

KOMPARACE MONTESSORI PEDAGOGIKY A KLASICKÉ VÝUKY V PROSTŘEDÍ 1. STUPNĚ ZŠ

Jitka Jaklová

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Jitka JAKLOVÁ
Osobní číslo: H108100
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor: Sociální pedagogika

Téma práce: Komparace Montessori pedagogiky a klasické výuky
v prostředí 1. stupně ZŠ

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- specifikace Montessori pedagogiky - základní principy a metody výuky;
- specifikace tradiční pedagogiky;
- srovnání výchovně-vzdělávacího procesu dle Montessori pedagogiky a tradičního výchovně-vzdělávacího procesu.

Součástí práce bude výzkum zaměřený na srovnání školní úspěšnosti žáků tříd Montessori a žáků klasických tříd na 1. stupni ZŠ.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: tištěná/elektronická

Seznam odborné literatury:

Cipro, M. Slovník pedagogů. 1.vyd. Praha: M. Cipro, 2001.

Gavora, P. Úvod do pedagogického výzkumu. 1. vyd. Brno: Paido, 2000.

Jůva, V. sen. & jun. Stručné dějiny pedagogiky. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003.

Montessori, M. Absorbující mysl. 1. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003.

Montessori, M. Tajuplné dětství. 1. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998.

Průcha, J. Moderní pedagogika. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.

Rýdl, K. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Praha: Public History, 1999.

Rýdl, K. Vybíráme školu pro svoje dítě. 1. vyd. Praha: Grada, 1993.

Švaříček, R., Šedová, K. a kol. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 1. vyd. Praha: Portál, 2007.

Vališová, A., Kasíková, H. a kol. Pedagogika pro učitele. 1. vyd. Praha: Grada, 2007.

Zelinková, O. Pomoz mi, abych to dokázal sám. 1. vyd. Praha: Portál, 1997.

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Petr Sýkora, Ph.D.**
Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **16. března 2012**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2013**

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miloslav Jázl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

.....
Jiřka Janklová
Jméno, příjmení studenta

V Brně 15.4.2013

.....
Jiřka Janklová
Podpis

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá srovnáním pedagogiky Montessori a tradičního vzdělávacího systému v prostředí 1. stupně ZŠ. Práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část popisuje vznik a vývoj pedagogiky Montessori, hlavní principy a myšlenky, dále teoretická část specifikuje tradiční vzdělávací systém, metody a cíle. Praktická část se zabývá srovnáním pedagogiky Montessori a tradičního vzdělávacího systému z pohledu pedagoga.

Klíčová slova:

základní škola, tradiční škola, alternativní škola, Montessori pedagogika, vyučovací metody, učitel, žák, prostředí

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the comparison of the Montessori pedagogy and the classical teaching in the primary school environment. The thesis are divided into theoretical and practical parts. The theoretical part describes genesis and progress of the Montessori pedagogy, main principles and ideas and also specifies the classical teaching, methods and targets. The practical part deals with the comparison of the Montessori pedagogy and the classical teaching in the primary school from the point of view of pedagogue.

Keywords:

primary school, classic school, alternative school, Montessori pedagogy, teaching methods, teacher, pupil, environment

Děkuji Mgr. Petru Sýkorovi, PhD. za jeho metodickou pomoc a podnětné připomínky při vedení mé bakalářské práce.

Děkuji také učitelkám ze ZŠ Gajdošova, ZŠ Pastviny a ZŠ Šlapanice za to, že se se mnou podělily o svoje zkušenosti a umožnily mi realizovat můj výzkum.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD	8
I TEORETICKÁ ČÁST	9
1 PEDAGOGIKA MONTESSORI	10
1.1 ŽIVOT A DÍLO MARIE MONTESSORI.....	10
1.2 METODY, PRINCIPY, HLAVNÍ MYŠLENKY	12
1.3 PEDAGOGIKA MONTESSORI V ČR.....	18
2 TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	21
2.1 SOUČASNÝ SYSTÉM TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
2.2 CÍLE TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	24
2.3 VÝUKOVÉ METODY V TRADIČNÍM VYUČOVACÍM SYSTÉMU.....	29
2.3.1 Klasické výukové metody.....	30
2.3.2 Aktivizující výukové metody.....	34
2.3.3 Komplexní výukové metody.....	36
3 SROVNÁNÍ MONTESSORI PEDAGOGIKY A TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	42
3.1 TŘÍDA MONTESSORI A TRADIČNÍ TŘÍDA – SROVNÁNÍ VYUČOVACÍHO PROCESU	42
3.2 HODNOCENÍ ŽÁKŮ V MONTESSORI TŘÍDĚ A V TRADIČNÍ TŘÍDĚ.....	45
3.3 ROLE UČITELE V MONTESSORI TŘÍDĚ A V TRADIČNÍ TŘÍDĚ.....	46
II PRAKTICKÁ ČÁST	49
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	50
4.1 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA	50
4.2 POZOROVÁNÍ	50
4.3 ROZHOVOR S UČITELKAMI TŘÍD MONTESSORI.....	52
4.4 ROZHOVOR S UČITELKAMI TRADIČNÍCH TŘÍD.....	54
4.5 SHRNUÍ VÝZKUMU	56
ZÁVĚR	50
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	59
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Problematika vzdělávání a výchovy dětí je stále aktuálním a diskutovaným tématem již po celá staletí. Výběr školy může být jedním z rozhodujících faktorů na utváření osobnosti jedince.

Jako většina lidí i já jsem prošla tzv. tradičním vzdělávacím systémem. Moje vzpomínky na základní školu jsou spojeny spíše s negativními pocity – neosobní vztahy mezi žáky a učiteli, stresové situace, potírání individuality žáka. Byli jsme vychováni spíše k průměrnosti, nikdo nesměl vybočovat z řady, vzdělání nebylo považováno za prioritní.

Po roce 1989 se v České republice otevřely nové možnosti vzdělávání. Vedle škol tradičních vznikly i tzv. školy alternativní. Mezi ně se řadí i Montessoriovské školy. K hlavním zásadám Montessori pedagogiky patří důraz na rozvíjení duševního a tělesného potenciálu žáků, posilování vnitřní motivace k učení, rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti. Výuka probíhá v přátelské atmosféře bez stresujících prvků.

O problematice Montessori pedagogiky bylo vydáno mnoho publikací. Mezi významné autory patří především Karel Rýdl, Olga Zelinková, Rita Kramer, Harald Ludwig aj.

Cílem mé bakalářské práce je srovnání tradičního vzdělávacího systému a Montessori pedagogiky na 1. stupni ZŠ z pohledu pedagoga.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části bakalářské práce se zabývám:

- specifikací Montessori pedagogiky – historií vzniku, principy a metodami, hlavními myšlenkami, vývojem Montessori pedagogiky v ČR, vzděláváním Montessori učitelů;
- specifikací tradiční pedagogiky na základních školách;
- komparací výchovně-vzdělávacího procesu dle Montessori pedagogiky a tradičního výchovně-vzdělávacího procesu, srovnáním vyučovacích metod, principů, způsobů hodnocení žáků a rolí učitelů.

Součástí praktické části bakalářské práce je kvalitativní výzkum, ve kterém jsem použila metodu polostrukturovaných rozhovorů a metodu pozorování.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. PEDAGOGIKA MONTESSORI

Pedagogika Montessori je celosvětově nejrozšířenější pedagogická koncepce vytvořená jedním člověkem. Je založena na principu, jehož smyslem je vytvořit prostředí, které umožňuje přirozený vývoj dítěte.

Montessoriovská pedagogika se snaží rozvíjet několik hlavních stránek osobnosti dítěte. Usiluje o rozvoj kompetencí spojených s péčí o vlastní osobu a tělo, dále o rozvoj sociálních kompetencí dítěte, o rozvoj dovedností dítěte, podporujících jeho začlenění do širšího okolí. V neposlední řadě směřují snahy montessoriovské pedagogiky o podporu rozvoje motoriky a pohybu dítěte (Kasper, T., Kasperová, D., 2008).

1.1 Život a dílo Marie Montessori

Zakladatelkou Montessori pedagogiky byla italská lékařka a pedagožka Maria Montessori, která je dodnes považována za jednu z nejvýznamnějších pedagogických osobností na světě.

Narodila se 31. srpna 1870 v italském městě Chiaravale v provincii Ancona. Její otec Alessandro Montessori byl finanční úředník a její matka Maria Renilde Stoppani byla vzdělaná žena, která se věnovala osvobození a sjednocení Itálie. Maria byla jejich jediné dítě.

V roce 1875 se rodina přestěhovala do Říma, kde se Marii dostalo lepšího vzdělání. Vzdělávací systém tehdejší doby však u dětí nestimuloval schopnost porozumění a rozvoj fantazie. Chlapci a dívky byli už od třetí třídy vyučováni odděleně (Kamer, R., 1983).

V roce 1896 byla promována jako první žena v Itálii na doktorku medicíny. Po ukončení studia začala pracovat jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě. Zde se zapojila do výzkumu, který byl zaměřen na výchovu mentálně postižených dětí. Maria Montessori byla přesvědčena, že i duševně nemocné děti lze vzdělávat. Vymyslela nový způsob výuky, ve kterém si děti procvičovaly smysly a motorické dovednosti s tzv. „smyslovým materiálem“. Montessoriová vycházela z názoru, že „vývoj manuální zručnosti jde ruku v ruce s vývojem mentálních schopností“ (Montessori, M., 2003, s. 103).

Maria Montessori začala studovat pedagogiku, experimentální psychologii a antropologii na univerzitě v Římě. Opustila lékařskou praxi a začala se věnovat pedagogické činnosti.

V březnu roku 1898 se jí narodil nemanželský syn Mario Montessori. Aby se předešlo skandálu, dítě vychovávala kojná a později byl poslán do internátní školy. Montessoriová se ke svému synu veřejně přihlásila a vzala si ho k sobě až po smrti svojí matky. Vzniklo mezi nimi silné pouto a syn ji doprovázel na cestách po celý její život.

„Na kongresu v Turíně v roce 1899 přednesla sérii referátů o postavení mentálně postižených dětí v životě uvnitř společnosti. Mentální postižení považovala za problém pedagogický, nikoli lékařský“ (Zelinková, O., 1997, s. 13). Montessoriová zde také představila své názory o souvislosti sociálního původu a školní úspěšnosti.

Od roku 1904 do roku 1908 už jako profesorka vedla katedru antropologie na univerzitě v Římě.

Zlomovým okamžikem v profesním životě Marie Montessori byl 6. leden 1907. Tento den otevřela v Římě ve čtvrti San Lorenzo nový typ výchovného zařízení „Casa dei bambini“ (Dům dětí) pro opuštěné děti předškolního věku. Účelem tohoto zařízení bylo poskytnout výchovu a vzdělání dětem z finančně nezajištěných rodin, naučit tyto děti dodržovat řád a vštípit jim hygienické zásady. Dětem zde bylo zajištěno jídlo i lékařská péče.

„Maria Montessori v Domě dětí aplikovala své dobré zkušenosti týkající se podnětného prostředí. Poprvé začala používat a dále rozvíjela materiál pro smyslovou výchovu vytvořený původně pro děti mentálně retardované, školní materiál k nácvičce čtení, psaní a počítání. Zaměstnávala děti praktickými činnostmi, jako je utírání prachu, zametání“ (Zelinková, O., 1997, s. 13).

V roce 1908 Maria Montessori ukončila své působení na římské univerzitě a začala se věnovat spisovatelské a přednáškové činnosti, a také studiu a výzkumu dětí. Výsledky svých pozorování publikovala o rok později pod názvem *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domech* s podtitulem *Objevení dítěte*. Tato kniha byla přeložena do více jak dvaceti světových jazyků.

„Od roku 1913 organizuje Montessoriová mezinárodní kurzy pro vychovatele a zahajuje přednáškové turné po Evropě i Americe. Dnes existuje v různých zemích přes

30 organizací sdružených v Mezinárodní asociaci Montessori se sídlem v Holandsku“ (Jůva, V. sen. & jun., 2007, s. 67).

Maria Montessori od roku 1913 do občanské války v roce 1936 pobývala ve Španělsku, kde také založila Dům dětí v Barceloně.

V roce 1926 vychází podstatné dílo Montessori pod názvem *Příručka vědecké pedagogiky*, kde autorka vysvětluje význam tzv. didaktického materiálu (Kasper, T., Kasperová, D., 2008).

Během meziválečného období se Montessori pedagogika rozšířila do Německa, Holandska, Belgie, Skandinávie, Rakouska a Anglie. V roce 1929 Maria Montessori společně se svým synem založila mezinárodní asociaci Association Montessori Internationale (AMI), která organizovala vzdělávací kurzy, koordinovala a usměrňovala aktivitu národních sdružení Montessori.

Maria Montessori se v roce 1936 přestěhovala do Holandska. I přes pokročilý věk stále pracovala a podnikala cesty do zahraničí. V roce 1939 odcestovala do Indie, kde pomáhala zakládat školy. Zde napsala knihu *Moc slabých*.

