



# Montessori pedagogika a současná škola

## Diplomová práce

<i>Studijní program:</i>	N7504 Učitelství pro střední školy
<i>Studijní obory:</i>	Učitelství českého jazyka a literatury Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy
<i>Autor práce:</i>	Bc. Veronika Šírová
<i>Vedoucí práce:</i>	Mgr. Jarmila Sulovská Katedra českého jazyka a literatury



Technická univerzita v Liberci  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Veronika Šírová**  
Osobní číslo: **P17000632**  
Studijní program: **N7504 Učitelství pro střední školy**  
Studijní obory: **Učitelství německého jazyka pro 2. stupeň základní školy**  
**Učitelství českého jazyka a literatury**  
Název tématu: **Montessori pedagogika a současná škola**  
Zadávající katedra: **Katedra českého jazyka a literatury**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Východisko: V rámci modernizace vyučovacího procesu je možno využívat i prvky, které jsou typické pro alternativní školství. Poznatky z Montessori pedagogiky mohou být úspěšně využívány i v běžných základních školách v rámci inkluze, zejména při práci s žáky, kteří vyžadují zvláštní péči.

Cílem je porovnat výuku českého jazyka a literatury na škole zaměřené na Montessori pedagogiku s výukou na běžné základní škole, vyhodnotit klady a zápory obou pojetí výuky a na základě pozorování navrhnout, které Montessori metody, postupy, formy práce a pomůcky mohou být využity při výuce na běžné základní škole.

Metody: studium odborné literatury, hospitace na škole s výukou Montessori pedagogiky, hospitace na běžné ZŠ, analýza vyučovacích hodin a jejich komparace, vytvoření pracovních listů pro ZŠ.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1
- LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LUDWIG, Harald a kol. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce). Vyd. 2. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1
- MONTESSORI, Maria. Objevování dítěte. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Praha: Portál, 2017. 351 stran. ISBN 978-80-262-1234-8.
- MONTESSORI, Maria. Od dětství k dospívání. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0
- PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2001. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8584-9.

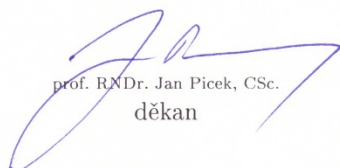
Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Jarmila Sulovská**


Katedra českého jazyka a literatury

Datum zadání diplomové práce: **30. dubna 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **30. dubna 2019**

  
prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.  
děkan



  
prof. PhDr. Oldřich Uličný, DrSc.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 30. dubna 2018

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že texty tištěné verze práce a elektronické verze práce vložené do IS/STAG se shodují.

30. listopadu 2019

Bc. Veronika Šírová

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě upřímně poděkovala Mgr. Jarmile Sulovské za odborné vedení, vstřícnost, věcné připomínky a cenné rady, které mi věnovala při odborných konzultacích.

Poděkování také patří základním školám, které mi umožnily možnost návštěv a poskytly mi materiál pro realizaci praktické části diplomové práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá alternativní pedagogickou koncepcí Marie Montessori a tradiční formou výuky, která je uplatňována na většině škol v České republice. V teoretické části práce jsou oba systémy vzdělávání nejprve podrobně představeny a charakterizovány. Praktická část práce obsahuje záznamy z hospitovaných hodin, porovnává výuku českého jazyka a literatury na škole zaměřené na Montessori pedagogiku s výukou na běžné základní škole, vyhodnocuje klady a zápory obou pedagogických koncepcí a zjišťuje, jaké přístupy a didaktické prostředky se ve výuce uplatňují. V závěru práce je prezentován návrh Montessori metod, postupů, forem práce a pomůcek, který může být využit v rámci modernizace vyučovacího procesu na běžné základní škole.

## **Klíčová slova**

vzdělávání, didaktika českého jazyka a literatury, pedagogika Marie Montessori, tradiční výuka, komparace výuky, inkluze, reformní pedagogika

## **Annotation**

This diploma thesis focuses on the alternative pedagogical concept of Marie Montessori and the traditional form of teaching which is applied to most schools in the Czech Republic. In the theoretical part of the work, both education systems are presented and characterized. The practical part contains notes from lessons and also the comparison of the teaching of Czech language and literature at a school focused on Montessori pedagogy and teaching at a regular primary school. Moreover, the theoretical part of my thesis evaluates the advantages and disadvantages of both pedagogical concepts and finds out which approaches and didactics tools are applied in the teaching. The conclusion of the work presents a proposal of Montessori's methods, procedures, forms of work and teaching aids that can be used as a part of the modernisation of the teaching process at a regular primary school.

## **Keywords**

education, didactics of Czech language and literature, pedagogy, Marie Montessori, traditional teaching, comparison of teaching, inclusion, reform pedagogy

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>12</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 Vymezení základních pojmů</b> .....	<b>14</b>
1.1 Integrace vs. inkluze .....	14
1.2 Rozdíl v pojmech integrace a inkluze .....	15
<b>2 Inkluze</b> .....	<b>17</b>
2.1 Inkluzivní pedagogika jako edukační koncept .....	17
2.2 Historický vývoj inkluzivních myšlenek.....	18
2.3 Inkluzivní vzdělávání v českém školství.....	19
2.4 Principy inkluzivního vzdělávání .....	21
2.5 Podmínky pro úspěšnou inkluzi .....	21
2.5.1 Požadavky na politiku .....	21
2.5.2 Požadavky na prostředí ve třídě .....	22
2.5.3 Požadavky na pedagogy .....	22
2.5.4 Požadavky na asistenta pedagoga.....	23
<b>3 Marie Montessori a její pedagogický koncept</b> .....	<b>24</b>
3.1 Montessori rovná se inkluze .....	24
3.2 Historický kontext reformní pedagogiky.....	25
3.2.1 Pojem „Alternativní škola“ .....	25
3.2.2 Vznik a vývoj alternativních škol.....	26
3.2.3 Hlavní znaky reformní pedagogiky .....	28
3.3 M. Montessori v životních datech .....	29
3.4 Úvodem k Montessori metodě.....	31
3.5 Základní principy pedagogiky Marie Montessori .....	31
3.5.1 Pojetí výchovy a škola.....	31
3.5.1.1 Princip připraveného prostředí .....	32
3.5.1.2 Didaktický materiál .....	33
3.5.1.3 Princip pohybu.....	34
3.5.1.4 Princip svobody .....	34
3.5.1.5 Princip polarizace pozornosti .....	36
3.5.1.6 Princip senzitivních fází ve vývoji dítěte.....	36
3.5.1.7 Princip kosmické výchovy.....	37
3.5.1.8 Princip věkové heterogenity .....	38
3.5.1.9 Normalizace a deviace .....	39
3.5.1.10 Princip ticha a klidu .....	39
3.6 Organizace výuky .....	40
3.7 Hodnocení.....	41
<b>4 Současná škola a její pedagogický koncept</b> .....	<b>43</b>
4.1 Kořeny tradičních způsobů výuky.....	43



4.1.1	Pedagogika J. A. Komenského .....	43
4.1.2	Pedagogika J. F. Herbarta.....	45
4.2	Principy tradičního vzdělávání .....	46
4.3	Organizace výuky .....	46
4.4	Metody výuky.....	48
4.5	Hodnocení.....	50
<b>5</b>	<b>Montessori pedagogika a současná škola .....</b>	<b>52</b>
5.1	Srovnání Montessori a tradiční pedagogiky .....	52
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>55</b>
<b>6</b>	<b>Vlastní šetření .....</b>	<b>56</b>
6.1	Metodologie pedagogického výzkumu.....	56
6.2	Cíl výzkumu .....	56
6.3	Výzkumný vzorek .....	57
6.4	Průběh výzkumu.....	59
<b>7</b>	<b>Hospitace v Montessori zařízení.....</b>	<b>61</b>
7.1	Záznamy o průběhu vyučovacích hodin.....	61
7.2	Shrnutí .....	75
<b>8</b>	<b>Hospitace v tradiční škole .....</b>	<b>77</b>
8.1	Záznamy o průběhu vyučovacích hodin.....	77
8.2	Shrnutí .....	84
<b>9</b>	<b>Srovnání alternativní a tradiční výuky.....</b>	<b>86</b>
9.1	Vyhodnocení kladů a záporů obou typů výuky.....	86
<b>10</b>	<b>Využití Montessori prvků v tradiční výuce.....</b>	<b>92</b>
<b>11</b>	<b>Návrh Montessori didaktických pomůcek pro tradiční výuku na 2. stupni ZŠ .....</b>	<b>95</b>
11.1	Pomůcka 1 .....	95
11.2	Pomůcka 2 .....	95
11.3	Pomůcka 3 .....	96
11.4	Pomůcka 4 .....	96
11.5	Aktivita 1 .....	97
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>99</b>
	<b>Literatura .....</b>	<b>101</b>
	<b>Internetové zdroje.....</b>	<b>103</b>
	<b>Zákony a vyhlášky .....</b>	<b>106</b>
	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>107</b>
	<b>Přílohy.....</b>	<b>108</b>

## Seznam použitých zkratk a symbolů

MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciálně vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola

## Seznam obrázků

Obrázek 1 - Druhy škol podle kritéria alternativnost .....	26
Obrázek 2 - Myšlenková mapa z dějepisu .....	61
Obrázek 3 - Denní plán .....	62
Obrázek 4 - Věta týdne .....	64
Obrázek 5 - Úvaha .....	65
Obrázek 6 - Aktivita na vzory podstatných jmen .....	66
Obrázek 7 - Mluvnické kategorie podstatných jmen .....	67
Obrázek 8 - Pravopis koncovek podstatných a přídavných jmen .....	67
Obrázek 9 - Procvičování podstatných jmen rodu středního .....	70
Obrázek 10 - Procvičování stavby slova .....	70
Obrázek 11 - Kontrolní karta .....	71
Obrázek 12 - Biblické pojmy .....	72
Obrázek 13 - Rody podstatných jmen .....	73
Obrázek 14 - Diktát .....	74
Obrázek 15 - Sklon diktátu .....	74
Obrázek 16 - Vybavení třídy .....	75
Obrázek 17 - Prostor pro ukládání pomůcek .....	75
Obrázek 18 - Didaktická pomůcka .....	88

# ÚVOD

Koncem 19. a počátkem 20. století se začal objevovat proud myšlení, který usiloval o změnu dosavadního konceptu školy pomocí nového pohledu na dítě a na nové pojetí výuky. Vzniklo několik reformních pedagogických směrů, které spojovala kritika tradičních vyučovacích metod, mechanického způsobu učení a pasivity žáků ve vyučovacím procesu. Výše uvedené skutečnosti vedly k rozvoji několika druhů a forem alternativních vzdělávacích zařízení, jejichž snahou bylo nalézt nový postoj k dítěti a přizpůsobit cíle výchovy a vzdělávání jeho individuálním potřebám a zájmům.

Krajně pedocentrické názory na výchovu nalezneme právě u italské lékařky a pedagožky Marie Montessori, která byla svými myšlenkami hlavní průkopnicí reformních pedagogických hnutí ve 20. století. Na svých poznatcích založila vzdělávací systém, který vychází z potřeb dětí, respektuje jejich jedinečnost a přirozenou touhu objevovat svět. V České republice se uplatňuje na většině škol převážně tradiční způsob výuky. V rámci modernizace vyučovacího procesu však mohou být poznatky z Montessori pedagogiky úspěšně využívány i v běžných základních školách. Prvky, které jsou typické pro alternativní školství, je možné stejně tak efektivně využít i při úspěšné realizaci inkluzivního vzdělávání ve standardní škole.

Práce se proto soustředí na oba typy výuky – alternativní a klasickou (tradiční). Zkoumá, na jakých didaktických principech jsou obě vzdělávací koncepce vystaveny a porovnává je. Cílem šetření je rovněž zjistit, jakým způsobem naplňuje Montessori zařízení požadavky inkluze a v čem tkví jeho kvalita a efektivnost.

V první, teoretické části diplomové práce předkládáme vybrané poznatky z oblasti inkluze a představujeme dvě odlišné pedagogické koncepce – Montessori systém a koncept tradičního vzdělávání. Praktická část práce obsahuje záznamy o průběhu vyučovacích hodin českého jazyka a literatury v Montessori zařízení a ve standardní škole. Obě výukové koncepce jsou nejprve podrobně analyzovány a následně komparovány.

Součástí praktické části práce je i návrh Montessori didaktických prostředků, postupů a pomůcek, který může být využit v rámci modernizace výuky na běžné základní škole. V práci jsou zahrnuty pracovní listy zobrazující několik didaktických pomůcek inspirovaných metodou Marie Montessori, které by mohly být pro žáky ve výuce zajímavým zpestřením.

**I.**

**TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 Vymezení základních pojmů

Na úvod je důležité zmínit, že oba pojmy „integrace a inkluze“ jsou používány v souvislosti s přijímáním a efektivním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Často dochází k tomu, že jsou oba názvy mylně ztotožňovány, definovány či zaměňovány. Odborníci poukazují na to, že ztotožňování obou termínů není na místě. V praxi se můžeme často setkat s jejich nesprávným užíváním, které vyplývá z nedostatečného porozumění problematice či zažitého stereotypu. V následujících kapitolách budou oba pojmy detailně vymezeny a rozlišeny.

## 1.1 Integrace vs. inkluze

Průcha, Walterová a Mareš (2013) označují integraci jako „*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol*“. Hovoří o ní zpravidla jako o změně celého systému či vytvoření společenství, jež je pružné, otevřené a které akceptuje společenskou různorodost.

Jesenský (1995, in Slowík, 2012) chápe integraci jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“, čímž se přibližuje svou definicí k Průchovi, Walterové a Marešovi. V jeho slovech jsou však čitelné obavy týkající se míry konfliktnosti při spolužití mezi oběma skupinami jedinců.

Inkluze stojí oproti integraci na žebříčku hodnot výše. Vychází z lat. slova „*inclusio*“, což znamená zahrnutí či přijetí do celku. Ve školství je inkluze chápána jako systém, který umožňuje všem dětem bez rozdílu plnit povinnou školní docházku a mít rovné šance na vzdělávání (Roháčková, 2019). Je založena na rovnocennosti jedinců, aniž by byla předpokládána normalita. Za normální jev se považuje heterogenita jedinců, naopak segregující instance zanikají (Lechta, 2010).

Anderliková (2014) dodává, že jednotlivci nejsou nuceni splňovat dané normy, ale naopak společenství vytváří takové struktury, kde je místo pro všechny. Každý tak může podle svých vlastních schopností přispět k budování celku.

Hájková a Strnadová (2010) hovoří o inkluzi jako o konceptu, „*podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení*“. Dle jejich názoru se inkluze týká všech žáků a studentů, nejen těch, kteří mají speciální vzdělávací potřeby; stejně tak postihuje i ostatní členy – rodiče, pedagogické a poradenské pracovníky, asistenty.

Anderliková (2014) rozlišuje dva typy inkluze – inkluzi školní (pojednána výše) a sociální. Podle ní se myšlenka sociální inkluze netýká pouze „postižených“, vyloučených lidí, ale zahrnuje také lidi, jejichž nedostatky je možné snadno překonat – např. migranty. Právě u nich často vede nedostatečná znalost jazyka a výchova v odlišném kulturním prostředí k exkluzi<sup>1</sup> v naší kultuře.

## 1.2 Rozdíl v pojmech integrace a inkluze

Inkluze je založena na přesvědčení, že každé dítě má právo na vzdělávání se svými vrstevníky. Na rozdíl od integrace odmítá názor, že si dítě musí vzdělávání v běžné základní škole tzv. „zasloužit“ splněním daných požadavků, ale hovoří o automatickém právu jedince navštěvovat základní školu v místě svého bydliště. Do speciálního zařízení je dítě umístěno pouze v případě, nepodaří-li se běžné škole zajistit dítěti dostatečnou podporu. U integrace je tomu zcela naopak. Dítě navštěvuje školu speciální a pokud se rodičům a odborníkům zdá, že by základní školu bez větších obtíží zvládlo, bývá odtamtud přesunuto (Národní institut pro další vzdělávání, 2019).

Základní rozdíl mezi integrací a inkluzí vymezuje Susanne Abramová (in Anderliková, 2014). Tvrdí, že při „*integraci stále ještě vnímáme rozdíly a usilujeme o opětovné sjednocení toho, co bylo původně rozděleno.*“ Inkluzi chápe jako jakýsi koncept vycházející z předpokladu, že se každý žák účastní výuky podle svých individuálních schopností a úrovně. Žáci si uvědomují, že má každý z nich ve společenství své pevné, bezpečné místo a díky tomu se mohou všichni plně zapojit do výuky.

Rovněž Walter Krög (in Anderliková, 2014) poukazuje na rozdíl mezi oběma pojetími: „*Jestliže je integrace chápána jako začlenění dosud vyloučené osoby, tak inkluze usiluje o uznání rozdílnosti ve společnosti.*“ V inkluzivní škole se neoddělují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami od dětí nadaných, zdravotně postižených, mluvících jiným jazykem apod. Všichni se vzdělávají společně v jedné třídě a všichni jsou si navzájem rovni. „*Heterogenní složení kolektivu, kde se každý jedinec stává objektem individualizovaného přístupu, považuje inkluzivní přístup za přínos pro všechny žáky*“ (Národní institut pro další vzdělávání).

U integrace se očekává přizpůsobení žáka dané škole, nepředpokládá se, že by se měnila škola, aby mohla pojmout větší heterogenitu žáků. Naproti tomu inkluze usiluje o radikální reformu školství v kurikulární oblasti, v oblasti hodnocení a vytváření skupin

---

<sup>1</sup> Exkluze je proces vydělování jedinců ze společnosti.

žáků. Akceptuje různorodost týkající se pohlaví, rasy, jazykového původu, národnosti, sociálního pozadí, úrovně výkonu či postižení (Lechta, 2010).

Oba koncepty se liší v názoru, jenž se týká užívání speciálních prostředků a postupů. V inkluzivním přístupu jsou osoby s postižením zapojovány do běžných činností stejně jako lidé bez postižení, přičemž nejsou užívány žádné speciální prostředky a pomůcky, nevyžaduje-li to naléhavost situace jinak. V tom můžeme spatřovat jakýsi posun od přístupu integračního, který spočívá právě v zajištění speciálních prostředků a podpory jedincům s postižením, kteří mohou být díky tomu následně zapojováni do činností v běžném životě (Slowík, 2007).



## 2 Inkluze

Kolem problematiky inkluzivního vzdělávání se v posledních letech vedou vzrušené debaty odborné i laické veřejnosti. Přívrženci systému často hovoří o spravedlnosti a právu každého dítěte na vzdělávání. Zejména odborníci, kteří několik let připravovali nový systém zavedení inkluze do škol, hájí koncept slovy: Proč by se žáci nemohli vzdělávat společně, pokud se jim vytvoří vhodné podmínky? Pouze vzdělávací systémy, které děti nerozdělují podle jejich výkonu, dokáží společnost z dlouhodobého hlediska zbavit řady problémů (Povolný, 2016). „*Čím více času spolu budou děti trávit ve společných školách, tím lépe spolu budou vycházet po zbytek života. To platí jak pro elity, sociálně vyloučené i handicapované*“ (Povolný, 2016).

Naproti tomu odpůrci tohoto procesu vzdělávání argumentují, že inkluze může mít negativní dopad na kvalitu výuky. Bojí se, že na takovou změnu není naše školství dostatečně připraveno a upozorňují jednak na chybějící personální zajištění, tak i na nedostatek finanční podpory.

### 2.1 Inkluzivní pedagogika jako edukační koncept

Lechta (2010) chápe inkluzivní pedagogiku především jako termín užívaný pro diferencování edukačních konceptů integrace a inkluze. Konstatuje shodně s Farrellem Ainsowem (Lechta, 2010), že koncept integrace je ve světovém měřítku charakteristický pro 80. léta 20. století, pro inkluzi je to o něco později – 90. léta 20. století a zejména začátek 21. století.

V rámci inkluzivního edukačního konceptu již nejsou žáci dělení na dvě skupiny – na žáky se SVP a na žáky bez nich, nýbrž spadají pod heterogenní skupinu, ve které mají všichni odlišné individuální potřeby. Každý žák má v rámci inkluzivní pedagogiky právo na vzdělávání se svými vrstevníky v běžné třídě, ve škole, která je nejbližší jeho bydlišti, a to bez ohledu na jeho pohlaví, schopnosti, státní příslušnost, ekonomický status, jazykové, etnické či kulturní rozdíly (Lechta, 2010).

Hlavní myšlenkou inkluzivní edukace je podle Hájkové a Strnadové (2010) takové uspořádání školy běžného typu, která bude schopná nabídnout vzdělání všem, a to bez rozdílu.

Na úspěšnou realizaci inkluzivní pedagogiky má vliv několik činitelů. Nejde pouze o změny v oblasti přípravy učitelů, ale mnohé školy bojují rovněž s nedostatečnou finanční

podporou, od které se následně odvíjí změny v oblasti materiální, organizační a personální (Pančocha, 2010, in Kyslíková).

Idea inkluzivní pedagogiky se etablovala v celosvětovém kontextu. Setkat se s ní můžeme nejen ve vysoce průmyslových zemích, jako je USA, Kanada, Německo, ale také v zemích rozvojových, např. v Brazílii, Chile či v zemích nejchudších, jako je Angola a Nepál. Jedná se o podporu školy pro všechny, „*ve které je postulováno právo dětí s postižením a narušením, dětí ohrožených postižením, narušením a intaktních dětí na vzdělávání*“ (Annette Leonhardt in Lechta, 2010).

Inkluze však nemusí na školách vždy fungovat tím správným způsobem. Hájková a Strnadová (2010) uvádí 8 nejčastějších důvodů neúspěšně prováděné inkluze:

- nedostatečná osvěta a informovanost těch, kteří jsou do školní praxe zapojeni,
- příliš ambiciózní či naopak limitované postupy k dosažení fungující inkluze,
- unáhlenost realizovaných změn,
- absence zdrojů k zabezpečení inkluze či jejich nedostatečné využití (služby asistence, dopravy do školy aj.),
- nezapojení všech klíčových osob ve škole (personál školy),
- nepřijímání rodičů jakožto partnerů,
- nedostatečné podněcování učitelů vedením školy k dosažení vyšších cílů,
- distance škol od sítě inkluzivně orientovaných škol.

## 2.2 Historický vývoj inkluzivních myšlenek

Není to tak dávno, co byly děti se speciálními vzdělávacími potřebami označovány medicínskými či psychologickými diagnózami typu: Downův syndrom, vrozený rozštěp páteře, specifická porucha pozornosti aj. Děti s těmito poruchami byly často umístovány do ústavů a člověk se s nimi v běžném denním styku prakticky nesetkal. Často se stávaly objektem posměchu a neporozumění svého okolí.

Jak popisuje Lang a Berberichová (1998), byla u nich zachována pouze nejzákladnější práva, odpovědnost jim však ponechána nebyla. Veškeré jejich schopnosti byly podceňovány a jedinci s deficitem nebyli pokládáni za plnohodnotné lidské bytosti s vlastní důstojností a individualitou.

To se však změnilo v 70. letech, kdy se ve světě objevilo silné hnutí usilující o zařazení těchto osob do normálního života, včetně samostatnosti z hlediska bydlení

a částečného či úplného zařazení do vzdělávacího procesu. Například v Austrálii byla pro děti zřizována tzv. „speciální střediska“, zakládány byly ale také „speciální třídy“ přímo v budovách základních škol. V roce 1975 byl ve Spojených státech přijat federální zákon 94-142 vyžadující zařazení dětí se speciálními potřebami do společnosti mezi vrstevníky. Velkou zásluhu na tom měli rodiče dětí se SVP, kteří požadovali zajištění vzdělání pro své potomky (Lang, Berberich, 1998).

Aby se dal celý proces integrace do pohybu, museli se stát speciální pedagogové školiteli a konzultanty učitelů běžných škol, pomáhali jim s přípravou programu a často i zajišťovali paralelní nebo doplňkovou individuální výuku integrovaných dětí. Ani to se však neobešlo bez komplikací, neboť učitelé neměli pro práci s těmito žáky dostatek zkušeností.

V 80. letech nadešel v Austrálii další zvrát ve speciálním vzdělávání. Z hlediska sociální spravedlnosti požadovala společnost pro všechny děti takové právo na vzdělávání, které by nebylo diskriminující a které by začlenilo všechny žáky se SVP. Nastal posun v uznávání důstojnosti a osobnostních potřeb všech dětí se SVP, což následně vedlo k přijetí žáků jakožto rovnoprávných členů školní komunity. Učitelé do jisté míry pochopili, že jedině plnohodnotným přijetím, včleněním žáka do společenství ostatních žáků, učitelů, (tzn. inkluzí), lze dosáhnout plné integrace dětí se SVP (Lang, Berberich, 1998).

Je třeba klást důraz nejen na rovnost ve vzdělávání, ale i na odstraňování nejrůznějších bariér – socioekonomických, rasových, národnostních aj.

## **2.3 Inkluzivní vzdělávání v českém školství**

Názory na společné vzdělání žáků rozdělily společnost na dva tábory. Jedna skupina považuje inkluzi v našem vzdělávacím systému za krok kupředu a ráda by tuto ideu uvítala v plném rozsahu, druhá skupina je naopak vůči inkluzi skeptická a koncept společného vzdělávání odmítá.

Je třeba si uvědomit, že inkluze není žádnou novinkou, jak by se mohlo z řady ohlasů z poslední doby zdát. Jedná se o proces, za kterým stojí určitý historický vývoj (viz 2.2).

V roce 2004 vešel v České republice v platnost zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který hovoří o podpoře vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP (Zákon č. 561/2004 Sb.). Podle tohoto zákona je třeba upřednostňovat vzdělávání osob se SVP ve standardním školním prostředí, tedy především v běžných třídách základních a středních škol. Slowík (2007) zastává názor, že by měly být

speciální školy alternativou pro žáky a studenty s těžkými formami postižení, u kterých je integrace do běžné školy buď mimořádně obtížná, nebo dokonce nereálná.

Vzdělávání znevýhodněných dětí, žáků a studentů ošetřuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky (MŠMT ČR) č.73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*“ (Slowík, 2007). Obsahuje pravidla pro vypracování individuálního vzdělávacího plánu (IVP) – závazného dokumentu, který je nezbytný pro integrované vzdělávání handicapovaného žáka nebo studenta v běžné škole. Kromě cílů vzdělávání zahrnuje IVP časové a obsahové rozvržení učiva, úpravu pedagogických postupů, metod a forem výuky, způsob zadávání a plnění úkolů, hodnocení a rovněž vyjádření o potřebě dalšího pedagogického pracovníka (např. asistenta pedagoga či osobního asistenta žáka).

Vyhláška spolu se zákonem s sebou přinesla mimo jiné také pravidlo tzv. spádové školy, které hovoří o právu dítěte na vzdělávání v běžné škole v místě svého bydliště. Úkolem škol je poskytnout žákům maximální možnou oporu při jejich vzdělávání (speciální pomůcky, zajištění asistenta pedagoga aj.) (MŠMT, 2016).

Dne 1. 9. 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, která hovoří o tzv. povinnosti poskytnutí podpůrných opatření žákům či studentům se SVP (Olšáková, 2016). Podpůrná opatření jsou chápána jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“ (Zákon č. 82/2015 Sb.) a jsou rozdělována do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Cílem je podpořit vzdělávání žáka, a to zejména změnou pedagogických postupů, metod výuky a úpravách v kritériích hodnocení žáka. U podpůrných opatření třetího stupně a výše lze snížit očekávané výstupy, které udává rámcový vzdělávací plán (RVP).

Novela školského zákona zaručuje žákům se znevýhodněním vyšší podporu, než tomu bylo doposud, a garantuje školám financování podpůrných opatření, která jsou potřebná pro jejich vzdělávání. Děti se zdravotním postižením či znevýhodněním tak mají díky novele lepší možnost vzdělávat se v běžné základní škole společně se svými vrstevníky (EDUIN, 2016).

## 2.4 Principy inkluzivního vzdělávání

Spilková (2005) uvádí, že inkluzivní vzdělávání může fungovat pouze v případě, vytvoří-li škola konkrétní opatření podpory nejen pro žáky, ale i pro pedagogické pracovníky. Je-li škola schopná naplnit potřeby všech žáků a pedagogů, stává se ideálním místem pro formování kvalitních interpersonálních vztahů a přispívá k celkovému rozvoji všech přítomných.

Mezi základní principy inkluzivního vzdělávání patří především důraz na spolupráci, otevřenost k jinakosti (odlišnosti) a v neposlední řadě formativní hodnocení (Podpora inkluzivního vzdělávání v Ústí nad Labem, 2019).

Lang a Berberichová (1998) zmiňují následující body, které považují v rámci inkluze za nezbytné:

- učitelé by měli být moderátory aktivního učení svých žáků, nikoli pouze „nalévači“ vědomostí,
- každé dítě má nějaký dar nebo nadání, kterým může obohatit ostatní,
- všechny děti mají právo učit se v bezpečném a přátelském prostředí,
- vzdělávání žáků se SVP je prospěšné pro všechny zúčastněné,
- úsilí o vytvoření tohoto společenství vyžaduje různé formy podpory.

## 2.5 Podmínky pro úspěšnou inkluzi

Aby mohla být inkluze úspěšná, je třeba zmínit několik požadavků, které se podílí na efektivním budování inkluzivního systému. Patří mezi ně požadavky na politiku, na prostředí ve třídě, na pedagogy a v neposlední řadě na asistenta pedagoga.

### 2.5.1 Požadavky na politiku

Inkluze je podle Anderlikové (2014) úspěšná, pokud všechny úřady a lidé, kteří působí ve veřejné správě, uznávají úmluvu OSN o právech lidí s postižením. Cílem vzdělávací politiky ČR by mělo být zajištění rovného přístupu ke vzdělání všem žákům bez rozdílu a zachování otevřenosti pro spolupráci s vnějším světem.

Lechta (2010) vyjadřuje nesouhlas k prosazování inkluze bez předem přiměřené komplexní analýzy jednotlivých komponentů, které jsou důležité pro její efektivní realizaci. Vinu vidí na straně unáhleného rozhodování některých politiků. Podle něj by se měli politici

efektivně zapojit do konceptu inkluze tím, že budou prosazovat antidiskriminační zákon, a nikoli tím, že budou nekompetentně rozhodovat o odborných otázkách.

Hájková a Strnadová (2010) doplňují, že inkluze jako taková může fungovat pouze na škole, která uznává a prosazuje kulturně sdílené hodnoty (lidskou heterogenitu jako sociální normu aj.) a ve které usilují všechny zúčastněné osoby o dosažení stejného cíle.

### **2.5.2 Požadavky na prostředí ve třídě**

Lang a Berberichová (1998) kladou důraz na vytvoření takového prostředí, které vítá a oceňuje odlišnost a ve kterém není prostor pro diskriminaci a předsudky.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou bráni jako „něco jiného“, ale jako „někdo“, kdo má svou cenu. Neznamena to však, že by se žáci se SVP nemohli učit odděleně od svých spolužáků, vyžadovala-li by to například intervence specialistů (řečové terapie aj.). Vytvoří-li se ve třídě prostředí, které bude splňovat dané podmínky, pak se budou děti učit nejen v bezpečném, ale i stimulujícím prostředí. Mezi základní potřeby dětí v učebním procesu patří sounáležitost, svoboda, radost, bezpečnost a úcta (Lang, Berberich, 1998).

