

Střední škola - Waldorfské lyceum
Křejského 1501
Praha 4
tel. 272770378, lyceum@wspj.cz



Projekt „Vzdělávání pro adaptabilitu“
Registrační číslo CZ.2.17/3.1.00/32274

Evropský sociální fond
Praha & EU: Investujeme do vaší budoucnosti

Metodický materiál s překlady textů o portfoliích

díl II.

Frank de Vries:

Dokládání osvojených kompetencí a doprovázení na waldorfských školách

Překlad Eva Flachowsky
Jazykové korektury Adéla Hattanová
jaro 2012

Frank de Vries

DOKLÁDÁNÍ OSVOJENÝCH
KOMPETENCÍ
a
DOPROVÁZENÍ
na waldorfských školách



Příručka

Bibliografické údaje Německé národní knihovny:

Tato publikace se nachází v databázi Německé národní bibliografie; podrobné bibliografické údaje jsou dostupné na internetových stránkách <http://dnb.d-nb.de>.

Vydavatel:

Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen e.V.
Wagenburgstraße 6, 70184 Stuttgart

(Pedagogický výzkumný institut při Spolku svobodných waldorfských škol v Německu)

Objednávky publikací na: www.waldorfbuch.de

Všechna práva vyhrazena.

Součástí knihy je CD. Zveme k jeho plnému využití dle vlastních potřeb. Přebírání a pozměňování tamních podkladů k vlastnímu využití je výslovně povoleno.

Návrh, sazba a úprava: Thon Marketing (www.thon.de)

Práva k fotokopii jsou k dispozici u Frank de Vries, Franz Glaw, Wolf Schröppe a Thon Marketing pokud není uvedeno na okrajích obrázků jinak.

Autorem uměleckého ztvárnění na přední stránce obalu knihy je americký malíř Edward Freedman; práva k otisku jsou k dispozici u Thon Marketing.

Tisk:

Wulff GmbH, Druck & Verlag
Lütgendortmunder Straße 153, 44 388 Dortmund
info@druckerei-wulff.de

© edition waldorf
Stuttgart 2011

Printed in Germany
ISBN: 978-3-940606-75-4

Obsah

Předmluva	...	6
<u>I. Závěrečné portfolio</u>		
1. Proč zrovna závěrečné portfolio	...	8
2. Koncepce závěrečného portfolio na waldorfských školách ve spolkové zemi <i>Nordrhein-Westfalen</i>	...	10
3. Rozpoznání a určení kompetencí	...	16
4. Praktická doporučení pro psaní žákovské sebereflexe, formulování doprovodných otázek a vytváření kompetenčního profilu	...	28
5. Smysl a cíl jednotlivých praktik a projektů	...	39
6. Osobní kompetenční portfolio na konci 12. třídy	...	46
7. Kompetenční rozvaha a výběr kompetenčních dokladů	...	50
8. Přejchod ze školy do světa práce	...	52
9. Hodnocení na středním stupni	...	57
10. Portfolio na konci waldorfského vzdělávání	...	62
11. Sebereflexe a rozvoj síly úsudku u mladistvých	...	64
<u>II. Koncepce doprovázení</u>		
1. K čemu slouží doprovázení	...	74
2. Rozhovory během doprovázení	...	81
Odkazy na další literaturu a internetové adresy	...	92
Poděkování	...	96

III. CD s pracovními materiály a doklady o osvojených kompetencích pilotních škol

1. Pracovní podklady a vzorové ukázky k závěrečnému portfoliu waldorfských škol ve spolkové zemi *Nordrhein-Westfalen* ... 98

1.1 Podnikové praktikum a profesní praktikum

1.2 Zeměměřičské praktikum

1.3 Dílenské práce

1.4 Ročníková práce

1.5 Umění

1.6 Zemědělské praktikum

1.7 Osobní portfolio

1.8 Divadelní projekt

1.9 Školní projekty

1.10 Sociální praktikum

1.11 Různé

2. Pracovní materiály a vzorové ukázky k doprovázení (*Rudolf Steiner Schule Bochum*) ... 101

2.1 Pracovní a evaluační podklady

2.2 Osoba doprovázejícího

2.3 Metodický průvodce

2.4 Formulář k zpětné vazbě

2.5 Koncepce 12. třídy

(podrobný obsah se nachází na konci knihy a taktéž na přiloženém CD ve formátu PDF)

Předmluva

Waldorfské školy ze spolkové země *Nordrhein-Westfalen* se od roku 2005 začaly zapojovat do impulsu vytváření vlastního waldorfského zakončení. Dotyčná pracovní skupina zahrnovala všechny zapojené waldorfské školy ze spolkové země *Nordrhein-Westfalen* (zúčastnila se téměř polovina tamních waldorfských škol). Začalo se vyvíjet závěrečné portfolio a koncepce doprovázení. Závěrečné portfolio vychází z široké dokumentace kompetencí a specifických waldorfských výukových obsahů. Zadává se na konci 12. třídy. V tomto školním roce se k projektu připojí další waldorfské školy.

Zapojení kolegové se účastní doplňujícího vzdělávání informativního rázu či prakticky zaměřených akcí (workshopy). Akce se konají jak na konkrétních zapojených školách, tak také na regionální či nadregionální úrovni. Dále k probíhajícím aktivitám patří pravidelná setkání lidí zodpovědných za průběh projektu. Prostřednictvím těchto akcí jsou se záměrem celého projektu seznamovány také nově zapojivší se školy.

Mentori doprovází práci na závěrečných portfoliích přímo na jednotlivých školách a spolupracují mezi sebou na zemské úrovni. Na internetovém portálu www.apf-nrv.de jsou k dispozici pracovní materiály a další informace.

Zcela nový úkol vyvstal poté, co velké firmy začaly očekávat podávání žádostí o místo elektronickou formou prostřednictvím internetu. Proto jsme dodatečně k závěrečnému portfoliu zřídili internetový portál pro absolventy waldorfských škol (www.waldorfab solventen.de), kde si žáci a žákyně mohou uložit podklady potřebné při žádosti o pracovní místo v elektronické podobě.

V koncepci doprovázení jsou žáci vedeni k rozvíjení jejich kompetencí. Jedná se při tom také o otázku, jak se hodnocení může využít pro diagnostiku učebního procesu anebo jako pomoc při učení.

V posledních letech vznikala řada pracovních podkladů vyhotovených zapojenými školami. Jsou k dispozici na přiloženém CD. CD obsahuje jak různé formy dokladů o osvojených kompetencích, které postupně vznikaly na zapojených školách, tak také pracovní podklady pro koncepci doprovázení.

Otevíráte příručku, jež je výsledkem projektové práce. Vychází z praxe s žáky, učiteli a rodiči a nenárokují si konečnou úplnost. Příručka je prací vycházející z konkrétní praxe a nenabízí žádné patentované recepty. Je míněna jako zdroj informací a jako příručka k dalšímu rozvíjení.

Frank de Vries

I.
Závěrečné portfolio



1. Proč zrovna závěrečné portfolio

Dostaneme-li se k tématu závěrečných zkoušek, musíme svým způsobem zpochybnit pravdivost starého známého pořekadla, jež praví: „Nesedlej koně zezadu.“, protože již při úvodních seminářích pořádaných pro rodiče prvních tříd waldorfských škol, zaznívají otázky týkající se maturit.

Ze zkušenosti víme, že vlastní pedagogické záměry se neshodují jak s formálními požadavky státních zkoušek, tak se známkováním či s nastavenými normami a snahou o centralizaci. Kvůli státním závěrečným zkouškám musíme zasahovat do našich učebních plánů, které tak poskytují čím dále méně prostoru pro realizaci našich pedagogických záměrů a nakonec je zásadně zpochybňují. Při závěrečných zkouškách také docházíme k paradoxnímu závěru, že cíl není určen cestou, ale ve skutečnosti cíl určuje cestu, jež mu předchází.

Po dlouhou dobu jsme na waldorfských školách opomíjeli přiměřenou evaluaci podstatných obsahů naší středoškolské pedagogiky, jež by se také odrazila v dokumentaci závěrečného vysvědčení. Za praktikum žáci většinou obdrželi jenom potvrzení o jeho absolvování. Jiné projektové práce se často ani v závěrečném vysvědčení neobjevily.

Čím dál častěji jsme zažívali především tu skutečnost, že především umělecko-řemeslné předměty se začaly na středním stupni zkracovat a praktika, toliko specifická pro waldorfské vzdělávání, se společně s projektovými pracemi začala zpochybňovat. Hrozilo nám, že ztratíme vše, co není pro žáky relevantní během jejich závěrečné zkoušky.

Z toho vyvstává otázka, jak se waldorfská škola v budoucnu vypořádá s těmito výzvami. Podřídíme se při závěrečných zkouškách požadavkům zvnějšku nebo dosáhneme uznání takových waldorfských závěrečných zkoušek, které umožní zachování specifické náplně waldorfského vzdělávání?

Kurikulum waldorfských škol pokrývá 12 let školní docházky. Waldorfská pedagogika se ve svém základě zřídá známkování a propadání, tj. opakování ročníku. Namísto těchto nástrojů, které si vynucují disciplínu, vychází z ideálu mnohostranné a vnitřně bohaté výuky, jež rozvíjí žáky a žákyně s různými nadáními až do konce 12. třídy.

Vedle waldorfské závěrečné zkoušky mohou žáci na waldorfských školách také složit státní závěrečné zkoušky, kterých se v německém vzdělávacím systému nabízí vícero druhů.¹ Jejich kvalita a srovnatelnost je již podložena standardizovanými zkouškami, jež jsou na vysvědčení hodnocené známkami. Maturita se nabízí až po uzavření přidaného 13. ročníku. Jsou to především tyto státní závěrečné zkoušky, které omezují a ohrožují učební plán waldorfských škol.

Zavedení vzdělávacích standardů vzešlých před několika lety z konference ministerstva kultury (*Kultusministerkonferenz*) s sebou přinesl zásadní obrat v nastavení celého vzdělávacího systému. Namísto obsahových předpisů, jež by určovaly učební plány, byly formulovány vzdělávací standardy ve formě kompetencí, které by si žáci během vzdělávání

¹ Jedná se např. o tzv. *Hauptschulabschluss* – formu ukončení základní školy, *Fachoberschulreife* – formu ukončení 10. třídy nebo *Fachhochschulreife* – formu ukončení po 12. třídě, jež umožňuje přístup na vysoké školy neuniverzitního typu.

měli osvojit. Účastníci pedagogických diskuzí se dnes shodnou na tom, že úspěch vzdělání netkví již toliko v naučení se určitého množství školní látky, ale odráží se rozhodnou měrou v osvojených kompetencích. V souvislosti s tím waldorfské školy vytvořily vlastní kompetenční učební plán. Ten byl před nedávnem představen široké veřejnosti (viz **Wenzel M. Götte, Peter Loebell, Klaus-Michael Maurer**: *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen, Zum Bildungsplan der Waldorfschule*, Stuttgart 2009²).

Především waldorfské školy nyní mohou nabídnout ve svém pedagogickém potenciálu prostor pro osvojování kompetencí, a to především díky svým praktikům, projektovým pracím nebo řemeslně-uměleckým předmětům. Nad vědomostmi a znalostmi zde stojí především sociální a osobní kompetence, které mají rozhodující vliv na schopnosti potřebné během dalšího vzdělávání, studia a nadcházejícího života.

Specifikum waldorfského vzdělávání vyvstává nejzřetelněji především z jeho kompetenčního profilu. Navíc je zcela zřetelně doloženo, např. při závěrečných waldorfských zkouškách, že svojí kvalitou a rozmanitostí přesahuje úroveň požadavků státních zkoušek. K tomu se dá ještě říci, že v porozumění sebe sama je waldorfská pedagogika na základě dlouholetých zkušeností o krok napřed, protože waldorfský vzdělávací plán vždy byl a je orientován na rozvíjení kompetencí, i když bez toho, aby užíval samotného pojmu „kompetence“. Avšak na druhou stranu bylo o osvojování kompetencí dosud především jen mluveno, a to v rámci nějaké teorie okolo určitého ideálu. Chybí empirické doložení. Pokud tedy dojde k tomuto doložení, tj. k tomu, že waldorfské školy ukážou srovnatelnost svých učebních plánů s učebními plány na běžných školách, pak již nebude důvod k tomu, aby se jim upíralo právo na vlastní rovnocenné waldorfské závěrečné zkoušky.

² Překlad názvu knihy: *Vývojové úkoly a kompetence, Ke vzdělávacímu plánu waldorfské školy*.

2. Koncepce závěrečného portfolia na waldorfských školách ve spolkové zemi *Nordrhein-Westfalen*

1. Záměr závěrečného portfolia

Waldorfské školy ze spolkové země *Nordrhein-Westfalen* společně vyvinuly formu a obsah společného závěrečného portfolia. Toto závěrečné portfolio se vztahuje na celé středoškolské období a cíleně se zaměřuje právě na školní výsledky, kterých žákyně dosáhla v těchto letech, a to takovým způsobem, aby vystoupil její osobní kompetenční profil.

Tím se na jednu stranu vychází vstříc nejen široké vzdělávací nabídce waldorfských škol, ale také se tak může vytvořit jasné a celistvé hodnocení žákových kompetencí k jednání, jež přesahují rámec školních požadavků. Dále se tím také směřuje k dalekosáhlým očekáváním a cílům, mimo jiné i k tomu, aby se právě touto cestou dospělo k takové podobě waldorfské závěrečné zkoušky, která by získala všeobecné uznání veřejnosti.

V závěrečném portfoliu jsou shromažďovány především doklady o různých situacích, v kterých žákyně nějakým způsobem jednala (např. praktika, divadelní hra, projektové práce, ročníková práce).

Jedná se převážně o dokumentaci prací z posledních školních let, která je následně vyhodnocena s ohledem na doložené kompetence k jednání. Přitom však není cílem předložit vyčerpávající přehled veškerých žákových kompetencí ve smyslu úplného autoportrétu. Žáci se musí spíše naučit tomu, jak cíleně podat o sobě obraz, který lze jasně rozpoznat v jejich osobnosti.

Závěrečné školní portfolio může napomoci např. i tím, že dokumentuje osobní edukační životopis žáků a vyzdvihuje jejich silné stránky. Žáci si při jeho samotném vytváření nově uvědomují smysl všeho, co ve vztahu ke škole udělali, zažili anebo se naučili. Nejsou po nich vyžadovány jenom intelektuální dovednosti a naučené znalosti, ale také zkušenosti a vnitřní vývojové kroky. Konec konců se také musí naučit zacházet s kompetenčními pojmy.

Vedle odborných a metodických kompetencí má závěrečné portfolio v rámci školy jak zviditelnit sociální a osobní kompetence, tak i zdokumentovat osobní vzdělávací cestu u jednotlivých žáků:

- mají si sami rozšiřovat své porozumění procesu učení
- mají aktivně přebírat (spolu)zodpovědnost, především pak za osobnostně rozvíjející část svého edukačního procesu
- mají být schopni lépe a realističtěji posoudit sami sebe a své vlastní schopnosti (např. i v ohledu na volbu povolání)
- mohou si touto cestou osvojit kompetenci k učení

- všichni zúčastnění školního procesu mají rozumět úkolu, jenž je zaměřen na rozvoj kompetencí k jednání; mají ho vzít vážně, prozkoumat ho a touto cestou se také aktivně podílet na jeho rozvoji
- téma osobního rozvoje kompetencí k jednání tím v rámci školy může získat na významu
- instituce, které budou žáky přijímat, je mohou díky závěrečným portfoliím lépe posoudit – především z pohledu toho, co již umí právě na poli odpovídajícímu zaměření dotyčného podniku či zařízení

2. Obsah závěrečného portfolia

Každý žák a každá žákyně obdrží na konci 12. třídy složku (portfolio), tzv. „Závěrečné školní portfolio“.

Složka obsahuje:

- všechny oficiální školní vysvědčení, jež žákyně získala na konci 12. třídy, jako např. závěrečné vysvědčení nebo popř. jiné státem uznané závěrečné zkoušky
- školní práce (např. ročníková práce)
- doklady o získaných kompetencích - především pak o těch, které nejsou obsaženy v oficiálních vysvědčeních; popř. o středoškolských aktivitách, které tam nejsou dostatečně ohodnoceny či doceněny (např. praktika, divadlo, kurzy, projekty, třídní výjezdy, spolupráce s pracovními skupinami jako jsou např. školní noviny či žakovská rada školy apod.)
- certifikáty, jež dokládají školní a mimoškolní aktivity
- osobní kompetenční portfolio žákyně o vlastních cestách celoživotního vzdělávání

Závěrečné portfolio je vedeno jako pravdivé, realistické a do jisté míry vyčerpávající zrcadlo žákových kompetencí. Je oficiálně předáváno na konci 12. třídy při slavnostním předávacím obřadu či oslavě.

V zásadě by si žáci měli sami sestavit soubor materiálů, jež budou využívat, když se někde budou ucházet o místo. Nehodí-li se pro konkrétní situaci všechny nashromážděné doklady, mělo by být možné bezproblémově vyjmout (a následně opět vrátit) momentálně nežádoucí kompetenční doklady a certifikáty.

Žáci, kteří opouští střední stupeň ve 12. třídě, obdrží vedle absolutoria (tj. osvědčení o absolvování školy) také svůj osobní doklad o osvojených kompetencích.

3. Forma a obsah dokladu o osvojených kompetencích

Byl zaveden vlastní postup toho, jak kompetence zjišťovat. V současnosti se nachází tento postup v prověřovací fázi a nadále se kontinuálně rozvíjí.

Kompetenční doklad, jenž je součástí závěrečného portfolia, bude rozvíjen a organizován na základě získaných podkladů z prověřovací fáze. Zpravidla se skládá ze tří částí:

- 1) smysl a cíl projektu
- 2) žákovská sebereflexe
- 3) vnější hodnocení

- *Smysl a cíl projektu* obsahuje školní rámcové podmínky a pedagogické požadavky k úkolům. Vše je zpravidla formulováno školou, učitelem či tutorem. Jedná se o formu doprovodného a zároveň vysvětlujícího textu. Popisuje údaje o tom, zda byl projekt povinný či dobrovolný. Pojmenovává specifikum hlavních záměrů projektu, tedy to, co se týká jeho obsahu, metody a pedagogických cílů. Dále upozorňuje na odpovídající znalosti, dovednosti, postoje a kompetence, které mohou být v důsledku realizace projektu osvojeny.

- *Žákovská sebereflexe* obsahuje jméno žáka, téma projektu, kde, kdy a v jakém časovém rámci se uskutečnil. Žák v ní také popíše vytyčené cíle, ambice a očekávání ohledně těch znalostí, schopností, postojů a kompetencí, které si chce osvojit. Dále popíše a analyzuje vlastní proces učení - co během něho získal a co se z plánovaného opravdu uskutečnilo.

- *Vnější hodnocení* vedoucím projektu může buď potvrdit žákovu sebereflexi, nebo ji okomentovat. Může představovat také formu vlastního hodnocení nebo směsici všeho zmíněného. Mimo jiné však také obsahuje odkazy na to, o co se učitelovy postřehy opírají (vlastní pozorování, zpětné vazby od spolupracovníků, zpětné dotazování se dalších zapojených kolegů).

Formální náležitosti dokladu o získaných kompetencích:

- jméno školy
- školní rok a datum
- celé jméno, popř. datum a místo narození, ročník žáka
- razítko školy a podpis osoby zastupující školu (vnější hodnotitel, učitel či tutor)
- popř. podpis žáka

4. Evaluační postupy a jejich nástroje

Žákovská reflexe je formulována pokud možno jak těsně před projektem či během projektu, tak také po ukončení projektu. Podklady pro hodnocení představují vlastní pozorování žáka, ale i pozorování doprovázejícího učitele projektu. Kritéria hodnocení vychází ze záměru projektu. To znamená, že vedle obecných sociálních a osobních

kompetencí odkazují také na specifické schopnosti a znalosti, jichž bylo při realizaci daného projektu zapotřebí.

Tato kritéria bývají obvykle formulována společně všemi účastníky projektu a slouží při společné reflexi k formulaci evaluace jak ze strany žáka, tak i ze strany učitele. K lepší orientaci při vytváření kritérií vztahujících se k přijímacímu řízení jsou dány k dispozici návodné otázky a požadované profily, které odpovídají záměrům různých projektů (viz. 4. kapitola).

Žákovská sebereflexe je postupně procvičována takovým způsobem, aby odpovídala věkové úrovni daného ročníku. Krůček po krůčku si tak žáci osvojují metodu sebereflexe. Není zde žádná snaha o jednotnou formu realizace hodnotícího procesu.

Je možné využít následujících evaluačních nástrojů a postupů:

- doprovodné rozhovory a protokoly
- otázky k vysvědčení
- kontrolní seznam k žakovské sebe-evaluaci
- formulář ke zpětné vazbě
- doprovodné složky k učebnímu procesu
- evaluační postupy dané pro jednotlivé aktivity či projekty, např.:
 - zeměměřičské praktikum
 - zemědělské praktikum
 - divadelní projekt
 - ročníková práce
 - umělecký závěr
 - další projektové práce

5. Zajištění kvality a jejího dalšího rozvoje

Na základě předložené koncepce byl vyvinut společný rámec závěrečného portfolia. Zapojeným školám je dána k dispozici společně navržená složka závěrečného portfolia.

I nadále je jak na regionální, tak i nadregionální úrovni zajišťováno, organizováno a pravidelně nabízeno nejen další vzdělávání již zapojených kolegů, ale i úvodní informační kurzy pro nové zájemce z dalších škol. Jedná se jak o semináře informačního charakteru, tak o praktické workshopy. Jejich propagace je zajišťována prostřednictvím zástupců z jednotlivých kolegií waldorfských škol.

Místní mentoři doprovází práci na závěrečných portfoliích na příslušných školách a kromě toho spolupracují na zemské úrovni. Na internetovém portálu www.apf-nrw.de jsou pak k dispozici nejen pracovní materiály, ale i další informace.

Všechna portfoliová dobrozdání jsou prověřována pracovní skupinou, která má na starost jejich přezkoumání s ohledem na výše zmiňované náležitosti.³ Kromě toho tato pracovní skupina též sleduje výpovědní hodnotu portfolio. Teprve pak portfolio podepisuje. Portfolio, která projdou touto prověrkou, pak mohou být prohlášena za oficiální.

6. Certifikace

Z každé školy může být závěrečné portfolio odborně posouzeno jakožto oficiální doklad prvního stupně. Toto potvrzení poskytují na základě normy DIN/EN 45011 oficiálně uznávaná certifikační střediska. Ze strany nezávislého institutu je tedy potvrzeno, že závěrečná portfolio vznikala v rámci daného postupu, že tento postup je jednotně dodržován a že tvrzení o závěrečném portfolio ze strany školy jsou vědeckým postupem ověřena.

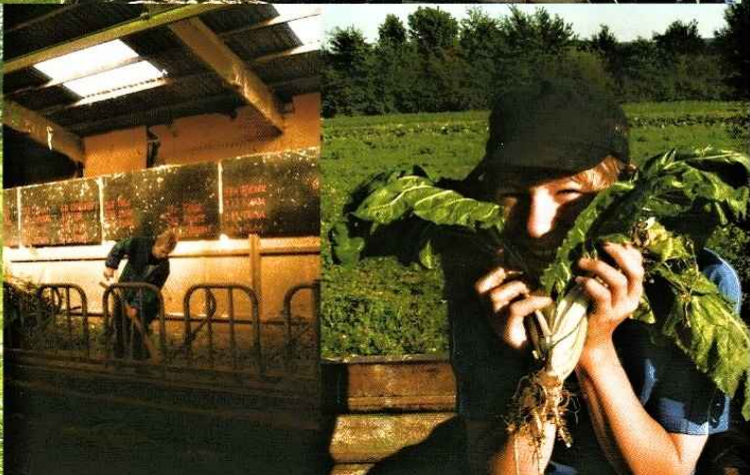
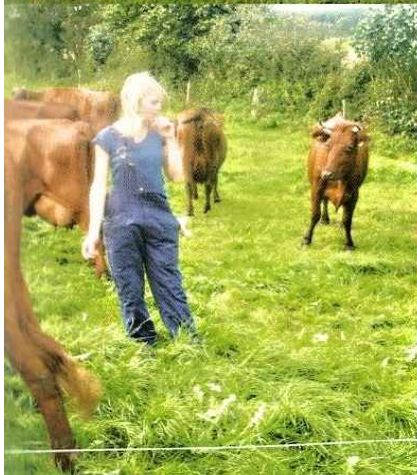
Až na základě tohoto prozkoumání je závěrečné portfolio oficiálně uznáno. Celý proces má být objektivní, platný a spolehlivý. Pro získání veřejného uznání je důležité, aby kvalita závěrečného portfolio byla prověřena uznávaným managementem, který se zaměřuje na kvalitativní prověřování dokumentů. Vychází se samozřejmě z toho, že dané školy se tohoto postupu budou vždy držet.

7. Účastníci projektu

Účastníky projektu jsou ty waldorfské školy, které v rámci předložené koncepce také splňují dané požadavky. Tyto školy jsou oprávněny pro svá závěrečná portfolio používat název „*Abschlussportfolio der Waldorfschulen in NRW*“ (tj. „Závěrečné portfolio waldorfských škol spolkové země *Nordrhein-Westfalen*“).

Školy získávají oprávnění na základě uzavření smlouvy s pověřenou pracovní skupinou (ARGE), která je sestavena z účastníků zapojených waldorfských škol.

³ Něm. „*Waldorf-Abschluss-Beauftragten*“, tj. ti, kteří prověřují náležitosti závěrečných portfolio.



