



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

**Komparace přístupu ke vzdělávání na
Waldorfské a běžné základní škole**

Vypracovala: Bc. Veronika Formánková
Vedoucí práce: Mgr. Margareta Garabiková Pártlová, Ph.D.

České Budějovice 2020

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích dne 6. května 2020

Bc. Veronika Formánková

Poděkování

Ráda bych moc poděkovala vedoucí mé práce, paní doktorce Margaretě Garabikové Pártlové za její podněty během zpracování práce. Dále pak Waldorfské a tradiční základní škole v Českých Budějovicích za spolupráci pro praktickou část mé bakalářské práce.

Abstrakt:

Práce se zabývá vymezením hlavních rozdílů mezi vzděláváním na běžné/tradiční základní škole a škole Waldorfské. V úvodu jsou vysvětlovány základní pojmy, jako pedagogika, edukace, výchova apod. Následně práce pojednává o zásadních rozdílech na tradiční a Waldorfské základní škole, jsou zde představeny základní Waldorfské školy v České republice a v závěru teoretické části dochází k porovnání ŠVP obou přístupů. Praktická část vznikla pozorováním, kdy byly vybrány předměty na základní škole a během nich došlo k pozorování a hledání zásadních rozdílů.

Klíčová slova:

Pedagogika, vzdělávání, edukace, role učitele, koncepty vyučování, standardní základní škola, waldorfská pedagogika.

Abstract:

The work is focusing on education at regular grammar school and Waldorf primary school. The introduction explains the basic concepts such as pedagogy, education, upbringing etc. The thesis is discussing subsequently about the most important differences among standard and Waldorf primary school. There are presented all Waldorf schools in the Czech Republic in the next chapter. The practical part was created by watching selected subjects at Waldorf and Standard primary school.

Keywords:

Pedagogy, education, role of teacher, concepts of teaching, standard elementary school, Waldorf pedagogy

Obsah

Obsah.....	6
ÚVOD.....	9
1 PEDAGOGIKA, VZDĚLÁVÁNÍ, EDUKACE, ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ, PROFESE UČITELE.....	12
1.1 Pedagogika jako věda.....	12
1.2 Výuka a vzdělání.....	13
1.3 Edukace, edukační realita a edukační prostředí	14
1.4 Obecná pedagogika.....	14
1.5 Organizační formy vyučování.....	15
1.6 Profese učitele.....	16
2 STANDARDNÍ A ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	18
2.1 POROVNÁNÍ kvality a efektivnosti standardního a alternativního vzdělávání	19
2.2 WALDORFSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ na pozadí přístupu standardního	19
2.3 Waldorfské školy v ČR	23
2.4 Komparace vzdělávacího plánu pro waldorfské školy a ŠVP pro základní školy běžné	25
3 VÝZKUMNÁ ČÁST.....	32
3.1 Úvod	32
3.2 Výzkumný cíl.....	33
3.3 Výzkumné otázky	33
3.4 Výzkumný vzorek:	34
3.5 Výzkumný design:.....	35
3.6 Výsledky výzkumného šetření.....	38

3.6.1	Jak se liší vyučovací hodiny ve waldorfských školách a v tradičních školách v hodinách anglického jazyka z hlediska posuzovaných tříd?	38
3.6.2	Jaké jsou rozdíly z hlediska posuzovaných tříd v aktivitě a komunikaci žáků během vyučování mezi waldorfskou a tradiční základní školou?.....	39
3.6.3	Jak se liší z hlediska posuzovaných tříd pedagogická komunikace během výuky?.....	40
3.6.4	Jaké jsou z hlediska posuzovaných tříd nároky na přípravu na vyučování u učitelů na tradiční základní škole a ZŠ Waldorfské?	41
3.6.5	Jaké jsou z hlediska posuzovaných tříd rozdíly v domácí přípravě žáků na tradiční základní škole a škole Waldorfské?	42
3.6.6	Jaké jsou rozdíly ve využívání didaktických pomůcek ve vyučování z hlediska posuzovaných tříd?	42
3.7	Výsledky výzkumného šetření – matematika	43
3.7.1	Jak se liší vyučovací hodiny ve waldorfských školách a tradičních školách v hodinách matematiky z hlediska posuzovaných tříd?	43
3.7.2	Jaké jsou rozdíly z hlediska posuzovaných tříd v aktivitě a komunikaci žáků během vyučování mezi Waldorfskou a tradiční základní školou?	45
3.7.3	Jak se liší z hlediska posuzovaných tříd pedagogická komunikace během výuky?.....	45
3.7.4	Jaké jsou z hlediska posuzovaných tříd nároky na přípravu na vyučování u učitelů na tradiční základní škole a ZŠ Waldorfské?	46
3.7.5	Jaké jsou rozdíly z hlediska posuzovaných tříd v domácí přípravě žáků na tradiční základní škole a škole Waldorfské?	47
3.7.6	Jaké jsou rozdíly ve využívání didaktických pomůcek ve vyučování z hlediska posuzovaných tříd?	47
3.8	Výsledky výzkumného šetření – obecné	48
3.8.1	Jaké můžeme vidět rozdíly v přístupu rodičů na tradiční základní škole a Waldorfské základní škole z hlediska posuzovaných tříd?	48

3.8.2	Jaké jsou rozdíly v atmosféře a vztazích mezi tradiční základní školou a základní školou Waldorfskou z hlediska posuzovaných tříd?.....	49
4	DISKUZE.....	51
5	ZÁVĚR.....	53
6	ZDROJE.....	54
7	SEZNAM OBRÁZKŮ.....	57
8	SEZNAM ZKRATEK.....	57
9	SEZNAM PŘÍLOH.....	57

ÚVOD

Učení patří do každodenního programu všech lidí. Od těch nejmenších až po ty nejstarší. Každou naší činností se něčemu učíme. V dnešní době nejde říct, že by se někdo během všedního života nevzdělával. Technika, technologie a věda se neskutečným tempem ženou ku předu, jako nikdy dříve. Využíváme stroje, které neustále nahrazují naši práci, automatizované linky, online překladače, v dnešní době stále více a více vyvinutý Google překladač apod. V tomto světě bychom se bez neustálého učení ztratili. Vzdělávání je nutné pro další rozvoj ve vědě. Musíme vést jedince již od mala k tomu, aby byli schopni se tomuto světu a systému přizpůsobit, aby dokázali také pozitivně přispívat k jeho dění.

První učení přijímá jedinec od své matky, učí se základní pohyby, motoriku, první hlásky, slova. Ve věku od 3 do 6 let dítě prochází předškolním věkem, jedná o fázi charakteristickou zejména docházením do mateřské školy. Jeho myšlení se ze symbolické úrovně posouvá na úroveň názorného, intuitivního myšlení. Následně přichází školní zralost a připravenost. Jedná se o velmi významný mezník v životě dítěte. Dítě v tomto věku již déle pracuje, soustředí se a je nutné dosažení emoční a sociální zralosti. Mladší školní věk dítěte je typický konkrétními logickými operacemi. Pro střední školní věk je běžná otevřenost k okolnímu světu, touha po jeho poznání a prozkoumání. Na základě vývojové psychologie můžeme vidět, že bez učení by vývoj nemohl pokračovat. Na všechna již zmíněná období navazuje období pubescence, adolescence, mladší i starší dospělosti, které se bez dalšího učení také neobejdou. (Skorunková, 2005) Dítě prochází celým vývojem a vždy je důležité, kdo jak ho, v jaké situaci provází a podporuje. První kroky jsou samozřejmě závislé na rodičích. Přibližně do 3 let věku dítěte veškeré „vzdělávání“ pochází od rodičů, kteří s ním tráví veškerý čas. Změna a první důležité rozhodnutí přichází přibližně okolo 3 let věku dítěte. Dítě se pomalu začíná od rodičů separovat a začíná navazovat další kontakty – s učiteli, s dětmi ve školce, na hřišti a podobně. Přibližně okolo 3 let jeho věku ale rodiče stojí před rozhodnutím, kde a jak nechají své dítě vzdělávat, jakou bude navštěvovat školku, jestli vůbec již od věku tří let či dříve, později apod.

Mnoho lidí toto rozhodnutí nezvažuje až tak důkladně a volí zařízení, která mají blízko domu, nicméně právě toto první vzdělávání může dítě ovlivnit na celé jeho další cestě

životem. Někteří lidé mají představu, že pedagogika je univerzální věda, která má stejný či velmi podobný obsah. A to jak v různých zařízeních, tak i v jiných zemích. Právě vnímáním pedagogiky mezi lidmi se zabýval Jan Průcha, který vysvětluje, že pedagogika je vědou velmi neuniverzální a její pojetí se velmi liší jak napříč Českou republikou, tak také v celém světě. (Průcha, 2006)

Jak již bylo zmiňováno, žijeme ve světě neustálého pokroku, náš svět se neustále mění. Toto vysvětluje také Hana Kasíková (2010) ve své publikaci Kooperativní učení a kooperativní škola. Kasíková upozorňuje již na začátku vysvětlování na známou tezi „Škola – základ života.“. Právě proto, jak funguje naše společnost, je škola skutečným základem pro naše veškeré fungování ve společnosti. Kasíková (2010) upozorňuje na velmi důležitý úkol škol, čímž je socializace dětí. Musíme děti umět připravit na jejich budoucí život. Pak ale může přicházet otázka, zda tuto přípravu provádíme správně. (Kasíková, 2010) Je opravdu nezbytné, aby se děti učily z paměti desítky stránek dějepisu, přírodopisu, či uměly vyřešit stovky typů slovních úloh? Musí opravdu každý umět všechno? Nestačilo by, aby každý uměl něco, to, co ho baví? Proč, když chci pracovat jako lékař musím umět 3 jazyky a dějepis? Když se nad těmito otázkami zamyslíme, měli bychom si uvědomit, že se jedná o otázky, po kterých se ptá snad každý žák. Zdálo by se dost jasné, že jako lékař nepotřebuji znát výborně letopočty bitev či panovníky určitých zemí. Stejně tak, jako pracovník humanitních věd nepotřebuje znát typy bakterií z přírodopisu či konstrukci Thaletovy kružnice. Zdálo by se to dost jasné, vše to dává smysl, nicméně tato otázka není vůbec takto jednoduchá. Každý na tuto otázku reaguje jinak. Tato práce se zabývá základním vzděláváním dětí ve věku od 6 do 15 let. Právě v tomto věku by se dětem mělo dostávat všeobecného vzdělávání. Děti v tomto věku zpravidla nejsou rozhodnutí pro své budoucí povolání a pokud ano, změnám názoru během své cesty základní školou se často nevyhnou. Desítky žáků nejsou ještě před maturitou na gymnáziu rozhodnutí, co přesně chtějí jednou dělat, jak chtějí pracovat a teď přichází do hry znovu ta stejná otázka jako na začátku? „Proč bych se měl na základní škole učit dějepis, když chci jít jednou na medicínu?“ Jak tedy odpovědět na tuto otázku není ani trochu jednoduché. I to vedlo ke vzniku mnoha přístupů ke vzdělávání. Vedle vzdělávání na běžných školách stojí vznik mnohých alternativ. Alternativami školního vzdělávání se více zabývá Jan Průcha (2001) ve svém díle „Alternativní školy a inovace

ve vzdělávání“. Jan Průcha se hned na úvod shoduje a mnoha dalšími autory, když začíná svou publikaci slovy: *„Změny a inovace doprovázejí veškerý vývoj společnosti – a stejně tak i vývoj vzdělávání. Je tudíž přirozené, že pedagogické teorie a výzkum se snaží objasňovat, které změny ve vzdělávání vznikají a zda jsou užitečné nebo perspektivní.“* (Průcha, 2001, str. 7) Stejně tak, jako existuje velké množství alternativního vzdělávání, tak napříč vzniklými institucemi vzdělávání existuje množství metod vzdělávání. I přesto, že určitá skupina jedinců navštěvuje tradiční základní školu, každý z nich bude vzděláván trochu jinak. I přesto, že skupina jedinců bude navštěvovat waldorfské školství, v cíli každý z nich bude veden odlišně. Snahou však je, aby metody vzdělávání v jednom systému byly co nejshodnější. Právě proto existují i školní vzdělávací programy.

Mohlo by se tedy zdát, že vzdělání je provázeno desítkami různými metodami a přístupy. Snahou ale samozřejmě je, aby každý dosáhl v cíli co nejlepších výsledků a byl připravený na následující změny, které jedince čekají při přestupu na další stupeň vzdělávání. Právě toto vedlo k vytvoření Rámcového vzdělávacího programu. Tento program je velmi obecný, ale alespoň zajišťuje podobné výstupy u dětí daných ročníků. Každá škola poté pracuje se Školním vzdělávacím plánem, který například již dále rozšiřuje o cíle konkrétních předmětů apod., neboť rámcový vzdělávací program přímé rozdělení na předměty nezahrnuje.

Dále se tato práce zabývá nejrůznějšími metodami výuky a přístupů k jedincům. Detailněji se pak věnuje vzdělávání na tradičních základních školách a na jedné z alternativ běžného vzdělávání, čímž je v dnešní době stále více rozšiřované waldorfské školství. Cílem teoretické části práce je tedy nalezení hlavních rozdílů těchto dvou směrů a poté shrnutí aktuálních vzdělávacích waldorfských středisek v České republice. V praktické části práce je prováděn výzkum formou pozorování. Výstupem je popis stylu vzdělávání na běžné základní škole a na základní škole Waldorfské. Práce se věnuje přístupu vyučujících k žákům, reakcím žáků během vyučování a probírané látce v konkrétním ročníku napříč různými předměty.

1 PEDAGOGIKA, VZDĚLÁVÁNÍ, EDUKACE, ORGANIZAČNÍ FORMY VYUČOVÁNÍ, PROFESE UČITELE

1.1 Pedagogika jako věda

Na začátku bychom se měli ptát, zda je pedagogika opravdu vědou či nikoli. Názory lidí na pedagogiku se liší napříč generacemi, sociálními vrstvami a odborníky. Když byl prováděn výzkum mezi lajky, s názvem „Co je pedagogika?“, názory jedinců byly velmi různorodé. Někteří vnímali pedagogiku jako vědu, ale pro některé byl tento pojem zcela nevědecký, ale obecně lze konstatovat, že nepedagogická veřejnost vnímá pedagogiku jako složku návodů a postupů při práci ve školství. Mnoho věd, pojmů ve vědě se pyšní svou vlastní definicí. U pedagogiky tomu tak ale bohužel není. Existuje celá řada definic, ale vzhledem k nedostatku terminologie se nepodařilo přesnou definici ustálit. Napříč různými slovníky pedagogiky najdeme desítky nejrůznějších definic, ale podstata je velmi obdobná. Pedagogika vychovává a pomáhá formovat jedince. Důležité je zmínit, že pedagogika v kontextu výchovy je věda, která se cílevědomě snaží formovat osobnost jedince. Každému jedinci se dostává jak výchovy cílevědomé, tak nevědomé. Stejně tak, jak je obecný pojem pedagogiky, je různorodá i její realizace. Pedagogika se liší všude ve světě, každá škola v jednotlivých státech aplikuje jinou pedagogiku, různým jejím částem věnuje jinou pozornost a klade důraz na odlišné faktory. Příkladem různého pojetí pedagogiky mohou být dvě evropské země – Německo a Francie. V Německu je kladen velký důraz na pedagogiku jako vědu, Němci přikládají pedagogice vysokou hodnotu jakožto autonomní vědě a interdisciplinární vztahy nepřipouští. Protipólem Německa je Francie, kde je pedagogika vnímána jako věda vzdělávání „science of education“, nicméně je neustále zdůrazňován velký přesah do sociologie, ekonomie a další věd. (Průcha, 2005)

Tak jako se liší názory odborníků teoretiků, liší se také přístupy odborníků praktiků, tj. učitelů ve školách. Právě tyto různé přístupy měly dopad na tvorbu různých pedagogických konceptů, jako je přístup k pedagogice dle Rudolfa Steinera či obdobných osobností minulého i dřívějších století.