Mezitím v Evropě vypukla druhá světová válka. Činnost Montessori organizací byla násilně přerušena, knihy Marie Montessori byly veřejně páleny.

Po druhé světové válce v roce 1949 se Maria Montessori natrvalo vrátila zpět do Holandska a s novým úsilím se začala opět naplno věnovat svojí práci.

Její celoživotní dílo bylo oceněno Nobelovou cenou míru, kterou Maria Montessori obdržela v roce 1950.

Dne 6. 5. 1952 ve věku nedožitých 82 let Maria Montessori umírá a je pochována v Noordwijk-aan-Zee v Holandsku.

1.2 Metody, principy, hlavní myšlenky

"Montessori vychází z premisy svobody dítěte a podpory rozvoje jeho schopností a dovedností, jednoduše utváření sebe sama. Montessori je přesvědčena, že vytvářením vhodného výchovného prostředí, poskytnutím speciálního tzv. didaktického materiálu je možné, aby dítě vlastní aktivitou dosáhlo maxima rozvoje svých potencialit, které má v sobě *naprogramovány*. Montessori tak připisuje obrovský význam prostředí dítěte,

dostatečnému a vhodnému přísunu podnětů, které vedou k zdravému vývoji jedince“ (Kasper, T., Kasperová, D., 2008, s. 131).

Absorbující mysl

Podle Montessori dítě vnímá nové poznatky a dovednosti jinak než dospělý jedinec. Zatímco dospělý člověk je nabývá vědomě a s námahou, v dítěti působí „absorbující duch“, díky kterému nové podněty ze svého okolí dítě „nasává lehce jako houba vodu“. Pro tento proces „absorpce“ jsou charakteristické tyto aspekty: neuvědomělost, lehkost a trvalost existence (Rýdl, K., 1999, s. 35). Montessori rozděluje tuto mysl na dvě formy – vědomou a nevědomou:

- 1. Nevědomá forma absorbující myslí** (do tří let dítěte) – dítě přijímá všechny podněty bez předsudků, nemá ve své myslí žádné předpojetí světa. Dítě má tedy prostor pro přijímání informací, které jsou neměnné.
- 2. Vědomá forma absorbující myslí** (od tří let dítěte) – tříleté děti již dokáží samostatně myslet. Formuje se jejich paměť, která napomáhá dítěti utřídovat zážitky a dávat jim smysl. Tím, že se zlepšuje schopnost pohybu a uchopování předmětů, začíná se rozšiřovat pole objevování a zvyšují se možnosti cvičení uvědomělé formy absorbující myslí, která je potřebná k širšímu pochopení okolního světa. Tato přednost však ve spontánní podobě existuje pouze v dětství a kolem šestého roku končí (Rýdl, K., 2006).

Senzitivní období

Dítě ve svém vývoji prochází několika fázemi, v nichž je vnímavější k získávání určitých dovedností. Vychovatel nemůže z vnějšku tento vývoj ovlivnit, může pouze ve vhodnou chvíli dítěti připravit podněty, které zrovna ke svému rozvoji potřebuje.

Jestliže senzitivní období není adekvátně využito pro zdravý vývoj, daná senzitivita či „předpřipravenost“ mizí (Kasper, T., Kasperová, D., 2008, s. 132).

Jak uvádí Zelinková (1997), Maria Montessori rozlišuje tři základní fáze senzitivního období: 0 – 6 let, 7 – 12 let a 12 – 18 let.

První období do 6 let Maria Montessori charakterizuje jako tvořivé a konstruktivní. V tomto období se utváří základy osobnosti a vývoj inteligence.

0 – 3 roky – senzitivní oblasti jsou **pohyb, řeč a řád**. Dítě je citlivé v oblasti pohybové – zvládnání chůze, běhu, rozvoj manuální zručnosti. V oblasti řádu se jedná o rozvoj pravidelného režimu vůči vnějšímu světu. V neposlední řadě je dítě citlivé v oblasti řeči (Kasper, T., Kasperová, D., 2008, s. 132). Veškeré poznání probíhá nevědomě.

3 – 6 let - dochází k sebeuvědomění dítěte na základě získávání zkušeností v rámci aktivních činností, dítě se začíná cítit jako součást skupiny. Pokračuje rozvoj pohybových a řečových dovedností (Kasper, T., Kasperová, D., 2008, s. 132). Dítě začíná lépe poznávat svět a dokáže jej analyzovat. Poznání probíhá vědomě.

Druhé období od 7 do 12 let je poměrně stabilní, rozvíjí se morální stránka jedince. Dítě dokáže rozlišovat dobré a špatné jednání, dochází k celkovému sociálnímu rozvoji dítěte.

V oblasti myšlení se projevuje přechod k abstrakci. Poznávání celků se uskutečňuje prostřednictvím detailů, poznatky jsou tříděny do struktur. Výrazně se zlepšuje představivost. Zatímco na počátku etapy dítě vnímalo spíše detaily, zaměřovalo se na konkrétní věci, jevy a činnosti, ve druhé části období přechází k abstraktnímu myšlení (Zelinková, O., 1997, s. 33).

Třetí období od 12 do 18 let označuje Maria Montessori jako labilní. Dospívající jedinec se osamostatňuje v sociálních vztazích a utváří si nový obraz o sobě samém.

Dochází k výrazným fyzickým i psychickým změnám, které vedly Marii Montessori k vytyčení následujících charakteristik: věk pochybností, nerozhodnost, pocit, že musím změnit svět, náladovost, beznaděj. Výrazná je senzitivita pro vlastní důstojnost, důstojnost člověka vůbec, pro sebehodnocení a sebedůvěru (Zelinková, O., 1997, s. 34).

Polarizace pozornosti

Polarizací pozornosti se rozumí maximální soustředění nebo koncentrace na vykonávanou činnost. Maria Montessori tuto schopnost objevila při práci s dětmi a z tohoto objevu vycházela při formování nového způsobu výchovy.

„Fenomén polarizace pozornosti objevila Maria Montessori v římském Domě dětí v roce 1906. Sledovala tříleté děvčátko, které vkládalo válec do otvoru v dřevěném rámu a opět ho vyjímalo. Činnost dítě zaujala natolik, že ji opakovalo dvaadvacátkrát. Po celou dobu byla holčička tak hluboce a intenzivně soustředěna, že se nenechala vyrušit ani silnými podněty. Objev byl ve své době převratný, protože schopnost soustředění se u předškolních dětí téměř nepředpokládala“ (Zelinková, O., 1997, s. 27).

Průběh polarizace pozornosti Maria Montessori popisuje jako uzavřený pracovní cyklus, který má tři fáze: přípravný stupeň, stupeň velké práce a fáze klidu.

Přípravný stupeň – během této fáze na dítě působí jak vnější podněty (barva, tvar, materiál), tak vnitřní podněty (vlastní zkušenosti, pocity). Je to krátkodobý časový úsek, pro něhož je typický neklid, hledání a očekávání.

Stupeň velké práce – v této fázi dítě věnuje celou svoji pozornost na vykonávanou činnost, maximálně se koncentruje, odpoutá se od vnějších vlivů, je pohlceno spontánním opakováním činnosti.

Fáze klidu – „závěrem cyklu je zklidnění, zpracování vjemů, poznatků. Potřeba poznání je nasycena. Dítě je klidné, prožívá radost a uspokojení. Maria Montessori užívá označení *vnitřní inventura*. Konkrétním projevem musí být uklizení předmětů (hraček, pomůcek) na své místo“ (Zelinková, O., 1997, s. 29).

Připravené prostředí

Prostředí by mělo odpovídat potřebám dětí a jejich senzitivnímu období. Připravené prostředí je takové prostředí, které umožňuje samostatnou volbu činnosti, volnost pohybu, podporuje proces učení, podněcuje aktivitu a zájem dítěte a tím napomáhá k jeho fyzickému a psychickému vývoji bez aktivního zasahování dospělé osoby.

Je to prostředí uspořádané, láskyplné, pozitivní atmosférou naplněné, v němž mohou děti přijímat různé podněty k rozvoji, k aktivizaci jejich smyslů a ke koordinaci jejich pohybů (Rýdl, K., 1994).

Maria Montessori zdůrazňovala, že hlavním úkolem učitele je připravit pro děti takové prostředí, které nebude přeplněno zbytečnými předměty, aby se děti ve třídě mohly volně pohybovat a snadno orientovat. Nábytek by měl být lehký, aby s ním děti byly

schopny jednoduše manipulovat, didaktické materiály by měly být snadno dostupné. Prostředí však nesmí působit chaoticky.

Třída Montessori je rozčleněna do tzv. *koutů* otevřenými policemi, ve kterých jsou umístěny pomůcky. Tyto pomůcky jsou orientovány na různé vzdělávací oblasti. Je to např. koutek českého jazyka, čtenářský koutek, koutek matematiky, hudební a výtvarný koutek a další.

Svobodná volba práce a princip pohybu

Maria Montessori říká: „Když mluvíme o duševním vývoji, pokládáme si otázku: „*Pohyb? Co má s tím pohyb společného, mluvíme přece o duševním vývoji?*“, a když se nad duševním cvičením zamyslíme, vidíme nás sedící a nepohyblivé. Ale duševní vývoj musí být s pohybem svázaný a záviset na něm“ (Eichelberger, H., 1997).

Vytvářet edukační prostředí, které umožňuje morální a přirozený vývoj dítěte je základním rysem montessoriovské koncepce vzdělávání. Dítěti je dána určitá možnost svobodné volby a pohybu. Neznamena to však, že by se dítě jen tak potulovalo po třídě a nedělalo nic. Dítě si může svobodně zvolit úkol, kterému se bude věnovat. Dítě si také samo rozhodne, zda bude pracovat na úkolu individuálně nebo bude pracovat společně s ostatními dětmi. Důležité je, aby dítě vybraný úkol řádně dokončilo. Tím dochází k seberealizaci dítěte a přináší mu pocit uspokojení.

Cesta svobody je cestou vlastního svobodného vývoje, na druhé straně ale procesem sebekontroly, sebedisciplíny, posilováním vnitřní kázně (Kasper, T., Kasperová, D., 2008).

„Základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte, není vnucována zvenčí. V jejím průběhu dochází ke koncentraci pozornosti. Prostředí školy pouze podněcuje volbu žádoucí činnosti tím, že je pro dítě optimálně připravené, respektuje jeho spontánní vývoj, vychází vstříc jeho vnitřní organizaci, odpovídá jeho úrovni a zároveň podněcuje k dosažení vyšší úrovně“ (Zelinková, O., 1997, s. 21).

V montessoriovských třídách je specifickým prvkem tzv. princip otevřených dveří. To znamená, že se děti mohou svobodně pohybovat jednak v rámci skupiny, ale i mezi ostatními pracovními skupinami. Tyto skupiny jsou na různé úrovni znalostí

a dovedností. Tím, že se děti pohybují mezi těmito skupinami, se vzájemně učí, pomáhají si a tím se také rozvíjí jejich intelekt. Současně děti potřebují svoje stálé místo, svoje zázemí.

„Dítě, které může jednat svobodně, usiluje nejen o získávání hodnotných smyslových podnětů ze svého okolí, ale projevuje také pozitivní vztah k preciznosti při vykonávání svých činností. Jeho existence je oživena duchem tvořivé seberealizace. Dítě je objevitel“ (Montessori, M., 1998, s. 64).

Přincip ticha

„Ticho umožňuje nejen soustředěnost, ale podporuje i vcit'ování se do lidského bytí vlastního i druhých. Veškeré činnosti by dítě mělo provádět v tichosti a klidu – soustředěnosti na danou věc“ (Kasper, T., Kasperová, D., 2008, s. 135).

Maria Montessori zavedla ve svých třídách cvičení klidu a ticha, které je součástí školního dne a jehož cílem je naučit děti kontrolovat vlastní jednání a získat schopnost sebeovládání, díky kterému se děti stávají šikovnější a pozornější. Chvilky ticha mají velký význam pro proces koncentrace.

Pro cvičení klidu a ticha musí být vytvořeno vhodné prostředí. Jak toto cvičení probíhá, popsala blíže Zelinková (1997):

Ve třídě je úplné ticho a šero, stoly jsou prázdné, nikde nic neleží. Děti sedí nehybně a soustředěně na židličkách nebo na zemi. Po chvíli se potichu ozývá hlas učitelky, která volá děti jménem. Uslyší-li dítě své jméno, zvedne se a bez hluku jde k ní.

Cvičení ticha má zpravidla vymezený konec, který dohodnutým znakem ukáže učitel. Po ukončení cvičení se děti vrací opět ke své práci.