3. Rozpoznání a určení kompetencí

Žákova sebereflexe představuje určitý střed celého dokladu, v němž se osvojené kompetence dokládají. Reflexe slouží jako pomůcka k tomu, aby žáci sami dokázali rozpoznat kompetence, které si osvojili, anebo aby si sami dokázali vědomě řídit proces učení.

Jedině žákyně dokáže nejlépe posoudit, co se během určitého úkolu skutečně naučila. Při žakovské sebereflexi se tedy nejedná o kontrolu toho, zda jsme na konci procesu učení dosáhli určitých cílů, ale jedná se o zrcadlení procesů, k nimž došlo během učení.

Může se stát, že pro nějakého žáka budou důležité ty zážitky, které se nemusí nutně shodovat s cíli vytyčenými samotným učitelem. V tomto ohledu je osvojování kompetencí otevřeným procesem. Jinak řečeno nejedná se zde tedy o kontrolu kvality, ale o svobodu učení a přijetí procesu učení za vlastní.

Žakovská reflexe je podstatný předpoklad k porozumění učení. Žáci středního stupně chtějí porozumět tomu, proč se něčemu mají učit. V jedné z empirických studií o waldorfských absolventech (jejímiž autory jsou *Barz* a *Randoll*) se dozvídáme o bývalých waldorfských žácích, kteří ani po 30 letech od ukončení své docházky nedokázali získat vztah k předmětu eurymie. Zřejmě v této oblasti tehdy chyběla ona nutná jasnost toho, proč se eurymii věnují, potažmo proč se jí mají učit.

Proces učení většinou probíhá nevědomě. Jelikož zpravidla nelze přímo sledovat vlastní vnitřní proces učení, odhalí se teprve ve výsledcích plynoucích z konkrétního cíleného jednání. Teprve ve zpětném pohledu se dá z výsledku usuzovat, jak probíhal proces učení, jenž mu předcházel. Tím máme na mysli to, že nás zajímá, zda byla zvládnuta určitá situace, zda se našlo řešení, zda se poštěstilo při určité činnosti. Vedle toho také můžeme sledovat, které z těžkostí či problémů při tom musely být překonány.

Rozpoznání vlastních procesů učení je pro žáky tvrdá práce. K tomu, aby dokázali popsat rozmanité kompetence, které si osvojili, potřebují pomoc a náležitá pojmy. Nejen pro žáky, ale i pro učitele se jedná o nezvyklý a náročný úkol, mají-li z činností vyvozovat určité kompetence.

Poznatková práce tohoto druhu není takovou aktivitou, do které by se všichni žáci beze všeho rádi pouštěli. Jeden z velkých problémů se při zjišťování osvojených kompetencí nachází v jejich správném uchopení; konkrétně ve správném užívání pojmů a v celkové písemné podobě.

Důležitým úkolem je také pomoc „jazykově slabým“ žákům při sestavování jejich sebereflexe. Tito tzv. „slabí žáci“ zde rychle mohou narazit na své hranice, protože ve srovnání se svými spolužáky jsou méně vybaveni analytickými a jazykovými kompetencemi. Proto potřebují doprovázení a podporu. Doprovázející učitel jim může pomoci při sestavování písemné dokumentace např. takovou formou, že ji napíše de facto spolu nebo se např. také může přikročit k alternativám k psané dokumentaci, kterou může představovat audiovizuální dokumentace (např. ve formě CD).

Jedna z vědeckých studií věnujících se žakovským sebereflexím ve spojitosti s dokládáním kompetencí (jejímiž autory jsou *Brater*, *Haselbach* a *Stefer*) dospěla k následujícím zjištěním:

„Jako první jsme si všimli toho, jak malé množství žáků je zvyklé o procesu učení přemýšlet. Zdá se, jakoby zcela odevzdali odpovědnost za proces učení buď instituci, tj. škole, nebo učitelům. Zpočátku je jim také zcela cizí a nesrozumitelná otázka, ve které se ptáme na to, které schopnosti při určitých činnostech jasněji vystoupily do popředí, popř. si je danou činností osvojili. I přesto, že jsou žáci silně formováni svojí rolí „učících se“, očividně pro ně otázky kolem procesu učení nejsou tématem a zřejmě se s ním doposud ani nemuseli vědomě vypořádávat.

Takováto zjištění vedou k zamýšlení, zda tady nedošlo k závažnému zanedbání ze strany školy. Skutečností však je to, že ani středoškoláci, a dokonce ani maturanti se nad svojí vlastní aktivitou „učení se“ nezamýšlí a mají o ní jen velmi letmé povědomí. To, co je pro nižší stupeň přiměřeným postupem – tj. věnovat se učení, ale nereflektovat ho – se bez váhání přebírá i na střední stupeň. Avšak „co, proč a jak se učíme“ to se běžně vůbec netematizuje.“⁴

Dokládání osvojených kompetencí vede k sebepoznání a sebevědomí. Nevzniká na základě hodnocení z vnějšku, ale vychází z doprovázené a usměrňované a až poté třetí stranou potvrzené sebereflexi.

Ze samotného zjišťování kompetencí nám zřetelně vyvstává obzvláště jeden cenný rys: v samotném jádru je dokumentace zhotovena toutéž osobou, která si sama prožila „vnitřní aspekt“ své činnosti.

Kompetence se nedají odzkoušet, ale dají se vyvodit jenom z popisu činnosti. Avšak nejpozději zde bychom si měli položit otázky:

- Jakým způsobem a v jakém rozsahu vůbec můžeme a smíme na základě osobního kompetenčního profilu evaluovat a dokumentovat vývojové procesy mladého člověka?
- Podíváme-li se na ideu kompetencí z kvalitativního hlediska, v jakém vztahu stojí k nauce o člověku?

Jádro osobnosti, individualizace a rozvoj ke svobodě se při evaluaci tohoto druhu nemohou stát předmětem zájmu. V mnoha oblastech osvojené schopnosti a kompetence mladého člověka vystoupí do popředí až později během jeho života a nedají se tedy nikterak fixně spojit s určitým životním obdobím. Právě při sociálních a osobnostních kompetencích se dostávají do popředí jasné hranice pro jejich evaluaci a dokumentaci.

⁴ Brater, Haselbach, Stefer. Str. 196 ad.

Rozpoznání kompetencí

V běžné každodenní mluvě se rychle uchylujeme k hodnocení, v němž říkáme, že někdo jedná „nekompetentně“ či je „nekompetentní“. Zřejmě také většinou přesně víme, co myslíme tím, když tvrdíme, že postrádáme kompetentní jednání či kompetentní osobu.

Avšak na rozdíl od toho je pro nás už mnohem těžší, když máme konkrétně popsat kompetence daného člověka, a to především tehdy, jde-li o nás samé, o rozpoznání našich vlastních silných a slabých stránek. Schopnosti člověka sahají daleko za kompetence k věcnému a úspěšnému jednání. Jedná se o potenciál, který je člověku již k dispozici a který může v průběhu svého života neustále rozvíjet, patří sem vnímání, představitivost, myšlení, pocitování, citění, zažívání apod.

Stejně tak může člověk již disponovat výrazně rozvinutými schopnostmi, které si přináší jako vrozené nadání. Mladý člověk může např. už předem disponovat určitým hereckým talentem a na jevišti své schopnosti a dovednosti už jen rozvíjí. U kompetence je však jinak. Je získaným potenciálem k úspěšnému uskutečnění individuálního a kontrolovaného jednání.

Hutter, Erpenbeck a Rosenstiel definují v odborné literatuře pojem *kompetence* následovně:

„Kompetence popisuje schopnosti nebo dispozice člověka, které ho uschopňují k tomu, aby v určité situaci dosáhl cíle na základě vlastního jednání a sebeusměrňování; jeho kompetence vychází z jeho zkušeností, dovedností a vědění.

Kompetence se nedají přímo „zkoušet“, ale projeví se až tehdy, když je dotyčný postaven do situace, kdy musí tvořivě reagovat na nové a nerutinní výzvy“

Setkáváme se zde tedy s popisem takových kompetencí a předpokladů, pomocí nichž jedinec může dojít k vytyčenému výsledku. Z toho se také dá usuzovat, že kompetence a schopnosti jsou určeny vlohami. Díváme-li se na kompetence a schopnosti (angl. „abilities“) v relativně těsném propojení s vlohami jedince, pak dospíváme k tomu, že dovednosti (angl. „skills“) odkazují na obsahový aspekt toho, co umíme, dokážeme, dovedeme či jsme schopni učinit (něm. „Können“), a to mnohdy již bez „zapínání vědomí“.

Dovednosti představují obsahově specifikovaný „um“ jako tomu je např. u dovednosti psát, číst či počítat. Na základě opakovaného procvičování se staly zcela mechanickými, popř. automatizovanými, tj. provádíme je téměř nevědomky.

Prozatím si řekněme, že pojem *kompetence* je jakýmsi společným jmenovatelem pro odborné a metodické znalosti, schopnosti a dovednosti, které také zahrnují osobnost jako takovou a její působení v sociálním okolí. V celku vzato zde můžeme mluvit o kompetenci k jednání.⁵

⁵ Něm. „*Handlungskompetenz*“.



Kompetence k jednání se skládá z dílčích kompetencí:

1. odborné kompetence
2. metodické kompetence
3. sociální kompetence
4. osobní kompetence

1. Odborné kompetence (osvojování obsahově-odborných kompetencí):

Odborné kompetence si zpravidla osvojujeme na základě takového věcného vědění či znalostí a dovedností, které jsou zapotřebí pro zvládnutí určitého odborného úkolu. Představují předpoklady, které nám umožňují samostatnou organizaci na mentální úrovni.

Tím jsou míněny takové odborné znalosti a dovednosti, pomocí nichž dokážeme přistupovat k řešení problémů kreativním způsobem. Také se díky nim dokážeme orientovat v našem vědění podle smyslu jeho jednotlivých částí, dokážeme je zařadit a vyhodnotit. Např. se jedná o:

- vědění (fakta, pravidla, pojmy, definice apod.)
- rozumění (fenomény, argumenty, vysvětlení apod.)
- poznání (souvislosti)
- úsudek (teze, témata, posouzení opatření)
- a další

2. Metodické kompetence (osvojování metodicko-strategických kompetencí):

Metodické kompetence zahrnují ovládání a používání rozličných pracovních metod a technik učení. Na instrumentální úrovni nás uschopňují k sebe-organizaci během našeho jednání, činnosti nebo při kreativním přístupu k úkolům a řešením. Jedná se např. o:

- shromažďování údajů
- jejich dohledávání, třídění, strukturování, vypisování, plánování, organizování či archivování
- prezentace
- referování
- vizualizace

Metodické kompetence bývají také často přiřazovány k odborným kompetencím.

3. Sociální kompetence (osvojování sociálně-komunikativních kompetencí):

Sociální kompetence vystupují do popředí vždy tam, kde spolu zachází lidé. Sociálně kompetentní chování se vyznačuje schopnostmi jako:

- umět se zařadit (např. do týmu)
- spolupracovat s ostatními
- navazovat vztahy (angl. *networking*)
- ovládat konflikty
- umět zacházet s kritikou

Jsou vlohami, které nás uschopňují ke komunikativní a kooperativní sebe-organizaci při našem jednání. Máme tím na mysli:

- kreativní „střetnutí“ a setkání s jinými lidmi
- chování orientované na skupinu a vztahy
- při vytváření nových plánů a cílů se např. jedná o:
 - naslouchání
 - zdůvodňování
 - argumentování
 - kladení otázek
 - diskutování
 - spolupráci
 - integraci
 - vedení rozhovorů
 - prezentace

4. Osobní kompetence

Mezi osobní kompetence řadíme takové schopnosti (znalosti, dovednosti a postoje), které se týkají přístupu k vlastní osobě, k sobě samému. Jelikož se však často projevují i na sociální rovině (např. dochvilnost, samostatnost, zodpovědnost), bývají často spojovány se sociálními kompetencemi.

Jedná se zde o předpoklady jako:

- schopnost odhadnout sám sebe, své síly
- schopnost přínosného (produktivního) nastavení
- schopnost získat úctu
- schopnost vytvářet motivy a obrazy o sobě samém

- schopnost rozvíjet vlastní nadání, motivaci a předsevzetí
- schopnost rozvíjet a učit se jak v rámci, tak i nad rámec práce; patří sem mj. předpoklady jako:
 - rozvíjení sebevědomí
 - radost z tématu či metody
 - identifikace
 - rozvíjení vlastního nasazení
 - vybudování úcty

O *schopnosti* (kompetenci) *jednat* mluvíme tehdy, když působí a vedou všechny zmíněné kompetenční oblasti směrem k úspěšnému a kompletnímu jednání nebo splnění úkolu. Jedná se o předpoklad jednat celistvě a sebe-organizovaně; tzn., že jsme schopni integrovat všechny výše zmíněné kompetence.

Někdy můžeme schopnosti a kompetence přiřadit k více kompetenčním oblastem. V tom případě pak během jejich přiřazování rozhoduje úhel pohledu. „Otevřenost“ pak může být osobní kompetencí (soustředíme-li se na osobnost jedince) nebo sociální kompetencí (protože má dopad na sociální okolí).

Jak se kompetence určují, a popř. evaluují?

Ve škole patří k jakémusi každodennímu životu výuky posuzování a hodnocení výsledků. Jedná se de facto o formu souhrnné evaluace, ve které jsou přezkušovány výsledky učení. Vedle tohoto tradičního hodnocení se v posledních letech vyvinula relativně nová evaluační kultura, kde se do středu pozornosti explicitně dostávají strategie, formy a procesy učení. K tomu došlo především z toho důvodu, že se školními aktivitami rozvíjí také sociální a osobní kompetence, které se nedají zviditelnit v dosud běžné formě „sumativní evaluace“⁶.

Zde předložená evaluace, tzv. „formativní evaluace“, se zaměřuje na zlepšení a podporu procesů učení. Podoba formativní evaluace je daleka kvalifikačním posudkům nebo známám na závěrečných vysvědčeních. Souvisí s diferencovanými slovními popisy procesů učení. Dává detailní zpětnou vazbu. Navenek představuje komunikativní dokumentaci o momentálním stavu vývoje.

Kompetence se nedají bezprostředně vyučovat nebo následně odzkoušet. Ve výuce vznikají rámcové podmínky a situace, ve kterých dochází k procesu učení. Právě v nich mohou žáci rozvíjet své schopnosti a kompetence. Proto se můžeme v rámci hodnocení pokoušet pouze o popis procesů učení, a zda či jak dotyčný žák ve své práci dostal své vlastní úrovni výkonnosti a jak se dokázal vyrovnat s předmětem, tématem či cílem své práce.

Vedle vnější evaluace se zde osvědčily především formy sebe-evaluace. Těm se však žáci musí naučit a také by měly být vyškolení v práci s evaluačními prostředky. Žáci si techniky

⁶ Tj. známkování.

sebe-evaluace teprve musí naučit a dostat se do stavu, kdy budou schopni samostatně pozorovat a popsat svůj proces učení a rozvoj svých kompetencí.

Na základě naší zkušenosti můžeme tvrdit, že žáci 9. až 12. tříd, kteří mají k dispozici návod a předem společně zformulovali některé z návodných otázek, jsou schopni jak adekvátního a diferencovaného popisu své práce, tak i evaluace vlastních kompetencí. Kritéria hodnocení se přitom neorientují dle jednoho měřítka, jež by platilo pro všechny, ale orientují se podle toho, jak se dotyčný žák vyrovnal se svými schopnostmi. Měřítkem hodnocení je na jedné straně samotný žák a na straně druhé je to výsledek, kterého svojí prací dosáhl.

Jakými způsoby je možné kompetence určovat?

U evropského jazykového portfolia, u *Europass* a u německého *Profilpass* se používají kompetenční rastry jako pracovní a evaluační nástroje či jako nástroje sebeřízení. Pomocí kompetenčních rastrů se odkazuje k obsahům a kvalitativním charakteristikám rozličných oblastí učení a práce. Jsou k tomu předem dány výpovědi typu „*Již dokážu ...*“. Výroky tohoto druhu umožňují žákům a studentům, aby se ve své práci zorientovali a dokázali ji dát do vztahu s předem formulovanými kompetencemi.

Na vertikální rovině kompetenčního rastru jsou uvedena ta kritéria, která jsou určující pro dotyčnou odbornou oblast, pro vyučované téma, popř. pro samotnou oblast kompetencí. Na horizontální rovině je popsáno vícero úrovní. Tím se dostáváme k přehledu vývojového horizontu od jednoduchých a základních znalostí až po komplexní schopnosti. Touto cestou kompetenční rastry pomáhají žákům, aby se orientovali a dokázali posoudit vlastní výkon a schopnosti. Uvědomí si tím také, kde jsou jejich silné či slabé stránky. Jedná se zde o snahu dát do vztahu individuální výsledky s referenční hodnotou. Žáci označují to, čeho již dosáhli, nebo si popř. vytyčí pomocí předloženého rastru cíle, pomocí kterých mohou zlepšit své kompetence během procesu učení.

Práce s kompetenčními rastry je značně formalizovaným postupem. Je dobře přijímán hlavně dospělými, avšak pro mladé lidi je méně vhodným postupem. Výsledky učení jsou zachycovány pomocí předem daných kategorií, resp. rastrů, přičemž se osobní vklad a proces učení jako takový již nedá z takových tabulek vyčíst. Proto jsme pro náš projekt vyvinuli otevřený postup, který se v současnosti nachází ve zkušební fázi.

Náš postup se skládá se ze tří částí:

- 1) smysl a cíl projektu
- 2) žákova sebereflexe spojená s příslušnou školní aktivitou, zde pozoruje:
 - svůj vlastní proces učení
 - své individuální výsledky,
 - to, co získal během učení
 - sám sebe (forma sebepoznání)
- 3) hodnotící komentář ze strany učitele, který se vyjadřuje k:
 - chování žáka během učení,
 - k jeho výsledkům a
 - ke kompetencím, které zřetelně vystoupily do popředí během žákovy aktivity

Při sebereflexi má žák možnost individuálně a autenticky popsat vlastní proces učení, své výkony a výsledky z učení a dospět k určitému stupni sebepoznání. Není svazován pevně daným referenčním rámcem či předem stanoveným rastrem a tabulkou.

Při srovnávání s předem daným profilem může žák vycházet při sestavování osvojených kompetencí nikoli z tabulek, ale ze sebe-evaluace a vnější evaluace. Ve vnější evaluaci dochází k přiměřenému potvrzení, doplnění či korigování žákovy sebereflexe.

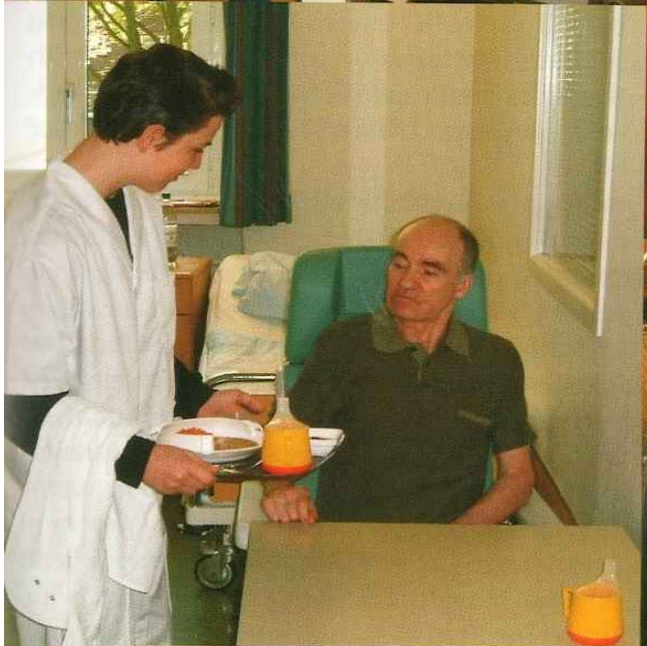
Podle definice dané *Engruberem* a *Beckem* nejsou kompetence přímo prověřitelné, ale „*dá se k nim dospět jediné pohledem na konkrétní realizaci osobních vloh*“. V tomto smyslu se snažíme evaluovat kompetence žáků otevřeným postupem.

Jak se vyhotovuje doklad o osvojených kompetencích, popř. kompetenční profil?

Doklad o získaných kompetencích, jež je součástí závěrečného portfolia Waldorfských škol spolkové země *Nordrhein-Westfalen*, se zpravidla skládá ze tří částí:

1. smysl a cíl projektu
2. žákova sebereflexe
3. vnější hodnocení

- *Smysl a cíl projektu* obsahuje školní rámcové podmínky a požadavky spojenými s pedagogickými cíli. Nejčastěji je vyhotoven jako ucelený daný text, který v nepozměněné podobě použijí všichni žáci téže třídy či všichni, jež se účastní stejného projektu. Je zpravidla formulován ze strany školy, může ho vyhotovit učitel nebo tutor. Popis obsahuje údaje o tom, zda projekt byl povinný či dobrovolný. Pojmenuje specifická těžiště projektu s ohledem na jeho obsah, metodu a vytyčených pedagogických cílů. Obsahuje odkazy na odpovídající znalosti, dovednosti, postoje a kompetence, které si žáci v průběhu projektu mohou osvojit.



- *Žákova sebereflexe* obsahuje jméno žáka, téma projektu, kde, kdy a jak dlouho se realizoval. Žák popíše vytyčené cíle, ambice a očekávání vzhledem ke znalostem, dovednostem, postojům a kompetencím, které chce získat. Dále popíše a analyzuje vlastní proces učení, výsledky učení a co z toho všeho se uskutečnilo.

- *Vnější hodnocení* může ze strany vedoucího projektu jednoduše vyjadřovat souhlas, popř. doplnit komentářem, vlastním hodnocením nebo se může jednat o směsici všeho. Obsahuje odkazy vzhledem k tomu, o co se daná pozorování opírají (vlastní vnímání, informace od spolupracujících, zpětné otázky směřované k dalším kolegům).

Formální aspekty dokladu o získaných kompetencích:

- jméno školy
- školní rok a datum
- úplné jméno, popř. datum a místo narození
- ročník, který žák v okamžik projektu navštěvuje
- razítko školy a podpis zástupce školy (vnější hodnotitel, učitel či tutor)
- popř. podpis žáka

1. Popis činností:

Středem dokladu o získaných kompetencích je *žákova sebereflexe*. Ve své sebereflexi se zaměřuje na konkrétní činnosti a jednání. Zkoumá a popisuje je, protože schopnosti a kompetence se zviditelní jen na základě konkrétního průběhu našeho počínání. Díváme-li se na činnost, která má být zvládnuta, zjistíme, že se jedná o komplexní skutečnost. Skládá se z mnoha dílčích činů, které se skládají z ještě drobnějších úkonů. Je proto výhodné, abychom při jejich popisu postupovali chronologicky. *Žákova sebereflexe* se pokud možno formuluje v úzké časové návaznosti, tedy ideálně během či bezprostředně po ukončení projektu. Podklady pro tuto sebereflexi jsou vlastní pozorování žáků a doprovodného učitele daného projektu.

2. Určení kompetencí a schopností:

Během dalšího kroku žák vyhází ze svého popisu vlastních činností a určí ty kompetence, schopnosti a dovednosti, které získal a procvičoval je při výkonu určité činnosti. Nyní jde o to, abychom poznali, v jaké oblasti je žák již „kompetentní“, tj. kde jsou jeho silné stránky. Kompetence vyvstanou a mohou se prokázat až na základě vyřešení problému, zvládnutí úkolu a dosažení cíle.

3. Doložení kompetencí vnější evaluací:

K tomu, abychom sebe-evaluaci mohli přisoudit určitou objektivitu, je zapotřebí vnějšího hodnocení. Další osoba (či osoby) tak zdůvodňuje, popř. jen potvrzuje či koriguje rozsah osvojených kompetencí. Toho se samozřejmě mohou zhostit jen lidé, jež se k daným činnostem mohou vyjádřit, tj. lidé, kteří s dotyčným žákem spolu žili, nacvičovali, hráli, spolupracovali nebo z výsledků jeho práce mohou odvodit, co anebo jak dobře něco zvládl. Čím více vnějších hodnocení je možné nasbírat, tím zpravidla získáme objektivnější výsledky.

4. Hodnocení kompetencí: osobní kompetenční profil

V osobním kompetenčním profilu se žák pokouší na konci své školní docházky o uchopení a zhodnocení získaných kompetencí, svých silných stránek a potenciálů. Vyplyvá z toho, že žák určuje získané kompetence na základě vlastního zhodnocení a úsudku o jejich rozsahu. V osobním kompetenčním profilu se tedy popisují získané kompetence a jejich skutečné osvojení je dokládáno odpovídajícím způsobem.

5. Certifikace a kvalifikace:

Prvním krokem oficiálního uznání dokladu o získaných kompetencích je jeho posouzení a certifikace ze strany uznaného certifikačního institutu. Dochází tím z nezávislé strany k potvrzení, že doklad vznikl v rámci kontrolovaného procesu, že daný proces odpovídal jednotným požadavkům a že tvrzení školy o daném kompetenčním dokladu prošlo vědeckým zkoumáním a je považováno za pravdivé. Celý proces má splňovat požadavky objektivity, validity a spolehlivosti.

Během dalšího kroku se z dokladu o získaných kompetencích vytváří kvalifikační doklad. Tím máme na mysli, že dané schopnosti se porovnají s vyžadovanou úrovní (např. se jedná o požadavky závěrečné zkoušky určitého vyučnického oboru nebo o vzdělávací cíl či určitou oblast úkolů). Pro uznání veřejností je důležité, aby kvalita kompetenčního dokladu byla zaručena uznaným managementem, který se zaměřuje na kvalitu. Vedle toho je samozřejmě také důležité, aby celý předepsaný průběh procesu byl danou školou dodržen.