1.2 Výuka a vzdělání

Mezi klasické pojmy pedagogiky patří výchova a vzdělávání. Oba tyto pojmy jsou v praxi využívány souběžně. Definice těchto pojmů existuje celá řada. Výchova je ale nejčastěji definována jako předávání zkušeností „duchovního majetku“ z generace na generaci. Jedná se o předávání vzorců chování. Výchova je hlavní složkou socializace, která je považována jako začleňování do společnosti. Z těchto dvou jednoduchých základních definic by se mohlo zdát, že výchova a socializace mají stejný význam. Není tomu ale přímo tak. Jak dále vysvětluje Jan Průcha: „*Výchova je v pedagogickém prostředí považována za záměrné působení na osobnost jedince s cílem dosáhnout změn v různých složkách osobnosti.*“ (Průcha, 2006, str. 17) Výchova pak dále může být rozdělována do dalšího množství složek, jako je výchova rozumová, mravní, umělecká atd. Na výchovu navazuje vzdělávání. Vzdělávání je definováno jako cílený proces. Vzděláváním se záměrně a organizovaně osvojují poznatky, dovednosti a postoje. Vzdělávání je tak typické právě pro školní vyučování. (Průcha, 2006) V praxi jsou oba pojmy (výchova a vzdělání) využívány souběžně. S tímto tvrzením se ale dostává do konfliktu tvrzení Vlastimila Pařízka (1996), který mezi těmito dvěma pojmy vidí jisté neshody. Výchovou se rozumí postup, činnost pozměňující a usměrňující lidskou přirozenost za účelem dosažení určitého vzdělání. Vzdělání pak vnímá jakožto cíl, kterého bylo dosaženo. Dále vysvětluje vzdělání jako soustavu vědomostí, dovedností či návyků. (Pařízek, 1996)

Každý autor definuje výchovu a vzdělání odlišně. Například Jan Solfronk (1991), ve své publikaci s názvem „Organizační formy vyučování“ vysvětluje vzdělávání jako proces. Nejvíce srozumitelný pojem lze vidět u Průchy (2006). Pojmy jsou totiž silně provázány. Výchova je dětem dáвана hlavně od svých rodičů v nejujtějším věku. Dítě je směřováno určitým směrem a záměrně se působí na jeho osobnost. Vzdělání je pak vnímáno jako organizované osvojování poznatků a dovedností. Právě v těchto dvou zjednodušených definicích, můžeme velmi dobře vidět důležitost obou pojmů, které jsou propojeny, ale zároveň by se neměly zaměňovat, jak vysvětluje ve svém díle Pařízek (1996).

1.3 Edukace, edukační realita a edukační prostředí

Edukační realita je základním pojmem pedagogiky. Jedná se o označení nějakého úseku, v němž probíhá jakékoli vzdělávání. Tomu napovídá i překlad z anglického jazyka, odkud pojem pochází. Tento pojem je odvozen od anglického „education“, což v překladu znamená vzdělání. (Průcha, 2006)

Edukační procesy jsou činnosti jedinců, které bychom mohli přirovnat například k mentorování. Jeden jedinec se učí a druhý se ho snaží vést správným směrem. Jedná se tedy o vztah mezi vyučujícím a učícím se. Pod tento pojem lze zahrnout například úplně obyčejnou instruktáž, kterou dítě dostává od babičky ohledně zavazování tkaniček. (Průcha, 2006) Edukační prostředí je pak místo, kde k jakékoli interakci tohoto typu dochází. Edukační prostředí ovlivňuje fyzikální místo, kde k edukaci přímo dochází. Dalším faktorem jsou zúčastněné subjekty. Fyzikální místo je například školní třída, školka, herna pro děti, hřiště apod. Zúčastněné subjekty jsou jedinci, kteří v dané situaci mají nějakou roli. Těmi jsou například rodiče, učitelé, další děti, spolužáci apod. Nejlépe lze ale samozřejmě edukační prostředí pozorovat ve škole. Vzdělávání lze tedy zjednodušeně definovat jako specifickou edukaci. Vzdělání je tedy považováno jako dlouhodobé a ideálně institucionalizované. (Průcha, 2006)

1.4 Obecná pedagogika

Nezákladnější definicí obecné pedagogiky by se mohla zdát definice, že se jedná o primární disciplínu pedagogické vědy. Obecná pedagogika je dále více rozebírána v knížce Jůvy (1995). Zde je definována také jako základní pedagogická disciplína, ale dále pojem objasňuje: „...*usiluje o systematizaci a interpretaci základních pedagogických jevů a zákonitostí a o vyvození obecně platných pedagogických norem. Abstrahuje od věku vychovávaného jedince, od instituce, ve které se výchova dětí koná, i od oboru, ve kterém se jedinec vyvíjí. Přináší tak závěry pro všechny dílčí pedagogické disciplíny, a má tedy úlohu integrační a kooperační.*“ (Jůva, 1995, str. 15)

Dále je podstatné rozdělení obecné pedagogiky do dvou částí. Jedná se o metodologickou část a všeobecnou teorii výchovy. Metodologická část se zabývá

problémy pedagogiky jakožto vědy. Jedná se o vymezení problémů pedagogiky, vztahu pedagogiky k dalším vědám... Všeobecná teorie výchovy v obecné pedagogice je již více pragmatiká. Zabývá se totiž konkrétními cíli výchovy, funkcemi výchovy při rozvoji jedince apod. Obecná pedagogika se tedy zabývá zejména velmi obecnými otázkami, které ale mají řešení napříč různými oblastmi dalších pedagogických disciplín. Otázky obecné pedagogiky se zdají být velmi jednoduché, nicméně odpověď zpravidla není jasná. Právě i tato problematika a různé pohledy na ni vedly ke vzniku různých alternativ vzdělávání, které budou v následujících kapitolách dále rozebírány. (Průcha, 2006)

1.5 Organizační formy vyučování

Organizační forma vyučování patří k základní problematice prostředků vyučování. Jedná se o klíčovou otázku této problematiky. Jan Solfronk definuje formu vyučování jako uspořádání celého vyučovacího procesu. Důležitou roli hrají jeho složky, uspořádání v čase a prostoru. Organizační forma vyučování zahrnuje: činnosti učitele, činnosti žáků, struktury učiva, struktury věcných prostředků (čas, prostor). Spolu s vývojem vyučování se objevují různé varianty organizace. Ty se objevují v souvislosti na změnách a celkových podmínkách rozvoje společnosti. Příkladem může být vzdělávání individuální a hromadné. Docházelo k různým změnám, podle potřeby a čekalo se, zda tento přístup bude efektivní. Když se podíváme do historie vzdělávání, individuální vzdělávání bylo nejrozšířenější ve starověku a středověku, a tak je individuální vzdělávání označováno jako nejstarší přístup. Jedná se tedy o přístup, kdy žáci jsou shromážděni v jedné místnosti, ale každý pracuje sám, neprobíhá mezi nimi žádná interakce a jsou také různého věku. Každý žák má stanovený svůj individuální program učení. Žáci tak nepracují s učebnicemi a není žádná forma sdělování informací. Tento přístup se ukázal jako neefektivní s řadou velmi podstatných nedostatků. Druhou možností je potom hromadné vyučování, které je standardem dnešní doby. K velké změně vyučování došlo na základě díla Jana Ámose Komenského. Od té doby se hromadné, nebo také „masové“ vyučování dostává do popředí. I v tomto systému docházelo a neustále dochází k velké řadě změn, ale základní rysy tohoto přístupu se udržely. Řídící systém je představován jedním učitelem, žáci jsou ve skupině, třídě, kde spolupracují. Systém učiva je uspořádán v učebních předmětech a učivo je uspořádáno do časových jednotek. V dějinách,

konkrétně v 18. století přišel A. Bell a J. Lancaster s novým přístupem k vyučování. Situace byla částečně vynucena i dalšími okolnostmi, protože měli za úkol pracovat s velmi chudou částí obyvatelstva a potřebovali tak udělat vzdělávání co nejlevnější. Princip jejich přístupu spočíval v tom, že starší děti vyučovaly děti mladší. Učitel vytvořil skupiny po 10 žácích, ke každé skupině přiřadil jednoho staršího žáka a poté hlavní učitel instruoval žáky starší a každý z nich pracoval s 10 mladšími žáky. Šlo tak o to, že jeden učitel mohl zvládnout až 800 žáků. Se vzájemným učením se v dnešní době již neseťkáváme, nicméně z praxe lze potvrdit, že interakce mezi staršími a mladšími žáky také probíhá a dokáže být velmi efektivní. Není to samozřejmě pravidelnou okolností, ale některé školy toto vzájemné učení v některých předmětech využívají. Z individualizované formy vyučování dnešní instituce přece jen nějaké poznatky také přebraly. Příkladem je individuální práce, kdy každý žák by měl být sám tvůrčí a učitel mu dává rady, aby byl sám schopný dojít k řešení. V historii jsme se tak mohli setkat s celou řadou přístupů. Nejde říct, že by se vyloženě některý systém udržel a byl ideální. Žádný systém nebude nikdy ideální, kdyby byl, nevytvářeli bychom nejrůznější alternativy vzdělávání apod. Na základě informací o nejrůznějších přístupech lze ale jasně rozpoznat, jaké poznatky byly převzaty právě do různých typů vzdělávacích institucí. (Solfronk, 1991)

S dalším přístupem přichází mezi lety 1861 až 1925 žijící učitel Rudolf Steiner. Rudolf Steiner se pokusil praktikovat své pedagogické myšlenky v tovární waldorfské škole. Steiner se zabýval problematikou eurythmie. Chápané jako tělo fyzické (rozvíjející se do 7 let dítěte), tělo éterické (utvářející se do 10 let dítěte) a tělo astrální (vyvíjející se do 14 let). Právě Rudolf Steiner je neustálou inspirací pro waldorfské školy, a i praxe potvrzuje, že neustálé vzdělávání pedagogů waldorfské školy vychází právě od něj. Solfronk dále upřesňuje hlavní myšlenky a zásady waldorfské školy jako: výuka v epochách, eurythmie, esteticko-rytmické vzdělávání, nová funkce třídních učitelů, samospráva školy a úzká spolupráce s rodiči. (Solfronk, 1991)

1.6 Profese učitele

Kdo přesně je učitel vymezuje ve své knize současných poznatků o profesi Jan Průcha (2002). Nejčastěji lze tuto pozici definovat jako člověka, který vyučuje ve škole. Někdy lze učitele označit také jako edukátora, jedná se o profesionála, který provádí

edukaci, tu lze chápat jako vyučování, vychovávání, školení, zacvičování, trénování. Dále Průcha (2002) objasňuje, že učitelem je jedinec, který zprostředkovává systematicky upravené poznatky z nejrůznějších oborů. Definice učitele je založena na třech konceptech – aktivita, profesionalita a vzdělávací program. Průcha rozděluje učitele do skupin podle toho, na kterém druhu a stupni školy působí, dále se jedná o specifikaci dle oborů, čímž Průcha myslí vyučované předměty. Zmiňuje, že zejména na nižším stupni se jedná o „univerzalisty“, tj. o učitele, kteří zprostředkovávají výuku všech či většiny předmětů. Na vyšším stupni se zejména setkáváme s učiteli s bližší specializací. (Průcha, 2002) Právě v této definici hned poznáváme základní rozdíl běžného a waldorfského vzdělávání. Mezi hlavní myšlenky waldorfského vzdělávání totiž patří, že učitel i na vyšším stupni pracuje s dětmi ve všech či velké většině předmětů. Učitel může odmítnout výuku nějakého předmětu, pokud se v něm necítí dobře, nicméně z velké většiny mají žáci na všechny předměty jednoho učitele, a to od první až do deváté třídy.

V dnešní moderní společnosti jsou na učitele kladeny v jejich profesi stále větší nároky a stejně tak jsou učitelé velmi často vystavováni kritice. Přístupy učitelů jsou velmi často odlišné. Problematikou ale není samotná profese učitele, ale neustále se měnící společnost, neustále se měnící požadavky na děti, vlivy na chování dětí má i stále narůstající počet rozpadajících se rodin apod. Přístupy učitelů se velmi liší, nicméně vždy by měly vycházet ze základních principů dané základní školy. Podstatné rozdíly v přístupu učitelů, v jejich profesi lze pozorovat mezi běžnými základními školami a školami Waldorfskými. Nikdy ale nelze tyto přístupy generalizovat. Školní prostředí je totiž velmi turbulentní a nikdy nelze aplikovat vždy stejná pravidla s dosažením zcela stejných výsledků. Právě i tyto přístupy a podobu učitelské profese bude rozebírat praktická část této práce, která na základě pozorování bude odhalovat základní rozdíly v této profesi. Vždy je ale nutné brát v úvahu, že každý učitel, každá osobnost a stejně tak každý žák je jiný a z toho důvodu získané poznatky nejsou zcela zobecnitelné na všechny pedagogy obou směrů vzdělávání.

2 STANDARDNÍ A ALTERNATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Alternativní vzdělávání je v dnešní době stále více diskutovaným tématem. Obecně lze říct, že alternativní vzdělávání je pojem, který odlišuje tradiční vzdělávání, čímž myslíme vzdělávání nabízené státem (případně jinými tradičními institucemi) právě od vzdělávání alternativního. Alternativní školství se liší tím, že odmítá formální kurikulum či formální metody výuky. Nabízí tak jiné možnosti než vzdělávání na veřejných školách. Rozdíly lze pozorovat ve stanovených cílech, ve učebních obsazích či spolupráci s rodiči. Alternativní školství vzniklo na základě kritiky škol veřejných. S tím se ztotožňují i dnešní alternativní školy, které tvrdí, že zájem neustále narůstá a důvod je připisován nespokojenosti jedinců s veřejným, tj. běžným vzděláváním. Dále je nutné zmínit, že důležitým rozdílem je ekonomický aspekt. V České republice máme bezplatné školství, nicméně pouze na rovině státních škol. Školy soukromé, do nichž právě alternativní školy řadíme, financované státem nejsou a jejich existence je závislá na dotacích a platbou školného od rodičů žáků. Vznik alternativních škol je velmi často spojován s reformní pedagogikou, která se vyvíjela zejména ve 20. a 30. letech 20 století jak ve světě, tak v tehdejší Československu. Za nejvýznamnějšího představitele reformní pedagogiky lze považovat Václava Příhodu, který díky svým pobytům v zahraničí neustále obohacoval poznatky tehdejšího, a tedy i alternativního školství, které se v té době v zahraničí silně rozvíjelo. Dalšími představiteli reformní pedagogiky byli například: Otokar Chlup, Maria Montessori, Peter Petersen a další. Alternativní školy můžeme rozdělit dle Jana Průchy (2001) do 3 základních skupin, jimiž jsou: klasické reformní školy, církevní školy a moderní alternativní školy. Do první kategorie, jíž jsou klasické reformní školy můžeme zařadit, v České republice nejznámější typ školy – tj. školu Waldorfskou, která bude detailně rozebírána v následujících kapitolách této práce. Další školou tohoto typu je Montessoriovská škola, která klade důraz na normální, přirozený vývoj dítěte a řídí se heslem: „Pomoz mi, abych to mohl udělat sám.“ Dalšími, v České republice již méně známými typy škol jsou školy: Freinerovské, Jenská či škola Daltonská. Dalším typem alternativní školy jsou školy církevní. Průcha (2001) upozorňuje na to, že velmi často jsou církevní školy spojovány se školami státními. Nelze totiž vždy pozorovat až tak silné rozdíly oproti standardnímu vzdělávání. Církevní školy mají právo na mnoho forem

výuky, nicméně vždy jejich přístupy a formy výuky musí být schvalovány ministerstvem a stejně tak mohou od státu dostávat dotace jako školy veřejné. Za zmínku stojí také moderní alternativy školství, pojem by mohl svádět k zařazení již zmiňovaných alternativ do této kategorie, nicméně do této kategorie nelze zařazovat právě ty školy, které vycházejí z reformní pedagogiky. Mezi české alternativy lze zařadit: Angažované učení, Škola hrou, Integrované učení, Zdravá škola, Projektové vyučování, Otevřené vyučování, Dramatická výchova. (Průcha, 2001)

