hodnocení, cílů, obsahu a metod výuky i vzdělávacího klimatu. Za cíl si transformace českého vzdělávacího systému klade také změny v oblasti vzdělávání učitelů.¹⁴

1.1.2.2 Reformní úsilí 90. let 20. století

Reformní snahy se zejména v první polovině devadesátých let potýkaly s komplikacemi. V této fázi transformačního úsilí vznikaly odborné materiály, které se mohly stát východiskem pro komplexní transformaci českého vzdělávacího systému. Chyběla ovšem jasná formulace vize a základních východisek reformy v podobě ucelené vzdělávací politiky.

V druhé polovině devadesátých let zaznamenalo reformní úsilí příznivější vývoj. Ani v tomto období ovšem nevznikla ucelená vzdělávací politika, která by formulovala jasná stanoviska a principy, na jejichž základě by došlo ke sjednocení reformního úsilí a formulování východisek pro tvorbu legislativy. Roku 1995 byl zveřejněn Standard základního vzdělávání, který vyjadřoval představu o cílech a obsahu základního vzdělávání. Dokument měl přinést do oblasti českého vzdělávání inovativní tendence. Centrálně a direktivně stanovené cíle a obsahy vzdělávání měly být vystředány decentralizovaným a diverzifikovaným školstvím, které by s sebou přineslo konec závazným a předimenzovaným osnovám. Dokument ovšem celkově nesplnil očekávání a jeho vliv na inovace ve školách byl minimální. V letech 1996-1997 byly na základě Standardu základního vzdělávání schváleny vzdělávací programy pro základní vzdělávání – Obecná škola a Občanská škola, Základní škola a Národní škola.¹⁵

1.1.2.3 Transformace českého školství na počátku 21. století

Podstatný zlom v oblasti reformního úsilí znamenal vznik *Národního programu rozvoje vzdělávání – Bílé knihy*, která znamenala zásadní obrat v pojetí vzdělání, v pojetí klíčových

¹³ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 28-29.

¹⁴ Srov. SPILKOVÁ, V. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 9.

¹⁵ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 16-19.

cílů a funkcí školy, v pojetí strategií učení a kvalitní výuky.¹⁶ Bílá kniha navazuje na teoretické znalosti i praktické zkušenosti čerpané z dosavadního procesu transformace. Klade si za cíl podpořit systematičnost a konzistentnost změn ve školství a ukončit tak dosavadní spíše nesystematický vývoj. Formuluje novou kurikulární politiku, čímž dochází k vzrůstu autonomie škol a otevírá se prostor pro uplatnění tvořivého potenciálu učitelů a ředitelů škol. Důraz je kladen na rozvoj kompetencí, postojů a hodnot, na mezipředmětové vztahy a integraci výuky, na nové metody a strategie výuky.¹⁷

V letech 2001-2004 vznikal v návaznosti na Bílou knihu významný dokument – *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)*, který představuje významnou kurikulární reformu. Jsou v něm konkretizovány cíle, obsahy a očekávané výstupy v oblasti základního vzdělávání.¹⁸ RVP ZV je závazný pro všechny účastníky. Distančuje se od jednostranného paměťového učení a klade důraz na užívání moderních způsobů vyučování.¹⁹ Je východiskem ke vzniku vzdělávacího programu školy, která má možnost reagovat na své specifické potřeby a místní podmínky.²⁰

Kurikulární reforma bývá spojována s tvorbou rámcových a školních vzdělávacích programů, s jejich zavedením do praxe. Úspěch reformy ovšem spočívá zejména v přípravě pedagogických pracovníků. Ti by měli pracovat tak, aby přejímali odpovědnost za úspěšnou proměnu školního klimatu. Mělo by docházet k rozšiřování funkce škol a školských zařízení v oblasti volného času a zájmové činnosti žáků. Škola by se tak měla stát centrem kultury a vzdělanosti v regionech.²¹

1.1.2.4 Charakteristika a cíle primárních škol na počátku 21. století

Na základě dlouhého transformačního úsilí došlo ke změnám cílů, ke kterým české vzdělávání směřuje. Ačkoliv se cíle českého vzdělávání v historii proměňují, jejich základní směřování je trvalé – jsou orientovány na budoucnost, na úspěšný rozvoj jedince i společnosti²²

¹⁶ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 17.

¹⁷ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 21-22.

¹⁸ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: PAIDO, 2004. s. 17.

¹⁹ Srov. TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 65-69.

²⁰ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 17.

²¹ Srov. TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 58.

²² Srov. JANÍK, T., KNECHT, P., MAŇÁK, J. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009. s. 47.

Nově stanovené cíle vznikají v souladu se základními tendencemi západoevropského školství. Vychází z všeobecně uznávané formulace čtyř pilířů – základních cílů vzdělávání pro 21. století. Na základě čtyř pilířů vzdělávání jsou žáci vedeni učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně a učit se být.

Z teoretických znalostí i nabytých dovedností během reformního úsilí vyplynuly zásadní úkoly primární školy. Mezi důležitá východiska patří koncept celoživotního učení, multikulturní výchova, výchova k demokratickému občanství, individualizace vzdělání, ...

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s sebou přinesl velice významnou změnu v oblasti hierarchie cílů vzdělávání. Tradiční pojetí cílů, které kladlo důraz na osvojování velkého množství poznatků z paměti, je nahrazeno snahou o všestrannou kultivaci dětské osobnosti, o celistvý rozvoj. Tendence osvojování velkého množství poznatků tímto způsobem je nahrazena snahou rozvíjet u žáků myšlení, kompetence (umět se učit, zpracovávat informace, plánovat, organizovat, kvalitně komunikovat, spolupracovat, konstruktivně řešit problémy), postoje, hodnoty a osobní kvality. Základním cílem českého vzdělávání se tak stává snaha vybavit žáka souborem klíčových kompetencí, vyváženě žáka rozvíjet v oblasti kognitivní, sociální, emocionální a volní.²³

Mezi klíčové úkoly primárního školství patří u žáků rozvoj schopnosti komunikovat se svým přírodním a sociálním okolím tak, aby docházelo k vzájemnému porozumění a ovlivňování. Žáci se učí základům soužití mezi lidmi, vzájemné toleranci, empatii, učení respektu a dodržování pravidel. Důraz je kladen na konstruktivní spolupráci mezi žáky, tvořivý přístup ke světu. Úkolem primárního vzdělávání není pouze učit postojům k sobě a druhým, ale také učit postojům k přírodě a ke světu. Důležitý je globální přístup ke světu, kdy se žáci učí chápat člověka jako součást přírody, uvědomovat si zodpovědnost člověka ke svému prostředí, chápat souvislosti a návaznosti v přírodě, atd. Žáci se učí chápat prostorové a časové souvislosti. Zdůrazněno je budování jejich vztahu k domovu, vlasti.

Dalším z cílů primárního vzdělávání je vzbudit u žáků touhu po poznání tak, aby s chutí řešili problémy. Žáci se učí pracovat s informacemi, rozvíjet sebevědomí, sebepoznání a sebehodnocení. Měli by být vedeni k nabytí dovednosti správného rozhodování a umění volby, aktivnímu přístupu k umění, péči o vlastní zdraví a tělesný rozvoj.

Transformace školy mění nejen cíle, ale také obsah i podstatu vyučovacího procesu, přístup k dítěti a klimatu ve třídě, komunikaci s rodiči. Dochází k proměně metod a strategií vyučování a učení. Důraz je kladen na integraci učiva a jeho propojení se životem. V oblasti

²³ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 21-23.

vyučovacích metod jsou důležité činnosti, zkušenosti a prožitky, aktivita žáků v komunikaci a kultivovaný mluvený i psaný projev. Učebnice přestaly být jediným zdrojem informací. Do vyučování vstoupila hra, která se stala pro žáky prvního stupně rovnocennou vyučovací formou ve všech vyučovacích předmětech. Frontální vyučování nahradila individuální nebo skupinová práce.

V rámci transformace dochází ke změnám v oblasti domácí přípravy (volný čas děti využívají k rozvoji zájmů), v organizaci vyučování a uspořádání rozvrhu.²⁴

Změny zaznamenala také oblast hodnocení žáků. Oslaben je význam hodnocení žáků formou klasifikace. V nejnižších třídách dokonce významné pedagogické inovační proudy známkování opouštějí. Klasifikace je chápána jako zobecněná informace pro celou řadu charakteristik žáka (vědomosti a dovednosti, chování, vyjadřovací schopnosti, zájmy, motivy, mravní návyky, vztah k předmětu a učení, ...). Tyto charakteristiky je velmi obtížné vyjádřit známkou, která je statická, konečná, neukazující perspektivu, zatímco vyučovací procesy jsou dynamické. Školský zákon č. 561/2004 Sb. umožňuje používat obě formy hodnocení.

Pedagogické koncepce, jež prosazují slovní hodnocení na úkor známkování, obhajují nutnost humanizace školy, snaží se nalézt nové vztahy mezi učiteli a žáky, chtějí školu zbavit strachu a stresových situací.²⁵ K humanizaci, základnímu východisku transformace primárního školství se vyjadřuje Spilková: „*Tendence k humanizaci školy bývá konkretizována jako úsilí o pojetí školy jako služby dítěti, pomoci v jeho vývoji, jako místa, které vytváří situace k celistvé a všestranné kultivaci dětské osobnosti a příležitosti k co nejširšímu otevření a rozvíjení potenci, které v každém dítěti jsou.*“²⁶ Dětská osobnost by měla být ve škole rozvíjena v oblasti vědomostní, sociální, mravní, estetické a tělesné. Pozornost by měla být zaměřena na osobnostní vlastnosti, hodnoty a dovednosti. Vědomosti jsou chápány jako důležitý nástroj umožňující orientaci, řešení problému a další poznávání s důrazem na porozumění. Z toho je patrné, že se zvyšuje ve školách zájem o dítě, o jeho potřeby a zájmy. Důraz je kladen na respekt, důvěru a úctu k dítěti. Mezi žákem a učitelem se rozvíjí vztah založený na partnerství a spolupráci, na komunikativním přístupu.²⁷ Respektování osobnosti dítěte neznačí pouze respekt k různosti, k individuálním rozdílům mezi žáky, ale také přijetí ontogenetických zákonitostí tohoto věkového období jako základ didaktického

²⁴ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 118-134.

²⁵ Srov. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2. doplněné vydání, 2009. s. 79-84

²⁶ SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 18.

²⁷ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. s. 18.

systemu primární školy. Specifika poznávacího procesu dítěte mladšího školního věku, celistvé vnímání, konkrétní myšlení, citová vázanost na dospělé a další charakteristiky bezprostředně působí na uspořádání obsahu učiva, kdy je kladen důraz na integraci poznatků a globálnější témata. Východiskem pro vyučování jsou reálné situace. Konkrétní činnosti dětí jsou upřednostňovány před striktně oddělenými vyučovacími předměty.

Respektování osobnosti dítěte bezprostředně ovlivňuje také metodickou stránku vyučování, kdy je kladen důraz na vlastní činnost a zkušenost dítěte, uplatnění principu přiměřenosti, názornosti, pozitivní přístup k dítěti plný povzbuzování a prožitků úspěchu. Cílem je vytvoření příznivé emocionální a pracovní atmosféry.²⁸ Pojem respektovat dítě ovšem nelze zaměnit s pojmy podřizování a přizpůsobování se dítěti. Apel na svobodu, svébytnost a individuální rozvoj dítěte není v rozporu s nutností klást nároky na dítě, formulovat mu jasná pravidla života ve škole a dbát na jejich respektování. Je třeba zajišťovat určitý řád, jenž dítěti poskytuje pocit jistoty a bezpečnosti. Je velice důležité nalézt rovnováhu mezi svobodou dítěte a vedením, mezi samostatností a nutnou mírou pomoci, mezi spontaneitou a kontrolou,... Dítě si má uvědomovat, že svoboda s sebou přináší zvýšenou odpovědnost za sebe a svá rozhodnutí.

S respektem k jedinečnosti každé dětské osobnosti souvisí také individualizace vzdělání. Vyučování by se mělo podřizovat žákům z hlediska obsahu, cílů metod i organizace výuky tak, aby bylo dosaženo výsledků na úrovni osobního maxima každého žáka v závislosti na jeho individuálních možnostech. Je kladen velký důraz na přiměřenost požadavků na jednotlivé žáky.²⁹

Na individuálních předpokladech a možnostech jednotlivých žáků by mělo být založené také hodnocení, které by se již nemělo řídit porovnáváním s výkony ostatních žáků. Učitel by měl srovnávat žákův aktuální výkon s předchozími výkony a oceňovat pokroky žáků, kteří by při srovnávání s nejúspěšnějšími žáky neměli šanci na úspěch. Všem žákům by měla být nabídnuta perspektiva úspěchu, která je nezbytná pro vznik dlouhodobější motivace k učení.

Při hodnocení je důležité brát v úvahu různé typy úspěšnosti – tvořivost v činnostech, přebírání odpovědnosti, konstruktivní řešení problému, míru samostatnosti, schopnost pomoci druhým, atd. Žáci by měli být vedeni učitelem ke schopnosti sebehodnocení, jež rozvíjí

²⁸ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 99.

²⁹ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 34-36.

potřebu přemýšlet o své práci, podporuje kladení osobních cílů, plánování, odpovědnost za sebe,...

1.2 Klíčové kompetence

V kapitole s názvem *Klíčové kompetence* se pojednává o významu pojmu kompetence, o postavení klíčových kompetencí v kurikulárních dokumentech se zaměřením na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

1.2.1 Význam pojmu kompetence

Slovo *kompetence* v sobě zahrnuje široký pojem, který lze chápat jako způsobilost, vybavenost vykonávat určité činnosti, chovat se určitým způsobem nebo plnit určité sociální role, atd. V souvislosti se školním vzděláním bývá kompetence vymezována jako obecná schopnost, která se zakládá na znalostech, zkušenostech, dispozicích a hodnotách rozvinutých jedincem během své činné účasti ve vzdělání.³¹ Podle výzkumného ústavu pedagogického mít kompetenci znamená, že je žák „...vybaven celým složitým souborem vědomostí, dovedností a postojů, ve kterém je vše propojeno tak výhodně, že díky tomu člověk může úspěšně zvládnout úkoly a situace, do kterých se dostává ve studiu, v práci, v osobním životě.“³² Pokud má žák určitou kompetenci, znamená to tedy, že se dokáže v určité přirozené situaci orientovat tak, aby byl schopen provádět vhodné činnosti a zaujmout přínosný postoj.³³ Je proto nezbytné, aby měli žáci v procesu vzdělávání možnost utvářet si kompetence při plnění v rozličných životních situacích.³⁴

1.2.2 Klíčové kompetence v kurikulárních dokumentech

Klíčové kompetence se staly součástí řady kurikulárních dokumentů. Rozvoj klíčových kompetencí zdůrazňuje kurikulární reforma. Směřování českého vzdělávacího systému je v současné době silně ovlivněno cíly, které jsou v oblasti vzdělávání stanoveny Evropskou unií.³⁵ Evropská unie „...podporuje všeobecné vzdělávání ve smyslu rozvoje klíčových

³⁰ Srov. SPILKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. s. 70-71.

³¹ Srov. KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2012. s. 64.

³² VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAOGICKÝ, *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 7.

³³ Srov. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAOGICKÝ, *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 7.

³⁴ Srov. TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 26.

³⁵ Srov. TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 58.

kompetenci a funkční gramotnosti žáků, nikoliv ve smyslu zvyšování nároků na encyklopedické znalosti ve všeobecně vzdělávacích předmětech.”³⁶

Většina iniciativ týkajících se změn v rámci českého vzdělávacího systému vychází z *Lisabonské strategie*. V roce 2002 byly ministry členských zemí Evropské unie přijaty strategické směry a cíle v oblasti vzdělávání, které měly do roku 2010 zajistit cestu Evropské unie směrem k nejvyspělejším ekonomikám světa a které vyústily ve vznik evropského programu *Vzdělávání a odborná příprava 2010*. Tento projekt se stal pilířem úsilí aktivity Evropské unie ve vzdělání. Je založen na zlepšení efektivity a kvality vzdělávacího systému Evropské unie, zajištění přístupu ke vzdělání pro všechny a otevření systému vzdělání okolnímu světu. Hlavním jednatelem zmíněného programu, který má za úkol formulovat a implementovat jednotlivé strategie, je v České republice MŠMT.³⁷

Lisabonská strategie stanovila do roku 2010 cíle, na základě kterých se má Evropská unie stát přitažlivým místem pro práci a investici. Tato snaha úzce souvisí s podporou vzdělání. V této oblasti se Lisabonská strategie zaměřuje mimo jiné na rozvoj klíčových kompetencí ve vzdělání. Byla navržena doporučení týkající se vzdělávací politiky členských a přistupujících států Evropské unie. Výběr klíčových kompetencí se řídil zejména třemi prioritami. Klíčové kompetence by měly žáka vybavovat k tomu, aby sledoval vlastní životní cíle a usiloval o celoživotní vzdělávání. Druhou prioritou je vedení žáka k aktivnímu zapojování do dění ve společnosti. Třetí prioritou je osvojení dovednosti získat kvalitní a odpovídající zaměstnání na trhu práce.

Pro etapu základního vzdělávání bylo určeno 8 oblastí klíčových kompetencí:

- komunikace v mateřském jazyce
- komunikace v cizích jazycích
- matematická kompetence a základní kompetence v oblasti vědy a technologií
- kompetence k učení
- kompetence k práci s digitálními technologiemi
- kompetence sociální a občanské
- smysl pro iniciativu a podnikavost,
- kulturní povědomí a chápání uměleckého vyjádření.

³⁶ TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 64.

³⁷ Srov. TURECKIOVÁ, M. VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 40.

V rámci každé oblasti jsou uvedeny vědomosti, dovednosti a postoje, kterými by měli žáci disponovat na konci školní docházky. Řada kompetencí je vzájemně propojena.³⁸

1.2.2.1 Klíčové kompetence v rámcovém vzdělávacím programu

Cíle Evropské unie jsou zcela v souladu s cíli české vzdělávací politiky, které jsou stanoveny v národním programu vzdělávání, východisku pro vznik rámcových vzdělávacích programů. Tento dokument je garantován státem a je závazný pro všechny účastníky.³⁹

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je definováno šest oblastí, na něž má být výuka zaměřena. Měla by být založena na vyváženém poměru mezi množstvím znalostí, zvládnutím dovedností i utvářením postojů. Klíčové kompetence jsou v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání stanoveny a formulovány obecně. Učitelé si musí vybudovat představu o tom, co všechno klíčové kompetence pro výuku znamenají.⁴⁰ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání definuje klíčovou kompetenci jako „...*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“⁴¹

Důraz je kladen na požadavek společného rozvoje vědomostí, dovedností i postojů ve výuce, které žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech: umění učit se, umění dorozumívat se, jednat demokraticky, spolupracovat, pracovat soustředěně, řešit problémy... Je nežádoucí, aby jejich rozvíjení probíhalo izolovaně. Každý vyučovací předmět nabízí možnost rozvíjet i ty klíčové kompetence, jež jsou na první pohled danému předmětu vzdálené. Osvojování těchto kompetencí je pro žáky důležité nejen v jednotlivých vyučovacích předmětech, ale i v dalším životě. Utváření a rozvíjení klíčových kompetencí se

³⁸ Srov. TURECKIOVÁ, M. VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 58-63.

³⁹ Srov. TURECKIOVÁ, M. VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 60-65.

⁴⁰ Srov. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAOGICKÝ, *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 7-8.

⁴¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 14.

stává hlavním cílem vzdělávání.⁴² Pouhé osvojování kompetencí nestačí, důležitý je jejich další rozvoj.⁴³

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí, že smyslem a cílem vzdělávání v českých školách je vybavení všech žáků klíčovými kompetencemi na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná. Tímto si české školství klade za cíl žáky připravit na další vzdělání a uplatnění ve společnosti. Osvojování kompetencí má svůj počátek v předškolním vzdělávání, na které navazuje základní a střední vzdělávání a postupně se dotváří v průběhu celého života.

Jedná se o složitý a dlouhodobý proces. Úroveň klíčových kompetencí osvojených žáky na konci základního vzdělání tedy nelze považovat za konečnou. Klíčové kompetence, které si žák osvojí, se stávají základem pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je kladen důraz na prolínání klíčových kompetencí, které nestojí izolovaně, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a můžeme je získat jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Veškerý vzdělávací obsah i činnosti, které probíhají ve škole, proto mají směřovat k jejich osvojování a rozvíjení.⁴⁴

Při plánování výuky by se měl pedagog zamýšlet nad tím, které kompetence budou u žáka rozvíjeny. K tomu je zapotřebí, aby si učitel rozložil kompetenci na řadu dílčích dovedností, znalostí a postojů, z nichž je kompetence složena. Učitel by měl tedy dokázat pojmenovat, co všechno dokáže žák, který má rozvinout určitou kompetenci.⁴⁵

Jako klíčové kompetence pro základní vzdělávání jsou v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání uvedeny (viz příloha č. 1):

- kompetence k učení
- kompetence k řešení problémů
- kompetence komunikativní
- kompetence sociální a personální

⁴² Srov. VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAOGICKÝ, *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. s. 7-8.

⁴³ Srov. TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělání*. Praha: Grada Publishing, 2008. s. 67.

⁴⁴ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 14.

⁴⁵ Srov. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2. doplněné vydání, 2009. s. 122.

- kompetence občanské
- kompetence pracovní.⁴⁶

Výběr a pojetí klíčových kompetencí vychází z obecně přijímaných hodnot ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence přispívají ke vzdělání a spokojenému životu jedince.⁴⁷

⁴⁶ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 14.

⁴⁷ Srov. KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada Publishing, 2. doplněné vyd. 2009. s. 121.

2. Waldorfská pedagogika a její postavení v transformaci vzdělávání

Kapitola s názvem *Waldorfská pedagogika a její postavení v transformaci vzdělávání* ve své úvodní části pojednává o alternativních a inovativních směrech pedagogiky 20. století se zaměřením na waldorfskou pedagogiku a její postavení v současné transformaci vzdělávání. Další části kapitoly se zabývají waldorfskou pedagogikou se zaměřením na naplňování tendencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

2.1 Alternativní a inovativní směry pedagogiky 20. století

S proměnami teorií v pedagogice 20. století se jak v Evropě, tak v USA začaly objevovat modely škol, které uplatňovaly moderní principy výchovy a vzdělávání, a které se stávaly „pedagogickými laboratořemi“, kde se ověřovaly postupy aplikující výsledky moderní pedagogické teorie. Ve všech těchto školách byl kladen důraz na rozvoj samostatnosti a tvořivosti, na svobodu žáků i učitelů, využívání netradičních metod a forem vyučování. Vznik alternativních škol byl inspirován alternativní životní kulturou a novým životním stylem.⁴⁸

„Alternativní škola je taková vzdělávací instituce, která se vyznačuje nějakou pedagogickou specifičností, na rozdíl od standardní, běžné školy.“⁴⁹ Má své vlastní normy, které jsou platné buď pro jednu školu, nebo pro skupinu škol. Tyto specifičnosti spočívají ve vzdělávacím programu, spektru vyučovacích předmětů, výběru učiva, organizaci výuky, nebo vztazích mezi učiteli, žáky a rodiči.⁵⁰ Alternativní školy využívají široké spektrum didaktických postupů a hledají takové pedagogické přístupy, které se odlišují od běžné školní praxe a snaží se o jejich uplatňování v soudobých podmínkách.⁵¹ Není podstatné, zda je škola státní, soukromá nebo církevní.⁵²

Tyto školy „... zdůrazňují dobrovolnost účasti na vyučování, schopnost spolupráce, kladou akcent na nové klima pro učení, na radost z učení, tvořivost, princip individualizace,

⁴⁸ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšíř. a aktualiz. vyd. 2007. s. 81.

⁴⁹ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. s. 172.

⁵⁰ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 17.

⁵¹ Srov. SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšíř. a aktualiz. vydání. 2007. s. 82.

⁵² Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 17.

na rozvoj celistvé osobnosti v jednotě jejich kognitivních, emocionálních i praktických schopností.“⁵³

Takovým typem školy byl například *daltonský učební plán* zavedený Helenou Parkhurstovou. Učení žáků v této škole bylo založeno na samostatné práci žáků s využitím vhodných pomůcek. Žáci nebyli rozdělováni do tříd podle věku, ale podle úrovně splnění učiva v jednotlivých kurzech. Plnili měsíční úkoly podle vlastního tempa. Splnění mělo žáky aktivovat a probouzet jejich zájem. Přestože výuka probíhala v laboratořích, knihovně a pracovně, byla velmi jednostranná (knižní) a postrádala kontakt s učitelem, který by do výuky výrazněji zasahoval.

Tento problém jednostrannosti se pokoušela vyřešit *winnetská soustava*, vytvořená Carletonem Wolseyem Washburnem. Základní učivo soustavy měl každý žák absolvovat individuálně, druhou část už absolvoval ve skupině. Skupinu si ale žáci vybírali podle individuálních zájmů.

V Evropě se *Marie Montessori* snažila děti vzdělávat vhodnými didaktickými pomůckami v prostředí blízkém dítěti. Ale i v této škole si žák volil činnost sám, pracoval svým tempem a podle svých představ. Učitel pouze podmínky dítěti připravoval a dítě pak při činnosti pozoroval.

Na počátku 20. století vznikala také *waldorfská škola* (viz kapitola s názvem *Waldorfská pedagogika*), *jenská škola* založená Peterem Petersenem a *Freinetova moderní škola*. Deset let trvající školní docházka jenské školy byla rozdělena do čtyř věkových skupin s vypracovanými týdenními plány učiva. Ty žáci plnili v povinných nebo volitelných kurzech. Výuce bylo přizpůsobeno i prostředí. Celestin Freinet hledal také účinné metody a nejrozmanitější prostředky pro rozvoj žáků.

Ve druhé polovině 20. století byly osvědčené modely obohaceny o pokusy orientované na sociální reformy společnosti jako například *škola Gloksee* (1972, Holandsko) vycházející z antiautoritavního rozvoje a autonomie. Vzdělávací práci si dítě regulovalo samo. Z kritiky tradičního školství vychází koncepce *Tvindské školy* (1974, Dánsko). Od roku 1979 se začal uskutečňovat projekt *školy Gievenbeck*, který se snaží propojit sociální pedagogiku s pedagogikou školní.⁵⁴

⁵³ SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšíř. a aktualiz. vydání. 2007. s. 81.