4. Praktická doporučení pro psaní žákovské sebereflexe, formulování doprovodných otázek a vytváření kompetenčního profilu

Před tím, než si žáci napíší svoji vlastní reflexi, je vhodné společně s nimi zformulovat průvodní otázky. Můžeme při tom vycházet z následujících hledisek:

- Jméno žáka / žákyně.
- Téma projektu.
- Kde, kdy a jak dlouho projekt probíhal.
- Pracovní postup: *S čím se začalo, jaké pracovní kroky následovaly, které z nich byly obtížné, které snazší; co bych příště udělal/a jinak?*
- Okolnosti: *Kde byla práce převážně zhotovena; kde se mi při práci dařilo, jaké okolnosti práci ztěžovaly?*
- Podpora: *Kdo mi pomáhal? Co mi pomohlo? Která doporučení, rozhovory a informace byly pro moji práci užitečné?*
- Čas: kolik času jsem měl/a k dispozici a kolik jsem skutečně potřeboval/a; jak jsem si ho naplánoval/a?
- Silné stránky práce: Co se mi podařilo, s čím jsem spokojen/a; na co jsem do jisté míry pyšný / pyšná?
- Slabé stránky práce: Co se mi tak zcela nepodařilo; co bych rád/a vylepšil/a; kde jsem se setkal/a s obtížemi, které jsem ještě nedokázal/a zvládnout?
- Nedostatečná informovanost, nepříznivé podmínky: Co jsem měl/a vědět či měl/a mít k dispozici, abych práci zvládl/a ještě lépe?

Následující průvodní otázky slouží k orientační představě o tom, jak se dá žákovská sebereflexe k jednotlivým praktikům a projektům pojmout. Všechny průvodní otázky se dají dle specifických podmínek projektu rozšířit, nebo se může vybrat jen užší okruh otázek. Kromě toho můžeme jejich formulace variovat. Zpravidla se při společné práci s žáky objeví vždy nové formulační možnosti. Dále je uveden kompetenční profil k různým praktikům.

Průvodní otázky k zemědělskému praktiku⁷:

- Kde jsem pracoval/a (pole, stáj, kuchyň, zahrada se zeleninou, stavba, apod.)?
- Co jsem měl/a na starost?
- S jakým náčiním jsem se musel/a naučit zacházet?
- Které z dříve nabytých schopností jsem mohl/a využít? Čemu novému jsem se během práce přiučil/a?
- Co jsem musel/a (dlouho) nacvičovat či vykonávat, než jsem si to osvojil/a?
- Jak dlouho jsem při činnosti vydržel/a v kuse bez přestávky?

⁷ Viz přílohu.

- Jsem s výsledky své práce spokojen/a?
- Kdybych se k této práci dostal/a ještě jednou, dělal/a bych něco jinak?
- Jak se mi dařilo ve spolupráci se spolužáky či spolupracovníky?
- Jak se proměnil můj vztah k přírodě a k zemědělství po mé zkušenosti z praktika?

Kompetenční profil:

Odborné kompetence

- znalosti o konvenčním a biodynamickém zemědělství, o jejich rozdílech a o tom, co mají společného
- specifické znalosti o polním hospodářství, o chovu dobytka a o krajinné péči
- zručnost a věcně přiměřené zacházení s náčiním (motyka, pila, rýč, hrábě, ...) a stroji (např. stroj na třídění brambor, míchačka, dojící zařízení)
- prezentace členěné a obsahově přiměřené přednášky

Metodické kompetence

- organizovaný postup při různých činnostech (polní práce, zahradnické činnosti, služba ve stáji, služba v kuchyni, v sýrárně či v pekárně, stavební a údržbářské práce, péče o les)
- přiměřená dokumentace a prezentace pracovních výsledků jak v písemné, tak i v přednáškové podobě
- přiměřené zacházení s hygienickými předpisy

Sociální kompetence

- rozvíjení povědomí o souhře člověka a přírody
- rozvíjení úcty k pracovním procesům v zemědělství a biologických potravin
- ohleduplnost během práce ve skupině
- spolupráce
- akceptace vrstevníků, učitelů a všech obyvatel statku
- dodržování společných pravidel
- schopnost se zařadit do každodenního života statku a do jeho společenství
- ochota pomoci
- tolerance
- schopnost zvládnout konflikty
- umět zacházet s kritikou

Osobní kompetence

Výdrž, vědomí zodpovědnosti, spolehlivost, pečlivost, flexibilita, dochvilnost, rozvíjení duchapřítomnosti, odvaha k volné přednášce, tvořivost, sebedůvěra, nasazení, rozvíjení schopnosti něco ocenit, zájem, samostatnost při zvládnání zadaných úkolů.

Průvodní otázky k zeměměřičskému praktiku⁸:

- Kterých úkolů jsem se během praktika zhostil/a?
- Co jsem se naučil/a při práci s teodolitem, měřicím pásmem a měřicí tyčí?
- V kterých oblastech matematiky jsem se začal/a pohybovat s větší jistotou?
- Co nového jsem se naučil/a?
- Během kterých činností spojených s vytvářením mapy se mi obzvláště dařilo?
- Které z již dříve osvojených dovedností jsem při práci mohl/a dobře využít?
- Čemu jsem se musel/a (dlouho) věnovat, než jsem si to osvojil/a?
- Jak dlouho jsem byl schopen / byla schopna pracovat v kuse bez přestávky?
- Jsem spokojen/a se svými pracovními výsledky?
- Kdybych se k této práci dostal/a ještě jednou, dělal/a bych něco jinak?
- Jak se mi dařilo ve spolupráci se spolužáky?
- Jak se proměnil můj vztah k matematice po mé zkušenosti ze zeměměřičského praktika?

Kompetenční profil:**Odborné kompetence**

- správné složení a nastavení teodolitu
- správné zacházení a obsluha měřicích přístrojů
- matematické znalosti z trigonometrie
- odborné výpočty
- kreslířské znalosti a dovednosti
- věcně správné vyhotovení mapy daného prostoru
- přenos teoreticky osvojených trigonometrických a matematických znalostí do praxe
- prostorová představivost

Metodické kompetence

- přesné vedení záznamů z měření
- osvojení a ovládání kontrolních mechanismů
- přesné odčítání a obsluha nástrojů
- pečlivost a zručnost při kreslení
- přesné vytyčení mnohoúhelníkového tvaru či daného území v terénu
- ovládání matematických postupů

⁸ Viz přílohu.

Sociální kompetence

- tolerance
- schopnost týmové spolupráce
- ochota pomoci
- ohleduplnost
- samostatné plánování a organizace práce ve skupině
- konstruktivní přístup ke konfliktním situacím
- vůdčí kompetence
- schopnost spolupracovat

Osobní kompetence

- schopnost přesného pozorování
- trpělivost
- pečlivost
- spolehlivost
- dochvilnost
- výdrž
- tvořivost
- přesnost
- schopnost reflexe
- přehled
- schopnost ovládnout se po fyzické stránce při dlouho trvajících pracovních procesech
- přizpůsobivost
- samostatnost při zvládnání úkolů
- smysl pro pořádek
- čistá práce
- rozvíjení pocitu hodnoty vlastní práce a sebe sama

Průvodní otázky k profesnímu praktiku⁹:

- V jakém podniku jsem pracoval/a?
- Co bylo mým úkolem (mými úkoly)?
- Jaká byla má pracovní doba a s kým jsem spolupracoval/a?
- Jak rychle jsem získal/a přehled o mých úkolech?
- Do jaké míry jsem byl schopen / byla schopna pracovat samostatně?
- Které z již dříve osvojených schopností a znalostí jsem mohl/a při své práci využít?
- Čemu jsem se musel/a věnovat (dlouho), než jsem si to osvojil/a?
- Jak dlouho jsem vydržel/a pracovat bez přestávk?
- Co bych příště dělal/a jinak?
- Jak se mi dařila spolupráce se spolužáky a se spolupracovníky?

⁹ Viz přílohu.

- Jak se proměnil můj vztah ke světu práce po mé zkušenosti z profesního praktika a jak se proměnily mé představy o mé vlastní profesní budoucnosti?

Kompetenční profil:

Odborné kompetence

- prozkoumání určitého pracovního prostoru, tj.:
 - nasbírání poznatků o pracovním místě jako takovém
 - získání poznatků o průběhu a rozsahu práce
 - zjištění vstupních předpokladů
 - zjištění pracovních podmínek
- rozvíjení myšlenkové a praktické zručnosti
- specifické odborné znalosti o konkrétní profesi

Metodické kompetence

- shromažďování informací o možných vzdělávacích cestách
- nacvičování technik potřebných pro zdárný přijímací pohovor
- umění zprostředkovat vlastní silné stránky a schopnosti
- samostatná a zodpovědná organizace vlastního pracovního prostoru během praktika
- věcné a odpovídající vedení zpráv v záznamovém sešitu
- obratná prezentace pracovních výsledků

Sociální kompetence

- rozvíjení týmové spolupráce
- tolerance vůči pracovním kolegům
- zdvořilost
- kontaktní schopnosti
- ochota pomoci
- zvládání konfliktních situací
- sociální nasazení
- ochota přijmout zodpovědnost
- jistota při zacházení s lidmi
- ohleduplnost

Osobní kompetence

- umět naslouchat
- řídit se pracovními pokyny a návody
- schopnost přizpůsobit se
- trpělivost
- akceptování podnikových struktur
- výdrž

- komunikativní schopnost
- dochvilnost
- spolehlivost
- čestnost
- odolnost vůči stresu
- rychlé chápání
- samostatnost
- tvořivost
- ochota učit se novému
- sebekázeň
- odolnost vůči zátěži
- schopnost soustředit se
- schopnost kritiky a jejího přijetí
- pečlivost
- organizační talent
- smysl pro pořádek
- cílevědomost
- schopnost zapamatování
- vhodný přístup při zacházení s druhými
- schopnost prosadit se

Průvodní otázky k třídní hře¹⁰:

- Kterých rolí jsem se zhostil/a?
- Jak jsem se do nich vpracoval/a?
- Na jaké obtíže jsem při tom narazil/a, jak jsem se s nimi vypořádal/a?
- Jakou metodou jsem si osvojila text mé postavy?
- Kterými zkušenostmi jsem si při vystupování na pódiu prošel / prošla?
- Co jsem musel/a (dlouho) zkoušet, než jsem si to osvojil/a?
- Jak se mi dařila práce s „jevištní promluvou“?
- Jsem spokojen/a se svými hereckými výsledky?
- Co bych příště udělal/a jinak?

- Kterých úkolů jsem se zhostil/a navíc vedle své role?
- Co všechno jsem při tom musel/a zvážit?
- Jak jsem se dokázal/a vypořádat s časovým managementem?
- Do jaké míry jsem dokázal/a pracovat samostatně?
- Které z dříve osvojených schopností a znalostí se mi zde hodily?
- Jak dlouho jsem dokázal/a pracovat v kuse bez přestávky?

¹⁰ Viz přílohu.

- Jak se mi dařilo ve spolupráci se spolužáky?
- Jak se díky práci na divadelní hře změnilo mé vnímání sebe sama a můj přístup ke spolužákům?

Kompetenční profil:

Odborné kompetence

- znalost žánrově specifických znaků dramatu nebo muzikálu
- porozumění a nasazení pro aktuálnost a nadčasovost dramatických témat a jimi kladených otázek
- adekvátní popis biografie rolí a jejich charakteru
- sepsání díla nebo zpracování načrtnutého sledu scén s tématy dle vlastního výběru
- smysluplné krácení některých pasáží
- literatura dramatu a možnosti jejího tvůrčího zpracování (její čtení a následná cesta od obsahu k živým scénám)
- využití řemeslných dovedností při jevištním ztvárnění scény, při šití kostýmů, při osvětlovací a zvukové technice, při výrobě plakátu a programových sešitků, při propagaci a finančním managementu
- odborné kompetence taneční a pěvecké, ve hře na hudební nástroje, při vytváření masek a v oblasti školení hlasu a mluveného projevu
- zkušenosti a obratnost v režisérské asistenci
- schopnost divadelního napovídání
- rozvíjení jevištní zúčastněnosti

Metodické kompetence

- využití vzájemné shody mezi gesty a řečí
- výběr hry a obsazení rolí s ohledem na situaci ve třídě a ve škole
- orientace, umístění a vědomý pohyb v prostoru
- zařazení neverbálních interakcí
- porozumění a realizace požadavků režiséra
- rozvíjení myšlenkového předjímání toho, co je patrné z řeči
- rozvíjení připravenosti pro dialog
- využití a realizace vlastní tvořivosti
- rozvíjení smyslu pro styl při ztvárnění určité postavy
- učit se zacházet s časem

Sociální kompetence

- nacvičení sociálních kompetencí během výběru hry a přidělování rolí (schopnost odhadu vůči druhým i sobě / znalost lidí)
- schopnost vcítit se (asistence režisérovi, schopnost pracovat v týmu, ohleduplnost)
- tolerance vůči spolužákům

- zdvořilost
- schopnost navázat kontakt
- ochota pomoci
- schopnost pracovat se vzniklými konflikty
- sociální nasazení
- ochota přijmout zodpovědnost
- jistota při zacházení s lidmi
- schopnost dialogu
- interakce s publikem

Osobní kompetence

- zdravé a konstruktivní zpracování kritiky a obecně krizových situací
- sebevědomí
- nasazení tvořivého potenciálu s povědomím celého procesu
- schopnost vcítit se
- rozvíjení pozornosti a bdělosti
- připravenost pustit se do „hraničních zkušeností“ (vůle vydržet)
- odhad vlastních fyzických a psychických hranic
- osvojení sebezkušenostních metod
- schopnost vcítit se do jiného charakteru
- závaznost divadelních zkoušek (dochvilnost, zodpovědnost)
- zachování přehledu i přes rozmanitost a komplexnost souvislostí
- zachování klidu a odstupu v chaoticky nebo lidsky náročných situacích
- upozadění osobních preferencí / přátelství ve prospěch společné věci
- rozvíjení odhadu druhých i sebe sama / znalost lidí
- naučit se sjednotit autorovy a režisérovy intence s těmi vlastními
- překonání trémy

Průvodní otázky k ročníkové práci:

- Které téma jsem zpracovával/a a jak jsem se k němu dostal/a?
- V čem spočívalo těžiště mé práce?
- Co jsem zjistil/a, vyzkoušel/a si a probádal/a?
- Co jsem na základě svých otázek a své práce chtěl/a především zjistit?
- Jakých pomocných prostředků jsem při tom využil/a?
- Které z dřívější nabyté znalosti a dovednosti jsem mohl/a při své práci dobře využít?
- Jakou cestou jsem ke svým pracovním výsledkům dospěl/a a jak jsem je uspořádal/a?
- Jak a pomocí jakých prostředků jsem své pracovní výsledky prezentoval/a?

- Jak fungovalo mé časové naplánování?

- Jak dlouho jsem se dokázal/a na téma soustředit a pracovat na něm v kuse bez přestávk?
- Potřeboval/a jsem dodatečnou pomoc?
- Byl můj výtvar hotov během daného časového rámce?
- Odpovídá konečný výtvar tomu, co jsem si představoval/a během svého počátečního plánování?
- S čím jsem spokojen/a?
- Co bych příště udělal/a jinak?
- (v případě práce ve skupině: Jak dobře se mi dařilo spolupracovat se spolužáky, popř. spolupracovníky?)
- Co se díky zpracování ročníkové práce proměnilo v mém vnímání sebe sama a v mém přístupu k druhým?

Kompetenční profil:

Odborné kompetence

- vypořádání se s vlastním zvoleným tématem po teoretické, praktické a/nebo umělecké stránce
- písemná dokumentace jak výsledků práce samotné, tak i výzkumu, jež ji předchází
- využití takových řemeslných a uměleckých dovedností, jež odpovídají tématu
- jistota v zacházení s formálními požadavky v mluvě a písemném ztvárnění
- základní znalosti ve vědecké práci (pořizování výpisků, zjišťování informací, dokumentace)

Metodické kompetence

- rozvíjení schopnosti pokládat otázky a nalézat možnosti, jak je řešit
- naučit se naplánovat si čas
- praktická realizace nápadů
- naučit se různým technikám řešení
- koordinace skupinové práce
- ve spolupráci se spolužáky vybírat vhodné formy prezentace
- ovládat různé techniky přednášení

Sociální kompetence

S ohledem na téma je zapotřebí různých sociálních kompetencí, např.:

Při divadelní hře, při spolupráci s orchestrem nebo hudební skupinou, při tanečním projektu:

- ohleduplnost
- schopnost týmové spolupráce

- tolerance vůči kolegům z týmu
- zdvořilost
- schopnost kontaktu
- ochota pomoci
- trpělivost

V kontaktu s doprovázejícím učitelem:

- zdvořilost
- držení se domluveného, otevřenost vůči novým podnětům

Osobní kompetence

- rozvíjení výdrže a tvořivosti
- přebírání zodpovědnosti
- dokázat v praxi svoji samostatnost
- vyzkoušení vlastních schopností
- zážitek vlastní výkonnosti (hraniční zážitek)
- nalezení sebe sama
- trpělivost se sebou samým
- dochvilnost
- spolehlivost
- čestnost
- rozvíjení odolnosti vůči frustraci
- naučit se zacházet se zklamáními

Průvodní otázky k uměleckému zakončení:

- Jakých dalších úkolů jsem se zhostil/a při závěrečné prezentaci kromě vlastní umělecké části (spolupráce se spolužáky, pomoc při organizování, vytváření plakátu, sestavování programu, rukodělné práce apod.)?
- Na co všechno jsem při tom musel/a myslet?
- Jak jsem se vypořádal/a s časovým managementem?
- Do jaké míry jsem dokázal/a pracovat samostatně?
- Které z dřívějších nabytých znalostí a dovedností jsem mohl/a při své práci dobře využít?
- Jak dlouho jsem dokázal/a pracovat v kuse bez přestávky?
- Jak se mi dařila spolupráce se spolužáky?
- Které umělecké části eurytmického vystoupení jsem se ujal/a?
- Které z dřívějších nabytých znalostí a dovedností jsem mohl/a při své práci dobře využít?
- Co jsem se musel/a (dlouho) učit než jsem si to dokázal/a osvojit?
- Jaké zkušenosti jsem získal/a při vystupování na velkém pódiu?
- Jaký význam pro mě má umělecký závěr?

Průvodní otázky k formulaci dobrozdání vyhotoveného vedoucím ročníkové práce:

Písemné dobrozdání vedoucího ročníkové práce by mělo zahrnovat následující výpovědi:

Téma práce a co jí předcházelo:

- výběr tématu (popř. jiná možná témata, jež nebyla vybrána)
- příprava (věcná orientace v tématu, dohledávání literatury a dalších potřebných podkladů, popř. hledání místa pro praktikum, kurzy, cesty apod.)

Průběžná práce během roku:

- časové naplánování
- samostatnost
- spolupráce s vedoucím ročníkové práce
- obsah a rozsah práce
- zpracování praktické a/nebo teoretické části
- vlastní žákův vklad
- pracovní proces
- zvládání problémů
- věcné nebo organizační problémy

Případný příspěvek během vystoupení:

- Co bylo jak ztvárněno?

Přednáška:

- členění
- rozsah
- mluva
- odpovídání na otázky

Výstavní prostor:

- úprava

K tomuto dobrozdání jsou připojeny jak poznámky druhého hodnotitele, tak také žákova sebereflexe.

5. Smysl a cíl jednotlivých praktika projektů

Jedná se o školní rámcové podmínky a pedagogické záměry, které bývají obvykle formulovány ze strany školy, tj. učitelem či tutorem. Z textu se dozvídáme, zda se jednalo o dobrovolný či povinný projekt. Pojmenovává specifická těžiště projektu s ohledem na jeho obsah, metodu a pedagogické zacílení. Obsahuje informace o odpovídajících znalostech, dovednostech, postojích a kompetencích, které si žákyně může osvojit.

Text má seznámit nezasvěcené (např. potenciální zaměstnavatele) s obecnými možnostmi vedoucích k získání určitých kompetencí a s pozadím jednotlivých aktivit, a popř. také seznamuje s jejich průběhem, pokud se jedná o méně známou činnost. Text dále popisuje, co se díky této aktivitě žák může naučit, zabývá se tedy příležitostmi (potenciály) toho, co se žák může naučit. Jaké schopnosti a kompetence žákyně v rámci těchto aktivit skutečně rozvíjela a osvojila si je, to následně uvádí ve své sebereflexi.

Části „Smysl a cíl“ a „Sebereflexe žáka“ tvoří společně s komentářem učitele celistvý obraz, který informuje o procesu učení, o jeho možných potenciálech a skutečných výsledcích, a popisuje a dokumentuje odpovídajícím způsobem rozsah osvojených kompetencí.

Následující příklady jsou převzaty z kompetenčních dokladů ze školy *Rudolf Steiner Schule Bochum*.

Zemědělské praktikum

Zemědělské praktikum v 9. třídě si mj. klade za cíl přiblížit žákům ekologická témata na základě jejich zasazení do praxe. Na teoretické úrovni se žáci vypořádávají s rozdíly mezi konvenčním a biologicko-dynamickým zemědělstvím. S praktickou realizací se seznamují na dvoutýdenním pobytu na statku *Demeterhof*. Jako třídní společenství zde žijí a pracují společně s tamními pracovníky a obyvateli a včleňují se do celkového uspořádání života na statku.

14ti až 15ti letí žáci vykonávají převážně fyzickou práci, při níž se především „školí“ ve výdrži, ve vědomí zodpovědnosti, ve spolehlivosti a pečlivosti. Dále rozvíjí jak úctu a uznání vůči pracovním procesům v zemědělství a biologickým potravinám, tak také vědomí souhry mezi člověkem a přírodou.

Mladiství dokumentují svoje činnosti, které vykonávali během různých pracovních úkonů, v osobním pracovním deníku nebo ve společné brožuře. V tomto dokumentu každý žák zachycuje formou zpětného pohledu práci, jíž se věnoval.

Po skončení praktika si každý žák připraví krátký referát o vybraném aspektu práce nebo soužití během této doby. Svůj příspěvek pak přednese před rodiči, učiteli a hosty.

Zeměměřičské praktikum

Během zeměměřičského praktika v 10. třídě dochází k praktickému využití trigonometrie, které se žáci v předcházejícím období věnovali ve výuce matematiky. Během vyměřování konkrétního úseku (čistě krajiny či krajiny se zástavbou) si žáci osvojují znalosti a schopnosti při zacházení s potřebnými měřicími zařízeními. Touto činností získávají data, která dále zpracují odpovídající matematickými postupy. Ty pak přenesou do nákresu mapy daného území.

Během toho se žáci učí samostatné organizace uvnitř jednotlivých pracovních skupin, a to takovým způsobem, aby mohli využít ku prospěchu své práce rozdílná nadání každého člena skupiny. Kromě toho rozvíjejí porozumění pro nutnost na jedné straně přesné a pečlivé práce uvnitř skupiny, a na straně druhé efektivní „souhry“ jednotlivých skupin na vytyčeném území. Žáci se učí docenovat praktický přínos plánů měst či map.

Při jednotlivých činnostech se posiluje jejich abstraktní uvažování, což se především projeví jak ve schopnosti abstrahovat krajinu do obrazové formy, tj. mapy, tak také ve schopnosti opačné, tj. z mapy vyčíst podobu krajiny. Tím se zvláště školí jejich osobní smysl pro orientaci.

Po skončení praktika si každý žák připraví krátký referát o vybraném aspektu práce nebo soužití během této doby. Svůj příspěvek pak přednese před rodiči, učiteli a hosty.

Profesní praktikum

Každý žák absolvuje buď na konci 10. třídy nebo na začátku 11. třídy individuální orientační praktikum. Tímto praktikem žák vstupuje jednou nohou do světa povolání. Získá konkrétní náhledy do světa práce a začlení se do pracovního procesu zprvu neznámého podniku.

Příprava na praktikum probíhá již ve výuce, kde v rámci odpovídajícího předmětu (v českých podmínkách tím nejčastěji bude předmět „ekonomie“) získávají informace o různých cestách dalšího vzdělávání, nacvičují si podpůrné techniky pro budoucí přijímací pohovory, učí se jak určit své osobní silné stránky a schopnosti. K tomu patří také návštěva v poradenském centru pro absolventy škol, jež jsou zpravidla součástí pracovních úřadů. Praktikum je doplněno čtyřmi výcvikovými semináři, ve kterých si žáci nacvičují různé situace, do kterých se během přijímacích pohovorů mohou dostat.

Během pracovní fáze jsou žáci odkázáni sami na sebe, na vlastní zodpovědnost, a sami si obstarávají místo, kde mohou vykonat své orientační praktikum. V této fázi si mohou v praxi vyzkoušet různé strategie, které se naučili během výcvikových seminářů.

Během třítydenního praktika jsou žáci velkou měrou odkázáni sami na sebe a musí prokázat sociální kompetence jako např. spolehlivost a výdrž, především pak také

zodpovědnost při samotném pracovním procesu. Kromě toho se musí naučit, jak se zachovat přiměřeným způsobem vůči neznámým lidem a ocitnou-li se v nových situacích.

Žák po skončení praktika vyhotoví zprávu o svém pracovním místě a svých zkušenostech a preferuje o nich rodičům, učitelům a hostům. K jeho dokumentaci a reflexi náleží složka obsahující zprávy o průběhu praktika.

Divadelní hra

Divadelní projekt má na naší škole¹¹ výjimečné postavení a je pevnou součástí učebního plánu. V 11. třídě stojí na pořadu dne buď německá, nebo cizojazyčná hra s velkou variabilitou komplexních charakterů jednotlivých postav. Má se taktéž jednat o takovou hru, která požaduje různá provedení hereckých aktivit.