2.1 POROVNÁNÍ kvality a efektivity standardního a alternativního vzdělávání

Pokud budeme chtít porovnávat tradiční a alternativní vzdělávání, budeme muset pracovat s velkým množstvím determinantů. Jako je tomu v přístupech ke vzdělávání, nikdy nebudou stejné vstupy způsobovat stejné výstupy, neboť školní prostředí je velmi turbulentní a pracuje s velkým množstvím proměnných. Z toho důvodu je velmi obtížné stanovovat přesná data. Cílem je tedy zohlednit co nejvíce proměnných a na jejich základě najít co nejvíce podobností, které lze porovnávat. Velkou hodnotu musíme přikládat ukazatelům vystihujícím prostředí škol. V roce 1995 byl totiž proveden výzkum, že právě prostředí ovlivňuje výsledky. Výzkum byl proveden na testech Kalibro, zkoumány tudíž byly čtyři základní kategorie – český jazyk, matematika, širší humanitní a širší přírodovědný základ. Výzkum ukázal velké rozdíly mezi žáky ze škol na vesnicích, v malých i velkých městech. Velkou roli hraje rodinné prostředí, odkud dítě pochází. Charakteristiky rodinného prostředí jsou nedílnou součástí jeho výsledků. (Průcha, 2001)

2.2 WALDORFSKÉ VZDĚLÁVÁNÍ na pozadí přístupu standardního

Jak již bylo v předchozích kapitolách teoretické části zmiňováno, waldorfské vzdělávání vychází i v dnešní době neustále z poznatků svého zakladatele Rudolfa Steinera. Waldorfská pedagogika je známa základním mottem „Výchova ke svobodě.“. Mezi základní rysy waldorfské pedagogiky se řadí denní rytmus. Steiner je kritikem rozvržení dne do mnoha částí v různých oborech, nesouhlasí tedy s častou změnou předmětů, která je běžná ve státních školách. Situaci porovnává s pozicí v zaměstnání a vysvětluje, že ani dospělý člověk v běžném životě neprochází takovou dynamikou během jednoho dne. Cílem waldorfských škol je uspořádání každodenní výuky organicky.

Vychází tedy z toho, že ráno dítě nejlépe zvládá činnost myšlenkovou, poté činnost rytmickou, následně praktické a umělecké zaměření. Z tohoto uspořádání je tedy zřejmé, že výuka ve 45minutových intervalech rozdělených mezi všechny předměty je pro waldorfské vzdělávání nereálná. Z toho důvodu využívá waldorfské vzdělávání vyučování na základě epoch. V prvním ročníku rozdělení do epoch nemůžeme ještě moc pozorovat. Důvodem je, že výuka není rozdělena do předmětů, ale náplní žáků v první třídě je kreslení, povídání si o přírodě apod. U dětí starších již rozdělení do epoch probíhá běžně. Epochy trvají tři a čtyři týdny. (Carlgren, Klingborg, 2013) Zjednodušeně tedy můžeme říct, že se žáci věnují po tuto dobu matematice, následně dalším předmětům a k matematice se vrací třeba až po několika měsících. Právě toto se stává častou kritikou waldorfského školství. Pedagogové waldorfského školství ale tvrdí, že právě tento způsob je o hodně efektivnější, neboť pracuje s dlouhodobou pamětí dětí a vybavení si látky, která byla probírána před několika měsíci zabere učiteli jeden den a dítě se na hlavní fakta bez problému rozpomene. (Carlgren, Klingborg, 2013)

Dalším specifikem tohoto alternativního přístupu je přístup k literatuře, učebnicím či pracovním sešitům. Z běžných základních škol známe, že dítě již v první třídě dostane čítanku, písanku, sešity, učebnice, nicméně tomu v tomto alternativním směru tak není. Děti si učebnice vypracovávají samy, učitel často připravuje dle svých představ nejrůznější pracovní listy, diktuje dětem zápisky, nicméně ilustrace, vysvětlivky si musí děti vytvářet samy. V dnešní době se stále častěji setkáváme s dětmi, které mají problémy s motorikou, běžné praktické činnosti jsou jim cizí. Vina může být připisována výchově rodičů, kteří velmi často dítěti ještě ve věku, kdy neumí číst pořídí telefon či tablet, nicméně ani na tradičních základních školách není prostor pro manuální činnosti až tak vymezen. Manuální činnost a její míru lze porovnávat v tradičním vzdělávání velmi obtížně, neboť tyto činnosti jsou závislé na možnostech a prostorách daných škol. Na některých základních školách mají žáci dílny, kde mají možnost vyrábět hračky ze dřeva, jinde mají kuchyňky, neboť mají nové a moderní vybavení či jinde mají práce na zahradě, pokud to umožňují prostory. S jistotou lze ale říct, že rozdíly jsou velmi markantní a zároveň počet vymezených hodin pro ruční práce je v porovnání s ostatními předměty velmi malý. Ruční práce lze zařazovat také do běžných vyučovacích hodin, jako je například fyzika, nicméně v běžném vzdělávání žáky neustále limituje časová dotace a

45minutová hodina. Ve waldorfském vzdělávání je ale důraz na ruční práce a řemesla kladený velmi. (Carlgrén, Klingborg, 2013) Když se podíváme přímo do školního vzdělávacího plánu, plán řemesel je detailně rozpracován. Žáci se již od první třídy věnují práci se speciálními materiály. Od první do páté třídy se věnují šití, háčkování až na úrovni výroby hraček či doplňků oblečení. I na druhém stupni se věnují šití, ve škole se naučí šít na stroji, plést apod. (Richter, 2013) Na tradičních základních školách toto není možné vzhledem k časové dotaci pracovních činností a jak jsem již zmiňovala, vzhledem k délce hodin je zakomponování do 45minutových bloků velmi obtížné. V Rámcovém vzdělávacím programu jsou tyto činnosti zahrnuty v kapitole „Člověk a svět práce“, nicméně specifikum této povinnosti je v RVP tak obecné, že nejsou běžné základní školy nijak silně vázány na jeho detailní dodržování a pro splnění stačí pouze okrajové se věnování vybrané činnosti, a tak je zpravidla větší časová dotace věnována ostatním předmětům. (MŠMT, 2017)

Časová dotace, nadřazování jednotlivých předmětů jsou pro tradiční základní školy typické. Na tento rozdíl upozorňuje Dvořáková (2011) ve své knize „Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky“, kde mimo výuky jazyků ujasňuje klíčové pilíře waldorfského vzdělávání. Upozorňuje právě na to, že se waldorfská pedagogika vyhýbá nadměrné specializaci a jednostrannosti a všem předmětům tak poskytuje stejnou váhu. Cílem tohoto celostního a neselektovaného přístupu je dát dětem široký a nesespecializovaný základ. Jak jsem již zmiňovala, pro waldorfské školství je typická výuka v epochách. Dvořáková (2011) vysvětluje jejich důležitost v souvislosti s možností detailně pracovat na tématu, více se do něj ponořit a vyučovat na základě mezipředmětových souvislostí. Výhodou je právě to, že na velkou část či všechny předměty má třída jednoho učitele, který si mezipředmětové provázání může dovolit. Pokud bude učitel velmi dobře vzdělaný ve všech oblastech základního vzdělávání, přináší to velkou přidanou hodnotu, které na tradiční základní škole lze jen těžko dosáhnout. Tento fakt lze ale na základě získaných informací z literatury jen velmi těžko hodnotit a přiřazovat mu onu „přidanou hodnotu“. Důvodem je, že každý učitel je jiný a i přesto, že jeden učitel může být v tomto přístupu velmi kvalitní, jiný může mít s výukou všech předmětů problémy. Dvořáková (2011) na tuto problematiku reaguje tím, že činnost učitele je ve waldorfském školství chápána jako umělecký proces. I přesto by se

na toto tvrzení a způsob výuky dala nalézt řada kritiky, a to zejména u vyšších ročníků, kdy má učitel svou znalostí pokrýt celou řadu předmětů a dítě připravit na následnou střední školu. Jak již bylo zmiňováno, toto je velmi těžké hodnotit a kvalitu této metody lze posoudit jedině hodnocením jednotlivých učitelů. (Dvořáková, 2011)

Dvořáková (2011) dále upozorňuje, že odborné předměty jsou vyučovány mimo epochy a je jim stanovena 45minutová dotace jako na tradičních školách. Dalším významným rozdílem je hodnocení. Ve státních školách je stanovené hodnocení pomocí pěti stupňů. V této alternativě je poté hodnocení specifické, a to formou slovního hodnocení. Pro běžné vzdělávání je typické srovnávání s ostatními žáky, které by je mělo motivovat k lepším výkonům, dítě má okamžitou zpětnou vazbu k tomu, co se naučilo a co ne. Waldorfské vzdělávání zcela odmítá komparaci žáků a věnuje pozornost slovnímu hodnocení s ohledem na individuální schopnosti žáků, nikoli v porovnání s ostatními. (Dvořáková, 2011) Důležitou roli v tomto přístupu hrají také rodiče dětí. Jak můžeme znát z běžných státních škol, třídní schůzky se konají zpravidla dvakrát až čtyřikrát ročně a zpětnou vazbu přináší zejména známky. Ve waldorfském přístupu je ale kladen velký důraz na osobní kontakt s rodiči. Většina waldorfských škol pořádá setkání s rodiči jednou měsíčně, nicméně i přímo mezi waldorfskými školami lze nalézt řadu rozdílů. Spojující je ale vždy zájem o rodiče a nutnost jejich spolupráce. (iwaldorf, 2008) Srdcem waldorfské pedagogiky je měsíční slavnost, která, jak již název napovídá se koná každý měsíc školního roku. V tradičních základních školách bychom onu „měsíční slavnost“ nazvali besídkou, která se koná zpravidla jednou až dvakrát ročně. Tyto slavnosti jsou ukázkou činností, které se děti naučily. Důvodem konání měsíční slavnost vždy po čtyřech týdnech je spolupráce mezi ročníky, setkávání rodičů a utváření přátelské atmosféry. Mladší děti mohou být motivovány staršími a starší vidí pohledem zpět, jakými vývojovými fázemi procházely. (Carlgren, Klingborg, 2013)

Dalším základním rozdílem mezi výukou na tradičních a waldorfských školách může být výuka náboženství. Pokud si vezmeme Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, o výuce náboženství se zde moc nedozvíme a na mnoha základních školách k jeho výuce ani nedochází. Ve školních vzdělávacích plánech se můžeme občas setkat s tím, že nauku o náboženství nahrazuje etická výchova, která ale dle RVP je samostatná část, která v sobě samotné náboženství nezahrnuje. Na výuku náboženství je ale kladen

ve waldorfské pedagogice velký důraz. Nyní by se mohlo zdát, že waldorfské školy jsou církevní, nicméně právě diferenciací náboženství nás vyvádí z omylu. Na počátku, při zakládání waldorfských škol chtěl Rudolf Steiner vyučovat náboženství buď katolické nebo protestantské, na základě souhlasu a vyznání rodičů. Později se ale ukázalo, že vhodnějším přístupem bude výuka náboženství na obecné rovině. Využívá tedy základy křesťanství, ale žákům ukazuje zcela nezaměřený pohled a nutí je, aby si sami vybrali. (Carlgren, Klingborg, 2013)

Ve vzdělávacím programu pro waldorfské vzdělávání nemáme také stanovenou látku, která se, v jakém ročníku náboženství probírá, nicméně jsou vymezeny body, kterých by se waldorfská výuka měla dotýkat. Zároveň je ale nutné podotknout, že žáci, respektive jejich rodiče (zákonní zástupci) mohou výuku náboženství odmítnout. Výuka náboženství je silně doporučována, vzhledem k jeho nestrannosti a je obhajována tím, že by nikdo neměl vyrůstat bez pěstování úcty, duševních sil a zbožnosti.

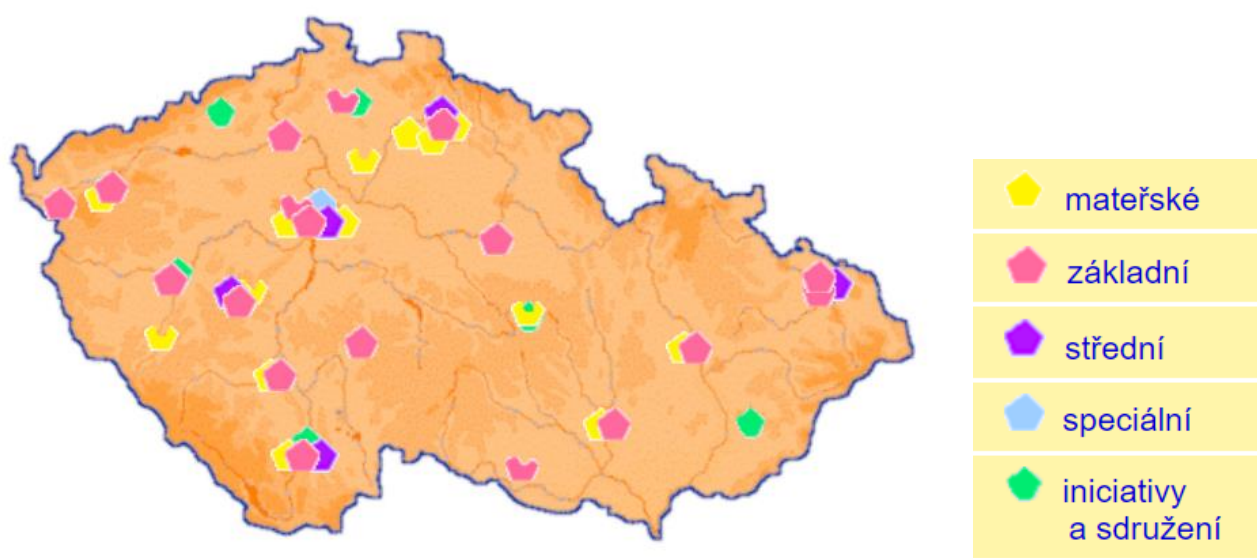
2.3 Waldorfské školy v ČR

Waldorfské školy v České republice lze rozdělit do pěti základních skupin. Waldorfské školy jsou rozděleny na základě zaměření na věkovou kategorii či dle specializace. Jako běžné školy jsou i waldorfské rozděleny na mateřské, základní a střední. Dále potom odlišujeme školy speciální a iniciativy a sdružení. Nejvíce waldorfských škol jsou školy základní. Celkem je v České republice zaregistrováno 54 škol. Mezi nimi jsou jak základní, mateřské a střední školy, ale i například rodinné kluby setkávání s waldorfským přístupem. V hlavní městě se nachází dvě Waldorfské základní školy a jedna základní spojená se střední školou. Dále jsou zde 3 mateřské školy, dvě mateřská centra a rodinný klub setkávání. S tímto počtem Praha zaujímá první místo v počtu této alternativy v České republice. Dále je waldorfské vzdělávání zastoupeno v Příbrami, kde má zastoupení mateřská, základní i střední škola a rodinné centrum Poupátko. Další základní škola je v Pardubicích a speciální formu waldorfského vzdělávání zde zastupuje Centrum pro rodinu Viola, což je občanské sdružení. Další základní, střední a tři mateřské školy jsou nabízeny ve městě Semily, a ještě je zde waldorfské mateřské centrum. V jižních Čechách se lze s waldorfským vzděláváním setkat v Písku, kde je základní a mateřská škola, poté ještě W sdružení – opět občanské sdružení. V jižních Čechách je tato alternativa nabízena ještě v Táboře, ale pouze na

úrovni základního vzdělávání. Velké zastoupení je v Českých Budějovicích, v krajském městě, kde je waldorfské vzdělávání zastoupeno na všech úrovních – mateřská i základní škola, střední škola je zde ve formě lycea a zároveň je v tomto městě registrované občanské sdružení W collegium, které vzniklo v roce 2000 a toto collegium bylo založeno s cílem budoucího založení dalších waldorfských vzdělávacích systémů. Další dvě základní školy jsou také v Ostravě. První z nich funguje společně s mateřskou školou a druhá základní škola funguje pouze na úrovni základního vzdělávání. Střední škola je v tomto městě vedena jako střední škola odborná. V Brně mají žáci možnost vybrat si ze tří základních škol s tím, že dvě z nich fungují spolu se školou mateřskou. Dále je zde jeden zájmový spolek. V Karlových Varech jsou dvě základní a mateřské školy, dále jedna Waldorfská třída MŠ. V tomto městě byl také založen spolek, který usiluje o založení waldorfské školy a v Litvínově působí spolek Jeřabina. V Olomouci jsou dvě společnosti s ručeným omezením, ZŠ a MŠ. V plzeňském kraji, přímo v krajském městě Plzni je pouze jedna základní škola a jedno občanské sdružení, v Klatovech byla založena Waldorfská třída mateřské školy. Svobodnou základní školou se pyšní město Litoměřice, v Liberci, na úrovni základní školy působí Waldorfské třídy a je zde založena jedna Waldorfská iniciativa. Mateřská třída Klubíčko působí v Mnichovo Hradišti a poslední mateřská třída má své působení ve Žďáru nad Sázavou, kde mimo jiné působí také Spolek přátel waldorfské pedagogiky. (iwaldorf, 2008)

Na základě tohoto přehledu lze tedy konstatovat, že Waldorfská iniciativa má zastoupení napříč celou republikou, nicméně nejpestřejší zastoupení je v hlavním městě Praze a v Českých Budějovicích. Následující obrázek ukazuje rozložení Waldorfu v České republice.