### **2.5.3 Požadavky na pedagogy**

Podle Kocurové (2002) je předpokladem úspěšného začleňování všech dětí informovaný učitel, který respektuje zájmy, záliby a potřeby dítěte. Přirozeně nelze očekávat, že inkluzivní pedagog bude disponovat všemi speciálně-pedagogickými nebo léčebně-pedagogickými schopnostmi, to mají v kompetenci jiní odborníci (speciální pedagogové, etopedové aj.), nicméně měl by být v pravidelném kontaktu s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) či speciálně pedagogickým centrem (SPC) a v případě potřeby být schopen požádat o radu. Kromě vysoké odbornosti by měl učitel disponovat také celkovou osobnostní zralostí, která přináší citovou vyrovnanost, dále schopností empatie a mravní odpovědností.

Individuální přístup a respektování specifických potřeb dítěte patří mezi základní pilíře inkluzivního vzdělávání. Pokud učitel tyto požadavky nezohlední, pak nelze docílit toho, aby se všichni jedinci maximálně rozvíjeli. Straková (2008) je názoru, že k efektivnímu vzdělávání žáků v heterogenních kolektivech může přispět formativní hodnocení, které umožní každému dítěti zažít uspokojení z vykonané práce a pomůže mu nabýt patřičnou důvěru ve své schopnosti.

Pokud chce být pedagog v zavádění inkluze úspěšný, musí disponovat schopností řešit problémy. Učitel mnohdy narazí na takové situace, které budou vyžadovat kreativní řešení vzrůstajících problémů ve třídě jako celku, a stejně tak bude nucen hledat řešení v interakci s dospělými (s rodiči žáků, pedagogickými i nepedagogickými pracovníky) (Hájková, Strnadová, 2010).

#### **2.5.4 Požadavky na asistenta pedagoga**

Se změnou školské legislativy, která vstoupila v platnost v roce 2016, se posílila role asistenta pedagoga. Ten bývá mnohdy chápán pouze jako přímá podpora konkrétního žáka nebo malé skupiny žáků se SVP, ale není tomu tak. Asistent pedagoga je stejně jako učitel pedagogický pracovník, jenž se významnou měrou podílí na vzdělávacím procesu ve třídě, ve které jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi jeho úkoly patří kontrola plnění úkolů či opakování nebo procvičování již probrané látky. Výklad nového učiva by měl zajišťovat naopak vždy pouze učitel.

Oba pracovníci – jak učitel, tak asistent, by měli pracovat ve vzájemné shodě, respektu a pochopení. Účinnou spoluprací asistenta pedagoga a učitele lze chápat jako základ efektivního vzdělávání jak žáků se SVP, tak i celé třídy (Palounková, Joklíková, 2017).

## 3 Marie Montessori a její pedagogický koncept

### 3.1 Montessori rovná se inkluze

Proces inkluze byl podrobně vymezen v předchozích kapitolách (viz 2). Byly popsány principy, na kterých je inkluze vystavena a pozornost byla věnována také požadavkům, které se podílí na efektivním budování inkluzivního systému (viz 2.5).

Nyní je třeba věnovat se tomu, proč se mezi Montessori pedagogiku a inkluzi staví rovnítko, co oba pojmy spojuje a co je hlavním předmětem jejich zájmu.

Podle Dlouhé (2018) jsou Montessori pedagogika a inkluze postaveny na stejných základních kamenech: vnímáme a respektujeme se navzájem. Platí to jak pro zcela obyčejné věci, jako je např. společné zdravení, tak pro učení se respektu k odlišnosti.

Oba koncepty shodně zastávají názor, že nikdo není neomylný. Chybovat je lidské a je důležité chápat tyto chybné kroky jako přirozenou součást každého učení. Dlouhá (2018) upozorňuje, že by chyby neměly být vnímány jako něco negativního. Je to svým způsobem zpětná vazba, která nám řekne, že lze něco udělat jinak a posune nás to dále. V praxi je třeba soustředit se na to, co dítě umí a v čem je úspěšné. Pouze pozitivním zaměřením lze u dítěte zvýšit chuť a motivaci k opakování činnosti, což povede k jejímu upevňování (Dlouhá, 2018).

Dalším důvodem, proč je Montessori zařízení pro vytvoření inkluzivního prostředí vhodné, je, že umožňuje dětem „*věnovat se jednotlivým činnostem podle svých potřeb, svým vlastním tempem a s pozitivním vnitřním nastavením*“ (Montessori pro inkluzi). Montessori způsoby práce jsou diferencované, proto pomáhají „*jak dětem s pomalejším osobním tempem, s poruchami koncentrace, s poruchami učení, s opožděním v přípravě na školu, s nerovnoměrným vývojem v percepčních složkách (zrakovým a sluchovým rozlišováním, pohybovou koordinací), tak i dětem, které jsou v některé oblasti výuky rychlejší*“ (Montessori pro inkluzi).

Podle Ježkové (2016) se Montessori školy nemusí inkluze obávat, neboť jsou přirozeně otevřené pro děti s individuálními potřebami, což se bohužel o všech klasických školách říci nedá. Důraz se klade na věkově smíšené skupiny dětí, spolupráci a vzájemné učení. Prostředí musí být pro žáky připravené s různou škálou nabídky pomůcek a materiálů. Oproti klasickým základním školám zde není prostor pro soutěž, ale děti jsou vedeny k vlastní kontrole a případnému odhalení chyb. Úkol učitele nespočívá v řízení práce žáků,



jeho cílem je vytvořit takové prostředí, kde může dítě samostatně řídit vlastní učení. Není to vůdčí autorita, ale průvodce a pomocník, který dohlíží na to, aby si dítě poradilo se vším, co mu je nabízeno, přičemž plně respektuje jeho individuální vývoj (Ježková, 2016).

## 3.2 Historický kontext reformní pedagogiky

Koncem 19. a počátkem 20. století se začal objevovat proud myšlení, který usiloval o změnu dosavadního konceptu školy pomocí nového pohledu na dítě a na nové pojetí výuky. Školám bylo vytýkáno přílišné lpění na tradičních vyučovacích metodách, mechanický způsob učení, používání tělesných trestů a v neposlední řadě také pasivita žáků (Filová, Svobodová, 2007).

Pojmem reformní pedagogika označují Filová a Svobodová (2007) takové teoretické koncepce, které se snaží změnit dosavadní koncept školy pomocí nového postoje k dítěti. Školy, jež vznikaly v různých zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií a myšlenek, označujeme jako alternativní.

### 3.2.1 Pojem „Alternativní škola“

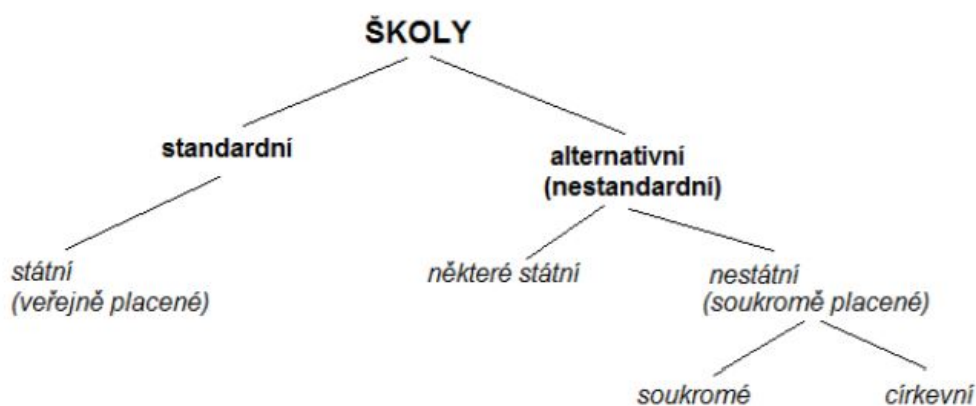
Nabízí se několik definic, které vymezují pojem „alternativní škola“. Německý slovník pedagogiky definuje termín následovně: *Alternativní školy jsou školy, jež se „odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči, od jednotlivých charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování“* (Schaub, Zenke, 2000, in Průcha, 2012). Jsou považovány ze reformní školy, neboť vzešly z kritik vůči veřejným školám a jsou oproti nim vystavěny na rozdílných antropologických, filozofických a pedagogických základech.

Pro Průchu (2012) je nejvíce relevantní významové určení, jež se týká aspektu pedagogického a didaktického. Podle něj je možné za alternativní školy považovat všechny takové školy, jež *„uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy apod., na rozdíl od běžně uplatňovaných pedagogických a didaktických koncepcí“* (Průcha, 2012).

Jako ekvivalent k alternativní škole se běžně užívá termín „netradiční škola, reformní škola či svobodná škola“. V posledních letech je velice populární termín „inovativní škola“. Pojem byl sice do české pedagogické teorie zaveden, nikdo však nezná jeho přesné vymezení. Podle Karla Rýdla (1999a, in Průcha 2012) se jedná o neoficiální název, jenž

označuje školu „*prosazující v praxi metody a formy práce umožňující naplňovat pedagogické principy alternativní pedagogiky, jejichž konečným důsledkem je zdravý a přirozený vývoj jednotlivců a minimalizování sociálně negativních vlivů ve společnosti.*“ Jan Průcha neshledává mezi pojmy „alternativní a inovativní“ žádné rozdíly a přiklání se k závěru, že oba termíny označují tutéž skutečnost, pouze jinými slovy (Průcha, 2012).

Problémem je, že společnost mnohdy ztotožňuje pojem „alternativní škola“ pouze se soukromými školami či institucemi, které zahrnují přívlastek „alternativní“ v samotném názvu. Průcha se přiklání k tomu, aby byl pojem chápán širěji a aby pod něj byly řazeny všechny školy, které se vyznačují nějakou pedagogickou specifičností. Pro ujasnění pojmu „alternativní škola“ ve vztahu k termínům „státní škola, soukromá škola“ uvádí v publikaci následující schéma:



Obrázek 1 - Druhy škol podle kritéria alternativnosti

Graf demonstruje klasické dělení škol na tzv. standardní (se zavedenou normou) a nestandardní (s odchylující normou), přičemž i některé státní školy se mohou od standardu odchýlit. Jedná se např. o základní školy s rozšířenou výukou některých předmětů či specifickým vzdělávacím programem (Zdravá škola apod.), tím pádem fungují jako alternativní (Průcha, 2012).

### 3.2.2 Vznik a vývoj alternativních škol

U školy jakožto instituce lze již několik staletí pozorovat různé pokusy o změny a inovace. Příčinou je neustálá snaha lidské civilizace o zdokonalování toho, co je již vytvořeno, a je jedno, zda se jedná o různé pracovní postupy, teorie či již zmíněné školní vzdělávání.

Hlavní úlohu v daných pokrocích sehrává podle Průchy (2012) rozvoj vědy a techniky ve spojitosti s lidským poznáním. Tato „informační exploze“ se negativně promítla i do obsahu školního vzdělávání a docházelo k tomu, že byli žáci vystaveni kvantu detailních, avšak vzájemně izolovaných poznatků. Zmíněný formalistický způsob vzdělávání přetrvává dodnes, nicméně teoretici reformní pedagogiky se proti němu vymezili již na počátku 20. století. Reakcí na výše uvedenou skutečnost byl vznik některých alternativních koncepcí (např. koncepce prosazující exemplární vyučování<sup>2</sup>) (Průcha, 2012).

Terčem kritiky se stala již zmíněná „pohlavková didaktika“, která od pradávna patřila k výchovným metodám stejně jako např. bití či fyzické tresty. Kritizována byla i pasivita žáků ve vyučovacím procesu, kteří neměli možnost aktivně laborovat s učivem. Jejich úloha byla omezena na pouhé pasivní naslouchání učitelova výkladu.

Významnou reformistkou na počátku 20. století byla švédská spisovatelka, pedagožka a stoupenkyně ženského hnutí Ellen Keyová. V publikaci s názvem „Století dítěte“ shrnula názory na výchovu, které byly pedagogy vyslovovány již delší dobu. Jednalo se o reakce na zmíněný formalismus, pasivitu žáků, jednosměrný přenos znalostí, pamětní učení a represivní vztah učitele k žákům. Vyzývala rodiče, učitele i vychovatele, aby začali respektovat dítě jako „hodnotnou bytost“, jež by měla stát ve středu pozornosti a zájmu. Nové pojetí výchovy, jež zcela podřizuje cíle výchovy a vzdělávání individuálním potřebám a zájmům dítěte, označujeme termínem pedocentrismus (Václavík, 1997).

Požadavek orientovat se při výchově na dítě byl formulován již v 18. století J. J. Rousseauem, nicméně teprve ve 20. století se jeho zásada stala hlavním principem řady reformních pedagogických směrů.

Krajně pedocentrické názory na výchovu nalezneme v tomto období u italské lékařky a pedagožky Marie Montessori, která byla svými myšlenkami hlavní průkopnicí reformních pedagogických hnutí ve 20. století (podrobné pojednání v kapitole 3). Na její pedagogické názory a metody se odvolávají školy po celé Evropě dodnes (Václavík, 1997).

Počátkem 20. století začaly ideály svobodné výchovy pronikat do školství a vznikla celá řada alternativních škol, které odmítaly tradiční způsob vzdělávání a zaběhnuté didaktické koncepce. Navzdory těmto událostem se rozvinula celá řada druhů a forem alternativních vzdělávacích zařízení vycházejících z myšlenek reformní pedagogiky.

---

<sup>2</sup> Exemplární vyučování je takové vyučování, jehož cílem není osvojení všech poznatků, nýbrž reprezentace celkového poznání na vhodně vybraných příkladech.

Není snadné charakterizovat školy jako celek, neboť každý druh alternativní školy má své vlastní specifické rysy.

Jan Průcha (2012) rozlišuje 3 typy alternativních škol:

1. klasické reformní školy,
2. církevní školy,
3. moderní alternativní školy.

Ať už se jedná o školy klasické (waldorfské, freinetovské, jenské, daltonské, Montessoriovské), církevní (katolické, protestantské, židovské) či moderní alternativní (integrované, s otevřeným vyučováním, mezinárodní aj.), mají všechny jeden společný cíl: odstranit uniformitu vzdělávání a nabídnout žákovi různé možnosti dosažení požadované úrovně vzdělání s ohledem na jeho individuální specifika.

### **3.2.3 Hlavní znaky reformní pedagogiky**

Společným východiskem představitelů reformní pedagogiky byl filosofický směr zvaný naturalismus. Již J. J. Rousseau a L. N. Tolstý zdůrazňovali soulad způsobu života člověka s přírodou, kterou tvoří nejen vnější prostředí, ale i přirozené instinkty a potřeby člověka. Někdy bývá reformní pedagogika označována „pedagogikou zájmů“, neboť klade důraz na spontánní činnost dětí vycházející z jejich vlastních tužeb a zálib. Jak uvádí Zelinková (1997), cílem již není vštípit dítěti co nejvíce vědomostí, ale naučit ho, jak může nové poznatky získat samostatně.

Důraz je kladen také na individualizaci a diferenciaci. Od školy se očekává, že se přizpůsobí schopnostem, zájmům a potřebám každého dítěte. Subjektivním potřebám žáků je podřízen cíl i obsah výchovy.

Základním východiskem pojetí nové výchovy je výše uvedený směr pedocentrismus. Jedná se o takovou koncepci, jež podřizuje cíle výchovy a vzdělávání zcela individuálním potřebám a zájmům dítěte.

V oblasti mravní výchovy se upouští od verbálního působení a kázeňských trestů, které zastávala tradiční pedagogika. Reformní pedagogika se přiklání k tomu, že je třeba dítě vychovávat především jeho vlastní činností (Zelinková, 1997).

Široké uplatnění nachází tzv. projektová metoda, která nabízí nejen integraci učiva do logicky uspořádaných celků odpovídajících reálným životním situacím, ale umožňuje také samostatnou a skupinovou práci, kde je prostor pro zkoumání praktických otázek.

V návaznosti na tuto metodu se naplňuje princip samostatnosti a aktivity. Žákovi je stanoven cíl a záleží pouze na něm, jaké prostředky zvolí k jeho naplnění. Návyk samostatnosti podporuje u žáka schopnost rozhodovat se sám za sebe, stejně tak ho učí nést odpovědnost za svá rozhodnutí (Svobodová, Jůva, 1995).

Reformní pedagogika klade důraz na prostředí, jež by mělo být všestranně orientované, společenské a nesoutěživé. Podle Filové a Svobodové (2007) by mělo být vyučování co nejvíce názorné a mělo by probíhat z velké části mimo školní instituci (např. ve volné přírodě).

Principy svobodné výchovy a svobodné školy lze najít již v mnoha pracích a koncepcích Jana Amose Komenského, Jeana Jacquesa Rousseaua, Johanna Heinricha Pestalozziho a Herberta Spencera. Mezi významné představitele reformní pedagogiky řadíme např. Johna Deweye, Ellen Keyovou, Rudolfa Steinera, Petera Petersona, Celestina Freineta, Helen Parkhurstovou a v neposlední řadě právě Marii Montessori, jejíž pedagogická koncepce bude detailně rozvedena v následujících kapitolách (Zelinková, 1997).

### **3.3 M. Montessori v životních datech**

Známa lékařka a pedagožka Marie Montessori se narodila dne 31. 8. 1870 v italské provincii Ancona. Odmala byla nadaná na matematiku, proto se rozhodla studovat střední školu s technickým zaměřením. Projevovala mimořádný zájem o biologii a lékařství a v roce 1896 byla v Itálii první ženou, které se podařilo získat doktorát z medicíny. Pracovala v Římě jako asistentka na Univerzitní psychiatrické klinice, která pro ni byla zdrojem zkušeností s mentálně postiženými dětmi. Práce jí umožnila blíže nahlédnout do problematiky psychiatrických klinik a ústavů, do kterých byly zavírány duševně zaostalé děti. Na tento popud načrtla pedagogický program pro mentálně postižené děti, jehož hlavním cílem bylo rozvinout duševní potenciál všech jedinců pomocí aktivace smyslů. Zastávala názor, že se mentální postižení týká sféry pedagogické, nikoli lékařské.

V roce 1899 přednesla na konferenci v Turíně sérii projevů týkajících se postavení mentálně postižených dětí uvnitř společnosti. Zajímala se i o souvislosti mezi sociálním původem a školní úspěšností. Terčem jejích kritik byly některé výchovné postupy týkající se stávajícího školského systému a také názory lékařů na děti s mentálním postižením, na které bylo v té době pohlíženo jako na nevzdelavatelné (Svobodová, Jůva, 1995).

V letech 1904–1908 vedla Marie Montessori v Římě katedru antropologie. V té době začala přemýšlet o tom, že by její poznatky z práce s postiženými dětmi mohly být aplikovány při výchově a vzdělávání zdravých dětí. Přijala tedy nabídku od jedné stavební firmy a ujala se projektu na zřízení pečovatelského ústavu pro malé děti z římské dělnické čtvrti San Lorenzo (Ludwig, 2008).

V roce 1907 byl otevřen první „Dům dětí“ (Casa dei bambini) určený pro předškolní děti ze sociálně slabších vrstev, ale duševně normálních. Pro M. Montessori to byla vynikající příležitost, jak rozvinout a využít své dosavadní odborné znalosti, které získala při práci s postiženými dětmi. Aplikovala zde nejen své dobré zkušenosti týkající se podnětného prostředí, ale nadále rozvíjela i materiál z oblasti smyslové výchovy, který byl původně určen pro děti retardované (Zelinková, 1997).

Na výchovu předškolních dětí se soustředila dalších čtyřicet let svého života. Věnovala se přednáškové činnosti, ale stejně tak i organizaci kurzů pro vychovatelky, spisovatelské práci aj. Jejím cílem bylo rozvinout a zdokonalit systém předškolní výchovy v Evropě i v zámoří (Svobodová, Jůva, 1995).

V roce 1909 publikovala výsledky svých pozorování, provedených experimentů a z nich vyplývající základní principy výchovy pod názvem „Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech“ s podtitulem „Objevení dítěte“ (Zelinková, 1997).

„Dětských domů“ neustále přibývalo. Jejich cílem bylo poskytnout dětem lepší výživu, možnost tělesné hygieny a lékařské péče, celodenní výchovu a vzdělávání. Pedagogické ideje měly být určeny všem dětem bez rozdílu – dětem zdravým, postiženým, ale také chudým a méně vzdělaným (Ludwig, 2008).

Práce M. Montessori spočívala v aktivizaci dětí prostřednictvím tzv. „didaktického materiálu“, určeného pro cvičení smyslů, rozvíjení motorických dovedností a sebeobsluhy. Podle ní je dítě přirozeně spontánní, aktivní a má v sobě tzv. „vlastní stavební plán“ (Svobodová, Jůva, 1995).

Po nějaké době se M. Montessori rozhodla pro ukončení své učitelské profese na univerzitě v Římě a přijala pracovní nabídku jako dětská lékařka. V roce 1916 se přestěhovala do Barcelony, kde pracovala jako katolicky orientovaná reformní pedagožka. Spolu s vůdčími reformními pedagogy zde vedla ostré výměny názorů týkající se současné

situace v oblasti vzdělávání. Po roce 1926 byla její práce oceněna Sigmundem Freudem a ve Vídni byl následně založen Montessori-Institut (Zelinková, 1997).

Během druhé světové války byly školy M. Montessori v Itálii zavřeny a její knihy a dokumentace v Rakousku a Německu páleny. V roce 1949 se Montessori definitivně vrátila do Evropy, kde strávila poslední roky svého života. Zemřela 6. května 1952 ve svém bydlišti v Nodrwijku (Svobodová, Jůva, 1995).

### **3.4 Úvodem k Montessori metodě**

Lékařka a pedagožka M. Montessori se zabírala otázkami ohledně fyzického vývoje dítěte, ale zkoumala také všechny aspekty, které mají vliv na jeho přirozený, spontánní rozvoj. Na základě několikaleté praxe a své pozorovatelské činnosti dospěla k závěru, že se dítě naučí chodit, mluvit a manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost a nikoli proto, že ho to naučí dospělí (Montessori, 2012). Růst a učení jsou podle Marie Montessori organické procesy, které potřebují dostatek času a nelze je uspěchat (Svobodová, Jůva, 1995).

M. Montessori vytvořila v průběhu svého života obsáhlou metodickou soustavu, kterou dnes označujeme termínem „Montessori metoda“ či „Montessori pedagogika“. Její náplní je podporovat „*přirozený zájem dítěte, pomáhat mu zafixovat správné pracovní návyky a vytvářet vlastní úsudek*“ (Montessori, 2012).

Montessori zařízení se liší od běžných škol v tom, že děti mnohem více podporují v rozvíjení jejich vlastního potenciálu. Úkolem každého dítěte je nalézt vlastní cestu, jak dosáhnout inteligence a určitých schopností. Pedagog plně podporuje nezávislost dítěte, provází ho na cestě životem, usměrňuje jeho psychickou a fyzickou aktivitu a zprostředkovává nové poznatky (Zelinková, 1997).

### **3.5 Základní principy pedagogiky Marie Montessori**

#### **3.5.1 Pojetí výchovy a škola**

„*Pomoz mi, abych to sama dovedla,*“ (Svobodová, Jůva, 1995) zní prosba malého děvčátka, jež se stala hlavním impulsem pro změnu rolí učitele a dětí a zároveň hlavním krédem Montessori pedagogiky.

Výchovu chápe M. Montessori jako účinnou pomoc, jejímž úkolem je podporovat normální vývoj dítěte. Odmítá názor, že se jedná o pouhou adaptaci dítěte světu dospělých

a vyzdvihuje svobodu rozhodování a volby, které jsou pro něj nezbytné. Platí to ale pouze za předpokladu, kdy si dítě tyto důležité momenty samo prožije, nikoli je obdrží ve vysvětlené podobě. Má-li dítě možnost vykonávat všechny důležité činnosti samotné, je schopné se zdokonalovat a pracovat na rozvoji svých schopností.

*„Úkolem dospělých není dítě formovat, odstraňovat mu z cesty všelijaké překážky, nebo jím dokonce manipulovat“ (Zelinková, 1997).* Jejich úkolem je usilovat o to, aby dítě samo, vlastním tempem a svými silami dokázalo nabýt vědomostí, dovedností a aby vrostlo do světa, jenž ho obklopuje.

V pedagogickém systému Marie Montessori jsou zahrnuty silné individualistické a náboženské rysy. Důraz je kladen na individuální práce učitelů s dětmi, a to zejména na prvním stupni základní školy, kde se děti učí disciplíně a řádu (klidně sedět, poslouchat, pozorně a v tichosti pracovat). V žádném případě se nejedná o tlumení dětské aktivity, ale o zjemněnou schopnost vnímání světa kolem sebe a poskytnutí prostoru pro vlastní proud myšlenek a představ (Zelinková, 1997).

Tradiční výuku náboženství Marie Montessori do svého konceptu nezařadila. Daleko více usilovala o to, aby děti ctily náboženské zásady a hodnoty (láska a pomoc slabším) a aby se podle nich v životě řídily. Tzv. „výsledným produktem“ měl být člověk klidný a rozvážný, jenž pěstuje s okolím vztahy založené na čestnosti (Svobodová, Jůva, 1995).

Co se týče strukturace vyučování, dávají montessoriovské školy přednost heterogennímu složení tříd, kde děti nejsou rozděleny podle věku. Věkově smíšené skupiny mají tu výhodu, že lépe zrcadlí společnost jako takovou, vedou děti přirozeně ke vzájemné pomoci a přispívají k mnohostrannému rozvoji jejich osobnosti (Svobodová, Jůva, 1995). O principu věkové heterogenity bude podrobněji pojednáno v samostatné kapitole (viz 3.5.1.8).

### **3.5.1.1 Princip připraveného prostředí**

Jedním z nejdůležitějších rysů montessoriovské pedagogiky je podnětné a připravené prostředí, které povzbuzuje dítě k aktivitě a z hlediska nabídky odpovídá jeho senzitivním obdobím. Nábytek v místnosti by měl být natolik lehký, aby s ním mohly děti manipulovat, a měl by být upraven tak, aby odpovídal jejich výšce. Je třeba, aby věcné zařízení ve třídě bylo jednoduché, účelné, estetické a pro děti lehce přístupné (nízko umístěné tabule, regály). Cílem je, aby se dítě dokázalo obsloužit samostatně bez zásahu ostatních; pouze tak může pěstovat své individuální osobité vlastnosti, jako je samostatnost, smysl pro pořádek aj.



Pomůcky a materiály by měly být z hlediska velikosti a hmotnosti v souladu s věkem dítěte, neboť stejně jako u nábytku platí, že by s nimi měly být děti schopné samostatně manipulovat a při zachování volnosti pohybu ve třídě je rovněž přenášet z místa na místo. Je důležité zachovat takový výběr předmětů, které dítě neustále podněcují k dosažení vyšší úrovně zájmů, vedou ho kupředu a podporují jeho proces učení. Uspořádání vnějšího prostředí nesmí působit chaoticky, neboť velké množství podnětů by mohlo dětem ztěžovat jejich orientaci v prostoru. Je potřeba, aby prostředí ve třídě podněcovalo dítě k samostatné volbě činnosti a stejně tak mu umožnilo volně se pohybovat. Úkolem učitele je poskytnout dítěti volnost a napomoci mu proniknout do uspořádaného světa. Stejně tak radí dítěti s výběrem vhodných pomůcek a pochopením jejich smyslu (Zelinková, 1997).

Zelinková (1997) uvádí, že by škola neměla být místem, kde dítě sedí po celou vyučovací hodinu nehnutě v lavici a každá interakce se spolužáky je považována za nežádoucí. Měla by být místem, které dítěti dává volnost žít, volně se pohybovat, svobodně se rozhodovat a v neposlední řadě místem, kde se může sociálně vyvíjet. Tajemství „otevřených dveří“ ale neznamená pohyb pouze uvnitř pracovní skupiny, ale také mezi různými ročníky, kde jsou děti z hlediska osvojených vědomostí a dovedností na různých úrovních. Věk v tomto ohledu nehraje žádnou roli, důležité jsou činnosti, při nichž se děti vzájemně učí a mají možnost se vyvíjet.

### **3.5.1.2 Didaktický materiál**

Hlavní náplní montessoriovského prostředí je vhodný didaktický materiál, který má velký význam pro učení a rozvoj dítěte. Byl vyvinut na základě experimentálního pozorování, přičemž byly zohledněny poznatky z vývojové psychologie a psychologie učení. Zahrnuje předměty, pomocí kterých mají děti možnost lépe objevovat svět (Svobodová, 1995. str. 156):

- materiál ke cvičení praktického života,
- smyslový materiál,
- materiál pro matematiku,
- materiál pro jazykovou výchovu,
- materiál pro kosmickou výchovu.

U každého materiálu je přesně stanovena úroveň obtížnosti, což umožňuje dítěti pozvolný postup vpřed. Jednotlivé materiály mají rovněž tu výhodu, že na sebe logicky navazují a tím splňují didaktické principy (od konkrétního k abstraktnímu, od lehčího

k těžšímu atd.). Jsou kvalitně a esteticky zpracované, což má vést k tomu, aby s nimi dítě pracovalo rádo, aby jej motivovaly a zároveň udržely jeho pozornost. Protože se každý konkrétní „exemplář“ může ve třídě vyskytovat pouze jednou, musí se dítě učit čekat, pracuje-li momentálně s materiálem někdo jiný, případně se s dotyčným domluvit na společné práci. Největší výhodou materiálu je, že dává dítěti možnost odhalit případnou chybu, čímž ho zbavuje závislosti na učiteli. Žák se učí sám chybu vyhledat a následně opravit, což podporuje jeho samostatnost a schopnost kritického myšlení (Zelinková, 1997).

Děti pracují s montessoriovským materiálem převážně v hodinách volné práce a mohou při tom využívat všechny dostupné prostory ve škole. Pokud práci s materiálem ukončí, musí jej uložit zpět na původní místo (Svobodová, 1995).

Podle Rýdla (1997) není primárním účelem didaktického materiálu poskytnout dítěti pomoc v oblasti kognitivní či psychomotorické, jeho hlavním úkolem je umožnit dítěti svobodu, volnost a rozvinout jeho osobnost.

### **3.5.1.3 Princip pohybu**

Je třeba zdůraznit, že pohyb patří mezi přirozené aktivity člověka vůbec. Marie Montessori se několikrát vymezila proti výchovným systémům, kde jsou děti spoutány disciplínou, jež je nutí výrazně omezit v pohybu a tím prakticky udusit jejich aktivitu. V tradičních školách je běžné, že jsou děti posazeny do lavic, znehybněny a umlčeny. Pohyb dětí je zde chápán jako rušivý element, který nabourává proces výuky (Montessori, 2012).

Podle M. Montessori lze disciplínu u dítěte vybudovat jinak než tím, že je mu odebrána možnost volně se pohybovat. Pro její pedagogickou koncepci je svoboda pohybu naopak pravidlem a jediné omezení, které vytyčuje, je zachování pravidel slušného chování. Disciplinovanost se podle jejích slov vytváří prostřednictvím svobodného projevu, chování a samostatného rozhodování.

M. Montessori chápe pohyb jako hlavní nástroj pro rozvoj osobnosti. Čím více je dítě pánem svého těla, tím více může rozvíjet své myšlení, učení a zapamatování (Jůva, Svobodová, 1995).

### **3.5.1.4 Princip svobody**

Princip svobody patří mezi základní pilíře pedagogické teorie Marie Montessori. Projevuje se nejen v činnosti, ale i spontánní lidské aktivitě a pramení z přirozené touhy člověka po svobodném jednání. Rozvoj osobnosti, vývoj inteligence či seberealizace

nemohou probíhat bez omezení, neboť i obyčejný fyzický pohyb dítěte je ohraničen jeho individuálními možnostmi. Podle Marie Montessori je důležitý vzájemný vztah mezi svobodou biologickou, sociální, pedagogickou a mravní (Zelinková, 1997).

