

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky



Diplomová práce

*Bc. Lenka Valentová*

**ZPŮSOBY ROZVOJE VYBRANÝCH KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ ŽÁKŮ V RÁMCI  
METOD MONTESSORI PEDAGOGIKY**

**THE WAYS OF DEVELOPEMENT OF THE CHOSEN KEY COMPETENCIES OF  
LEARNERS WITHIN METHODES OF MONTESSORI PEDAGOGY**

*Vedoucí práce:* doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

Praha 2020

*Mé srdečné díky patří paní doc. PhDr. Haně Kasíkové, Ph.D. za trpělivé vedení mé diplomové práce, dále za její nevyčerpatelnou vstřícnost a v neposlední řadě za cenné připomínky, rady a věnovaný čas. Díky patří také mým nadřízeným a kolegům, kteří mě obobacovali svými nápady a zkušenostmi z praxe, stejně jako žákům a studentům, které jsem měla možnost vyučovat. V neposlední řadě děkuji své rodině, jež mě ve studiu soustavně podporovala, a zejména pak děkuji našim potomkům, kteří mě na poli alternativních pedagogických úvah velmi inspirovali, a bez nichž bych se možná na pedagogickou dráhu vůbec nevydala.*

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne .....

.....

Lenka Valentová

## **ABSTRAKT**

Práce se zabývá způsoby rozvoje klíčových kompetencí žáků v rámci metod Montessori pedagogiky. První část je věnována zhodnocení současného stavu poznání v oblasti klíčových kompetencí a v oblasti Montessori pedagogiky a jejích metod. Druhá část se opírá o teoretická východiska, aby je dále podrobovala zkoumání v empirické rovině, v níž shledáváme těžiště celé práce. Praktická část práce tedy analyzuje přístupy dvou vybraných základních Montessori škol k rozvoji klíčových kompetencí v rámci aplikovaných vyučovacích metod. Závěr práce je zasvěcen hodnocení využívaných metod ve vztahu k rozvoji klíčových kompetencí a komparaci přístupů k rozvoji klíčových kompetencí na těchto dvou vybraných školách.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Klíčové kompetence – Montessori pedagogika - vyučovací metody

## **ABSTRACT**

The work is dedicated to the ways of development of the key competencies of learners within methodes of Montessori pedagogy. The first part is concentrated on the evaluation of the current level of knowledge including the key competencies and Montessori pedagogy with its methodes. In the second part the work deals with a theoretical background to accomplish a research in the empiric kind of way, where we find the focal point of this entire work. The practical part of the work analyses the different approaches of two selected elementary Montessori schools to the development of the key competencies within the applied methodes of teaching. The closing part of the work is dedicated to the evaluation of the used methodes in relation to the key competencies and it also pursues the comparison of ways of use of the development of the key competencies at these two selected elementary schools.

## **KEY WORDS**

Key competencies – Montessori pedagogy – methodes of learning

# OBSAH

|  |    |
|--|----|
| <b>1 ÚVOD</b> .....  | 7  |
| <b>2 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ VE ZKOUMANÝCH OBLASTECH</b> .....                   | 8  |
| 2.1 Současný stav poznání v oblasti vybraných klíčových kompetencí.....        | 8  |
| 2.1.1 Kompetence k učení .....   | 11 |
| 2.1.2 Kompetence pracovní.....   | 12 |
| 2.1.3 Kompetence komunikativní .....   | 12 |
| 2.2 Charakteristika pedagogických metod vzhledem ke klíčovým kompetencím.....  | 13 |
| 2.3 Současný stav poznání v oblasti Montessori pedagogiky a jejích metod ..... | 16 |
| 2.3.1 Hlavní pilíře současné Montessori pedagogiky .....                       | 16 |
| 2.3.2 Stěžejní metody Montessori pedagogiky .....                              | 19 |
| <b>3 ZVOLENÝ VÝZKUMNÝ DESIGN</b> .....   | 27 |
| 3.1 Reflexe vlastní subjektivity.....  | 27 |
| 3.2 Výzkumný plán.....   | 29 |
| 3.2.1 Formulace výzkumného problému .....                                      | 29 |
| 3.2.2 Stanovení cíle výzkumu .....   | 30 |
| 3.2.3 Formulace výzkumných otázek.....   | 30 |
| 3.3 Popis zvoleného výzkumného designu a způsobů sběru dat.....                | 31 |
| <b>4 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU</b> .....   | 35 |
| 4.1 Pasportizace státní ZŠ Montessori A.....                                   | 35 |
| 4.2 Pasportizace soukromé ZŠ Montessori B .....                                | 37 |
| <b>5 ANALÝZA DAT</b> .....   | 39 |
| 5.1 Průběh hospitační činnosti na státní ZŠ A.....                             | 39 |
| 5.1.1 Přepis terénních poznámek z pozorování.....                              | 39 |
| 5.1.2 Rozhovory s vybranými respondenty .....                                  | 49 |
| 5.1.3. Analýza školních dokumentů .....  | 70 |
| 5.2 Průběh hospitační činnosti na ZŠ B .....                                   | 76 |
| 5.2.1 Přepisy terénních poznámek z pozorování .....                            | 76 |
| 5.2.2 Rozhovory s vybranými respondenty .....                                  | 84 |
| 5.2.3 Analýza úředních dokumentů.....  | 93 |

|   |            |
|---|------------|
| <b>6 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU .....</b>                | <b>98</b>  |
| 6.1 Shrnutí výsledků výzkumu v ZŠ Montessori A.....     | 98         |
| 6.2 Shrnutí výsledků v ZŠ Montessori B .....            | 101        |
| 6.3 Celkové shrnutí výsledků a vyhodnocení výzkumu..... | 104        |
| <b>7 ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA.....</b>                          | <b>105</b> |
| <b>8 POUŽITÁ LITERATURA .....</b>                       | <b>108</b> |
| <b>9 ZDROJE .....</b>                                   | <b>110</b> |
| <b>10 SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                            | <b>111</b> |

## 1 ÚVOD

Již po více než sto let pedagogický koncept Montessori přitahuje pozornost laické i odborné veřejnosti a navzdory svým kořenům sahajícím na počátek 20. století promlouvá i v současné době srozumitelným jazykem nejen k angažovaným pedagogům, ale také k rodičům zamýšlejícím se nad vzděláváním svých potomků. Přestože v době počátků této koncepce akcentovala její zakladatelka Maria Montessori především práci s mentálně retardovanými žáky, v současné době je systém Montessori rozkročen napříč společností navzdory intelektové výbavě či socioekonomickému statusu žáků. Ti jsou přitahováni zejména pedocentrickým postojem tohoto směru zdůrazňujícím samostatnost, zodpovědnost a individualitu každého žáka.

Tato pedagogika vzešlá z reformně-pedagogického hnutí je dnes skloňována na mnoho způsobů, my se toto téma pokusíme aktualizovat s ohledem na novodobý konstrukt klíčových kompetencí. V dnešní době se totiž opět dostávají do popředí tendence k aktualizaci a inovaci současného vzdělávání, ačkoliv je sporné, zda se tak děje na základě minulých reformních snah pedagogiky anebo zda dochází k nezávislému objevování zcela nových přístupů a kategorií<sup>1</sup>. Současná pedagogika je však charakteristická konkrétním vymezením klíčových kompetencí, s nimiž se učitelé teprve učí vědomě zacházet. Cílem naší práce je tedy podat zprávu o tom, jak může vypadat přístup k rozvíjení klíčových kompetencí v Montessori prostředí, neboť z naší rešerše vyplynulo, že toto téma v souvislosti s Montessori věru nepatří mezi témata nevyčerpatelně prozkoumaná. Klíčové kompetence bývají pedagogickými experty sice často blahořečeny, ovšem učitelé ve své praxi mohou postrádat konkrétní metodické zázemí. Jsou-li klíčové kompetence rozpracovány, pak nejčastěji v rámci jednotlivých oborů či vyučovacích předmětů. Montessori systém však funguje na zcela jiné bázi – nenalzáme zde vyučovací jednotky ani předměty v tradičním smyslu slova.

Přínosem našeho bádání by proto měla být detailní případová studie přístupu dvou Montessori škol ke způsobům práce pedagogů začleňující vybrané metody s ohledem na zvyšování hladiny vybraných klíčových kompetencí, to celé zasazené do naprosto specifického alternativního prostředí. Podaří-li se nám naplnit ambice této práce, pak ji bude čtenář po prostudování odkládat obohacen o vědomí toho, jak lze klíčové kompetence zohledňovat v komplexním kroskurikulárním pojetí Montessori prostředí.

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4, s. 43.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 2 SOUČASNÝ STAV POZNÁNÍ VE ZKOUMANÝCH OBLASTECH

### 2.1 Současný stav poznání v oblasti vybraných klíčových kompetencí

V současné době jsou neustále zvyšovány nároky kladené na jedince. Dnes osvojená látka se v horizontu zírka či pozítí již stává omšelou. Rozvoj technologie a poznání v konkrétních vědních disciplínách jsou v takovém rozpuku, že je již naprosto nemožné reflektovat změny a inovace ve všech oborech současně. Již dávno neplatí, že jednou osvojenou učební látku jedinec úspěšně restauruje po celý život přibližně ve stejné podobě, v jaké se s ní seznámil. Celoživotní učení je nezbytným předpokladem úspěchu. Jednou nabyté vědomosti je nutné neustále revidovat. Nové poznatky pak pružně implementovat do původních struktur. Ať už budeme hovořit o zrychlujícím se životním tempu, multitaskingu v pracovních i osobních oblastech života či obecně o rychle se proměňujících životních podmínkách, vyvstává nutnost určitých nezbytných schopností a dovedností nebo také nutnost připravenosti k určitému chování – to vše může být pro život jedince velice určující. Tyto obecné předpoklady k dobrému uplatnění na poli práce i na poli osobního života si dává za cíl rozvíjet především instituce školy, a to prostřednictvím *tzv. klíčových kompetencí*. Jedná se o **znalosti, schopnosti, dovednosti a postoje**, které mohou žáci uplatňovat nejen ve škole, ale i mimo půdu školy – jak vidíme, klíčové kompetence nelze redukovat např. na pouhé dovednosti, je to soubor všech výše uvedených kategorií<sup>2</sup>. Klíčové kompetence tedy mohou žáci uplatňovat nezávisle na předmětu, v němž danou kompetenci začali rozvíjet. Na následujících stránkách se budeme zabývat klíčovými kompetencemi v rozsahu základního školního vzdělávání, které jsou spolu s předškolním vzděláváním oním pomyslným základním stavebním kamenem, na nějž pak navazuje vzdělávání středoškolské, a to vždy s ohledem na vyspělost žáků a potenciální úroveň rozvinutosti klíčových kompetencí.

Přestože klíčové kompetence byly popsány již v roce 1974<sup>3</sup>, teprve dnes nabývají ve školním prostředí na významu. Zatímco dříve tento pojem školu k ničemu nezavazoval, v současné době chápeme pojem **klíčové kompetence jako součást vzdělávacích cílů**<sup>4</sup>. Učitel je proto povinen se rozvojem klíčových kompetencí u žáků v rámci výuky zabývat, ať už vyučuje jakýkoliv předmět. Na základě vědomostní základny vybraného předmětu pak žáci mohou klíčové kompetence rozvíjet a procvičovat se v jejich aplikaci – nejedná se tedy o izolovanou výuku klíčových kompetencí jako samostatného předmětu, takovéto pojetí by postrádalo smysl. Je nutné, aby klíčové kompetence byly vždy provazovány s konkrétním obsahem. Jak ve své publikaci uvádí Čechová: „*Pokud v dějepise rozvíjíme u dětí dílčí dovednosti klíčové kompetence komunikativní, můžeme jim dát*

<sup>2</sup> © Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druhí) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nepublikovaný rukopis. Dostupný z: <http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#IV>, s. 9.

<sup>3</sup> BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4, s. 27.

<sup>4</sup> <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html/>



za úkol, aby diskutovaly o přínosu businesského hnutí. Žáci budou rozvíjet své komunikační dovednosti a zároveň si budou osvojovat znalosti načerpané odjinud.<sup>6</sup> Dále autorka reflektuje jistá úskalí učitelovy práce v souvislosti s rozvojem klíčových kompetencí: „(...) metody aktivního učení zaberou více času než výklad, povinných očekávaných výstupů je v Rámcovém vzdělávacím programu velké množství i pro toho, kdo tyto metody nevyužívá. (...) zkušený učitel musí v honičce za zvládnutím očekávaných výstupů a rozvojem klíčových kompetencí neustále klíčekovat: pokud se rozhodne rezignovat na povinné očekávané výstupy, je donucen chvílemi zrychlit tempo výkladem, referáty, samostudiem apod.“<sup>7</sup> Faktem je, že česká kurikulární reforma sice projevuje učitelům velkou důvěru tím, že věří v jejich schopnosti k pečlivému provázání očekávaných výstupů s klíčovými kompetencemi, ovšem zároveň mohou učitelé pocítovat další tlak či minimálně velkou pracovní výzvu<sup>6</sup>. Jak je tedy patrné, rozvoj klíčových kompetencí je žádoucí součástí našeho školství, jakkoliv se pojí se zvýšenou pracovní zátěží učitelů. V současnosti klíčové kompetence nabyly nového významu – měly by být reflektovány jako jeden z mnoha výsledků vzdělávání, ke kterému škola skrze své pedagogy dlouhodobě směřuje, a které škola pomáhá utvářet po celé trvání devítileté docházky do základní školy.

Úhrnem řečeno, klíčové kompetence směřují k celkovému rozvoji osobnosti v rámci výchovy i vzdělávání a jsou univerzálně uplatnitelné, neboť při osvojení určité klíčové kompetence v průběhu konkrétní činnosti je dále možné tuto kompetenci aplikovat na jinou konkrétní činnost. Tak dochází k jistému paradoxu – klíčové kompetence je možné rozvíjet prostřednictvím konkrétních operací či situací, ale po jejich osvojení se stávají kompetence takřka univerzálně „přenosnými“ na jakýkoliv obsah. Díky tomu lze rozvíjet vybranou klíčovou kompetenci v rámci např. českého jazyka a k němu vztaženému aktuálně probíranému učivu, ovšem na základě tohoto impulzu lze na rozvíjející se kompetenci navázat i v jiných předmětech, např. v občanské výchově.

Pokud bychom chtěli klíčové kompetence definovat v souladu se současným pojetím v RVP ZV, pak o nich budeme hovořit jako o souhrnu „*vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*“<sup>7</sup> Klíčové kompetence chápeme jako pomyslnou metu, k níž by měl v ideálním případě směřovat každý žák, a to s ohledem na své vlastní možnosti. Popisovány jsou ve své plně rozvinuté formě, nelze se však domnívat, že takto rozvinutými klíčovými kompetencemi budou disponovat všichni žáci bez rozdílu. Jedná se tedy o jejich individualizovanou podobu, která by měla žákům pomoci v přípravě k dalšímu vzdělávání a společenskému uplatnění. Je to proces dalece přesahující rámec školy, neboť se dotváří v průběhu života a tvoří základ pro celoživotní učení. Zajisté nemohou nahradit odborné znalosti, mohou

<sup>5</sup> ČECHOVÁ, Barbara Hansen. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-388-8, s. 9.

<sup>6</sup> *Ibid.*, s. 10.

<sup>7</sup> *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2015. 164 s. [cit. 2017-12-14], s. 10.

však přispět k jejich lepšímu využívání<sup>8</sup>. Klíčové kompetence jsou nadpředmětovým výsledkem celkového procesu komplexního vzdělávání a jako takové mají rovněž pro jednotlivé vzdělávací obory formulovány očekávané výstupy v RVP ZV. Tyto výstupy mj. zdůrazňují kombinaci složky znalostní, dovednostní a postojové – učitel by proto měl usilovat o proporční zařazování všech těchto přístupů a vyvarovat se nadužívání transmisivního předávání vlastních vědomostí. Jak vyplývá z uvedeného, je nanejvýše žádoucí, aby učitel dbal na činnostní a dovednostní přístup ke vzdělávání<sup>9</sup>, byť je časově náročnější než tradiční přístupy k výuce. Pro podporu klíčových kompetencí je však v RVP ZV učivo pouze doporučeno, nikoliv povinné, což školám poskytuje větší prostor k uzpůsobení vzdělávacího obsahu s ohledem na inovativní metody a formy výuky.

Stran klíčových kompetencí bychom rádi také zdůraznili **nutnost citlivého hodnocení**, na které by učitel směrem k žákovi neměl zapomínat. „(...) *hodnocení klíčových kompetencí je daleko citlivější než hodnocení znalostí. (...) Ve vynášení soudů o dovednosti komunikovat, či dokonce v jejich známkování nám brání mnoho nejasností. (...) hodnocení má vést k rozvoji, tj. že hodnocení klíčových kompetencí může přispět k jejich rozvíjení, k nasměrování úsilí do určité oblasti a pochopení něčeho nového.*“<sup>10</sup> V hodnocení rozvoje klíčových kompetencí by tedy mělo hrát hlavní roli **sebehodnocení žáků** – tuto dovednost je však pro její rozvinutí nutné tříbit jako každou jinou. Čechová ve své publikaci proto učitelům doporučuje stanovit si dílčí cíle pro jednotlivé vyučovací jednotky – učitel by tedy měl být připraven nejen na téma probírané látky, ale také by si měl ještě před zahájením vyučovací jednotky pojmenovat, jaké dovednosti chce rozvíjet a jakým způsobem se toto u žáků projeví. Předmět by proto měl být rozčleněn do dílčích kompetencí, přičemž by učitel měl znát kritéria hodnocení rozvoje klíčového kompetencí v jednotlivých stadiích<sup>11</sup>. Učitel by měl být zaměřen nejen na předmět, ale také na učební proces – to celé v kontextu vlastní osobnosti, dovedností a vlastností. Prostřednictvím vlastního osobnostního růstu pedagoga lze pak skloňovat formativní hodnocení žáků na mnoho pádů – od učitele však vyžaduje stejně poctivou práci jako od žáků.

Než přistoupíme ke konkrétnímu výčtu klíčových kompetencí, zdůrazníme ještě fakt, že klíčové kompetence nebývají nikdy rozvíjeny izolovaně jedna od druhé, ba právě naopak – často rozvoj jedné kompetence napomáhá rozvoji druhé apod. Jakákoliv obohacená klíčová kompetence pozitivně ovlivňuje ostatní, neboť to odpovídá principům spontánního učení. Za **šest klíčových kompetencí základního vzdělávání** jsou považovány kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Vzhledem k počtu klíčových kompetencí a charakteru této práce považujeme za přínosné zaměřit naši pozornost pouze na tři vybrané klíčové kompetence, které

---

<sup>8</sup> BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4, s. 34.

<sup>9</sup> <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html/>

<sup>10</sup> ČECHOVÁ, Barbara Hansen. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-388-8, s. 11.

<sup>11</sup> Ibid., s. 12.

spolu úzce souvisejí, a to sice na **kompetence k učení, kompetence pracovní a kompetence komunikativní**.

### 2.1.1 Kompetence k učení

V předchozí kapitole byl uveden výčet klíčových kompetencí, z nichž jsme mimo jiné vybrali k užšímu definování a následnému empirickému zkoumání **kompetenci učební**. K rozvoji této kompetence užíváme takové činnosti, které pozitivně ovlivňují proces učení, organizují jej, rozvíjejí, systematizují. Při rozvoji kompetence k učení žák operuje s termíny, znaky a symboly, které usouvztažňuje s vyučovanými předměty, dále rozvíjí schopnost pozorování, experimentování a kritického myšlení. Žák směřuje k rozvoji realistického sebehodnocení a k eliminaci případných chybných strategií v průběhu vyučovacího procesu. Samotná definice z RVP ZV<sup>12</sup> zní takto:

*„Na konci základního vzdělávání žák:*

- *vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení*
- *vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě*
- *operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy*
- *samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti*
- *poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich.“*

Na základě výše uvedené definice je nyní již dobře patrné, že uvedené schopnosti a dovednosti jsou dlouhodobým procesem, který započíná již v mateřské škole. Na kompetence k učení, které by měly být v ideálním případě kultivovány již od posledního ročníku mateřské školy předcházejícího nástupu na základní školu, samozřejmě navazují další kompetence, které budeme definovat níže.

---

<sup>12</sup> [http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

### 2.1.2 Kompetence pracovní

Pod **kompetencí pracovní** rozumíme takové schopnosti, dovednosti či návyky, při kterých žák ideálně tříbí své zacházení s pracovními nástroji, je ve své práci zodpovědný, v praxi těží z nabytých mezipředmětových souvislostí a chápe základní aktivity potřebné pro uskutečnění podnikatelského záměru. Budeme-li opět citovat znění z RVP ZV, pak:

*„Na konci základního vzdělávání žák:*

- *používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky*
- *přístupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot*
- *využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření*
- *orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení.“*

Rozvoj pracovní kompetence tedy žákovi pomáhá nejen na jeho cestě k efektivnímu dosahování profesních cílů, ale také k vědomě organizované práci (ať už ve školní lavici či později na poli zaměstnaneckém či živnostenském) a k zodpovědnému jednání vůči sobě či k toleranci vůči okolí. Dříve popisovaná kompetence k učení je rozvojem kompetence pracovní pozitivně ovlivňována, a nejen ona. Nyní popíšeme poslední z vybraných kompetencí, a to sice kompetenci komunikativní.

### 2.1.3 Kompetence komunikativní

Poslední ze zvolených kompetencí, tedy **kompetence komunikativní**, je rozvíjena logickým a kultivovaným formulováním myšlenek, aktivním nasloucháním komunikačním partnerům, účinným zapojováním do diskuzí za užití vhodných argumentačních postupů či využíváním informačních a komunikačních prostředků. Oficiálně je definována takto:

*„Na konci základního vzdělávání žák:*

- *formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu*
- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje*

- rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění
- využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem
- využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnobodnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi.“

Tato posledně popisovaná kompetence tvoří s kompetencí pracovní a učební sevrěnou trojici, v níž jedna kompetence podporuje a usnadňuje rozvoj další. Kompetence komunikativní předchozím kompetencím výrazně přispívá rozvojem jasného strukturování a formulování vlastních myšlenek a umožňuje následnou kultivovanou a rovnocennou polemiku s komunikačním partnerem - ovšem neradi bychom jakkoliv umenšovali dopad komunikativní kompetence na jakoukoliv jinou z klíčových kompetencí, neboť je to právě ona, která prostupuje intenzivně všemi. Jejich vzájemná provázanost je nejenže nevyhnutelná, ale také žádoucí a v procesech jejich rozvíjení efektivní.

## 2.2 Charakteristika pedagogických metod vzhledem ke klíčovým kompetencím

Ohledně pedagogických metod obecně vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí, a to s ohledem zejména na první (potažmo druhý) stupeň základního vzdělávání, hovoří příručka VPÚ<sup>13</sup>. Právě z ní, jakožto téměř z jediného takto koncepčně uchopeného zdroje, který zohledňuje teorii i praxi, si dovoluujeme čerpat, neboť velmi přehledně definuje postup vedoucí od abstraktních úvah nad klíčovými kompetencemi až ke konkretizaci metod při realizování jejich rozvoje. Dalším naším již citovaným zdrojem je publikace *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*<sup>14</sup>, která zde spolu s publikací *Hansen Čechové*<sup>15</sup> rozšířila literaturu přednostně se zabývající touto problematikou. Jinak jsme však nuceni konstatovat, že naše rešerše v oblasti klíčových kompetencí rozvíjených na prvním stupni a nadto vztažených ke konkrétním metodám odhalila dosavadní mezery v probádání této tematiky – přestože výstupy kompetencí jsou v RVP ZV definovány poměrně přesně, učitelé mohou postrádat oporu v propracované konkrétní metodice pro daný předmět, která by k těmto výstupům vedla. Pedagogové může mást jasná definice cíle, kdy jsou jen nejasně naznačeny prostředky jeho dosažení – mnohým z nich se po letech praxe jeví modifikování vlastního přístupu k výukovým metodám jako obtížné, ba v některých případech nedosažitelné. Domníváme se, že snahy o vytvoření konceptu široce uplatnitelné metodiky, která by mohla poskytnout určité vodítko

<sup>13</sup> BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.

<sup>14</sup> BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.

<sup>15</sup> ČECHOVÁ, Barbara Hansen. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-388-8.

na cestě k integraci rozvíjení klíčových kompetencí obecně ve všech hodinách bez ohledu na vyučovaný předmět, by byly ambiciózní a snad i nereálné – to však neznamená, že by se o to pedagogika nemohla soustředěně pokoušet, byť zatím jen prostřednictvím cílů dílčích. Dosud se setkáváme s mnoha nahodilými ilustracemi rozvoje klíčových kompetencí z různých konkrétních předmětů, postrádáme však systematický nástin možností pro jeden konkrétní předmět s ohledem na jeho limity. V čistě zobecněné formě pak také nalézáme jen velmi málo případů. Nejčastěji se jedná o smíšenou variantu ilustrací a příkladů, které se z humanitní oblasti do přírodovědné v praxi obtížně převádí. Domníváme se proto, že pro širokou pedagogickou obec je velmi obtížné se v této problematice orientovat a průběžně ji sledovat (i s ohledem na celkový objem pedagogické přímé/ nepřímé činnosti). Současně však musíme zdůraznit, že prostý soupis konkrétní metodiky vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí by mohl být příliš schematizující, a tedy vedoucí k zúženému pohledu na dané možnosti pedagogiky. Učitelům je zatím ponecháván velký prostor k vlastní invenci - můžeme se jen domnívat, zda se jedná o záměr či o „chybějící článek v řetězci“, jehož tématikou se dosud koncepčně česká pedagogická vědecká základna příliš nezaobírala.

Ve své úvodní části náš níže parafrázovaný zdroj publikovaný prostřednictvím *VPÚ* osvětluje, že za žádoucí metody vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí jsou přednostně považovány takové **metody, které jsou aktivizačního a kooperativního charakteru** (jak je jím mnohokrát zdůrazněno). To ovšem platí i v pedagogickém týmu – před samotným uplatněním zvolených metod ve výuce je doporučováno vyjasnění si chápání obsahu pojmů zejména mezi pedagogy sboru, kteří takto mohou týmově sledovat rozvoj klíčových kompetencí, každý se zacílením na svůj předmět. Takového společného porozumění může být dosaženo pouze pečlivým nastudováním popsaných výstupů klíčových kompetencí, **tzv. rozbalováním klíčových kompetencí** a následným vlastním pojmenováním aktivit, činností, strategií či postupů umožňujících v malých krocích směřovat k naplnění **tzv. cílové hladiny kompetence**. Klíčové kompetence tak, jak jsou rozpracované v RVP ZV, napomáhají cílevědomějšímu plánování vyučovací jednotky (tedy i volbě metod) a soudržnějšímu vytváření osnov předmětů. V rámci výuky by měly být realizovány formou konkrétních aktivit, které by vždy měly sledovat jednu určitou klíčovou kompetenci či více spřážených klíčových kompetencí (učitel by měl tyto kýžené rozvíjené klíčové kompetence pojmenovávat před samotnou realizací hodiny, nikoliv je definovat zpětně). Ke splnění této podmínky výrazně napomáhá operacionalizace cíle učební jednotky vyjádřená mj. konkrétními, dokonavými a aktivními slovesy („*žák stanoví...*“, „*žák odvodí...*“, „*žák vyjmenuje...*“). Úkolem učitele je vybírat taková zadání, díky nimž má žák možnost trénovat, a tedy kultivovat činnosti, ze kterých je postupně v průběhu let konstituována složitější dovednost, jakou je míněna např. dovednost efektivní komunikace při práci v týmu nebo dovednost odhalení a řešení problému bránícímu v práci anebo také dovednost dlouhodobého plánování projektů apod. Takováto formulace však nemůže tvořit cíl jedné jediné vyučovací hodiny, neboť by se nejednalo o nijak operacionalizovaný, konkrétní cíl s ohledem na aktivitu žáka. Rozpracuje-li si učitel přesně popis konkretizovaných

činností žáků, získává tím rovněž i určitá **kritéria napomáhající vyhodnocování** žákovských pokroků v rámci rozvoje klíčových kompetencí a jejich celkové úrovně v porovnání s již zmíněnou cílovou hladinou kompetence. Tímto způsobem by měl u každé své hodiny konkrétně označit **tzv. kompetenční cíle**, tedy na co z dané kompetence je lekce zaměřena, jakým způsobem je toto jádro rozvíjeno, a na jakém základě učitel rozpoznává dosažení tohoto kompetenčního cíle. Rovněž je na závěr hodiny doporučována krátká žákovská reflexe ve spolupráci s pedagogem. To je samozřejmě obecný rámec, který je třeba zasadit do oborového kontextu vyučovaného předmětu – jiné budou metody použitelné k rozvoji kompetence pracovní na poli matematickém, jiné na poli jazykovém apod. Průprava k rozvoji klíčových kompetencí by měla být pečlivě naplánovaná nejen v přípravách na jednotlivé hodiny, ale rovněž by měla být zanesena již do osnovy předmětu – i zde se tedy ukazuje pedagogická spolupráce jako přínosná. Ideálně takto v týmu je žádoucí vytýčit řízenou cestu k dosahování klíčových kompetencí i oborových výstupů současně.

Co se týká našich sledovaných kompetencí, tedy kompetence komunikativní, pracovní a učební v souvislosti s metodami, které jsou v pedagogice považovány jako podpůrné k těmto kompetencím, uvedeme následující souhrn vyplývající z výše jmenovaného zdroje, který jsme doplnili definicemi dle publikace *Skalkové*<sup>16</sup> a dále dle již zmíněné publikace *Hansen Čechové*. Začneme-li schopnostmi a dovednostmi komunikačními, pak může být **kompetence komunikativní** rozvíjena prostřednictvím metod, při kterých uplatňuje své otázky a vztažené myšlenky každý ze žáků, a to kdykoliv v průběhu vyučovací jednotky. Učitel tedy volí rozličné metody, v jejichž rejstříku je toto možné, a současně vytváří partnerské prostředí, kde mezi učitelem a žáky je veden rovnocenný dialog. To také nutně znamená **zavedení metod aktivizujících žáky**, kdy učitel záměrně omezuje čas svého výkladového monologu ve prospěch žákovských **diskuzních či dialogických metod**, poskytuje prostor také pro **skupinovou práci žáků**, připravuje prostředí pro realizaci **metod heuristických** vedoucích k řešení problémů a následné reflexi, uplatňuje na žácích **brainstormingové metody** nebo také nechává žáky vyjadřovat svůj názor formou **volného psaní, prezentace** apod. Žák potřebuje nejen erudovaný výklad učitele, ale také úkoly vedoucí k osvojení chápání a praktikování výstupů z takového výkladu. Vidíme tedy učitele přecházejícího z role mentora do role průvodcovského ladění, kdy vypichuje „esenci“ svého předmětu, aby žáky lépe navigoval ke skutečnému, praktickému porozumění a následnému uplatnění prostřednictvím vlastního vynaloženého úsilí. **Kompetence učební** je na tom co do použití výukových metod velmi podobně jako výše popisovaná. Je pro ni charakteristické zapojování **metod kooperativních**, v jejichž rámci žáci usilují o dosažení určitého společného cíle, přičemž aktivita každého jedince směřuje k zdárnému završení aktivity. Žáci mohou na úkolu spolupracovat ve dvojicích či ve skupinkách v rámci nachystaného prostředí, jakým mohou být např. centra aktivit. Tyto metody se vhodně doplňují s **formami vrstevnického vyučování** či s

---

<sup>16</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.

**diskuzními metodami.** Jako poslední zbývá **kompetence pracovní**, kterou lze realizovat prostřednictvím **učení v životních situacích**, kdy žáci opouštějí školní prostředí, aby získali zkušenosti z praxe, **pozorovacími metodami** nabyté vědomosti prakticky aplikují např. dle instrukcí z manuálu (jako východisko slouží **metody názorně-demonstrační** a následně **dovednostně-praktické**), a dále je mohou zpracovat prostřednictvím **projektové metody**, která podporuje detailní plánování východisek, postupů a výstupů práce. Takto tedy hovoří naše zdroje – je však nasnadě, že možných metod může být daleko větší množství než bylo naznačeno.

Toliko tedy k metodám a rozvoji vybraných klíčových kompetencí obecně tak, jak je rozebírají naše prameny – nyní přecházíme k druhému bodu naší teoretické části, kterým je aktuální stav poznání v oblasti Montessori pedagogiky s akcentem na její nejčastěji využívané a řekněme stěžejní metody. Vztah těchto metod ke klíčovým kompetencím bude potom předmětem našeho vlastního vědeckého úsilí.

