

Univerzita Karlova v Praze
Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2015

Denisa Hajná

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra Pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití Montessori pedagogiky v ZŠ

The Use of Montessori Pedagogy in a Primary School

Hajná Denisa

Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Kovaříková, Ph.D

Studijní program: Specializace v pedagogice (B7507)

Studijní obor: B AJ-PG (7507R036, 7501R008)

2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Využití Montessori pedagogiky v ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně, za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato bakalářská práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne:

..... Podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Miroslavě Kovaříkové, Ph.D., za její laskavou a trpělivou pomoc a za odborné rady, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích a vypracování bakalářské práce. Zároveň bych chtěla poděkovat svým rodičům za podporu a trpělivost.

Anotace

Cílem této práce je detailně popsat a zanalyzovat reformní pedagogiku Marie Montessori a porovnat ji s tradiční pedagogikou v bodech, ve kterých se tyto dva směry nejvíce rozchází. Dále si tato bakalářská práce klade za cíl popsat jednotlivé metody výuky z hlediska tradičních a alternativních směrů, zaměřených především na výuku cizího jazyka. Toto srovnání je popsáno za účelem vyvrácení, nebo potvrzení hlavní výzkumné otázky, která zkoumá efektivitu využití Montessori výukových metod v kontextu a zázemí tradiční školy.

K dosažení relevantní odpovědi na výzkumnou otázku je využito výzkumné metody pozorování a následně na něm založeném experimentu, který v praxi využívá Montessori výukových metod v tradiční základní škole.

Klíčová slova

Montessori pedagogika, tradiční pedagogika, metody výuky cizího jazyka, efektivita metod

Annotation

The aim of this bachelor thesis is to describe in detail and analyze the reformatory pedagogy of Maria Mantessori and to compare it with the traditional pedagogy in the areas, in which these two movements differ most significantly. Then this thesis is aimed at describing individual methods of teaching from the point of view of traditional and alternative school, mainly aimed at foreign languages teaching. This comparison is described in order to prove or disprove the main thesis research question, which observes the effectivity of using Montessori teching methods in the context of a traditional school.

To reach the relevant answer to the main research question, research methods such as observation and then experiment, based on the observation outcomes, are employed..

Key words

Montessori pedagogy, traditional pedagogy, methods of language teaching, methods effectivity

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST	10
1. Reformní pedagogika Marie Montessori	10
1.1 Osobnost a život Marie Montessori.....	10
1.2 Hlavní pilíře a pojmy Montessori pedagogiky.....	12
1.2.1 Absorbující mysl	12
1.2.2 Pomoz mi, abych to dokázal sám	13
1.2.3 Senzitivní období.....	13
1.2.4 Práce s pochvalou	13
1.2.5 Připravenost prostředí a svoboda.....	13
1.2.6 Ruka je nástrojem ducha	14
1.2.7 Celostní učení.....	15
1.2.8 Polarizace osobnosti	15
1.3 Metodika Montessori výchovného systému.....	16
1.3.1 Praktický život	17
1.3.2 Smyslová výchova	17
1.3.3 Jazyk	18
1.3.4 Matematika.....	19
1.3.5 Kosmická výchova	19
2. Nejzásadnější rozdíly mezi Montessori pedagogickým systémem a tradičním vzdělávacím systémem	21
2.1. Didaktické zásady.....	21
2.2. Role učitele	21
2.3 Využití učebních pomůcek	23
2.4 Hodnocení a kázeň.....	23
2.5 Věková heterogenita a homogenita	24
2.6 Připravenost pedagogického prostředí.....	25
2.7 Organizace času	26
3. Nejčastější kritika Montessori pedagogiky	28
3.1 Kritika laické veřejnosti	28
3.1.1 Přílišná svoboda a pojetí hry.....	28
3.1.2 Náboženský charakter.....	29

3.1.3 Individualismus	29
3.2 Skutečné nevýhody Montessori pedagogiky	30
4. Výuka cizích jazyků v tradiční a Montessori základní škole	32
4.1 Zařazování a výběr cizího jazyka	32
4.2 Oblasti a cíle výuky.....	33
4.3 Volba metod výuky	34
4.4 Metody výuky cizího jazyka	34
4.4.1 Vybrané tradiční metody	35
4.4.1.1 Gramaticko -překladová metoda	35
4.4.1.2 Metoda přímá	36
4.4.1.3 Metoda audio-lingvistická.....	37
4.4.1.4 Metoda komunikativní.....	37
4.4.1.5 Shrnutí.....	38
4.4.2 Vybrané alternativní metody	39
4.4.2.1 Metoda celkové fyzické reakce (T.P.R.)	39
4.4.2.2 Sugestopedie.....	39
4.4.2.3 Tichý způsob.....	40
4.4.2.4 Společné jazykové učení	41
4.4.2.5 Shrnutí.....	42
PRAKTICKÁ ČÁST	43
5. Výzkum.....	43
5.1 Výzkumné cíle	43
5.2 Výzkumná otázka a metodika výzkumu	43
5.3 Charakteristika výzkumu.....	44
5.4 Popis jednotlivých vzorků škol	44
5.4.1 Základní škola Montessori Kladno	44
5.4.2 7. Základní škola Kladno.....	45
5.5 Respondenti	46
6. Vlastní popis pozorování a experimentu	47
6.1 Pozorování v Montessori škole	47
6.1.1 Atmosféra školy	47
6.1.2 Organizace výuky	48
6.1.3 Popis použitých metod výuky	48
6.1.3.1 Sugestopedie.....	49

6.1.3.2 Tichý způsob.....	49
6.1.3.3 Společné jazykové učení	49
6.1.3.4 Metoda přímá	50
6.1.4 Motivace a samostatnost.....	51
6.2 Pozorování v tradiční základní škole	51
6.2.1 Atmosféra školy	51
6.2.2 Organizace výuky	52
6.2.3 Popis použitých metod výuky	53
6.2.3.1 Metoda gramaticko-překladová	53
6.2.3.2 Metoda audio-lingvistická.....	53
6.2.3.3 Komunikativní metoda.....	54
6.2.3.4 Metoda společného jazykového učení	54
6.2.4 Motivace a samostatnost.....	54
6.3 Experiment v ZŠ	55
6.3.1 a.) První část hodiny.....	55
6.3.1 b.) Druhá část hodiny	56
6.3.2 Poznatky experimentu	56
6.3.3 Shrnutí výsledků experimentu	58
Závěr	60
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:	62
INTERNETOVÉ ZDROJE:	64
DOKUMENT:.....	64

Úvod

Téma „Využití Montessori pedagogiky v ZŠ“ jsem zvolila především s ohledem na vlastní studium, praxi a mnohaletý zájem o principy Montessori pedagogiky. Vzhledem k možnosti propojení obou oborů, které jsem poslední čtyři roky studovala na Pedagogické fakultě, se v této bakalářské práci zaměřím na principy a zásady pojetí Montessori pedagogiky, přičemž využiji poznatků získaných po dobu studia oboru pedagogika. Zároveň část obsahu teoretické části práce a její praktickou část věnuji analýze metod výuky cizího jazyka v Montessori pedagogickém systému a jejich srovnání s výukovými metodami používanými v systému tradiční školy. Tímto využiji nejen teoretických zkušeností ze studia oboru anglického jazyka, ale i více než dvouleté výukové praxe v tomto oboru a osobního setkání s Montessori pedagogikou. Navíc oblast výuky cizího jazyka, jak v kontextu tradiční, tak Montessori školy, je jedna z nejvíce diskutovaných, nejméně ustálených, neustále se vyvíjejících a proto nejméně probádaných oblastí výuky.

Dějiny školství jsou, stejně tak jako dějiny jakéhokoli jiného odvětví historie, velmi dynamické, s tendencí k neustálým změnám a potřebě přizpůsobit se současnému vývoji společnosti, která má ve své povaze potřebu neustálého pokroku a zdokonalování již vytvořeného.

Potřeba alternativních přístupů v pedagogice se začala objevovat již na počátku 20. století, které je již tradičně popisováno jako „období dítěte“. V tomto období dějin začíná být dítě centrem pozornosti a dětský věk je vnímán jako období velmi podstatné, které zásadně formuje budoucí život a charakter jedince. Začíná být kladen důraz na uspokojování speciálních potřeb a nároků jedince, na respekt k jeho individualitě a na rozvíjení jeho jedinečných schopností, což s sebou přináší zárodek pochybností o konzervativních, ustálených typech škol. Někteří autoři dokonce popisují alternativní přístupy v pedagogice jako jistou formu „opozice“ vůči tradičnímu školství, která napomáhá jeho zkvalitňování a reformování v čase.

Jeden z bezesporu nejznámějších typů alternativní školy je tzv. Montessori pedagogika, pojmenovaná po své zakladatelce, lékařce a pedagožce Marii Montessori. Tento směr alternativního přístupu k pedagogice je založen především na kladení důrazu na individualitu jedince a jeho potřebu vyvíjet se individuálním způsobem.

V České republice se momentálně nachází na šedesát základních a mateřských Montessori škol, které jsou zaštiťovány asociací Montessori v Praze a které spadají pod MŠMT. V jedné z těchto škol, konkrétně v Montessori škole v Kladně, bude realizována výzkumná část této bakalářské práce. Tato zkušenost bude následně porovnána a zkonfrontována s praxí v 7. ZŠ

Kladno, která naopak představuje typ školy tradiční. Pojmem tradiční škola je myšlena taková škola, která nepodléhá alternativním systémům a metodám výuky a je v dané společnosti majoritní.

Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část si klade za cíl především identifikovat a popsat hlavní specifika Montessori pedagogiky a její základní pilíře, s užším zaměřením na oblasti, ve kterých se tento způsob výuky zásadně liší od tradičních základních škol. Dále práce analyzuje nejčastější body kritiky Montessori pedagogiky. V neposlední řadě práce usiluje o podrobnou analýzu a vymezení specifík v oblasti metod výuky cizího jazyka v Montessori školách, o zasazení těchto principů do kontextu tradiční školy a porovnání obou systémů metod výuky.

Druhá část této bakalářské práce se věnuje prakticky zaměřenému výzkumu, při kterém je několik metod výuky cizího jazyka, používaných v Montessori školách, použito v tradiční základní škole. Výzkumná část usiluje především o analýzu vlivu použitých alternativních metod výuky na cílovou skupinu žáků v základní škole, její efektivitu a porovnání s metodami běžně používanými pro výuku jazyků v tradiční české škole.

Hlavním cílem této bakalářské práce je porovnání systému výuky Montessori pedagogiky a výuky na vybrané tradiční české škole, především se zaměřením na výuku anglického jazyka, zjištění efektivity výuky v obou prostředích a jejich využitelnosti v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Reformní pedagogika Marie Montessori

Přídavné slovo reformní evokuje ve většině z nás pocit změny, vzepření proti konvencím a nastaveným pořádkům ve společnosti. Reformní pedagogika je tedy označení pro takové tendence v dějinách školství, které se záměrně a s vidinou reformy vymykají tradiční koncepci školy a jejích zavedených systémů a postupů. Tyto tendence se v historii školy začínají objevovat již na počátku 20. století, především v období před světovými válkami, a jsou spojovány hlavně s teoriemi významných pedagogických myslitelů jako J. Dewey, P. Petersen, R. Steiner, H. Parkhurstová, nebo M. Montessori (Průcha, 1996).

Na rozdíl od tradičních škol se reformní, alternativní školy snaží o plné zachycení individuality, schopností a dovedností jedince a o jejich následné rozvíjení. Namísto závislosti žáků na autoritách se alternativní školy snaží pomocí tzv. kritického myšlení o maximální rozvoj zdravého sebevědomí jedince a učí ho, jak se spoléhat sám na sebe a být sám sobě odpovědný.

Dalšími znaky tradiční školy, proti kterým se alternativní pedagogika vymezuje, je také budování celoživotní soutěživosti a nevráživosti namísto spolupráce. V neposlední řadě je cílem reformní pedagogiky obnovit žákovu přirozenou, ale časem zapomenutou, vrozenou touhu po vědění, která byla postupem času – vlivem údajné nesprávné motivace tradiční škol – přeměněna na bažení po dobrých známkách, aniž by za nimi stála vědomost (Nováčková, 2001).

Bezesporu nejvýznamnější a světově nejznámější představitelkou reformní pedagogiky byla Maria Montessori, zakladatelka tzv. Montessori pedagogiky, která celý svůj život zasvětila praktickému studiu osobnosti dítěte a zvláštnostem dětského období.

1.1 Osobnost a život Marie Montessori

Maria Montessori se narodila v roce 1870 v malém italském městě Chiaravelle. Většinu svého života ale strávila v Římě, kde prožila i svá školní léta. Maria byla vždy, stejně jako její matka, velmi odvážná a zásadová žena, která odmítala soudobé názory na postavení ženy ve společnosti, kdy ženě byla přisuzována role pouze manželky a matky, která nemá nárok na vzdělání – z toho důvodu, že má menší mozek než muž.

Proto když v roce 1896 promovala jako historicky první žena v Itálii na lékařské univerzitě a byla diplomovanou specialistkou na chirurgii v oblastech dětských a ženských nemocí, stala se Marie trnem v oku mnohých mužů a byla pokládána za velmi troufalou ženu. Později, když mladá Maria začala pracovat jako lékařka v nemocnici pro sirotky, se začalo

projevovat její vrozené nadání pro práci s dětmi a jejich výchovu a vzdělávání. Přestože byla Maria nejprve zásadně proti přání svého otce, aby se stala učitelkou a opustila oblast medicíny, ve které se výskyt ženského pohlaví rovnal téměř perversnosti, nakonec se na popud svých přátel začala zajímat o studium pedagogiky a antropologie na své mateřské univerzitě (Šebestová, Švarcová, 1996).

Ačkoliv se Maria zprvu věnovala především dětem mentálně postiženým a dětem pocházejícím ze sociálně slabších prostředí a zázemí, které vyžadovaly zvláštní přístup a péči, postupem času došla k závěru, že její pedagogická zjištění v oblasti výchovy a vzdělávání jsou aplikovatelné i na děti z normálních i majetných rodin, čímž získala široké spektrum záběru pro osvojení si poznatků z pedagogické praxe (Rýdl, 2006).

V následujících letech se Maria věnovala hned několika zaměstnáním najednou – pracovala na psychiatrické klinice, na katedře hygieny a antropologie a zároveň působila jako vychovatelka, čímž úspěšně dokázala propojit své cíle zájmu – pedagogiku a lékařství. V roce 1898 Maria porodila syna. Jelikož se ale odmítla vdát se za jeho otce a vzdát se tak svého zaměstnání, byla nucena ho dát k výchování do náhradní rodiny, kam jej chodila často navštěvovat (Neobyčejné ženy-Maria Montessori, 2013).

Paradoxně nejvýznamnějším obdobím z hlediska jejího přínosu pro pedagogiku však byl pro Marii Montessori rok 1908, kdy opustila všechna svá zaměstnání a obrátila svou pozornost ke své (více než čtyřicetileté) spisovatelské a přednáškové činnosti. K nejvýznamnějším dílům patří *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech* s podtitulem *Objevení dítěte*, která obsahuje veškeré poznání z praktického pozorování života dětí a vyplývajících zásad a principů výchovy a vzdělávání podle Marie Montessori. Tato zásadní publikace byla přeložena do více než dvaceti jazyků a sloužila jako pomůcka vychovatelů a pedagogů po celém světě. (Zelinková, 1997). V roce 1912 byla vydána Mariina kniha *Metoda Montessori*, která zaznamenala obrovský úspěch a odstartovala tak nevídaný boom Montessori pedagogiky po celém světě, především v Americe.

Mussoliniho vláda zprvu podporovala Montessori pedagogiku, o čemž svědčí i fakt, že jí byla nabídnuta pozice ambasadorky dětí v Itálii. Marie chtěla funkci přijmout jen pod podmínkou zplnomocnění ke všem úkonům vedoucím k rozhodnutím o tom, kde a jak bude její pedagogika na italských školách zaváděna. Toto odvážné kladení podmínek, spolu s individualistickým přístupem Montessori pedagogiky k osobnosti jako takové, se neshodovalo s fašistickou vizí vlády, a proto se Maria náhle ocitla v pozici národního nepřítele a byla nucena i se svým synem emigrovat do Holandska.

Část svého života strávila i v Indii, kde se pokoušela zasvětit místní obyvatelstvo – pedagogikou netknuté – do tajů Montessori pedagogiky (Rýdl, 1999).

Období obou světových válek nebylo tedy pro Marii tím nejšťastnějším. Nejenže byla nucena opustit svou rodnou zemi, ale i její reformní pedagogika byla po nástupu fašistů k moci zakazována, školy byly zavírány a učební pomůcky páleny (Neobyčejné ženy-Maria Montessori, 2013). Na sklonku života, v roce 1949, 1950 a 1951, byla Maria Montessori nominována na Nobelovu cenu za celoživotní přínos a jednou byla tato nominace naplněna (Šebestová, Švarcová, 1996). Maria Montessori zemřela pouhé dva roky po získání své první Nobelovy ceny v Holandsku ve městě Noordwijk a zanechala po sobě obrovsky rozsáhlé dílo, které je dnes velmi ceněno. Její odkaz je shledáván jako velmi užitečný a nadčasový, především proto, že je založen nejen na teorii, ale hlavně na praxi a neutváří ani tak systematický pedagogický systém, jako spíše soubor myšlenek a principů, na kterých stojí její učení.

1.2 Hlavní pilíře a pojmy Montessori pedagogiky

V následující kapitole se zaměřuji na hlavní pilíře a pojmy v kontextu pedagogiky Marie Montessori, které jsou pro tuto formu alternativní pedagogiky nejzásadnější.

Montessori pedagogika je edukační systém, který je pojmenován po své zakladatelce Marii Montessori, jež věnovala převážnou část svého života práci s dětmi a prostřednictvím jejich pozorování vytvořila soubor základních pilířů a principů, podle kterých by měli rodiče, vychovatelé a učitelé přistupovat k dětem tak, aby docházelo k maximálnímu rozvoji jejich individuálních schopností a dovedností.

Maria ve své praxi vždy postupovala tak, že nejprve děti pozorovala při jejich individuálních a spontánních činnostech, a teprve až poté docházela k vyvozování závěrů z tohoto nezúčastněného pozorování. Na základě těchto pasivních pozorování došla Maria k závěru, že všechny děti se učí podobným způsobem, který v sobě skýtá jisté pozorovatelné zákonitosti, které později podrobně popsala ve svých publikacích.

1.2.1 Absorbující mysl

Většina tradičních škol ve světě pohlíží na dítě jako na prázdnou nádobu a na školu jako na instituci, jejíž úkol spočívá v naplnění této nádoby vědomostmi, kdy žáci jsou vnímáni jako nezúčastnění posluchači. Maria Montessori získala během své praxe přesvědčení, že děti nejsou přirozeně předurčené k tomu, aby získávaly schopnosti a vědomosti tímto pasivním způsobem pouhého sezení a poslouchání. V průběhu pozorování dětí při činnosti Maria postřehla, že děti se učí jiným způsobem; že si rády vyhledávají činnost a poznatky samy a mají v oblibě samostatně věci zkoumat a přetvářet (Montessori, 2001).