Biologické svobody je dosaženo tehdy, může-li se dítě vyvíjet podle svých vnitřních zákonů a potřeb organismu. Pokusí-li se dospělí nějakým způsobem spontánní aktivitu dítěte omezit či potlačit, může dojít k abnormálnímu vývoji či k poruše vývoje osobnosti.

Sociální svoboda vychází z předpokladu osvobodování se ze závislosti na společenském prostředí. V průběhu let si dítě buduje svou vlastní osobnost, osvojuje nové poznatky, dovednosti a stává se soběstačným. Problém nastává, pokud mu dospělí brání v jeho cestě za svobodou tím, že za něj vykonávají veškerou práci. Vůbec si neuvědomují, že tím potlačují jeho přirozený vývoj, což mu může v pozdějším věku ztížit schopnost navazování sociálních kontaktů (Zelinková, 1997).

Svoboda v pedagogickém smyslu je uskutečňována ve škole a zahrnuje takový výběr svobodně volených činností, jež vychází z potřeb dítěte a pomáhají mu na cestě k získání nezávislosti. Neznamená to, že dítě beze smyslu a bez jakéhokoliv cíle bloumá po třídě, střídá činnosti, případně nedělá vůbec nic. Žák si musí vždy zvolit nějakou aktivitu, oproti standardní škole má ale volnou ruku v tom, jaký typ úkolu si zvolí. Výběr činnosti zkonzultuje s učitelem, jenž „*musí pro jeho volbu vytvořit vhodné podmínky. To znamená připravit podnětné prostředí s dostatkem didaktického materiálu, organizovat vyučování s nabídkou přesně strukturovaných předmětů, podněcovat dítě k práci a při respektování individuálních zvláštností ho usměrňovat (vytyčit mu pro jeho činnost hranice)*“ (Zelinková, 1997).

Mravní svobodu pojímá M. Montessori jako formování osobnosti s cílem dosáhnout dobrovolného mravního jednání jedince, k čemuž ho vede jeho vnitřní svoboda při rozhodování. Výsledným produktem výchovného působení by měl být zodpovědný člověk plný lásky a se vztahem k disciplíně, která ovšem neznamená podrobení se něčí moci.

Má-li dítě možnost svobodného výběru dané činnosti, pracuje se zájmem, jeho soustředěnost je dlouhodobá, a tím pádem dosahuje i daleko lepších výsledků. Radost z dosaženého cíle ho motivuje v další práci, a proto volí další a další činnosti. Svoboda volby ho vede nejen k úspěchu, ale také k sebezdokonalení, vyššímu sebevědomí a tvořivosti. Je-li dětská touha „objevovat svět“ omezena nebo usměrněna, přestane se tvořivost dítěte projevovat a místo toho začne převládat k dané činnosti nechuť a pasivita (Zelinková, 1997).

Je třeba zdůraznit, že pouze ve svobodně zvolené činnosti se může uskutečnit polarizace pozornosti, což je jeden z dalších principů, na kterém je vystavená Montessori pedagogika.

### **3.5.1.5 Princip polarizace pozornosti**

Důležitým pojmem v Montessori pedagogice je již zmíněná polarizace neboli koncentrace pozornosti. Podle Marie Montessori je taková koncentrace nezbytně nutná pro vývoj člověka a vzdělávací cyklus. Autorka zdůrazňuje, že by dítě mělo alespoň jednou denně projít tzv. aktivizačním cyklem, který je tvořen ze tří fází – zacvičením, velkou prací a závěrečnou kontemplací (Svobodová, Jůva, 1995).

První fázi zacvičení provází neklid, hledání a následné očekávání. V této fázi je dítě připravené věci poznávat a navazovat s nimi bližší kontakt. Snaží se najít takové předměty, které ho osloví a které pro něj mají nějaký význam. Zaměřuje se jak na vnější znaky předmětů (barva, tvar, rozměr), tak i na vnitřní znaky (osobní zkušenost). Např. při výběru knihy se dítě zaměřuje na velikost obrázků, ilustrace, formát knihy, ale stejně tak má pro něj rozhodující význam např. i žánr knihy (pohádka, dobrodružný příběh). V této krátké fázi poskytuje učitel nepřímou pomoc tím, že pobídne dítě k aktivitě a připraví podnětné prostředí pro jeho činnost.

Během druhé fáze dítě plně koncentruje svou pozornost na činnost, jež vykonává, pohrouží se do ní, vkládá do ní veškerou svou energii a nenechá se při tom od nikoho vyrušovat. V průběhu soustředěné práce si osvojuje poznatky, jejichž trvalost se odvíjí od hloubky vynaložené koncentrace během činnosti. Je třeba, aby dítě opakovalo proces každý den, neboť pouze soustavným opakováním je možné utvořit a posílit jeho žádoucí psychické kvality.

Třetí fáze cyklu zahrnuje zklidnění a následné zpracování vjemů a poznatků z dané činnosti. Dítě prožívá radost a uspokojení, protože jeho potřeba poznání byla naplněna (Zelinková, 1997).

Aby dítě bylo schopné koncentrace pozornosti, je třeba respektovat jeho senzitivní období.

### **3.5.1.6 Princip senzitivních fází ve vývoji dítěte**

Pod pojmem senzitivní fáze rozumíme takové časové úseky (citlivé momenty), které podněcují učební proces dítěte. Bývají také označovány jako „období zvýšené vnímavosti“

a mají tu výhodu, že umožňují dětem přijímat nové vlastnosti a dovednosti s přirozeným nadšením a snadno. Prostřednictvím nich je dítě schopné orientovat se ve světě, v novém prostředí a učit se úplně cizí jazyk bez jakékoli velké námahy. Montessori (2012) upozorňuje, že je nutné tyto impulzy (specifické sklony) v období zvýšené vnímavosti respektovat a nechat jim volný průběh.

Pokud je moment nejvyšší vnitřní dynamiky k přijetí promeškán, nikdy si už dítě neosvojí dovednost tak kvalitně a efektivně, jako by k tomu došlo v citlivé fázi vývoje (Svobodová, Jůva, 1995).

M. Montessori rozlišuje z hlediska věku 3 základní senzitivní fáze (Zelinková, 1997):

- 0-6 let – Jedná se o tvořivé a konstruktivní období. Senzitivními oblastmi pro toto období jsou pohyb, řád (mysl pro pořádek) a řeč. Postupem času se objevuje i senzitivita pro společný život mezi dětmi. Dítě se poprvé začíná cítit jakou součást skupiny a osvojuje si společenské normy chování.
- 7-12 let – V této etapě dominuje morální senzitivita. Poprvé v životě je dítě schopné podívat se na svět i jinýma očima než svýma, vytváří si morální vědomí, které později vede k vědomí sociálnímu. Vystupuje z úzkého ohraničeného prostoru rodiny a vstupuje do širšího okruhu lidí, s nimiž navazuje nové sociální vztahy. Poznávání reality probíhá v daleko širších souvislostech než doposud – od vnímání okolí a sledování detailů plně přechází k jejich porovnávání a následné hlubší analýze. Klade si různé otázky, na které posléze hledá odpověď, utváří si vlastní názory a podporuje zájem o další objevování.
- 12-18 let – M. Montessori (2012) označuje toto období jako labilní, neboť dochází v životě jedince k výrazným fyzickým a psychickým změnám. Dominuje senzitivita pro vlastní důstojnost, sebehodnocení a sebedůvěru.

### **3.5.1.7 Princip kosmické výchovy**

Důležitou součástí Montessori koncepce je kosmická výchova. Můžeme ji chápat jako způsob, jak ukázat dítěti, že všechno na světě má nějaký hlubší smysl a že i obyčejné části molekul existují ve vzájemném vztahu. Pokud dítě tuto síť vztahů pochopí, přijde na to, že je i ono samo součástí nějakého kosmického řádu, jemuž se podřizuje.

Člověk není tvůrcem vesmíru, podle Montessori je to Bůh, jenž se podílí na harmonii celého kosmu. Do určité míry je tedy kosmická výchova spojena s náboženstvím.

Aby mohlo dítě pochopit svět, musí začít vnímat jeho jednotlivé struktury. K tomu dochází zhruba mezi třetím a šestým rokem, kdy postupně přechází od vnímání předmětů k chápání vztahů mezi nimi. Marie Montessori považuje v tomto období za nezbytné poskytnout dítěti vhodný didaktický materiál, který rozvíjí jeho představivost i vnímání a na jehož základě může lépe pochopit vztahy mezi jednotlivými předměty. Materiál je svým způsobem spojkou mezi dítětem a prostředím, do kterého vrůstá. Nejen že podporuje jeho aktivitu, ale napomáhá mu vytvářet vlastní vztah ke světu, jenž ho obklopuje.

Ve věku mezi sedmým a dvanáctým rokem se dítě zaměřuje na detaily objektů a k tomu potřebuje skutečný kontakt s reálnými předměty, nikoli teoretické učebnicové výklady a popisy. V tomto směru se Montessori rozchází s názorem Komenského, který upřednostňoval hlubší studium objektů převážně na úrovni teorie (Zelinková, 1997). Pokud se budou žáci učit například o určitých druzích stromů, měli by je podle M. Montessori poznávat ve volné přírodě, nikoli z učebnicových ilustrací.

Hlavním kosmickým posláním člověka je vybudovat svět, ve kterém panuje mír a přátelství mezi lidmi, svět, v němž vládne harmonie a kde není prostor pro konflikty či boje. Aby k tomu mohlo dojít, je třeba pěstovat v dětech vědomí jednoty mezi lidmi již od narození (Zelinková, 1997).

### **3.5.1.8 Princip věkové heterogenity**

Principem systému Marie Montessori je spojování dětí do různých věkových (heterogenních) skupin. Smyslem seskupení je vytvořit dětem mnohem větší prostor pro kooperaci a tím napomáhat rozvoji jejich sociálních dovedností.

Pro Montessori je optimální, pokud jsou skupiny dětí tvořeny ze tří ročníků v jednom vývojovém stupni (6-8 let, 9-11, 12-15) (Rýdl, 1999).

*„Třídy věkově smíšené jsou jako zahrádky plné nejrůznějších květin a jsou předpokladem pro společný růst v různorodosti. Více se přibližují realitě a životu ve společnosti“ (Ludwig, 2008).*

Montessori prosazuje v heterogenních skupinách co největší počet dětí. Pouze v početném uskupení je podle ní možné poznat co nejširší škálu rozličných charakterů. Děti jsou vedeny k hlubšímu zamyšlení nad rozdílností a mají možnost se vzájemně obohatit. Jako nejideálnější počet uvádí Montessori 40 žáků ve skupině, dnes se však s takto početnými třídami nikde nesetkáme.

Podle Rýdla (1999) je výhodou heterogenních skupin to, že se děti mají možnost učit způsobem, který nemohou nahradit žádní pedagogičtí pracovníci. Jelikož si jsou děti v myšlení a pocitech mnohem blíže než dospělí, mohou si předávat poznatky i zkušenosti daleko jednodušeji. Mladší žáci se učí nápodobou od svých starších spolužáků a starší jedinci získávají zkušenosti prostřednictvím kontaktu s menšími dětmi – mohou je učit, pomáhat jim a tím se zároveň učit respektu a trpělivosti. Starší jedinci nemají přirozenou potřebu využívat své síly a vyvyšovat se nad mladšími spolužáky, proto se zde eliminuje výskyt nezdravé soutěživosti, která panuje mnohdy ve třídách homogenních.

### **3.5.1.9 Normalizace a deviace**

Pod pojmem normalizované dítě rozumí M. Montessori takové dítě, které je psychicky zdravé a které se může z hlediska svých rozvojových možností harmonicky rozvíjet. Vyznačuje se samostatností, vytrvalostí, schopností koncentrace a sebekontroly. Je svobodné a zároveň iniciativní, protože mu je dána volnost prostřednictvím činností i zkušeností. Neprojevuje se ctižádostivě ani soutěživě a je schopné projevovat přirozenou a upřímnou radost.

Podle Montessori je dítě přirozeně naprogramováno tak, aby z něj vyrostla zodpovědná a užitečná osoba. K tomu je však zapotřebí vhodného vzdělávacího a výchovného přístupu. Jestliže je dítě v projevech své životní energie dospělými omezováno a není mu umožněn spontánní vývoj, dochází k deviaci. M. Montessori byla přesvědčena, že deviaci u dětí způsobuje tradiční školní výchova. Odmítla názory vychovatelů, již považovali dítě za „pasivní objekt“, který má být plně závislý na působení dospělého. Dítě, jež se cítí nepochopeno, reaguje na situaci konkrétními projevy zmíněné deviace – je sklíčené, trpí pocity nedostatečnosti, poníženosti, projevuje se agresivně a nejeví zájem o činnosti (Svobodová, Jůva, 1995).

### **3.5.1.10 Princip ticha a klidu**

Ticho a klid jsou dva základní elementy pedagogiky Marie Montessori, jež působí na vývoj myšlení dítěte a podporují jeho soustředěnost při práci s didaktickým materiálem. Cvičení ticha je autorkou pojímáno jako činnost, během které je dítě utvářeno jako psychická bytost. Nejde o to, že žák „mlčí“, ale především o to, že jde tzv. „do sebe“, což mu umožňuje spojit se se svou „vnitřní pravdou“. Při nácviku ticha dochází nejen ke zklidnění těla, ale i duše, což dítěti napomáhá nalézt rovnováhu jak ve vnějším, tak vnitřním světě.

Aby mohl nácvik ticha probíhat efektivně, je zapotřebí vytvořit vhodné prostředí – zatemnit místnost, uklidit pracovní prostor aj. Následuje usazení dětí do kruhu, které probíhá podle vzoru učitele mlčky. Dovednost „umět být zticha“ by měla být pravidelně procvičována stejně jako např. dovednost „umět mluvit“ a může k tomu napomoci celá škála různých Montessori aktivit (např. předávání zvonečku tak, aby při podávání nezazvonil, chůze po křídou vyznačené elipse, jež probíhá v tichosti za maximálního soustředění atd.).

Cílem těchto cvičení není potlačit dětskou aktivitu, ale zintenzivnit schopnost pozorovat a vnímat svět kolem sebe. Děti tak mají možnost zjistit, že existuje tzv. „druhý“ svět, v němž je místo na zklidnění, představy i individuální prožitky (Svobodová, Jůva, 1995).

### 3.6 Organizace výuky

Organizace vyučovacího procesu je definována jako „*záměrné uspořádání jednotlivých prvků výuky (cílů, obsahu, metod výuky, materiálních prostředků, činnosti učitele, činnosti žáků) v prostoru a čase*“ (Obst, 2017).

Výuka v Montessori zařízeních neprobíhá jako klasické 45minutové vyučování podle předem uzpůsobeného rozvrhu, nýbrž je členěna do dvou či tří devadesátiminutových bloků, které dělí půlhodinová přestávka na svačinu.

Úvod prvního bloku zahajuje učitel tzv. elipsou. Jedná se o „kruhové“ seskupení všech přítomných (učitelů a žáků) za účelem navázání společného osobního kontaktu. Nejprve si všichni sdělí zážitky z předchozího dne a poté následuje projednání organizačních záležitostí, jež je nezbytné pro plánování činností na daný den. Během verbální komunikace se žáci snaží dodržovat princip ticha a své spolužáky během řeči nepřerušují. Následně si každý žák volí z nabízených aktivit ty činnosti z daných oborů, které ho zajímají a jimž se chce po celý den věnovat. Učitel stvrzuje svým podpisem tzv. denní plán dítěte, k jehož plnění se žák zavazuje.

Poté následuje tzv. volná práce (90minutová), kde již pracuje každý sám na svém zvoleném úkolu, případně projektu. Během této části si žáci osvojují dané učivo, ale rovněž jej opakují a procvičují. Mohou pracovat buď samostatně, ve dvojicích či ve skupinách, svou práci však musí vždy dokončit. Oproti standardním školám mají děti možnost se při výuce volně pohybovat, neboť pohyb není ve výuce chápán jako rušivý element. Při práci využívají žáci speciálních Montessori pomůcek. Předměty jsou zachovány stejně jako v tradiční třídě



(Čj, Mat, Aj, Fy, Che...), pouze s jednou výjimkou, kterou tvoří kosmická výchova (viz 3.5.1.7).

Během volné práce pracují žáci na různých projektech či experimentech, učí se vyhledávat informace a využívat dostupné informační zdroje (Hrdličková, 1994). Úkolem učitele je dítě motivovat a umět ho správně nasměrovat, nikoli ho řídit. Má-li dítě problém s řešením konkrétního úkolu, měl by mu vždy poradit, případně ho odkázat na zdroj pomoci. Výhodou tohoto systému je, že umožňuje dítěti pracovat vlastním tempem. Nadaní žáci mohou postupovat rychleji, naopak ti pomalejší mají více času na pochopení látky a následné procvičování (Rýdl, 1994).

Závěrečná část výuky (tzv. hodnoticí) je opět zakončena elipsou, přičemž žáci mají možnost vyjádřit se k průběhu celého dne; mohou představit výsledky své práce, zhodnotit, co zvládli, nezvládli, projednat případné změny a se svými spolužáky se mohou vzájemně obohatit o nové zkušenosti. K samotnému hodnocení se vyjadřuje i učitel.

Na konci každého týdne probíhá rozhovor žáků s učitelem ohledně splnění týdenního plánu.

### **3.7 Hodnocení**

Pojem hodnocení zahrnuje *„všechny hodnoticí procesy a jejich projevy, které bezprostředně ovlivňují školní výuku nebo o ní vypovídají“* (Slavík, 1999).

Koncepce Marie Montessori je založená na takovém hodnocení, které dává dítěti, rodičům i učiteli jasný obraz o individuálních pokrocích daného žáka, a to bez jakéhokoli srovnávání dítěte s ostatními jeho vrstevníky, kteří mají jiné osobní předpoklady.

Snahou učitele je vést dítě k tomu, aby vykonávalo práci s chutí a radostí, a nikoli se strachem, že něco nezvládne. Jeho úkolem je navodit takovou atmosféru, aby dítě přestalo vnímat chyby jako něco špatného, nenormálního, ale naopak jako něco úplně běžného a přirozeného. Chyba by pro žáky nikdy neměla být nepřítelem, ale jakýmsi ukazatelem toho, že je na něčem ještě třeba více zapracovat.

Klasické hodnocení známkou v Montessori zařízeních nenajdeme. Namísto žákovských knížek používají děti tzv. „deníčky“, kam si zapisují, co každý den dělaly. Stejně efektivní jsou i myšlenkové mapy, jež poskytují žákům pravidelnou zpětnou vazbu o průběhu vzdělávání. Veškerou školní práci včetně dokončených úkolů zakládají žáci do portfolia, na jehož základě sestavuje učitel v pololetí slovní hodnocení. Učitel se vyjadřuje

k individuálnímu pokroku žáka, vyzdvihuje jeho přednosti, uvádí, co by bylo dobré vylepšit, a přikládá své osobní doporučení do budoucna (Rýdl, 2006).

Žáci jsou hodnoceni průběžně ústně, a to kdykoli spontánně při vykonávání nějaké činnosti nebo na konci výukového bloku. Při závěrečné elipse jsou žáci vedeni k sebehodnocení vlastní práce, jíž se po celý den věnovali (Vlčková, Čížková, 2018).

## 4 Současná škola a její pedagogický koncept

### 4.1 Kořeny tradičních způsobů výuky

Je obecně známo, že se v České republice uplatňuje na většině škol převážně tradiční způsob výuky. Václavík (1997) uvádí, že pojem zahrnuje ty metody školní práce, jež jsou běžné a dlouhodobě zažité.

V souvislosti s tradičním vyučováním je nutné uvést dva představitele, a to J. A. Komenského a J. F. Herbarta, jejichž myšlenky a názory ohledně pedagogiky byly ve své době natolik významné, že ve školství přetrvaly dodnes.

#### 4.1.1 Pedagogika J. A. Komenského

Kořeny tradiční výuky sahají do 17. století k hlavnímu představiteli tehdejší pedagogiky – J. A. Komenskému. Tento filosof, pedagog, myslitel a biskup jednoty bratrské je uznáván převážně za tvůrce první systematické pedagogiky. Jeho požadavkem bylo zpřístupnit vzdělání všem bez výjimky, povznést člověka blíže k Bohu a vštípit mu základní mravní zásady. Zastával názor, že lze „naučit všechny všemu“, a stejně tak se domníval, že výchovou je možné napravit svět, ve kterém žijeme (Václavík, 1997).

Pro hlubší pochopení pedagogického systému J. A. Komenského je třeba nejprve pochopit dobu, v níž žil. Za doby jeho života nebylo běžné, že by se lidé vzdělávali. K výjimkám patřily pouze děti šlechtické. Děti z lidu se mezi ně neřadily, neboť musely doma pomáhat rodičům s prací. Co se týče výuky, ta byla podle Komenského názoru v tragickém stavu. Byla založená na tom, „že se studenti učili nazpaměť latinská slova, latinské věty a větnou skladbu“ (Probuďte se, 1999). Většina středověkých škol byla totiž v té době pod nadvládou katolické církve, jejíž bohoslužby byly vedeny primárně v latině. Pozornost se nezaměřovala na vytváření konkrétních cílů výuky a nebyly stanoveny žádné instrukce, které by studenty vedly od jednoduchých myšlenek ke složitějším. Dominovala přísná až surová kázeň (Probuďte se, 1999).

V té samé době probíhala 30letá válka a lidé žili a umírali v neuvěřitelné bídě. Komenský poprvé v historii vyslovil požadavek, aby byl vzdělán každý občan státu, neboť věřil, že vzdělání a dobře vychovaní lidé mohou zlepšit celkovou světovou situaci. Poprvé se tedy objevuje požadavek reformovat výuku a uskutečnit její průběh v mateřském jazyce.

Komenský vytvořil systém školské organizace pro výuku všech dětí, a to až do věku 24 let. Aby bylo možné vzdělávat několik žáků najednou, přišel s převratnou myšlenkou hromadné výuky podle předem daných didaktických zásad. V praxi to znamenalo, že byl ve třídě dokonale připravený učitel (znalý látky i všech didaktických principů), který měl za úkol předat potřebné vědomosti přítomným (ukázněným) žákům. Jeho role měla být inspirující a motivující, neměl vyžadovat žádné memorování ani fyzické tresty, ale naopak se snažit látku atraktivně přiblížit tak, aby došlo k jejímu osvojení (Kasper, 2008).

Žáci byli rozděleni do tříd podle věku a systém vyučovacích hodin byl pevně stanoven v týdenním rozvrhu. Každá vyučovací hodina měla svou vlastní strukturu (výklad, opakování, procvičování, kontrola) a probíhala v předem určené časové jednotce. Poprvé se objevila tendence uspořádat učivo do učebních předmětů, jež převážně vycházejí z vědních disciplín (Václavík, 1997).

Jak uvádí Kasper (2008), tento třídně hodinový systém měl mnohé výhody, neboť byl z hlediska činnosti učitele poměrně snadný, efektivní a hospodárný. Všichni žáci ve třídě byli nuceni postupovat společně, používali stejné učebnice, pomůcky a při vhodném svolení metod bylo možné naučit žáky velkému množství znalostí. Cílem bylo vštípit žákovi co nejvíce poznatků, proto byla výuka orientována převážně na kognitivní cíle, nikoli na cíle afektivní (hodnotové). Učitel byl hlavním, dominantním prvkem ve výuce, jenž řídil, usměrňoval a kontroloval aktivitu všech žáků najednou.

Hromadná výuka s pevně daným třídně hodinovým systémem však postupem času odhalovala i některá negativa. Kritizována byla například jednostrannost pedagogické situace, jež se odehrávala pouze mezi učitelem a žákem (konverzace mezi žáky navzájem byla považována za nežádoucí), uniformita všech jedinců ve třídě, jejich pasivita ve výuce a nedostatečné zohlednění podprůměrných dětí, které nebyly schopné přizpůsobit se tempu výuky. Potlačována byla svým způsobem i individualita každého žáka, a to zejména v jeho samostatnosti a tvořivosti. Uvedený způsob vedení výuky převažoval až do 19. století. Počátkem 20. století byl stoupenci reformní pedagogiky zkritizován z výše uvedených důvodů a býval nahrazován projektovou, skupinovou či individualizovanou výukou.

Komenský se domníval, že kladením nepřiměřených a nevhodných nároků můžeme proces učení ztěžovat. Nabádal proto učitele, aby ve svých hodinách dbali zásad, které napomohou žákům učení co nejvíce zpříjemnit. Václavík (1997) uvádí výčet nejdůležitějších pedagogických principů, jež Komenský sám aplikoval ve své výuce a kterými se řídí učitelé v našem školství dodnes:

1. zásada názornosti,
2. zásada systematičnosti a soustavnosti,
3. zásada přiměřenosti,
4. zásada trvalosti,
5. zásada uvědomělosti,
6. zásada spojení teorie s praxí,
7. zásada aktivity.

#### 4.1.2 Pedagogika J. F. Herbarta

J. F. Herbart (1776–1841) byl mimořádný pedagog, filosof, psycholog a působil převážně v Německu. Podle jeho teorie probíhá výchovný proces ve třech rovinách: vedení, vyučování, mravní výchova (Václavík, 1997).

Při řízení (vedení) klade učitel důraz na to, aby se dítě podřídilo jeho vůli a bylo schopné se učit. Vyučování bývá úspěšné, je-li žák vhodně motivován. Hlavními prostředky vedení je podle Herbarta autorita a láska (Václavík, 1997).

Druhou rovinou je podle Herbarta vyučování, které má za cíl obohacovat, rozmnožovat a třídit představy žáků. Pod vlivem asociační teorie jmenuje 4 formální stupně vyučovacího postupu (Kasper, 2008):

1. Jasnost – žák se zahlubá do učiva a vytvoří si určitou představu.
2. Asociace – nová představa se spojuje s představami již dříve získanými.
3. Systém – dochází ke sdružování představ, vyvození pravidel, zobecnění.
4. Metoda – získané vědomosti jsou prakticky uplatněny při řešení konkrétních případů.

Svémi formálními stupni chtěl Herbart poukázat na to, že učitelova a žákova činnost ve výuce není pouhý souhrn ničím nespojených kroků, „*nýbrž předpokládá vnitřní souvislosti, jimiž jsou metodické postupy sjednoceny a zdůvodněny*“ (Kasper, 2008).

Václavík (1997) uvádí shodně s Kasperem (2008), že se ve druhé polovině 19. století objevovala snaha, aby všechny 4 stupně proběhly v rámci jedné vyučovací hodiny. Důsledkem bylo, že se struktura hodin stávala neměnnou (monotónní), což bylo později představiteli reformní pedagogiky kritizováno. Herbartovi následovníci se rovněž domnívali, že je možné aplikovat uvedené 4 stupně na jakoukoli látku a na jakoukoli pedagogickou situaci, tudíž se vytvořila mylná představa, že při dodržení určitých zásad je

možné naučit „všechny všemu“. Výsledná výuka tak mnohdy nerespektovala potřeby ani zájmy dítěte.

Třetí rovinou je podle Herbartu mravní výchova aneb výchova ke kázni. Herbart se věnoval tzv. teorii „výchovného vyučování“ (Kasper, 2008), jejímž úkolem nemělo být pouhé předávání znalostí, ale i podněcování mravního jednání žáků. Zastával názor, že je třeba stanovit přesná a jasná pravidla, která si žák osvojí a podle kterých se bude řídit.

## 4.2 Principy tradičního vzdělávání

Tradiční pedagogika vychází převážně z představ předních teoretiků, kteří zastávají přesvědčení týkající se „*vhodnosti nebo žádoucnosti určitých principů a modelů edukace a vytvářejí teoretické konstrukce o tom,*“ (Jonáková, 2012, in Průcha 2000) jakým způsobem by měla být edukace ve školách realizována.

Rok 1989 představoval ve vývoji českého školství zásadní přelom a hledaly se cesty, jak vzdělávací systém transformovat. Byly stanoveny tři základní cíle přeměny školství: demokratizace, humanizace, liberalizace (Václavík, 1997). Reforma usilovala o zachování tradic ve vzdělávacím systému, ale zároveň se chtěla přizpůsobit vývojovým pokrokům západoevropského školství.

Významnou změnu ve školství v České republice zapříčinil vznik rámcových vzdělávacích programů (RVP), na jejichž základě si školy mohly vytvořit vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP). RVP přinesly školám nejen větší volnost, ale otevřely i cestu k alternativnějšímu přístupu ve výuce (Spilková, 2004).

Smyslem a cílem vzdělávání je vedle poskytnutých znalostí i rozvoj klíčových kompetencí žáka, jež se podílejí na utváření jeho dovedností a postojů. Důraz je kladen na to, aby byla výuka podle RVP z hlediska jmenované triády vyvážená.

V etapě základního vzdělávání jsou jmenovány následující klíčové kompetence: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní (MŠMT, 2017).

## 4.3 Organizace výuky

Výuka ve standardních školách probíhá nejčastěji formou hromadného vyučování. Aby mohla být hromadná výuka efektivní a mohlo být vzděláváno hned několik dětí

najednou, je třeba zachovat homogenní složení tříd. Učitel má při této organizační formě ve třídě dominantní postavení a stanovuje tempo výuky (Václavík, 1997).

Pro uvedenou organizační formu je typické frontální uspořádání lavic. Nejčastěji se vyskytují tři řady stolků, přičemž žáci sedí obvykle podle předem stanoveného zasedacího pořádku v jedné lavici po dvou. Učitel má své místo vymezené vpředu za katedrou a na rozdíl od žáků se může po třídě volně pohybovat.

Dodnes zůstává zachován Komenského třídně hodinový systém, kde je základní jednotkou vyučovací hodina, která trvá zpravidla 45 minut. Všechny předměty, kterým se děti učí, jsou logicky uspořádány v rozvrhu hodin a vychází ze základních vědních disciplín (Skalková, 2007). Jednotlivé hodiny jsou od sebe odděleny krátkými 5–20minutovými přestávkami.

Podle Skalkové (2007) sestává klasická struktura hodiny ze tří částí, a to z úvodní, hlavní a závěrečné. Úvodní fáze hodiny slouží k navázání osobní komunikace mezi učitelem a žáky. Čas je věnován rovněž organizačním záležitostem, jako je např. zápis do třídnice či seznámení žáků s tématem konkrétní hodiny. Hlavní část by měla tvořit většinu času z celkové vyučovací hodiny, neboť je to fáze, ve které dochází k upevňování již probrané látky nebo k výkladu nového učiva. Učitel nejčastěji pracuje hromadně se všemi žáky, ale dává také prostor skupinovým či párovým pracím. Mnohem častější formou je však samostatná práce, při níž pracují žáci na zadaných úlohách individuálně. Závěr hodiny je věnován zhodnocení vyučovací hodiny jako takové, a to jak ze strany učitele, tak i samotných žáků.

Na začátku procesu plánování výuky musí být vždy zřetelně formulován konkrétní výukový cíl. Je důležité dbát na propojení cílů vzdělávacích s výchovnými, neboť obě složky prostupují lidským životem společně.