Obrázek 1 - Waldorfské školy v České republice



Zdroj: (iwaldorf, 2008)

2.4 Komparace vzdělávacího plánu pro waldorfské školy a ŠVP pro základní školy běžné

Waldorfská pedagogika vychází obecně ze Vzdělávacího plánu pro 1. až 12 ročník, který je shodný pro všechny waldorfské školy a tento plán se opírá o teorie Rudolfa Steinera. Každá škola si může částečně tento program upravovat, ale v zásadě odpovídá vždy publikaci Vzdělávacího plánu pro 1. až 12. ročník waldorfské školy. Každá běžná základní škola si vytváří svůj školní vzdělávací program, který vychází z požadavků Rámcového vzdělávacího programu a zároveň je zpravidla vytvářený na základě učebnic vytvořených pro určité ročníky. I ve školních vzdělávacích programech můžeme nalézt jisté rozdíly, nicméně základ je vždy velmi obdobný a nelze tak mluvit o výrazných rozdílech. Každá základní škola má povinnost zveřejňovat na svých webových stránkách vlastní školní vzdělávací program.

Pro komparaci vzdělávacích programů jsou stanoveny dva předměty. Vybrány byly předměty matematika a anglický jazyk. V úvodu obou druhů vzdělávacích plánů dochází k obecným požadavkům, vysvětlována je zde práce s rodiči, specifikace školy apod.

První část ŠVP, kde se věnujeme probíraným tématům konkrétních předmětů je část postavená na základě průřezových témat. Následně lze vidět všechna témata,

kterým se musí školní vzdělávací program věnovat a musí mít zastoupení napříč předměty. Je zřejmé, že ne v každém předmětu v konkrétním roce je možné nalézt všechna průřezová témata, ale zastoupení je napříč předměty velmi bohaté. Průřezová témata jsou následující: rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace, psychohygienu, kreativita, poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice, řešení problémů a rozhodovací dovednosti, hodnoty, postoje, praktická etika, občanská společnost a škola, občan, občanská společnost a stát, principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování, Evropa a svět nás zajímá, objevujeme Evropu a svět, jsme Evropané, kulturní diference, lidské vztahy, etnický původ, multikulturalita, princip sociálního smíru a solidarity, ekosystémy, základní podmínky života, lidské aktivity a problémy životního prostředí, vztah člověka k prostředí, kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, stavba mediálních sdělení, vnímání autora mediálních sdělení, fungování a vliv médií ve společnosti, tvorba mediálního sdělení, práce v realizačním týmu. (ZŠ Bezdrevská, 2016)

Po zaznamenání průřezových témat a k nim odpovídajícím látkám objasňuje ŠVP opět další ujasnění fungování školy a následně lze nalézt rozpis počtu hodin v jednotlivých předmětech a ročnících. Velmi důležitou částí školního vzdělávacího plánu je část následná, kde dochází ke stanovování osnov jednotlivých předmětů v kontextu jednotlivých ročníků základní školy. (ZŠ Bezdrevská, 2016)

Anglický jazyk

Anglický jazyk je na tradiční základní škole vyučován od 3. třídy prvního stupně. Na obou stupních základní školy je časová dotace 3 hodiny týdně, od třetí do deváté třídy. Jako hlavní cíl anglického jazyka na základní škole uvádí ŠVP zejména kompetence komunikativní. Ve třetí třídě se děti věnují tématům jako je škola, domov, obchod, park, lidé či svátky. Jedná se o základní témata, pomocí kterých se seznamují s cizím jazykem. Děti se umí představit, učí se básničky, říkanky, učí se základní předložky a naučí se používat základní slovesa (mít, být, dělat). V následujícím, tj. čtvrtém ročníku děti začínají v anglickém jazyce číst a psát jednoduchý text, časují další slovesa, učí se hodiny, popisují oblečení apod. V pátém ročníku se již angličtina více odpoutává od slovní zásoby a žáci tvoří věty, otázky a více se věnují gramatice, měly by rozlišovat přítomný čas prostý

a průběhový a v souvislosti s gramatikou samozřejmě také rozšiřovat slovní zásobu. Ta je vždy v souvislosti se školou vybranou učebnicí. V šesté třídě se dále navazuje na gramatiku, neboť je v angličtině pestrá a během základní školy by žákům měla být zcela představena. V šesté třídě se tedy žáci dále věnují přítomnému času prostému a průběhovému, minulému, počítatelným a nepočítatelným podstatným jménům, jménům přídavným a příslovcím. Slovní zásoba je opět závislá na učebnici, podle vzdělávacího plánu ZŠ Bezdrevské jsou to témata: jídlo, cestování, počasí, domácí práce, čas a datum, média a řadové číslovky. Témata slovní zásoby se mohou lišit a jsou zpravidla závislá na konkrétní práci pedagoga. V sedmém ročníku se žáci věnují minulému času průběhovému, budoucímu a předpřítomnému času. V každém ročníku je pak prostor pro představení svátků či festivalů v anglicky mluvících zemích. V osmém ročníku je důraz kladen na předpřítomný a minulý čas, sloveso *used to, too, enough* a vedlejší věty vztažné. Základní škola je zakončena v posledním ročníku shrnutím probraných časů, reflexními zájmeny, gerundiem, předminulým časem, trpným rodem a frázovými slovesy. (ZŠ Bezdrevská, 2016)

Základním rozdílem mezi tradiční základní školou a školou waldorfskou v kontextu anglického jazyka je, že výuka na waldorfské škole probíhá již od první třídy. Děti tak mají více prostoru pro opakování, neboť témata jsou podobná, nicméně ve waldorfské škole s dvouletým náskokem. V první třídě se děti učí základní barvy, důležité předměty ve třídě, části těla, dny v týdnu a roční období a čísla. Jedná se o témata, která se děti dokážou učit zejména poslechem, neboť psaní ještě není možné. Výuka je doprovázena řadou básniček či písniček, které se děti musí učit zpaměti a je tomu tak i ve druhé třídě. Ve druhé třídě se děti věnují slovesu „mít“ a odpovídají na základní otázky. Ve třetím ročníku je čas vymezen zejména dialogům, krátkým rozhovorům, scénkám. Dále se žáci věnují rozvoji slovní zásoby a z gramatického pohledu se učí číslovky, tázací a osobní zájmena. Anglická abeceda, hláskování, čtení v cizím jazyce, slovesné tvary a rozlišování slovních druhů jsou náplní učiva ve 4. třídě. V 5. třídě si dítě začíná uvědomovat rozdíly mezi cizím jazykem a mateřštinou, umí reagovat na základní otázky, porozumí textu a učí se zpaměti krátké úryvky z vyprávění, spolu s tím také pozná přítomné, minulé a budoucí tvary známých sloves. Šestá třída je hodně zaměřena na mluvený projev. S gramatikou se pracuje na základě textu, kdy žáci mají za úkol

porozumět v textu použitým gramatickým časům. Na to pak již navazuje třída sedmá, kdy je opět cílem chápat využití časy, rozumět stavbě a slovosledu věty. Je rozvíjeno také čtení, které je následně dotazováno a žáci na jeho základě musí zodpovídat otázky. V osmém ročníku by žáci měli umět tvary všech jednoduchých a složených časů, měli by chápat stavbu věty. Základní škola je zakončena jistým opakováním a ukotvením všeho naučeného. Slovní zásoba je vždy učena na základě kontextu, a tak se liší zejména podle vyučujících, neboť témata nejsou pevně dána. V 9. ročníku se žáci vrací ke všem gramatickým časům, které se, jak zmiňuje Richter (2013) sami nevědomky naučili a zároveň se věnují přednesu. (Richter, 2013)

Na základě srovnání těchto dvou vzdělávacích plánů lze konstatovat že rozdíly ve výuce anglického jazyka jsou velmi markantní. I přesto, že žáci na waldorfské škole mají anglický jazyk již od první třídy, témata, která stihnou během základní školy probrat jsou velmi obdobná. Na standardní škole vyžaduje anglický jazyk velké množství také domácí přípravy a anglický jazyk je vyučován více systematicky, nicméně i fakt, že děti ve waldorfském vzdělávání se anglickému jazyku věnují delší dobu má na děti určité dopady, nicméně jak tato problematika vypadá v praxi bude rozebráno v následujících kapitolách této práce.

Matematika

Jako druhý předmět pro komparaci rozdílů vzdělávacích plánů byla vybrána matematika. Důvodem je fakt, že matematika je na Waldorfských základních školách vyučována formou epochového vyučování, což přináší značné rozdíly, rozdíly v plánu probírané látky, v dopadu na výsledky žáků a mimo to je matematika do budoucna schválena jako povinný maturitní předmět a z toho důvodu je nutné na její kvalitu klást důraz již na základní škole.

První třída na základní škole je zahájena předpočtářským obdobím. Jedná se o cvičení smyslového vnímání, určování počtu, poznávání číslic a čísel (od 1 do 10), cvičení psaní číslic. Děti se seznamují s geometrickými tvary. Na toto předpočtářské období plynule navazuje období počtářské, které se věnuje zejména sčítání, odčítání, a to do výše čísla 20. Výuka je v první roce velmi intenzivní, lze pozorovat řadu přesahů do dalších předmětů, ale i mimo to jsou matematice věnovány čtyři hodiny týdně. Ve

druhém ročníku žáci pracují s numerací do 100. Musí se naučit se v této řadě orientovat na základě jednotek a desítek, musí být schopni porovnávat čísla a pracovat s nerovnicemi. Sčítání a odčítání čísel, práce se závorkami, slovní úlohy, násobení a dělení jednociferným dělitelem. Geometrie se věnuje dále geometrickým tvarům, práci s úsečkami, měření a orientaci v čase. Ve třetí třídě je navazováno na sčítání, odčítání, násobení a dělení, nicméně práce se věnuje počítačským operacím s vyššími čísly, až trojcifernými. V geometrii se klade důraz na rovinné a prostorové obrazce. Žáci se věnují základním konstrukcím, souměrnosti, jednotkám délky, času apod. Ve čtvrté třídě je vymezený čas pro násobení jednociferného a dvojciferného čísla, dělení dvojciferného čísla číslem jednociferným, dělení se zbytkem, počítání se závorkami, násobení a dělení do tisíce z paměti, řešení slovních úloh, zaokrouhlování čísel a početní výkony s přirozenými čísly do 1 000 000. Na to dále navazují operace se zlomky. V geometrii se žáci věnují tělesům, rovnoběžkám, kolmicím, úhlům, číselné ose a obvodu a obsahu čtverce a obdélníka. V pátém ročníku jsou žáci připravováni na přechod z nižšího stupně na vyšší a obsah učiva tomu také odpovídá. Mezi témata tohoto ročníku patří zápis, posloupnost, žáci se musí orientovat na číselné ose, písemné algoritmy, slovní úlohy, zlomky se jmenovatelem 10 a 100 a jejich zápis desetinným číslem. Dále se žáci věnují tabulkám, grafům a diagramům a v geometrii sítím těles, konstrukcím, například konstrukci pravidelného šestiúhelníku, pracují s povrchem krychle a kvádrů apod. Matematika na druhém stupni je zahájena opakováním prvního stupně, na který dále navazuje učivo desetinných čísel, převody jednotek, dělitelnost. Žáci pracují s úhly, trojúhelníky a učivo zakončují shodností. V sedmé třídě je zpočátku kladen důraz na zlomky, na jejich úpravy, porovnávání a další operace. Žáci již umí pracovat se zápornými čísly, racionálními čísly, věnují se poměru a úměrnosti, rovinným útvarům, jako jsou trojúhelníky, čtyřúhelníky a mnohoúhelníky a z kategorie těles se věnují hranolům. V osmé třídě patří mezi hlavní témata zejména procenta. Spolu s procenty souvisí trojčlenka. Žáci poznávají mocniny a umí počítat s pomocí Pythagorovy věty. Na Pythagorovu větu navazují výrazy a následně lineární rovnice. V geometrii jsou žáci seznamováni s kružnicí a kruhem a v jeho souvislosti se věnují Thaletově větě a řeší konstrukční úlohy zaměřené na množiny bodů v rovině, konstrukce trojúhelníků či čtyřúhelníků. Poslední ročník matematiky na základní škole je zakončen prací s mnohočleny, lomenými výrazy, žáci řeší obtížnější rovnice a jejich soustavy, dále