Každý z žáků (s ohledem na jeho možnosti) přebírá vedle své role jeden z dalších úkolů týkajících se: kostýmů, rekvizit, dekorace scény či jejího technického zabezpečení, hudby, zvukové techniky, práce s veřejností (program, plakát, propagace), asistence režiséra anebo masek a líčení. Pro tyto úkoly je rozhodující, aby v rámci celkové koncepce probíhaly diferencovaným rozhodovacím procesem. Tato celková koncepce je vytvářena společně s dotyčnou třídou, přičemž se žáci učí, že nikoliv vlastní představy, ale umělecký proces je východiskem pro utváření jednotlivých částí. Vedle veřejné prezentace patří zkoušky mezi časově náročnou součástí projektu. Během nich dochází ve spolupráci žáků a režie k rozvíjení charakterů jednotlivých postav. Z interpretačního konceptu režiséra, ze samotného charakteru role a přínosu žáka se postupně rodí inscenace vybrané hry. Zpravidla se uskuteční vícero představení, při nichž se žáci musí pokaždé znovu naladit na jiné publikum.

Ve společném pracovním procesu žáci rozvíjejí zodpovědnost za společenství a různorodost úkolů. Učí se zřetelné jevištní promluvě, výstavbě charakteru postavy, potřebné gestikulaci a mimice. Při tom se učí „jevištní přítomnosti“, a to jak v rámci vlastní role, tak v kontextu celé hry.

Spolupráce vyžaduje schopnost obstát v konfliktních situacích, schopnost kompromisu a sebeovládání. Tato práce podporuje vlastní umělecký úsudek.

Ročníková práce

Ročníkové práce patří k waldorfskému závěru ve 12. třídě. Jejich cílem je podpora individuálních schopností a zájmů žáků. Každý žák je svoboděn ve své volbě tématu a doprovázejícího učitele¹². Celá práce je uzavřena její prezentací, která se jednak skládá z výstavy výtvorů (malby, nákresy, modely, fotografie apod., pozn. překladatele) a přednášky o tématu dané práce. Prezentace je určena kolegiu učitelů, ostatním žákům a zástupcům z řad rodičů. Tzv. umělecký závěr představuje jistý rámec, v němž se vystavují jednotlivé ročníkové práce a zájemci si je mohou prohlížet a pročitat, a vedle toho sem jsou zahrnuta i vystoupení,

¹¹ *Rudolf Steiner Schule Bochum.*

¹² V ČR se můžeme setkat s označením „vedoucí práce“.

kteřá mohou být součástí té či oné práce. Můžeme sem také zařadit přednesy či vystoupení z výuky.

Cílem ročníkové práce je, aby si žák sám zvolil téma, kterým se bude zabývat celý rok. Vyzkouší si na něm různé metody práce, učí se formulovat své vlastní otázky a nacházet možná řešení; prokazují tvořivost a výdrž; učí se časově rozvrhnout svoji práci, přenést ideje do praxe a v neposlední řadě také prokazují zodpovědnost a samostatnost. Znamená to tedy, že ročníková práce je zaměřena na osobní rozvoj a vyzkoušení vlastních schopností a výkonnosti.

Žáci se mají se zvolenými tématy zabývat na teoretické, praktické a umělecké či pozorovací rovině. Kromě toho také mají v písemné podobě reflektovat a dokumentovat své zkušenosti a poznatky. Praktická část práce může být buď povahy řemeslné, umělecké (může se jednat o výtvor či představení), experimentální (popř. pozorovací) nebo sociální (např. sociální práce).

Kritéria hodnocení nejsou stanovena jednotně pro všechny žáky. Neorientujeme se tedy při hodnocení podle jednoho měřítka, ale měřítka je dáno žákem samotným a jeho prací, kterou vytvořil.¹³

Formou dobrozdání je dokládáno a popsáno, zda a jak dotyčný žák při své práci dostal vlastní výkonnosti a svému tématu, které zpracovával.

V závěrečném kolokviu dochází formou společného rozhovoru k zpětnému pohledu na práci, její proces a výsledek, na spolupráci a samostatnost a na těžkosti, které se během práce objevily.

Pobyt v zahraničí

Zahraniční pobyty jsou vítány právě na středním stupni. Žák má možnost strávit pobyt v zahraničí coby Au-pair nebo praktikant. Může se také zúčastnit jazykového kurzu, účastnit se výměnného pobytu nebo může navštěvovat tamní školu po delší dobu coby „hostovský“ žák.

Zahraniční pobyt si žák organizuje sám. Škola také pomáhá při zjišťování možností konkrétních škol či vhodných míst k praktiku, popř. pomáhá hledat hostitelskou rodinu, u které může žák po dobu svého pobytu bydlet. Pro tuto přípravnou část již musí být připraveny písemné žádosti o místo a popř. další žádanky, vysvědčení, reference a cestovní doklady.

V závislosti na druhu pobytu se žák musí postarat o organizaci konkrétního denního programu během pobytu a zvládnout požadavky a potřeby tamního každodenního běžného života. Po svém návratu referuje ve své třídě o svých zkušenostech ze zahraničí a napíše popř. také zprávu o svém pobytu.

¹³ Může se jednat o umělecký či praktický předmět, o obraz, taneční, hudební, divadelní či jiný druh představení, o model nebo výstupy z experimentu, pozorování nebo o dokumentaci k sociální práci apod.



Kromě jazyka dané země se žák učí, jak se zorientovat v cizí zemi a v odlišné kultuře. Rozvíjí svoji citlivost a porozumění pro lidi jiných národů a přispívá k jejich vzájemnému porozumění. Žák tím získává sebedůvěru, otevřenost a samostatnost. Učí se, jak překonat obavy a přebírá zodpovědnost za své úkoly. Kromě toho má pobyt v zahraničí motivovat k rozšíření a prohloubení jazykových znalostí.

Školní noviny

Školní noviny YGGDRASIL jsou plně v režii žáků. Vychází 3x do roka s rozsahem okolo 60 stránek a v nákladu 1000 kusů. Členové redakce přijímají články a návrhy, přepisují ručně psané texty do počítače a kontrolují gramatickou a interpunkční stránku všech textů. Poté následuje jejich přeformátování do podoby, v které se objeví v novinách.

Školní noviny se musí financovat z vlastních zdrojů, proto je dalším úkolem zapojených žáků sehnat peníze z vnějšku. Což se převážně děje tou cestou, že v novinách vyhrazují a nabízejí reklamní prostor.

Kromě toho rada sestavuje ročenku s fotkami, kterou pak vydává v nákladu 120 kusů. Ročenka je svázána kroužkovou vazbou.

Osvětlovací práce

Veškerá osvětlovací technika během divadelních představení a dalších akcí v žákovské režii. Žáci se práci věnují ve svém volném čase. Rámec úkolů před divadelním představením zahrnuje zpravidla nastavení reflektorů, naprogramování jednotlivé fáze osvětlení během představení, což se děje ve spolupráci s režisérem. Dále k těmto úkolům patří také osvětlování hlavních a generálních zkoušek a následně všech představení. Kromě toho jsou zapotřebí pravidelné udržovací a uklízení práce.

Navíc si někteří z osvětlovačů prošli seminářem, v němž se naučili, jak zacházet se zvukovým mixovacím pultem a jak regulovat hudbu.

Žákovská rada

Žákovská rada sestává z žáků všech tříd středního stupně. Každý angažovaný žák má právo na účast v této radě.

K úkolům školní rady patří:

- spravování pošty adresované žákům středního stupně
- předávání nových informací jednotlivým třídám
- zpracování žádostí a poptávek a jejich delegování do příslušných grémií
- zorganizování volby důvěrníka z řad učitelů a vyhlášení jejich výsledků
- zastupování zájmů žáků ve školním parlamentě

Žákovská rada si může během jednoho školního roku nárokovat celkem až tři dny hlavního vyučování (tj. po 110 min. v době, kdy probíhá výuka epochy), které může využít pro setkání celého středního stupně. Na obsahu těchto setkání se žákovská rada předem domluví s žáky středního stupně.

Zástupci žákovské rady se mohou stát členy školního parlamentu a mohou se připojit k parlamentnímu přípravnému kruhu.

Žákovská rada zasedá každý týden v předem určený den od 13.30 - 14.00 hod.

6. Osobní kompetenční portfolio na konci 12. třídy

Osobní kompetenční portfolio na konci 12. třídy výlučně píše sám žák. Na konci své školní docházky se pokouší o uchopení a hodnocení získaných kompetencí, svých silných stránek a potenciálů. Žák se zde může zaměřit na ty oblasti, ke kterým žádný doklad o osvojených kompetencích nezískal. Může ve vlastním dokumentu zachytit hlavní těžiště a zájmy.

Může:

- napsat jakýsi zpětný pohled, ve kterém popíše stěžejní okamžiky svého školního vzdělávání a dokumentuje v něm taktéž osvojené kompetence (např. se může jednat o práci při divadelní hře, umění a tvorbu, řemeslo, matematiku či přírodní vědy);
- se věnovat neformálnímu a formálnímu učení, např. tím, že o těchto procesech bude psát (např. o sportování ve spolku nebo o svých volnočasových zájmech);
- napsat reflexi k osvojeným kompetencím a přiblížit svůj způsob učení na vybraném příkladu (např. jakým způsobem se učil v pracovních skupinách nebo v čem pro něho spočívaly mimořádné výzvy);
- pojmenovat své klíčové kompetence a doložit je příklady, které mu připadají podstatné (např. schopnost práce v týmu může popsat na příkladu práce v redakci školních novin nebo schopnost komunikace může popsat pomocí role třídního mluvčího, kterou po nějaký čas vykonával).

Je také možné zhostit se nějaké smíšené formy výše zmíněných možností. Žáci by před formulováním svého osobního kompetenčního portfolia již měli mít zkušenost s psaním reflexí, aby nyní, vycházející z vlastní zkušenosti, byli schopni ve svých popisech rozpoznat a pojmenovat jednotlivé kompetence.

Obecné průvodní otázky osobního kompetenčního portfolia:

- Na které „poklady“ z posledního školního roku jsem pyšný?
(sešity, plakáty, díla, obrazy, předměty apod.)
- V jakých oblastech jsem se mimořádně angažoval pro život školy?
(žákovská rada, školní noviny, výročí, bazar, koncert, ...)
- Které schopnosti/kompetence (odborné, metodické, sociální, osobní) u sebe pozoruji?
- Ve kterých oblastech jsem v posledním roce prošel výrazným vývojem?
(jazykové kompetence díky pobytu v zahraničí, dobrá kondice díky docházce do sportovního oddílu a další aktivity, další rozvoj v umění, sebevědomí, ...)

Obecné průvodní otázky k formulacím:

Obecně:

- Proč jsem si tuto práci vybral?
- Co jsem se při ní naučil?
- Co se mi během ní podařilo obzvláště dobře?
- Co pro mě při tom bylo výzvou?
- Které již osvojené schopnosti jsem při tom mohl použít?

Ke kompetencím:

- Které schopnosti jsem v průběhu posledních let obzvláště rozvíjel?
- Kde jsem tyto schopnosti mohl použít?
- Jak jsem se na to musel připravovat (cvičit, trénovat, ...)?
- Jak jsem si poradil s nezdary?

K vývoji:

- V čem jsem se v průběhu posledních let obzvláště rozvíjel?
- Při jakých činnostech / pracích / zážitcích tento vývoj mohu upevnit?
- Co jsem se musel naučit překonávat / odložit / ovládat?
- V čem jsem se stal dobrým / silným / odolným / schopným / výkonným / šikovným?
- Kterých „slabostí“ jsem se při tom naučil využívat pozitivním způsobem?

Bilance kompetencí:

Pro lepší orientaci čtenáře obsahuje závěrečné portfolio přehled již osvojených kompetencí, tzv. „Kompetenční rozvahu“, která vychází z rozličných kompetenčních dokladů a nabízí v závěrečném portfolio přehled všech těchto kompetencí. Kompetenční rozvaha dokládá souhrnný kompetenční profil žáka. Týká se to jen těch kompetencí, které jsou v závěrečném portfolio potvrzeny a doloženy příslušnými kompetenčními doklady.

Kompetenční rozvaha neobsahuje popis situací (projektů, praktik), během kterých k osvojení kompetencí došlo, ty jsou obsaženy v jednotlivých anotacích (projektů či praktik), v profilu jejich absolventa a v sebereflexi žáka, které jsou součástí příslušných kompetenčních dokladů.

Kompetenční rozvaha obsahuje již zmíněné čtyři podoblasti *kompetence k jednání*, a to odborné, metodické, sociální a osobní kompetence. Kompetenční rozvaha může být sestavena jak učitelem, tak také žákem, čímž si ještě jednou prohloubí schopnost vlastní reflexe svého učení. Pokud kompetenční rozvahu sestavuje daný žák, musí být poté ze strany školy potvrzena.

V následujícím příkladu kompetenční rozvahy pro Moritze H. se odborné a metodické kompetence vztahují především k jeho umělecké práci.

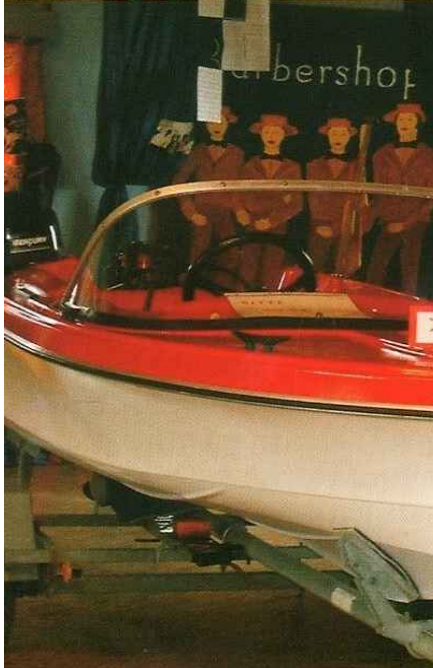
Kompetenční rozvaha pro Moritze H.:

Žáci naší waldorfské školy pravidelně pracují v rámci projektů. Počínaje 9. třídou následně dokumentují kompetence, které při tom získali. Jejich kompetence jsou zachyceny v žákovských reflexích a v dobrozdáních učitelů. Tyto doklady pak tvoří závěrečné portfolio, v kterém jsou již osvojené kompetence ve stručnosti představeny.

Na požádání může žák své portfolio předložit.

Podkladem pro Moritzovu kompetenční bilanci jsou doklady o osvojených kompetencích z následujících projektů a praktik:

- zemědělské praktikum (9. třída)
- zeměměřičské praktikum (10. třída)
- podnikové praktikum (11. třída)
- divadelní hra (11. třída)
- eurytmický projekt (11. třída)
- akademie „Mondpalast“ (12. třída)
- ročníková práce (12. třída)
- umělecký závěr (12. třída)
- studijní cesta do Řecka (12. třída)
- improvizální divadlo (8. – 12. třída).



7. Bilance kompetencí a složka podkladů uchazeče

Odborné a metodické kompetence:

Divadelní hra

Moritz

- má na jevišti výrazný projev s akcentovanou řečí těla, jemně nuancovaným a výrazným hereckým stylem
- vlastní herecký talent a je suverénním improvizátorem
- dokáže jasně od sebe rozlišovat charakter hrané role od osobního života
- má přesvědčivé vystupování a odborné kompetence v oblasti divadelního herectví, režie a improvizace
- je výjimečným talentem, dokáže inscenovat, již nyní vyzařuje charisma, je herecky talentovaný a utváří své charaktery vnitřním postojem, je hlasově a pěvecky dobrý a během práce se obejde bez umělých póz

Hudba

Moritz prokazuje schopnost samostatného uměleckého vyjádření.

Kresba

Moritz diferencovaně vnímá námět uměleckého díla a ovládá techniku kreslení.

Sociální kompetence:

Moritz

- působí v rámci skupinové dynamiky podpurným a motivujícím způsobem
- je empatický a má pedagogický talent
- je schopen spolupráce a práce v týmu
- dokáže pracovat v rámci jasně delegovaných úkolů
- má vůdčí schopnosti a je schopen konstruktivní spolupráce
- podporuje ostatní a pomáhá jim
- silně přispívá k procesům skupinové dynamiky, během práce je příjemný, je zvědavý a vykazuje zájem o věci
- v projektovém soužití vykazuje komunikativní dovednosti, promýšlí společné úkoly, je ochotný pomoci a dokáže se přizpůsobit

Osobní kompetence:

Moritz

- pracuje vytrvale a účinně, je disciplinovaný
- vykazuje spolehlivost, samostatnost, píli, dochvilnost, nasazení a klid
- dokáže třídit a systematizovat
- je spolehlivý, čestný, otevřený a obezřetný
- má nároky na uměleckou kvalitu
- dokáže přistoupit na doposud neznámé způsoby uvažování a je otevřený pro odlišné způsoby uvažování

V dne ...

Za školu:

Výběr kompetenčních dokladů:

Jedná se o cílený výběr kompetenčních dokladů ze závěrečného portfolia pro konkrétní účely (např. pro přijímací pohovor do konkrétního zaměstnání či na konkrétní studijní obor). V zásadě tento výběr sestavuje dotyčný žák. A jelikož se při daném rozhovoru většinou nepředkládají všechny kompetenční doklady, musí se rozhodnout, které z dokladů jsou relevantní pro daný obor (práci či studium), kam se hlásí.

Pokud se žák např. obává toho, že jeho sebereflexe by mohla snížit výpovědní hodnotu dobrozdání, měl by ze složky vyjmout celý dokument nebo alespoň dotyčnou sebereflexi. Ta však musí v konečné tištěné podobě závěrečného portfolia být k dispozici alespoň jako příloha.

8. Přejchod ze školy do světa práce

Podíváme-li se na to, proč byl waldorfský učební plán rozložen právě do 12 ročníků, zjistíme, že se nejedná ani o náhodu a ani o přežitok, ale o zjištění, že mladistvý potřebuje do svého 18. roku života jednak volný prostor, kde se může svobodně rozvíjet, a k tomu širokou nabídku, díky níž může objevit a rozvíjet své schopnosti.

Počáteční fáze plnoletosti (a potažmo svéprávnosti) by se měla ještě odehrávat ve školních souvislostech, protože škola na rozdíl od světa práce může mladému člověku nabídnout prostor k svobodnému rozvoji své osobnosti. Období adolescence tvoří přechod z procesu školního učení k nezávislému životu. Během posledních dvou ročníků má v rámci školního typu vzdělávání mladistvého dojít k určitému uzavření. To, co bylo během dosavadních let na waldorfské škole zasazeno, má nyní dospět k zralosti.

Přitom se dostáváme k otázce: jak utvářet přechod ze školního do pracovního života. Jak je možné připravit a umožnit přechod od řízeného učení v dětství k učení, jež je již plně v kompetenci dospělého. V tomto věku se dostáváme do hraniční situace, kde je ještě rozhodující měrou zapotřebí dospělého, který poradí a pomůže, stojí po boku mladistvého, i když ten se svými úkoly již zabývá velkou měrou samostatně (např. při ročníkové práci, umělecké práci nebo při rozličných individuálních úkolech).

Pro období 18. roku života je charakteristické, že zde můžeme často vysledovat důležité impulsy nebo intence, které se následně otisknou to utváření vlastní biografie. Proto je pro mladého člověka důležité, aby v tomto věku rozpoznal vlastní intence (úmysly, záměry), aby vstoupil do světa a čím dál více do něho začal zasahovat a aby se odvážil načrtnout základní kontury vlastního života.

Při volbě povolání se učící musí nejprve připravit na specializaci v dalším vzdělávání. Proto je důležité pro jeho celou další biografii, jestli nyní dokáže rozpoznat vlastní intence, aby se jako „sebe sama vědomý“ člověk mohl spojit se sociálním světem a uchopit v něm právě své úkoly.

K závěrečnému portfoliu naleznete na filmových záznamech našeho kanálu *youtube* (<http://www.youtube.com/user/Abschlussportfolio>) následující příspěvky:

- rozhovory s iniciátory
- prezentace žáků
- vyjádření vědců
- reakce zapojených osob (zodpovědných za určitou část realizace)
- náhled do vytváření portfoliové složky

Následující zpráva vychází z vlastních zkušeností. Je z ní patrný dalekosáhlý význam závěrečného portfolia právě pro období přechodu ze školního prostředí do světa práce.

Ohlasy k portfoliu¹⁴

Závěrečné portfolio je svým způsobem pěknou vzpomínkou na vlastní školní léta a vše, co jsme v nich zažili, vykonali a naučili se. Může však mít ještě mnohem větší význam. Může otevírat dveře a nasměrovat pozornost na podstatné aspekty žákovy osobnosti. Máme zde k dispozici první zkušenosti žáků z pilotních škol, které zní velmi slibně.

Např. již na první pohled může personalista rozpoznat školu, kde „se svým žákům skutečně věnuje.“ To také byla první reakce *Rainera Hoffa*, pracovníka zodpovědného za vzdělávání v *Siemens Mobility* v *Krefeldu*. A skutečně má pravdu. Pomyslíme-li na všechny ty hodiny, které jsme trávili rozhovory s žáky, čtením a korigováním textů, tiskem kompetenčních dobrozdání a jejich následným vkládáním do desek.

Již samotné vyvíjení odpovídající formy „obalu“ ve spolupráci s firmou *Manufaktur Lappe*¹⁵ bylo intenzivní a napínavou prací.



Náročná ruční knihvazačská práce při výrobě desek.

Rainer Hoff si pozval *Christophera*, žáka z waldorfské školy v *Düsseldorfu*, a na základě jeho závěrečného portfolia ho velmi cíleně nasměroval a poradil mu s výhledem na jeho budoucí pracovní perspektivu. *Rainer Hoff* se nyní mj. také věnuje náboru studentů jak do duálního studijního oboru, tak dalších žáků¹⁶. Ti všichni by se brzy měli podílet na stavbě *ICx*.



Christopher s Rainerem Hoffem (zodpovědný pracovník za vzdělávání v Siemens Mobility)

¹⁴ O praktických zkušenostech spolupracujících institucí a osob referuje *Franz Glaw* ze školy *Rudolf Steiner Schule Düsseldorf* (zpráva je dostupná také na přiloženém CD, a to ve formátu PDF v sekci „Různé“).

¹⁵ Tato firma pravidelně získává ocenění za inovativní tištěné produkty.

¹⁶ V německém textu se nemluví o žácích (Schüler), ale o „Azubi“ (celým slovem „Auszubildende“). Jedná se o zažité označení pro každého, který má být vzděláván (může se při tom jednat o učně, žáka či studenta, záleží na povaze vzdělávání). Pro jednotnost překladu v tomto oddíle volíme slovo „žák“.

Podobné zkušenosti měli *Jürgen van der Burgt*, vedoucí pro oblast vzdělávání v düsseldorfských závodech *Daimler AG*, a *Jennifer Davids*. Měli radost, když v záplavě stovek sobě podobných životopisů zahlédli podklady „s přehlednou strukturou kompetenční složky, díky níž rychle a jasně vyvstane obraz uchazeče. Množství předkládaných „iniciativ“ pozitivně ovlivňuje rozhodování o následném pozvání uchazeče k pohovoru.“



Jennifer Davids (rekrutérka z oblasti vzdělávání) a *Jürgen van der Burgt* (vedoucí pro oblast vzdělávání)

Henrike Kleyboldt, klubová manažerka a personalistka golfového klubu v *Düsseldorfu*, shledává doložené kompetence k praktikům za velmi poučné a domnívá se:

„Pokud mám k dispozici informace takového rázu, zajímají mě známky až v poslední řadě či vůbec.“



Isabel Alexius (žákyně) a *Henrike Kleyboldt* (klubová manažerka)

Tanja Gabor a *Maximilian Schulz*, zodpovědné osoby za oblast vzdělávání u pojišťovací skupiny *ERGO*, moc dobře vědí, jak nesnadné je vybrat 35 vhodných uchazečů byt' celkového počtu 800 ročně. Na otázku, proč zbývající 765 neuspějí, dostáváme odpověď velmi rychle: „Osobnostní předpoklady.“

Z následného vysvětlení také jasně vyplynulo, že „má-li někdo problém s počítáním procent, naučíme ho to v případě nouze sami. Ale někdo, na koho se nemohu spolehnout, někdo, kdo nedokáže vyvinout vlastní iniciativu, a nepřemýšlí o společné práci, toho nedokážeme jen tak narychlo přeškolit.“



Maximilian Schulz a *Tanja Gabor*

Tanja Gabor dodává: „Když na základě uchazečovy složky získám mnoho pozitivních dojmů, může se stát, že pozvu na pohovor i někoho, kdo má z matematiky „za čtyři“, a dám mu šanci. V tomto ohledu nabízí závěrečné portfolio dotyčnému uchazeči dobrou příležitost, aby ukázal své schopnosti.“

Maximilian Schulz v návaznosti na to vyslovil přání, aby uchazeč nepřinášel své portfolio teprve na pohovor:

„Chci se přeci také připravit. Měl by předem zvážit vhodný výběr a poslat ho s předstihem.“

Na univerzitě v *Düsseldorfu (Heinrich-Heine-Universität)* je závěrečné portfolio podrobena ověřování z pohledu jeho využitelnosti. Úkolu se zhostil profesor *Dr. Heiner Barz*¹⁷ společně se svými odbornými asistentkami, *Anjou Kirbergovou* a *Ninou Göddertzovou*.

Heiner Barz se domnívá:

„Zapojení portfolií jako nástroje při ucházení se o místo považuji za nápad s budoucností, protože žáci díky němu mohou dokumentovat svůj kompetenční profil plasticky a do detailu.“

Anja Kirberg dodává:

„...a tím pádem také mohou dokládat nejen formální kvalifikace, ale také neformálně získané kompetence jako např. kreativitu či schopnosti spojené s projektovým manažerstvím.“

Nina Göddertz vidí v portfoliu možnost, jak objevovat, reflektovat a nacvičovat vlastní proces učení. *Heiner Barz* si dokáže velmi dobře představit, že ucházení na základě portfolií si získá nikoliv jen post druhé nejlepší možnosti, ale časem ho podniky uznají jako neoptimálnější řešení. Kromě toho se *Nina Göddertz* domnívá, že kompetence k učení získané tímto způsobem mohou otevírat „dveře i brány“ univerzit.