⁵⁴ Srov. JŮVA, V., JŮVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 66-71.

V 70. letech 20. století začaly vznikat školy, které reagovaly na nespokojenost s organizací a obsahem veřejného školství a alternativní životní styl.⁵⁵ Tyto inovativní školy se „... snaží o proměnu v rámci běžné školy. Kladou důraz na osobnostní a sociální rozvoj žáka, na konstruktivistické způsoby ve zprostředkovávání poznání, na integraci ve vyučování, na kooperativní strategie učení, na partnerskou komunikaci uvnitř školy, spolupráci školy, rodiny, obce.“⁵⁶

2.1.1 Waldorfská pedagogika

Nejnámějším typem alternativní školy se staly školy waldorfské.⁵⁷ Na konci 1. světové války vytvořil Rudolf Steiner koncept „jednotné školy“, která vycházela ze zákonitostí vývoje dítěte. Tyto myšlenky zaujaly ředitele továrny na cigarety Waldorf Astoria, Emila Molta, jehož záměrem bylo nejen rozšiřování vzdělání dělníků v jeho továrně, ale také vzdělávání jejich dětí. Na jeho žádost se Rudolf Steiner ujal vedení nové školy a položil tak této škole široké pedagogické základy. V přednáškách, seminářích a konferencích rozpracoval s prvním kolegiem učitelů prvky waldorfské pedagogiky a samosprávy školy.⁵⁸

Pojetí výchovy podle Rudolfa Steinera má „poskytnout maximum svobody k rozvoji individuálních vnitřních sil a schopností, jimiž by žák přispěl k vytvoření nové společnosti, ... prosazuje co největší žákovskou samosprávu, zdůrazňuje iniciativu žáků a uplatnění tvůrčích a pracovních vyučovacích metod.“⁵⁹ V těchto školách byl kladem důraz na pracovní výchovu, výuku jazyků a estetickovýchovné předměty.⁶⁰

Základem pedagogiky Rudolfa Steinera je antroposofie, nauka o člověku (z řeckého antropos – „člověk“ a „sofia“ – moudrost).⁶¹ „Antroposofie je duchovní věda, podle které člověk sestává ze tří částí – fyzické, duševní a duchovní. V souvislosti s tím probíhá i vývoj jedince: do 7 let se dítě učí především prostřednictvím fyzického těla – nápodobou (v duchu

⁵⁵ Srov. KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšíř. a aktualiz. vydání, 2011. s. 96.

⁵⁶ KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšíř. a aktualiz. vydání, 2011. s. 96.

⁵⁷ Srov. JÚVA, V., JÚVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 66-71.

⁵⁸ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 17.

⁵⁹ JÚVA, V., JÚVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 68.

⁶⁰ Srov. JÚVA, V., JÚVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 68.

⁶¹ Srov. BAUMANN, A. *Abeceda antroposofie: Slovník s výkladem pojmů z oboru antroposofie*. Březnice: IOANES, 1999. s. 22.

slov „Svět je dobrý“); do 14 let je důležitá stránka duševní – dítě se učí pomocí prožitku, podobenství a morální autority („Svět je krásný“); do jednadvaceti let si na základě předchozích zkušeností utváří schopnost vlastního rozumového úsudku („Svět je pravdivý“).⁶² Z toho vyplývá, že je tato věda založena na poznávání člověka z hlediska tělesného (zkoumá vývojové fáze lidské tělesnosti), z hlediska duševního (citových prožitků, představivosti, vůle,...) a z hlediska duchovního (pozornost zaměřuje na poznávací činnosti, identitu bytosti, podstatu lidského ducha,...). Na tom je pak postavena didaktika a metodika waldorfské pedagogiky.⁶³ Waldorfská škola tedy usiluje o výchovu ke svobodě a zdraví, rozvoji osobnosti po stránce intelektuální, emocionální i volní, o probuzení vůle k učení, tvůrčí práci a schopnosti sebehodnocení. S ohledem na tyto cíle jsou ve waldorfských školách tvořeny učební plány, všeobecné vzdělávací cíle, obsahy jednotlivých vyučovacích předmětů a didaktické zásady. Vše je přizpůsobeno vývojovým fázím dítěte.⁶⁴

Přestože antroposofie tvoří podstatu waldorfské pedagogiky, není obsahem výuky. Projevuje se ve způsobu vyučování a výchovy a v metodách. Učitelé antroposofii využívají ke svému vzdělávání.⁶⁵

První waldorfská škola byla otevřena 7. září 1919 ve Stuttgartu a dala impulz k zakládání stejně koncipovaných škol. V českém prostředí v tomto období vznikají tzv. pokusné školy, jak je již zmíněno v kapitole s názvem *České školství před rokem 1989*.

Přestože německý nacionálně socialistický režim školy zakázal, po roce 1945 se waldorfské hnutí rychle šířilo po celém světě.⁶⁶ V letech 1922-1925 vznikaly další waldorfské školy v Německu (Essen), Holandsku (Haag) a Anglii (Londýn). Do počátku 2. světové války byly další školy založeny i v Rakousku, Švýcarsku, Maďarsku, Portugalsku, Norsku a Americe.⁶⁷

⁶² KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšř. a aktualiz. vydání, 2011, s. 96.

⁶³ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013, s. 18.

⁶⁴ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, s. 8.

⁶⁵ Srov. MRHAČ, J. *Poznámky a teze k základním pedagogickým kategoriím a pojmům*. Ostrava: Centrum celoživotního vzdělávání PdF OU, 2005, s. 2.

⁶⁶ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013, s. 17.

⁶⁷ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997, s. 6.

Rozvoji alternativních škol bránil nejen fašismus, ale také komunistický politický systém.⁶⁸ Proto se v českém prostředí objevily školy tohoto typu až po roce 1989.

V současné době je přes 900 waldorfských škol v 57 zemích světa. V České republice je ve školním roce 2013/2014 několik mateřských škol, jedenáct základních škol (Ostrava, Brno, Olomouc, Semily, České Budějovice, Písek, Příbram, Plzeň, Pardubice, Karlovy Vary a Praha), speciální základní škola (Praha) a čtyři střední školy (Ostrava, Praha, Příbram, Semily).⁶⁹

2.2 *Postavení waldorfské školy v současné transformaci*

Kapitola s názvem *Postavení waldorfské školy v současné transformaci* se zabývá naplňováním tendencí RVP ZV ve waldorfských školách.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se v mnoha aspektech přibližuje k waldorfskému pedagogickému směru: koedukace, autonomie školy, odstranění selekce, ekologická výchova, mezipředmětové vztahy, projektové vyučování, slovní hodnocení, vyučování dvou cizích jazyků od počátku školní docházky, řemeslná a umělecká výchova, uskutečňování principů „zdravá škola“.

Následující kapitoly se věnují naplňováním tendencí ve vzdělávání na waldorfských školách, které navozuje a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Mezi zmiňované tendence ve vzdělání dle RVP ZV patří:

- zohledňování potřeb a možností žáků při dosahování cílů základního vzdělávání,
- uplatňování individualizace a variabilnější organizace výuky dle potřeb a možností žáků a využívání vnitřní diferenciací výuky,
- vytváření širší nabídky povinně volitelných předmětů pro rozvoj zájmů a individuálních předpokladů žáků,
- vytváření příznivého sociálního, emocionálního i pracovního klimatu založeného na účinné motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky,
- prosazení změn v oblasti hodnocení žáků směrem k průběžné diagnostice, individuálnímu hodnocení jejich výkonů a širšímu využívání slovního hodnocení,
- zachovávání přirozených heterogenních skupin žáků co nejdéle ve vzdělávání a oslabení důvodů k vyčleňování žáků do specializovaných tříd a škol,

⁶⁸ Srov. JÚVA, V., JÚVA V. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 6. přeprac. vyd. 2007. s. 70.

⁶⁹ Srov. KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, 2. rozšíř. a aktualiz. vydání, 2011. s. 96.

- zvýraznění účinné spolupráce s rodiči žáků.⁷⁰

2.2.1 Tendence zohlednění potřeb žáků při dosahování cílů základního vzdělávání

Následující kapitola se věnuje zohledňování potřeb a možností žáků waldorfských škol v jednotlivých vývojových stádiích při dosahování cílů základního vzdělávání.

Úvodní část kapitoly je věnována vývojovým stádiím a školní zralosti žáků v pojetí waldorfské pedagogiky. Další část kapitoly se zabývá respektováním potřeb a možností žáků při tvorbě učebního plánu a v jednotlivých ročnících na waldorfských školách. Zvláštní pozornost je věnována období krize devátého a desátého roku života dítěte. Další části kapitoly se zabývají respektováním potřeb a možností žáků s ohledem k jednotlivým temperamentům žáků a respektováním vývoje jejich myšlení, paměti, citění a vůle. Kapitola se věnuje také vyprávěcí látce, pomůckám a „zlatým pravidlům“ waldorfské pedagogiky.

2.2.1.1 Vývojová stádia žáků ve waldorfské pedagogice

Jak je již zmíněno v kapitole s názvem *Waldorfská pedagogika*, vývoj dítěte je na základě waldorfské pedagogiky rozdělen do tří, přibližně sedm let trvajících, period.⁷¹

K první vývojové fázi dítěte se vyjadřuje Lievegoed: „*Malé dítě charakterizuje jeho velká otevřenost vůči okolnímu světu. Bez duševního odporu do sebe přijímá všechno, s čím se setkává v jeho okolí. S neomezenou důvěrou vychází světu vstříc, žije v rajske nevinnosti uprostřed světa, kde se dobro a zlo bez rozdílu mísí.*“⁷² Napodobováním se učí mluvit, vytváří základ pro svou pozdější morální. Na druhou stranu je dítě již velmi brzy samo tvůrčí.

Druhé období se vyznačuje vnitřní uzavřeností. To ovšem neznamena, že se během této „latentní“ periody nedějí důležité vývojové události.

Ve třetím období se dítě opět vyjadřuje bez zábran, a tak se vnější svět může zase dozvídat, co se děje v dětské duši a po pubertě.

Na konci každého období jsou vždy patrné prvky následujícího období, které se tak připravuje. Mezi ně řadíme přechodná období od malého dítěte ke školnímu věku a prepubertu, v níž se ohlašuje puberta.⁷³

⁷⁰ Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. s. 10.

⁷¹ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 13.

⁷² LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 14.

⁷³ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 15-17.

Období prvních sedmi let přináší dle waldorfské pedagogiky především fyziologický rozvoj. Druhé sedmiletí charakterizuje zejména rozvoj duševní, kdy myšlení, cítění a vůle prodělávají svůj vývoj uvnitř osobnosti. Třetí sedmiletí přináší zejména rozvoj sociální. Člověk v tomto období hledá svůj vztah ke světu a jedná aktivně ze svého nitra.⁷⁴

2.2.1.2 Školní zralost

Ve waldorfské škole žáci obvykle neopakují třídu, a proto se klade velký důraz na posouzení školní zralosti při zápisu dítěte do školy.

První návštěva dítěte ve škole by neměla být žádnou zkouškou, ale okamžikem, který je ze strany dítěte radostně očekáván. Učitelé během ní zjišťují, zda je pro školu dítě zralé. Dítě před vstupem do školy stojí před dvěma úkoly: musí růst a učit se. Proto učitel během zápisového dne pozoruje, jak dítě bude pracovat výhledově v třídním kolektivu, jak přijímá podněty a jak pracuje. Zaměřuje se na školní schopnosti a dovednosti.

Důležitá je i tělesná zralost. Může být patrná z proměny postavy, formování a výměny zubů, stavu laterality, věku, zdravotního stavu aktuálního i předchozího. Po fázi vyplňování postavy nastává u dítěte fáze protahování, kdy se začíná zřetelněji vyznačovat pas a páteř se začíná výrazněji esovitě prohýbat. Dítě dokáže přes hlavu paží dosáhnout na druhé ucho. Při chůzi došlapuje na celé chodidlo, tedy i na patu. Začíná se proměňovat i výraz obličeje dítěte. Svým pohledem netěká a soustředí se na určitý objekt. Utváření zubů je uzavřeno a začíná výměna. Některé vnější znaky jsou patrné na první pohled, ale stav lateralizace bývá poněkud skrytější. Proto učitel během zápisu provádí s dětmi různá cvičení, která o tom podávají informaci. Při nich je vidět, jak se u dítěte lateralita vyvinula. Ze zpráv učitelek z mateřské školy by dítě mělo patřit k těm, které si stanovuje určité úkoly a chce je také dokončit.

Zjišťování tělesné školní zralosti doplňuje pozorování duševních schopností dítěte. O mnohém vypovídají obrázky, které dítě malovalo v poslední době.⁷⁵ „*Lidská postava by už měla mít všechny tři části, tj. hlavu, tělo i končetiny. Nebe a země by měly být rozlišeny a nemělo by splývat nahoře a dole.*“⁷⁶ Informace o myšlenkovém vnímání poskytne schopnost dítěte třídit geometrické tvary podle pokynů učitelky nebo kreslení jednoduchých tvarů podle

⁷⁴ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 79.

⁷⁵ Srov. KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 97-103.

⁷⁶ KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 100.

vzoru (např. kruh, lemniskáta, arkáda, girlandy, spirála apod.) Učitel sleduje při práci dítěte jeho schopnost napodobovat.⁷⁷ „V krajním případě je dítě buď ještě zcela spojené s nápodobou, což se projevuje určitou nesamostatností, nebo je již silně ponořeno ve sféře pojmů. (...) Schopnost nápodoby je proudem nadání, které nelze s ničím jiným srovnávat, a mění se, když dítě přechází do školního období. Je důležité, aby dítě bylo ještě nesené tímto proudem, ale mělo by být schopno se v určitých hranicích již uplatňovat samostatně.“⁷⁸

Předčasné zahájené školní docházky může vést ke zdravotním problémům dítěte, což může mít důsledky v jeho školním výkonu. Pokud učitel vnímá, že dítě je tělesně zralé, ale má pochybnosti ve školní způsobilosti v oblasti duševní, tedy ve školních schopnostech nebo v sociální oblasti, navrhne rodičům, aby se dítě učilo sociálně dozrát ve styku s vrstevníky v mateřské škole. Pokud se objeví vývojová porucha nebo retardace, navrhuje rodičům návštěvu odborného lékaře.⁷⁹

2.2.1.3 Respektování potřeb a možností žáků při tvorbě učebního plánu

Vyučovací témata na waldorfských školách respektují věkové kategorie žáka. Učitel vytváří, aktualizuje a realizuje učební plán v neustálém dialogu s vyvíjejícím se dítětem tak, aby vyučovací témata zohledňovala jeho potřeby a možnosti. Podoba učebního plánu směřuje k tomu, aby učitel chápal dítě v jeho vývoji, aby mu prostřednictvím obsahu vyučování mohl pomáhat v rozvoji. Mnohotvárný obsah výuky a cvičení má charakter „nástroje“, pedagogického prostředku.⁸⁰

Heydebrandová o významu vzdělávacího plánu waldorfské školy říká: „Ideální vzdělávací plán musí vykreslovat proměnlivý obraz vyvíjející se lidské přirozenosti na různých věkových stupních, ale jako ideál i on stojí proti bohaté životní skutečnosti a musí se jí přizpůsobit. K této skutečnosti patří mnohé: patří k ní individualita učitele, který stojí před třídou, patří k ní i sama třída se vši osobitostí každého jednotlivého žáka (...) a výchovný úkol, který nám

⁷⁷ Srov. KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 97-101.

⁷⁸ KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 100-101.

⁷⁹ Srov. KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 102.

⁸⁰ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro I. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 18.

klade bytost dospívajícího člověka, můžeme vyřešit jen tehdy, když vzdělávací plán bude pohyblivý a tvárný.“⁸¹

V jedné z přednášek v Dornachu se Rudolf Steiner vyjádřil o tvorbě vzdělávacího plánu: *„Budoucí učitel musí být schopen dvojího: studia velkých vývojových procesů lidstva a pozorování individuální bytosti každého jednotlivého člověka. Jen z tohoto spojení bude schopen plnit svůj skutečný výchovný úkol: začlenit jednotlivce podle jeho skutečného nadání do správně chápaného celkového vývoje lidstva.*“⁸²

Metodika vyučování je sestavena ze tří fází každého samostatného postupu – poznávání, porozumění a vytvoření dovedností dítěte (např. pozorování, prožívání, experimentování, vzpomínání, popisování, nakreslení, verbalizování, zpracování, analyzování, abstrahování, generalizování, tvoření teorií). Žák se učí pracovat induktivně ve všech teoretických vyučovacích předmětech. V žádném teoretickém předmětu není zcela rozhodující pro výběr látky a témat systematika vědecké nauky. Učitel má povinnost najít pro každý věkový stupeň přiměřenou učební látku. Nesnaží se nalézt zjednodušující celkový přehled, ale cílený výběr konkrétních a živých témat.

Vzdělávací práce tedy nesmí stavět jen na zprostředkování obsahu a na úspěšně ukončené předchozí práci. Musí brát ohled na dlouhodobé působení právě aktuálních prvků učebního plánu a přispívat k tomu, aby to, co se žáci naučili a co získali jako zkušenosti, mohlo později ještě zrát a zdokonalovat se. Učitel by měl podporovat svobodnou vůli k učení. Pak se vzdělání stává nástrojem rozvoje a proměny.

Do vyučování učitel realisticky, způsobem blízkým životu, integruje aktuální témata současnosti, jako například sociální výchovu, ekologii, zdravotědu, sexuální výchovu, dopravní výchovu, výchovu k ochraně životního prostředí, informatiku, atd.⁸³ *„Škola, která chce být živá a aktuální, musí vyzývat své učitele k neustálému dalšímu tvoření metod a učebního plánu; totéž musí platit pro rozdělení učební látky a přiměřenou volbu témat v konkrétní práci při vyučování.*“⁸⁴

⁸¹ HEYDEBRAND, C. *Vom Lehrplan der Freien Waldorfschule*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 1994. s. 11.

⁸² STEINER, R. *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte: 1887-1901*. Dornach: Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1966. s. 624.

⁸³ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 19.

⁸⁴ RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 20.

Učitel může upřednostnit nová aktuální témata, ale musí zachovat vzdělávací cíl. Nesmí obsahem a množstvím látky ohrozit svobodnou vůli k učení, radost z vědění, zvědavost, badatelské zaujetí a údiv. Tím vytváří vzdělávací rámec, jenž může překračovat, rozšiřovat a aktualizovat.⁸⁵

2.2.1.4 Zohledňování potřeb a možností žáků v jednotlivých ročnících

Když dítě přichází do školy, opouští životní období raného dětství a období napodobování, která ovšem přesahují i do prvních školních let. Napodobování příkladů podporuje vytváření zvyků, rozvoj sociálního citění a posilování přirozené autority rodičů i učitele. Velký důraz je ve waldorfské pedagogice kladen na to, aby dítě nebylo zahlcováno intelektuálními poznatky. To, co dítě prožije při své vlastní činnosti, se stává nejnázřejším obsahem jeho vlastních představ. Dítě neopouští osobitý svět prvního sedmiletí náhle, ale právě v průběhu prvních tří školních let.⁸⁶

Učitel, jenž s dětmi v tomto věkovém období pracuje se „...snaží přetransformovat učební látku do živého obrazu, protože žák přijímá skutečnost především jako názornou představu a chce se jí naučit rozumět, poznat souvislosti, zákonitosti, smysl a význam.“⁸⁷ I v teoretických předmětech žáci očekávají tvůrčí činnost, která vyžaduje u učitele umělecké schopnosti a vnitřní pružnost.⁸⁸

2.2.1.4.1 Zohledňování potřeb a možností žáků v 1., 2. a 3. třídě

V první třídě dítě pojmenovává vnější svět a spojuje pojmy a obrazy v asociace. Abstraktní představy zůstávají dítěti zatím zcela vzdálené. V oblasti citění se dítě nachází ještě plně ve světě fantazie. Ale volní život se začíná rozvíjet ve stanovování vlastních cílů, zatím se jedná spíše o uskutečňování určitých přání. I přes to, že dítě ještě není dostatečně zralé na to, aby přijímalo abstraktní představy, liší se zásadně první třída od mateřské školy, v níž jsou činnosti dětí založené výlučně na hře. První třída je založena zejména na probuzení vůle dětí. Při přechodu z mateřské školy do školy základní učitel dbá na to, aby tvůrčí fantazie a rytmický hravý element nebyly náhle přerušeny, ale aby dítě bylo převedeno z jedné periody do druhé obezřetně.

⁸⁵ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 20.

⁸⁶ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 17.

⁸⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 26.

⁸⁸ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 26.

První tři školní roky tvoří období, která jsou poměrně jednotná. I vyučování má ještě neomezenou autoritu a dítě ochotně následuje vedení učitele. Ve waldorfské pedagogice převažuje názor, že předčasně zralé dítě rádo přijímá intelektuální látku. Pokud mu ovšem není poskytnuta žádná přirozená protiváha, neprobouzí se u něj tvořivé síly, čímž vzniká problém pro další vývojové fáze. Každá následná fáze staví totiž na dřívějších. Waldorfská pedagogika usiluje o to, aby ve své metodice v prvních třech školních letech uspokojila intelektuální potřeby dítěte a zároveň podporovala síly tvůrčí fantazie. Intelektuální vyučování není odděleno od vyprávění, malování nebo modelování, ale každá vyučovací hodina musí být uměním proniknuta. Děti se nemohou opírat pouze o paměť, ale musí učební látku vnitřně zpracovat a proměnit. Nejedná se tedy pouze o reprodukci učební látky.⁸⁹

2.2.1.4.2 Zohledňování potřeb a možností žáků ve 4. a 5. třídě

Čtvrtý školní rok je pro žáky i učitele v mnohém náročnější než tři předchozí ročníky. Třída, která dříve působila harmonicky, se proměňuje v neuspořádanou a neposlušnou. Děti mají často pocit, že svět je vůči nim nepřátelský. To proto, že citový život dětí prochází velkou proměnou, dochází k objektivizaci citění. Děti se cítí stále častěji osaměle. Tato životní fáze může přetrvávat až do období puberty.

V tomto období se děti stávají také kritickými vůči bezprostřednímu okolí. Dítě poprvé prožívá samo sebe vzhledem k vnějšímu světu, prožívá polaritu: já – svět.⁹⁰

„Prepuberta je metamorfózou vztahu vůle ke světu.“⁹¹ Dítě se už snaží o poznávání vnějšího světa. Tento proces se dovršuje v pubertálních letech. Vztah ke světu se stává, dalo by se říct, agresivní.

Způsob, jakým chlapci vnímají děvčata, se proměňuje. Chlapci si společně utváří pro všechny možné účely party a kluby, protože s jejich uvědoměním vůle dochází také k probouzení sociálního elementu. Je třeba, aby byly všechny tyto síly výchovně řízeny, v opačném případě se často zvrhávají v chuligánství.

U děvčat jsou problémy jiné, i když mají také sklon k vytváření skupinek. Agresivita se obrací spíš dovnitř a má za příčinu nepřátelské uzavírání se před vnějším světem. Charakteristické je u dívek pro tento věk tajuplné snění, nesnášenlivost a náladovost vůči dospělým. Dívky započínají fyziologický vývoj dříve než chlapci, což má na jejich

⁸⁹ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 67-72.

⁹⁰ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 74-75.

⁹¹ LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 77.

psychologický vývoj určité následky. Dívka vnímá svoji rychlejší unavitelnost, menší výkonnost, což vede ke špatným náladám. U chlapců je to naopak. Doslova oplývají vitalitou. Je vhodné, aby nadbytek své energie uvolňovali v tvůrčí aktivitě.

Děti se proto v tomto věku ve waldorfské škole seznamují s hrdiny, kteří v nich vyvolávají pocit úcty a jsou jim příkladem. Jestliže vnitřní potřeba uctívání hrdinů není vedena správným směrem, pak se dítě obrátí k idolům a to může být nebezpečné a vést ke zklamání.⁹²

Zvláštnosti učebního plánu dané třídy lze nejzřetelněji vyjádřit tím, co přináší nového, tzn. učební látkou dané třídy, jež se v předešlých třídách nevyučovala a znamená tak opravdové podněty pro rozvoj dítěte. Ve čtvrté třídě je touto učební látkou zejména přírodopis.

V tomto období se u dětí rodí velká síla radosti z nových prožitků, jež by měla škola poskytovat. Tomu by měl zcela odpovídat příklon k přírodě.⁹³ „*Ve výuce by vše mělo být podnětné a zajímavé, výuka by měla probouzet, být dobrodružná a plná citu i soucitu – a stát se tedy spoluprožíváním. Teprve potom bude dítěti důvěrně známé to, vůči čemu se bděle staví.*“⁹⁴

Pátý školní rok charakterizuje „*zvláštní harmonie, pohyblivost a radost ze života charakterizují vnitřní a vnější aktivity dětí. V jejich běhu i myšlení, malování i zpěvu i v tom, jak procítují zážitky a situace, v jejich spolupráci i schopnosti nadchnout se - v tom všem se vyjadřuje zvláštní nadání tohoto věku. Pohyby dítěte mají zvláštní lehkost.*“⁹⁵

Učební látkou dítě vstupuje plně do světa. Je důležité, aby učitel ideovou stránku jevů spojil s učební látkou pomocí smyslových obrazů. Ústřední učební látkou pátého ročníku je přírodopis rozšířený o nauku o rostlinách.⁹⁶

2.2.1.5 Krize devátého a desátého roku

Waldorfská pedagogika bere zvláštní ohled ve vývoji dítěte na důležitý mezník, často nazývaný jako krize v dětském věku, který je charakteristický pro devátý a desátý rok věku dítěte. Rudolf Steiner o období, kdy dítě dovrší devíti let, říká: „*V devátém roce prožívá dítě opravdu úplné přetvoření své bytosti, které poukazuje na významné přetvoření jeho duševního*

⁹² Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 76-78.

⁹³ Srov. Kol. autorů. *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. s. 70.

⁹⁴ Kol. autorů. *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. s. 70.

⁹⁵ Kol. autorů. *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. s. 69.

⁹⁶ Srov. Kol. autorů. *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1998. s. 69-70.

