

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Efektivita metod a forem výuky ve Waldorfské škole Pardubice

Anna Klímová

Bakalářská práce 2020

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Anna Klímová**
Osobní číslo: **H17249**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Téma práce: **Efektivita metod a forem výuky ve Waldorfské škole Pardubice**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

První část mé bakalářské práce bude obsahovat stručnou historii waldorfské pedagogiky. Poté popíši a vysvětlím principy waldorfské pedagogiky. Zaměřím se zde především na popsání metod a forem výuky. Cílem této části je vysvětlit hlavní znaky této alternativy a především to, čím se vyznačuje. V druhé části mé práce budu zkoumat, metody a formy waldorfské pedagogiky ve vybrané instituci. Tyto metody a formy budou sledovány v rámci epochy. Výzkumné šetření bude uskutečněno na základě pozorování. Výzkumný soubor budou tvořit žáci 6. třídy Waldorfské školy Pardubice. Cílem výzkumu je určit, zda jsou metody a formy waldorfské pedagogiky účinné a efektivní. Zda jsou účinné, zjistím pomocí reflexivního rozhovoru a pozorování.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

- 1) PRŮCHA, Jan: Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- 2) SVOBODOVÁ, J. – JŮVA, V: Alternativní školy. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-85931-00-1.
- 3) PRŮCHA, J: Alternativní školy. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.
- 4) POL, Milan: Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy? Brno: Masarykova univerzita Brno, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- 5) GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E.: Waldorfská škola. Olomouc: Hanex, 1997. ISBN 80-85753-09-6.
- 6) MAŇÁK, Josef: Alternativní metody a postupy. Brno: MU, 1997. ISBN 80-210-1549-7.
- 7) Steiner, Rudolf: Anthroposofie a pedagogika. Články z let 1919-1924. Velice jasné shrnutí základních východisek a klíčových rysů waldorfské školy. AWŠ ČR 2014.
- 8) Steiner, R.: Waldorfská pedagogika. Metodika a didaktika. Opherus 2003.
- 9) Steiner, R.: Výchova dítěte a metodika vyučování. Baltazar 1993.
- 10) Steiner, Rudolf: Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. Opherus 2003.

Vedoucí bakalářské práce: **prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **31. března 2019**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2020**



L.S.

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 29. listopadu 2019

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č.111/1998ú., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnici Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice

V Pardubicích dne 19. 4. 2020

Anna Klímová

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, CSc. za odborné vedení, pomoc, cenné rady a připomínky při tvorbě bakalářské práce. Také děkuji oběma učitelkám za to, že mi umožnily uskutečnit výzkumné šetření v rámci Základní školy Waldorfské Pardubice.

ANOTACE

Bakalářská práce se zabývá efektivitou metod a forem výuky ve Waldorfské škole Pardubice. Cílem je zjistit, zda jsou metody a organizační formy výuky ve Waldorfské škole účinné, popřípadě jaké metody a organizační formy se při výuce nejčastěji využívají. Teoretická část se zaměřuje na historii waldorfské pedagogiky, její principy a především na metody a organizační formy výuky.

Praktická část popisuje kvalitativní výzkum, který byl uskutečněn na základě pozorování metod a forem výuky ve vybrané instituci.

KLÍČOVÁ SLOVA

Vyučovací metody, organizační formy výuky, waldorfská pedagogika, základní škola, epocha

TITLE

Methods and Forms of Education in Elementary Waldorf School in Pardubice

ANNOTATION

This bachelor thesis focuses on efficiency of methods and forms of education in Waldorf School in Pardubice. The aim of the thesis is to find out, whether the methods and organizational forms of the education are efficient, or which methods and organizational forms are used the most. The theoretical part of the thesis focuses on the history of Waldorf pedagogy, its principles and especially on methods and organizational forms of education.

Practical part describes qualitative research, which is based on observation of methods and forms of education on this institution.

KEYWORDS

Methods of education, organizational forms of education, Waldorf education, elementary school, epoch

OBSAH

ÚVOD.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA	10
1.1 Historie waldorfské pedagogiky	10
1.2 Rudolf Steiner	10
1.3 Charakteristické rysy waldorfského školství	12
1.4 Cíle waldorfské pedagogiky	12
1.5 Učební plán	13
1.6 Školní výkon	13
1.7 Kázeň	14
1.8 Waldorfská škola jako možnost volby	14
1.9 Základní škola Waldorfská Pardubice	15
2 METODY VÝUKY.....	17
2.1 Vymezení pojmu	17
2.2 Struktura výuky.....	17
2.3 Koncepce výukové metody.....	17
2.4 Volba výukových metod	17
2.5 Klasifikace metod	18
3 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH METOD	18
3.1 Klasické výukové metody.....	18
3.1.1 Metody slovní	18
3.1.2 Metody názorně – demonstrační.....	21
3.1.3 Metody dovednostně – praktické.....	22
3.2 Aktivizující výukové metody.....	23
3.2.1 Metody diskuzní	24
3.2.2 Metody heuristické, řešení problémů.....	24
3.2.3 Metody situační.....	24
3.2.4 Metody inscenační	25
3.2.5 Didaktické hry.....	25
3.3 Komplexní výukové metody.....	25
3.3.1 Kritické myšlení.....	25
3.3.2 Brainstorming	26
3.3.3 Projektová výuka	26
3.3.4 Otevřené učení	26
4 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY	27
4.1 Individuální vyučování	27

4.2	Hromadné (frontální) vyučování	28
4.3	Skupinové vyučování.....	28
5	STIMULAČNÍ A INHIBIČNÍ METODY.....	29
5.1	Stimulační metody	29
5.1.1	Povzbuzování.....	29
5.1.2	Pochvala.....	29
5.1.3	Odměna.....	29
5.2	Inhibiční metody	29
5.2.1	Psychický trest	30
5.2.2	Tělesný trest.....	30
5.2.3	Sociální trest	30
5.2.4	Přirozený trest.....	30
6	METODOLOGIE PŘÍPRAVY	32
6.1	Cíl výzkumu.....	32
6.2	Výzkumný problém	32
6.3	Výzkumný vzorek.....	32
6.4	Metody výzkumu	32
6.5	Realizace výzkumu – kdy a kde byl výzkum realizován.....	33
7	POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH	33
8	POPIS PROSTŘEDÍ	34
9	PRŮBĚH EPOCH	35
10	ČETNOST METOD A ORGANIČNÍCH FOREM VÝUKY	36
11	STIMULAČNÍ A INHIBIČNÍ METODY	38
12	OSOBNOST PEDAGOGA.....	39
13	PEDAGOGICKÁ ČINNOST	41
14	PRINCIP PROVÁZANOSTI SE SKUTEČNÝM ŽIVOTEM.....	43
15	ZHODNOCENÍ EPOCH.....	44
16	POROVNÁNÍ EPOCH.....	45
	ZÁVĚR.....	47
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ.....	48

ÚVOD

Alternativní školy se v poslední době stávají velkým trendem. Již od 20. století se mnoho reformních pedagogů snažilo projevit své myšlenky. Předmětem jejich kritiky se stal pevný rozvrh, mechanické učení či jednostranná autoritativní výchova. Jednou z nejznámějších alternativních forem je waldorfská pedagogika. Ve Waldorfské škole Pardubice jsem byla již třikrát na souvislé pedagogické praxi, zaujala mě natolik, že jsem se o ní rozhodla napsat svou bakalářskou práci.

Hlavní prostředky, které učitel ve školní výuce využívá, jsou metody a organizační formy výuky, v každé hodině jich je mnoho aplikováno. Díky nim může pedagog lépe dosáhnout svého vytyčeného cíle. Mě však zajímalo, jaké metody a organizační formy výuky využívá waldorfská pedagogika, a především to, jestli jsou efektivní.

První část mé bakalářské práce bude obsahovat stručnou historii. Zde popíši hlavní myšlenky reformního pedagoga a zakladatele waldorfské pedagogiky Rudolfa Steinera. Poté vysvětlím principy a strategie waldorfské pedagogiky, zaměřím se zde na popsání metod a forem výuky. Cílem této části je objasnit hlavní znaky této alternativy a především to, čím se vyznačuje.

Informace o waldorfské pedagogice jsem čerpala z odborné literatury, i z vlastních zkušeností s touto alternativou.

V druhé části práce budu zkoumat metody a organizační formy výuky ve vybrané instituci. Tyto metody a formy budou sledovány v rámci epochy. Výzkumné šetření bude uskutečněno na základě pozorování a reflektivního rozhovoru. Výzkumný soubor budou tvořit žáci 6. třídy. Cílem výzkumu je určit zda jsou metody a formy waldorfské pedagogiky efektivní, popřípadě jaké metody a organizační formy se při výuce nejčastěji využívají. Zda jsou účinné, zjistím pomocí pozorování a reflektivního rozhovoru. Dalším cílem empirické části je popsat osobnost a pedagogickou činnost učitelek, třídní klima a princip provázanosti se skutečným životem. Na závěr zhodnotím dvě odlišně vedené epochy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Waldorfská pedagogika patří do alternativních pedagogických přístupů. O její založení se zasloužil rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, který vytvořil ucelený filozoficko – pedagogický systém zvaný antroposofie. Hlavní myšlenkou waldorfské školy je uspokojení zájmů a potřeb dítěte, celkový rozvoj a výchova ke svobodě.¹

1.1 Historie waldorfské pedagogiky

Waldorfská škola nese svůj název podle továrny na cigarety Waldorf Astoria. Jejím vlastníkem byl Emil Molt, který tak jako Rudolf Steiner prosazoval myšlenky teosofie a antroposofie. Molt se snažil založit školu, díky níž by se vyřešila problematika spjatá s poválečnou krizí a inflací.²

Roku 1919 Rudolf Steiner přednesl svůj projev o zavedení dvanáctileté jednotné školy právě před dělníky továrny *Waldorf Astoria*. Společně s Moltem zavedli první školu, která vznikla roku 1919 ve Stuttgartu.

Tato první škola byla též označována jako svobodná. Vít Ronovský charakterizuje cíl svobodné školy jako snahu: „*Vychovávat člověka nezávisle na požadavcích státní moci a hospodářského života dokud se sám nemůže podílet jako aktivní spoluobčan na utváření těchto společenských odvětví*“. I dnes se můžeme velmi často setkat s tímto označením.³

Waldorfské školy se nejprve uplatňovaly v Německu, dále pak v USA, Kanadě a Austrálii.⁴

1.2 Rudolf Steiner

Rudolf Steiner se narodil 25. února 1861 v Kraljevci. Již v dětství byl velmi nadaným dítětem, brzy se naučil číst a psát, vynikal v počtech i v dějepise.⁵

¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4. str. 47

² KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4. str. 176 - 179

³ RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3. str. 16 - 17

⁴ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4. str. 47

Roku 1879 začal Steiner navštěvovat Vysokou školu technickou ve Vídni. Toto období bylo pro Steinera zásadní, jelikož se stal předsedou politizující Německé čítárny, účastnil se mnoha zajímavých debat, studoval medicínu a psychiatrii. V tomto období se setkal s učitelem Karlem Juliušem Schröerem, který ho seznámil s díly Johanna Wolfganga von Goetha. Roku 1882 byl Steiner pověřen ke zpracování Goethových přírodovědných spisů.⁶

Následně Rudolf Steiner nastoupil do výmarského Goethova – Schillerova ústavu.⁷ Za výmarského období vydával Steiner přírodovědecké spisy Goethovy, stal se doktorem filosofie, a napsal dílo *Filosofie svobody*.⁸ Roku 1897 přijal Steiner místo v redakci časopisu pro literaturu a stal se prvním spolupracovníkem Svobodné vysoké školy.⁹ Steiner také vytvořil umění pohybu, které dnes známe pod názvem Eurytmie. Až do své smrti vymýšlel stále nové choreografie tohoto umění. Hlavním přínosem Steinera bylo založení Anthroposofie jako nauky o člověku, na základě které vznikla waldorfská pedagogika.¹⁰