*Nina Göddertz, Anja Kirberg,
prof. Dr. Heiner Barz
(Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf)*

Závěrečné portfolio bylo v širším rámci představeno kruhu školitelů z podnikatelských subjektů v *Düsseldorfu*¹⁸ společně s prováděním po tamní waldorfské škole (*Rudolf Steiner Schule Düsseldorf*).

Jeden z účastníků, *Ronald Brehl*, vedoucí pro vzdělávání v pojišťovně *Provinzial* v závěru prohlídky školy poděkoval za „silně pozitivní dojmy“ a dodal, že v případě uchazečů se závěrečnými portfolii „rád odloží stranou nevhodná předběžná a formální rozhodování a bude se těšit na osobní setkání s dotyčným uchazečem.“

¹⁷ Znalec z oblasti vzdělávání a vedoucí oddělení pro výzkum vzdělávání a managementu ve vzdělávání.

¹⁸ *Unternehmenschaft Düsseldorf e.V.*



Členové kruhu školitelů (Unternehmerschaft Düsseldorf e.V.).

Na závěr se ještě jednou vrátím k náboru u *Siemens*:

Tak jako další velké podniky přijímá *Siemens* ročně od 40.000 uchazečů jejich podklady už jenom online formou. Uchazeč, který má vlastní závěrečné portfolio, v tomto případě může odkázat na svoji domovskou stránku na adrese www.waldorfabsolventen.de a poukázat na své kompetence touto cestou.

Franz Glaw, červen 2011

www.apf-nrw.de

9. Hodnocení na středním stupni

„Co mi přinesla ročníková práce?“, ptá se žák v rámci sebereflexe na konci své ročníkové práce.

„Nakonec mohu říci, že pro mě ročníková práce byla po většinu času velkým trápením, s tím jsem vůbec nepočítal. Ale mnohé jsem se z toho naučil o problémech, které se mohou vynořit, a člověk o nich nemá vůbec ponětí. Především jsem se naučil mnohému o sobě samém, o svých těžkostech a o překážkách, které si sám sobě stavím do cesty.“

Tento žák bez milosti popsal své potíže a osobní problémy. Je znát, že si prošel důležitou životní zkušeností, které by se nechtěl vzdát. A tak pokračuje:

„Mohu si nyní vzít předsevzetí, že některé chyby už nebudu opakovat. Zpětně například vidím, že bylo chybou, že jsem se uzavřel a nikomu nepověděl o starostech a tlaku, který jsem pociťoval. Naopak jsem si ten tlak sám zvyšoval. Kromě toho jsem se nechal příliš rozptylovat vyhráváním s počítačovým zpracováním. Dostal jsem se do víru, z kterého se jen těžko dostává ven.“

Možná bych někdy také měl snížit nároky na sebe sama a raději si vážit toho mála, co zvládnou udělat, místo toho, abych se zaměřoval na to, co bych rád měl, ale nezvládnou to. Ze svého výsledku jsem také proto zklamán, že neodpovídá mým počátečním velkolepým očekáváním. Také si dokáži představit, že bez tlaku, který jsem si způsobil sám, bych zvládl mnohem více a odevzdal lepší práci.“

Zajímavou zkušeností na závěr byl zážitek toho, že jsem něco dotáhl do konce bez radosti. Bez ohledu na to, jaké hodnocení má ročníková práce obdrží, jsem rád, že jsem na konec ještě měl odvalu ji dotáhnout. V tomto ohledu se nyní každopádně cítím mnohem lépe, než kdybych neodevzdal vůbec nic.“

Ročníková práce na konci 12. třídy u nás na škole patří k závěrečnému portfoliu a jejím cílem je podpora individuálních schopností a zájmů žáka. Zabývá se po dobu jednoho školního roku tématem, jež si sám zvolil; volí a aplikuje určité pracovní metody; snaží se nalézat řešení; prokazuje tvořivost a výdrž; učí se časovému rozvržení své práce; snaží se o převedení idejí do praxe a dokazuje, že umí pracovat zodpovědně a samostatně. Taktéž je požádán, aby na konci sám provedl evaluaci své práce.

Samozřejmě je také zajímavé se dozvědět, jak jeho doprovázející učitel (resp. vedoucí jeho práce) tuto práci zhodnotil:

„Jako téma ročníkové práce si Moritz vybral téma „SUDOKU“. Tato číselná hádanka ho fascinovala již před jeho projektovou prací a již vykazoval velmi dobré řešitelské schopnosti. Ve své praktické části se zaměřil na osvojení základů programátorského jazyka c⁺⁺, aby následně mohl sestavit program, který dokáže řešit SUDOKU (...)

I navzdory jeho výborným analytickým schopnostem se začala již během prvního čtvrtletí rýsovat skutečnost, že se Moritzovi vstup do projektu prostě nechtěl zdařit. Zpracování prvních lekcí v osvojování jazyka c^{++} se velmi táhlo. S úspěchem se také minulo radostné rozhodnutí od tohoto úmyslu opustit. Ubíhání času se stalo rostoucím břemenem. Ani zásahy a pomoc ze strany doprovázejícího učitele nepřinesly větší nápravu. Zdálo se, že v cestě k úspěchu stojí především vysoký nárok na vlastní, obzvláště dobrý výkon.

Teprve na konci roku zhotovil písemnou dokumentaci. V ní názorně popsal metody, jak je možné řešit SUDOKU, a představil různé varianty SUDOKU během krátké přednášky.

Dokumentace však obsahovala málo z vlastního vkladu. V poslední části písemného zpracování Moritz velmi upřímně reflektoval průběh projektu. Uvědomil si problém, že i přes vnější pomoc se mu nepodařilo najít správnou strategii, jak zacházet sám se sebou takovým způsobem, aby se mu podařilo zrealizovat poměrně komplexní záměr.

Jelikož Moritz nakonec zůstal velmi daleko za svým zcela realistickým záměrem, neodpovídala jeho práce vlastně ani požadavkům ročníkové práce. Přesto však byla jeho práce přijata. Jeho čestné vypořádání se sebou samým je také relevantní součástí procesu učení, který mu může pomoci, aby v budoucnu své projekty dokázal lépe naplánovat a zrealizovat.“

Kritéria hodnocení se neřídí podle jednotného, pro všechny žáky platného, měřítka. Řídí se naopak podle toho, jaké schopnosti si daný žák osvojil. Měřítka posuzování tvoří samotný žák a jeho výsledek, ke kterému se dopracoval.

Během hodnocení je sledována snaha zachytit to, zda a jak žák během své práce dostal svým vlastním schopnostem (výkonu) a předmětu svého zájmu.

Vedle vnějšího hodnocení se ukázaly jako velmi úspěšné také formy sebe-evaluace. Těm se však žáci musí naučit během práce s evaluačními nástroji. Je při tom důležité, aby žáci proces evaluace sami vyvinuli a řídili. Samotní žáci pak jsou často a podstatně lepší při popisu svého procesu učení a osvojených kompetencí.

Žákyně a žáci mají možnost, aby u sebe pozorovali a zhodnotili proces učení a vývoj svých kompetencí. Potřebují zpětnou vazbu jako základnu pro radu a podporu. V této oblasti je na mladistvé kladen obzvláště velký požadavek. Musí se aktivním způsobem vypořádat s požadavky a očekáváními na straně jedné a na straně druhé s osvojenými kompetencemi. Proto je žádoucí, aby kritéria a měřítka pro dotyčné byly transparentní a srozumitelné v rámci jejich vzdělávacího a vývojového procesu.

Na středním stupni patří posouzení a hodnocení výsledků k všednímu vyučování, přičemž výsledky učení jsou především přezkušovány a určovány formou souhrnné evaluace. Vedle této tradiční hodnotící metody se v posledních letech rozvinula poměrně nová evaluační kultura, která se explicitně zaměřuje na strategie, formy a na jednotlivé procesy učení.

Jedná se o tzv. formativní evaluaci, která směřuje ke zlepšení a podpoře procesů učení. Toto „povznesení“ není možné zakládat na kvalifikovaném hodnocení nebo na známkách spojených se závěrečnými zkouškami. Naopak vychází z diferencovaných slovních popisů procesů učení, dává detailní zpětnou vazbu a poskytuje na venek komunikativní dokumentaci o stavu vývoje.



Tím jsme se dostali k evaluačnímu nástroji, který nechá jednak vystoupit do popředí individuální kompetenční profil žáka a zároveň odpovídá široké vzdělávací nabídce waldorfské školy a umožňuje nám, abychom měli k dispozici transparentní a celistvý posudek.

Vzhledem k dobovým proměnám, a potažmo proměnám našich žáků, vyžadují samostatnost a individualizace procesů učení nové adekvátní výukové a učební metody. Iniciativa a samostatnost jsou centrálními faktory motivace k učení, které ve vysoké míře ovlivňují úspěch, jehož můžeme učením dosáhnout. Cílem také je čím dál větší otevření se ve výuce a větší zapojení žáků do jejího plánování a spoluutváření.

Díky novému uspořádání evaluačních metod, v nichž učitel již není vyloženě tím zodpovědným za výsledky učení a jejich hodnocení, je žákům umožněno, aby získali náhled do vlastních procesů učení. Především také proto, že sociální a osobní kompetence, které jsou podporovány školními aktivitami, není možné zviditelnit na základě doposud protěžované sumativní evaluace (tj. známkování).

Jsou to právě projekty, jako například praktika, školní hry, ročníkové práce a umělecký závěr, které žáci často považují za vrchol středoškolských let na waldorfské škole. Zároveň se jedná o aktivity, které obzvláště rozvíjejí sociální a osobní kompetence. Projektová metoda umožňuje dalekosáhlou sebeorganizaci žáků a vyžaduje, aby vkládali, zažívali a zlepšovali se v různých kompetenčních oblastech. Tyto aktivity podněcují k osobitému formulování témat, kladení otázek a nalézání metod. Zlepšují rozhodovací schopnosti, sebevědomí a schopnost spolupráce obecně. Kromě toho dávají každému žákovi velkou svobodu v jednání a specifickým způsobem trénují spolupráci žáků a posilují sociální skupinové procesy. Ve skupinové práci se mohou v praxi osvědčit i slabší žáci získat si tak sociální uznání.

Zdar – a jak výše popsáno - i nezdár určují další dění a formují zážitky. Žák musí obstát na veřejnosti. Pomoc pro lepší orientaci a užitečné rady se k žákovi dostanou především formou reflexe a evaluace odvedené práce a učebních procesů.

Státními závěrečnými zkouškami žáci na waldorfských školách získávají jen doklad, který opravňuje k dalším krokům (studijním či pracovním). Žáci se závěrečným portfoliem naproti tomu dostávají zprávu, že jenom kognitivní předměty a „reproduktivní“ učení jsou tím předpokladem pro další vzdělávání a pracovní kariéru. Ačkoliv pro podniky a vysoké školy v současnosti mají „klíčové kvalifikace“ (jako jimi jsou např. osobní motivace, schopnost pracovat v týmu, ochota se dále vzdělávat, silná komunikativní stránka a tvořivost a další) směrodatný význam na rozvoj vlastní osobnosti a pozdějšího pracovního života, přeci jenom nejsou zohledňovány ve státním systému zkoušek (rozuměj: ať už těch, které uzavírají určitý úsek vzdělávání, anebo těch, které opravňují k následnému studiu či práci, pozn. překl.). Tím, že waldorfské školy sázejí jenom na státní závěrečné zkoušky, přistupují na tento protimluv a na ztrátu substance ve vzdělávací a pracovní biografii žáků a snížení jejich šancí uplatnit se v tom či onom povolání.

Právě formativní a sumativní evaluační metodou máme právě na středním stupni možnost dokumentovat adekvátním způsobem učební obsahy, jež jsou specifické pro waldorfské vzdělávání, a dát jim punc uznání v závěrečném portfoliu, které se zároveň stává dokladem o žakově způsobilosti. Závěrečné portfolio tohoto ražení by vedle výstupního vysvědčení mělo také obsahovat důležité dokumenty, které dokládají žakovy osobnostní a sociální kompetence. Jedná se např. o různé kompetenční doklady z projektů a projektových prací. V rámci našeho portfoliového projektu (viz na www.apf-nrw.de) žáci ve svých závěrečných portfoliích sami evaluovali plánování, obsahy, provedení a výsledky různých projektů. Díky takové formativní evaluace učebních procesů mohly vystoupit do popředí osvojené kompetence. Naši žáci tím také rozšířili své porozumění pro proces učení a aktivně převzali spoluzodpovědnost, především pak za rozvoj vlastní osobnosti během jejich vzdělávacího procesu: stali se kompetentními nejen v oblasti učení, ale dokážou lépe a realističtěji posoudit své schopnosti a kompetence.

10. Portfolio na konci waldorfského vzdělávání

Pro portfolio doposud neexistuje jednotná definice nebo jednotný účel při jeho využití. V rámci pedagogického kontextu se pojem portfolio vyvinul z praxe. Do školní praxe si našly cestu rozličné pedagogické nápady a způsoby přemýšlení, a tomu odpovídá i mnohostrannost způsobů a forem portfolio, se kterými se prakticky pracuje.

Portfolio je dokumentem osobního výkonu daného člověka, který je dokládán takovou formou, aby si všichni zájemci mohli vytvořit bezprostřední dojem o získané kvalifikaci dotyčného. Portfolio je tedy forma bezprostředního doložení výkonu a jeho výsledku.

Závěrečné portfolio waldorfských škol v *Nordrhein-Westfalen* je zaměřeno na dokládání kompetencí jednotlivých žáků a na způsob jejich osvojování. Ve smyslu přímého dokládání se žákův výkon dokumentuje takovou formou, že osobní kompetenční profil bezprostředně vystoupí z textů, fotografií, obrázků apod., z nichž je dokumentace závěrečného portfolio sestavena. Tím závěrečné portfolio nemá jenom dostát pestré učební nabídce waldorfských škol, ale může také nabídnout transparentní a celistvé posouzení kompetencí k jednání, které si daný žák osvojil, a to nad rámec školních aktivit.

Kompetence se shodují s dispozičními danostmi, a ty se mohou zviditelnit jenom v přímém aktu jednání. Svoji povahou jsou spjaty s procesem a nedají se tedy jen tak „z ničeho nic“ přezkušovat. Je možné k nim dospět jen na základě konkrétní realizace oněch dispozic.

Pro závěrečné portfolio waldorfských škol z *Nordrhein-Westfalen* byl pro zjišťování kompetencí vyvinut vlastní postup, který sestává ze tří částí:

- Smysl a cíl projektu
- Žákova sebereflexe (týká se jeho vlastních procesů učení, jeho individuálních výsledků a výkonů, dále se týká sebezpoznání v souvislosti s danou školní aktivitou)
- Vnější hodnocení (jež je vyhotoveno formou posudku ze strany učitele; ten se vyjadřuje k chování žáka během jeho procesu učení, k jeho výsledkům a kompetencím, které vystoupily během žákovy dotyčné aktivity)

V sebereflexi má žák možnost, aby svůj vlastní proces učení, svoje individuální výsledky a výkon a své sebezpoznání osobitě a autenticky popsal. Není při tom vázán pevně daným referenčním rámcem a předpřipravenými rastry a tabulkami.

Vnější hodnocením je žákova sebereflexe odpovídající měrou potvrzena, doplněna či korigována.

Následným srovnáním profilu absolventa jak s žákovou sebereflexí, tak s vnějším hodnocením je možné určit rozsah osvojených kompetencí i bez předem daných tabulek.

Tak jako v portfoliové metodě se také v závěrečném portfoliu zviditelňují kompetence dialogickým postupem a formativní evaluací. Při tom můžeme vyhotovit doklad o osvojených kompetencích zcela nezávisle na metodě portfolia. Ačkoli byl tento doklad s portfoliovou metodou mnohokrát propojen, nejedná se o exklusivní podobu této metody. Každá projektová práce nebo každá výuka orientovaná na žáka se k ní taktéž hodí.

Portfoliová metoda je jen jednou z mnohých metod, jak zviditelnit kompetence. Závěrečné portfolio jako takové není na dokladu o osvojených kompetencích závislé, a tudíž ani nemusí vycházet ze stejné (portfoliové) metody.

Portfoliová metoda v posledních letech oživila výuku na waldorfských školách. To však neznamená, že by dokázala nahradit metodicko-didaktické požadavky waldorfské pedagogiky. Výuka je v zásadě komplexem souvislostí různých prvků, které se vzhledem k jejich plánování, souhrnu a jejich působení nedají pojmut monokauzálně v rámci jedné dané metody, ale je nutné je koncipovat a naplňovat na základě mnohých metod.

Najdeme důvody, jak pro nezávislé autonomní učení, tak také pro řízenou výuku s vyučujícím v jejím centru. Volba výukové metody se nachází mezi dvěma dimenzemi: mezi tím, co je vyučováno, a tím, co žák sám objevuje, popř. mezi řízeným a nezávislým učením. Ve školní praxi waldorfských škol máme stejně tak málo čistě frontální a řízené výuky jako čistě objeveného a autonomního učení se.

Pohybujeme se mezi čtnými obměnami a doplňky v rámci těchto dvou krajních pozic a každá vyučovací metoda má specifické těžiště. Neexistuje žádná výuková či portfoliová metoda, která by splňovala stejnou měrou všechny metodicko-didaktické požadavky (viz *J. Wiechmann*).

Učební plán středního stupně waldorfských škol nabízí dostatek možností, jak zapojit alternativní výukové metody a zabránit jednostrannému vyučování, a především jak podpořit samostatnost a individualizaci učebních procesů. V zásadě neexistují pro závěrečné portfolio waldorfských škol v *Nordrhein-Westfalen* standardy, které by určovaly, co je správnou výukovou a učební metodou a co nikoli. Každá waldorfská škola má možnost, aby přišla se svým vlastním specifickým školním profilem, a může v rámci závěrečné zkoušky ověřit požadavky z toho vystupující, a to právě formou doložení osobních kompetencí.

Portfoliová metoda je bezpochyby obohacením středoškolské výuky, ale metodicky není žádným nutným předpokladem k závěrečnému portfoliu na daných waldorfských školách v *Nordrhein-Westfalen*.

11. Sebereflexe a rozvoj síly úsudku u mladistvých

S pubertou se začíná probouzet samostatná síla úsudku. V úsudku působí činnosti vnímání a myšlení. Vytváření vlastní síly úsudku je základním motivem ve výchově mladých lidí. S pubertou vniká přání po samostatnosti v poznání. Mladý člověk hledá. Hledá světové souvislosti, myšlenkové ospravedlnění pro smysl svého bytí. Hledá odpovědi na své existenciální životní otázky. V myšlení a úsudku uchopuje mladý člověk sám sebe i svět. Mládí je věkem, kdy se vyvíjí sebevědomí.

V souvislosti se závěrečným portfoliem jsme neustále dotazováni, jestli se z pedagogického hlediska jedná o správný krok a zda-li se mladistvý v neustálé sebereflexi nevystavuje nebezpečí přehnaného zabývání se sám sebou (něm. Selbstbespiegelung), které také zmiňuje *Rudolf Steiner*.

Rudolf Steiner se ve svých pedagogických přednáškách však nevyjadřoval k otázce sebereflexe a z jeho přednášek se nedá tento pojem blíže definovat. Poukazuje ovšem na nebezpečí jednostranného vývoje (viz jeho přednáška z 21. 6. 1922, GA 302a, str. 75 ad.):

„Když se dítě dostane do věku pohlavní zralosti, je důležité, aby se v něm probouzel a do určitého stupně rozvíjel mimořádně velký zájem o vnější svět. (...) V duši mladistvého musí vznikat hádanky o světě a jevech v něm. (...) Nevzniknou-li tyto hádanky v jeho duši, promění se síly, z nichž se tyto hádanky mohou rodit, v síly jiné; (...) promění se dvěma pudovými směry: jednak v mocenské choutky (něm. Machtkitzel) a jednak v erotiku.“

Nebezpečí přílišného zabývání se sám sebou, mocenských choutek a erotiky vzniká teprve tehdy, pokud mladistvého přenecháme sobě samému a nevzbuzujeme protiváhu, která spočívá v zájmu o svět. Nedá se tedy říci, že by se mladistvý nemohl obrátit sám k sobě v podobě sebereflexe. Nebezpečí vzniká jen tehdy, když v extrémní fázi sebenacházení není jeho zrak pozdvižen ke světu a k lidem.

Podle našeho porozumění nauce o člověku, jak ji podává *Rudolf Steiner*, zahrnuje vývoj schopnosti úsudku u mladistvého samozřejmě také sebereflexi. Z toho důvodu by měla být pedagogicky zapracována do učebního plánu středního stupně. Žáci potřebují nástroj reflexe k tomu, aby se dozvěděli, jestli se jim podařilo zvládnout situaci, zdali našli řešení nebo měli štěstí při svém konání, nebo k tomu, aby si uvědomili, které překážky museli být překonány. Sebereflexe je nástrojem k sebepoznání, sebenacházení a sebevědomí.

Žáci by měli být přiváděni k vnímání sama sebe postupně. Žák může zažít sám sebe společně s náležitými duševními náladami jen tehdy, je-li vnitřně dostatečně zralý k vědomému prožívání sama sebe. To se stane základem pro vytvoření bdělého vědomí, myšlení, citění a chtění v období po pubertě.



Především praktika a projektové práce nabízí mladistvému na středním stupni možnost, aby popsal pracovní a učební procesy v podobě věcně orientované sebereflexe. V 9. třídě sebereflexe většinou obsahují úzký výčet jednotlivých pracovních kroků, který je doplněn krátkým komentářem. Avšak již v 9. třídě se můžeme setkat s mnohými žáky, kteří jsou schopni popsat svoje pracovní zkušenosti detailně a diferencovaně.

Teprve ve 12. a 13. třídě úsudek dozraje k svému úplnému rozvinutí. V tomto věku v duši začne klíčit vlastní vůle. Mladistvý nyní jasně zažívá sílu vůle vlastního Já. Ve vlastní biografii se začnou vynořovat životní ideály, cíle a impulsy. Individualizovaný úsudek umožňuje mladistvému, aby dospěl k existenciálním rozhodnutím, a tudíž také zrcadlí etickou kvalitu. V tom, co mladistvý koná, působí autenticky a směřuje k seberealizaci.

Například jedna žákyně 12. třídy píše do svého deníku o volbě tématu ročníkové práce následující:

„Předem malé otevřené tajemství: již rok před tím, než jsme si museli zvolit téma ročníkové práce, jsem seděla jednoho pěkného odpoledne se svojí matkou, pily jsme cappuccino a bavily jsme se o všem možném, samozřejmě také o nesmyslech (to s ní pak je zábava).

Jelikož jsme už několik let buddhistky (moji rodiče jimi jsou již 12 let), byla součástí našeho rozhovoru i buddhistická témata. Poté zazněla otázka, zдалipak již vím, jaké téma bych si chtěla zvolit pro svoji ročníkovou práci. Moc velké ponětí jsem o tom ještě neměla. Ale napadlo mě, že by bylo možné postavit stúpu.

Ve škole se mezitím nachýlil čas k vážnému rozhodnutí pro téma ročníkové práce. Přemýšlela jsem o tom či onom, tam a zpět a nevěděla, co si zvolit? V té době jsem se mj. trochu zabývala výkladem snů. Vedle toho se mi pak opět vynořil nápad se stavbou stúpy. Trvalo to celý týden, než jsem se dokázala rozhodnout.

Jako blesk z čistého nebe se to pak objevilo na konci týdne: z ničeho nic jsem se zeptala sama sebe, proč to pro mě nebylo jasné už od začátku, že si zvolím stavbu stúpy. A tak jsem si zvolila své téma: stavba a dějiny stúpy.

O tom jsem přeci ještě neměla ani ponětí ...!“

Tato žákyně na konci své ročníkové práce píše v rámci sebereflexe následující postřehy:

„Tak to nakonec byla dobrá myšlenka, která mě před rokem napadla, totiž, že postavím stúpu. I když nikdy není předem jasné, co to všechno obnáší a kolik organizátorského vkladu je zapotřebí (a ty výdaje, které se při tom nashromáždí!).

Nyní také vím, proč se všichni v buddhistických centrech vždy tak podívovali, když jsem se jim představila a předestřela jim, co hodlám stavět. Mnozí již věděli, kolik práce s tím je spjato, kolik toho je uvnitř stúpy, někteří se dokonce již podíleli na stavbě nějaké stúpy.

Mnozí mě vůbec nebrali vážně, protože jsem prostě byla jen „malá školačka“ bez etablovaného a finančně zabezpečeného spolku za zády. Nebylo to jednoduché. To určitě ne. Ale nakonec jsem to přece jenom zvládla.

Třikrát jsem se dostala do stavu, kdy jsem svoji ročníkovou práci chtěla vzdát. Naposledy mě to popadlo asi uprostřed března; myslela jsem si: „No, tak to je konec, nemám Lamu, který by stúpu zasvětil! Já to neumím a nikdo jiný by to neudělal.“ Tak jsem tak seděla a ptala se po smyslu toho všeho.

Naštěstí se objevil vždy někdo, kdo mi dodal pořádné odvahy, vzal mě do náruče a prostě mi upřímně řekl, proč určitě stojí za to, abych pokračovala. Myslím si, že to byly velmi důležité procesy, a jsem ráda, že jsem nezměnila své téma jen z toho důvodu, že jsem si myslela, že to nedokážu. Tím se člověk také učí disciplíně, i když za mnohem neklidnějších podmínek.