života i na významné přetvoření jeho tělesně-fyzického prožívání“⁹⁷ Dítě do té doby žilo ve věku napodobování, díky tomu se naučilo mimořádně mnoho ze svého okolí. Pokud by tyto síly napodobování působily dál, nezažívalo by dítě vůbec samotu. V devátém roce ale dochází ke zvratu. Děti poprvé prožívají samotu a dosavadní způsob života zmizí spolu se ztrátou schopnosti napodobovat.⁹⁸ „Vysycháním schopnosti nápodoby je uzavřena celá jedna životní etapa života dítěte a začíná působit nový impuls.“⁹⁹

Děti se najednou uzavírají se do svého nitra a oddělují se od světa. Ztrácí schopnost napodobovat, ale ještě nezískaly schopnost se s vnějším světem spojit, proto prochází krizí osamělosti. Dítě vnímá, že se mu jeho dříve důvěrné okolí odcizilo a zároveň v této osamělosti nachází samo sebe. Potřebuje lásku a ochranu svých vychovatelů.¹⁰⁰ „Je velice důležité, s jakým vnitřním laděním provázejí dospělí dítě tímto těžkým životním obdobím. Úzkostlivé okolí, moderní rezignace nebo povrchnost velkých měst tento proces mimořádně ztěžují. (...) Tyto okolnosti mohou mít vliv na celý pozdější život.“¹⁰¹

Učitelé musí být schopni děti v tomto životním období vést a uvědomit si, že pocit úcty není tak jednoduché uspokojovat jako u šestiletých dětí. Je také velmi důležité, aby zohlednili prožívání JÁ dítěte jako hluboce pociťovanou realitu.¹⁰² „Dítě prožívá v těchto letech existenci vlastního JÁ, odděleného od vnějšího světa jako hlubokou tragiku. Prožívá dětství jako ztracený ráj, v němž bylo obklopeno chránícím světem rodiny, přátel a školy.“¹⁰³ Nyní má pocit, že stojí bez ochrany proti světu. Začátek prožívání JÁ vede často k zostření konfliktů v oblasti cítění a dítě má silný pocit nešťastnosti nad sebou samým. Toto je překonáno často až po pubertě.¹⁰⁴

⁹⁷ STEINER, R. *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. Přednáška z 3. 5. 1920 ze souborného vydání přednášek Gesamtausgabe. Rudolf Steiner Verlag. Dornach. Švýcarsko.

⁹⁸ Srov. KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 165.

⁹⁹ KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 164.

¹⁰⁰ Srov. KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 165.

¹⁰¹ KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 137-16.5

¹⁰² Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 109.

¹⁰³ LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 109.

¹⁰⁴ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 109.

Waldorfská pedagogika se snaží tuto krizi devátého a desátého roku řešit. Dítě potřebuje určité vedení v získávání nového citového směru já – svět, proto je mu nabídnuta možnost uměleckého prožívání vztahu k přírodě (k říši kamenů, rostlin a zvířat prostřednictvím vyprávění, kreslení, malování) a postavení člověka jako součásti přírodního celku.

Tomu napomáhá učební plán pro waldorfské školy. Ve třetí třídě je zařazena epocha stavby domu.¹⁰⁵ „*V této činnosti prožívá dítě vytváření svého niterného prostoru a právě tento zážitek prostoru je tím, co hledá. Shledává se tu se sebou samým.*“¹⁰⁶ V tomto věku se seznamuje se zemědělskými pracemi na poli a setbou. Sleduje klíčení obilí. Obrazně prožívá „klíčení“ svého nového vnitřního prožívání.¹⁰⁷

2.2.1.6 Respektování potřeb a možností žáků jednotlivých temperamentů

Rudolf Steiner ve svém popisu temperamentů vycházel z původní Hippokratovy terminologie. Vytvořil anthroposofickou metodou typologii využitelnou v praktické pedagogice.¹⁰⁸

Z temperamentů by měl ve waldorfské škole vycházet zasedací pořádek dětí ve třídě. Je vhodné posazovat stejné temperamenty vedle sebe. Sangviniky je dobré posazovat blízko učitele, protože často vyhledávají jeho blízkost. Sangvinik potřebuje vzhlížet k nějaké osobě a tou bývá nejčastěji v prvních školních letech právě učitel. Cholericí s učitelem spolupracují i na větší vzdálenost, proto mohou sedět vzadu. Je to proto, že cholericí přirozeně uznávají autority a mají k nim úctu. Melancholici a flegmatici by měli sedět blízko okna, flegmatici v přední části třídy. Melancholici jsou velmi soucitní, a proto potřebují vedle sebe bytost s „těžkým“ osudem, který má v jeho očích zase jedině melancholik. Flegmatik je vnitřně velmi pohodlný, ale prospívá mu kontakt s vrstevníky, kteří mají bohaté zájmy. Probudí se skrze zájmy druhých a podvědomě očekává, že mu v tom učitel pomůže.

Zaměření na temperamenty je ve waldorfské pedagogice jedním z důležitých pedagogických hledisek. Temperamenty má příležitost učitel zohlednit v průběhu výkladu a hlavně ve vyprávěcí části, na konci hlavního vyučování.¹⁰⁹

¹⁰⁵ Srov. KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Asociace waldorfských škol, 2013. s. 165.

¹⁰⁶ KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Asociace waldorfských škol, 2013. s. 165.

¹⁰⁷ Srov. KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Asociace waldorfských škol, 2013. s. 165.

¹⁰⁸ Srov. ELLER, H. *Čtyři temperamenty*. Hranice: Fabula, 2011. s. 11.

2.2.1.7 *Respektování vývoje myšlení, paměti, citění a vůle žáků.*

Z pohledu waldorfské pedagogiky je myšlení „... *funkce, která vystupuje v průběhu řady procesů, jimiž je zvnitřňován vnější svět*“.¹¹⁰ Dítě si postupně začíná tvořit své vlastní myšlenkové obrazy, z nichž staví kolem sebe svůj vlastní svět.¹¹¹ „*Všechno, co dítě v této fázi přijímá, chce hluboce prožívat. Chce zážitky přijímat tak intenzivně, že se stávají částí jeho vlastního světa já.*“¹¹² Je závislé na dospělých a přijímá to, co mu dospělý o světě vypráví. Vychovatel musí dítěti zprostředkovat obrazy skrze slovo a tak, aby vše mohlo přijmout do svého myšlenkového světa. Když k tomuto přijetí dojde, pak se to stane jeho osobní zkušeností, kterou je dál možné cvičením přetvářet ve schopnost. Výuka tímto způsobem vyžaduje více času, ale konečný zisk je velký. Vzniká nejen schopnost, ale dochází i k obohacení vnitřního života dítěte.

V současné době se vyučování obrací hlavně na funkci paměti, to znamená schopnost vyvolat představu ze stavu zapomenutí, z nevědomí.¹¹³ „*Plně vědomá paměť pro abstraktní fakta je umožněna teprve po probuzení JÁ.*“¹¹⁴ Z toho vyplývá, že v počátku školní docházky se waldorfský učitel opírá o rytmickou paměť s elementy hry a postupně a obezřetně přechází k většímu zatížení paměti abstraktními fakty. Před devátým rokem se dítě intenzivně spojuje s učební látkou, s jejím obsahem. To klade na učitele velkou zodpovědnost. Po devátém roce je dítě schopno se distancovat od učební látky a je schopno abstrakce. Tento proces se dokončuje po pubertálních letech. Lievegoed ve své knize uvádí názor týkající se důsledného dodržování těchto poznatků, které by mohlo vést k revoluci v oblasti vyučování v období prvních let školní docházky. Dle jeho názoru by mnoho dětí majících v prvních letech školní docházky velké problémy s pamětí, mohlo zažívat při vyučování radost a úspěch s ostatními žáky. Jednalo by se zejména o žáky, jenž si osvojují intelektuální látku k zapamatování s obtížemi. Nejedná se ovšem o děti zaostalé, naopak. Tyto děti se vyvíjí pomaleji, ale často jsou velmi nadané. Dětská rytmická paměť velmi prospívá dle Lievegoeda také dětem, jimž nečiní zpočátku školní docházky žádnou námahu pamětné osvojení látky. Předčasný vývoj abstraktního myšlení totiž může mít podle Lievegoeda za důsledek oslabení jejich výkonů.

¹⁰⁹ Srov. ELLER, H. *Čtyři temperamenty*. Hranice: Fabula, 2011. s. 67-105 .

¹¹⁰ LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 120.

¹¹¹ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 120.

¹¹² LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 123.

¹¹³ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 123-127.

¹¹⁴ LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 130.

Ve vzdělávání a výchově je věnováno velké úsilí vývoji myšlení, což se jeví jako bezcenné, pokud není toto úsilí spojeno s rozvojem citového života dítěte. Ten je právě tak důležitý jako vývoj myšlení a vůle. Pozitivními emocemi se dítě otevírá vnějšímu světu.¹¹⁵ „*Nejčastější chybou je, že dítě vyvíjí příliš málo sympatie pro učební látku. (...) Ale také příliš silné nebo jednostranné vyvolávání sil sympatií dítěti škodí. Je příliš silně vytahováno mimo sebe.*“¹¹⁶ Potlačené síly vedou k bezuzdnosti a opak k rozmarům a snadno vše přechází k ničivým choutkám. Ve waldorfské škole pedagog nechává během vyučování střídát napětí a uvolnění. Uvedený proces „dýchání vyučování“ musí být uskutečňován uměleckým způsobem. Pro vznik citového života je důležitá podpora tvůrčí fantazie.¹¹⁷ „*Život ve fantazii je nejdůležitější školou citového života. Čím více dáváme rozvoji fantazie potravu a příležitost, tím mnohostrannější potom budou city dítěte.*“¹¹⁸

O rozvoji vůle je možné hovořit kolem šestého roku života, v době školní zralosti. Je ještě poháněna žádostí, ale vedena myšlením. Proto je dítě schopno uskutečňovat určitou činnost, stanovenou jako cíl. To je předpokladem školní docházky.¹¹⁹ „*„Vývoj k morálitě se může v této fázi uskutečnit tehdy, když dítě přijímá obsahy, které uvědomují dítě přiměřenou formou o rozdílu mezi dobrem a zlem.*“¹²⁰ Přínosné je pro rozvoj vůle vyprávění, kterému dítě soustředěně naslouchá a poté se jím zabývá ve své fantazii. Na waldorfských školách se do učebního plánu zařazují v první třídě pohádky, ve druhé třídě vyprávění zvířecích bajek a ve třetí třídě příběhy ze Starého zákona.¹²¹

Rozvoj vůle úzce souvisí s morálitou. „*V první fázi života pomáhá jen morální vzor. Ve druhé by mělo být dítěti poskytnuto dostatek látky, na niž může získat přehled o problémech. Ve třetí fázi by mělo přátelské vedení proniknout do hloubek morálních zážitků a pomoci zařadit problémy puberty do jejich správných proporcí.*“¹²²

Pokud chceme dítěti majícímu nějaké těžkosti porozumět, je velice důležité, abychom se snažili poznat i rodinné prostředí dítěte. Až poté se můžeme pokusit posoudit, co je příčinou jeho obtíží.

¹¹⁵ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 130-137.

¹¹⁶ LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 137.

¹¹⁷ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 137.

¹¹⁸ LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 138.

¹¹⁹ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 138.

¹²⁰ LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 144-145.

¹²¹ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 147.

¹²² LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 149.

2.2.1.8 *Vyprávěcí látka jako prostředek k respektování možností a potřeb žáků*

Pro dítě je velmi důležité mluvené slovo, ze kterého získává informace o světě, vnímá slovo jako myšlenkové obrazy. Proto se v tomto období dětem ve škole mnoho vypráví, a to nejen pohádky nebo bajky, ale i učební látka, kterou učitel tvůrčím způsobem přemění na vyprávění. Aby mohl učitel děti zaujmout, musí být tvořivý. Tím může dál vyvíjet to, co už dítě získalo v prvním sedmiletí ze svého rodičovského prostředí, morální. Vyprávěnými příběhy dává možnost vniknout do dětského vnitřního světa malé i velké životní pravdy.¹²³

Vyprávěcí část je důležitou součástí každodenního epochového vyučování. Správně zvolené a zprostředkované vyprávění umožňuje učiteli bezprostřední přístup k dětskému citění.¹²⁴ „Živé obrazy jsou schopny proměny a prodělají během vývoje od dítěte k dospělému člověku rozličné metamorfózy. Tak pomáhá vyprávěcí látka dětské duši ve vývoji.“¹²⁵ Děti touží po vnitřních obrazech, proto mají vyprávění na konci hlavního vyučování nejraději. Vyprávěcí část vyučování je vlastně elementem klidného pozorování. Žáka, který je rozrušen předchozí činností, uvede do klidu.

Aby vyprávění podporovalo vznik obrazů v dětské duši, musí si učitel vytvářet vlastní obrazy již při přípravě. Ve vyprávění by měl učitel oslovit všechny temperamenty. Měl by převést do vyprávění události, ke kterým ve třídě došlo, v obrazy „pedagogického příběhu“.¹²⁶ „V protikladu k tomu zůstává předčítaný příběh chudý, neboť ten, kdo ho předčítá, nemůže věnovat svou pozornost tvoření vnitřních obrazů, ale čtení vnějšího textu.“¹²⁷

Velkého významu nabývá řeč vyprávěče, cvičená výslovnost a bohatý slovník. City dítěte podporuje vyprávění v obrazech. To má rozhodující význam pro tvoření pojmů v pozdějších letech. Vyprávěcí látka dává svou tematikou charakter celému školnímu roku. Učitel by měl sdílet náladu vyprávěcí látky se žáky.¹²⁸

¹²³ LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 69-70.

¹²⁴ Srov. ČLOVĚK, VÝCHOVA A DÍTĚ: Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera. Příbram: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 1998, 3., č. 2.

¹²⁵ ČLOVĚK, VÝCHOVA A DÍTĚ: Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera. Příbram: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 1998, 3., č. 2.

¹²⁶ Srov. ČLOVĚK, VÝCHOVA A DÍTĚ: Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera. Příbram: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 1998, 3., č. 2.

¹²⁷ ČLOVĚK, VÝCHOVA A DÍTĚ: Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera. Příbram: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 1998, 3., č. 2.

¹²⁸ Srov. ČLOVĚK, VÝCHOVA A DÍTĚ: Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera. Příbram: České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 1998, 3., č. 2.

2.2.1.9 Pomůcky jako prostředek k respektování možností a potřeb žáků

Ve waldorfských školách se nevyužívají ve vyučování média.¹²⁹ „K hlavním cílům vyučování patří porozumění životním podmínkám našeho technicko-industriálního světa a s tím rovněž mediální technice, jejím fyzikálním zákonům, vědeckým a sociálním důsledkům.“¹³⁰ Proto je tomuto tématu věnovaná část vyučování až když se probudí u žáků kauzálně-analytické schopnosti okolo dvanáctého roku života. V životě se s médii děti budou setkávat, proto waldorfská škola usiluje o to, aby děti byly kompetentní k jejich používání. K zaplnění vyučování technickými pomůckami se ale waldorfská pedagogika staví negativně.¹³¹

K užívání „pasivních“ učebních pomůcek při vyučování se ve své knize vyjadřují Grecmanová a Urbanovská: „... učebnice tradičního typu, sekundární prameny a audiovizuální pomůcky novější technologie oslabují kontakt mezi učitelem a žákem. Zprostředkovávají pohled na svět, který často zůstává anonymní, a jsou výsledkem zkoumání a hodnocení, která neprovedl učitel. Proto nacházejí ve vyučování waldorfských škol – a to především pouze na vyšším stupni – jen omezené uplatnění v případech, kdy podněcují k samostatné práci.“¹³²

Učebnice tradičního typu se ve waldorfské škole nepoužívají, protože vybírají témata k určité látce a systematizují zobecnění. Využívají se proto jen omezeně. Základ vyučovací práce tvoří například sbírky textů, originální dokumenty, dokumentační materiál nebo pomůcky, které vytváří učitel. Zpracovanou látku žáci zachycují v epochových sešitech. Ty pak žákům slouží jako učebnice, které si sami vyrobili. Proto je učitelé neustále sledují a kontrolují. Vyžadují opravy a doplnění tam, kde je to nutné.¹³³

Ani dokonalé technické pomůcky nemohou nahradit oddanost a schopnost člověka – učitele. Živé slovo je pro malé děti natolik působivé, že se učebnice v prvních ročnících nepoužívají vůbec. Výstavbu vyučovací epochy si vypracovává waldorfský učitel sám s ohledem na své žáky a na účinek látky. Učebnice si zhotovují žáci sami v tzv. epochových sešitech, kam si zapisují výtahy z výkladu učitele. I ilustrace jsou dílem dětí. Z literatury čerpá znalosti učitel a vypracovává si z nich přípravu. To mu dává možnost přizpůsobit se

¹²⁹ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 25.

¹³⁰ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 25.

¹³¹ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 25.

¹³² GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 25.

¹³³ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 23-24.

volbou látky specifickým potřebám ve třídě, popřípadě jednotlivcům. Vyučování, plné fantazie a vnitřního nasazení vyvolává u dětí chuť spolupracovat bez ohledu na stupeň nadání. Knihy se ve vyučování používají především v podobě originálních textů při výuce cizích jazyků nebo knihy, které mají vědeckou nebo uměleckou hodnotu.¹³⁴ „*Živé slovo od člověka k člověku je účinnou metodou pro sociální, plně lidskou výchovu - právě uprostřed věku technických informací a médií.*“¹³⁵

2.2.1.9.1 „Zlatá pravidla“ waldorfské pedagogiky

Cílem úsilí waldorfských učitelů je vzdělávat dítě v oblasti myšlení, citění a vůle. Vzdělávání by se nikdy nemělo odehrávat na abstraktní vědecké úrovni. Dítě by mělo pociťovat, že učivo souvisí se životem. Toto je jedno z tzv. „zlatých pravidel“ waldorfské pedagogiky: **uvádět vše do souvislostí s člověkem**. Další pravidlo zní: **nejprve činit, pak pochopit**. Dítě musí nejdříve nasbírat zkušenosti. K porozumění se dopravuje později. Pokud je to možné, měli by se učitelé snažit postupovat od celku k částem, zejména v matematice a gramatice. V prvních letech školní docházky by měl učitel dítěti učební látku zprostředkovávat tak, aby mělo dojem, že vše, co učitel říká nebo dělá, je *krásné*. Ať už se jedná o písmo a obrázky na tabuli, texty předkládané učitelem nebo učitelovu řeč.¹³⁶ „*Dítě má dostat příležitost zažít, že svět je krásný*“¹³⁷. Tento impuls by měl dítě vést ke snaze vykonávat svou práci pečlivě a krásně. Rozvinout tím u něj opravdový zájem o svět. Učební látka se dětem co nejméně podává v pojmech, ale názorně; **vše se předkládá dětem v obrazech**. Dalším pravidlem je **rytmus, který by měl prostupovat veškerou činností**. Dítě potřebuje střídat ve výuce pohyb a klid, vlastní činnost a naslouchání, skupinovou a individuální práci, bdělost a ponoření do obrazů. Tak vzniká „nádech“ a „výdech“ ve vyučování. Učební plán by neměl obsahovat nic vzdáleného životu.¹³⁸ „*Ve všem, co děláme s dětmi, bychom měli mít na zřeteli skutečně praktický život.*“¹³⁹ Stejnou měrou je

¹³⁴ Srov. CARLGREN, F., KLINGBORG, A. *Výchova ke svobodě*. Praha: Asociace Waldorfských škol, 2013. s. 52-54.

¹³⁵ CARLGREN, F., KLINGBORG, A. *Výchova ke svobodě*. Praha: Asociace Waldorfských škol, 2013. s. 53.

¹³⁶ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 29.

¹³⁷ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 29.

¹³⁸ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 30.

¹³⁹ Kol. autorů. *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy*. Ostrava. 1998. s. 30.

nutné rozvíjet rozum dítěte, fantazii i city. Dítě v druhém sedmiletí poznává svět a získává schopnost *postoupit od poznatku k poznání*.¹⁴⁰

2.2.2 Variabilnější organizace a individualizace výuky podle potřeb a možností žáků, vnitřní diferenciací výuky

Ve waldorfské škole se tvorba učebního plánu a rozvrhu hodin řídí takovými zásadami, aby průběh školního roku, týdne i dne byl rytmický. Intelektuální činnosti jsou střídány činnostmi uměleckými a praktickými. Přestávky jsou vnímány jako prostředek ke zpracování učební látky a jejímu trvalému osvojení.

Rozvrh hodin každého dne obsahuje teoretické, umělecké a praktické předměty. Metodika vyučování je postavena na rytmickém sledu tří fází každého samostatného procesu – poznání, porozumění a na dovednostech.¹⁴¹ „V každém vyučovacím oboru mají být integrovány kognitivní, afektivní a konativní prvky.“¹⁴²

Vyučování je ve waldorfské škole rozčleněno do hlavního a odborného vyučování. Hlavní vyučování probíhá didaktickou formou epochového vyučování trvajícího 110 minut. Odborné vedlejší vyučování je uskutečňováno v běžných 45 minutových vyučovacích jednotkách. V některých těchto hodinách se zohledňuje náplň hlavního vyučování, v některých se učitel zaměřuje na procvičování učiva. Na prvním stupni patří mezi předměty epochového vyučování: český jazyk, matematika, přírodopis, zeměpis a dějepis. Ostatní předměty – umělecké, pracovní, řemeslné a cizí jazyky – jsou vyučovány pravidelně v běžných vyučovacích jednotkách.¹⁴³ „Členění vyučovací práce do hlavního a odborného (vedlejšího) vyučování nemá zohledňovat pouze specifiku vyučovacích předmětů a z toho odvozenou účelnou metodu výuky a učení, ale vede dále ke koncentraci ve vyučovací práci, kterou musí učitel vědomě podporovat.“¹⁴⁴ Tato forma organizace vyučování směřuje k trvalému uchování učiva v paměti.

Školní den začíná dvouhodinovým blokem hlavního vyučování, ve kterém probíhá epochové vyučování jednoho předmětu v trvání 3 až 4 týdnů. Tento předmět je poté vystřídán jiným. Po hlavním vyučování následuje přestávka a po ní se střídají odborné předměty trvající 45 minut.

¹⁴⁰ Srov. Kol. autorů. *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy*. Ostrava. 1998. s. 29-30.

¹⁴¹ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 19-20.

¹⁴² GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 20.

¹⁴³ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 20-21.

¹⁴⁴ GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 21.

Předměty, které zaměstnávají hlavně myšlení a představivost, jsou zařazovány na začátek školního dne. Pak následují předměty, které vyžadují rytmické opakování, jako jsou cizí jazyky, hudba či eurytmie. Poslední blok předmětů tvoří ruční, řemeslné a zahradní práce.¹⁴⁵

Pol se domnívá, že „...vnitřní organizace výuky ve waldorfských školách zřetelně podporuje integraci učebního plánu, napomáhá eliminaci fragmentárnosti učiva a směřuje k ideálu kontinuity ve výuce.“¹⁴⁶ Výhodou výuky v epochách je, že žáci neštěpí pozornost na víc předmětů a je prohlubován zájem o předmět.¹⁴⁷

Dítěti je tak poskytnuta určitá doba, aby se mohlo s učivem vnitřně spojit. To, co se dítě učí v prvním týdnu epochy, v dalším týdnu zpracovává a konec epochy vnímá jako závěr určitého celku. Učivo pak zůstává uloženo v paměti až do další epochy, kde se jím dítě začne znovu zabývat. V praxi se ukázalo, že po půl roce se učivo předešlé epochy po pár dnech opakování žákům znovu vybaví a učitel může v látce pokračovat.¹⁴⁸ „Při vyučování v epochách se učivo pokaždé ponoří do nevědomí a je na určitou dobu zapomenuto. V tomto mezidobí začíná proces utváření schopností, které se stávají plodnými už během následující epochy pro přijímání látky.“¹⁴⁹ Systém epoch umožňuje dítěti hlouběji se ztotožnit s látkou a učivo se proměňuje ve schopnost.¹⁵⁰

Waldorfská pedagogika také využívá všechny metody skupinové a individuální práce. Ráz společné práce má hlavní vyučování, odborné vyučování probíhá v menších skupinách.¹⁵¹

2.2.3 Širší nabídka povinně volitelných předmětů

Jak bylo naznačeno výše, waldorfská pedagogika usiluje u dítěte o spojení myšlení, citění a vůle. Toto umožňuje nabídka předmětů ve vzdělávacím programu waldorfských škol. Jedním z nich je kreslení forem, což je cvičení s křivkami a přímkami, které dítě nejdříve prožívá celým tělem a postupně ztvární v kresbě. Vzhledem k tomu, že formy zpočátku

¹⁴⁵ Srov. CARLGREN, F., KLINGBORG, A. *Výchova ke svobodě*. Praha: Asociace Waldorfských škol, 2013. s. 50.

¹⁴⁶ POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1996. s. 77.

¹⁴⁷ Srov. POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno: Masarykova univerzita, 1996. s. 88.

¹⁴⁸ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 132-133.

¹⁴⁹ LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 133.

¹⁵⁰ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 134.

¹⁵¹ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 22.

nemají žádný vnější smysl, děti prožívají pouze jejich kvalitu, podstatu dané formy. Kreslení forem je prostředek k výuce písma. K základním liniím se přidávají cvičení symetrie a kreslení forem podle určitých zákonitostí nebo naopak volně. K tomu musí dítě využívat svoji představivost i volní činnost.

Výuka cizích jazyků je ve waldorfské škole rovnocenná s vyučováním českého jazyka. Od 1. třídy se děti učí dva cizí jazyky přímou metodou nasloucháním, mluvením a zpěvem. Pohled na svět tedy není veden jednostranně mateřským jazykem, ale zahrnuje více jazykových perspektiv.

Výuka prvouky ve waldorfské škole má jiný obsah než ve školách s běžným modelem výuky. V prvních třech ročnících je úkolem učitele upozorňovat dítě na přírodní jevy v průběhu ročních období i dne. Od třetího ročníku je výuka směřována směrem „do světa“ a je zaměřena co nejvíce na praktické činnosti. Hlavními tématy epoch je stavba domu, řemesla a polní práce.