Rudolf Steiner se nejvíce proslavil založením waldorfské školy. Od roku 1906 připravoval učitele na vzdělávání a výchovu žáků ve waldorfských školách. Tito učitelé museli absolvovat seminární cvičení, aby se seznámili s důležitými myšlenkami waldorfské pedagogiky.¹¹

Poslední léta strávil Steiner přednášením, aktivizací anthroposofické společnosti, léčebnou pedagogikou a dalšími zajímavými kurzy. Rudolf Steiner zemřel 30. března 1925 ve svém ateliéru, za svůj život pronesl více než šest tisíc přednášek.¹²

⁵ LINDENBERG, Christoph a Milan OPAVSKÝ. *Rudolf Steiner: s autentickými svědectvími a obrazovými dokumenty*. S.l.: Opherus, 1998. ISBN 80-902647-0-0. str. 8 - 11

⁶ Tamtéž str. 23 - 27

⁷ Tamtéž str. 42

⁸ Tamtéž str. 46

⁹ Tamtéž str. 58

¹⁰ Tamtéž str. 104 - 106

¹¹ Tamtéž str. 122 - 125

¹² RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3. str. 12 - 13

1.3 Charakteristické rysy waldorfského školství

Ve waldorfských školách by měli mít všichni žáci rovné šance, nejsou omezeni žáci z bohatých nebo naopak sociálně či národnostně znevýhodněných rodin.¹³

Obsah učiva je rozdělen do systematicky uspořádaných bloků (tzv. epoch), kdy se žáci věnují v určité době jednomu předmětu. Na základě těchto bloků se mohou žáci intenzivně věnovat a soustředit pouze jedné problematice. Místo učebnic žáci vedou své poznatky, kresby, básně, náčrtky či nápady do epochových sešitů, které jsou často učitelem považovány za důležitý prvek k hodnocení žáka.¹⁴ Dalším charakteristickým rysem je umění zvané *eurytmie*. Jedná se o soulad pohybu a řeči. Při ztvárnění pohybu se nejvíce využívají paže a ruce. Žák se nejprve snaží projevit geometrické a kreslířské formy podle hudebních motivů. Následně žáci dokáží ztvárnit hlásky, slova a věty v pohybu.¹⁵ Dalším charakteristickým rysem waldorfské pedagogiky je průpověď, kterou se zahajuje ranní blok vyučování.

Hodnocení není postaveno na známkách, ale na slovním posouzení a doporučení, které napomáhá k rozvoji žáka. Učitelé vyučují žáky dle jejich potřeb, nejsou vázáni na osnovy školy, také se snaží prosadit ve třídě mezi žáky vzájemnou spoluprací namísto soutěživosti. Dalším zásadním znakem je propojenost učitelského sboru s rodiči.¹⁶

1.4 Cíle waldorfské pedagogiky

Hlavním cílem waldorfské pedagogiky je výchova žáků jako celku. Učitel by měl rozvíjet veškeré stránky dítěte, které zahrnují rozumové, umělecké, sociální, praktické či kreativní dovednosti. Všechny předměty by měly mít stejnou váhu, žádný z nich by neměl být méněcenný. Důraz je také kladen na prolínání emocionální a inteligenční složky. Žáci waldorfské školy by měli najít totožné zastoupení ve vědě, v umění, či mezi duchovními hodnotami. Díky těmto znakům žák dokáže pohlížet na svět i na sebe v duševní i tělesné rovnováze.

¹³ RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3. str. 133

¹⁴ Tamtéž str. 140

¹⁵ Tamtéž str. 150

¹⁶ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4. str. 47 - 48

Dalším cílem je značný zájem o dítě, který je udáván na základě organizační formy výuky, ale také na osobnosti učitele. Ten by měl být pro žáky dobrým vzorem, a to především v oblasti myšlení. Vnitřní prožívání a myšlení je právě tou nejdůležitější vlastností, kterou může učitel dítěti předat. Ve waldorfských hodinách je kladen velký důraz na prožitek, zkušenost, a na rozvoj individuálního bádání.¹⁷

1.5 Učební plán

Základem učebního obsahu je poznání člověka. Jde o určitý proces, v němž každý předmět má své specifické stádium. Hlavním cílem je přizpůsobit učební plán potřebám každého žáka. Proto jsou žákům nabízeny jak tradiční tak i netradiční předměty, aby si každý žák mohl vybrat ten, v kterém vidí nějaký smysl. Všechny předměty jsou však stejně důležité, a stojí na stejné úrovni. Jednotlivé předměty na sebe úzce navazují (např. na kreslení forem volnou rukou, naváže geometrie). Mezi předměty převládá vzájemná koordinace, která je většinou posílena tím, že všechny hlavní předměty většinou učí třídní učitel dané třídy. Celkový učební plán je však pouze orientační, úplný charakter mu dávají učitelé. Ti se ve svých hodinách snaží spojit obraz, rytmus a pohyb. Učitelé mají také volnost ve vybírání materiálu do výuky. Vytvářejí si pracovní listy, které nahrazují učebnice.¹⁸

1.6 Školní výkon

V dnešním světě, je kladen velký důraz na výkon. Ten, je velmi často udáván ambiciózními rodiči, kteří si skrze své dítě, chtějí splnit své sny. K rozvoji zdravého sebevědomí napomáhá waldorfská škola, která se zaměřuje na celkové rozvíjení dětské osobnosti. Proto škola neznámkuje výkon, nezkouší žáky. Při hodnocení učitel sleduje samostatnou práci žáků v hodinách i doma, zapojení žáků do skupin, úpravu epochového sešitu, vybavování probrané látky při dílčích i závěrečných opakováních. Na základě těchto aspektů je hodnocen celkový rozvoj žáka. I proto nejsou žáci na konci pololetí hodnoceni známkami ale slovním hodnocením, které obsahuje veškerý vývoj a pokrok žáka.¹⁹

¹⁷ RONOVSÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3. str. 60 – 67

¹⁸ POL, Milan. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. Věda do kapsy. ISBN 80-210-1097-5. str. 47 - 55

¹⁹ HELUS, Zdeněk a Hana LUKÁŠOVÁ. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6. str. 84 - 86

1.7 Kázeň

Tento pojem je velmi těžko definovatelný, ale stále aktuální. Je velmi důležitý při tvorbě školního klimatu. Nejdůležitější k udržení kázně je autorita učitele. Žáci by měli dodržovat stanovená pravidla a cíle výuky. Také by se měli podílet na dodržování osobní hygieny, správném zacházení s knihami či bezproblémovém chování o přestávkách. Učitel by měl být pro žáky vzorem a zanechat v žácích kladný postoj ke vzdělávání. Je důležité si uvědomit, že každý učitel vidí a hodnotí kázeň jinak. Pro udržování kázně je podstatné zaměřit se především na prevenci. Účinná je motivace žáků, správná organizace, určení přesných pravidel. Učitel by měl udržovat vyhovující podmínky a atmosféru. Žáci si také nechtějí učitele rozzlobit, pokud k němu mají kladný vztah.

Nedisciplinovanost žáků může zapříčinit řada faktorů. Například nedostatky ve výchově v rodině, nevhodně vedená výuka, osobnost pedagoga, poruchy chování, učení nebo únava. Velkým problémem dnešní doby je také násilí v médiích a počítačových hrách.²⁰

1.8 Waldorfská škola jako možnost volby

Názory na waldorfskou pedagogiku se liší. Odborníci i veřejnost často o waldorfské škole pochybují. Řada kritiků označuje tuto alternativu za mýtickou, sektářskou či náboženskou.²¹ Chybnými argumenty jsou také představy o tom, že je tato škola určená jen pro žáky s handicapem, nebo že si ve waldorfské škole žáci pouze hrají, kreslí a věnují se jen kreativním činnostem. Pesimistické teorie jsou také laděné proti slovnímu hodnocení, které podle řady kritiků není dostatečně motivující pro žáky. Dle mého názoru by mělo být žákům udělováno slovní hodnocení i klasifikace. Slovní hodnocení dokáže vystihnout celkový obraz žáka, jeho myšlení, tvořivost, spolupráci s ostatními. Nevím však, zda je pro žáky i jejich rodiče dostatečným znamením neúspěchu, pokud žáci v učivu zaostávají.

Waldorfské školy mají i řadu zastánců a obdivovatelů. Kladně hodnocena je především úzká propojenost s rodiči i jinými waldorfskými školami. K dalším pozitivům patří intenzivní vztah mezi učitelem a žákem. Waldorfské učitelé se snaží rozvíjet důvěru a celkovou osobnost u každého žáka. Učitelé mohou uzpůsobit

²⁰ ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0. str. 15 - 19

²¹ PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4. str.49

vyučovací hodinu dle potřeb žáků. Pro některé rodiče je tato škola ideálním typem školy, která nepodporuje soutěživost, mechanické učení nebo škatulkování žáků dle známek.

1.9 Základní škola Waldorfská Pardubice

Waldorfská škola Pardubice vznikla roku 1993. Škola byla zřízena v bývalé budově školy Na Skřivánku a navštěvuje ji přes 200 žáků. Vzdělání je poskytováno žákům od první do deváté třídy. Škola rozvíjí talent žáků, na druhé straně pomáhá i žákům s handicapem. Učitelé se vzdělávají formou seminářů, souvisejícími s uměním, ekologií, ale i metodikou a didaktikou výuky. Kurzy jsou učitelům poskytnuty v Českém Krumlově, v Poličce a v Semilech. Své poznatky si také učitelé rozšiřují při pravidelném setkávání v pedagogickém kolegiu, které se koná jednou týdně.

Waldorfská škola úzce spolupracuje s rodiči, kteří mohou být členy Spolku přátel pro podporu waldorfské pedagogiky. Díky tomuto spolku mohou rodiče pomáhat škole při projektech, slavnostech a různých veřejných akcích. Pravidelně se také účastní rodičovských schůzek, konzultačních dnů a individuálních rozhovorů vedených s třídním učitelem.

Mezi dlouhodobé projekty školy můžeme zařadit například: Rytířské hry, Ročníkové práce, Olympijské hry či Stavbu domu. Projekty, které jsou pořádány v rámci spolupráce s rodiči, jsou například: Michaelská slavnost, Martinská slavnost, Vánoční jarmark, Masopust či Den Země. Škola se také zapojila do programu *Skutečně zdravá škola*. Díky tomuto programu se žáci dozvědí, odkud se potraviny dovážejí, či jak se pěstují. Škola podporuje žáky ve vaření, účastní se farmářských trhů a zkvalitňuje školní stravování.

Hodnocení žáků je slovní, na prvním stupni je psáno spíše pro rodiče, na druhém stupni hodnocení směřuje k samotným žákům. Hodnocena, je především pracovitost, aktivita žáka a přístup ke vzdělání. Díky slovnímu hodnocení se žáci mohou dále rozvíjet, a mohou zlepšovat své schopnosti. V osmé a deváté třídě je žákům mimo slovní hodnocení poskytováno i klasické hodnocení formou známek za účelem přijímacího řízení na střední školu.

Několik posledních let je velký zájem o Waldorfskou školu Pardubice ze strany rodičů. Poptávka je však mnohem vyšší než nabídka, jelikož chce škola dodržet pouze jednu třídu pro konkrétní ročník.²²

²² Základní škola Waldorfská Pardubice [online]. [cit. 2019-11-20]. Dostupné z: <https://www.waldorfpardubice.cz/wp-content/uploads/2019/02/svp-zsw-pardubice-2016dodatky-2017-a-2018-1.pdf>

2 METODY VÝUKY

Druhá část mé bakalářské práce popisuje metody výuky. Nejprve je charakterizován celkový proces výuky včetně struktury a koncepce výuky. Následně jsou metody vysvětleny a klasifikovány do jednotlivých skupin.