funkce, podobnost, goniometrické funkce a v oblasti těles je kladen důraz na jehlan, kužel a kouli. Základní rozdíl mezi tradičním a waldorfským vzděláváním, v kontextu matematiky je rozložení hodin. Na tradiční základní škole mají žáci standardně 4 hodiny matematiky týdně. (ZŠ Bezdrevská, 2016) Na waldorfské škole je matematika vyučována formou epoch. Zjednodušeně tedy můžeme říct, že žáci mají matematiku například 4 týdny, každý den dvě hodiny a po skončení epochy mají od matematiky pauzu, například na 3 měsíce a po 3 měsících se k předmětu zase vrací. Počet hodin by měl ale v cíli být shodný, neboť se musí shodovat s RVP pro základní vzdělávání. V první třídě se žáci věnují počítání v oboru od 1 do 110. Rytmičky procvičují násobkové řady do 7. V první třídě se v oboru již zmiňovaných čísel věnují sčítání, odčítání, násobení i dělení. Důraz je kladen také na počítání z paměti. Geometrie je v první třídě zaměřena na kreslení. I ve druhém ročníku se stále klade důraz na pamětné počítání a početní obor je dále rozšířen. Žáci řeší kombinované početní úlohy, osvojují si 12 násobkových řad a umí je graficky znázornit. Geometrie je stále zaměřována spíše na kreslení. Ve třetí třídě jsou počty soustředěny zejména na obor do 1000. Děti sčítají, odčítají, násobí a dělí víceciferná čísla. Násobilku by již měly mít osvojenou do čísla 15. I v tomto ročníku je kladen důraz na počítání z paměti, který je již rozšířen o druhé mocniny. Důraz je kladen na neustálé rytmické učení. Ve čtvrté třídě přibývá práce se zlomky se stejným jmenovatelem, jejich sčítání, odčítání, násobení a dělení. Geometrie je až do 4. třídy zejména o kreslení, a právě v tomto ročníku pomalu přechází do rozeznávání geometrických útvarů. I v pátém ročníku je výrazně zdůrazňováno počítání z paměti. Navazuje se na práci se zlomky, která je dále rozšiřována. Dále se děti učí zapisovat měřítka pomocí desetinných čísel a chápat vztahy mezi zlomky a desetinnými čísly. Na základě osvojených početních úkonů řeší jednoduché slovní úlohy. V geometrii se děti věnují trojúhelníku, čtverci a Pythagorově větě. V šesté třídě již začínají počítat trojčlenku, procenta, aplikují procentové počty a učí se obecný algebraický zápis. Geometrie vychází z obrazců vepsaných do kruhu, žáci rýsují, pracují s osou, konstruují trojúhelníky, učí se Thaletovu větu, kružnici opsanou a vepsanou. V sedmé třídě začínají pracovat také se zápornými čísly a procvičují je pomocí sčítání, odčítání, násobení a dělení. V sedmé třídě se věnují lineárním rovnicím s jednou neznámou, umocňují a odmocňují čísla a řeší slovní úlohy. Geometrie se rozšiřuje o psaní zápisu konstrukce, který byl ještě v šesté třídě v pozadí. Vyjadřují úhly, rýsují základní obrazce, počítají za pomoci Pythagorovy věty apod. V osmé třídě se žáci věnují hodně

opakování. Jedná se zejména o praktické úlohy, zlomky, mocniny a rovnice. Novou látkou pro tento ročník je násobení a dělení mnohočlenů či slovní úlohy řešené lineárními rovnicemi o jedné proměnné. Dochází také k propojení aritmetiky s geometrií (počítání obvodů, obsahů apod.). V devátém ročníku se žáci učí nejmenší společný násobek, největší společný dělitel, prvočísla, výrazy a jejich úpravy, přímou a nepřímou úměru. Z algebry se waldorfská škola věnuje v 9. ročníku lineárním rovnicím se dvěma a třemi neznámými. Z kombinatoriky se věnují žáci permutaci, kombinaci, variaci. Binomická věta, algoritmům atp. (Richter, 2013)

Na základě představení obou vzdělávacích plánů lze konstatovat, že lze opět pozorovat výrazné rozdíly, a to jak v množství probrané látky, tak lze u obou systémů pozorovat vynechání určité látky oproti systému druhému. Příkladem je řada rozdílů již od první do 8. třídy, ale velmi výrazným rozdílem je náplň výuky v 9. ročníku. Látka probíraná na waldorfské škole, na tradiční základní škole vůbec probírána není, nicméně například variace, kombinace, permutace, binomická věta apod. jsou standardní náplní učiva prvního ročníku většiny středních škol. Pouze ze školního vzdělávacího plánu lze jen těžko hodnotit, jak moc vyučující zachází do detailů. Prostředí školy, školního vzdělávání je velmi turbulentní a z toho důvodu je velmi obtížné dělat jisté závěry, nicméně další přiblížení rozdílů ve výuce matematiky bude představeno v následujících kapitolách této práce, které bude získáno pomocí pozorování přímo na výuce matematiky.

3 VÝZKUMNÁ ČÁST

3.1 Úvod

Praktická část této bakalářské práce vychází z pozorování průběhu vyučování na dvou základních školách. Jak již téma bakalářské práce napovídá, jedná se o komparaci výuky na tradiční základní škole a základní škole Waldorfské. Pozorování proběhlo během měsíce února a března (2020) na dvou vybraných základních školách v Českých Budějovicích. Cílem této části práce je popsat rozdíly v přístupu k výuce v obou institucích. Důležité je hned v úvodu upozornit na fakt, že i přesto, že pozorování bylo intenzivní a spojené i s řadou nestandardizovaných rozhovorů, výsledky není možné zobecnit pro všechny případy a situace. Důvodem je velká dynamika školního prostředí. Každý učitel totiž přistupuje k výuce trochu odlišně, i když stejně a zejména třídní kolektiv je velmi proměnný a na třídní klima má velký vliv. I z toho důvodu bylo pozorování spojeno s dalšími výzkumnými metodami.

Na začátku výzkumu bylo důležité určit, v jakých ročnících bude pozorování prováděno. Rozdíly v přístupu by byly viditelné ve všech předmětech i ročnících, nicméně v našem případě byly vybrány dva předměty. Prvním z nich je anglický jazyk. Důvodem výběru anglického jazyka je jeho důležitost v dnešním světě. Kromě toho je angličtina povinným předmětem všech dětí v základním vzdělávání. V tradičních školách tato povinnost přichází spolu se 3. ročníkem, ale často je nabízena již od 1. třídy ve formě dobrovolného kroužku, nicméně ten není do doby výuky angličtiny započítáván a s tímto faktem se nepracuje ani ve školním vzdělávacím programu. Některé děti se angličtině věnují již v mateřské školce. Nutno ale říct, že se zpravidla jedná o menšinu a s intenzivní angličtinou začínají až od věku přibližně 8-9 let, tj. ve třetí třídě. Praxe na základní škole waldorfské je ale jiná. Tam se žáci anglickému jazyku věnují již od první třídy. Právě tento fakt byl důvodem výběru 4. třídy základní školy pro pozorování, neboť ve čtvrté třídě mají za sebou žáci waldorfské praxe již čtyři roky výuky, zatímco na běžné škole by se dalo říct, že jsou žáci začátečníky a angličtině se věnují teprve druhým rokem. Je opravdu velkým přínosem, že se děti věnují anglickému jazyku s dvouletým předstihem? Jak moc se to projevuje na jejich přístupu k anglickému jazyku?

Druhým vybraným předmětem byla matematika. Důvodem tohoto výběru byl fakt, že matematika je předmětem, ze kterého žáci skládají přijímací zkoušky na střední

školu při odchodu ze školy základní. Na tradiční základní škole je matematika považována za jeden z nejdůležitějších předmětů. Na waldorfské škole takto vnímána není vzhledem k tomu, že waldorfská pedagogika odmítá nadřazování určitých předmětů nad jiné. I přesto ale waldorfské školy musí matematice věnovat stejnou pozornost jako školy tradiční, neboť povinnost časové dotace stanovená rámcovým vzdělávacím programem je pro ně závazná. Velmi důležitým rozdílem z teorie je také to, že výuka matematiky na waldorfské škole probíhá formou epochového vyučování, což, jak již bylo v teoretické části práce zmiňováno znamená, že se žáci matematice věnují například 5 týdnů, každý den dvě hodiny. Poté se k matematice vrací až po několika měsících, zatímco žáci na tradiční základní škole jsou s matematikou v kontaktu po jedné vyučovací hodině čtyřikrát v týdnu. Jaký vliv mají tyto dva přístupy na žáky samotné? Je lepší, když se matematice věnují neustále a jsou s ní pravidelně v kontaktu nebo je vhodnější forma epochového vyučování, kdy se po určité době žáci věnují pouze matematice a mají možnost se jí věnovat do hloubky?

3.2 Výzkumný cíl

Cílem výzkumu je zmapování rozdílů přístupu k výuce (k anglickému jazyku a matematice) a jejímu průběhu na tradiční státní základní škole a soukromé základní škole waldorfské.

Zjistit rozdíly ve výuce a v přístupu žáků, učitelů a rodičů k výuce na obou typech základní školy.

Zmapovat rozdíly ve využívání didaktických pomůcek během výuky.

3.3 Výzkumné otázky

Jak se liší vyučovací hodiny ve waldorfských školách a v tradičních školách v hodinách anglického jazyka z hlediska posuzovaných tříd?

Jak se liší vyučovací hodiny ve waldorfských školách a tradičních školách z hlediska posuzovaných tříd v hodinách matematiky?

Jaké jsou rozdíly z hlediska posuzovaných tříd v aktivitě a komunikaci žáků během vyučování mezi waldorfskou a tradiční základní školou?

Jak se liší z hlediska posuzovaných tříd pedagogická komunikace během výuky?

Jaké jsou z hlediska posuzovaných tříd nároky na přípravu na vyučování u učitelů na tradiční základní škole a ZŠ Waldorfské?

Jaké jsou z hlediska posuzovaných tříd rozdíly v domácí přípravě žáků na tradiční základní škole a škole Waldorfské?

Jaké jsou rozdíly ve využívání didaktických pomůcek ve vyučování z hlediska posuzovaných tříd?

Jaké můžeme vidět rozdíly v přístupu mezi rodiči na tradiční základní škole a Waldorfské základní škole z hlediska posuzovaných tříd?

Jaké jsou rozdíly v atmosféře a vztazích mezi tradiční základní školou a základní školou Waldorfskou z hlediska posuzovaných tříd?

3.4 Výzkumný vzorek:

Vzhledem k tomu, že se jedná o komparaci vzdělávání ve dvou odlišných institucích, výzkumný vzorek byl vybrán na tradiční základní škole v Českých Budějovicích a na základní škole Waldorfské v Českých Budějovicích. Pozorování bylo prováděno na základě dvou vybraných předmětů, jimiž byly, jak již bylo zmiňováno, matematika a anglický jazyk. Výzkumným vzorkem pro pozorování byla tedy 4. třída základní školy. Na vybrané tradiční základní škole jsou čtyři čtvrté třídy, žáci jsou rozděleni do 7 skupin po 15 žácích. Genderově byla skupina vyvážená. Všichni žáci byli ve věku 9-10 let. Na základní škole Waldorfské žáci ve čtvrté třídě rozdělení nebyli. Ve čtvrté třídě bylo celkem 17 žáků. Ani na jedné základní škole nebyl ve třídě během výuky anglického jazyka přítomný asistent pedagoga a ani v jedné třídě nebyl žák s poruchou, například pozornosti.

Výzkumným vzorkem pro pozorování matematiky byla 6. třída základní školy, tj. žáci ve věku 11-12 let. Na tradiční základní škole bylo ve třídě 22 žáků, z toho 14 chlapců

a 8 dívek. V této šesté třídě nebyl žádný žák se speciálními požadavky a asistent pedagoga zde nebyl potřebný. V šesté třídě na základní škole Waldorfské byly přítomny dvě paní asistentky kvůli dvěma chlapcům s poruchou pozornosti. Třída byla přibližně genderově vyvážená a celkem čítala 24 žáků.

3.5 Výzkumný design:

Při realizování výzkumu v této bakalářské práci byly využívány především metody kvalitativního výzkumu. Newman a Benz (1998) vysvětlují propojení obou přístupů ve většině výzkumů, které se zabývají chováním jedinců. Kvalitativní metoda je ale typická pro případové studie, zakořeněné teorie, dokumentární studie, studie rozhovorů apod. (Newman, Benz, 1998) S autory se shodují také Hammarberg, Kirkman a Lacey (2016), kteří objasňují vhodnost využití kvalitativního výzkumu. Znovu upozorňují na využití kvantitativního výzkumu, jehož cílem je získání věcných dat. Jako typický příklad kvantitativního výzkumu autoři uvádí výzkum, který má ukázat procentuální podporu populace k určitému návrhu s ohledem na věk, rodinný stav, místo bydliště apod. Kvalitativní výzkum je vhodný pro zodpovězení otázek o zkušenostech, často je výzkumník přímo členem výzkumného souboru. Mezi nejčastější techniky kvalitativního výzkumu patří diskuse v malých skupinách, pozorování, polostrukturované rozhovory apod. (Hammarberg, Kirkman, Lacey, 2016)

Pro naši studii jsem zvolila výzkum kvalitativní, neboť předmětem studie je komparace přístupů k výuce ve dvou odlišných institucích. Výzkum je založený na participaci ve výuce. Jedná se tedy o výzkum komparativní jednorázový. Již před zahájením samotného pozorování byla na základě literatury stanovena kritéria pozorování a výzkumné otázky, vybrána byla taková kritéria, u kterých lze předpokládat významné rozdíly obou typů vzdělávání. Pro pozorování byl vytvořen záznamový arch vycházející právě z definování výzkumných otázek. Jak vysvětluje Eliška Novotná (2014) kvalitativní sběr dat začíná systematickým vyšetřováním. Systematické vyšetřování byla participace na výuce v obou školách. Dalším krokem kvalitativního výzkumu je popis pozorovaného jevu. Na základě předem stanovených výzkumných otázek došlo k popisu jednotlivých částí výuky. Po této části následuje část analytická a v poslední řadě se

výzkum věnuje interpretaci získaných dat, jak můžeme vidět v následující části této kapitoly. (Novotná, 2014)

Pozorování proběhlo na dvou odlišných základních školách. Šlo tedy o empirický výzkum – pozorování. Jedná se o explanační typ metody. Toto pozorování bylo participační, neboť pozorovatel byl přímo součástí výuky. Pozorování patří mezi nejstarší metody sběru dat. Každý jedinec den, co den něco pozoruje a na základě svého pozorování přikládá jednotlivým událostem hodnoty. Vědecké pozorování se ale liší. Jedná se o velmi častý způsob, pokud výzkumník získává empirická data. (Reichel, 2009) Reichel (2009) dále pozorování definuje: „*Vědecké pozorování je definováno jako technika sběru informací, založená na zaměřeném, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímatelných projevů aktuálního stavu prvků, aspektů, fenoménů apod., které jsou objektem zkoumání.*“ (Reichel, 2009, str. 94)

Dalším důležitým aspektem pozorování je míra jeho standardizace. Pro výzkum jsem zvolila pozorování nestandardizované. Důvodem bylo, aby žáci ve třídách reagovali stejně, jako kdyby zde výzkumník nebyl přítomný a data tak nebyla zkreslována. Nestandardizované pozorování je typické velmi nízkým až žádným stupněm formalizace, během něhož výzkumník zaznamenává pozorované jevy do záznamového archu. Důvodem rozhodnutí pro tento přístup byl také fakt, že žáci reagují různými způsoby, výuka probíhá různě a pokud pozorování neproběhne standardizovaným způsobem, během pozorování lze rozhodnout například o dalších aspektech pozorování. Na začátku sice byly ve vztahu k literatuře, školním vzdělávacím plánům stanoveny výzkumné otázky, ale i ty byly samozřejmě během pozorování částečně přeformulovány/doplňovány. (Reichel, 2009)