Je k neuvěření, kolik tyto povzbuzující okamžiky dokážu dodat odvahy, co to znamená, když někdo řekne: „Ale to určitě zvládneš“ nebo „Naprosto věřím v tebe a v tvoji sílu.“ Někdy se to říká jen tak, protože je to zdvořilé, ale i přesto mně to náramně pomohlo.

Také jsem se mnohému naučila, a to nejenom po řemeslné strážce (dříve jsem nebyla tak dobrá v dílenských pracích, to určitě ne), ale i během organizování. Také si vzpomínám, jak jsem před rokem seděla před telefonem a měla jsem zavolat zcela neznámé osobě. Seděla jsem tam 10 minut a netroufala jsem si. Ted' už to zní legračně, ale skutečně tomu tak bylo. Také si myslím, že má práce hodně pomohla mému sebevědomí. Mnohé mi přinesla a myslím si, že si nyní ještě nejsem vědoma všeho, co mi dala.

Mezitím jsem se dokonce naučila mluvit se známými a velmi zaneprázdněnými lamy i bez toho, abych koktala nebo se hned rozbřečela!

Vůbec si nedokážu představit, jaké to ted' bude, když už je po všem. Stúpa je hotová. Co si nyní počnu se svým časem? Nemám ponětí, jestli ještě vůbec dokážu zacházet s „volným časem“.

Ale s tím se chvíli nemusím trápit: mám ještě napsat články pro dva buddhistické časopisy a byla jsem pozvána na letní prázdniny: na programu je návštěva Karmapy a Dalajlamy! Ano! A má ročníková práce vyjde v knižní podobě.

Nyní je jisté, že tato práce na „buddhistické mandale“ převrátila můj život naruby, což se týká i mých plánů do budoucna. Ted' vím, že si vůbec nedokážu představit život bez buddhistické nauky a užší spolupráce s lamy.

Předběžně plánuji, že po maturitě budu (pravděpodobně v Bonnu) studovat buddhismus, tibetologii a indologii.

I přesto, že se jednalo o stresující a vyčerpávající práci, jsem ráda, že jsem to nevzdala. Že jsem to zvládla! Většinou mě to bavilo. Tam, kde to nebylo radostné, to bylo poučné. Něco na způsob rychlokurzu dospívání.

Jednalo se o dobrou a důležitou zkušenost.

A - byl to skutečně vzrušující rok!“

Zpráva jasně ukazuje, jak žákyně zažívala ve vlastní duši sílu vůle vlastního Já. Vystupují zde její životní ideály a impulsy. Dle *W. Rauthe* můžeme říci, že se u ní vyvinula síla individualizovaného úsudku, která jí umožňuje dospět k existenciálním rozhodnutím.

Téměř bez výjimky se objevuje u všech žakovských sebereflexí k ročníkovým pracím spojitost s jejich biografii. Během dlouholeté praxe jsme také dospěli ke zjištění, že tyto

reflexe nemají nic společného s přehnaným zabýváním se sama sebou, erotikou, mocenskými choutkami nebo s „kontemplativním egoismem“ (Steiner). Pomáhají mladistvému, a to nejen s ohledem na jeho zkušenost ve světě, ale především v souvislosti s jeho vlastní biografií, schopnostmi a kompetencemi, aby se stal schopným vlastního úsudku.

Při rozvíjení síly úsudku se v praxi dají rozlišit čtyři vývojové fáze, které by měly být zapracovány do pedagogiky středního stupně a měly by se také zrcadlit v sebereflexích žáků. Na jednu stranu je síla úsudku nasměrována do vnějšího světa a spojuje jej s žákem, a na stranu druhou je jeho síla úsudku zároveň nasměrována k němu samému a k obrazu o sobě samém. Nevytváří jen úsudek o světě, který ho obklopuje, ale také o sobě samém. Tento obraz se podle *Freda Beekerse* skládá ze čtyř prvků, které také nalezneme v procesu utváření úsudku; v rámci nauky o člověku mluvíme o stupních vnímání, myšlení, cítění a chtění. Vychází:

- z vnímání sama sebe
- z pojmu o sobě samém, své identitě
- z citu pro vlastní hodnotu
- ze sebeuskutečňování: „*Já jsem někdo.*“

V první fázi (9. třída) se žák dostává do nového vztahu k prostoru a času. Sbírá praktické zkušenosti, které jsou na úrovni duševního prožívání ještě silně ovlivňovány silami sympatie a antipatie. Vnímá, srovnává, kombinuje a dochází na konec skrze vnímání a poznání k úsudku. Jedná se o „úsudky vycházející z pozorování“ (něm. *Erfahrungs- oder Wahrnehmungsurteile*), který vychází z faktů. Žák školí svoji schopnost praktického úsudku, která se podle *W. Rauthe* také nazývá „praktickou sílu úsudku“.

Způsobem typickým pro tento věk se vyjadřuje žákyně o své práci v rámci ekologického projektu:

„Dohodli jsme se, že místo zemědělského praktika nastartujeme projekt týkající se aktuální změny klimatu. Nejprve jsem byla velmi skeptická a nechtěla jsem na to přistoupit. Poté jsme však shlédli film „Nepříjemná pravda“ od Al Gora, který se mě velmi hluboko dotkl. Extrémní záběry následků změny klimatu mě začaly tak zaměstnávat, že jsem své pracovní skupině toto téma navrhla. Všichni s tím souhlasili. Obstarali jsme si podklady k práci a jako cíl jsme si stanovili vytvoření písemné části, která bude v různých kapitolách pojednávat o následcích změny klimatu. Kromě toho jsme celému střednímu stupni chtěli ukázat onen film Al Gora. Také jsme vytvořili leták, ve kterém je uvedeno 20 rad běžným spotřebitelům, jak se chovat šetrněji k životnímu prostředí.

Začali jsme s písemnou částí. Napsala jsem článek o příčinách změny klimatu a účastnila jsem se založení a vytváření složky. Zbývající část mé práce se týkala tematiky hurikánů.

Až téměř do odevzdávky to vypadalo, že jsme na tom časově dobře, ale potom jsme se dostali do časové tísně, protože hotové texty nebyly vytištěny včas. Já osobně jsem se o realizaci projektu zasadila, jak nejlépe jsem mohla, a se svými výsledky jsem spokojená.

Práce ve skupině mohla podle mého mínění být lepší. Rámcově mohu říci, že jsem se něčemu přiučila a budu se i nadále tímto tématem zabývat (...).“

Další žák formuluje své dojmy k témuž ekologickému projektu 9. třídy následujícím stručným, avšak výstižným způsobem:

„Líbilo se mi, že jsme si sami mohli vybrat, s kým budeme ve skupině. Také jsem oceňoval, že jsme si sami mohli zvolit jednu ze tří možných tematických oblastí. Téma obnovitelné energie mě velmi zajímalo. Práce ve skupině mě osobně bavila, protože se nikdo necítil vyloučen a každý něčím přispěl ke společné práci.

Také se mi líbilo, že jsme mohli pracovat podle vlastního tempa. Návštěva ve vědeckém parku mi přinesla mnoho nových poznatků díky různým věcem, které jsem se tam mohl dozvědět o obnovitelné energii. Také jsem mnohem lépe porozuměl fungování solární energie na základě vystavených modelů. Dosáhl jsem svých cílů, čímž mám na mysli dobrou spolupráci v rámci naší skupiny, stavbu fungujícího solárního auta a včasnou odevzdávku pracovní složky (...).“

V druhé fázi (během 10. třídy) dochází k zážitku myšlení, jakožto samostatné vnitřní činnosti. Zážitky se začínají prohlubovat. Myšlení spojuje zkušenost s pojmem. Dochází k objevování zákonitostí a kauzálních souvislostí. Nyní se začne probouzet intelektuální anebo jinak řečeno „teoretická síla úsudku“. Úsudek začíná směřovat dovnitř. Ve vnímání sama sebe zřetelněji vystupuje identita mladistvého na základě silnějšího myšlenkového propojení s vlastními úsudky. Vzniká jistota v „sebeprožívání“.

K zeměměřičskému praktiku píše žák 10. třídy následující:

„Dokázal jsem dobře zacházet s teodolitem, měřícím pásmem a úhломěrem. Při všech pracích jsem se snažil. Vedení protokolu se mi dařilo v uspokojivé míře. Laskavost a koncentrace mi během práce občas dělaly potíže. Bylo to hlavně v situacích, kdy jsme museli opravovat chyby, opakovat měření nebo vyhotovovat nové nákresy. Avšak v rámci skupiny se mi pracovalo dobře a náročné situace jsme zvládali týmovou spoluprací. Také v oblasti samostatné práce jsem vykazoval dobré výsledky. Nebylo pro mě ani obtížné porozumět výpočtům a vzorečkům, které jsou k vyměřování zapotřebí, avšak přenášení vypočítaných hodnot do nákresu pro mě bylo již obtížné, což se také zrcadlilo v závěrečné práci.

V rámci naší skupiny jsme byli na sebe velmi dobře vyladěni. V celku vzato probíhaly práce uspokojivě a byly pro mě jednodušší, než jsem původně čekal (...).“

Z různých zpráv ze zeměměřičského praktika je znát zřetelná věcnost. Žáci dokážou rozpoznat chyby, uznávají vzájemnou spolupráci v týmu a s vlídností ji kriticky rozebírají.

Ve třetí fázi (v 11. třídě) se úsudek stává čím dál osobnější. Cit a vnitřní účast na osudu jiných lidí se zrcadlí v úsudku mladého člověka. Mladému člověku se otevírá duševní svět a objevuje se vlastní duševní prostor (něm. „seelische Innerlichkeit“). Dle *W. Rauthe* se zde rodí

„prožitý“ anebo také „oduševnělý úsudek“. Téměř jakoby se zde zaskvělo jáství člověka (něm. „*Die Morgenröte des Ichs glänzt gleichsam auf.*“).

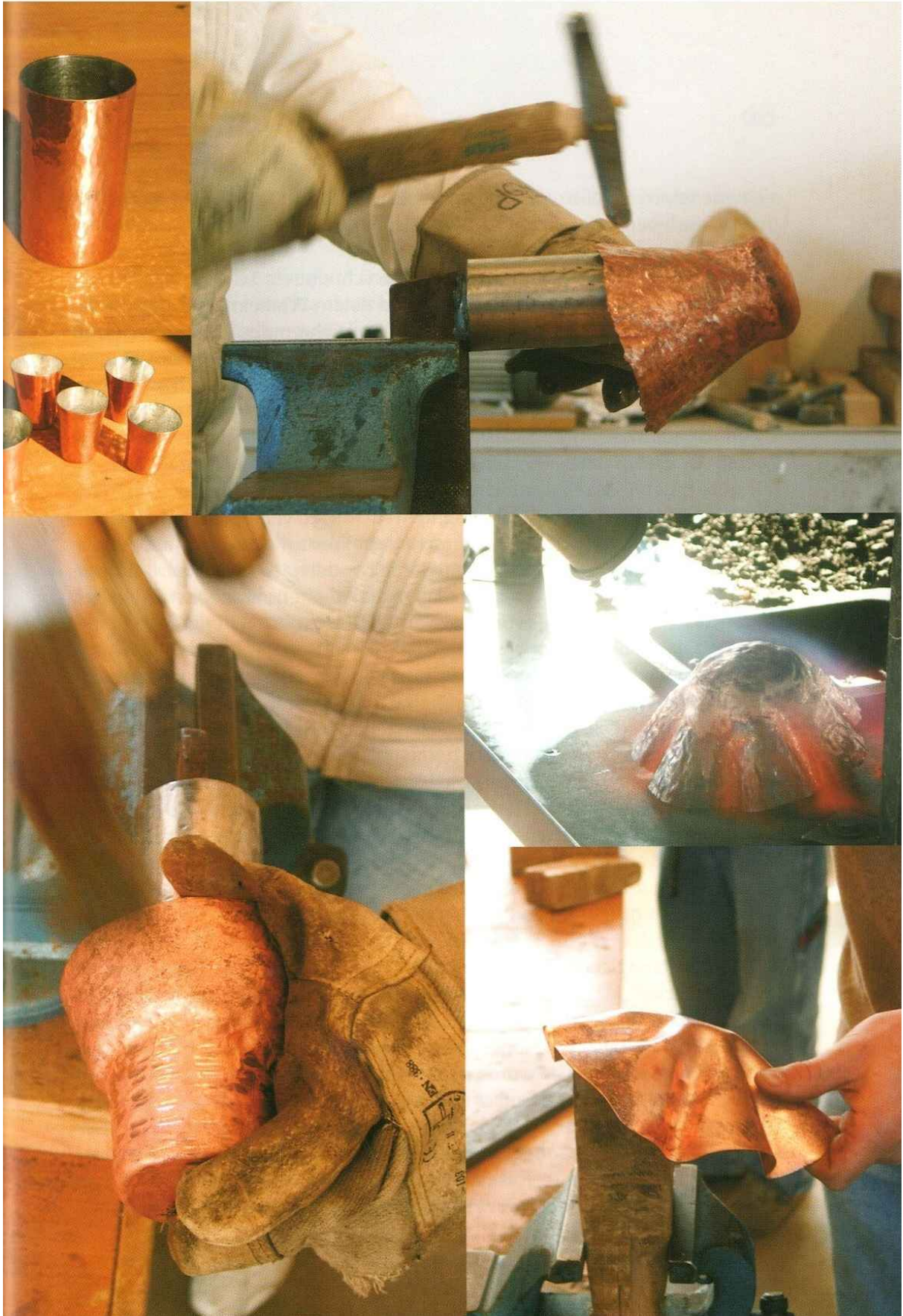
Jedna žákyně napsala o svém profesním praktiku v advokátní kanceláři (v 11. třídě) následující:

„Místo svého praktika jsem si nezvolila z toho důvodu, že bych se v budoucnu chtěla věnovat právnímu povolání, ale abych se o něm obecně více dozvěděla. Kromě toho, že jsem se naučila určitá pravidla a fakta z právní oblasti, mi bylo také umožněno získat náhled do běžného pracovního dne.

Často je zapotřebí především dobrých empatických schopností např. při zacházení s mandátem či před samotným soudem. Také jsem si uvědomila důležitost „prostého naslouchání“ bez okamžitého vměšování a kolik se tím člověk může nakonec dozvědět. Důležité je také vybudování oboustranné důvěry. Pozitivně hodnotím i to, že mnohé z naučeného mohu využít i ve svém běžném životě i po skončení praktika (...).“

Jiný žák píše

„Díky praktiku jsem získal představu o životě v psychiatrické léčebně a o tom, jak se tamním lidem může pomoci při návratu do běžného života. Sám za sebe mohu říci především to, že jsem si při zacházení s pacienty uvědomil, že před každým člověkem musíme mít určitý respekt, byť se nám zdá „sebenarušenější“. Každý člověk si zaslouhuje respekt za to, co byl, je a ještě bude, a to bez ohledu na to, jak starý či nemocný v současnosti je. Respekt k ostatním a zodpovědnost vůči bližním – to je něco, co jsem se naučil díky mému praktiku (...).“



O poslední fázi (12. a 13. třída) jsme již pojednali výstižným způsobem na začátku. Zde ji pro úplnost ještě jednou stručně shrneme.

Úsudek dozrává do plnosti svého vývoje. V duši se začíná rodit vlastní vůle. Mladý člověk začíná zřetelně zažívat sílu vůle vlastního „já“. Oduševnělý úsudek nyní může být uchopen vlastní vůlí. Jáství člověka nyní řídí souhru myšlení, citu a vůle. Podle W. Rauthe se nyní vyvíjí „individualizovaná síla úsudku“. Ve vlastní biografii začínají vystupovat do popředí životní ideály, cíle a impulsy. Individualizovaný úsudek umožňuje mladému člověku, aby dospěl k existenciálním rozhodnutím, čímž vystupuje do popředí také etická kvalita úsudku. Mladý člověk působí ve svém konání autenticky a směřuje k seberealizaci.

Vytváření schopnosti vlastního úsudku je základním motivem výchovy dospívajících. Avšak samotný proces utváření úsudku začíná již v dětství. Dítě zažívá své bytí v čase a prostoru světa jako samozřejmou jednotu. Úsudek v tomto věku vychází z citového setkávání se se světem. Schopnost samostatného úsudku se probouzí teprve během puberty.

Např. žák 4. třídy, který sleduje germánský hrdinský epos, bude zažívat postavu Hagen von Tronje jako temného chlápka a jeho zákeřná vražda zářného Siegfrieda se mu bude naprosto protivit.

Naproti tomu žák 10. třídy je schopen při probírání Písně o Nibelunzích sám posoudit propasti lidské duše a tragiku střetu ideálu germánského hrdiny s křesťanskými rytířskými ctnostmi. Hagenův čin se mu také může protivit, ale dokáže tuto vraždu vyhodnotit jako důsledek nezlomné věrnosti ke králi Gunterovi, z jehož cesty musel být odklizen nebezpečný rival. Žák bude zvažovat, zda čin odsoudí jako podlou vraždu, nebo zda jí ponechá platnost tragického důsledku v rámci germánského kodexu cti.

Puberta je průlomem k biografické zkušenosti se sebou samým. Vzniká přání po samostatnosti v poznání. Mladý člověk vstupuje na tento nový životní úsek plný naděje, s vůlí k činům a s životní radostí. Ale i přesto potřebuje pomoc k rozvoji individuality v úplné svobodě.

Jako opozice k onomu „nutkání“ k samostatnosti tu stále ještě stojí neškolené vnímání a myšlení, kterému je potřeba dopřát dalšího růstu. Zvláště pak co se týče přiměřeného hodnocení světa zkušeností a vlastních životních zkušeností. Mladý člověk vyhledává sebezkušenostní příležitosti, které mu poodkryjí povahu vlastní individuality.

Je naším úkolem, abychom doprovázeli mladé lidi takovým způsobem, aby byli schopni nalézat sami sebe a získat odpovědi na své existenciální životní otázky.

II.

Koncepce doprovázení



1. K čemu slouží doprovázení¹⁹

Vzhledem k proměnám, jež můžeme pozorovat v současné době a u současných žáků, vyžadují samostatnost a individualizace nové adekvátní výukové a učební metody. Je zapotřebí otevřít se nezávislému a autonomnímu učení. Pak je také možné zohlednit individuální východisko každého žáka a zároveň zvýšení efektivita učení.

Pedagogické výzvy současnosti vyžadují nové zaměření výukových a učebních metod. Nejedná se při tom primárně o obsahovou stránku výuky nebo o složení předmětů (v tomto ohledu náš střední stupeň byl a stále je velmi aktuální). To, o co se jedná, je individualizace učebních procesů, paradoxně se naši žáci musí naučit, jak se učit.

V pedagogice středního stupně vystupuje do popředí nutnost jasnější podpory samostatnosti žáků během jejich učebního procesu na straně jedné, a na straně druhé je zapotřebí individualizace tohoto procesu. Výuka se nedá organizovat takovým způsobem, aby se všichni žáci učili ve stejnou dobu to samé a na základě stejných úkolů. Učení je svým charakterem vždy individuálním procesem, a to i tehdy, pokud se uskutečňuje v rámci skupiny nebo na základě společném předmětu či tématu. Na waldorfských školách jsme se rozhodli používat pro hodnocení na vysvědčení právě slovní formu, která předchází pedagogicky negativnímu působení, jež je naopak možné pozorovat u hodnocení známkami. Kromě toho však žáci ještě navíc potřebují individuální podporu při svém učení. Jedná se při tom především o otázku, jak je možné učinit ze samotného hodnocení diagnózu učení a navíc ještě pomoc v procesu učení. Důležitou funkcí hodnocení je pomoc při sebeřízení žáků směrem k samostatnému učení. Žáci by neměli v pracovním procesu být ponecháni sami sobě. Uchopení výkonu v procesu je hlavním těžištěm doprovázení v procesu učení. Žáci jsou podporováni a vedeni ke schopnosti pozorovat a řídit jak svůj proces učení, tak i vývoj svých schopností a kompetencí.

Také v rámci závěrečného portfolia musí být žáci vedeni ke svým kompetencím. Kontrola a hodnocení nejsou něčím dodatečným, ale integrují se před a do samotného procesu učení. Tím se žáci stávají zodpovědnými spoluvůrci vlastní biografie učení. Učitel již není jenom zprostředkovatelem vědomostí, zkoušející a hodnotitel, ale stává se především doprovázejícím učitelem. Žáci a učitelé vědomě přebírají v úzké spolupráci společnou zodpovědnost za učení a za hodnocení. Práce na kvalitě se stává společným úkolem!

Rozhovor jako součást doprovázení

¹⁹ V němčině se používá výraz „*Lernbegleitung*“ nebo „*Lernprozessbegleitung*“, což přesně vystihuje charakter doprovázení: učitel doprovází žáka během jeho procesu učení. V našem textu se přidržíme obvyklého českého označení *doprovázející učitel*. Nicméně v praxi se nemusí vždy jednat jen o učitele.

Středem koncepce doprovázení je rozhovor²⁰. Nezaměřuje se jenom na jednotlivé výkony, popř. nedostatky, ale zahrnuje situaci, podmínky, předpoklady a žákovu učební biografii. Především se hledají překážky a podpůrné momenty v daných situacích. Schopnostem a silným stránkám je věnováno více pozornosti než slabým místům, nicméně i ty je potřeba sledovat.

Je smysluplné, aby se rozhovor uskutečnil na začátku školního roku. Účastní se ho zpravidla žák, třídní učitel²¹ a další učitel z třídního kolegia²². Podklady pro rozhovor jsou:

- žákova sebe-evaluace,
- vysvědčení,
- formuláře zpětných vazeb z výuky.

Rozhovor je zapsán do protokolu a ten je vložen do složky, ve které se shromažďují všechny další výstupy či podklady o procesu učení²³. Na začátku druhého pololetí (přelom ledna a února) může dojít k druhému doprovodnému rozhovoru, přinejmenším s „problémovými“ žáky nebo na základě vysloveného přání ze strany žáka. Další rozhovory se mohou uskutečňovat dle potřeby i během rodičovských večerů.²⁴

Podklady dokládající proces učení²⁵

V souvislosti s koncepcí doprovázení učení obdrží žáci složku, v níž si zakládají podklady, které vypovídají o procesu učení, kterým prochází. Složka může např. obsahovat rozpis epoch a pravidelných hodin nebo texty k jednotlivým předmětům, které ozřejmují jejich smysl a cíle. Žáci si v této složce shromažďují zpětné vazby z epoch nebo odborných předmětů. Mohou z nich vycházet při vnímání, doprovázení a posouzení vlastního procesu učení. Také doprovodné rozhovory jsou zdokumentovány a jejich protokoly tvoří součást této složky.

Složka obsahuje např. následující informace:

- obsah výuky a požadavky jednotlivých předmětů
- ustanovení odevzdávek epochových sešitů
- ustanovení týkající se sboru a orchestru
- pravidla pro střídání skupin pro výuku náboženství

²⁰ Něm. *Lernbegleitungsgespräch*, tj. rozhovor doprovázející (proces) učení.

²¹ Něm. *Klassenbegleiter*, tj. (učitel) doprovázející třídu. V českém překladu je použito zažitého označení *třídní učitel*.

²² Jedná se o skupinu učitelů, kteří se intenzivněji podílí na práci s konkrétní třídou a danou třídu zpravidla znají lépe či důvěrněji než jejich kolegové. Může se např. jednat o učitele, kteří v dané třídě učí největší počet hodin nebo nejdůležitější předměty apod.

²³ V něm. se pro tuto složku vžilo označení „*Lernbegleiter*“, tj. jakýsi „doprovázeč učení“.

²⁴ V Německu se nejedná jen o stanovené večery, kdy mohou rodiče přijít do školy a dozvědět se více o aktivitách dané třídy, ale mluví se o rodičovském dni („*Elternsprechtag*“), který v daném dni zahrnuje větší časový rámec.

²⁵ Viz pozn. č. 19.

- zameškané hodiny na středním stupni
- státní závěrečné zkoušky na dané waldorfské škole
- školní řád

Složka dále obsahuje např. následující dokumentaci:

- rozvrh hodin
- rozvrh epoch
- žakovská sebe-evaluace
- dotazník k vysvědčení
- protokoly z doprovodných rozhovorů
- zpětné vazby z výuky

Školní kalendář

Podstatnou pomoc a předpoklad pro samostatné učení představuje školní kalendář, který žáci dostávají na začátku školního roku spolu s výukovým plánem. K nejdůležitějším kompetencím současné komplexní společnosti patří časový management, tj. schopnost realisticky si naplánovat termíny, udržet si přehled a zvládnout úkoly v daném časovém rámci. Žáci dnes mají spoustu osobních termínů, které musí sladit se školními povinnostmi. K tomu pak přibývá nemalé množství školních termínů, které zase musí být ve shodě s naplánovanými osobními termíny.

V návaznosti na vývoj konceptu doprovázení vzniklo neodvratné přání pomocného prostředku, pomocí něž by žáci mohli vzít do vlastních rukou svoji cestu učení, a pak aby také dokázali dostat pod kontrolu tak dobře známý chaos v termínech. Tímto pomocníkem by měl být školní kalendář. Kromě toho, že podrobně uvádí jednotlivé plánované termíny, tak také nabízí množství organizačních podpor, rad a informací okolo školního života. Tím také dává velkou svobodu v utváření osobního života.



Aby žáci tento kalendář skutečně využívali, je zapotřebí pár drobných pedagogických doporučení při jeho zavádění. Zde je pro začátek několik rad:

- Při prvním vydávání kalendáře do rukou žáků by bylo záhodno projít ho s nimi a prodiskutovat jeho možnosti.
- Třídní učitel by měl se svými žáky společně každý rok do kalendáře doplnit pevně dané termíny školy, jako jimi jsou pohyblivé svátky, slavnosti, bazary, maškarní bál apod.
- Kolegové by kalendář také měli používat a při domlouvání termínů s žáky by je měli vést k tomu, aby kalendář k zaznamenávání termínů skutečně používali.
- Mají-li žáci zpracovat úkoly, referáty, počítat s výlety, s doprovodnými rozhovory apod., měl by učitel také vždy apelovat na zaznamenání jejich termínů do školního kalendáře.