2.1 Vymezení pojmu

Pojem pochází z řeckého slova *methodos* – „cesta, postup“.²³ R. Musil (2014, s. 133) definuje metodu jako: „*Řídící činnost (vyučovací postup) učitele a zároveň způsob činnosti učení žáka, jímž jsou naplňovány výchovně vzdělávací cíle*“.²⁴

2.2 Struktura výuky

Pro každého učitele jsou typické jiné metody. Výuková metoda tvoří informační řetězec mezi učitelem a žákem. Při výběru metod je však důležité brát ohled na vývojové zvláštnosti učení každého žáka. Vyučování a učení jsou důležité procesy, mezi kterými převládá vzájemná interakce. Vyučovací činnost zprostředkovává učitel, žáky tak nasměruje k učební aktivitě. Díky učení žáci mohou rozvíjet schopnosti, dovednosti, vědomosti, pozornost, představivost či myšlení.²⁵

2.3 Koncepce výukové metody

Aby byla metoda uplatněna efektivně, musí být správně zvolen celkový vzdělávací postup včetně organizačních forem, motivace, komunikace s žáky a obsahu učiva. Tyto atributy musí být vzájemně provázány. Úspěšnost uplatněné metody se také odvíjí od vztahu mezi učitelem a žákem, kteří by měli vzájemně spolupracovat.²⁶

2.4 Volba výukových metod

Správný výběr metod chrání učitele před stereotypem a vyhořením. Učitelé si vybírají metody na základě cíle a úkolů výuky, obsahu, skupiny žáků nebo osobnosti učitele. Učitel by měl respektovat potřeby žáků, jelikož dochází ke komplexnímu utváření jejich osobnosti.

²³ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 47

²⁴ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. str. 133

²⁵ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 13 - 17

²⁶ Tamtéž str. 22 - 23

Je obtížné zvolit správnou metodu, ještě obtížnější je ale provedení některých metod, u kterých jsou potřeba specifické pomůcky nebo změna prostoru.²⁷

2.5 Klasifikace metod

Oblast výukových metod je velmi obsáhlá. O rozdělení metod se snažilo mnoho pedagogů. Z historie je znám Jan Ámos Komenský, který rozdělil metody na analytické a syntetické, za nejdůležitější považoval synkretickou (srovnávací) metodu. Ta by podle Komenského měla být využívána v každé hodině. Je mnoho měřítek, podle kterých pedagogové klasifikovali dané metody.

Dříve byly metody řazeny podle logického postupu, kam spadaly metody analytické, syntetické či genetické. Jiní autoři dělili metody z hlediska fází výukového procesu, kam patřily metody motivační, explorační nebo aplikační. Metody, které podněcují samostatnost a aktivitu žáků můžeme najít v klasifikaci podle stupně aktivity a heurističnosti. Patří sem například metody problémového výkladu. Důležité jsou také metody slovní, názorně – demonstrační či praktické, které spadají do kritéria podle aspektu pramene. Několik autorů vytvořilo komplexní přehled metod (např. O. Kádner, R. Teske či V. Klíma). Díky celkovému přehledu metod, se učitelé mohou dozvědět veškeré funkce, které každá metoda obsahuje, a které by mohly zlepšit kompletní edukační proces.²⁸

3 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH METOD

3.1 Klasické výukové metody

3.1.1 Metody slovní

Řeč patří k lidské společnosti už odnepaměti. Po jejím vzniku se slovo stalo určitým prostředkem předávání informací, komunikací ale i podstatou myšlení. V dnešním světě je však pozornost upoutaná na média a tak je potřeba, aby učitelé věnovali komunikaci pozornost. Je nezbytné, aby učitelé využívali efektivně jazykové prostředky jako je síla hlasu, artikulace, mimika, a především kultivovaný projev.²⁹

²⁷ Tamtéž str. 50 - 51

²⁸ Tamtéž str. 46 – 47

²⁹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 53 - 54

Metody slovní jsou uplatňovány samostatně, nebo doplňují ostatní metody. Mezi nejčastější slovní metody patří vyprávění, vysvětlování, přednáška, rozhovor a práce s textem.³⁰

Vyprávění

Tato metoda umožňuje vyjádření pocitů a postojů, díky kterým získají informace důvěryhodnost i napětí. Vyprávění žákům přináší prožitek, ale i vzájemné podílení na daném tématu. Aby bylo vyprávění efektivní, je nutná jeho poutavost, živost či přirozenost. K jeho vyjádření mohou dopomoci i fotografie, videa či jiné pomůcky.

Příklady efektivního využití této metody:

- 1) učitel stanoví zásadní pojmy, žáci z nich zformulují příběh,
- 2) učitel vypráví určitý úsek příběhu, žáci ho dokončí,
- 3) žáci příběh převypráví, zmodernizují, vymyslí podobný příběh.

Vyprávění se vyznačuje poutavostí a dramatičností, může být velmi dobrou motivací.³¹ Vhodné je žáky citově zaujmout emocionálním přístupem. Při účinném vyprávění může dojít u žáků k dlouhodobé a cílené pozornosti.³²

Vysvětlování

Skoro v každém vyučování se setkáme s uplatněním této metody. Vyznačuje se logickým a systematickým postupem. Díky této metodě žáci snadněji pochopí danou látku, lépe si ji osvojí a poznají podstatu. Aby byla tato metoda efektivní, je důležité uplatnit několik zásad:

- 1) postupovat od jednoduchého ke složitějšímu,
- 2) vycházet ze zkušenosti žáků,
- 3) postupovat od známého k neznámému,
- 4) vyjadřovat se srozumitelně, použít logické důkazy,
- 5) na závěr shrnout probrané učivo.

Pokud je dané učivo obtížnější, učitel by měl postupovat po úsecích a stále si ověřovat zda žáci učivu rozumí, například kladením otázek, či poskytováním

³⁰ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 49

³¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 54 - 57

³² STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 49

jednotlivých úloh. Učitelé často žáky přetěžují zdlouhavými a odbornými projevy anebo naopak učivo příliš zjednoduší.³³

Vyjadřování učitele by mělo být jednoduché s použitím krátkých a výstižných vět. Učitel by se měl také zaměřit na vysvětlení odborných termínů. Na závěr je také vhodné zařadit shrnutí látky. Žáci si tak učivo zopakují, a zapamatují si hlavní myšlenky.³⁴

Popis

Na rozdíl od vysvětlování se tato metoda nezaobírá učivem do hloubky, nesnaží se danou látku zobecnit ani vyvodit závěr. Cílem popisu je postihnout danou problematiku a charakterizovat vlastnosti daného předmětu.³⁵

Práce s textem

Jedna z nejstarších metod, v které převažuje práce žáka. Ve školním prostředí se nejčastěji využívají učebnice, encyklopedie, příručky, beletrie či odborné knihy. Tyto pomůcky pomáhají žákům prohloubit vědomosti, naučit se nové pojmy, upevnit probrané učivo. Při práci s textem dochází k zapamatování a porozumění. V dnešní době bohužel dochází k úpadku čtení. Řada žáků využívá televize, počítače a ve čtení převažují nedostatky. Je proto nutné, aby se učitel na tuto problematiku ve školním prostředí zaměřil.³⁶

Rozhovor

Jedna z nejtěžších výukových metod, která je typická oboustrannou komunikací v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob. Učitel volí téma, které souvisí s jeho vytyčeným cílem. Rozhovor se skládá z repliky a oslovení. Pokud mají osoby stejná práva, vzniká dialog. Aby byl rozhovor efektivní, je důležité, aby mezi účastníky rozhovoru bylo vzájemné porozumění.

Rozlišujeme volnější druh rozhovoru (debata, diskuze, atd.) a vázanější druh rozhovoru (řízený rozhovor, zkušební rozhovor, atd.) Nejčastějším typem rozhovoru ve školní hodině je výukový rozhovor.

Výukový rozhovor podněcuje žáky ke spolupráci a pozornosti, zároveň žáky motivuje, oslovuje a prozrazuje stav jejich dosavadních vědomostí. Mimo jiné rozvíjí i rozumové schopnosti, jelikož žák při této metodě argumentuje, obhájí své

³³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 57 – 58

³⁴ PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0. str. 131

³⁵ Tamtéž str. 59

³⁶ Tamtéž str. 64 - 66

myšlenky a šíří své názory. Většina rozhovorů probíhá vyslovením dané otázky. Ta by měla vést žáky k usilovnému přemýšlení. Otázka je účinná, především pokud je zvolena správná technika jejího kladení.³⁷

Mezi další typy rozhovoru můžeme zařadit **metodu dialogu**. Hlavním znakem je rovnocenné postavení, vzájemné kladení otázek a následných odpovědí. Tato metoda trénuje žákovu pohotovost a pozornost.

Metoda řízeného rozhovoru je prováděná ze strany učitele, který klade otázky, a žáci na ně odpovídají. Celý proces řídí pouze učitel.

V žákovském rozhovoru je důraz kladen na hodnocení problémů, které se týkají celé třídy nebo školy (šikana, spor s učitelem). Žáci by se měli k problému objektivně vyjádřit a snažit se ho společně vyřešit.

Disputace je vedená na stanovené odborné téma, při kterém je důležitá argumentace či zdůvodňování svého názoru. Mezi obdobné typy rozhovoru můžeme řadit **debatu** či **besedu**.

Aby byla metoda rozhovoru efektivní, je důležité umět formulovat své otázky. Nezbytné je také nechat žáky vyjádřit, Pokud by byla odpověď nesprávná, pak je citlivě opravit tak, aby se nebáli projevit.³⁸

3.1.2 Metody názorně – demonstrační

Tyto metody vycházejí z předvádění a zobrazení jednotlivých jevů, přičemž tvoří především smyslové vnímání. Na začátku je důležité zobrazovat žákům jevy, které již znají, následně je vhodné jevy pozměnit a zobrazit prostřednictvím grafů a znaků.³⁹

Metody názorně – demonstrační rozvíjejí představivost, myšlení, vnímání a fantazii. Díky těmto metodám jsou vyučovací hodiny zajímavé.⁴⁰

Předvádění a pozorování

Už v minulosti byly předávány zkušenosti z generace na generaci. Při této metodě je důležité, aby byli žáci aktivní, a k pozorování přistupovali se zájmem, jelikož se rozvíjí jejich fantazie, představy a konkretizuje se jejich myšlení. Od učitele se očekává správná organizace a výběr vhodných předmětů. Je vhodné

³⁷ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 69 - 71

³⁸ Tamtéž str. 73 - 74

³⁹ Tamtéž str. 76 - 77

⁴⁰ MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8. str. 137

postupovat od známých objektů, s kterými se již žáci setkali. Až poté, co žáci objekt zcela pochopí, může učitel do hodiny zařadit i předměty neobvyklé.

V hodinách využívá učitel mnoho pomůcek. Mezi tu nejčastěji využívanou patří školní tabule. Tato pomůcka slouží univerzálně, a je téměř nenahraditelná. Pozorování je metoda, při které žáci projevují cílené a záměrné vnímání. Je důležité, aby pozorování žáci stále trénovali, jelikož se tato metoda uplatňuje i při náročnějších činnostech.⁴¹

Práce s obrazem

Ve školní učebně jsou nejčastěji využívány ilustrace v knihách, učebnicích, příručkách či v kresbách na školní tabuli.⁴² Obraz je zdrojem poznání i vizuálním projevem. Je důležité, aby žáci vnímali obrazy správně a reálně, a práce s pomůckou byla smysluplná. Důležité je, aby žáci chápali na obrazech to podstatné a charakteristické.⁴³

Instruktaž

Tato metoda je velmi využívaná, umožňuje žákům optické, zvukové i hmatové podněty. Slovní instruktaž popisuje přesný popis činnosti, upozorňuje na důležité kroky, obnovuje dosavadní zkušenosti. S textovou podobou se slovní instruktaž mění za písemnou. Její uplatnění se projevuje především v přírodovědných předmětech.⁴⁴

3.1.3 Metody dovednostně – praktické

V dnešní době mají žáci nedostatek smyslových podnětů což je dáno především teoreticky vedenými hodinami. Dovednostně – praktické metody jsou pro žáky nezbytné, jelikož ovlivňují psychomotorické a motorické dovednosti.⁴⁵

Napodobování

Z hlediska historie patří napodobování mezi nejstarší metody. Žáci přejímají způsoby chování především od učitelů, kteří pro ně představují určitou autoritu. Imitace má vliv na chování, postoje, ale i na zevnějšek. Podstatou této metody je

⁴¹ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 78 - 81

⁴² STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 52

⁴³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 83 - 85

⁴⁴ Tamtéž str. 87 - 88

⁴⁵ Tamtéž str. 91

učení. Tato metoda je mnohdy uplatňována v různých situacích, při kterých není důležité naprosté porozumění, ale zapamatování.