## 2.3 Současný stav poznání v oblasti Montessori pedagogiky a jejích metod

Přestože se může Montessori pedagogika jevit jako alternativa podléhající novodobému módnímu trendu na poli školství, rádi bychom v následujících řádcích připomněli její tradici trvající několik desetiletí, která ovšem byla, pravda, udržována více v cizině nežli v České republice, kde pro takto vedené školství nepanovala příznivá politická situace. Pohovoříme o původních principech definovaných Mariou Montessori, které rozvineme oficiálními stanovisky moderních Montessori institucí a podpoříme výběrem z literatury. Podáme tak informativní trest' metodiky této pedagogiky tak, jak se o ní v obecných termínech současné doby publikuje a hovoří. To samozřejmě nutně neznamená, že se s tímto pohledem setkáme i v praxi v Montessori školách – uvidíme ovšem dále v patřičných kapitolách.

### 2.3.1 Hlavní pilíře současné Montessori pedagogiky

Montessori vzdělávání je celostní a propracovaný program tzv. antiautoritativní výchovy<sup>17</sup>, založený italskou lékařkou Mariou Montessori na počátku 20. století. Principy tohoto alternativního pedagogického proudu shrneme jen stručně, neboť k tomuto tématu bylo již sepsáno poměrně mnoho publikací.

Montessori pedagogika spadá do oblasti alternativních, přesněji řečeno klasických reformních škol, tudíž je zaměřena pedocentricky. Dítě je proto chápáno v souladu se svými individuálními schopnostmi a možnostmi a s ohledem na jeho potenciál jsou vykonávány veškeré výchovné

---

<sup>17</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9, s. 97.



činnosti<sup>18</sup>. Důležitým aspektem této pedagogiky je princip úcty ke svobodě dítěte a s ním spojené **učení se vlastní aktivitou** – žákům není látka předkládána v hotové, ucelené podobě, nýbrž je jimi aktivně konstruována, ať už samostatně či s dopomocí učitele, to vždy záleží na aktuálních okolnostech. Aktivita se projevuje i v řízení školního společenství, na němž se žáci spolupodílí a mají **možnost spolurozhodování**. S rozvojem aktivního přístupu k učení kráčí ruku v ruce rozvoj **odpovědnosti** žáka, který se učí potýkat s následky svého chování. Pro Montessori pedagogiku je vedle vědomostního penza nadmíru důležitý **komplexní vývoj dítěte**, klade se zde proto důraz na **emoční a sociální rozvoj dítěte**, neméně ceněné jsou i činnosti uměleckého charakteru nebo činnosti prospívající tělesnému rozvoji. Je cíleně posilována žákovská připravenost k implementaci do praktického života, Montessori školy se často zapojují do projektů nad rámec běžné školní výuky, ať už se jedná např. o programy finanční gramotnosti či organizování prodejních trhů a s nimi souvisejícími slavnostmi.

Montessori program apeluje především na pedagogy, aby vytvořili pro děti didakticky vhodné neboli **připravené prostředí** plné kvalitních podnětů, kde se budou žáci moci svobodně rozvíjet, nabývat nové vědomosti a osobnostně růst v procesu učení se vlastní aktivitou. Důležitou součástí tohoto připraveného prostředí je **materiál smyslového charakteru** – žáci v předškolním i školním montessoriovském vzdělávání mají možnost své poznatky konstituovat na základě prvotního smyslového vjemu, který si později abstrahují. Tento přístup založený na velké míře svobody však může fungovat jen na základě jasných pravidel definujících hranice svobody tam, kde začíná svoboda druhého. Respekt je zde tedy bezpodmínečnou součástí mezilidských vztahů. Učitelé respektují děti a naopak, dále jsou žáci vedeni k vzájemnému respektu, na to navazuje respekt k okolnímu světu. Pedagog dále respektuje žákovské potřeby zvládnout danou činnost na základě svých vlastních dovedností a schopností – to také koresponduje s hlavním mottem Montessori pedagogiky „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ V Montessori školách se děti učí ve **věkově smíšených skupinách** v připraveném prostředí odpovídajícím vývojovým potřebám dětí. Ve třídách je podporován volný pohyb dítěte a zodpovědná organizace vlastního času. Montessori klade důraz na možnosti **individualizace učení**, kdy se zohledňuje vlastní tempo dítěte. Tato pedagogika vytváří nekompetitivní prostředí založené na především na **kooperaci** dětí. Cítí se zde také tzv. **senzitivní fáze**<sup>19</sup>, což jsou období, během nichž jsou žáci vnímavější k jistým podnětům, a proto se lépe a rychleji učí vše, co s nimi souvisí. Díky senzitivním fázím žáci koncentrují své duševní síly k maximalizaci pozornosti – zcela spontánně se prohlubuje přirozený zájem dítěte o činnost, čímž se v ní nenásilně zdokonaluje a provádí ji, dokud se necítí být činností zcela nasyceno. Zakouší pocity radosti a naplnění vycházející z tohoto fenoménu, jenž je v Montessori pedagogice nazýván

---

<sup>18</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4, s. 39.

<sup>19</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9, s. 97.

tzv. **polarizací pozornosti**<sup>20</sup>. Ta je podmíněna podnětným prostředím. Pakliže by se dítě nacházelo v prostředí chudém na podněty, bude obtížné jak pro žáka, tak pro pedagoga polarizace pozornosti dosáhnout. Čas potřebný na dosažení maximální míry soustředění je samozřejmě odvislý od věku a schopností jednotlivých žáků.

Celkem vzato jsou toto hlavní důvody, proč je v Montessori pedagogice žákům umožňováno zabývat se intenzivně vybranou učební látkou po určitou dobu, kdy dítě konzistentně prohlubuje své poznatky téměř výhradně o zvolené problematice, zatímco ostatní oblasti redukuje na nezbytně nutný obsah. Jakmile však nasytí svou potřebu vědění, přesměruje svůj zájem jinam. Pedagog je samozřejmě stále přítomen, aby napomáhal žákům k lepší orientaci v učebním procesu, na vyžádání žáka podával doplňující vysvětlení či dodával impulzy v případě žakovské liknavosti, neboť i s takovými případy se Montessori pedagogika (jako každá jiná) může setkat. Školní výuka stojí na základech tzv. **kosmické výchovy**, která propojuje všechny učební výstupy do souvislého celku reprezentujícího řád světa a pohled na něj. V rámci kosmické výchovy je kladen důraz na pochopení provázanosti člověka s přírodou – žáci jsou od útlého věku vedeni k ekologickému smýšlení a k zodpovědnosti za vlastní jednání v kontextu civilizačních neduhů moderní doby. Do kosmické výchovy spadá počátek vesmíru, současné dějiny, přírodní prostředí. Kamila Randáková, členka lektorského týmu Montessori ČR z.s., dále popisuje přístup k žákům na druhém stupni základního vzdělávání: „*Program pro dospívající je zaměřen na mikroekonomiku, seberealizaci velkých dětí, řemeslné a zemědělské práce, vaření, umění, vědu, jazyky – vše je s pomocí odborných učitelů k dispozici jejich zájmu a spolurozhodování.*”<sup>21</sup> Velký důraz je také kladen na český jazyk a matematiku, školy bývají doslova zásobeny interaktivními pomůckami, které většinou zhotovují učitelé, a jež obsahují také **tzv. kontrolu**, díky které si žák může ověřit správnost vyřešeného úkolu i bez přítomnosti učitele. Systém kontroly umožňuje žákům těžit z chyb ve svůj prospěch – **umění efektivní práce s chybou** je rovněž nezbytnou součástí Montessori přístupu.

Neméně důležitými předměty jsou v dnešní době také cizí jazyky. V některých Montessori školách se lze dokonce setkat i s rodilými mluvčími anglického jazyka, kteří jsou žákům k dispozici po celou dobu vyučování, aby s nimi v anglickém jazyce konverzovali na naprosto libovolná témata. U žáků je takto nenásilně podněcován zájem o jazyk, který mohou tímto způsobem velmi intenzivně procvičovat i mimo oficiálně stanovené vyučovací hodiny anglického jazyka.

Typický den ve škole tohoto typu je pak organizován následujícím způsobem: ráno je den zahájen ranní elipsou, kdy se všichni žáci schází ke společnému sdílení najednou na kruhu či oválu vytýčeném na zemi ve třídě, následuje **tzv. svobodná pracovní fáze**<sup>22</sup>, která trvá 90 minut a pro žáka znamená možnost individuální práce většinou na poli jazyků či matematiky, poté následuje

<sup>20</sup> <https://www.montessoricr.cz/133-zakladni-principy>

<sup>21</sup> <http://blog.mimulo.cz/montessori/>

<sup>22</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9, s. 98.

svačina. Jakmile se žáci občerství během této asi půlhodinové pauzy, přichází na řadu většinou výuka výchov či dalších předmětů – častěji je k vidění skupinová nežli individuální forma výuky.

Obecné principy Montessori pedagogiky jsme tímto popsali, následuje stručný pohled na její nejhojněji využívané metody opět optikou současných publikací.

### 2.3.2 Stěžejní metody Montessori pedagogiky

Stejně jako je Montessori pedagogika vystavěna na výše zmíněných pedagogických principech, tak se také zaměřuje na vybrané výukové metody jakožto „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům.*“<sup>23</sup> Zatímco určité metody jsou v této pedagogice cíleně a hojně začleňovány, jiné metody stojí spíše na okraji této škály a platí někdy za doplňkové, jindy za zcela tabuizované – i to bude na následujících stránkách předmětem našeho rozboru. Budeme se opakovat, když opět vypíchneme, že i tuto kapitolu pojmáme pouze jako stručný pohled na stěžejní Montessori metody, jejichž krátká charakteristika nám poslouží pro následnou lepší pojmovou orientaci. Montessori pedagogika jakožto pedagogika alternativního zaměření vycházející z reformně pedagogického hnutí těží nejvíce z metod, které jsou v souladu s výše uvedenými principy, a které si proto dovoluujeme blíže specifikovat na následujících stránkách. Jedná se o tzv. alternativní metody podporující aktivitu žáků se zachováním formulovaných cílů výuky, kladoucí důraz na individuální i kolektivní strategie učení a vytvářející prostor pro iniciativní a tvořivé činnosti, usnadňující seberealizaci žáků<sup>24</sup>, aniž by ovšem byly plošně odmítány tradiční výukové metody.

❖ Jako první můžeme uvést **problémovou metodu**, při níž žáci musí vyřešit určitý problém vyvinutím vlastní aktivity. Řešení jim tedy není předkládáno ve formě definic, ale je nutno ho nalézt. Způsob dosažení cíle prostřednictvím problémové metody je v ideálním případě formulován společně se žákem, který si volí, v jakém časovém horizontu bude na problému pracovat, jakým stylem k řešení problému přistoupí, jaké prostředky použije apod. Žák propojuje do souvislostí své dosavadní znalosti a od nich se odráží k dalšímu zkoumání vytyčené problematiky. Nezbytným předpokladem úspěšného vyřešení problému je dostatečná analýza vstupních informací provedená žákem, dále zmapování známých i neznámých a propojení souvislostí do širších celků tak, aby bylo možné formulovat hypotézu k následnému ověřování. Celý proces začíná u problémové metody bodem, v jehož rámci je v žákovi podněcen zájem o danou problematiku – ať už pedagog danou situaci uměle vyvolává s určitým učebním záměrem, anebo žák sám pocít'uje potřebu věnovat se této oblasti. Dalším logickým krokem, ke kterému žák sám či s dopomocí dospívá, je zevrubná analýza problému, aby následně mohly být formulovány hlavní otázky a problém tak mohl začít

---

<sup>23</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7, s. 181.

<sup>24</sup> Ibid., s. 182.

být rozhřešován. Nelze opominout ani krok ověřování si platnosti nalezených řešení a finální zobecnění postupů řešení problémů tohoto typu. Základním požadavkem v rámci této metody je, jak jsme již nastínili, vlastní aktivita učícího se jedince. Z tohoto důvodu je žádoucí žákovská práce s bohatými informačními zdroji, ať už se jedná o školní či mimoškolní knihovnu, konzultaci s přítomným pedagogem či s jinými specializovanými pedagogy nebo také s externími odborníky v dané oblasti apod<sup>25</sup>. Žák samozřejmě také vychází ze své osobní zkušenosti. Co se problémové metody týče, je žák pedagogem systematicky povzbuzován k výraznému autonomnímu řízení celého procesu řešení zadaného úkolu. Pedagog v tomto žáka podněcuje vhodně volenými otázkami, v nichž žákovi zůstává dostatek prostoru k formulování ryze osobně objevených hypotéz. Celkem vzato je nutno podotknout, že problémovou metodu chápeme v Montessori pedagogice jako platformu pro ostatní vyučovací metody, neboť jejím základem je právě samostatná činnost žáka, ze které Montessori pedagogika v drtivé většině případů vychází, a na níž spočívá těžiště jednoho z jejích hlavních pilířů.

❖ S problémovým učením úzce souvisí i **situační metoda** směřující k vyřešení určité situace – problémového případu, který je žákům předkládán.<sup>26</sup> Ten je ilustrován na pozadí modelu konkrétní situace, neboť právě ona vztaženost k realitě působí na žáky silně motivujícím způsobem. Ti si na základě situační metody mohou uvědomit, do jaké míry je pro jejich vlastní životy přínosné zabývat se ilustračními situacemi, a v návaznosti na tento moment pak daleko efektivněji zahájí celý proces situačního, potažmo problémového učení. Důležitým aspektem situační metody je její statický charakter – vždy je zkoumána určitá situace, kterou ovšem nesledujeme v longitudinálním procesu, nýbrž ji analyzujeme jako situaci ohraničeného času a místa bez možnosti sledování dalšího průběhu. Do takovýchto situací jsou žáci vpravováni nejčastěji pomocí videozáznamů či audionahrávek. Stejně jako v problémové metodě by měli žáci i zde vycházet z důkladně nashromážděných a analyzovaných vstupních dat, aby byli schopni definovat příčiny vzniku potíží v situaci. Po těchto krocích by měly přijít na řadu návrhy řešení vyvstalého problému a jeho nápravná opatření. Učitel směřuje k nalezení takového řešení, která by se jevila nejpropracovanějším a současně pro život aktuálně nejvíce platným. V situační metodě je dosahováno komplexnosti skrze využívání žakovských dovedností a schopností, uplatňování mezipředmětových vztahů a žakovské spolupráce. Jádrem situační metody je tzv. *problémový případ*, který respektuje učební osnovy za využití žakovských klíčových kompetencí s cílem tyto kompetence rozšířit a prohloubit do té míry, aby byli žáci schopni v dané situaci adekvátně reagovat. Situační metoda v žácích totiž výrazně posiluje rozhodovací schopnosti a umění obhajoby vlastního stanoviska, což se do života jeví velkou výhodou. Díky této vyučovací metodě

---

<sup>25</sup> KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1, s. 45.

<sup>26</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5, s. 119.

je možné v hodinách s žáky odhalovat nepřeborné množství variant řešení situace, diskutovat o jejich patřičnosti a těžit z široké palety postojů a názorů. Uvedme ještě příklady situačních metod, se kterými se setkáváme nejčastěji. Je jimi např. metoda rozboru situace, řešení konfliktní situace a s ní spřízněná metoda incidentu, metoda postupného seznamování s příkladem či bibliografické metody.

❖ **Diskuzní metoda** tvoří neméně důležitou součást Montessori metodiky. Je vítanou a soustavně rozvíjenou formou vrstevnických vztahů, diskuze však neprobíhá pouze mezi žáky – je také formou interakce mezi pedagogem a žákem. Podporována je takto i sociální rovina, neboť bez vzájemného respektu, slušného asertivního vystupování a schopnosti přijímání kritiky či opozičních názorů by diskuzní metody začaly rychle kolabovat. Akcentována je týmová spolupráce, učitel vystupuje spíše jako moderátor či jako vedoucí diskuze podporující hladkou výměnu názorů, postřehů a myšlenek. Žáci mají jedinečnou příležitost si v bezpečném prostředí školní třídy zkusit samostatně argumentovat a na druhé straně tolerovat pluralitu názorů. Velkým přínosem je bezesporu i ponechání prostoru každému žákovi, který se chopí slova, a to až do konce jeho vstupu – spolužáci jsou skrze diskuzní metody vedeni ke zdrženlivému naslouchání, na které mohou následně navázat relevantní reakcí. Každý, kdo má potřebu se k danému tématu vyjádřit, zde tuto možnost dostává za citlivého dohledu učitele, který střeží průběh diskuzí podle předem definovaných pravidel. Dalším bodem, který pro nás bude zajímavé později analyzovat i z pohledu Montessori pedagogiky, je uspořádání třídy, tedy konkrétně zasedací pořádek. Nejen, že klasický zasedací pořádek svým charakterem diskuzní metody obecně příliš nepodporuje, toto uspořádání žákům dokonce znemožňuje spontánní oční kontakt, žáci nemají možnost vnímat nonverbální signály jednotlivých mluvčích, pakliže jsou k sobě nevhodně natočeni, plynulá týmová interakce je výrazně zpomalována apod. Proto se jeví jako přínosné zasedací pořádek modifikovat do ideálně kruhového uspořádání. Čím nižší počet žáků ve skupině, tím spíše může být regulováno proporční prostřídání žáků v mluvení. Je nutné počítat i s osobnostními charakteristikami a temperamentem dětí, které budou jistě ovlivňovat jejich angažovanost či naopak zdrženlivost v diskuzi. Učitel by měl dbát na to, aby se k danému tématu vyjádřili pokud možno všichni, třebaže formou kratšího vstupu, a vést žáky k pokládání převážně otázek doplňujících, které předpokládají rozvinutou odpověď. Otázky zjišťovací totiž s sebou přinášejí riziko jednoslovných odpovědí, které v diskuzních metodách rozhodně nejsou vítané. Jak zdůrazňuje Petty<sup>27</sup>, je důležité mít na zřeteli i nutnost rozvoje *informovaných* názorů žáků – nevycházet tedy jen z pouhých prekonceptů, ale podněcovat žáky k práci s informačními prameny, které jim opět pomohou posunout původní prekoncepty do uvědomované roviny, kde již budou schopni argumentace. Pokud jsou diskuzní metody voleny ve školním prostředí, bývají zasvěceny řešení konkrétního didaktického problému. To předpokládá jistou obeznámenost žáků s danou tematikou a určitou úroveň vstupních

---

<sup>27</sup> PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Překlad Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2008, 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4, s.165.

vědomostí vztahujících se k diskutovanému tématu, aby na základě již existujících znalostí a vědomostí mohly být schopnosti a dovednosti žáků dále obohacovány a třibeny. Diskuze bývá ukončena společným shrnutím, ideálně zhmotněným do grafické podoby na tabuli či v připravených materiálech. Závěrečnou shrnující fází by učitel neměl podcenit, neboť právě ona uzavírá tento proces do celku, propojuje souvislosti a má potenciál žáka do budoucna ovlivňovat. Jakkoliv se diskuze může někomu jevit jako „neorganizovaná“ a snad příliš „volná“ vyučovací metoda, pokud jsou dobře shrnuty hlavní body v závěru, může žákům přiblížit dosud nepoznané horizonty a do praktického života přinést vklad asertivního chování jedince. Pro ilustraci typů diskuzních metod uveďme např. metodu řetězové diskuze vhodnou tam, kde se žáci teprve seznamují s novým tématem, dále Gordonovu metodu, známou a učiteli často užívanou metodu cílených otázek, Hobo metodu, metodu brainstormingu, brainwrittingu a další.

❖ Na předchozích stránkách jsme již mj. představili situační metodu, kterou nyní opět zmiňujeme, protože v jejím kontextu lépe nastíníme následující metodu používanou v Montessori prostředí, a to sice **inscenační metodu**. Jak sám název metody napovídá, žáci zde neřeší určitou situaci zvenku jako nezúčastnění pozorovatelé a hodnotitelé, nýbrž jsou do situace vnitřně vtaženi. Žáci se stávají aktéry dané situace, mají tak možnost emočního prožití stavů se situací souvisejících. Využívání postupů dramatického umění je výrazným benefitem této metody, neboť směřuje k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků, a tím tedy také cílí na některé prvky z klíčových kompetencí. Žáci se seznamují s improvizací, leckdy překonávají i jisté prvotní zábrany před vystoupením. Stejně jako představují inscenační metody výzvu pro zúčastněné žáky, jedná se o velký úkol i pro pedagoga, který se rozhodne některou z inscenačních metod začlenit do hodiny. Jsou náročné nejen na přípravu, ale i svým průběhem. Kombinuje se zde dramatizace situace spolu s jejím řešením: „*Jde o simulaci nějaké události, v níž se kombinuje hraní rolí a řešení problému, a to buď předváděním určitých lidských typů, nebo zobrazováním reálných životních situací, nebo kombinací obou postupů.*“<sup>28</sup> Aby však vůbec k něčemu takovému mohlo dojít, je nezbytně nutné žáky dopředu vybavit určitými vědomostmi, uvést je do kontextu situace apod. Učiteli se také vyplatí předem žákům vysvětlit, že cílem inscenačních metod je přinášet mnoho rozličných řešení, popustit uzdu fantazii a zapojit tvořivost. Inscenovaná situace by vždy měla být dobře čitelná a pro žáky pochopitelná, množství vystupujících osob nepřilíš vysoké a situace, ze které inscenace vychází, by měla navazovat na předchozí zkušenosti a zážitky třídy. Budeme-li citovat přímo z publikace Maňáka, pak vyzdvihneme, že: „*Režirování inscenací a hraní rolí vyžaduje promyšlenou přípravu. Především musí být žáci se situací, kterou mají předvádět, seznámeni. Měla by být poměrně jednoduchá a zahrnovat jen málo postav (2 – 4).*“<sup>29</sup> Dalším průběžným kamenem pedagogické způsobilosti ke koordinaci inscenačních metod je rozdělování rolí mezi žáky. Ti mají přirozeně tendenci vybírat si role líbivé, takové, které se jim budou dobře představovat, a s nimiž mají mnoho společného. Důležité však

---

<sup>28</sup>MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5, s. 123.

<sup>29</sup> Ibid., s. 125.

je, aby žáci vyzkoušeli nejen role přiléhavé k jejich osobnostnímu typu, ale také role z jejich pohledu těžko akceptovatelné, v nichž by měli možnost nazřít situaci z pro ně zcela nevšedního pohledu. Žáci by měli mít možnost formulovat své vlastní postoje a myšlenky skrze roli v dané situaci, což jim napomáhá vytvářet postojové vzorce použitelné i v reálném životě. Takovýto přístup samozřejmě napomáhá celkovému osobnostně sociálnímu rozvoji žáků a jde ruku v ruce s některými vybranými klíčovými kompetencemi jako např. s kompetencemi k řešení problémů a s kompetencemi k učení. Stejně jako předchozí metody i tyto je potřeba plánovat a jako pedagog se na ně připravovat. V prvním úseku příprav je nutné stanovení cíle, tedy jaký smysl má celá inscenace mít, a jaký to bude mít význam pro žáky v procesu učení. Následuje upřesnění obsahu inscenace a časová dotace. Po této fázi může proběhnout rozdělování rolí a samotná realizace inscenace, při níž aktéři nacvičují problémovou situaci a následně ji přehrávají před zbytkem třídy, která v poslední fázi hodnotí průběh inscenace skrze předem připravené otázky, např. prostřednictvím pracovních listů. Podobně jako u výše uvedených metod nacházíme i u inscenačních metod varianty, z nichž budeme jmenovat dvě nejvíce využívané. Buďto může pedagog inscenaci připravit implicitní, nestrukturovanou formou, a potom tedy inscenace čerpá více než ze scénáře z žakovských impulzů a improvizace a bývá poměrně rychle zahrána, nebo jsou všechny role explicitně definovány ve scénáři, jehož se žáci pevně drží a celý výstup je o to náročnější pro všechny zúčastněné.

❖ V Montessori pedagogice můžeme často narazit také na metodu **didaktické hry**, za kterou pokládáme takovou hru, která podporuje upevňování učiva, rozvíjí myšlení a poznávací funkce<sup>30</sup>. Protože hovoříme o hře, je potřeba zdůraznit, že jako hru vnímáme dobrovolně volenou činnost jedince, který si hru volí za účelem pobavení a odreagování. S ohledem na to je nutné volit jen takové úkoly, které žáky neodradí svou náročností<sup>31</sup>. Žáci zde potřebují velmi intenzivně prožívat pocity radosti ze hry, protože právě tyto silné pozitivní emoce napomáhají zapamatování či osvěžení opakované učební látky. Naopak stres velmi negativně ovlivňuje utváření paměťové stopy. Jak uvádějí Škoda a Doulík ve své publikaci: „*Pokud je subjekt učení motivovaný, paměťová stopa se utvoří velmi rychle a může k tomu dojít už po jediném spojení, zejména jde-li o biologicky nebo emocionálně významný podnět.*“<sup>32</sup> Učitelův nelehký úkol odvislý na jeho zkušenostech opět spočívá na pečlivé přípravě pomůcek, citlivé spoluúčasti ve hře, posuzování průběhu a výsledku hry a taktní korekci nepřesně chápaných zadání a jiných překážek ve hře. Učitel by měl vystupovat jako nestranný posuzovatel a pokud možno objektivně hodnotit výstupy – nelze nezmínit, že v Montessori pedagogice je vždy kladen důraz na nekompetitivní přístupy k didaktickým hrám. Kooperace mezi

---

<sup>30</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000, s.64.

<sup>31</sup> ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005, 140 s. ISBN 80-866-3333-0, s. 110.

<sup>32</sup> ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8, s. 27.

žáky je zde na prvním místě. Didaktické hry mají tři hlavní podkategorie, jimiž jsou interakční hry využívající např. tradiční hry společenské, dále hraní rolí v rámci her simulačních a napodobování divadelního vystoupení prostřednictvím her scénických.

❖ V současné době se jeví jako velmi perspektivní využívat také metody podporující osvojování dovedností souvisejících s moderními technologiemi. Proto Montessori pedagogika neopomíjí ani **metodu podporovanou počítačem**. Tato metoda, stejně jako užívání počítačů ve výuce, se řadí z hlediska perspektivy historie pedagogických věd k těm mladším. Metodu podporovanou počítačem můžeme znát z pojetí B. F. Skinnera, který prorazil s tzv. *programovaným učením*<sup>33</sup>. Toto direktivní řízení učební cesty, nazývané lineární, později procházelo modifikacemi více analyzujícími znalosti žáka s odklonem od lineárního přístupu. I přes své jisté prvotní nedostatky si však přístup zakladatele této metody zajistil na poli výukových metod uznávanou pozici, a to zejména díky své vysoké efektivitě, časové flexibilitě a možnosti pracovat po malých krocích. Tento přístup umožnil jak žákům, tak učitelům zcela nový pohled na přístup k učivu a můžeme konstatovat, že s rozrůstající se počítačovou základnou ve třídách je stále více využíván. K pozitivům této metody patří jistě tendence k formulování konkrétních požadavků na kvalitu příslušných dovedností a vědomostí a detailní stanovení cílů, což zamezuje přílišnému globálnímu formulování učebních výstupů, k nimž mají někdy tendence se učitelé nevědomě uchýlovat<sup>34</sup>. V současnosti se tohoto přístupu využívá zejména ve *výukových programech*, kde počítač dokáže zcela zastoupit učitele, a také v *e-learningu*, který zprostředkovává učební obsahy prostřednictvím multimediálních prvků v hodinách a informačních či komunikačních technologií. Žák buďto postupuje zcela samostatně, s čímž nutně souvisí i oslabování role učitele ve výuce, anebo s dopomocí učitele.

❖ **Projektové vyučování** umožňuje propojovat učivo z různých oblastí do logických celků, díky čemuž v žácích podporuje usouvztažňování témat, která se v životě přirozeně prolínají, zatímco v tradiční výuce tomu tak nemusí vždy být. V Montessori pedagogice by k tomuto nepřirozenému odtrhávání předmětů od praxe a reality nemělo docházet zejména díky integraci předmětů do již zmiňované „*kosmické výchovy*“<sup>35</sup>. Projektové vyučování je chápáno jako jeden z prostředků zajišťování tohoto logického prolínání školní látky s odpovídajícími obsahy žitými i mimo školní prostředí. Za projektovým vyučováním stojí J. Dewey, který tvrdil, že jeho cílem je: „...řešit úkol, který je reálný a konkrétní, vychází ze života školy nebo jejího okolí a po zpracování se do něj zase vrací.“<sup>36</sup> Velkou výhodou projektového vyučování je v porovnání s ostatními vyučovacími metodami bezesporu jeho relativní časová neomezenost – umožňuje totiž významně rozšířit školní

<sup>33</sup> ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7, s. 375.

<sup>34</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7, s. 252.

<sup>35</sup> VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9, s. 98.

<sup>36</sup> STŘELEČ, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7, s. 212.



vyučování například přirozeným motivováním žáků k vyvíjení mimoškolní aktivity na poli daného projektu a nadto také zastřešuje mnohá témata, která by jinak ve školní výuce mohla zůstat izolována. Projektové vyučování se jeví jako moderní a efektivní metoda, která je sice pro pedagogy v porovnání s tradičními metodami o poznání náročnější co do příprav i realizace, ovšem její dopad na výstupy žáků může být nedocenitelný. Žáci si prostřednictvím projektové metody budují autonomii rozhodování (většinou mají možnost vybrat si svůj projekt sami a nadále postupovat svou cestou) a posilují chápání souvislostí nejen v teoretickém, ale také praktickém měřítku. Projektové vyučování nemusí být totiž nutně omezováno pouze na školní prostředí, ale může být podpořeno také různými jinými volnočasovými organizacemi a institucemi. Faktem zůstává, že projektové vyučování se výrazně orientuje na zkušenost žáka, která může být samozřejmě obohacována mnoha různými zdroji, a to nejen ze školního prostředí<sup>37</sup>. Jako hlavní přínosy chápeme zejména možnost každého žáka přispívat projektu svými jedinečnými zkušenostmi a aktuálními schopnostmi a dovednostmi, není zde proto na žáky vyvíjen často kontraproduktivní výkonnostní tlak kompetitivního charakteru. Při tvorbě projektu se žáci rovněž neobejdou bez využívání rozličných informačních pramenů a týmové spolupráce. Vidíme zde tedy propojení mnoha metod popsaných na těchto stránkách. Projektové vyučování nemusí být nutně omezováno pouze na školní prostředí, ale může být podpořeno také různými jinými volnočasovými organizacemi a institucemi.

❖ V rámci projektového vyučování i ostatních výše uvedených metod lze hojně rozvíjet, posilovat a využívat **metody kritického myšlení** pro dnešní svět tak důležité. Úzce korespondují s již zmíněnými metodami, nadto kladou důraz na vytváření názorů žáků na danou problematiku prostřednictvím zamýšlení se, zpochybňování a ověřování dostupných informací. Žáci jsou metodami kritického myšlení vedeni k rozkrytí povrchových vrstev problému a jeho následné hlubší analýze včetně na první pohled latentních souvislostí, na jejichž základě mohou potom konstruovat vlastní názor na danou problematiku<sup>38</sup>. Jakékoliv zpochybňování „prefabrikovaných“ názorů prostřednictvím vlastního aktivního přístupu by tedy nemělo být potíráno, ba naopak vítáno a rozvíjeno.

❖ **Samostatná práce** žáků tvoří v pedagogice Montessori zaměření nezpochybnitelnou základnu mnoha učebních procesů. Minimální začleňování frontálního, striktně transmisivního vyučování uvolňuje pole právě samostatné, aktivní a zodpovědné práci žáků, na kterou je kladen o poznání větší důraz než v tradičním vyučování. Při samostatné práci je kladen důraz na individuální procesy každého učícího se jedince, který si může volit tempo, rozsah i intenzitu učení<sup>39</sup>. Za jednu

---

<sup>37</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7, s. 234.

<sup>38</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000, s. 114.

<sup>39</sup> MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5, s. 153.

z podmínek kvalitní samostatné práce v pozdějším věku žáků považujeme vedení žáků k samostatné práci již od nejútlejšího věku. Pokud žáci nebyli zvyklí nikdy dříve pracovat na samostatné bázi, může jim zpočátku tato metoda činit potíže. V takovémto případě se učitel věnuje právě jim (a díky principu samostatné práce k tomu má prostor), zatímco zbytek pracuje. Samostatnou práci si není třeba představovat jen jako pouhé doplňování pracovních listů či přepisování cvičení, naopak může být realizována prostřednictvím neotřelých výukových programů podporujících procvičování látky či v Montessori velmi častou formou práce s pomůckami v předem připraveném prostředí.