Teprve pravidelným používáním se pro žáky stane samozřejmostí, že termíny a domácí úkoly neponechají ve správě náhody. Jistota a spolehlivost, které tím jsou posíleny, zřetelně přispívají k sebevědomí a učebním kompetencím dospívajících.

Formulář pro zpětnou vazbu

Zpětná vazba²⁶ je forma komentáře, kterou učitel v ideálním případě vytvoří společně se svými žáky anebo ji vytvoří pro své žáky. Týká se vždy určitého projektu, epochy či výuky v průběžných hodinách.

Ve svých výpovědích je zpětná vazba určována obsahy a učitelskými cíli výuky a specifickými podmínkami dané skupiny žáků (jejich věk, velikost skupiny apod.).

Zpětná vazba může obsahovat hodnocení výkonu, kromě toho však mají cíl pokud možno přesně a diferencovaně popsat ústní a písemný, samostatný a reproduktivní výkon toho či onoho žáka. Formy takového popisu se ve svém závěru nutně liší, protože vychází z odlišných podmínek, ať už se jedná o konkrétní skupinu žáků nebo o osobnost daného učitele. Zpětné vazby ve formě tabulky, kde se např. zakřížkuje tvrzení, mohou být stejně smysluplné a žádané jako volně psané komentáře. Je důležité, aby kritéria byla v každém případě pro všechny žáky stejná a srozumitelná. Proto se z tohoto pohledu zdá být smysluplným počínem určit společně s žáky body, jež budou do zpětné vazby zahrnuty.

Tato část zpětné vazby slouží ke zjištění, zda se žáci naučili něco nového a zda rozšířili své vědomosti. Tato část se týká především odborných kompetencí.

Stejně smysluplné je zahrnutí i dalších kompetencí, avšak nikdy automaticky a standardně, ale vždy v závislosti na situaci ve výuce a na tématu. Zde učitel popíše své vnímání např. chování žáků při skupinové práci, jejich ochoty zhostit se úkolů navíc, jejich dochvilnosti, píle a připravenosti podat nějaký výkon.

²⁶ Míjí se písemná forma zpětné vazby.



Velmi diferencovaný obraz nám vyvstane tehdy, když učitel požádá nejprve žáky, aby k předem daným otázkám (nejlépe společně vytvořenými) formulovali své dojmy. Poté učitel předloží své vnímání a porovná ho s postřehy žáků. Pokud vyvstanou nápadné odlišnosti, měla by vzniklá situace automaticky vyústit ve společný rozhovor.

Zpětné vazby tímto způsobem přináší průhlednost a jednoznačnost jak pro učitele, tak i žáky. V ideálním případě jsou jejich písemné výstupy zakládány do doprovodné složky²⁷ a mohou během středoškolských let vykázat vývoj ve všech kompetenčních oblastech, které tímto způsobem srozumitelně dokumentují.

Trénování různých metod

V návaznosti na koncepci doprovázení byl pro žáky vyvinut metodický trénink. Žáci dostávají od 7. třídy tzv. „metodického trenéra“, tj. složku s informacemi a pracovními listy k různým učebním metodám a pracovním technikám, které v jednotlivých předmětech nacvičují a vypracovávají. Složka je kompendiem různých stavebních kamenů, které byly zavedeny na druhém stupni a na středním stupni jsou rozšiřovány a doplňovány. Zavádění obecných a předmětově specifických učebních metod je odsouhlaseno jak třídním kolegiem, tak i mezi kolegií (popř. dotyčnými učiteli) druhého a středního stupně. Učební a pracovní techniky jsou v jednotlivých předmětech systematicky zaváděny a prakticky nacvičovány.

Metodické kompetence žáků jsou zpravidla zaostalé. Dá se říci, že na obecné rovině je více než polovina jejich obtíží s učením spojena s nedostatkem metod a technik potřebných k plánování a řízení vlastního učení. Učí se většinou bez jasného konceptu, což právě u slabších žáků může vést k výraznému selhání. Následkem pak jsou narůstající problémy v oblastech učení, výkonu a motivace. Často se taková učební situace prostě přijme bez snahy o její hlubší porozumění. Chybí zde náhled do vzniklého problému. My učitelé často schopnosti učení prostě předpokládáme, buď že jsou již přítomny nebo že si žáci potřebné učební metody a pracovní techniky do jisté míry osvojí v průběhu své školní docházky.

Je však zapotřebí žáky nejprve seznámit se základními technikami učení, práce, rozhovoru a spolupráce. Každý žák propojuje velmi individuálně své pohnutky k učení a své dosavadní vědomosti, postoje a schopnosti s odbornými znalostmi. Povědomí o takovém propojení a o řízení vlastního učení pomáhají žákům k vytvoření jejich vlastního individuálního konceptu učení. Ačkoliv pro učení existují různé strategie, sdílejí základní techniky. Učení ve škole je svým charakterem jak učením individuálním, tak učením ve skupině. Tímto směrem by také mělo směřovat nastavení výuky a učebních kompetencí. Jen ten, kdo se naučil, jak samostatně organizovat svůj vlastní proces učení, se může stát nezávislým na cizích učebních procesech stanovených zvnějšku a může tím získat nutnou samostatnost při pozdějších rozhodováních a jednáních. Kromě toho je také připraven a otevřen celoživotnímu učení. Od šíře a následného rozšiřování osvojeného metodického repertoáru daného žáka se odvíjí také jeho schopnosti sebeřízení, sebeurčení a zodpovědnosti za vlastní učení.

²⁷ Viz pozn. č. 19.

2. Rozhovory během doprovázení

V rámci koncepce doprovázení jsou se všemi žáky 9. až 12. třídy²⁸ systematicky vedeny rozhovory na začátku každého školního roku. V obměněné podobě k doprovodným rozhovorům dochází na různých školách již na 2. stupni

Tyto rozhovory, jež mají doprovázet proces učení, se nezaměřují jenom na jednotlivé výkony, popř. slabiny, ale zahrnují také žákovu situaci, podmínky, předpoklady a učební biografii žáka. Pozornost je věnována především žakovým nesnázím v procesu učení a hledání podpůrných momentů. Schopnostem a silným stránkám je věnována větší pozornost než slabým místům, které by ovšem neměly vypadnout zcela ze zřetele.

Rozhovoru se účastní žák, třídní učitel a učitel z třídního kolegia. Podklady pro doprovodný rozhovor jsou:

- žákova sebe-evaluace,
- vysvědčení,
- formuláře zpětných vazeb z výuky.

Rozhovor je písemně zaznamenán a vložen do příslušné složky, v níž se shromažďují všechny podklady související s žakovým procesem učení.

Na začátku druhého pololetí (přelom ledna a února) se podle potřeby či na přání žáka může uskutečnit další rozhovor. Jinak se rozhovory mohou uskutečnit dle potřeby např. při příležitosti rodičovských večerů.

Zkušenosti

Na jednoho žáka se počítalo s půlhodinovým rozhovorem. Čas byl většinou dodržen, byl přiměřený a neměl být překračován. Jako nenucený začátek se většinou hodí otázky zaměřené na prázdniny. V dalším průběhu se rozhovor dostává k rodinné situaci žáka, o dotazníku²⁹ k vysvědčení. Ve vyšších ročnících je zaměřena pozornost na profesní směřování a na závěrečné zkoušky.³⁰ Důležitou součástí rozhovoru je také žákova sebe-evaluace. Nedostatky v učení a z toho plynoucí dohody, jak s nimi naložit, se tematizují až na konci rozhovoru. Obsah rozhovoru a zmíněné dohody jsou zachyceny písemně zaznamenány do protokolu.

Žáci berou tyto rozhovory velmi vážně. Zpravidla zodpověděli všechny otázky ohledně vysvědčení, zodpovědně vyhotovili sebe-evaluaci a byli na rozhovor dobře připraveni.

Všichni žáci byli otevřeni pro rozhovor a doposud se nestalo, že by došlo k nepříjemné situaci nebo k nerovnováze. Rozhovory měly partnerský charakter, žáci přinášeli velkou důvěru vůči ostatním účastníkům rozhovoru a byli připraveni mluvit o soukromém životě a o

²⁸ V Německu je do středního stupně zahrnuta již 9. třída, zatímco 13. třída („náš“ 4. ročník) již není součástí waldorfského 12letého školního vzdělávání, a nebývá tudíž ani uváděna u „klasicky waldorfských“ aktivit.

²⁹ Něm. *Fragenkatalog*.

³⁰ Jak již bylo zmíněno výše, v Německu je možné ukončit školní docházku různými druhy zkoušek, které dále opravňují či nikoliv např. ke studiu na vysoké škole.

osobní situaci. U některých žáků představoval soukromý život velkou část rozhovoru. Někdy to bylo nutné např. pro zařazení a porozumění žákovy složité školní situaci.

Rozhovory také ukázaly, jak neuvěřitelně málo víme o osobní a rodinné situaci našich žáků. Důvěra, která během rozhovorů vzniká je neobyčejně nápomocná při běžném styku s žáky během každodenního života školy. Týká se to především krizových situací, kdy je důvěra předpokladem k jakékoliv pedagogické pomoci, protože ze zkušenosti víme, že žáci přijdou za třídním učitelem právě až tehdy, když už nějaký základ důvěry byl vybudován.

Rozhovory velmi přispívají k vnímání všech žáků a nejenom problémových žáků, kteří zaujímají většinu naší pedagogické pozornosti. Přitom potřebují všichni žáci naši pozornost. Ve třídách je často více nenápadných žáků, které pořádně nevnímáme, i přesto, že naši pozornost nutně potřebují. Dále tu jsou také tací žáci, kteří jsou sice výborní po výkonnostní stránce, ale teprve v rozhovoru se jim dostává příležitosti, aby mluvili o svých problémech a obavách.

Téměř všichni žáci 12. třídy už měli jasnou představu o svém budoucím povolání a o formě závěrečné zkoušky. Většina žáků už rovněž měla svá přání ohledně studijního oboru, na který by se rádi dostali. Je zřejmé, že již rozhovory v předcházejícím školním roce pro ně byly důležitou pomocí. Je zajímavé, že před zavedením rozhovorů jen málokdo na začátku 12. třídy měl představu o tom, co bude dělat po ukončení 12. třídy.³¹

Otázky směřované k žákovu vysvědčení, ho nutí k tomu, aby si jeho obsah přečetl ještě jednou, a to méně selektivním způsobem a daným časovým odstupem i s větší objektivitou, než tomu bylo v momentě, kdy vysvědčení dostal do ruky poprvé. Vysvědčení, které nám učitelům v závěru školního roku bere hodně času a sil, tím může ještě jednou pedagogicky zapůsobit a je zde také šance, že podruhé už nebude čteno letmo, ale bude bráno na vědomí důkladněji.

Žákovská sebe-evaluace je mimořádně prospěšná. Mj. je dobrým podkladem a východiskem pro rozhovor. Žáci nejprve posuzovali svůj výkon na základě standardizovaného dotazníku, ten se nicméně ukázal jako nevhodný a byl nahrazen otevřeným dotazníkem. Žák ho vyplňuje před rozhovorem a odevzdá ho třídnímu učitelí např. pro případnou evaluaci vnějším hodnotitelem. Otázky tohoto dotazníku jsou formulovány společně s žáky a týkají se učební situace a chování buď v uplynulém období, nebo v konkrétním projektu apod.

Doporučuje se začít s vnější evaluací ze strany třídního učitele, tím je možné se hned dostat k diskusi o odlišných hodnocení. Např. jeden žák hodnotil sám sebe pozitivně u „schopnosti naslouchat“. Jednalo se o žáka s ADHD³², který se ve výuce nechal rychle něčím rozptýlit a jen stěží se dokázal soustředit na výuku. Při doptávání sice potvrdil, že má ve škole problémy s pozorností, ale že v soukromém životě dokáže velmi dobře naslouchat a jeho kamarádi, které vede ve skautském oddíle, ho rádi vyhledávají k rozhovorům.

³¹ Je potřeba si uvědomit, že navazující 13. třída (tj. náš 4. ročník) slouží k přípravě na maturitu a tudíž např. v Německu už není součástí waldorfského vzdělávání.

³² ADHD, tj. porucha pozornosti s hyperaktivitou.

Žákovská sebe-evaluace dává jasný náhled do učebního a sociálního chování a do osobnosti žáka a může se v rozhovoru také dobře tematizovat a prohlubovat. Např. jeden žák odpověděl na kompetence k učení veskrze jen záporně. V rozhovoru se ukázalo, že žák si vypracovává své domácí úkoly na stole, kde také stojí jeho počítač, který je celou dobu zapnutý a „online“ a během práce na jeho monitoru neustále sleduje svoji stránku s kontakty *chatu*.

Jiný žák uváděl u oddílu „účast při výuce“ a „přijetí školy“, že s tím má velké potíže. Ukázalo se, že již od 1. třídy nenávidí školu a že je také zcela zablokovan u ostatních kompetencí k učení a že střední stupeň zvládá jenom díky velké podpoře rodičů a jeho přítelkyně. Avšak i přesto chce tento žák na konci své docházky absolvovat maturitu a poté studovat medicínu.

Byl zde např. žák, který byl velmi dobře integrován do své třídy a měl v ní silná přátelství, avšak v poslední době častěji chyběl a na otázku ohledně třídního kolektivu odpověděl, že pro něj už vůbec neexistuje. Z rozhovoru vyplynulo, že se žák nachází ve stavu akutní deprese a že naléhavě potřebuje pomoc.

Další příklad se týká jedné nadmíru nadané žákyně, která vykazuje velmi dobré výsledky. Avšak na otázky týkající se pohybu a koordinace odpověděla, že u ní tyto dvě schopnosti vůbec nejsou přítomny. Ukázalo se, že nedokáže rozlišit levou stranu od pravé, a že z toho důvodu bývá z aktivit v tělocviku hodnocena „nedostatečně“. Na základě našeho společného zjištění byla dohodnuta terapeutická pomoc a nápomoc v hodinách tělocviku.

Vcelku vzato zjišťujeme, že bychom si bez rozhovorů všimli rozličných situací mnoha žáků a žákyň mnohem později, kdy by se již mohlo jednat o vyhrcořenější stav či dokonce o problém.

Záznamy z rozhovorů byly ze strany žáků přijímány s velkým zájmem. Žáci např. kontrolovali, jestli je daný rozhovor opravdu pečlivě zaznamenán.

Všichni účastníci rozhovorů je považovali za smysluplné a užitečné. Především po třídního učitele, který se vždy účastnil všech rozhovorů, byly důležitým pedagogickým prostředkem. Také rodiče přicházeli s vyloženě pozitivní rezonancí ze stran jejich dětí a byly za uskutečněné rozhovory velmi vděční.

Výsledky

Zjistili jsme, že rozhovor, jakožto pedagogický nástroj, vede k novým perspektivám ve středoškolské pedagogice. Puberta je pro člověka důležitým průlomem do zážitku sebe sama v rámci jeho biografie. Mladistvý vstupuje do tohoto nového úseku života pln naděje, s odhodláním k činům a s životní radostí. Ale i přesto potřebuje pomoc plně svobodnému vývoji jeho individuality.

Pocit o sobě samém je v tomto věku ještě přímo určován reakcemi okolí, tzv. *feedbackem*, který může být sdělován jenom pomocí procesu komunikace. Dobré sebevědomí získává mladistvý (a později i dospělý) na základě respektu z jeho okolí. K nalézání sebe sama potřebuje pocit jistoty, přijetí, sounáležitosti a uznání. Někteří žáci jsou vůči sobě např. velmi kritičtí a kladou na sebe vysoké nároky nebo hodnotí své výkony podstatně hůře, než tomu je ve skutečnosti. Takoví žáci při nezbytném uznání dokážou odrůst sami sobě a daří se u nich přiměřeně posilovat jejich sebevědomí.

Motivace k učení má u žáků často velmi odlišné příčiny. Kromě kognitivně podmíněných motivů, zde jsou také sociální motivy k učení. Důležitou roli při tom hrají např. náklonnost a přijetí. Mladistvý by měl mít pozitivní vztah ke své škole a ke svým učitelům. Tento vztah často představuje základ pro jeho ochotu k učení.

Praktická doporučení

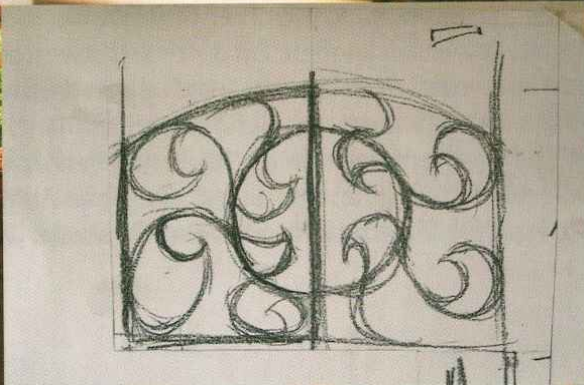
Doprovázející učitel, jakožto partner rozhovoru, by měl být schopen v rámci dialogu s mladistvým podpořit jeho vývoj takovým způsobem, že mladý člověk bude sám objevovat jak sám sebe, tak i své schopnosti. Mladiství se v tomto věku nachází ve velmi komplexní vývojové fázi, která vyžaduje porozumění pro jeho myšlenky, pocity, strachy, naděje, zájmy a cíle.

Psychologové tvrdí, že jenom zhruba 20% komunikace se odehrává na věcné rovině a že okolo 80% komunikace se odehrává na rovině vztahu. Každý partner rozhovoru si slyšené interpretuje. Nejenom to, „co“ bylo řečeno, ale především „jak“ to bylo řečeno, vytváří vztah mezi účastníky rozhovoru anebo jejich setkání ztěžují. Má-li doprovázející rozhovor proběhnout optimálně, je nutno zabránit možným „škobrtnutím“.

Vlastní chování během rozhovoru by mělo být zkoumáno a školeno. Také řeč těla jako držení těla, gestikulace a mimika jsou formou komunikace. Mlčení může někdy být velmi „výmluvné“, ale jindy zase velmi chladné. Dokonce i prostá přítomnost vícero osob v tomtéž prostoru může rozhovor ovlivnit.

Výchozí situace

Komunikace se odehrává na vícero rovinách, které se v průběhu rozhovoru protkávají. Jedná se o informace (věcný obsah), o odkrývání sebe sama (vyjádření vlastní osoby), o vytyčení cílů daného rozhovoru (jeho řízení, vyjádření výzev) a o vztah zúčastněných osob mezi sebou navzájem (co si myslím o svém partneru v daném rozhovoru).



Doprovázející rozhovor předpokládá partnerské nastavení. Nic nemůže být příkazováno, ale naopak, rozhovor musí být veden dialogicky, tj. mladistvý má být přesvědčen a nikoliv přemluven. Vždy musí být brán vážně a přijímán se vším, co má na srdci.

Transakční analýza³³ v rámci rozhovoru rozlišuje tři osobnostní roviny: rodičovské já, dětské já a dospělé já. Rodičovské já má dva aspekty: buď kriticky odsuzuje a moralizuje nebo je starostlivé. Dětské já může vystupovat v trojí podobě: jako rebelující, přizpůsobivé nebo přirozené. Dospělé já se chová racionálně, analyticky, věcně apod.

Rozhovor je určován úrovní, na které se účastníci rozhovoru vzájemně oslovují, popř. na sebe reagují. Pokud učitel k žákovi mluví na rovině rodičovského já, nemůže se divit, když žák reaguje na rovině jedné z variant dětského já. Jenom dospělé já oslovuje svého partnera na stejné úrovni. Doprovázející rozhovor se utváří složitě hlavně tehdy, když účastníci rozhovoru se navzájem ve svých rolích potvrzují a posilují. Doprovázející učitel musí být schopen rozpoznat, na které úrovni se ve svém rozhovoru účastníci nacházejí a danou situaci usměrňovat. Vědomě musí zachovávat rovinu dospělého já, ve svých reakcích by neměl nevědomě přebírat jiný protipól, byť by reagoval na žákovu rovinu.

Způsob, jakým doprovázející učitel je schopen kontrolovat rovinu své promluvy, může rozhodnout o tom, zda mladistvého motivuje či demotivuje, zda mu dodává odvalu a posiluje v něm sebevědomí nebo jestli ho žene do stavu rezignace.

V doprovázejícím rozhovoru není důležité jen věcné obsah, ale také vztah, v němž se jeho účastníci k sobě navzájem mají.

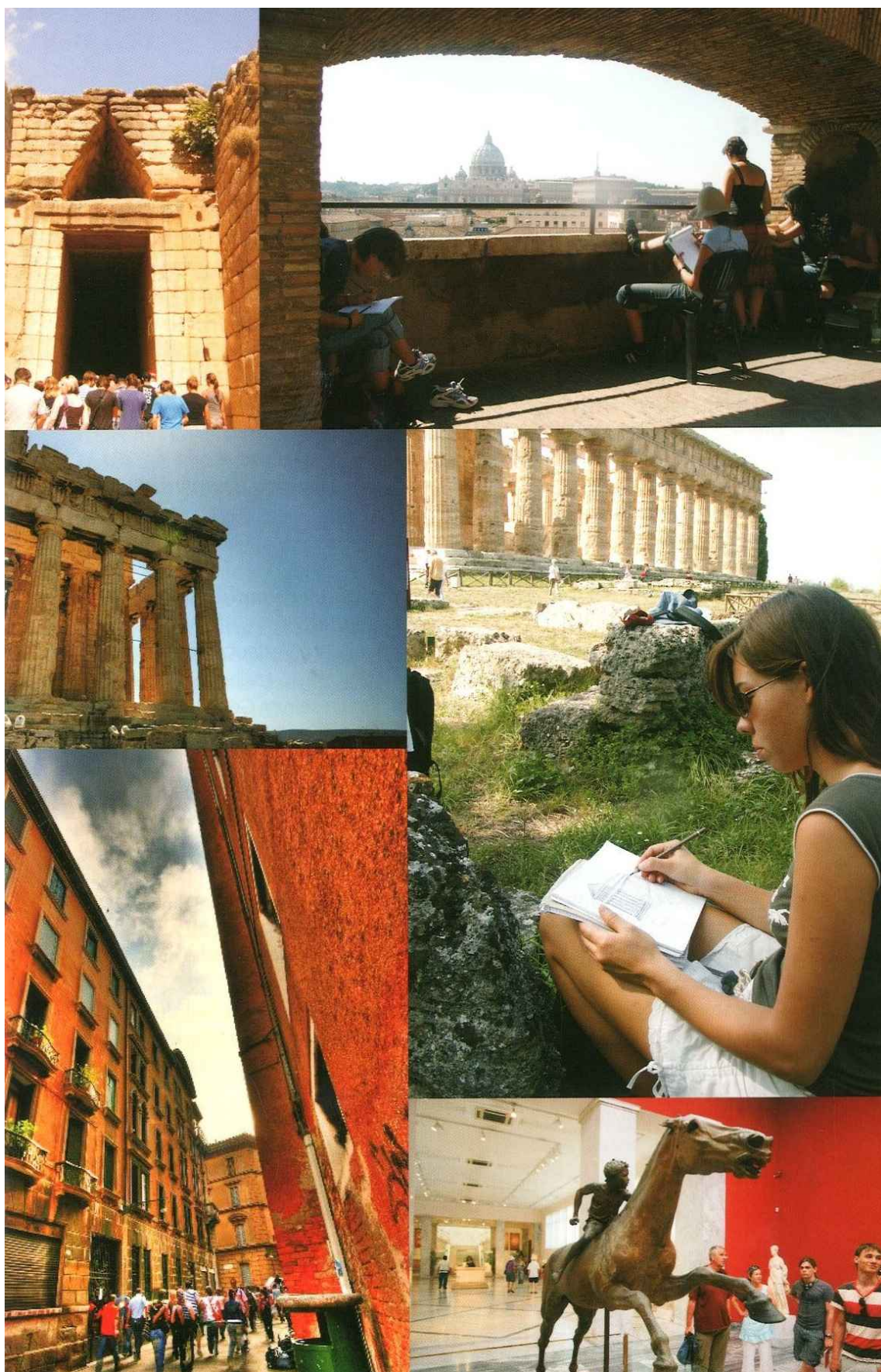
Nedirektivní vedení rozhovorů

Nastolení partnerského postoje není v rámci doprovázejícího rozhovoru nikterak jednoduchým úkolem, protože doprovázející učitel již ví a umí, co se mladistvý chce naučit. Týká se to hlavně rozhovorů s věcným obsahem a možná pak i rozhovorů, ve kterých se probírají nedostatky v učení. V tomto ohledu jsou rozhovory během doprovázení ve své struktuře asymetrické, nezávisle na tom, jaký komunikační styl v nich je pěstován.

Nemá žádný smysl, pokud bychom mladistvému chtěli dávat samé rady. Bude na ně reagovat, ostatně tak jako většina lidí, se skepsí a odmítnutím. Bude cítit, že není brán vážně a že je veden za ručičku. Jeho vlastní schopnosti nejsou osloveny při řešení nastalých problémů a při další překážce bude znova potřebovat pomoc. Obecně se dá říci, že rady spíše blokují než že by pomáhaly. Nicméně může doprovázející učitel napomoci k tomu, aby si mladistvý byl schopen pomoci sám.

V prvé řadě je nutné ze strany doprovázejícího učitele nastolit takový postoj, který mladistvému zprostředkuje pocit porozumění pro všechno, co má na srdci, pro jeho myšlenky a pro to, kde se zrovna nachází a jak se cítí. Čím více prostoru mladistvý dostává k tomu, aby se vyjádřil, tím více je možné nastolit atmosféru důvěry.