Manipulování

Tato metoda se projevuje již v kojeneckém období, kdy dítě poznává předměty kolem sebe. Ve školní výuce jsou využívány činnosti stříhání, lepení či modelování.

Laborování

Fyzika, chemie či přírodovědné kroužky umožňují žákům uskutečňovat řadu pokusů, při kterých žáci rozvíjejí technické myšlení.⁴⁶

Nejčastěji jsou pokusy prováděny ve skupinách, kdy žáci musí spolupracovat a využít své předchozí znalosti.⁴⁷

Experiment

Tato metoda cíleně ověřuje určité jevy. Můžeme rozlišit tři druhy experimentu. Prvním z nich je praktické experimentování, díky kterému žáci ověřují dané jevy. Ve školní výuce je nejčastěji využíván učitelský experiment a žákovský experiment, kdy žáci mohou samostatně objevovat.⁴⁸

Produkční metody

Jsou veškeré postupy, z kterých vznikne určitý produkt či výtvar. Procvičují pohybové dovednosti, hudební činnosti, výtvarné činnosti či jemnou motoriku.⁴⁹ Hlavní složkou těchto metod je dovednost. Při této metodě dochází ke spojení teorie a praxe, jelikož práce hlavou a rukou spolu při těchto činnostech úzce souvisí.

3.2 Aktivizující výukové metody

V poslední době došlo ke změně pohledu na žáka v rámci vzdělání. Mnoho inovací využívají alternativní školy. Důležitá je především práce žáků při řešení různých problémů a při jejich myšlení. Aktivizující metody jsou zaměřené na individuální postoj k žákům a na spolupráci.⁵⁰

⁴⁶ Tamtéž str. 97 - 100

⁴⁷ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 52

⁴⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 100 - 101

⁴⁹ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 52

⁵⁰ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 103 -106

3.2.1 Metody diskuzní

Diskuze navazuje na rozhovor. Dochází při ní především ke komunikaci učitele a žáka. Základními prvky jsou názory a argumenty na daná témata. Cílem je vyřešení daného problému, a nalezení společného řešení.

Hlavními znaky, kterými by se měli účastníci diskuze řídit, jsou zaměřenost na cíl, srozumitelné vyjadřování, přesná argumentace, správné formulování myšlenek. Pro efektivnost diskuze je důležitý vedoucí, který by měl správně zahájit komunikaci, podnítit diskuzi a podat účastníkům zpětnou vazbu.⁵¹ Otázky vedoucího by měly být především zjišťovací, osobní, doplňovací a srozumitelně formulované. Vhodné je žáky chválit a povzbuzovat.⁵²

3.2.2 Metody heuristické, řešení problémů

Jsou zaměřeny především na objevování, poznávání a odhalování různých skutečností. Žáci jsou vedeni k samostatnému uvažování prostřednictvím kladení problémových otázek. Pro efektivnost této metody jsou důležité dosavadní vědomosti žáka a úkony jako je například vyhledávání, shromažďování určitých informací. Negativem této metody je především časová náročnost, a nemožnost uplatnit tuto metodu ve všech činnostech. Pro žáky je nejtěžší samotný problém objevit a tak je důležité, aby jim dal učitel určitý podnět.⁵³

3.2.3 Metody situační

Záměrem této metody je ukázat žákům skutečné příklady ze života. Úkolem žáků je především sbírat, třídit a posuzovat informace. Požadováno je také originální řešení a samostatná práce.⁵⁴ Pozitivem této metody je aktivní sociální učení, simulace praxe, procvičení komunikace a aktivní zapojení žáků. Za negativa je považováno především zkrácení daného problému, a celkové zjednodušení situace.⁵⁵

⁵¹ Tamtéž str. 108 - 110

⁵² PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0. str. 173

⁵³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 113 - 115

⁵⁴ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 53

⁵⁵ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 120

3.2.4 Metody inscenační

Cílem této metody je učení ve vzorových situacích, kdy žák hraje roli a zároveň řeší určitý problém. Tato metoda rozvíjí způsoby chování, prožívání, osobnost žáka. Pro účinnost této metody je důležitá promyšlená příprava.⁵⁶

3.2.5 Didaktické hry

Didaktická hra je vždy záměrná a spontánní. Základním principem je svobodně vybraná činnost žáka.⁵⁷ Jedná se o nezávisle působící aktivitu, která má sama v sobě důležitou úlohu. Hra přispívá k rozvoji sociálních, kognitivních, kreativních či tělesných dovedností. Vzbuzuje zájem o učení a kompletně rozvíjí žákovu osobnost. Ve školní výuce jsou nejčastěji využívány hry simulační, díky kterým žáci řeší případy, či problémové situace. Ve školní výuce jsou velmi oblíbené hry určené k procvičování cizího jazyka. Žáci si mnohdy ani neuvědomí, že se díky hře učí.

3.3 Komplexní výukové metody

Komplexní metody zahrnují především řešení konkrétních problémů, situací, které mohou být uskutečňovány v rámci vzdělávací praxe.⁵⁸ Jelikož je v této skupině mnoho metod, snažila jsem se vybrat ty nejdůležitější, a především ty, s kterými se dostanu do kontaktu při mém výzkumu.

3.3.1 Kritické myšlení

V rámci této metody žáci dovedou hlouběji přemýšlet o daném učivu, dokáží odhalovat souvislosti a vyvodit patřičné závěry. Tato metoda působí komplexně na osobnost žáka, přičemž největší důraz je zaměřen na racionalistický a kognitivní rozvoj. Pro efektivnost je však důležité, aby uměl učitel správně vyjádřit otázky, které by vytvořily vhodnou atmosféru ve třídě.

Kritické myšlení se uplatňuje i při výuce psaní, přičemž navazuje na metodu práce s textem. Pro účinnost této metody je důležité, aby se učitel zaměřil na úroveň žáků, typ textu a jeho zpracování. Hlavním cílem je především naučit žáky kriticky myslet.

⁵⁶ Tamtéž str. 123 - 125

⁵⁷ PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2. str. 197

⁵⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 127 - 131

3.3.2 Brainstorming

Brainstorming neboli „bouře mozku“ je metoda zaměřená na vymýšlení co nejvíce originálních nápadů. Cílem je řešení problémů a produkování nápadů. Doporučovaná skupina pro práci v této metodě je 7 až 12 žáků, kteří debatují v čase 30 až 45 minut.⁵⁹

3.3.3 Projektová výuka

Tato metoda umožňuje žákům především aktivní zapojení do společného úkolu. Při projektu dochází k propojení práce, života a učení. Projekty jsou ve školním prostředí vedeny v rámci jedné třídy, několika tříd, nebo v rámci celé školy. Projektů se často mohou účastnit i rodiče a experti.⁶⁰

3.3.4 Otevřené učení

V dnešní době je velký zájem o propojení školního prostředí s veřejností. Ta se může přesvědčit o tom, zda je škola tím správným prostorem pro žáka. Hlavním znakem je společné plánování, vymezení náplně práce a časového rozvrhu. Významným rysem je také těsné propojení s rodinou. Rodina je stále více zapojovaná do různých projektů, programů či slavností. Otevřené učení také respektuje každé dítě individuálně a pomáhá žákům, aby si naplánovali své vlastní učení.⁶¹

⁵⁹ Tamtéž str. 159 - 164

⁶⁰ Tamtéž str. 168 - 170

⁶¹ Tamtéž str. 175 - 177

4 ORGANIZAČNÍ FORMY VÝUKY

Organizační formy jsou nedílnou součástí vyučovací hodiny. E. Stodůlková a E. Zapletalová (2011, str. 59) definují organizační formu jako: „*Způsob uspořádání celého vyučovacího procesu, jeho složek (učitel, žák, učivo) a vzájemných vazeb v čase (dynamická stránka) a v prostoru (statická stránka)*“.

Organizační formy ovlivňuje řada faktorů:

- 1) učitel vyučuje sám, nebo s asistentem,
- 2) žáci pracují ve skupinách, dvojicích, individuálně,
- 3) předměty jsou rozděleny do bloků, projektů, vyučovacích hodin,
- 4) prostor výuky,
- 5) čas.

4.1 Individuální vyučování

Jedná se o jednu z nejstarších vyučovacích forem. Žáci jsou zpravidla v jedné místnosti a pracují samostatně. Učitel se věnuje každému dítěti zvlášť, dle jeho potřeb. Tato organizační forma je využívána především při hodině cizích jazyků nebo při hře na hudební nástroj.⁶²

Do individuálního vyučování můžeme také zařadit samostatné úlohy, domácí úkoly či doučování. Podstatným atributem je aktivita žáka, při které se žáci naučí vědomostem, dovednostem nebo postojům. Na aktivitu žáků navazuje samostatná práce, kdy žáci pracují především na základě své snahy a píce.⁶³

Individuální vyučování bylo hlavním znakem reformních pedagogů, kteří prosazovali především aktivitu a samostatnost žáků. Pozitivem této organizační formy je osvojení odpovědnosti, rozvíjení vlastních nápadů, individuální tempo práce. Za nevýhody je považována nedostatečná komunikace a spolupráce mezi žáky.⁶⁴

⁶² STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. Str 59 - 60

⁶³ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 152 - 153

⁶⁴ Tamtéž str. 155 - 156

4.2 Hromadné (frontální) vyučování

Ve školní výuce je tato organizační forma výuky nejběžnější. Žáci při ní plní stejné úkoly, bez jakékoliv komunikace mezi sebou. Veškeré činnosti učitel řídí a usměrňuje. Pozitivem této formy je především praktičnost, jednoduchost a úspornost. Díky této formě dokáže učitel vysvětlit mnoho nových poznatků za poměrně krátkou dobu. Negativem je nedostatek individuality a samostatné práce žáků, dále pak převládající postavení učitele.⁶⁵

Frontální forma výuky je často doplňovaná o zápis na tabuli a předvádění určitých objektů. Učitel však většinou nepočítá s tím, že by některý z žáků učivo nepochopil. V dnešní době jsou žáci přehlceni mnoha informacemi, které na ně působí z mnoha zdrojů. S tím souvisí také řada informací, které si žáci musí osvojit a často bývají přehlceni. I přes mnohé nedostatky tato organizační forma stále převládá ve školním systému.⁶⁶

4.3 Skupinové vyučování

Tato metoda většinou vede ke vzájemné spolupráci. Skupiny lze uspořádat podle stejné výkonnosti nebo různé výkonnosti. Předností této formy je rozvoj samostatnosti a komunikace, učení spolupráce a sebeovládání. Žáci se musejí naučit hájit svůj názor, umět se prosadit, být odpovědní za řešení daného úkolu. Pro učitele je ale příprava této formy obtížná. Většinou vyžaduje propracovanou přípravu, ale i organizační připravenost učitele. Při této formě je také důležité dbát na časovou, prostorovou a materiální náročnost.⁶⁷ Většinou jsou žákům zadávány těžší úlohy, při kterých žáci mohou sdílet názory, zkušenosti a prožitky. Učitel by zde měl mít funkci vzdáleného pozorovatele, organizátora a zadavatele úkolů. Pokud jsou žáci nesmělí, učitel by měl žáky vyzvat a motivovat ke společné práci.⁶⁸

⁶⁵ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 60

⁶⁶ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str. 133 - 136

⁶⁷ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 60 - 61

⁶⁸ MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5. str.138 - 142

5 STIMULAČNÍ A INHIBIČNÍ METODY

Stimulační a inhibiční metody jsou používány při pozitivním či negativním hodnocení žáků. Mohou napomoci k lepšímu výkonu žáků i k usměrnění jejich poslušnosti.