❖ Přestože je samostatná práce nezpochybnitelným principem Montessori, tato pedagogika těží i z **metod výuky skupinové**, kdy jsou žáci uskupováni do menších celků, aby spolupracovali na řešení většinou problémového úkolu<sup>40</sup>. Výuka řízená tímto způsobem má nesporné sociální benefity, mezi něž lze zahrnout i účast obvykle méně průbojných žáků, kteří by mohli mít ve větším kolektivu strach se projevit. Rozvíjeny jsou dovednosti spolupráce, vzájemné pomoci, vedení diskuze, výměny názorů a organizace společné práce<sup>41</sup>. Skupinová výuka samozřejmě předpokládá příčinné přizpůsobení prostor třídy, což bývá v Montessori prostředí přirozenou samozřejmostí.

❖ Díky kooperaci a **kooperativním metodám** jsou v kolektivu žáků posilovány přínosy jednotlivců kolektivu a naopak. Kooperativní metody v žácích upevňují vědomí, že prostřednictvím skupiny lze účinněji dosáhnout vytyčených cílů, a zároveň zdůrazňují osobní hodnotu každého z žáků, jeho nadání a talenty. Žáci mohou zakusit pocity satisfakce ze spolupodílení se na konečném výsledku. Jak ovšem uvádí Skalková, nelze pojem kooperativního vyučování ztotožňovat s vyučováním skupinovým – díky skupinovému vyučování se však kooperativní charakter vyučování lépe realizuje<sup>42</sup>. V souvislosti s tímto bodem je nutné zdůraznit, že pro Montessori pedagogiku je typické stavět výuku na kooperativních, nikoliv kompetitivních metodách.

Tímto je naše teoretická část práce u konce – pojednali jsme o třech klíčových kompetencích, které jsme vybrali jako vhodné adepty do našeho výzkumu. Kompetence učební, pracovní a komunikativní jsou klíčové nejen pro vzdělávání, ale i pro naši práci – právě skrze ně budeme nahlížet metody Montessori pedagogiky. Tyto klíčové kompetence s Montessori metodikou tvoří dva póly, které jsme si dovolili blíže specifikovat v souladu se současným stavem poznání, a s nimiž budeme následně zacházet i v kontextu empirické části bádání. Klíčové kompetence a Montessori metody nebudeme ztrácet ze zřetele po celý čas, který čtenář věnuje tomuto textu. Přejdeme však nyní k metodologické části práce jakožto ohnisku našeho výzkumného úsilí.

---

<sup>40</sup> ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000, s. 90.

<sup>41</sup> SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7, s. 225.

<sup>42</sup> Ibid., s. 227.

## EMPIRICKÁ ČÁST

Jak jsme naznačili výše, dostáváme se v této části k metodologické složce. Hned v úvodu se pozastavíme u reflexe vlastní subjektivity, abychom poté nastínili výzkumný plán. V jeho rámci zformulujeme výzkumný problém a stanovíme cíle výzkumu. Následně položíme hlavní i vedlejší výzkumné otázky, které se budou táhnout naší prací jako „červená nit“<sup>43</sup>, abychom v závěru podali popis zvoleného výzkumného designu. Aby čtenář dobře porozuměl popisovanému, pozastavíme se také u pasportizace obou škol, které tímto představíme, neboť právě ony jsou naším výzkumným vzorkem, který budeme analyzovat. Zaměříme se jen na jejich určitý výsek, nikoliv na celou školu, jak objasníme později. Notná část dalšího textu práce se bude zabývat metodami sběru dat, především popisem a rozbořem průběhu naší hospitační činnosti na školách. To vše bude korunovat shrnutí výsledků šetření, v jehož rámci sdělíme výsledky výzkumu a práci následně zakončíme.

### 3 ZVOLENÝ VÝZKUMNÝ DESIGN

#### 3.1 Reflexe vlastní subjektivity

Tuto subkapitolu si dovolíme otevřít krátkou reflexí vlastní subjektivity. Jelikož naší práci přisuzujeme kvalitativní charakter, nelze opomenout osobnost výzkumníka, která do celkového výsledku práce tohoto ražení bezesporu vstupuje. Způsoby, jimiž je dosahováno vědeckého poznávání v kvalitativním přístupu také naznačují, že validita získaných poznatků velmi úzce souvisí se schopností porozumět, jakými způsoby se na procesu plánování a realizování výzkumu podílí samotný výzkumník.<sup>44</sup> Jistou dávkou sebezpytování považujeme za nutnou právě proto, abychom měli stále na zřeteli své vlastní limity, omezující i tuto práci. Pokusíme se ovšem definovat i naše osobní zdroje, které by naopak mohly práci prospívat. Na následujících řádcích se proto zasadíme o stručné vymezení své role mezi ostatními aktéry výzkumu, nastíníme její historii, vývoj a současnou formu.

Naše osobní zaujetí pro Montessori způsoby vyučování bylo rozdmýcháno již v rámci docházky na domovské gymnázium v našem rodišti. Tento zájem pokračoval i později v průběhu univerzitních studií, který byl výběrem zejména volitelných předmětů jednoznačně orientován směrem k alternativní či inovativní pedagogice – také díky němu se nám podařilo dostat se do terénu a sepsovat první seminární práce na toto téma již před několika lety od vzniku tohoto výzkumu. Díky těmto aktivitám se nám také podařilo navázat dobré vztahy na obou zmíněných školách. Jelikož jsme tehdy byli neoblomně přesvědčeni o nesporných pozitivěch tohoto typu školství, rozhodli jsme se zaměřit vlastní pedagogické smýšlení tímto konkrétním směrem – nejprve

<sup>43</sup> Šedřová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510. DOI: <http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-478>

<sup>44</sup> Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing, s. 64.

jsme měli možnost nastoupit na částečný učitelský úvazek do jedné školy, kterého jsme nevyužili, následně jsme přistoupili na jistou formu externí výpomoci ve škole druhé. Tato forma spolupráce však po dvou letech přerostla do téměř plného učitelského úvazku. Nadto nás jistě formovaly i osobní zkušenosti na poli rodičovství, které v průběhu let nabývaly na objemu. Z tohoto pohledu se domníváme, že jisté skryté mechanismy fungování školní výuky Montessori jsme schopni interpretovat s ohledem na naše dlouhodobé pobývání v terénu. Spojitosti, které mohou být pro výzkumníka pobývajícího v terénu předem přesně vymezený (a nutně omezený) počet hodin, proto máme možnost postihnout v širším měřítku a nazírat je i zevnitř chodu školy, tedy nejen jako návštěvník - pozorovatel – tazatel. A protože se Montessori systém od tradičních školských přístupů výrazně liší, považujeme právě aktivní možnost působení v tomto prostředí za náš zdroj, který práci může obohatit. Na druhou stranu to, co může být považováno za určitý druh našeho potenciálu, s sebou přináší i svá úskalí. Samozřejmě, že jsme ve velmi blízkém kontaktu se současnými tendencemi, aktivitami i postoji moderních Montessori institucí (mj. se účastníme seminářů a kurzů jimi pořádaných, procházíme školeními zaměřenými na tuto oblast a pod tíhou nových informací jsme v rámci profesního růstu vedeni k průběžné aktualizaci svých stanovisek), a máme tedy blízko přímo k primárním zdrojům nikoliv pouze literárních, ovšem ke zdrojům z přímého praktikování v duchu Montessori. Nicméně do našeho vnímání nepopíratelně vstupují také pracovně-právní záležitosti, které se dotýkají každého zaměstnance, dále pracovní prostředí, vztahy na pracovišti, osobní pedagogické nastavení a specifické osobní alternativní citění, které se bráníme jen bezmyšlenkovitě přejímat, ale které se naopak snažíme průběžně reflektovat a revidovat v zájmu učebního procesu, žáků i nás samých. Právě toto všechno se budeme snažit zohlednit, eliminovat a z repertoáru naší práce vyřadit.

Jakkoliv přísná však může být naše snaha o nezaujatý přístup, nemusí se nám vždy podařit tyto vlivy včasné detekovat. Rizika vlastní subjektivity tedy uznáváme, tuto osobní předpojatost jsme se však rozhodli potírat konzultacemi s experty pohybujícími se mimo Montessori prostředí a experty na problematiku pedagogiky (alternativní nevyjímaje) v jedné osobě, jimiž jsou zejména vedoucí naší práce a další konzultanti naší práce. Hrozící zkreslení výsledků, které by mohl zapříčinit náš vlastní přístup či např. přístup nám blízkých respondentů, jsme se rozhodli eliminovat metodologickou datovou triangulací.

## 3.2 Výzkumný plán

### 3.2.1 Formulace výzkumného problému

Po krátkém zhodnocení osobních vlivů se přemístíme k samotnému výzkumnému plánu. Tuto subkapitulu otevřeme tvrzením, že v současném praktickém pedagogickém světě jsou alternativní způsoby vyučování stále ceněny pro mnohé přínosy a inovace, které v průběhu desítek let postupně infiltrovaly do tradičních přístupů k výuce. Navzdory tomu, že kořeny alternativní pedagogiky sahají až na počátek 20. století, není pedagogie zatracována jako něco zastaralého – ba naopak, po politicky a jistě i pedagogicky krušných časech několika dekád minulého století konečně začínají být na našem území svobodněji objevovány a cíleně implementovány její principy. Jak dokládá suma literárních zdrojů uvedená na konci práce, tituly těžící z reformně-pedagogických hnutí minulého století jsou běžně vydávanými publikacemi českých i zahraničních nakladatelství. Alternativa ve školství je tedy bezesporu diskutovanou součástí moderní pedagogiky, leckde vítanou, jinde odmítanou či opomíjenou – to už je ovšem věc té které instituce. Považujeme proto za podnětné ozřejmit alespoň malý úsek alternativní pedagogiky, v našem případě Montessori pedagogiky, týkající se vybraných klíčových kompetencí v praxi.

Výstupy klíčových kompetencí, tolik nápomocných v životě navazujícím po studijních letech, představují totiž nosné téma mnoha diskuzí angažovaných rodičů či aktivních pedagogů. Zaměřenost společnosti na výstupy konkrétních dovedností, schopností a postojů vyvíjí na více než sto let starou pedagogiku Montessori nový tlak. Jakým způsobem se s tímto tlakem Montessori pedagogika vypořádává a jaké metody v průběhu této adaptace využívá, bude také okrajovým předmětem našeho bádání. A protože stejně jako ostatní školní instituce základního vzdělávání musí dokládat rozvoj klíčových kompetencí i Montessori školy, máme o důvod navíc, abychom tuto povinnou složku otevřeli a zhodnotili přístup dvou konkrétních základních Montessori škol. Zatímco v teoretické části byly popsány vytyčené klíčové kompetence a základní pilíře Montessori pedagogiky včetně touto pedagogikou obecně preferovaných metod, v praktické části se budeme zabývat konkrétními metodami rozvoje vybraných klíčových kompetencí v Montessori pedagogice, které jsme měli možnost vysledovat v praxi. Úvodní teoretická část práce nám posloužila jako východisko pro stěžejní empirickou část, v níž budeme nyní zkoumat, jakým způsobem se rozvoj vybraných klíčových kompetencí na alternativně orientovaných školách Montessori uskutečňuje v souladu se zvolenými metodami, adekvátními pro tento druh školství. Těžiště práce bude spočívat v našem zájmu o způsoby, jimiž tato pedagogika klasického reformního hnutí zachází s moderním konstruktem klíčových kompetencí, který Maria Montessori možná podprahově také vnímala, ovšem nedefinovala jej přímo. Otázkou se také na to, zda využívané metody skutečně podporují rozvoj klíčových kompetencí, zda to, co učitelé považují za metodické podněty rozvíjející vybrané klíčové kompetence, může dle odborné literatury opravdu přispívat k rozvoji klíčových kompetencí či zda učitelé v tomto setrvávají jen na úrovni nepodložených domněnek. V neposlední řadě budeme sledovat horizont pedagogického zájmu o stav rozvinutí klíčových kompetencí – jinak

řečeno se zaměříme na způsoby, jimiž je hodnocena úroveň rozvinutosti klíčových kompetencí u žáků.

Úhrnem vzato **budeme zkoumat aplikaci vyučovacích metod v oblasti rozvoje vybraných klíčových kompetencí na půdě dvou základních škol Montessori.** Již název této práce tedy jasně formuluje výzkumný problém: *Jakými metodami jsou rozvíjeny vybrané klíčové kompetence v Montessori pedagogice v reálném prostředí dvou zvolených základních škol tohoto typu?*

### 3.2.2 Stanovení cíle výzkumu

Jak jsme již naznačili výše, *cílem této práce je zjistit, jakými konkrétními metodami a postupy jsou v reálném prostředí dvou zvolených Montessori škol rozvíjeny vybrané klíčové kompetence.* Práce si klade za cíl prozkoumat, jak jsou vybrané klíčové kompetence formovány u žáků ze státní Montessori ZŠ A a u žáků soukromé Montessori ZŠ B, a to ještě jen v jejich konkrétních ročnících, jak vysvětlíme dále. Nespokojíme se však s pouhým popisem průběhu situací na školách, zjištění skutečnosti bychom rádi vzájemně usouvztažňovali i nadále a propojili je ve smysluplný celek. Po vyhodnocení výzkumu na obou zvolených školách bychom proto rádi tyto školy konfrontovali. V tomto porovnání vypíchneme odlišnosti a pokusíme se analyzovat jejich přínosy či případně problematická témata. Dále bychom rádi zhodnotili důvody těchto odlišností. *Doufáme v získání přesnější představy o možnostech metod vhodných k rozvíjení klíčových kompetencí,* které poskytuje Montessori pedagogika více či méně poplatná přístupu vedení konkrétní školy či konkrétních kmenových učitelů. Pokusíme se vysledovat, do jaké míry je rozvoj klíčových kompetencí učitelé vědomě plánován a realizován, a do jaké míry se děje spontánně a neplánovaně. Zároveň uvidíme, jak k jednotlivým kompetencím přistupují dvě různé školy ve dvou městech stejného regionu. Na tomto konkrétním vzorku nazřeme, které metody jsou favorizovány, a které naopak upozaděovány, a jakým způsobem by měl rozvoj konkrétních klíčových kompetencí podle představ pedagogů probíhat. Dotážeme se na opodstatnění těchto skutečností, abychom se závěrem pokusili sumarizovat naše poznatky o Montessori pedagogice v praxi s patřičným důrazem na metodiku rozvoje vybraných klíčových kompetencí.

### 3.2.3 Formulace výzkumných otázek

Níže uvádíme otázky, kolem nichž jsme soustřeďovali ohnisko našeho zájmu. V rámci otevřených rozhovorů a pozorování jsme se snažili získat odpovědi především na dvě hlavní a několik vedlejších následujících otázek:

1. Jakými **konkrétními** metodami jsou v reálném prostředí dvou zvolených Montessori škol rozvíjeny vybrané klíčové kompetence u **konkrétní** věkové kategorie žáků prvního trojročí?
  - A, Jaké metody učitelé volí nejčastěji a proč?
  - B, Jakým metodám se učitelé vyhýbají a proč?
  - C, Jaké metody platí za doplňkové?
  - D, Jakými způsoby je v tomto rámci zacházeno s žáky vyznačujícími se velmi specifickými učebními charakteristikami?
  
2. Jak je sledována **kvalita rozvoje** vybraných klíčových kompetencí?
  - A, Jak je reflektována kvalita rozvoje vybraných klíčových kompetencí ve vztahu k reálnému životu?
  - B, Jakým způsobem je žákům poskytována zpětná vazba týkající se rozvíjených klíčových kompetencí?
  - C, Do jaké míry je sledována kvalita rozvoje vybraných klíčových kompetencí mimo půdu školy?

### 3.3 Popis zvoleného výzkumného designu a způsobů sběru dat

Vzhledem k povaze této diplomové práce, tedy s ohledem na charakter výzkumného problému a cíl výzkumu, jsme se rozhodli zvolit výzkumný design **kvalitativního charakteru**. Preferujeme zejména pružnost tohoto druhu výzkumu, která nám umožňuje přizpůsobovat se situacím potřebnou modifikací otázek a jejich doplňováním v průběhu výzkumu či během sběru a analýzy dat<sup>45</sup>. Naším úkolem bude vyhledat a analyzovat jakékoliv informace, které přispějí k osvětlení výzkumné otázky, v našem případě ke způsobům rozvoje klíčových kompetencí v rámci metod Montessori pedagogiky. Jakožto výzkumníci kvalitativního charakteru chceme v průběhu práce hledat skryté významy a neodhalené souvislosti, chceme postupně konstituovat výsledný interpretovaný obraz jako odpověď na naši otázku, kterou podáme v závěru bádání.

Abychom byli schopni proniknout do zkoumané alternativní pedagogické subkultury, a to pouze ve vzorku dvou škol, a abychom byli schopni pregnantní formulace explicitních i implicitních pravidel zkoumaných skupin, zvolili jsme výzkum pomocí **případové studie**, která nám umožňuje podrobný popis tohoto malého vzorku. Případovou studii zajímá charakteristika našich dvou zvolených případů k porovnání, jejich detailní popis v celkové složitosti. Jedná se o případovou studii zkoumající organizace a instituce, kterou Stake<sup>46</sup> dále charakterizuje jako studii zaměřenou na instrumentální případy, kdy „*cílem instrumentální případové studie je porozumět externím teoretickým otázkám*” - žádoucí je tedy učinit takové závěry, které budou přesahovat zkoumaný případ a usouvztažňovat zjištěné výsledky s doposud dostupnými poznatky. Jinak řečeno bychom rádi na základě výzkumu v těchto dvou školách hlouběji porozuměli širším zákonitostem naší vytyčené problematiky, jmenovitě metodám, skrze které jsou v praxi rozvíjeny klíčové kompetence pracovní,

---

<sup>45</sup> Jan Hendl. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 46.

<sup>46</sup> Ibid, s. 105.

učební a komunikativní, a odpověděli na výzkumné otázky. Tato problematika budiž naší externí teoretickou otázkou, na kterou se budeme snažit nalézt odpovědi z terénu. Teoretické přínosy potvrzuje i pojetí v publikaci Švaříčka a Šedové: „Na počátku 20. století začala být případová studie užívána také jako výzkumná strategie přinášející užitek nejenom pro výzkumné ‚objekty‘ (pacienti, studenti, organizace), ale i pro teorii jednotlivých disciplín. [...] Specifické postupy a metody užívané při studiu případů v těchto oborech se postupně staly základem také pro pedagogická šetření.“<sup>47</sup> Pokud budeme pokračovat v charakteristice naší případové studie i nadále, pak se podle Yina ztotožňuje s přízviskem deskriptivní, protože „*má dodat kompletní popis jevu*“ a mimoto podává zprávy narativního ladění<sup>48</sup>. Protože zkoumáme dva případy, jedná se také o studii vícečetnou, dobře se hodící ke komparativnímu výzkumu právě dvou škol a v nich studovaných kolektivech.

Jednou z dalších vlastností naší práce bude snaha nalézt **typické případy**, tedy takové, které nám umožní analyzovat tradiční průběh výuky, běžné podmínky a obvyklé okolnosti, které v těchto dvou školách nastávají. Takto nastavené bádání máme v úmyslu provádět zejména proto, abychom mohli efektivně analyzovat reprezentativní případy procesů odehrávajících se na půdě školy. Chceme postihnout stěžejní způsoby, jimiž jsou klíčové kompetence rozvíjeny, což by se nám jen těžce dařilo, kdybychom se dopodrobna zabývali jejich výjimkami.

Při **sběru dat** ze zřetele samozřejmě neztrácíme **validitu** výzkumu, kterou zajišťujeme tzv. **triangluací**, kdy vycházíme z různých zdrojů informací a kombinujeme různé dále uvedené metody práce, také používáme komunikativní validizaci výsledků neboli členské ověřování<sup>49</sup>, kdy předběžnou verzi naší studie předložíme k vyjádření účastníkům studie, přičemž v terénu pobýváme, jak nejdéle je možné. Jako další techniku zajištění důvěrnosti práce používáme audit kolegů, přesněji řečeno názory zkušených expertů – v našem případě zohledňujeme názory vedoucí práce a dalších specialistů, s nimiž naše náměty konzultujeme. V patrnosti také vedeme **deník výzkumníka**, v němž je chronologicky zaznamenáván průběh náslechové činnosti. Prostřednictvím **metody systematického porovnávání** se pokusíme názorně utřídit nabitě poznatky tak, aby zároveň byly rozpoznány a pojmenovány deviantní případy, kterými se (s ohledem na předchozí odstavec) nebudeme hlouběji zabírat. Nezříkáme se samozřejmě ani přímé citace výroků účastníků. Ztotožňujeme se s tvrzením Kirka a Millera, kteří definují **reliabilitu** výzkumu následovně: „*Reliabilita je úroveň, do které je závěr nezávislý na nahodilých podmínkách při zkoumání.*...“<sup>50</sup> Ovšem jak je dále uváděno, reliabilita v kvalitativních výzkumech dosahuje poměrně nízké úrovně právě s ohledem na četné užití nestandardizovaných metod práce. Jako jednu z technik ke zvýšení reliability používáme **formu konzistentních otázek**, které jsme pokládali všem

<sup>47</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. s. 97.

<sup>48</sup> ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0, s. 102.

<sup>49</sup> Ibid., s. 33.

<sup>50</sup> Ibid., s. 40.



respondentům ve shodné podobě, a které cílí na porozumění žité reality dotazovaného. Původní stanovená struktura dílčích otázek nám v terénu posloužila spíše jako výchozí bod a inspirace, na niž navazovala hustá síť dalších podotázek a spontánních zpovědí. Některé jsme zaznamenávali písemně, postupovali jsme tedy metodou tužka a papír, ovšem pro pořízení audiozáznamu rozhovorů jsme také používali mobilní telefon. Souhrnně řečeno tedy jako metody sběru dat naší práce slouží **rozhovory s respondenty** formou nestandardizovaného dotazování účastníka výzkumu prostřednictvím polouzavřených otázek<sup>51</sup> (jejich schéma jsme si předem připravili, přesto jsme se jej v průběhu rozhovoru drželi jen rámcově) a dále záznam průběhu **hospitační činnosti**, v jejímž rámci jsme se snažili vyhledávat a být účastní zejména situací typických pro školní Montessori prostředí (vzhledem k naší znalosti jeho typických rysů nebylo pro nás vyhledávání těchto situací nikterak obtížné). Získaná data z rozhovorů a pozorování jsme ve třetí fázi porovnávali s oficiálně uváděnými informacemi ve **školních úředních a jiných suplementárních materiálech**, jejichž obsahovou analýzu jsme následně prováděli.

Co se týče **analýzy a interpretování dat**, pokusíme se o vytvoření pokud možno co nejtransparentnějších **kategorií** sestávajících z nasbíraných opakujících se kódů. Do těchto kategorií zařadíme **typické příklady a procesy**, jichž jsme byli svědky (takové, které literatura označuje jako typické pro Montessori pedagogiku). Pozornost zaměříme tedy na předem definovaná kritéria obsažená ve výzkumných otázkách, a ta budeme úzce sledovat. Zjištěné vzájemnosti nám poslouží jako platforma pro důkladný popis toho, co jsme v praxi viděli, a pomohou v potvrzení či zpochybnění teorie rozvíjení klíčových kompetencí prostřednictvím Montessori metodiky.

Jak jsme již nastínili v subkapitole reflektující naši vlastní subjektivitu, v Montessori prostředí se pohybujeme více než pět let, z čehož se v jedné z institucí pohybujeme poslední tři roky přímo v učitelské roli. Doufáme proto, že tato dlouhodobá možnost pobytu ve zkoumaném prostředí se pozitivně projeví i na způsobu analýzy dat této práce. Jak naznačuje výše zmíněná odborná publikace<sup>52</sup>, měla by **dlouhodobá spolupráce** s prostředím, z něhož případy pocházejí, jednoznačně pozitivně ovlivnit výsledky studie. Výzkum provádíme s výhledem na pozdější **přenositelnost** jeho výsledků na další školy tohoto zaměření v souvislosti s Montessori pedagogikou a rozvojem klíčových kompetencí<sup>53</sup>. Jedním z našich cílů je totiž zjistit, do jaké míry sledované Montessori školy vědomě zacházejí s konstruktem klíčových kompetencí a jaké metody pro to volí (jsou-li metody vůbec vybírány s ohledem na klíčové kompetence) – doufáme, že naše závěry by mohly napomoci i dalším Montessori institucím. Vidina přenositelnosti i na školy jiného alternativního zaměření, na školy inovativní či na školy naopak tradičnějšího naladění, je samozřejmě atraktivní, nicméně výsledování principů univerzálně platných i pro školy jiného ražení

<sup>51</sup> Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada Publishing, s. 77.

<sup>52</sup> ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEDOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6, s. 98.

<sup>53</sup> Ibid., s. 36.

se nám nyní jeví jako cosi nepostihnutelného. Přesto si ponecháváme alespoň mizivou naději na to, že by náš výzkum mohl přispět v pohledu na metodiku podporující rozvoj klíčových kompetencí napříč různorodými školskými institucemi. Každopádně zodpovíme, za jakých okolností mohou být naše závěry uplatnitelné i mimo půdu sledovaných škol.

Ve výzkumné závěrečné zprávě bychom rádi představili výzkumný problém a postup naší práce tak, aby byla případová studie náležitě kontextově zarámovaná a shrnutá. Přesto budeme zachovávat maximální míru důvěrnosti a anonymity naší práce, nebudeme proto zveřejňovat žádná data, která by mohla identifikovat účastníky našeho bádání. Jak již bylo řečeno, klademe si také za cíl objasnění souvislostí s počátečním teoretickým konceptem a podání náležitých výstupů. Neopomeňme také definování **limitů výzkumu** – upřesníme zkoumané jevy a vyloučíme jevy, které případová studie neposuzovala, k čemuž podáme zdůvodnění. Budeme usilovat o vytvoření celistvého pohledu na zkoumané první trojročí dvou škol v kontextu našich výzkumných cílů, abychom na konci naší studie mohli tyto dva porovnávané případy vřadit do širšího kontextu daných škol, a následně abychom své poznatky rozšířili na Montessori pedagogiku obecně, neboť pochopení praxe těchto dvou případů nám může významně pomoci poodhalit a interpretovat fungování rozvoje klíčových kompetencí v rámci vyučovacích metod v celém Montessori systému.

## 4 VÝBĚR VÝZKUMNÉHO VZORKU

Jak již bylo naznačeno, k účelům této případové studie byly vybrány dvě základní Montessori školy Středočeského kraje. Kritériem pro jejich zvolení byl plnohodnotný Montessori program, podle kterého se školy orientují, nikoliv pouze jakési „prvky“ Montessori, jak je v současnosti k vidění v mnoha institucích. Dalším motivem k tomuto výběru byly nejen organizační a logistické výhody jako např. dostupnost škol pro co nejrozsáhlejší realizaci hospitační činnosti, ale také podobné životní podmínky obyvatel těchto dvou měst, které mají také geograficky mnoho společného – mohou se tedy promítat do mentality žáků a jejich reakcí v průběhu školního vyučování, totéž platí pro učitele. Obě města jsou podobnou měrou ovlivňována svou polohou blízko hlavnímu městu Praze, a s ní spjatým životním stylem či např. socio-ekonomickým prostředím, v němž se žáci pohybují – zajímavé jistě bude i vypíchnutí faktu, že obě školy vybírají od svých žáků měsíční příspěvky prostřednictvím Občanského sdružení rodičů (v případě školy A) či klasické školné (v případě soukromé školy B), které je o poznání vyšší nežli školní příspěvky. Pro obě města je společný zájem o Montessori pedagogiku a prostředí tento přístup podporující, což ostře kontrastuje se zbytkem kraje. Neboť porovnání státní a soukromé sféry těchto institucí základního vzdělávání by mohlo přinést zajímavá zjištění, byla pro účely této diplomové práce zvolena *státní* ZŠ Montessori (budiž nadále označována jako škola A) a *soukromá* ZŠ Montessori (dále jen B). Mezi aktéry jednotlivých škol v minulosti docházelo k vzájemnému pedagogickému spolupůsobení a spolupráci, dá se tedy říci, že i v okamžik provádění případové studie se mohlo školní prostředí i pracovní postupy pedagogů obou institucí ovlivňovat či vzájemně inspirovat.

### 4.1 Pasportizace státní ZŠ Montessori (A)

Po obecném úvodu si nyní dovolíme představit státní ZŠ Montessori, školu označovanou písmenem A. Tato alternativní základní škola s kapacitou 250 žáků, jejímž zřizovatelem je magistrát daného města, funguje jako odloučené pracoviště tradičně orientované školy, která se rozhodla pro založení své alternativní „odnože“. Svoji činnost zahájila v září 2001. Škola spolupracuje s Montessori školkou, čímž dětem zajišťuje ucelený program s logickou návazností předškolního a školního vzdělávání. Jak dále objasňují webové stránky školy (které však z důvodu zachování anonymity nebudeme uvádět): „*Pracujeme podle dokumentu Montessori - Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. Motivační název školy je: Učením skládáme obraz světa.*“

Tato ZŠ Montessori patří mezi renomované školy tohoto typu. Podle slov vedoucí učitelky škola zaznamenává velký příliv zájemců o studium, z nichž bohužel nemohou být z kapacitních důvodů přijati všichni. Za cíl si škola klade „*vychovat zdravé, sebevědomé a samostatné děti, které vidí svět v souvislostech a umí spolupracovat a řešit problémy.*“<sup>54</sup> Škola zdůrazňuje respekt k individualitě dětí a

---

<sup>54</sup> Jak opět uvádí webové stránky školy, na které jsme připraveni poskytnout odkaz individuální cestou.

principům Montessori pedagogiky jakožto hlavní jmenovatele svého směřování. V souladu s obecně platnými principy Montessori dbá tato škola na připravené prostředí, věkově smíšené třídy žáků a Montessori pomůcky – tedy na typické prvky montessoriovské pedagogiky. Dále také vzdvihuje rodičovskou podporu a pomoc, díky nimž prosperují nejen vztahy učitelů, žáků a rodičů, ale také sdílené školní prostory. Dle reprezentačních materiálů je škola úzce navázána na rodiny žáků, dbá na soulad rodinné i školní výchovy. Za svého partnera škola považuje Občanské sdružení rodičů, které finančně podporuje výuku dětí – rodiče kromě velkých prázdnin přispívají měsíčně 700,- Kč na chod školy. Škola A nabízí vzdělávání žákům na prvním i druhém stupni - škola má v provozu všech devět tříd, které jsou ovšem organizovány jiným způsobem než je běžné na školách tradičního typu. Učební skupiny se totiž nedělí striktně např. na první třídu čítající 30 žáků v jedné učebně. V Montessori fungují tzv. **trojročí**. V praxi to znamená, že první až třetí třída o celkovém počtu cca 30 dětí stabilně pracuje jakožto jedna skupina ve společné učebně, a to s jednou kmenovou učitelkou a jednou asistentkou pedagoga. Analogicky k tomuto **tzv. prvnímu trojročí** pak hovoříme o **tzv. druhém trojročí**, které zahrnuje čtvrtou až šestou třídu. Jako nejstarší působí na škole **tzv. třetí trojročí**, kam spadají žáci sedmé až deváté třídy společně. Grafické znázornění nabízí tabulka níže.

| TROJROČÍ | TROJROČÍ | TROJROČÍ |
|----------|----------|----------|
| třída    | třída    | 7. třída |
| třída    | třída    | 8. třída |
| třída    | třída    | 9. třída |

Každé trojročí se skládá z přibližného počtu 30 žáků, kde se v ideálním případě vyskytuje vždy něco kolem 10 žáků od každého ročníku. Toto členění je praktikováno v souladu s Montessori principem věkově smíšených skupin, kde se mladší děti mohou učit nápodobou od starších, starší mohou rozvíjet např. své sociální citění skrze pomoc mladším dětem apod. Další rozbory fungování trojročí však již spadají mimo rámec této práce, ovšem z důvodů, které ozřejmíme za okamžik, bylo nezbytné vysvětlit termín „trojročí“, s nímž budeme nadále hojně pracovat. Škola A od školního roku 2013/14 provozuje všechna tři trojročí, pokrývá tedy třídy od první do deváté. V předchozích letech škola nechávala mladší žáky prvního trojročí „dorůst“ do vyšších trojročí, tedy druhého a později třetího trojročí, které od raných počátků školy k dispozici nebyly. Cílem školy však bylo, aby její žáci prošli systémem Montessori postupně od prvního trojročí, nikoliv aby přestupovali z jiných škol rovnou do druhého či třetího trojročí – takovýmto žákům by pak mohla chybět návaznost Montessori systému. Tento fakt bude zajímavý zejména později v okrajovém srovnání se školou B. Nyní k tomuto bodu jen tolik, že **budeme zkoumat výhradně první trojročí školy A**, která v době naší hospitační činnosti čítala 3 první trojročí. Jinak řečeno – v terénu jsme prováděli náslehy ve třech učebnách, přičemž v každé z nich sídlilo jedno z prvních

trojročí. Věková kategorie dětí se tedy pohybuje v rozmezí cca 5 – 10 let a do učební skupiny zahrnuje děti z první, druhé i třetí třídy. Co se týká učitelského sboru, pak na škole působí kvalifikovaný pedagogický tým, který ve většině případů prošel dlouhodobým, a také nákladným výcvikem pedagogiky Montessori či v případě specializovaných učitelů krátkodobějšími kurzy se specifickým zaměřením. V období provádění této práce sbor čítá 10 třídních učitelů, z nichž tři působí v prvních trojročích, čtyři zaštiťují druhá trojročí a tři udržují v chodu několik třetích trojročí. V čele pedagogů stojí vedoucí učitelka pro odloučené pracoviště, která současně pracuje jako třídní učitelka. Hlavní pedagogické obsazení je doplněno o osm asistentů pedagoga, tři družinářky a pět učitelů jazykově, přírodovědně či hudebně specializovaných. Celkem zde působí dvacet šest pracovníků.