Jakékoliv cvičení, v němž hraje úlohu koordinace pohybů s okamžitou zpětnou vazbou (ticho, hluk), je pro dítě velmi důležité. Opakování těchto cvičení vede u dětí k rychlému rozvoji dané dovednosti, což by při pouhém vysvětlování nebylo možné. Soustředění se na prožitek ticha a jeho vytváření pomáhá dítěti k vnitřní ukázněnosti (Montessori, M., 1998).

„Jen v tichu přichází dítě ke skutečné svobodné tvorbě a zbaví se svého bezcílného a hlučného pohybu“ (Helmingová, H., 1996, s. 75).

1.3 Pedagogika Montessori v ČR

Vývoj do roku 1989

Se vznikem Československé republiky v roce 1918 se začalo měnit i školství. Nešlo jen o to, změnit obsah jednotlivých předmětů, ale bylo třeba hledat novou filozofii výchovy a nový systém školní práce. Tyto podněty vycházely z kritiky tradičního školství, kde se opomíjela schopnost samostatné činnosti žáka a nerespektovaly se individuální rozdíly mezi žáky.

Proto ve 20. letech 20. století začaly vznikat reformní školy, které zdůrazňovaly svobodu dítěte, jeho samostatnost, tvořivost a komplexní vývoj. V této době se začala rozvíjet v tehdejší Československu i pedagogika Montessori.

V roce 1920 se v Praze uskutečnil *První sjezd československého učitelstva a přátel školství*, na kterém přednesl projev za demokratizaci školství čestný host prezident Tomáš Garrigue Masaryk. Ve svém projevu uvedl, že učitel nemá jen učit, ale i sám se vzdělávat, má být živým příkladem. Dále zdůraznil, že škola má být pro život a má děti vychovávat k mravnímu vědomí, vést je k uznávání myšlení a k hledání pravdy. Tomáš Garrigue Masaryk také varoval před nebezpečím navrácení starých zvyků z dob Rakouska-Uherska.

Události konce 30. let a nacistická okupace znemožnily tento pedagogický systém více rozvinout. Svobodný rozvoj člověka potlačovaly všechny totalitní a diktátorské státy. Proto když brzo po skončení války v roce 1945 posílila u nás své mocenské pozice Komunistická strana Československa, byl svobodný rozvoj a šíření reformních myšlenek přerušeno na více jak 50 let. Na pedagogických a psychologických katedrách nepadla o M. Montessori zmínka (<http://www.montessoricr.cz>).

Po Vítězném únoru v roce 1948 byla v Československu zavedena koncepce jednotného školství, která vycházela z filozofie marxismu – leninismu. Byla to dogmaticky pojatá výchova, která nevytvářela podmínky pro dialog, ale vedla k pasivitě. Soukromé školy byly zrušeny, na výchovu a vzdělávání měl monopol stát. Všechny školy byly tedy státní a nediferencované, tzn. *jednotná škola* ve smyslu organizačním a obsahovém. Tento model přetrval až do revoluce v roce 1989.

Vývoj po roce 1989

Po roce 1989 s příchodem demokracie se české školství snažilo navázat na tradice reformního hnutí z první republiky a tak se otevřela cesta ke vzniku alternativních škol.

V 90. letech vznikla Asociace Montessori a Kruh přátel Montessori škol se soukromou školou Montessori v Praze na Černém Mostě, které po několika letech zanikly. Jejich organizátor pan Ing. Plachý se však velmi zasloužil o vydání českého překladu třech publikací Marie Montessori a spolu s panem profesorem Rýdlem a paní Dr. Ivanou Baxovou sestavili Vzdělávací program Mateřská a základní škola Montessori (1. a 2. stupeň), který předložili na MŠMT pro režim pokusného ověřování (<http://www.montessoricr.cz>).

Společnost Montessori byla založena v Praze v roce 1999. Jedná se o občanské sdružení, jehož členy jsou rodiče, pedagogové a všichni ti, kdo se zajímají o Montessori pedagogiku. Společnost Montessori nejdříve začala organizovat vzdělávání pedagogů pod vedením zahraničních lektorů. V současné době tato společnost podporuje vznik školských zařízení, zajišťuje vybavení škol speciálními pomůckami, organizuje školení pedagogů, poskytuje poradenství.

První třídy Montessori vznikly v Praze, následovalo Kladno, Brno, Pardubice a další města. V současné době je v celé České republice zřízeno více jak 50 Montessori tříd mateřských škol, cca 20 základních Montessori škol a dále několik mateřských a rodinných center.

Základní školy pedagogiky Montessori v Brně

V současné době v Brně existují čtyři základní školy, ve kterých se vyučuje pedagogika Montessori.

Nejdéle se pedagogika Montessori vyučuje na ZŠ Gajdošova se sídlem na ul. Gajdošova 3, Brno. Zřizovatelem této školy je Statutární město Brno, Městská část Brno-Židenice, právní subjektivitu má však škola.

První třída Montessori zde byla otevřena ve školním roce 2005/2006. Každý rok škola přijímá do třídy Montessori 20 žáků. Od školního roku 2012/2013 byla pedagogika

Montessori na základě požadavků rodičů rozšířena i na II. stupeň. V současné době je na škole 6 tříd Montessori od 1. do 6. ročníku.

Další školou je ZŠ Pastviny se sídlem na ul. Pastviny 70, Brno. Zřizovatelem školy je Statutární město Brno, Městská část Brno-Komín.

Pedagogika Montessori se na této škole začala vyučovat ve školním roce 2008/2009. Na škole jsou dvě třídy Montessori. První třídu navštěvuje 23 dětí od 1. do 3. ročníku, druhou třídu navštěvuje 18 dětí 4. a 5. ročníku.

Třetí školou v Brně s pedagogikou Montessori je soukromá ZŠ Sluníčko se sídlem na ul. Bzenecká 23, Brno.

Pedagogika Montessori se zde začala vyučovat od školního roku 2010/2011. V současné době jsou na škole tři třídy Montessori po 15-ti dětech.

Poslední školou v Brně, která je zaměřena na pedagogiku Montessori je Mezinárodní MŠ a ZŠ Perlička se sídlem na ul. Hlaváčova 6, Brno. Zřizovatelem této školy je Mezinárodní mateřská škola Perlička a Mezinárodní Montessori Základní škola, s.r.o. se sídlem na ul. Šumavská 33 v Brně.

První třída Montessori byla otevřena ve školním roce 2011/2012. V letošním školním roce ji navštěvuje 8 žáků 1. a 2. ročníku. Vyučování probíhá dvojjazyčně – v češtině a angličtině. Smyslem této výuky není jen naučit děti cizí jazyk, ale otevřít dětem nové možnosti v poznávání jiných kultur.

2. TRADIČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V bývalém Československu byla od roku 1948 do roku 1989 socialistická pedagogika jediným uznávaným a povoleným konceptem. Vycházela z marxistické ideologie. Vzdělávání a výchově byla věnována velká pozornost. Budování nové socialistické společnosti spočívalo ve výchově člověka nového typu.

V roce 1948 byl schválen zákon o jednotné škole, která organizačně spojovala různé typy škol. Zákonem se zavedlo jednotné základní vzdělání pro všechny děti od 6 do 15 let. Jednotná škola byla deformována striktní unifikací vzdělání a nedostatečnou diferenciací výuky.

„Školská soustava se vertikálně členila na školy mateřské (pro děti ve věku od 3 do 6 let), národní (pětiletý 1. stupeň jednotné školy), střední (čtyřletý 2. stupeň jednotné školy) a na školy 3. stupně, které se dělily na povinné a výběrové“ (Vališová, A., Kasíková, H. a kol., 2007, s. 84).

Princip jednotné školy byl v roce 1990 zrušen.

2.1 Současný systém tradičního vzdělávání

Po roce 1989 české školství hledalo cesty k transformaci vzdělávacího systému. Vzdělávací reforma měla vycházet z tradice a současně být v souladu s vývojovými trendy.

Školy získaly právní subjektivitu a na jejich financování se kromě státu začaly podílet obce, rodiče, popř. zřizovatelé soukromých škol.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v roce 1994 vypracovalo program rozvoje vzdělávací soustavy České republiky, který byl považován ve své době za velmi významný počátek nové transformace. Stát stanovil standardy, které byly základem pro tvorbu vzdělávacích programů.

Současný školský systém tvoří (Vališová, A., Kasíková, H. a kol., 2007):

- **mateřské školy** – poskytují předškolní vzdělání pro děti od 3 do 6 let;
- **základní školy** – vzdělávací instituce, ve kterých většina populace získává základní vzdělání a plní povinnou školní docházku, která byla prodloužena na 9 let a dělí se na 1. a 2. stupeň;

- **střední školy** – (gymnázium, střední odborná škola, střední odborné učiliště) byly po roce 1989 rozšířeny o víceletá gymnázia (osmileté, šestileté), integrovanou střední školu a o množství nových typů středních odborných škol;
- **konzervatoře** – připravují na výkon náročných uměleckých a umělecko-pedagogických činností v oborech hudba, tanec, zpěv a hudebně-dramatické umění, poskytují střední vzdělání ukončené maturitní zkouškou a vyšší odborné vzdělání ukončené absolutoriem, studium je čtyřleté až osmileté;
- **vyšší odborné školy** – přijímají žáky s maturitou, kterým ve dvou až tříletých vzdělávacích programech nabízejí vyšší odborné vzdělání, které rozvíjí a prohlubuje získané střední vzdělání, studium je ukončeno absolutoriem;
- **základní umělecké školy** – poskytují základní umělecké vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech;
- **jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.**

Vzdělávací programy v ČR

V letech 1993-1997 vznikly postupně tři vzdělávací programy, které nahradily dosavadní učební osnovy a učební plány.

Vzdělávací program Obecná škola

Projekt Obecná škola se začal realizovat v roce 1993. Hlavním východiskem pro volbu a strategii vyučování jsou potřeby a individuální možnosti žáků.

„Do obecné školy přichází dítě ještě zcela hravé. Prvým úkolem, který má obecná škola naplňovat, je převést dítě pomocí hry, která už je systematická a má svá pravidla, od těkavé hravosti k práci“ (Vzdělávací program Obecná škola, 1996, s. 15-16).

Program neurčuje přesný počet hodin jednotlivých předmětů, ale stanovuje procentuální rozmezí z týdenního počtu vyučovacích hodin. Učební předměty jsou rozděleny po jednotlivých ročnících a program jasně stanovuje, co se žáci mají naučit. Tento program není jen strohým předpisem, ale vodítkem pro tvůrčí pojetí výuky.

Obecná škola je pětiletá a je organizačně rozčleněna do tří fází: 1. a 2. ročník, 3. ročník, 4. a 5. ročník.

První dvouleté období slouží k tomu, aby se dítě seznámilo s prostředím a získalo návyky a dovednosti pro školní práci. Děti vede jeden učitel a vyučování trvá od 20 do 45 minut.

Třetí ročník dále rozvíjí schopnosti žáků, oddělují se základní předměty, vyučuje jeden učitel a vyučovací hodina trvá 45 minut. V této fázi se diagnostikují schopnosti žáků.

Ve čtvrtém a pátém ročníku narůstají požadavky na obsah a kvalitu vyučování. Některé předměty mohou vyučovat různí učitelé.

Vzdělávací program Základní škola

Je to celostátně nejrozšířenější program, který se realizuje se od roku 1995.

„Vzdělávací program Základní škola usiluje o to, aby žáci v průběhu devítileté školní docházky získali kvalitní základy moderního všeobecného vzdělání“ (Vzdělávací program Základní škola, 1996, s. 14).

Tento program je rozpracován na devítileté období na 1. a 2. stupeň. Pro každý ročník stanovuje počty hodin jednotlivých předmětů a osnovu výuky.

Základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání do povinného a systematického vzdělávání. Je založeno na rozvíjení individuálních potřeb. Vzdělávání svým činnostním a praktickým charakterem a uplatněním odpovídajících metod motivuje žáky k učební aktivitě a k poznání.

Základní vzdělávání na 2. stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které jim umožní samostatné učení a utváření takových hodnot a postojů, které vedou k uvážlivému a kultivovanému chování, k zodpovědnému rozhodování a respektování práv a povinností občana ČR.

Vzdělávací cíle programu Základní škola jsou rozčleněny (Vzdělávací program Základní škola, 1996, s. 15):

- a) na cíle poznávací a s nimi spjaté dovednosti a kompetence žáků,
- b) na cíle hodnotové, orientované k formování osobnostních rysů a mravních vlastností žáků.

Během základního vzdělávání žáci postupně získávají takové kvality osobnosti, které jim umožní pokračovat ve studiu a v průběhu celého života se dále vzdělávat a podle svých možností aktivně podílet na životě společnosti.

Vzdělávací program Národní škola

Nejnovější je program Národní škola. Realizuje se od roku 1997. Tento projekt je rozpracován na devítileté období. Umožňuje vyučovat v blocích a rovněž umožňuje diferenciaci podle zájmu dětí a možností školy. Vyučuje se tzv. projektovou metodou. To znamená, že je stanoven minimální celkový počet hodin, který je danému předmětu nutné věnovat. Tento program ponechává velký prostor ve výběru konkrétní učební látky škole, respektive rodičům. Vzdělávání a výchova směřuje k praktickému životu.