Z hlediska rozmanitosti výchovně vzdělávacích funkcí rozlišuje Skalková (2007) několik typů vyučovacích hodin: výkladové, motivační, procvičovací či hodiny zkoušení. Nejčastěji se však vyskytuje hodina smíšená, která zahrnuje prvky všech zmíněných typů, a obsahuje následující etapy (Náplavová, 2009, in Ouroda, 2004):

- Přípravná část – pozdravení žáků, administrativa (zápis do třídnice, omluvné listy), organizační záležitosti, úvod do tématu.
- Opakování – připomenutí tématu z předchozí hodiny, zopakování probrané látky, kontrola domácích úkolů.

- Fáze motivační – navození atmosféry, zdůraznění důležitosti dané látky („proč se to učíme, k čemu nám to bude, jak to můžeme v životě upotřebit?“).
- Fáze expoziční – seznámení s cílem výuky a jejím postupem. Žáci si osvojují učivo prostřednictvím vhodně zvolených forem, metod a prostředků.
- Fáze fixační – procvičování nového učiva na různých typech úloh a cvičení, upevňování látky.
- Fáze kontrolní – ověření, zda byl cíl výuky naplněn.
- Zadání domácího úkolu – s cílem dozvědět se, zda žák látku pochopil či nepochopil; možnost odhalení výskytu případných nejasností.

## 4.4 Metody výuky

Maňák se Ševcem (2003) definují výukovou metodu jako „*propojený soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků*“ vedoucích k dosažení edukačních cílů. Výběr vhodné metody je vždy v kompetenci učitele, nicméně jeho volba je závislá na mnoha faktorech (obsah učiva, intelektuální předpoklady žáků, organizační forma vyučování, materiální vybavení třídy, školy aj.).

V závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování se metody v průběhu let neustále proměňovaly. U Komenského můžeme poprvé zpozorovat slovně-názornou koncepci, která akcentovala skutečné poznávání a vnímání věcí pomocí smyslů. O několik let později přišel Herbart se svou teorií „formálních stupňů vyučování“, která se zakládala na mechanismu didaktického postupu a zdůrazňovala pamětní učení.

Mnohé tradiční metody, které jsou dodnes používány, čelí kritice, neboť nerespektují nový pohled na pozici žáka v edukačním procesu. Přívrženci reformní pedagogiky se neztotožňují s jejich direktivností a odmítají přehlížet potlačování aktivity a samostatnosti žáků.

Maňák se Ševcem (2003) rozlišují tři typy metod: klasické, aktivizující a komplexní. Součástí tradičního vyučování jsou převážně metody klasické, nicméně od 2. poloviny 20. století se postupně do vyučovacího procesu začínají promítat metody aktivizační, které se snaží překonávat stereotypy ve výuce a podporují tvořivost žáků. Bývají často využívány alternativními zařízeními (Maňák, 2011).

Komplexní metody dále rozšiřují výukové metody „*o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem více než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání*“ (Maňák, Švec, 2003).



Podle Maňáka a Ševce (2003) jsou v našem školství nejrozšířenější metody klasické. Rozdělují je do několika podkategorií:

1. metody slovní
  - a) monologické (výklad, vysvětlování, přednáška),
  - b) dialogické (dialog, řízený rozhovor, diskuse, brainstorming),
  - c) práce s učebnicí, textovým materiálem,
2. metody názorně-demonstrační (předvádění a pozorování, práce s obrazem, videem, animací, instruktáž),
3. metody dovednostně-praktické (napodobování, experiment, pokusy, produkční metody, manuální činnosti).

K nejvyužívanějším metodám v českém školství řadí Zormanová (2014) metody slovní. Mají tu výhodu, že umožňují nejrychlejší přenos obsahu, který je podáván v uceleném systému. Názorně-demonstrační metody vychází z Komenského pravidla, aby vše, co má být dětem představeno, vycházelo z jejich vlastního poznání. Zmíněné dovednostně-praktické metody se podílí na rozvoji psychomotorických dovedností dítěte.

Všechny zmíněné klasické metody nabízejí logické uspořádání učiva a zprostředkování složitě pochopitelného vzdělávacího obsahu (např. abstraktní učivo, poučky aj.). Problémem těchto metod je, že potlačují jakoukoli samostatnou aktivitu jedince, nevedou ho k samostatnému myšlení, tvořivosti a nerozvíjejí jeho komunikační schopnosti (Zormanová, 2012b).

Aktivizující metody se oproti klasickým metodám dostávaly do popředí zájmu až počátkem 20. století jako reakce na tzv. herbartovskou koncepci. Představitelé reformní pedagogiky nesouhlasili s pojetím žáka ve výuce jakožto „pasivním příjemcem informací“ a rozhodli se hledat takové cesty, které z žáka učiní „aktivní a tvořivou součást“ vyučovacího procesu. Oproti klasickým metodám se aktivizační metody nesoustředí pouze na kognitivní oblast, ale umožňují „propojení hlavy, srdce a ruky“ (Maňák, 2011). V naší tradiční výuce sice neustále převažuje užívání metod slovních a názorně-demonstračních, nicméně v poslední době nacházejí ve vyučování čím dál větší uplatnění právě metody aktivizující. Učitelé začínají vidět pasivitu žáků jako „brzdu“ edukačního úsilí a začínají si uvědomovat, že aktivita patří k nezbytnému procesu zdokonalování osobnosti, neboť je součástí všech životních projevů.

Maňák se Ševcem (2003) uvádí následující výčet aktivizačních metod:

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

Jak už bylo zmíněno, komplexní metody se řadí spíše k organizačním formám výuky. Maňák a Švec (2003) představují následující soupis komplexních metod:

1. frontální výuka,
2. skupinová a kooperativní výuka,
3. partnerská výuka,
4. individuální a individualizovaná výuka,
5. samostatná práce žáků,
6. kritické myšlení,
7. projektová výuka,
8. výuka dramatem,
9. učení v životních situacích,
10. sugestopedie a superlearning.

Podle Zormanové (2014) je tradiční systém vzdělávání nejčastěji postaven na frontální výuce s dominantním postavením učitele, který po celou dobu řídí a usměrňuje činnost žáků. Orientace výuky je založená převážně na kognitivních procesech. Komunikace učitele směrem k žákům je převážně jednosměrná a má formu jakéhosi řízeného rozhovoru. Často bývá do výukového procesu zařazována samostatná práce žáků, a to zejména ve fázi procvičování nové látky například z učebnice či s využitím pracovního listu. Své uplatnění v rámci frontální výuky nachází i partnerská a skupinová výuka. Jejich funkce spočívá zejména v uvolnění převažujícího rázu „frontálnosti“, aniž by byla narušena její organizace. Zbylé metody do výuky v rámci inovací vzdělávacího procesu taktéž pronikají, ale oproti zmíněným metodám je jejich procento výskytu stále ještě zanedbatelné (Zormanová, 2012a).

## 4.5 Hodnocení

V běžných standardních školách slouží jako zpětná vazba žákům i jejich rodičům klasifikace. Jedná se o takový způsob hodnocení, kdy je žákovi za jeho výkon udělena známka ve stupních 1–5, a to na základě toho, jak moc byl při práci úspěšný. V pololetí je žák ohodnocen za kvalitu práce a učební výsledky, jichž dosáhl za celé klasifikační období.

Smyslem sumativního hodnocení je poskytnout žákovi celkový přehled o jeho dosažených výkonech (Slavík, 1999).

Podle Skalkové (2007) je známkování velice rychlý a pro učitele z hlediska času velmi ekonomický způsob hodnocení, přináší však s sebou mnoho rizik. Hodnocení je mnohdy neobjektivní (každý žák je nucen vynaložit jinou míru úsilí) a vede k tzv. „škatulkování“ žáků na základě studijních výsledků (Slavík, 1999).

V poslední době probíhají debaty o způsobech hodnocení žáků, jejichž cílem je zaběhnutý trend tradičních škol změnit. Pro Míkovou (Metodický portál RVP, 2019) je efektivnější variantou slovní hodnocení, neboť na rozdíl od klasifikace umožňuje všestrannou analýzu žákova výkonu. Nesoustředí se pouze na vyhodnocení výsledného produktu, ale monitoruje i průběh práce. Slovní hodnocení bylo zavedeno na školách v České republice v roce 2005, ale z hlediska časové náročnosti se příliš nevyužívá.

Učitel je nucen během celého školního roku vést řádnou evidenci hodnocení a klasifikace žáků. Výsledná známka v pololetí zahrnuje práci žáka za celý půl rok. Patří sem známky z průběžných a kontrolních testů, písemných prací a z ústního zkoušení. Učitel přihlíží k žakově připravenosti na hodiny (plnění domácích úkolů) a jeho zájmu o daný předmět (aktivita v hodině).

Na základních školách bývají hojně využívány formy odměn a trestů. Jejich cílem je regulovat nekázeň ve vyučování, a naopak posilovat žádoucí chování dítěte. Podle Koláře (2009) patří mezi nejvyužívanější odměny pochvala. Udává žákovi zpětnou vazbu o tom, že jeho počínání bylo správné. Pokud ji učitel umí vhodně používat, může své žáky motivovat k opakovanému vykonávání dobrých výsledků. Pochvaly však mají i svá úskalí. Jsou-li např. využívány v nadbytečné míře, mohou u jedince snížit vnitřní zájem o činnost jako takovou.

Co se týče trestů, ty mají z hlediska své podstaty mnohem menší účinek než pochvaly. Aby učitelé ve škole posílili kázeň svých žáků, využívají nejrůznějších administrativních opatření (poznámky do žakovské knížky, černé puntíky, mínusové body), někteří se uchylují k trestům, jako je např. vyloučení žáka z kolektivu (přesazení), omezení jeho volného času („poškola“) či písemným trestům (úkol navíc, test za trest). Kolář (2009) argumentuje tím, že tresty neřeší příčiny nevhodného chování, ba ani neukazují správný model toho správného a „žádoucího“. Jejich účinek je poměrně krátkodobý.

# 5 Montessori pedagogika a současná škola

## 5.1 Srovnání Montessori a tradiční pedagogiky

V předchozích kapitolách byly představeny dvě odlišné pedagogické koncepce, a to výchovně-vzdělávací systém Marie Montessori a koncept tradičního vzdělávání, který je v České republice charakteristický pro většinu běžných škol.

Nyní je třeba provést komparaci obou forem a vymežit základní rozdíly mezi Montessori a tradiční pedagogikou. K tomu poslouží následující tabulka, která porovná obě koncepce jak z hlediska vlastností, tak i didaktických prostředků, jež se v daných systémech uplatňují. Některé charakteristiky jednotlivých přístupů vychází z Rýdla (1999a, Průcha, 2012), jiné jsou souhrnem obou koncepcí z předchozích kapitol.

<b>MONTESSORI PŘÍSTUP</b>	<b>TRADIČNÍ PŘÍSTUP</b>
důraz na sociální rozvoj	důraz na kognitivní oblast
důraz na tvořivost a iniciativu žáků	důraz na vědomosti
důraz na spolupráci	převaha výkonové soutěživosti
důraz na objevování věcí a vnitřní motivaci	důraz na pamětní učení a vnější motivaci (systém odměn a trestů)
svobodná volba žáka ohledně pořadí a rozsahu zadaných úkolů	žák plní úkoly dle zadání učitele
rozvrh a organizace dne vycházejí ze zájmů a potřeb dětí	výuka probíhá podle pevného rozvrhu hodin a jednotné organizaci dne
smíšené věkové skupiny (heterogenní třídy)	stejně věkové skupiny (homogenní třídy)
vzdělávání jsou otevřeny i prostory mimo třídu a školu	vzdělávání je omezeno prostorem třídy
respektování senzitivních období dítěte	program reflektuje senzitivní období dítěte pouze zčásti
volnost pohybu ve výuce, pohyb není chápán jako rušivý element	každý má ve třídě své přidělené místo, pohyb je chápán jako rušivý element

dítě si určuje vlastní rychlost učení tak, aby si upevnilo informace	učitel vymezí dítěti specifický čas na práci
chyba je chápána jako přirozený jev; důraz na vlastní odhalení chyb	chyba je chápána jako nežádoucí jev; chyby jsou opravovány učitelem
učitel v roli poradce a partnera, jeho role je nenápadná; dítě je aktivním činitelem v procesu učení	učitel v roli vůdčí osobnosti (autority), má dominantní postavení ve výuce; dítě je v roli pasivního příjemce informací
uplatnění mnohých vyučovacích forem (forma rozhovoru, skupinové a individuální práce, projektové vyučování)	převaha hromadné výuky s využitím samostatné a partnerské práce
širší škála využívaných metod ve výuce (slovní, názorně-demonstrační, dovednostně-praktické...)	převaha metod slovních (výklad, řízený rozhovor, práce s učebnicí)
smyslové materiály pro rozvoj fyzického zkoumání	materiály převážně pro rozvoj vědomostí a poznatků
slovní hodnocení	hodnocení formou klasifikace (známkování)
přirozeně otevřené pro inkluzi.	problémová implementace inkluze.

Z výše uvedené tabulky je možné usoudit, že alternativní školy jsou inspirujícím zdrojem pokroku. Na rozdíl od tradičních škol totiž sdílejí požadavky, které jsou sice v našem školství teoreticky uznávané, zatím však stále ještě ne tak praktikované (respektování osobnosti žáků, vhodné uspořádání školního prostředí aj.). V tomto ohledu vykazují alternativní školy náskok.

Cílem podle Štampacha (2000, in Průcha, 2012) není alternativní model převzít a nahradit jím dosavadní školství. Tradiční systém vzdělávání je podle něj stabilní, otevřený a stojí za ním letité zkušenosti.

Nejdeálnější řešením by byla podle Průchy (2012) transformace inovací z alternativních škol do nealternativních (standardních) škol. Tím by se podle něj usnadnil pokrok v celkovém systému školního vzdělávání. Problém je, že transfer informací není tak jednoduchý, jak by se mohlo na první pohled zdát. Alternativní školy

často vykazují dogmatické lpění na vlastních idejích, přístupech a vůči vědeckým a pedagogickým výzkumům se staví izolovaně, až odmítavě.

Další problém vidí Průcha (2012) v tom, že jsou poznatky a zkušenosti alternativních škol do jisté míry subjektivizovány a nejsou posuzovány jako výsledky dlouhodobých teoretických a praktických pokusů.

**II.**  
**PRAKTICKÁ ČÁST**

## 6 Vlastní šetření

### 6.1 Metodologie pedagogického výzkumu

V pedagogice rozlišujeme dva typy výzkumu – kvalitativní a kvantitativní. K dosažení požadovaného cíle práce bylo zvoleno kvalitativní výzkumné šetření s využitím metod přímého pozorování a nestrukturovaného rozhovoru.

Kvalitativní výzkum „*klade důraz na výklad zkoumaných jevů a procesů na základě toho, jak je vidí a prožívají samotní účastníci těchto dějů*“ (Bogdan, Biklen, 1992, in Průcha, 2017). Jeho výhodou je, že zachycuje přirozená prostředí se svými subjekty a všemi situacemi taková, jaká skutečně jsou. Oproti kvantitativnímu výzkumu se kvalitativní výzkum zabývá zkoumanou problematikou intenzivněji a v delším časovém horizontu. Výzkumník pracuje přímo v terénu a jeho hlavní úkol spočívá v tom, aby objasnil důvody chování a jednání jedinců v daném prostředí a aby vypátral, jakým způsobem organizují své všednodenní aktivity a interakce.

Metoda pozorování patří k jedné z nezákladnějších technik sběru dat. Pomocí ní je možné zaznamenat projevy chování a interakce pozorovaných objektů (osob) v přirozeném prostředí. Pro Chrásku (2016) je důležité, aby se badatel účastnil probíhajících aktivit, ale aby do nich nijak nezasahoval. Autorka uskutečňovala metodu přímého pozorování ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách v přirozeném prostředí třídy.

V rámci šetření byl využit jako doplněk k pozorování nestrukturovaný rozhovor. Oproti strukturovanému rozhovoru se v průběhu interakce spoléhá na spontánní generování otázek, což je efektivní způsob při zúčastněném pozorování v terénu. Dotazovaný si vůbec nemusí uvědomit, že jde o rozhovor, neboť zodpovídá otázky v přirozeném průběhu interakce. Nejčastěji se tato metoda využívá za účelem hlubšího porozumění danému jevu v konkrétní situaci. V našem výzkumu bylo neformální dotazování uskutečňováno ve škole, a to v průběhu výuky i mimo ni. Hlavními respondenty nestrukturovaného rozhovoru byli učitelé a žáci.

### 6.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo provést komparaci výuky českého jazyka a literatury v Montessori zařízení s výukou na běžné základní škole, zjistit, jaké přístupy



se ve výuce uplatňují, a popsat, jaké didaktické prostředky se podílí na naplnění výchovně-vzdělávacích cílů.

Na základě získaných poznatků bylo cílem vyhodnotit klady a zápory obou pedagogických koncepcí a zjistit, jakým způsobem naplňuje Montessori zařízení principy inkluzivní školy.

Samotný výzkum byl inspirací pro vytvoření návrhu Montessori metod, postupů, forem práce a pomůcek, prostřednictvím kterých je možné obohatit výuku na běžné základní škole.

### 6.3 Výzkumný vzorek

Šetření probíhalo na druhém stupni dvou vybraných základních škol. Vzhledem k tomu, že se autorka zavázala k anonymitě v rámci získaných dat a údajů, nebudou v práci názvy škol uvedeny. Aby byly jednotlivé instituce od sebe odlišeny, zvolili jsme pro ně písmenné označení – základní škola A (ZŠ A), základní škola B (ZŠ B).

**Základní škola A** je umístěna v širším centru obce a se svým počtem 320 žáků se řadí mezi středně velké vzdělávací instituce. Do školy dochází převážně místní děti, ale najde se i pár jedinců ze vzdálenějšího či dalekého okolí. V ZŠ je možné vzdělávat žáky podle dvou vzdělávacích programů, a to „Škola pro život“ a „Montessori“.

Škola nabízí celkem 3 oddělení s výukou podle Marie Montessori. V prvním oddělení se vzdělávají žáci 1.-3. tříd, ve druhém 4.-6. tříd a ve třetím 7.-9. tříd. Z důvodu velkého zájmu o alternativní výuku byly zřízeny rovněž paralelní třídy. Výuka podle metody Marie Montessori probíhala několik let pouze na 1. stupni, před několika lety se však vedení školy po vzoru jiného školského zařízení rozhodlo vybudovat druhý stupeň. V každé třídě se vzdělává přibližně 22 dětí. Učitelský sbor Montessori oddělení je tvořen celkem ze 13 pedagogických pracovníků, přičemž 3 z nich plní funkci asistentů. Většina učitelů je absolventy různých magisterských programů zaměřených na učitelství. Aby však mohli vzdělávat žáky metodou Montessori, museli si svou kvalifikaci doplnit v rámci dvouletého Montessori diplomového kurzu.

V Montessori oddělení se vzdělávají převážně děti, které prošly mateřskou školou stejného zaměření. Menší část tvoří děti, jež byly rodiči v průběhu roku z běžné školy přeřazeny. Mezi hlavní důvody, které vedly některé žáky a jejich rodiče ke změně školy, patřil zejména školní neúspěch (z velké části spojený s nedostatečným pochopením SVP žáků ze strany učitelů) a šikana ze strany spolužáků. Ve většině

případů se však děti z běžných škol nedokáží na Montessori systém adaptovat ani v průběhu několika let, proto dává škola u zápisu přednost spíše těm dětem, které jsou s metodou Montessori spjaté již od školky. Jejich výhodou je, že mají v sobě již od útlého dětství vypěstované pracovní návyky, umí pracovat samostatně a nepotřebují neustálý dohled pedagogického pracovníka, který by řídil jejich činnost. Naopak děti z běžných škol jsou navyklé pracovat podle přesně stanovených pokynů a bez působící autority mají často problém převzít zodpovědnost za svou práci. Pro potřeby Montessori tříd funguje i samostatná školní družina.

Žáci programu „Škola pro život“ jsou vzděláváni podle principů tradiční pedagogiky s důrazem na rozvoj v oblasti informačních technologií. První stupeň je tvořen paralelními třídami s počtem přibližně 21 žáků na třídu, na druhém stupni jsou čtyři samostatné třídy od 6. do 9. ročníku a v každé z nich se vzdělává průměrně 24 dětí. Učitelský sbor tradičního systému je tvořen ze 17 pedagogických pracovníků a 6 asistentů.

Žáci obou programů se vzdělávají společně v jedné budově. Výuka podle Marie Montessori je realizována v prvním patře školy, kde se nachází všechny smíšené třídy prvního i druhého stupně, učitelský kabinet a zmíněná školní družina. Prostory druhého a třetího patra jsou určeny žákům a pedagogům druhého stupně tradičního systému vzdělávání. Pro první stupeň základní školy tradičního zaměření je zřízena samostatná budova. Poradenské služby obou vzdělávacích programů jsou ve škole zajišťovány výchovným poradcem.

Samotný výzkum probíhal na základní škole A po dobu 3 týdnů, a to jak ve výuce vystavěné na principech Marie Montessori, tak v rámci výuky využívající metody tradičního systému. Vzhledem ke studijní aprobaci autorky byl výzkum orientovaný pouze na druhý stupeň základní školy.

Výuka využívající metodu Marie Montessori byla hospitována na základní škole A ve dvou paralelních, věkově smíšených třídách 4.-6. ročníku a v jedné heterogenní třídě 7.-9. ročníku. Hospitace ve výuce tradičního charakteru proběhly v 7. a 8. třídě.

**Základní škola B** je umístěna v centru krajského města. S kapacitou 540 žáků se řadí k větším vzdělávacím institucím. Jedná se o standardní školu s paralelními třídami (výjimečně i třemi v ročníku). Některé třídy jsou zaměřené na rozšířenou výuku anglického jazyka, jiné se orientují na rozvoj v oblasti tělesné výchovy. Učitelský sbor je tvořen z 31 pedagogických pracovníků. Součástí týmu je kromě výchovného poradce

také speciální pedagog, který zajišťuje speciálně pedagogickou intervenci. Průměrný počet dětí ve třídě je 25.

Jednotlivé hodiny českého jazyka a literatury byly na základní škole B hospitovány v rámci několika vyučovacích jednotek po dobu jednoho týdne, a to v 7. a 8. ročníku.

## 6.4 Průběh výzkumu

Realizace praktické části práce probíhala na zmíněných základních školách v rozmezí jednoho měsíce. Začátkem září roku 2019 jsme kontaktovali zmíněné školy a získali povolení k výzkumu.

Koncem září proběhla první hospitace v Montessori zařízení a v průběhu měsíce října jsme již hospitovali v obou zmíněných školách. První týden jsme docházeli pouze do Montessori oddělení. Nikdy dříve jsme se s alternativní pedagogikou nesetkali, proto jsme chtěli získat o procesu fungování systému ucelené informace. Do základní školy A jsme docházeli pravidelně na osmou hodinu, abychom byli přítomni na ranní elipse. Poté jsme byli po celé dopoledne přímými účastníky ve výuce, pozorovali jsme činnost dětí a pedagogických pracovníků, shromažďovali informace, pořizovali fotografické záběry a vedli rozhovory s učiteli a žáky za účelem hlubšího porozumění Montessori pedagogiky.

Soustředili jsme se převážně na výuku českého jazyka, která probíhala v rámci jednotlivých bloků. Mezi jednotlivými třídami jsme mohli libovolně přecházet, což nám umožnilo nahlédnout do různých typů výuky. Zaměřili jsme se na osobnost učitele a jeho výběr organizačních forem, metod a prostředků ve vyučování, stejně tak jsme monitorovali jeho interakce se žáky. Naše pozornost směřovala také na činnosti dětí ve výuce. Zajímalo nás, jakým způsobem si žáci volí jednotlivé činnosti, jak si práci plánují a zda skutečně dokáží převzít zodpovědnost sami za sebe, nejsou-li pedagogem řízeny. Během dopoledních bloků jsme si pečlivě vedli záznamy o výuce, které budou reflektovány a podrobněji analyzovány v následujících kapitolách práce.

V příštích 14 dnech jsme na základní škole A střídavě docházeli do Montessori oddělení a do klasické (tradiční) výuky, která probíhala ve stejné budově o patro výše. Zde jsme postupovali úplně stejně jako v Montessori třídách a vedli si podrobné záznamy o průběhu vyučování. Zaměřili jsme se zejména na časové rozvržení hodiny, výběr aktivit, ale pozorovali jsme rovněž zapojení žáků ve výuce. Poslední týden v říjnu jsme docházeli do základní školy B.

Naším cílem bylo zmapovat situaci týkající se výuky českého jazyka a literatury jak v alternativním systému Marie Montessori, tak v klasické výuce založené na principech tradiční pedagogiky. Níže se nachází souhrnný výčet oblastí, na něž jsme se při výzkumu zaměřili:

- atmosféra školy a třídy,
- organizace výuky,
- popis použitých metod a pomůcek,
- motivace žáků ve výuce,
- role učitele ve výuce,
- efektivnost výuky z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí,
- zapojení žáků se SVP do procesu vzdělávání.

## 7 Hospitace v Montessori zařízení

V kapitole budou popsány a následně podrobně reflektovány záznamy z hodin realizovaných v Montessori zařízení. Pro zachování přehlednosti jsme zvolili formu deníkového záznamu, která nám umožňuje zachovat informace v chronologickém pořadí. První hospitace bude detailněji rozvedena, neboť jsme chtěli podrobněji představit harmonogram celého dne, který se významně liší od denního plánu na běžné škole.

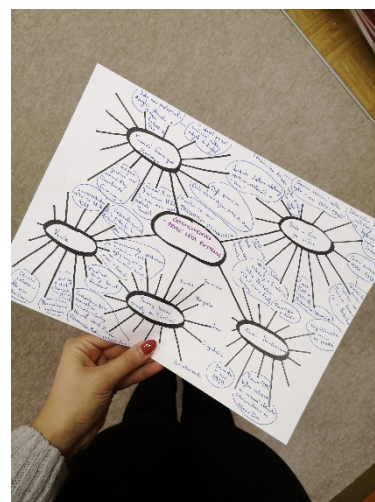
### 7.1 Záznamy o průběhu vyučovacích hodin

#### *Hospitace 1*

*(7. – 9. ročník)*

Vyučování začíná v 8 hodin společnou elipsou na koberci. Paní učitelka nejprve projednává s žáky organizační záležitosti týkající se péče o třídu. Každý žák je jednou měsíčně pověřen nějakým úkolem, jehož plněním přispívá k budování pozitivního klimatu školní třídy (zalévání květin, třídění odpadu, organizace nástěnek, kontrola počítače...). Děti si tak mají možnost uvědomit, že jsou součástí prostředí, které si samy vytváří a za které jsou samy zodpovědné.

Dále paní učitelka připomíná žákům odevzdání myšlenkových map, ve kterých by měla být zanesena témata jednotlivých předmětů, kterým se žáci po celý měsíc věnovali. Mapy mají tu výhodu, že lépe zpřehlední zvládnuté učivo a učitel má díky nim zpětnou vazbu o tom, čím se žáci v poslední době zabývali. Struktura myšlenkové mapy je libovolná. Jedna dívka si např. na každý papír A4 rozvrhla konkrétní předmět (viz Obrázek 2) a učinila si z myšlenkové mapy jakýsi přehled probraných témat, který následně doplnila nejdůležitějšími výpisky k daným okruhům.



*Obrázek 2 -  
Myšlenková mapa z dějepisu*

Po elipse následuje plánování práce na daný den. Žáci si vybírají ty činnosti, kterým se chtějí věnovat. V každém bloku mají k dispozici nabídku různých předmětů a aktivit (viz Obrázek 3). Záleží však pouze na nich samotných, zda si z nabízených činností něco vyberou, nebo budou chtít pracovat na svém vlastním zvoleném úkolu. Výjimku tvoří výuka cizích jazyků, která je povinná pro všechny.

V dopoledním bloku je v daný den nabízena výuka zeměpisu (téma: Velký korálový útes) a výuka dějepisu (téma: Mimoevropské starověké kultury). Pokud se žák rozhodne, že se chce zabývat například českým jazykem či výtvarnou výchovou, má na to plné právo. Podmínkou je, že si musí do svého indexu zapsat předmět, téma nebo činnost, které se bude věnovat. Paní učitelka následně stvrzuje svým podpisem denní plán každého žáka.

	Klára	Monika
8:00 - 8:30	elipsa- plánování práce	
8:30 - 9:30	Zem- velký korálový útes	Děj + PV Mimoevropské starověké kultury- umění
9:30 - 10:00	SVACINA	SVACINA
10:00 - 10:45	Čj- příprava na přijímací zkoušky	VJ + PV vyřezávání ze sádky
10:45 - 11:30	Čj- slovesný vid	Kř + P Sarkofág Tutanchamóna- diakonizování
11:30 - 12:15	Dokončování, kontrola+ závěrečná elipsa	Sarkofág Tutanchamóna- diakonizování
12:15 - 12:45	oběd	oběd
12:45 - 13:30	DOBROVOLNÝ FILMOVÝ KLUB	DOBROVOLNÝ FILMOVÝ KLUB
13:30 - 14:15		

Obrázek 3 - Denní plán

Plánování práce však není na škole úplně bez omezení. Během každého týdne musí děti splnit alespoň jednu aktivitu z českého jazyka, matematiky, angličtiny, biologie, dějepisu, zeměpisu, fyziky a chemie. O výběru tématu si rozhoduje žák sám.

V druhém dopoledním mají žáci možnost se zúčastnit přípravy na přijímací zkoušky z českého jazyka. Zájem projevíly pouze tři žákyně – dvě z devátého ročníku a jedna ze sedmé třídy. Ostatní děti pracují na jiných úkolech. Paní učitelka odvádí dívky do menší učebny, kde se společně věnují interpunkci. Dívky čtou postupně věty z textu a mají se rozhodnout, kam by umístily interpunkční znaménko, aby byla věta gramaticky správně. Úkol činí problém všem třem přítomným žákyním, proto se paní učitelka rozhodne látku znovu zopakovat. Překvapilo nás, že všechny tři žákyně oslovují paní učitelku jejím křestním jménem. Pokud něčemu nerozumí, nebojí se otevřeně zeptat, a pokud nevědomost přetrvává, nezakrývají ji.

V druhé části výuky opakuje paní učitelka se žákyněmi rozdíl mezi „souslovím“ a „spojením slov“. Rozdá dívkám lístečky s různými pojmy a žákyně mají za úkol roztřídit pojmy do dvou sloupců podle toho, o jaký jev se jedná. Do úkolu se aktivně zapojují dívky z devátého ročníku, neboť pro ně je látka pouhým opakováním. Žákyně sedmého ročníku pouze přihlíží, protože o pojmech slyší poprvé. Závěrečnou kontrolu provádí paní učitelka slovy: „Vidím jednu chybu v prvním odstavci.“ Žákyně jsou nucené společnými silami chybu odhalit, což se jim podaří na první pokus. Přihlízející dívka ze sedmé třídy látku nechápe, neboť jí oba sloupce pojmů připadají podobné. V tomto okamžiku vyzve paní učitelka obě její starší spolužačky, aby dívce látku vysvětlily. Po 5 minutách je už žákyně

schopná sama tvořit různé příklady na sousloví i spojení slov, neboť jí její kamarádky pomohly látku objasnit.

V závěru hodiny se všechny tři žákyně věnují konkrétnímu didaktickému testu ze sbírky úloh „Testy 2020 z českého jazyka“. Vyučující nejprve přečte dívkám text a žákyně se mají posléze rozhodnout, zda jednotlivé výpovědi vychází z textu či nikoli. Jsou vedeny k tomu, aby své tvrzení podložily vhodnými argumenty. Jelikož čas hodiny vypršel, dostávají žákyně zbytek úloh za domácí úkol. Paní učitelka obstará dívkám kopie testu a příští pátek je naplánovaná společná diskuse nad vyskytnuvšími nejasnostmi. Řešení bude žákyním poskytnuto v průběhu následujícího týdne, takže si budou moci své výsledky samy v předstihu zkontrolovat.