Jedná se tedy o školu s velkou kapacitou žáků, o školu zkušenou a s ohledem na množství zájemců o zdejší školní výuku také školu věhlasnou. Tato škola, fungující jakožto odloučené pracoviště školy tradičního typu, zastupuje státní sektor školství.

## **4.2 Pasportizace soukromé ZŠ Montessori B**

Tato soukromá ZŠ Montessori, které jsme přidělili písmeno B, funguje od školního roku 2016/17 a ve svém městě je první institucí tohoto typu. Stejně jako na škole A i zde můžeme hovořit o návaznosti předškolního a školního vzdělávání, neboť přímo vedle ZŠ sídlí MŠ s kapacitou 20 dětí, z nichž každým rokem zhruba třetina odchází do ZŠ Montessori a obsazuje tak uvolněná místa v prvním trojročí po žácích, kteří již postoupili do trojročí druhého. Samotná škola má kapacitu čítající 90 žáků, ovšem do budoucna není vyloučeno, že škola vymění stávající prostory za větší, a kapacitu tak ještě zvětší. V současné době se škola skládá z kompletního prvního trojročí a formujícího se druhého a třetího trojročí – co se těchto týká, zaujímá oproti první Montessori škole škola B odlišný postoj. Níže proto stručně vyložíme odlišnosti jejich pojetí.

Vzhledem k tomu, že škola B začínala prvním rokem jako soukromá škola bez státem garantovaného finančního pokrytí základního chodu, bylo jejím počátečním cílem také efektivně a rychle naplnit kapacitu školy alespoň z poloviny. Nutno také podotknout, že MŠ byla otevřena současně s touto školou, z čehož vyplývá prostý fakt – do školy nemohly nastupovat děti, které by přicházely na systém Montessori připravené již ze školky. První žáci ZŠ Montessori tedy přicházeli jakožto nejmladší děti z tradičních školek, z běžných škol pak byly dále přijímány děti starší, které obsazovaly první i druhé trojročí. Během prvních tří let existence školy fungovala jen první dvě trojročí. Ve školním roce 2019/2020 bylo nově otevřeno třetí trojročí, kde se ke studiu soustřeďují nejstarší žáci školy. Jak je vidno, děti zde také do určité míry „dorůstaly“ do vyšších trojročí, ovšem počáteční fáze byla oproti té kladenské poněkud akcelerována. V souvislosti s filozofií školy zde nalzáme mnoho společných prvků se ZŠ B. Ve školních reprezentačních materiálech se dočítáme:

„*Jme skupina lidí s vizí, kterým záleží na vzdělání našich dětí i společnosti jako celku.*“<sup>55</sup> Tato škola klade rovněž velký důraz na společné učení, vzájemný respekt, samostatnost, zodpovědnost a sebeorganizaci plně v souladu s Montessori systémem tak, jak jej definovala jeho zakladatelka, italská lékařka Maria Montessori. V tomto ohledu se domníváme, že mezi dvěma dotyčnými školami z teoretického hlediska nenalezneme mnoho odlišností – obě totiž vycházejí ze stejných podkladových materiálů, své pedagogy proškolují prostřednictvím týchž institucí, někteří současní pedagogové školy B dokonce dříve působili na Montessori škole A. Obě školy kladou velký důraz na spolupráci s rodinou žáka, a to zejména co se týká procesu učení a výchovných témat. Zatímco státní škola A využívá spíše symbolických rodičovských příspěvků, na soukromé škole B rodiče měsíčně zaplatí toho času 3200,- Kč. Z těchto finančních prostředků však škola žákům hradí téměř veškeré učební výlohy včetně učebnic a učebních pomůcek, které do tzv. připraveného prostředí neodmyslitelně patří. Stran učitelského sboru lze říci, že celkem čítá dvanáct stálých pracovníků. Jako kmenové učitelky zde působí čtyři pedagožky doplněné o pět asistentek pedagoga a dvě stále jazykově zaměřené učitelky. Do školy dále dochází externí specialisté na odborné předměty jako je fyzika, historie, biologie či hudební výchova. Celý pedagogický sbor je veden paní ředitelkou s paní zástupkyní, druhá jmenovaná však také zastává funkci kmenové (tzn. třídní) učitelky prvního trojročí. Kapacita školy B je každopádně menší nežli v předchozím případě, jedná se o školu mladou, která je však vedena zkušenými pedagogy, a která s každým dalším rokem buduje své dobré jméno jakožto jediná soukromá školní instituce alternativního typu ve městě.

Závěrem pasportizace obou zmíněných škol znovu uvedeme, že aby naše bádání odpovídalo kritériím souměřitelnosti, **budeme na obou školách soustavně pozorovat výhradně první trojročí**. O druhém a třetím trojročí, které se na půdě školy B teprve utváří, ale ve škole A již funguje v plném rozsahu, budeme informovat pouze okrajově k dotvoření celkového obrazu Montessori pedagogiky ve zralé, zcela rozvinuté podobě.

---

<sup>55</sup> Z důvodu anonymity opět neuvádíme přímý odkaz na stránky školy, kde je citace k nalezení.

## 5 ANALÝZA DAT

První fáze výzkumu je zasvěcena zachycení hospitační činnosti na škole A a B. Jak jsme popsali výše, sledována byla první trojročí těchto škol. Za přínosné považujeme vypíchnout zejména ty aspekty přístupů k výuce, s nimiž se v tradičním školství setkáváme jen zřídka nebo vůbec – jinak řečeno, naše pozornost je soustředěna především na prvky typické pro Montessori vzdělávání, které by bylo možno dále analyzovat z hlediska vybraných klíčových kompetencí a metod využívaných k jejich rozvoji.

### 5.1 Průběh hospitační činnosti na státní ZŠ A

V následujícím úseku se budeme věnovat popisu průběhu hospitační činnosti na ZŠ A, a to sice prostřednictvím přepisu terénních poznámek z náslechu, rozhovorů s vybranými pedagogy a analýzy úředních dokumentů i suplementárních materiálů, které nám byly školou poskytnuty.

#### 5.1.1 Přepis terénních poznámek z pozorování

Na škole A jsme měli možnost pozorovat hned tři paralelně existující první trojročí, neboť se jedná o školu poměrně rozsáhlou. V praxi to znamená, že jsme fyzicky pobývali ve třech třídách o zhruba 30 dětech. V každé z tříd působila jedna pedagožka a jedna asistentka pedagoga. Hospitační činnost byla rozložena do několika dní v časové dotaci 30 hodin. Do školy jsme vstupovali v momentu, kdy se všechna první trojročí výrazněji zaměřovala na procvičování, opakování a ověřování dosud nabytých znalostí. Pozorovací záznamy jsme zanašeli do **terénního deníku metodou tužka a papír**, v určitých případech jsme použili hlasový záznam na mobilním telefonu - **kategorie** vznikaly v průběhu zaznamenávání poznámek. Tyto kategorie jsme si následně jen dovolili seřadit adekvátně k tektonice tohoto textu. Analýzu získaných dat jsme prováděli souběžně s jejich získáváním anebo bezprostředně po něm. Kódy přenesené z našeho terénního deníku zaznamenáváme podtrženě, pakliže zaznamenáme konkrétní **metodu**, označíme ji tučně, pokud užitíme *citace či názvy*, sáhne po kurzívě a vyvstane-li potřeba zdůraznit mimořádnou **kategorii či přímo kompetence** v rámci textu, učiníme tak pomocí tučného podtrženého fontu. Na následujících řádcích budou shrnuty nejdůležitější momenty našeho pozorování metod a způsobů, které by se daly považovat za vztažené ke klíčovým kompetencím – zda však byly voleny záměrně či nevědomě, do jaké míry byly promyšleny a plánovány, případně jak byly vyhodnocovány, zjistíme až prostřednictvím rozhovorů s učitelkami, které jsme uskutečňovali vždy v návaznosti na vysledované školní situace. Naše teze podpoříme následnou analýzou úředních dokumentů.

## Setkávání na elipse<sup>56</sup>

Předně definujeme slovo „*elipsa*“ a způsob jejího chápání v Montessori prostředí. Společnost Montessori ČR uvádí, že: „*Elipsa je rovnoúhelné cvičení vedoucí ke rozvoji vědomého pohybu, ke soustředění a rozvoji vůle. V každé montessoriovské třídě pro předškolní věk najdete nějakou linii na tříbení pohybu a rovnoúhelné. Zpravidla je ve tvaru elipsy. Je vyznačená na zemi v dostatečné velikosti. Platí, že čím užší čára, tím těžší, náročnější chůže po ní.*“<sup>57</sup> My zde ovšem nebudeme hovořit o pohybu na elipse, nýbrž o shromáždění žáků na této linii s určitým cílem – viz dále.

Ráno po příchodu do školy je dětem ve všech trojročích umožněno setkání v rámci ranního kruhu nebo výstižněji v rámci ranní elipsy – blíží-li se počet dětí ke třiceti, pak je elipsa, tedy ovál, prostorově efektivnější než kruh. K takovému setkání je vyhrazen přesný čas začátku v 8:30 a signalizuje ho jemné rozeznění tibetské mísy nebo rozeznění zvonku, a to sice paní učitelkou či některým z žáků, který je tímto pověřen. **Ranní elipsa** je neodmyslitelnou součástí každého dne – ani jedenkrát za celou dobu naší hospitační činnosti jsme nezaznamenali její vynechání. Každé ráno je tedy vytvářen společný prostor, v němž je možné otevřeně komunikovat o záležitostech učebních i osobních. Byli jsme svědky shrnutí víkendových zážitků dětí, drobných událostí z osobních životů žáků i záležitostí týkajících se učebních obtíží a nepochopení dané látky nebo naopak objevených zjištění v rámci hlubšího samostudia, o která se děti chtěly podělit s ostatními kamarády. Jak jsme tedy nastínili, pedagog zde vystupuje v roli „strážce“ dohlížejícího na dodržování základních komunikačních pravidel, někdy také více jako moderátor, pakliže se jedná o předávání slova při ranní diskuzi (v níž se někdy prostě sdílení na elipse vyvine), jejíž pravidla se žáci teprve začínají učit uplatňovat, jindy jako mediátor v případě žakovských pŕetek a konfliktů. Jak se tedy bude pedagog chovat a jakou roli bude zastávat, záleží především na aktuální situaci při ranním kruhu, na okolnostech komunikačních situací a naladění žáků. Takovéto situace jsme obecně zažívali při sledování průběhu ranní elipsy ve třech prvních trojročí, které pro lepší názornost označíme symboly **Y**, **U** a **Q** – symboly odpovídající jednotlivým trojročím budeme dále používat i pro paní učitelky k nim náležejícím. Především po víkendu jsme zaznamenali tendence k rozsáhlejšímu sdílení zážitků, zatímco na konci týdne se nám zdál kolektiv žáků již sjednocený a bez výraznější potřeby probírat osobní záležitosti – pokud, týkala se takováto sdílení spíše učebních záležitostí.

V rámci běžného vyučovacího dne nastávaly i situace, kdy se žáci scházeli na elipse za konkrétním účelem – takováto elipsa může být vytvořena kdykoliv během dne dle aktuálních potřeb a je koordinována pedagogem. Pro názornost jsme ji v naší práci opatřili názvem „**průběžná**“ **elipsa**. Jak se tróufáme domnívat, průběžná elipsa je žádoucí zejména tehdy, je-li zapotřebí do vyučování výjimečně zařadit buďto blok transmisivního výkladu učiva, anebo naopak

<sup>56</sup> Příloha č.1 - Ukázka z terénních poznámek na ZŠ A (2 listy)

<sup>57</sup> <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek/159-e/468-elipsa>



je-li žádoucí organizační vsuvka či společná diskuze. V takovémto případě je díky elipse uplatňována **diskuzní metoda**, při níž si žáci v našem případě vzájemně vyměňovali postřehy a názory k danému tématu, osobní zkušenosti a emočně zabarvené prožitky, a dále také argumentovali ve prospěch svých názorů. Takovouto elipsu jsme viděli hned několikrát – první (Y) se týkala výkladu o rostlinách a její charakter byl spíše frontální, zatímco další elipsy zaštit'ovaly individuální **prezentace** matematického **projektu** a navazující **diskuze** (trojročí U) či **diskuzi** nad otázkou plánování práce ve skupinách (trojročí Q). V obou zmíněných případech byli žáci prostřednictvím elipsy dovedeni k formulaci svých stanovisek, jejich obhajobě před kolektivem a následné diskuzi nad nimi. K probírané látce či problematice tak žáci nejdříve zaujali svůj postoj a našli si vlastní ohnisko zájmu, kam napřeli své síly a individuálně vypracovali projekt (U). Ten bylo nutné prezentovat, což znamená zapojení rétorických dovedností. Následně se k prezentaci měli možnost vyjádřit i ostatní spolužáci, prezentující tedy registroval pluralitu názorů, jejíž uvědomování a respektování je nezpochybnitelnou součástí **diskuzní metody** a nosným pilířem Montessori pedagogiky, jak ovšem bylo vysvětleno v teoretické části práce. V rámci jiného vyučovacího dne a dalšího ze třech trojročí (Q), který se nesl ve znamení českého jazyka, byla průběžná elipsa zase využita k reflexi proběhlé skupinové práce s důrazem na její plánování. Na elipse bylo jednotlivými skupinami shrnuto, jak postupovaly, jaké byly klady a zápory tohoto postupu a co by bylo příště vhodné změnit. Skupiny se vzájemně oceňují mezi sebou a vyměňují si tipy na různé výhodné strategie. Učitelka do průběhu elipsy zasahuje jen minimálně. Tento typ elipsy tedy podle našeho názoru intenzivně rozvíjí právě **kompetenci komunikativní**, neboť jejím primárním účelem je diskutovat včetně všeho, co k diskuzi náleží v souladu s teoretickou definicí v úvodu naší práce.

Tak jako každý den pravidelně začíná ranní elipsou, tak také bývá elipsou ukončen. Takováto **polední elipsa** slouží především ke shrnutí uplynulého vyučování, k organizaci učiva, k rekapitulaci úkolů, stojí tedy více ve funkci organizační nežli komunikační. I zde však mají žáci možnost dořešit určité své záležitosti, pokud by pro ně byly bezodkladné. Primární význam této elipsy je však především shrnující a organizační, nejlépe by měl takovýto druh elipsy snad k rozvoji **kompetence učební** či okrajově **pracovní**, jelikož vede k organizaci a plánování práce či povinností a poskytuje prostor k upevnění zodpovědného přístupu k úkolům.

Úhrnem řečeno jsme se setkali s ranní, průběžnou a polední elipsou, které nelze vzájemně zaměňovat – každá stojí v jiné části dne a je také ve službách jiné funkce. Zatímco ranní a polední elipsa byly v rámci našeho pozorování vždy pevnou součástí dne, průběžná elipsa byla zařazována jen za určitých okolností a s konkrétním cílem. O všech těchto typech elipsy však můžeme celkově říci, že žákům poskytují prostor pro komunikaci, dokonce si tróufáme tvrdit, že jejich hlavním cílem i přínosem je sdělovat, diskutovat, otevřeně reflektovat či naslouchat. Do jaké míry se toto ze strany pedagoga děje vědomě a řízeně, budeme nadále zjišť'ovat a analyzovat.

## Klíčové lekce

Následující popis a rozbor si dovolíme věnovat úseku týkajícího se typům lekcí, kterých jsme byli svědky, a které nám poslouží jako jeden z výchozích materiálů pro rozbor sledované tematiky – byly to lekce společné a lekce individuální. Oběma těmto subkategoriím lze nadřadit pojem **tzv. klíčových lekcí**. Ty jsou přední Montessori společní definovány takto: „*Klíčové lekce jsou dalším nástrojem v systému Kosmické výchovy a navazují na Velké příběhy. Oproti příběhům jsou to specifické a krátké prezentace, popř. malé příběhy (příběh o fotosyntéze), které dávají klíč k poznání nových věcí (potřeby rostlin, stavba listu, funkce kořene). Každá klíčová lekce v sobě nese izolaci jedné vlastnosti. Velké příběhy propojují a poukazují na provázanosti, klíčové lekce objasňují detaily.*“<sup>58</sup>

Klíčové lekce jsou tedy charakteristické svým konkrétním zaměřením na probíranou látku a návazností na kosmickou výchovu – to, co bylo v rámci tzv. Velkých příběhů naznačeno jakožto fungující celek, je v klíčových lekcích rozebíráno podrobněji. Přestože se někdy lze setkat s názory týkajícími se absence frontálně-transmisivní výuky v Montessori systému, tuto tradovanou „absolutní“ pravdu si dále dovolíme problematizovat právě na příkladu klíčových lekcí – ty mohou být uskutečňované jak na individuální, tak společné bázi. Montessori pedagogika na frontální výuce zcela jistě založena není, ovšem v praxi se jí nezříká a v souladu s obsahem učiva akceptuje možnost využití i tohoto způsobu předávání vědomostí – tedy alespoň na vybraných školách, jak uvidíme dále. Sama Maria Montessori společné lekce nikterak neodmítá, když píše: „[...] *To neznamená, že bychom v Domech dětí neměli společné lekce. Jde spíše o to, že společné lekce nejsou jedinou, a dokonce ani převažující formou práce. Jsou používány jen při vysvětlování specifických problémů nebo aktivit.*“<sup>59</sup> Zaměřme se však především na to, zda jsou klíčové lekce, respektive v našem případě společné lekce využívány ku prospěchu rozvoje klíčových kompetencí a přejděme dále.

Jak jsme již dříve avizovali, budeme se nyní zabírat trojročním, jímž v době našeho náslechu rezonovala přírodopisná tematika. Po ranní elipse učitelka (Y) využívá koncentrace žáků k tomu, aby jim udělila krátkou společnou lekci na téma přírodovědy. Žáci z elipsy neodcházejí jako obvykle, ovšem zůstávají s očekáváním „výkladu“. Paní učitelka rozešle žákům po kruhu utlé sešitky (zřejmě určené jen pro souhrn této sledované oblasti učiva se záměrem je později vřadit do osobního žákovského portfolia), v nichž je nakopírován obrázek rostliny s názvy jejích částí k doplnění. Učitelka těží z předchozích lekcí v terénu a připomíná dětem poznatky z venkovní výuky, které vlastně pouze společně systematizují a třídí. Vrátime-li se nyní v čase, pak v první fázi poznávání byli žáci krátce motivačně seznámeni s tématem, jemuž se budou mít šanci v následujících hodinách věnovat (někdo si tedy splní jen nutné povinnosti v rámci společných lekcí, jiný půjde nad rámec základních poznatků a bude téma studovat dál prostřednictvím individuálních lekcí s učitelkou – v tomto prostředí je žákům umožněno postupovat dle osobních

<sup>58</sup> <https://www.montessoricr.cz/473-klivove-lekce>

<sup>59</sup> MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0, s. 117.

preferencí, schopností a zájmů a „sytit“ se tématem tak dlouho, dokud není uspokojena potřeba vědění = tzv. **metoda „musím – měl bych – můžu“**. Následně byli žáci vyvedeni z učebny do terénu, aby hledali a zkoumali vše, co by mohlo souviset s probíranou přírodovědnou lekcí – dělo se tak na základě **skupinové práce**. Ve chvíli, kdy se žáci navracejí zpět do třídy, jsou již plni nových zjištění z venkovního pobytu, ovšem v poněkud neucelené podobě. Nastává proto čas k systematizaci poznatků – samozřejmě ne vše se děje v jeden den najednou. Celý tento bod však popisujeme jen na základě rozhovoru s vůdčí paní učitelkou, která nám popsala, jakým způsobem přírodovědné okno otevírala. Zpět tedy z venkovního pobytu zpět do prostoru třídy spolu se žáky. Podle toho, jak si děti rozpomínají na jednotlivé názvy částí rostliny, je kolektiv společně vyplňuje – každý do svého sešitku. Potom paní učitelka na tabuli barevně vyznačuje názvy částí rostliny a společně s dětmi jim přiděluje funkce. Děti si je zaznamenávají v souladu s učitelčím postupem. Po tomto zhruba patnáctiminutovém výkladu následuje práce na přidělených přírodovědných úkolech, jejichž zadání mohou žáci nalézt na velké kartě se zadáním, která se nalézá uprostřed elipsy na kruhovém koberci – jedná se už o individuální práci každého žáka. Současně se zadáním zde leží i trs donesených čerstvých pampelišek včetně kořenů přesně jako je to na obrázku v sešitcích, a dále také doplňkové materiály jako je atlas rostlin a přírodopisné učebnice. Žáci rovněž využívají možnosti vzájemné konzultace jednak mezi sebou, ale také s paní učitelkou, která stejně jako v předchozí aktivitě monitoruje činnost žáků ve třídě a je jim v případě potřeby neustále k dispozici.

Co se týká časové organizace tohoto bloku kombinujícího **metodu výkladu** a **samostatné práce** žáků, je po výkladu vymezen na samostatnou práci celý první blok, tedy hodina a půl v časovém rozmezí 8:30 – 10:00, poté následuje svačina. Žáci si tímto způsobem musejí rozplánovat vlastní práci – zatímco někteří z nich jsou s prací na úkolech hotovi poměrně rychle a zbylý čas vyplňují prací na svých dlouhodobějších projektech, jiní využívají časovou dotaci v plně šíři. Po svačtinové pauze následuje další výkladová část zhruba stejné délky jako předchozí – jedná se o shrnutí další části tématu. Po jejím skončení mají děti definitivně dokončit úkoly ve svých sešitcích, odevzdat je paní učitelce a následně vymyslet a zadat si téma **projektu** souvisejícího s rostlinami. Tematický rozptyl si však žáci volí sami. Paní učitelka dává dětem čtrnáctidenní časovou lhůtu na vyhotovení projektu, na jejímž konci dojde k individuální, příp. skupinové **prezentaci** projektu před kolektivem spolužáků. Většina těch, kteří dokončili povinnou práci, začíná hledat téma svého projektu. Evidujeme však také žáky, kteří zvolili jinou práci - někdo volí práci týdne (tedy úkol, na jehož splnění mají žáci týden, a který se většinou týká matematiky či českého jazyka), jiný pracuje se smyslovými pomůckami nebo relaxuje ve čtenářském koutku (ostatně po dokončení povinné práce na to žáci mají nárok). Na rozdělaných aktivitách mohou žáci pracovat do konce druhého bloku. Opět platí, že žáci pracující pomalejším pracovním tempem využívají i celý druhý blok k dokončení povinné práce, zatímco žáci dynamičtějšího pracovního nasazení odevzdávají sešitky nedlouho po výkladu a začínají rozpracovávat projekt na probírané téma či se věnovat jiným aktivitám.

Paní učitelka přistupuje ke kontrole sešitků s odevzdáním prvních žáků. Chyby, jichž se žáci dopustili, podtrhává vlnovkou, a to sice obyčejnou tužkou, aby se žáci k chybě mohli vrátit, vyhledat správné řešení a opravit ji. Práce s chybou je tedy to, na co je zde kladen velký důraz – na chybu je žák pedagogem upozorněn, ovšem není mu jednoduše napovězeno správné řešení v rámci celkového úspěchu. Žák je takto motivován k další konzultaci s učebnicí, atlasem, internetem, spolužákem či pedagogem. Tento cyklus se opakuje, dokud nejsou všechny úkoly vyplněny bezchybně. To je samozřejmě časově i organizačně náročná záležitost jak pro učitele, tak pro žáky – zatímco starší žáci jsou již s tímto principem srozuměni, mladší žáci se teprve učí pracovat tímto způsobem. Tzv. **bloková výuka** (tzn. sloučení vždy čtyř vyučovacích hodin do dvou bloků dlouhých hodinu a půl a oddělených půl hodinovou přestávkou) a tematická provázanost Montessori výuky a systému celkově pravděpodobně také napomáhá koordinaci všech těchto skutečností. Co se týče ještě práce s chybou, pak učitelé často také volí systém kontrolní karty, která uvádí správné odpovědi a každý žák si správnost svých odpovědí kontroluje sám – otázkou zůstává, nakolik žáci poctivě hledají odpovědi a do jaké míry si ty správné prostě opiší do sešitu. Výše zvolený způsob, který jsme popsali u paní učitelky Y, je sice zdlouhavý, ale domníváme se, že se vyplatí, a to zejména u starších žáků.

Nyní bychom rádi připojili poznatek týkající se frontální výuky – pakliže zde byla využita, bylo to na základě předchozího aktivního průzkumu žáků v terénu, a tedy nutně na základě reálných smyslových poznatků, které jsou zejména u prvního trojročí ceněny jako naprostý základ. Tento postup směřoval k navození přirozené vnitřní motivace. Teprve posléze byli žáci povoláni zpět na elipsu, kde byla terénní zjištění zašitá výkladem a následným teoretickým cvičením. Za povšimnutí také stojí uplatněný princip úvodního začlenění praktické činnosti dle následujícího schématu:

|   |
|---|
| <b>1. smyslové poznání &gt; 2. vyvozená teorie &gt; 3. procvičování &gt; 4. opakování</b> |
|---|

Přístupme tedy ke shrnutí pozorovaného. Pokud budeme hodnotit pouze tu část, kterou jsme osobně zhlédli, pak tento blok celkově vycházel z pozorování v terénu, ze kterého vytěžil z našeho pohledu velké množství souvisejících poznatků zasazených do konkrétního kontextu. Žáci si rozvrhovali svou práci do jednotlivých bloků tak, aby splnili časové požadavky učitelky, a současně samostatně vyhledávali a doplňovali souvislosti, to celé s aktivním využíváním přiložených doplňkových materiálů a závěrečným vyhodnocením své práce. Zhodnotíme-li i blok, který této lekci přecházel, a budeme-li konkrétní ve vyjmenování využívaných výukových metod, jednalo se o **metodu skupinové výuky**, která měla mj. za cíl navodit kooperativní atmosféru, z níž měla těžit celá skupina. Následně paní učitelka zvolila **metodu samostatné práce**, když žáci individuálně zpracovávali otázky, načež bylo celé téma korunováno projektem na téma rostlin, zapojena byla

tedy **metoda projektového vyučování**. Z klíčových kompetencí vyzdvihneme kultivaci **kompetence pracovní**, která zcela v souladu se svou teoretickou definicí klade důraz i v tomto průběhu školních aktivit na zodpovědnost při vykonávání zadaných úkolů a dále těží z mezipředmětových vztahů. **Kompetence k učení** je potom rozvíjena skrze samotný proces k učení, v jehož rámci žák vyhledává informace, konzultuje a ověřuje, případně opravuje v souladu s principy práce s chybou. Používá nové termíny, které nejdříve pasivně přejímá, poté je aktivně používá v měnícím se kontextu. V neposlední řadě zařazuje do své práce i pomocné či doplňkové materiály, která má k dispozici na elipse po dobu, kdy je toto téma probíráno. Abychom tedy tuto obsáhlou část týkající se klíčových lekcí nějak uzavřeli, můžeme zkonstatovat, že **takto dlouhodobé pedagogické plánování** s důrazem na prožitek, skupinovou i samostatnou práci, je přinejmenším pozoruhodné – nelze zpochybnit vlastní časovou investici paní učitelky, kterou do tohoto plánu vložila, a která pravděpodobně vysoce přesahovala rámec pedagogické nepřímé práce. Učitelka střídala prostředí i způsoby výuky tak, aby se jí podařilo udržet žáky aktivní a zaujaté pro věc. Téma bylo probráno a procvičeno v rámci tří dnů, nicméně projekt, kterým žáci z tématu profitovali, překlenuje pouhé tři dny do celých dvou týdnů, čímž si paní učitelka snažila zajistit žákovské udržení se v kontaktu s probíranou látkou, a tedy její ukládání do paměti.

### **Práce se smyslovými pomůckami**

V předcházejících dvou částech jsme podali zprávu o našem pozorování ve všech třech prvních trojročí, a to sice v souvislosti s elipsou a klíčovými lekcemi. Nyní podáme přepis pozorování týkající se práce se smyslovými pomůckami v trojročí **III**. Zde uvádíme definici ze stránek Montessori společnosti ČR: „*Smyslové pomůcky byly navrženy tak, aby pomohly dětem v procesu formování a organizování jejich intelektu. Každá z nich je vědecky navržena a izoluje jednu vlastnost – např. barvu, velikost, tvar, atd. Izoluje a zaměřuje pozornost dítěte na rozvoj či třibení jednoho smyslu. Dítě, skrze opakovanou manipulaci s těmito specificky navrženými pomůckami, si buduje nejen svůj intelekt, ale má možnost si díky nim formovat jasné představy vlastností, myšlenek a abstraktních představ. Skrze smyslové zkušenosti si utváří a organizuje svůj intelekt a rozvíjí svou inteligenci.*“<sup>60</sup> My bychom na základě našeho pozorování rádi podotkli, že čím je žák starší, tím jsou smyslové pomůcky komplexnější a složitější.

Přístupme tedy přímo k popisu pozorovaného. V průběhu ranní elipsy paní učitelka shrnuje práci třídy v jednotlivých oblastech, jakými jsou matematika, český jazyk a tzv. kosmická výchova. Někteří žáci se až dosud více zaměřovali na matematiku, jiní preferovali český jazyk, ostatní pracovali s pomůckami týkajícími se kosmické výchovy – na jakou oblast žák v tomto období nejvíce kladl důraz, je evidentní z jeho **portfolia**, které paní učitelka vede v patrnosti. Dále jsme zjistili, že si také vede **tabulky**, do nichž zanáší **rozsah a úroveň poznání žáka** ve všech oblastech, a

---

<sup>60</sup> <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek/148-s/453-smyslove-pomucky>

tudíž získává celkový obraz jeho práce<sup>61</sup>. Na základě všech těchto informací pak společně se žákem stanoví způsob opakování – v našem případě žáci někdy sami navrhovali, co by mohli pro své opakování udělat, většinou však favorizovali doporučení paní učitelky na práci s konkrétní pomůckou. Kromě toho byli žáci sloučeni do malých skupinek podobného zaměření, v jejichž rámci opakovali, nejednalo se tedy o individuální opakování, nýbrž o cílené **skupinové opakování**, pedagogem pouze koordinované. V praxi to vypadalo tak, že po určení zhruba 8 skupin po 3 – 4 žácích v kolektivu 30 dětí jim paní učitelka zadala vhodnou opakovací pracovní pomůcku dle zaměření skupiny a ponechala jim první učební blok před svačinou, tj. devadesát minut čistého času, k práci. Žáci seděli buďto v lavicích uspořádaných do tzv. učebních center anebo uprostřed třídy na zemi (při práci na zemi žáci využívali malý kobereček, na který vyložili interaktivní smyslovou pomůcku – toto sloužilo mj. k vymezení osobního prostoru či k dobré organizaci pomůcky). Učitelka obcházela třídu a dopomáhala jednotlivým skupinám. V nepřítomnosti učitelky žáci konzultovali navzájem, k dispozici měli samozřejmě ke každé pomůcce system kontroly, která umožňuje zjistit správnost řešení a není závislá na přítomnosti dospělého. Blíže charakterizovat zde všechny zařazené pomůcky by bylo více než ambiciózní, proto jen stručně a namátkou uvedeme, že se jednalo např. o desítkovou tabulku, rozlišování slovních druhů, uspořádávání miniaturních státních vlajek do dřevěné mapy světa u starších žáků či o pomůcky zaměřené na zdokonalování psacího písma pro nejmladší žáky. Způsob jejich užívání či didaktickou návaznost musíme však vzhledem k povaze této práce nechat stranou. Některé smyslové pomůcky se nám podařilo vyfotit, když s nimi žáci nepracovali (ve škole však není možné fotit žáky přímo při práci), připojujeme je tedy do přílohy<sup>62</sup>. Co se týče dalších metod práce, pak byla např. pracovní atmosféra podpořena formou **skupinové práce**, kde jako v příkladu výše fungoval princip pomoci v rámci vrstevnických vztahů neboli **vrstevnické vyučování**. Ze sledovaných klíčových kompetencí zde tedy pozorujeme důraz kladený na kompetenci pracovní zejména s ohledem na účinné používání vybavení třídy, konkrétně smyslových interaktivních pomůcek vyvinutých přímo pro Montessori pedagogiku, které je pořizováno buďto u specializovaných prodejců anebo je vyráběno přímo zaměstnanci školy.