5.1 Stimulační metody

Díky těmto metodám je posilována sebedůvěra žáků a motivace k lepším výkonům. K stimulačním metodám řadíme pochvalu, souhlas, povzbuzování a odměnu.

5.1.1 Povzbuzování

Tato metoda účinkuje jako výzva ke zvládnutí nějaké činnosti, nebo jako vyjádření důvěry.

5.1.2 Pochvala

Pochvala může působit jako velká motivace, ale i projev uznání, či porozumění. Může být žákům udělena individuálně, skrze slovní či písemné hodnocení, kolektivně, nebo je žák pochválen před celou třídou.

5.1.3 Odměna

Tato forma stimulační metody může mít dvě podoby. Jedná se o odměnu hmotnou v podobě sladkosti či nějakého obrázku, nebo nehmotnou v podobě úsměvu nebo v určitém projevu kladného hodnocení. Je však několik zásad, které je u odměn důležité dodržovat. Odměny by neměly být žákům dávány příliš často, také je důležité, aby byl učitel spravedlivý a hodnota odměny odpovídala věku a činnostem žáků. V dnešní době mnoho rodičů odměňuje žáky hodnotnými dary, a nehmotné zanedbávají. Chybou je také žáky podplácet.

5.2 Inhibiční metody

Inhibiční metody používá učitel při negativním hodnocení žáků. Nejmírnějším vyjádřením nesouhlasu je napomenutí, výtka nebo zápis do třídní knihy. Mezi výraznější negativní hodnocení řadíme ředitelské důtky, vyloučení ze školy a další závažné tresty.

Trestání často vyžaduje pedagogicko – psychologickou pomoc. Učitel by se měl pokusit přijít na příčinu zlobení žáků. Za nevhodným chováním může být únava, či získávání pozornosti. Není dobré, aby učitel jednal v afektu, měl by si vždy

promyslet svůj trest, který by měl odpovídat věku žáka, také jeho individuálním zvláštnostem. Za jeden prohřešek by měl následovat jeden trest, měl by také být splněn cíl trestu, a především by měl být spravedlivý. Důležitou zásadou je také potrestat žáka ihned po jeho provinění, není dobré, aby učitel čekal s trestem na příchod ředitele, či rodičů. Účinky jsou různé, záleží na předešlých zkušenostech, vztahu žáků s autoritou nebo na klimatu ve třídě. Cílem inhibičních metod je zamezit provinění žáků, nebo nevhodná chování zcela odstranit. Mezi inhibiční metody patří psychický, tělesný, sociální a přirozený trest.

5.2.1 Psychický trest

Mezi projevy této metody můžeme zařadit odepření lásky, ignorování nebo časté používání ironie. Děti, které byly vychovávány v prostředí častého používání psychických trestů, mají slabé sebevědomí, pocity viny, úzkosti či pochybnosti a rozpačitosti.

5.2.2 Tělesný trest

Ve škole je tento typ inhibiční metody zakázaný, a je projevem nehumánní formy trestu. Také je velmi ponižující a podněcuje agresivitu žáků.

5.2.3 Sociální trest

Pokud je žák vyloučen z kolektivu na chvíli, a má pozitivní vztah s autoritou, může být metoda sociálního trestu efektivní. Nepříjemnost tohoto trestu nabývá, pokud s žákem ostatní spolužáci nechtějí komunikovat.

5.2.4 Přirozený trest

S touto metodou přišel pedagog Jean Jacques Rousseau. Díky této metodě žák může pochopit důsledky svých činů, a být za to následně potrestán. Trest nepřichází od vychovatele, nýbrž z prostředí⁶⁹

⁶⁹ STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2. str. 56 - 58

II. EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části práce se zaměřuji na metody a organizační formy výuky, které byly pozorovány na Základní Waldorfské škole Pardubice.

Cílem této části práce je představit waldorfské metody a formy výuky, přičemž je část práce kladena i na frekvencovanost metod. Dalším cílem je charakterizovat třídní klima, osobnost učitelek, pedagogickou činnost a především zhodnotit jednotlivé epochy a porovnat je mezi sebou.

Pro svůj výzkum jsem zvolila kvalitativní metody a to metodu pozorování, jelikož jsem se soustředila na reálné zachycení daných epoch. Dále jsem použila metodu reflektivního rozhovoru pro získání podrobnějších a verifikovatelnějších informací. Rozhovor jsem uskutečnila s oběma učitelkami i s jednotlivými žáky po dané vyučovací hodině. Rozhovor probíhal neformálně, za účelem doplnění celkového obrazu získaného pozorováním. Empirická část je rozdělena do několika částí.

První část empirické práce popisuje metodologii přípravy a záznamový arch, který byl důležitým nástrojem mého pozorování. Dále jsem se v praktické části zaměřila na popis prostředí dané instituce, přičemž jsem popsala materiální, ale i sociální klima ve vybrané třídě.

Četnost metod a organizačních forem výuky, které byly v epoše uskutečněny, jsem charakterizovala v popisu průběhu epochy. V této části práce jsem zmínila i stimulační a inhibiční metody. Následující část je zaměřena na osobnost učitelek předmětu fyziky a geometrie, dále pak na pedagogickou činnost, kde je kladen důraz na motivaci, zpětné vazby a procesní hodnocení. V této části také charakterizují princip provázanosti. Hodnotím, jestli byl předmět epochy provázán se skutečným životem, a jestli měli žáci dostatečně času o problematice dané látky přemýšlet. Poslední část mé práce zahrnuje zhodnocení a porovnání dvou epoch - fyziky a geometrie.

6 METODOLOGIE PŘÍPRAVY

6.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit, zda jsou metody a organizační formy waldorfské pedagogiky efektivní, popřípadě jaké metody a organizační formy se při výuce nejčastěji využívají.

6.2 Výzkumný problém

Jsou metody a organizační formy výuky ve Waldorfské škole Pardubice efektivní?

6.3 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek jsem si vybrala 6. ročník Základní školy Waldorfské Pardubice. Třída se skládá z 11 dívek a 9 chlapců, celkově tedy z 20 žáků.

Tuto třídu jsem si vybrala z toho důvodu, že několik žáků opustilo před školním rokem 2019/2020 třídu, jelikož měli rodiče odlišný názor na systém waldorfského školství než učitelé. Dalším důvodem pro výběr této třídy byl věk žáků, jelikož se u řady z nich objevovali první pubertální projevy. Zajímalo mě, jak bude probíhat motivace žáků a celkový přístup učitelek.

6.4 Metody výzkumu

Ve svém výzkumu jsem použila metody kvalitativní. P. Gavora (2000, s. 32) definuje záměr kvalitativního výzkumu: „*Cílem není široké zevšeobecnění údajů, ale hluboké proniknutí do konkrétního případu a objevení nových souvislostí, které se hromadným výzkumem nedají odhalit*“.⁷⁰ První použitou metodou bylo zúčastněné pozorování.

R. Švaříček a K. Šeďová (2007, s. 143) definují zúčastněné pozorování jako: „*Dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“.⁷¹

Při pozorování jsem se zaměřila na četnost a efektivitu metod a organizačních forem výuky. Zaměřila jsem se také na celkové klima třídy a aktivitu žáků. Druhou metodou, kterou jsem použila, byla metoda reflektivního rozhovoru.

⁷⁰ GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6. str. 32

⁷¹ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. str. 143

Rozhovor jsem vedla s jednotlivými žáky i s učitelkami dané epochy. Metodu rozhovoru jsem zvolila za účelem lepšího pochopení daných situací. Tato metoda probíhala neformálně.

Abych zachovala anonymitu, změnila jsem oběma učitelkám jména.

6.5 Realizace výzkumu – kdy a kde byl výzkum realizován

Výzkumné šetření jsem realizovala v měsíci září a v měsíci listopadu 2019 na Základní škole Waldorfské Pardubice. Uskutečnila jsem celkem 29 pozorování a 21 reflektivních rozhovorů.

7 POZOROVACÍ ZÁZNAMOVÝ ARCH

Cílem záznamového archu je přesné popsání dané situace. Deskripce by měla být co nejpřesnější a nejpodrobnější, aby byla vhodnou reprezentací.⁷²

Do svého pozorovacího archu jsem nejprve zapsala popis prostředí a to především uspořádání třídy. Horní část pozorovacího archu obsahovala datum, jméno učitele, předmět, třídu a počet žáků. Na jedné ose archu byly jednotlivé metody a organizační formy výuky, druhou osu tvořila četnost metod a jejich detailnější popis.

Zvolila jsem typické organizační formy, a to konkrétně formu individuální, hromadnou a skupinovou.

Následně jsem ve svém výzkumu sledovala tyto metody: metoda motivace, vyprávění, vysvětlování, školní výklad, předčítání, popis, rozhovor, dialog, diskuze, brainstorming, práce s textem, pozorování, demonstrace, práce s obrazem, instruktáž, napodobování, manipulace s předměty, experimentování, hry konstruktivní a didaktické, heuristické, projektové, příklad, vysvětlování a poučení, cvičení a navykání.

Zaměřila jsem se také na stimulační a inhibiční metody, mezi které patří: povzbuzování, pochvala, odměna, psychický trest, tělesný trest, sociální trest a přirozený trest.

Pokud byla některá z metod použita, zapsala jsem si k ní detailnější popis. Mimo jiné jsem se soustředila také na klima ve třídě, přístup učitele k žákům, připravenost učitele, zpětné vazby, aktivitu žáků či provázání předmětu se skutečným životem.

⁷² ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0. str. 155 - 156

8 POPIS PROSTŘEDÍ

Třída, v které jsem uskutečnila svůj výzkum, se nacházela ve druhém patře školy, na konci chodby. Lavice byly uspořádány v přední části třídy. Na nástěnce byl pro žáky a učitele napsán seznam služeb, narozenin žáků či povinností a událostí. Také zde visely fotografie z různých výletů či projektů, kterých se třída účastnila. V zadní části třídy byly vystaveny výkresy žáků. Ve třídě se také nacházelo několik poliček, kam si žáci ukládali sešity. Nejdůležitější pomůckou paní učitelky byla tabule, která byla využívána prakticky každý den. Třída byla vždy vyvětraná a dobře osvětlená. Prostředí bylo dle mého názoru vhodné pro výuku. Škola se nachází v klidné části města, díky čemuž se objevovalo ve třídě málo rušivých elementů.

Co se týká sociálního prostředí, tak bylo rozděleno na jednotlivé skupiny. Dívky spolu bez problému vycházely, což jsem si později ověřila díky rozhovoru s jednotlivými žákyněmi. Při hodinách téměř nevyrušovaly a spolupracovaly s vyučujícím. Chlapci při hodinách rušili, nesoustředili se a bavili se mezi sebou. Oproti dívkám spolu chlapci nevycházeli a panovali mezi nimi časté neshody a rivalita. Velkým problémem také bylo, že spolu chlapci a dívky nechtěli pracovat. Pokud paní učitelka dala pokyny k tomu aby si žáci při průpovědi sedli dívka vedle chlapce, trvalo několik minut, než se žáci rozsadili. Příčinu však přisuzuji k hormonálním změnám, které se u žáků objevovaly. Paní učitelka musela konflikty mezi žáky řešit i za pomoci externistů a odborného psychologa.