Před zahájením pozorování výuky na obou školách došlo k setkání s paní ředitelkou waldorfské školy a zástupcem ředitele na škole tradiční. Tato část výzkumu, která předcházela samotnému pozorování proběhla přibližně ve dvoutýdenním předstihu. Cílem těchto setkání bylo ujasnění průběhu pozorování a jeho cíl. Co vše bude pozorováno, zda bude do výuky jakkoli zasahováno, v jakých třídách výzkum proběhne apod. Tato setkání byla nezbytnou součástí, neboť před zahájením samotného pozorování je nutné, aby všechny strany byly seznámeny s průběhem celého výzkumu. Jak výzkumník, tak vedení školy, ale také samotný vyučující v hodinách, kde se

pozorování uskutečňuje. Rozhovory byly zcela nestandardizované, důvodem byl opět fakt dynamiky školního prostředí. Po rozhovorech s vedením na obou školách došlo k výběru konkrétních tříd, snahou bylo také vybrat průměrné a obdobné třídy, aby mohla být data co nejlépe komparována. Dalším z odborníků, který se zabývá problematikou kvalitativního výzkumu je Jan Hendl. Právě navázání prvního kontaktu se věnuje ve své publikaci základních metod a aplikací v kvalitativním výzkumu, vydané v roce 2005. Upozorňuje na důležitost navázání kontaktu, na získání přístupu do terénu a vytvoření kontaktu s účastníky. (Hendl, 2005) V případě našeho výzkumu došlo k navázání kontaktu s pracovníky v daných školách, nikoli přímo s žáky. Většina výzkumu na waldorfské škole proběhla v rámci projektu „Dny otevřené výuky“, načež jsou žáci již zvyklí. Jedná se o vyhrazení určitých dnů, kdy zájemci (např. rodiče potencionálních žáků, studenti, potencionální učitelé) mají možnost nahlédnout do výuky. Toto probíhá na waldorfských školách pravidelně. Žáci jsou na to zvyklí a nevyvolává to v nich žádné rozpaky. Na tradičních základních školách dny otevřené výuky běžné nejsou, nicméně v mnohých školách jsou žáci zvyklí na studenty konající praxi, inspekce apod., takže ani v našem případě nedošlo k žádnému narušení či vyvolání rozpaků v žácích. Hendl (2005) upozorňuje na problematiku začlenění do skupiny a zároveň nezpůsobit ovlivnění daného kolektivu. Právě i vzhledem k této problematice došlo k setkáním před začátkem samotného pozorování, aby byla možnost poznat daná prostředí, dané vyučující, ale žáky nijak neovlivnit, což se dle mého názoru tímto postupem povedlo. (Hendl, 2005)

Samotné pozorování ale výzkum neuzavřelo. Po ukončení došlo ještě k nestandardizovanému rozhovoru s jednotlivými aktéry (vyučující, vedení, jiný vyučující apod.) a vypořádané jevy byly ještě na základě záznamového archu konzultovány (zda jsou běžné či zda došlo k odchylce oproti běžnému průběhu výuky apod. Tento závěrečný rozhovor vnímám jako další nezbytnou součást pozorování, a to zejména k již mnohokrát zmiňované dynamice prostředí. S některými vyučujícími jsme probrali dané jevy, chování žáků, využívání didaktických pomůcek, abychom nevycházeli jen z hodnocení několika pozorovaných hodin. Stejně jako rozhovory při zahájení výzkumu, tak i rozhovory závěrečné byly nestandardizované, ale opíraly se o předem stanovené výzkumné otázky.

3.6 Výsledky výzkumného šetření

V této části práce bude přistoupeno k předložení získaných výsledků výzkumného šetření, a tím i zodpovězení jednotlivých výzkumných otázek.

3.6.1 Jak se liší vyučovací hodiny ve waldorfských školách a v tradičních školách v hodinách anglického jazyka z hlediska posuzovaných tříd?

Základní rozdílem mezi tradiční základní školou a ZŠ Waldorfskou je pojetí výuky angličtiny v čase, jak napovídá již obecná literatura či školní vzdělávací plán. Zatímco na tradičních základních školách žáci začínají s výukou angličtiny až od 3. třídy, na základní škole Waldorfské se anglickému jazyku věnují již od první třídy. Jak potvrzuje paní ředitelka waldorfské školy, v první třídě žáci neumí ještě ani psát ani číst, a tak je výuka anglického jazyka na waldorfské škole pojata formou hry. Dále doplňuje, že přístup je velmi obdobný, jako když se malé dítě učí svůj rodný jazyk. Žáci se učí nejrůznější básničky, říkanky, učí se pojmenovávat obrázky a věnují se zejména slovní zásobě a budují si k jazyku vztah. Ve čtvrté třídě již číst i psát umí, takže se věnují komplexnějším úkolům, na což upozorňuje i vzdělávací plán a což se potvrdilo i během pozorování hodiny ve 4. třídě.

Hodina na waldorfské škole z hlediska posuzovaných tříd je zpravidla zahájena písničkou. Během pozorování byly všechny hodiny písničkou zahájeny, ale pravidelnost tohoto způsobu zahájení byla potvrzena samotnými aktéry pozorování díky rozhovoru po ukončení hodiny. Zpravidla se jedná o velmi jednoduchý text, který mají žáci zažitý a všichni se mohou do zpěvu zapojit. Zahájení je ale vždy velmi závislé na vyučujícím, některý hraje na kytaru a umí hezky zpívat, a tak je ve zpěvu více kreativní. Snaha dodržovat zahájení písničkou je ale v pozorované škole velká. I když učitel například zpívat neumí, snaží se do tohoto zahájení zapojit hudebně nadané žáky, kteří hodinu zahájí například skladbou na klávesy.

Během pozorování jsem se v každé 4. třídě setkala se zahájením hodiny písničkou, i když to nemusí být, jak jsem se dozvěděla, vždy pravidlem. Aby písnička nebyla vždy stejná, učitelé volili takové skladby, které se dají různě obměňovat, například dle data, aktuálního počasí, podle toho, co mají žáci na sobě apod. Po zahájení

hodiny písničkou byla hodina stále velmi interaktivní. Snahou učitele bylo po celou dobu udržet pozornost dětí, žáci byli vyvoláváni například tak, že si mezi sebou házeli míčkem, dostávali různé otázky, které ale zejména nebyly programem výuky posledních dní, ale touto formou opakovaly nejruznější témata probraná za celou dobu anglického jazyka. Následovala další hra, která byla zaměřena na procvičování slovní zásoby. Žáci se přesunuli na koberec vzadu třídy, utvořili kruh a vybírali různá písmena, na která vymýšleli co nejvíce vhodných slov, začínajících na zvolené písmeno. Vše bylo stále pojato formou hry, jedinci vypadávali a chodili si sednout zpět do lavice. Všechny děti byly velmi aktivní. Po návratu do lavic si žáci vzali sešity a zapisovali si základní otázky, například kde bydlí apod. Žáci tyto otázky již znali, ale pouze z poslechových cvičení, takže psaní těchto otázek a následně odpovědí pro ně bylo nové.

Pozorovaná hodina ve 4. třídě na tradiční škole byla velmi odlišná. Zahájena byla anglickým pozdravením žákům a zopakováním látky z předchozí hodiny, která byla navázána na již zvládnutou látku. Velkou část hodiny strávili žáci prací do pracovního sešitu. Práci v pracovním sešitu předcházelo vysvětlení daného cvičení, žáci dostali tabulku s daným gramatickým jevem, který si vlepili do sešitu. Na základě vysvětlení látky vypracovávali za pomoci vyučujícího dané úkoly v pracovním sešitu, následovalo také poslechové cvičení z přehrávače, které bylo v českém jazyce vysvětleno od paní učitelky a žáci následně samostatně pracovali. Hodina byla zakončena zadáním domácího úkolu.

3.6.2 Jaké jsou rozdíly z hlediska posuzovaných tříd v aktivitě a komunikaci žáků během vyučování mezi waldorfskou a tradiční základní školou?

Žáci na Waldorfské škole (4. třída) byly do hodiny anglického jazyka zapojeni mnohem aktivněji. Důvodem jejich aktivity byl přístup vyučující, která velmi aktivně dohlížela na aktivitu jednotlivých žáků a vzhledem k programu plnému her žáci byli nuceni aktivně spolupracovat. Velikost aktivity přisuzuji také tomu, že vyučující velmi aktivně propojovala naučenou látku během doby 4 let, takže každý žák, včetně žáků slabších měl možnost do hodiny něco přinést, něco, co znal. Hodina byla pojata velmi obecně a nebyl kladený tak velký tlak na výkon či jednu konkrétní učební látku.

Aktivita žáků čtvrté třídy na tradiční škole byla také vysoká, ale žáci programem nebyli nuceni spolupracovat tolik, jako na základní škole Waldorfské. Důvodem bylo i to,

že byli vyvoláváni zejména žáci, kteří se hlásili. Snaha vyučující byla vyvolávat všechny žáky, ale přednost měli zpravidla Ti, kteří se hlásili. Součástí záznamového archu bylo přiřazení hodnoty aktivity žákům během pozorované hodiny. Škála nabízí hodnoty mezi 1 a 10, kdy minimální aktivita je hodnocena číslem 1 a maximální aktivita číslem 10. Aktivitě žáků na waldorfské škole bych přiřadila hodnotu 10, neboť jejich aktivita byla v porovnání s tradiční ZŠ zcela neobvyklá, aktivitě žáků tradiční školy bych přiřadila hodnotu 7. Pokud bychom se ale zaměřili na množství probrané látky, jednoznačně lze říct, že žáci na tradiční škole zvládli mnohem více učiva, což vychází i ze školního vzdělávacího plánu. Na tradiční základní škole se dle ŠVP klade větší důraz na probrání všech gramatických časů a systematický přístup k výuce anglického jazyka. Přesně toto se ukázalo i během pozorování výuky ve všech třídách. Na waldorfské škole ale žáci neprobírají například gramatické časy systematicky nicméně se je snaží pochopit, například na základě textu a učí se s nimi pracovat.

Rozdíly v aktivitě žáků 4. třídy obou škol byly značné. Waldorfská základní škola se snažila o zapojení opravdu všech žáků ve třídě, nicméně na žáky nekladla tak vysoké nároky. Aktivita na tradiční škole byla odlišná u jednotlivých žáků téhož ročníku a troufám si říct, že vždy odlišná na základě probírané látky. Na základě posuzovaných tříd lze ale tvrdit, že nároky na žáky čtvrtého ročníku byly na tradiční škole během vybraných hodin vyšší než na žáky ze školy waldorfské.

3.6.3 Jak se liší z hlediska posuzovaných tříd pedagogická komunikace během výuky?

Vyučující na základní škole Waldorfské byla v komunikaci během výuky anglického jazyka ve 4. třídě značně aktivnější. Důvodem je také absence pracovních sešitů či učebnice, neboť bez těchto dvou didaktických pomůcek je vyučující nucen celý program koordinovat na základě svého programu. Vyučující na tradiční škole kombinovala jak český, tak anglický jazyk, zatímco vyučující na ZŠ Waldorfské komunikovala s žáky pouze anglicky. Některé instrukce vyučující tradiční školy dávala žákům v anglickém jazyce, jednalo se zejména o instrukce, které by žáci z části pochopili i bez vysvětlení, nicméně například instrukce ke gramatickým cvičením či gramatiku samotnou žákům vyučující vysvětlovala v jazyce mateřském. Vyučující na tradiční škole nebyla v komunikaci tak aktivní. Zpravidla žáci dostali pokyn a pracovali samostatně. Následně si pak cvičení kontrolovali a vyučující vše vysvětlovala. Během samostatné

práce žáků ale procházela třídou, odpovídala na dotazy či se věnovala žákům, pro které byla angličtina problémovější. Pokud bychom měli přiřadit hodnotu od 1 do 10 na základě aktivity komunikace, kterou vyučující prováděli (1 – žádná či minimální komunikace, 10 – maximální komunikace), komunikace vyučující na ZŠ Waldorfské by odpovídala hodnotě 10. Komunikace vyučující na škole tradiční hodnotě 6. Důvodem je ale také fakt, že žáci na tradiční škole byli vedeni vyučující k větší samostatnosti, nicméně po celou dobu jejich práce jim byla k dispozici. Žáky šikovnější nechala pracovat samostatně a žákům slabším se věnovala více a následně pracovali všichni společně.

3.6.4 Jaké jsou z hlediska posuzovaných tříd nároky na přípravu na vyučování u učitelů na tradiční základní škole a ZŠ Waldorfské?

Jak již bylo zmiňováno, žáci na waldorfské škole nepracují ani s pracovními sešity, ani s učebnicemi a celý průběh hodiny si vyučující vedou na základě jejich příprav. Vzhledem k množství her a speciálního programu by se mohlo zdát, že je příprava pro vyučující jednoznačně náročnější. Během rozhovorů jsem se ale dozvěděla, že na konci každého roku si vyučující na pozorované škole připravené materiály předávají a dle svého uvážení je například upravují. Není to tedy tak, že by vyučující na každou hodinu vše musel vymýšlet a věnovat se sestavování každého programu.

Pedagogové na tradiční základní škole mají svou domácí přípravu usnadněnou o využívání učebnic a pracovních sešitů. Pro některé jsou tyto materiály dostačující, nicméně většina z nich tyto materiály doplňuje dalšími didaktickými pomůckami, připravuje pro žáky nejrůznější pracovní listy, pro individuální procvičování. Pracovní sešity i učebnice usnadňují práci všem pedagogům, ale zpravidla nejsou zcela dostačující, či vyučující mají například k různým tématům vhodnější pracovní listy či je koncipují odlišně a tato příprava je pak také velmi náročná, jak potvrdila i většina pedagogů díky rozhovorům po ukončení pozorování.

Na základě pozorování výuky ve čtvrté třídě lze konstatovat, že nelze přímo říct, který přístup je na přípravu náročnější a vše se odvíjí od osobnosti každého pedagoga. Waldorfská škola, kde se pozorování konalo má velmi pěkně zpracované všechny materiály, nápady na nejrůznější hry, které jednoznačně práci pedagogům usnadňují, pak je otázkou, jak připravené koncepty konkrétním pedagogům vyhovují či zda si programy upravují. Na tradiční škole je příprava usnadněna o využívání učebnic a

pracovních sešitů, nicméně většina učitelů, se kterými jsem se setkala preferují přípravu i vlastních cvičení k lepšímu procvičení, důvodem je také kladení větších nároků na domácí přípravu, výkon apod. Do domácí přípravy je také započítáváno hodnocení domácích úkolů i testů. Testy i domácí úkoly jsou na tradiční škole zadávány více a žáci jim musí věnovat více času. Právě i jejich příprava, kontrola a hodnocení je pro pedagoga tradiční školy časově více náročná.

3.6.5 Jaké jsou z hlediska posuzovaných tříd rozdíly v domácí přípravě žáků na tradiční základní škole a škole Waldorfské?

Nároky na domácí přípravu se liší zejména dle konkrétních vyučujících. Na základě pozorování konkrétních hodin lze konstatovat, že domácí úkoly, které měli za úkol řešit žáci waldorfské školy 4. třídy, byly časově méně náročné. Není zde pravidlem, že žáci dostávají domácí úkol z každého předmětu několikrát za týden. Domácím úkolem je například dokončení nějakého cvičení, které například nedodělali ve škole či nejrůznější vybarvování. Domácí příprava není z hlediska posuzovaných tříd směřována k tomu, aby žáci s rodiči řešili komplexní úkoly, spíše k udržení kontaktu s předmětem či nějaký, spíše zábavný úkol.

Na tradiční škole by se daly pozorovat rozdíly zejména napříč vyučujícími. Někteří pedagogové zadávají úkoly přednostně z učebnice či pracovních sešitů, někteří připravují svá cvičení k lepšímu procvičení probírané látky. Standardem na tradiční základní škole v kontextu pozorovaných tříd je zadávání domácího úkolu z anglického jazyka dvakrát až třikrát týdně. Domácí příprava tak v průměru zabere 2 hodiny. Obvykle žáci pracují na konkrétním cvičení k probírané gramatické problematice či mají za úkol napsat krátký úryvek, na základě jednoduchého textu rozhodují, zda jsou tvrzení pravdivá či nikoli apod.

3.6.6 Jaké jsou rozdíly ve využívání didaktických pomůcek ve vyučování z hlediska posuzovaných tříd?

Využívání didaktických pomůcek je typické pro tradiční základní školu. Ve všech třídách, kde se konalo pozorování, žáci využívali školní sešity (zejména sešit školní a slovníček, který si vytvářeli). Další didaktickou pomůckou byla vždy učebnice a pracovní sešit. Vyučující na tradičních školách také využívají různé listy k procvičování. Hlavním

důvodem je nespokojenost s nabídkou učebnic a většina učitelů v každé učebnici něco konkrétního postrádá.