Závěrem k tomuto řekněme už jen tolik, že Montessori prostředí si nelze bez těchto speciálních Montessori pomůcek představit, je jimi doslova prosyceno. Třídy i chodby jsou zaplněny rozličnými pomůckami, které čítají (dle našeho vizuálního odhadu) vskutku desítky, snad stovky smyslového materiálu, který pokrývá pokud ne veškerou tematiku základního vzdělávání, pak jeho velkou část – jako ilustrace poslouží pár fotek stažených z oficiálních stránek školy<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> Žáci vykazují povinné výstupy určité úrovně ze všech vyučovacích oblastí, ovšem pokud jsou splněny základní požadavky na dané učivo, je žák podpořen v prohlubování látky, která jej aktuálně nejvíce zajímá.

<sup>62</sup> Příloha č. 2 – Fotodokumentace připraveného prostředí

<sup>63</sup> Příloha č. 3 – Fotodokumentace prostředí školy

## Pracovní listy

Pakliže výše uvedená část pojednávala o opakování skrze smyslové pomůcky, nyní se budeme zabývat procvičováním, potažmo opakováním učební látky. Samotné opakování činností popisuje Montessori slovy: „*Pokud malé děti zaujme určitá činnost, mají sklony ji opakovat mnohokrát dokola a bez zdánlivého důvodu. Činnost zpravidla ukončí až tehdy, jsou-li vnitřně nasyceny. Po ukončení bývají zpravidla velmi radostné, odpočaté a spokojené. Paní Montessori toto velmi podporovala a zavedla proto tříhodinové bloky volné a nerušené práce tak, aby si těchto okamžiků mohly děti maximálně užívat. Věděla dobře, že děti, které znovu a znovu opakují činnosti, pracují na své tvorbě své osobnosti a budují si charakter.*“<sup>64</sup> Takovéto opakování se může dít mnoha způsoby – ať prostřednictvím smyslového materiálu anebo například za použití tzv. pracovních listů, což ovšem není fenoménem Montessori pedagogiky, nýbrž prvkem volně se vyskytujícím i na školách tradičního zaměření. Pracovní listy mohou sloužit jak k opakování látky, tak k jejímu procvičování. Žákům ve věku kolem šesti let jsou zadávány velmi jednoduché a názorné pracovní listy v souladu s jejich kognitivními schopnostmi, žáci starší tohoto věku vyplňují listy adekvátní své věkové kategorii. Jak nám bylo prozrazeno, pracovní listy jsou někdy vytvářeny samotnými učitelkami přesně podle probírané látky anebo jsou staženy volně z internetu či využívají dostupných publikovaných pracovních listů.

Následující popisovaná aktivita ve třídě **III** se týká opakování z matematiky. Domníváme se, že lze na tomto příkladu popsat fenomén týkající se komunikace a spolupráce starších žáků s mladšími uvnitř každého trojročí. Na začátku dne, konkrétně na ranní elipse, paní učitelka žáky seznamuje s opakovacími matematickými pracovními listy, které budou mít za úkol do konce vyučování vyřešit, a klade jim k tomu tři důležité podmínky:

a, To, co žák ví, vyplňuje v pracovním listu nejdříve. Předpokládá se samostatná, klidná a činorodá aktivita na zadaném úkolu.

b, To, co žák dokáže vyřešit, ovšem jen s určitou mírou pomoci spolužáků, označuje velkým tiskacím písmem „P“ – *pomoc*, aby bylo jasné, že se jedná o látku, kterou žák samostatně nezvládá a je tedy třeba tuto neznalost doplnit a ověřit. Jakmile si tedy žáci vzájemně dopomáhají, měla by se o tom ze zápisů na pracovních listech dozvědět i paní učitelka. Žákovi se zde důvěřuje, tímto přístupem je podporovaná přirozená touha po učení, spolupráce a zodpovědný, čestný způsob práce. Primárně zde učitelka nepodezírá žáka z podvodu, ačkoliv si je takové možnosti vědoma a taktně monitoruje probíhající práci žáků. Je kladen důraz na plné, samostatné pochopení látky, které ovšem může být takto rozfázované. V procesu učení je jako mezistupeň dobrého pochopení látky akceptována dopomoc spolužáka, zejména jedná-li se o žáky mladší – opět hovoříme o variantě **vrstevnického vyučování**. Tito žáci budou mít v rámci prvního trojročí ještě možnost projít touto aktivitou znovu, proto dopomoc není na škodu. Pro mnohé z mladších žáků je takovéto opakování poměrně obtížné, ovšem jeho vyplňování spolu se staršími členy skupiny, kteří

<sup>64</sup> <https://www.montessoricr.cz/objevte-montessori/slovnicek/145-c/413-cyklus-aktivit-opakovani>

by již látku měli před odchodem do vyššího trojročí pevně ovládat, plní také motivační funkci – zaprvé, díky spolupráci s jiným žákem může každé dítě zažít pocit úspěchu a dosažení výsledku, a zadruhé se mohou mladší žáci těšit výhledem do budoucna, kdy naopak oni budou pomáhat mladším žákům. Zakusí si tedy obě role. Jak jsme zjistili, paní učitelka předpokládá, že žáci ve věku odpovídajícím zhruba třetí třídě tradičního členění budou pracovat s maximální možnou samostatností, tedy bez dopomoci spolužáka – pokud se tak neděje, je to pro paní učitelku dostatečným impulzem k poskytnutí individuální klíčové lekce žákovi, který nezvládá látku tak, jak by bylo pro postup do dalšího trojročí adekvátní.

c, To, co žák neví,<sup>65</sup> nedokáže samostatně vyřešit a nechápe to ani s dopomocí spolužáků, má ponechat prázdné. Látku, kterou absolutně nepochopil, do listu nemá psát vůbec, aby nedocházelo k upevňování chyb. Pedagog nadále pracuje s touto znalostní mezerou individuálně, např. formou osobního **rozhovoru** a nápomoci nyní již nikoliv spolužáka, ovšem učitele, příp. opět formou zopakování ucelené individuální lekce. Je zde uplatňováno „pravidlo 3 hlav“, tzn. nejdříve se žák zamýšlí sám, poté oslovuje spolužáka, poté kontaktuje učitele, což je v souladu i se zde uvedeným rozfázováním na tři přístupy „*vím to sám – se spolužákem to zvládnu – zvládnu to s paní učitelkou*“. Celá práce je orientována na konečný úspěch žáka, nikoliv na vyhledávání chyb a nedostatků v jeho práci. Klade se důraz na míru zvládnutí učiva, nikoliv na to, do jaké míry dítě selhalo.

|                             |
|-----------------------------|
| 1. VÍM TO SÁM.              |
| 2. ZEPTÁM SE SPOLUŽÁKA.     |
| 3. ZEPTÁM SE PANÍ UČITELKY. |

Opakovací blok má tedy své charakteristické rysy, z nichž jedním je právě takovýto způsob testování znalostí žáků a následné hodnocení učitelem tak, jak je známé z tradičního školství. Po tomto učitelově prvotním vyhodnocení jsou žáci přizváni k osobní konzultaci s pedagogem, v jehož rámci pojmenují své úspěchy a stanoví, jakým způsobem se doplní chybějící znalosti. Není tedy opomenuto ani vlastní sebehodnocení žáků. Výsledné shrnutí je tedy souhrnem učitelova názoru a žakovy autoevaluace. Můžeme tedy říci, že opakovací listy byly použity nejen k opakování látky samotné, ale i jako prostředek spolupráce mezi žáky. Díky legitimní možnosti získání rady od spolužáka žáci těží ze vzájemné pomoci a nejsou tím nikterak stigmatizováni. Spolupráce není omezena jen na vrstevnické skupiny, zahrnuje i osobu učitele jakožto nejvyšší instanci, která

<sup>65</sup> Některé zdroje toto označují jako tzv. metodu tříbarevného testu, srov.: GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit : raise classroom achievement with strategies for every learner*. Ilustroval Les EVANS. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-582-2, s. 65.



průběžně i na závěr činnosti pomáhá žákovi definovat ovládnutou látku a nasměruje ho na případné nedostatky. Řekněme tedy, že metoda práce podporuje jisté **kooperativní aspekty**. Kromě akcentované spolupráce mladších žáků se staršími se ovšem setkáváme i se spoluprací pedagoga se žákem, kdy již můžeme potvrdit, že je tímto způsobem zacházeno s benefity **rozvoje kompetence učební**, když je žák veden k posouzení vlastního pokroku a míry vlastního úspěchu, obojí současně s určením překážek a nejasností, které se v průběhu práce vyskytly. Dále se žák s paní učitelkou domlouvá na způsobech, jakými by mohlo dojít k zdokonalení v dané oblasti. Před pohovorem s paní učitelkou byl však žák při samotném procesu vypracovávání listu podroben vyhledávání a třídění informací, které měl za úkol propojit a aplikovat na příkladech. Opakovací listy vedou také k uvádění látky z jednotlivých lekcí zpět do celkových souvislostí. Jak je vidno, toto nejvíce odpovídá výstupům učební kompetence a řekněme, že prostřednictvím takto postaveného průběhu opakování by mělo být možné rozvíjet tuto klíčovou kompetenci, na kterou bylo zacílení dne zřejmě směřováno.

Již z tohoto popisovaného vzorku je zřejmé, že organizace školní práce i školního prostředí se významně odlišuje od běžné reality tradičního školství. Paní učitelky využívají setkávání na elipse, dále udílí žákům klíčové lekce z různých tematických oblastí za pomoci smyslových pomůcek a k aktivitě žáky podněcují i prostřednictvím pracovních listů.

### 5.1.2 Rozhovory s vybranými respondenty

Jelikož jsme měli možnost účastnit se náslechu ve třech prvních trojročích této státní ZŠ Montessori, hovořili jsme také s pedagožkami v čele každého z těchto trojročí. Kromě toho se nám také věnovala samotná vedoucí učitelka detašovaného pracoviště, která nám vedle cenných odpovědí poskytla k nahlédnutí zejména úřední dokumenty (ty budeme analyzovat v následující kapitole). Pedagogům jsme postupně pokládali otázky týkající se kompetence k učení, kompetence pracovní a kompetence komunikativní v souladu s hlavními i vedlejšími výzkumnými otázkami. Jelikož nám bylo vedením naznačeno, že jsou paní učitelky velmi vytížené a výzkumníků našeho typu do školy ročně zavítá vícero, museli jsme být ve svých rozhovorech s nimi velmi efektivní a v krátkém časovém úseku obsáhnout co největší objem témat. Rozbor rozhovorů uvádíme v takovém pořadí, které koreluje s pořadím, v jakém byly rozhovory realizovány. Níže tedy nabízíme souhrn klíčových kompetencí ve funkci chápání učitelů včetně jejich komentářů k vlastní metodické činnosti na poli klíčových kompetencí.

## 1. Kompetence k učení

Co se týká kompetence k učení, pak bychom hned v úvodu rádi předeslali, že se nám tento první rozhovor podařilo uskutečnit za přítomnosti všech tří paní učitelek<sup>66</sup>. Z tohoto důvodu uvádíme jejich odpovědi v takovém pořadí, v jakém na sebe zhruba navazovaly. Hned v počátku jsme zaznamenali, že se všechny dotazované učitelky shodovaly na **metodách založených na volné práci v připraveném prostředí s důrazem na sebeorganizaci a vlastní zodpovědnost žáků**. Učitelka **Q**, kterou jsme měli možnost sledovat v souvislosti se smyslovými individuálními pomůckami, vnímá připravené prostředí jako základní stavební kámen všech metod rozvíjejících **kompetenci k učení** – nebýt prostředí bohatého na podněty a didaktické pomůcky, které žáka dovedou velice názorně provést vytýčeným úsekem učiva, nedala by se výuka tímto stylem vůbec praktikovat. Právě to, že si žáci mohou vybírat ze skutečně široké palety pomůcek zaměřených na specifickou problematiku, jim umožňuje postupovat vlastním tempem i bez učitele. Pakliže jsou žáci od první třídy vedeni k samostatné organizaci své práce a svého času, vytváří se prostor pro učitele v roli konzultanta či průvodce. Tímto způsobem může učitel individuálně koordinovat celou třídu žáků – a to jen díky připravenému prostředí. O připravené prostředí pečuje učitelka **Q** každodenně. A protože je učení podle dotazované navýsost individuální záležitost, neboť probíhá v hlavě každého jedince a ve velké míře záleží právě na něm, nakolik se do učební látky ponoří a osvojí si ji, pak jde také individuální práce žáka s pomůckami naproti této skutečnosti. „*Dávám důraz na metody samostatné práce, ale právě tohle je pro ně po příchodu ze školky nejnáročnější, chce to čas. Tak po čtyřech měsících ve škole se rozkoukávají, pak se to zlepšuje, no a třetíci jsou už mazáci.*“

Společně s dalšími dvěma dotázanými učitelkami **Y** a **U** se shoduje i první dotazovaná, že v prvním trojročí je velmi důležité zaměřit se právě na rozvoj schopnosti samostatné práce. Někdy se totiž učitelky setkávají s tím, že žáci jsou daný úkol schopni vyřešit samostatně, jen na to nemají v daný okamžik dostatek trpělivosti a záhy vyžadují pomoc shora. Dotazovali jsme se na chápání pojmu „samostatná práce“. Respondentky shodně uvedly, že *jako samostatnou práci chápou individuální práci na svých úkolech, projektech a tématech, která často koresponduje s naturelem žáka – pracuje-li žák dynamicky a soustředěně, dosahuje rychleji svých cílů a potřebu méně učitelké pomoci*. Naopak: „*Když to dítě pracuje pomalu a ani po pár měsících se nechytá, vidíme, že je to něco, s čím musíme pracovat my dospělí, ta cesta k samostatnosti někdy vede přes velkou míru dopomoci. Ale zase by nebylo správné si říct, že tady se má pracovat hlavně individuálně, takže má smůlu a musí se s tím poprat samotné, to ne. Když potřebuje a nezvládá, musí vědět, že tady stojí vždycky učitel – průvodce – pomocník – rádce – přítel v nouzi – nebo já nevím,*“ jak z našeho pohledu trefně komentuje paní učitelka **U**. Musíme totiž podotknout, že podle našeho názoru by takovýto postoj měl být v pedagogice minimálně převažující. Totiž názor, že je-li dítě schopné postupovat vpřed rychle a samostatně, měl by se učitel upozadit a do popředí vystupovat jen v klíčových situacích či na žádost žáka, a naopak je-li dítě ztraceno a zahlceno, je nutné, aby

<sup>66</sup> Příloha č. 4 - Ukázka kódování výpisků rozhovoru ze školy A (kompetence učební)

pedagog z pozice podpory přešel do pozice přátelské kontroly, která by žákovi měla postupně ukázat správný směr na cestě k samostatnosti. Pokud se žáci nenaučí pracovat samostatně během prvních tří let v prvním trojročí, bude pro ně velmi obtížné zvládat studijní povinnosti druhého a třetího trojročí, domnívají se paní učitelky.

Zpět ale ke konkrétním metodám, které učitelky v rámci rozhovorů jmenovaly. Jako další metodu, bez níž by nebylo možné si současnou Montessori pedagogiku představit, uvádí učitelky shodně **metodu projektové výuky** v souvislosti s **integrovanou tematickou výukou**. Začneme-li integrovanou tematickou výchovou, spatřují učitelky její hlavní těžiště v tzv. **Kosmické výchově** jakožto tematickém celku učiva členěného dle daného trojročí. Z rozhovorů vyplývá, že v každém trojročí nalzáme základní učivo, kterým procházejí všechny děti bez rozdílu, je kladen důraz na osvojení látky a na její okamžité uplatnění v rámci drobných úkolů, procvičování a příkladů či např. úkolů týdne. Učitelky si vedou záznamové archy, kde evidují, kdy který žák splnil danou studijní povinnost. Tímto způsobem dochází ke kontrole žakovské aktivity. Ty spadají právě do kosmické výchovy, která propojuje tyto jednotlivosti do komplexního celku přirozeně tak, jako každodenní souvislosti přirozeně strukturují lidský život. „*Díky těmto velkým tematickým celkům se snažíme ukázat dětem, že čemu všemu může být dobré umět třeba právě tuhle drobnost, která by je bez toho kontextu podle mě možná ani nebavila. Chci říct, že dítě pro jedno potřebuje druhý, a to ho právě motivuje. Učitel to koordinuje a dává jen takové impulzy,*“ uvádí respondentka III. Zajímalo nás proto, zda učitelka chápe kosmickou výchovu v souladu s obecně přijímanou definicí jako princip, který propojuje všechna témata v jeden celek, stejně jako je obecně lidský život tvořen z mnoha dílčích prvků. Zaznamenali jsme, že je kosmická výchova chápána všemi respondentkami obdobně. Respondentka IV uvádí, že „*okolo kosmické výchovy se točí všechno*“, čímž údajně mínila její výsadní postavení v Montessori „rozvrhu“, zatímco respondentka V definovala kosmickou výchovu jako „*to, co učím ve Velkých příbězích, v individuálních lekcích nebo na elipse všechny, je to balíček těhleto informací, který děti ode mě dostávají anebo si na ně samy přicházejí, a pak jim to sevakne a začne to dávat smysl.*“ Další zpovídání, paní učitelka V ji doplňuje a navazuje dalšími postřehy na téma pojetí integrované tematické výuky: „*Výhodou je, že tady ty děti prostě můžou ovlivnit vyučování. Jasně, někdy, výjimečně, když mám vypsaný společný lekce nebo bereme Velkej příběh, potřebuju, aby mě vnímali všichni najednou, ale jinak to většinou jde.*“

V tuto chvíli je tedy nasnadě, že podpurným prostředkem pro integrovanou tematickou výchovu je **metoda projektového vyučování**, která si dává za cíl prakticky propojovat školní život s reálným právě na pozadí integrované tematické výuky. Projekty zde tedy napomáhají aplikovat nabitě školní poznatky, jsou vytvářeny žáky samotnými, tudíž je aktivizují a umožňují jim samostatnou či skupinovou práci v závislosti na charakteru projektu. „*Nabídku projektů pečlivě vybíráme,*“ potvrzuje respondentka IV a pokračuje: „*Každá třída je jiná, snažíme se jim dát možnost pracovat na něčem, co je jim blízké. Pokud k tomu mají vztah, funguje to většinou dobře a na projekt se dá potom taky líp navázat. Navíc děti na projektu pracují často i doma, to je velká výhoda.*“ Učitelka ještě podotýká, že se vzrůstajícím věkem žáků se také mění rozsah i zpracování projektu – starší děti mají možnost

uplatnit více vědomostí (a činí tak sofistikovanějšími způsoby) nežli žáci, kteří se ve školním Montessori prostředí snaží teprve zorientovat. V souladu s literaturou tedy můžeme potvrdit, že zde považují integraci předmětů v kosmické výchově za výchozí bod projektové metody.

Učitelka **U** rozvedla **problémovou metodu**, která dle jejích slov jen potvrzuje výše uvedené. „*My tady ve škole dětem neservírujeme vědomosti na stříbrným podnose. Já třeba daleko radši dětem poskytnu nějaké výchozí materiály nebo zadání, a potom je nechám, nechám to na nich, vytvořím problém, prostě situaci, kterou je potřeba vyřešit a napíšu někdy nějakou třeba návodnou kartu, co jim pomůže nebo inspiruje při řešení. Já tam jsem k dispozici, obcházím je, radím a pomáhám a musím mít pořád kontrolu nad tím, co kdo dělá, aby se tam jen tak nepoflakovali nebo neklábosili mimo, to se samozřejmě taky děje.*“ Dále učitelka **U** zdůrazňuje, že existuje více možných způsobů, jak se dobrat výsledku. Totéž potvrzuje učitelka **Q**: „*V životě se taky jeden problém dá řešit více způsoby, tak si říkám, proč bychom jim to neměli umožnit ve škole?*“ Dále se domnívá, že **kreativní řešení problémů** žáky posune v procesu učení i v životě dále nežli dle jejích slov „*papouškování*“ a „*memorování*“ převzatých hotových závěrů učitele. Učitelka **U** ovšem ještě dodává, že „*problémovou metodu nejde užívat furt.*“ Ve vyučování této věkové kategorie se často nalézají plochy, které je vhodné vyplňovat jinými výukovými metodami. „*Problémovou metodu nepoužívám pořád. Někdy ji nasadím, ale nemám to na tom postavený, ani si nemyslím, že to by bylo to ,to‘, o co by mi mělo jít v prvním trojročí jít. Za svůj úkol považuju hlavně připravit půdu pro přechod do druhého trojročí, když myslíte ty klíčové kompetence.*“ Jak upřesňuje ve své odpovědi dále, ve druhém trojročí se z problémové metody čerpá daleko více nežli v prvním, kde se žáci s tímto principem seznamují ve velmi zjednodušené formě a jen za určitých okolností. Učební atmosféra je údajně učitelkou důkladně nachystána na realizaci každé problémové metody, z její strany vyžaduje tedy precizní **didaktickou návaznost**, aby žákům vůbec dávala smysl. To považujeme za racionální zdůvodnění a přístup, v němž je patrná jistá reflexe této problematiky – učitelka zohledňuje věkovou kategorii žáků. „*Myslíte tím, že žáci ještě nemají třeba klíčovou kompetenci k učení rozvinutou tak moc, aby tuble metodu byli schopni zvládnout častěji?*“, otázali jsme se respondentky. „*No tak určitě, na tom se musí pracovat prostě postupně. Nemůžou hned v prvním trojročí umět to, co ve třetím, a v takovém rozsahu,*“ zdůvodňuje svůj postoj ve vztahu ke **kompetenci k učení** paní učitelka **U**.

Mezi dalšími uváděnými metodami vyvstává **metoda kritického myšlení** spojená s **problémovým vyučováním**. Paní učitelka náležející k trojročí **Y** vnímá metodu kritického myšlení jako něco, co aktivizuje myšlenkové procesy žáků. „*No tak já děcka prostě nechávám, aby přemýšlely samy za sebe, to je přece ta motivace, a taky si u toho dost často ani nevíšimne, že něco řeší, třeba nějaký problém nebo jak překonat překážku.*“ Hlubší analýzu problému považuje za přínos této metody také paní učitelka **Q**, která se domnívá, že děti mají nárok na prostor k vyjádření se k věci a k rozebrání analyzovaného. A hlavní je v této rovnici čas – děti v tomto věku potřebují údajně **čas a prostor** naplněný trpělivostí pedagoga. Pokud je jim tento prostor odpírán, svádí to žáky k mentální pasivitě, což rozhodně není cíl Montessori. Všechny učitelky umožňují žákům, aby se k dané

tematicke, kterou probírají buďto v rámci své samostatné práce, anebo na které se pracuje např. v rámci projektu, vyjadřovali individuálně či před skupinou, a to vždy s ohledem na své aktuální potřeby. Paní učitelka **III** obohacuje pohled svých dvou kolegyň o zajímavý pedagogický moment – díky kritickému myšlení mohou žáci uplatňovat znalosti, které o tématu mají, následně se nechávají obohacovat informacemi novými, aby si je nakonec nějak zabudovali do struktury těch původních, příp. původní struktury přebudovali. Jak paní učitelka vystihla, tento princip je vlastně jakýmsi stříbrným vláknem celého tohoto vzdělávání. Jak z textu vyplývá, učitelky chápou metodu kritického myšlení a metodu problémového vyučování poněkud odlišně od naší uvedené teoretické definice – akcentují spíše mentální aktivitu žáků, které lze docílit jen postupných trpělivým poskytováním prostoru ke sdílení myšlenek. Už tolik nekladou důraz na zpochybňování a rozkrývání skrytých souvislostí. Můžeme se domnívat, že se toto děje opět s ohledem na věk žáků a jejich aktuální schopnosti

Jako konkrétní metodu využívanou v oblasti českého jazyka uváděla paní učitelka **III** **globální metodu čtení**. „*Myslím si, že je pro děti v češtině skvělá motivace vnímat nejdřív celek a potom až části, kterým už rozumí,*“ reaguje na otázku týkající se vlastní interpretace globální metody. Nadto dodává, že: „*V naší práci tady i co se týče globálního čtení nám dost pomáhá příprava, kterou mají děti ze školky. Tam si smyslově nažívají každé písmenko abecedy, ale často ho neumí pojmenovat, chápou ho jenom jakoby v kontextu toho slova.*“ Žákům pomáhá k „odhadování“ slov třeba i jejich grafická podoba co do počtu slabik, diakritiky apod. Uhrnem můžeme o globálním čtení říci, že spadá mezi celostní výukové metody, které jsou orientovány na celek, jehož části jsou následně analyzovány. To se však děje vždy s ohledem na původní komplexitu jevu. Respondentka také dodává, že dětská radost z pochopeného textu je velmi patrná již po relativně krátké době praktikování, žáci jsou velmi bezprostředně odměňováni za svou snahu pocitem úspěchu.

Co je pro Montessori dále charakteristické, to je **sebekontrola žáků a práce s chybou**, které s vybranou metodikou úzce souvisejí, a o kterém se paní učitelky zmiňovaly. Mottem Montessori pedagogiky je známé úsloví: „*Chybami se člověk učí.*“ Učitelky se shodují na tom, že je pro jejich práci stěžejní těžit z žákovských chyb jakožto cenného učebního momentu. „*To byla snad první věc, kterou jsem se na kurzu dozvěděla, že za chybu se netrestá, že mi může jako učitelce dost pomoci a ulehčit práci,*“ komentuje respondentka **III**. Jak je nám učitelkami dále popisováno, celý systém sebekontroly žáků a jejich práce s chybou funguje následovně – v prvé řadě chyba není osobní selhání, nýbrž ta nejvíce přirozenější součástí učebního procesu každého jedince. Chyba je něco, díky čemu se může jedinec v dané dovednosti zdokonalit. Z toho plyne také montessoriovský přístup k sebekontrolě. Protože za chybu se zde netrestá, ale naopak se učitelé snaží orientovat na to, co je dobré, co se povedlo a za co je možné ocenění, nevzniká většinou prý tak silná potřeba k podvodu (alespoň dle úsudku dotazovaných). Žákům je dána důvěra k autonomnímu opravování vlastních chyb, nejjednodušeji to lze nastínit srozumitelným příkladem, který uvedla paní učitelka **III**:

Žáci obdrží **tzv. tříložkové karty**, což jsou malé zalaminované kartičky o velikosti A7. Celkem jsou v sadě tři druhy karet. Nejmenší kartičky jsou tvořeny prostým slovem či krátkým souslovím, např. „jedle“ Kartičky střední velikosti jsou tvořeny jen obrázkem jedle, ovšem bez popisku. Poslední, největší kartička, spojuje obě tyto kartičky v jednu, tzn. na kartičce vidíme jedli a pod ní popisek. Tato karta je kontrolní. Žáci s ní mohou pracovat různým postupem dle své úrovně poznání v dané oblasti. Nejmenší žáci začínají obvykle tím, že vyloží kontrolní karty do řady vedle sebe. Pod ně vyskládají obrázkové karty tak, aby obrázky na kartách korespondovaly. Potom hledají adekvátní popisek. Tímto se trénují ve čtení a zároveň si osvojují nové pojmy prostřednictvím aktivního přiřazování. Sami okamžitě vnímají, zda se jim práce vydařila – zda našli všechny popisky správně – anebo zda je třeba pokračovat v úsilí či aktivitu opakovat. Pokud jsou žáci pokročilí, mohou si kontrolní karty nechat záměrně ležet zcela stranou a zkonzultovat s nimi výsledek, až když mají pocit, že jsou hotovi. Pokud žáci aktivitou prošli a byli úspěšní (jak bylo naznačeno výše, dojdou k tomuto většinou sami), odškrtaávají se v záznamovém archu buďto sami anebo se nahlásí učitelce, která může osobně ověřit zvládnutí učiva.

Tímto způsobem se tedy celkově přistupuje k práci s chybou a k sebekontrolě, jejichž základy jsou v ideálním případě položeny již v mateřské škole. V rámci **komunitního kruhu** probíhá nejen kultivování komunikativní kompetence, ale také se zde působí na kompetence k učení, jak jsme naznačili výše. To se děje především skrze povzbuzení žáků k plánování plnění studijních povinností a organizování svého času, neboť právě toto je významným momentem v životě každého jedince ať už na poli studijním, pracovním či osobním. „*Na elipse taky žákům dáváme buďto bromadný lekc<sup>67</sup> týkající se něčeho konkrétního, třeba něčeho z matematiky, nebo naše Velký příběhy, ty hodně pomáhaj,*“ říká respondentka **Ů**. Velké příběhy jsou odkazem na již zmiňovanou kosmickou výchovu, můžeme se v nich setkat s výkladem matematickým, přírodovědným i např. jazykovědným zároveň, neboť by pro žáky bylo nelogické toto oddělovat. Nikde nelze najít přesné vymezení těchto probíraných oblastí – příběh se dotkne mnohých témat, a potom nechá na žácích samotných, aby se jimi nechali inspirovat k vlastní aktivitě. Za nesmírnou devizou tohoto přístupu považujeme možnost zopakovat si každý z příběhů v každém ročníku trojročí znovu (v rámci jednoho trojročí tedy max. třikrát). To je dost dobře možné díky tomu, že jsou příběhy každý rok vyprávěny ve zhruba podobnou dobu a v průběhu roku jsou vyřknuty všechny. Zatímco některého žáka osloví příběh o vzniku a vývoji života na zemi, jiný se rozhodne směřovat svou pozornost k vzniku a vývoji písma a čísel apod. „*Ke každému velkému příběhu je nachystáno dost úkolů, aby ti, kdo chtějí jít dál, mohli pokračovat do hloubky, a ti, které to třeba v tu chvíli zrovna moc ne baví, si splní povinnou část úkolů a jdou od toho,*“ upřesňuje paní učitelka **Ů**, která má s výkladem velkých příběhů mnohaleté zkušenosti.

---

<sup>67</sup> Respondentka tím mínila „společné lekce“.

Shrňme nyní výsledky našich rozhovorů na téma učební kompetence s dotazovanými ženami. Jak respondentky jednohlasně potvrzují, prošly všechny tímtež rok a půl dlouhým diplomovým Montessori kurzem. V odpovědích na naše otázky proto nacházíme mnoho momentů, v nichž se pedagožky shodují. Mezi body, které se v jejich výpovědích nacházely nejčastěji, patří jistě **projektová metoda, metoda samostatné práce, integrovaná tematická výchova, globální metoda čtení** a další metody či přístupy zaměřené na autonomii žáků. Můžeme shrnout, že až na drobné odchylky či různé akcenty se pojetí metod, kterými umožňují působení na klíčovou kompetenci učení, přibližně shoduje s teorií podanou v úvodní části naší práce. Paní učitelky se samozřejmě přiklánějí k takovým formám provedení metod, které jsou v souladu s celkovým konceptem tohoto školství. Tolik tedy odpovědi na otázku sledující nejužívanější výukové metody na poli učební klíčové kompetence.

## 2. *Kompetence pracovní*

Dostáváme se nyní ke kompetenci pracovní. Opět jsme kladli důraz na zodpovězení našich formulovaných otázek, odpovědi vždy vycházely z aktuální pedagogické zkušenosti respondentek a jejich osobních postojů, chápeme je proto jako jejich osobní interpretaci zacházení s konstruktem klíčové kompetence pracovní.