Tématem následujícího bloku je slovesný vid. Výuka se však nekoná, neboť o ni nikdo neprojevil zájem. Současně s hodinou českého jazyka probíhá spojený blok výtvarné výchovy a pracovních činností, kterého se účastní většina žáků ze třídy.

Jelikož jsou všichni zaměstnání, má paní učitelka čas na individuální výuku s jedním žákem, který potřebuje dovysvětlit slovní druhy a větné členy. Později jsme se dozvěděli, že má chlapec vypracovaný IVP z důvodu vývojové poruchy chování, poruchy pozornosti a specifických poruch učení (dyslexie, dysgrafie). V páté třídě odešel z běžné základní školy, neboť byl šikanován spolužáky (podle jeho slov i učiteli). Látku ve škole zvládal s velkými obtížemi, což se následně projevilo v jeho chování. Trpěl neutišitelnými záchvaty zuřivosti, které byly důsledkem jeho emocionální deprivace. V Montessori zařízení je chlapec nyní čtvrtým rokem a podle slov paní učitelky se jeho stav výrazně zlepšil. Chlapec nám o několik dní později v soukromém rozhovoru sám od sebe poskytl informaci, že v Montessori škole zažil pouze jeden záchvat, a to z důvodu vyprovokování jeho spolužákem.

Vysvětlování látky pro chlapce z 9. ročníku probíhá velmi zjednodušeně. Paní učitelka názorně chlapci ukazuje, jak se slovní druh tzv. „ohýbá“ popř. „neohýbá“. Pracují společně s několika slovy, na kterých si dané slovní druhy demonstrují. Až poté přijde na řadu konkrétní věta. Chlapec se nedokáže dlouho soustředit, je neklidný, proto se ho vyučující ptá, zda by si chtěl udělat krátkou přestávku. Žák chce však ještě pracovat. Dokončí společně jednu větu a domluví se na tom, že zbytek dodělají za chvíli. Chlapec si potřebuje chvíli odpočinout a nové vědomosti vstřebat. Žák se s námi rozpovídá na téma, které je mu nejbližší, a to vaření. Po krátké pauze, která odvedla jeho myšlenky jiným směrem, se opět s paní učitelkou pouští do práce. Nyní je mnohem koncentrovanější.

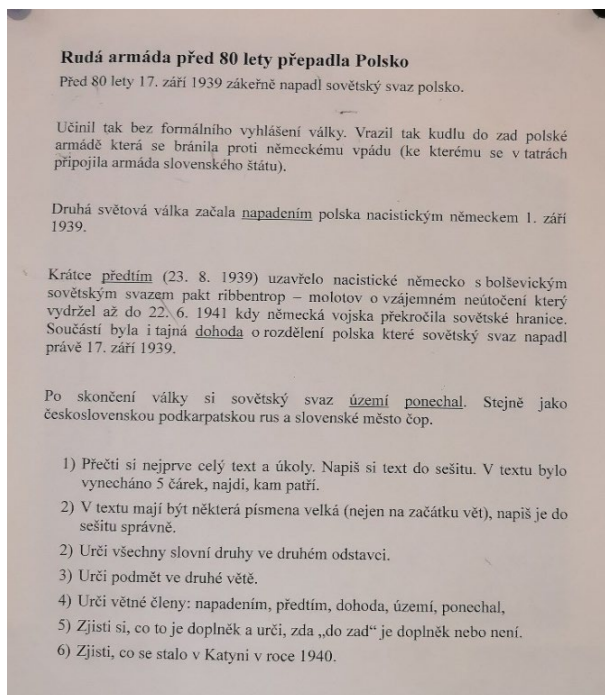
Společně se věnují větnému členu – podmětu, který následně hledají v textu. Je zřejmé, že vyžadovat po chlapci znalost např. „doplňku“ je nemožné. Paní učitelka po něm nebude vyžadovat všechny větné členy. Spokojí se s tím, pokud žák správně vysvětlí funkci základní skladební dvojice a bude ji umět vyhledat v textu.

## **Hospitace 2**

(7. – 9. ročník)

Ranní elipsa probíhá déle než obvykle. Řeší se výchovné problémy konkrétních chlapců ze třídy, kteří svými hlučnými projevy ruší ostatní žáky při práci. Paní učitelka neplní funkci rozhodčího, ale pouze koriguje diskusi. Je na žácích, aby vymysleli řešení, které by bylo vhodné pro všechny strany. Děti se nebojí otevřeně mluvit o svých pocitech, přesto je možné upozorovat soudržnost chlapců a pospolitost dívek. Všichni se nakonec přiklání k řešení, aby chlapci dostali ještě jednu šanci. Pokud by však i nadále rušili ostatní při práci, byli by rozsazeni.

V 8:45 již pracuje každý sám na zvoleném úkolu. Někteří žáci řeší tzv. „větu týdne“ (viz Obrázek 4), která se týká gramatické části českého jazyka. Od vyučující jsme se



**Rudá armáda před 80 lety přepadla Polsko**  
Před 80 lety 17. září 1939 zákeřně napadl sovětský svaz Polsko.

Učinil tak bez formálního vyhlášení války. Vrazil tak kudlu do zad polské armádě která se bránila proti německému vpádu (ke kterému se v tatrách připojila armáda slovenského štátu).

Druhá světová válka začala napadením Polska nacistickým Německem 1. září 1939.

Krátce předtím (23. 8. 1939) uzavřelo nacistické Německo s bolševickým sovětským svazem pakt Ribbentrop – Molotov o vzájemném neútočení který vydržel až do 22. 6. 1941 kdy německá vojska překročila sovětské hranice. Součástí byla i tajná dohoda o rozdělení Polska které sovětský svaz napadl právě 17. září 1939.

Po skončení války si sovětský svaz území ponechal. Stejně jako československou podkarpatskou rus a slovenské město Čop.

- 1) Přečti si nejprve celý text a úkoly. Napiš si text do sešitu. V textu bylo vynecháno 5 čárek, najdi, kam patří.
- 2) V textu mají být některá písmena velká (nejen na začátku vět), napiš je do sešitu správně.
- 3) Urči všechny slovní druhy ve druhém odstavci.
- 4) Urči podmět ve druhé větě.
- 5) Urči větné členy: napadením, předtím, dohoda, území, ponechal.
- 6) Zjistí si, co to je doplněk a urči, zda „do zad“ je doplněk nebo není.
- 7) Zjistí, co se stalo v Katyni v roce 1940.

Obrázek 4 - Věta týdne

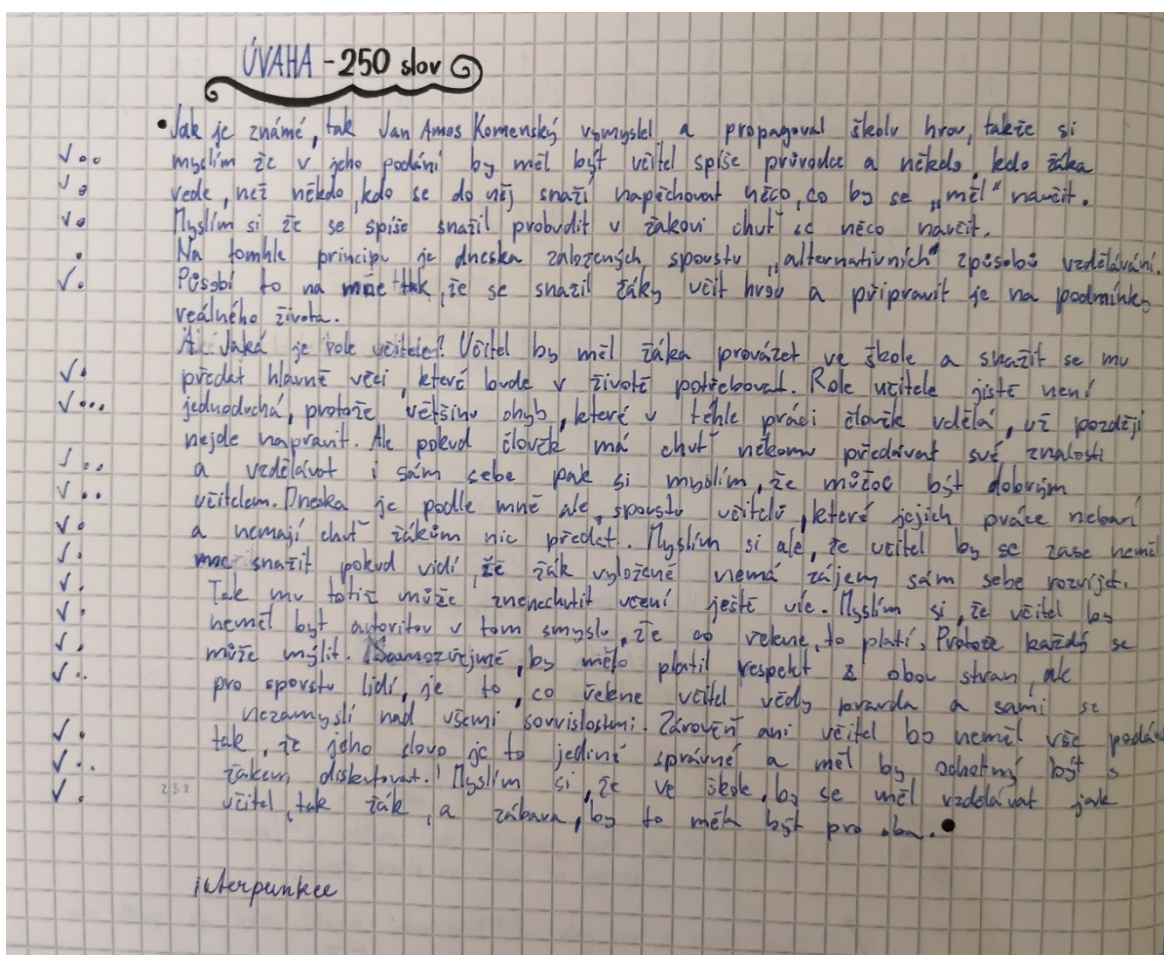
dozvěděli, že je tento typ úkolu zavedený teprve od září. Každé pondělí vyvěsí paní učitelka novou „větu“ na nástěnku a žáci mají týden času na její vypracování. Spolu s novou větou se automaticky objevuje i správné řešení té předchozí, aby si žáci mohli zkontrolovat své výsledky. Pokud by se potýkali s nějakými nejasnostmi, osloví paní učitelku, která jim buď látku vysvětlí, nebo je odkáže na vhodný zdroj pomoci. Hotové a zkontrolované věty odevzdávají žáci vyučující k podpisu.

V průběhu volné fáze jsme se zaměřili na konkrétní žáky, kteří se zaobírali českým jazykem. Jedna dívka nám sdělila, že řeší „větu týdne“ teprve poprvé. Tři předchozí věty nestihla, neboť se věnovala jiným činnostem. Čeština jí podle jejích slov příliš nejde, protože pochází z jiného kulturního prostředí. Jiný chlapec nejprve opíše daný text do sešitu a začíná s řešením úlohy číslo 6.



Došel si pro učebnici dějepisu a vyhledává informace, které se týkají události v Katyni. Další chlapec opíše zadání úloh stejně jako jeho spolužák, úkoly však řešit nezačne. Namísto toho zavře sešit a jde se věnovat jiné činnosti. Zajímá nás, zda bude úkol „s větou“ dokončovat, či nikoli. Z jeho slov se dozvídáme, že bude na úloze pracovat doma, neboť má nyní před sebou ještě povinnosti, které jsou z časového důvodu přednější.

Jedna žákyně devátého ročníku pracuje na opravě úvahy (viz Obrázek 5), která byla součástí předchozí „věty týdne“. Zaujalo nás, jakým způsobem je v Montessori zařízení slohová práce opravována. Chyby nejsou v textu podtrženy ani jakkoli vyznačeny, jako je tomu v tradiční škole, ale znázorňují se pomocí teček. Počet teček na začátku řádku značí počet chyb v něm. Žák je nucen sám chybu vyhledat a následně opravit.



Obrázek 5 - Úvaha

Jedna žákyně se přesunula do klidnější části místnosti na koberec a čte si. Ve třídě je pro žáky zřízena rovněž menší knihovna s nabídkou děl různých žánrů. Pokud má žák práci hotovou nebo se chce na chvíli odreagovat, může si kdykoli dojít pro knihu a věnovat se četbě. Vyučující nám sděluje, že mají žáci povinnost přečíst 6 titulů za rok, které musí

následně zpracovat formou čtenářského deníku. Pro výběr knih nejsou stanovena žádná omezení.

### ***Hospitace 3***

*(4. – 6. třída)*

Dnešní hospitace českého jazyka probíhá ve spojené třídě dětí 4. – 6. ročníku. V 8 hodin se všichni schází na koberci na ranní elipsu. Paní učitelka vede rozhovor se žáky, ptá se jich, jak se dnes vyspali, co se u nich odehrálo nového a zda ví, čím se dnes budou zabývat. Každý žák je vyzván ke slovu a sděluje ostatním povinnosti, které ho čekají. Překvapuje nás, že všechny děti přesně vědí, co budou dnes dělat a čím se dnes chtějí zabývat. Po ukončení elipsy odchází žáci v tichosti na své místo a připravují si pomůcky na činnost, která je čeká. Děti z páté a šesté třídy zůstávají po dohodě s paní učitelkou na elipse, kde se budou věnovat jednotlivým cvičením z českého jazyka.

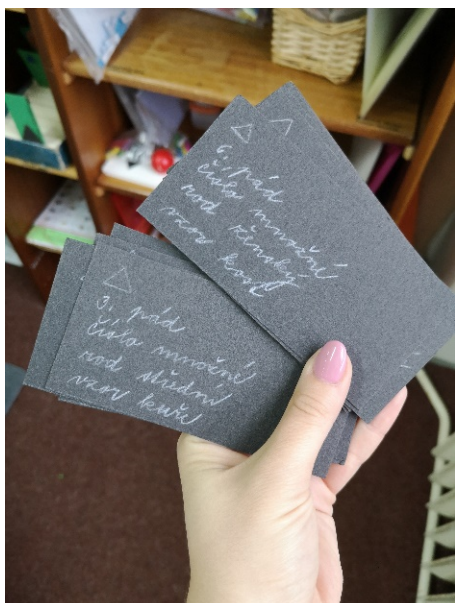


*Obrázek 6 - Aktivita na vzory podstatných jmen*

Každý žák má za úkol vylosovat si tři zvířecí kartičky, které bude posléze zařazovat do správného sloupce na základě vzoru (viz Obrázek 6). Paní učitelka je součástí aktivity a bere si slovo jako první, aby byla názorným příkladem pro ostatní. Ukazuje přítomným žákům svou kartičku s obrázkem „hrocha“, skloňuje slovo ve druhém pádě a určuje správný vzor. Předává slovo vybranému žákovi, který ji napodobuje, a takto aktivita probíhá do té doby, než všechny děti zařadí svá slova do správných sloupců. Pokud je na řadě žák, který si se vzorem neví rady, nechává ho paní učitelka jedno kolo přemýšlet. Překvapilo nás, že nikdo z přítomných žáků se nesnažil dotyčnému jakkoli napovídat a nikdo ani neměl tendenci správný výsledek nahlas vykřiknout, což by se ve výuce na běžné ZŠ pravděpodobně nestalo. Všichni byli v danou chvíli plně tolerantní a nikdo se nepodívoval nad tím, že si jejich spolužák neví rady.

Po skončení první aktivity si žáci znovu losují kartičky. Tentokrát mají dát slovo z obrázku do prvního pádu čísla množného a následně do sedmého pádu čísla množného. Jejich úkolem je zároveň odůvodnit pravopis podstatných jmen, např. „oslí = páni, s osly = s pány“. Každý tvar slova musí žáci použít ve vlastní větě.

Následuje aktivita na procvičení mluvnických kategorií podstatných jmen (viz Obrázek 7). Každý žák si vylosuje jednu černou tabulku, na které je napsána přesná



Obrázek 7 - Mluvnické kategorie podstatných jmen

instrukce. Úkolem žáka je vymyslet libovolné slovo, aby odpovídalo zadání vyobrazených mluvnických kategorií. Pokud žák odpoví chybně, snaží se ho paní učitelka navést na správnou odpověď. Po každé vyřčené odpovědi dává prostor ostatním žákům, aby se k řešení vyjádřili. Když žáci chybu odhalí, poskytnou svému spolužákovi čas na přemýšlení a nesnaží se mu správnou odpověď podsouvat. Nikdo s nikým nesoutěží. Žákům činí problém slovo „koťátko“, které zahrnují pod vzor kuře.

Další aktivitou je opakování koncovek přídatných jmen. Jelikož se žáci páté třídy s látkou ještě nesetkali, budou nadále procvičovat koncovky podstatných jmen. Mohou se však do činnosti kdykoli zapojit. Výuka probíhá v kruhovém seskupení na koberci a žáci jeden po druhém odůvodňují pravopis slov na svých kartičkách (viz Obrázek 8). Po celou dobu jsou děti vedeny k tomu, aby svá tvrzení zdůvodňovaly. Jedna dívka má problém se slovem „Břeclav“. Myslí si, že se slovo skloňuje podle vzoru žena. Paní učitelka nechá dívku jedno kolo přemýšlet, ta však ani podruhé netuší, o jaký vzor by se mohlo jednat. Vyučující se zeptá třídy, zda by někdo mohl se vzorem pomoci. Dvě děti položí ruku na koberec, což znamená, že znají správnou odpověď a hlásí se o slovo. V Montessori zařízení se žáci nehlásí zvednutím ruky do vzduchu, jako tomu bývá v tradiční škole, ale pokládají ruku doprostřed koberece. Dívka si vybere jednoho spolužáka a poprosí ho, aby jí pomohl se správným určením vzoru.

instrukce. Úkolem žáka je vymyslet libovolné slovo, aby odpovídalo zadání vyobrazených mluvnických kategorií. Pokud žák odpoví chybně, snaží se ho paní učitelka navést na správnou odpověď. Po každé vyřčené odpovědi dává prostor ostatním žákům, aby se k řešení vyjádřili. Když žáci chybu odhalí, poskytnou svému spolužákovi čas na přemýšlení a nesnaží se mu správnou odpověď podsouvat. Nikdo s nikým nesoutěží. Žákům činí problém slovo „koťátko“, které zahrnují pod vzor kuře.



Obrázek 8 - Pravopis koncovek podstatných a přídatných jmen

Elipsa končí a každý se jde nyní věnovat vlastní činnosti. Obcházíme žáky a pozorujeme je při práci. Dva chlapci řeší společně v pracovním sešitě úlohy z anglického jazyka, pročítají si jednotlivé úlohy a diskutují o správném řešení. Jiná dívka pracuje na

počítači, kde si pomocí programu osvojuje anglickou slovní zásobu. Žáci, kteří potřebují něco zkontrolovat či odevzdat, dochází postupně k vyučující. Paní učitelka se věnuje každému žákovi individuálně, pročítá si jeho práce, kontroluje je a poznamenává si jejich splnění.

Po svačínové přestávce probíhá společná elipsa, která je zahájena aktivitou na zklidnění. Paní učitelka vymýšlí slovo a posílá ho šeptem dále. Takto koluje slovo mezi všemi dětmi a poslední člen v kruhu ho vyřkne nahlas. Žáci se baví, neboť se jim ani jednou nepodaří předat slovo až do konce a vznikají vtipné hlavolamy.

Nyní se děti opět mohou koncentrovat na svou práci. Elipsa končí a žáci odchází ke svým činnostem. Dva chlapci jsou s paní učitelkou domluveni na testu z českého jazyka, který se týká opakování pravopisných jevů. Překvapilo nás, že ačkoli sedí vedle sebe v lavici a paní učitelka je nijak nehlídá, nemají potřebu od sebe opisovat ani si jakkoli radit. Od vyučující se dozvídáme, že pokud by testy dopadly špatně, mají žáci právo na jednu opravu. Podle slov paní učitelky nemá známka pro chlapce rozhodující význam a neberou si ji nijak osobně. Vědí, na čem musí zapracovat, a mnohem důležitější je pro ně osobní zpětná vazba.

## ***Hospitace 4***

*(7. – 9. třída)*

Elipsa začíná v 8 hodin. Žáci se vyjadřují k organizačním záležitostem. Nejsou spokojeni s počtem činností, které musí přes týden stihnout. Argumentují tím, že na běžné základní škole žáci tolik práce nemají. Vyučující dětem vysvětlují, že na klasické základní škole mají žáci jednotlivé předměty několik hodin týdně, ale na rozdíl od Montessori zařízení si nemohou vybrat, na čem budou v danou chvíli pracovat a nemají ani prostor pro vlastní tvorbu. Jedna žákyně z deváté třídy vyjadřuje nesouhlas týkající se úplně Montessori školy. Cítí se dotčeně, neboť je jí odmala vštěpováno, že je Montessori škola hrou, což ona momentálně kvůli přibývajícím povinnostem nevnímá. Každý týden musí žáci vypracovat „větu týdne“, úvahu, „experiment týdne“, „úkol týdne“ a ještě odevzdat práci z každého předmětu. Dále se od nich vyžaduje práce na SOPce (samostatné odborné práci), jejíž prezentace probíhá každý měsíc. Vyučující navrhuje, aby si žáci práci lépe plánovali. Problém vidí v organizaci činností jednotlivých žáků. Společně se domlouvají na tom, že si žáci zkusí plánovat aktivity na celý týden, aby měli lepší představu o tom, co jim ještě zbývá. Od paní učitelky se dozvídáme, že nabídka různých „přednášek“ je pro děti dobrovolná. Žáci se mnohdy mylně domnívají, že zápisem informací z přednášky do sešitu jejich činnost

končí, ale není tomu tak. Důležitý je výstup žáka, který musí být spjat s jeho samostatnou činností.

V druhém dopoledním bloku je na programu češtinářské téma „Grafy souvětí“. Výuka probíhá ve třídě na koberci a účastní se jí polovina žáků ze třídy. Vyučující pokládá návodné otázky, které se týkají využití grafů souvětí v praxi. Chce žáky dovést k tomu, aby si uvědomili, že vše, co se učí, je využitelné i v běžném životě. Paní učitelka vede dialog se žáky a společně opakují větu hlavní, vedlejší, řídicí a závislou. Děti vymýšlí různé příklady a samy je zapisují na tabuli. Pokud se objeví nějaká nejasnost, ihned se ptají. Žáci diskutují společně s paní učitelkou o různých možnostech a každý přichází s nějakým vlastním návrhem vět. Jeden chlapec má problém s chápáním věty řídicí, neboť si nedokáže představit závislost vedlejší věty na jiné vedlejší větě. Paní učitelka požádá konkrétní žákyni, aby nakreslila na tabuli nějaký příklad a aby se pokusila vysvětlit pojem vlastními slovy.

Následuje samostatná práce do sešitu. Paní učitelka nalistuje v učebnici konkrétní cvičení a žáci se pokouší do svých sešitů vytvořit vhodné věty podle předepsaných schémat. Kontrola probíhá ústně a všichni jsou postupně vyzváni k tomu, aby své věty přečetli.

Během elipsy musí vyučující několikrát řešit kázeňské problémy chlapců, kteří se výuky neúčastní. Ačkoli by měli v tichosti pracovat na svých úkolech, neustále si povídají a vůbec nerespektují požadavek na klid. Žáci se musí s paní učitelkou na elipse překřikovat, aby chlapce přehlušili. Ačkoli jsou žáci na své chování několikrát během výuky upozorněni, na výzvu nereagují. Od vyučující jsme se později dozvěděli, že dotyční chlapci přešli z běžné základní školy do Montessori zařízení před 4 lety. Dodnes však mají problém s disciplínou, neboť nejsou schopni převzít zodpovědnost sami za sebe. V klasické základní škole měli neustálý dohled pedagoga, který je při práci kontroloval a jejich činnost krok po kroku plánoval. V Montessori škole se však nikdo takový nevyskytuje, proto se u žáků projevuje tendence „nicnedělání“.

## ***Hospitace 5***

*(4. – 6. ročník – obě paralelní třídy)*

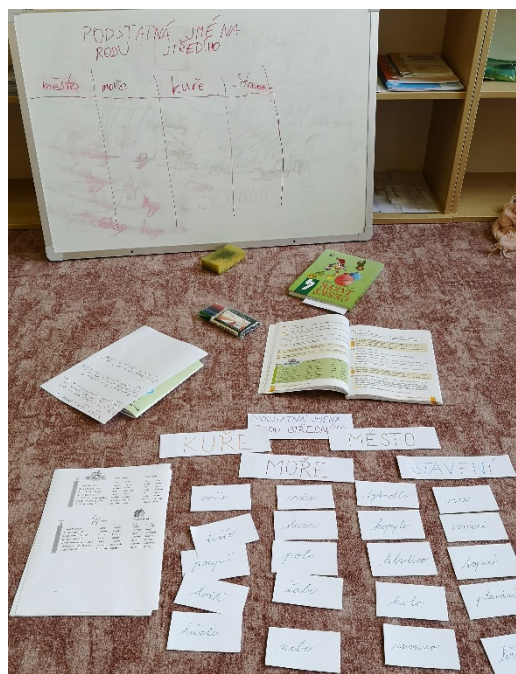
Den začíná v kruhovém uspořádání na elipse. Po projednání organizačních záležitostí je na programu výuka českého jazyka, a to tentokrát pro všechny žáky. Nejprve paní učitelka rozdá žákům jednotlivé kartičky se slovními druhy. Žáci mají za úkol určit, o který slovní druh se jedná, a následně musí vymyslet vhodnou větu, ve které slovo použijí. Jeden chlapec má problém s určením slov „jakýsi“ a „čísi“. Jelikož ani nikdo z přítomných žáků netuší,

o který slovní druh jde, je chlapec požádán, aby přečetl správné řešení z druhé strany kartičky.

Následuje aktivita s jiným typem karet a hrací kostkou. Žáci si vylosují z hromádky kartiček slovo a pomocí čísla na kostce ho dají do příslušného tvaru. Jednička na kostce značí sedmý pád. U každého slova určují děti mluvnické kategorie. Žáci pátých a šestých tříd pracují se slovy všech rodů, děti ze čtvrté třídy pracují pouze se slovy rodu středního, neboť vzory ženského a mužského rodu se ještě neučily.

Po skončení činnosti zůstávají na elipse pouze žáci ze čtvrté třídy, protože paní učitelka s nimi chce zopakovat včerejší látku týkající se vzorů podstatných jmen rodu středního (viz Obrázek 9). Ostatní děti odchází pracovat na svých úkolech.

Vyučující nejprve na tabuli napíše výraz „slovo“ a chce po žácích, aby dali pojem do sedmého pádu čísla množného. Dbá na to, aby děti pečlivě odůvodňovaly pravopis koncovek. Žáci postupně dochází k tabuli a zapisují do příslušných sloupců svá slova ve správných tvarech. Na koberci mají děti k dispozici učebnice a přehledy, jež souvisí s tématem. Pokud by se potřebovaly v něčem ujistit, mohou těchto pomůcek kdykoli využít. Na konci výuky rozdává paní učitelka dětem pracovní listy na procvičení dané látky. Žáci se mohou sami rozhodnout, zda se budou chtít po zbytek dopoledního bloku věnovat českému jazyku, či zda zvolí jinou aktivitu a pracovní listy vypracují v průběhu týdne.



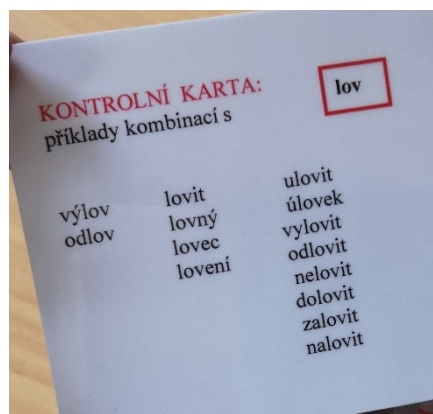
Obrázek 9 - Procvičování podstatných jmen rodu středního



Obrázek 10 - Procvičování stavby slova

Do paralelní třídy stejného ročníkového rozmezí vcházíme zhruba v polovině výuky. Žáci pátých tříd jsou rozmístěni v kruhu na koberci a pomocí zvolené aktivity procvičují „stavbu slova“ (viz Obrázek 10). Každé dítě má před sebou vlastní podložku, sešit a malé rozstříhané papírky, pomocí kterých se snaží vytvořit

smysluplná spojení. Děti mají k dispozici pouze jeden kořen a k němu několik kartiček s různými předponami a příponami. Úkolem žáka je, aby seskládal z nabízených částí slov co nejvíce smysluplných výrazů a aby je poté zapsal do sešitu. Na závěr si všichni žáci mají možnost svá slova zkontrolovat pomocí doplňkové karty, která obsahuje správné řešení (viz Obrázek 11).



Obrázek 11 - Kontrolní karta

Na vlastní kontrolu chyb je v Montessori školách kladen velký důraz, proto jsou pomůcky vyrobeny tak, aby si žáci mohli daná cvičení ihned zkontrolovat. Podle slov paní učitelky děti vědí, že dělají práci pro sebe, a nemají potřebu klíče zneužívat.

## **Hospitace 6**

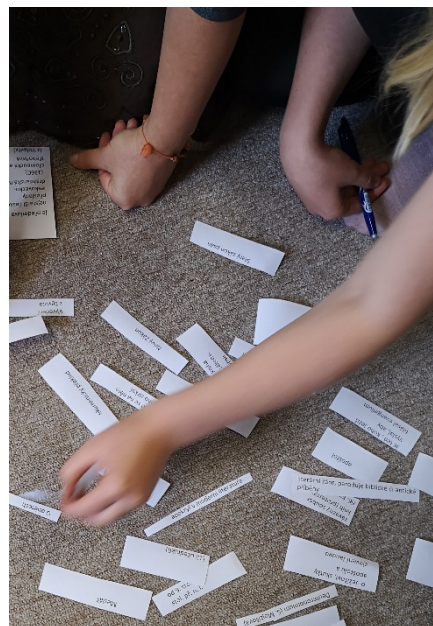
(7. – 9. třída)

Na ranní elipse představuje paní učitelka žákům nové knihy, které přišly do školy a které budou mít žáci k dispozici v třídní knihovně. Seznamuje děti stručně s jejich obsahem a zmiňuje jejich filmová zpracování.

První dopolední blok je věnován diskusnímu klubu. Každý týden je pověřen jeden žák ze třídy, aby si připravil jakékoli téma pro diskusi. Jeho úkolem je následně iniciovat spolužáky ke komunikaci, přimět je k racionální argumentaci a kritickému hodnocení. Vybraný žák si připravil diskusi na téma: „Měli bychom se potkávat s těmi, které nemáme rádi?“. Třída se rozděluje na dva tábory. Jedna skupina zastává názor, že bychom se měli potkávat i s těmi lidmi, které nemáme příliš v lásce, protistrana argumentuje, že bychom se měli setkávat pouze s těmi, v jejichž společnosti se cítíme dobře.