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila především na pozorování učitele. Pozorovala jsem v zadní části třídy, v rohu místnosti. Díky tomuto umístění jsem nenarušila působení učitele a při tom jsem měla výbornou pozici na pozorování. Při pozorování jsem se zaměřila především na metody a formy výuky, sociální chování, vztah učitele k žákům a klima, které učitel ve třídě vytváří.

9 PRŮBĚH EPOCH

Ve svém výzkumu jsem pozorovala dvě odlišně vedené epochy. Epocha fyziky byla uskutečněna v měsíci září.

V osm hodin žáci přicházeli do třídy, paní učitelka Nováková se s každým žákem přivítala podáním ruky. První část hodiny věnovala motivaci. Každý den si žáci přenesli své židle do zadní části třídy, a posadili se do kruhu. Následně společně pronesli průpověď a popřáli si pěkný den. Poté je paní učitelka vyzvala k hromadné diskuzi, témata diskuze byla většinou zaměřená k předmětu fyziky.

Paní učitelka většinou zhodnotila hodinu, která byla předchozího dne, a vyzvala žáky, aby se vyjádřili. Na některé hodiny si také připravila zajímavosti k předmětu. V této části epochy paní učitelka používala metodu vysvětlování, rozhovoru a diskuze.

Další část epochy zahrnovala výklad a vysvětlení učiva. Každá hodina zahrnovala určitý fyzikální pokus, při kterém byly využity především metody demonstrace, manipulování s předměty a metoda popisu. Pokud byli žáci začleněni do pokusu, byla zapotřebí také metoda instruktáže a metoda vysvětlování a poučení. Po ukončení pokusu si žáci daný pokus zapsali na papír a následujícího dne si ho přepsali do svých epochových sešitů. V této fázi byla použita metoda práce s textem. Závěrečná hodina byla věnována předčítání. Po celý měsíc paní učitelka četla dětem knihu Řecké a Římské báje a pověsti.

Druhou pozorovanou epochou byla geometrie, která byla uskutečněna v měsíci listopadu. Paní učitelka Mrázková začala hodinu v eurytmickém sále. Zde se s dětmi přivítala pomocí podání ruky a průpovědi. Pokud paní učitelka měla nějaká důležitá upozornění, která potřebovala oznámit žákům, pronesla je v této části hodiny. Poté následovala vždy určitá pohybová či rytmická hra. Následně se žáci odebrali do své třídy, a začala druhá část hodiny.

Paní učitelka žákům pomocí výkladu vysvětlila, co budou v hodině rýsovat. V této části hodiny většinou využila metodu vysvětlování, výkladu a popisu. Poté co narýsovala obrazec na tabuli, obešla žáky a ke každému se vyjádřila (individuální přístup – pochvala, pomoc žákům, kteří si neuměli sami poradit). Často také paní učitelka využívala instruktáž, manipulaci s předměty a metodu heuristickou. Poslední část hodiny byla věnována předčítání. Paní učitelka četla žákům knihu Cesta kolem světa za 80 dní.

10 ČETNOST METOD A ORGANIČNÍCH FOREM VÝUKY

Ve své práci jsem se také rozhodla zkoumat frekvencovanost výukových metod. Zkoumala jsem četnost metod za jednotlivé dny a jejich efektivitu v epoše.

Po svém výzkumu jsem zjistila, že nejpoužívanějšími metodami v epoše fyziky jsou metody: **vysvětlování** a s tím spojené metody **popisu** a **výkladu**, které jsou s metodou vysvětlování úzce propojené a vzájemně se prolínají. Tyto metody byly použity ve všech šestnácti pozorovaných dnech a zpočátku nebyly úplně efektivní, jelikož se žáci nedokázali po prázdninách plně soustředit na učivo. Paní učitelka jim některé dny musela opakovat učivo nejméně třikrát, a i tak žáci dle mého názoru jasně a srozumitelně vysvětlené zadání či učivo nepochopili, nebo se ještě na některé informace doptávali. Proto paní učitelka musela vymyslet postupy, které by žáky přinutili k plnému soustředění. Další metodou, která byla použita v každé epoše, byla metoda **předčítání**. Ta byla dle mého názoru efektivní, jelikož kniha, kterou paní učitelka četla, byla zajímavá a žáci si v posledních patnácti minutách epochy mohli odpočinout od učiva.

Každý den se také ve výuce objevovala **práce s textem** či **obrazem**. Žáci museli vymyslet vlastní zápis daného pokusu. První hodinu měli od paní učitelky připravenou předlohu, další pokusy si už žáci psali sami, paní učitelka jim nadiktovala pouze závěr. Práce s obrazem se objevovala také při psaní do sešitu, jelikož paní učitelka většinou chtěla, aby si žáci do sešitu nakreslili pomůcky daného pokusu. Myslím si, že obě dvě metody byly účinné, jelikož se žáci naučili samostatnosti. Po rozhovoru jsem zjistila, že žáky přepisování nebavilo, nestíhali si text zapsat ve škole, a často ho museli doplňovat doma.

Často používanými metodami byly také metoda **vyprávění** a metoda **manipulace s předměty**. První z uvedených metod byla velmi efektivní. Žáky vyprávění bavilo a upoutalo, většinou po něm následovala menší diskuze. Metoda manipulace s předměty byla také efektivní, díky ní mohli být uskutečněny dané pokusy.

Z šestnácti pozorovaných dnů byla osmkrát použita metoda **heuristická**, metoda **diskuze**, **rozhovoru** a **demonstrace**. Všechny zmíněné metody byly velmi efektivní, jelikož se do výuky aktivně zapojili i žáci.

Nejméně využívané byly metody **instruktáže** metody **situační** a **projektové** metody. I tyto metody hodnotím jako účinné, jelikož díky instruktáži se žáci naučili

psát postupy pokusů do epochových sešitů. Metoda situační a projektová byla opět účinná, jelikož se mohli žáci aktivně zapojit do výuky.

V organizačních formách výuky byla nejvíce používaná **hromadná výuka**. Ta byla vedena paní učitelkou efektivně. Díky této metodě paní učitelka dovedla za celkem krátkou dobu, vysvětlit učivo třídě. Poloviční zastoupení měla **skupinová forma** výuky, ta probíhala především při pokusech z fyziky. Nejmenší zastoupení měla **individuální výuka**, která byla zahrnuta v některých pokusech a především v zapisování pokusů. Nejefektivněji to probíhalo tehdy, pokud byly během epochy zastoupeny všechny organizační formy výuky.

V epoše geometrie se každý den objevovala metoda **vysvětlování, předčítání, manipulace s předměty** a metoda **práce s textem**. Metoda vysvětlování byla dle mého názoru účinná, paní učitelka vysvětlovala látku srozumitelně a žáci dle mého názoru učební látce rozuměli. Metoda manipulace s předměty byla efektivní, jelikož díky této metodě se žáci naučili rýsovat s rýsovacími pomůckami. Paní učitelka je první den naučila, jak pracovat s kružítkem. Metoda předčítání nebyla účinná, jelikož paní učitelka dovolila žákům, aby si při četbě kreslili a tak se nemohli plně soustředit na příběh. Při práci s textem žáky nebavilo přepisovat teorii z tabule do sešitu, přišlo jim to zdouhavé a nudné. Každý den byla také použita metoda **hry**, ta byla efektivní pouze dvakrát. V ostatních případech hry žáky nebavily, a demotivovali je od výuky. Velké zastoupení měly také metody **rozhovoru** a **instruktáže**. Rozhovor s žáky probíhal tehdy, pokud paní učitelka vyvolala některého žáka s otázkou k dané látce. Dle mého názoru byla tato metoda efektivní, jelikož se díky ní mohli žáci zapojit do výuky. Řada rozhovorů s žáky také směřovala ke kázní. Tyto rozhovory již tak účinné nebyly, jelikož paní učitelka nebyla příliš důsledná a žáci si z rozhovoru nic neodnesli.

Další velmi efektivně používanou metodou, byla metoda **heuristická**. Paní učitelka se snažila žáky do výuky zapojit pomocí kladení problémových otázek, což rozvíjelo jejich logické uvažování. V nejmenším zastoupení byly metody **cvičení a navykání**, metoda **projektu** a **příkladu**. První z uvedených metod nebyla účinná, jelikož hlavním cílem této metody bylo naučení žáků kázně a kultivovaného projevu. Ani jeden z cílů nebyl za celý měsíc splněn. Projekt bavil zhruba polovinu žáků, avšak jeho výsledek, tak jak ho zpracovala paní učitelka, byl velmi zdařilý, a žáky nadchl. Metoda příkladu byla efektivní, jelikož si na základě ní, žáci mohli představit geometrické tvary v různých životních situacích.

Ve výuce byla nejvíce použita **hromadná výuka**, ta dle mého názoru nebyla efektivní, jelikož se paní učitelce nedařilo výuku správně vést. Ze čtrnácti pozorovaných hodin byla jedenáctkrát použita **individuální forma výuky**. Ta byla efektivní, jelikož řada žáků potřebovala individuální přístup. Nejméně použita byla **skupinová forma výuky**. Ta byla použita pouze při ranních hrách.

11 STIMULAČNÍ A INHIBIČNÍ METODY

Ve své bakalářské práci jsem se rozhodla věnovat pozornost inhibičním a stimulačním metodám, jelikož problematika kázně je dnes často řešeným problémem.

V epoše fyziky byly stimulační metody použity především v podobě pochval, jak slovních tak písemných. Paní učitelka chválila žáky především za dobře odvedenou práci, za výkon či za správně psaný epochový sešit. Vyzdvihovala jak jednotlivce, tak i celou třídu. Žáky chválila především slovy: výborně, správná odpověď, či perfektní. Řada žáků dostala během měsíce pochvalu do notýsku, například za odrecitovanou báseň nebo za dobrý výkon v hodině. Inhibiční metody se objevovaly také ve slovní i písemné podobě. Nejčastěji používala paní učitelka přirozený a sociální trest. Pokud některý z žáků rušil, paní učitelka ho poslala za dveře, a dokud ho nevyzvala, nemohl se vrátit zpátky do třídy. Když neukázněnost pokračovala dál, paní učitelka žáka poslala do nižší třídy. Obhajovala se tak, že pokud žák nedokáže pracovat v tichosti v 6. třídě, musí ho poslat k mladším žákům. Žáky, kteří rušili při pokusu, posílala na chodbu a nemohli vidět pokus. Poznámky si do žákovské knížky museli žáci zapisovat sami, dle paní učitelky nad svým prohřeškem mohli více přemýšlet.

V epoše geometrie se objevovaly pouze pochvaly slovní, žádný žák neobdržel pochvalu do notýsku. Paní učitelka chválila žáky především za správnou odpověď, za plnění úkolů, za projekt mandaly a za aktivní účast v hodině. Používala slovní spojení, jako dobrý výkon, správně, výborně atd. Chválila především individuálně, celou třídu pochválila za projekt mandaly. Z inhibičních metod nepoužila žádnou formu trestu. Pouze vyhrožovala žákům nějakou hrozbou, ale nesplnila ji. Jen jednou poslala žáka společně v doprovodu s paní asistentkou do nižšího ročníku.

12 OSOBNOST PEDAGOGA

Paní učitelka Nováková učí na Základní škole Waldorfské v Pardubicích osm let. Účastnila se několika waldorfských seminářů, kde vyměňovala své názory s odborníky, kteří již s waldorfskou pedagogikou měli bohaté zkušenosti. Ve svých přípravách čerpala především z materiálů z minulých ročníků, z odborné literatury a z časopisu určeného pro waldorfské pedagogy *Člověk a výchova*.