Shrňme názory paní učitelky **III**, kterou jsme v praxi měli možnost vidět při rozebírání matematických témat. Paní učitelka vztahovala ke své práci například metodu **experimentu**, který chápe jako „*že si děti snaží ověřit, jestli něco v praxi opravdu funguje,*“ což si ovšem nemáme představovat nijak složitě – v prvním trojročí jsou takového experimenty, nebo nepřesně řečeno „*pokusy*“ (jak je učitelka sama nazývá), realizovány velmi často, ať už na poli matematiky či kosmické výchovy. Žáci takto mají možnost testovat platnost nejjednodušších fyzikálních zákonů (např. princip spojených nádob, váhové odhady předmětů a jejich následné odvažování či délka hoření svíčky bez přístupu kyslíku), a dle slov respondentky je to „*bodně baví, doma k tomu moc nepřijdou a ve škole jsou šťastní, že můžou zkusit i třeba nebezpečné věci!*“ Chápejme tato slova tak, že se paní učitelka snaží vytěžit maximum ze smyslového prožitku dětí, který využívá k budování nových poznatků a rozšiřování původních vědomostí. Současně si uvědomuje aktuální situaci mnoha dětí, které jsou doma izolovány od potenciálně nebezpečných aktivit: „*Určitě ne všichni rodiče, ale dost vidíme, že děti nemají prostě tolik možností experimentovat bez dozoru rodičů, proto je vždycky potěší, když je v tom ve škole třeba nějak takhle podpoříme.*“ Považujeme tuto snahu přiblížit se aktuálním dětským potřebám za empatické a pro žáky jistě vítané zpestření. Co se týče kompetence pracovní, pak se také paní učitelka v souvislosti s experimenty mírně rozhovořila na téma **pracovních činností dle zadání**, které podle ní kultivují pracovní kompetenci. Domnívá se, že prostřednictvím karty s instrukcemi, případně manuálu užívání či obsluhy nějakého přístroje (např. mikroskopu umístěného na chodbě), může přispět k pozitivní stimulaci pozornosti a dodržení pracovního postupu, když říká: „*Záleží mi*

na tom, aby děti postupovaly přesně krok za krokem, když už jim něco zadám nebo když si najdou takovouhle práci, no a když to nerespektují, tak musí postup opakovat, někdy jim v tom teda pomáhám, anebo jim musím říct, že to pro ně ještě není.“ Děti od těchto aktivit údajně neodrazuje často, ale někdy se prostě stává, že si žáček kolem šesti let nepozorovaně vezme zadání zamýšlené spíše pro ty, co jsou ze skupiny nejstarší, a přitom neví, co s ním. Pak někdy začne rušit ostatní. V takovém případě mu respondentka citlivě prý vysvětlí, že k takovéto práci dospěje časem a nabídne mu něco obdobného v adekvátní obtížnostní úrovni. Když budeme konkrétní, uvedeme jako příklad právě onen mikroskop, který je k dispozici všem žákům, ovšem jen za předpokladu respektování pokynů užívání. „Nejdřív to bylo na volno, ale pak jsme zjistili, že musíme jasně stanovit pravidla užívání, protože nám jinak žáci věčně odcházejí, aby si ‚bráli‘ s mikroskopem, a taky ho pak nedali do pořádku nebo ho dokonce poničili,“ popisuje, jak dospěli k instrukcím jeho používání, které nalepili přímo vedle něj, aby měli žáci pravidla před sebou fyzicky „na očích“. Toto je moment, kdy bychom rádi vyzdvihli toto průběžné „instruování“ žáků prostřednictvím instruktážních karet nalepených různě po třídě, chodbě či toaletách. Většinou se totiž týká obsluhy pomůcky, chování u dřezu či na toaletách a kromě složitějších instrukcí obsluhy pracovního nástroje v bodech obsahuje také jednoduché až banální pokyny typu: „Tento pokus dělej jen s paní učitelkou!“ Pokud tedy budeme hovořit o celkovém postoji respondentky k rozvoji kompetence pracovní, můžeme říci, že usiluje o rozvoj zručnosti, pracovní zodpovědnosti a přesnosti žáků. Většina popisovaného se nám zdá velmi podnětná, ovšem jediné, o čem si dovoluujeme vznést určité pochybnosti, jsou instruktážní karty týkající se každodenních činností – domníváme se totiž, že žák, který kolem karty prochází několikrát za den, už její obsah ani nemusí vnímat, může se pro něj stávat jen součástí třídního inventáře. Takovouto hypotézu bychom však museli podrobit dalšímu zkoumání, na což nemáme prostor, dodáme tedy jen, že bychom zrovna takovéto karty nepovažovali za klíčové pro rozvoj pracovní kompetence.

Přejdeme proto raději k rozhovoru s další paní učitelkou, tentokrát z trojčrčí **Y**, kterou jsme pozorovali při výkladu o rostlinách. Podobně jako předchozí respondentka klade i paní učitelka **Y** velký důraz na dodržování pravidel, které podle ní mohou kladně ovlivnit pozdější pracovní postoje. Mimoto otevřeně formuluje následující myšlenku: „My jak jsme alternativní škola, tak si na tohleto musíme dát fakt pozor, to není běžná škola, kde je všechno nalajnované, tady jak máš spoustu prostoru k osobní realizaci, tak by bez pravidel zvlčili. Učíme je, a to mluvím, myslím, za všechny kolegyně, že všechno se děje podle pravidel a hlavně že se u toho respektují druhý a neničí se věci třeba.“ Zaujala nás učitelčina reflexe odlišného pojetí pravidel na klasické škole v porovnání s Montessori, zejména pak fakt, že širší osobní možnosti v Montessori (alespoň v subjektivním vnímání dotazovaných) musí být současně vykoupeny důmyslnějším stanovením pravidel a jeho důsledným dodržováním. Paní učitelka tvrdí, že se často setkává s postojem, že: „Montessori je ‚cohcárna,“ o to více ona sama dbá na to, aby tomu tak bylo jen v tom nejpozitivnějším slova smyslu a nikoliv hanlivém. Chce žáky nasměrovat ke kvalitnímu výkonu práce, ať už její náplň bude jakákoliv. Dalším postřehem paní učitelky **Y** je i péče o připravené prostředí, o které nepečuje pouze ona sama, i když jí samozřejmě věnuje daleko



více času nežli děti. Jak uvádí, byla by ráda, kdyby se v dětech naučila vypěstovat si vždy lásku ke svému pracovnímu prostředí. „Na začátku každého školního roku s dětmi měníme výzdobu třídy a znovu děláme společná pravidla chování, co vyvěšujeme tady. Děcka si můžou vybrat svoje pracovní šanony na portfolio, svůj box na svačiny i na úkoly, místo v šatně, vybírají si svou poličku, a to potom udržují v pořádku. Na konci každého dne mi pomáhají s úklidem třídy a když přes den pracují, berou si pomůcku na malej kobereček anebo ke stolu, a když to ten den nestihnou dodělat, dají si tam cedulku s jménem, aby jim to jako nikdo nenarušil, a drubej den pokračují,“ vypočítává, co všechno podle ní pomáhá budovat žakovský vztah ke školnímu, tedy „pracovnímu“ prostředí. Budování pracovní kompetence začíná už údajně ve školce, v prvním trojročí na něj škola navazuje a následně proces v Montessori graduje v posledním trojročí – zejména tam je zajímavé, kam až zde může zajít takové samostatné aktivní úsilí o vybudování vlastního pracovního místa<sup>68</sup>. Žáci totiž v září přijdou do holé třídy, ve které není ani nábytek, ani pomůcky, nic. Jejich úkolem je z tohoto prázdného prostoru vytvořit „svou“ třídu, ale za předpokladu obstarání finančních prostředků na její vybavení a následnou samostatnou realizaci. Ačkoliv tato poznámka neodpovídá zaměření naší práce, souvisí však s následným bodem, o který opřela respondentka své tvrzení, že Montessori prostředí poskytuje opravdu mnoho šancí na kultivaci pracovní kompetence (a podle ní de facto všech kompetencí, které ovšem blíže nespécifikuje). Už jenom fakt, že žáci si ani ve školce, ani ve škole nehrají, ale „pracují“ na pomůčkách, by mohlo nasvědčovat postoji zacílenému na spolehlivé zvládnutí pracovních náležitostí s pozitivním přístupem. „Všude ocení, když je člověk spolehlivý a splní, co slíbil, když dodržuje postup práce a pravidla a respektuje ostatní, ale taky třeba když je v rámci těch pravidel kreativní a přemýšlí o tom, co dělá. Dneska už dávno nestačí umět číst, psát, počítat a jinak mouchy snězte si mě,“ komentuje poněkud lidovým způsobem paní učitelka svá stanoviska. Tento názor by se snad dal reformulovat tak, že v současné době je vedle trivia a fundu poznání z řady dalších předmětů kladen velký důraz na rozvinuté pracovní kompetence a mezipředmětové vztahy, samozřejmě v různých povoláních bude žádoucí jejich jiné zacílení. Ptali jsme se tedy, jestli se paní učitelka domnívá, že by každý žák měl dosáhnout určité cílové hladiny jmenované kompetence, na což respondentka odpověděla, že to podléhá vždy osobnostnímu nastavení žáka a je to ryze nesouměřitelné. Přesto trvá na tom, že klíčové kompetence průběžně sleduje a na vysvědčení své závěry převádí slovně na papír, aby si žák mohl přečíst nejen jak se celkově vyvíjí s ohledem na učební oblasti, ale také právě s ohledem na klíčové kompetence – jako doložení této teze nám poslouží analýza z kapitoly týkající se úředních dokumentů.

Zbývá nám tedy k rozboru rozhovor s poslední respondentkou, paní učitelkou z trojročí **Q**, kterou jsme zastihli při jazykových úkolech a při práci se smyslovými pomůckami. Paní učitelka nás překvapila tvrzením, že i s těmi nejmenšími žáky se snaží podporovat **vlastní „podnikatelské“**

---

<sup>68</sup> Zejména žáci sedmých a o osmých ročníků jsou vystaveni nejrůznějším fyzickým pracím na školním pozemku, aby se tělesně vybili a vyzkoušeli si co nejvíce variant pro svá navazující studia či pracovní zaměření. Devátá třída bývá naopak zaměřena na úspěšné absolvování přijímacích zkoušek na vybranou školu a nese se ve znamení velmi intenzivního studia.

**projekty**, které v jejich případě úzce propojuje s reálným životem tak, aby byla stále živena vnitřní motivace žáků.

Př.: Jedním z takovýchto projektů bylo například zapojení třídy do celoškolského projektu, který směřoval k prodejním trhům na školní zahradě. Zatímco žáci vyšších ročníků nesli samozřejmě daleko více zodpovědnosti za úspěšnost projektu, i menším žákům byly svěřeny jisté úkoly. Celá akce byla založena na velkém množství jablek, které škola částečně vypěstovala na školním pozemku a částečně dostala darem, a která se musela nějak zpracovat. Zatímco starší žáci měli na starost finanční stránku projektu a organizaci akce, nižší ročníky pomáhala se zpracováváním jablek. Poměrnou část potom mladší žáci dostali a mohli si vybrat, jakým způsobem s nimi naloží. „*Nabídla jsem jim, že můžeme udělat křížaly nebo zkusit udělat jablečný ocet a pak to prodat, za vydělané peníze pak můžeme jet na školní výlet, jaký si oni sami vyberou a částečně zaplatí,*“ ilustruje situaci respondentka.

Tímto způsobem byla podle ní rozvíjena finanční gramotnost žáků, kteří byli začleněni do tohoto procesu od začátku do konce – viděli, jaké úsilí stojí jablka zpracovat ve výsledný produkt, poté obstarávali prodej a na závěr se skutečně odměnili výletem. Paní učitelka **Č** dále uvedla, že klade důraz na „*to, aby i když se potkají na kroužku nebo později v práci s lidmi, co pracují na úplně jiné bázi než oni, nebo jsou třeba i jiné rasy nebo třeba národnosti, tak aby je respektovali a vnímali je třeba jako inspiraci, aby jim byla cizí šikana a tak, to podle mě do pracovní kompetence asi taky spadá...? A že je každý zodpovědný za svoje chování.*“ Respondentka formuluje cosi, co by se snad mohlo nejvíce blížit **globální metodě**, tedy takovému přístupu, který chápe naši planetu jako celek se svými specifiky, ale přestože se kultury liší, jsme stále všichni týmiž lidmi s obdobnými potřebami a touhami, které bychom však měli souvztažňovat s aktuálními globálními problémy a cítit se povinni tuto situaci (pesimisticky řečeno) minimálně nezhoršovat. Naším názorem je, že podpora pracovní kompetence skrze globální metodu může být také prospěšná, ovšem primárně na pracovní kompetenci necílí. Protože však chceme dokázat, že se paní učitelka pokouší přemýšlet o otázkách s odstupem a komplexně, uvedli jsme zde i tuto její odpověď. Tento bod ilustruje, jak může být obtížné abstrahovat jednotlivé metody od klíčových kompetencí a pojmenovat, co je čím rozvíjeno, neboť se tak často děje souběhem více různých, na sebe navazujících aktivit, metod a technik práce. Dále paní učitelka zmiňuje sebehodnocení žáků, tedy umění adekvátního sebeocení i kritického zhodnocení vlastních počinů. Co do kompetence pracovní podle ní mohou být platné i **metody kritického myšlení**: „*Hlavně, aby se uměli zamyslet, jestli něco dává smysl.*“ Ačkoliv nám respondentka neposkytla žádný konkrétní příklad, jakým pracuje s metodami kritického myšlení, uvedla alespoň, že se na žáky nikdy nezlobí, pokud s ní slušně a věcně polemizují o zadání úkolu nebo o nějaké problematice. Nenápadně se zde tedy rýsuje rozdílnost přístupů učitelek **Č** a **Ů**. Zatímco paní učitelka **Ů** klade poměrně velký důraz na dodržování formulovaných pravidel (alespoň v rámci rozhovoru se na tuto oblast vyloženě zaměřila) a spíše tíhne k vypěstování pozitivní disciplíny, paní učitelka **Č** klade důraz na žakovský přemýšlivý přístup k zadání třeba i s tím rizikem, že zadání bude žákem podrýváno. Což samozřejmě neznamená, že to takto musí být s definitivní platností –

jsou to jemné nuance, které musíme zpětně znovu zasadit do Montessori prostředí, které se samo o sobě považuje být přijímajícím a poskytujícím prostor pro diskuzi. Zatímco jeden pedagog diskuzi může poskytovat větší prostor v rámci kultivace kritického myšlení (a tím například akcentovat rozvoj komunikativní kompetence), druhý pedagog může být ve své práci orientován spíše směrem k uspokojivému osvojení pracovních postupů (tímto upřednostňovat rozvoj pracovní kompetence) – považujeme to za přirozený jev podmíněný osobností učitele.

Pokusme se tedy shrnout, co jsme se z rozhovorů s dotazovanými dozvěděli na téma kompetence pracovní. Stran jmenovaných metod můžeme konstatovat, že většina z nich je v tomto ohledu založena především na praktické bázi – žáci si skrze metody experimentu, pracovních činností dle zadání, budování svých pracovních „koutků“ či realizaci drobných podnikatelských projektů osvojují dovednosti nutné pro pozdější spolehlivý výkon povolání. Musíme však podotknout, že se zde stále jedná o žáky prvního trojročí, a tak jsou spíše pokládány základy pro pozdější rozvoj pracovní kompetence, jak jsme doložili stručnými ilustracemi z vyšších trojročí. Tyto základy napomáhá utvářet zejména práce v souladu s instruktážními kartami uvádějícími doporučený postup práce, jehož zvládnutí je podle některých zde uvedených názorů alfa a omegou prvního trojročí. Odkážeme-li na úvodní teoretická východiska popisujících pracovní kompetenci, pak potvrdíme, že je zde dle respondentek vědomě působeno na bezpečné a účinné používání nástrojů a školního vybavení, na dodržování pravidel a na plnění povinností a závazků – tedy na to, co tvoří naprostou základnu dříve uvedeného popisku pracovní kompetence.

### 3. *Kompetence komunikativní*

Naši poslední zkoumanou klíčovou kompetencí na škole A bude kompetence komunikativní, u které nás opět zajímaly metody práce, jež paní učitelky volí za účelem stimulace této kompetence. Zajímaly nás vědomě volené metody, které jsou vyučujícími považovány za metody pozitivně podporující vše, co souvisí s komunikačními akty.

Paní učitelka **III**, kterou jsme měli možnost pozorovat při individuálních prezentacích matematického projektu, na naši otázku odpovídá právě vzpomínkou na jeho průběh. Na **prezentování vlastní práce** klade alespoň ona velký důraz, byť vždy pečlivě promýšlí okolnosti, za kterých ho zvolí<sup>69</sup>. Paní učitelka charakterizuje prezentování vlastní práce jako situaci, při které „*dítě ukáže, na čem pracovalo, co třeba i doma vyrobilo a dokázalo a ukáže ostatním dětem výsledky svojí práce a hlavně to celé vysvětlí svýma slovy.*“ Dotazovaná uvádí, že právě reformulace je podstatnou součástí celého procesu – podle ní tak dochází k ukládání učební látky do paměti daleko efektivněji než při pouhém pasivním příjmu. Považujeme toto stanovisko za odpovídající moderním pedagogickým

---

<sup>69</sup> Dovolíme si pouze upřesnit, že u mladších žáků se s pojmem „prezentace“ setkáváme především v kontextu představování např. plakátu, výrobku apod., nejedná se tedy o prezentace zpracované v PowerPointu či obdobných programech. S tímto pojmem se častěji setkáváme u starších žáků, kteří již budují svou gramotnost na poli informačních technologií – to ovšem dle ŠVP není prioritou prvního trojročí.

poznatkům<sup>70</sup> „Představit něco, na čem jsem dělala třeba čtrnáct dní, aby to mělo hlavu a patu, považuju v takhle nízkých ročnících za poměrně dost úspěch, dáváme vždycky pozor na dobrou artikulaci a schopnost reagovat na dotazy“. Paní učitelka v nás tímto rozdmýchala myšlenky týkající se rétorických dovedností v souvislosti s komunikativní kompetencí, které z velké části s touto kompetencí splývají. Právě na ně je tato metoda prezentace vlastního projektu zacílena – jsou to rétorické dovednosti, které umožňují formulovat vlastní myšlenky a výstupy své práce v logickém sledu, v prvním trojročí ovšem s výraznou převahou ústního projevu (žáci si psaní delších útvarů teprve osvojují). V průběhu prezentace žáka však nedochází pouze ke kultivaci jeho vlastních komunikačních dovedností, je to také jeho publikum, které musí zachovávat pravidla slušného chování. Žáci-diváci jsou tak postaveni do role naslouchajících, kteří na konci projevu mohou pokládat otázky k věci (jak uvádí paní učitelka: „to je na tom pro ně asi nejtěžší!“) a následně **diskutovat** o dané problematice. Prezentujícího paní učitelka povzbuzuje ve schopnosti obhájit si svá stanoviska, ale zároveň se zamyslet nad případnou kritikou. Volí k tomu **návodné otázky**. Poslední poznámku, kterou se nám podařilo od paní učitelky získat, uvedeme k non-verbální komunikaci v průběhu prezentace vlastní práce. Žáci se podle ní při takovémto veřejném prezentování učí ovládat a koordinovat své pohyby tak, aby tím pozitivně ovlivnili své vystoupení. Podle paní učitelky je to opomíjená oblast: Připadá nám podnětné zamýšlet se i nad variantami neverbálních komunikačních informací, které publikum od prezentujícího obdrží, neboť jsou neoddiskutovatelnou vjemovou součástí celého vystoupení. O non-verbální komunikaci však definice komunikativní kompetence nehovoří, pouze pokud by se za takovou definici dala považovat pasáž „*využívá komunikační prostředky*“ či „*rozumí běžně užívaným gestům*“, kdy bychom museli non-verbální komunikaci vnímat jako využívaný prostředek komunikace. Kvitujeme však, že se paní učitelka **U** zamýšlí nad problematikou komunikace i v této šíři.

Zatímco předchozí respondentka víceméně rozebírala prezentační dovednosti spadající do oblasti komunikace, paní učitelka **U**, kterou jsme pozorovali při práci se smyslovým materiálem, vnímá svůj úkol při rozvoji komunikačních dovedností následovně: „*Já těším za první z přípraveného prostředí, ve kterém je potom lehcí udělat atmosféru dobrou pro vrstevnický učení, taky díky věkově smíšeným skupinám to jde.*“ Když jsme se dotazovali, jakým způsobem probíhá toto **vrstevnické vyučování**, uvedla respondentka, že nejčastěji si pomáhají v průběhu dne při práci s pomůckami. To si můžeme představit tak, že zatímco jeden žák již od učitelky dostal individuální lekci představující práci s danou pomůckou, druhý žák zatím neměl tu příležitost, ale zároveň by rád pomůcku použil. Pokud však učitelka zrovna nemá čas (poskytuje lekce jinému žákovi apod.), může žák požádat spolužáka, aby mu pomůcku ukázal a pomohl mu s ní pracovat správně<sup>71</sup>. V takovémto případě si

<sup>70</sup> Škoda a Doulík ve své publikaci Psychodidaktika uvádějí následující: „*Pokud si opakujeme naučenou látku, měli bychom opakovat v jiném prostředí, než ve kterém jsme se látku naučili, v jinou denní dobu, změnit pořadí jednotlivých úseků učiva a při opakování látky používat vlastní slova.*“ ŠKODA, Jiří a PAVEL DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8, s. 43.

<sup>71</sup> Jak jsme dříve poznamenali, na správný pracovní postup je zde kladen důraz – vzniká zde prostor i pro kultivaci kompetence pracovní.

žák poskytující ukázkou prohlubuje dovednosti či znalosti, které daná pomůcka rozvíjí, učí sám sebe prostřednictvím vyučování, druhý žák potom vstřebává výklad od spolužáka většinou velmi rychle. Výhodou je, že při vrstevnickém vyučování v tomto případě žáci používají svůj vlastní jazykový kód, což dle učitelky „prostě funguje“. Žáci si takto mohou nejen látku vykládat při představování pomůcek, ale také vzájemně opakovat, zkoušet se apod. Co jsme také doposud ponechávali v pozadí, je zmínka paní učitelky týkající se **věkově smíšených skupin**. První trojročí je charakteristické podle respondentky právě tím, že zatímco „*prvníáci jsou ještě napůl ve školce, třetíáci už jsou nakročený do druhého trojročí a jsou už taky hodně samostatní.*“ Dochází zde tedy k prolínání dvou, řekněme, extrémních situací – zatímco žáci věkově odpovídající první třídě se teprve seznamují se školním prostředím, žáci „třetí“ třídy jsou o poznání dále. „*Rozdíl je brozně moc vidět už jenom mezi prvníákama a druhákama,*“ upozorňuje paní učitelka **III**, jak velký je rozdíl mezi touto věkovou kategorií. Nicméně právě toto je oním pomyslným základním stavebním kamenem, který pomáhá utvářet typické Montessori prostředí – respondentka považuje věkově smíšené skupiny za velmi prospěšné. Každé dítě zakouší v průběhu času pocit „*nováčka*“ i „*mazáka*“, uvádí. A co se týká komunikativní kompetence, pozoruje dotazovaná pozitivní dopad zejména na mladší žáky, kteří doslova těžší ze spojení se starším spolužákem maximum. Jakkoliv s touto myšlenkou celkově souzníváme, nemůžeme si nepoložit otázku týkající se oněch starších žáků – jakým způsobem je pro ně podnětné spojení s žáky mladšími? Paní učitelka pohotově reaguje: „*Tam bych to viděla spíš jako hlavně rozvoj sociálního citění, ale co se týče komunikace, tak mi připadá, že se ti starší dost rádi poslouchaj a užívaj si roli mentora, mezi sebou se uvolní vždycky nejlíp.*“ Zároveň bychom chtěli, aby z našeho soudu zaznělo, že vrstevnické vyučování může probíhat i mezi žáky stejně starými (paní učitelka nemá přesně zmapované, jakou variantu si žáci volí častěji, hovoříme tedy stále pouze o jejich pocitech či domněnkách).

Poslední paní učitelka z dotazovaných, totiž paní učitelka z trojročí **V**, pro ilustraci svého přístupu ke komunikativní kompetenci uvádí hned zkraye **sdílení v komunitním kruhu**, tedy na elipse, o které jsme se již dopodrobna rozepsali v předchozí pasáži. Ptali jsme se však pro upřesnění, jak ona sama chápe průběh tohoto působení na zvolenou kompetenci – čím je podle ní rozvíjena a jaká je role učitelky. Dotazovaná uvádí, že na elipse se sdílí cokoli, co se týká ať už organizace chodu vyučování či osobních pocitů žáků, hodnotí se proběhlé akce, dochází ke společnému plánování budoucích třídních záměrů či se diskutuje nad určitým tématem. Paní učitelka přiznává, že: „*o tom moc nepřemýšlím, beru to tak, že když je potřeba něco vykomunikovat, využiju k tomu elipsu, nejlepší je ta ráno, je na všechno dost času. Jedině co, tak když chci záměrně rozpoutat společnou diskuzi o něčem, třeba když jsme byli v kině nebo na výstavě a chci to s žáky ještě doprobrat ve škole, okomentovat, tak vždycky šáhnou po elipse.*“ Jinak řečeno tedy paní učitelka uvádí, že kompetenci komunikativní vnímá spíše intuitivně a realizuje ji velmi často prostřednictvím **setkávání na elipse**, které je pro ni nejpřirozenější formou společného sdílení. Dále nás zajímalo, jak vnímá svou roli při sdílení na elipse, z odpovědi vykristalizovalo, že se vnímá jako: „*průvodce, koordinátor,*“ námi navrhované termíny „*moderátor*“ a

„mediátor“ paní učitelka považovala za ještě přesnější. Domníváme se, že elipsa a setkání na ní umožňuje žákům vzájemné naslouchání a reakce na jednotlivé příspěvky v případné diskuzi. Při zmínce o mediaci se dotazovaná krátce rozhovořila o **řešení problémů společně s dětmi** – nejen na elipse, často je potřeba řešit mnoho konfliktů nejrozličnější povahy vznikajících za běžného třídního provozu. Takovéto řešení pak dle paní učitelky většinou probíhá tak, že si vezme ony dva aktéry mimo doslech ostatních, vyslechne každou zúčastněnou stranu a poté se společně s nimi snaží najít možné řešení situace. Rozvoj komunikativní kompetence by mohl být podněcován důrazem kladeným na slušnost a přiměřenost reakcí žáků, obhájení vlastního stanoviska adekvátními argumentačními technikami. Jako další způsob práce, který respondentce připadal k tématu komunikativní kompetence relevantní, uvádíme **metody kritického myšlení**. Paní učitelka konkrétně uvedla **metodu skládkového učení**, která: „*mi připadá fajn, protože pomáhá dětem pracovat s textem, najít v něm to podstatné, zároveň se to ale děje ve skupinkách a důležitý je nejen porozumění textu, ale i předání toho, jak tomu rozumím.*“ Paní učitelka ovšem přiznává, že pochopení zadání úkolu podle této metody činí žákům věkové kategorie odpovídající prvnímu trojročí někdy potíže. „*Hlavně když jsem to zkoušela poprvé, nedopadlo to dobře. Pak jsem ale hodně zjednodušila zadání a začalo to fungovat.*“ Z našeho pohledu se jedná o metodu, která nejenže umožňuje **kooperativní učení**, již zmíněnou **vrstevnickou výuku** v rámci **věkově smíšených skupin** (někdy však učitelka zadání v duchu skládkového učení realizuje pouze se staršími žáky z trojročí) a prohlubuje pochopení textu, ale také napomáhá artikulaci a reformulaci probírané látky, v čemž bychom s ohledem na komunikativní kompetenci osobně spatřovali její největší přínos. Jako poslední komentář, který jsme od paní učitelky k tématu dostali, uvedeme **společné sestavování pravidel**, kterého jsme se také dotkli již dříve. Paní učitelka o něm hovoří jako o čemsi velmi důležitém pro dobré vztahy ve třídě, co napomáhá utvářet pozitivní atmosféru a podporuje rozvoj pozitivních vzájemných vazeb žáků. Namítli jsme, že společně se pravidla sestavují přece jen na začátku školního roku, paní učitelka však kontruje odpovědí: „*To je sice pravda, ale dnes a denně se k nim vracíme.*“ Pro paní učitelku je tedy sestavování pravidel nejen rituálem na počátku každého školního roku, ale také opěrným bodem v jeho průběhu. Tímto způsobem může docházet k využívání získaných komunikativních dovedností k budování funkčních a přátelských vztahů ve třídě, což považujeme za jeden z bodů vztahujících se k definici komunikativní kompetence uvedené v teorii.

Shrneme-li všechny výpovědi respondentek, které se týkaly kompetence komunikativní, pak mezi hlavní metody poskytující prostor k jejímu rozvoji odpovídající řadily zejména společná třídní setkávání na elipse a v jejím rámci případnou diskuzi, dále prezentaci vlastní práce či formulování pravidel platných pro všechny. Mezi dalšími podnětnými způsoby paní učitelky uváděly společné řešení problémů, v nichž učitelka vystupuje v roli mediátora, dále také metody kritického myšlení, při jejichž realizaci jsou zapojovány mnohé přístupy pozitivně působící na komunikativní kompetenci. Přístupy k rozvoji komunikativní kompetence se různí – někdy respondentky uvádějí poměrně detailní popisy metod, jindy o svém postupu hovoří jako o spíše spontánním.

#### 4. Žáci se specifickými učebními charakteristikami

Jako čtvrtý bod jsme se rozhodli otázku týkající se žáků se specifickými učebními charakteristikami – což samozřejmě míníme s ohledem na žáky s učebními potřebami natolik speciálními, že je lze oddělit od většinového kolektivu třídy., tedy na žáky, kteří v rámci prvního trojročí vybočují natolik významně, že je toto specifikum nutno vzít v potaz a dále s ním pracovat v zájmu zachování „zdravého“ třídního klimatu. Zajímalo nás, jaké metody práce jsou pro takovéto skupiny žáků voleny, zda jsou běžně užívané metody pouze uzpůsobovány žákům na míru, anebo zda k těmto dětem učitelky přistupují zcela jiným, konkrétním způsobem. To vše samozřejmě výhradně s ohledem na kompetenci učební, pracovní a komunikativní.

Paní učitelka **Y** s energičností sobě vlastní popisovala hlavní postupy své práce. Jako první specifikum pro žáky, kteří se odlišují zejména *pomalejším pracovním tempem* (ať už se jedná např. o poruchu pozornosti či zrakovou vadu), popisuje paní učitelka ještě větší míru důležitosti **plánování práce** – tito žáci mají v průběhu školního roku rozvrženy elementární body výuky v rámci několika mezníků. Jak paní učitelka sama uvádí, snaží se žáky „*podržet a motivovat*“, chce je „*táhnout dopředu, ale nepřetěžovat*“. Většinou sestavuje takovýto plán pedagogické podpory na celou dobu trvání svého pedagogického působení na žáky, tedy na dobu tří let. Ovšem je to struktura, se kterou se dá průběžně pracovat a modifikovat ji, pokud se v práci žáka projevují např. posuny vpřed nebo naopak propady, tvrdí. „*Jsem pořád v kontaktu s rodičema, chodí k nám na tripartity<sup>72</sup>, kde to řešíme s rodičem i žákem dohromady, a taky udržuju rodiče informovaný díky moodlu,*“ upřesňuje respondentka. Takovéto plánování práce by tedy svým obsahem mělo spadat do **kompetence pracovní**, neboť pokud je žák ohrožen vyšší mírou rizika školní neúspěšnosti z důvodu kognitivních procesů, které jsou v porovnání s většinovým kolektivem třídy limitovány z mnoha rozličných důvodů, může velmi ocenit podpurná systematická opatření pedagoga, která žákovi pomáhají držet kýžený směr a tempo vzdělávání s ohledem na žakovy možnosti. Paní učitelka se okrajově dotýká i tématu metakognitivních strategií, když říká: „*Já tyhle děčka nevedu jenom k tomu, aby si třeba do deníčku zapisovaly, co a kdy dělaly, ale chci taky, aby se naučily přemýšlet o tom, co jim pomáhá v učení – jestli potřebujou ticho a klid nebo o tom naopak mluvit a tak, jo.*“ Pakliže chápeme metakognitivní strategie jako schopnost plánování a monitorování své práce či jako vyhodnocování užitých postupů při procesu učení a poznávání<sup>73</sup>, domníváme se, takovéto nastavení výuky může přispět ke kultivaci kompetence pracovní, ale také učební, jelikož je žák veden ke zvažování svých možností a vědomé volbě konkrétní učební strategie, která mu usnadní proces dobývání učiva. Na základě doložených

---

<sup>72</sup> Tzv. tripartity Montessori pedagogika chápe jako schůzku pedagoga, rodiče a žáka. Učitel jej vede k autoevaluaci a zodpovědnosti za svou práci před rodičem, žákovo pojetí sebe samého potom učitel zarámuje vlastním názorem na žáka a na jeho pracovní nasazení či projevy v kolektivu. Tripartity jsou zde chápány jako ekvivalent tradičních třídních schůzek.