Umělecká cvičení (jako je kreslení, modelování, malování, hraní na hudební nástroj, zpívání či dramatizace) jsou v nižších třídách součástí vyučování ve všech předmětech. Nejde zde o produkování „dětského umění“, ale o nasazení celé osobnosti dítěte při vytváření díla uměleckými způsoby, ať už se jedná o práci s hlínou, dřevem nebo malování akvarelovými barvami, kreslení voskovými bloky nebo pastely. Dítě musí v určitém smyslu zápasit s materiálem a uvádět ho v soulad podle svých představ. Toto se pak stává cvičením vůle. Pokud učitel do výuky vloží fantazii a živou tvořivost, zvyšuje pracovní nasazení dětí.¹⁵²

V uměleckých předmětech, hudební a výtvarné výchově, učitel usiluje o zprostředkování příležitostí k vnitřním prožitkům dítěte. Cílem výtvarné výchovy je prozkoumat kvalitu barev. V hudební výchově je dítě v prvních ročnících vedeno k prožívání tónů v náladě kvinty hrou na flétnu, kantelu nebo lyru.

Vyučování eurytmie představuje viditelné znázornění zvuků řeči a tónů hudby.¹⁵³ „Právě toto umění může harmonizovat chování dítěte v jeho rozpětí mezi bdělým smyslovým vnímáním a vnější pohybovou akcí tím, že se obrací na vnímavé cítění dítěte. Vyučování eurytmie uvádí dítě do prostoru a učí je také s jistotou se pohybovat v jeho rozměrech.“¹⁵⁴

¹⁵² Srov. CARLGREN, F., KLINGBORG, A. *Výchova ke svobodě*. Praha: Asociace Waldorfských škol, 2013. s. 52.

¹⁵³ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 34-35.

¹⁵⁴ RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 35.

Pedagogickým záměrem všech waldorfských škol je rozvoj jemné motoriky. Ta je rozvíjena zejména prostřednictvím ručních prací, které v rámci celkového vyučování zaujímají důležitou úlohu. Záměr vysvětlil Rudolf Steiner tak, že ruční práce pomáhají dítěti v rozvoji myšlení a vůle.¹⁵⁵

*„Stroje přejímají stále více pracovních úkonů člověka a ten zasahuje do skutečnosti svým pozorujícím a kontrolujícím intelektem. Jako kompenzaci potřebujeme pohyb.“*¹⁵⁶ Proti této tendenci se Rudolf Steiner snažil působit jednak eurytmií a jednak zvláštním druhem tělocviku, který je uplatňován ve výuce waldorfských škol. K tomuto účelu vypracoval hrabě Fritz von Bothmer systém gymnastických cviků, jejichž cílem je zážitek prostoru a kultivace sil vůle.¹⁵⁷

2.2.4 Příznivé sociální, emocionální i pracovní klima

*„Třídní společenství se zakládá na společné práci ve vyučování a na společném působení učitelů a žáků při plnění všeobecných vzdělávacích úkolů. Otázky školního řádu, bezpečnosti na pracovišti, výkonů a kázně se řeší ve společných rozhovorech mezi učiteli, rodiči a žáky.“*¹⁵⁸

Učitelé mají příležitost k aktivní spolupráci na společných kolegiích, která se konají každý týden. Slouží ke společné pedagogické práci, individuální činnosti i k dalšímu vzdělávání učitelů. Vzájemně informují o obsahu právě probíhající epochy v jednotlivých třídách. Kolegium se radí nejen o všech pedagogických záležitostech, ale i o administrativních otázkách.

Od první do osmé třídy vyučuje ve třídě převážně třídní učitel. Na druhém stupni vyučuje některé předměty odborný učitel; zejména cizí jazyky, umělecké a praktické předměty. Rozšiřující vzdělání může waldorfský učitel získat na semináři pro waldorfské učitele, který se v České republice koná pravidelně.¹⁵⁹

¹⁵⁵ Srov. CARLGREN, F., KLINGBORG, A. *Výchova ke svobodě*. Praha: Asociace Waldorfských škol, 2013. s. 68.

¹⁵⁶ CARLGREN, F., KLINGBORG, A. *Výchova ke svobodě*. Praha: Asociace Waldorfských škol, 2013. s. 75.

¹⁵⁷ Srov. CARLGREN, F., KLINGBORG, A. *Výchova ke svobodě*. Praha: Asociace Waldorfských škol, 2013. s. 76.

¹⁵⁸ RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 27.

¹⁵⁹ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 28.

2.2.5 Změny v oblasti hodnocení žáků

„Pojmy „výkon“ a „soutěž“ jsou ve waldorfských školách chápány pedagogicky. Chceme dosáhnout výkonu „ze sebe“, jímž se v učení projevují a rozvíjejí schopnosti, nadání, síly porozumění, úsudku a vůle; a dále výkon „o sobě“ ve smyslu dosažení určitého cíle a hodnoty konkrétní osobnosti, jejích kroků a její spoluúčasti v sociální oblasti.“¹⁶⁰ Hovoříme tedy o soupeření se sebou samým a ne s ostatními. To je kritériem pro posuzování žáků ve všech předmětech. Hodnotí se, jak žák dokázal využít své schopnosti a do jaké míry se mu podařilo rozvinout své nadání. Waldorfská škola se snaží naučit žáky tomu, aby rozeznávali a oceňovali svůj vlastní výkon sami.¹⁶¹

Hodnocení žáků ve všech ročnících a ve všech předmětech má formu slovního hodnocení. Škola nepoužívá klasifikaci známkami, kromě případů stanovených školským zákonem: v devátém ročníku pro potřeby přijímacího řízení na střední školu, v pátém ročníku pro potřeby přijímacího řízení na střední školy (víceleté gymnázium) a při přestupu žáka na školu s hodnocením známkovou klasifikací, a to na vyžádání školy, na kterou žák přestupuje nebo na žádost rodičů. Pomocné známkové hodnocení se vytváří převodem již existujícího slovního hodnocení. O zásadách pomocného známkového hodnocení informuje třídní učitel rodiče a žáky nejpozději na počátku školního roku, ve kterém je vydáváno.¹⁶²

Hodnocení žáka učitelem je založeno na provázanosti výchovy a vzdělávání, vychází z pozorování a poznávání dítěte, důsledně uplatňuje individuální přístup, odráží vývojové zákonitosti jednotlivých věkových stupňů a respektuje přirozený vývoj schopností sebehodnocení. Klade důraz na funkci výchovnou, informační, motivační i sociální a důsledně se vyhýbá funkci selektivní.

Učitel sleduje celkový vývoj osobnosti žáka, poznávacích schopností, utváření jeho charakteru, mravní rozvoj obecných vlastností žákovy osobnosti. Obsah vzdělávání, osvojování poznatků, znalostí faktů a s nimi spojených dílčích dovedností a návyků je chápán jako prostředek rozvoje osobnosti.

Do hodnocení se promítá píle, aktivita žáka a jeho zodpovědný přístup ke vzdělávání. Zohledňují se souvislosti, které mohou ovlivnit jeho výkon. Jeho součástí mohou být i

¹⁶⁰ RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 24.

¹⁶¹ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 27.

¹⁶² ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007. s. 8-10.

perspektivy pro další rozvoj žáka, zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům a jak je překonávat.

Hodnocení se zaměřuje na celkový rozvoj žáka v oblasti myšlenkově poznávací, citově prožitkové a činnostně volní. Nejčastější metodou hodnocení je metoda srovnávání výsledků, projevů a vlastností žáka (nepoužívá se vzájemného srovnávání žáků). Podkladem pro hodnocení jsou veškeré projevy ústní, písemné, výtvarné i pohybové. Dále jsou podkladem pro hodnocení průkazné záznamy vedené učitelem o práci a chování žáka, které učitel uchovává po dobu nejméně jednoho roku.

Slovní hodnocení učitelů v jednotlivých předmětech se soustřeďuje zejména na vývoj a dosažený stav žakových dovedností, míru motivace k učení, práci během vyučování i v domácí přípravě, přičemž je rozhodující zhodnocení žakových možností. Individuálně integrovaní žáci jsou hodnoceni v souladu s individuálním vzdělávacím plánem. Hodnocení z chování navrhuje třídní učitel po projednání s učiteli, kteří ve třídě vyučují. Rozhoduje o něm pedagogická konference kolegia učitelů.

V průběhu školního roku jsou rodiče žáka pravidelně informováni třídním učitelem a učiteli jednotlivých předmětů o prospěchu a chování žáka. V závažných případech jsou informováni osobně nebo zápisem do žakovského sešitu. V případě mimořádného zhoršení prospěchu nebo chování žáka informuje učitel bezprostředně rodiče a iniciuje schůzku, ze které je pořízen zápis. Tyto případy jsou projednávány na pedagogické radě.

Sledovanými schopnostmi a dovednostmi jsou zejména ucelenost, přesnost a trvalost osvojených poznatků, zákonitostí, pojmů a vztahů. Dále pak kvalita a rozsah získaných dovedností vykonávat požadované intelektuální a motorické činnosti, schopnost uplatňovat osvojené poznatky a dovednosti při řešení teoretických i praktických úkolů. Při výkladu a hodnocení společenských a přírodních jevů a zákonitostí je sledována kvalita myšlení, především logika uvažování, samostatnost a tvořivost, aktivita v přístupu k činnostem, zájem o ně a vztah k nim (přesnost, výstižnost a odborná i jazyková správnost ústního a písemného projevu). Je brán zřetel na kvalitu výsledků činností a míru osvojení účinných metod samostatného studia. V předmětech prakticko-řemeslných je hodnocen zejména vztah a motivovanost k práci, schopnost spolupráce, míra osvojení praktických dovedností a návyků, zvládnutí účelných způsobů provedení práce, využití získaných vědomostí, aktivita, samostatnost, tvořivost, iniciativa, kvalita výsledků činností, organizace vlastní práce a ochota pomoci spolužákům, udržování pořádku na pracovním prostoru, hospodárné využití surovin,

materiálů, energie, překonávání překážek v práci, obsluha a údržba laboratorních zařízení a pomůcek.

V předmětech uměleckých a pohybových se hodnotí především míra tvořivosti a samostatnosti projevu, osvojení potřebných vědomostí, dovedností, činností a jejich tvořivé využití, poznání zákonitostí daných činností a jejich uplatňování ve vlastní činnosti, kvalita projevu, vztah žáka k činnostem a zájem o ně, estetické vnímání, přístup k uměleckému dílu. V tělesné výchově s přihlédnutím ke zdravotnímu stavu žáka je hodnocena všeobecná, tělesná zdatnost, výkonnost a jeho péče o vlastní zdraví.

Chování žáka se hodnotí pochvalami a postihy, výchovnými opatřeními, která se zaznamenávají do dokumentace žáka. Kolegium učitelů může po projednání v pedagogické konferenci udělit pochvalu nebo jiné ocenění za mimořádný projev lidskosti nebo školní iniciativy nebo za dlouhodobou úspěšnou školní práci. Třídní učitel může na základě vlastního rozhodnutí nebo na základě podnětu ostatních vyučujících a se souhlasem pedagogické konference udělit pochvalu žákovi nebo jiné ocenění z výše uvedených důvodů.

Kolegium učitelů považuje postihy žáků za krajní výchovné řešení, které má vždy sloužit k tomu, aby si žák uvědomil, kde překročil hranice, které v lidském společenství existují. Od žáka se očekává, že uvědoměle dodržuje pravidla chování a ustanovení školního řádu nebo se dopouští jen ojediněle závažnějšího přestupku, je přístupný výchovnému působení a snaží se své chyby napravit. Při udělování výchovných opatření jsou přestupky žáka posuzovány individuálně, je brán zřetel na dosavadní chování žáka, na mimořádné okolnosti.

V průběhu školní docházky žák postupně za pomoci učitelů rozvíjí schopnost hodnocení svých dovedností a dalších výsledků školní práce. Waldorfská škola považuje schopnost sebehodnocení žáka za důležitý cíl svého výchovného a vzdělávacího působení. Prvky sebehodnocení jsou součástí hodnocení ve všech vyučovacích předmětech. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si uvědomili, že v cestě k získání dovednosti je přirozené chybovat. Poznávají, že chyba může být důležitým prostředkem učení. Cílem je schopnost poznat, co se již daří, na čem je třeba stále ještě pracovat a jakou cestou se má žák dát.¹⁶³

2.2.6 Zachování přirozených heterogenních skupin žáků ve vzdělávání

Vzhledem k tomu, že učební plán waldorfské školy je odvozen z věkových stupňů, je závazný pro všechny žáky. Neexistuje diferenciací ani v předmětech jako ruční práce,

¹⁶³ ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007. s. 8-10.

zahradnictví nebo řemeslné dílny. V mnoha předmětech se sice žáci rozdělují, ale ne podle výkonu nebo pohlaví, ale tak, aby vytvářely vyvážené skupiny. Dělení do výkonnostních skupin probíhá pouze do výuky cizích jazyků.¹⁶⁴

2.2.7 Účinná spolupráce s rodiči žáků

*„Waldorfská škola chápe sebe samu jako školní společenství rodičů, učitelů a žáků. Podle zodpovědnosti a specifických úkolů, které tyto skupiny osob v danou chvíli vykonávají, mají všichni povinnost a právo jejího spoluutváření.“*¹⁶⁵

Ze společenství rodičů, to znamená z rodičů všech žáků školy, jsou vybráni zástupci do rady školy a do výboru sdružení školy. Obě iniciativy úzce spolupracují s kolegiem učitelů a orgány zřizovatele školy.¹⁶⁶

Formy spolupůsobení a spolupráce, které se týkají rodičů, přátel školy, učitelů a žáků, mohou být různé: patří k němu práce ve sdružení školy a v jednotlivých iniciativách, dále školní slavnosti, kurzy, výstavy, přednášky a koncerty. Spolupráci mezi rodiči a školou slouží zejména třídní schůzky. Na nich je možné prohodit vývoj a pedagogickou situaci žáků i organizační záležitosti.¹⁶⁷ *„Třídní schůzky tak mohou podporovat společenství třídy a školy a měly by proto pamatovat na práci třídy v rámci celé školy.“*¹⁶⁸ Při výběru témat, která se budou probírat, přihlíží třídní učitel k přání rodičů.¹⁶⁹

Kolegium učitelů nebo pracovní iniciativy sdružení rodičů organizují přednášky a diskuse, ve kterých se projednávají všeobecné otázky a problémy života školy.

Školní slavnosti, měsíční slavnosti, přednášky, koncerty, výstavy nebo semináře výrazně přispívají prohloubení vztahu mezi rodiči, učiteli, žáky a veřejností. Dílny, umělecky nebo řemeslně zaměřené, a pedagogické pracovní skupiny mohou rodičům, přátelům a hostům školy dát možnost vzdělávání a získání náhledu do způsobu práce na waldorfské škole.

¹⁶⁴ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 23.

¹⁶⁵ RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 26.

¹⁶⁶ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 11.

¹⁶⁷ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 27.

¹⁶⁸ RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 27.

¹⁶⁹ Srov. RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. s. 27.

Kromě běžných třídních schůzek učitel nabízí rodičům konzultační hodiny na půdě školy, kde se mohou řešit pedagogické problémy žáka individuálně. K tomuto rozhovoru může být přizván i jiný, než pouze třídní, učitel. Může k nim docházet i během návštěvy učitele v rodině, která se alespoň jedenkrát v roce uskuteční. Tyto návštěvy velmi posilují důvěru.¹⁷⁰

Lievegoed ve své knize zdůrazňuje význam poznání rodinného prostředí dítěte učitelem. Pokud chce učitel dle Lievegoeda správně pochopit dítě mající nějaké těžkosti, je důležité, aby dobře znal jeho rodinné prostředí. Až poté může posuzovat příčinu jeho chování.¹⁷¹

Shrnutí teoretické části

Teoretická část je rozčleněna do dvou kapitol. V jednotlivých kapitolách popisují odborné poznatky a informace, které jsem získala při studiu odborné literatury a dalších materiálů, které jsou podkladem pro výzkumnou část této práce.

První kapitola se zabývá transformací školství v pojetí klíčových kompetencí. Mapuje proměny školství před rokem 1989. Dále se zabývá podněty, které vedly k proměnám českého školství po roce 1989, reformnímu úsilí 90. let 20. století a počátku 21. století. Charakterizuje primární školy 21. století a jejich cíle. Významným dokumentem je v transformačním procesu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Součástí tohoto dokumentu jsou klíčové kompetence, jejichž rozvoj kurikulární reforma zdůrazňuje.

Druhá kapitola poukazuje na postavení waldorfských škol v transformaci vzdělávání. Charakterizuje některé alternativní a inovativní směry pedagogiky 20. století, v nichž má waldorfská pedagogika poměrně silné zastoupení. V současné transformaci školství mají waldorfské školy opodstatněné místo. To dokazují příklady naplňování tendencí zohledňování potřeb žáků při dosahování cílů základního vzdělávání ve waldorfských školách.

Na základě informací získaných v literatuře, ale i v jiných zdrojích a svých vlastních zkušenostech, jsem se přesvědčila o důležitosti transformace školství a podnětech, které k této proměně školství vedly. Klíčovými kompetencím se věnuji ve výzkumné části této práce, kde budu zjišťovat, které klíčové kompetence jsou v epoše Zrno a chléb rozvíjeny.

¹⁷⁰ Srov. GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. s. 10-11.

¹⁷¹ Srov. LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha: Baltazar, 1992. s. 148.

3. Výzkumná část

3.1 Úkol a cíle výzkumu

Cílem výzkumu bude zjistit, jaké klíčové kompetence jsou rozvíjeny ve výuce přírodopisu ve třetím ročníku waldorfské školy. K tomuto účelu byla zvolena epocha, která se ve waldorfských školách vyučuje ve třetím ročníku a nazývá se Zrno a chléb. Dále se výzkum bude zabývat tím, které z klíčových kompetencí jsou v této epoše z pohledu učitele nejnáze rozvíjeny a které s obtížemi (s ohledem na obsah učiva, věk dětí a prostředí). Účelem výzkumu je zjištění, které klíčové kompetence jsou rozvíjeny a které se rozvíjet nedaří. Dalším cílem výzkumu je ověření aktuálnosti a reálnosti ŠVP a navržení strategií, které by mohly vést k rozvíjení dalších klíčových kompetencí v tomto předmětu.

3.2 Rámec výzkumu

Výzkumu předcházelo studium odborné literatury k získání potřebných informací o způsobu provedení výzkumu, studium waldorfské pedagogiky a praxe ve waldorfské škole.

Výzkum bude prováděn ve waldorfské škole v Písku, ve třetím ročníku. Nejprve bude provedena charakteristika školy z hlediska problematiky činitelů, které mají vliv na utváření výuky (materiální vybavení školy). Výzkum v diplomové práci se opírá o charakteristiku vzdělávací oblasti Člověk a svět, o cíle a očekávané výstupy v této oblasti a také o strategie k rozvíjení klíčových kompetencí vzdělávací oblasti formulované v ŠVP (viz příloha č. 2). Autorka diplomové práce vychází také z vlastní zkušenosti. Ve waldorfské škole působí třináct let a výuku této epochy již realizovala. Případová studie se bude týkat třídy, kde autorka diplomové práce výzkum provede. Bude se skládat z charakteristiky této třídy z hlediska jejího heterogenního složení a z hlediska problémových žáků. Dále bude uveden popis výzkumu. K tomuto účelu byla zvolena metoda pozorování a skupinového rozhovoru se žáky. Doplnující metodou bude dotazník realizovaný vybranou skupinou vyučujících. Proto bude v této části diplomové práce uvedena charakteristika kolegia učitelů. Zjištění výzkumu budou analyzována.

3.2.1 Charakteristika školy

Výzkum byl prováděn na waldorfské základní škole v Písku, která je právním subjektem. Tato škola byla založena jako první svého typu v České republice 1. září 1990. Součástí školy jsou dvě mateřské školy. Žáci jsou vzděláváni podle školního vzdělávacího programu

Základní škola Svobodná a Mateřská škola „Waldorfská škola“ ŠVP pro základní vzdělávání s platností od 31. 8. 2010. Školní vzdělávací program je sestaven tak, aby žáci byli vzděláváni v oblastech kognitivních, uměleckých i pracovních. Cíle výuky jsou zaměřeny na výchovu a vzdělávání ve vhodném a podnětném prostředí. Školní rok 2013/2014 zahájilo 202 žáků, z toho 120 na prvním stupni a 82 na druhém. V současné době je to úplná základní škola s 9 postupnými ročníky. V každém ročníku je jedna třída s průměrným počtem žáků 22. Kapacita školy je naplněna. Škola má dvě oddělení školní družiny s kapacitou 50 žáků a je také naplněna.

Školu navštěvují žáci ze spádové oblasti města Písek a blízkého okolí. Vzhledem k tomu, že waldorfská škola je alternativní, navštěvují ji i žáci ze vzdálenějších obcí a měst. Školu také navštěvuje několik dětí cizinců, kteří v České republice vyhledávají pro své děti alternativní způsob vzdělávání.

Budova školy se nachází v klidné části sídlištní zástavby. Celý komplex základní školy je tvořen dvěma budovami, z nichž jedna je určena prvnímu stupni, školní družině a výuce eurytmie. Další část budovy je určena druhému stupni, řemeslným dílnám a laboratoři. Školní jídelnu, tělocvičnu a sportovní areál škola sdílí společně s přilehlou klasickou základní školou. Obě budovy waldorfské školy mají společnou sborovnu. Školní družina využívá poměrně rozlehlou školní zahradu s pozemkem pro pěstitelské práce. Část budovy pro druhý stupeň prošel v minulém školním roce rekonstrukcí. Vzhledem k alternativnímu způsobu vyučování se škola potýká již několik let s nedostatkem prostor. Odborná počítačová učebna je umístěna v budově mimo školu, v budově waldorfské mateřské školy, a žáci na výuku musí přecházet. Vybavení tříd je obnovováno a modernizováno pomalu, v současné době odpovídá běžnému standardu.

Součástí prostorového vybavení školy jsou kmenové učebny školy, odborné učebny na výuku jazyků, fyziky a chemie, keramiky, řezbářství a počítačová učebna, žákovská a učitelská knihovna, eurytmický sál a dvě herny školní družiny. Objekt budovy je obklopen rozlehlou zahradou s ovocnými stromy, zeleninovou zahradou s políčkem a lesík. Škola je vybavena pomůckami pro výuku odborných předmětů, literaturou potřebnou k výuce, žákům je k dispozici multimediální učebna vybavená počítači s připojením na internet.

Běžná výuka je obohacena stálými projekty, které „odměňují“ běh školního roku. Pravidelně každý rok jezdí třídy na týdenní poznávací nebo výměnné pobyty a výlety.

Škola je aktivním členem Asociace waldorfských škol.¹⁷²

3.2.2 Charakteristika pedagogického sboru

Pedagogický sbor školy tvoří ředitel školy a zástupce ředitele, 9 třídních učitelů, 5 odborných učitelů, dvě vychovatelky a 5 asistentů pedagoga.

Prioritou školy je vzdělávání a výchova žáků podle poznatků o vývoji dětí a mládeže, proto je velký důraz kladen na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Učitelé se pravidelně zúčastňují seminářů. Většinou se týkají waldorfské výuky, ale jedná se i o odborné semináře jazykové nebo umělecké.

Školní družina je základním článkem zařízení výchovy mimo vyučování. Hlavním posláním je zabezpečení zájmové činnosti, odpočinku a relaxace žáků. Vhodné střídání práce a odpočinku přispívá k odstranění únavy z předchozí školní činnosti. Vychovatelky pomáhají žákům uspokojovat a rozvíjet jejich kulturní potřeby a rozmanité zájmy. Mimo činnosti výchovně vzdělávací v duchu waldorfské pedagogiky plní školní družina funkci sociální. Pracuje ve spolupráci s dalšími subjekty nabízejícími aktivity mimo vyučování – základní umělecká škola, dům dětí, kulturní klub apod.

Část pedagogického sboru také v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků absolvovala kurz léčebné pedagogiky a eurytmie. Poznatky plynule začleňují do výuky – muzikoterapie, arteterapie a dramatická výchova.¹⁷³

3.2.3 Charakteristika ŠVP

Škola vychází z principů výuky waldorfské pedagogiky. Je založena na zákonitostech vývojových stádií dítěte a mladého člověka, proměn a rozvoje jeho vztahu ke světu a jeho schopností učit se. Učební plán, metody a obsahy výuky jsou přizpůsobeny tomuto vývoji.

Výchova a výuka je proto vývojovým procesem, učební plán je sestavený podle potřeb a postupně se rozvíjejících schopností dítěte. Důležitým cílem výuky a výchovy dítěte je jeho všestranný rozvoj v praktických oborech – v učebním plánu waldorfské školy jsou proto zastoupena obě tato hlediska. Schopnosti a nadání dětí se velmi odlišují, proto jsou v učebním plánu vedle „tradičních“ předmětů např. i pletení, tkaní, zahradnictví apod. Tato rozmanitost

¹⁷² Srov. ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007. s. 2-4.

¹⁷³ Srov. ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007. s. 3.

nabídky umožňuje každému dítěti najít pro sebe v učebním plánu něco, v čem bude mít šanci vyniknout a tím se stírají rozdíly mezi méně a více nadanými nebo zručnými žáky.

Výkony žáků nejsou modifikovány známkovým hodnocením, ale prožitkovým charakterem výuky, který vzbuzuje živý zájem o probíranou látku. Vysvědčením na konci školního roku má formu slovního hodnocení, které charakterizuje všechny přednosti i nedostatky dítěte, jeho pokroky i obtíže v uplynulém školním roce. Hodnocení chápe waldorfská pedagogika jako prostředek k podnícení dalšího rozvoje a seberozvoje žáka. Obsah vzdělávání, osvojování poznatků, znalost faktů a s nimi spojených dílčích dovedností a návyků nejsou chápány jako cíl vzdělávání. Pro život a práci ve waldorfské škole platí zásada, že spolupráce žáků převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí.

V učebních plánech se projevuje snaha nenadřazovat žádný předmět či skupinu předmětů nad druhé a jsou určeny pro všechny žáky. Dívky se tak účastní i práce se dřevem a kovem a chlapci pletou a háčkují. Smyslem je dát všem dětem široký základ – každý z předmětů rozvíjí dílčí aspekty široké palety lidských kvalit. V plánu je dále co nejvíc zohledňováno co možná největší prolínání jednotlivých témat. Ve vyučování je snaha jednak o co nejširší využití mezipředmětových vazeb a jednak o co největší zprostředkování propojení učiva se životem.