Paní učitelka měla přirozený respekt u žáků. Pokud žáci při hodině rušili, byla dostatečně důsledná a sjednala si u žáků pořádek. Nejčastěji používala přirozený trest. Například pokud žáci během hodiny rušili, vyučování bylo vedeno i během přestávky. Paní učitelka trvala na přesných zápiscích v sešitě. Pokud byl zápis nedostačující, museli ho žáci celý přepsat.

Žákům vysvětlovala učivo tak, aby byli stále aktivní, věty nedokončovala a vyzývala žáky, aby je doplnili. Jako pozitivní také hodnotím, že se paní učitelka věnovala i žákům, kteří učivo nestíhali. Žákům s individuálním vzdělávacím plánem předepsala teorii na papír, aby si jí mohli doplnit doma. Pro žáky si také připravila řadu pokusů uskutečněných v různých prostorách (venku, v eurytmickém sále, ve sklepě). Do vyučování často přenášela svoje vlastní zkušenosti a zážitky, které souvisely s tématem fyziky.

Hlavním cílem paní učitelky bylo vést žáky k samostatnosti. Chtěla po žácích, aby si pokusy do sešitu zapisovali sami, a aby za ní nechodili s kontrolou sešitu. Při epochách fyziky byli většinou žáci stejně aktivní jako paní učitelka. V hodinách měla paní učitelka připraveno mnoho zajímavostí jak k osobnostem fyziky, tak k pomůckám daných pokusů.

Každé ráno dávala žákům zpětnou vazbu. Společně v kroužku hodnotili, jak epocha probíhá. Při samostatné práci žáků, kontrolovala jejich zápisky, upozorňovala na nedostatky a nebo žáky chválila. Také velmi často podněcovala diskuzi a používala problémové otázky. Mnoho žáků přicházelo do školy s čepicí, často si dávali ruce do kapes nebo neměli spisovný projev. Proto bylo cílem paní učitelky vytvořit u žáků kultivovaný projev.

Hodnocení epochy se skládalo ze samostatného zapsání pokusu vybraného paní učitelkou, dále z testu a z vedení epochového sešitu. Závěrečný test obsahoval veškerá témata, která byla za měsíc probraná. Žáci měli ke každému tématu napsat, co o něm věděli.

Po rozhovoru jsem se dozvěděla, že je paní učitelka u žáků oblíbená a učivo vysvětluje srozumitelně. Negativně hodnotili žáci zapisování teorie do sešitů. Řada žáků přepisování do sešitu nestíhala, přišlo jim to zdlouhavé a nudné. Zhruba čtvrtinu žáků fyzika neoslovila vůbec.

Paní učitelka Mrázková učila na Základní škole Waldorfské prvním rokem. Do školy přestoupila z jiné pardubické základní školy, ve které probíhala výuka tradičním způsobem. Účastnila se waldorfského semináře v Českém Krumlově.

Paní učitelka vedla hodinu velmi nejistě. Již od začátku hodiny nebyla důsledná a neuměla si sjednat pořádek. Při ranní průpovědi většina žáků nerecitovala báseň, ale paní učitelka to přehlížela. Chlapci byli často drzí, odmlouvali a dělali naschvály, a paní učitelka nevěděla jak dané situace vyřešit. Její jedinou metodou k udržení pořádku bylo vyhrožování a zavedení tabulky hodnocení žáků. Podle toho jak žáci pracovali a spolupracovali v hodině, paní učitelka zapisovala do tabulky kladné či negativní hodnocení v podobě plusů a minusů. Tabulka visela ve třídě a sloužila jako zpětná vazba pro žáky, paní učitelku i pro rodiče. Žáci si ale brzy uvědomili, že jim paní učitelka nedá poznámku, neodvede je za ředitelem a nebude to řešit s rodiči, tak jak jim hrozila. Jelikož byla situace ve třídě stále více vyostřená, paní učitelka si pozvala do třídy asistentku. Její přítomnost však měla negativní dopad. Podle mého úsudku tento postup zmenšil autoritu paní učitelky. Několikrát do třídy také zavítal pan ředitel. Ani jeho přítomnost příliš nepomohla a i nadále žáci při hodině rušili. Při rozhovoru s paní učitelkou jsem zjistila, že jejím cílem není využívat vzdělávací metody, ale udržet třídu pod kontrolou.

Jako pozitivní ale hodnotím individuální přístup k žákům. Po tom co paní učitelka narýsovala geometrický tvar na tabuli, zkontrolovala práci všech žáků. Také postupovala od jednoduchých geometrických obrazců po složitě a navazovala na předchozí vědomosti žáků. První hodinu zopakovala učivo, které by měli znát žáci z minulých let. Snažila se také o kultivaci žáků. Pokud viděla, že některý z žáků má učivo rychleji hotové než ostatní, zadala mu další instrukce. Žákům dávala kontrolní otázky, aby zjistila, zda probírané látce rozumí. Dbala také na úpravu sešitů. Pokud nesplňovaly zápisy v epochovém sešitu požadavky paní učitelky, museli si ho předělat. Oceňuji pestrou škálu her, které měla paní učitelka připravené na každé ráno. Bohužel byly ale na žáky moc lehké, a tak je příliš nebavily. Paní učitelka také žákům zadala měsíční práci, kdy žáci měli zhotovit tři geometrické útvary ve

formátu A3, které měli vymalovat a napsat k nim citát, či nějaký příběh. I tento úkol žáky příliš neoslovil, řada prací byla velmi odbytá, a tak je žáci museli předělat.

Hodnocení epochy se skládalo ze tří písemných testů, z vedení epochového sešitu a ze zhotovení geometrických útvarů. Třetí test byl opakováním látky z celého měsíce.

13 PEDAGOGICKÁ ČINNOST

Motivace je nejdůležitějším prvkem ve vyučování. Podle toho jak učitel předloží svou motivaci, vypadá i následující atmosféra ve třídě. Motivace k dané látce by měla probíhat především na začátku vyučovacího procesu.

Paní učitelka Nováková motivovala třídu jako celek, ale i individuálně. V epoše fyziky byla motivace zastoupena především při pokusech, které žáky bavily. Tyto pokusy byly motivací k teorii. Na začátku hodiny také žáci společně diskutovali nad pokusy z předchozího dne. Paní učitelka si připravila řadu obrázků a zajímavostí k dané látce. Pokud žáci splňovali požadavky paní učitelky, byli odměněni pochvalou do žákovské knížky, nebo byli vyzdviženi před celou třídou. Některé pokusy si žáci mohli sami vyzkoušet, nebo byli přímo aktéry daných pokusů. Chyběla zde však motivace pro žáky, kteří se nezapojovali do společné diskuze a nebyli aktivní. I tak byl ale předmět fyziky pro žáky zajímavý, nejspíše i tím, že žáci naseděli celou hodinu na židlích, ale mohli si vyzkoušet pokusy v různých místnostech školy. V této epoše byly žáci ve stejné míře aktivní, jako paní učitelka.

Motivace v předmětu geometrie probíhala především v úvodu hodiny. Paní učitelka měla pro žáky připravenou řadu her. Pokud byly hry dobře zvolené, byly dobrou motivací. Řada her však žáky nebavila, a tak to ještě více posílilo jejich hluchení. Motivace do předmětu jako takového již neproběhla. Když paní učitelka viděla, jaká je ve třídě atmosféra, ani se nesnažila o nějakou motivaci. Paní učitelka si také připravila již zmiňovanou tabulku na kladné a záporné hodnocení žáků. Ani ta nebyla pro žáky příliš dobrou motivací. Špatná motivace se projevila ve vyučování - žáky geometrie nebavila. Paní učitelka je motivovala příliš jednoduchými činnostmi, které nebyly pro žáky dostatečnou výzvou. I když jsem si na začátku epochy myslela, že žáky bude konstruování geometrických tvarů bavit, našlo se zde opravdu málo žáků, které by geometrie zaujala. Žáci se do hodiny zapojili jen na začátku, při průpovědi a hraní her, dále už byla aktivní jen paní učitelka.

Oproti motivaci je **zpětná vazba** použita především po nějaké aktivitě žáka. Je důležitá především proto, aby žáci dostali informace o svém výkonu.

V epoše fyziky probíhala zpětná vazba vždy na začátku hodiny. Žáci společně s paní učitelkou seděli v kroužku a diskutovali o dané látce, ale i chování žáků. Paní učitelka vždy zopakovala látku z předchozího dne a zhodnotila, jak žáci pracují. Průběžné písemné hodnocení dostávali žáci do žákovské knížky, kde byli upozorněni na svá slabá místa a na práci v hodině.

Po ukončení epochy dostali žáci celkové písemné hodnocení, které bylo určeno jak pro žáky, tak i pro rodiče. Díky tomuto hodnocení se rodiče mohli dozvědět, co žáci při epoše dělají, a jak pracují v hodině. Paní učitelka také průběžně kontrolovala sešity žáků, opravoval gramatické ale i obsahové chyby. Za dobrý výkon v hodině byli žáci odměněni pochvalou do notýsku, za špatný výkon dostali poznámku. Zajímavé bylo, že si měli žáci poznámky do notýsku psát sami, což dle mého názoru posílilo uvažování o jejich provinění. Na konci epochy psali žáci test, který byl zpětnou vazbou pro paní učitelku.

V epoše geometrie slovní zpětná vazba příliš neproběhla. Zpětnou vazbu dávala paní učitelka pouze za účelem kázně, nikoli k učivu. Pro žáky i pro sebe samotnou připravila tabulku na hodnocení žáků v podobě plusů a mínusů. Na konci epochy dostali žáci do notýsku měsíční hodnocení. Negativní zpětnou vazbu dostávali žáci od paní učitelky v podobě poznámky do notýsku, pozitivní zpětnou vazbu dostali v podobě slovní pochvaly. V průběhu epochy psali žáci tři testy, poslední z nich byl opakováním celého učiva. Jako velmi krásnou zpětnou vazbu hodnotím projekt zvaný „*Mandaly*“. Žáci měli vytvořit tři geometrické mandaly, ke kterým napsali citát či charakteristiku. Paní učitelka zpracovala kalendář z těchto mandal, který věnovala škole i každému žákovi.

14 PRINCIP PROVÁZANOSTI SE SKUTEČNÝM ŽIVOTEM

V epoše fyziky probíhala provázanost především od jednoduchých pokusů ke složitějším. Nejprve se žáci věnovali akustice. Paní učitelka spojila toto téma s přírodními, technickými a lidskými zvuky, s kterými se setkávají žáci každý den. Žáci si také zkoušeli akustické zvuky na svém těle (dupání, tleskání, luskání). Pokusili se také o vytvoření absolutního ticha. Princip lomu světla, který byl vysvětlován v optice, byl často spojován s přírodními jevy, jako jsou vzduch, duha nebo vodopády. Zákonitosti termiky vysvětlovala paní učitelka na principu peří, jednoduchý pokus z elektrostatiky si žáci mohli vyzkoušet na svých vlasech.

Na konci epochy paní učitelka četla žákům Řecké a Římské báje a pověsti, které byly předčítány v rámci tematického plánu pro 6. třídu. V tomto měsíci také několik žáků slavilo narozeniny. Paní učitelka si s žáky sedla na konec třídy do zadní části. Zde přečetla oslavenci příběh o stromu, který náležel k jeho datu narození. Tímto příběhem se žák mohl dozvědět, jaké jsou typické vlastnosti pro jeho měsíc narození.

V epoše geometrie postupovala paní učitelka od jednoduchých geometrických tvarů, ke složitějším. První hodinu probíhalo opakování látky z předchozího roku, aby si žáci ucelili své vědomosti a snáze navázali na nové učivo. Paní učitelka se rozhodla zopakovat látku z minulého roku kreativní činností. Žáci měli za úkol pomocí provázku a kříd sestrojít kružnici. Osy souměrnosti vysvětlovala paní učitelka na překrývání měsíce, a po ruce měla vždy vystřižené papírové kruhy, které lepila na okno, aby žáci mohli pozorovat, kde se prolínají, a kde vznikají patřičné osy. Celý měsíc vycházeli žáci z „*květu života*“. Ten spočíval v narysovaných kruzích, které byly protnuté v jednom bodě. Z květu života vycházely geometrické tvary, jako jsou například: šestiúhelník, trojúhelník či čtverec.