Projekt se opírá o tyto principy (Vzdělávací program Národní škola, 1997, s. 9-11):

1. Výrazná diferenciacie učebních plánů uvnitř školy.
2. Výchova i vzdělání musí směřovat k praktickému životu v moderní společnosti.
3. Základní vzdělání musí poskytnout absolventu základní školy především globální pohled na svět.
4. Výběr konkrétního učiva nepovažujeme za nejpodstatnější, důležité jsou vzdělávací cíle, jejichž plnění toto učivo slouží.
5. Učební plán projektu ponechá školám výraznou volnost pro zohlednění místních podmínek.

Národní škola respektuje dětství jako plnohodnotné období života, dává důraz na vlastní pokrok dítěte, integruje různé skupiny dětí. Východiskem je svobodný a zodpovědný člověk. Učitel by měl být partnerem dítěte, zkušeným poradcem. Upřednostňuje se pozitivní motivace, hodnocení může být známkami i slovní (Vzdělávací program Národní škola, 1997).

2.2 Cíle tradičního vzdělávání

„Cíle vzdělávání stanovené novým školským zákonem jsou rozpracovány v Národním programu vzdělávání (tzv. Bílá kniha z roku 2001). Tento dokument

vypracovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy a schválený Parlamentem vymezuje i hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky. Na tento centrální dokument navazují rámcové vzdělávací programy vymezující povinný obsah, rozsah a podmínky vzdělávání každého oboru vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání“ (Vališová, A., Kasíková, H. a kol., 2007, s. 89).

Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha

Národní program rozvoje vzdělávání tzv. Bílá kniha byl přijat v roce 2001. Navázal na vzdělávací projekty Obecná škola, Základní škola a Národní škola. Tento program závazně vymezil hlavní strategické linie vzdělávací politiky v České republice. Stal se základním podkladem při tvorbě nového školského zákona¹.

Tento program se týká většiny klíčových otázek – pojetí, rolí a funkcí školy, cílů a obsahu vzdělávání, struktury školského systému, způsobu řízení, financování a evaluace školství, pojetí učitelské profese, rolí a klíčových kompetencí učitele, vzdělávání učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje.

Nesmí jít pouze o pamětné osvojování velkého množství poznatků, ale především o rozvoj myšlení, kompetencí, postojů, hodnot a rozvíjení osobnostních kvalit.

Jak uvádí Kratochvílová (2009), základ evropské vzdělanosti mají tvořit čtyři opěrné pilíře (základní cíle vzdělávání 21. století):

- 1. učit se poznávat;**
- 2. učit se jednat;**
- 3. učit se žít společně;**
- 4. učit se být.**

Národní program rozvoje vzdělávání vytyčuje **klíčové kompetence**, které lze považovat za ideální cíle vzdělávacího procesu, kterých má žák po absolvování základní školy dosáhnout.

Kompetence lze v širším smyslu chápat jako systém vědomostí, schopností, dovedností, postojů a hodnot.

¹ Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 14. 9. 2004.

Jedná se o tyto kompetence:

1. Kompetence k učení – žák vybírá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje a řídí vlastní učení, vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě. Žák operuje s obecně používanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje poznatky do širších celků a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy. Žák samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává a vyvozuje z nich závěry. Poznává smysl a cíl učení, posoudí vlastní pokrok a naplňuje si, jak by mohl své učení zdokonalit (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

2. Kompetence k řešení problémů – žák vnímá nejrůznější situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, promyslí a naplňuje způsob řešení problémů a využívá vlastního úsudku a zkušeností. Vyhledá informace vhodné k řešení problému, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení. Samostatně řeší problémy a užívá logické, matematické a empirické postupy. Žák ověřuje správnost řešení problémů, kriticky myslí, svá rozhodnutí je schopen obhájit (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

3. Kompetence komunikativní – žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně a souvisle, naslouchá promluvám druhých lidí, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje. Žák využívá informační a komunikační prostředky pro kvalitní komunikaci s okolním světem a využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití s ostatními lidmi (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

4. Kompetence sociální a personální – žák účinně spolupracuje ve skupině, pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce, podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá, přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, oceňuje a respektuje zkušenosti druhých lidí. Žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

5. Kompetence občanská – žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, chápe základní principy společenských norem, respektuje, chrání a ocení

naše tradice a kulturní i historické dědictví, chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

6. Kompetence pracovní – žák používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot (Národní program rozvoje vzdělávání, 2001).

Národní program rozvoje vzdělávání klade důraz na rozvoj kompetencí, postojů a hodnot, dále klade důraz na integraci výuky a na mezipředmětové vztahy, na nové metody a strategie výuky. Také vytváří novou kurikulární politiku – školy mají větší autonomii, otevřel se prostor pro výraznější uplatnění tvořivého potenciálu učitelů a ředitelů škol.

Větší míra autonomie znamená také více zodpovědnosti za naplňování cílů vzdělávání (Kratochvílová, J., 2009).

Rámcový vzdělávací program

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) vznikl v letech 2001-2004 v návaznosti na Bílou knihu. Konkretizuje požadavky státu vymezením základního rámce v podobě cílů, obsahu a očekávaných výstupů.

RVP ZV změnil hierarchii cílů vzdělávání. Namísto tradiční triády vědomosti, dovednosti, návyky s důrazem na paměťové osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě je cílem edukačního procesu všestranná kultivace dětské osobnosti, celistvý rozvoj v oblasti kognitivní, v oblasti kompetencí, postojů a hodnot.

Cílem RVP ZV je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí, které jsou chápány jako soubor komplexních způsobilostí využitelných v životě a v dalším vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2006).

Osvojování si klíčových kompetencí RVP ZV chápe jako dlouhodobý a složitý proces, v němž vzdělávání vytváří důležitý fundament pro celoživotní učení.

RVP VZ nastolil novou didaktickou koncepci výuky, změny se týkají těchto oblastí (Spilková, V., 2005):

- cíle vzdělávání zaměřené na všestrannou kultivaci žáka;
- propojení učení s reálným životem;
- respektování individuality dítěte;
- vztahy porozumění mezi učitelem a žáky a rodiči;
- bezpečí a pohoda v třídním kolektivu;
- uplatnění konstruktivistických postupů;
- rozvoj vnitřní motivace k učení.

RVP VZ formuluje výstupy vzdělávání pro delší časové období (1.-3. ročník, 4.-5. ročník, 5.-9. ročník), což současně odpovídá vývojové psychologii. Vzdělávací oblasti jsou pojaty širěji, podporuje obsahovou integraci, propojování poznatků, lepší chápání vztahů a mezioborových souvislostí.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2006, s. 90):

Osobnostní a sociální výchova

Výchova demokratického občana

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Multikulturní výchova

Environmentální výchova

Mediální výchova.

Na základní škole se musí každý žák seznámit se všemi průřezovými tématy na 1. i na 2. stupni, během devítileté docházky se všemi tematickými okruhy. V kompetenci školy je, ve kterých ročnících a jakým způsobem budou průřezová témata uplatněna.

RVP VZ se snaží nalézt rovnováhu mezi důrazem na cíle, obsahy a výsledky na jedné straně a na podmínky a procesy školního vzdělávání na straně druhé. Posiluje decentralizaci školství, zvyšuje autonomii škol přenesením velké části rozhodovacích pravomocí a odpovědností za kvalitu vzdělávání z úrovně státu na úroveň školy, vychází

z důvěry ve schopnosti škol a profesionality učitelů (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2006).

Podmínkou úspěchu RVP VZ je systematická podpora školám ze strany státu (finanční zabezpečení, podpůrný systém, systém monitorování a evaluace změn).

Na RVP VZ dále navazují školní vzdělávací programy (ŠVP), které si vytváří každá škola sama. ŠVP jsou přizpůsobené místním podmínkám, možnostem školy, materiálnímu vybavení a personální struktuře školy. Je to otevřený dokument, který se se změnou podmínek aktualizuje tak, aby bylo dosaženo cílů základního vzdělávání.

„Smyslem školních programů je vytvořit školskou kulturu těsně spjatou s životem místního společenství, vycházející z místních podmínek a realizující představy a cíle konkrétní školy“ (Vališová, A., Kasíková, H. a kol., 2007, s. 89).

2.3 Výukové metody v tradičním vyučovacím systému

Výukové metody patří mezi základní didaktické kategorie. Pedagogický slovník (1995) definuje vyučovací metody jako postup, cestu, způsob vyučování (z řeckého slova *methodos* = cesta). Vyučovací metoda charakterizuje činnost učitele vedoucí žáka k dosažení stanovených cílů.

Maňák J. (2003) definuje výukové metody jako uspořádaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

Výukové metody lze klasifikovat podle několika různých kritérií, např. podle fází výukového procesu na motivační, expoziční, fixační, diagnostické a aplikační, nebo podle počtu žáků na výuku hromadnou, skupinovou, individuální a další.

Maňák J. a Švec V. (2003) výukové metody člení do třech základních skupin:

1. klasické výukové metody;
2. aktivizující výukové metody;
3. komplexní výukové metody.

2.3.1 Klasické výukové metody

Do skupiny klasických výukových metod řadíme metody, které jsou součástí tzv. tradičního vyučování (Zormanová, L., 2012):

Metody slovní:

1. monologické metody (výklad, přednáška, popis, vyprávění);
2. dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze);
3. metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice);
4. metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem.

Metody názorně-demonstrační:

1. pozorování předmětů a jevů;
2. předvádění (předmětů, pokusů, činností);
3. demonstrace statických obrazů;
4. projekce statická a dynamická.

Metody praktické:

1. nácvik pohybových a pracovních dovedností;
2. žákovské laborování;
3. pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku);
4. grafické a výtvarné činnosti.

Metody slovní

I. Metody slovní monologické

Vyprávění je metoda, která poučuje o jevech, které probíhají jako sled událostí, konkrétních situací a vytváří tak jasné představy o určitých jevech. Po stránce obsahové je založeno na konkrétních faktech, které jsou spojeny v souvislé dějové pásmo.

Po stránce formální je pro vyprávění typické využití uměleckých výrazových prostředků jako jsou metafory, přímá řeč, dramatické líčení nebo líčení osobní zkušenosti a dojmů (Zormanová, L., 2012).

Důležitá je bohatší hlasová modulace, sugestivnější mimika a živá gestikulace.

Výklad je nejčastěji používanou monologickou metodou. Aby byl výklad účinný, měl by učitel mluvit přiměřeným tempem, srozumitelně, orientovat se na hlavní fakta, navazovat na předchozí učivo, klást žákům otázky a tak zajistit zpětnou vazbu.

Výhoda této výukové metody je v tom, že umožní učiteli předat žákům učivo v souvislém sledu a pevném logickém uspořádání. Metoda výkladu však má v sobě i jisté nevýhody: málo vede žáky k samostatnému myšlení, tvořivosti, rozvoji komunikačních dovedností (Zormanová, L., 2012).

Popis je názornou metodou, která se zaměřuje na pozorovatelné vlastnosti příslušného jevu, nikoliv však na odhalování vnitřních vazeb pozorovaného jevu. Je třeba dbát na určitou posloupnost.

II. Metody slovní dialogické

Rozhovor je nejstarší didaktickou metodou, která se používala již ve starověku např. Sokratem (sokratovský rozhovor). Učitel se snaží prostřednictvím návodných otázek získat nové informace, ke kterým by se měli žáci dostat logickou úvahou pomocí vlastních zkušeností.

Při rozhovoru učitel formou otázek a odpovědí vysvětluje určitý jev a vede žáky k novým poznatkům. Metoda rozhovoru má často funkci pomocnou, motivační (na začátku hodiny, ověření poznatků žáků) nebo doplňuje metodu výkladu a tak zabezpečuje zpětnou vazbu a větší zapojení a soustředěnost žáků ve výuce (Zormanová, L., 2012).

Dialog představuje rozvinutější formu komunikace. Dochází ke komunikaci nejen mezi učitelem a žákem, ale i mezi žáky navzájem. Aby dialog vedl k očekávaným výchovně-vzdělávacím cílům, musí být předložený problém pro žáky zajímavý. Je důležité, aby ve třídě panovala atmosféra důvěry a učitel nesmí nechat žáky přejít k jinému tématu, překřikovat se nebo napadat druhého žáka, který zastává jiný názor.

Tato metoda vede jednak k hlubšímu zamyšlení nad probranou látkou a jednak učí žáky klást otázky, argumentovat, naslouchat druhému, tolerovat jeho názor a korigovat vlastní názory (Zormanová, L., 2012).

Diskuse je vzájemný rozhovor mezi všemi členy skupiny. Tato metoda vyžaduje důkladné seznámení žáků s danou problematikou.