Takže zatímco soudobá podoba školy téměř bránila dětem v rozvíjení vlastní spontánnosti a iniciativy a oslabovala přirozenou touhu po věděni, Maria Montessori začala pomalu, ale jistě vyvíjet pedagogický systém, který byl postaven na přesvědčení, že dostane-li dítě

příležitost, samo si raději zvolí nějakou aktivitu namísto nicnedělání, což bylo doposud v pedagogice něco nevídaného (Neobyčejné ženy-Maria Montessori, 2013).

Nejzásadnější rozdíl mezi dosavadním pedagogickým přístupem k výchově a vzdělání dítěte a mezi inovativním přístupem Marie tedy bylo samotné pojetí dítěte a jeho osobnosti.

1.2.2 Pomoz mi, abych to dokázal sám

Maria věřila ve schopnosti dětí a v jejich přirozenou touhu učit se a rozvíjet své schopnosti. Pedagogika Marie Montessori, tzv. pedocentrismus, tedy mnohem méně spoléhá na tzv. pedagogické vedení neboli autoritativní roli učitele, ve které učitel je postaven do role vůdce, a mnohem více se orientuje na tzv. pedagogické podporování. Toto podporování vnímá roli učitele spíše jako původce světem poznání, pomocí kterého dítě rozvíjí svou vlastní individualitu, inteligenci a schopnosti takovým způsobem, který je mu nejpřirozenější a nejbližší.

1.2.3 Senzitivní období

V Montessori škole platí zásada, že dítě se nejlépe a nejsprávněji učí to, co se zrovna učit chce. Tento pedagogický přístup respektuje tzv. senzitivní období v životě dítěte, což lze chápat jako určité vývojové etapy, ve kterých má dítě potřebu inklinovat k osvojování určitých poznatků, které zrovna potřebuje k pochopení a uchopení vjemů, které k němu přicházejí z okolního světa (Rýdl, 2006). Senzitivní období dále Maria rozděluje na několik podobdobí, z nichž každé označuje vývojovou etapu dítěte, ve které má dítě největší potenciál pro rozvoj určitých dovedností a schopností – například fáze řeči, řádu, smyslů, sociálního chování, pohybu či fascinace malými předměty.

1.2.4 Práce s pochvalou

Na rozdíl od tradičních škol, ve kterých se děti setkávají s negativním a pozitivním hodnocením každý den, Montessori pedagogika usiluje o snížení obou těchto projevů momentálního hodnocení dítěte. Pedagog sice poskytuje dítěti zpětnou vazbu a dodává mu pocit sebejistoty a uznání za odvedenou práci, zároveň se ale snaží vyvarovat srovnávacímu hodnocení s ostatními žáky. Žák v Montessori škole je veden především k umění sebehodnocení.

Montessori pedagogika zastává názor, že neustálé hodnocení známkami a přímé srovnání s ostatními výkony může vést k demotivaci žáka a k negativnímu ovlivnění jeho svobodného výběru činnosti.

1.2.5 Připravenost prostředí a svoboda

Právě onoho zmiňovaného vrozeného instinktu dítěte – věnovat se a rozvíjet svoje vědomosti v oblasti, která jej momentálně zajímá a vnímá ji jako aktuálně potřebnou – se Montessori

pedagogika snaží maximálně využívat. Přestože i Montessori zařízení musejí mít, aby mohly spadat pod správu MŠMT, vypracované školní vzdělávací programy založené na rámcovém vzdělávacím programu platným pro všechna školská zařízení, vypracovávají je poněkud volněji a pojmají je obecněji než tradiční školy (Rýdl, 2006). Zároveň se zde žáci podílejí, za odborné asistence učitele, který dbá na dodržování osnov rámcového vzdělávacího programu, na rozpracování školního vzdělávacího programu.

Tento systém výuky zaručuje, že dítěti je poskytnuto dostatečně podnětné prostředí a dostatek času a prostoru pro to, aby se mohlo věnovat aktivitě, kterou si samo vybere. Mnoho kritiků Montessori pedagogiky má pocit, že svoboda ve vzdělání je rušivý a zpomalující element a představí si Montessori prostředí jako třídu plnou zmateně pobíhajícími dětmi, které se navzájem překřikují a bezcílně bloumají po učebně.

Avšak opak je pravdou, už samotná Maria poukazovala na to, že svoboda je realizována v určitých mezích a není nekonečná (Montessori, 2001). Pojem svoboda ve vzdělávání neboli tzv. normalizace v pojetí Marie Montessori znamená uvolnění vnitřní energie dítěte, sloužící k rozvoji spontánní aktivity (Zelinková, 1997) za pomoci učitele, který dítěti pouze ukazuje cestu, nikoli ho celou cestou provede.

Maria totiž tvrdila, že pokaždé, když učitel poskytuje dítěti nadbytečnou pomoc, tlumí tak, přestože často nevědomky, jeho vlastní spontánní rozvoj. Dítě, které samostatně dojde k výsledku, si totiž zároveň prokazuje svou vlastní dovednost a to umět dojít k vytyčenému cíli samostatně, za minimální pomoci dospělého. Z tohoto vyplývá další velmi zásadní znak Montessori pedagogiky neboli **práce s chybou**.

Pokud je dítěti věnována větší autonomie v osvojování poznatků, je logické, že také častěji naráží na chybu. Chyba v pojetí Montessori je však vnímána jako pozitivní jev, s jehož pomocí dochází dítě k větší samostatnosti a sebekontrolě (Rýdl, 1999).

Dalším velmi významným znakem Montessori metody je dostatečně podnětné a motivující prostředí, které hraje v procesu vzdělávání a učení se velmi zásadní roli. Prostředí v Montessori pojetí má být takové, aby umožňovalo žákům docházet k výsledkům samostatně, bez cizí pomoci.

Důležitou roli hrají tedy učební pomůcky, kterých lze nelézt v Montessori škole nespočet, z čehož vyplývá další princip této pedagogiky – názornost.

1.2.6 Ruka je nástrojem ducha

Stejně jako Mariin předchůdce v inovativním vzdělávání Jan Amos Komenský i ona vždy trvala na tom, že při osvojování poznatků je pro dítě zásadně důležité spojení duševní a tělesné aktivity, tedy spojení teorie s praxí.

Maria Montessori při utváření svých reformních pedagogických myšlenek dospěla ke zjištění, že „není v hlavě to, co dříve nebylo ve smyslech“. Z tohoto důvodu směřuje vždy

Montessori pedagogika od praktického smyslového poznání k teoretickému a nikdy ne naopak (Zelinková, 1997). Častou metodou výuky bývá proto práce s různými pomůckami, která probíhá pouze v režii dítěte, bez zásahu pedagoga teoretického výkladu, což vyžaduje maximální soustředěnost a aktivaci několika smyslů dítěte a zaručuje tak delší životnost osvojené vědomosti (Šebestová, Švarcová, 1996).

Většina výuky je v Montessori škole realizována pomocí tzv. didaktické hry, která má za úkol nejen podnítit žákovu pozornost, ale především rozvíjet jeho dovednosti. Dítě vnímá hru jako přirozenou aktivitu, která v kontextu tradiční základní školy bývá však často vnímána jako rušivý prvek, který dítě odvádí od učení.

Zásadní rozdíl však Maria Montessori vnímala mezi bezcílnou hrou a didaktickou pomůckou, která je také založena na principu hry (Svobodová, Jůva, 1995). Tvrdila, že dítě se k bezcílné hře uchyluje jen tehdy, když nemá k plnění žádný jiný důležitý úkol. Dáme-li tedy dítěti na výběr, samo se rozhodne věnovat se učení a rozvoji svého intelektu než bezcílnému hraní. Z tohoto důvodu Maria doporučovala vybavit dítěte didaktickými hračkami (pomůckami) místo bezcílných drahých her (Montessori, 2001).

1.2.7 Celostní učení

Stejně tak jako v propojení teorie s praxí viděla Maria podstatu učení v propojení jednoty tělesné a duševní. Poukazovala především na to, že člověk jako jediný živý tvor oplývá duševním životem (chtění, myšlení, jednání, cítění), a je tak velmi důležité, aby tuto svoji složku propojoval s tělesnou složkou neboli pohybem (Zelinková, 1997). Z tohoto důvodu, když navštívíte jakékoli školské zařízení založené na teorii Montessori pedagogiky, setkáte se v průběhu dne – procvičování ducha (osvojování učiva) – i s častými pohybovými cvičeními.

1.2.8 Polarizace osobnosti

Maria Montessori při svých pozorováních zjistila, že zaujme-li dítě hluboce nějaká činnost, nenechá se při ní vyrušit žádnými rušivými elementy a okolními vjemy. Pozorovala například malou holčičku, jak si velmi zainteresovaně hraje s dřevěnými kostkami. Požádala tedy ostatní děti v místnosti, aby kolem ní chodily dokola a pokoušely se ji vyrušit hraním na různé hlučné hudební nástroje. Tento rozruch však hrající si holčičku ani na moment nevyvedl z míry, ba ho ani nezaznamenala (Neobyčejné ženy-Maria Montessori, 2013).

Pomocí tohoto experimentu Maria došla k závěru, že tzv. polarizace osobnosti, tedy účelové zaměření individua na takovou činnost, která ho zajímá (profesionalizace), vede ke zvýšení výkonu jedince (Zelinková, 1997).

Hlavním cílem pedagogiky Marie Montessori je zásada vychovávat děti svobodně, přistupovat k nim individuálně a jednat s nimi jako se sobě rovnými, což je vnímáno jako

jediná cesta k tomu, jak vychovat budoucí svobodné, rozumně a samostatně uvažující, sebevědomé dospělé.

1.3 Metodika Montessori výchovného systému

Metodika neboli didaktika vyučování v Montessori prostředí se zásadně liší od tradiční školy nejen tím, jak k učení a osobnosti dítěte přistupuje, ale v neposlední řadě se liší také svojí formou a obsahem. Tato kapitola se bude zaměřovat na její specifika, oblasti a jejich jednotlivou analýzu.

Všechny učební oblasti v systému Montessori jsou realizovány tzv. demonstračními cvičeními, které jsou logicky organizovány a zároveň na sebe navazují tak, aby při jejich plnění dítě co nejsamostatněji došlo ke správnému závěru a v průběhu plnění jednotlivých činností rozvíjelo a osvojilo si hned několik svých schopností a dovedností.

Převážná část demonstračních cvičení bývá jasně rozvržena a dodržuje dané zásady následovně:

- **Materiál**

Je volně dostupný, vždy na jednom místě. Je vždy svou povahou takový, aby dítě zaujal, je sofistikovaný a účelový.

- **Cíl**

Je konkrétní a svou povahou a stupněm obtížnosti předchází nějakému náročnějšímu úkolu, který bude následovat.

- **Předvedení**

Pedagog nabídne dítěti – na základě zhodnocení jeho senzitivní fáze, schopností a dovedností – konkrétní činnost. Instruktaž by měla vždy postupovat od jednoduchého ke složitějšímu, měla by být dostatečně názorná, motivující, stručná a celistvá.

- **Kontrola chybami**

Dítě samo dojde k chybě a pomocí její nápravy si ověřuje správné a nesprávné cesty postupu. Některé pomůcky obsahují na zadní straně řešení k samostatnému ověření správnosti.

- **Slovní zásoba**

Probíhá takřka neustále, podprahově, kdy si dítě osvojuje nová pojmenování pro nové úkony a předměty a ukládá je do aktivní a pasivní slovní zásoby.

(Šebestová, Švarcová, 1996)

„Metodika práce v pedagogickém systému M. Montessori je rozdělena do pěti základních oblastí (oborů) podle didaktického materiálu: praktický život, smyslová výchova, jazyková výchova, matematika a kosmická výchova (Montessori ČR).“ První dva obory spadají svou povahou většinou do mateřských Montessori škol. Do základních bývají zařazovány již

málokdy, a když přece, tak v nižších třídách a především z důvodu docházky dětí, které neabsolvovaly mateřské Montessori třídy.

1.3.1 Praktický život

S nácvikem úkonů z praktického života se dítě setkává jako s úplně prvním po nástupu do Montessori zařízení. Jsou to v podstatě činnosti, při kterých se neobejde při každodenním fungování.

Jednotlivé kategorie mohou být rozděleny následovně:

- Samoobslužné činnosti (péče o sebe sama, hygiena, oblékání)
- Kontakt s jinými lidmi (pozdrav, poděkování, komunikace)
- Péče o okolí (úklid pomůcek, zalévání květin)

(Montessori ČR, 2015)

Očekává se, že většinu činností z praktického života si dítě osvojilo doma od svých rodičů. Někdy se ale může stát, že do Montessori třídy přijde buď dítě lehce zanedbané, které tyto návyky ještě nezískalo, nebo dítě, které si je osvojilo takovým způsobem, který se neshoduje s vnitřními pravidly zařízení. Nácvik těchto činností zpravidla bývá zařazen jen do programu mateřské Montessori třídy.

1.3.2 Smyslová výchova

Je obecně známým faktem, že dítě do 6 let je neschopné tzv. selektivní paměti, ale zaznamenává a zapamatovává si především taková fakta a události, které ho nějak významně smyslově zasáhly. Z toho vyplývá, že co nebylo dříve ve smyslech, není později v paměti.

Obecně platí, že čím je dítě mladší, tím více je potřeba zaměřovat se v jeho vzdělávání a výchově na názornost a zapojení dítěte samotného do sociálních kontaktů a vztahů. Stejně tak je dobré vyhnout se v prvních letech vývoje dítěte abstraktním příkladům a teoriím. Na počátku vývoje myšlení stojí tedy praktická činnost. Dítě musí mít možnost vše si osahat, prohmátat, prohlédnout, poslechnout, ale i očichat a ochutnat (Šebestová, Švarcová, 1996).

Smyslová výchova spadá také do oblasti předškolních dětí, ze stejného důvodu bývá tedy téměř výhradně zařazována do programu Montessori mateřských škol, stejně jako praktická výchova.

Pomůcky ke smyslové výchově se obvykle skládají z předmětů různých tvarů, velikostí, barev, materiálů, struktury nebo těch, které vydávají zvuky, seřazených podle zmíněných vlastností. Prostřednictvím práce a zacházení s těmito předměty se dítě rozvíjí nejen po stránce psychomotorické, ale především po stránce sociální (Montessori ČR). Ač se tato činnost může zdát být z hlediska vývoje někdy banální, jde o velmi důležitou aktivitu, která přispívá ke správnému vývoji dítěte, a proto by pro ni měl být vyhraněn dostatečný prostor a poskytnuto tolik času, kolik dítě individuálně potřebuje na její plnění.

1.3.3 Jazyk

Jakmile dojde k upevnění základních znalostí a poznatků z oblasti smyslové a praktické výchovy, je dítě připraveno začít vnímat okolní prostředí a vjemy z okolí novou formou – a prostřednictvím mluvené řeči (Rýdl, 2006).

Význam řeči v životě člověka hraje velmi zásadní roli. Vrozená schopnost osvojit si jazyk je schopnost, která člověka odlišuje od ostatních živočichů a zároveň povyšuje kvalitu jeho života na vyšší úroveň. Někteří lingvisté a psychologové, například Lera Boroditsky z Běloruska, dokonce zastávají názor, že druh řeči, tedy jazyk, který si člověk osvojí, přímým způsobem formuje osobnost člověka, způsob jeho přemýšlení a nahlížení na svět.

Řečová výchova v systému Montessori pedagogiky je vázaná, stejně jako všechny další oblasti, na zmiňovaná senzitivní období ve vývoji dítěte. Snaží se tedy především o zachycení spontánní řečové aktivity dítěte a o maximální rozvoj a využití tohoto období. Proto by podle Montessori zásad nemělo být dítě nikdy ve svém mluveném projevu omezováno a usměrňováno a dospělý by měl projevovat k jeho spontánní řeči velký respekt a porozumění.

Přestože Montessori pedagogika, co se týče řečové výchovy, dbá především na to, aby se dítě naučilo formulovat a vyjadřovat své niterní myšlenky a myšlenkové pochody (Šebestová, Švarcová, 1996), už v mateřských Montessori školách se dítě učí číst a psát – jen se u toho opět drží zásad smyslové výchovy. Existuje řada Montessori pomůcek, které slouží k osvojení umění psaní a čtení, jako například pomůcka pro správné držení tužky, přiložení tužky na papír, zachovávání řádků, tabulky s písmeny apod. Stejně tak – podle zásad smyslové výchovy – se dítě nejprve učí různé hádanky a říkanky a až poté jsou mu představeny jednotlivé jazykové symboly řeči, čímž je zároveň dodržena zásada postupu od hodnoty množství po jednotlivé symboly (Rýdl, 2006).

Podle principu postupu od jednoduchého ke složitějšímu se učí děti v Montessori zařízeních nejprve psát a až poté číst z toho důvodu, že zatímco psaní je mechanický proces, čtení je záležitost intelektu. Z hlediska pohledu senzitivních období nastává správný čas ve vývoji dítěte pro psaní dříve, asi kolem třetího roku a trvá asi rok a půl, zatímco senzitivní období pro rozvoj čtení nastává asi ve čtvrtém roce života a končí také asi o rok a půl později.

Ideální čas pro rozvoj řečových schopností probíhá současně s těmito obdobími, a to přibližně v období od 0 do 6 let života. Senzitivní období pro rozvoj řeči se dále dělí na dvě období: období vědomé a nevědomé. V nevědomém období si dítě rozvíjí především slovní zásobu, a to postupem od jednotlivých zvuků, slabik, později slov a nakonec vět. Vědomé období, které zaznamenává dítě ve věku od 3 do 6 let, je obdobím vlastní jazykové aktivity. Dítě začíná vyjadřovat vlastní myšlenky, pojmenovává objekty a používá souvětí (Lněničková, 2005).

1.3.4 Matematika

Podle slov Marie Montessori je lidský duch duchem matematickým (Montessori, 2001). Praktické využití matematických poměrů a odhadů nás provází celým životem. Na rozdíl od ostatních živých tvorů je člověk schopen abstraktního myšlení a argumentace (Šebestová, Švarcová, 1996).

Momentální postavení matematiky ve společnosti je vnímáno spíše jako negativní a matematika ve škole bývá velmi často neoblíbeným předmětem. Ve společnosti nezřídka panuje obecný názor, že aby člověk uspěl v matematice, musí mít vrozené předpoklady k jejímu chápání.

Maria Montessori byla přesvědčena, že důvod, proč je postoj společnosti k matematice negativní, pramení především ze způsobu, jakým je studentům podávána. Byla přesvědčena, že pokud je dítěti matematika vykládána takovým způsobem, že dítě pracuje s materiálem, který není na první pohled matematické povahy, dojde ke zjištění, že matematika má nejen široké spektrum využití, ale také že není postavena jen na matematických úlohách a číslech (Montessori, 2001).

Podle Marie Montessori do výuky matematiky spadají i takové oblasti z praktické výchovy jako například řád a jasnost, poslušnost, koordinované pohyby, poznání množství a kvality, řád a motorika. Senzitivní fáze pro výchovu k matematice má začínat kolem čtvrtého roku věku dítěte, kdy se dítě poprvé setkává s názorným předvedením počítání a pokračuje dále ke složitějším a abstraktním operacím (Šebestová, Švarcová, 1996).

1.3.5 Kosmická výchova

Většina laické veřejnosti, která nikdy nepřišla s Montessori pedagogikou do styku, si asi těžko představí, co se pod pojmem kosmická výchova skrývá.