Výběr tématu byl velmi zdařilý. Na první pohled bylo však zřejmé, že si chlapec připravoval úkol na poslední chvíli a nestačil si nachystat žádné otázky, které by debatu podpořily. Tento fakt rovněž potvrzuje žák v rámci sebehodnocení. Přiznává, že se tématu příliš nevěnoval a že si měl lépe promyslet strukturu diskuse. K výkonu se vyjadřují také jeho spolužáci. Překvapilo nás, že hodnocení spolužáků bylo velmi otevřené. Většinou se žáci snaží vyzdvihnout pozitiva a o negativech hovoří spíše okrajově. V rámci této diskuse zaujali spolužáci k oběma stanoviskům vyrovnaný postoj.

Na programu druhého dopoledního bloku je literatura, kde se žáci dozvídají o počátcích písemnictví. Výuka probíhá opět na elipse a účastní se jí zhruba třetina třídy. Ostatní pracují na svých úkolech. Paní učitelka hovoří o bibli a pokládá žákům otázky týkající se jejího zrodu a obsahu. Pro žáky z 9. ročníku je téma pouhým opakováním, proto jsou vyzváni k tomu, aby pro své mladší spolužáky shrnuli nejdůležitější informace. Vyučující kontroluje správnost údajů a napomáhá s dovysvětlením látky. V závěru hodiny je pro děti připravena aktivita, která zahrnuje většinu zmíněných informací. Paní učitelka rozmístí na koberec několik rozstříhaných pojmů týkajících se biblické tematiky a žáci k nim mají za úkol přiřadit vhodný protějšek ve formě popisu či definice (viz Obrázek 12). Jedná se o kolektivní práci, kde všichni pracují společně, radí si a diskutují. Závěrečnou kontrolu provádí žáci sami na základě poskytnutého řešení od paní učitelky.



Obrázek 12 - Biblické pojmy

## **Hospitace 7**

(7. – 9. třída)

Společná elipsa je zahájena v 8 hodin. Úvodem paní učitelka zmiňuje, že byla tento týden spokojená s prací žáků, neboť si všimla, že si činnosti lépe plánují a více toho stíhají. Jednalo se o reakci na minulý týden, kdy žáci vystoupili se svými argumenty, že se cítí být přetěžováni. Ukázalo se, že plánování práce na celý týden dopředu je pro žáky mnohem efektivnější, neboť si jsou schopni jednotlivé činnosti lépe rozvrhnout.

V prvním dopoledním bloku probíhá příprava na přijímací zkoušky, které se účastní pouze jedna žákyně z 9. ročníku. Ostatní žáci plní jiné povinnosti, které jsou pro ně z časového důvodu přednější. Dívka prochází s paní učitelkou jazykový test, který si zpracovala doma. Společně kontrolují cvičení po cvičení a zdůvodňují správné odpovědi. Problém nastal u úkolu, který se týkal věty jednočlenné, dvojčlenné a větného ekvivalentu. Zde si žákyně musela s paní učitelkou znovu připomenout látku, neboť ji zapoměla. V okamžiku, kdy se vyučující věnuje jedné žákyni, přichází druhá dívka, která chce po paní učitelce kontrolu cvičení, jež právě dodělala. Když se jí paní učitelka zeptá, čemu se



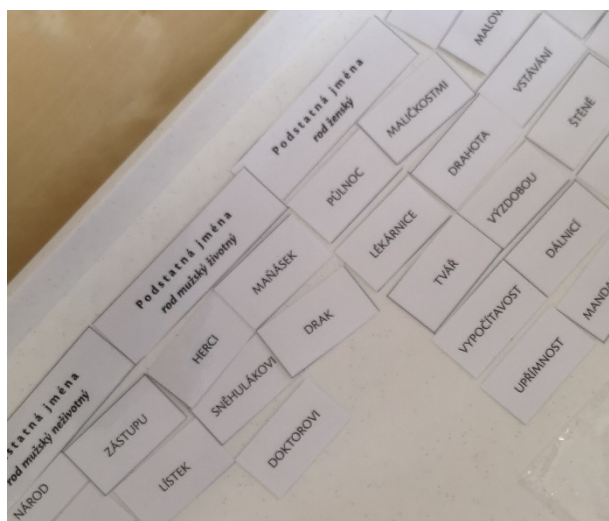
věnovala, tak není schopná látku pojmenovat. Jednalo se o třídění slov nadřazených a podřazených. Dívka má úkol správně, ale není schopná definovat jeho zadání.

Jiná žákyně se v rámci samotné práce věnovala rodům podstatných jmen (viz Obrázek 13). Jejím úkolem bylo přiřadit různé tvary podstatných jmen k odpovídajícím rodům. V průběhu kontroly zjistila, že se dopustila dvou chyb. Lístičky s chybnými tvary si odložila stranou a problémové jevy si vypsalala do sešitu.

## **Hospitace 8**

(7. – 9. třída)

Do výuky vcházíme na druhý dopolední blok, kdy je na programu téma lásky ve starověké literatuře. Společné „přednášky“ se účastní zhruba polovina třídy. V úvodu hodiny pokládá vyučující žákům otázky týkající se významu lásky. Chce se od dětí dozvědět, co si pod slovem „láska“ představí, a vede je k zamyšlení nad dalšími významy daného pojmu.



Obrázek 13 - Rody podstatných jmen

Žáci nejsou příliš výřeční, neboť většina dětí se nachází v citlivém věku a nechtějí se k tématu nijak vyjadřovat. Dívky proto volí strategii mlčení a chlapci se snaží téma zlehčovat vtipnými poznámkami. Žáci se rozovídají až ve chvíli, kdy mají jmenovat nějaká konkrétní díla, ve kterých je láska hlavním motivem.

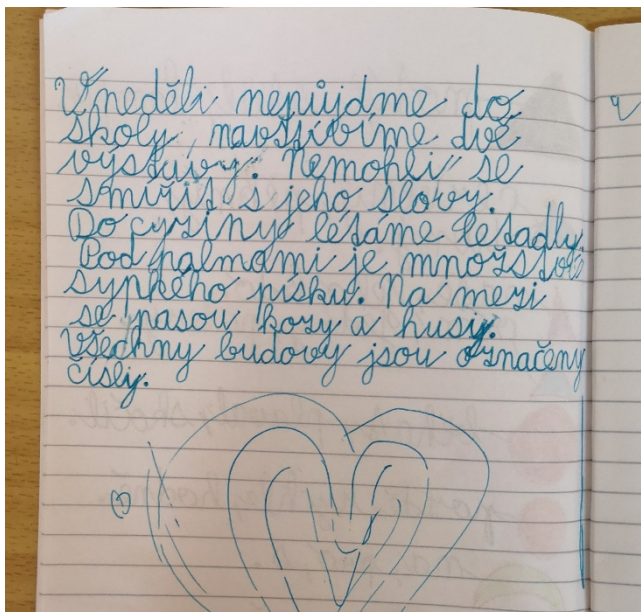
Hodina pokračuje čtením literární ukázky s názvem „Píseň písni“, která je též nazývána Písní Šalomounovou. Žáci mají za úkol přednes poslouchat, aby byli následně schopni podstatu úryvku shrnout vlastními slovy. Je však těžké se při čtení ukázky soustředit na její obsah, neboť někteří jedinci, kteří se elipsy neúčastní, dělají ve třídě velký hluk. Ačkoli jsou žáci vyučující několikrát napomenuti a na své chování upozorněni, situace se nelepší. Dotyční nerespektují výzvu na klid a všechny připomínky ignorují.

V závěru hodiny pracují žáci s konkrétním textem, ve kterém je detailně popsáno, čím vším může láska být („láska je domýšlivá, nejedná nečestně...“). Žáci mají za úkol shrnout společně podstatu jednotlivých bodů a připojit k nim vlastní názor.

## Hospitace 9

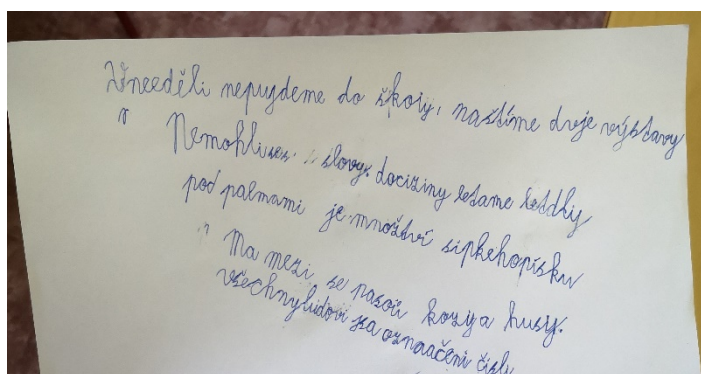
(4. – 6. třída)

V 8 hodin se žáci schází s paní učitelkou na ranní elipse. Na programu je plánovaný diktát z českého jazyka na opakování vzorů podstatných jmen (viz Obrázek 14). Každý žák se může sám rozhodnout, v jaké části třídy chce diktát psát. Některé děti si sedají ke stolu, jiné si berou podložky a píší diktát vsedě či vleže na koberci. Vyučující přizpůsobuje tempo diktování žákům ze 4. ročníku.



Obrázek 14 - Diktát

Bylo zajímavé pozorovat, jak žáci při psaní postupují. Často jsme se setkali s tím, že žáci nejprve napsali v koncovce podstatného jména „i“ a pravopis opravili (přepsali) až zpětně při kontrole celého napsaného spojení (viz slova z diktátu: husy, čísly). Problém může být způsoben tím, že děti nemají pevně ukotvené základy pravopisu. Když mají poté synchronizovat více činností najednou (zapamatování, psaní, přemýšlení), činí jim to potíže a potřebují více času. Kontrola diktátu je provedena ústně. Paní učitelka vyvolává jednotlivé žáky a ti odůvodňují pravopis slov. Na závěr si všichni píší pod diktát počet chyb.



Obrázek 15 - Sklon diktátu

delšího rozsahu v jakékoli poloze (viz Obrázek 15). Domníváme se, že při činnostech, jako je diktát či psaní slohového útvaru, by bylo pro mladší děti vhodnější, pokud by bylo zachováno pravidlo psaní u stolu.

Měli jsme možnost zaznamenat, že úprava písma žáků píšících diktát vsedě či vleže na koberci se výrazně lišila od žáků sedících u stolečků. Děti z nižších ročníků ještě nemají tak dobře vytrénovaný sklon písma, aby dokázaly psát text

## 7.2 Shrnutí

V rámci našeho výzkumu v Montessori zařízení jsme měli možnost hospitovat v několika vyučovacích blocích českého jazyka, a to jak ve smíšené třídě 7. – 9. ročníku, tak v obou paralelních třídách 4. – 6. ročníku.

Na první pohled nás zaujalo prostředí třídy, které bylo přizpůsobené dětskému věku a bylo velice vkusně zařízené. Školní lavice byly seskupeny tak, aby děti měly možnost pracovat v různých skupinách; některé byly umístěny v rozích třídy, aby žáci měli dostatek klidu a soukromí pro svou práci. Třída byla vyzdobena obrázky, nechyběly ani vyvěšené týdenní úkoly, pracovní listy, šablony a výukové obrazy. Ve všech třídách měli žáci k dispozici třídní knihovnu, ve které se nacházela prozaická díla, ale stejně tak tu byly umístěny učebnice a pracovní sešity rozdílných nakladatelství. V poličkách, skříňkách a regálech byly uloženy všechny výukové pomůcky (viz Obrázek 16), které byly pečlivě nadepsány, a každá z nich obsahovala klíč správného řešení. Všichni žáci ve třídě měli vlastní prostor pro ukládání svých pomůcek (viz Obrázek 17). Klasická školní tabule se ve třídě nenacházela, v centru místnosti byl položený koberec, na kterém se děti pravidelně scházely na elipse a kde také probíhala většina společných vyučovacích bloků.



Obrázek 16 - Vybavení třídy



Obrázek 17 - Prostor pro ukládání pomůcek

Jak už bylo zmíněno, výuka neprobíhala v klasických 45minutových jednotkách, ale ve vyučovacích blocích. Ranní blok byl vždy zahájen společnou elipsou na koberci, poté následovalo plánování práce na celý den a dále se již žáci věnovali činnostem podle svého uvážení. Děti měly možnost pracovat na svých úkolech samostatně, ale mohly také zvolit párovou či skupinovou práci.

V průběhu společné výuky na elipse byly využity převážně metody slovní – výklad, dialog, řízený rozhovor, brainstorming a diskuse. V rámci samostatné práce žáků se hojně využívala práce s textovým materiálem (pracovními listy), práce s učebnicí, ale nechyběly ani úkoly založené na experimentech či pokusech. Důraz byl kladen na názornost, a to zejména v naukových předmětech. Oproti klasické základní škole byl v Montessori zařízení prostor pro různý typ manuálních činností (dílky, šití, vaření, malování na plátno aj.). Na rozdíl od tradičních škol disponují Montessori zařízení velkým množstvím didaktických pomůcek, které jsou žákům přístupné kdykoli v průběhu dne. Jejich výhodou je, že obsahují klíč správného řešení, proto je mohou žáci využívat samostatně bez přítomnosti vyučujícího. Nejčastěji byly využity různé typy kartiček, ale nechyběly ani pracovní listy, sešity, přehledy a učebnice různých nakladatelství.

Vyučování v Montessori třídách bylo založené na tom, aby bylo pro žáky dostatečně motivující s ohledem na možnost aktivního zapojení každého jednotlivce do vyučovacího procesu. Děti nebyly v roli pasivních příjemců informací, nýbrž aktivních tvůrců, jimž byla dána možnost objevovat svět. Každý žák měl svobodu volby, jež se týkala výběru činnosti, a mohl si z nabídky vybrat tu, která nejlépe odpovídala jeho zájmům a preferencím. Motivace žáků k učení byla dále zvyšována možností uchopit problém vlastním vyhovujícím způsobem a podněcováním kreativity při řešení daného úkolu.

Učitel poskytoval každému žákovi maximum svobodného prostoru k plnění úloh podle vlastního tempa a s ohledem na jeho specifické potřeby. Z důvodu patrného individualismu dětí ve výuce jsme se nesetkali s projevy soutěživosti. Děti byly vedeny k respektu a vzájemné spolupráci. Montessori prostředí je přirozeně otevřené pro děti se SVP, neboť nediferencuje žáky z hlediska rozdílných schopností a učebních předpokladů. Každý žák má možnost samostatně řídit vlastní učení s ohledem na individuální specifika.

Proces učení byl zaměřen nejen na kognitivní oblast, ale také na rozvoj klíčových kompetencí žáka, a to zejména kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a pracovní.

## 8 Hospitace v tradiční škole

V kapitole budou popsány a následně podrobně reflektovány záznamy z hodin realizovaných v klasické škole vycházející z filozofie tradiční pedagogiky. Ponechali jsme formu deníkového záznamu, která nám umožní zachovat informace z hospitovaných hodin v chronologickém pořadí.

### 8.1 Záznamy o průběhu vyučovacích hodin

#### *Hospitace 1*

*(ZŠ A–8. ročník)*

Výuka začíná v 8 hodin. Nejprve paní učitelka projednává s žáky organizační záležitosti (omluvenky, domácí úkoly) a poté zmiňuje hlavní téma hodiny, kterým je „přejímání slov“. Na začátku pokládá vyučující žákům otázky týkající se obohacování slovní zásoby. Cílem této aktivity je znovu připomenout látku z posledních hodin a navázat na ni.

Paní učitelka dá pokyn k otevření učebnic. V rámci samostatné práce mají žáci za úkol pomocí slovníků cizích slov opravit slova přejatá, která jsou ve cvičení napsána chybně, a vysvětlit jejich významy. Každý žák má k dispozici vlastní slovník a pracuje samostatně. Mezitím vyučující napíše všechna slova ze cvičení na tabuli a ve zbytku času obchází žáky při práci.

Kontrola cvičení probíhá společně na tabuli. Vyvolaný žák má za úkol vysvětlit význam slova a opravit jeho pravopisný nedostatek (např.: „apsence, bonbonyéra, trent, raryta, famyliární, dylema...“). Paní učitelka se doptává žáků, z jakého jazyka mohla být daná slova přejata. Mezi žáky jsou značné rozdíly týkající se udržování dialogu s vyučující. Někdo má tendenci mluvit stále, ale jsou tu i tací, kteří za celou hodinu nepromluví.

Dále mají žáci 5 minut na to, aby vymysleli ve dvojicích co nejvíce slov končících na příponu „ismus“. V případě potřeby se mohou inspirovat slovníkem cizích slov. V rámci kontroly si každá dvojice musí spočítat počet slov, která se jim podařila vymyslet. Pár, který byl při práci nejúspěšnější, předčítá všechna slova nahlas a ostatní žáci se poté připojují s doplněním vlastního řešení.

Ve zbytku času si žáci mají možnost zahrát „šibenici“. Vítězná dvojice předchozího úkolu si může vybrat ze slovníku cizích slov jedno slovo, které se ostatní budou snažit uhodnout. Jeden z dvojice přichází k tabuli a tam naznačuje počet písmen daného slova

nakreslením odpovídajícího počtu prázdných políček. Žáci odhalí pojem „retardace“ právě ve chvíli, kdy zvonek oznamuje konec hodiny.

## ***Hospitace 2***

*(ZŠ A–7. ročník)*

Výuky se účastní pouze polovina třídy (10 dětí), neboť ostatní žáci mají toho dne jiný program mimo školu. Na začátku je prostor pro organizační záležitosti (absence, omluvy za nedonesené pomůcky) a poté paní učitelka zmiňuje cvičení z pracovního sešitu, která budou žáci řešit v rámci samostatné práce. Vyučující poté znovu prochází s žáky jednotlivé úkoly a upřesňuje instrukce. Dále již pracuje každý žák sám.

Během samostatné práce jsme pozorovali, jak žáci při plnění úkolů postupují. Jeden žák ve třídě po celou dobu práce ležel na lavici a téměř spal. Poté se odhodlal k plnění úkolu, ale úplně jiného, než měl zadáno. Začal řešit v pracovním sešitě osmisměrku na „druhy slov“, která ten den nebyla na programu. Dívka, která seděla v lavici sama, se neustále otáčela na souseda sedícího za ní a bylo vidět, že by s ním chtěla jednotlivá cvičení konzultovat. Nebylo jí to však umožněno, a naopak jí bylo doporučeno, aby pracovala sama. Ostatní žáci pracovali podle pokynů vyučující v tichosti a samostatně.

Patnáct minut před koncem hodiny oznamuje paní učitelka kontrolu daných cvičení. Je problematické najít shodné cvičení, které by měli hotové všichni, neboť každý začal úplně jiným úkolem ze zadání a nikdo nestihl vypracovat všechny úlohy. Nakonec je kontrolováno pravopisné cvičení, ke kterému se přihlásí většina třídy. Paní učitelka předčítá nahlas jednotlivá spojení slov ze cvičení a úkolem žáků je odůvodnit pravopis koncovek podstatných a přídavných jmen. Pokud se žák splete, zeptá se vyučující na správné řešení zbytku třídy.

Všimli jsme si, že z 10 žáků se aktivně podílí na interakci s paní učitelkou pouze 4 žáci. Žák, který je ve třídě se svou asistentkou, není do kontroly cvičení vůbec zapojen. Později jsme se od vyučující dozvěděli, že má chlapec vypracovaný IVP z důvodu mimořádného nadání a asistentka je mu přidělená na 4 hodiny denně. Ta nám posléze sama sdělila, že v hodinách českého jazyka pracuje s chlapcem na stejných cvičeních, na jakých pracuje zbytek třídy. Pokud má žák úkoly hotové v předstihu, dostane vždy nějakou doplňkovou činnost, jejíž výběr je konzultován s vyučující.

Na závěr hodiny zadává paní učitelka žákům zbytek nezkontrolovaných úloh za domácí cvičení. Připomíná, že pokud žák úkol nedonese, bude zapsán do třídnice.

### ***Hospitace 3***

*(ZŠ B–8. ročník)*

Výuka literatury v 8. ročníku začíná v 10:50. Na programu hodiny jsou díla, která jsou spojena s Karlem IV. V úvodu hodiny je prostor pro organizační záležitosti (absence, omluvenky za nedonesené pomůcky) a poté vyučující opakuje s žáky téma z předchozí hodiny. Pokládá dětem otázky týkající se života Karla IV. a nejdůležitější informace zaznamenává do myšlenkové mapy, kterou kreslí na tabuli. Poté poskytne paní učitelka dětem dostatek času na to, aby si zápis z tabule doplnily do svých sešitů.

V hlavní části hodiny předává vyučující formou výkladu žákům informace ohledně nejdůležitějších staveb, které dal Karel IV. vybudovat. Součástí výkladu je rovněž prezentace autobiografického díla Vita Caroli, ze kterého je dětem na projektoru promítnuta krátká ukázka. Žáci mají za úkol si text přečíst a shrnout jeho podstatu vlastními slovy. Následuje společná diskuse nad obsahem úryvku, která je doprovázena doplňujícími otázkami ze strany vyučující.

Poté promítne paní učitelka žákům na projektoru animovanou ukázkou týkající se života Karla IV. a děti mají za úkol převyprávět její obsah. Ve videu jsou mimo jiné zmíněny informace o výstavbě Karlova mostu a univerzity. Největší pozornost je věnována středověkému hradu Karlštejn, který patří k nejnavštěvovanějším státním památkám České republiky. Žáci se vyjadřují k filmu „Noc na Karlštejně“, který je pro většinu z nich známý, a vyučující prokládá společné povídání ukázkami písní, které ve filmu zazněly.

V závěru hodiny je dětem do dvojic rozdána ukázka z divadelní hry „Noc na Karlštejně“ od Jaroslava Vrchlického a vybraní žáci předčítají jednotlivé repliky přidělených postav. Po četbě děti induktivně vyvozují z textu informace týkající se literárního druhu – dramatu a literárního žánru – komedie. Hodina je zakončena krátkou charakteristikou osob vystupujících v textu.

### ***Hospitace 4***

*(ZŠ B–7. ročník)*

Výuka ve sportovně zaměřené třídě začíná v 11:45. Na začátku připomíná vyučující žákům zítřejší test z mluvnice a odevzdání čtenářského deníku. Poté s dětmi opakuje téma z předchozí hodiny, kterým byla „bible“, a pokládá jim otázky týkající se historického kontextu, struktury a obsahu díla. Jako podporu používá paní učitelka připravenou prezentaci, která obsahuje ve stručných bodech výčet nejdůležitějších informací.

Během výkladu se vyučující dostává k publikaci „Biblické příběhy“ od Ivana Olbrachta a rozdává žákům do dvojic konkrétní ukázkou z díla zvanou „Vražda Kainova“. Po přečtení úryvku mají žáci za úkol shrnout do sešitu vlastními slovy mravní ponaučení, které vyplývá z textu. Některé děti jsou poté vyučující osloveny, aby své výtvary přečetly nahlas.

Druhým úkolem žáků je najít v ukázce zastaralé výrazy a nahradit je novodobými. Jeden žák najde v textu slovo „vpít se“ a označí ho za zastaralé. Ostatní spolužáci s jeho návrhem nesouhlasí a dávají mu to najevo hlasitými pokřiky. Paní učitelka se však s názorem chlapce ztotožňuje a vysvětluje třídě, že mnohem aktuálnější je ve slovní zásobě pojem „vsáknout se“. Poté kreslí na tabuli osu, aby žákům názorně ukázala, že obměna slovní zásoby neproběhla v nějakém krátkém časovém období, ale že tento proces trval mnoho let. Součástí stanovených úkolů je rovněž podrobná interpretace a analýza textu týkající se např. charakteristiky hlavních postav, shrnutí děje, odkazu na dobový kontext apod.

V závěru hodiny promítne paní učitelka na projektoru několik biblických frazémů a děti mají za úkol vysvětlit jejich význam (např. „začít od Adama, starý jako Metuzalém, Sodoma-Gomora, moudrý jako Šalamoun, Kristova léta...“). Překvapivě žákům tento typ úlohy nečiní žádné potíže a všechny frazémy dokáží správně interpretovat.

## ***Hospitace 5***

*(ZŠ B–8. ročník)*

Výuka v 8. ročníku začíná v 7:55. Začátek hodiny je věnován organizačním záležitostem (absenci, odevzdání domácích úkolů a čtenářských deníků) a poté je na plánu domluvený test z pravopisu velkých a malých písmen. Jedná se o krátké písemné cvičení s 15 jevy a žáci mají za úkol v testu zakroužkovat správné varianty počátečních písmen.

Následuje zhruba dvouminutové mluvní cvičení jednoho z žáků, který si připravil téma „Moje dovolená v Egyptě“. Chlapec mluvil po celou dobu spatra, jeho řeč byla souvislá bez zbytečných odboček a bylo vidět, že si téma doma pečlivě připravil. Po skončení vyprávění požádá vyučující žáka, aby se ke svému výkonu sám vyjádřil. Je vyzván k tomu, aby zhodnotil, co se mu podle jeho názoru povedlo, co méně a na čem by mohl eventuálně ještě zapracovat. Žák má problém s ohodnocením svého výkonu a není schopen odpovědět ani na jeden požadavek. K jeho projevu se vyjadřují rovněž spolužáci, kteří hodnotí žákův výkon jako velmi zdařilý. Pozitivně hodnotí zejména hlasitost, připravenost projevu a spontánnost. Na závěr vyjadřuje svůj názor vyučující, která shrnuje silné stránky žákova projevu a doporučí žákovi zapracovat na lepší výslovnosti.



Poté je žákům udán pokyn k otevření učebnic. Na programu je opakování látky z minulé hodiny, a to slovtvorný rozbor. Paní učitelka napíše na tabuli 3 slova – „pokárat, zlodějský, nástěnný“ – a od dětí vyžaduje, aby do svých sešitů napsaly k daným pojmům slova základová a aby určily slovtvorné základy a formanty. Jedna dívka ve třídě si nemůže vzpomenout, jak by měla postupovat. Vyučující poprosí její spolužačku z lavice, aby své kamarádce se cvičením pomohla. Mezitím paní učitelka obchází všechny žáky a pomáhá je nasměrovat na správná řešení.

Cvičení je kontrolováno společně. Vybraní žáci chodí na pokyn vyučující k tabuli a zapisují své postupy. Jeden žák se sám dobrovolně přihlásí a chce jít na tabuli napsat svůj výsledek, o kterém je přesvědčen, že je správný. Ve svém postupu však učiní chybu, neboť se domnívá, že slovo základové k pojmu „nástěnný“ je „nástěnka“, a nikoli „stěna“. Nedokáže svou chybu odhalit, ačkoli ho vyučující navádí na správné řešení. Ostatní ze třídy se mu smějí a pokřikují na něj správný výsledek. Je vidět, že je chlapec nervózní a že je mu celá situace nepříjemná.

Další část hodiny je věnována diktátu, který je pouze procvičovací. Dva vybraní žáci, kteří se sami přihlásí, si mohou jít napsat diktát na zadní část tabule na známku. Vyučující diktuje jednotlivá spojení slov a na závěr nechá žákům prostor pro kontrolu. Mezitím zkontroluje řešení obou žáků píšičích u tabule a opraví chyby. Poté odkryje části tabule i ostatním žákům, aby si své práce mohli překontrolovat.

V závěru hodiny udá paní učitelka dětem pokyn k otevření učebnic a společně se věnují cvičení, které se týká doplňování koncovek podstatných jmen. Pokud vyvolaný žák odpoví chybně, nemá možnost se nad svou chybou zamyslet, neboť ostatní ze třídy vzápětí vykřikují správné řešení. Aby nedošlo k časové prodlevě, nezbyde dotyčnému nic jiného než zopakovat výsledek, který na něj pokřikuje zbytek třídy.

## ***Hospitace 6***

*(ZŠ B–7. ročník)*

Začátek hodiny je věnován organizačním věcem. Vyučující říká žákům, co je dnes čeká a na jaké povinnosti by neměli přes prázdniny zapomenout. Poté jsou žákům rozdána opravená pravopisná cvičení, která psali minulou hodinu. Paní učitelka zmiňuje kritéria hodnocení a vyjadřuje se k nejasnostem některých žáků.

Poté je na plánu opět krátký pravopisný test, tentokrát zaměřený na velká a malá písmena. Dozvěděli jsme se, že mají žáci jednou za pololetí tzv. možnost „omluvenky“

a mohou se rozhodnout test nepsat. Po testu obchází vyučující žáky ve třídě a kontroluje splnění domácích úkolů. Pokud žák domácí úlohu z nějakého důvodu nedonesl, má šanci příští hodinu sám s úkolem přijít a odevzdat ho dodatečně.

Hlavním tématem hodiny je vztažné zájmeno „jenž“. Paní učitelka vyzývá žáky k otevření učebnic a vysvětluje jim, k čemu je v životě dobré tento typ zájmena ovládat. Společně čtou tabulku s tvary zájmena „jenž“ a ukazují si různé odchylky. Vyučující žákům vysvětluje, že pokud před podstatným jménem stojí předložka, vkládá se místo „j“ písmeno „n“ (např. před níž). Následuje společné procvičení jevu na konkrétním cvičení z učebnice. Vyvolaní žáci čtou věty, které mají následně za úkol prostřednictvím zájmena „jenž“ spojit dohromady. Nejčastější chybou, které se děti dopouštějí, je nesprávné určení pádu. Jelikož chybují v tomto prvotním kroku, je pro ně automaticky obtížné přečíst z tabulky správný tvar zájmena.

Hodina končí o 10 minut dříve, neboť je na programu plánovaný proslov ze školního rozhlasu a jedním z hlavních účastníků je chlapec ze třídy. Všichni se těší na jeho projev, ve kterém chlapec hovoří o zážitcích školy za poslední týden a připomíná informace o státním svátku.

## ***Hospitace 7***

*(ZŠ A–8. ročník)*

Začátek hodiny je věnován úvodní pětiminutové aktivitě. Vyučující napíše na tabuli tři vzorce (USBV, KVTP, KSSŠ) a žáci mají za úkol vytvořit podle daných schémat tři na sobě nezávislé věty tak, aby počáteční písmena slov odpovídala napsaným vzorcům. Děti, které se přihlásí, mají možnost přečíst své výtvary nahlas.

Následuje kontrola domácího úkolu žáků, který se týkal odvozování přídavných jmen. Vyučující nejprve obejde žáky, aby se ujistila, že úkol splnili, a poté je provedena společná kontrola. Někteří žáci chybují v rozlišení dvojic slov (např. „balící a balící“), proto je látka paní učitelkou znovu formou výkladu připomenuta. Na stejném pracovním listě, ze kterého měli žáci domácí úkol, je pravopisné cvičení na předpony „s“ a „z“. V rámci samostatné práce mají děti za úkol doplnit správné předpony. Cvičení je poté ústně zkontrolováno.

Hlavním tématem hodiny je skládání slov. Nejprve vede vyučující rozhovor se žáky a snaží se je přimět k tomu, aby se zamysleli nad tím, co je to složenina. Následně volí paní učitelka metodu výkladu a podává dětem informace ohledně tzv. složenin vlastních

a nevlastních. Píše na tabuli různé příklady (např. lesostep, starověk) a názorně ukazuje žákům, jaký je mezi oběma slovy rozdíl.

Dále mají žáci za úkol sami vymýšlet různé typy složenin a psát je do sešitu. U každé složeniny musí určit, zda se jedná o vlastní či nevlastní. V rámci kontroly chodí postupně k tabuli a zapisují své výsledky do příslušných sloupců. Chyby jsou odhalovány zpětně na základě společné kontroly. Paní učitelka se ptá dětí, zda se zařazením daného slova do konkrétního sloupce souhlasí, či nikoli. Chybně zařazená slova jsou na tabuli podtržena.