III. Metody písemných prací

Pod tyto metody se většinou zahrnují různé projevy a činnosti žáků, které jsou zaměřeny na osvojování nových vědomostí, na vytváření dovedností, na opakování a procvičování naučené látky a také na prověřování a hodnocení získaných vědomostí a dovedností (Zormanová, L., 2012).

Písemné práce mají v soustavě vyučovacích hodin zvláštní poslání. Umožňují upevňovat a ukládat myšlenky, výsledky úvah atd. Písemné práce umožňují také zaměstnat všechny žáky a současně napomáhají lepšímu zapamatování tím, že motorickou činností se slovní spojení lépe upevňují.

K písemným pracím patří diktáty, opisování, referáty, doplňování, rozborů, řešení úloh, slohové práce atd.

Písemné práce musí být správně jako po stránce obsahové, tak po stránce jazykové, úhledné a napsány pečlivě.

IV. Metody práce s učebnicí

Pokud se žák naučí správně pracovat s textem, práce s knihou může značně zvýšit žakovskou učební aktivitu. Je třeba ji rozvíjet postupně od jednodušších forem k formám složitějším. Kniha je zdroj poučení, vzdělání a sebevzdělávání. Umožňuje volbu vlastního tempa čtení, možnost návratu k pasážím, které jsou obtížnější nebo nebyly dobře pochopeny.

Výběr hlavních myšlenek z učebnic a knih ulehčuje grafické zvýrazňování textu, označování významných úseků postranními čarami, různými značkami a symboly.

Vyspělejší čtenář může přímo do knihy vpisovat své poznámky nebo si dělat výpisky těch pasáží, které jsou pro něho obzvláště významné.

Metody názorně-demonstrační

Jako metody názorně-demonstrační se označují ty vyučovací metody, které se při zprostředkovávání poznatků opírají o přímý názor, o poznávání předmětů a jevů bez aktivního působení na ně.

Již J. A. Komenský poukazoval na to, že i věci vzdálené či abstraktní, a tedy pro žáky hůře pochopitelné, lze vyjádřit názorně. K tomu slouží stupnice názornosti (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 77):

1. předvádění reálných jevů;
2. realistické zobrazování skutečných předmětů a jevů;
3. jejich záměrně pozměněné zobrazování;
4. postihování reality prostřednictvím schémat, znaků, symbolů, abstraktních modelů atd.

Předvádění a pozorování je metoda, při které žáci podle návodu učitele poznávají předměty, jevy, obrazy nebo modely předmětů (Kořínek, M., 1984).

Tato metoda je velmi náročná na soustředění a udržení pozornosti žáků. Učitel k demonstraci používá např. modely, skutečné předměty, obrazy, počítače, video, magnetofon, diaprojektor atd.

Práce s obrazem zahrnuje ilustrace v učebnici, kresby na tabuli, různé projekce, počítačovou grafiku a nástěnné obrazy.

Instruktaž zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti. Zejména se využívá při osvojování pohybových, pracovních, technických, laboratorních i sociálních dovedností (Maňák, J., Švec, V., 2003).

Instruktaž je vlastně metoda vysvětlování předmětu nebo jevu spojená s návodem k činnosti, popř. s praktický výcvikem. Podstatou je slovní popis, který bývá doprovázen názorným předváděním.

Metody praktické

Tyto metody jsou zaměřeny na vlastní aktivitu a činnost žáků, především činnost praktickou, jejímž cílem je překonat odtržení školy od života (Zormanová, L., 2012).

Praktické metody rozvíjí žákovy schopnosti, které vedou k osvojení psychomotorických a motorických dovedností a k tvorbě materiálních produktů.

Metody dovednostně-praktické zdůrazňují zacházení s předměty, funkčně zaměřenou motorickou činností a způsob jejího využití pro dané účely.

2.3.2 Aktivizující výukové metod

Aktivizující metody jsou založeny na řešení problémových situací, úkolů a otázek ve vyučování. Tyto metody na žáky působí stimulačně a podporují rozvoj tvořivého myšlení.

Do této skupiny patří (Maňák, J., Švec, V., 2003):

1. diskusní metody;
2. metody heuristické, řešení problémů;
3. metody situační;
4. metody inscenační;
5. didaktické hry.

Diskusní metody

Podstatou diskuse je vzájemná komunikace mezi členy skupiny např. mezi učitelem a žáky, ale i žáky navzájem, v níž jde o vyjasnění nějakého problému. Charakteristickým rysem diskuse je kolektivní řešení nějaké otázky, kde se na dosažení výsledku podílejí všichni zúčastnění společnými silami.

Přínos této metody spočívá kromě nastolení myšlení nad učební látkou u žáků také v tom, že se u žáků rozvíjejí komunikační schopnosti, vyjadřování vlastních názorů, schopnost argumentace, ale i schopnost tolerovat názor druhého (Zormanová, L., 2012).

Diskuse může být např. spojená s přednáškou. Diskuse před přednáškou má funkci motivační, diskuse během přednášky je zpětnou vazbou pro učitele a vzbuzuje pozornost žáků, diskuse po přednášce slouží ke shrnutí a procvičení probrané látky.

Metody heuristické, řešení problémů

Metodě heuristické se také říká metoda objevitelská. Jedná se o hledání nových poznatků z jevů, ne z hypotéz.

Pro řešení úkolu je nutné znát předešlé etapy postupu. Metoda zajišťuje osvojování zkušeností z tvořivé činnosti. Učitel konstruuje úlohy tak, aby znamenaly pro žáky určitou obtíž, vyžadovaly samostatné řešení. Učitel společně s žáky aktivně určuje jednotlivé kroky řešení problému.

Na cestě k poznání se učitel stává žakovým partnerem a rádcem, tedy nastává jiná role učitele než v tradičním vyučování, tj. role „předavače poznatků“ je vystřídána „rolí partnera, rádce“ (Zormanová, L., 2012).

Metody situační

Situační metody učí žáky řešit konkrétní reálné situace ze života, a ačkoli respektují požadavky učebních osnov, často překračují akademický rámec školy (Maňák, J., Švec, V., 2003).

Hlavním úkolem situační metody je hledání postupů, které vedou k vyřešení nějaké konkrétní situace, která je žákům předložena k řešení.

Situační metody prošly značným vývojem, přičemž došlo k jejich hlubšímu propracování i ke vzniku nových variant. K osvědčeným typům patří metody rozboru situace, řešení konfliktní situace, řešení incidentu, řešení dynamické situace a další.

Metody inscenační

Tyto metody byly používány již ve starém Římě a dále je rozpracoval J. A. Komenský (Schola ludus – Škola hrou). Používají se tam, kde je nezbytné informace přenášet do praktického jednání, ve kterém dochází k motivovanému chování dvou nebo

více účastníků. Důležitá je analýza a zhodnocení hry rolí zda bylo dosaženo didaktického cíle.

„Podstatou inscenačních metod je sociální učení žáků v modelových problémových situacích, simulacích nějaké události, v nichž se kombinuje hraní rolí s řešením problémů“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 123).

Průběh inscenace se obvykle člení na několik fází, které se podle charakteru zpodobovaného příběhu různě modifikují. Jedná se o fázi přípravy inscenace, realizace inscenace a fázi hodnocení inscenace.

Podobně jako u jiných metod i zde vznikly některé varianty. Rozlišujeme strukturované inscenace, nestrukturované inscenace a mnohostranné hraní úloh.

Didaktické hry

Na rozdíl od hry v obecném pojetí je didaktická hra obvykle založena na řešení problémových situací, rozvíjí aktivitu, samostatné myšlení, a proto je vhodné ji využívat v edukačním procesu.

Didaktickou hru můžeme také definovat jako dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce. Převážně slouží k fixaci učební látky (Zormanová, L., 2012).

2.3.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody jsou složité metodické útvary, které předpokládají různé, ale vždy ucelené propojení několika základních prvků didaktického systému.

Do skupiny komplexních výukových metod patří (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 131):

1. frontální výuka;
2. skupinová výuka;
3. individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků;
4. kritické myšlení;

5. brainstorming;
6. projektová výuka;
7. výuka dramatem;
8. otevřené učení;
9. učení v životních situacích;
10. televizní výuka;
11. výuka podporovaná počítačem;
12. sugestopedie a superlearning;
13. hypnopedie.

Frontální výuka

Frontální výuka je tradičním způsobem vyučování, v němž učitel pracuje hromadně, tj. se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2003).

Učitel má při této organizační formě dominantní postavení v rámci třídy, stanovuje tempo výuky. Učební úlohy jsou stejné pro celou třídu, zadává je učitel a žáci je řeší podle pokynů učitele. Pedagogická komunikace je jednostranná, odehrává se pouze mezi žákem a učitelem, konverzace mezi žáky navzájem je nežádoucí. Uspořádání třídy je stále stejné. Hlavním cílem této výuky je osvojení si maximálního množství poznatků žáky, je tedy zaměřena převážně na kognitivní cíle výuky (Maňák, J., Švec, V., 2003).

Skupinová výuka

Skupinovým vyučováním rozumíme seskupení žáků do menších skupin, v nichž žáci společně pracují na náročnějším učebním úkolu.

Učitel má zde roli poradce a pomocníka, dohlíží na činnost skupin a pomáhá při organizaci jejich činnosti.

Skupinovou výuku je dobré kombinovat s ostatními metodami aktivní práce žáků i s klasickými metodami výuky. Pro rozvoj tvůrčích schopností se doporučuje spojení

skupinové výuky a metody řešení problémových úkolů, což je označováno jako skupinově-problémová metoda (Maňák, J., Švec, V., 2003).

Individuální a individualizovaná výuka

Individuální vyučování je nejstarší organizační formou výuky, která existovala již ve starověku. Při této formě výuky se učitel věnuje vždy jednomu žákovi nebo malé skupině žáků, ale každému zvlášť. Učivo je stanoveno pro všechny žáky zvlášť. Žáci nemusí být stejného věku.

Individualizace výuky zdůrazňuje didaktický princip individuálního přístupu k žákům, vnitřní diferenciaci, tj. diferenciaci cílů i metod výuky, avšak při zachování frontální výuky (Zormanová, L., 2012).

Kritické myšlení

Metody kritického myšlení jsou chápány jako nástroj, který vede žáky k porozumění učivu, vztahů mezi jednotlivými osvojenými jevy a fakty, a k vytváření vlastního názoru.

Kritické myšlení znamená:

- porozumění informaci;
- uchopení myšlenky a její důsledné prozkoumání;
- porovnání myšlenky s jinými názory a s tím, co už o problému víme;
- zaujetí stanoviska a jeho obhájení.

Metoda kritického myšlení je založena na třífázovém modelu učení (Zormanová, L., 2012):

- 1. fáze evokace** – učitel zjišťuje vědomosti žáků vztahující se k dané problematice;
- 2. fáze uvědomění si významu** – žák hledá nové informace a porovnává je s původními informacemi;
- 3. fáze reflexe** – žák třídí, upevňuje a systematizuje své vědomosti.

Brainstorming

Brainstorming je výuková metoda, která se využívá k řešení problémů a k rozvoji tvořivosti. Brainstorming v překladu znamená „bouře mozku“. Tato metoda je založena na tvorbě co největšího počtu návrhů řešení určitého problému a to ve velmi krátké době.

Existuje několik základních pravidel brainstorming (Maňák, J., Švec, V., 2003):

1. Podporovat **volnost v tvorbě myšlenek**, tolerovat i absurdní nápad, neboť i ty mohou vést k řešení.

2. Žádný nápad **nekritizovat**. Nápady se posuzují až v další fázi, kdy se diskutí s celou skupinou dojde k nejlepšímu řešení.

3. Orientace na produkci co **největšího počtu nápadů**, neboť brainstorming je založen na principu, že čím více nápadů bude vyřčeno, tím větší je pravděpodobnost, že vznikne hodnotný nápad.

4. Každá myšlenka musí být **zaznamenána**.

5. Vzájemná inspirace při tvorbě nových myšlenek pomocí již vytvořených nápadů.

Písemnou formou brainstormingu je **brainwriting**, jenž probíhá tak, že žáci napíší své návrhy na kolující list papíru. Tato forma se hodí pro žáky, kteří jsou komunikačně ostýchaví. Specifickou formou brainwritingu, která je doporučována používat před realizací vlastního brainstormingu, ale může být také použita samostatně, je metoda 365. Každý žák ze šestičlenné skupiny vyprodukuje za 5 minut nejméně 3 nápady (Zormanová, L., 2012).

Projektová výuka

J. Kratochvílová definuje projektovou metodu jako „uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslu projektu.

Komplexnost činnosti vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce“ (Kratochvílová, J., 2006. s. 37).

Projektová výuka je pokládána za velmi účinnou, zejména v souvislosti s naplňováním klíčových kompetencí vymezených v RVP. Přispívá k začleňování mezipředmětových vazeb a průřezových témat do vyučování.