Hlavní Montessori pedagogickou zásadou, která se v kosmické výchově promítá, je tzv. celistvost učení, zmiňovaná v kapitole 1.2 v této bakalářské práci. Tato mezioborová oblast výuky, která bývá tradičními školami zcela opomínána, je paradoxně často vnímána jako nejzásadnější z pohledu výchovy budoucích zodpovědných, vyrovnaných a samostatně myslících dospělých (Zelinková, 1997). Absence této složky výchovy v tradičních školách může mít za následek to, že z dětí vyrostou dospělí, kteří jsou dostatečně vybaveni teoretickými znalostmi, které ale neumí efektivně využít a jejich prostřednictvím najít cestu ke svému životnímu štěstí.

Cílem kosmické výchovy není nic menšího než vštípit dítěti představu o fungování celosti světa, o souhře mezi živou a neživou přírodou, člověkem a vesmírem. Obecně v sobě tato výchova skrývá různé obory z chemie, fyziky, biologie, zeměpisu, astronomie, dějepisu atp. (Šebestová, Švarcová, 1996). Jedinečnost pojetí těchto standardních předmětů v kontextu

Montessori spočívá ve snaze o jejich logické propojení a napomáhá tak k pochopení řádu a principu světa a bytí.

Jelikož hlavním východiskem kosmické výchovy je neskromný úkol vychovat člověka, který najde ve světě své místo, bude vyrovnaný, kreativní a nekonfliktní, odráží tato složka výchovy prapůvodní přání Marie Montessori, aby všichni lidé na světě žili v míru.

Možná i díky vlivu kosmické výchovy není náhoda, že vzešlo z Montessori pedagogického systému mnoho známých kreativních lidí, kteří zásadním způsobem přispěli ke světovému pokroku a podíleli se na inovativních vynálezech moderní společnosti, jako například zakladatelé Googlu Lery Page a Segey Brin, tvůrce celosvětově známé online encyklopedie Wikipedie – Jimmy Wales nebo zakladatel Amazonu Jezz Bezos.

2. Nejzásadnější rozdíly mezi Montessori pedagogickým systémem a tradičním vzdělávacím systémem

Následující kapitola představuje základní přehled nejvýznamnějších pozorovatelných rozdílů mezi zásadami a způsoby výuky v kontextu tradiční školy ve srovnání s výchovou a vzděláním v Montessori zařízeních.

„Tradiční škola se zaměřuje na učivo, moderní na žáka. V tradiční škole převládají slova učitele, v moderní činnosti žáka. V tradiční škole se předávají informace, v moderní kompetence. Tradiční učitel si plní povinnosti, moderní s nadšením realizuje nové nápady, tradiční učitel si dělá na svém, moderní komunikuje s kolegy. Tradiční učitel něco vyžaduje, moderní vychází vstříc. Tradiční učitel sází na jistotu, moderní hledá (Britské listy, 2015).“

2.1. Didaktické zásady

Nejzásadnějším rozdílem mezi Montessori a majoritním vzdělávacím systémem je bezesporu odlišný způsob přístupu k osobnosti dítěte. Maria Montessori na základě svých pedagogických pozorování došla k závěru, že k osobnosti dítěte je třeba přistupovat individuálně a s ohledem na to, že každá tato osobnost má v sobě zakódovaný jakýsi plán a úlohou školy je pouze rozvíjet a vést dítě takovým způsobem, aby došlo k maximálnímu využití jeho potenciálu a osobnostních kvalit.

Oproti tomu v tradičním pojetí školy je k dítěti přistupováno jako k prázdné nádobě a úlohou školy je především naplnit tuto prázdnotu množstvím vědomostí a dovedností (Dostálová, 2010). Toto pojetí osobnosti v tradiční škole (na úkor množství teoretických znalostí) bohužel někdy potlačuje svobodnou vůli a projev dítěte, na který je v Montessori škole naopak kladen velký důraz.

Z toho vyplývá, že spíše než *formující* – má Montessori pedagogický systém ve výchově a vzdělání dítěte význam *projevující* (Rýdl, 1999). Jinými slovy, Montessori pedagogický systém uvažuje nad možnými způsoby, jak podchytit a dále pracovat na rozvíjení individuálních výjimečných schopností žáka, zatímco tradiční škola se pokouší všechny žáky rozvíjet všemi směry a jednotným způsobem.

2.2. Role učitele

Nejen roli učitele, ale i roli jakéhokoli dospělého člověka ve výchově a vzdělání dítěte vnímá Maria Montessori ve svém výchovném systému jako velmi podstatnou, nedílnou součást zásady připraveného pedagogického prostředí, které se zásadní měrou podílí na vývoji a prospívání dítěte.

Hned prvním a zásadním rozdílem je vzájemnost pedagogického působení mezi studentem a vychovatelem, která je v Montessori systému považována za samozřejmou, zatímco tradiční škola vnímá tento vztah pouze jako jednostranný, a to pouze směrem od učitele k žákovi.

Z pojetí vzájemné interakce učitele a žáka vychází i celkové pojetí role učitele v obou porovnávaných zařízeních. Zatímco učitel v tradičním pojetí školy je vnímán jako organizátor a realizátor výuky a nese plnou odpovědnost za jeho účinnost a úspěšnost (Jůva, 1999), správný Montessori pedagog působí spíše jako vzdálený pozorovatel a průvodce. Ten sice práci žáka organizuje, ale to jen takovým způsobem a do takové míry, aby nedošlo k porušení žákovy svobody a svobodné vůle, a pokud možno tak, aby jeho intervenci žák pocítil co nejméně. Tedy zatímco učitel v tradičním pojetí školy usiluje pomocí pasivního předávání a zprostředkovávání znalostí o záměrnou změnu studentovy osobnosti, Montessori pedagog se pouze pokouší odhalit její kladné rysy a dále je rozvíjet (Zelinková, 1997).

Ve svých teoriích Montessori dokonce někdy zachází až do bodu, kdy učitele přirovnává ke komorníkovi pečujícímu o svého pána (Dostálová, 2010). Tímto nejspíš záměrně extrémním tvrzením se pravděpodobně Maria pokoušela ilustrovat to, že učitel má vytvářet žákovi takové prostředí, které pro něj bude maximálně komfortní a podnětné, aby mohl spontánně rozvíjet své dovednosti. Z tohoto důvodu je nejčastěji skloňovaným heslem Montessori pedagogiky světoznámé motto „pomoz mi, abych to dokázal sám“. Děti jsou poskytnuty maximální možné prostředky, aby bylo schopné se všestranně rozvíjet, samotná odpovědnost učení ale už leží na něm samém.

Takový učitel dítěti pomáhá pouze tehdy, je-li o to požádán (Dostálová, 2010) a to z toho důvodu, že přehnaná či unáhlená pomoc ze strany učitele v tradiční škole, která se často projevuje jako vedlejší efekt autoritativního pojetí jeho role, je v Montessori systému vnímána jako rušivý element, který výrazně oslabuje projevy žákovy individuality a vlastní iniciativy.

Montessori pedagogika vytváří kritiku tradičního pojetí role učitele ve vztahu k žákům, která je založena na přesvědčení, že role pedagoga v tradiční škole vytváří tzv. negativní vztahy, které dále nepříznivě ovlivňují proces výchovy a vzdělání (Zelinková, 1997).

Z pohledu Marie Montessori tyto negativní vztahy vznikají v pedagogickém procesu především kvůli nevyváženému vztahu mezi autoritativním postavením učitele a submisivním postavením žáka. Jelikož u takového žáka dochází k nepřirozenému potlačení vlastní vůle, iniciativy a hrdosti, vzniká mezi těmito osobami konflikt, který vychází ze vzteku žáka, jenž se standardizované autoritě učitele vzpouzí.

Řešení neboli uvolnění oněch zmiňovaných negativních vztahů vidí Maria Montessori v tzv. „odzbrojení dítěte“. To spočívá v tom, že se dospělý záměrně zbavuje předsudků a své

zažité představy o životě, kterou získal celoživotními zkušenostmi a praxí (Zelinková, 1997). Namísto toho se soustředí, aby k dítěti přistupoval maximálně nestranně, nepředpokládal jeho chyby a nedostatky a věnoval mu dostatek lásky, péče a pochopení pro to, aby se dítě naučilo jednat na základě své vlastní sebedůvěry a kritického myšlení.

2.3 Využití učebních pomůcek

Co se týče využití pomůcek v pedagogickém působení na dítě, zde se opět pojetí tradiční školy s Montessori školou rozchází. Zatímco v tradiční škole bývá pomůcka vnímána jako nástroj pro učitele, který žákovi pomůže lépe mu porozumět, žák v Montessori zařízení využívá pedagogických pomůcek pro vyjádření sebe sama, svých potřeb a nároků v procesu vzdělání. Takový žák si proto pomůcky sám vybírá a pedagog jeho výběr pouze monitoruje a nepřímo usměrňuje (Montessori, 2001).

V podstatě samo zázemí a okolí Montessori školy je všudypřítomnou učební pomůckou. Na stěnách, podlahách i schodech zde můžete objevit učební pomůcky zařazené do kontextu praktického života.

V zařízeních tohoto typu obvykle najdete stovky, možná tisíce propracovaných didaktických pomůcek, rozříděných dle jednotlivých předmětů, témat a obtížností. Toto řazení slouží pouze pro lepší orientaci žáků i pedagogů, neznamená to však, že by si dítě ze třetí třídy nemohlo vypůjčit pomůcku například ze čtvrté nebo páté třídy, když by mělo o ni aktuálně zájem.

Přestože i tradiční škola bývá vyzdobena výtvary a projekty žáků, jejich vystavování slouží povětšinou pouze jako dekorace, nikoli jako pomůcka, určená pro další rozvoj žáků. Tradiční škola obecně příliš nevyužívá pomůcek ve vyučování, a když ano, tak především v předmětech prakticky demonstrovatelných, jako je chemie či fyzika. V ostatních více teoretických předmětech, jako třeba při výuce jazyka, bývají pomůcky zcela eliminovány.

2.4 Hodnocení a kázeň

Způsoby a metody evaluace a nastavení kázně jsou dalšími oblastmi, ve kterých se tradiční školský systém a systém pedagogiky Montessori zásadním způsobem rozcházejí.

Přístup k systému hodnocení v Montessori zařízeních vychází ze zásad tohoto pedagogického systému. Jestliže věřím ve schopnosti a dovednosti dítěte a v jeho přirozenou touhu učit se ve vhodném prostředí to, co ho zrovna zajímá, hodnocení pomocí známek je irelevantní. V tradiční škole je běžné, že učitel se soustavně vyjadřuje pomocí kladného či záporného hodnocení k aktuální výkonnosti žáka a výsledkům jeho práce.

Přestože hodnocení má v systému vzdělávání neoddiskutovatelný význam, vytváří však někdy příliš kompetitivní prostředí, které bývá žáky často velmi emocionálně prožíváno (Švarcová, 2005). Dítě je neustále srovnáváno s ostatními žáky, mezi kterými může vznikat rivalita, až nevraživost.

Montessori pedagogika se snaží vyhnout právě onomu vytváření přílišně soutěživého prostředí pomocí dodržování několika zásad. Tento pedagogický systém nikdy nesrovnává výkony jednotlivých dětí mezi sebou, nehodnotí žáky pomocí srovnání s jejich předchozími výkony a zároveň je neučí pracovat jak pro odměnu, tak pochvalu (Rýdl, 2006). Přesto Montessori pedagogika evaluační systém ve vzdělání nevyklučuje, naopak vnímá ho (stejně jako tradiční škola) jako velmi důležitý a prospěšný, ale přistupuje k němu jiným způsobem.

Namísto klasického bodového evaluačního systému tradičních škol učí Montessori pedagogika dítě již od útlého mládí umění sebehodnocení, práce s vlastní chybou a rozvíjení svých volných schopností (Rýdl, 2006).

Jako náhradu tradičního známkového vysvědčení Montessori využívá hodnocení slovního, jelikož věří, že takové hodnocení dokáže v sobě obsáhnout mnohem více informací a relevantního, neselektivního zhodnocení prospěchu žáka.

K udržování kázně v Montessori zařízeních přistupuje tato pedagogika velmi obdobně jako k systému hodnocení. Je-li dítě zaměstnáváno činností, jejíž plnění si samo vybere a je do jejího plnění maximálně ponořené, úloha učitele je už jen dále pozorně sledovat tuto činnost a správně odhadnout, kdy je potřeba navýšit obtížnost plněného úkolu. Takto zaměstnané dítě, fascinované činností, je velmi klidné a nevyžaduje žádné napomínání a jiné kázeňské usměrňování ze strany pedagoga (Montessori, 2001).

„Ve skutečnosti je zcela bezpředmětné, snažíme-li se dosáhnout a udržet kázeň striktními příklady, či naopak – naléhavými prosbami (Montessori, 2001).“

V zázemí tradiční školy, kdy se obvykle celá třída věnuje stejnému úkolu bez ohledu na to, jestli jednotliví žáci daný úkol jsou schopni či chtějí ho vykonávat v daný moment, není logicky možné pracovat s kázní na stejném principu. Učitel totiž prací s celou třídou nikdy nemůže dospět do bodu, kdy bude zároveň uspokojovat potřeby všech žáků najednou, jelikož tyto potřeby se nikdy neshodují v čase. Proto pedagog v této škole je nucen přistupovat k různým kázeňským opatřením, které často jen dále přispívají ke zhoršování zmiňovaných negativních vztahů mezi učitelem a žákem.

2.5 Věková heterogenita a homogenita

V tradiční škole bývají žáci uspořádáni do tříd neboli skupin na základě svých věkových a mentálních úrovní (Švarcová, 2005). Přesto se mezi žáky nepředpokládá téměř žádná spolupráce, ačkoli většinou plní stejné úkoly (Dostálová, 2010). Vzájemná spolupráce bývá často vnímána jako jev spíše negativní, a tak přispívá k vytváření nadměrně kompetitivního

prostředí a nutí žáky příliš se soustředit na výsledek jejich hodnocení ve srovnání s ostatními žáky (Rýdl, 2006).

V tomto ohledu se tradiční škola začala postupem času a vlivem reformních pedagogických hnutí inspirovat v nových metodách uskupení výuky. Už na pokraji 20. století přichází John Dewey s teorií, že vyučovací proces neplní jen funkci edukační, ale měl by zároveň plnit funkci socializační (Švarcová, 2005). Později i tradiční školy začaly akceptovat tento názor a dnes už je běžné, že se v rámci třídní skupiny často přistupuje k práci ve skupinách, čímž se rozvíjí u dítěte schopnost kooperace. Co ale podle Marie Montessori v tradiční škole chybí, je spolupráce dětí napříč různými věkovými skupinami.

„Sociální aspekt Montessori třídy je patrný ve smíšeném zázemí pro děti. Čím více se toto zázemí podobá tomu ve veřejné populaci, tím lépe (Rýdl, 2006).“ Montessori pedagogika je významná tím, že se dítě snaží rozvíjet a připravovat na jeho reálný budoucí život. K tomuto rozvoji by měla přispět i věková a mentální neboli vývojová heterogenní úroveň Montessori tříd, která by jakožto taková měla v zásadě simulovat prostředí reálné pracovní skupiny.

Přesto bývá Montessori pedagogika často kritizována za nedostatečnou podporu dětí ke kolektivní spolupráci (Svobodová, Jůva, 1996). Na první pohled by se mohlo zdát, že učí-li se dítě individuálně, nedochází ke spolupráci mezi žáky. Opak je ale pravdou, děti nejenže mohou plnit jednotlivé aktivity ve dvojicích, trojicích či skupinkách, ale prostřednictvím smíšených tříd je podporována i vzájemná pomoc mezi žáky.

Smíšené Montessori třídy, kde se můžou setkat děti rozdílného, ale i stejného věku, mají jak napomáhat podněcování zájmu mladších dětí o aktivity dětí starších, tak usnadňovat přístup a pochopení dětí k některým pomůckám a vyučovacím postupům. Navíc, jelikož jsou si děti mentálně blízké a mají proto podobný systém uvažování, mohou si navzájem vypomoci ve vysvětlování některých činností a mohou to někdy zvládnout i lépe než pedagog (Rýdl, 2006).

2.6 Přípravenost pedagogického prostředí

Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.2 této bakalářské práce, pojem připravenost prostředí je pro správné fungování Montessori pedagogiky velmi zásadní.

Maria Montessori při svých pozorováních došla k závěru, že jedině v prostředí dostatečně podnětném, které v dítěti vzbuzuje dojem svobody a podporuje jeho vlastní iniciativu, dochází k spontánnímu projevu potřeb a schopností jednotlivých dětí (Montessori, 2001). Doposud žádný pedagog nevěnoval této oblasti tolik pozornosti a nepřikládal jí tolik významu jako právě Maria, a tak se připravenost pedagogického prostředí stala jedním z nejzásadnějších pilířů její pedagogiky.

Připravené prostředí v kontextu Montessori systému musí být především svobodné, a to takovým způsobem, aby se v něm dítě mohlo neomezeně pohybovat. Pomůcky by měly být umístěny tak, aby na ně každé dítě dosáhlo a zároveň nepocítilo frustraci z toho, že nesmí manipulovat s předměty, které jsou určeny pro dospělé. Hlavním úkolem svobodného pedagogického prostředí je vychovat soběstačné a zodpovědné budoucí dospělé.

Dalším zásadním rysem připraveného prostředí je jeho vizuální podoba a organizace. Montessori prostředí je takové prostředí, které je zároveň velmi prostorné, uspořádané, organizované a neměnné, aby v dítěti vyvolávalo pocit bezpečí a jistoty, zároveň by ale mělo být svou povahou takové, aby dítě povzbuzovalo pro konání spontánních aktivit. Všechny pomůcky a nábytek v Montessori třídě jsou přizpůsobeny a konstruovány tak, aby s nimi dítě mohlo bez obtíží manipulovat a tak je blíže poznávat z praktického hlediska.

Na první pohled se tradiční třída od té Montessori vizuálně radikálně liší. Namísto v řadě za sebou pravidelně seřazených lavic a katedry učitele, což odpovídá klasickému prostředí tradiční školy, Montessori třída bývá prostornější, s dostatkem volného místa pro pohyb, velkým prostorem vyhrazeným pro vzdělávací pomůcky; uspořádání několika málo školních lavic bývá děleno tak, aby umožňovalo jak práci ve skupině, tak i práci individuální. Děti v Montessori třídě jsou zvyklé často při plnění různých aktivit využívat volného prostoru a sedět v kruhu na zemi (Rýdl, 2006).

Obecně by se dalo říci, že samotné prostředí slouží v Montessori třídě jako učební pomůcka, zatímco ve třídě tradiční se takového prostředí v procesu vzdělávání nijak nevyužívá a slouží čistě jako zázemí pro jeho uskutečňování.

2.7 Organizace času

Zatímco v tradiční škole jsou studenti a učitelé zvyklí organizovat čas do jednotlivých úseků, přesněji do bloků dlouhých čtyřicet pět minut, ve kterých se předpokládá, že zvládnou probrat předem stanovenou látku, v Montessori zařízeních organizace času funguje alternativně. Neznamená to však, že dítě se zde pohybuje naprosto bezprizorně a dělá si, co ho zrovna napadne. I v tomto alternativním systému pedagogiky existuje systém organizace času a pravidel.