<sup>73</sup> PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8, s. 122.

stanovisek paní učitelky si proto dovoluujeme považovat zvýšené zaměření na metakognitivní strategie za specifikum práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, alespoň tedy ve třídě této paní učitelky. Dotázali jsme se, jaký je rozdíl v „*plánování práce žáků talentovaných*“, zda tam respondentka pozoruje výrazné odlišnosti. Paní učitelka to komentuje následovně: „*Tyhle děti si naopak nechtěj nechat zasahovat do svých plánů, někdy mi přijde, že je to naopak vyloženě dráždí. Když vidím, že to funguje, nechávám jim velkou volnost, jenom chci dodávat ty výsledky, ale s tím většinou nebejvá problém.*“ Tito žáci vyznačující se vysokou mírou motivace ke učení jsou dle slov paní učitelky často spolehliví a kompetentní k plnění povinností a učebních závazků vlastním tempem. Zpravidla nemívají větší obtíže s plněním učitelčiných požadavků, čím zodpovědněji se cítí, tím lepších dosahují výsledků. U žáků mimořádně nadaných paní učitelka výslovně zdůrazňuje, že benefity Montessori pedagogiky jsou v tomto ohledu více než štědré, neboť je-li žák dostatečně motivován k nasávání informací a rychlému plnění povinností, nic mu nebrání v cestě – pokud pravidelně dokládá plnění povinného penza úkolů, může zbylý čas věnovat oblastem svého zvýšeného zájmu, a to po konzultaci s učitelkou. Dosahuje tak rychlejšího pracovního tempa, zabývá se rozšiřující látkou (ke které se většina žáků nemusí vůbec dobrat) a v případě zájmu je mu umožněna návštěva i ve vyšších ročnících – důraz klade paní učitelka na to, aby se žák nezačal nudit a neztratil tak motivaci k učení. Jak tedy vidíme, paní učitelka popisuje poměrně výrazné rozdíly v postojích k plánování práce mezi žáky s pomalým a rychlým pracovním tempem.

Paní učitelka z prvního trojročí Q nadto také zdůrazňovala **práci s chybou**, o které jsme v rámci našeho výzkumu již psali, a na kterou jsme se i proto v rozhovoru dále zaměřili. Dotazovaná akcentuje nutnost budování autonomie a zodpovědnosti handicapovaných žáků, kteří někdy na základě své sociální zkušenosti podléhají pocitu méněcennosti či nedostatečnosti (doufá, že tento pocit primárně nepochází ze školního prostředí, je přesvědčená, že šikaně tohoto typu neposkytuje prostor). Kvůli tomuto pocitu někdy dle slov paní učitelky nabývají zdání, že: „*pasivita je výhodnější*,“ což v praxi znamená, že se žáci nepokoušejí hledat vlastní chyby a opravovat je, protože s sebou nese i jistý diskomfort. A to vše navzdory tomu, že i tyto žáci často prošli Montessori systémem od školky. Nicméně, s popisovaným fenoménem se paní učitelka setkává dle vlastních slov spíše okrajově. Přesto cítí, že aktivní práce s vlastní chybou je záležitostí pro žáky možná občas nepřijemnou, ovšem akceptovanou. Zajímalo nás však také, jakým způsobem pracují s chybou žáci nadaní, vyznačující se dynamickým pracovním tempem. „*No, často je to podobné jako u žáků pomalejších, akorát v tom smyslu, že ti rychlí chtějí jít pořád dál a dál, a už se nechtěj zabývat tím, jestli to, co vyřešili, je správně, jejich hlad po informacích je velký a já jsem tam od toho, abych je vracela do reality a ke dokončení jedné činnosti, což teda někdy ublídat je těžký, máme pro to tady takové pěkné slovo ‚cochismus‘, a to se teda snažím potírat,*“ popisuje v zajímavých souvislostech podobnosti přístupů k chybě u žáků s různým pracovním tempem. Analyzovaná práce s chybou souvisí s pochopením učební látky, opravování chyb se potom uskutečňuje skrze dodatečné vyhledávání informací a opravování původních. Popsaná pasáž budiž tedy pilíř na podporu **kompetence k učení**. Zajímavé je to



zejména v porovnání s předchozí respondentkou, která uvádí pravý opak – tedy že odlišnosti jsou velké. To si ovšem vysvětlujeme rozdílnými způsoby plánování práce v kontrastu k metodám práce s chybou. Tato myšlenka však budiž první vlašťovkou našeho zamyšlení nad tím, že naše práce zřejmě zvládne podat jen hrubý nástin způsobů rozvíjení klíčových kompetencí u žáků intaktních a talentovaných, neboť rozdíly mezi těmito dvěma skupinami žáků jsou velmi výrazné (jakkoliv se někdy mohou jevit provázané). To celé ještě v kombinaci s užitými vyučovacími metodami činí z tohoto bodu rozhovorů pouze určitou skicu, která by snad mohla dále posloužit zkoumání adeptů speciální pedagogiky. Pro úplnost tohoto bodu jen dodejme, že o kompetenci pracovní se paní učitelka nezmínila, aktivity na podporu **kompetence komunikativní** nevnímá s ohledem na jmenované skupiny žáků jako nic, co by bylo nutné žákům uzpůsobovat, naopak se je snaží integrovat natolik, aby byli třídou bez rozdílu pozitivně přijímáni.

Paní učitelka ze zbývajících trojročí **III** nejdříve pohovořila o svém metodickém přístupu na poli rozvíjených kompetencí a poté se obecně rozhovořila k celkovému školnímu rozvíjení kompetencí u žáků s různými učebními charakteristikami. Na naši pobídku týkající se případných úprav metod pro žáky s odlišnými potřebami paní učitelka odpovídá: „*Většinou to, co používám s ostatními, nějak přizpůsobím i těmle dětem, at' už jsou teda pomalejší nebo naopak rychlí, když to nejde, tak pracuji individuálně s asistentkou. Ale všechno vždycky závisí na tom, co se právě dělá*“, upozorňuje nás na své spontánní postupy spjaté s aktuální situací ve třídě. Z citovaného lze vyvodit, že respondentka víceméně pouze modifikuje plošně užívané metody, vždy s ohledem na aktuální potřeby žáka – tvrdí, že téměř všechno se dá „*upravit na míru*“ za užití individuálního přístupu. Další možností učitelů je plán pedagogické podpory jakožto podpůrné opatření ve vzdělávacím procesu, které škola dle paní učitelky také v případě potřeby využívá. Dále uvádí, že při integraci žáků se závažnějšími či spíše výraznějšími specifickými poruchami učení se škola přiklání k odbornému posouzení pedagogicko-psychologických poraden, které přesně definuje poruchu učení a dále doporučuje vhodný přístup k žákovi, čímž ošetřuje i péči v oblasti kompetencí. Tímto se škola pokouší žákovi ulehčit podle rozsahu jeho poruchy. „*Realizací metod práce Montessori je přirozeně vytvořené i prostředí pro tyhle žáky, bavíme se tady o respektování senzitivních fází, polarizaci pozornosti, o prožitku při práci s pomůckami, těmle žákům pomáhá třířázková výuka, potom se všechno konzultuje s rodiči – stav a posun. Když je dítě postižené tělesně nebo nějak zdravotně obecně, tak je s ním asistentka pořád, i v době přestávek a oběda, a může mu pomoci. Nebo mě ještě napadají děti cizinců, když přichází z jiné kultury, tam je prostě bezpodmínečně nutný individuální přístup*“, dotýká se paní učitelka mnoha oblastí, jejichž pojmenování nám velmi napomohlo k celkovému pochopení přístupu k žákům se specifickými učebními charakteristikami.

Zatímco tedy u žáků z nejrůznějších důvodů limitovaných dosahují učitelky lepších výsledků prostřednictvím vyšší míry pedagogické kontroly, případně podpory, u žáků nadaných a talentovaných poskytují prostor tak velký, nakolik žák unese. Obojí tak probíhá v duchu individualizovaných přístupů, které však vycházejí z toho, co se děje ve třídě – žáci jsou

respektování jako součást kolektivu a aktivity, které zvládají absolvovat s ostatními, jsou jim samozřejmě umožňovány.

### 5. Odmítané způsoby práce na poli klíčových kompetencí

Naším záměrem bylo také zmapovat tabuizované metody Montessori pedagogiky v souvislosti s vybranými klíčovými kompetencemi. Vzhledem k jednotnosti v názorech respondentek, vyvěrající pravděpodobně z absolvovaných diplomových Montessori kurzů i respektování původní filozofie Montessori pedagogiky, uvádíme pouze krátké citace jednotlivých respondentek. V tomto bodu se rovněž konečně dostáváme i k rozhovoru s vedoucí paní učitelkou odloučeného pracoviště, o níž budeme hovořit pod symbolem  $\Sigma$ . S touto vůdčí osobností školy jsme se setkali hned při zahájení našeho pozorování, když nás uváděla do terénu, a zároveň se nás po několika dnech našeho samostatného pozorování a rozhovorů s učitelkami ujala, aby nás obohatila svým zastřešujícím pohledem na danou problematiku, a také aby nám poskytla mnoho listin cenných pro naše bádání, jak za okamžení prokážeme.

Předně se všechny respondentky shodly na tom, že ani v případě žákova neplnění povinností **nepoužívají jednorázové tresty**. „*Vždycky se snažím, aby na dítě dopadly důsledky jeho vlastního jednání, a to moje opatření potom je nastavené tak, aby dítě pocítilo nekomfort nebo nevyhody, které z jeho přístupu vyplývají,*“ popisuje svůj přístup paní učitelka  $\text{III}$ . Současně se domnívá, že právě takovéto celkové školní nastavení může výrazně přispět ke kultivaci pracovního i učebního přístupu. Jednorázový trest oproti tomu údajně mnoho neřeší a není školou, dle paní učitelky, vůbec podporován.

Respondentka  $\text{IV}$  uvádí, že se snaží: „*stejně jako všichni tady – ostatně máme to v popisu práce – vytvářet prostředí bez soutěžení a poměrování se.*“ Z toho vyvozujeme, že paní učitelka spolu se zbytkem pedagogického kolektivu usiluje o vytvoření kooperativního prostředí. Když jsme zjišťovali, do jaké míry panuje v tomto názorová shoda i u ostatních respondentek, došli jsme k závěru, že i tato výluka je dodržována minimálně našimi dotazovanými, když ne rovnou celým učitelským sborem: „*Všichni prošli diplomovým kurzem Montessori, takže tohle dobře chápou, důraz na soutěžení, to by bylo něco naprosto proti Montessori tradici,*“ dodává k tomuto vedoucí paní učitelka  $\Sigma$  na upřesněnou. Zároveň ale připouští, že výjimečně, např. v hodinách cizího jazyka, využívají i takové aktivity jako je pexeso, které je založeno na zisku největšího množství kartiček. To nám osvětluje paní učitelka  $\Upsilon$  tak, že pokud je zvolena činnost, která má sama o sobě tendence směřovat k soutěžení, kladou vyučující velký důraz na proces hry, nikoliv na výsledcích, a o průběhu hry a jejím vyústění dopředu s žáky hovoří – žáci by tedy měli vědět, že toto podnikají za účelem zábavného procvičení slovíček a nikoliv s cílem vyhrát. Učitel nedává výhře žádnou váhu.

Důraz také paní učitelky shodně kladly na svobodu a autonomii žáka, ovšem jen v rámci jeho možností. „*Jsem ráda, že to můžu zdůraznit, spousta lidí si myslí, že v Montessori si každý může dělat, co chce,*

ale je to tak, že pokud dítě není samostatné a bez pomoci nebo dozoru má tendence se poflakovat nebo zmatkovat, tak ten ‚dozor‘ v podstatě dostane,“ rozvíjí paní učitelka **Q** tezi týkající se volnosti žákovské práce a míru zodpovědnosti k učení v průběhu vyučování. Tento výrok reformulujeme následně – ve zdejším Montessori **se učitelé vyhýbají plošné autoritářské kontrole žáků**, ovšem pokud se žák v objemu povinností a učiva ztrácí, dostává podporu v podobě partnerské pomoci, která však (dle úrovně samostatnosti žáka) může výjimečně nabývat až autoritativní (nikoliv autoritářské) podoby. Na základě dalšího dotazování jsme vyvodili, že respondentky chápou autoritativní přístup jako pevný, rozhodný, ovšem otevřený a laskavý, zatímco autoritářství vnímají jako neopodstatněné, bezduché a vzhledem k žákovi bezohledné budování pedagogické moci a jako rozhodování o žákovi bez žáka.

Co se týče komunikativní kompetence, učitelky se důsledně **vyhýbají jejím nekultivovaným projevům** jako např. hlasité „*halekání*“ přes celou třídu směřované jedné osobě, za níž by si žák měl v ideálně případě dojit sám a tiše ji oslovit, dále také **projevy netrpělivosti a vulgarity**. Dále se vyhýbají **aktivitám, které výrazně zvyšují hladinu hluku ve třídě** a narušují pozornost žáků – prostor k „*vybití*“ energie mají žáci např. v průběhu tělesné výchovy, nikoliv ovšem ve třídě na úkor ostatních. A když při určité zvolené aktivitě, technice či metodě hrozí, že se třída dle slov jedné z dotazovaných „*rozbuží*“, vždycky se to učitelka snaží podchytit dopředu a předejít tomu např. společným formulováním podmínek, za nichž může aktivita proběhnout. Jsou-li pravidla opakovaně porušena, učitelka aktivitu ukončuje s tím, že se k ní třeba třída vrátí později. „*Vyhýbám se monologickým metodám, a i když je to někdy třeba v rámci prezentace potřeba, vždycky žáky povzbuzuju na konci k prodiskutování, aby taky ten prezentující uměl přijmout kritiku, jiný názory a tak,*“ upřesňuje paní učitelka **Y**.

Na závěr shrnuje paní vedoucí učitelka **Σ**, že veškeré metody a způsoby práce jsou založené na neautoritářských principech, na žáky se nenaléhá, naopak učitelé využívají senzitivní fáze či vlnu zájmu jako ten pravý motivační impuls k učení. **Nejde tedy o to primárně vyloučit určité konkrétní metody práce**, ale spíše respektovat „*ducha Montessori*“. Za předpokladu, že učitel přirozeně cítí potřeby svých žáků, na jejich základě jim poskytuje prostor k osobnímu rozvoji (a různými prostředky a metodami tedy rozvíjí kompetence, které jsou narozdíl od vědomostí přenositelné a uplatnitelné v jakémkoliv kontextu), buduje v žácích pocit zodpovědnosti za svou práci a její dokončení a podporuje zdravé postoje v rámci třídního kolektivu, není potřeba se vyhýbat něčemu konkrétnímu. „*Diplomový kurz, který absolvují všichni učitelé, kteří tady působí, kromě externistů – specializovaných odborníků, v podstatě nedovolí nikomu ‚projit‘ se zkeštnatělými názory. Učitel v praxi vychází z toho, co se dozvěděl, z toho, co se taky pravidelně dozvídá na různých ‚refresh‘ seminářích, a do toho dosazuje svoji intuici a pedagogický cit. Vážně si nemyslím, že by se učitel mohl řídit jenom hlavou, tohle je taky hodně práce srdcem,*“ poeticky shrnuje za nás paní vedoucí učitelka. S tímto shrnutím si tedy dovolíme opustit tento bod a přesunout se k poslední z otázek, na kterou jsme se zaměřili.

## 6. Způsoby ověřování kvality rozvinutosti klíčových kompetencí

Posledním úsekem vycházejícím z rozhovorů s paní učitelkami bude část pojednávající o způsobech, jakými je v této škole pedagogie ověřována kvalita rozvinutosti klíčových kompetencí. Ještě před zahájením této kapitoly bychom rádi předeslali, že jsme si vědomi toho, že charakter případové studie není zaměřitelný za studii kvantitativního rázu, kde bychom mohli dokládat konkrétní kvantitativní data, a že tedy veškeré komentáře paní učitelek, vedoucí pracoviště i nás samotných vycházejí z pozorování, rozhovorů se žáky a subjektivních pocitů z nich vyvozených.

Paní učitelka III shrnuje svůj názor týkající se rozvíjení klíčových kompetencí ve vztahu k žákovskému vysvědčení následovně: „*Sleduju to, ani nejde jinak, protože když píšu slovní hodnocení, musím vystihnout klíčové kompetence a vystihnout to dítě. Tohle je opravdu komplexní zhodnocení toho, co dítě dělalo, jak se projevilo, jak třeba právě řeší ty problémy, jak celkově probíhá jeho učení, jaký má postoj k práci, jak komunikuje s ostatními a tak. Dělám si průběžné poznámky, když se dítě nějak výrazně projeví, vím při čem a kdy to bylo, a když pak píšu vysvědčení, vytáhnu si tyhle poznámky o dítěti a vycházím z toho. Je to ale dost časově náročné. Klasické hodnocení je lehčí...*“ Vidíme zde tedy, že paní učitelka hodnotí kvalitu rozvoje klíčových kompetencí na základě osobních poznámek, které si k žákům v průběhu roku zaznamenává, a později je převádí do vysvědčení. Zajímalo nás, zda také nějak pracuje se sebehodnocením žáků – tedy jak oni sami sebe vidí. Uvedla, že před koncem každého pololetí žáci dostávají autoevaluační arch čtyřstupňové škály zaměřený na klíčové kompetence a jejich hodnocení ve vztahu k vlastní osobě. „*Většinou jsou na sebe ale přísnější než to vidím já,*“ komentuje svou zkušenost dotazovaná. Jak ovšem paní učitelka vnímá celkové posuny žáků na cestě za vyzrálějšími projevy klíčových kompetencí? „*Tohle není moje první škola, učila jsem i na klasice, a jedním jsem si jistá – že tadyto prostředí nabízí tak moc příležitostí k tomu se v tomhle posunout, a někdy jsou děti nucené se prostě podřídit, i když třeba z domova nejsou zvyklé, že si to na normální škole vůbec neumím představit. Máme tu svobodu, ale ta aby fungovala, tak máme i dost pravidel chránících tuhle svobodu jedince, a mezi to patří taky slušný komunikační dovednosti, dobrý pracovní návyky s úctou k učiteli i zodpovědnost za vlastní učení. Dítě se buďto naučí to přijmout anebo i třeba odejde – většinou na základě nefungování ani vztahu rodičů se školou.*“ Jinými slovy – paní učitelka se snaží vyjádřit, že v porovnání s tradičním přístupem ve školství je zde kladen velký důraz na svobodu žáka, což ovšem obnáší velkou dávku zodpovědnosti ať už v oblasti komunikační, pracovní či učební. Žáci jsou „nuceni“ se buďto podřídit pravidlům, což znamená mj. kultivovat své kompetence a na ně narůstající kladené nároky, anebo přestoupit na jinou školu (v extrémních případech). Zodpovídaná paní učitelka tedy jako těžiště sledování kvality rozvinutých kompetencí vnímá průběžné situace nastávající po dobu vyučování v průběhu školního roku, o kterých si vede poznámky, dále vychází ze sebehodnocení žáků a rozhovory s nimi, a také uvádí působení samotného prostředí, které dle ní v dlouhodobém měřítku přímo ovlivňuje chování žáků.

Paní učitelka z trojročí  $\Upsilon$  se domnívá, že veškeré hodnocení kvality kompetencí je velice náročná a ožehavá práce. Uvědomuje si, že nevhodně odhadnuté projevy mohou žákovi ublížit a nadále jej paralyzovat. Pečlivě proto volí slova a je přesvědčená, že spolu s ní i ostatní kolegové. „Hlavně pořád myslím na to, že učím v prvním trojročí, a chci v děckám vypěstovat postoj, že rádi choděj do školy, takže je nedrím na ničem, vedu je k zodpovědnému chování tak celkově.“ Kromě důrazu na citlivý přístup v hodnocení rozvádí, jaká je pro žáky zátěž zvládat hned zpočátku velkou míru svobody a volby, zároveň se domnívá, že právě skrze pluralitu možností se žák postupem času viditelně profiluje. Což usnadňuje proces hodnocení i pro paní učitelku: „Vlastně to hlavně pozoruju a usměřuju.“ Také ona uvádí, že si vede poznámky a tabulky týkající se žakovského plnění školních povinností i jejich obecných sklonům a tendencím, a to na poli všech klíčových kompetencí.

Další dotazovaná paní učitelka  $\mathbb{I}$  v začátku uvádí následující: „Je jasné, že v devítce budou mít žáci ty kompetence na úplně jiný úrovni než v prvním trojročí. Já – a myslím, že to tak děláme plošně – vždycky posuzuju jednotlivého žáka, mám výhodu, že to vidím už od první třídy, s čím přišel a jaký byl, jak se vyvinul a jak se teďka projevuje, teda jako ty klíčové kompetence.“ Jako názor tedy zaznívá i zohlednění věku žáků – jiná očekávání mají učitelé u starších žáků, jiná u mladších. Toto ovšem považujeme za obecně panující přístup i na jiných institucích – se vzrůstajícím věkem žáka se nároky na něj zvyšují, záleží tedy jen, zda se tak děje i na poli klíčových kompetencí a nejen na poli vzdělávacího obsahu. Respondentka je přesvědčena, že jsou zde klíčové kompetence ošetřeny elegantně a prakticky – jsou součástí připraveného prostředí, a tudíž se z nich nelze vystříhat. „Vím to podle starší dcery, ta to tu nedávno vychodila a má za sebou prvák na střední. Možná nemá tak detailní znalosti ze zeměpisu, ale s klíčovými kompetencema teda problém vůbec nebyl. Dokáže asertivně, ale slušně komunikovat, a že to na střední funguje o hodně jinak než tady a ne vždycky je to růžové, tak to dost potřebuje, a co se týče přístupu k učení, tak je naprosto samostatná a cílevědomá. Jsem přesvědčená o tom, že to má naučené odsud, tady to prostě bylo samozřejmostí, takže ona třeba nenechává na poslední chvíli úkoly, jako ostatní spolužáci, ale dělá si týdenní plán – to je přece jednoznačný důkaz tobo, že si odtud něco odnesla,“ komentuje na základě vlastní rodičovské zkušenosti postoj své dcery ve středoškolském věku paní učitelka. Kompetence paní učitelka hodnotí obdobnými způsoby jako předchozí dotazovaná – škola celkově dodržuje paradigma pololetního a závěrečného hodnocení, tato paní učitelka poskytuje žákům zpětnou vazbu týkající se jejich projevovaných kompetencí formou osobního dopisu v rámci tohoto hodnocení, v němž zahrnuje i žakovské sebehodnocení, a tímto má možnost na žakovský postoj ke kultivaci kompetencí pozitivně působit a směřovat jej. Samozřejmě poté hodnotí plnění vzdělávacího obsahu. Jak zjišťujeme, toto je tedy tradiční přístup k hodnocení kvality klíčových kompetencí – kombinuje dlouhodobé pedagogické pozorování, výstupy ze sebehodnotících archů, rozhovory se žáky a rodiči v rámci tripartit a celkové projevy žáka při pobývání v připraveném prostředí.

Na závěr této pasáže se dostáváme k rozhovoru s vedoucí pracoviště  $\Sigma$  a současně třídní učitelkou jednoho z druhých trojročí. Ta zasazuje útržky z rozhovorů paní učitelek do celkového kontextu. Co se týká pololetního i závěrečného hodnocení, jsou v rámci osobního dopisu žákovi

popisovány klíčové kompetence jako celek, který je obalen do slov žákovi srozumitelných. V případě vybočujících aspektů se zdůrazní, o co se konkrétně jedná – zda má žák potíže např. s některými prvky učební kompetence jakými může být třeba neefektivní práce s informacemi či naopak zda vyniká např. v samostatném plnění školních povinností a závazků. Na druhé straně vysvědčení nacházíme přehlednou tabulku organizující zvládnutí „kompetencí potřebných pro práci ve škole v českém jazyce, matematice, kosmické výchově, umění a kultuře a v tělesné výchově“<sup>74</sup>, na kterou chceme obzvláště apelovat jako na cenný materiál dokládající výše uváděné monitorování klíčových kompetencí převedené do srozumitelných kategorií. Paní řídící učitelka Σ potvrzuje, že: „Učitelé to musejí průběžně sledovat celý rok, protože je to součástí hodnocení, to si prostě nemůžou vybasnit sami. Používají pro to čtyřstupňovou škálu, kterou jsme převzali od jedné pražské ZŠ Montessori. Klademe důraz na sebehodnocení, sebehodnotící archy jsou součástí konzultací s rodiči, ty jsme si dělali sami, taky používáme mapy učebního pokroku od EDUin převedené do druhé osoby. A předtím, než učitelé hodnotí žáky, jim rozdávají dotazníky, aby zjistili, jak se vnímají žáci a jestli to vidí podobně jako učitel.“

Můžeme tedy shrnout, že je zde obecně kladen důraz na pololetní a závěrečné hodnocení, které poskytuje výstupy z klíčových kompetencí a popisuje jejich stav a kvalitu. K tomuto hodnocení učitel dochází na základě pozorování žáka v průběhu školního roku, které kombinuje s výstupy dotazníků a autoevaluačních archů vyplněných žákem, škola využívá map učebního pokroku. Je patrná snaha o maximální objektivizaci výsledků, jakkoliv je to obtížné – učitel vždy zohledňuje žákův pohled na svou osobu, a pokud se učitelovo pojetí žáka výrazně liší, zahrnuje i tento postřeh do hodnocení.

### 5.1.3. Analýza školních dokumentů

Odpoutáváme se nyní od rozhovorů s pedagogy, abychom stručně popsali školní dokumenty a zejména materiály, které se nám dostaly do rukou za účelem podepření tezí pedagogů týkajících se jejich přístupu na poli rozvoje klíčových kompetencí.

Začneme ovšem stručným nástinem **školního řádu**, který škola poskytuje na svých stránkách ke stažení, ovšem na který s ohledem na anonymitu nebudeme odkazovat (v případě zájmu odkážeme na patřičné stránky). Rádi bychom zde ocitovali pasáže, které se nám zdály vymykající se běžnému standardu s ohledem na alternativní zaměření školy.

„Žáci, kteří procházejí budovou během vyučování, zachovávají klid.“ = důraz na dodržování pravidel a slušné chování

„Zájem žáků hájí dětský parlament.“ = podpora sounáležitosti, kolektivního ducha a demokratického přístupu

„Žák je pro pracovníky partnerem.“ = vyjádření rovnocennosti učitele a žáka

---

<sup>74</sup> Příloha č. 5

*„Žák má právo vyjadřovat svobodně svůj názor ve všech věcech, které se ho týkají; tento názor má být vyjádřen adekvátní formou, přičemž tomuto bude věnována patřičná pozornost.“* = svoboda za předpokladu zachování podmínek slušného chování

*„Žák se chová mimo vyučování, o volných dnech a o prázdninách tak, aby dělal čest sobě, svým rodičům a škole.“* = důraz na osobní důstojnost a vnímání vlastní hodnoty žáka za každých okolností s možným přesahem směrem ke klíčovým kompetencím

Ačkoliv si uvědomujeme, že těmito příklady nelze přímočaře dokazovat rozvoj určitých kompetencí, rádi bychom podepřeli naši práci právě vybranými citacemi ilustrujícími **partnerské vnímání žáka ukotvené přímo ve školním řádu**. Dále budeme pokračovat **systémem péče o žáky s přiznanými podpůrnými opatřeními** – škola přímo definuje postupy práce s takovými žáky a **spolupracuje s implementovaným školským poradenským pracovištěm (ŠPP)**. Žáci i rodiče mají k dispozici služby speciálního pedagoga, školního psychologa, metodika prevence a výchovných poradců pro I. a II. stupeň. Všechny složky poskytují *„ucelený komplex poradenských služeb.“* Obzvláště zajímavá je následující citace: *„Vzdělávání žáků nadaných – základní škola vytváří ve svém ŠVP a při jeho realizaci podmínky k využití potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti.“* Tento bod může být rovněž usouvztažen s výpověďmi učitelek, neboť i ony se domnívaly, že samotné ŠVP školy (ačkoliv to takto explicitně nenazvaly) umožňuje žákům naplňování jejich osobních potřeb a dosahování kýžených met vždy s ohledem na jejich naturel, učební preference a zaměření. Dokument následně hovoří o právech pedagogických pracovníků na: *„využívání metod, forem a prostředků dle vlastního uvážení v souladu se zásadami a cíli vzdělávání při přímé vyučovací, výchovné speciálně-pedagogické a pedagogicko-psychologické činnosti,“* ve školním řádu je tedy přímo ošetřena svoboda volby metod, forem a prostředků výuky a výchovy. Dále školní řád ošetřuje oblasti jako jsou práva a povinnosti žáků, práva a povinnosti zákonných zástupců, práva a povinnosti pedagogů a mnohé další – naši pozornost však nyní přesuneme jiným směrem, neboť se domníváme, že takto stručná analýza školního řádu je s ohledem na jeho obsah dostačující.

Z **klasifikačního řádu**, na nějž opět neodkazujeme s ohledem na anonymitu školy, uvedeme, že: *„Pro potřeby klasifikace rozlišujeme tři skupiny oblastí, které hodnotíme. Na prvním stupni se jedná o předměty Český jazyk, Anglický jazyk, Matematika, Informační a komunikační technologie, Umění a kultura, Tělesná výchova, Kosmická výchova. Na 2. stupni se jedná o předmět Obraz světa.“* Jako ony tři oblasti dokument uvádí hodnocení oblastí s převahou teoretického či výchovného zaměření a hodnocení oblastí s převahou praktických činností. Je tedy patrné, že na prvním stupni je hodnoceno více předmětů odděleně, zatímco na druhém stupni se předměty slévají v jeden, který je v devátém ročníku převeden na jednotlivé ekvivalentní předměty. Škola užívá **kombinovaného hodnocení** slovního a tradiční klasifikace - chování je hodnoceno známkou, předměty školního vzdělávacího programu jsou hodnoceny slovně. Klíčových kompetencí se klasifikační řád dotýká v pasáži: *„Klasifikaci výsledků vzdělávání žáka v jednotlivých předmětech a chování žáka lze doplnit slovním hodnocením, která bude*

obsahovat i hodnocení klíčových kompetencí vymezených Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání.“ V citované pasáži je uvedeno „*lze doplnit*“, znamená to tedy, že klasifikační řád se přímo nezavazuje k hodnocení klíčových kompetencí. Přesto jsme se v praxi setkali s jejich automatickým hodnocením, učitelky to považovaly za svou povinnost, a přesto nalézáme o něco později tvrzení: „...*hodnotíme míru dosažení klíčových kompetencí.*“ Ke klíčovým kompetencím klasifikační řád dále uvádí: „*Výsledky vzdělávání žáka za 1. pololetí jsou hodnoceny souhrnně za všechny předměty jako hodnocení klíčových kompetencí. Výsledky vzdělávání žáka za 2. pololetí jsou popisem žákovy práce s povinnými výstupy z jednotlivých oblastí a klíčových kompetencí s případným popsáním jeho možností, schopností a cest ke jejich rozvoji.*“

Podklady pro hodnocení a klasifikaci učitel získává soustavným diagnostickým pozorováním žáka, jeho výkonů a připravenosti na vyučování, zkoušením, kontrolními písemnými pracemi, oproti tradičnímu školství pak také zakládáním portfolií dokumentujících dynamické proměny a průběh učebního procesu v čase, konzultacemi s rodiči i žákem, prací s pomůckami či respektováním společně formulovaných pravidel. Klasifikační řád explicitně vyjadřuje, že: „*Práce a činnost dítěte není hodnocena ve smyslu porovnávání s ostatními dětmi nebo sestavováním žebříčku výkonů – takové hodnocení se neslučuje s principy pedagogického systému Montessori.*“ Tato věta ze školního dokumentu opět dokládá bod z pasáže týkající se odmítaných metod. Dále zdůrazňuje, že je hodnocena vnitřní motivace žáka a dovednosti vlastního sebehodnocení, dle systému Montessori je přístupováno k práci s chybou („*chyba je pro dítě zdroj impulzů k vlastnímu zdokonalování*“<sup>75</sup>) a oceněním. Článek 6 důkladně rozebírá dovednosti vlastního sebehodnocení, mezi nimiž z hlediska **kompetence komunikativní** vyvstává: „*posoudit své znalosti a schopnosti, srovnávat názory, formulovat své myšlenky*“, jakožto definování aspektů **kompetence učební** pak hodnotíme: „*monitorovat a regulovat své učení, hodnotit své výkony, kvalitu své práce a schopnost učit se, stanovit si reálné cíle, plánovat metody, jak dosáhnout stanovených cílů*“. Pro způsoby rozvoje **pracovní kompetence** jsme v dokumentu nenašli konkrétní podklady.