Výuka dramatem

Výuka dramatem má svou podstatou blízko k inscenační metodě. Odlišnost však spočívá v komplexnějším utváření výchovně-vzdělávacích situací než u metody inscenační, využívají se při něm základní principy a postupy dramatu a divadla (Maňák, J., Švec, V. 2003).

„V současné škole se stále více začleňuje do výuky dramatická výchova, která je chápána jako systém aktivního, sociálně-uměleckého učení, využívající základní principy a postupy dramatu a divadla k plnění výchovně-vzdělávacích cílů“ (Pecina, P., 2008, s. 53).

Otevřené vyučování

Otevřené vyučování je jedna z nejmodernějších metod, která se využívá na školách. Je založeno na změnách vztahu k dítěti. Ty se promítají do obsahových, metodických a organizačních složek vyučování.

Otevření vyučování podporuje individualizované formy učení a současně uplatňuje společné činnosti, vytváří podmínky pro rozvoj tvořivosti žáků. Uplatňují se zde různé organizační formy vyučování a výukové metody např. společná činnost v kruhu, řešení projektů, týdenní plánování, volná práce atd.

Za přínos otevřeného vyučování považujeme (Maňák, J., Švec, V. 2003):

1. komplexní rozvoj osobnosti žáka;
2. aktivní, samostatné získávání zkušeností, které vede k tvořivému myšlení;
3. rozvoj kritického myšlení;
4. podpora schopnosti komunikace, kooperace u žáků.

Učení v životních situacích

Učení v životních situacích navazuje na metodu problémovou a projektovou. Podstatou učení v životních situacích je propojit školu se životem. Žák získává vědomosti a dovednosti na základě vlastních zkušeností při zapojování se do různých aktivit, při kterých dochází k bezprostřednímu styku školy s realitou života (Maňák, J., Švec, V., 2003).

Televizní výuka a výuka podporovaná počítačem

Televizní výuka a výuka podporovaná počítačem představují využití televizního média (vzdělávací, tzv. školní film) či PC (internet, výukový program) ve výchovně-vzdělávacím procesu k dosažení požadovaných výchovně-vzdělávacích cílů (Zormanová, L., 2012).

Sugestopedie a superlearning

„Sugestopedie je výraz pro výuku pomocí sugestivního působení, např. podprahového čtení ve zrelaxovaném stavu jedince, při kterém je schopen lépe přijímat a uchovávat si informace. Superlearning je nestresový systém učení, který umožňuje dosahovat vyšších výsledků učení“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 193).

Hypnopedie.

Hypnopedie je „výraz pro proces výuky, který probíhá ve stavu hypnotického spánku na základě sugestivního působení“ (Maňák, J., Švec, V., 2003, s. 195).

3. SROVNÁNÍ MONTESSORI PEDAGOGIKY A TRADIČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

„První stupeň základního vzdělávání je z hlediska vývoje žáků velmi významným a didakticky specifickým stupněm vzdělávání. Zprostředkovává žákům především přechod z režimově volnějšího a příznivějšího rodinného života a předškolního vzdělávání do systematického povinného vzdělávání. Vstup do základního vzdělávání patří k nejnáročnějším obdobím, s nimiž se musí člověk ve svém životě vyrovnávat. Přináší časové a režimové změny, jiný a pravidelnější způsob práce, nové prostředí, lidi a vztahy, změny se stravovacím, pitným či pohybovým režimem. Proto by měl 1. stupeň základního vzdělávání více než dosud respektovat přirozené potřeby žáka, individuální úroveň jejich zrání a učení a přizpůsobovat tomu učební program“ (Šimoník, O., 2005, s. 11).

3.1 Třída Montessori a tradiční třída – srovnání vyučovacího procesu

Zásadní rozdíl mezi třídou Montessori a tradiční třídou je ve stanovení cílů vzdělávání. Zatímco ve třídě Montessori je vzdělávací proces zaměřen na respektování osobnosti dítěte a jeho přirozený vývoj, cílem vzdělávacího procesu v tradiční třídě je, aby žáci získali nové vědomosti a dovednosti, aby zdokonalili své vnímání, myšlení, pozornost, paměť a další intelektové, tělesné a sociální dovednosti.

Třída Montessori

Montessori pedagogika vychází z individuálních potřeb dítěte. Vyučování se mění v závislosti na věku dítěte a na úrovni jeho vývoje, nabízí tolik mezikroků k pochopení učiva, kolik dítě potřebuje.

Ve třídě Montessori se děti učí samy studovat pomocí vnitřní motivace, jsou vedeny k samostatnosti a zodpovědnosti za svou práci. Při práci s pomůckami děti pochopí učivo mnohem lépe. Individuální přístup umožňuje pracovat dětem v jejich vlastním tempu.

Děti z třídy Montessori mají stejného učitele během celého cyklu, což umožňuje vytvořit pevné vztahy mezi dětmi, učiteli i rodiči.

Montessori třídu navštěvují děti různého věku, ve třídě je spojeno několik ročníků např. 1. – 3. a 4. – 5. ročník. Důvodem je, že „si jsou děti ve svém myšlení, pocitech, řeči a představách mnohem blíže než dospělí, mohou si předávat poznatky a zkušenosti znatelně jednodušeji. Když mladší děti pozorují starší děti při činnostech, je tím povzbuzován první zájem o budoucí úkoly a ulehčen přístup k novým oblastem myšlení“ (Rýdl., K., 1999, s. 17).

Montessori výuka je vedena s malými skupinami dětí. Každá lekce je vytvořena pro přibližně stejnou věkovou skupinu. Montessori učitelé sledují dítě, a proto mu mohou nabídnout vzdělání přesně podle potřeb dítěte. Montessori osnovy jsou téměř stejné jako v tradičních školách.

Nezávislost je v Montessori výchově velmi důležitým prvkem. Děti jsou již od útlého věku vedeny k vlastním rozhodnutím. Dítě se snaží naučit určitou dovednost vlastní cestou a tak si spíše získanou dovednost udrží. Nezávislost však není možná jak bez svobody, tak bez kázně. Jsou to dvě odlišné, ale neoddělitelné věci. Kdyby děti měly naprostou svobodu, vypukl by chaos. Montessori třídy jsou vytvořeny tak, aby podporovaly rozvoj a růst takovým způsobem, při němž mohou děti úspěšně využít svou svobodu skrze sebekázeň.

Děti z Montessori tříd jsou připraveny k celoživotnímu učení a jsou schopny se v životě uplatnit, nejsou závislé na svém hodnocení zvenčí, nachází smysl života samy díky vnitřní motivaci a díky uvědomění si svých schopností a dovedností. Děti vyrůstají v samostatné a sebevědomé osobnosti.

Tradiční třída

Tradiční třídy se jsou zaměřeny na předávání znalostí od učitele k žákům, drží se pevných osnov.

V tradičních třídách se uplatňuje tzv. hromadné vyučování. Třída má od 20 do 30 žáků stejného věku a přibližně stejné mentální úrovně. Všichni žáci plní stejné pracovní úkoly současně a nepředpokládá se jejich spolupráce. Vzájemné ovlivňování mezi žáky se neděje při společné práci, ale nepřímou při řešení vzájemných vztahů, při soutěžení, díky

různému sociálnímu postavení ve třídě apod. Vzájemná komunikace mezi žáky není žádoucí (Švarcová-Slabinová, I., 2005).

V tradičních třídách většinou všichni žáci pracují současně na stejném úkolu. Učitel připravuje jednu učební hodinu pro celou třídu. Tento přístup je jednodušší pro učitele, protože osnovy jsou vytvářeny pro jednu věkovou úroveň. Děti jsou pasívními žáky, nemají mnoho příležitostí ke zkoumání vlastních zájmů.

Vyučování probíhá podle pevného rozvrhu, učitel má monopol na pravdu, důraz se klade na pamětné učení a vnější motivaci. Žáci plní uložené úkoly podle zadání, na tvořivost a vlastní iniciativu je kladen jen velmi malý důraz.

Zdeněk Kalhous a Otto Obst (1998) uvádí pravidla pro hromadnou výuku:

Učitel ve výuce má právo:

1. vzít si slovo, přerušit žáka;
2. mluvit s kým chce (s jednotlivcem, skupinou, celou třídou);
3. mluvit o čem chce, tj. rozhodovat o tématu komunikace;
4. mluvit v rámci výuky, jak dlouho chce;
5. mluvit v rámci učebny, kde chce;
6. mluvit v pozici, kterou považuje za vhodnou (vsedě, vestoje, v chůzi...).

Žák má ve výuce právo:

1. mluvit jen tehdy, když mu učitel udělí slovo;
2. mluvit jen s tím, kdo mu byl určen;
3. mluvit jen o tom, co mu bylo určeno;
4. mluvit tak dlouho, jak mu bylo určeno;
5. mluvit na místě, které mu bylo určeno;
6. mluvit v pozici, která mu byla stanovena.

Na základě těchto pravidel tak žáci ve vyučování mají jen velmi málo příležitostí projevit osobní aktivitu, iniciativu, podílet se na programování výuky, vyjadřovat svůj

názor atd. Děti jsou vedeny k dodržování určitého systému pravidel. Mají malou svobodu dělat chyby. To brání rozvinutí sebekázně, jíž se dosahuje vnitřní cestou.

Dnešní škola musí být změněna, protože nevyhovuje požadavkům kladeným na vzdělávání současnou společností (Průcha, J., 2005).

3.2 Hodnocení žáků v Montessori třídě a v tradiční třídě

„Hodnocení ve vyučování významně ovlivňuje kvalitu výchovně vzdělávacího procesu. Učitelé umožňují nejen posuzovat úspěšnost vyučování, ale i plánovat další cíle vyučování i prostředky jejich naplnění, tedy především obsah vyučování, volbu metod a organizačních forem. Žákovi poskytuje hodnocení důležité informace o vlastním postupu v učení. Má zásadní význam pro motivaci žáka k učení, podílí se na vytváření sebepojetí žáka, ovlivňuje jeho aspirace výběrové“ (Vališová, A., Kasíková, H. a kol., 2007, s. 243).

„Hodnocení je vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli. Hodnocení plně odpovídá celkovému charakteru vyučování, odráží typ cílů a hlavně sociálních vztahů ve vyučování“ (Vališová, A., Kasíková, H. a kol., 2007, s. 243).

Hodnocení žáků v Montessori třídě

V Montessori třídách vychází hodnocení žáků ze zásady „neposuzovat děti srovnáváním mezi sebou, hodnotit pokroky ve výkonu proti minulému období, nepracovat pro odměnu ve formě známky a pochvaly“ (Rýdl, K., 2006, s. 19).

Děti jsou hodnoceny slovně, nesoutěží mezi sebou. Velmi důležitým prvkem v Montessori pedagogice je **práce s chybou**. Žáci nejsou za chyby trestáni nebo záporně hodnoceni, ale mají jim být ukazatelem toho, co je potřeba ještě procvičit nebo zopakovat. Chyba je chápána jako přirozený projev v procesu učení, jako součást řešení problémů a jako zdroj nových poznatků. Učitel nepoužívá negativní hodnocení, ale nabídne dítěti znovu smyslový materiál, aby si dítě samo mohlo chybu opravit. Vlastní chyby napomáhají v dalším procesu učení.

Dalším důležitým prvkem v Montessori pedagogice je **práce s pochvalou**. S pochvalou učitel musí zacházet přiměřeně, aby se dítě nestalo na pochvale závislé. Dítě má cítit sebeuspokojení z práce, kterou dělá a nedělat práci pro pochvalu nebo pro známky.

Pochvalu je dobré využívat hlavně u nových, nejistých dětí. Pochvala u těchto dětí navozuje pocit bezpečí a jistoty, probouzí u dětí smysl pro vlastní důstojnost. Jejich pocit sebeodpovědnosti, sebedůvěry a rovnocennosti pak snižuje pojem chvály.

V Montessori třídách se neuplatňuje propadání, konkurenční rivalita ani selektivnost mezi dětmi navzájem. Vysvědčení mají vždy slovní formu (Rýdl, K., 2006).

Hodnocení žáků v tradiční třídě

V tradičním vzdělávacím systému má školní hodnocení žáka formu zaujímání a vyjadřování kladného nebo záporného stanoviska učitele o žákovi, o výsledcích jeho učení, jeho činnosti, vědomostech, vlastnostech, postojích a projevech. Hodnocení je určitou formou sdělováno žákům a žáci ho často emocionálně prožívají. Toto hodnocení je chápáno jako výchovný prostředek (Švarcová-Slabinová, I., 2005).

Většina škol k hodnocení výsledků vzdělávání používá pětistupňovou číselnou škálu. V některých školách se používá slovní hodnocení, které má lepší vypovídací schopnost, ale je náročnější na zpracování. Většina rodičů si však přeje hodnotit žáky známkami.