Výuka v Montessori základních školách bývá obvykle členěna do jednotlivých devadesátiminutových bloků, ve kterých se dítě věnuje výuce jednoho předmětu, nebo souboru předmětů organizovaných do jednoho výukového bloku – jako například umění a kultura (hudební a výtvarná výchova), český jazyk, anglický jazyk nebo kosmická výchova (dějepis, zeměpis, přírodopis).

Přestože Montessori systém je založen především na svobodné volbě dítěte, která spočívá především ve volné volbě vybrat si v daném čase individuální aktivitu, kterou se zrovna chce zaobírat, neznamená to, že se dítě věnuje pouze tomu, co ho zajímá. Existuje něco jako

týdenní, měsíční či roční plán témat výuky jednotlivých předmětů, který bývá obvykle rozpracováván pedagogy na základě rámcového vzdělávacího programu, v jehož rámci si dítě vybírá jednotlivé pomůcky k učení. Je ovšem pravdou, že z organizačního hlediska, je tento systém velmi náročný na kontrolu plnění.

Nevýhodou přesně dané časové a předmětové organizace (rozvrhu, osnov) v tradiční škole je podle Marie Montessori nejen neschopnost reagovat na žákovy individuální aktuální potřeby, ale i nemožnost vrátit se k rozpracované aktivitě a využít tak žákovy přirozené touhy po osvojování znalostí (Montessori, 2001). Proto v Montessori školách je zaveden systém, který umožní žákovi se k rozpracované aktivitě ve vhodném čase vrátit.

Pokud by se učitel v tradiční škole rozhodl věnovat se každému žáku jednotlivě, nebo zastavit se na delší dobu než stanovenou u jedné aktivity, která žáka významně zaujme, dostal by se tak do časové tísně – vzhledem k plnění dalším bodům z učebních osnov – a bylo by mu vyčítáno nedostatečné probrání stanoveného učiva. Na druhé straně má pedagog tradiční školy více pod kontrolou aktivity všech žáků, kteří plní úkoly synchronizovaně.

Dítě v Montessori škole tak je (stejně jako dítě ve škole tradiční) sice limitováno učebními osnovami, ale ne daným časem, ve kterém se učitel rozhodne je vyučovat.

3. Nejčastější kritika Montessori pedagogiky

Podstatou třetí kapitoly této bakalářské práce je analýza nejčastěji zmiňovaných nedostatků a nevýhod laické a odborné veřejnosti vzhledem k Montessori výchovnému systému.

Jakékoli alternativní směry, a to nejen ty pedagogické, odjakživa vyvolávaly nejen kladné, ale i negativní ohlasy ve společnosti. Stejně tak i pedagogika Marie Montessori bývá přijímána jak s nadšením, tak s rezervou či nepochopením.

Jako každý systém výuky, i ten Montessori skýtá ve srovnání s tradičním pojetí jak výhody, tak nevýhody. Podstatné je rozlišovat mezi kritikou oprávněnou, založenou na skutečných, v literatuře popsaných, nedostatecích systému, a na kritiku neoprávněnou, vycházející obvykle z nedostatku společenské osvěty.

3.1 Kritika laické veřejnosti

3.1.1 Přílišná svoboda a pojetí hry

Asi nejčastější námitkou proti Montessori zařízením bývá tvrzení, že žáci v tomto systému výuky – vzhledem k možnosti větší autonomie a sebeodpovědnosti, kterou nejsou schopni zvládnout a dostatečně si uvědomit její důležitost – často dosahují nižších vzdělávacích výsledků, než žáci ve škole tradiční.

Častá laická představa o klasickém Montessori zařízení vypadá jako budova, po které se bezprizorně, bez jakéhokoli řádu a pravidel potloukají žáci, kteří dělají to, co je zrovna napadne – a nejčastěji nedělají nic.

V několika studiích, realizovaných například H. Fendem, vyšlo najevo, že jednotlivé rozdíly mezi školní úspěšností žáků se více liší napříč jednotlivými školami určitého druhu škol než mezi těmito jednotlivými druhy škol jako celku (Průcha, 1996). Nebyla tedy prokázána jakákoli souvislost mezi nízkou školní úspěšností a výkonem žáka a Montessori pedagogikou.

Samotná Maria Montessori vždy spojovala pojem svobody s disciplínou, a propojení těchto dvou aspektů výchovy považovala za velmi zásadní.

Princip svobody byl pro Marii v jejím pedagogickém smýšlení stěžejním. Navzdory všem kritikám však nikdy nespojovala svobodu s naprostou volností a bezcílností organizace dětského kolektivu. Sama zdůrazňovala, že je žádoucí vytvořit (společně s aktéry výchovného systému) pravidla a rozdělit role v jednotlivých skupinách, ve kterých se děti vyskytují (Montessori, 2001). Princip svobody by tedy měl být uplatňován především v individuálním výběru aktivity, kterou se chce dítě zabývat, nikoli v kontextu kázně.

Stejně tak podle Marie nemá disciplína nic společného s vynuceným podřízením dítěte autoritativnímu postavení dospělého a omezením vlastní osoby. Disciplína v Montessori

pedagogice představuje samostatnost dítěte a jeho plné převzetí odpovědnosti za sebe sama, své činy a životní cíle (Rýdl, 2006).

Obdobně se terčem kritiky v Montessori pedagogickém systému výuky často stává pojetí hry, především proto, že hrající si dítě je tradiční školou, a tudíž majoritní společností – považováno za dítě se nerozvíjející. Většina laické veřejnosti ale bohužel neumí rozlišit mezi hrou bezúčelnou a hrou didaktickou. Maria Montessori postavila své učení právě na podstatě tzv. didaktické hry neboli hry, která má jasný, účelový úkol pro stimulaci dané rozvojové fáze dítěte.

Je-li didaktická hra využita v přizpůsobení správnému věku, rozvojovému stupni a potřebám dítěte, předpokládá se, že dítě zaujme svou povahou natolik, že ho nejen rozvíjí, ale i mění jeho pohled na svět účinněji než teoretický výklad (Průcha, 1996).

3.1.2 Náboženský charakter

Další oblastí, která bývá Montessori pedagogice často vyčítána, je její náboženský charakter. V dnešní době, kdy je kladen velký důraz na svobodné rozhodnutí všech lidských bytostí o své víře, vyznání a přesvědčení, se toto téma stává velmi citlivým a diskutovaným.

Přestože náboženská nestrannost bývá Montessori systému často vytýkána, odborná literatura zastává názor, že ačkoli Maria čerpala inspiraci v náboženských, křesťanských hodnotách (ohleduplnost k druhým, pokora, klid, láskyplnost, laskavost, mravní výchova, soucit), dnes již Montessori zařízení nejsou nijak konkrétně touto ideologií zatíženy.

„V praxi našich škol se většinou neuplatňuje náboženská výchova, ale celostní chápání řádu světa vedeném etickými principy (Rýdl, 2006).“ Je tedy opodstatněnou námitkou, že Montessori pedagogika je založena na křesťanských, etických principech, není však pravdou, že by propagovala konkrétní náboženskou ideologii.

3.1.3 Individualismus

Současní odpůrci Montessori školy obvykle staví svůj odmítavý postoj mimo jiné na kritice organizace a průběhu vyučovací hodiny. Podle kritiků tohoto pedagogického systému nedochází u dítěte kvůli příliš individualisticky zaměřeným aktivitám k dostatečnému rozvoji spolupráce a kolektivního učení.

V roce 2003 byla v Utahu realizována studie zaměřená na porovnání motivace, kvalit a sociálního kontextu výuky v Montessori a v tradiční škole, ze které vyšlo najevo, že je sice pravda, že dítě v Montessori zařízení stráví o 50 % více času plněním individuálních aktivit, zároveň ale o 150 % více času plněním aktivit skupinového a kolektivního charakteru v porovnání s aktivitami, které obvykle plní děti v tradiční škole (Rathunde, 2003).

Je tedy opodstatněnou námitkou, že oproti výuce v tradičním školství je Montessori výuka znatelně více zaměřena na rozvoj individuality a samostatného plnění činností, které úzce

souvisí s principem svobody. Zároveň ale faktem zůstává, že skupinové a kolektivní aktivity v Montessori školách (projekty, aktivity na elipse atd.) jsou zde zařazovány znatelně častěji než v tradiční škole, což přispívá k rozvoji kooperace a sociálnímu učení.

Navíc na rozvoj individuality dítěte Maria Montessori nepohlíží jako na nežádoucí aspekt výchovy, ba naopak. Ve svých poznatcích o osobnosti dítěte došla k závěru, že jen takové dítě, které si plně uvědomuje svou individualitu, je samostatné, věří ve svůj úsudek a schopnosti, je schopné prospěšné sociální integrace a může představovat užitečného člena jakékoli skupiny.

3.2 Skutečné nevýhody Montessori pedagogiky

Nejvýraznější a bohužel i nejméně eliminovatelnou skutečnou nevýhodou Montessori zařízení je vysoká náročnost na profesionální přípravu učitelů, která by zajistila správné pojetí a pochopení zásad a úlohy učitele v Montessori zařízení.

Nejen náročná profesionalizace učitelů, kteří po absolvování nezbytné pedagogické fakulty musí ještě navštěvovat přípravné kurzy Montessori, ale i celková osobnost učitele musí být velmi odolná a sebevědomá, aby výuku zvládla. Kvůli snaze Montessori pedagogiky o potírání rozdílů v postavení, výsadách a autoritě mezi žákem a učitelem musí takový pedagog umět získat u dětí přirozenou autoritu, nezaloženou na jakékoli mocenské převaze (Rýdl, 2006).

Navíc selže-li učitel ve správném pochopení své úlohy a postavení, může tato skutečnost vést až k tomu, že se naplní podstata laické kritiky – děti nebudou nijak vedeny a samy nebudou schopni plnit své povinnosti a vzdělávací cíle. Velmi zásadní pro správný rozvoj všech složek dítěte je tedy dostatečně vyškolený pedagog, který musí v Montessori systém nejen věřit, ale musí jim v podstatě žít. Oproti tomu v tradiční základní škole, která často spoléhá na výuku pomocí učebnic a jiných textů, představuje lidská nedostatečnost pro dítě menší hrozbu.

V neposlední řadě je významnou nevýhodou Montessori systému i velká časová, materiální a praktická náročnost, která je na pedagogy kladena z hlediska nejen přípravy na vyučování, ale také na zajištění dostatečného množství a kvality didaktických pomůcek, které škola denně využívá. Přestože se Montessori pomůcky dnes už v České republice vyrábějí, jejich pořízení může být vzhledem k jejich náročnosti na výrobu velmi nákladné, proto se do jejich nápodoby a zhotovení často pouští samotní Montessori učitelé.

Stejně tak časová náročnost plnění jednotlivých aktivit (vzhledem k tomu že dítě často pracuje samo, ponaučuje se z vlastních chyb a práci si i samo kontroluje) je mnohdy mnohem delší než při klasickém vyučování, kdy pedagog dítě opravuje, průběžně kontroluje a více usměrňuje. Přestože Montessori systém argumentuje, že princip samotné práce naučí dítě nejen sebekontroly, ale i sebereflexi a stává se tak více platným a víceúčelovým, faktem

zůstává, že objem učiva, které Montessori škola zvládne dítěti představit, je obvykle menší, než je mu představeno ve škole využívající tradičních metod výuky. Zde je velmi zásadní postoj rodiče, který přirozeně v konečném důsledku rozhoduje o tom, který ty školy bude dítě navštěvovat.

4. Výuka cizích jazyků v tradiční a Montessori základní škole

Po zanalyzování systému metod, jednotlivých pozorovatelných odlišností a zásad systému Montessori v porovnání s tradiční školou se následující kapitola bude soustředit kolem jedné oblasti výuky v těchto zařízeních, a to konkrétně kolem výuky jazykové. S ohledem na praktickou část této bakalářské práce, která bude realizována především se zaměřením na výuku anglického jazyka v Montessori a tradiční základní škole, bude tato poslední část praktické části zaměřena výlučně na analýzu metod výuky cizích jazyků v obou porovnávaných zařízeních.

Výuka cizích jazyků tvoří podstatný pilíř výuky jak Montessori, tak tradiční základní školy, a proto je nutné jí věnovat důslednou pozornost.

Podle rámcového vzdělávacího programu má výuka cizího jazyka přispívat především k „chápaní a objevování skutečností, které přesahují oblast zkušeností zprostředkovaných mateřským jazykem. Poskytují živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové bariéry a přispívá tak ke zvýšení mobility jednotlivců jak v jejich osobním životě, tak v dalším studiu a v budoucím pracovním uplatnění (MŠMT, 2015).“

Dnes již zlidovělé přísloví „kolik jazyků umíš, tolikrát jsi člověkem“ nabralo postupem času velmi na významu. Znalost jazyka je v současné době vnímána jako jedna z nejzásadnějších dovedností, které si člověk během svého studijního života osvojuje. A to z prostého důvodu – bez znalosti cizího jazyka se člověk neobejde jak v pracovním, tak často i osobním životě – v zaměstnání, na cestách i v běžném, každodenním životě.

4.1 Zařazování a výběr cizího jazyka

Začátek výuky cizího jazyka je povinný vždy od třetího ročníku základní školy, druhý cizí jazyk je poté zařazován do výuky podle možností školy, nejpozději však od osmého ročníku. Toto pravidlo platí pro všechny základní školy spadající pod MŠMT, která vydávají platná vysvědčení, tedy jak pro základní Montessori, tak tradiční základní školy (MŠMT, 2015).

Avšak v dnešní době, kdy je společností kladen velký důraz na význam osvojení si nejméně jednoho cizího jazyka, se děti dostávají do styku s jeho výukou obvykle ještě dříve, než ho mají ve škole jako povinný. Hodiny anglického jazyka bývají realizovány již v mateřských školách a poté v prvních dvou letech na základní škole prostřednictvím zájmových kroužků nebo nepovinných předmětů.

Přestože anglický jazyk není v České republice oficiálně úředním jazykem, a to ani druhým úředním jazykem, z důvodu jeho celosvětové rozšířenosti a využitelnosti bývá jeho výuka na základních školách považována za samozřejmou, někdy dokonce za povinnou,

danou MŠMT. Možná i proto se naprostá většina žáků, bezmála 86% z nich, setkává na prvním stupni základní školy s jazykem anglickým, a později, na druhém stupni, si volí další cizí jazyk. Obvykle mají žáci na výběr z jazyka německého, francouzského nebo ruského (iDnes, 2015).

4.2 Oblasti a cíle výuky

S ohledem na rámcový vzdělávací program, který je vypracováván Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vydaným MŠMT v roce 2013, který slouží jako základní stavební kámen pro vypracovávání školních vzdělávacích programů jednotlivých škol, výuka cizích jazyků je organizována v pěti oblastech.

- Řečové dovednosti
- Poslech s porozuměním
- Mluvení
- Čtení s porozuměním
- Psaní

(MŠMT, 2015)

Po absolvování devítiletého programu základní školy se očekává, že žák bude po stránce fonetické, grafické a komunikační a z hlediska slovní zásoby a mluvnice schopen správně komunikovat v daném jazyce na taková témata, jaká konkrétně stanovuje rámcový vzdělávací program. V souladu se Společným evropským rámcem, který stanovuje úroveň jazyka, se od absolventů základních škol obvykle očekává úroveň minimálně A2.

Ve školních vzdělávacích programech bývají vypracovány jednotlivé cíle výukových oblastí, které by měly korespondovat s těmi stanovenými v rámcovém vzdělávacím programu. Zpravidla bývají členěny do celků, odpovídajícím vždy jednomu školnímu roku výuky. Mimo jiné obsahují také konkrétní témata výuky, školní výstupy a mezipředmětové vztahy (MŠMT, 2015). Zásadním pojmem kurikulárních dokumentů jsou tzv. klíčové kompetence. Jsou to jakési obecné cíle vzdělávání, sestavované tak, aby vybavily žáky jednotlivými schopnostmi, dovednostmi a hodnotami, které jsou nezbytné k uspokojivému uplatnění v současné společnosti (Dostálová, 2010: 25). Mezi tyto klíčové dovednosti patří mimo jiné i kompetence komunikativní, které nejlépe postihují problematiku stanovení cílů výuky cizích jazyků.

„V praxi představuje jazykový cíl schopnost žáka řešit praktické situace (Kůřilová, 2009).“ Jinými slovy, definování cílů výuky pomocí klíčových kompetencí by mělo co nejvíce směřovat k praktickému využití jazyka v budoucím životě žáka.

4.3 Volba metod výuky

Důležitým aspektem výuky, který bývá naopak obvykle opomíjen, přestože v mnohé literatuře je na jeho výběr kladen velký důraz, je samotná volba metod výuky.

Podle Neleškové a Spáčilové je volba metod výuky ovlivněna následujícími faktory:

- cíl a obsah učiva
- materiální podmínky (vybavení třídy, učební pomůcky, didaktická technika)
- úroveň psychického a pedagogického rozvoje žáků
- osobnost učitele (jeho odborná a metodická vybavenost, zkušenosti aj.)

„V pedagogickém procesu je vyučovací metoda pro dobrý metodický základ přímo nezbytná. Bez její teoretické znalosti a správné praktické aplikace do výuky by práce pedagoga nedosáhla vytyčených cílů (Kůřilová, 2009).“

Metody a postupy výuky běžně nejsou zahrnuty do školního vzdělávacího programu, tedy nejsou jednotlivými školami nijak regulovány a stanovovány. Volba vyučovací metody zůstává ve většině případů přímo na pedagogovi a je nutno říci, že úroveň získané znalosti žáků taková volba značně ovlivňuje (Maňák, Švec, 2003).

Možnost vypracovat si vlastní školní vzdělávací program a metody výuky v podstatě umožňuje nejen Montessori systému, ale všem alternativním i nealternativním školám přizpůsobit způsob a metody vyučování tak, aby vyhovovaly zásadám jejich zakladatele.

Přestože se učitel, především na počátku své pedagogické kariéry, snaží maximálně správně volit vhodné výukové metody vzhledem k mentální úrovni, počtu žáků a probírané látce, přesto může ve své snaze někdy selhat a zvolit metodu nevhodnou. Je však zásadně důležité, aby pedagog neustal v neúnavném obměňování a inovaci svých metodických postupů a předešel tak stereotypu, který často vede k syndromu vyhoření učitele. Jinými slovy, pedagog by měl vyvinout maximální snahu, aby se jeho úsudek při volbě vhodného metodického postupu nestal postupně mechanickou operací, ale aby byl pokaždé založen na důkladné analýze edukační reality (Maňák, Švec, 2003).

Těmto stereotypům ve výuce se snaží Montessori pedagogický systém předcházet právě pomocí zařazování alternativních metod výuky, které by v ideálním případě neměly vést k syndromu vyhoření učitele a zároveň maximálně přispěly ke správnému rozvoji žáka.

4.4 Metody výuky cizího jazyka

Přestože jednotlivé metody výuky cizího jazyka Montessori a tradiční základní školy nelze od sebe striktně oddělit, protože se v mnohém využití překrývají a prolínají, existují některé více typické pro ten či onen systém výuky.