V závěru hodiny rozdá paní učitelka žákům malé papírky, pomocí kterých si mohou novou látku lépe upevnit. Ve cvičení mají žáci z uvedeného výčtu slov vybrat ta, která vznikla skládáním. Pokud žáci narazí na složené slovo, musí napsat, zda se jedná o složeninu vlastní, či nevlastní. U ostatních pojmů mají žáci za úkol vysvětlit, jak slova vznikla (odvozováním, přejímáním...). Nestihnou-li děti cvičení dokončit, dořeší ho doma a příští hodinu je naplánovaná společná kontrola.

## 8.2 Shrnutí

V rámci našeho výzkumu v tradiční škole jsme měli možnost hospitovat v několika vyučovacích hodinách českého jazyka a literatury, a to v 7. a 8. ročnících.

Na prostředí třídy nás nic nepřekvapilo, neboť bylo všude stejné a zároveň takové, jaké si ho sami pamatujeme ze školních let. Lavice byly seskupeny ve třech řadách a žáci seděli u jednotlivých stolků po dvou. Vpředu učebny a zároveň v jejím centru stála velká černá tabule určená k psaní při výuce. Učitelská katedra zaujímala své pevné místo vedle tabule u okna. Oproti Montessori zařízení byly třídy velice stroze vyzdobeny a ve většině případů působily až zanedbaným dojmem. Chyběly výukové obrazy, výtvary žáků a bylo vidět, že ani o nástěnky není příliš pečováno. Ve většině třídách byla na první pohled zřejmá absence jakéhokoli nábytku s úložným prostorem (skříňky, regály), kam by si žáci mohli zařazovat své výukové pomůcky, učebnice či výtvarné potřeby. Výhodou bylo, že byl v každé třídě k dispozici dataprojektor.

Výuka českého jazyka v klasických třídách probíhala ve 45minutových vyučovacích jednotkách. Struktura hodin zůstávala neměnnou a skládala se z úvodní fáze, hlavní fáze a závěrečné fáze. Zřetelně byla odlišena zejména úvodní část hodiny, kdy byl prostor pro projednání organizačních záležitostí (absence, úkoly, připomenutí testů), a hlavní část, ve které docházelo buď k opakování, nebo osvojování nové látky. Závěrečné shrnutí a zhodnocení průběhu hodiny chybělo ve všech hospitovaných hodinách.

Výuka probíhala nejčastěji formou hromadného vyučování s využitím metody frontálního výkladu, který byl doplněn momenty individuální práce žáků. Na rozdíl od Montessori zařízení měli učitelé ve výuce dominantní postavení a řídili a organizovali veškerou práci žáků. Udávali pokyny a formulovali jasné požadavky týkající se výběru forem, metod a pomůcek s ohledem na cíl, kterého má být v hodině dosaženo. Aktivita žáků byla nejčastěji udržována prostřednictvím dialogu mezi žáky a vyučujícími. Ne všechny děti se však ve výuce projevovaly aktivně; ve třídách byla spousta introvertních jedinců, kteří neměli o komunikaci zájem, a byli tedy převážně pasivními posluchači.

Kromě výkladu a rozhovoru byla hojně využívána metoda brainstormingu, a to zejména při opakování učiva. Ve všech hodinách měli žáci možnost pracovat s textovými materiály (ukázkami, pracovními listy) a učebnicemi. Někteří vyučující využívali rovněž metod názorně-demonstračních – poslech ukázky, promítnutí videa, práce se slovníkem. Na rozdíl od Montessori výuky zde zcela chyběly metody dovednostně-praktické.

Montessori školy mají tu výhodu, že disponují velkým množstvím didaktického materiálu, což se o klasických školách říci nedá. Pokud chce učitel využít ve výuce nějakou didaktickou pomůcku, musí si ji sám vyrobit či obstarat. V hospitovaných hodinách byla nejvíce využívanou pomůckou ve výuce tabule, kterou vyučující používali k zápisu výkladu a pro hromadné procvičování látky. Učitelé, kteří měli připravené materiály pro výuku v digitální podobě, využívali dataprojektor. Prostřednictvím techniky byly dětem promítnuty i různé audiovizuální ukázky, jejichž hlavním účelem bylo předložit žákům názornou, zábavnější a méně stereotypní formu vyučování.

Na rozdíl od Montessori zařízení byl ve standardních školách kladen velký důraz na rychlost a soutěživost. Téměř v každé hospitované hodině bylo možné pozorovat žáky, kteří se vůči svému okolí projevovali spíše soutěživě nežli kooperativně. Může za to volba aktivit některých vyučujících, kteří v žácích (byť nevědomě) pěstují přirozenou dravost a touhu po nejlepším výsledku. Jedná se zejména o činnosti na čas a různý typ soutěží, kvůli kterým jsou žáci vystaveni jednání pod nátlakem a ve stresu. Soupeření žáků mezi sebou mělo také velký vliv na to, jakým způsobem žáci přistupovali k chybám a omylům svých spolužáků ve výuce. Děti nebyly schopné ve většině případů respektovat chyby jako přirozenou součást procesu učení a chybujícím jedinci se buď vysmívaly, nebo se snažily vykřiknout správný výsledek dříve, než je k tomu kdokoli vyzval.

Nevýhodou tradičních škol je, že diferencují žáky z hlediska rozdílných schopností a učebních předpokladů. Ačkoli učitelé zohledňují a respektují IVP žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (individualizují mu výběr prostředků, metod, poskytují mu více času na vypracování úloh, hodnotí mírněji výsledky jeho práce oproti ostatním apod.), není možné v běžné škole zcela vše podřídít v jeho prospěch. Nelze se např. vyvarovat toho, že by žákovy výsledky a výkony nebyly porovnávány s ostatními jedinci ve třídě, neboť všichni pracují v téže době na stejných úkolech. Stejně tak není možné v běžné výuce poskytnout všem individuální čas na plnění úkolu, neboť učitel pracuje na jednotlivých úkolech hromadně se všemi žáky.

Oproti Montessori zařízení byl ve výuce českého jazyka v klasických třídách kladen důraz spíše na kognitivní oblast nežli na sociální rozvoj, tvořivost a iniciativu žáků. Ve vyučování byla naplňována zejména kompetence komunikativní (rozhovory se žáky, ústní projev, analýza textu, diskuse) a kompetence k učení (hledání informací ve slovníku, čtení s porozuměním).

## 9 Srovnání alternativní a tradiční výuky

### 9.1 Vyhodnocení kladů a záporů obou typů výuky

#### *Atmosféra školy a třídy*

Na první pohled nás zaujala vstřícnost a ochota pedagogických pracovníků v Montessori zařízení. Po celou dobu návštěv nám byli k dispozici, zodpovídali veškeré naše dotazy a seznamovali nás s chodem celého oddělení. Velice oceňujeme vzájemnou spolupráci mezi jednotlivými třídami. Učitelé spolu trávili během dne hodně času a pravidelně se scházeli na společných svačinových a obědových přestávkách. Tématem jejich rozhovoru nikdy nebyly stížnosti na práci a nerozebírali ani prospěch žáků. Bavili se o průběhu dne, předávali si zkušenosti a vyslovovali různé návrhy a nápady na spolupráci.

S pedagogy z klasických škol jsme netrávili tolik času jako s pracovníky z Montessori zařízení, neboť jsme s nimi byli domluveni na hospitace konkrétních hodin českého jazyka a nechtěli jsme je v průběhu dne zdržovat od práce. Měli velice nabitý program a v průběhu pětiminutové pauzy jsme jim chtěli dopřát čas na přípravu na další hodinu. O přestávkách bylo vidět, že spolu učitelé příliš nekooperují a každý se stará výhradně o svou práci a vlastní povinnosti. Před vstupem do vyučovacích hodin jsme byli téměř všemi pedagogy ve standardních školách upozorněni na to, že třídy, do kterých vcházíme, jsou problémové a že od výuky nemáme mít tím pádem žádná vysoká očekávání. To se nám v Montessori škole nestalo a nikdy jsme nezaznamenali ani náznak toho, že by učitelé o sobě či o svých žácích zapochybovali. Překvapilo nás, že vzájemné vztahy mezi pracovníky jsou v obou typech škol takto odlišné. Stejně tak jsme byli udiveni tím, jak učitelé o žácích v obou zařízeních rozdílně smýšlejí.

V Montessori škole panovala obecně přátelštější atmosféra mezi učiteli a žáky. Do jisté míry za to může role učitele ve výuce. Učitel v Montessori zařízení neplní funkci vůdčí, dominantní autority, ale je to rovnocenný „přítel“ (pomocník, průvodce) žáků, což je umocněno tím, že ho děti oslovují křestním jménem. Výhodou vztahu založeného na symetrii je, že mají žáci k učitelům daleko větší důvěru a nebojí se otevřené komunikace.

Vztahy mezi jednotlivými žáky v Montessori třídách byly založeny převážně na kooperaci a oproti škole běžného typu se ve výuce nevyskytovaly tendence vzájemné rivality.

## *Organizace výuky*

Co se týče organizace samotné výuky, velkou výhodou vidíme v Montessori systému, který umožňuje členění výuky do 90minutových bloků. Žáci mají možnost věnovat se déle a efektivněji činnosti, kterou si zvolí, a je jedno, zda se jedná např. o čtení či procvičování nějakého konkrétního pravopisného jevu.

Pokud pomineme úvodní fáze hodin ve školách tradičního zaměření, které jsou věnovány organizačním záležitostem, a odmyslíme si čas, který učitel stráví výkladem, zjistíme, že žáci sami aktivně laborují s učivem pouhých 15-20 minut z celé 45minutové hodiny. Jelikož je hodina naplánovaná tak, aby byla pro žáky poutavá a nikoli monotónní, klade se důraz na častou obměnu činností – a tudíž i na rychlost. Není tedy možné, aby se žák věnoval úlohám na základě svého individuálního tempa, protože na to ve výuce nezbývá čas. Výhodou Montessori systému je, že se žák může věnovat jednotlivým činnostem tak dlouho, jak sám uzná za vhodné a jak on sám potřebuje. Pokud však žákovi chybí dostatečná disciplína, může mu nadměrné množství svobody spíše uškodit, neboť nebude schopný s ní efektivně naložit.

Výhodou tradiční výuky je její stabilita, za kterou stojí letité zkušenosti. Struktura hodiny má pevný řád, který je všem dobře známý, a všichni vědí, co mohou očekávat. Ne každý žák na druhém stupni základní školy je natolik disciplinovaný, aby dokázal vytěžit maximum ze svého potenciálu, pokud bude mít při volbě činností volnou ruku. Někdo naopak potřebuje ke svému rozvoji řád a strukturu a přílišná svoboda může vést k tomu, že jedinec nebude umět vynaložit maximální úsilí k dosažení požadovaného cíle, protože si bude vše dobrovolně zlehčovat.

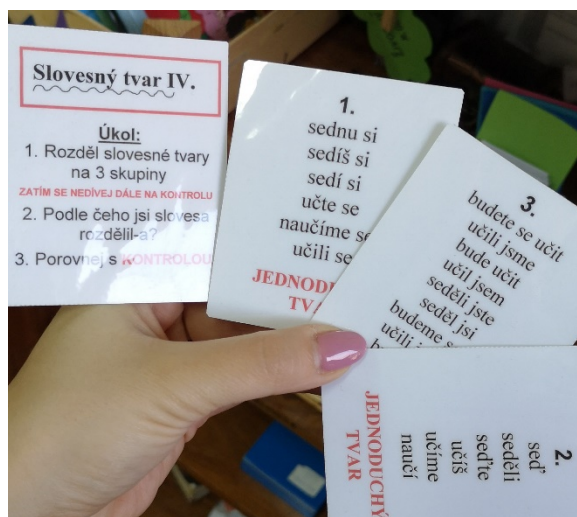
V Montessori zařízení se nám líbilo, že byla využívána individualizovaná forma výuky, která respektovala odlišnosti jednotlivých žáků, jejich dispozice, zájmy, potřeby a vedla k rozvoji jejich činorodosti a kreativity. Žáci pracovali především samostatně, ale měli možnost párové či skupinové práce. Hromadná výuka byla využívána pouze okrajově, a to především k seznámení žáků s novým tématem.

Ve standardních školách je hromadná forma výuky běžná. Její výhodou je časová efektivita a možnost vzdělávání všech edukantů najednou. Mezi nevýhody patří stereotypnost organizace hodiny, jednostrannost pedagogické komunikace, pasivita žáků a v neposlední řadě nerespektování individuálních potřeb jedince.

## Popis použitých metod a pomůcek

V obou typech výuky jsme zaznamenali bohaté využití slovních a názorně-demonstračních metod. Kladně hodnotíme zejména využití multimediální a projekční techniky ve výuce běžného typu, která zaktivizovala žáky a podpořila jejich motivaci. V Montessori zařízení jsme očekávali širší uplatnění aktivizujících metod, ale setkali jsme se pouze s diskusí (v rámci „debatního klubu“), což nás pro změnu zklamalo.

Výhodou Montessori školy je, že disponuje velkým množstvím pomůcek. Žáci mají ve třídách širokou škálu učebnic, cvičebnic a pracovních sešitů, což jim při práci dává možnost výběru. Naopak v tradiční škole mají žáci k dispozici v hodinách českého jazyka převážně učebnice jednoho nakladatelství, což jim neumožňuje pracovat s různým typem zdrojů. Líbilo se nám, že mají děti v Montessori třídách všechny pomůcky po celou dobu dostupné ve třídě, a mohou je tudíž používat kdykoli během dne. Didaktické pomůcky (viz Obrázek 18) mají navíc tu výhodu, že obsahují klíč správného řešení, a žáci mohou řešit jednotlivé úkoly sami bez přítomnosti učitele. V běžné základní škole se s didaktickými pomůckami většinou nepracuje, neboť s počtem 25–30 žáků na třídu by byla jakákoli realizace zvolené činnosti s pomůckami náročná.



Obrázek 18 - Didaktická pomůcka

Nevýhodou tradiční výuky je, že je založena převážně na výkladu, který je veden ze strany učitele. Výjimkou jsou momenty individuální práce žáků, které však tvoří menšinu z celé hodiny. Samotní žáci proto nemají ve výuce tolik příležitostí, aby projevili vlastní aktivitu a aby rozvíjeli svou kreativitu a tvořivost.

## Motivace žáků ve výuce

Motivace žáků v obou typech výuky se výrazně lišila. V klasické základní škole jsme zaznamenali, že byli žáci motivováni především multimediální a projekční technikou. Líbily se jim jak obrazové, tak zvukové záznamy, ale rádi také pracovali i s různým typem ukázek, které vyučující doplňovali zajímavými informacemi a kde byl prostor pro společnou diskusí.



Žákům se líbilo, pokud mohli o tématech hlouběji uvažovat a pokud mohli své myšlenky a názory přednést před ostatními.

V Montessori zařízení nebyli žáci motivováni primárně zvenku, ale samotná motivace vycházela z nich samotných, neboť si činnosti vybírali sami na základě vlastních preferencí. Pokud žák neměl chuť řešit větný rozbor, mohl si vybrat jiný úkol, kterému se chtěl věnovat. Mohlo se stát, že žák preferoval např. matematiku a angličtinu a češtinu kvůli tomu odsunul do pozadí. Nevýhodou je, že žákovi může díky tomuto systému uniknout část informací, což by se mu v běžné základní škole nejspíš nestalo.

Dalo by se polemizovat o tom, zda žák potřebuje ke svému životu skutečně všechny informace, které jsou mu předkládány ve výuce ve standardní škole, nicméně velkou nevýhodu vidíme v tom, že žák nedostane mnohdy ani příležitost se s určitými poznatky v Montessori škole seznámit. Výhodou však je, že se žák může rozvíjet primárně v těch oblastech, které jsou mu blízké a které ho skutečně naplňují. Na to v tradiční výuce nezbyvá čas, neboť se děti musí věnovat všem činnostem současně. Pokud žáka činnost baví a naplňuje, projevuje vlastní iniciativu se zlepšovat a dohledávat informace, což jde ruku v ruce s tím, že je v dané činnosti stále úspěšnější.

### *Role učitele ve výuce*

V obou typech výuky jsme měli možnost shledat dva odlišné modely učitele. V Montessori zařízení je role učitele postavena na nenápadném vedení a taktní pomoci, to ostatně vyjadřuje i hlavní motto Montessori pedagogiky, které zní: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Učitel je tedy jakýmsi průvodcem dítěte a nechává mu dostatek prostoru pro vlastní objevování. Jak už bylo zmíněno výše, vztah učitele a žáka je založen na symetrii, proto učitel k dítěti projevuje maximální vstřícnost a respektuje jeho svobodnou volbu práce. Zasahuje pouze v případě, jestliže se dítě nudí, nedokáže si vybrat činnost nebo porušuje nějakým způsobem pravidla. Nevýhodou rovnocenného vztahu je, že žáci mohou zneužít situace ve svůj prospěch, a to tak, že budou odmítat (částečně nebo úplně) uposlechnout učitelovy požadavky. Ve třídě 7. – 9. ročníku nastávaly situace, kdy učitel nedokázal udržet kázeň žáků a nezvládl prosadit požadavek na klid, ačkoli byl vysloven několikrát za sebou.

V klasické škole byly vztahy mezi učitelem a žáky založené na asymetrii. Výhodou je, že si žáci uvědomují autoritu učitele, která je dána jeho postavením. Někdy však může respekt z autority zapříčinit, že se budou žáci v konverzaci s učitelem projevovat nejistě, či se budou dokonce snažit komunikaci vyhnout úplně (především citliví a introvertní jedinci).

Líbilo se nám, že učitelé v Montessori zařízení dávali velký prostor pro samotné vyjadřování žáků a sdělování jejich názorů. Pozitivně hodnotíme také průběh samotné komunikace mezi učitelem a žákem, která byla vždy na úrovni a s prvky přirozeného respektu na obou stranách. Oproti běžné základní škole se učitel vyjadřoval pouze v objektivní rovině a nebyl zde prostor pro subjektivní soudy.

### *Efektivnost výuky z hlediska rozvíjení klíčových kompetencí*

Co se týče rozvoje klíčových kompetencí, pak měla v tomto ohledu zřetelně navrch alternativní škola. Ve výuce českého jazyka se prolínaly všechny klíčové kompetence – kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanská a pracovní. Oproti tradiční výuce byli žáci v Montessori zařízení odkázáni na to, aby si sami plánovali činnosti a aby organizovali a řídili vlastní učení. Byli nuceni samostatně vyhledávat a třídit informace, ověřovat jejich správnost a pro svou práci využívali různý typ zdrojů. V rámci výkladových hodin se často zapojovali do diskuse a dokázali vhodně argumentovat. Kompetence komunikativní byla hojně naplňována i ve výuce běžného typu. Co zde však chybělo, a naopak v Montessori škole se toho žákům dostávalo, byla vzájemná interakce mezi dětmi. Žáci se nemohli učit např. efektivní spolupráci s druhými při řešení daného úkolu, neboť neměli možnost spolu vzájemně kooperovat. V Montessori zařízení bylo běžné, že spolu žáci pracovali (ve skupinách, ve dvojicích), čímž se učili respektovat přesvědčení druhých a rozvíjeli schopnost empatie.

### *Zapojení žáků se SVP do procesu vzdělávání*

Montessori prostředí má tu výhodu, že je přirozeně inkluzivní, neboť nediferencuje žáky z hlediska rozdílných schopností a učebních předpokladů. Z vlastní zkušenosti můžeme potvrdit, že jsme nepoznali, kteří žáci jsou ve třídě se SVP a kteří bez nich. Jelikož byl každý žák ve třídě zaměstnán svou vlastní činností, záleželo pouze na něm samotném, kolik času si na práci vymezí, jaké metody a prostředky zvolí. Nebyl zde prostor pro odhalování „nedokonalostí“ jednotlivých dětí, protože žáci pracovali převážně samostatně. Stejně tak ve třídě nepanovala žádná rivalita, protože žáci mezi sebou nijak nesoutěžili. Do jisté míry za to může heterogenní složení třídy, které eliminuje nezdravou soutěživost mezi žáky, jež se vyskytuje převážně ve třídách homogenních. Učitelé přistupovali ke všem dětem individuálně a plně respektovali jejich specifické potřeby.

Klasické školy mají tu nevýhodu, že se na „nedokonalosti“ (odlišnosti) jednotlivých žáků ve výuce neustále upozorňuje. Je to důsledek toho, že všichni pracují ve stejné době na

týchž úkolech. Rozdílné učební předpoklady žáků jsou odhalovány kdykoli během společného procvičování či hromadné kontroly. Ačkoli učitelé udělají pro žáky maximum z hlediska požadované podpory (individualizují jim výběr metod, prostředků, poskytnou jim více času na splnění úkolu, upřednostní formativní hodnocení aj.), nikdy nezajistí všechny předpoklady pro efektivní fungování inkluze.

## 10 Využití Montessori prvků v tradiční výuce

V předchozí kapitole byly detailně porovnány obě pedagogické koncepce. Na první pohled je zřetelné, že alternativní systém vzdělávání vykazuje v některých oblastech oproti tradiční výuce mnohem větší náskok. Montessori škola je z hlediska organizačních forem, metod, pomůcek a postupů mnohem blíže vizi inovativního vzdělávání a je vystavena na principech, které přirozeně vytváří inkluzivní prostředí.

Nejvhodnějším řešením pro umožnění pokroku v celkovém systému školního vzdělávání by bylo transformovat některé inovace z alternativních škol do nealternativních (standardních) institucí. Pokusíme se na konkrétních didaktických prostředcích a postupech ukázat, jakým způsobem by bylo možné provést modernizaci vyučovacího procesu na běžné základní škole.

TRADIČNÍ VÝUKA	MODERNIZACE VÝUKY
frontální uspořádání prostoru učebny	Uspořádat místnosti pro otevřené vyučování (seskupení stolků, které by podporovalo vzájemnou komunikaci a spolupráci). Uspořádání zahrnuje např. i vymezení prostoru pro individuální práci či zajištění klidového místa ve třídě (koberec, pohovka).
nedostatečné vybavení učebního prostoru	Vybavit prostor třídy učebními materiály a pomůckami; vymežit tzv. „učební zóny“ ve třídě (poličky s materiály seskupené podle konkrétních vyučovacích předmětů), zavedení třídní knihovny aj.
důraz na kognitivní oblast	Učit žáky nejen vědomostem, ale také dovednostem a postojům; klást důraz na rozvoj klíčových kompetencí.
důraz na pamětní učení	Upřednostnit vlastní objevování žáka před mechanickým učením.
vzdělávání žáků v lavicích	Umožnit žákům vzdělávání i mimo školní lavice ve třídě (např. v kruhu na koberci,

	podložkách), využít ke vzdělávání i jiné prostory ve škole (speciální učebny, laboratoře, školní zahrada); zařazení terénní výuky, divadla, exkurzí, návštěv muzea aj.
převaha hromadné formy výuky	Individualizovat výuku, zařadit skupinové a kooperativní vyučování.
výklad jako nejpoužívanější výuková metoda	Omezit výklad a nahradit ho metodami, které zaktivizují činnost žáků (samostatná práce, kooperace ve dvojicích, práce ve skupinách, projektová výuka, heuristické metody), klást větší důraz na metody názorně-demonstrační a dovednostně-praktické.
učebnice jako nejpoužívanější pomůcka	Umožnit žákům pracovat ve výuce i s jinými zdroji (počítač, využití třídní knihovny), práce s didaktickými pomůckami
dominantní role učitele	Učitel by měl ustoupit do pozadí (role: pomocná, poradenská), orientace výuky na žáka.
žák: převážně pasivní činitel ve výuce	Umožnit žákovi projevovat se kreativně a tvořivě; žák by měl být aktivní v hodině z 90 %.
Pohyb žáků ve výuce je chápán jako rušivý element.	Umožnit žákům pohybovat se po třídě.
Žáci jsou ve třídě umlčeni.	Umožnit žákům mezi sebou v hodině komunikovat.
Čas na práci určuje učitel.	Nechat žáky, aby si sami určili tempo práce (žáci se SVP potřebují mnohdy delší čas na splnění daného úkolu; nadaní žáci mohou mezitím řešit doplňkové úlohy).
přítomnost kompetice ve výuce	Eliminovat nezdravou soutěživost mezi dětmi a nahradit ji kooperací.

důraz na vnější motivaci ve výuce (systém odměn a trestů)	Nahradit vnější motivaci motivací vnitřní.
Chyby jsou opravovány učitelem.	Nechat žáky, aby měli možnost si na chyby přijít sami (důraz na vlastní odhalení chyb a následnou korekci).
hodnocení formou klasifikace	Zařadit slovní hodnocení, sebehodnocení, u klasifikace žáků se SVP klást důraz na odlišení specifických a nespecifických chyb.

# 11 Návrh Montessori didaktických pomůcek pro tradiční výuku na 2. stupni ZŠ

Výhodou Montessori materiálu je, že pomáhá dítěti v jeho aktivním svobodném rozvoji. Pokud je pomůcka dobře vytvořená, pak přirozeně přitahuje pozornost dítěte a podněcuje ho k aktivitě. Materiál je vyroben tak, že dítě odhaluje chyby samo, což ho vede k nezávislosti a samostatnosti.

Na základě hospitací v Montessori zařízení jsme se pokusili navrhnout několik didaktických pomůcek, které by mohly obohatit výuku ve standardní základní škole.

## 11.1 Pomůcka 1

- Ročník: 6. – 7.
- Odhadovaný čas: 15 minut
- Cíl aktivity: Souhrnné opakování pravopisných jevů (vyjmenovaná slova, pravopis i/y v koncovkách podstatných a přídavných jmen, shoda podmětu s přísudkem)
- Organizační forma: samostatná práce, práce ve dvojicích
- Použité pomůcky: kartičky s pravopisnými jevy, krabička s barevnými kancelářskými sponkami pro každého žáka/ dvojici (barvy: modrá, žlutá, černá, červená)

První pomůcka je vhodná k procvičení pravopisu. Úkolem dětí je doplnit i/i, y/y tak, aby byly věty gramaticky správně. Každé dítě (dvojice žáků) vlastní krabičku s barevnými kancelářskými sponkami. Žáci se řídí barevnými kolečky nad pravopisnými jevy a umisťují barevné sponky na spodní část kartiček podle toho, jaké i/i, y/y je nutné do slov doplnit (viz Příloha 1 – Pravopis – sponkování). Správnost si mohou zkontrolovat na druhé straně kartičky (barva sponky musí souhlasit s barevným puntíkem) (viz Příloha 2 – Kontrola – sponkování).

## 11.2 Pomůcka 2

- Ročník: 6. – 7.
- Odhadovaný čas: 15 minut
- Cíl aktivity: Zopakovat si pravopis i/y v koncovkách podstatných jmen (skloňování podle vzorů)

- Organizační forma: práce ve dvojicích; trojicích
- Použité pomůcky: herní plán „Cestička“, kartičky se slovy, hrací figurky

Druhá vytvořená pomůcka „Cestička“ (viz Příloha 3 – Cestička – herní plán) se týká procvičování pravopisu *i/y* v koncovkách podstatných jmen. Didaktická hra je určena pro 2 až 3 hráče, přičemž každý vlastní svou hrací figurku. Na začátku hry postaví každý hráč svou figurku na start. Poté žáci střídavě vybírají z nabídky jednotlivá slova (viz Příloha 4 – Cestička – pojmy) a figurkami postupují na nejbližší pole s písmenem, které se má do slova na kartičce doplnit. Vítězí hráč, který je první v cíli. Použité kartičky se vrací zpět do nabídky.

### 11.3 Pomůcka 3

- Ročník: 7. – 8.
- Odhadovaný čas: 15 minut
- Cíl aktivity: Zopakovat si druhy vedlejších vět
- Organizační forma: práce ve dvojicích
- Použité pomůcky: karty A, B s druhy vedlejších vět, tabulka k zaznamenávání chybně určených vedlejších vět

Třetí pomůcka je určena pro práci ve dvojicích, přičemž jeden žák obdrží kartu s označením „A“ a druhý žák s označením „B“ (viz Příloha 5 – Vedlejší věty A, B). Vzájemně si čtou věty a hlasem zdůrazní tu část, kterou má druhý žák určit. Žák, který předčítá větu, zároveň kontroluje správnost řešení nacházející se na konci každého řádku. Součástí aktivity je kopírovatelná tabulka, kam si žáci zapisují věty, ve kterých chybovali (viz Příloha 6 – Vedlejší věty – záznamová tabulka). Učitel může připravit několik variant tabulek s druhy vedlejších vět a žáci si tak mohou vést své záznamy dlouhodobě. Díky „tabulce“ sami uvidí, jaké druhy vět jim činí potíže, a mohou pracovat na jejich upevnění.

### 11.4 Pomůcka 4

- Ročník: 7. – 8.
- Odhadovaný čas: 15 minut
- Cíl aktivity: Zopakovat si základní a rozvíjející větné členy
- Organizační forma: samostatná práce, práce ve dvojicích
- Použité pomůcky: karty s větnými členy, balíček dřevěných kolíčků pro každého žáka/ dvojici (barvy: modrá, žlutá, černá, červená, zelená)



Čtvrtá pomůcka je určena k zopakování základních a rozvíjejících větných členů. Žáci obdrží celkem 9 kartiček (viz Příloha 7 – Větné členy), na kterých jsou napsány věty, a v každé z nich je podtržen různý počet slov. Úkolem žáka je označit kolíčkem příslušné barvy správný větný člen vyobrazený na spodní části karty. Po otočení kartičky si děti mohou zkontrolovat správnou odpověď (Příloha 8 – Větné členy – kontrola).

## 11.5 Aktivita 1

- Ročník: 6. – 7.
- Odhadovaný čas: 15 minut
- Cíl aktivity: Rozvoj komunikačních dovedností pomocí hmatu (příprava na hodinu slohu, téma: popis předmětu)
- Organizační forma: kruhové seskupení žáků na koberci (židlích) v zadní části třídy
- Použité pomůcky: jednotlivé předměty, které budou žáci popisovat (vždy dva předměty od jednoho typu; žáci hledají svou dvojici):
  - zátka od pet lahve,
  - molitanový míček,
  - houbička na nádobí,
  - brusný papír (šmirgl papír),
  - malé klubíčko vlny,
  - latexová rukavice,
  - hruška,
  - kolíček na prádlo,
  - gumička do vlasů,
  - klíč od dveří,
  - papírová záložka do knihy,
  - kosmetický štětec na pudr.

Aktivita je vhodnou přípravou na hodinu slohu. Žáci sedí v kruhovém seskupení se zavřenýma očima a rukama za zády. Učitel mezitím postupně obchází všechny děti a vkládá jim do rukou různé typy předmětů. Žáci mají za úkol si předmět nejprve pečlivě osahat a poté ho třídě popsat. Cílem aktivity není předmět uhodnout a vyřknout jeho název, ale pokusit se o jeho detailní popis (materiál, struktura, velikost...). Ostatní by si měli vytvořit co nejpřesnější asociaci k danému předmětu. Žák, který se domnívá, že vlastní stejný objekt, se přihlásí, a s předmětem za zády si jde sednout ke svému spolužákovi. Nakonec by všechny

děti měly nalézt svou dvojici, se kterou budou pracovat na slohovém útvaru společného předmětu.

**Poznámky:**

Stejně efektivně můžeme zapojit i ostatní smyslové orgány např. zrak (viz Pomůcka 1, Pomůcka 4), sluch, čich nebo chuť. Záleží pouze na kreativě učitele, jakou aktivitu zvolí. Bude-li v hodinách kladen důraz na prohlubování smyslového vnímání, vytvoří se u dítěte pevné základy pro intelektuální růst.