15 ZHODNOCENÍ EPOCH

Epochu fyziky hodnotím kladně. I přesto, že bylo s mnoha žáky těžké pracovat, především kvůli začínajícím pubertálním změnám, paní učitelka uměla ve třídě sjednat pořádek. Konfliktní situace řešila přirozeně a u žáků měla respekt.

Motivace do předmětu byl průměrná, objevovala se pouze v některých hodinách. Celkově však paní učitelka uměla žáky namotivovat k učivu, jelikož řadu z nich předmět bavil. Kladně hodnotím také časté přirovnávání fyzikálních témat k přírodním jevům a časté vkládání vlastních zkušeností, které souvisely s tématem. Provázanost se skutečným životem používala paní učitelka prakticky v každé hodině. Příprava paní učitelky byla přijatelná, některé z pokusů jí nevyšly úplně tak, jak měly. Na druhou stranu byla ve třídě vždy minimálně půlhodiny před epochou, aby se řádně přichystala. Snažila se, aby byli žáci v hodině co nejvíce aktivní a tak je zapojovala do řady pokusů.

Jako negativní hodnotím opakovací test, který předložila paní učitelka žákům na konci měsíce. Test psali žáci zrovna v období, kdy paní učitelka vyřizovala povinnosti k nadcházejícímu výletu. Žákům rozdala papíry a nadiktovala jim, co v testu bude chtít. Přičemž vyjmenovala tematické celky (akustika, optika, termika, elektrostatika) a požadovala po žácích, aby k nim napsali všechno, co si z hodin, respektive z celého měsíce pamatují. Tím jak vyřizovala povinnosti, žáky nemohla kontrolovat, a tak řada z nich opisovala, jak od spolužáků, tak ze sešitu.

Epocha geometrie byla již od začátku měsíce obtížně vedená. Od začátku se žáci nechovali slušně a paní učitelka si neuměla sjednat ve třídě dostatečný pořádek. Myslím si, že to bylo dáno především tím, že paní učitelka neměla dostatečnou motivaci učit problémovou třídu. I po rozhovoru jsem zjistila, že jejím cílem bylo, nějakým způsobem usměrnit třídu k dodržování kázně. Proto, že se zaměřila především na disciplínu, svou pozornost již nedokázala věnovat motivaci ani zpětné vazbě. Tím, že si zvala na hodinu asistentky pedagoga, i samotného ředitele, dle mého názoru prokázala, že sama vést vyučovací hodinu nezvládá. Žáci si toho všimli a většinou svou neukázněnost posílili. Individuální přístup k žákům byl velmi častý, avšak ostatní žáci, kteří už měli práci hotovou, neměli co dělat. Sice jim paní učitelka nabídla, aby vykonali činnost navíc a nemuseli si ji dodělávat doma, ale žáci to odmítli. Paní učitelka také do školy docházela někdy i se zpožděním, což také

nepomáhalo přípravě do hodiny. I když byly činnosti kreativní, na žáky byly příliš jednoduché.

Žáci neměli k paní učitelce žádný respekt, po rozhovoru s nimi jsem zjistila, že je geometrie absolutně nebavila. Klima ve třídě bylo velmi špatné, nebyl den, kdyby paní učitelka nemusela zasahovat do konfliktních situací. Špatné však bylo, že paní učitelka řešila všechny rozpory výhružkami. Poté, co si žáci uvědomili, že jim paní učitelka nikdy nic z výhružek neudělá, posílilo to jejich vzdor. Další chybou bylo, že paní učitelka neposlušné žáky posílala do zadních lavic. Tam však dělali ještě větší povyk. Myslím si, že kdyby si neposlušné žáky posadila dopředu, bylo by to mnohem lepší, měla by je stále pod dohledem.

16 POROVNÁNÍ EPOCH

Z předchozích stránek je zřetelné, že každá z epoch byla vedena jinak. Epoque fyziky byla vedena celkem bez problému a řadu žáků bavila. V hodině panovala dobrá atmosféra, kdy žáci nevyrušovali a zapojovali se do pokusů. Oproti tomu bylo v epoše geometrie špatné třídní klima. Řadu žáků geometrie nebavila, někteří celou hodinu nevnímali a raději si něco kreslili na papír. Problémové situace paní učitelka neuměla vyřešit a už od začátku epochy špatně vycházela s žáky.

Rozdílem byla také připravenost do hodiny. Paní učitelka Nováková, byla ve třídě vždy mnohem dříve, než začala hodina, přesto některé pokusy nevyšly podle jejích představ. Oproti tomu měla paní Mrázková vždy nachystané geometrické tvary na tabuli, avšak hry, které si připravila, byly příliš jednoduché, a do třídy chodila přesně na čas, nebo i déle.

Další rozdíl jsem mohla zpozorovat v motivaci, která v obou dvou případech byla dle mého názoru nedostačující. Paní učitelka Nováková mohla motivovat žáky především na základě zajímavých pokusů, avšak mohla se zaměřit více i na motivaci neaktivních žáků. V epoše geometrie motivace do předmětu neproběhla vůbec. Co se týká zpětné vazby, ta byla v obou měsících uplatňována především na začátku hodiny po průpovědi. Ve fyzice se obracela paní učitelka k látce, ovšem v geometrii byla zpětná vazba směřována především ke kázní a disciplíně žáků. Princip provázanosti se skutečným životem byl uplatněn především ve fyzice a byl tam zcela namístě. V geometrii byl princip provázanosti se skutečným životem uplatněn minimálně. Individuální přístup k žákům byl více uskutečňován v geometrii. Paní

učitelka dbala na to, aby se každý žák naučil pracovat s rýsovacími pomůckami, a proto často žáky obcházela a pomáhala jim. Kdyby si pro ostatní žáky, kterým rýsování nedělalo problém, připravila zajímavé činnosti a správně je namotivovala, myslím si, že by pak nemusela trávit tolik času snažením se o tichost a pořádek ve výuce. Oproti tomu byla fyzika učena celistvě. Všichni se zapojovali do pokusů, a nebylo zapotřebí se věnovat žákům individuálně. Avšak paní učitelka byla vždy nápomocná žákům, kteří měli individuální vzdělávací plán.

Co se týče jazykového projevu, tak obě dvě paní učitelky mluvily spisovně a měly bohatou slovní zásobu. Rozdíl se však nacházel v živosti a hlasitosti projevu. Paní učitelka Nováková měla vždy hlasitý a rázný projev, paní učitelka Mrázková mluvila potichu a často jsem neslyšela přes hluk žáků, o čem mluví.

Rozdíl se nacházel i v předčítání. Při četbě v epoše fyziky žáci nemohli vykonávat žádnou jinou činnost, tudíž se mohli plně soustředit na příběh, oproti tomu v geometrii bylo žákům dovoleno si kreslit, tím pádem se věnovali jiné činnosti a pozornost jim směřovala jinam.

Závěr

V bakalářské práci jsem se zabývala efektivitou uplatnění metod a forem výuky ve Waldorfské škole Pardubice. V teoretické části jsem shrnula poznatky o waldorfské pedagogice, popsala jsem charakteristické rysy waldorfské pedagogiky, učební plán a cíle této alternativy. Informace jsem čerpala především z odborné literatury, ale i z vlastních zkušeností s waldorfskou školou. Dále jsem uvedla metody a organizační formy výuky. Zaměřila jsem se na nejdůležitější metody a organizační formy a stručně jsem je charakterizovala.

V empirické části práce jsem se věnovala výzkumu, který jsem prováděla pomocí metody pozorování v Základní škole Waldorfské Pardubice. Pozorování jsem realizovala po dobu dvou měsíců v šesté třídě. V epochovém vyučování jsem zkoumala klima třídy, osobnost učitelek, přístup k žákům a především metody a formy výuky. Na závěr jsem porovnávala dvě odlišně vedené epochy.

Po mém výzkumu jsem zjistila, že se ve waldorfské pedagogice dají uplatnit klasické metody. Jejich efektivita je daná především díky epochám, jelikož se žáci mohou na učební látku soustředit delší dobu. Díky tomu dochází k vzájemné interakci mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem.

Pozorování efektivity ve waldorfských školách závisí na osobnosti učitele, který má rozhodující roli. Ve školní třídě určuje rozsah a cíl výuky. Záleží také na míře profesionality učitele, i na samotných žácích, na jejich možnostech a schopnostech.

Waldorfské školy se připravují na problematiku budoucnosti spojenou s technologickým rozvojem. Snaží se aktualizovat a proměňovat plán vzdělávání. Waldorfská škola také preferuje sociálně výchovná témata, aby u žáků nedocházelo k přehlcování informacemi a nadbytečností obsahu. V dnešním světě plném technologií je důležité, aby se žáci naučili pracovat a komunikovat bez chytrých zařízení. Je důležité si uvědomit důležitost lidských elementů, jako jsou komunikace a sebejistota. A právě waldorfské školy se snaží vést a posilovat učební autonomii, emočně enormní zatížení (finanční či právní gramotnost) tím, že žáky učí znalosti všedního dne. Asociace waldorfských škol se specializuje na sociálně výchovné dovednosti a na socializaci, která je v dnešní době velmi důležitým elementem.

Seznam použité literatury a pramenů

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.

GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 80-85783-09-6.

HELUS, Zdeněk a Hana LUKÁŠOVÁ. *Proměny pojetí vzdělávání a školního hodnocení: filozofická východiska a pedagogické souvislosti*. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2012. ISBN 978-80-905222-0-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4

KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALIŠOVÁ. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2857-5.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

LINDENBERG, Christoph a Milan OPAVSKÝ. *Rudolf Steiner: s autentickými svědectvími a obrazovými dokumenty*. S.l.: Ophorus, 1998. ISBN 80-902647-0-0.

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

MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-681-0.

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

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

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

RONOVSKÝ, Vít. *Anthroposofické pojetí světa a člověka jako základní východisko waldorfské pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2011. ISBN 978-80-86600-83-3.

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

STEINER, Rudolf. *Anthroposofie a pedagogika: [články z let 1919-1924]*. Přeložil Tomáš ZDRAŽIL. Praha: Asociace waldorfských škol ČR, 2011. ISBN 978-80-260-5787-1.

STEINER, Rudolf. *Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky*: Loanes, 1996. ISBN: 80-902100-1-5

STEINER, Rudolf. *Waldorfská pedagogika – metodika a didaktika*: Opherus, 2003. ISBN: 978-80-9026-477-9

STEINER, Rudolf. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy: Metodika vyučování a životní podmínky výchovy*. 2. vyd. Praha: Baltazar, 1993. ISBN 80-900307-9-3.

STODŮLKOVÁ, Eva a Eliška ZAPLETALOVÁ. *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2.

SVOBODOVÁ, Jarmila. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-19-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

Anthroposofická společnost [online]. [cit. 2020-01-14]. Dostupné z:
<https://www.anthroposof.cz/>

Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku. Č. 1 (únor 2014). Frýdek – Místek: Tiskárna Kleinwächter, 2014. Vychází čtvrtletně

Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku. Č. 2 (květen 2015). Frýdek – Místek: Tiskárna Kleinwächter, 2015. Vychází čtvrtletně

Člověk a výchova: Časopis pro waldorfskou pedagogiku. Č. 4 (únor 2014). Frýdek – Místek: Tiskárna Kleinwächter, 2014. Vychází čtvrtletně

Základní škola Waldorfská Pardubice [online]. [cit. 2019-11-20]. Dostupné z:
<https://www.waldorfpardubice.cz/wp-content/uploads/2019/02/svp-zsw-pardubice-2016dodatky-2017-a-2018-1.pdf>