V učebním plánu se také projevuje snaha o soulad mezi vědou, uměním a duchovními hodnotami. V prvních letech školní docházky je vyučování zaměřeno na prožívání světa. Učitel oslovuje dítě umělecky například prostřednictvím obrazů, a to nejen pouze viditelných, ale především slovních, tedy vzniklých z vyprávění, která vyvolávají představy. Stejně důležité je působení hudby, pohybu, malířství, básnictví a hry. Děti v tomto období především napodobují a na to je brán ohled ve výuce.

V jednotlivých předmětech, oblastech a tématech učitel usiluje především o osvětlení základních principů. Volí jasné příklady, které jsou blízké dětem daného věku a nesnaží se zahrnovat žáky encyklopedickými přehledy. Výuka by měla být co nejnázornější, žáci by měli mít možnost sami si co nejvíce věcí vyzkoušet v praktických činnostech.

V metodách, jimiž waldorfští učitelé uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz, rytmus a pohyb.

Vyučování hlavních předmětů (matematika, mateřský jazyk a literatura, fyzika, chemie, přírodopis, dějepis, zeměpis a další) probíhá v epochách, ve vyučovacím bloku trvajícím 110 minut, který je ještě dále rozdělen na část rytmickou, vyučovací a vyprávěcí. Po dobu 3 až 4 týdnů v hlavním vyučování učitel rozvíjí jedno dané téma, přičemž toto téma prolíná i

do dalších výukových předmětů. Další předměty (cizí jazyky, tělesná výchova, předměty estetické výchovy, eurytmie, apod.) se vyučují v klasických 45 minutových vyučovacích jednotkách.

Ve škole nejsou používány učebnice, jejich roli plní materiály, které si učitel sám nebo ve spolupráci s kolegy vybírá nebo vytváří. Knihy, které doplňují vyučování, nejsou hlavním prostředkem výuky, neboť postrádají vztah ke konkrétní pedagogické situaci. Velký význam proto mají epochové sešity žáků, které jim učebnice nahrazují.

Základní školou provází dítě po celou dobu třídní učitel, který v epochách vyučuje obvykle všechny hlavní předměty. Učitelé se snaží o rozvinutí všech vloh svých žáků do té míry, aby byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání a myšlení.

Základem školy je společenství žáků, učitelů a rodičů, proto je důležité neustále udržovat a rozvíjet vzájemný kontakt a spolupráci s rodinami. V tomto ohledu klade waldorfská škola velké nároky na učitele, ale i na rodiče žáků.

Žijeme v době velmi bouřlivého rozvoje naší civilizace. Nemalou měrou k němu přispívá i závratné tempo vývoje informačních technologií. Na jedné straně je velmi snadné vyhledat téměř jakoukoliv požadovanou informaci a na straně druhé se vývoj mění takovým tempem, že získaný poznatek stárne a je nutné jej neustále aktualizovat. Tradiční přístup ke vzdělání – vybavit žáka jednou provždy veškerým teoretickým poznáním o světě a společnosti, v níž žije – se tedy v dnešní době ukazuje jako překonaný. Do popředí vstupují lidské vlastnosti (zodpovědnost, kreativita, zájem o věc, spolehlivost). To je oblast, na které se waldorfská pedagogika zaměřuje.

V každém školním roce probíhá mnoho akcí – projektů, při kterých se schází rodiče, děti a učitelé. Některé jsou otevřeny i veřejnosti. Jsou to slavnosti u příležitosti křesťanských svátků, jarmarky, výstavy, divadlo. Jednotlivé třídy jezdí na výlety, součástí výuky jsou exkurze a výukové programy mimo školní budovu a v přírodě.

Stejně důležitým aspektem jako je ve waldorfské škole pedagogika, je i prostředí, ve kterém se výuka uskutečňuje. Škola by měla být místem, kde lze plnohodnotně rozvinout tvořivý potenciál dětí, mělo by být samo o sobě podněcující, estetické i umělecké zároveň. Na utváření prostředí v jednotlivých třídách, celé škole, se podílí nejen učitelé, ale i rodiče dětí. To vše pak vede k vybudování bezpečného prostředí výuky a klimatu školy. V takovém prostředí lze budovat vztahy důvěry mezi vyučujícími a žáky.

Složení žáků ve škole je v jednotlivých třídách sociálně pestré a v tomto ohledu podněcující. Časovým rozložením jednotlivých předmětů v učebním plánu, zastoupení předmětů humanitních, přírodovědných i rukodělných, spolu s citlivým vedením učitele lze pak docílit, že každý žák má šanci se naučit vnímat své reálné možnosti ve skupině, odhadnout své reálné schopnosti. Sociální pestrost je vnímána jako přednost a výchozí situace, ze které se lze poučit a získat.

Takové prostředí spolu s pedagogikou plnohodnotně rozvíjející celou osobnost dítěte (cit, vůli, intelekt) vytváří optimální podmínky nejen pro začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáků mimořádně nadaných. Jsou v něm vytvořeny podmínky pro preventivní práci ve všech oblastech, i v oblasti prevence patologických jevů apod. K tomuto účelu ve škole pracuje i výchovný poradce, spolupracuje pedagogický sbor a koordinátor prevence. Na úzké spolupráci s poradenskými zařízeními je založena i péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Školu navštěvují žáci se speciálními potřebami vzdělávání. Všichni tito žáci jsou vzdělávání formou individuální integrace. Jejich vzdělávání se řídí vyhláškou č. 73/2005 Sb. A její novelizací č. 62/2007 Sb. Podle míry jejich poruch příslušné poradenské zařízení pro žáky navrhuje částečnou či plnou integraci. Všichni integrovaní žáci mají vypracovaný individuální plán výuky. V současné době navštěvují školu i žáci, kteří z důvodů integrace do kolektivu využívají pomoc asistenta pedagoga.

Výuka je postavena na celostním rozvoji každého dítěte. Důraz je kladen na rovnoměrný vývoj citu, vůle, intelektových schopností. Snahou tedy je, aby děti mimořádně nadané byli schopné se bezproblémově začlenit do kolektivu, reálně odhadovaly své možnosti a schopnosti a byl u nich zahájen proces rozvoje tvořivých sil. Vzdělávání těchto žáků se pak řídí, stejně jako je tomu u žáků se speciálními potřebami, vyhláškou č. 73/2005 Sb. A její novelizací č. 62/2007 Sb.¹⁷⁴

3.2.3.1 Charakteristika vzdělávací oblasti *Člověk a svět*

Tento předmět je komplexní a jako jediný je koncipován pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Prvouka je tvořivě integrována do epoch českého jazyka a matematiky, do všech ostatních předmětů, do výchov uměleckých a pracovních, do rytmické části výuky hlavního vyučování a do vyprávěcí části.

¹⁷⁴ Srov. ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007. s. 5-6.

V prvních dvou školních letech je prožívání světa u dětí spíše obrazné a může být vedeno k diferenciovanějšímu a bdělejšímu vnímání světa. Přitom je důležité, aby spojení, které má dítě s přírodou, zvířaty a člověkem, nebylo přerušeno.

Začíná se od části světa dětem nejdostupnější, od hodnot prožívaných a poznávaných v pohádkách a bajkách a přechází postupně k péči o životní prostředí (hodnotám ekologickým). Hlavní cíle jsou zde zamýšleny ve vytváření hodnotových postojů dětí v myšlení, cítění a ve vůli.

Učivo vychází z úrovně dětské orientace v nejbližším prostoru domova a školy. Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci, jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti; utváří se tak jejich prvotní ucelený obraz světa. Poznávají sebe i své nejbližší okolí, učí se vnímat lidi a vztahy mezi nimi (tolerance, pomoc a solidarita, vzájemná úcta, snášenlivost).

Dále se výuka zaměřuje na přirozenou orientaci dětí v čase, kterou si přinášejí už z předškolního období. Pozorují se s dětmi změny dne a noci, změny v ročních obdobích, v měsících, týdnech a hodinách. Děti jsou vedeny k pozorování proměn nejbližší přírody.

Při osvojování poznatků a dovedností se učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.

Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání a rozhodování. K tomu významně přispívá i osobní příklad učitelů. Propojení prvouky s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků se stává velkou pomocí i ve zvládnání nových životních situací i nové role školáka, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.

V následujících letech by měl být tvořen stále intenzivnější kontakt se světem a mělo by být o něj pečováno. Vedle příběhů, které jsou prosyceny životem a které se vztahují k nejpůvodnějším povoláním a řemeslům, hrají důležitou roli praktické činnosti.

Po 3. ročníku se pohled rozšiřuje z chápání konkrétního nejbližšího okolí na prostorovost (orientace v prostoru a čase, město a region, nauka o člověku a zvířatech, nauka o rostlinách, naše vlast, střední Evropa) a také na časovost (starověké kultury).

Žáci se učí na základě poznávání nejbližšího okolí, vztahů a souvislostí v něm chápat organizaci života v obci, ve společnosti. Učí se do tohoto každodenního života vstupovat s vlastní aktivitou a představami, hledat nové i zajímavé věci a bezpečně se v tomto světě pohybovat. Důraz je kladen na dopravní výchovu, praktické poznávání místních a

regionálních skutečností a na utváření přímých zkušeností žáků. V 5. ročníku se prohlubuje základní učivo regionu a rozšiřuje se o znalosti České republiky a Evropy.

Jakýmsi předstupněm pro poznávání přírody jsou už příběhy a vyprávění o zvířatech a rostlinách v nejnižších ročnících. Všechno, s čím se dítě setkává, probírá se vždy ve vztahu k člověku. Člověk je vždy výchozím bodem, do kterého se vše vrací zpět. Dítě si v průběhu výuky vytváří citový vztah k přírodě, který v pozdější době vede k pochopení morální zodpovědnosti člověka za životní prostředí. Žáci v průběhu výuky získají nezbytné poznatky o stavbě živočichů a seznámí se se zásadami jejich třídění. Poznají důležitost zdravého životního stylu a nutnost morálního přístupu k životnímu prostředí. Své vědomosti, dovednosti a postoje budou schopni využít v praktickém životě.

Žák projde v souvislostech a formách celými dějinami lidstva od pravěku do současnosti. Seznamuje se s krajinou a dějinami oblasti, ve které žije. Probudí se v něm první představy o historickém vývoji. Teprve potom přichází výuka starověkých kultur a Řecka a pohled dítěte se časově i prostorově rozšiřuje. Žák si má v průběhu výuky uvědomit a prožít, že lidská existence spočívá v neustálém vývoji. V centru pozornosti stojí život člověka, jeho postoj ke světu, způsob práce, či vynálezy, které proměnily tvář země a život lidí. V 5. ročníku má výuka podobu vypracovaného příběhu.

Vzdělávací oblast Člověk a svět je realizována od 3. třídy formou epoch a projektů (především třídních).

Důraz je kladen na praktické činnosti v reálném prostředí. Téma Člověk a svět obsahuje tři témata: pěstitelství, řemesla a stavitelství. Předmětem výzkumu bude první z těchto epoch.¹⁷⁵

3.2.3.2 Cíle epochy

Cílem epochy pěstitelství je umožnit žákům poznat, prožít a realizovat proces pěstování obilí. Epocha začíná teoretickou přípravou ve třídě a vrcholí prací na poli. Žáci pozorují a srovnávají různé druhy obilí. Naučí se pozorovat jak obilí klíčí, roste a zraje. Žáci obilí sklízí a pokud možno také mlátí. Nakonec se naučí péct z mouky, kterou samy připravily mletím. Žáci zažijí vděčnost a úctu k rostlinnému světu, poznají konkrétní výsledky svědomité péče o rostliny. Zvířata poznávají jako pomocníky (domácí zvířata – skot).¹⁷⁶

¹⁷⁵ Srov. ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007. s. 15.

¹⁷⁶ Srov. ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007. s.49.

3.2.3.3 *Očekávané výstupy*

Žák objeví a zjistí propojenost mezi živou a neživou přírodou a najde souvislosti mezi konečným vzhledem přírody a činností člověka. Dítě měří základní veličiny pomocí jednoduchých nástrojů a přístrojů. Dalším očekávaným výstupem je dovednost žáka srovnávat a hodnotit na vybraných ukázkách způsob života a práce předků na našem území v minulosti a současnosti s využitím regionálních specifíků. Žák umí roztřídit některé přírodniny podle nápadných určujících znaků, dokáže uvést příklady výskytu ve známé lokalitě. Žák uplatní elementární poznatky o činnostech člověka a práci lidí. Dokáže zhodnotit některé konkrétní činnosti člověka v přírodě a rozlišit aktivity, které mohou prostředí a zdraví člověka podporovat nebo poškozovat.

Očekávaným školním výstupem je prožitek a realizace procesu pěstování rostlin (obilí) a jeho třídění na jednotlivé druhy.¹⁷⁷

3.3 *Výzkumná otázka*

Ústřední otázkou výzkumu je zmapování, které klíčové kompetence jsou ve výuce přírodopisu 3. ročníku waldorfské školy v epoše Zrno a chléb rozvíjeny.

Specifické otázky výzkumu se zabývají zkoumáním, které z klíčových kompetencí jsou v téže epoše snadněji rozvíjeny a které s obtížemi.

Autorka diplomové práce si je vědoma omezeného zdroje výzkumu – výzkum bude proveden na jedné waldorfské škole. Výsledky výzkumu jsou zobecnitelné i na ostatní waldorfské školy, pokud mají k výuce obdobné materiální podmínky, jako škola, na které bude výzkum prováděn, a učitel k výuce využije metodiku předmětu tak, jako byla využita ve výzkumu.

K výzkumu bude zvolena vybraná skupina žáků waldorfské školy a pedagogů, kteří výuku této epochy realizovali. Mají tedy alespoň jednoletou zkušenost s výukou tohoto předmětu a mohou odpovědět na specifické otázky v dotazníku, jenž byl zvolen jako doplňková metoda. Výsledky budou analyzovány a budou vyvozeny závěry, z nichž vyplyne, které klíčové kompetence rozvíjeny jsou a které se rozvíjet nedaří. V závěru práce budou navrženy možnosti změn strategií k rozvíjení klíčových kompetencí v ŠVP.

¹⁷⁷ Srov. ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007. s. 50.

3.3.1 Charakteristika výzkumných metod

Rámcem výzkumu diplomové práce tvoří akční výzkum, kde autorka diplomové práce v době výzkumu bude vyučovat. Akční výzkum se bude skládat z pozorování a analýzy výsledků získaných dat. Metodou výzkumu této diplomové práce je pozorování a sběr dokumentů, dotazník pro učitele a skupinový rozhovor s žáky.

„Akční výzkum je takový druh empirického výzkumu, jehož účelem je bezprostředně reagovat na nějaký dílčí problém edukační praxe, ...“¹⁷⁸

„... empirický výzkum pracuje vždy s nějakými konkrétními jevy edukační reality, s konkrétními daty o nich, používá exaktní metody a dospívá ke konkrétním poznatkům.“¹⁷⁹
Předmětem výzkumu mohou být učebnice, dokumenty, písemné práce žáků, vybavení učeben pro odborné předměty.¹⁸⁰

Doplňující metodou bude dotazník směřující k vybraným učitelům. Dotazník bude zaměřen na otázky zabývající se problémem, které klíčové kompetence jsou učiteli během výuky epochy nejnanežněji rozvíjeny, a které klíčové kompetence jsou rozvíjeny s obtížemi nebo vůbec.

Metodami kvalitativního výzkumu jsou nestrukturované pozorování, analýza produktů člověka a narativní metoda.¹⁸¹ V kvalitativním výzkumu se nejčastěji používá nestrukturované pozorování, kdy je předem určený cíl a prostředí.¹⁸²

3.3.2 Charakteristika doplňující metody

K výzkumu bude použito doplňující metody dotazníku. Ten bude určen vybraným učitelům. Kolegové, vybraní k výzkumu, budou třídní učitelé, kteří výuku epochy alespoň jednou vyučovali a mají tedy zkušenosti potřebné k výzkumu.

3.3.3 Charakteristika třídy

Třída, ve které budu výzkum realizovat, je tvořena 23 žáky, 12 dívkami a 11 chlapci. Tuto třídu vyučuji od 1. třídy. S některými dětmi jsem se setkala ve waldorfské mateřské škole, jež třídní učitel budoucí první třídy pravidelně navštěvuje. Byla jsem přítomna i zápisu všech dětí do školy. Od první třídy jsem vyučovala všechny předměty s výjimkou anglického jazyka.

¹⁷⁸ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. 2000. s. 183.

¹⁷⁹ PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. 2000. s. 182.

¹⁸⁰ Srov. PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. 2000. s. 182.

¹⁸¹ Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 2010. s. 181.

¹⁸² Srov. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. 2010. s. 188-190.

Tím vznikl mezi dětmi a mnou velmi vřelý vztah. V průběhu třech školních let se trochu pozměnila skladba třídy odchodem některých žáků na speciální školu a přechodem žáků z klasických škol. Většina žáků třídu navštěvuje třetím rokem. Žáci, kteří odešli na speciální školu, měli výrazné poruchy učení. Nezvládali tempo ani obsah výuky a menší kolektiv ve speciální škole byl pro ně vyhovující. Všichni odešli na žádost rodičů. Do třetí třídy vstoupili čtyři žáci ze stejné klasické školy i třídy. Rodiče jako důvod přestupu uváděli nespokojenost s přístupem třídní učitelky k dětem. Zvládání alternativního způsobu práce, režimu dne a rytmu vyučování zvládají různě. V tomto ohledu velmi záleží i na přístupu rodiny.

Více než polovina žáků nastoupila do školy z waldorfské mateřské školy a i ve třetím roce školní docházky jsou jejich vztahy velmi přátelské. Tyto žáci spolu sedí v lavici často již od první třídy a tráví spolu většinu času o přestávkách. Třída je svojí skladbou velmi pestrá. Dva žáci jsou z rodiny, kdy jeden z rodičů je cizinec. Oba žáci mluví velmi dobře česky. Jedno dítě je z rodiny, kam bylo osvojeno z dětského domova. Vzhledem k tomu, že to bylo dítě týrané, jeho sociální handicap stále přetrvává. Dva žáci měli odklad školní docházky a jeden z nich navíc ze zdravotních důvodů opakoval první ročník; je tedy výrazně starší než ostatní. Jeden žák přestoupil během první třídy ze speciální školy na klasickou školu a odtud ve druhém ročníku na waldorfskou školu. Jeden chlapec, u něhož byla diagnostikována vývojová dysfázie, nastoupil s ročním odkladem. Výuky se účastní s asistentem pedagoga. Je pro něho vypracován individuální vzdělávací plán. Kromě tohoto chlapce zatím žádné dítě individuální vzdělávací plán nemá, ale vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně absolvovali všichni žáci, kteří odešli na speciální školu. Další dva žáci mají problémy se čtením a v průběhu školního roku budou v pedagogicko-psychologické poradně vyšetřeni. Klima třídy je velmi příjemné. Také vztahy s rodiči fungují velmi dobře. Rodiče se účastní v hojném počtu všech třídních schůzek a pomáhají při organizaci třídních projektů a výletů. Většina dětí navštěvuje školní družinu.

K uskutečnění výzkumu je důležité materiální vybavení školy. Jednak je to pozemek na školní zahradě a jednak dostatečné vybavení náradím. Vzhledem k tomu, že tato epocha probíhá ve výuce každoročně, je vybavení školy dostačující. K pracovním činnostem si pracovní oblečení zajišťují děti samy.

3.3.4 Realizace výzkumu

V diplomové práci bude charakterizován obsah epochy a její přesah do dalšího ročníku. Pozorování bude shrnuto v popisu průběhu nejdůležitější části epochy, kde na teoretickou část

navazuje část praktická. Popis bude doplněn v příloze básněmi a vyprávěním, které byly použity v průběhu epochy a kopií epochového sešitu.

3.3.4.1 Charakteristika obsahu epochy

Epochu, která předcházela výzkumu a je často nazývána Zrno a chléb nebo Od zrna ke chlebu, je vhodné zařadit hned na začátek školního roku. Tím je zařazena do ročního období se všemi činnostmi, které se v této epoše provádějí. V úvodu je nutné vést žáky k uvědomění si přírodních živlů a jejich působení. Vše probíhá i uměleckou formou. Učitel vede rozhovory ve vyučování tak, aby se žáci vzájemně obohacovali o vlastní zkušenosti, a vše pouze doplňuje a upřesňuje. Postupuje od obecného ke konkrétnímu. Uvede všechny živly a pak se každý den zabývá jednotlivými a podrobněji o nich pohovoří. Zaměří se na to, aby žáci vědomě vnímali přírodu a přírodní děje, které ovlivňují růst rostlin. Společně s žáky charakterizuje čtyři živly – oheň, vodu, vzduch a zemi. Žáci si uvědomí jejich důležitost. Epochu provází vyprávěcí text Elizabeth Klei Korn und Brot (viz příloha č. 3). Díky tomuto vyprávění žáci vyvodí závěr, že země daruje zrnu život, slunce světlo a teplo, měsíc určuje čas setby, déšť setbu svlaží. Svůj podíl má i sníh, mráz a vítr. Učitel směřuje výklad k tomu, že v historii byl člověk odkázaný na pomoc zvířat: kuň pole zoral, kráva darovala hnůj a žížala půdu zkyprila. Nejdůležitější je ale vždy lidská píle a pracovitost.

V rytmické části hlavního vyučování se vše promítá do básní, písní, říkadel, rozpočítadel, hádanek a pohybových her (viz příloha č. 3). První teoretická část epochy, která se odehrává ve třídě, je zakončena uvědoměním si potřebnosti lidské práce a píle.

V další části epochy se žáci zabývají lidskou činností potřebnou k získání úrody – přípravou pole a setbou. Prostřednictvím pohybových her, říkanek, básní a písní se žáci seznámí s polními pracemi od orby k válcování až k setbě. Naučí se průjověď rozsévače (viz příloha č. 3) a seznámí se s polními škůdci a plevelem. Každou činnost nejenom pohybově ztvární, ale zaznamenávají v epochových sešitech a ilustrují vlastními obrázky.

V posledním týdnu epochy se žáci vydají zúročit své teoretické znalosti na školní pozemek. Věnují se praktickým činnostem na školním poli. Rodiče pole zryjí a připraví pro práci dětí. Další práce už vykonávají žáci v rámci vyučování. Stávají se sedláky nebo koníky. Všechny děti mají příležitost si vyzkoušet náročnost práce. Pak se každý žák stane rozsévačem. Žáci postupují v řadě a v rytmu naučené průjovědi zrno zasejí. Škola by k tomuto účelu měla mít nástroje - pluh, brány a válec. Setba je vyvrcholením této epochy. Učitel žáky připraví i na možné překážky a nezdary – plevel a nepřízeň počasí. Co nejčastěji pak v průběhu celého školního roku chodí s žáky pole navštěvovat.

Kromě toho učitel musí využít možnosti vycházek k pozorování současných polních prací. Žáci tak mají možnost srovnání provádění polních prací v minulosti a současnosti.

O prázdninách si musí učitel shromáždit dostatečné množství všech druhů obilí a po setbě zakončí epochu tímto učivem. Žáci si mohou jednotlivé druhy obilí prohlédnout, ochutnat, vystavit. Výklad by měl mít propojení se životem dětí, takže v rámci možností školy je dobré ochutnat výrobky z jednotlivých druhů obilí nebo ve školní kuchyni něco uvařit.

Tato epocha má přesah i do čtvrté třídy. Vzrostlé obilí rodiče na konci prázdnin pokosí a další práce vykonávají zase žáci. V teoretické části se uměleckou formou seznámí s polními pracemi, které v minulosti doprovázely sklizeň obilí a pak následuje i část praktická - žně, čištění klasů od plevele, vyvazování snopů, mlácení, přebírání a mletí zrna. Tak jako je ve třetí třídě vyvrcholením epochy setba, ve čtvrté třídě je to pečení chleba.

3.3.4.2 Popis pozorování

Výzkum jsem realizovala zčásti ve třídě, kde se žáci běžně vyučují, a zčásti na školním pozemku, který se nachází na školní zahradě. Žáci tento prostor dobře znají, protože na školní zahradě většina žáků tráví odpoledne ve školní družině. Uspořádání nábytku ve třídě nebylo k výzkumu nijak uzpůsobeno – nábytek byl podél stěn, stůl učitele v čele třídy také podél stěny a lavice spojené do tří řad. V popředí třídy byl stůl s dekoracemi, které se vztahují k epoše – ošatka s obilím, zvířátka z filcu, hlína v misce, kameny. Zadní část třídy je určena ke hraní žáků, proto je na podlaze koberec a žáci zde mají k dispozici dřevěné kostky. V zadní části třídy je na stěně nástěnka s výtvarnými pracemi žáků. V době výzkumu byli přítomni všichni žáci a asistent pedagoga. K výzkumu byl určen časový rozsah čtyř hodin včetně přestávek na svačinu, času pro odpočinek žáků a oběda. O přibližném průběhu dne věděli všichni žáci předem, aby se mohli předem připravit a přinést si vhodné pracovní oblečení a obuv.

Žáci se sešli před osmou hodinou před třídou. S každým dítětem jsem se přivítala pozdravem a podáním ruky. Žáci si odložili tašky na své místo a začali se zabývat různými činnostmi. Dvě děvčata začala dokončovat tkaní, chlapci si většinou začali v zadní části třídy hrát s kostkami, dvě děti si prohlížely encyklopedie a knihy s tematikou k epoše a živě nad nimi diskutovaly. Ostatní žáci si povídali v lavicích. Jeden žák se se mnou přišel podělit o svoje pocity a sdělil mi, jak se na dnešní práci těší.