V žádném případě nelze tvrdit, že výukové metody tradiční, používané především v tradičních školách, by byly zastaralé či nesprávné. Mají v systému výuky své stálé místo,

jsou ověřeny mnohaletou praxí a jejich význam je v kontextu výuky velmi zásadní. Proto není možné, aby s počátkem alternativních metod byly tradiční metody zapomenuty a jimi nahrazeny. Přestože alternativní metody jsou často postaveny na kritickém přístupu k metodám tradičním, některé alternativní metody výuky se pomalu začínají prosazovat i v kontextu těchto majoritních škol.

Tradičním metodám výuky bývá nejčastěji vytýkána založenost na autoritě učitele, nedostatečný prostor pro vlastní tvořivost a iniciativu žáka, jejich obecná jednotvárnost a nedostatečný rozvoj komunikativní složky jazyka.

Obecně by se dalo říci, že tradiční škola využívá především tradičních výukových metod cizího jazyka, zatímco Montessori pedagogika spíše metod alternativních.

4.4.1 Vybrané tradiční metody

4.4.1.1 Gramaticko -překladová metoda

Využití gramaticko-překladové neboli klasické metody ve výuce cizích jazyků je považováno za jednu z nejstarších metod, využívanou již v antických dobách při výuce klasických jazyků – latiny a řečtiny (Larsen-Freeman, 1986). Jelikož tyto jazyky bývaly vyučovány především skrze překlad cizojazyčné literatury, je dodnes tato metoda výuky založena především na překladu originálních textů z cizího jazyka, jejich analýze a následném vlastním písemném projevu studenta. Čtení a překládání textu má za účel především rozdělení gramatické složky jazyka na jednotlivá pravidla, která bývají následně učitelem detailně vysvětlena a popsána.

Nejčastěji zařazovanými aktivitami ve výuce cizího jazyka metodou gramaticko-překladovou bývají podle knihy Larsen-Freemanová tyto: překlad pasáže literárního díla, odpovědi na otázky založené na porozumění textu, nahrazování slov pomocí antonym/synonym, dedukce pravidel a její aplikace, doplnění slov do textu, psaní esejí, konkrétní využití slov ve větách. Tyto aktivity jsou založeny především na překladové metodě textů, jejich následnému porozumění a uložení do aktivní jazykové zásoby žáka.

Tato metoda se řadí mezi takzvané monologické metody, kdy převažuje iniciativa učitele a žák je pouze pasivním uchazečem výuky, od kterého se předpokládá především důvěra k autoritě učitele a naslouchání. Nejen kvůli nedostatečnému rozvíjení žákovy tvořivosti, ale i kvůli jednostrannému zaměření na čtení a psaní na úkor komunikačních schopností bývá gramaticko-překladová metoda kritizována nejčastěji (Choděra, 2006).

V tradiční škole tato metoda výuky převládá, jelikož práce s klasickou jazykovou učebnicí je na ní v podstatě založena. Téměř každá učebnice cizího jazyka určená pro základní školy je členěna na tematické kapitoly, které obvykle bývají uvedeny rozličnými texty, na jejichž překladu, porozumění a analýze je založena celá kapitola.

I testování žáků v tradičním školství bývá často založena na této metodě výuky. Žáci jsou nejčastěji testováni prostřednictvím „písemných testů, jejichž obsah tvoří především překlad vět z jednoho jazyka do druhého (Gerychová, 2008).“

4.4.1.2 Metoda přímá

Přímá metoda ve výuce jazyků vznikla na počátku 20. století jako přímá kritika metody gramaticko-překladové, které vytýká především její teoretizování v rovině nereálného využití jazyka (Choděra, 2006).

V ideálním případě by výuka jazyka touto metodou měla probíhat stejně jako výuka jazyka mateřského, tudíž by už neměla spoléhat na metodu překladu, ale naopak využívat přímo cizí jazyk jako výchozí pomůcku pro jeho vyučování. Důraz je kladen především na rozvíjení takových komunikativních složek jazyka, které bude žák schopen později využít v běžném životě, tedy na jazyk praktický. I gramatická pravidla by v kontextu přímé metody měla být uváděna a procvičována v zasazení do reálné situace, především formou konverzace a doplňování textu.

Používá-li pedagog ve výuce tuto metodu, je pravděpodobné že bude využívat následujících metod: „vedení dialogu, systém otázek a odpovědí, hromadné hlasité opakování jednotlivých slov, úkoly na doplňování, učení se z paměti básní, písní, reprodukce textů (Kůřilová, 2009).“

Obecně jsou tyto aktivity založeny především na rozvíjení samostatného myšlení a imitaci reálných komunikačních situací přímo v cizím jazyce. Vedení dialogu probíhá mezi učitelem a žákem nebo žáky navzájem. Slouží k imitaci reálné komunikační situace.

Tato metoda se řadí mezi takzvané dialogické metody a bývá vyzdvihována především pro své praktickému založení a využitelnosti v praxi. Přímá metoda byla totiž prvním pokusem v historii učení jazyků, jež čerpala inspiraci především v každodenním mluveném projevu. Po prvotním nadšení, které uvedení přímé metody vyvolalo, se postupem času objevili i kritici této metody, kteří spatřovali její nedostatky především v nedostatečném ověřování správného pochopení učiva žáky, založeném právě na absenci překladu. Mimo jiné tato metoda také předpokládá a vyžaduje pedagogovu velmi pokročilou znalost vyučovaného jazyka, ne-li přímo rodilého mluvčího (Chen, Zhang, 2007). Přestože tento předpoklad může být vnímán jako velmi kladný a prospěšný, ne vždy se dá v edukační realitě zajistit.

Přímá metoda výuky jazyka vyžaduje nejen větší aktivitu žáka, ale i učitele. Zatímco aktivní participace žáka spočívá především v důrazu na vlastní mluvený a psaný projev, v porovnání s gramaticko-překladovou metodou jsou na učitele kladeny větší nároky z hlediska přípravy a použití jazykových pomůcek.

4.4.1.3 Metoda audio-lingvistická

Tato metoda výuky cizího jazyka zaznamenala největší rozmach během 2. světové války, kdy přímo reagovala na potřebu naučit se cizí jazyk co možná nejrychleji a zároveň nejefektivněji (Orlova, Pavlíková, 2013).

Základem audio-lingvistické metody je, jak už vyplývá z jejího názvu, opakování gramaticky sestavených vět tak, aby došlo k jejich mechanickému, „drilovému“ zapamatování. Podstatou tohoto postupu je přesvědčení, že bude-li žák dostatečně dlouho opakovat gramaticky a foneticky správné věty, osvojí si automaticky s tím spjatá mluvnická a gramatická pravidla. Žák by tak měl být schopen reagovat na detailní obměny v opakovaných větách, aniž by znal teoretickou podstatu svého počínání. Klade se důraz především na ústní projev, na kterém bývá založeno i testování žáků. Teprve poté přichází na řadu čtení a psaní (Larsen-Freeman, 1986).

Výhodou této metody je, že svou strukturou napodobuje přirozené učení mateřského jazyka, nevýhodou, že role učitele je opět velmi autoritativní, protože tvořivé zapojení žákovy iniciativy se nepředpokládá a nevyžaduje. Proto se audio-lingvistická metoda opět řadí mezi monologické metody výuky.

Nejčastějšími aktivitami v hodině cizího jazyka za použití audio-lingvistické metody jsou podle Richarda a Rogerse považovány tyto: nahrazení, opakování, skloňování a časování, transformace vět, rozšíření věty o jedno slovo, dokončení věty atd. Všechny tyto aktivity jsou účelně zkonstruovány tak, aby jejich opakování podvědomě tvořilo gramatické struktury jazyka.

Naprostá většina současných jazykových učebnic využívá této metody v praxi, kdy mnohá jazyková cvičení jsou založena právě na bázi opakování a práce s gramatickou větou.

4.4.1.4 Metoda komunikativní

Komunikativní metoda výuky cizích jazyků se objevila na počátku 70. let 20. století. Vědci zvážili všechny výhody a nedostatky předchozích metod a došli k závěru, že ačkoliv je gramatika a slovní zásoba nedílnou součástí výuky cizího jazyka, nedostačuje k tomu, aby byl žák později schopný v cizím jazyce komunikovat, myslet a přiměřeně jednat (Richards, Rodgers, 2001: 67). Jinými slovy, předpoklad dobře zvládnuté teorie jazyka ještě neznamená jeho správné využití v praxi.

Na rozdíl od předchozí popisované metody, která se zaměřovala především na „drilové“ zapamatování větných celků, je komunikativní metoda založena především na aktivitách, které podporují samostatnou iniciativu žáka.

Pozornost je věnována hlavně samostatnému vyjadřování pocitů, názorů a znalostí. Na samotné chyby v gramatice je nahlíženo s tolerancí a jsou vnímány jako samozřejmý produkt průběhu výuky (Duchoňová, 2014: 16).

Komunikativní metoda je metodou dialogickou, postavení žáka a učitele je vyrovnané a není založené na autoritativním postoji. Základem metody je tedy spolupráce (Choděra, 2006).

Častou aktivitou komunikativní metody je hra neboli simulace skutečné situace, která má napomáhat využití jazyka v takovém kontextu, v jakém se s ním žák v budoucnosti bude nejčastěji setkávat. Typickou aktivitou je také rozhovor, který má opět za úkol rozvoj adekvátních reakcí a simulaci reálné konverzace v cílovém jazyce.

Mezi další aktivity komunikativní metody patří: čtení novinových článků v cílovém jazyce, řazení jednotlivých vět článku do správného pořadí nebo vymýšlení příběhů podle obrázků (Larsen-Freeman, 1986). Všechny tyto metody jsou založeny na principu hry, která je účelově vymyšlena tak, aby rozvíjela především aktivní použití jazyka v takovém kontextu, který co nejvíce odpovídá edukační realitě.

Tento způsob výuky tvoří jakési pomyslné přemostění mezi tradičnímu a alternativními způsoby výuky cizího jazyka, jelikož vyžaduje aktivní zapojení učitele i žáka. Současné jazykové učebnice zařazují zmiňované komunikační aktivity stále častěji a pomalu tak i žáci tradičních škol začínají pracovat samostatněji ve skupinkách, bez neustálého spoléhání na kontrolu učitele. Z mého pohledu je také pozitivním prvkem, že učitel, přestože žák dělá chyby, do jeho monologu nikterak nevstupuje a učí ho tak samostatnosti a odpovědnosti.

Dalšími tradičními metodami výuky cizích jazyků je například audio-vizuální či situační metoda.

4.4.1.5 Shrnutí

Přestože se situace v tradičním školství začíná pomalu přetvářet, ubírat na konzervativnosti a čerpat inspiraci v alternativních metodách výuky, stále obecně platí, že je zaměřena více na teoretickou než na praktickou část jazyka. Na druhé straně tím, že tradiční školství nepodléhá módním trendům ve výuce natolik jako alternativní školy, zajišťuje žákům větší stabilitu, co se týče obecných cílů vzdělání a stabilních, srovnatelných vědomostí žáků.

Role učitele bývá založena na dominanci a autoritě spíše než na vzájemné spolupráci a obohacení. Role žáka je ve srovnání s alternativními metodami spíše pasivní s minimální autonomií a méně rozvíjí jeho iniciativu, tvořivost a samostatnost. Žák v tradiční škole obvykle nemá možnost do výuky zasahovat, sám stanovovat její cíle a průběh, to bývá v plné režii učitele.

V tradiční škole se obvykle uplatňuje frontální organizace výuky, tj. učitel stojí před tabulí naproti třídě, která probírá stejnou látku, je stejného věku a stupně.

4.4.2 Vybrané alternativní metody

4.4.2.1 Metoda celkové fyzické reakce (T.P.R.)

Tato alternativní metoda výuky vznikla ve spolupráci psychologů a pedagogů v 70. letech 20. století v USA (Richards, Rodgers, 2001). Jak už vyplývá z názvu, učení cizího jazyka je při použití této metody úzce spjato s fyzickou aktivitou.

Metoda čerpá inspiraci především v přirozeném osvojování mateřského jazyka, realizovaným na principu slyšet-rozumět-reagovat (Duchoňová, 2014). Dítě se tedy při učení cizího jazyka učí nejprve jen naslouchat učiteli, který mluví pouze v cílovém jazyce a vykonávat aktivity, které mu zadává. Hlavní aktivitou této metody je tedy zadávání instrukcí, obvykle udávaných v rozkazovacím způsobu. Je žádoucí zařazovat do výuky humorné a ironické prvky, které nejen odlehčí atmosféře, ale zároveň rozvíjí komplexní vnímání jazyka žákem.

Rozvoj samostatného řečového projevu žáka se předpokládá až v momentě, kdy je na něj sám připraven. Tato zásada by měla přispívat ke snížení stresu plynoucího z úzkosti žáka, který se ještě necítí na samostatný projev, obává se zesměšnění a potupy před ostatními žáky a pedagogem (Larsen-Freeman, 1986).

Důležitým znakem T.P.R. metody je, že žák by měl zažít pocit vlastního úspěchu a výuka by měla být co nejzábavnější, aby překonala stereotypy a odbourala stres, se kterým žák do výuky přichází (Kuřilová, 2009).

Nevýhodou této metody naopak je, že je aplikovatelná jen na úplné začátečníky, kteří přicházejí teprve do prvotního kontaktu s jazykem. Je-li použita na jiné než začátečnické úrovni, je doporučeno ji zkombinovat ještě s jinou metodou výuky.

4.4.2.2 Sugestopedie

Ve stejném období jako se objevila metoda T.P.R. se ve Spojených státech objevila i metoda sugestopedie, která se rovněž vyvinula z nových poznatků psychologie ve spojení s pedagogikou, konkrétně z oblasti sugesce.

Řekne-li se sugesce, mnoho z nás si představí jakési nedobrovolné podsouvání myšlenek téměř na hranici hypnózy. Sugestopedie se ale snaží o maximální využití pozitivních jevů této metody, která nemá nic společného s nátlakem či manipulací.

Aby výuka probíhala co nejefektivněji, předpokládá sugestopedie zapojení obou mozkových polokoulí. Pro jejich aktivizaci využívá především emocionálních podnětů a zapojení uměleckých a estetických činností (Maňák, Švec, 2003).

V praxi to může vypadat tak, že prostředí pro výuku je maximálně připravené, smyslové a účelově vytvořené tak, aby svým pedagogickým charakterem podněcovalo žáka k učení. Během hodiny může v pozadí hrát relaxační hudba pro navození klidné a útulné atmosféry.

Žáci si vytváří alternativní jména, popřípadě zaměstnání a celé životy, které pak ve výuce prožívají. Důležitou roli hraje tedy pojem hra a představivost.

Učitel je obvykle vnímán jako autorita, jelikož sugestopedie věří, že vědomosti jsou lépe přijímány od osoby, k jejíž vědomostem chováme jistý respekt (Richards, Rodgers, 2001). Autoritativní však nerovná se přísný, ba naopak, učitel usiluje o navození co nejpříjemnější atmosféry a o odbourání všech stresových podnětů ve výuce. Toto působení má mít za výsledek maximální možné uvolnění a relaxaci žáka, který se ocitá ve stavu vysoce ovlivnitelném a lehce tak přijímá informace, čehož pedagog využívá a nechává žáky podprahově vnímat jeho výklad.

Co se týče konkrétních aktivit, nejčastěji sugestopedie využívá různých poslechových cvičení, založených převážně na reprodukci rytmu a tónu jazyka, memorování čtených textů a podprahového vnímání (Richards, Rodgers, 2001).

4.4.2.3 Tichý způsob

Jako dvě předešlé metody, i tato alternativní metoda výuky jazyků vznikla v USA v 70. letech minulého století. Jestli sugestivní metoda předpokládá maximální aktivitu učitele a téměř naprostou pasivitu žáka, tichý způsob výuky je právě přesným opakem.

Učitel je tu v roli tichého pozorovatele, který se omezuje na minimální možný ústní projev a iniciativu tudíž přebírá vyučovaný subjekt, který usiluje o vyjádření vlastních myšlenek, pocitů a zkušeností (Gerychová, 2008).

Žák pracuje co možná nejvíce samostatně, učitelovu přítomnost a pomoc využívá pouze v případě nesnázi, což učitel respektuje, žáka nadměrně neopravuje ani neusměrňuje, naopak žák je často chválen a podporován v aktivitě. Tímto způsobem si žák vytváří sebevědomí, založené na vlastním pocitu úspěchu a sebekontroly.

Svým charakterem je tichý způsob výuky podobný tradiční komunikativní metodě výuky. Rozdíl mezi tímto tradičním a alternativním přístupem je ten, že tichý způsob prohlubuje komunikativní metodu až do extrémních důsledků. Průběh výuky je téměř výlučně ponechán na odpovědnosti, iniciativě a tvořivosti žáka.

Aktivítám, jako je imitace a opakování, se učitel snaží maximálně vyhnout. Důvodem je přesvědčení, že řešení problému a jejich náprava vede k mnohem pevnějším vjemům než jejich pouhé nezúčastněné opakování.

Jednotlivé aktivity bývají započaty krátkým uvedením – slova, fráze, věty, přičemž instrukce jsou často zadávány v mateřském jazyce a žáci jsou posléze povzbuzeni k vlastnímu použití této struktury na základě svých zkušeností a představivosti (Richard, Rodgers, 2001). Z této zásady však vychází i hlavní kritika metody – neschopnost imitace cílového jazyka a potenciální špatná výslovnost.

Podle tiché metody by jazyk měl sloužit především k vyjádření takových komunikačních složek a témat, které žák sám zná a prožil je. Tichý způsob výuky vyžaduje množství pomůcek pro výuku – nástěnné mapy, kresby, obrázky, fotky, prezentace (Geryhová, 2008).

Tento způsob výuky je velmi blízký Montessori principům. Shoduje se v zásadě podnětného prostředí, autonomii žáka, roli učitele a praktickém využití jazyka.

4.4.2.4 Společné jazykové učení

Tato metoda vznikla, společně jako naprostá většina alternativních metod výuky jazyků, také v plodných 70. letech 20. století. Důležitým aspektem tohoto přístupu k výuce je společnost (komunita), jíž se žák stává součástí a učí se prostřednictvím interakce mezi jejími členy (učiteli, ostatními žáky).

Jelikož metoda byla založena psychologem, role učitele je srovnatelná s rolí terapeuta, který se snaží vžít do jeho role, pochopit jeho myšlenkové pochody a poradit mu tak, aby došlo k maximálnímu vytěžení z žakových schopností – tato metoda je nazývána tzv. poradní učení (Choděra, 2000).

Sylabus a cíle výuky jsou ponechány v režii žáků, kteří je sestavují a plní za odborné pomoci a dohledu pedagoga a celé skupiny. Za nejvyšší cíl učení je považován osobnostní rozvoj žáků, ne plnění předem daných aktivit a cílů učitele.

V praxi může společné jazykové učení vypadat tak, že žáci sedí v kruhu uprostřed třídy, společně rozhodnou o tom, na jaké téma by chtěli mluvit. Pokud neumí určité myšlenky vyjádřit, pošeptají větu učiteli, ten jim ji přeloží do cílového jazyka a žák ji pak nahlas řekne celé skupině. Tento průběh výuky je nahráván a posléze žáky analyzován (Nunan, 2006). Z toho vyplývá, že žáci se učí především jazyku praktickému a učí se vyjadřovat vlastní zkušenosti, pocity a prožitky.