³³ Jeden ze směrů v psychologii. (Pozn. překl.)



Postoje přispívající ke komunikaci

Ve vedení rozhovoru existují tři základní postoje, které v rámci psychoterapie a pedagogického poradenství (např. při rozhovorů mezi vychovateli, popř. mezi učiteli a rodiči): vcitující se porozumění (empatie), bezvýhradné přijetí (akceptace) a opravdovost (autenticita).

Empatií (vcitujícím se porozuměním) je míněna jak schopnost, tak připravenost:

- vcítit se do mladistvého,
- rozumět jeho chování a jednání,
- „pocitově se přemístit“ do jeho světa pocitů.

Cílem při tom je naslouchat mladistvému bez předsudků a skutečně chtít porozumět jeho pohledu. K tomu je také zapotřebí nejprve upozadit své vlastní názory, hodnocení a emoce.

Bezvýhradné přijetí (akceptace) je ochota přijmout mladistvého takového, jaký skutečně je. Znamená to akceptovat jeho chyby a slabé stránky a naučit se s nimi zacházet. Jedná se o bezpodmínečnou účast na situaci mladistvého. Neznamená to však automatické přijetí veškerého jeho chování.

Opravdovost (autenticita) znamená, že chování a vyjadřování, jednání a řeč těla je v souladu s tím, co si (v našem případě vedoucí rozhovoru) myslí. Partner rozhovoru nemůže být autentický, jestliže se o něčem vyjadřuje milými slovy ale tváří se při tom kysele, tj. jestliže si jeho vyjádření protiče s jeho pocity.

Doprovázející učitel, který pocítuje odpor či averzi vůči určitému žákovi a nedokáže je překonat, by tomuto žákovi měl doporučit, aby se se svými problémy obrátil na někoho jiného.

Techniky rozhovoru:

K výše zmíněným „profesionálním“ postojům patří schopnosti týkající se technické stránky rozhovoru. Jsou zde míněny ty schopnosti, pomocí nichž se účastníci rozhovoru vystříhají „zatarasám na cestě komunikace“, otevírají jim dveře a umožňují jim aktivní naslouchání a otevřené otázky. Z toho všeho je aktivní naslouchání nejdůležitější a nejúčinnější kompetencí v dobrém rozhovoru.

Aktivní naslouchání:

Naslouchání vyžaduje ze strany doprovázejícího učitele, aby se soustředil, zůstal pasivní a zároveň mladistvému věnoval veškerou svoji pozornost a ostražitost. Ten, kdo naslouchá aktivně, se snaží vcítit se do mladistvého a rozumět mu na emotivní rovině. Při aktivním naslouchání si doprovázející učitel všimá nejen obsahu toho, co mladistvý říká, ale také toho, jak se vyjadřuje a jaké pocity, přání a naděje se v jeho výpovědích objevují.

Aktivní naslouchání vytváří atmosféru vzájemného napojení a důvěry. Pokud je doprovázející učitel schopen vše, co „si vyslechné“, také zrcadlit, tj. nenechat si to jen pro sebe, ale opětovně formulovat, jak vyslechnutému rozumí, přináší tím do rozhovoru mimořádně podpůrné okamžiky jak pro právě probíhající rozhovor, tak pro vztah mezi jeho účastníky. Mladistvému se tím také dostává zpětné vazby, která mu může signalizovat, že mu doprovázející učitel rozumí, a to nejenom po obsahové stránce jeho výpovědi, ale také na emoční rovině, na jaké se zrovna nachází.

K tomu slouží dvě techniky: parafrázování a verbalizování zážitkově emotivních obsahů.

Při **parafrázování** dává doprovázející učitel najevo, zda výpovědím mladistvého skutečně porozuměl, tzn. že během rozhovoru vlastními slovy opakuje důležité obsahy, jež v rozhovoru zazněly. Parafrázování obsahů slouží lepšímu porozumění, stimuluje k reflexi a zpravidla probíhá formou výpovědi jako v našich dvou příkladech:

„Domníváte se, že nejste nadán a že nevíte, jak byste se mohl zlepšit.“

„Je pro Vás rozhodující, abyste ve výuce dostával více podnětů, které by pro Vás představovaly větší výzvu.“

Verbalizování zážitkově emotivních obsahů v lecčems parafrázování přesahuje. Doprovázející učitel oslovuje přímo ty vyjádřené pocity, které jsou pro žáka důležité. Jejich verbalizování může ulevit při emocionálním zasažení v určité situaci.

„Zátarasy na cestě komunikace“ nebo „Otevírání dveří“:

Otázky vyjadřující zájem mohou jak na začátku, tak i v dalším průběhu rozhovoru jeho účastníky povzbudit k tomu, aby více mluvili. Doprovázející učitel na začátku mladistvému nabídne svůj zájem o sdílení jeho myšlenek, pocitů a názorů a povzbuzuje ho k tomu, aby o nich také mluvil.

Přesného opaku dosáhneme vinou tzv. „zátarasám na cestě komunikace“. Vedou k tomu, že se mladistvý cítí nepochopen a že je stále „veden za ručičku“ a není již ochoten se nadále otevírat. Nejčastější zátarasy jsou: domlouvání, moralizování, kázání, poučování, napomínání, nadávání, zesměšňování apod.

Jedná se o věty typu:

„Musíte se více snažit!“

„Je nutné, abyste se na školu mnohem více připravoval!“

„Tím jsem si dříve také prošel!“

„Zítřka o tom budete určitě smýšlet jinak!“

Tyto tzv. „zabíjäcké fráze“ jsou destruktivní, protože mladistvému signalizují, že jeho pocity a potřeby nejsou důležité, a může dojít k reakcím jako je odpor, rozhořčení a nepřátelskost nebo pocity méněcennosti a viny apod.

Otázky:

Tím, že se doprovázející učitel ptá, dává také najevo, že ho zajímají záležitosti dotyčného žáka. Nicméně skrývají otázky také riziko příliš silného řízení a usměrňování hovoru, jelikož ten, kdo otázky klade, také určuje směr rozhovoru, protože za většinou otázek se již skrývá určitý typ odpovědi. Tázající se sice chopí iniciativy, ale zároveň bere svému partnerovi z rukou nit společného rozhovoru. Kromě toho otázky dokážou přeměřovat pozornost jak na obsah rozhovoru, tak na věcné argumenty, a pocity a aktuální stav mladistvého tím zůstávají opomenuty. To platí nejen o dotazovaném, ale i o tázajícím.

Proto mohou příliš přímé otázky u dotazovaného vyvolat odpor. Pokládat otázky, které by vyjadřovaly zájem o daného člověka, proto jsou velkým uměním. Podle výše zmíněných náznaků aktivního naslouchání je záhodno šetrného zacházení s otázkami. To však neznamená, že by doprovázející učitel v dobrém rozhovoru a při vhodné příležitosti nemohl položit otázku. Nicméně by si být vědom toho, co se při tom děje, především by si měl dávat pozor na to, jaké otázky pokládá.

Měli bychom se zdaleka vyhýbat sugestivním a uzavřeným otázkám a místo toho upřednostňovat otázky otevřené.

Sugestivní otázka podstrkuje druhému účastníkovi rozhovoru stejný pohled na věc. Může se např. jednat o otázky typu:

„My všichni si přece přejeme, abyste se u nás cítil dobře?“

Uzavřená otázka připouští jenom odpovědi typu „Ano.“ či „Ne.“. Cíleně se ptají na informace. Např.:

„Chcete tento úkol převzít?“

Alternativní otázky jsou typu „... *bud'* ... *anebo* ...?“ mohou v případě konfliktních situací ulehčit rozhodování.

Reflektující otázky (jistá obměna opakující otázky) jsou dobrým nástrojem, jak se ujistit, zda správně rozumíme pozici toho druhého; tj. ve formě otázky se zopakuje, co druhý právě říkal.

U **otevřených otázek** zůstává možnost odpovědi libovolně otevřená. Otázkami začínající tázacími zájmeny („*Jak ...?*“, „*Kdo ...?*“, „*Co ...?*“, „*Kdy ...?*“, „*Kde ...?*“, „*Kam ...?*“, „*S čím ...?*“, „*Proč ...?*“) je mladistvý podnícen nejenom k odpovědím, ale i k zamýšlení nad souvislostmi a jejich smyslem, vlastním názorem nebo odůvodnění. Tento typ otázek se hodí především tehdy, chceme-li zjistit informace v jejich širším kontextu. Např.:

„Chcete k tomu ještě něco povědět?“

„Jak to vnímáte, když?“

„Proč je to pro Vás tak důležité, že ...?“

„Čeho byste chtěl dosáhnout?“

Techniky tázání se mohou být pro rozhovor řídicím nástrojem, mohou probudit a posilnit zájem a zvědavost, mohou rozšiřovat vědění a zkušenosti, mohou rozvíjet vlastní myšlenky, mohou v sobě ukrývat odpovědi a řešení a tím také posílit sebevědomí.

Odkazy na další literaturu a internetové adresy

Literatura:

- Bauer, G.; Brater, M. u.a.: *Lern(prozess)begleitung in der Ausbildung*, Bielefeld 2006.
- Barz, H.; Randoll, D.: *Absolventen von Waldorfschulen, eine empirische Studie zu Bildung und Lebensgestaltung*, Wiesbaden 2007.
- Beekers, F.: *Wie beurteilt man Drogenmissbrauch?*, in: *Urteilsbildung im Rahmen der Pädagogik und des Lehrplans der Freien Waldorfschule*, herausgegeben von E.C. Demisch, Witten-Annen 2003.
- Biermann, C.; Volkwein, K. (Hrsg.): *Portfolio-Perspektiven, Schule und Unterricht mit Portfolios gestalten*, Weinheim 2010.
- Birkenbihl, V.F.: *Kommunikationstraining*, Heidelberg 2005.
- Bohl, T.: *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Weinheim und Basel 2004.
- Brater, M.; Haselbach, D.; Stefer, A.: *Kompetenzen sichtbar machen, Zum Einsatz von Kompetenzportfolios in Waldorfschulen*, Frankfurt a.M. 2010.
- Brenner, G.; Brenner, K.: *Fundrube Methoden I., Für alle Fächer*, Berlin 2005.
- Brunner, I.; Häcker, Th.; Winter, F.: *Das Handbuch Portfolioarbeit*, Seelze-Velber 2006.
- Dochy, F.; Schelfhout, W.; Janssens, S.: *Anders evalueren, assessment in de onderwijspraktijk*, Tiel 2003.
- Erpenbeck, J.; Rosenstiel, L. Von (Hrsg.): *Handbuch Kompetenzmessung, Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*, Stuttgart 2003.
- Erpenbeck, J.; Heyse, V.: *Die Kompetenzbiographie. Strategie der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*, Münster u.a. 2007.
- Fucke, E.: *Grundlinien einer Pädagogik des Jugendalters, Zur Lehrplankonzeption der Klasse 6 bis 10 an Waldorfschulen*, Stuttgart 1991.
- Gordon, T.: *Lehrer-Schüler-Konferenz, Wie man Konflikte in der schule löst*, München 1977.

Götte, W.M.; Loebell, P.; Maurer, K.-M.: *Entwicklungsaufgaben und Kompetenzen, zum Bildungsplan der Waldorfschule*, Stuttgart 2009.

Grabe, G.; Lischewski, M.: *Handreichung Kompetenzraster*, Neuwied 2006.

Heuermann, A.; Krützkamp, M.: *Selbst-, Methoden- und Sozialkompetenz, Bausteine für die Sekundarstufe II*, Berlin 2003.

Hauenstein, U. (Hrsg.): *ipf-Q Kompetenz-Portfolio-System*, Solothurn 2007.

Hutter, J.: *Kompetenzfeststellung, Ein Weg zur erfolgreichen Vermittlung in Ausbildung und Arbeit*, Darmstadt 2004.

Klippert, H.: *Methoden-Training, Übungsbausteine für den Unterricht*, Weinheim und Basel 2002.

Köhler, H.: *Jugend im Zwiespalt, Eine Psychologie der Pubertät für Eltern und Erzieher*, Stuttgart 1990.

Locher, U.: *Rückblick, Selbsteinschätzung und Selbstbewertung*,³⁴ Zürich 2006.

Loebell, P.: „Kompetenzen“ in der Waldorfschule, in: *Erziehungskunst* 1/2009, S. 33 – 39.

Mattes, W.: *Methoden für den Unterricht*, Paderborn 2004.

Maurer, K.M.: *Kompetenzbeschreibung und Bildungsstandards*, in: *Erziehungskunst* 11/2006, S. 1165 – 1174.

Mittelstädt, H.: *Evaluation von Unterricht und Schule*, Mülheim an der Ruhr 2006.

Rauthe, W.: *Stufen der Urteilskraft, Praktische-theoretische-beseelte-individualisierte Urteilskraft*, in: *Zur Menschenkunde der Oberstufe*,³⁵ Stuttgart 1990.

Rosenberg, M.B.: *Gewaltfreie Kommunikation*, Paderborn 2004.

Schulz von Thun, F.: *Miteinander Reden*, Reinbek bei Hamburg 1981.

Selg, P.: „Eine grandiose Metamorphose“, *Zur geisteswissenschaftlichen Anthropologie und Pädagogik des Jugendalters*, Dornach 2005.

Steiner, R.: *Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung, GA 302*, Dornach 1978.

³⁴ Osobní výtisk v rámci magisterské práce obhájené na univerzitě v Plymouthu.

³⁵ Sborník článků.

Steiner, R.: *Erziehungsfragen im Reifealter, Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts, Ga 302a*, Dornach 1983.

Steiner, R.: *Theosophie, GA 9*, Dornach 2003.

Taylor, E.: *Competenties in het voortgezet onderwijs*, Apeldoorn 2003.

Ten Siethoff, H.: *Mehr Erfolg durch soziales Handeln, Gesprächsführung, Konfliktlösung*, Stuttgart 1996.

Wiechmann, J. (Hrsg.): *Zwölf Unterrichtsmethoden, Vielfalt für die Praxis*, Weinheim 2006.

Winter, F.: *Leistungsbewertung, Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen*, Hohengehren 2004.

Zimmermann, H.: *Sprechen, Zuhören, Verstehen*, Stuttgart 1991.

Internetové adresy³⁶:

K závěrečnému portfoliu ve spolkové zemi *Nordrhein-Westfalen*³⁷: www.apf-nrw.de

Pracovní skupina „waldorfská pedagogika“
ze spolkové země *Nordrhein-Westfalen*: www.waldorf-nrw.de

Internetový portál pro absolventy waldorfských škol³⁸: www.waldorfabsolventen.de

Další zdroje:

*Europass-Mobilitätsnachweis*³⁹: www.europass.cedefop.europa.eu

*Institut für prozessorientiertes Lernen (IPL)*⁴⁰: www.i-p-l.info

Profilpass: www.profilpass.de

³⁶ Jedná se o německé zdroje, o které se opírá nebo na ně odkazuje text knihy.

³⁷ Týká se škol zapojených do projektu závěrečného portfolia.

³⁸ Rozuměj všech waldorfských škol v Německu.

³⁹ *Evropský pas mobility*.

⁴⁰ *Institut učení zaměřeného na proces*.

Poděkování

Držíte ve svých rukou příručku, která vznikala v rámci projektu závěrečného portfolia ve spolupráci zapojených waldorfských škol ze spolkové země *Nordrhein-Westfalen*. Koncepce a společná složka závěrečného portfolia vznikaly na základě intenzivní spolupráce uvnitř pracovní skupiny⁴¹, jejímiž členy jsou:

- *Jule Andreae-Fritze, Angelika Scharpey, Frank de Vries (Rudolf Steiner Schule Bochum),*
- *Franz Glaw (Rudolf Steiner Schule Düsseldorf),*
- *Holger Baumann (Freie Waldorfschule Gummersbach),*
- *Martina Löhnhardt, Wolf Schröppe (Freie Waldorfschule Minden),*
- *Dietmar Müller (ARGE NRW – Arbeitsgemeinschaft der Waldorfschulen in Nordrhein-Westfalen⁴²),*
- *Ernst-Christian Demisch (Institut für Waldorf-Pädagogik in Witten-Annen).*

Kromě toho se na práci skupiny také podíleli:

- *Markus Schulze (Freie Waldorfschule Köln),*
- *Margarete Knaus, Christel Krampen, Tony Ryf (Widar Schule Wattenscheid),*
- *Klaus-Peter Freitag (ARGE NRW)⁴³.*

Firma *Lappe* velmi zdařile zrealizovala naše přání ohledně podoby složky závěrečného portfolia. Na vývoji složky se podílela na základě úzké spolupráce s *Franzem Glawem*.

Naše příručka se opírá o zkušenosti ze školní praxe a z plodné spolupráce škol zapojených do projektu. Mimořádnou měrou přispěli k praktickému rozvoji závěrečného portfolia a ke koncepci doprovázení kolegyně a kolegyně z *Rudolf Steiner Schule Bochum*: *Jule Andreae-Fritze, Eva Cattes-Meister, Angelika Scharpey, Christiane Schulte-Stumpf* a *Frank de Vries*. O korekturu se postaraly *Petra Bohle, Eva Cattes-Meister* a *Christiane Schulte-Stumpf (Rudolf Steiner Schule Bochum)*, grafickou úpravu dotáhli *Daria* a *Harald Thon*.

Chci tímto srdečně poděkovat všem spolupracovnicím a spolupracovníkům za jejich přínos, především pak waldorfským školám ze spolkové země *Nordrhein-Westfalen* za projev důvěry a za jejich finanční podporu. V neposlední řadě patří velký dík žákyním a žákům, kteří nám velkoryse poskytli výsledky své vlastní práce.

Frank de Vries

⁴¹ Německému slovu „*Initiativkreis*“ můžeme rozumět jako kruhu lidí, kteří přichází s novým impulsem a společně ho rozpracovávají do konkrétní podoby. Jejich práce významnou měrou vychází z jejich osobní iniciativy.

⁴² Jedná se o *Pracovní skupinu waldorfských škol ze spolkové země Nordrhein-Westfalen*.

⁴³ Viz pozn. č. 23.

III.

**Obsah CD s pracovními materiály
a doklady o osvojených kompetencích
pilotních škol**



1. Pracovní podklady a vzorové ukázky k závěrečnému portfoliu waldorfských škol ve spolkové zemi *Nordrhein-Westfalen*

1. Profesní praktikum a podnikové praktikum

- 1.1. Příklad z profesního praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 1.2. Příklad z profesního praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 1.3. Příklad z profesního praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 1.4. Příklad z profesního praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 1.5. Příklad z profesního praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 1.6. Příklad z podnikového praktika (*Rudolf Steiner Schule Düsseldorf*)
- 1.7. Příklad z podnikového praktika (*Freie Waldorfschule Minden*)
- 1.8. Příklad z podnikového praktika (*Freie Waldorfschule Minden*)

2. Zeměměřičské praktikum

- 2.1. Příklad ze zeměměřičského praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 2.2. Příklad ze zeměměřičského praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 2.3. Příklad ze zeměměřičského praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 2.4. Příklad ze zeměměřičského praktika (*Rudolf Steiner Schule Düsseldorf*)
- 2.5. Příklad ze zeměměřičského praktika (*Freie Waldorfschule Minden*)
- 2.6. Příklad ze zeměměřičského praktika (*Freie Waldorfschule Minden*)

3. Dílenské práce

- 3.1. Příklad stavby kytary (*Freie Waldorfschule Minden*)
- 3.2. Příklad z odlévání bronzu (*Freie Waldorfschule Minden*)
- 3.3. Příklad z kovotepectví (*Freie Waldorfschule Minden*)
- 3.4. Příklad z krejčovské epochy (*Widarschule Bochum-Wattenscheid*)
- 3.5. Příklad z krejčovské epochy (*Widarschule Bochum-Wattenscheid*)
- 3.6. Příklad z truhlářiny (Waldorfská škola Widar, Bochum-Wattenscheid)

4. Ročníková práce

- 4.1. Příklad z ročníkových prací (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 4.2. Příklad z ročníkových prací (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 4.3. Příklad z ročníkových prací (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 4.4. Příklad z ročníkových prací (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 4.5. Příklad z uměleckého závěru (*Rudolf Steiner Schule Düsseldorf*)
- 4.6. Příklad z ročníkových prací (*Freie Waldorfschule Minden*)

5. Umění

Příklady z eurytmie

- 5.1.1. Eurytmické sólo (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 5.1.2. Eurytmické sólo (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 5.1.3. Závěrečné eurytmické vystoupení (*Freie Waldorfschule Minden*)

Příklady z uměleckého výjezdu

- 5.2.1. Umělecký výjezd 12. třídy (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 5.2.2. Umělecký výjezd 12. třídy (*Freie Waldorfschule Minden*)
- 5.2.3. Umělecký výjezd 12. třídy (*Freie Waldorfschule Minden*)

Příklady z projektu malování

- 5.3.1. Projekt malování (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 5.3.2. Projekt malování (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 5.3.3. Projekt malování (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 5.3.4. Projekt malování (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 5.3.5. Malování portrétů (*Freie Waldorfschule Minden*)

Příklady z hudby

- 5.4.1. Sbor Cantus (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 5.4.2. Práce v orchestru (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)

6. Zemědělské praktikum

- 6.1. Příklad ze zemědělského praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 6.2. Příklad ze zemědělského praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 6.3. Příklad ze zemědělského praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 6.4. Příklad ze zemědělského praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 6.5. Příklad ze zemědělského praktika (*Rudolf Steiner Schule Düsseldorf*)
- 6.6. Příklad ze zemědělského praktika (*Freie Waldorfschule Minden*)

7. Osobní portfolio

- 7.1. Příklad osobního portfolia (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 7.2. Příklad osobního portfolia (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 7.3. Příklad osobního portfolia (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 7.4. Příklad osobního portfolia (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 7.5. Příklad kompetenčního portfolia (*Freie Waldorfschule Minden*)

8. Divadelní projekt

- 8.1. Příklad z divadelního projektu (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 8.2. Příklad z divadelního projektu (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 8.3. Příklad z divadelního projektu (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 8.4. Příklad z divadelního projektu (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 8.5. Příklad z divadelního projektu (*Rudolf Steiner Schule Düsseldorf*)
- 8.6. Příklad z divadelního projektu (*Freie Waldorfschule Köln*)
- 8.7. Příklad z divadelního projektu (*Freie Waldorfschule Köln*)
- 8.8. Příklad z divadelního projektu (*Freie Waldorfschule Minden*)

9. Školní projekty

- 9.1. Bazar (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.2. Osvětlení (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.3. Osvětlení (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.4. Školní noviny (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.5. Vytváření masek (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.6. Kurs filozofie (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.7. Doklad o absolvování praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.8. Výměnný pobyt studentů z Donezku (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.9. Školní rada (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.10. Školní rada (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 9.11. Osvětlení (*Rudolf Steiner Schule Düsseldorf*)
- 9.12. Provádění v muzeu (*Rudolf Steiner Schule Düsseldorf*)
- 9.13. Školní noviny (*Rudolf Steiner Schule Düsseldorf*)
- 9.14. Taneční kurz 10. třídy (*Freie Waldorfschule Minden*)
- 9.15. Lyžařský kurz 9. třídy (*Freie Waldorfschule Minden*)

10. Sociální praktikum

- 10.1. Příklad ze sociálního praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 10.2. Příklad ze sociálního praktika (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 10.3. Příklad ze sociálního praktika (*Freie Waldorfschule Minden*)

11. Různé

- 11.1. Koncepční brožurka (květen 2011)
- 11.2. Reklamní leták k závěrečnému portfoliu (spolková země *Nordrhein-Westfalen*)
- 11.3. Přijetí závěrečného portfolia
- 11.4. Učení se v běžném životě (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 11.5. Vlastní zkušenosti, sociální kompetence (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 11.6. Jazykové portfolio (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 11.7. Doučování (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)
- 11.8. Doklad o získaných kompetencích k učení (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)

2. Pracovní materiály a vzorové ukázky k doprovázení (*Rudolf Steiner Schule Bochum*)

1. Pracovní a evaluační podklady

- 1.1. Otázky k vysvědčení
- 1.2. Žákovská sebe-evaluace
- 1.3. Protokol k doprovázejícím rozhovorům
- 1.4. Hlavní myšlenky ročníkové práce
- 1.5. Workshop k ročníkovým pracím
- 1.6. Dotazník k ročníkovým pracím
- 1.7. Zpětný pohled na ročníkové práce
- 1.8. Hlavní myšlenky k písemné formě ročníkové práce
- 1.9. Pravidla k písemné formě ročníkové práce

2. Osoba doprovázejícího

3. Metodický průvodce

4. Formulář k zpětné vazbě

- 4.1. Formulář k zpětné vazbě v projektivní geometrii
- 4.2. Posudek k epochovému sešitu z německého jazyka a literatury
- 4.3. Sebehodnocení v rámci ústní spolupráce
- 4.4. Formulář k zpětné vazbě v ústní spolupráci
- 4.5. Formulář k zpětné vazbě pro dějepis v 10. třídě
- 4.6. Mé dojmy k tvému epochovému sešitu
- 4.7. Formulář k zpětné vazbě u portfolií

5. Koncepce 12. třídy

- 5.1. Brožurka ke 12. třídě

K autorovi

Frank de Vries se narodil 1950 v Nizozemí. Studoval německý jazyk a historii ve Freiburgu a Göttingenu. Od roku 1978 vyučuje němčinu a německou literaturu, dějepis, dějiny umění, náboženství a filozofii na středním stupni *Rudolf Steiner Schule Bochum*.

Je spoluzakladatelem Ústavu pro procesně orientované učení (*Institut für prozessorientiertes Lernen, IPL*) a vedoucím projektu závěrečného portfolia waldorfských škol ve spolkové zemi Nordrhein-Westfalen.