Hodnocení také ovlivňuje postavení žáka ve třídě. Třída zaujímá určitý postoj k hodnocení různých žáků, jež se však nemusí shodovat s hodnocením učitele. Žákovi také hodnocení poskytuje určitý ukazatel jeho úspěšnosti ve srovnání s ostatními spolužáky ve třídním kolektivu (Švarcová-Slabinová, I., 2005).

3.3 Role učitele v Montessori třídě a v tradiční třídě

„Být učitelem znamená poznat, rozumět a umět – poznávat a rozumět světu, vzdělávacímu prostředí, žákům a studentům, i sobě samému na pedagogickém poli. Umět s citem reagovat na školní situace, navrhovat a realizovat optimální vzdělávací strategie, vespolečně jednat ve skupině kolegů“ (Vališová, A., Kasíková, H. a kol., 2007, s. 11).

Role učitele v Montessori třídě

Učitel v Montessori třídě je pro žáky především rádcem, průvodcem a pomáhá dětem, aby znalosti získaly samy. Toho dosáhne tím, že dětem prezentuje poutavé příběhy a referáty, které podněcují jejich představitost a zvědavost. V kombinaci se základními znalostmi pak děti vede jejich vlastní zájem a zvědavost k nezávislému výzkumu a studiu, jenž je typickým znakem Montessori pedagogiky.

Role učitele vyplývá z chápání dítěte jako bytosti, která se spontánně vyvíjí pokud je mu poskytnuta svoboda a připravené prostředí. Učitel je zde v roli pomocníka, který napomáhá dítěti dosáhnout vlastní myšlenkové nezávislosti. Dobrý učitel vše v pozadí organizuje, ale nevměšuje se do práce dětí. Je vždy připraven pomoci, ale pouze pokud je o to požádán. Učitel zde děti neposuzuje ani nehodnotí, protože cílem je, aby dítě umělo nezávisle uvažovat, a to se nejlépe naučí, když samo řeší nějaký pracovní úkol (Montessori, M., 2003).

Rýdl (2006) popisuje, jak by měl vypadat ideální pedagog v systému Montessori:

- učitel musí respektovat určité zásady;
- smysl této pedagogiky není v předávání vědomostí o věcech, ale důraz se klade na aktivitu dítěte;
- výchovná práce spočívá na učiteli a na prostředí, ve kterém působí;
- hlavní hybnou silou výuky je sama pomůcka, nikoli instrukce učitele;
- učitel vše organizuje, ale je v pozadí, vystupuje klidně, je plný respektu a má touhu pomoci, pomáhá však pouze tam, kde je potřeba;
- nezasahuje sám od sebe do práce dětí, nekritizuje a nemoralizuje.

Práce učitele v Montessori třídě začíná na sobě samém. Je podstatnou součástí připraveného prostředí a je příkladem pro děti, jak pravdivě žije tím, co dětem předává.

Role učitele v tradiční třídě

Význam a role učitele je dána úlohou a významem výchovy a vzdělání ve společnosti v dané fázi jejího vývoje. V tradičním školství bohužel stále přetrvává názor, že učitel je ten, kdo předává informace žákům, které se žáci musí naučit. Mnoho

učitelů si neuvědomuje, že kontakt s dětmi je o uskutečňování výchovných záměrů, v korigování činnosti žáka, v organizaci a kontrolování.

Průcha a kol. (2009) definují učitele jako jednoho ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pracovníka, který je zodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky vzdělávacího procesu.

Role učitele ve výchovném procesu se společně s rozvojem vědy a techniky začíná měnit. Postupně se opouští od tradiční představy, že učitel je neomylná autorita a zastává pouze roli monopolního informátora. Učitel by měl ve větší míře plnit roli iniciátora činnosti žáků, koordinátora, organizátora a konzultanta. Dále pak by měl být pro žáky partnerem, přítelem a poradcem.

Podle Podlahové (2004) by měl učitel v budoucnosti zastávat tyto nové role a být:

- průvodcem nehotové bytosti na začátku její cesty životem;
- nositelem kompetencí ve vzdělávacích potřebách jednotlivce i skupin;
- hledačem dobrých vlastností osobnosti dítěte k mezilidským setkáváním;
- budovatelem soustavy poznatků získaných nejen ve škole, ale i mimo školu;
- znalcem duševního života dětí, oporou dětí při řešení jejich osobních problémů;
- nositelem obecných morálních a kulturních hodnot;
- stabilizovanou, vyrovnanou a zkušenou osobností.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

4.1 Metodologická východiska

Původním cílem mé bakalářské práce bylo srovnání školní úspěšnosti žáků třídy Montessori a žáků tradiční třídy na 1. stupni ZŠ. Kvantitativní výzkum měl být realizován formou didaktických testů z matematiky, českého jazyka a z všeobecných znalostí. Při konzultaci s učitelkami tříd Montessori jsem od tohoto záměru upustila a to hned z několika důvodů:

Děti tříd Montessori nejsou zvyklé psát didaktické testy. Pedagogika Montessori je založena na odlišných principech. O tom, co budou dělat, si děti rozhodují samy. Pokud by tedy s testováním děti souhlasily, museli by k testování dát souhlas i jejich rodiče. Na základě těchto skutečností jsem došla k názoru, že by se mi nepodařilo získat potřebný počet respondentů.

Na ZŠ Pastviny se mi učitelky svěřily, že třídu Montessori někteří lidé posuzují s jistými předsudky, že nepovažují pedagogiku Montessori za plnohodnotné vzdělávání. Na děti, které navštěvují třídu Montessori, se pohlíží jako na děti méněcenné, které nejsou schopny absolvovat tradiční vzdělávání.

Učitelky vyjádřily obavy, že pokud by děti třídy Montessori nevypracovaly didaktické testy správně nebo ještě lépe než děti z tradiční třídy, mohlo by to na pedagogiku Montessori vrhnout špatné světlo.

V praktické části jsem se proto zaměřila na porovnání Montessori pedagogiky a tradičního vzdělávání na 1. stupni ZŠ z pohledu pedagoga. Kvalitativní výzkum, ke kterému jsem přistoupila z kvalitativního hlediska, jsem tedy realizovala formou polostrukturovaných rozhovorů se dvěma učitelkami tříd Montessori na ZŠ Pastviny a ZŠ Gajdošova v Brně a se dvěma učitelkami tradičních tříd na ZŠ Šlapanice. Dále jsem se zúčastnila pozorování vyučování 2. třídy Montessori na ZŠ Gajdošova v Brně.

4.2 Pozorování

První, co každého zaujme ve třídě Montessori, je organizace prostoru. Lavice zde nejsou tradičně uspořádány ve dvou, třech řadách, ale jsou umístěny různě, jakoby nahodile, po třídě. Někde stojí jedna lavice samostatně, někde jsou spojeny čtyři

dohromady a kolem jsou židličky. Každé dítě tak má možnost si vybrat, kde bude pracovat – jestli individuálně nebo ve skupince.

Ve třídě jsou rozmístěny otevřené police s pomůckami, takže děti mají ke všemu snadný přístup. Na podlaze je koberec a v rohu místnosti je umístěn tzv. ovál.

Vyučování probíhá v blocích a začíná v 8.00 hod. Děti učitelku oslovují křestním jménem a tykají jí. Učitelka a všechny děti se posadí na zem okolo oválu. Učitelka provede prezentaci, děti si řeknou co je za den, jaké je datum, roční období a potom se anglicky spočítají. Děti si opakují pravidla, jak se mluví na oválu: jeden mluví, ostatní poslouchají a kdo chce něco říci, musí se přihlásit. Učitelka postupně děti vyvolává. Každé dítě vypráví, co se mu přihodilo, s čím by se chtělo svěřit ostatním. Stejně tak učitelka. V 8.30 hod. učitelka diskuzi ukončuje a domlouvá se s dětmi na další práci.

Tato třída se věnuje společnému projektu „Vaření“. Třída je rozdělena na dvě skupinky. Jedna skupinka bude vařit bramboráky a druhá skupinka bude vařit palačinky. Učitelka zadá dětem úkol, aby si opsaly příslušný recept do sešitu. Některé děti si sednou do lavic, jiné píší přímo na zemi, jak to každému vyhovuje.

Učitelka mi sdělila, že když se ve třídě rozhodli společně s dětmi věnovat projektu vaření, s nadšením se zapojili i rodiče. Ti posílají nejen recepty na jednoduchá jídla a fotografie hotových výtvorů, ale i vzorky na ochutnání. Současně se děti učí, kde se bere jaká surovina, jak se co pěstuje nebo vyrábí. Tímto způsobem se děti naučí daleko více, než je předeepsáno v osnovách.

Pokud je dítě s úkolem hotové, přinese jej ke kontrole učitelce. Ta dítě upozorní na případné chyby a dítě si je ihned opraví. Pokud je úkol v pořádku, dítě učitelce sdělí, na čem bude pracovat dále. Některé děti si vybírají psaní, jiné matematiku.

Pokud si děti neví s něčím rady, přijdou se samy zeptat učitelky. Do sešitu učitelka dává dětem razítka s datem, aby jak děti, tak jejich rodiče, měli přehled o tom, kolik toho děti ve vyučování zvládly.

Při svém pozorování mě zaujalo to, s jakým klidem a soustředěním děti pracují. Ve třídě není rušivý element, všechny děti mluví tiše, nikdo nikoho nevyrušuje. Pokud je dítě unavené nebo již nechce pracovat, odchází si tiše hrát do hracího koutku.

Velmi mě překvapilo to, že děti ve druhé třídě dokážou v matematice pracovat i s velkými čísly. Jeden chlapec naprosto bezchybně dokázal sčítat a odčítat tisíce.

V 9.50 hod. první blok vyučování končí. Učitelka děti upozorňuje, že začíná přestávka. Děti jsou zklamané, rády by ještě pokračovaly v práci. V následujícím vyučovacím bloku děti mají tělocvik.

4.3 Rozhovor s učitelkami tříd Montessori

Výzkumné šetření jsem provedla na dvou základních školách s pedagogikou Montessori v Brně – na ZŠ Pastviny v listopadu 2012 a na ZŠ Gajdošova v březnu 2013. Rozhovor mi poskytly dvě učitelky 1. stupně, každá z jedné školy.

1. Jak dlouho pracujete ve školství a jak dlouho učíte ve třídě Montessori?

Obě respondentky do školství nastoupily po ukončení studia, ve školství jedna pracuje 15 let, druhá 10 let, pedagogiku Montessori vyučují 5 a 6 let.

2. Jaké máte vzdělání?

Obě respondentky vystudovaly VŠ pedagogickou a absolvovaly roční diplomovaný kurz Montessori v Praze.

3. Proč jste se rozhodla vyučovat pedagogiku Montessori?

Respondentky shodně tvrdily, že hledaly něco nového, tradiční školství je profesně nenaplňovalo.

4. Je pedagogika Montessori vhodná pro všechny děti např. hyperaktivní, s poruchami chování, se syndromem ADHD?

Na tuto otázku respondentky uvedly, že pedagogika Montessori není vhodná pro děti s poruchami chování.

5. Jaký je podle Vašeho názoru hlavní rozdíl mezi pedagogikou Montessori a tradičním vzděláváním?

Jako hlavní rozdíl respondentky uvedly samotný edukační proces, svobodnou volbu práce a práce s chybou, kdy děti mají okamžitou zpětnou vazbu.

6. Má podle Vás pedagogika Montessori nějaké nevýhody?

Respondentky žádné nevýhody neuvedly.

7. Považujete slovní hodnocení žáků tříd Montessori spíše za výhodu nebo nevýhodu a proč?

Slovní hodnocení považují respondentky spíše za výhodu, protože děti nestresují špatné známky a toto hodnocení nevyvolává mezi dětmi soutěživost. Na druhé straně přiznávají, že slovní hodnocení je pro učitele náročnější na čas než tradiční známkování.

8. Spolupracujete s rodiči a pokud ano, jakým způsobem?

Ano, obě třídy s rodiči spolupracují, např. rodiče společně s dětmi a školou vytvářejí společné projekty, uspořádávají různá setkání mimo školu a organizují výlety.

9. Jak často se konají třídní schůzky?

Třídní schůzky se konají dvakrát za pololetí, ale mimo to se s rodiči setkávají na společných akcích, popř. rodiče se mohou individuálně přijít podívat na vyučování.

10. Jak často informujete rodiče o pokrocích jejich dětí?

Obě respondentky uvedly, že hodnocení dětí píšou na webové stránky průběžně, takže rodiče mohou kdykoliv zjistit, jaké pokroky jejich dítě udělalo.

11. Dostávají děti ve třídě Montessori domácí úkoly?

Děti úkoly jako takové nedostávají, ale pokud dítě chce, může si doma vypracovat některé úkoly samo.

12. Máte nějakou zpětnou vazbu, jak si vedou děti z tříd Montessori na 2. stupni ZŠ popř. na víceletých gymnáziích?

Ze ZŠ Pastviny děti, které se z 5. ročníku hlásily na víceletá gymnázia, byly přijaty všechny. Ostatní děti se velmi dobře učí i ve vyšších ročnících ZŠ.