Mezi zařazované aktivity společného jazykového učení patří také projektové učení, kdy celá skupina žáků za vzdálené supervize učitele spolupracuje na teoretickém zpracování, rozdělení a prezentaci projektu na téma, které si sama vybere. Tato metoda přispívá nejen k rozvoji jazykových dovedností, ale zároveň tím, že svým rozsahem a úkolem překračuje hranice školy, „začleňuje její účastníky do životní praxe a nutí je přebírat za své jednání určitou odpovědnost (Maňák, Švec, 2003).“

Od učitele se vyžaduje maximální flexibilita, vybavenost rozličnými pomůckami a osvojení si role jak učitele, tak terapeuta, přítele a rodiče.

Dalšími alternativními metodami ve výuce cizích jazyků je například přirozená metoda, situační metoda, úkolová metoda a další.

4.4.2.5 Shrnutí

Alternativní (inovativní) škola je taková škola, která se snaží své metody, způsoby a cíle výuky maximálně přizpůsobit proměňujícím se požadavkům společnosti, žáků, rodičů atd. Toto přizpůsobování může být vnímáno jak kladným, tak i negativním způsobem. Alternativní škola sice reflektuje aktuální potřeby a individualismus žáka, ovšem zaručuje menší stabilitu cílů a někdy pocituje dokonce neschopnost připravit žáky na realitu mimo její zdi, se kterou se později nutně setkávají.

Naprostá většina alternativních metod se vyznačuje tím, že se soustředí především na komunikační složku jazyka (na úkor teoretické znalosti) a ponechává více autonomie a odpovědnosti za učení žákovi. Důraz je kladen také na vytváření pozitivní, klidné a podnětné atmosféry, přičemž hlavní zdroj inspirace je čerpán z psychologie. Učitel je vnímán spíše jako pomocník, přítel, poradce a průvodce světem poznání, spíše než jako vychovatel, který má za úkol žáka napravit a poučit.

Tyto školy obvykle vyznávají jiný než frontální systém výuky, a to především systém individuální (pedagog se věnuje jednomu dítěti), individualizovaný (dítě se učí samo), projektový atd. Třídy jsou obvykle věkově smíšené a žáci se věnují rozdílným aktivitám.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Výzkum

5.1 Výzkumné cíle

Praktická část této bakalářské práce bude zaměřena na praktické porovnání metod výuky cizího jazyka v Montessori a tradiční základní škole.

Výzkum bude realizován s cílem postihnout jednotlivé reálně pozorovatelné rozdíly mezi těmito výukovými systémy tak, aby svou povahou doplnil teoretické poznatky prezentované v teoretické části. Hlavním cílem této práce je však zjistit využitelnost a efektivnost zavedení některých principů a metod výuky Montessori systému do tradiční školy.

5.2 Výzkumná otázka a metodika výzkumu

Hlavní výzkumná otázka: Je zařazení metod výuky používaných v Montessori zařízeních do kontextu tradiční školy efektivní?

Vedlejší výzkumná otázka č. 1: Vede výuka založená na principech a organizaci Montessori pedagogiky žáky k větší míře samostatnosti a odpovědnosti?

Vedlejší výzkumná otázka č. 2: Je možné změnit motivaci žáků k učení v tradiční škole prostřednictvím využití metod Montessori pedagogiky?

Z důvodu povahy výzkumných otázek této bakalářské práce jsem pro výzkum zvolila kvalitativní metody výzkumu, a to konkrétně realizaci systematického, záměrného pozorování a následně na něm založeném experimentu.

Pozorování (jako metoda pedagogického výzkumu) je obecně považováno za metodu, která je sice časově náročná, ale zároveň poskytuje velmi reálné zodpovězení hypotéz. Namísto pokládání otázek a jejich následné analýzy, která může z důvodu stylizovaných odpovědí respondentů nepříznivě ovlivnit reliabilitu výzkumu – pozorování vzhledem k úsilí především o pozorování subjektů v přirozeném prostředí toto nepříznivé zkreslení maximálně eliminuje.

Experiment, (jako metoda pedagogického výzkumu), vzniká vždy na základě přechodu teorie (pozorování) a jeho hlavním úkolem je potvrzení, či vyvrácení výzkumné otázky, pomocí určení vztahu mezi zkoumanými objekty.

Pod pojmem systematickosti a záměrnosti těchto metod je rozuměn takový výzkum, který je organizovaný z hlediska připravenosti dílčích oblastí, aspektů a cílů, které v závěru mají přispět k ověření či vyvrácení hlavní výzkumné otázky a následné dedukci závěru.

Jako teoretický podklad k následnému pozorování a realizaci experimentu sloužilo především předchozí teoretické studium materiálů k této bakalářské práci a její samotné vypracování.

5.3 Charakteristika výzkumu

Vzhledem k obsahu teoretické části této práce, který byl zaměřen nejen na analýzu principů a pojmů Montessori pedagogiky, ale z části i na charakteristiku metody výuky cizího jazyka v těchto zařízeních, praktická část bude zaměřena především na výuku anglického jazyka (vzhledem ke své aprobaci mám k tomuto jazyku nejbližší).

Aby mohlo dojít k měřitelnému a objektivnímu zjištění efektivity zařazení metod výuky Montessori zařízení do kontextu ZŠ, je nutné vymezit jednotlivé oblasti, které bude pozorování a následný experiment sledovat a analyzovat.

Sledované oblasti pozorování:

- atmosféra školy
- organizace výuky
- popis použitých metod výuky
- samostatnost a motivace

Sledované oblasti experimentu:

- efektivita výuky
- motivace k výuce
- samostatnost žáků

5.4 Popis jednotlivých vzorků škol

5.4.1 Základní škola Montessori Kladno

První část praktické části bude založena na analýze vlastních poznatků, čerpajících z několikátýdenního, pravidelného docházení do Montessori základní školy v Kladně v Pařížské ulici, která nově (jako jedna z mála Montessori škol v republice) umožňuje svým studentům komfort a zázemí všech devíti tříd, odpovídajícím prvnímu a druhému stupni základní školy. Škola byla založena v září 2001 a aktuálně spadá pod samosprávu 4. Základní školy Kladno, sídlící v Norské ulici.

Součástí školy je i mateřská škola, školní klub, rozlehlá zahrada a sportoviště, kuchyňka a různé dílny, které žáci hojně v rámci výuky využívají. Montessori škola Kladno je od své kmenové základní školy odloučena nejen místně, ale i ideologicky, jelikož je založena na reformních pedagogických zásadách vytvořených Mariou Montessori na počátku 20. století.

Kapacita školy, která v současné době činí 140 žáků, bývá každým rokem plně naplňována, dokonce musí být mnoho žáků v důsledku přeplnění kapacity školy odmítáno.

Pedagogický tým tvoří 10 učitelů a učitelek s aprobační učitelství pro 1. nebo 2. stupeň a kurzem pedagogiky M. Montessori, akreditovaným MŠMT (Montessori ZŠ a MŠ Kladno, 2015). Ředitelkou školy je Mgr. Daniela Vlčková.

Tak jako ostatní Montessori zařízení, i toto velmi dbá zásady intenzivní komunikace v kruhu žák–rodič–škola, a proto je vstup rodičům do tohoto zařízení a na jednotlivé vyučovací bloky umožňován nepřetržitě (z vlastní zkušenosti mohou říct, že je tato výhoda rodiči v hojném počtu využívána). Třídní schůzky probíhají formou pravidelných dvaceti minutových setkání mezi rodičem a učitelem, které eliminuje obecné hodnocení celé třídy na úkor individuálního hodnocení jednotlivých žáků.

Stejně tak bylo vyzpozorováno, že počet výletů, vyučovacích hodin probíhajících v přírodě a na zahradě školy, hodin vaření a jiných praktických činností je zásadně vyšší než v zázemí tradiční 7. Základní školy v Kladně.

V tomto zařízení proběhla praxe především prostřednictvím pasivního, nezúčastněného pozorování výuky a inspirací pomůckami zde používanými.

5.4.2 7. Základní škola Kladno

Zkušenost z Montessori školy bude porovnána s praxí v 7. základní škole Kladno, která obsahovala nejen pasivní pozorování vyučovací hodiny, ale i praktické vedení jedné výukové hodiny za použití metod výuky a pomůcek používaných při výuce v Montessori základní škole v Kladně.

7. základní škola v Kladně ve Vodárenské ulici je jednou z mnoha základních škol v okrese statutárního města Kladna, která je založena na tradičních metodách a systémech výuky. Historie školy sahá až do roku 1994 a v roce 2003 došlo k jejímu sloučení s přilehlou mateřskou školou.

Kapacita školy aktuálně čítá na 560 žáků a je plně naplněna především dětmi z Kladna, ale i blízkého okolí. Pedagogický sbor má 30 členů a je rozdělen na učitele 1. a 2. stupně, z nichž téměř všichni mají pedagogické vzdělání s aprobační vhodnou pro výuku jednotlivých předmětů. Ředitelkou školy je PaedDr. Zuzana Holečková (ZŠ a MŠ Kladno, Vodárenská, 2015).

Mimo jiné škola vlastní několik sportovních hřišť, které žáci ve volném čase a v družině často využívají.

Kontakt a komunikace mezi rodiči a učiteli je uskutečňována především prostřednictvím pravidelně (jednou za pololetí) pořádaných dnů otevřených dveří a pravidelných třídních schůzek (jednou za čtvrtletí).

Naprostá většina školního vyučování je zde organizována v jednotlivých třídách.

V tomto zařízení proběhl výzkum prostřednictvím jak realizace nezúčastněného pozorování výuky, tak následného experimentu, založeném na přenesení Montessori prostředí do kontextu této tradiční základní školy.

5.5 Respondenti

Montessori třídy nejsou členěny tak jako třídy tradiční školy, ale jsou organizovány v tzv. trojročích – společně se učí žáci ve smíšených třídách 1. –3. třída, 4. –6. třída a 7. –9. třída. Vlastní pozorování v Montessori škole probíhalo především ve druhém trojročí, tedy na úrovni 4.–6. třídy tradiční základní školy. Aby mohlo dojít k reliabilnímu, pozorovatelnému měření efektivity výuky, pozorování v 7. základní škole probíhalo v 5. třídě, která by měla odpovídat věkovému průměru druhého trojročí v Montessori škole. Jde tedy o věkovou skupinu 9–11 let.

6. Vlastní popis pozorování a experimentu

6.1 Pozorování v Montessori škole

Pozorování v Montessori škole Kladno bylo realizováno během dvanácti vyučovacích hodin (45 minut), v jejichž průběhu jsem se pasivně účastnila vyučování, a to z pozice nezúčastněného pozorovatele hodin anglického jazyka.

Toto pozorování mělo za úkol především praktické setkání a osvojení si metod výuky zde využívaných.

6.1.1 Atmosféra školy

První dojmy po vstupu do Montessori školy v Kladně byly velmi smíšené. Přestože jsem do školy přišla jako většina žáků krátce po 8. hodině ranní, panovala tu nezvykle tichá a klidná atmosféra, přestože vyučování zde začíná až v 8:30.

Prvním nejviditelnějším prvkem Montessori pedagogiky byla zásada připravenosti pedagogického prostředí, která je patrná ve všech místnostech a venkovních prostorech školy. Na stěnách, schodech i stropěch tu najdete nesčetně mnoho pedagogických pomůcek, vlastních výtvorů žáků, ročenek a projektů. Avšak i přes jejich obrovské množství nepůsobí toto prostředí nikterak chaoticky či nepřehledně. Vše tu má své místo, o kterém nejen pedagog, ale především žák ví, a je mu neustále přístupné.

Dalším typickým znakem Montessori pedagogiky, který vyjde na povrch po prvních pár momentech zde strávených, je bezesporu celistvost učení a spojení praktického života s teoretickými znalostmi a jeho vzájemná provázanost. V prvním trojročí se v Montessori škole v Kladně učí tzv. kosmické výchově, tedy snaží se postihovat mezipředmětové vztahy mezi jednotlivými předměty a plynule přecházet od jednoho k druhému tak, aby si děti vytvářely ucelený obraz světa. Anglická slovíčka na téma vaření vyvěšená v kuchyňce, schody očíslované od -11 do 11, školní projekt o ptácích, umístěný v altánku, který budují samy děti.

Celková atmosféra školy je velmi přívětivá a vlídná. Dveře od učeben, sborovny a všech ostatních místností zůstávají neustále otevřené (a nevytvářejí tak propast mezi dítětem a dospělým), na chodbách nestojí žádný pedagogický dozor.

Když jsem se ptala na důvod, jak je možné, že stejné děti, jen o pár set metrů jinde v tradiční základní škole celé přestávky neustále křičí a honí se po chodbách, zatímco tady si v tichosti hrají ve skupinkách nebo samy, bylo mi odpovězeno, že děti mohou jít o každou přestávku (3krát denně, 30 minut) ven a tam se „vydovádět“, a v prostorech školy se poté chovají klidně.

Dalším důvodem tohoto klidu a harmonie u dětí bude jistě i tzv. polarizace osobnosti. Několikrát jsem při pozorování atmosféry v Montessori škole zahlédla žáky, kteří se o přestávce buď sami, nebo s pedagogem věnují vypracovávání nějaké pomůcky. Ne z toho důvodu, že by to byla jejich povinnost, ale protože o to mají sami zájem, chtějí se to přirozeně naučit a nedbají na to, že hodina už skončila. Možná i proto tu nezvoní jako v tradiční škole.

6.1.2 Organizace výuky

Nejen v hodinách anglického jazyka, ale ve všech předmětech a trojročích je v Montessori škole Kladno výuka organizována obdobně.

Na začátku vyučovací hodiny (bloku), která trvá 90 minut, jsou žáci ve třídě a sesednou si okolo tzv. „elipsy“. V praxi to znamená, že si celá třída sesedá okolo kruhového koberce tak, aby na sebe všichni viděli a sedělo se jim pohodlně (z vlastní praxe výuky anglického jazyka vím, že pokud si dítě může vybrat mezi sezením v lavici a na zemi, vždy radši zvolí jemu přirozenější variantu – tedy sedět na zemi).

Vyučovací hodina anglického jazyka (bez ohledu na učitele, přestože každý z nich vedl výuku o trochu jiným způsobem) vždy probíhala v podobném duchu.

Začínalo se anglickými písničkami, pokračovalo obvykle diskuzí na aktuální témata, následoval poslech a následné porozumění textu, vybrání a zadání domácího úkolu a zbylých 30–45 minut patřilo práci na pomůckách, ať už ve třídě, nebo na chodbě, kde jsou pomůcky přístupné všem žákům.

Na začátku školního roku si žáci vytváří společně s učitelem nejen pravidla, která pak závazně dodržují a mají je vyvěšené na nástěnce každé třídy, ale i učební plán. Učitel dbá na to, aby byl zároveň dodržen rámcový vzdělávací program, ale aby i žák měl pocit, že si vytváří plán vlastní, ušitý sobě na míru a cítil tak odpovědnost za jeho plnění. U všech předmětů plán obsahuje jednotlivé body; u anglického jazyka například gramatická, mluvnická i fonetická témata, která žák postupně plní prostřednictvím práce s relevantními pomůckami tak, kdy si je plnit sám zvolí, nakonec však musí splnit všechny body ze svého plánu. Neznačená to tedy, jak bývá laickou veřejností často kritizováno, že dítě si v Montessori „dělá, co chce“. Žák si zde pouze vybírá, kdy bude jaké činnosti plnit, je však stejně jako dítě v tradiční škole omezen obsahem učiva.

6.1.3 Popis použitých metod výuky

Při pozorování metod výuky cizího jazyka v Montessori škole v Kladně jsem došla ke zjištění, že nejčastější metodou výuky zde není jedna konkrétní alternativní, či tradiční metoda, ale spíše souhra několika jednotlivých vybraných postupů a aspektů, převážně vybraných z alternativních metod výuky cizího jazyka, popsanych v kapitole 4.4.2. teoretické části této práce.

Během svého nezúčastněného pozorování jsem odhalila ve výuce metody jak sugestopedie, tichého způsobu i společného jazykového učení. Metoda T.R.P. nebyla zaznamenána nejspíše z toho důvodu, že je aplikovatelná pouze na úplné začátečníky, tedy pravděpodobně by sem se s ní setkala ve výuce v prvním trojročí. Zároveň jsem odhalila jeden prvek tradiční vyučovací metody, a to metody komunikativní.

6.1.3.1 Sugestopedie

Zásadním principem pro tuto metodu je atmosféra vyučování, na kterou bylo v této škole při výuce anglického jazyka velmi dbáno. Sezení v kruhu, připravenost prostředí (anglická abeceda vytvořená žáky, ilustračně a prakticky znázorněné slovní druhy ve srovnání s českým jazykem, mapa Anglie a jejích bývalých kolonií atd.) a v neposlední řadě také úloha učitele – v tomto Montessori čerpá ze sugestopedické (podprahové) metody učení. Učitel je sice vnímán jako autorita, ne však z hlediska přísnosti, ale z hlediska nabídnutí pomocné ruky a předání věrohodných vědomostí. Z praktických činností lze pod sugestopedii jistě zařadit poslech písní, říkanek a jazykolamů v cílovém jazyce a jejich následná reprodukce, což je metoda, se kterou jsem se zde setkala na každé hodině anglického jazyka.

6.1.3.2 Tichý způsob

Naopak druhá část hodiny, kdy žák je motivován k samostatné práci s Montessori pomůckami a učitelovu pomoc využívá jen v případě opakovaných nesnází, učitel mění svou roli na nezúčastněného pozorovatele – tak jako je toto postavení popsáno v alternativní metodě výuky tzv. tichém způsobu. Žáky nijak neopravuje a nadměrně neusměřňuje – a to za tím účelem, aby si žák vytvářel sebevědomí založené na pocitu úspěchu a naučil se pracovat s vlastní chybou. Právě práce s chybou je v kontextu tiché metody vnímána jako velmi efektivní způsob učení, který je sice časově náročný, ale naučí jednotlivce samostatnému rozhodování a řešení problémů, sebeodpovědnosti a samostatnosti.

Největší nevýhodou tichého učení může být, jak je popsáno v kapitole 4.4.2.3., že vzhledem ke kladení důrazu na individuální práci může docházet k nedostatečnému rozvoji fonetických a řečových aspektů cílového jazyka. Avšak vzhledem k tomu, že samostatná práce v Montessori výukových blocích probíhá jen v asi polovině vyučovací doby, je tento nežádoucí jev eliminován.

6.1.3.3 Společné jazykové učení

Stejně jako Montessori pedagogika čerpá z metody tichého způsobu, co se týče postavení učitele ve výuce – i v metodě společného jazykového učení nachází v tomto ohledu inspiraci. Ať už v části hodiny, která probíhá na elipse, nebo během té části, kdy žáci pracují s pomůckami, je vždy učitel v pozici spíše terapeuta a poradce než autoritativního vůdce.

Snaží se žákům věnovat maximálně individuálně, a pokud je potřeba se věnovat nějakému žákovi intenzivněji než v rámci 90 minutového bloku, věnuje se mu pedagog buď o přestávce, nebo po vyučování.

Na podobné bázi probíhá i setkání s rodiči, které vždy probíhá prostřednictvím individuálního rozhovoru mezi učitelem a rodičem, resp. žákem; kdy obě strany se pokouší sjednotit poznatky z domácího a školního chování žáka a dospět k takovým závěrům, které napomůžou maximálnímu rozvoji jeho schopností.