# ZÁVĚR

Diplomová práce se věnovala dvěma různým typům výuky, a to alternativnímu a klasickému (tradičnímu) vzdělávání.

V teoretické části práce jsme nejprve blíže představili pojem „inkluze“, zaměřili jsme se na podstatu inkluzivního vzdělávání a zmínili jsme nejzákladnější podmínky, které vedou k jeho efektivní realizaci. Dále jsme podrobně charakterizovali koncept pedagogiky Marie Montessori, který vychází z inkluzivních myšlenek, a představili jsme systém současné školy. Praktická část práce byla věnována komparaci výuky českého jazyka a literatury v Montessori zařízení s výukou na běžné základní škole. Nejprve byly podrobně popsány průběhy hodin v jednotlivých zařízeních a poté byly vyhodnoceny klady a zápory obou typů výuky.

Šetření potvrdilo, že alternativní systém vzdělávání se z hlediska organizačních forem, metod, pomůcek a postupů přibližuje vizi inovativního vzdělávání daleko více než tradiční systém. Podporuje co nejaktivnější začlenění jedince ve výuce, umožňuje žákům projevit se kreativně, tvořivě a oproti standardním školám klade daleko větší důraz na spolupráci a rozvoj klíčových kompetencí.

Hlavním důvodem, proč je Montessori zařízení pro vytvoření inkluzivního prostředí vhodné, je, že umožňuje všem dětem bez rozdílu věnovat se jednotlivým činnostem podle svých potřeb, individuálním tempem a s pozitivním vnitřním nastavením. Další výhodou Montessori systému je, že nediferencuje žáky z hlediska rozdílných schopností a učebních předpokladů. Standardní základní školy rovněž usilují o rovnocenné začlenění jedinců se SVP do procesu vzdělávání, nicméně principy fungování, na kterých jsou vystaveny, jim neumožní poskytnout těmto dětem maximální možnou oporu. Klasické školy mají tu nevýhodu, že je na odlišnosti jednotlivých žáků ve výuce neustále upozorňováno. Je to důsledek toho, že všichni pracují ve stejné době na týchž úkolech.

Aby mohla inkluze fungovat stejně dobře v klasické škole jako v alternativním zařízení, bylo by zapotřebí provést takovou modernizaci vyučovacího procesu, aby reagoval na individuální potřeby všech dětí ve třídě. Alternativní systém Marie Montessori má výhodu v tom, že splňuje všechny zmíněné požadavky. Mimo jiné otevírá dětem cestu k osobnímu růstu, sebevzdělávání a splňuje dle současných vědeckých poznatků požadavky na kvalitní a moderní výuku.

Na základě poznatků z hospitací jsme sami vytvořili návrh Montessori didaktických prostředků, postupů a pomůcek, jejichž prostřednictvím lze zkvalitnit vyučovací proces na běžné základní škole tak, aby odpovídal vizi „moderního vyučování“ a aby zohledňoval specifika žáků se SVP. Školy by měly usilovat o to, aby byly otevřené k potřebám všech jednotlivců. Stejně tak by měly reagovat na praktické potřeby denního života, vést žáky ke vzájemné kooperaci, podporovat samostatné a kritické myšlení žáků a podněcovat jejich aktivitu, iniciativu a tvořivost. Základním principem moderního vyučování je probuzení zájmu dítěte.

Z výsledků průzkumu dále vyplývá, že standardní škola s tradičním způsobem výuky není schopná zohlednit individuální potřeby všech žáků ve třídě a ve srovnání s Montessori zařízením potlačuje do jisté míry jejich přirozenou aktivitu a sociální rozvoj. Pokud by se učitelé chtěli inspirovat Montessori přístupem a usilovali by o individualizaci ve vyučování, museli by provést změny v celkové struktuře a metodice výuky – od úprav prostoru třídy, organizačních forem práce, zvolených metod, pomůcek až po samotné hodnocení žáků.

Cílem by nemělo být alternativní model převzít a dosavadní školství jím nahradit. Tradiční systém vzdělávání má výhodu v tom, že je stabilní a vykazuje dlouholetou prosperitu. Nesmíme však opomenout, že svět, ve kterém žijeme, se neustále vyvíjí. Je třeba připravit děti na život, ve kterém se zvyšují se nároky na schopnost řešit problémy, být inovativní, umět komunikovat a spolupracovat.

## LITERATURA

1. ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. DLOUHÁ, Dita. *Integrace a inkluze ve školní praxi: Nové přístupy ke vzdělávání pro učitele i rodiče*. Praha: Forum, 2018 (září), VI (1). ISSN 2336-1212.
3. FILOVÁ, Hana, SVOBODOVÁ, Jarmila, ed. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
4. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
5. HRDLIČKOVÁ, Alena. *Alternativní pedagogické koncepce: České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. ISBN 80-704-0104-4.*
6. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
7. KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
8. KOCUROVÁ, Marie. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy: specifické poruchy učení z pohledu vzdělávacích šancí: monografie*. Dobrá Voda u Pelhřimova: Aleš Čeněk, 2002. ISBN 80-864-7323-6.
9. KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2834-6.
10. LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-717-8144-4.
11. LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
12. LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.

13. MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-731-5039-5.
14. MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
15. MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
16. OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.
17. PALOUNKOVÁ, Zuzana a Hana JOKLÍKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2017. ISBN 978-80-7494-386-7.
18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
19. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
20. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
21. RÝDL, Karel, ed. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-719-4841-1.
22. RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900-0358-3.
23. RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902-1937-3.
24. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
25. SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-717-8262-9.
26. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-802-4717-333.

27. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-731-5081-6.
28. SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1995. ISBN 80-859-3100-1.
29. VÁCLAVÍK, Vladimír. *Cesta ke svobodné škole: kapitoly ze srovnávací pedagogiky*. Vyd. 2. rozšř. Hradec Králové: Líp, 1997. ISBN 80-902-2890-9.
30. ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-717-8071-5.
31. ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4590-9.

## INTERNETOVÉ ZDROJE

1. EDUIN. Šance dětem: Inkluze není novinka. EDUin: Informační centrum o vzdělávání [online]. 2. 9. 2016 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/sance-detem-inkluzeni-neni-novinka>.
2. JEŽKOVÁ, Martina. Poradce ředitelky mateřské školy: Rozhovor s Mgr. Kamilou Randákovou ze Společnosti Montessori ČR [online]. 2016, 5(10) [cit. 2019-09-16]. Dostupné z: <http://www.montessorislany.cz/component/phocadownload/category/3-media-soubory?download=8:rozhovor-kamila-poradce-reditelky-cerven-16>.
3. JONÁKOVÁ, Šárka. Tradiční a alternativní škola se zaměřením na waldorfský typ výuky [online]. Olomouc, 2012 [cit. 2019-10-01]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/3468566-Diplomova-prace-tradicni-a-alternativni-skola-se-zamerenim-na-waldorfsky-typ-vyuky.html>. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.
4. KYSLÍKOVÁ, Libuše. Inkluzivní pedagogika jako edukační koncept [online]. České Budějovice, 2017 [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: [https://theses.cz/id/ouqkdu/BAKAL\\_SK\\_PRCE\\_INKLUZIVN\\_PEDAGOGIKA\\_JAKO\\_EDUKA\\_N\\_KONCEPT.pdf](https://theses.cz/id/ouqkdu/BAKAL_SK_PRCE_INKLUZIVN_PEDAGOGIKA_JAKO_EDUKA_N_KONCEPT.pdf). Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Šemberová, CSc.

5. MAŇÁK, Josef. Aktivizující výukové metody. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 23. 11. 2011 [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/14483/aktivizujici-vyukove-metody.ht/>
6. MIKOVÁ, Šárka. Metodický portál RVP: Metodický portál pro inspiraci a zkušenosti učitelů. Výhody a nevýhody slovního hodnocení [online]. [cit. 2019-10-18]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/1523/vyhody-a-nevyhody-slovniho-hodnoceni.html/>
7. Montessori pro inkluzi: Pomoz mi, abych to dokázal sám. Inkluzivní prostředí a Montessori pedagogika [online]. [cit. 2019-10-19]. Dostupné z: <https://montessoriproinkluzi-cz.webnode.cz/inkluzemontessori/>
8. MŠMT. RVP ZV 2017 [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-12-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/41216/>.
9. MŠMT. Základní informace ke společnému vzdělávání [online]. 2016 [cit. 2019-10-19]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/file/39369\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/39369_1_1/).
10. NÁPLAVOVÁ, Miloslava. Návrh modelů výuky vybraných témat z předmětu ekologie [online]. Brno, 2009 [cit. 2019-10-16]. Dostupné z: [https://is.mendelu.cz/lide/clovek.pl?zalozka=7;id=12013;studium=35460;zp=24702;download\\_prace=1](https://is.mendelu.cz/lide/clovek.pl?zalozka=7;id=12013;studium=35460;zp=24702;download_prace=1).
11. Národní institut pro další vzdělávání. Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi: Co je inkluze ve škole? Inkluze v praxi [online]. 2019 [cit. 2019-02-21]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/co-je-inkluze>.
12. OLŠÁKOVÁ, Kristýna. Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Šance dětem [online]. 23. 11. 2016 [cit. 2019-10-19]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/novela-skolskeho-zakona-od-1-9-2016.shtml>.
13. Podpora inkluzivního vzdělávání v Ústí nad Labem: Inkluze UL. Co je to ta inkluze [online]. [cit. 2019-02-23]. Dostupné z: <http://www.inkluze-usti.cz/o-inkluzi>.
14. POVOLNÝ, David. Pančocha: Inkluze je idea, která brání štěpení společnosti. Zpravodajský portál Masarykovy univerzity: Věda a výzkum [online]. 4. 10. 2016



- [cit. 2019-02-24]. ISSN 1801-0814. Dostupné z: <https://www.em.muni.cz/veda-a-vyzkum/8254-inkluze-je-idea-ktera-brani-stepeni-spolecnosti>.
15. Probuďte se: Jan Amos Komenský — Otec moderní pedagogiky [online]. 1999 [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://wol.jw.org/cs/wol/d/r29/lp-b/101999326>
  16. ROHÁČKOVÁ, Kristina. Děti jsou různé a mají na to právo: Česká televize uvede dokument o inkluzi. IROzhlas [online]. Praha, 2019, 5. 3. 2019 [cit. 2019-03-07]. Dostupné z: [https://www.irozhlas.cz/kultura/televize/inkluze-skolstvi-porucha-uceni-cizinci-ceska-televize-dokument\\_1903051311\\_kro](https://www.irozhlas.cz/kultura/televize/inkluze-skolstvi-porucha-uceni-cizinci-ceska-televize-dokument_1903051311_kro).
  17. SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika: Integrace a inkluze. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 26. 6. 2012 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/16169/specialni-pedagogika-integrace-a-inkluze.html>.
  18. SPILKOVÁ, V. Teorie inkluzivní výuky: Inkluzivní vzdělávání. Inkluzivní škola.cz: Inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem [online]. 2005 [cit. 2019-03-08]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/inkluzivni-vyuka>.
  19. STRAKOVÁ, Jana. Otevírání školy všem dětem: Možnosti a příklady práce se sociálně a kulturně znevýhodněnými dětmi [online]. Praha, 2008 [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/7968573-Otevirani-skoly-vsem-detem-moznosti-a-priklady-prace-se-socialne-a-kulturne-znevychodnenymi-detmi-pilotni-verze.html>
  20. VLČKOVÁ, Daniela a Zdena ČÍŽKOVÁ. Pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků a podmínky ukládání výchovných opatření [online]. Kladno, 2018 [cit.2019-10-13]. Dostupné z: [https://www.zsmontessorikladno.cz/images/priloha\\_skolního\\_řádu\\_ZŠM\\_2018.pdf](https://www.zsmontessorikladno.cz/images/priloha_skolního_řádu_ZŠM_2018.pdf)
  21. ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody komplexní - 1. část. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 2. 2. 2012a [cit. 2019-10-02]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15019/VYUKOVE-METODY-KOMPLEXNI---1-CAST.html/>
  22. ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody tradičního vyučování. Metodický portál RVP: Inspirace a zkušenosti učitelů [online]. 1. 2. 2012b [cit. 2019-10-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/15015/VYUKOVE-METODY-TRADICNIHO-VYUCOVANI.html/>

## ZÁKONY A VYHLÁŠKY

1. Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9. února 2005. Dostupná z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>.
2. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004. Dostupný z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
3. Zákon č. 82/2015 Sb. ze dne 19. března 2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Právní a ekonomické nakladatelství. Sagit [online]. [cit. 2019-03-10]. Dostupné z: <http://www.sagit.cz/info/sb15082>.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Pravopis – sponkování

Příloha 2 – Kontrola – sponkování

Příloha 3 – Cestička – herní plán

Příloha 4 – Cestička – pojmy

Příloha 5 – Vedlejší věty A, B

Příloha 6 – Vedlejší věty – záznamová tabulka

Příloha 7 – Větné členy

Příloha 8 – Větné členy – kontrola

## **PŘÍLOHY**

*Příloha 1 – Pravopis – sponkování*

S\_n Ilja žil ve v\_sce se sv\_m\_ rodiči.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Včera jsme obědval\_rýžov\_nák\_p se švestkam\_.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Lékař ho v\_b\_dl, aby v\_p\_l b\_linný l\_kér.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Mez\_v\_těž\_byl\_naše dva klub\_.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Neb\_lo krásnějšího, v\_trvalejšího a hb\_tějšího koně.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Na některých mez\_ch lidé v\_sázel\_topol\_jako větrolam\_.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Čapkov\_ rodiče žil\_ v mal\_ ch Svatoňov\_ cích.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Tisíce ob\_ vatel nesouhlasil\_ s v\_ daným\_ směrnice\_m\_.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Děti si hrál\_ se svým\_ pl\_ šov\_ m\_ medvídky.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Na stol\_ položíme váz\_ s květinam\_.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Oděv\_ zakoupil\_ naproti zlatníkov\_.

i	í	y	ý
---	---	---	---

Vojáci sl\_ šel\_ z v\_ žky nezv\_ kl\_ v\_ skot.

i	í	y	ý
---	---	---	---





V upl\_ nul\_ ch letech se pořádal\_ v\_ stav\_ světov\_ ch m\_ strů.





i	í	y	ý
---	---	---	---







Ob\_ lí voz\_ me seml\_ t do bl\_ zkého ml\_ na.






i	í	y	ý
---	---	---	---




*Příloha 2 – Kontrola – sponkování*






			

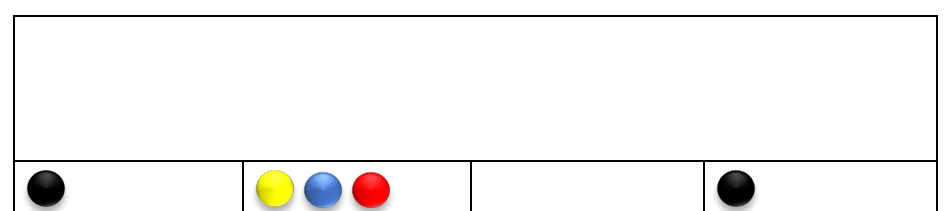
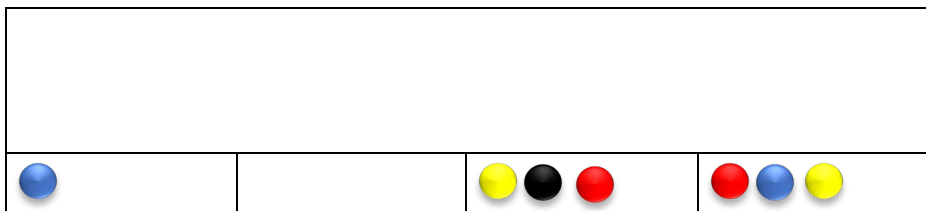
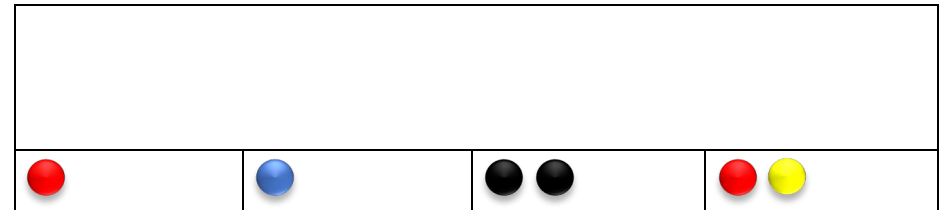
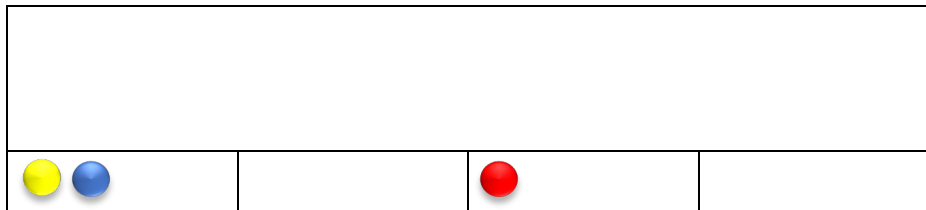
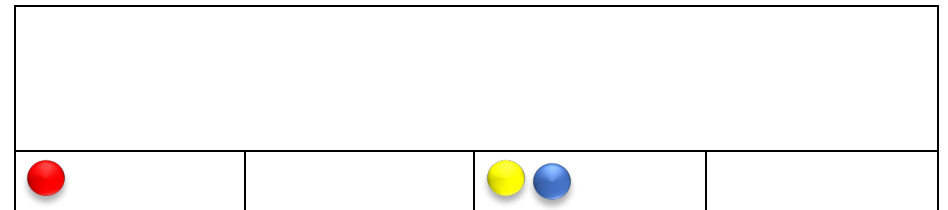
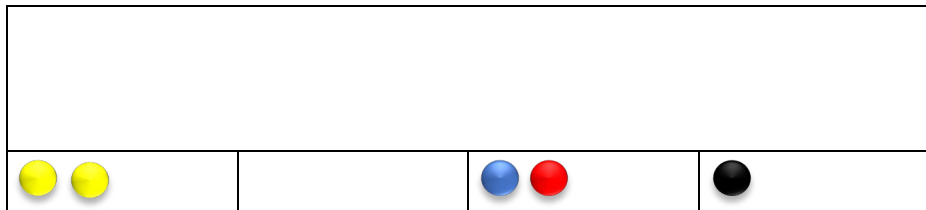
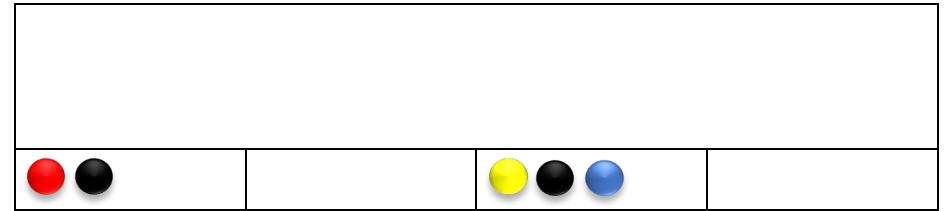
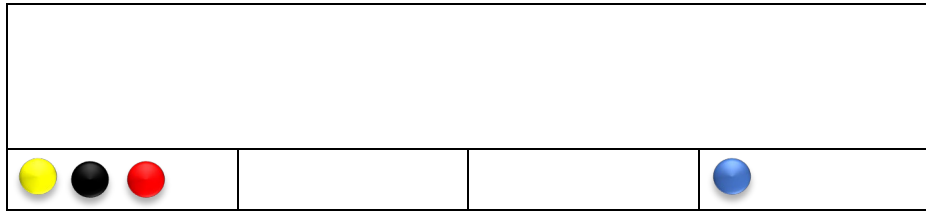
 			

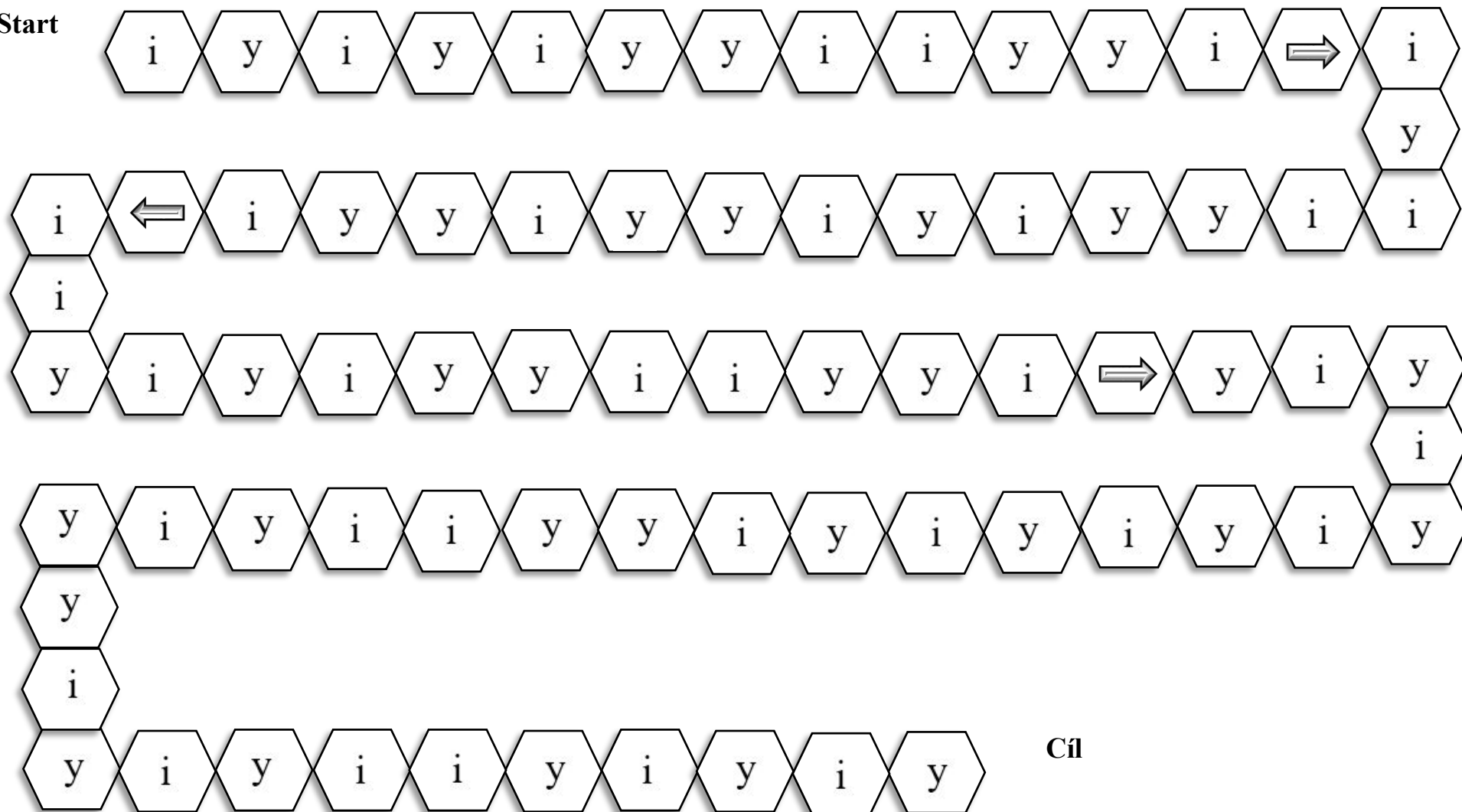
		  	





*Příloha 3 – Cestička – herní plán*

**Start**



*Příloha 4 – Cestička – pojmy*

NA NEB\_

DO TROUB\_

V POL\_

V JETEL\_

S POVIDL\_

NA TABUL\_

S HLAVOLAM\_

DO BRATISLAV\_

NADPIS\_

NA HRÁZ\_

V TELEVIZ\_

OMYL\_

NA CIBUL\_

SETKAL SE S RUS\_

S ŘETĚZ\_

V PYTL\_

KLEC SE LV\_

S PRAVIDL\_

DO VLTAV\_

POZOROVAL KOS\_

OPRAVNA OBUV\_

HOVOŘIL S FRANCOUZ\_

VZÁCNÉ DRAHOKAM\_

SERIÁL\_

POJEDEME DO BŘECLAV\_

SAHAL DO KAPS\_

ZA ZDM\_

SEDĚL NA POSTEL\_

POMÁHAL KOSTELNÍKOV\_

POZOROVALI JSME PĚNKAV\_

PŘEDCHÁZÍME KAŠL\_

PROCHÁZEL MOČÁL\_

ČTYŘI CHYB\_

JEŘÁB\_ JSOU PTÁCI

S KARTAM\_

NALIL PSOV\_ VODU

OBDIVOVAL AUTOMOBIL\_

ŠATY CHRÁNÍME PŘED MOL\_

NA NÁVS\_

CHYBAM\_ SE ČLOVĚK UČÍ

BÍLÉ VLAS\_

SEDÍ NA ŽIDL\_

PŘIDEJTE TROCHU SOL\_

Z KUKL\_ V KOŠIL\_

NESL TÁC\_

PANE ŘEDITEL\_

NEMÁM ÚKOL\_

NESEĎ V TOM KOUŘ\_

V MRKV\_

V KORUNĚ BŘÍZ\_

DVĚ OTEP\_

NECHOĎ DO ZIM\_

PRSTEL Z OCEL\_

NAD ÚTES\_

DOŠEL K CÍL\_

BALÍK PRO POSL\_

NA JEDL\_

KOŠILE Z HEDVÁB\_

DŘEVĚNÉ TRÁM\_

POCHODOVAL K VELITEL\_

CHODIT NA RYB\_

SLOUŽIL KRÁL\_

NEMÁ RÁD PLAZ\_

MEZI PŘÁTEL\_

POMNÍK ZE ŽUL\_

SE ZAVAZADL\_

JEL DO BRATISLAV\_

VODA V KONV\_

OBRAZ S ANDĚL\_

LÉČIL BACIL\_

CHODIL O HOL\_

KE KOUP\_

S UČITEL\_

V HLOUB\_ LESA

TOPOL\_

DO STODOL\_

HROB\_

O BEDŘICHU SMETANOV\_

MYL SE MÝDL\_

ŽIVÍ SE KRV\_

PLODY TYKV\_

JEL DO OPAV\_

SVĚTELNÉ SIGNÁL\_

ŠPAPADLA POHÁNĚNÁ KOL

Příloha 5 – Vedlejší věty A, B

A – VEDLEJŠÍ VĚTY		
1.	Po letech se vrátili do školy, <u>aby si připomněli své mládí.</u>	PŘÍSLOVEČNÁ ÚČELOVÁ
2.	<u>Protože dědečkovi už vypadaly vlasy,</u> nosí čepici.	PŘÍSLOVEČNÁ PŘÍČINNÁ
3.	Ráno se zdálo, <u>že se počasí vydaří.</u>	PODMĚTNÁ
4.	Všichni mu říkali, <u>aby se nebál říkat pravdu.</u>	PŘEDMĚTNÁ
5.	Turisté na výletní lodi pozorovali racky, <u>jak nalétávají nízko nad palubu.</u>	DOPLŇKOVÁ
6.	<u>Nemáte-li dost velkou zásobu vody,</u> nevydávejte se na delší pochod.	PŘÍSLOVEČNÁ PODMÍNKOVÁ
7.	<u>Přestože si podrobně přečetli návod k použití,</u> nepodařilo se jim uvést přístroj do chodu.	PŘÍSLOVEČNÁ PŘÍPUSTKOVÁ
8.	Zavolej mi hned, <u>jak se vrátíš domů</u>	PŘÍSLOVEČNÁ ČASOVÁ

## B – VEDLEJŠÍ VĚTY

1.	Dejte věci tam, <u>odkud jste je vzali.</u>	PŘÍSLOVEČNÁ MÍSTNÍ
2.	Mladík byl právě takový, <u>jak ho znali z vyprávění známých.</u>	PŘÍVLASTKOVÁ
3.	Pršelo tolik, <u>že se voda vylévala z koryt řek.</u>	PŘÍSLOVEČNÁ MĚROVÁ
4.	O našem sousedovi se povídá, <u>že se bude stěhovat do ciziny.</u>	PODMĚTNÁ
5.	Zařid' si to tak, <u>jak nejlépe umíš.</u>	PŘÍSLOVEČNÁ ZPŮSOBOVÁ
6.	<u>Sotva vstoupili do lesa,</u> našel dědeček několik hřibů.	PŘÍSLOVEČNÁ ČASOVÁ
7.	Zapomněl, <u>že ji pozval do kina.</u>	PŘEDMĚTNÁ
8.	Diváci za bouřlivého potlesku vstali, <u>aby vyjádřili hercům své uznání.</u>	PŘÍSLOVEČNÁ ÚČELOVÁ

*Příloha 6 – Vedlejší věty – záznamová tabulka*

VĚTA, KTEROU SI POTŘEBUJI JEŠTĚ PROCVIČIT	DRUH VEDLEJŠÍ VĚTY

*Příloha 7 – Větné členy*

Jistě vás potěší roztomilý králíček s mrkvičkou, který se na vás usmívá z obalu a vyvolává ve vás příjemný pocit.

Po	Př	Pt	Pks	Pkn	Pum	Puč	Puz	Pu mí	Pu př	Pu úč	Pu pod	Pu pří	Do
----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	--------	--------	----

I přes přísný zákaz rodičů si Pepíček koupil nové auto z umělé hmoty.

Po	Př	Pt	Pks	Pkn	Pum	Puč	Puz	Pu mí	Pu př	Pu úč	Pu pod	Pu pří	Do
----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	--------	--------	----

Navzdory babiččiným připomínkám si do zlatého alba zařazujeme všechny fotografie z loňských prázdnin.

Po	Př	Pt	Pks	Pkn	Pum	Puč	Puz	Pu mí	Pu př	Pu úč	Pu pod	Pu pří	Do
----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	--------	--------	----

Kvůli zpoždění vlaku čekala na nádraží do večera.

Po	Př	Pt	Pks	Pkn	Pum	Puč	Puz	Pu mí	Pu př	Pu úč	Pu pod	Pu pří	Do
----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	--------	--------	----

Kamarádka ze školy se nedávno nečekaně vrátila do našeho města.

Po	Př	Pt	Pks	Pkn	Pum	Puč	Puz	Pu mí	Pu př	Pu úč	Pu pod	Pu pří	Do
----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	--------	--------	----

I přes zranění kolene pokračoval sportovec v závodě, ačkoli to pro něj bylo velké utrpení.

Po	Př	Pt	Pks	Pkn	Pum	Puč	Puz	Pu mí	Pu př	Pu úč	Pu pod	Pu pří	Do
----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	--------	--------	----

Když byla Monika zvolena předsedkyní, náležitě to se svými přáteli oslavila.

Po	Př	Pt	Pks	Pkn	Pum	Puč	Puz	Pu mí	Pu př	Pu úč	Pu pod	Pu pří	Do
----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	--------	--------	----

Kino bude promítat filmy i v případě malého počtu návštěvníků.

Po	Př	Pt	Pks	Pkn	Pum	Puč	Puz	Pu mí	Pu př	Pu úč	Pu pod	Pu pří	Do
----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	--------	--------	----

Tatínek vyrobil domeček pro panenky Alence pro radost.

Po	Př	Pt	Pks	Pkn	Pum	Puč	Puz	Pu mí	Pu př	Pu úč	Pu pod	Pu pří	Do
----	----	----	-----	-----	-----	-----	-----	-------	-------	-------	--------	--------	----



*Příloha 8 – Větné členy – kontrola*

●	●	●	●		●								

●		●		●								●	

	●	●	●		●							●	

	●			●	●	●			●				