Na základní škole Waldorfské nejsou využívány ani učebnice, ani pracovní sešity. Žáci využívají jako didaktickou pomůcku pouze svůj sešit. Sešity jsou velmi různorodé dle vyučujících, ale cílem školních sešitů žáků waldorfské školy je tvorba příručky, ve které mají vše, co potřebují. Tvoří si sešit, který je zejména ve velikosti A4, má vzhled mezi učebnicí, pracovním sešitem i sešitem školním. Důvodem tohoto přístupu je dle vedení pozorované waldorfské školy fakt, že žáci, kteří pracují s učebnicí ji vždy na konci školního roku vrací a nemohou mít vypracovaná cvičení k dispozici. Z toho důvodu je cílem vytváření vlastní učebnice, která v sobě ale zahrnuje všechny 4 didaktické pomůcky využívané na škole tradiční. Vyučující na waldorfské škole využívají i další didaktické pomůcky, jako jsou různé pomůcky pro didaktické hry apod. Pedagogové na tradičních školách přinášejí do hodin různé druhy didaktických pomůcek, nicméně ty nejsou standardní a pravidelnou součástí vyučování.

3.7 Výsledky výzkumného šetření – matematika

3.7.1 Jak se liší vyučovací hodiny ve waldorfských školách a tradičních školách v hodinách matematiky z hlediska posuzovaných tříd?

Waldorfská pedagogika pracuje v matematice formou epochového vyučování, jak již bylo představeno na základě obecné literatury i školního vzdělávacího programu. Epocha je vždy období, například 5 týdnů, kdy se žáci každý den během tohoto období věnují 2 hodiny pouze matematice. Epochová hodina je z hlediska posuzované ZŠ zahájena úvodem, který trvá zpravidla 20 minut. Úvod začíná modlitbou při zapálené svíčce, následuje společná písnička nějakého známého autora. Snaha je o to, aby se do tvorby zapojili žáci sami. V době pozorování v 6. třídě vystupovala vždy skupinka chlapců, kteří hráli na kytaru, klávesy a bubínek. Píseň byla například „Dokud se zpívá“. Celá třída se do této písně zapojila. Po společné písničce si všichni vezmou flétnu a společně cvičí jinou vybranou písničku. Po zahájení epochy, tj. přibližně po dvaceti minutách se žáci začínají věnovat matematice. V době pozorování se žáci v matematice věnovali geometrii. Po dokončení úvodu se žáci, pokud měli nějaký domácí úkol věnovali jeho kontrole – všichni společně. Prvním domácím úkolem bylo vybarvování narýsovaných osmiúhelníků. Žáci porovnávali, jaké využili barvy, jak je úkol bavil apod. Velký důraz je

v hodinách matematiky posuzované školy kladen na pamětní počítání. Po kontrole domácí přípravy počítá každý individuálně z paměti a paní učitelka žáky vyvolává. Všichni žáci se do počítání aktivně zapojují a trénují základní početní operace, složené přibližně z osmi čísel. Následně se začínají věnovat látce určené pro danou vyučovací hodinu, nicméně vše, co s ní souvisí a již by to měli žáci umět s nimi vyučující zopakuje. Příkladem může být konstrukce osmiúhelníků, ke které žáci potřebují znalost rovnoramenného trojúhelníku, či zápis postupu konstrukce. Následně žáci pracují do sešitu a věnují se dle pokynů vyučující konstrukčním úlohám. Žáci se zejména, z hlediska posuzovaných tříd, věnují menšímu počtu více komplexních úloh. Příkladem je konstrukce osmiúhelníku, kde mají žáci za úkol vytvořit síť složenou z osmiúhelníků, proto, aby si konstrukci osmiúhelníku dobře zapamatovali. Hodina je zakončena příběhem, ze kterého by se měli žáci poučit. Každou hodinu si žáci přečtou část příběhu, o kterém pak společně debatují.

Na tradiční škole je pojetí matematiky zcela odlišné. Žáci šesté třídy se matematice věnují čtyři hodiny týdně po 45 minutách. Struktura hodiny není pevně daná a každá z pozorovaných hodin byla částečně odlišná. Pokud mají žáci na danou hodinu domácí úkol, na začátku hodiny mohou mít dotazy. Kontrola většinou probíhá společně a obtížnější příklady se vyřeší na tabuli. Pokud se jedná o komplikovanější úkol (například jednou za dva týdny) vyučující si sešity vybere a sama zkontroluje, případně oznámkuje. Po kontrole domácí přípravy se žáci věnují příkladům, zejména z učebnice. Konkrétní časové rozložení hodiny může být vzhledem k různorodosti pedagogů částečně odlišné, nicméně zmiňovaný průběh je popsán z hlediska posuzovaných tříd. Vyučující příklady často doplňují příklady k danému tématu, které dětem vytisknou a děti si je vlepují do sešitu. Běžnou praxí je, že jsou žáci vyvoláváni k tabuli. Jedná se o další významný rozdíl oproti základní škole Waldorfské. Na základní škole Waldorfské píšou na tabuli zejména pedagogové. Matematika na škole tradiční je ale zejména o počítání žáků na tabuli. Jeden počítá na tabuli a zbytek si zapisuje do sešitu. Během počítání se žáci zpravidla hlásí. Během pozorovaných hodin vyučující prochází mezi žáky. Běžnou praxí na tradičních školách je počítání do sešitů na známky. Žákům je zadán úkol například na 10 minut. Žák, který příklad vyřeší přijde k paní učitelce a například prvních deset úspěšných řešitelů je odměněno jedničkou. Během hodiny je kladen důraz na výkon, na propočítání

co nejvíce příkladů, které vždy vychází z osnovy učebnice, kterou žáci v hodině využívají. Vzhledem k vyvolávání dětí k tabuli má vyučující možnost zjistit, jak na tom jedinci jsou. Zároveň všichni žáci musí být aktivní počítáním do sešitu. Hodina je obvykle zakončena zadáním domácího úkolu.

3.7.2 Jaké jsou rozdíly z hlediska posuzovaných tříd v aktivitě a komunikaci žáků během vyučování mezi Waldorfskou a tradiční základní školou?

Na základní škole Waldorfské jsou do hodin matematiky z hlediska posuzovaných tříd vždy aktivně zapojeny všechny děti. Jejich spolupráce je vždy uvedena společnou modlitbou, následně písničkou a poté společnou skladbou na flétnu, do které se musí zapojit všichni žáci. Následuje počítání z paměti, kdy se opět zapojují všichni žáci a jsou vyvoláváni. Děti jsou velmi aktivní, hlásí se a jsou na počty z paměti motivováni i přesto, že počítání není nijak hodnoceno. Následující práce do sešitu je velmi individuální. Na tabuli píše jen paní učitelka a žáci si vytváří postupy sami do sešitů. Žáci se hlásí a jsou tázáni jen v momentě, pokud se přihlásí, například z důvodu, že si s postupem neví rady. Práce do sešitů je ale velmi pečlivá. Důvodem je, že sešity nejsou pouze prostředkem pro řešení příkladů, ale sešit je, vzhledem k absenci učebnic osobní tvorbou učebnice, sešitu a pracovního sešitu zároveň.

Aktivita na tradiční škole je různá a velmi individuální. Velmi často je ovlivněna motivováním žáků možností získat dobrou známku. Právě toto motivování bylo možné pozorovat ve většině tříd. Žáci pracují individuálně do sešitů a jsou vyvoláváni k tabuli. Většina žáků se během hodin hlásí a k tabuli žáci chtějí být vyvoláváni. Aktivita byla během hodin velmi dobrá, žáci chtěli spolupracovat, ale vždy se mezi žáky našel jedinec, který spolupráci částečně odmítal a neměl takový zájem se na výuce participovat. Na základě záznamového archu byla přidělena žákům na obou školách stejná hodnota aktivity, i když v různých částech hodiny byla odlišná, žáci projevovali aktivitu po celou dobu hodiny.

3.7.3 Jak se liší z hlediska posuzovaných tříd pedagogická komunikace během výuky?

Na základní škole Waldorfské je přístup k žákům ze strany vyučujícího velmi individuální. Po společném zahájení hodiny, kdy se vyučující věnuje třídě jako celku následuje část pamětného počítání. Následně vyučující pouze vykládá u tabule a žáci pracují individuálně. Vyučující pak prochází ve třídě a věnuje se žákům jednotlivě. Na

tradiční základní škole komunikuje pedagog s žáky více. Komentuje jednotlivé příklady, opravuje žáky u tabule, neustále prochází třídou a třídu velmi často usměrňuje. Důvodem mnohem aktivnější komunikace je tlak na výkon, který je pro tradiční školu z hlediska posuzovaných tříd v matematice charakteristický. V souvislosti se záznamových archem jsem během pozorování komunikaci vyučující na tradiční základní škole přiřadila hodnotu 9. Vyučující na základní škole Waldorfské bych přiřadila hodnotu 7. Aktivita vyučujících je značná v obou případech, nicméně v souvislosti s tlakem na výkon vyžadovala tradiční ZŠ aktivitu v komunikaci vyšší.

3.7.4 Jaké jsou z hlediska posuzovaných tříd nároky na přípravu na vyučování u učitelů na tradiční základní škole a ZŠ Waldorfské?

Jak již bylo zmiňováno v souvislosti s přípravou vyučujících na hodiny angličtiny, výhodu vyučujícím na tradičních školách přináší využívání učebnic či pracovních sešitů. Stále více jsou ale příklady z učebnic pedagogů doplňovány o další příklady, které jsou sestaveny přesně podle představ konkrétního pedagoga. Učebnice umožňují rychlejší práci v matematice, umožňují vyučujícím zadávat rychlejším žákům příklady navíc, využívat zadání domácí práce konkrétním cvičením v učebnici apod. V tomto, je příprava vyučujících usnadněna. Nutno ale dodat, že i přesto vyučující velmi často přidávají další osobně tvořené příklady, které jsou na přípravu náročné. Zároveň na tradičních školách žáci stihnou (dle pozorování až o 50 %) více příkladů než žáci na základní škole Waldorfské, takže i příprava, počítání příkladů před hodinou může vyučujícím zabrat velké množství času. Dalším zásadním rozdílem je psaní testů v matematice. Průměrně píšou v kontextu pozorované školy žáci šesté třídy na tradiční škole test z matematiky každou pátou hodinu. Testy jsou náročné jak na přípravu, tak na opravování a hodnocení.

Na základní škole Waldorfské všechna zadání píše učitel na tabuli. Využívá k tomu sdílené dokumenty, které si vyučující mezi ročníky předávají. Zadání má tedy předem připravená, nicméně vždy pracují všichni žáci společně. Počet vyřešených úloh je ale zpravidla poloviční než na škole tradiční. Žáci se příkladům věnují více do detailů, vysvětlují si nejrůznější souvislosti apod.

3.7.5 Jaké jsou rozdíly z hlediska posuzovaných tříd v domácí přípravě žáků na tradiční základní škole a škole Waldorfské?

Domácí příprava v matematice je také odlišná. Na tradiční škole dostávají žáci domácí úkoly běžně, vždy na téma probírané v hodině, aby si mohli příklady procvičit. Průměrně je z hlediska posuzovaných tříd domácí úkol z matematiky zadáván třikrát týdně, ale pravidla nejsou pevně stanovena. Domácí příprava by žákům dle názorů učitelů měla zabrat přibližně 30 minut. Úkoly jsou zejména stejné příklady/úlohy jako žáci řešili v hodině, například ale s jinými čísly. Úkoly nejsou vždy hodnoceny známkami, ale občas jsou žáci známkami za domácí přípravu motivováni.

Nároky na domácí přípravu na základní škole Waldorfské jsou nižší. Cílem je například uvědomění si určitých souvislostí, získání vztahu k dané látce apod. Tlak není kladen dle posuzovaných tříd přímo na výkon. Příkladem domácího úkolu je po narýsování sítě z osmiúhelníku vybarvení určitých částí barvami, stínování těles apod. Domácí úkoly jsou kontrolovány, jsou povinné pro všechny žáky, nicméně nejsou známkovány ani nijak podrobně slovně hodnoceny.

3.7.6 Jaké jsou rozdíly ve využívání didaktických pomůcek ve vyučování z hlediska posuzovaných tříd?

Základním rozdílem ve využívání didaktických pomůcek je již zmiňovaná absence učebnic či pracovních sešitů na Waldorfské základní škole. Na tradiční základní škole žáci využívají zejména učebnici a školní sešity. Oddělený mají zpravidla sešit na aritmetiku a na geometrii. Někteří pedagogové doplňují tyto didaktické pomůcky o vlastní pracovní sešit či pracovní listy. Na základní škole Waldorfské žáci využívají pouze vlastní sešit, který jejich tvorbou nahrazuje funkci učebnic. Jak již bylo zmiňováno v souvislosti s výukou anglického jazyka, vedení školy vysvětluje nutnost tvorby vlastní učebnice z důvodu nekupování vlastních učebnic, ale předávání si učebnic mezi ročníky. Žádné další didaktické pomůcky zpravidla využívány nejsou. Každý pedagog využívá různé pomůcky k vysvětlování konkrétních matematických okruhů. Příkladem mohou být papírová tělesa, na kterých žákům pedagogové ukazují různé vlastnosti těles apod. Nejedná se ale o běžné didaktické pomůcky.

3.8 Výsledky výzkumného šetření – obecné

3.8.1 Jaké můžeme vidět rozdíly v přístupu rodičů na tradiční základní škole a Waldorfské základní škole z hlediska posuzovaných tříd?

Pokud se zaměříme na přístup rodičů, je nutné hned na začátku upozornit, že rodiče jsou zpravidla velmi různorodí a každý rodič si vztah se školou buduje individuálně a jeho zainteresovanost se liší. Jsou žáci, kteří si vše řeší sami, nevyžadují žádnou pomoc rodičů s přípravou na vyučování a rodiče pouze přijdou na třídní schůzku, někteří ani pravidelně na třídní schůzky nechodí, jak mi bylo během rozhovorů sděleno vyučujícími i vedením školy. Tato problematika je tedy velmi individuální, nicméně i přesto lze najít zásadní rozdíly, kterou jsou iniciovány zejména školou samotnou či přístupem k přípravě žáků do školy apod.

Na běžné základní škole jsou rodiče z hlediska posuzovaných tříd informováni o dění ve škole zejména na základě známek svých dětí. Dle vyučujících na tradiční základní škole se rodiče o případných nezdarech svých dětí dozvídají zejména formou špatných známek. Na základní škole Waldorfské ale hodnocení formou známek využíváno není a žáci jsou hodnoceni pouze slovně. Právě tento přístup k hodnocení a přístupu k žákům vyžaduje dle pedagogů i vedení Waldorfské základní školy větší spolupráci rodičů se školou. Zatímco na běžné škole rodiče chodí na rodičovské schůzky dvakrát až čtyřikrát do roka, waldorfská škola vyžaduje schůzky s rodiči jednou za měsíc.

Odlišný je ale také přístup k domácí přípravě. Ta se sice netýká přímo rodičů žáků, ale velmi často, na tradičních školách jsou žáci při domácí přípravě na pomoci rodičů závislí. Tento fakt potvrdili vyučující na tradiční škole, nicméně i přesto vnímají domácí přípravu jako zásadní a nezbytnou. V tomto přístupu se pedagogové liší. Cílem vyučujících na Waldorfské základní škole je také samostatnost žáků, zábava při přípravě do školy, jak potvrdila většina vyučujících během pozorovaných hodin. Vyučující nechtějí na žáky vyvíjet tlak formou domácí přípravy a z toho důvodu je domácí příprava zpravidla minimální.