Stejně tak zvýšená účast a iniciativa žáků na spoluvytváření prostředí, pravidel a sylabu školy, které je v Montessori školách na denním pořádku, by dle metody Společného jazykového učení měla přispívat k tvořivosti a samostatnosti žáka, který si postupně zvyká být odpovědný sám sobě a svým stanoveným cílům.

Co se týče praktických činností, výuka v kruhu, která je mimo jiné také zásadou této alternativní metody výuky jazyků, sice obvykle probíhá v režii učitele, z velké části je však zaměřena na vlastní projev žáků a podporu ze strany učitele k vyjadřování se v anglickém jazyce, přestože mohou žáci dělat chyby.

Hned po úvodní písni v anglickém jazyce věnují žáci a učitel minimálně 15 minut času rozhovoru na aktuální témata, čímž dodržují zásadu praktického využití jazyka v reálném čase a prostoru. Později se žáci věnují především vzájemným rozhovorům mezi sebou na témata, která prezentuje učebnice, kterou však využívají minimálně a především jako textovou podporu k fonetickým cvičením. Zmiňovaný rozhovor na aktuální téma, tedy využití jazyka v praktickém životě, může obsahovat i prvky tradiční metody jazyka, a to popsané metody komunikativní. Zde je jasně demonstrována neschopnost striktního oddělení alternativních a tradičních metod a jejich využití v praxi.

Mluvíme-li o metodě Společného jazykového učení ve spojení s Montessori pedagogikou, nelze opomenout ani projektovou výchovu, která v Montessori škole v Kladně hraje velmi zásadní roli. Žáci soustavně pracují na celkem třech projektech ročně, jejichž témata si sami vybírají. Z hlediska výuky anglického jazyka je zásadní, že ač už si žák vybere jakékoli téma, vždy je nějak s tímto jazykem alespoň částečně provázáno – buď je jeho část v tomto jazyce zpracována, nebo je s ním provázáno historické a geografické prostředí a pozadí jazyka.

6.1.3.4 Metoda přímá

Prvky tradiční, přímé metody výuky cizího jazyka byly v praxi Montessori školy zjištěny díky častému využití dialogových rozhovorů mezi žáky a tendencí učitele nepřekládat jednotlivé věty a instrukce do mateřského jazyka, naopak učitel se vždy snažil vysvětlit nepochopitelná slova v jazyce cílovém, čímž simuloval učení jazyka mateřského, jak o to metoda přímá usiluje.

6.1.4 Motivace a samostatnost

Jak již bylo v této bakalářské práci mnohokrát opakováno, motivace žáků by podle pedagogiky Marie Montessori měla vycházet z vnitřního popudu žáka a chtění učit se.

V průběhu svého pozorování v Montessori škole jsem došla ke zjištění, že tato zásada je reálně vystavěna na takové záměrné práci s žákem, která objeví a následně využije jeho přirozenou touhu po objevování nových věcí tak, jak do jejich vnitřního světa postupně přicházejí. Především v té výukové době, ve které se žáci věnují pomůckám, které si sami vyberou, a zvolí si předmět, kterému se zrovna budou učit dle svého uvážení a potřeby, bývají do jejich plnění často tak zabráněni, že přestávají vnímat čas a dění okolo sebe.

Přestože jsem měla veškerý potenciál k tomu, působit ve škole jako rušivý element, nikdy jsem se během pozorování nesetkala s tím, že by byli žáci mou (přestože blízkou a intenzivní) přítomností zaskočeni, nebo by dokonce nepokračovali v rozdělané práci. Dokonce jsem měla často pocit, že jsem neviditelná, což svědčí o zaujetí žáků pro učení a vzdělávání se.

Byla jsem svědkem toho, že asi osmiletá holčička v hodině umění a kultury namalovala strom, se kterým se přišla paní učitelce pochlubit. Namísto zahrnutí ji chválou, zeptala se ji pedagožka, jestli má z obrázku radost, načež holčička odpověděla, že ano – a velkou. Tímto způsobem se učitelé pokouší o sebehodnocení žáků spoléháním na sebe sama.

Stejně tak samostatnost žáků je zde patrná na první pohled. Vzhledem k tomu, že žáci jsou v Montessori škole od prvního dne vedeni k maximální samostatnosti a odpovědnosti za sebe sama, ve druhém trojročí, kde především probíhal můj výzkum, vykazují už žáci tyto schopnosti téměř dokonale, o čemž vypovídá i celková disciplína školy. Stejně tak všechny didaktické pomůcky, se kterými jsem se zde setkala, obsahují kontrolní list, který umožní žákovi opravovat si práci sám tak, aby v případě pochopení určitého tématu nepotřeboval kontrolu učitele.

6.2 Pozorování v tradiční základní škole

Připravené, systematické pozorování na 7. Základní škole v Kladně proběhlo během dvanácti vyučovacích hodin (45 minut) – zaměřených z části na nezúčastněné pozorování atmosféry a prostředí školy a vyučování.

6.2.1 Atmosféra školy

Atmosféra panující na 7. Základní škole mě na rozdíl od setkání s Montessori školou nikterak nepřekvapila, a to především z toho důvodu, že z této školy jsem před několika lety vyšla jako absolvent.

Jelikož tato škola je školou tradiční a její vyučování je organizováno převážně v jednotlivých třídách, žáci se tu na chodbě pohybují jen o přestávkách, jsou hlídáni tzv.

dozorem, zatímco zbytek pedagogů se o přestávkách pohybuje především v uzavřených kabinetech, kde se připravují na výuku, opravují domácí úkoly atd.

Úplně první dojem byl velmi zarážející, když jsem se dostavila asi 20 minut před zahájením mé první absolvované výukové hodiny do kabinetu učitelů anglického jazyka a byla jsem několika učiteli nezávisle na sobě doslova varována, že 5. C, do které se zanedlouho dostanu a budu v ní provádět pozorování a výzkum, je nejhorší třída na škole. Měla jsem pocit, jakoby se učitelé dopředu chtěli za třídu „omluvit“ a zmenšit tak mé následné rozrušení, které očekávali, že přijde. Přesto, že mám již více než tříletou praxi ve výuce anglického jazyka, těmto pedagogům se povedlo mě vyděsit ještě dříve, než jsem se se třídou osobně setkala.

Obecně by se dalo říci, že atmosféra v této škole na mě působila mnohem méně vlnivě a příjemně než atmosféra v Montessori zařízení. Z mého pohledu je toto nevlidné prostředí vytvářeno jakousi bariérou, která je vystavěna mezi pozicí žáka a učitele.

Zdi a okna školy jsou zde (obdobně jako v Montessori škole) vyzdobeny především pracemi žáků, různými projekty a úspěchy. Co zde však na první pohled chybí jsou (v porovnání s předchozí navštívenou školou) didaktické pomůcky.

6.2.2 Organizace výuky

Vzhledem k tomu, že na této tradiční základní škole je výuka organizována do pětáctyřicetiminutových výukových hodin, z nichž každá tato hodina je věnována jednomu určitému předmětu, i výuka anglického jazyka je realizována v těchto blocích.

Ve všech hodinách anglického jazyka, které jsem v 5. C pozorovala, měla hodina obdobný průběh a byla realizována podobným způsobem, za použití opakujících se metod výuky.

Co se týče přímo organizace vyučování, nejčastěji seděli žáci v lavicích, a protože v dělených hodinách výuky jazyka v pátých třídách (60 žáků rozdělených na 3 skupiny) je možné, aby každý žák seděl v lavici zvlášť, učitel této možnosti využil téměř v pokaždé. Bylo tedy patrné, že spolupráce mezi žáky není žádaným jevem, spíše naopak.

Hodina výuky anglického jazyka měla obvykle následující průběh: vybrání domácího úkolu, opakovací test, prezentace aktuality žáky, práce s učebnicí (především překládání a porozumění textu), zavedení, nebo opakování nové gramatiky, zadání nového domácího úkolu.

V této škole se žáci nijak nepodílejí na vytváření sylabu, obvykle ani neví, že něco takového existuje, a pouze plní úkoly tak, jak jim je v čase zadává učitel. Stejně tak jsem nikde nezaznamenala pravidla chování závazná pro všechny a všemi vytvořená. Namísto těchto pravidel zde existuje školní řád – soubor pravidel, pocházejících od vedení školy.

6.2.3 Popis použitých metod výuky

Obdobně jako v prostředí Montessori školy, i v prostředí tradiční základní školy došlo ke zjištění, že zde není dominantní jedna metoda výuky, ale že zde převládá kombinace některých vybraných prvků z několika metod – především metod tradičních, ale i jedné metody alternativní.

Při pozorování výuky anglického jazyka na ZŠ v Kladně jsem objevila použití tří tradičních metod – gramaticko-překladové, audio-lingvistické a metody komunikativní, a jedné alternativní metody – společného jazykového učení.

6.2.3.1 Metoda gramaticko-překladová

Jelikož většina současných jazykových učebnic, resp. přijímacích zkoušek na střední a vysoké školy, stejně tak i maturitních a jazykových zkoušek – je založena především na čtení a porozumění psanému textu, tradiční školy používají přednostně a někdy i výhradně tuto metodu ve výuce anglického jazyka.

Během pozorování jsem zjistila, že ve více než 70 % pozorovaného výukového času anglického jazyka v 5. C na 7. ZŠ bylo využíváno gramaticko-překladové metody, a to především prostřednictvím sjednocené práce s učebnicí – čtení textů a plnění následných cvičení k textu náležejícím – hledání synonym, výstavba slovní zásoby, gramatické úkoly, občasná fonetická cvičení.

Učitel je v pozici autority, která řídí práci s učebnicí, zadává jednotlivé úkoly, určuje tempo a je hlavní iniciační postavou výuky – žáci především odpovídají učiteli na otázky a pasivně plní zadané úkoly.

Výhodou této metody je, že žáci jsou efektivně připravováni na následné budoucí využití jazyka ve školním prostředí, které je založeno především na této metodě, na druhou stranu je tato metoda kritizována hlavně pro nízký rozvoj vlastní iniciativy a kreativity žáků a nezaměřenost využití jazyka v praxi reálné komunikace.

6.2.3.2 Metoda audio-lingvistická

Praktické využití audio-lingvistické metody ve výuce v ZŠ bylo zaznamenáno sice ne tak výrazně jako využití gramaticko-překladové metody, avšak přesto se objevily i prvky této tradiční výukové metody.

Během pozorování jsem zaznamenala, že žáci jsou zvyklí opakovat s učitelem nahlas gramatické větné vzorce a pravidla tak, aby došlo k jejich „drilovému“, pamětnímu zapamatování. Konkrétně v jedné z vyučovacích hodin, kdy žáci jako gramatické téma probírali přítomný prostý čas, nahlas celá třída a následně jednotlivci opakovali tvary slovesa v tomto čase.

6.2.3.3 Komunikativní metoda

Během systematického pozorování jsem zaznamenala další z prvků tradiční jazykové metody, a to metody komunikativní. Tato metoda je založena především na zavedení cílového jazyka do reálného kontextu neboli jeho využití v praktickém životě.

V praxi vyučování tato metoda byla prezentována prostřednictvím pravidelné prezentace aktuality v anglickém jazyce, vždy jedním žákem na začátku hodiny. Jako velmi pozitivní skutečnost vnímám to, že žáci jsou podněcováni k tomu, aby zprávy prezentovali vlastními slovy a nečetli je pouze z papíru a mohou být za dobrou prezentaci ohodnoceni dobrou známkou, nikoli však špatnou. Paradoxně přestože chybí negativní hodnocení, žáci si obvykle dali na této prezentaci hodně záležet a dobrou známku získali.

6.2.3.4 Metoda společného jazykového učení

Stejně jako v Montessori škole, i v tradiční ZŠ bylo zjištěno, že svou roli ve výuce má i pravidelné vytváření projektů. Přestože časová dotace k práci na projektech je zde menší a méně pravidelná než v Montessori škole; i výběr témat zde bývá zadán pouze učitelem, přesto i v tradiční škole má projektové, a tedy společné učení žáků své místo.

Měla jsem možnost prohlédnout si několik projektů vypracovaných žáky přímo 5. C – zaměřených na obecná témata a zpracovaných na flipcharty.

Dalo by se obecně říci, že projektová činnost je jedná z mála částí výuky jazyka v této ZŠ, kdy žáci pracují samostatně a učitel ustupuje ze své autoritativní role do pozadí, ze kterého ale přesto kontroluje a usměrňuje práci žáků.

6.2.4 Motivace a samostatnost

V průběhu pozorování jsem došla k dedukci názoru, že v porovnání s Montessori pedagogikou je v tradiční ZŠ autonomie a přenesení odpovědnosti na žáka téměř nulové. Podle mého názoru, založeného na provedeném pozorování, jsou zde žáci mnohem méně vedeni k samostatné práci, takže příliš spoléhají na kontrolu a mnohdy nepotřebnou pomoc učitele, vycházejícího z jeho netrpělivosti.

Vzhledem k tomu, že žáci plní především úkoly zadané učitelem a o průběhu a obsahu vyučování nijak nerozhodují, motivace k plnění těchto činností je založena především na známkovacím systému. Přestože uznávám některé výhody tohoto evaluačního systému, (jako například jasné porovnání mezi žáky), obávám se, že žáci se zde příliš soustředí na jednotlivé známky – na úkor soustředění se na opravdové, osvojené vědomosti, které žáci přestávají vnímat jako motivaci k učení.

6.3 Experiment v ZŠ

Experiment, který byl uskutečněn v podobě realizace dvou vyučovacích hodin na 7. Základní škole v Kladně, byl inspirován oběma přechozími pozorováními. Na základě informací a poznatků získaných jak v Montessori, tak v tradiční základní škole jsem sestavila plán výukové hodiny anglického jazyka, založený na metodách a principech výuky osvojených v Montessori zařízení. Tento experiment byl realizován v 5. C v průběhu dvou pětáctyřicetiminutových spojených výukových hodin tak, aby svou časovou dotací simuloval výuku v Montessori škole v Kladně.

Experimentální devadesátiminutové lekce jazyka se zúčastnilo 18 žáků, z nichž všichni navštěvují 7. ZŠ v Kladně již od 1. třídy a nemají žádnou předchozí zkušenost s Montessori pedagogikou.

Devadesátiminutový výukový blok byl pomyslně rozdělen na dvě části.

6.3.1 a.) První část hodiny

Na počátku hodiny jsem se žákům představila jako pedagožka anglického jazyka, která jim chce představit některé alternativní metody výuky na jiných školách, a žáky jsem požádala, ať mi říkají křestním jménem a nehlásí se, ale rovnou na mě mluví, když budou chtít něco říci; že je žádám, aby dodržovali pravidla slušného chování a jednání. Následně jsem se žáků zeptala (po vzoru Montessori zařízení), jaká pravidla by měla být z jejich pohledu dodržována, aby mohli být spokojeni. Tak jak mi jednotliví žáci podmínky dobré spolupráce říkali, společně jsme je formulovali a žáci je poté postupně psali na flipchart, který byl umístěn na tabuli.

První aktivitou, která byla pro žáky zcela nová a neznámá, bylo sezení na elipse. Požádala jsem účastníky výzkumu, aby udělali uprostřed třídy prostor, do kterého se vměstná celá třída.

Následně, když třída utichla, v očekávání něčeho nového, jsem zazpívala jednoduchou anglickou písničku a poté třídu vybídla, aby ji zpívala se mnou. Celý proces jsme opakovali asi pětkrát – až do doby, než všichni píseň uměli reprodukovat.

Následovala zhruba 15minutová diskuze na aktuální témata v anglickém jazyce. Jelikož aktuálním tématem ve světě byl především terorismus, debata se točila především okolo tohoto problému. Do diskuze jsem se snažila zasahovat co nejméně, pouze jsem ji usměrňovala tím způsobem, aby se ke slovu dostal každý žák.

Zbýlých zhruba 20 minut z první části hodiny jsem věnovala poslechu textu v anglickém jazyce. V Montessori škole jsem si vypůjčila učebnici BigBugs 2, kterou žáci druhého trojročí momentálně používají a která slouží především jako textová opora k fonetickým cvičením; po prvním přehrání nahrávky a zjištění, jaké informace žáci pochopili, jsem jim učebnice rozdala. Poslech nahrávky jsem opakovala, tentokrát již s textovou a grafickou

oporou v učebnici (komiks). Po dokončení druhého poslechu jsem vyzvala žáky, aby se ve dvojicích pokusili o rozhovor na podobné téma, jaké nabízí učebnice, a to ideálně téma, se kterým se ve vlastním životě už nějakým způsobem setkali. Méně aktivním dvojicím jsem pomohla s výběrem tématu a následně jsem rozhovory monitorovala, ale nikterak do nich nevstupovala.

6.3.1 b.) Druhá část hodiny

Jelikož jsem inspiraci pro schéma výuky čerpala z metod Montessori školy, druhá část hodiny byla věnována práci s pomůckami neboli využití tichého způsobu výuky tak, jak je popsán v kapitole 6.1.3.2. Některé pomůcky pro výuku anglického jazyka jsem si vyrobila sama tak, jak jsem je odpozorovala v Montessori zařízení, některé jsem si tam přímo vypůjčila.

Na začátku tohoto bloku výuky jsem poprosila studenty, aby si vybrali, jestli chtějí pracovat ve skupinách, či samostatně. Následně byli žáci vyzváni k samostatnému výběru didaktické pomůcky, označené vždy počtem žáků, který má na pomůcce pracovat.

Ve zbytku hodiny jsem se stylizovala do role nezúčastněného pozorovatele, který pomáhá jen tehdy, byl-li o to žáky výslovně požádán.

Na konci hodiny jsem všem žákům poděkovala za účast v experimentu a vedla s nimi krátké rozhovory zaměřené na jejich spokojenost s vyučovacím blokem.

6.3.2 Poznatky experimentu

V této kapitole se budu věnovat prezentaci poznatků, ke kterým jsem dospěla v průběhu provádění experimentu na 7. ZŠ.

Přestože bylo žákům již na počátku hodiny nabídnuto, aby mě jako učitelku oslovovali jménem a nehlásili se, pokud chtějí něco konstruktivního říci, tyto zásady žáci nedodržovali téměř vůbec. Vzhledem k tomu, že jsou zvyklí učitelům výhradně vykat a hlásit se o slovo zvednutím ruky, bylo předpokladatelné, že během devadesáti minut nebudou schopni své nastavení změnit.

Na druhé straně, když bylo žákům nabídnuto, aby se aktivně zapojili a sami si vytvořili systém pravidel, která budou pro všechny závazná, byli z této aktivit velmi nadšeni a všichni se do ní zapojili. Dalo by se říci, že ačkoli jsem byla ostatními pedagogy varována ohledně nekázně třídy, v průběhu vyučovacího času jsem (až na malé, rychle zvládnutelné výjimky) neměla problém udržet ve třídě kázeň.

Aktivita, popisovaná v předchozí kapitole, které probíhaly na elipse, byly poněkud zmatečné. Vzhledem k tomu, že žáci se nikdy s podobným stylem výuky nesetkali, zaznamenala jsem například, že nejsou zvyklí zpívat anglické písničky, proto měli tendenci se jeden druhému navzájem vysmívat. Předpokládám, že tento jev je způsoben celkově malou

iniciativou a nízkým procentuálním poměrem vyjadřování žáka v hodinách anglického jazyka v porovnání s převládajícím projevem učitele.