Na ZŠ Gajdošova upřednostňují spíše to, aby jim děti neodcházely na víceletá gymnázia, ale raději zůstávaly na ZŠ i na druhém stupni. Nicméně děti, které odešly na víceletá gymnázia, i ty, které zůstaly na 2. stupni ZŠ, se učí dobře, nemají žádné problémy s přechodem k tradičnímu vyučování.

13. Kolik času věnujete přípravě na vyučování?

Obě respondentky vypověděly, že příprava na vyučování jim zabere asi hodinu denně.

14. Podle čeho vyučujete?

Obě školy se drží RVP, mají předepsané osnovy, používají vyučovací plán.

15. Absolvujete nějaké další vzdělávací kurzy?

Obě respondentky vypověděly, že se stále vzdělávají nejen na různých seminářích a kurzech Montessori, ale škola jim zajišťuje i kurzy práce s PC, jazykové kurzy, psychologické kurzy a další.

4.4 Rozhovor s učitelkami tradičních tříd

Výzkumné šetření jsem provedla na tradiční ZŠ Šlapanice v březnu 2013. Rozhovor mi poskytly dvě učitelky 1. stupně, které na této škole již několik let učí.

1. Jak dlouho pracujete ve školství?

Jedna respondentka pracuje ve školství 13 let, druhá 17 let.

2. Jaké máte vzdělání?

Obě respondentky vystudovaly VŠ pedagogickou.

3. Učila jste někdy na alternativní škole?

Ne, obě respondentky učily jen na tradiční škole.

4. Uvažovala jste někdy o tom, že byste učila na alternativní škole?

Na tuto otázku obě respondentky odpověděly zamítavě.

5. Jaké jsou podle vás nevýhody tradičního školství?

Respondentky jako nevýhodu uvedly, že tradiční školství nedává vyniknout individualitám, nerozvíjí logické myšlení, není přizpůsobeno potřebám nadprůměrně inteligentních žáků.

6. Je podle vás hodnocení žáků známkami spíše výhoda nebo nevýhoda?

Obě respondentky toto hodnocení považují spíše za výhodu.

7. Spolupracujete s rodiči a pokud ano, jakým způsobem?

S rodiči respondentky spolupracují v případě, že dítě má ve škole nějaký problém. Rodiče si pozvou k individuálnímu rozhovoru a společně hledají řešení.

8. Jak často se konají třídní schůzky?

Třídní schůzky se konají dvakrát za pololetí a jednou za pololetí se konají pohovory s rodiči.

9. Jak často informujete rodiče o pokrocích jejich dětí?

Rodiče jsou informováni průběžně, na známky se mohou rodiče kdykoliv podívat dětem do žákovské knížky.

10. Dostávají děti domácí úkoly?

Ano, dostávají každý den, protože domácí příprava je pro dítě důležitá.

11. Máte nějakou zpětnou vazbu jak si děti vedou na 2. stupni ZŠ, popř. na víceletých gymnáziích?

Vzhledem k tomu, že ZŠ Šlapanice je devítiletá, respondentky mají přehled o tom, jak si žáci vedou i na 2. stupni ZŠ. Pokud někteří žáci odejdou na víceletá gymnázia, tak tam ve většině případů zpětnou vazbu nemají.

12. Kolik dětí se z 5. třídy hlásí na víceletá gymnázia?

Obě respondentky vypověděly, že na víceletá gymnázia se hlásí většinou kolem 20 žáků z každé třídy, jsou však přijati pouze 2 až 3 žáci z jedné třídy.

13. Kolik času věnujete přípravě na vyučování?

Obě respondentky vypověděly, že příprava na vyučování jim zabere asi hodinu denně.

14. Podle čeho vyučujete?

Obě respondentky používají vyučovací plán, osnovy, RVP.

15. Absolvujete nějaké další vzdělávací kurzy?

Ano, škola zajišťuje kurzy práce s PC, jazykové kurzy, různé psychologické kurzy např. komunikace s rodiči, zvládání stresových situací, jak na problémové žáky atd.

4.5 Shrnutí výzkumu

Výzkum ukázal, že obě pedagogiky mají několik společných znaků, např. edukační proces v obou pedagogikách probíhá podle RVP, osnov a vyučovacích plánů, učitelé se věnují přípravě na vyučování asi jednu hodinu denně, třídní schůzky s rodiči jsou organizovány dvakrát během pololetí, rodiče jsou o výsledcích svých dětí informováni průběžně, učitelé se neustále vzdělávají.

Učitelé musí mít samozřejmě pedagogické vzdělání, ale učitelé Montessori musí navíc absolvovat diplomovaný kurz Montessori.

Učitelky Montessori pedagogiky se rozhodly vyučovat tuto pedagogiku na základě vnitřního přesvědčení a ochoty změnit zavedené přístupy. Naproti tomu učitelky tradičních tříd o žádné změně neuvažují, vyhovuje jim vyučování na tradiční škole.

Na otázku, jestli má ta která pedagogika nějaké nevýhody, učitelky tříd Montessori odpověděly, že žádné nevýhody v pedagogice nespatřují. Učitelky tradičních tříd vyjmenovaly hned několik nedostatků, která tradiční pedagogika přináší – hromadná výuka potírá individualitu, nepodporuje nadané žáky, nerozvíjí logické myšlení.

Domácí úkoly děti ve třídě Montessori nedostávají, ale děti dobrovolně pracují i doma. V tradičních třídách je domácí příprava považována za velmi důležitou, proto děti dostávají domácí úkoly každý den.

Co se týká hodnocení, každá pedagogika upřednostňuje svůj systém hodnocení – Montessori pedagogika slovní hodnocení a tradiční pedagogika zase hodnocení známkami.

S rodiči tradiční pedagogika spolupracuje až v případě, že dítě má ve škole nějaké problémy buď s prospěchem nebo s kázní. Montessori pedagogika naopak zapojuje rodiče do školního i mimoškolního dění a tak se vzájemně prohlubují vazby mezi učitelem, dětmi a rodiči.

Žáci z tříd Montessori mají lepší studijní výsledky i na 2. stupni ZŠ než žáci z tradičních tříd, a také žáci Montessori tříd mají větší úspěšnost při přijímacích zkouškách na víceletá gymnázia.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem se věnovala srovnání tradičního vzdělávacího systému a Montessori pedagogiky na 1. stupni ZŠ.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části jsem se věnovala pedagogice Montessori. Popisuji zde vznik a vývoj pedagogiky Montessori, život a dílo její zakladatelky Marie Montessori, metody, principy a hlavní myšlenky pedagogiky Montessori. Dále uvádím historický vývoj pedagogiky Montessori v Čechách do roku 1989 a po sametové revoluci v roce 1989. Také zmiňuji několik základních škol v Brně, kde se pedagogika Montessori vyučuje.

Ve druhé kapitole teoretické části se věnuji popisu tradičního vzdělávání v jeho historickém vývoji od roku 1948 do roku 1989, popisují současný systém tradičního vzdělávání, vzdělávací programy v ČR. Dále jsem se ve své bakalářské práci zaměřila na popis cílů tradičního vzdělávání a na popis metod v tradičním vyučovacím systému.

Ve třetí kapitole se věnuji srovnání Montessori pedagogiky a tradičního vzdělávání. Srovnávám zde vyučovací proces v obou pedagogikách, hodnocení žáků a role učitelů, které zaujímají.

V praktické části jsem se zaměřila na srovnání tradičního vzdělávacího systému a Montessori pedagogiky na 1. stupni ZŠ z pohledu pedagoga. Svůj výzkum jsem realizovala na 1. stupni třech základních škol a to na ZŠ Pastviny, ZŠ Gajdošova v Brně a na ZŠ Šlapanice. Jako metodu výzkumu jsem zvolila metodu pozorování a metodu polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumu se zúčastnily čtyři respondentky – dvě učitelky tříd Montessori a dvě učitelky 1. stupně tradičních tříd ZŠ.

Ve svém výzkumu jsem došla ke zjištění, že pedagogika Montessori je pro vzdělávání dětí lepší než vzdělávání na tradičních školách, protože respektuje přirozený vývoj dítěte. Ve třídě je menší počet žáků a tak učitelka má více času věnovat se dětem individuálně. Děti nejsou pod tak velkým tlakem, jak v tradiční škole. Žáci tříd Montessori jsou samostatnější, tvořivější, vnitřně motivovaní, děti mají radost z učení, dokáží vzájemně spolupracovat, vykazují dobré studijní výsledky i ve vyšších ročnících.

Závěrem bych chtěla říct, že žádný pedagogický směr, ať už tradiční nebo alternativní, nemá naději na úspěch, pokud v jeho čele nestojí kvalitní pedagog. Osobnost učitele hraje ve výchově dětí nezastupitelnou roli. U nadšeného a dobře motivovaného

pedagoga nezáleží na zvolené metodě, ale na učiteli samotném. Metoda je jen prostředkem, nikoliv cílem výuky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] Cipro, M. *Slovník pedagogů*. 1. vyd. Praha: M. Cipro, 2001. 552 s. ISBN 80-238-6334-7.
- [2] Eichelberger, H. *Handbuch zur Montessori-Didaktik*. Innsbruck, Wien: Studien-Verlag, 1997. 160 s. ISBN 3-7065-1153-3.
- [3] Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.
- [4] Helmingová, H. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. 215 s. ISBN 80-08-00281-6.
- [5] Jůva, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. 5. rozš. vyd. Brno: Paido, 2003. 91 s. ISBN 80-7315-062-X.
- [6] Kalhous, Z., Obst, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- [7] Kasper, T., Kasperová, D., *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. 224 s., ISBN 978-80-247-2429-4.
- [8] Kořínek, M.. *Didaktika základní školy: celostátní vysokoškolská učebnice pro studenty pedagogických fakult, studijního oboru učitelství pro 1. stupeň základní školy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 175 s.
- [9] Kramer, R. *Maria Montessori: Leben und Werk einer großen Frau*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1983. 467 s., ISBN 3-596-25615-1.
- [10] Kratochvílová, J. *Teorie a praxe projektové výuky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 160 s. ISBN 978-80-210-4142-4.
- [11] Ludwig, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformě pedagogické koncepce)*. 2. vyd. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.
- [12] Maňák, J., Švec, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- [13] Montessori, M. *Absorbující mysl*. 1. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. 197 s. ISBN 80-86-189-02-3.

- [14] Montessori, M. *Tajuplné dětství*. 1. čes. vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. 131 s. ISBN 80-86189-00-7.
- [15] *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- [16] Pecina, P. *Tvořivost ve vzdělávání žáků*. 1. vyd. Brno: PedF MU, 2008. 99 s. ISBN 978-80-210-4551-4.
- [17] Podlahová, L. *První kroky učitele*. 1. vyd. Praha: Triton, 2004. 223 s. ISBN 80-7254-474-8.
- [18] Průcha, J. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- [19] Průcha, J. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- [20] Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 6. akt. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- [21] Průcha, J., Mareš, J., Walterová, E. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
- [22] *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Praha: VÚP, 2006. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
- [23] Rýdl, K. *Metoda Montessori pro naše dítě (Inspirace pro rodiče a další zájemce)*. Pardubice: FF Univerzity, 2006. 140 s. ISBN 80-7194-841-1.
- [24] Rýdl, K. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vyd. Brno: Marek Zeman, 1994. 264 s. ISBN 80-900035-8-3.
- [25] Rýdl, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- [26] Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 312 s. ISBN 80-7178-942-9.
- [27] Šimoník, O. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. 140 s. ISBN 80-86633-33-0.

- [28] Švarcová-Slabinová, I. *Základy pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Vydavatelství VŠCHT, 2005. 290 s. ISBN 80-7080-573-0.
- [29] Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- [30] Vališová, A., Kasíková, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 404 s. ISBN 978-80-247-1734-0.
- [31] *Vzdělávací program Národní škola: vzdělávací program pro 1.-9. ročník základního vzdělávání*. Praha: SPN, 1997. 162 s. ISBN 80-04-26683-5.
- [32] *Vzdělávací program Obecná škola: pojetí obecné školy : učební osnovy obecné školy*. Praha: Portál, 1996. 270 s. ISBN 80-7178-106-1.
- [33] *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Kolektiv autorů, 1996. 386 s.
- [34] Zelinková, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 112 s. ISBN 80-7178-071-5.
- [35] Zormanová, L. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmissivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. 155 s. ISBN 978-80-247-4100-0.

Elektronické zdroje

<http://www.montessoricr.cz> (20. 1. 2013)

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha PI: Třída Montessori

PŘÍLOHA P I: TŘÍDA MONTESSORI



Obr. 1: Třída Montessori

Foto: Jitka Jaklová



Obr. 2: Koutek matematiky

Foto: Jitka Jaklová



Obr. 3: Koutek českého jazyka

Foto: Jitka Jaklová



Obr. 4: Otevřené police s pomůckami

Foto: Jitka Jaklová