V osm hodin jsem začala hrát jednoduchou melodii na pentatonicky laděnou kantelu. Melodie byla žákům známá, užívám ji každý den, a proto žáci dokončili v rychlosti rozdělanou činnost a šli se posadit na své místo. Výuka začala běžným způsobem. Na začátku

vyučování jsem se s žáky pozdravila. Během této části vyučování žáci stojí v lavicích na svých místech a já sleduji správné vzpřímené držení těla. Děti, kterým to stále ještě dělá potíže, jsem upozornila pohledem a oslovením. Pak probíhá společná recitace průpovědi (viz příloha č. 3). Po ní recitovali žáci básně k zvědomění názvu měsíců v roce a dnů v týdnu. Společně jsme si řekli, jaký máme den v týdnu a datum. Pranostika dne byla napsaná na tabuli: „Na svatého Ondřeje, špatný sedlák, který neseje“. Žáci si měli pranostiku přečíst a pokusit se ji svými slovy vysvětlit. Společně jsme pak charakterizovali počasí. Někteří žáci občas sledují i fáze měsíce, a tak nám popsali jeho tvar a velikost. Po této části se žáci posadili a začali hrát hru k procvičení znalosti hodin. Všechny děti měly pod lavicí papírové hodiny a na můj pokyn nastavovaly čas. Kontrolu mohly provést se sousedem nebo pohledem na hodiny, které jsem držela před sebou. Stála jsem v dostatečné vzdálenosti před lavicemi, aby viděli všichni žáci. Nejdříve všichni nastavovali společný čas a pak jsem zadávala čas žákům v jednotlivých řadách lavic. V poslední fázi mohl každý žák nastavit na hodinách čas, ukázat ho sousedovi v lavici, který čas určil. Tato hra byla zařazena proto, že poměrně velký počet žáků ve třídě hodiny nezná nebo si nejsou jisti. Zvědomění času úzce souvisí s epochou. Během této části jsem procházela mezi lavicemi a průběh kontrolovala. Asistentka pracovala s handicapovaným dítětem, které nastavovalo čas podle jejích pokynů. Žáky jsem vyzvala k uklizení hodin.

Následovala část, kdy žáci společně hráli na flétnu. Vzala jsem pouzdro s flétnou a postavila se před lavice bez jakéhokoliv pokynu. Žáci mne následovali. Vyndala jsem flétnu z pouzdra a odložila ho na stůl. Žáci vše opakovali. Tímto způsobem jsem využila plně schopnosti nápodoby dětí, dala jsem jim také dostatek času na to, aby všechny děti měly flétny vyndané a pouzdro odložené. Vzhledem k tomu, že jsem nedávala žákům slovní instrukce, všichni žáci soustředili pozornost na mě. Nenápadným gestem jsem pak upozornila žáky na správné držení těla a uchopení flétny. Toto bylo ještě upřesněno a upevněno říkankou, kterou jsme společně recitovali. Zeptala jsem se jednoho žáka, jakou píseň navrhuje, abychom si dnes zahráli. Následoval společný zpěv písně a pak hra na flétnu. Další píseň zvolil jiný žák. Celkem zazněly tři skladby. Pak následovala recitace básně k uklizení flétny a žáci si je uložili pod lavice. Děti hrají na flétnu třetím rokem, zvládají jednoduché lidové písničky. V této epoše hrály ty, které se vztahují k výuce – Žito, žito, žitečko, Ach synku, synku a Už ty pilky dořezaly. Během hry jsem sledovala správné držení těla a postoj, správný úchop flétny a tvoření tónů. Písně byly známé, nacvičené v hudební výchově, proto zpěv i hra proběhly v radostné atmosféře.

Následovala rytmická část. Flétny byly uklizené a žáci čekali na můj pokyn. Vybídla jsem žáky z poslední lavice, aby přišli před lavice a začali tvořit kruh, pak jsem vybídla žáky z prostřední řady a nakonec z první řady lavic. Všichni jsme společně vytvořili kruh. Pravidelně zařazuji po celý rok báseň Sedmikráska (viz příloha č. 3), aby se žáci v kruhu „zabydleli“. Začala část, v níž měly být zrekapitulovány uměleckým způsobem všechny činnosti, které se žáci již v předešlých dnech naučili o práci na poli. Asistentka se s chlapcem také zařadila. Chůzí po kruhu jsem začala recitovat báseň o orbě (viz příloha č. 3). Žáci se postupně přidávali a pohybem ztvárňovali obsah básně Orba. Zeptala jsem se žáků, která báseň bude následovat. Žáci z průběhu epochy věděli, že po orbě se pole vláčí, a proto navrhli další báseň Brány (viz příloha č. 3) a zůstali stát čelem do kruhu. Po ní další žák navrhl název další básně a děti už věděly, jak bude ztvárněna. K další básni jsem vyzvala žáky, aby si našli kamaráda a vytvořili spolu dvojici. Žáci se buď otočili k nejbližšímu spolužákovi, nebo dvojici vytvořili se spolužákem z lavice. Jeden z žáků se předklonil a druhý mu na zádech jemnými pohyby doprovázel básničku Válec (viz příloha č. 3). Vzhledem k tomu, že to je oblíbená hra, dvojice se vystříдалa. Pak jsem vyslovila název básničky Země (viz příloha č. 3) a žáci se zase vrátili čelem do kruhu a pohyby rukou ztvárnili obsah básně. Vzhledem k tomu, že jsou žáci v této části vyučování poměrně dost v pohybu, neměli potřebu vyrušovat. Dobrá znalost textů také umožnila zapojení všech žáků do recitací. Nemluvicí žák recitaci doprovázel občas pohybem, ale často jen přihlížel nebo ho pohybem provedla asistentka. Neměl problém zapojit se do chůze po kruhu nebo se pokusit rukou ztvárnit pohyby k básni Válec, ale byly nepřesné a jen velmi náznakové. Měl problém se pak se spolužákem v činnosti vyměnit, protože mu nebyly příjemné jeho doteky. Zastoupila ho asistentka. Ta spolupracovala se mnou v další části, kdy se žáci měli rozdělit na dvě skupiny. Žáky jsem motivovala tím, že jsem je pochválila, jak „pole“ pěkně připravili a mohou jít zasít. Vyzvala jsem je, aby se rozdělili na dvě skupiny a vytvořili řady proti sobě. Obě řady se postavily k protilehlým stěnám. Společně začali všichni recitovat Průpověď rozsévače (viz příloha č. 3) a do rytmu obě řady postupovaly proti sobě. Rukama žáci naznačovali pohyb rozhazování zrna. Já jsem s asistentkou postupovala s žáky, každá jsme šla v jedné řadě. Tuto hru bylo třeba zopakovat, protože ne všem žákům se podařilo udržet rytmus. Zařadila jsem hru, při které žáci seděli a rytmizovali hrou na tělo básničku o dešti (viz příloha č. 3). V závěru básně žáci spojili ruce a měli za úkol se bez držení těla postavit, s oporou a pomocí spolužáka. Další hra se odehrávala v kruhu, za stálého držení se za ruce žáci pohyby doprovázeli recitaci básně Slunce (viz příloha č. 3). Pohyby byly jednoduché, pouze zvedání rukou do vzpažení a

předklánění se zapazením. Vše jsem prováděla s žáky bez vysvětlování a žáci v maximální míře používali nápodobu. Pro některé žáky byla snazší nápodoba nejbližšího spolužáka nebo spolužáka stojícího naproti, ale většina se obracela ke mně. Vzhledem k tomu, že tato část vyučování se odehrává v pohybu a je doprovázená slovem, neměli žáci příliš prostoru k vyrušování. Pokud se některý žák přestal soustředit a vystupoval z kruhu, pomalu jsem přešla a pokračovala jsem vedle něho. Po skončení této části jsem začala odříkávat jednoduchou říkanku Myšky chodí tuze tiše (viz příloha č. 3), což byl pokyn pro žáky, aby se vrátili do lavic.

Následovalo stručné vysvětlení další činnosti. Nejdřív jsem žáky pochválila, jak si vše pěkně vyzkoušeli a teď je čeká práce na školním poli. Vyzvala jsem je, aby se převlékli do pracovního oblečení a pak se seřadili u dveří. Žáci měli oblečení v taškách, některé museli odběhnout do šatny. Svůj odchod mi vždy oznámili. Pro oblečení s nimi odešla asistentka, která se pak věnovala dál chlapci, kterého má na starost. Tato činnost byla přirozeně hlučnější a plná očekávání. Posadila jsem se do čela třídy a vyčkávala, zda některý žák nebude potřebovat s něčím pomoci. Pro žáky je to zažitý systém, že ke mně přistupují a svůj požadavek sdělují. Ty, kteří se převlékli, jsem posílala radit se ke dveřím. Připomněla jsem žákům, aby si vzali s sebou svačinu. Když se seřadili všichni žáci, upozornila jsem je, že budou přecházet do šatny po chodbě a v ostatních třídách se děti učí. Proto by bylo pěkné, kdybychom je nerušili a přešli do šaten co nejtíšeji. Ne všem žákům se dařilo být v tichosti. Jeden z chlapců vždy mluví velmi nahlas a upoutává na sebe pozornost. Stejně tak tomu bylo i při přechodu chodbou. Ostatní děti ho napomínaly, byly však natolik zaujaty tím, co mělo následovat, že mu nevěnovaly příliš pozornosti a konflikt nevyvolaly.

Další část výzkumu probíhala na školní zahradě, kde je pozemek určený k setbě obilí. Z budovy žáci prošli sadem, který je mezi školou a políčkem. Za ním je školní zahrada oddělena od rušné komunikace lesíkem. U pozemku je postavena dřevěná kůlna na nářadí.

U pozemku se žáci shromáždili kolem mne. Většina žáků se na práci velmi těšila. Volný prostor byl příležitostí k uvolněné atmosféře. Zvolila jsem klidný a tichý projev, takže žáci se museli uklidnit, aby dobře slyšeli. Ti, kteří se strkali v hloučku, jsem záměrně nenapomínala, ale vyčkala jsem mlčky, až se zklidní. Děvčata také chlapce napomenula. Zdůvodnila to tím, že chtějí slyšet, co se bude dít a co budou dělat. Připomněla jsem žákům, že dnešním úkolem je zasít obilí, ale nejprve je nutné si pole připravit.

Poděkovala jsem žákům, že jejich rodiče pomohli pole zryt. Poučila jsem žáky o ohleduplném chování k sobě navzájem a o správném zacházení s nářadím, které budeme

dnes používat. Teď bylo úkolem žáků pole zbavit plevele. To musí udělat všichni. Až bude pole zbavené plevele, práci si budou moci rozdělit a v činnostech se vystřídat. Žáky jsem vybídla, aby se rozestoupili kolem pole a všechen plevel a trávu ze země vytahali a odnosili na jednu hromadu. Žáci se začali rozdělovat na čtyři skupiny, většinou podle toho, jak spolu kamarádí. Chlapec s vývojovou dysfázií se práce odmítl účastnit, pouze přihlížel. Už od první třídy odmítá jakoukoliv činnost, při které si umaže ruce. Ani aktivní účast a pobídky asistentky ho k práci nemotivovaly. Děvčata se jevila jako mnohem zručnější a hromada plevele u nich rychle přibývala. Jeden z chlapců navrhl, že plevel bude odvážen na kolečku všem. Jiný chlapec mu nabídl pomoc a navrhl, že mu bude plevel nakládat. Přidali se k nim ještě dva chlapci, protože v kůlně objevili druhé kolečko. Žáci si během práce sdělovali zážitky a zkušenosti, které mají z domova. S odstupem jsem sledovala jejich práci a eventuelně pomáhala tam, kde síly dětí nestačily. Žáci nacházeli i poměrně dost kamení, proto se museli rozhodnout, co s ním udělají, kde založí hromadu a uskladní ho. Nakonec se dohodli na místě, které bude možná vhodné ke stavbě domu během odpolední družiny. Místo, které zvolili, bylo dostatečně vzdálené od políčka. Kriteřiem rozhodnutí bylo to, aby děti z jiných tříd během stavby políčko nepodupaly.

Po vypletí pole jsem se postavila na smluvené místo a žáci ke mně přicházeli. Dala jsem jim za úkol vytvořit trojice a dohodnout se na tom, kdo bude dělat „koníky“ a kdo bude „sedlákem“. K dispozici měli žáci čtyři malé pluhu a troje brány. Nářadí bylo uzpůsobeno velikosti dětí. K pluhu i k branám byly přidělané dva popruhy, které si přes rameno dali žáci v roli koní. Chvíli trvalo, než si role rozdělily. Skupina vzniklá náhodně ze dvou chlapců a jedné dívky se nemohla dohodnout. Jeden chlapec odmítal být v roli sedláka a panovačně si stál na svém. Dívka mu připomněla, že se po chvíli bude moci vystřídat, a tak k vážnějšímu sporu nedošlo. Sice neochotně, ale roli sedláka přijal. Ještě jednou se ujistil, že ho dívka vystřídá. Žáci začali řešit problém, které skupiny vyjedou na pole první. Nechala jsem jejich diskusi volně plynout, jen jsem sledovala její průběh. Žáci potřebovali chvíli času, než si vzpomněli na vyprávění, které provázelo epochu. Z něho bylo patrné, že nejdřív je pole třeba zorat a pak teprve uvláčet branami. Skupiny s branami tedy čekaly na kraji pole, až žáci s pluhu projdou celým polem. Žák v roli sedláka kráčel vzadu a usměřňoval směr pluhu a bran. Když skupiny s pluhu zoraly, vyšly na pole skupiny s branami. Společně pak všichni nářadí na můj pokyn začali uklízet do kůlny. S tím měli někteří žáci problém. Úklidové práce pro ně nejsou tak atraktivní jako činnost sama, proto tato práce vyžadovala důsledný dozor. Po úklidu nářadí jsem je pochválila, jak zvládli práci. Nastala odpočinková část. Žáci si snědli

svačiny a proběhli se po zahradě. Ve škole se třídí odpad a koše jsou i na zahradě. Žáci proto se samozřejmě odnášeli obaly od svačin do nich. Někteří žáci nabídli spolužákům, že jim odpadky odnesou.

Po přestávce následovala nejočekávanější činnost. Žáci si měli přinést zástěry, které si oblékli, a do kapsy dostal každý žák pšenici. Bylo vidět, jak je jim na dotek velmi příjemná a v kapsách ji neustále přesypávají v ruce. Žákům jsem dala pokyn, aby udělali jednu řadu na jedné straně pole. Pole nebylo tak velké, aby se žáci podél něho pohodlně rozestoupili. Museli být ohleduplní, aby se našlo místo pro každého. Chlapci dostali příležitost se vyběhat o přestávce a teď se soustředili na činnost. Všichni společně přeříkávali Průpověď rozsévače (viz příloha č. 3) a postupovali po poli a rozhazovali obilí. Dvě děvčata, ve snaze co nejpoctivěji zasít, potřebovala přidat obilí. Když zavolala, že mají prázdnou kapsu, celá řada se na upozornění jedné žákyně, zastavila. Pak pokračovali všichni v práci. Navrhla jsem, aby prošli všichni pole ještě jednou, aby bylo dobře zaseto. Žáci byli tak zaujatí činností, že nikdo neprotestoval. Spíš naopak nadšeně souhlasili.

Mělo následovat uválcování pole. Ve škole ale válec není, proto museli žáci využít všech svých sil a zrno do země zatlačit. Zeptala jsem se žáků, zda mají nějaký návrh, jak by to šlo udělat. Chlapci navrhovali řešení jako válet po zemi kámen nebo kládu, která je na zahradě. Ale tahle řešení neobstála. Žáci sami upozornili na to, že to může dělat jen jedno nebo dvě děti a půjde to moc pomalu. Nakonec jeden chlapec navrhl, že by bylo možné zrno do země zadupat. Žáci souhlasili a hned se do toho pustili. Někteří nejenom po poli chodili a dupali, ale i skákali, aby vynaložili větší sílu.

Když bylo vše hotovo, zeptala jsem se žáků, zda nic neschází, jestli by ještě něco nemělo zaznít. Jedna dívenka si vzpomněla na přání sedláka a prosbu, aby mu příroda byla nápomocná. Čtyři chlapci už byli netrpěliví a začali odbíhat. Jeden chlapec se nabídl, že pro ně dojde, protože pak jich bude víc a budou mít silnější hlas. Chlapci se poměrně snadno nechali přemluvit k návratu.

Společně ještě obhlédli své dílo. Mnoho žáků vyjádřilo spokojenost. Ocenila jsem jejich pracovitost a pobídla je k návratu do třídy. Žáci si mohli odložit pracovní oblečení a zástěry v šatně a umýt se. V teple třídy se všichni uklidnili a sedli na svá místa. Zeptala jsem se žáků na jejich zážitky. Podmínkou bylo, aby si neskákali do řeči a dobře si rozmysleli, co chtějí ostatním sdělit. Formulace byly na různé úrovni. U jedné žákyně přetrvává vada výslovnosti R a Ř, ale studem netrpí, takže její projev byl spontánní. Jeden chlapec zhodnotil, že ho bavilo úplně všechno, co jsme dělali, ale blíže nedokázal svůj názor specifikovat. Většina žáků

shrnuje svoje dojmy ve třech až čtyřech větách. Většinou se líbila orba a hra na koně. Jedna žákyně vyjádřila názor, že to musela být dřív velmi těžká práce, když lidé neměli traktory ani jiné stroje. Dva chlapci, kteří bydlí na vesnici, hned toto téma rozvinuli o své zkušenosti. Jeden chlapec žije s rodiči na farmě, tak vyprávěl, že oni mají také už zaseto.

V závěrečné části vyučování jsem vyzvala žáky, aby do svých epochových sešitů nakreslili obrázek k tomu, co dnes zažili a dělali. Žáci kreslili voskovými bloky a pastelkami. Vzhledem k tomu, že se v této epoše hodně kreslí, zvolila jsem vodorovně svázané sešity jako epochové. Všichni pracovali soustředěně. Procházela jsem mezi lavicemi a nahlížela do sešitů. Nesmělé jsem povzbuzovala a nerozhodným jsem pomáhala hledat téma. Vše se už odehrávalo jen mezi čtyřma očima, aby ostatní nebyli při kreslení rušeni. Po dokreslení žáci postupně odcházeli vystavit své otevřené sešity na parapety oken, které jsou k tomuto účelu využívány. Žáci se po dokončení chovali ohleduplně, pokud některý dokončil obrázek brzy, vystavil svůj sešit a věnoval se četbě knihy v lavici. Žáci, kteří měli pocit, že na konci vyučování jejich obrázek není dokončen, uložili sešit do tašky k dokončení doma.

Vyučování bylo zakončeno pozdravem a odchodem na oběd.

3.3.5 *Prezentace dotazníku*

Dotazník bude zaměřen na otázky, které klíčové kompetence jsou během výuky a realizace praktické části epochy nejnadhěji rozvíjeny, a které klíčové kompetence se rozvíjet nedařilo nebo s obtížemi. Výsledků dotazníku bude využito k formulování problémových kompetencí z hlediska rozvíjení a k vytvoření návrhu na možné strategie ke zlepšení této situace.

Dotazník vypracovaly 3 učitelky s praxí ve waldorfské škole od 17 do 23 let. Dvě z nich epochu vyučovaly třikrát a jedna dvakrát.

Otázka č. 1: Která klíčové kompetence se vám v epoše Zrno a chléb s žáky dařila rozvíjet nejnadhěji?

Odpověď č. 1: Dařila se rozvíjet kompetence k řešení problémů. Děti se aktivně podílely na všech činnostech. Vzhledem k nepříznivému počasí musely zasít znovu na jaře.

Odpověď č. 2: Od plánování, příprav až po realizaci děti hledaly nejnadhednější způsoby provedení tzn. kompetence řešení problémů.

Odpověď č. 3: Děti mohly při práci využít získané vědomosti. Myslím, že se mně nejlépe podařilo rozvíjet kompetenci k řešení problému.

Otázka č. 2: Která z klíčových kompetencí se vám v epoše Zrno a chléb nedařila rozvíjet nebo jen s obtížemi?

Odpověď č. 1: Nejméně se dařila kompetence sociální a personální. Děti nebyly ochotné pracovat ve skupinách, neustále se hádaly a nesoustředily se. Ovlivňovalo to jejich práci, atmosféra při práci nebyla tvůrčí a radostná.

Odpověď č. 2: Většina žáků žije ve městě, nepodařilo se mi propojit zkušenosti žáků s činnostmi z praktického života, tzn. kompetence k učení.

Odpověď č. 3: Ve třídě jsou v převaze chlapci, z nich většina je velmi dominantní. Během práce na školním pozemku jen s obtížemi nedodržovali stanovená pravidla, nerespektovali ostatní spolužáky a občas se chovali hrubě. Myslím, že kompetence občanské se mně dařily rozvíjet nejméně.

3.4 Analýza strategií k rozvoji klíčových kompetencí v dané epoše

Během výzkumu jsem vycházela ze strategií k rozvíjení klíčových kompetencí v ŠVP waldorfské školy v Písku pro vzdělávací oblast Člověk a svět (viz příloha č. 2).

3.4.1 Strategie k rozvíjení kompetence k učení

K tomu, aby proces učení byl pro žáky novým a objevným, jsem zvolila ztvárnění činností napodobujících práci na poli uměleckým způsobem v básních, které žáci doprovázeli pohybem. Během celé epochy jsem na tabuli tvořila zápisy barevnými křídami a kreslila k nim obrázky. Také žáci si text nejen opisovali do epochových sešitů, ale všechny zápisy si ilustrovali. Pracovní činnosti, realizované na políčku, byly pro žáky něčím novým a obohacujícím.

K uspokojení potřeby hravosti je vytvořen v zadní části třídy prostor s kobercem a stavebnicemi. Žáci tento prostor využili k ranní hře. Tvořivým způsobem jsem seznamovala žáky s novým učivem nejen výkladem, ale i prostřednictvím básní a říkadel. K trvalejšímu zapamatování jsem využila pohybu, kterým žáci recitaci doprovázeli. Výklad jsem zprostředkovala obrazně vyprávěcí látkou.

Časový rozsah epochy poskytoval dostatečný prostor k postupnému získávání teoretických poznatků v procesu učení. Dvě hodiny strávené na poli žáci využili pro pozorování, experimentování s pracovním náradím a získávání poznatků a dovedností v praktické oblasti (polní práce). Výzkumu předcházely i vycházky do okolí a pozorování polních prací.

Recitací básní a vyprávěním bylo učivo epochy Zrno a chléb integrováno s předmětem český jazyk, hudební a pohybová výchova. V úvodu vyučování bylo integrováno s předmětem matematika, kdy žáci pracovali s hodinami. Během vycházek, které výzkumu předcházely,

měli žáci možnost pozorovat velikost polí a uvědomovali si vzdálenost od školy. Tím jsem mohla zmínit staré i současné měrné jednotky plochy a délky. Během práce na školním pozemku se žáci rozdělovali do trojic a do skupin, které pak společně pracovali.

Rytmus a harmonický řád vyučování ve výzkumu byl zachován v zařazení průpovědi na začátku vyučování, v postupu při hraní na flétnu, v zařazení některých básní a říkanek k organizaci (vytvoření kruhu, odchod do lavic po rytmické části). Pohybové ztvárňování básní jsem během epochy neměnila; tím se pohyb stal pro žáky oporou v procesu učení textů. Zápis do epochového sešitu byl zařazen na konci výuky, tak jak jsou žáci zvyklí. Přestávka na svačinu a čas na oběd byly dodrženy tak, jak je uvedeno v rozvrhu hodin.

K samostatnému vyhledávání informací z různých zdrojů jsem nabídla žákům encyklopedie a literaturu s tematikou k epoše. Knihy byly na viditelném místě ve třídě a v dosahu dětí. V průběhu epochy si je prohlédli všichni žáci. Teoretické znalosti a dovednosti, získané během výuky v rytmické, výkladové a vyprávěcí části, pak žáci uplatnili při práci na školním pozemku. Tím se učivo získané výkladem dostalo do souvislosti s praktickými činnostmi žáků. Svoje poznatky pak zaznamenávali žáci v epochových sešitech. Poznatky z pozorování během vycházek také dávali do souvislosti s vlastní prací na políčku. Během epochy docházelo k častým rozhovorům mezi žáky, při kterých si sdělovali své vlastní zkušenosti. Své zkušenosti sdělovali zejména žáci bydlící na venkově.

3.4.2 Strategie k rozvíjení kompetence k řešení problémů

Během praktických činností v epochách byli žáci vystaveni mnoha problémovým situacím. Činnosti, se kterými se setkali v této epoše, jsou pro žáky neobvyklé a v současné době se s nimi jinde než ve škole většinou neseťkali. Žáci byli proto nuceni neustále plánovat, promýšlet a hledat řešení svého pracovního postupu. Žáci využili v praktických činnostech (pletí, práci s pluhem a branami, setbě) znalostí, získaných výkladem ve vyučování, v rytmické části vyučování nebo z vyprávění. Dokázali se rozhodnout, které činnosti za sebou budou následovat, aby byl dodržen správný pracovní postup. Činnosti dávaly žákům prostor k objevování různých variant řešení při odvážení plevelu, rozdělování do skupin k orbě a vláčení branami, nahrazení práce válcem vlastními silami. Výsledkem si žáci ověřili nejen osvědčené pracovní postupy našich předků, ale i aplikaci svých vlastních řešení. Při řešení problému „válcování“ se všichni žáci podíleli na hodnocení důsledků náhradních řešení. Byli si vědomi zodpovědnosti za svou práci.

Mnoho žáků projevilo svoji vytrvalost při práci a počínalo si velmi samostatně. Z pozorování polních prací v přírodě žáci vyvozovali závěry s ohledem na minulost,

přítomnost i budoucnost, tedy to, co bude následovat po setbě obilí v jednotlivých ročních obdobích. Pozorovali při práci na poli stroje a tuto činnost pak napodobovali při vlastní práci na školním pozemku. Měli možnost porovnat způsob práce v minulosti a dnes .

Obsahová náplň epochy Zrno a chléb poskytla dostatek námětů k uvažování o světě a životě v minulosti. Žáci kriticky zhodnotili obtíže, které je provázely při vykonávání tak namáhavé práce bez pomoci strojů. Uvědomovali si, jak důležitá byla pro člověka v tehdejší době zvířata (kůň, kráva) a jak lidé dokázali využívat znalostí o přírodě (děšť, slunce, měsíc). Vycházky, a pro některé cesta do školy, žákům poskytly dostatek námětů k samostatnému pozorování.

Většina žáků navštěvuje školní družinu a tráví odpoledne na školní zahradě. Tato znalost prostředí žákům pomohla vyřešit problém, kam mají odvézt kameny, které našli na poli. Rozhodli se je využít ke stavbě domečků, proto je ponechali na zahradě. Odvezli je ale na odlehlé místo, aby při následné činnosti nebyla znehodnocena jejich dosavadní práce na políčku.