Právě i zohlednění času, který je rodič ochotný věnovat svému dítěti při přípravě na vyučování a ochota účastnit se setkání každý měsíc, kdy setkání často trvá i několik hodin může být rozhodující při výběru nejvhodnějšího systému základního vzdělávání. I

vztah rodičů a školy je velmi ovlivněn výsledky žáka ve škole, jeho snahou a samostatností. Právě i tento postoj rodičů byl zdůrazněn jak pedagogy na tradiční, tak na Waldorfské základní škole.

3.8.2 Jaké jsou rozdíly v atmosféře a vztazích mezi tradiční základní školou a základní školou Waldorfskou z hlediska posuzovaných tříd?

Rozdíly v atmosféře během vyučování i o přestávkách jsou velmi dobře pozorovatelné. Tato atmosféra se odvíjí od přístupu vyučujícího během vyučování. Důvodem rozdílné atmosféry v době pozorování například anglického jazyka byl program vyučovací hodiny. Program hodiny byl na waldorfské škole tvořen zejména formou hry, žáci dělali, co je baví, hráli vzdělávací hry a spolupracovali mezi sebou. Na tradiční škole žáci celou hodinu seděli v lavicích a program byl směřovaný zejména na jejich individuální výkon. Někteří jedinci se snažili i spolupracovat, ale spolupráce a atmosféra během výuky angličtiny byla zcela odlišná. Atmosféra během hodiny nebyla na tradiční škole mezi žáky nepřátelská, nicméně vztahy mezi nimi se nijak neprojevovaly. Na tento fakt upozornila i řada vyučujících z obou škol. Cílem waldorfské pedagogiky je vytvoření přátelského rodinného kolektivu. Vyučující na tradičních školách do tvorby kolektivu také zasahují, organizují různé kurzy, nicméně žáci pracují s celou řadou pedagogů a během samotného vyučování čas na budování vztahů není tak velký.

Velmi pozitivní atmosféru na základní škole Waldorfské vytvořilo také uzpůsobení epochy (matematiky). Epocha byla vždy z hlediska posuzovaných tříd zahájena spoluprací celé třídy, která měla v rámci tohoto programu i prostor pro budování vztahů. Jedná se o velmi pozitivní fakt, na druhé straně je ale také potřeba upozornit na to, že samotnému úvodu epochy bylo věnováno 20 minut, čímž byla poté samotná výuka matematiky zkrácena.

Rozdíl ve vztazích mezi žáky se dal pozorovat spíše o přestávkách. Velkým rozdílem mezi pozorovanými školami je zázemí tříd, které žáci mají k dispozici. Zatímco na základní škole Waldorfské se žáci nestěhují z jedné třídy do druhé podle vyučovaných předmětů, na tradiční základní škole je stěhování běžnou záležitostí. Několik pedagogů i na problematiku neustálého stěhování žáků do různých tříd upozornilo a hodnotilo ji spíše negativně. Zázemí tříd je na pozorované základní škole Waldorfské velmi pěkné a zejména vytvářené žáky samotnými, kteří si třídu sami vyzdobí, vzadu ve třídě mají

například stavebnici, se kterou si mohou během přestávek hrát apod. Důvodem rozdílů v atmosféře během vyučování je zejména tlak na výkon, který můžeme na tradiční škole pozorovat. Žáci v tradičních školách musí vyvíjet každých 45 minut/každou vyučovací hodinu maximální pozornost, musí ukazovat výkon a na budování vztahů se spolužáky není až takový prostor. Se spolužáky jsou žáci zejména o přestávkách, kdy přestávky tráví živěji než žáci ze školy waldorfské, neboť žáci z tradičních škol mohou po necelé hodině plného soustředění od učení ustoupit a být právě se spolužáky. Na tento fakt opět díky rozhovorům upozornila většina vyučujících. Ve škole waldorfské je přístup rodinnější, během celého dne ve škole, a tak nepozorujeme až tak velké rozdíly mezi přestávkou a hodinou. Žáci mají více prostoru se projevit během hodin, a i o přestávkách jsou pak klidnější.

4 DISKUZE

První velká část bakalářské práce byla věnována teoretickému zpracování poznatků nejrůznějších odborníků, představitelů tradičních i reformních škol, ale také pedagogů, kteří se nyní na tradiční i waldorfské pedagogice realizují. Na základě toho byly stanoveny předpokládané stěžejní rozdíly, na jejich základě byl sestaven pozorovací arch. Mezi příklad stěžejních rozdílů patří epochový přístup k vybraným předmětům, výuka cizích jazyků již od první třídy, absence učebnic, pracovních sešitů a tvorba vlastní učebnice, pracovního i školního sešitu v jednom na základní škole Waldorfské, důležitost nenadřazování určitých předmětů jako je tomu na základních školách tradičních apod.

Významné rozdíly bylo možné pozorovat již na základě vzdělávacího plánu. Waldorfské školy mají svůj vzdělávací program stejný, stanovený na základě největšího představitele tohoto přístupu, Rudolfa Steinera. Základní školy tradiční vycházejí samozřejmě, stejně jako plán sestavovaný pro waldorfskou pedagogiku, z Rámcového vzdělávacího programu, nicméně školní vzdělávací plán, který si každá tradiční škola upravuje je jiný. Zpravidla se odvíjí od učebnic, které dané školy využívají. Výběr školního vzdělávacího plánu byl komplexnější úkol, neboť došlo k prostudování několika školních vzdělávacích programů a nakonec, na základě jejich podobností, společných záležitostí byl vybrán školní vzdělávací program tradiční základní školy Bezdrevské v Českých Budějovicích.

Během pozorování a prováděných rozhovorů byla velká část tvrzení z literatury potvrzena, a navíc ještě doplněna o další pozorované jevy. Je opravdu možné pozorovat mezi žáky obou typů vzdělávání velké rozdíly, rozdíly v přístupu ke škole, ve vztahu k vyučujícím, i k motivaci a učení samotnému. Pozorování samotného vyučování na obou typech škol bylo velmi vypovídající, nicméně nedílnou součástí byly nestandardizované rozhovory, rozhovory s paní ředitelkou waldorfské školy, s řadou pedagogů na téže škole a stejně tak s panem zástupcem na škole tradiční a dalšími tradičními pedagogy. Cílem těchto rozhovorů bylo větší rozpracování pozorovaných jevů, jejich opodstatnění a četnost.

Cílem této práce nebylo v žádném případě určení vhodnějšího přístupu k výuce, důležité je si stále uvědomovat, že prostředí je odlišné, žáci jsou různí, rodiče a také

vyučující. Právě různorodost a odlišnost všech účastníků vzdělávání je důležitým faktem, který si musí každý jedinec před nástupem do školy uvědomit a z toho důvodu k tomuto prostředí přistupovat s úctou a tolerancí, která v reálném světě velmi často chybí a učitelé se často stávají terčem nejrůznějších útoků od rodičů, ale může tomu být i naopak. Waldorfské vzdělávání může být pro jednoho žáka nejlepším možným, pro jiného naopak nejhorším možným a stejně tak vzdělávání tradiční. I tento postup je prosazovaný pracovníky na obou typech škol. I přesto, že většina vyučujících prosazuje typ školy, ve kterém pracují a daný přístup vnímají jako vhodnější, uvědomují si, jak z rozhovorů vyplynulo, že potřeby žáků jsou velmi různorodé a každý potřebuje přístup jiný a využívat na všechny žáky stejné praktiky je zcela nemožné.

Pro jednoho žáka může být například tlak na výkon nejlepším možným, jiné dítě ale tento tlak vůbec nemusí zvládat. Stejně tak je tomu u přístupu rodičů. Pro jednoho rodiče může být velkou úlevou menší domácí příprava a ocení velké množství schůzek a budování vztahu se školou, jiný rodič bude preferovat tlak na výkon dítěte a bude zastáncem velké domácí přípravy jakožto nezbytné součásti vyučování.

Je velmi důležité, aby rodiče věděli o alternativách vzdělávání, zejména v dnešním světě, kdy velká část dětí trpí různými poruchami, které ale vůbec neznamenají navštěvování speciálních škol. Rodiče mají možnost volby, kterou ale občas nevyužívají vzhledem k neznalosti možností. I když může někdo tvrdit, že například na waldorfské škole žáci proberou menší část učiva, může to tak být, otázkou je, jestli daný jedinec, i kdyby bylo látky probráno víc, tuto látku zvládne pochopit, a zda žák, který je velmi nadaný, vůbec více látky pochopit potřebuje. Odpověď není, není odpověď vhodnějšího přístupu, odpovědí je, že by každý rodič měl chtít poznat alternativy a jako osoba, která zná nejlépe své dítě by se měl rozhodnout, jaký přístup pro něj bude vhodnější. Je nutné, aby rodiče i učitelé k sobě navzájem přistupovali s úctou a všechny řešené problémy řešili s pohledem do budoucnosti a konstruktivně.

5 ZÁVĚR

Jak již bylo zmiňováno v úvodu práce, vzdělávání je nezbytnou součástí dnešního světa, bez kterého bychom se v něm ztratili. Vzděláváme se každou naší činností, vzděláváme se jak nevědomě, tak vědomě, v každé situaci, ale vědomé vzdělávání probíhá z největší části ve škole, ve školním prostředí, kde záměrně cílíme na poznávání něčeho nového. V první části došlo k vysvětlení základních pojmů, základních principů vzdělávání, edukačního prostředí, práci učitele, která velmi často není jen to, co každý jedinec na první pohled vidí. Došlo k představení obecné pedagogiky, a to také v kontextu historie, reformních pedagogů, kteří dnešní přístup ke vzdělávání, různým alternativám velmi ovlivnili a obohatili.

Další kapitola je věnování představení tradičního vzdělávání a alternativních směrů. Nejprve dochází k představení alternativních směrů obecně, od následující kapitoly se problematika věnuje waldorfskému školství. Dochází k představení waldorfského vzdělávání na pozadí vzdělávání tradičního. Právě tato komparace na základě literatury byla rozhodující pro stanovování výzkumných otázek. Díky této kapitole došlo k vymezení rozdílů mezi těmito dvěma odlišnými přístupy. Jedná se o celou řadu rozdílů, které jsou definovány obecně v literatuře, nicméně školní prostředí je velmi dynamické a z toho důvodu bylo důležité se podívat na to, jak to vše funguje v reálném světě. Je nutné dodat, že velká část těchto rozdílů byla ve výzkumné části potvrzena. Následně došlo k představení všech waldorfských institucí v České republice, k přiblížení všech, na území České republiky působících organizací. Další součástí byla komparace školních vzdělávacích programů obou typů základních škol.

Na základě celé teoretické části došlo k sestavení výzkumných otázek pro výzkumnou část práce. Byly pozorovány hlavní rozdíly, které vyplynuly z literatury. Bylo prováděno pozorování na ZŠ Waldorfské v Českých Budějovicích a na vybrané tradiční škole v tomtéž městě. Pozorování bylo samozřejmě doplněno o nestandardizované rozhovory jak před zahájením, tak po ukončení samotného pozorování. Během celé výzkumné části bylo možné pozorovat rozdíly, které byly stanoveny a předpokládány na základě literatury a školních vzdělávacích programů.

6 ZDROJE

CARLGREN, Frans a Arne KLINGBORG. *Výchova ke svobodě: pedagogika Rudolfa Steinera : obrazy z mezinárodního hnutí waldorfských škol*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-4-4.

DVOŘÁKOVÁ, Kateřina. *Výuka cizích jazyků v pojetí waldorfské pedagogiky: se zaměřením na 1. stupeň ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-7290-522-5.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál, 1997. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-120-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

JŮVA, Vladimír. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-06-0

K. Hammarberg, M. Kirkman a S. de Lacey. Qualitative research methods: when to use them and how to judge them. *Human reproduction*. Oxford: Oxford Academic, 2016, **2016**(31), 4. ISSN 0268-1161.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

KOŠTÁLOVÁ, Hana, Šárka MIKOVÁ a Jiřina STANG. *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

MŠMT. *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2020-03-02]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/>

NEWMAN, Isadore a Carolyn R. BENZ. *Qualitative-quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Carbondale: Southern Illinois University Press, c1998. ISBN 0-8093-2150-5.

NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologický výzkum pro manažery*. Praha: Oeconomica, 2014. ISBN 978-80-245-1984-5.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

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

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-x.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6

RICHTER, Tobias, ed. *Vzdělávací plán pro 1. až 12. ročník waldorfské školy: pedagogické pojetí a vzdělávací cíle*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2013. ISBN 978-80-905222-5-1.

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

SKORUNKOVÁ, Radka. *Úvod do vývojové psychologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. ISBN 80-7041-727-7.

SOLFRONK, Jan. *Organizační formy vyučování*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání - 2016. České Budějovice, 2016. Školní vzdělávací program. ZŠ Bezdrevská České Budějovice;

Waldorfské školy. *Waldorfské školy* [online]. ČR: AWŠ ČR, 2008 [cit. 2020-03-02].

Dostupné z: http://www.iwaldorf.cz/wald_ped.php?menu=ped-owa

Waldorfské školy. *Waldorfské školy* [online]. ČR: AWŠ ČR, 2008 [cit. 2020-03-02].

Dostupné z: <http://www.iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

7 SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Waldorfské školy v České republice 25

8 SEZNAM ZKRATEK

RVP – Rámcový vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

Atd. – a tak dále

Apod. – a podobně

Str. - strana

9 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Záznamový arch – pozorování

PŘÍLOHY

č. 1 - ZÁZNAMOVÝ ARCH – pozorování

ŠKOLA	
DATUM	
UČITEL	
POČET ŽÁKŮ Dívky/chlapci Žáci se speciálními požadavky	
TŘÍDA	
PŘEDMĚT	
TÉMA HODINY	

PRŮBĚH HODINY

Aktivita a komunikace žáků

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1 malá komunikace a aktivita

10 velmi vysoká komunikace a aktivita

Další poznatky

Přístup pedagoga – komunikace

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

1 malá komunikace a aktivita

10 velmi vysoká komunikace a aktivita

Další poznatky

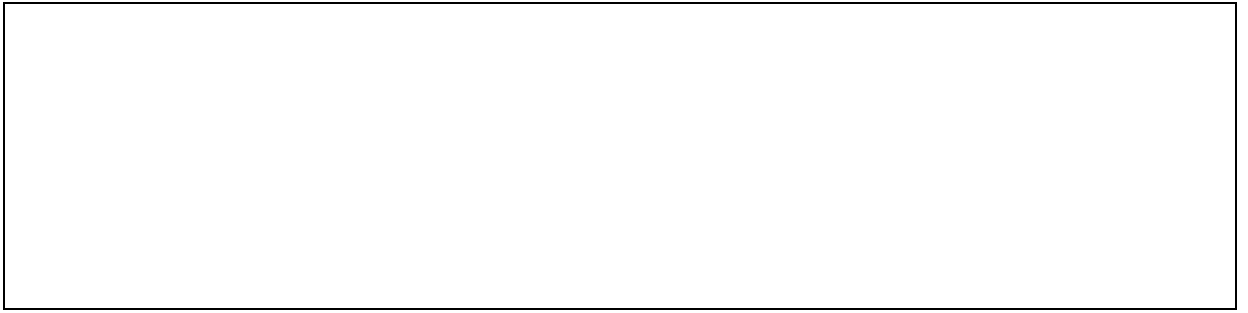
Nároky na přípravu pedagoga – využívané materiály apod.

--

Domácí příprava žáků – počet domácích úkolů, četnost, časová zátěž

--

Didaktické pomůcky – jaké žáci mají, jak je využívají a jaký to má na výuku vliv



Přístup rodičů, jejich aktivita, zainteresovanost apod. – zejména na základě rozhovorů s pedagogy



Atmosféra a vztahy mezi žáky – zejména na základě rozhovorů s pedagogy



Zdroj: vlastní zpracování