Naopak následující iniciovaný rozhovor mezi žáky na aktuální témata byl velmi efektivní a žáky evidentně uspokojovalo vyjadřovat své názory a postoje. Občas měli tendence se vyjadřovat v českém jazyce, když narazili na fráze, které v cílovém jazyce nebyli schopni vyjádřit. Na rozdíl od žáků Montessori školy, kteří jsou zvyklí mluvit v hodinách anglického jazyka pouze anglicky, žáci této tradiční školy se namísto parafráze, kterou by neznalost obešli, uchýlili k výrazům v českém jazyce. Předpokládá se, že tento jev je způsoben tím, že – jak bylo zjištěno v předchozím pozorování – i učitel část hodiny hovoří v jazyce českém, aby se vyhnul nepochopení ze strany žáka.

Co se týče třetí aktivity v první část výukové hodiny (práce s poslechem textu, jeho následné čtení, analýza a obdobná reprodukce na podobné téma), nezaznamenala jsem zde větší problém – až na poslední část, kdy byli žáci vyzváni k napodobení rozhovoru na vlastní téma.

Při této aktivitě bylo znatelné, že žáci jsou dobře obeznámeni s prací s učebnicí a tuto aktivitu zvládají velmi obratně. Nedělala jim jakýkoli problém ani poslechová část, která bývá evidentně zařazována v hodinách jazykové výuky v této třídě.

Problém však nastal, když žáci byli požádáni o vlastní iniciativu – simulaci podobného rozhovoru. Během praxe v Montessori škole jsem zaznamenala, že jelikož žáci jsou vedeni k samostatné práci velmi často, nedělá jim problém vymýšlet vlastní témata a cesty, jak individuální práci vést. Avšak vzhledem k pozorování v tradiční škole je zřejmé, že tito žáci jsou vedeni v hodinách jazyka především k učebnicové práci s textem, kde zapojení vlastní individuality a samostatnosti není příliš nutné. Proto bylo nezbytné v této aktivitě žákům při realizaci experimentu více pomoci s výběrem tématu a počátkem práce.

Přestože první část výukového bloku byla ze strany žáků lehce rozpačitá a zmatečná, druhá část výuky (práce na pomůckách) přinesla kýžené výsledky.

Žáci se zdáli být (v porovnání s aktivitou vypořádanou během tradiční výuky anglického jazyka) velmi aktivní a nová metoda práce je očividně velmi zaujala. I pasivnější žáci, přestože si třeba vybrali práci na individuálních pomůckách, se aktivně zapojili. Důležitým poznatkem je, že jsem v průběhu celé hodiny nezaznamenala jakoukoli tendenci k nicnedělání či „ulévání se“, za což bývá Montessori pedagogika často kritizována.

Podle mého názoru byli žáci nadšeni především tím, že si mohou jednotlivé pomůcky vybrat, dále jejich názorností a nakonec i samokontrolou, které obsahovaly. Přestože jsem původně očekávala, že žáci nebudou schopni samostatné práce a sebekontroly bez zásahu učitele, téměř ve 100 % případů jsem byla zavolána, až když byla pomůcka úspěšně splněna a zkontrolována. Vzhledem k rozdílné práci Montessori a tradiční školy se systémem

pochvaly měli tito žáci přirozenou touhu sdělovat mi (jako učiteli), jak se jim práce s pomůckou dařila.

Došla jsem ke zjištění, že žáci, kteří pracovali ve skupinách, byli ve svém rozhodování a kontrole mnohem sebevědomější a rychlejší než žáci pracující samostatně. Toto zjištění lze chápat tak, že žáci, kteří nejsou zvyklí na samostatnou práci, hledají oporu alespoň ve spolužácích (když ne v učiteli) – a navzájem si dodávají odvahy.

Na samém konci výukového bloku jsem třídě položila dotaz ohledně spokojenosti se setkáním s alternativní formou metody výuky. Zdálo se, že třída měla vesměs pozitivní reakce – týkající se především zajímavého charakteru pomůcek a toho, že jim tento čas přišel příjemně strávený a rychle jim uběhl, přestože hodina trvala devadesát minut (namísto obvyklých čtyřiceti pěti).

Z hlediska objektivity výzkumu je však nutné podotknout, že vzhledem k tomu, že pro tyto žáky bylo setkání s Montessori výukovými metodami něco zcela nového, některé pozitivní výsledky výzkumu tím mohly být ovlivněny. Už jen samotné odklonění od stereotypního vyučování se může jevit pro žáky zajímavým.

Následný rozhovor s třídní učitelkou, která celou výuku sledovala, přinesl pro i proti k této metodě. Učitelka oceňovala zájem žáků o věc a přiznávala, že tento zájem není vcelku obvyklý. Na druhé straně zaznamenala velkou časovou pomůckovou náročnost přípravy takového vyučování.

Co vnímám jako velmi pozitivní, je fakt, že třídní učitelka si všechny pomůcky prohlédla a zvažuje jejich občasné, částečné zařazení do výuky.

6.3.3 Shrnutí výsledků experimentu

Hlavní výzkumná otázka: Je zařazení metod výuky používaných v Montessori zařízeních do kontextu tradiční školy efektivní?

Podle poznatků zjištěných ve výzkumné části této práce jsem došla ke zjištění, že zařazování prvků Montessori pedagogiky do kontextu výuky anglického jazyka v tradiční škole se zdá být efektivní. S přihlédnutím k tomu, že žáci tradiční školy nemají s těmito alternativními metodami žádné předchozí zkušenosti, reagovali na experimentální výukovou hodinu velice kladně a byli na ni vesměs pozitivní ohlasy.

V první části hodiny se osvědčily především ty aktivity, při kterých byli žáci podpořeni k vyjádření vlastních názorů a postojů v cílovém jazyce – a učitel působil jen jako vzdálený pozorovatel (například diskuze na aktuální témata). Při těchto skupinových aktivitách bylo zřejmé, že žáci jsou při vyjadřování vlastního názoru velmi aktivní.

Naopak aktivity, které vyžadovaly velkou míru vlastní iniciativy (například improvizovaný rozhovor, založený na rozhovoru v učebnici) plnili žáci s většími rozpaky.

V druhé části experimentální výukové hodiny, kdy se žáci tradiční školy setkali s prací na Montessori pomůckách, bylo potvrzení hlavní výzkumné otázky více patrnější. Žáky tento způsob výuky velmi zaujal, plnili ho s viditelnou dávkou vlastní iniciativy a projevovali spontánní nadšení z názornosti, praktičnosti a sebekontroly pomůcek.

Přestože v některých případech v první i v druhé části experimentu – hlavně u pasivnějších žáků – bylo potřeba žáky k vlastní iniciativě podpořit a pomoci s jejím začátkem, nakonec se všichni aktivně zapojili. Tato nutná podpora je podle mého pozorování podmíněna nízkou mírou samostatných aktivit, se kterými se žáci v tradiční výuce setkávají. Bylo ale zřejmé, že pokud by se s tímto typem aktivit setkávali častěji, nebyl by žádný problém s jejich plněním.

Vedlejší výzkumná otázka č. 1.: Vede výuka založená na principech a organizaci Montessori pedagogiky žáky k větší míře samostatnosti a kázně?

Mimo jiné výzkum přinesl zjištění, že byla-li žákům dána možnost k vytvoření vlastních pravidel a zásad pro práci, byli mnohem více ochotni tyto zásady dodržovat a vzájemně se upozorňovat na jejich porušování.

Zároveň jsem zaznamenala, že v momentě, kdy žáci byli zaměstnáni aktivitami, které je zaujaly, nebyly jakékoli kázeňské zásahy nutné. Co se týče vyžadování samostatnosti práce, bez spoléhání na kontrolu učitele – přestože v první části hodiny byli žáci v tomto ohledu spíše rozpačití, v druhé části se zdálo, že si na tento způsob výuky již více zvykli a s pomůckami pracovali vesměs samostatně. Obvykle vyžadovali pouze pochvalu ze strany učitele za splnění zadané aktivity. Tento fakt vychází z odlišného pojetí pochvaly a trestu v kontextu obou srovnávaných škol.

Vedlejší výzkumná otázka č. 2.: Je možné změnit motivaci žáků k učení v tradiční škole prostřednictvím využití metod Montessori pedagogiky?

V průběhu výzkumného šetření jsem došla k názoru, že zatímco motivace žáků k učení v Montessori škole vychází především z podchycení vnitřní, individuální, přirozené touhy po vědění, v tradiční škole je založena především na evaluačním stupňovém systému.

Během experimentu jsem upozorovala, že ačkoli žáci tradiční školy nebyli motivováni jakoukoli pozitivní, či negativní evaluací, vykonávali přesto úkoly s velkým nasazením a usilovali o jejich správné a přesné plnění. Podle mého názoru je toto zjištění způsobeno pozitivní polarizací osobnosti, jak je popsána v kapitole 1.2.8. této bakalářské práce. I v tomto ohledu je tedy možné působit Montessori pedagogikou pozitivně na původ motivace žáků.

Závěr

V této bakalářské práci byly nejprve postupně uvedeny a analyzovány pilíře, zásady, metodika a principy Montessori pedagogiky. Následovalo její srovnání v kontextu tradiční pedagogiky a obecné zhodnocení nejčastějších bodů kritiky této alternativní metody výuky. Na závěr teoretické části práce byla, s ohledem na zaměření praktické části práce, věnována pozornost analýze jednotlivých výukových metod cizího jazyka, používaných v kontextu jak základní Montessori, tak tradiční školy.

Praktická část této bakalářské práce si kladla za cíl reálné porovnání metod výuky v praxi obou typů zařízení prostřednictvím systematického pozorování určitých aspektů výuky. Nakonec je v práci popsán experiment, jehož očekávaným výstupem je na základě poznatků pozorování a vedení výukové hodiny v tradiční škole – založené na principech výuky v Montessori škole – zjistit efektivitu zavedení některých prvků této alternativní metody do zázemí tradičního vyučování na základní škole.

Vzhledem k tomu, že celá experimentální výuka byla vedena podle principů Montessori výukových metod, došla jsem ke zjištění, že jelikož žáci se cítili povahou některých metod překvapeni, nebyla tím pádem výuka při těchto aktivitách zvláště efektivní (píseň, vlastní rozhovor), na druhé straně je nutno říci, že některé metody (diskuze, pomůcky) by bylo možné do výuky v tradiční škole pravidelně zavádět a pozitivně tak ovlivnit její průběh.

Osobně bych s ohledem na poznatky experimentu doporučila, co se týče konkrétních aktivit a metod, zavádět do výuky metodu diskuze na aktuální témata, do které pedagog vstupuje jen minimálně. Zároveň se ukázalo jako efektivní zařadit do výuky v tradiční škole alternativní tichou metodu výuky, a to konkrétně práci s didaktickými Montessori pomůckami, které prokazatelně nejen žáky zaujmou a výuku tak oživí, ale zároveň je učí větší samostatnosti a odpovědnosti.

Na základě provedeného experimentu lze konstatovat, že motivace žáků, může být změněna z vnější (založenou na evaluačním systému), na vnitřní (založenou na vlastní iniciativě a sebehodnocení) pomocí zapojení takových aktivit do výuky, které žáky zaujmou a jejich plnění samotné pro ně bude odměnou.

V neposledním případě se zdá být prokazatelně dobrou volbou, pokusit se přenést na žáky odpovědnost co se týče dodržování jimi vytvořených pravidel, což efektivně přispělo k redukci kázeňských zásahů do vyučování.

Dalo by se předpokládat (na základě poznatků praktické části této bakalářské práce), že postupné zavádění alternativních metod Montessori pedagogiky do tradiční školy by muselo být velmi pozvolné a nenásilné, a to proto, aby se s ním jak učitelé, tak žáci dokázali sžít a vytěžit z něj maximum pozitivních prvků.

Hlavní a vedlejší výzkumné otázky byly v praktické části postupně analyzovány a na základě výsledků experimentu zodpovězeny v kapitole 6.3.3.

Jsem si vědoma, že pozitivní výsledky experimentu, z nichž jednoznačně vychází, že zařazování Montessori alternativních výukových metod do výuky anglického jazyka v tradiční škole je efektivní, mohou být částečně zkresleny tím, že setkání s nimi bylo pro žáky tradiční školy něčím zcela novým a tak o ně jevíli přirozený zájem.

Vzhledem k zachování objektivity práce je nutné také konstatovat, že popsané výsledky experimentu jsou aplikovatelné jen v této konkrétní situaci a nelze je zobecňovat ve smyslu univerzálního použití napříč jednotlivými předměty a skupinami žáků.

Domnívám se, že cíl práce byl úspěšně splněn a zároveň došlo prostřednictvím realizace experimentu ke zjištění nových poznatků využitelných ve výuce. Poznatky zjištěné během experimentu a teoretické části práce mě nejen inspirovaly k dalšímu studiu Montessori pedagogiky, ale především přispěly k mému osobnímu rozvoji, co se týče přístupu k výuce anglického jazyka a samotné volby výukových metod.

Tato bakalářská práce je určena především pro pedagogy, kteří se zajímají o to, jakým způsobem je možné zařazovat alternativní metody výuky Montessori pedagogiky do kontextu tradičního školství při výuce anglického jazyka.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

DOSTÁLOVÁ, Hana. *Srovnání školní úspěšnost žáků Montessori třídy a žáků třídy klasické*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 2010. 57 l., 3 l. příl. Vedoucí diplomové práce Mgr. Kateřina Korcová

DUCHOŇOVÁ, Zuzana. *Nové přístupy k vyučování anglického jazyka na ZŠ a SŠ*. 1. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. 50 s. ITMS 26120130002

GERYCHOVÁ, Lucie. *Komparace tradičních a alternativních výukových metod ve výuce anglického jazyka na druhém stupni ZŠ*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 2008. 125 l., 49 l. příl. Vedoucí diplomové práce PaedDr. Jana Škrabánková, PhD.

CHEN, Jing and ZHANG, Dong-ling. An Analysis of Language Teaching Approaches and Methods —Effectiveness and Weakness. *US-China Education Review*, Jan. 2007, Volume 4, No. 1 (Serial No.26), p. 69-71.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 1. vyd. Praha: Academia, 2006, s. 209. ISBN 80-200-1213-3.

CHODĚRA, R. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. 2.vyd. Ostrava: Ostravská univerzita, 2000, 167 s. ISBN 8070421576.

JŮVA, Vladimír. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 1997, s 92. ISBN 80-85931-43-5.

KŮŘILOVÁ, Iva. *Metodické koncepce ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 2009. 109 l., 7 l. příl. Vedoucí diplomové práce Mgr. Radek Pospíšil

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986. 189 s. ISBN 019455748

LNĚNIČKOVÁ, Irena. *Montessori Language Teaching: Materials Analysis and Evaluation*, Brno: Masarykova Univerzita v Brně, 2005. 94 l. 15 l. příl., Vedoucí diplomové práce Mgr. Jana Chocholatá

MAŇÁK, Josef.; ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. 219 s. ISBN 80-7315-039-5

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. 209 s. ISBN 80-86-189-5.

NELEŠOVSKÁ, Alena a SPÁČILOVÁ, Hana. *Didaktika primární školy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, 2005. 254 s. ISBN 80-244-1236-5.

NUNAN, David. *Language Teaching Methodology: a textbook for teachers*. Harlow: Longman, Pearson Education, 2000. 264 s. ISBN 0-13-521469-6.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově*. Kroměříž: Spirála, 2001. 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.

ORLOVA, Natalia. PAVLÍKOVÁ, Jana. *Průvodce didaktikou cizích jazyků*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 91 s. ISBN 978-80-7414-665-7.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. Praha: Portál, 1996. 106 s. ISBN 80-7178-072-3.

RATHUNDE, Kevin. : A Comparison of Montessori and Traditional Middle Schools: Motivation, Quality of Experience, and Social Context. *The NAMTA Journal*, 2003, Vol. 28, No. 3.

RICHARDS, Jack.C and RODGERS, Theodor. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 171 s. ISBN 0-521-32093-3.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. 140 s. ISBN 80-7194-841-1.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History Praha, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

ŠEBESTOVÁ, Věra, ŠVARCOVÁ, Jana. *Maria Montessori – aktuálně*, Praha: Vyšší pedagogická a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6, 1996. 55 s.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Základy pedagogiky*. Praha: VŠCHT, 2005. 316 s. ISBN 978-80-7060-690-6.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. 319 s. ISBN 978-80-247-1734-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. 1 vyd. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Deník o všem o čem se v České republice příliš nemluví. In: *Britské listy* [online]: 14.3.2005 [cit. 2015-10-12] Dostupné z: < [www:http://www.blisty.cz/2005/3/14/art22401.html](http://www.blisty.cz/2005/3/14/art22401.html).>

Montessori výuka v Praxi. In: *Montessori ČR* [online]: Datum neuvedeno. [cit. 2015-10-25] Dostupné z: < <http://www.montessoricr.cz/montessori-vyuka-v-praxi/>>

MŠ a ZŠ Montessori. In: *Montessori ZŠ a MŠ Kladno* [online]: 31.8.2014 [cit. 2015-11-14] Dostupné z: < <http://www.montessori-kladno.cz/>>

Němčinu se učí stále méně dětí. Ustupuje angličtině, tvrdí vědci. In: *iDnes* [online]: 24.9.2012 [cit. 2015-10-18]. Dostupné z: < [www: http://zpravy.idnes.cz/ubyva-zaku-s-nemcinou/0/domaci.aspx?c=A120924_100031_domaci_jj](http://zpravy.idnes.cz/ubyva-zaku-s-nemcinou/0/domaci.aspx?c=A120924_100031_domaci_jj).>

O škole, In: *ZŠ a MŠ Kladno, Vodárenská* [online]: Datum neuvedeno. [cit. 2015-11-5] Dostupné z: < <http://www.7zskladno.cz/index.php/zakladni-skola-j>.>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *MŠMT* [online]: 28.5.2013, poslední revize 10.11.2013 [cit. 2015-10-21]. Dostupné z: <[www: http://www.msmt.cz/file/29397/](http://www.msmt.cz/file/29397/).>

Výuka cizích jazyků. In: *MŠMT* [online]: 1.9.2013 [cit. 2015-10-16] Dostupné z: < <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/standardy-pro-anglicky-nemecky-a-francouzsky-jazyk-ucinne-od>>

DOKUMENT:

Neobyčejné ženy - Maria Montessori [DVD]. Enhance Screenrights, 2013. United Kingdom, 2013.

Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

M. Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Evidenční list žadatelů o nahlédnutí do listinné podoby práce

Jsem si vědom/a, že závěrečná práce je autorským dílem a že informace získané nahlédnutím do zveřejněné závěrečné práce nemohou být použity k výdělečným účelům, ani nemohou být vydávány za studijní, vědeckou nebo jinou tvůrčí činnost jiné osoby než autora.

Byl/a jsem seznámen/a se skutečností, že si mohu pořizovat výpisy, opisy nebo rozmnoženiny závěrečné práce, jsem však povinen/povinna s nimi nakládat jako s autorským dílem a zachovávat pravidla uvedená v předchozím odstavci tohoto prohlášení.

Poř. č.	Datum	Jméno a příjmení	Adresa trvalého bydliště	Podpis
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				
7.				
8.				
9.				
10.				