3.4.3 Strategie k rozvíjení kompetence komunikativní

Rytmická část vyučování umožňuje zařazovat dramatickou výchovu jako jednu z metod ve vyučování. Využila jsem simultánní pantomimu, kterou žáci napodobovali chůzi sedláka při setbě, chůzi koníka, manipulaci se zemědělským nářadím, pracovní činnosti. Tím jsem si ověřila jejich dovednosti, které pak využili při praktických činnostech.

Během vyučování měli žáci možnost formulovat svoje názory a myšlenky při ranních hrách, konfrontovat svoje názory se spolužáky nad encyklopediemi. Při přechodu ze třídy na školní zahradu a při sdělování informací na zahradě se vzájemně upozorňovali na důležitost klidu a kázně. Svůj názor žáci prosazovali při rozdělování se do skupin během pracovních činností. Byli tak nuceni naslouchat si navzájem, respektovat se, adekvátně reagovat a argumentovat. Pokud hledali způsob válcování pole, svůj názor obhajovali vhodným způsobem a nehádali se. Přestože někdy vzniklá situace vzbudila nespokojenost u některých žáků, například hlučnost spolužáka při přechodu po chodbě, nevyvolali konflikt ani hádku. K vulgárním výrazům se neuchýlil žádný žák. Tuto komunikační dovednost jsem vnímala jako pozitivní k vytváření příznivého klima ve třídě. Žáci během rytmické části rekapitulovali učivo v logickém sledu navržením básničky, která vyjadřovala jednotlivé pracovní činnosti.

Ve skupinách se museli žáci vzájemně dohodnout na roli, kterou budou zastávat a na možnostech střídání v nich. Jednotliví žáci navrhovali ostatním řešení některých situací

(odvoz plevele, válcování, odnášení odpadků, požádání o doplnění obilí během setby). V závěrečné části vyučování ve třídě sdělovali žáci dojmy z práce v několika větách. Vyzvala jsem je k promyšlení svého sdělení, aby bylo co nejvýstižnější.

V epoše jsem žákům poskytla kromě encyklopedie bohatě ilustrované pohádkové knihy s tematikou, jež souvisela s obilím (Kuřátko a obilí, pohádku bratří Grimmů Chud'as a boháč, pohádku K. J. Erbena Boháč a Chudák, Almužna), třída byla vyzdobena obrázky s námětem žní, texty na tabuli jsem doplnila vlastními obrázky.

Výslednou prací bylo nejenom zaseté poličko, ale i epochový sešit. Žáci měli určený prostor k jejich prezentaci a po dokončení zápisů a kreseb je na určené místo odnášeli. Během epochy jsem dohlížela na to, aby žáci opisovali z tabule zápisy do epochových sešitů úhledně. Přestože jsem na tabuli k zápisům kreslila obrázky, žáci si mohli ilustrace do sešitu tvořit podle vlastního uvážení. Nástěnka byla vyzdobena malovanými obrázky s námětem k epoše. K tomuto účelu jsem volila v hodině výtvarné výchovy malbu dvěma akvarelovými barvami, odstíny zlaté a citronové žluté. Obrázky symbolizovaly lán obilí. V popředí třídy je tzv. roční stůl s předměty a přírodninami. Základ dekorace na něm jsem tvořila já (kytice všech druhů obilí a ošatka s pšenicí), ale žáci ho postupně během epochy doplňovali o kameny, vlčí mák, chrpy nebo klasy.

3.4.4 Strategie k rozvíjení kompetence sociální a personální

Během epochy byla uplatněna forma skupinové práce. V rytmické části pracovala celá skupina společně, pak se žáci rozdělili do dvojic. Během praktických činností se žáci rozdělili do trojic a skupin, které obstoupili pole při pletí.

Žáci dostali dostatek prostoru k sebereflexi chování. Někteří žáci se upozorňovali navzájem na hlučnost na chodbě nebo při shromáždění okolo mě při udělování pokynů. Pokud jsem nebyla spokojena s chováním některých žáků, řešila jsem to neverbální metodou, pouze pohledem. Klidný a tichý projev se mně osvědčil jako vhodná metoda k soustředění pozornosti žáků, proto jsem ji využila opakovaně.

Prací ve skupinách se žáci učili ovládat své chování a schopnost práci řídit nebo respektovat rozhodnutí spolužáka. Museli dodržovat pravidla práce v týmu, chovat se ohleduplně a respektovat ostatní, pokud chtěli pole zbavit plevele, zorat a uvláčet. Vzájemně si museli pomáhat a o pomoc žádat v případě potřeby. Měli možnost si uvědomit a zažít efektivnost spolupráce při všech pracovních činnostech. Po skončení jednotlivých činností jsem žáky chválila a posilovala tím jejich sebedůvěru. Po skončení práce žáci hodnotili svoje dílo pozitivně.

Využívala jsem různé situace k pěstování ohleduplnosti a vzájemné úcty. Žáci na rytmickou část z lavic přicházeli postupně, po lavicích. Rytmická část byla organizovaná většinou v kruhu, což mně poskytlo dostatečný přehled o žácích a žákům prostor k činnostem. Část proběhla v řadách, jdoucích proti sobě při napodobování chůze sedláka při setbě. Ze třídy žáci přecházeli organizovaně a upozornila jsem je na ohleduplné chování vůči žákům z jiných tříd, kteří v té době měli vyučování. Při organizování pracovních činností jsem žákům poskytla dostatek času k rozdělení do skupin a možnost vlastní volby. V menší skupině při práci měli žáci větší příležitost prohlubovat vzájemné vztahy. Vzájemně si nabízeli pomoc při odvážení plevele nebo odnášení odpadků po svačině.

Průběžnou pochvalou, oceněním a povzbuzováním během práce, jsem v žácích podporovala pocit sebejistoty a vytváření pozitivních představ o sobě samém. Žáci mohli také vnímat respekt, který jsem projevila buď já, nebo oni k sobě navzájem, když některý z nich využil při práci vlastní zkušenost.

3.4.5 Strategie k rozvíjení kompetence občanské

Během činností byli žáci postaveni do situací, kdy museli respektovat názor spolužáků. Projevovali ohleduplnost při činnostech ve třídě (po příchodu do třídy si odkládali tašky ke svému místu, aby ostatním nepřekážely), při hře v zadní části třídy (po skončení hry si stavebnici po sobě uklidili) a manipulaci s nářadím při pracovních činnostech. Důsledně jsem dohlížela na dodržování poučení, která jsem jim před zahájením práce řekla. Žáci se chovali zodpovědně nejen k ostatním, ale také ke svému zdraví.

V epoše se žáci seznamovali s našimi tradicemi tak, aby k nim získávali pozitivní vztah. V úvodu hlavního vyučování vždy recitovali lidové básně a říkadla, vyprávěcí text byl pojatý jako Starozákonní vyprávění o stvoření světa, pracovali na poli způsobem, který používali v minulosti naši předkové. Na vycházkách, při pozorování polních prací, měli žáci možnost porovnat způsob práce v současnosti.

Dovednost rozhodnout se pohotově a reagovat na neočekávanou situaci měli žáci příležitost prokázat v okamžiku, kdy hromada kamení z pole rostla a začala jim při práci překážet. Řešení zvolili s ohledem na průběh vlastní práce. Uvědomili si, že jejich práce by mohla být zmařena, pokud kameny nechají v blízkosti pole a ostatní děti si odpoledne půjdou z kamenů stavět. Také odvoz plevele vyřešili velmi efektivně.

3.4.6 Strategie k rozvíjení kompetence pracovní

Znalosti, získané během vyučování, žáci využívali ve všech praktických činnostech při práci na poli. Využili také znalosti prostředí zahrady k odvážení plevele a kamení. Svě vlastní zkušenosti dokázali využít při práci ve skupinách nebo při manipulaci s kolečkem. Někteří žáci objevili ve své práci souvislost s profesí svých rodičů, na kterou chtějí v budoucnu navázat.

Škola je vybavena nářadím, které je uzpůsobené k práci dětmi. Proto manipulace s branami nebo pluhem pro žáky nebyla náročná natolik, aby ji nezvládali. Vyžadovala soustředění a ohleduplnost k ostatním. Žáci dodržovali moje pokyny a přizpůsobili se podmínkám. Na poli pracovaly dvě nebo tři skupiny a ostatní skupiny jejich práci sledovaly. Pak se žáci v práci vystřídali. Nářadí, které nebylo potřeba, žáci uklidili na své místo do kůlny. Žáci byli různě manuálně zručné. Pokud se některému dítěti nedařila manipulace s pluhem, jiné dítě ze skupiny se s ním vystřídalo nebo mu způsob práce předvedlo. Obdobně tomu bylo při pletí. Některé hroudy hlíny byly ztvrdlé a plevel z nich nešla tak snadno vytáhnout. Pokusilo se o to vždy víc Žáků. Často byl k této práci žáky vyzýván nejstarší chlapec, který je ve třídě vnímán jako velmi silný.

Epochu jsem zařadila na začátku školního roku, abych ji zasadila do doby, kdy se běžně seje ozim. S žáky jsem pravidelně během epochy sledovala počasí a vysvětlovala jim různé pranostiky. Žáci sledovali fáze měsíce doma a druhý den své poznatky z pozorování sdělovali ostatním. Počasí a teplotu dávali do souvislosti s polními pracemi.

Nejenom pozorováním, ale i vlastní praktickou činností a prací získávali žáci během epochy vztah k přírodě, vnímali ekologické souvislosti. Pro žáky bylo samozřejmé odnést odpadky po svačině do košů a roztřídit je. Jsou zvyklé třídit odpad i ve třídě.

Během práce si žáci vyzkoušeli různé postupy, kterými by došli v rámci svých možností ke splnění úkolu. Mnohdy své přání museli upozadit v zájmu dosažení společného cíle jako například chlapec, který se jen s obtížemi smířoval s rolí sedláka. Žáci měli příležitost vyzkoušet si nástroje našich předků. Hlavně při manipulaci s pluhem si ověřovali, jakou sílu musí vynaložit, aby zůstala trochu hlubší brázda a jak pomalu musí chodit. Práce s pluhem a branami vyžadovala spolupráci žáků ve skupině.

Žákům jsem ponechala svobodu ve způsobu dosažení cíle. Nástroje využívali s respektem a většinou dodržovali vymezená pravidla. Do práce jsem zasahovala pouze v případě, že to bylo pro žáky nebezpečné.

Žáci dokázali vynaložit velké úsilí k dokončení práce, přestože výsledek práce uvidí až v létě, až se vrátí po prázdninách. Nad hotovým políčkem plánovali, že se budou chodit průběžně dívat, jak obilí roste.

Závěr

Poznatky z oblasti transformace školství a podnětů pro proměnu školství v České republice v teoretické části diplomové práce mne obohatily v profesním rozvoji. Praxe v oboru je výbornou zkušeností, ale studiem odborné literatury, různých materiálů a objevováním dalších pramenů jsem získala mnohem podrobnější vhled do této problematiky.

Vzhledem k tomu, že jedním z hlavních cílů teoretické části práce bylo nastínění podstaty a východisek transformace školství, byla úvodní část věnována ucelenému přehledu tohoto procesu. Při výběru autorů literatury, z které jsem čerpala, jsem přihlížela zejména k aktuálnosti a objektivnosti pojetí tohoto problému.

V teoretické části diplomové práce byla zpracována odborná východiska, která vedla k transformaci českého školství. Významným dokumentem je v transformačním procesu Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Součástí tohoto dokumentu jsou klíčové kompetence, jejichž rozvoj kurikulární reforma zdůrazňuje. Z materiálů, týkajících se klíčových kompetencí vyplynul poznatek důležitosti požadavku společného rozvoje vědomostí, dovedností i postojů ve výuce, které žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech. Každý vyučovací předmět nabízí možnost rozvíjet klíčové kompetence. Osvojování těchto kompetencí je pro žáky důležité nejen v jednotlivých vyučovacích předmětech, ale i v dalším životě. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání uvádí, že smyslem a cílem vzdělávání v českých školách je vybavení všech žáků klíčovými kompetencemi na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná. Z toho je patrné, že se jedná se o složitý a dlouhodobý proces. Úroveň klíčových kompetencí osvojených žáky na konci základního vzdělání tedy nelze považovat za konečnou. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je kladen důraz na prolínání klíčových kompetencí. Obsah vzdělávání i praktické činnosti mají směřovat k jejich rozvíjení.

V druhé kapitole jsem se zabývala waldorfskou pedagogikou se zaměřením na naplňování tendencí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Výzkumnou částí diplomové práce jsem navázala na teoretickou část a uvedla jsem zde konkrétní příklady rozvoje klíčových kompetencí v epoše Zrno a chléb ve třetím ročníku waldorfské školy v Písku. Výzkumná část diplomové práce ověřovala rozvíjení klíčových kompetencí v epoše Zrno a chléb ve třetím ročníku waldorfské školy v Písku. Dále zjišťovala, které klíčové kompetence jsou rozvíjeny nejsnáze a které se rozvíjet nedaří nebo jen

s obtížemi. Výzkum ověřoval aktuálnost a reálnost strategií k rozvoji klíčových kompetencí ve vzdělávací oblasti Člověk a svět.

Výzkum diplomové práce ukázal, že v epoše Zrno a chléb jsou rozvíjeny klíčové kompetence v plném rozsahu. Nejlépe se daří rozvíjet kompetence k řešení problémů v praktických činnostech. Obtížně rozvíjené jsou kompetence k učení v teoretické části vyučování, kompetence občanské a kompetence sociální a personální. Neúspěšnost rozvíjení kompetencí závisí na skladbě žáků ve třídě a prostředí, ze kterého žáci pocházejí. Velmi důležité je klima třídy. Během analýzy strategií k rozvoji klíčových kompetencí z výzkumu vyplynulo zjištění, že formulace strategií k rozvoji klíčových kompetencí jsou v ŠVP příliš obecné. Kolegiu učitelů bude navržena revize ŠVP ve vzdělávací oblasti Člověk a svět.

Cíle diplomové práce byly splněny, ale proces rozvoje klíčových kompetencí, nejen na waldorfských školách, není ukončen. Jsem ráda, že moje diplomová práce je dokladem dobrého rozvoje klíčových kompetencí na waldorfské škole a její výsledky mohou být dále uplatněny v praxi.

Literatura a další zdroje

BAUMANN, A. *Abeceda anthroposofie: Slovník s výkladem pojmů z oboru anthroposofie*. Březnice: IOANES, 1999. 229 s. ISBN: 80-86295-01-X.

CARLGREN, F., KLINGBORG, A. *Výchova ke svobodě*. Praha: Asociace Waldorfských škol, 2013. 275 s. ISBN 978-80-905222-4-4.

ELLER, H. *Čtyři temperamenty*. Hranice : Fabula, 2011. 183 s. ISBN 978-80-86600-86-4.

GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. 145 s. ISBN 80-85783-09-6.

HEYDEBRAND, C. *Vom Lehrplan der Freien Wadorfschule*. Stuttgart : Verlag Freies Geistesleben, 1994. 58 s. ISBN 978-3-7725-0200-2.

JANÍK, T., KNECHT, P., MAŇÁK, J. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno : Paido, 2009, 181 s. ISBN 978-80-7315-194-2.

JŮVA, V., JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. přeprac. vyd. Brno : Paido, 2007, 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.

KAISER, S., SCHMIDT, I. *Vyprávěcí látka waldorfské školy od 1. do 8. třídy ČLOVĚK, VÝCHOVA A DÍTĚ: Časopis pro pedagogiku Rudolfa Steinera*. Příbram : České sdružení pro waldorfskou pedagogiku & Asociace Waldorfských škol ČR, 1998, roč.3, č.2, 52 s.

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. *Pedagogika pro učitele*. 2. rozšíř. a aktualiz. vydání. Praha : Grada Publishing, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

KASÍKOVÁ, H., VALIŠOVÁ, A. a kol. *Pedagogické otázky současnosti*. Praha: ISV nakladatelství, 1994, 124 s. ISBN: 80-8566-05-6.

KASPER, T., KASPEROVÁ D. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2008. 224 s. ISBN: 978-80-247-2429-4.

KOEPKE, H. *Tři stupně ve vývoji školního dítěte: Praktické podněty pro rodiče a pedagogy*. Praha : Asociace waldorfských škol, 2013. 277 s. ISBN 978-80-905222-2-0

KOLÁŘ, Z. a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha : Grada Publishing, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

KOLÁŘ Z., ŠIKULOVÁ R. *Hodnocení žáků: 2., doplněné vydání*. Praha: Grada Publishing, 2009, 200 s. ISBN: 978-80-247-2834-6.

LIEVEGOED, B., C., J. *Vývojové fáze dítěte*. Praha : Baltazar, 1992. 200 s. ISBN 80-900307-7-7.

MRHAČ, J. *Poznámky a teze k základním pedagogickým kategoriím a pojmům*. Ostrava : Centrum celoživotního vzdělávání PdF OU, 2005. 47 s.

POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Brno : Masarykova univerzita, 1996. 165 s. ISBN 80-210-1097-5.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru*. 2. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2000. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

RICHTER, T. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy*. Praha: Asociace waldorfských škol, 2013. 368 s. ISBN 978-80905222-5-1.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 2. rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Grada Publishing, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno : Paido, 2004, 271 s. ISBN 80-7315-081-6.

STEINER, R. *Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft*. Přednáška z 3. 5. 1920 ze souborného vydání přednášek Gesamtausgabe. Dornach: Rudolf Steiner Verlag.

STEINER, R. *Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte: 1887-1901*. Dornach : Verlag der Rudolf Steiner-Nachlassverwaltung, 1966. 696 s.

ŠIMONKOVÁ, M. a kol. *Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek „Waldorfská škola“: ŠVP pro základní vzdělávání*. Písek: ZŠ Svobodná a MŠ Písek, 2007. 267 s.

TURECKIOVÁ, M., VETEŠKA, J. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 2008, 160 s. ISBN: 978-80-247-1770-8.

Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy. Společný projekt Pedagogické sekce při Goetheanu a Výzkumného pedagogického pracoviště při Svazu Svobodných waldorfských škol. Ostrava : Ostravská univerzita, 1998. 232 s.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 2007. 75 s. ISBN: 978-80-87000-07-6.

Elektronické zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha : Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007. [citováno 27. února 2014]. Dostupné z WWW: http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1: Klíčové kompetence v RVP

Příloha č. 2: Vzdělávací strategie k rozvíjení klíčových kompetencí ve vzdělávací oblasti
Člověk svět v ŠVP waldorfská škola v Písku

Příloha č. 3: Básně, říkadla a vyprávěcí text

Příloha č. 4: Ukázky zápisu z epochového sešitu

Příloha č. 1

Klíčové kompetence v RVP

Kompetence k učení

Na konci základního vzdělávání žák:

- vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení
- vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě
- operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy
- samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti
- poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich

Kompetence k řešení problémů

Na konci základního vzdělávání žák:

- vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností
- vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému
- samostatně řeší problémy; volí vhodné způsoby řešení; užívá při řešení problémů logické, matematické a empirické postupy
- ověřuje prakticky správnost řešení problémů a osvědčené postupy aplikuje při řešení obdobných nebo nových problémových situací, sleduje vlastní pokrok při zdolávání problémů

- kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí

Kompetence komunikativní

Na konci základního vzdělávání žák:

- formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu
- naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje
- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi

Kompetence sociální a personální

Na konci základního vzdělávání žák:

- účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce
- podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá
- přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají
- vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty

Kompetence občanské

Na konci základního vzdělávání žák:

- respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí
- chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu
- rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka
- respektuje, chrání a ocení naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit
- chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti

Kompetence pracovní

Na konci základního vzdělávání žák:

- používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky
- přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot
- využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření
- orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení

Příloha č. 2**Vzdělávací strategie k rozvíjení klíčových kompetencí ve vzdělávací oblasti Člověk a svět v ŠVP waldorfská škola v Písku**

Kompetence k učení

- vytváření předpokladů k tomu, aby proces učení byl neustálým objevováním nových a postupně stále hlubších pohledů na okolní skutečnost.
- uspokojení potřeby žáků po obraznosti, hravosti a tvořivosti, umožnění zapojení co nejvíce smyslů v procesu učení, což vede k hlubšímu a trvalejšímu vstřebávání vědomostí, ale i k vytváření osobitého vztahu k okolnímu světu.
- poskytnutí dostatečného časového prostoru k samostatnému pozorování a experimentování a formulování závěrů.
- k upevnění kompetencí k učení napomáhá i integrace předmětu Prvouka v 1. a 2. ročníku do předmětů Český jazyk a Matematika, protože získané poznatky jsou propojovány do širších souvislostí a tím vzniká ucelenější pohled na jevy okolního světa.
- zařazování rytmicky se opakujících činností a postupů, v rámci epoch, týdnů a dnů, vytváří harmonický řád, o který se mohou žáci opřít v procesu objevování nového učiva pevně opřít a zároveň si tak postupně vytvářet návyky, jež proces učení činí plynulejší a efektivnější.
- samostatné vyhledávání informací z různých zdrojů, jejich třídění a hledání vzájemných souvislostí (ve 3. a hlavně pak ve 4. a 5. ročníku).

Kompetence k řešení problémů

- kritické zhodnocení různých informačních zdrojů k danému tématu.
- uplatňování forem a metod práce, které vybízí k vyhledávání a následnému použití praktických postupů, které při pozorování jevů okolního světa povedou k vyvození konkrétních závěrů s dopadem na minulost, přítomnost a budoucnost.
- obsahová náplň oblasti zejména ve 3., 4. a 5. ročníku poskytuje dostatek námětů k samostatnému pozorování a uvažování o světě kolem nás a řešení jeho problémů v různých variantách.
- schopnost samostatně překonávat problémy je vhodné prohlubovat zejména při praktických činnostech, zejména ve specifických předmětech 3. ročníku.

Kompetence komunikativní

- krátké spontánní dramatizace konkrétních situací, jak je přináší každodenní soužití ve třídě a ověřování praktických dovedností a znalostí v moderních situacích.
- dramatizace pohádek, bajek, bájí a příběhů. Uplatnění prostředků neverbální komunikace.
- umožnění formulovat své názory, postoje a myšlenky k nejrůznějším tématům a konfrontovat je s názory spolužáků a učitelů.
- rozvíjení schopností komunikovat mezi sebou i s okolím při praktických činnostech ve specifických epochových předmětech.
- poskytnutí dostatků příležitostí k samostatné práci s různými typy textu a obrazových materiálů.
- prostor pro samostatné prezentace projektových prací nebo výsledků pozorování.

Kompetence sociální a personální

- uplatňování forem skupinové práce se zaměřením na způsoby komunikace ve skupině.
- poskytnutí prostoru pro reflexi a sebereflexi projevů chování a jednání ve vztahu k okolí v různých situacích.
- upozorňování na situace, při kterých žáci tříbí schopnost řídit a ovládat své chování.
- navozování a využívání situací k uvědomění si důležitosti efektivní spolupráce a pozitivní sebedůvěry pro vytvoření příjemné atmosféry a pro kvalitu společné práce.
- využívání všech příležitostí k navozování vztahů ve třídě na základě ohleduplnosti a vzájemné úcty.
- podporovat dosažení pocitu sebejistoty a sebeúcty a vytváření pozitivních představ o sobě a o světě.

Kompetence občanské

- postupné seznamování a praktické ověření principu soužití na základě rovných práv a povinností.
- využití srovnání při posuzování společenských norem v minulosti a dnes, u nás i v Evropě.

- rozvíjení dovednosti pohotově reagovat v nenadálých krizových situacích, rozhodnout se a poskytnout účinnou pomoc.
- postupné budování schopnosti empatie.
- vytváření povědomí o kulturním dědictví, práci a tradicích předchozích generací, včetně praktického vyzkoušení a zažití.

Kompetence pracovní

- propojit znalosti získané v různých oblastech a předmětech a užívat jich při praktických činnostech.
- používání nástrojů a vybavení v rámci stanovených pravidel a přizpůsobení se okolním podmínkám a zásadám bezpečnosti.
- budování schopnosti manuální spolupráce se spolužáky.
- propojování pracovního rytmu s rytmem přírody.
- ověřování různých postupů, objevování nových a jejich vzájemné srovnání a konečné vyhodnocení.
- vynakládání dlouhodobého úsilí s okamžitým nenaplněním cíle.
- ponechání individuální svobody ve způsobu dosažení cíle.
- vytváření schopnosti sebeomezení v zájmu dosažení společného cíle.

Příloha č. 3

Básně, říkadla a vyprávěcí text

Sedlák

Sedlák těžkou práci má,
koník mu s ní pomáhá.
Od souvrati táhne pluh až do souvrati.
Pak hlavu skloní,
přidá do kroku,
vždyť Bohu slíbil,
že bude pomáhat člověku.

Orání

Dobře orej, dobře zasej, udělej to čistě,
za třičtvrtě léta budeš pšeničku mít jistě.

Brány

My brány tě poškrábeme,
jak hřebenem učešeme,
pomůžeme ti sedláčku,
to nám věř!

Válec

Velké hroudy musím válet,
po hřbetě se jim kutálet.
Rozbiju tě má hroudičko!
Pojď zrníčko na sluníčko!

Země

Já si všechno líbit nechám,
nožů bodců se nelekám.
Cítím vítr, čerstvý vzduch,
pojd' zrníčko na mou hrud'!
U mě můžeš klidně spát,

do jara si v tichu zrát.

Průpověď rozsévače

Odměřuj krok!

I rozmach měř!

Zem bude dlouho mladá věř!

Tam padlo zrno, mře má klid,
v tom klidu je mu dobře být.

Jiné se z hlíny dere ven,
dobře je mu, jde za světlem.

Žádné zrno se neztratí,
a padne, Bože, tam kam chceš ty!

Slunce

Z nebe ti přináším světlo a teplo,
abys jen v tichu rostlo a zrálo.

Poledním žářem roztopím v peci,
neboj se,
do zlata dozraješ přeci.

Měsíc

Měsíček sedláku koulí se nad polem,
přibývá, ubývá, stává se úplňkem.

Sedlák ho poslouchá, jak polní hodiny,
naplní stodolu uzrálé plodiny.

Děšť

Díky, dešti, za tvou vláhu,
i větru dík za námahu.

Z lánu na lán nosí zprávu,
pylu prášek v zlatém hávu.

A pak v žáru sluníčka,
dozrávají zrníčka.

Všichni síly propojili,

aby lidé zdravě žili.

Plevel

Bezlebel, zlé semel,
 ať se rodí jen plevel,
 pýr a bejlí,
 ať zrno zmejlí,
 ať ho zdusí,
 ať zajít musí,
 zničím každý lán,
 já jsem světa pán.

Vyprávěcí látka doprovázející epochu

Bůh stvořil nádherný svět a člověka jako korunu stvoření. I obrátil se Bůh k rostlinám a keřům Země: „Budete sloužit člověku, aby se měl na Zemi čím živit.“

Tehdy měly všechny květiny nádherné pestré květy a Stvořitel k nim promluvil: „Která z vás daruje své květy, aby za ně dostala plody, jimiž se nakrmí člověk?“

Žádná květina se nehlásila. Proto se Stvořitel zeptal: „Není mezi vámi jediná, jež by darovala květy?“

Po chvíli přistoupila plachá květinka. Bylo to obilí, které tehdy mělo krásný zlatožlutý květ a řeklo: „Rádo daruji své květy, mohu-li tím pomoci.“

Stvořitel pohlédl na květinku pln lásky: „Jsem rád, že se alespoň jedna z vás přihlásila. A protože jsi, obilí, tak laskavé, chci ti obzvlášť požehnat. Staneš se pokrmem lidí. Budeš žít po tisících na velkých lánech, stejně jako lidé žijí ve svých národech.“

Bůh obilí požehnal, aby bylo plodné a rozšířilo se po celé zemi. Tak darovalo obilí své pestré květy. Když kvete, je zelené a za to má velmi zvláštní plody. Když má obilí klasy plné těžkých zlatých zrn, vypadá stejně hezky jako ostatní květiny.

Když rostlinka darovala své květy, nesla první klasy. Nebyly tehdy ještě tak veliké jako dnes, ale přesto byly už větší než ostatní tráva. Tu vstoupil Pán na pole a vzal do ruky jedno zrníčko. Držel ho proti slunci a ono se třpytilo ve sluneční záři. Všichni služebníci boží a všichni tvorové se shromáždili a pak k nim počal Stvořitel hovořit: „Žehnám ti obilí, staneš se pokrmem lidí. A vy ostatní mu při tom můžete pomoci.“

Obrátil se na každého jednotlivě se zvláštním úkolem: „Ty, slunce, máš mít tuhle rostlinku nejraději. Potřebuje totiž pít hodně slunečního svitu. Ty, měsíci, budeš spolu s hvězdami na nebi ukazovat sedlákově čas setby a sklizně. Dešti, buď k obilí milý, vsákní se do půdy a nech ji změkhnout, aby mohly prorazit klíček i kořeny zapustit. Větre, ty budeš hladit klasy a vát, když obilí kvete. Sněhu, ty pokryješ zemi bílou peřinou a zahřeješ novou setbu. Mraze, ty budeš přicházet za jasných hvězdných nocí a výhonky se posilní a otuží, když tě snesou.“

Zavolal všechna zvířata. Nejdřív oslovil koně ze stepi: „Ty máš sílu a pomůžeš člověku, aby mohl orat pole.“

Krávě řekl: „Dáš semínku v zemi užitečný hnůj.“

I žízalu oslovil: „Plaz se poctivě zemí a pořádně ji provětrej.“

Tak mluvil ještě k mnohým jiným bytostem: „Vy všichni pomůžete obilí. A této rostlině dám ještě jedno tajemství. Lidé získají z obilí pokrmu jen tehdy, když budou pilně pracovat. Lidská píle musí přijít na pomoc všem lidem, má-li být dostatek obilí.“

A Bůh zvedl semínko do slunečního svitu, položil ho do země jako do měkké postýlky. Vypadalo jako zavnuté děťátko. Ze zlatého semínka vyrostlo veškeré obilí země. Každé semínko neslo mnoho plodů a lidé se naučili obdělávat obilné pole. Těžká práce na poli učinila člověka trpělivým a silným.

Dříve, než se zrno zaseje, musí se zorat půda. V dřívějších dobách to byla těžká a namáhavá práce. Z pole se musely odnést kameny. Pak vyoral pluh, tažený koněm do pole, hluboké rýhy, rovné brázdy. Kůň se musel hodně plahočit, aby pluh v tvrdé zemi postupoval a sedlák musel koně pevně a šikovně vést, aby pluh zůstal hluboko v zemi.

Také kráva musí poli pomoci. Je to dobrosrdečné a trpělivé zvíře. Celý den se pase a stále přežvykuje trávu a bylinky, které jí daruje země. Vdechuje vzduch naplněný sluncem. V jejím obrovském břiše se vše proměňuje a odděluje. Vzniká čisté bílé mléko, nejlepší potrava pro telátka a malé děti. Hnůj kráva dává zpět zemi. Pole ho potřebuje hodně. Sedlák ví, co hnůj znamená pro obilí. Na jaře a na podzim rozváží sedlák hnůj po poli. Pak se půda zorá. Válec rozbije hroudy, brány hroudy rozdrobí na menší. Všude se musí dostat vzduch, aby půda mohla dýchat. Až když se země zvláční a zjemní, mohou být semínka položena do měkké postýlky.

Dříve se selo ručně – ozim na podzim a jařiny na jaře. Byla to slavnostní chvíle. Pomalým krokem kráčel sedlák po poli a rozséval zrna. Za starých dob si před setím sundal klobouk, sepjal ruce a prosil Boha, aby mu požehnal. Pak nabral zrno a kráčel s průpovědí rozsévače a sel.

V dobách, kdy lidé poprvé seli obilí, vplížil se čert do noci a temnými očima pozoroval krásné pole. A díval se tak dlouho, až ho napadla zlá myšlenka. Plížil se lesem a vřesem a vytrhával svými pařáty všude semínka. Pak běžel zpátky na pole a ta semena rozhodil. Když sedláci po několika dnech přešli k poli, zlá kletba už vyklíčila. Mnozí už klesali na duchu, ale nejstarší z vesnice pohlédl i na tyto rostliny s láskou a poznal jejich původ: „Hej hola, do práce! Čert nám nesmí uškodit!“ a plevel společně vytrhali. I když roste seberycheleji, pilné ruce ho nakonec přemohou.

Když má sedlák zaseto, nemusí už tolik pracovat jako doposud. Čeká na déšť, vítr a sluneční svit a přihlíží, zda nebe žehná jeho práci.

Nejdřív Stvořitel zavolal déšť. Přejde a změkčí půdu. Po týdnu jsou vidět na poli zelené výhonky. Když jsou v zemi upevněna, vystrkují zelené prstíky. Potom zavolal slunce. Slunce svítí a mladá setba roste, až vyrostou samé vysoké klasy. Jednoho červnového dne začne obilí kvést. Když vykvete, zavolá vítr. Mezi kvetoucím obilím poletuje žlutý pyl. Každý květ chce něco druhému darovat a vítr je poslem.

Poté, co v pozdním podzimu vzejde ozim, zavolá Stvořitel ještě sních a mráz. Sních pokryje setbu jako bílou peřinou. Pak může vydržet zimní mráz. Žádné zrno není tak dobré jako to, které přestálo mráz a sních. Takové je obilí. V létě chce teplo a v zimě mráz. Chce být ozařováno nejen sluncem, ale i měsícem a hvězdami. Chce pít déšť a rosu a dýchat vzduch a vítr.

Když slunce stojí na obloze nejvýš, obilí kvete. To je střed léta, čas slunovratu. Skřivánek hlasitě volá, aby všichni slyšeli: „Kvete obilí! Kvete obilí!“

Jednoho přistoupil Stvořitel k obilí a pravil: „Pracovalo jsi věrně a pomohlo jsi člověku. A tak ti něco daruji. V tvých řadách budou růst květiny, které k tobě patří, budou to tvé květy, protože jsi své darovalo.“ Od té doby roste na poli chrpa s modrými očima.

Dále pravil: „Patříš k lidem, proto tě obdařím hlasem!“ Zavolal skřivana a od těch dob má obilí modré oči a hlas skřivánka, který každoročně vylétá s jáсотem nad pole.

Teprve když obilí kvete, začíná slunce plnou silou svítit na pole. Na stéblech se vytvářejí klasy, žloutnou až do zlata. Slunce je jako pec, která zrníčka usuší a upeče. V klasech sedí mnoho zrněk, které vyrostly z jednoho.

Nakonec přijde klidná doba. Slunce hoří. Vítr se unaví a uloží ke spánku. Obilí zraje. Klasy těžknou na suchých stéblech a ohýbají se k zemi. Nastal čas žní.

Sedlák se může pustit do díla. Obilí pokosí, ve stodole na mlatu vymlátí a potom odveze do mlýna. Nic nesmí přijít nazmar. Slámou podestele krávkě, otruby nasype prasatům a mouku zužitkuje pro sebe. Nesmí zapomenout nechat zásobu zrna na příští setbu.

Básničky používané k organizaci dětí ve třídě

Ranní průpověď

To milý slunce svit,
den ozařuje mi
a údům sílu dává,
moc ducha v duši mé.
Já v záři sluneční,
ó Bože,
sílu ctím,
jež ve své dobrotě
tys vložil v duši mou,
bych mohl učit se
a pilně pracovat.
Od tebe pochází světlo a síla,
k tobě necht' proudí
láska a dík.

Básnička ke dnům v týdnu

V pondělí je polívečka,
V úterý je hrách a čočka,
Ve středu je zelí,
Jako čert kyselí!
Ve čtvrtek je kaše,
V pátek buchta nebo vdolek,
To je něco pro žaludek.

V sobotu jsou vajíčka,
Co nám snesla slepička.
V neděli je maso,
Najezte se chaso!

Sedmikráska

Když sluníčko zapadá,
sedmikráska chřadne.
Ke spánku se ukládá,
do postýlky chladné.
Když sluníčko vyskočí,
sedmikráska vstává,
načeše si obočí
a motýlkům mává.

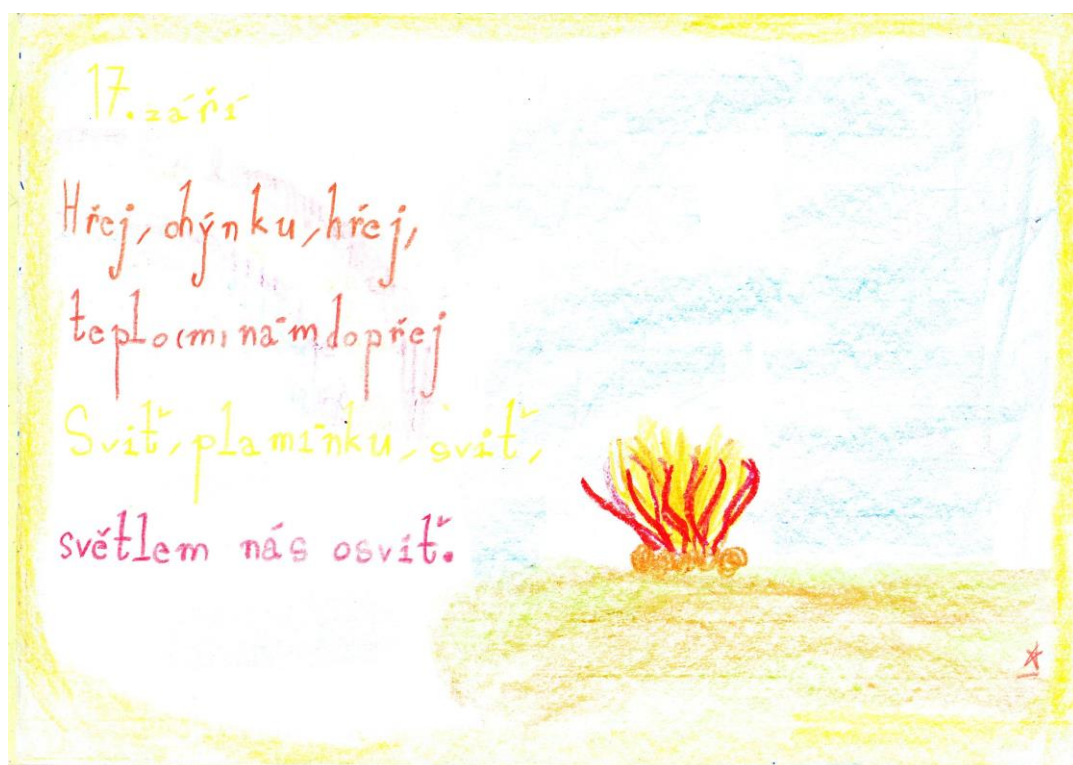
Myšky chodí tuze tiše,
mají totiž tlapy z plyše.
Tiše tiše kočky spí,
ať je myšky nevzbudí.

To jsou prsty,
to jsou dlaně,
voda s mýdlem patří na ně.
A po mýdle dobré jídlo,
a po jídle zase mýdlo.

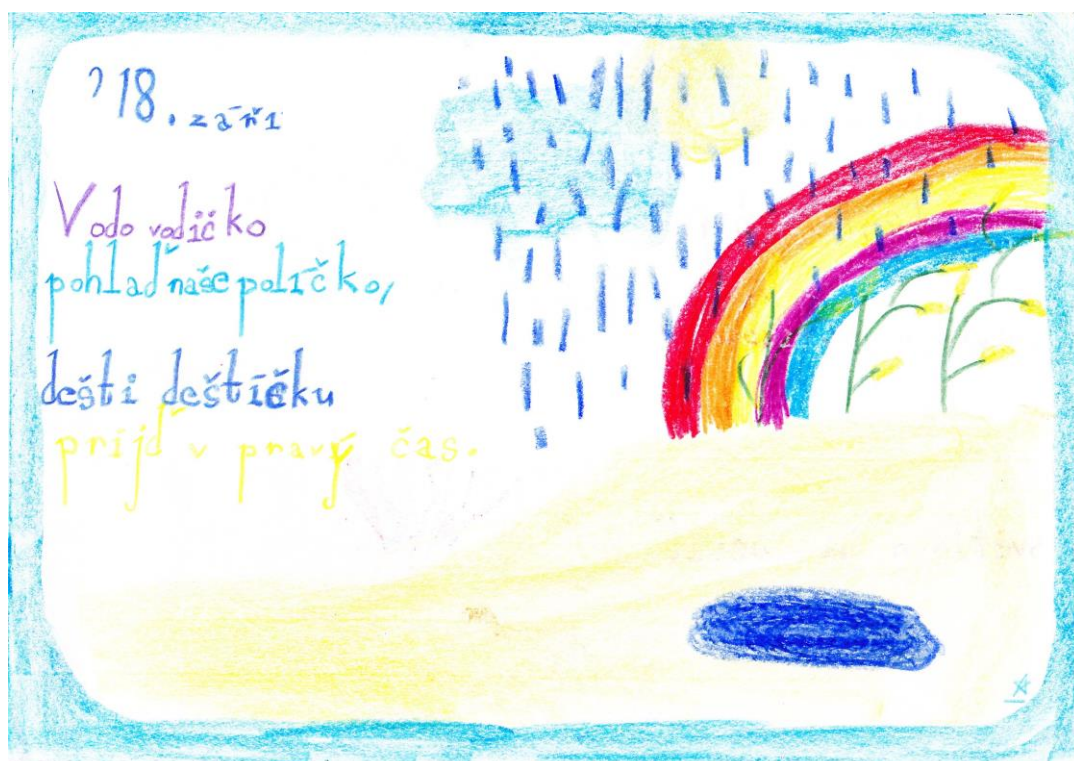
Příloha č. 4: Ukázky zápisu z epochového sešitu



Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní



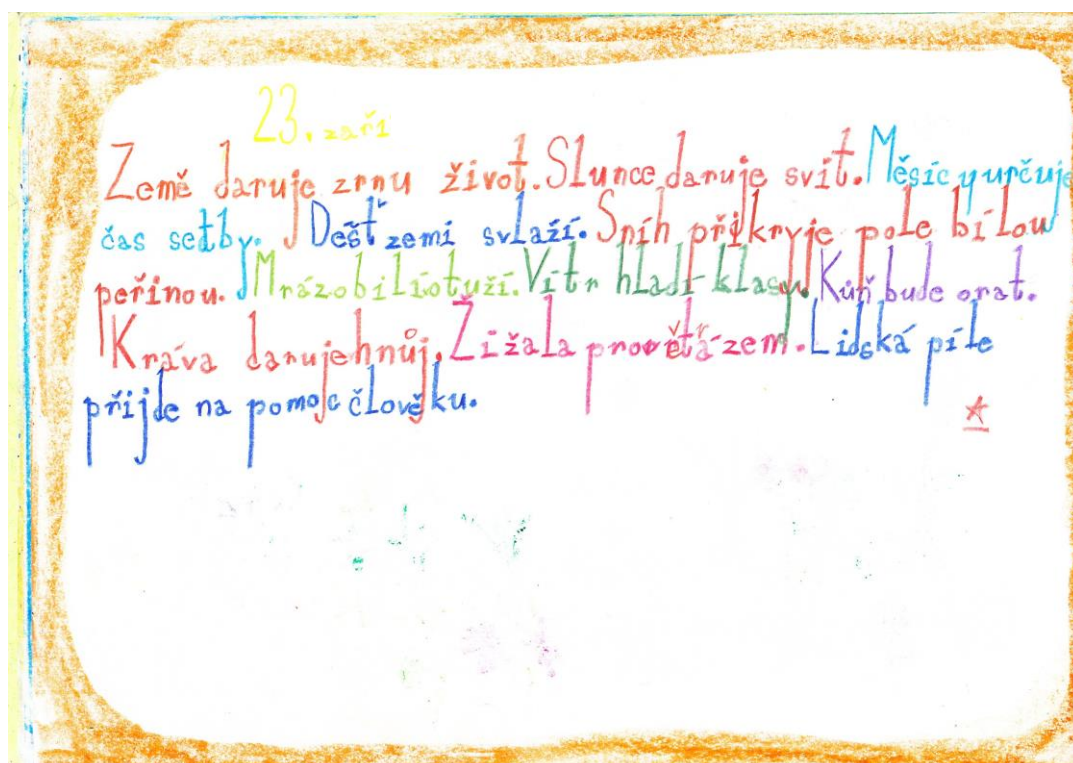
Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní



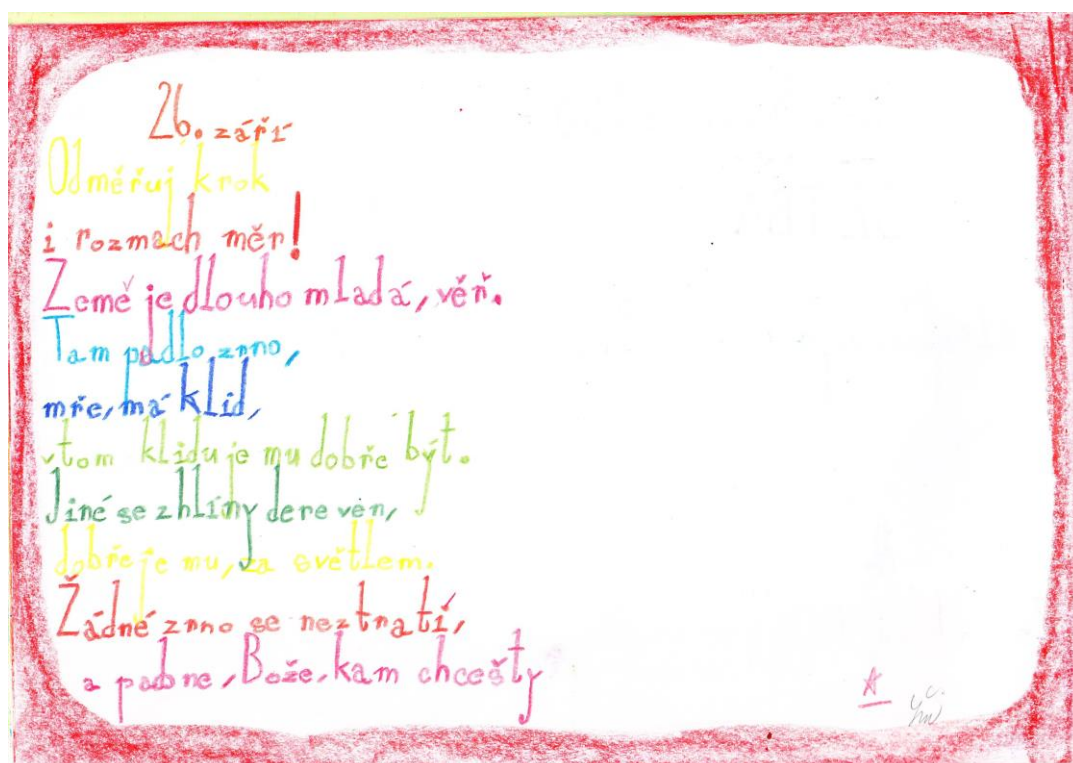
Zdroj: vlastní



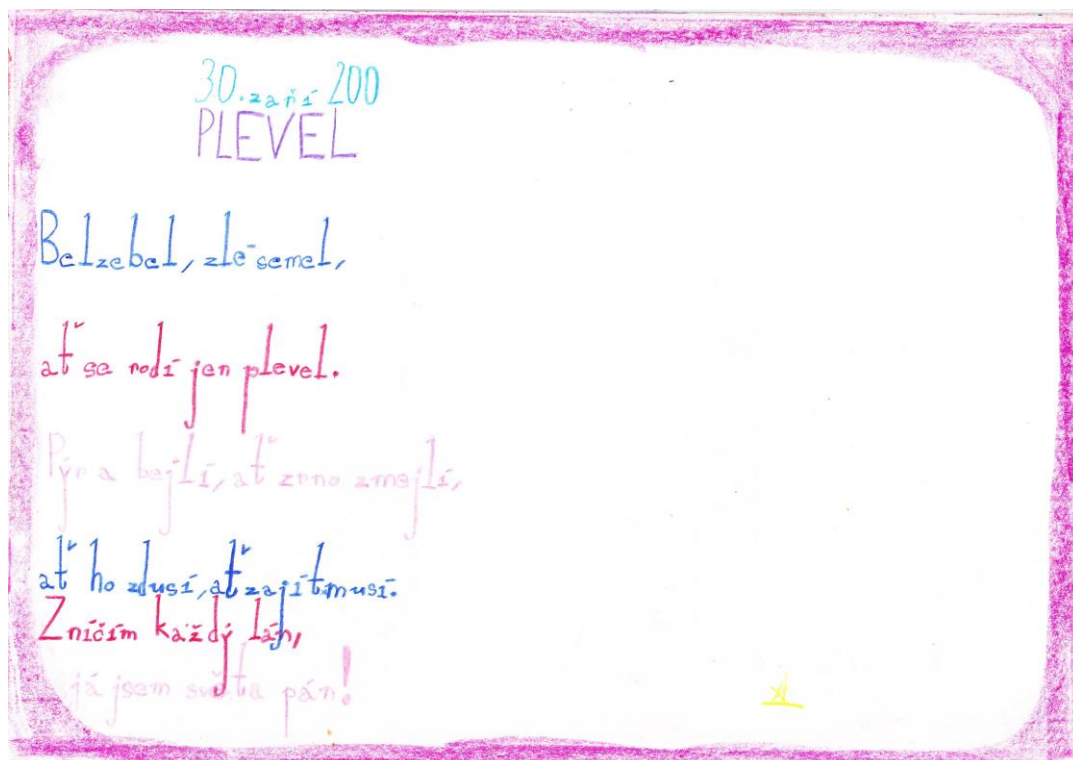
Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní



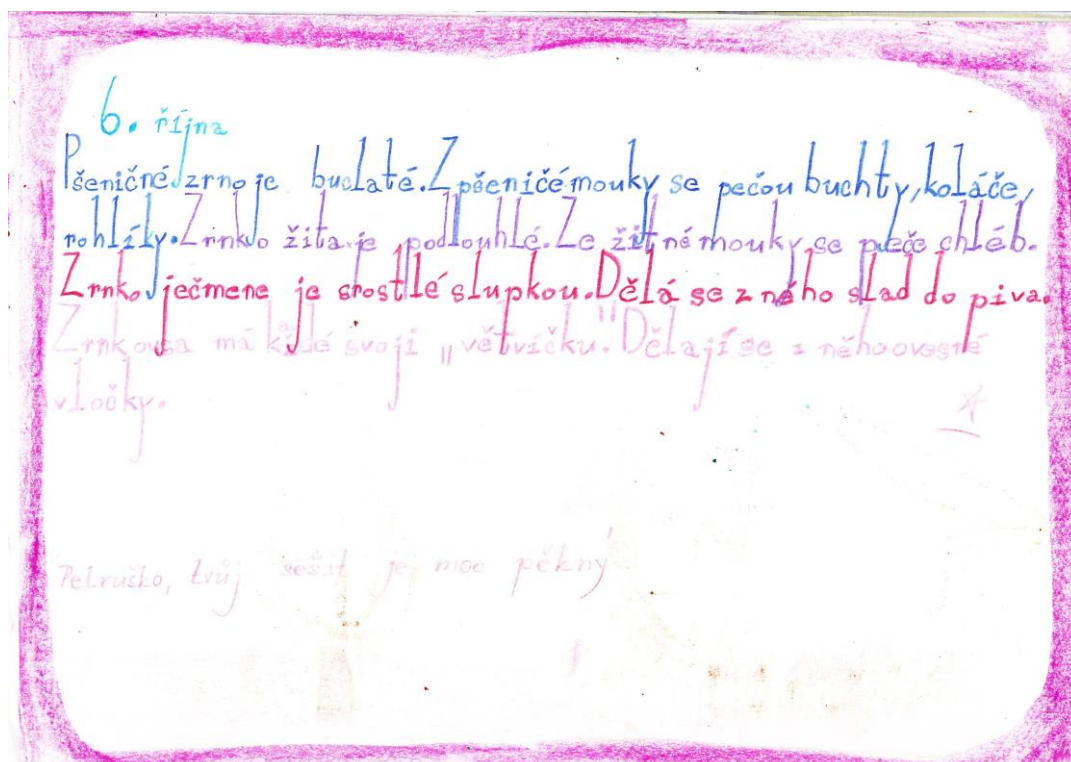
Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní



Zdroj: vlastní