Kromě školního řádu a klasifikačního řádu se nám podařilo analyzovat také **ŠVP**<sup>75</sup>, které nám zprostředkovala vedoucí paní učitelka **Σ**. V úvodu jsou popsány základní principy a cíle Montessori pedagogiky, dále jsou konkrétně rozpracované kompetence a použité prostředky a metody (strategie) zvolené k jejich rozvoji. V příloze je možné nalézt konkrétně rozepsané naše sledované klíčové kompetence v rámci metod Montessori pedagogiky. Z teoreticky jmenovaných jsme na poli **kompetence k učení** byli svědky následného: svobodná práce dětí, polarita pozornosti, připravené prostředí, komunitní kruh (námi nazvaný jako „setkávání na elipse“), práce s vlastní zodpovědností, projektové vyučování, vlastní plánování a organizace vyučování dětí, práce s chybou a sebekontrolou, sebehodnocení, propojení s reálným životem, prezentace vlastní práce. U **kompetence komunikativní** dokument za zvolené prostředky a metody uvádí (jmenujeme pouze způsoby nazřené v praxi, zbytek viz příloha): prezentace vlastní práce, práce ve věkově

---

<sup>75</sup> Příloha č. 6 – Výňatek ze ŠVP (5 listů)



smíšených skupinách, učení od starších kamarádů, důraz na sdílení v komunitním kruhu, prezentace prací, vedení k respektu, plánování a samostatnost, sebehodnocení. **Kompetence pracovní** je pak vystižena způsoby a metodami (opět jen to, čeho jsme byli přímo svědky anebo o čem jsme s respondenty hovořili): pracovní činnosti podle zadání a návodů, podíl na sestavování a respektování pravidel, aktivní podíl dětí na utváření připraveného prostředí, sebehodnocení, problémové vyučování, metody kritického myšlení, podpora vlastních „podnikatelských“ projektů dětí. Kromě toho se dokument zmiňuje o „Zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ a „Zabezpečení žáků mimořádně nadaných“. Co se týče prvně jmenovaného, škola se snaží o jejich „bezproblémové zařazení“ prostřednictvím vhodně volených metod. Tato Montessori integruje žáky se specifickými poruchami učení běžně, opírá se o vypracovávaný plán pedagogické podpory, jehož podkladem je ŠVP či o výsledek vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Dokument přímo zdůrazňuje, že toto prostředí je pro takovéto žáky přirozeně vhodné. Na základě doporučení školního pedagogického zařízení ŠPZ škola vypracovává individuální vzdělávací plán IVP na jeden rok. Dále nejsou opomenuti ani žáci tělesně či jinak zdravotně handicapovaní nebo také žáci - cizinci vyznačující se nízkou úrovní znalosti českého jazyka, učitel pak napomáhá asistent pedagoga a vždy je zohledňován konkrétní handicap. Žáci nadaní jsou dle dokumentu školou přirozeně respektováni, neboť skrze Montessori přístup lze vyhovět individuálním potřebám žáka – učitel je garantem jejich rovnostranného rozvoje ve všech oblastech vzdělávacího obsahu, aby nedocházelo pouze k jednostrannému zaměření. Poskytuje žákovi rozšiřující učivo a vhodně ho motivuje k práci „navíc“. Jako mimořádně cenný benefit hodnotíme možnost „navštěvovat výuku ve vyšších ročnících a být v probíraném učivu v předstihu“, dále možnost spolupráce s externími specialisty v oboru žákova nadání. Učitel usiluje o dobré začlenění žáka do kolektivu. Analyzované ŠVP tedy budiž doložením slov respondentek, které odpovídaly víceméně v souladu s bází tohoto dokumentu.

Od vedoucí paní učitelky se nám podařilo získat dva **exempláře vysvědčení** jedné žačky z prvního trojročí, které poskytuje hodnocení prvního i druhého pololetí. Tyto listy připojujeme na závěr do přílohy. První stránka vysvědčení<sup>76</sup> týkající se prvního pololetí je psaná formou zmiňovaného tzv. osobního dopisu, paní učitelka se na přední straně soustřeďuje na charakteristiku projevu dívčina chování, popisuje její přístup k práci a podmínky vyhovující pro učení. Dále popisuje dívčiny komunikační projevy a její zájmy. Na závěr první strany paní učitelka připojuje osobní přání budoucího zdaru. Druhá stránka téhož listu je co do klíčových kompetencí o mnoho podnětější, přímo záhlaví stránky je nazváno: „**Úroveň zvládnutí kompetencí potřebných pro práci ve škole v českém jazyce, matematice, kosmické výchově, umění a kultuře a v tělesné výchově.**“ Niž jsou popsány následující kategorie: „**Organizace učení / Dokončení a zakládání práce / Kontrola práce / Písemná a ústní komunikace / Samostatná práce / Práce ve skupinách / Naslouchání a účast během skupinových rozhovorů / Dodržování dohodnutých pravidel / Zapojování se do dění ve třídě a škole / Vnímání okolí a prostředí / Využití**

---

<sup>76</sup> Příloha č. 7 – Exemplář pololetního vysvědčení (2 listy)

**získaných informací a dovedností.**“ Ve výčtu těchto kompetencí vidíme mnoho z kompetence pracovní, učební i komunikativní – dovolili jsme si tyto ekvivalentní formulace tučně zvýraznit, aby byla vizuálně patrná jejich blízkost či přímo shoda s formulacemi uváděnými v RVP ZV. Druhý exemplář<sup>77</sup> závěrečného vysvědčení opět začíná osobním dopisem – paní učitelka popisuje oblasti, ve kterých se dívka daří, a v nichž vyniká. Neopomíná zmínit způsob výuky, který dívka vyhovuje. Na druhé straně nacházíme již zmiňované kategorie klíčových kompetencí přesně odpovídající těm z pololetního exempláře, které již nebudeme znovu rozepisovat. Následný list<sup>78</sup>, přiložený k tomuto, vystihuje jednotlivé hodnocení předmětů – *Čestinu, Matematiku, Kosmickou výchovu, Umění a kulturu a Tělesnou výchovu*. Paní učitelka volí **jazyk popisný, nikoliv hodnotící**. Všimli jsme si, že paní učitelka především vyzdvihuje vše pozitivní a popisuje stav věcí, ovšem neposkytuje zpětnou vazbu ve smyslu prostoru pro zlepšení. To si odůvodňujeme nízkým ročníkem, ve kterém se žákyně nachází, paní učitelka si klade za cíl zřejmě především žákyni ocenit za její dosavadní výkony. Jsme však přesvědčeni, že prostor ke zlepšení existuje vždy, a je tedy na učitelích, aby žáka průběžně směřovali o krok dál. Tyto listy z pololetní a závěrečné klasicizace tedy dokládají, že zkoumaná Montessori škola prokazatelně pracuje s klíčovými kompetencemi, které v pololetí i na konci školního roku převádí v konkrétní a blíže popisované kategorie.

Jako poslední bod této části bychom rádi doložili ještě **podklady pro konzultace a autoevaluační archy**, o nichž jsme hovořili dříve. Tento cenný materiál nám vstřícně zprostředkovala vedoucí paní učitelka Š a dále je stručně vysvětlila. Začneme archem s názvem „*Podklady pro konzultace*“, který dodáváme v příloze<sup>79</sup>. Instrukce tohoto archu navrhuje rodičům, aby doma nechali dítě vyplnit tento arch nejdříve samotné a potom jinou barvou doplnili svůj pohled na žáka na šestistupňové škále. Nabádají k zohlednění celého čtvrtletí. Tyto archy potom rodiče donesou do školy na konzultaci neboli tripartity, při nichž je účasten rodič, žák i učitel a mají na sebe vyhrazeno zhruba dvacet minut času. Tyto tři strany společně hovoří nejen nad archy, ale také nad žákovským portfoliem dokládající jeho činnost za uplynulé tři měsíce, jako doplnění k proběhlým činnostem používají zápisy v indexech mapující konkrétní denní úkony, úkoly a témata. Tento arch postihuje zejména **kompetenci komunikativní** v následujících vybraných výrocích (prostudování jejich protikladů v archu uvedených, ponecháváme na čtenáři viz příloha):

„Často a hodně konzultuji s učiteli, rád se účastním práce, kde jsou i dospělí.“

„Snadno vyjádřím, co cítím. Nedělá mi to potíže.“

„Konflikty mám málokdy.“

„Umím vyslechnout názor druhého, projevuji zájem, kladu otázky.“

<sup>77</sup> Příloha č. 8 - Exemplář závěrečného vysvědčení (2 listy)

<sup>78</sup> Viz příloha č. 5

<sup>79</sup> Příloha č. 9 – Ukázka archu „Podklady pro konzultace“

„Mluvím k věci, neodbíhám od tématu.“

„Mluvím nablás, zřetelně.“

Naší další analýze dále podlehnou **autoevaluační archy**, čímž budeme hotovi s analýzou dostupných školních dokumentů. První ze sebehodnotících listů<sup>80</sup> se opět zaměřuje především na zhodnocení svých **kompetencí komunikativních** na šestibodové škále (např. „*Pocity a emoce vyjadřuji volně, přirozeně.*“ – ostatní výroky v podstatě kopírují ty z podkladového konzultačního archu). Jen jedna otázka nenápadně navádí žáka ke **kompetenci pracovní** („*Dodržuji dohody a pravidla*“), zatímco **kompetence učební** či alespoň preferované učební strategie (řečeno jazykem žáka: „*způsoby, jimiž se rád učím – co mi při učení dělá dobře*“) nejsou v pracovním listě zohledněny vůbec. Domníváme se, že by do budoucna mohlo být přínosné v sebehodnotících listech poskytnout žákovi prostor pro reflexi svého učebního nastavení a učebních preferencí – pomoci mu v uvědomování svých učebních stylů by ho pravděpodobně mohlo na cestě ke komplexnímu učebnímu rozvoji pozitivně stimulovat. Sebehodnotící listy považujeme za příliš jednostranně zaměřené na **komunikativní kompetenci** – o to spíše, že de facto kopírují výroky z podkladových konzultačních archů vyplňovaných doma s rodiči, přestože právě rodičovský pohled na žákovu domácí přípravu (tzn. jeho učení) a jeho postoj k pracovní kompetenci by mohl být pro školu obohacující. Seznámit rodičovskou obec s konstruktem klíčových kompetencí a jejich praktickým sledováním a rozvíjením by rovněž mohlo žáka na této cestě posunout a napomoci užšímu provázání života ve škole i doma – tento způsob by snad mohl ošetřit i učitelské mapování rozvíjení klíčových kompetencí a hlavně jejich projevy mimo půdu školy. Obáváme se, že pro sledování mimoškolních projevů mají učitelé jen málo prostředků a možností.

Nicméně se na výše analyzované archy můžeme dívat i optikou cíleného zaměření na **komunikativní kompetenci**. Archy rozebírané níže jsou totiž více orientované na sebehodnocení dovedností na poli školní práce a nikoliv vztahů. Arch „**Sebehodnocení dovedností, přístupu ke školní práci a kolektivu ve třídě**“<sup>81</sup> analyzuje práci v pracovních sešitech a brožurkách v předmětech Český jazyk, Matematika a Kosmická výchova. Zabývá se správností úkolů a zodpovědným přístupem k práci, stejně jako prací s kontrolou a dokončováním práce. Dále postihuje „*Učení v době individuální práce*“ – pracovní efektivitu, samostatnost, pracovní návyky či chování v případě, kdy si žák neví rady. Neopomíjí ani „*Zaznamenávání informací*“ shrnuté v bodech týkajících se způsobů zaznamenávání informací, jejich přesnosti, originality vlastního názoru na ně, doplnění obrázky či schématy, paměťových operací, využití poznámkového aparátu a práce s doplňujícími informacemi. Tento arch považujeme za velmi inspirativní na poli kompetencí pracovní a učební – tentokrát ovšem vynechává kompetenci komunikativní. Další sebehodnotící

<sup>80</sup> Příloha č. 10 - Ukázka archu „*Zamysli se a zkus pravdivě vyplnit*“

<sup>81</sup> Příloha č. 11 – Ukázka archu „*Sebehodnocení dovedností, přístupu ke školní práci a kolektivu ve třídě*“

archy<sup>82</sup>, které nám byly dány k dispozici, jen jiným způsobem rozvrhují stejné kategorie a nabádají k odpovědím na téže otázky. Aby nám bylo jasné, jakým způsobem škola s archy pracuje, dotázali jsme se na pár detailů vedoucí paní učitelky Σ, která víceméně potvrdila naši hypotézu – s autoevaluačními archy žáci zacházejí kombinovaně, dostávají listy zaměřené na vztahy a následně na práci a učení, ovšem jiné než tyto kompetence již archy nepopisují.

Shrňme tedy výsledky naší analýzy školních dokumentů. Po rozboru školního a klasifikačního řádu a následném prostudování podkladů ke konzultacím a autoevaluačních archů musíme konstatovat, že v celkovém pojetí škola velmi efektivně ošetřuje a propojuje všechny naše zkoumané kompetence. Když uvážíme, jak o rozvíjení klíčových kompetencí hovoří samotné paní učitelky, a jak se projevovaly v průběhu našeho pozorování, nezbývá nám než konstatovat, že sledovaná škola vědomě a plánovaně zachází s klíčovými kompetencemi nejen teoreticky v oficiálních úředních dokumentech vyvěšených na stránkách školy, ale také v samotném pedagogickém plánování a průběhu vyučování – praktické působení na rozvoj klíčových kompetencí a poskytování příležitostí k rozvoji žakovského potenciálu v této oblasti je nezpochybnitelné.

## 5.2 Průběh hospitační činnosti na ZŠ B

Dostáváme se do fáze, kdy přichází na řadu popis průběhu hospitační činnosti na soukromé ZŠ B, kterou jsme zahájili na podzim roku 2017. Jak jsme již popsali, jedná se o školu daleko menší nežli je škola předchozí, měli jsme možnost sledovat pouze jedno trojročí s dvěma kmenovými učitelkami, které se vzájemně doplňovaly – zatímco jedna byla matematicky zaměřená, druhá se věnovala především humanitní oblasti. Takovéto propojení dvou učitelek v jedné třídě je něco zcela odlišného, než s čím jsme se setkali ve škole předchozí. Vzhledem k menšímu množství sledovaných aktérů budou následující subkapitoly poněkud střízlivější co do rozsahu.

### 5.2.1 Přepisy terénních poznámek z pozorování

Jak dokládáme v přílohovém materiálu, který poskytuje ukázky kódování výchozího textu terénního deníku<sup>83</sup>, byli jsme svědky mnoha situací, které jsme popisovali také v charakteristice předchozí instituce. Z jednotlivých kódů jsme posléze vygenerovali následující kategorie, které uvádíme s ohledem na dříve analyzovanou školu – abychom byli schopni komparace škol, rozepisujeme především shodné kategorie, jichž jsme byli svědky na obou institucích. Skrze ně budeme sledovat přístup k rozvoji klíčových kompetencí. Pro pozorované paní učitelky jsme z etických důvodů směřujících k zachování anonymity zvolili krycí symboly Ů a ě.

---

<sup>82</sup> Příloha č. 12 – Ukázka dalších archů (3 listy)

<sup>83</sup> Příloha č. 13 – Ukázka z terénních poznámek na ZŠ B

## Setkávání na elipse

Jako první kategorii, která vzešla z opakujících se kódů společného sdílení probíhajícího na kruhu, jsme zvolili setkávání na elipse. Chronologicky vzato vstupujeme do školy krátce po zahájení školního roku, a to sice druhého školního roku chodu školy. Učitelky jsou konfrontovány s přílivem nových žáků a nárůstem jejich počtu, co do porovnání s rokem předchozím.

Žáci se ráno vítají prostřednictvím společného sdílení na **ranní elipse**. Přejí si dobré ráno, ovšem hlavním zájmem je domácí mazlíček – králík donesený jednou žačkou. Klec s ním stojí uprostřed elipsy na koberci a zraky drtivé většiny dětí jej sledují. Učitelka Ů vyzývá žačku, aby poučila ostatní žáky o tom, jak se s králíčkem manipuluje a jaké si žáci stanoví společná pravidla v případě, že by si chtěli zvíře samostatně pochovat. Dále učitelka poskytuje žákům prostor pro jejich otázky směřující na žačku, jejího života s králíčkem a různé detaily ohledně chovu. Přestože takovýto vstup do vyučovacího dne je pro žáky evidentně vzrušující natolik, že nedokáží ovládnout svou potřebu hlasitého a neřízeného projevu, sleduje touto možností paní učitelka jiné cíle než klid v hodině – jak později v rozhovoru uvedla, usiluje o dlouhodobou kultivaci společného dodržování pravidel. V tomto případě vidíme, že ranní elipsa slouží jako chráněný prostor pro žáky, který nejenže otevírá ranní vyučování, ale také bere v potaz zájmy žáků, kterým dává možnost donést do školy objekty svého zájmu, vzájemně se obohatit o vlastní zkušenosti a osobní radosti, především však takto vyvstalou situaci využívají k formulaci pravidel ústy právě toho žáka, který do školy něco donesl. Pokud chtějí být ostatní žáci součástí interakce se žákem a jeho doneseným zvířetem (či čímkoliv jiným), musí se podřídít pravidlům, která on sám stanovil.

Domníváme se, že tímto je podporován vzájemný respekt pravidel definovaných žáky samotnými, tedy pravidel vytvořených na základě vnitřních, nikoli vnějších principů, které by nastavoval výhradně učitel. V rámci této elipsy jsme také svědky aktivního nastavování komunikačních pravidel, když se paní učitelka ptá, zda může mluvit dál (ve chvíli, kdy se mezi žáky rozvinula neřízená diskuze), jelikož měla ještě něco na srdci, ale nechce mluvit do hluku. Stejně tak se paní učitelka zasazuje o dodržování stejných pravidel, i když se slova ujímá někdo jiný – rovněž jsme svědky okamžiku, kdy se o ukáznění ostatních pokouší i jedna z žaček. Veškerá svá sdělení paní učitelka formuluje zásadně spisovně, klidně a poměrně tiše (zřejmě aby sama nepřispívala ke zvýšení hladiny hluku ve třídě), dále dbá na oční kontakt a když je třeba, přiblíží se k žákovi a udržuje úroveň svých očí zhruba na jeho např. tím, že si před něj podřepne. Tato skutečnost se dá interpretovat i tak, že mu vstupuje do jeho intimní zóny – na základě pozorování se však domníváme, že tohoto efektu využívala záměrně v případě, kdy žáci nebyli k utišení. Všechny tyto způsoby komunikace probíhají na ranní elipse, kdy se žáci zdají být roztěkanými a hlučícími, a směřují k opanování prostoru tichem a soustředěností k další práci.

Učitelský tandem pracuje velmi efektivně – zatímco paní učitelka Ů pracovala až doposud na ukáznění žáků, druhá paní učitelka Ľ připravovala v přílehlé třídě smyslový materiál pro výklad

Velkého kosmického příběhu. Jakmile tato vstoupí do třídy, přebírá slovo od první paní učitelky a dále nabádá žáky k respektu komunikačních pravidel – na základě tohoto výrazného kladení důrazu na respektování slušných komunikačních zvyklostí usuzujeme, že je komunikace v tento moment velmi důležitým, možná i problematickým tématem školy. Učitelka Ľ zdůrazňuje, že po nevhodném chování následuje fyzické vyloučení ze třídy a následná individuální práce tak, aby nemohlo nadále docházet k narušování programu – paní učitelka tedy jen krátce zdůrazňuje důsledky chování. Situace narušovaná především několika málo žáky se však záhy mění v efektivní učební prostředí zejména po lákavém úvodu týkajícího se života pravěkých lidí. Podává dětem smyslový materiál v podobě kartonových kartiček se zadáním, kdy na základě *demonstrační metody* žáci po společné domluvě pantomimicky předvádí činnost napsanou na kartičce ostatním („Mám hlad“ = hladí si žaludek). Nechce-li se žák účastnit předvádění, může zůstat v roli pozorovatele – hodnotíme to jako princip dobrovolnosti, který je v těchto činnostech, které by nemusely vyhovovat např. introvertněji nastaveným či stydlivým žákům. Dále elipsa plynule přechází do výklad Velkého kosmického příběhu, jehož průběh si dovolíme představit až v kategorii týkající se klíčových lekcí. Podněty pro rozvíjení kompetence k učení vidíme především v důsledném a samostatném využívání smyslového materiálu

V průběhu naší hospitační činnosti jsme několikrát zaznamenali také **elipsu polední**, která byla takřka pevnou součástí každého dne – nejpřílehavěji bychom ji označili pojmem organizační elipsa. Takováto elipsa má za cíl dát žákům znamení o nadcházejícím konci vyučování a následném krátkém časovém prostoru na úklid třídy. Paní učitelka někdy shrnovala průběh dne sama (zejména cítila-li se v časové tísní), jindy nechávala některého z žáků, aby sumarizoval obecné úkoly platné pro všechny či např. blížící se události typu divadla či kina. Po zhruba patnácti minutách čilé žákovské aktivity za účelem uvedení připraveného prostředí do původního ranního stavu jsou žáci v doprovodu asistentky odvedeni na oběd, učitelka dále zůstává ve třídě a osobně kontroluje pomůcky. Zatímco elipsa ranní společně s elipsou polední byly běžně na pořadu vyučovacího dne, **elipsa průběžná**, jak jsme si ji dříve dovolili nazvat, byla zařazována s ohledem na situaci a ne tedy v přesně stanovený či pravidelný čas. Někdy byla uskutečňována po svačínové přestávce, jindy po dokončení skupinové práce. Takovéto pružné začleňování společného sdílení či organizování práce považujeme za efektivní způsob koordinace veškerých žáků, kterým každý den skýtá minimálně dvě či více možností ke kultivaci jejich mj. komunikačních dovedností na společném kruhu.

S ohledem na zkoumané kompetence lze říci, že primární přínos setkávání na kruhu je rozvoj v oblasti **komunikativní kompetence**, nepřímou pak elipsa napomáhá k organizaci pracovních a učebních činností, podporuje tedy **kompetence učební a pracovní**.

Stručně řečeno, v soukromé ZŠ B jsme se setkali s ranní i polední elipsou, přičemž ráno bývá obecně větší prostor ke sdílení zážitků a dojmů či k ukázkám domácích projektů nebo, jak popisuje naše ukázka, mazlíčků, zatímco polední elipsa funguje jako završení dne a impulz ke společnému

úklidu třídy a jejího prostředí. Elipsu, která by se vyskytovala v průběhu dne, pak paní učitelky zařazují vždy s ohledem na aktuální potřeby.

### Klíčové lekce

Další kategorií jsou klíčové lekce, ke kterým bychom rádi vztáhli i velmi sugestivní ukázkou Velkého kosmického příběhu na téma „*Vývoj písma*“, jíž jsme byli svědky. Těchto příběhů je celkem 5 a jdou za sebou následně: Vesmír, Život na Zemi, Vývoj člověka, Vývoj písma, Vývoj číslic<sup>84</sup>.

Ukázka navazuje na ranní elipsu (viz výše), kdy učitelky zřejmě vnímaly nutnost upoutat a zkoncentrovat kolektiv žáků, jejichž pozornost byla rozptýlena. Proto paní učitelka **Ā** vybízí ty, kteří ještě dokáží být absolutně potichu, k přesunu do vedlejší místnosti, kde je již připraven kruhový koberec posetý rozličným smyslovým materiálem – od primitivních obrázků nástěnných maleb z období počátků lidské existence přes ukázky egyptského písemnictví až po kalamář a brk. Jakmile započne učitelka vyprávění, nastává skutečně absolutní ticho a klid, neboť ti, kdo měli pocit, že společný výklad nezvládnou, měli možnost zůstat s paní učitelkou **Ů** ve třídě a pokračovat ve své individuální rozpracované práci. Kromě toho na žáky zřejmě mocně zapůsobila vizuální stránka výkladu spolu s rafinovaným zvýšením jejich motivace k přijetí nových informací skrze chvilku napětí v nich inhibující zvědavost. Paní učitelka shrnuje celý vývoj lidské komunikace a písemnictví v logickém sledu, a za pomoci zalaminovaných mapek a schémat. Tím, že se současně s výkladem pohybuje po kruhu tak, aby se vždy nacházela u adekvátních pomůcek, napomáhá názornosti výkladu. Ve finálním úseku se dostává k námi používané abecedě, z tohoto bodu pak pramení pracovní postup a individuální úkoly pro žáky – ti nejmenší si abecedu začínají osvojovat skrze písanku (většina však abecedu zná), starší žáci postupují dále prací na pracovních listech dle pozdějších instrukcí učitelky. Učitelka jasně definuje, co se ten den dělat nebude, a stanovuje povinný úkol pro všechny – složení obrázku připraveného pro každého v obálce. Pomůcky a smyslový materiál z tohoto příběhu bude k dispozici na elipse po celý týden (žáci budou s látkou stále ve vizuálním kontaktu).

Množství informací je poměrně velké, nepředpokládá se však, že si každé dítě osvojí všechny najednou – je zde usilováno o informační pestrost. Prvníci látku vstřebávají úplně jiným způsobem nežli třetíci, pro které už by to mělo být opakování a na výstupy z pracovních činností je kladeno nejvíce nároků, objem práce je nesrovnatelný s objemem pro mladší žáky. Prvníci se zabývají především psacím písmem, čtením slov a pokusy. Druhá a třetí třída z trojročí řeší abstraktnější úkoly spojené s příběhem, ale věnují se také dlouhodobějším tématům (která někdy pramení z jiného Velkého příběhu, který je zaujal) jako např. práce s literárními zdroji na téma vesmír, planety apod. Pod tabulí visí velké archy s tabulkami, kde se žáci pod svou fotkou odškrtnou, pokud

---

<sup>84</sup> Příloha č. 14 – Fotodokumentace Velkých kosmických příběhů

určitý úkol z tabulky považují za dokončený, a tečku dělá ten, kdo na tématu aktuálně pracuje. Učitelka i žáci tak mají opět vizuální přehled o probíhající práci – opět se jedná o určitý system kontroly postupu práce.

Tolik tedy k popisu Velkého kosmického příběhu, jednomu z mnoha příběhů, které Montessori činí to, čím je. Co se týče klíčových lekcí na různá témata vyplývající z kosmického příběhu, zjistili jsme, že jejich organizace opět podléhá důmyslné přípravě, ovšem s ohledem na menší počet žáků ve třídě (v době našeho náslechu bylo žáků kolem dvaceti) a dvě učitelky na jedno trojročí poněkud jinak. Učitelky na základě svých příprav vypisují především skupinové klíčové lekce, při kterých dochází k rozdělování žáků nejčastěji s ohledem na jejich věkovou kategorii či vyspělost v dané oblasti. Zatímco jedna skupinka z nich většinou využívá matematicky zaměřené třídy pod vedením paní učitelky preferující tuto oblast, druhá skupina setrvává s jazykově zaměřenou paní učitelkou, která dětem poskytne klíčovou lekci týkající se českého jazyka. Takováto klíčová lekce trvá přibližně kolem 10-20 minut, po ní následuje individuální práce žáků zaměřená na procvičení látky. Neprobíhá-li zrovna žádná klíčová lekce, vyzorovali jsme, že nedochází k rozdělování třídy na skupiny, a většinou všichni žáci pracují v rámci jedné třídy dohromady. Ke své dispozici potom mají obě paní učitelky včetně dvou asistentek. Prostor pro individuální klíčové lekce je zde samozřejmě o to větší, o co menší je v porovnání s předchozí školou počet žáků. Učitelka má možnost dát relativně kdykoliv doplňující klíčovou lekci jakémukoliv žákovi individuálně, pokud je patrné, že to žákovi pomůže.

Na základě dlouhodobého pozorování, které (jak jsme předesílali v metodologické části) je ovlivněno faktem našeho pracovního působení na škole, uvádíme jakožto běžně používané metody, používané nejen v rámci klíčových lekcí, zejména **metodu MMM** (musím – měl bych – můžu), tedy metodu postihující povinné oblasti učiva, které musí v daném časovém limitu splnit každý žák, dále doporučené oblasti učiva, jejichž osvojení dále napomůže pochopení látky, a v poslední řadě prostor pro žáky s dynamickým pracovním tempem či pro žáky s mimořádným zájmem o téma formou nadstavbové činnosti v učivu. Dále jsme viděli uplatňování **didaktických her**, ať se jednalo vyloženě o deskové hry zejména matematicky zaměřené, anebo o aktivitu např. v průběhu vánočního setkání s rodiči, kteří společně se žáky měli za úkol procházet školu a plnit kvízy a úkoly vyústující v celkový obraz toho, co žáci za čtyři měsíce své školní činnosti zvládli. Při pohybu ve škole si také nelze nevíšimnout plakátů lemujících stěny chodby, které budiž doložením nyní obecně oblíbené **projektové metody**. Žáci zde mají možnost zvolit si téma projektu, jehož zaměření bývá však obvykle podobné s ohledem na učební oblasti. Prvním projektem, který žáci po příchodu do první třídy prvního trojročí připravili, bylo představení své osoby. Právě výstupy z tohoto projektu zdobí školu v podzimních měsících. Dále budeme rozebírat metody v rámci rozhovorů s učitelkami.

Zde tedy vidíme spíše převahu metod a přístupů zaměřených na **kompetenci učební**, jedná se zejména o samostatné činnosti se smyslovým materiálem vycházející z klíčových lekcí, dále jsou



edukační procesy podpořeny zvnitřněním motivace a názorností ve výkladu, ke které jsou vedeni také žáci, když něco tlumočí ostatním. Zodpovědný přístup je posilován povinnými úkoly týdne na individuální bázi, k rozvoji této kompetence dále učitelky využívají povinné penzum látky v konfrontaci s dobrovolnou nadstavbou, začleňují didaktické hry. Projektová metoda pak směřuje nejen ke zkvalitnění učební kompetence, nýbrž i ke **kompetence komunikativní**. **Pracovní kompetenci** zde pedagožky vnímají skrze kladení důrazu na zvládnutí pracovního postupu.

Sumarizujme tedy klíčové lekce, které se k v tomto prostředí nejčastěji odehrávají s ohledem na schopnosti žáků a jejich senzitivní i kognitivní fázi. V jistém smyslu tedy dochází k výuce frontální, kdy jsou žáci téhož věku podrobeni krátkému výkladu, na který navazují specifické úkoly. Jindy však klíčové lekce vycházejí z kosmických příběhů a zúčastní se jich všichni žáci bez rozdílu věku, ovšem plní úkoly o jiné obtížnosti. Můžeme tedy doložit, že učitelé přistupují k žákům na základě jejich věku či schopností tak, aby byli žáci schopni se aktivně podílet na daných úkolech či je samostatně plnit. Nedochozí tedy k tomu, že by žák první třídy byl nucen plnit těžké zadání připadající starším žákům z trojročí, pokud je však vědomostně a kompetenčně natolik vybaven, aby zvládl tyto těžší úkoly, je to samozřejmě možné a jednoduše realizovatelné.

### **Práce se smyslovými pomůckami**

Další kategorií, která se vyskytuje shodně na obou školách a jejímž prostřednictvím je možné sledovat klíčové kompetence, je přístup k práci se smyslovými pomůckami.

Tato Montessori podněcuje žáky k práci se smyslovými pomůckami stejně jako další školy tohoto typu už jenom tím, že jsou pomůcky ve škole volně k dispozici. Třída je jimi doslova zaplněná – k pomůckám v otevřených policích mají žáci volně přístup a je žádoucí, aby s nimi individuálně a samostatně pracovali, zatímco do uzavřených polic paní učitelky uschovávají pomůcky, nad jejímž použitím chtějí mít kontrolu a doporučovat je žákům osobně. Smyslový materiál je řazen a organizován tak, aby jeho tematické zaměření vzájemně odpovídalo – setkat se tedy můžeme s matematickým koutem, s koutem zeměpisným, rozsáhlý je také kout s češtinářskými a literárními pomůckami apod. Vybranou pomůcku si žák odnáší na vybrané pracovní místo, ovšem nemá fixně dáno, že musí sedět v určité lavici. Je mu umožněna **svoboda pohybu**, když nemá chuť sedět v lavici, pomůcku si položí na donesený kobereček, kde s ní dále manipuluje. K pomůcce si v ideálním případě sedá, povalování není akceptováno. Volný pohyb po třídě a svobodná volba pracovního materiálu je zde tedy ctěným principem, nad jehož dodržováním stráží paní učitelky, které se po celou dobu naší náslechové činnosti pohybují po třídě, monitorují činnosti žáků, vedou si o nich záznamy, nabízejí práci lelkujícím a poskytují zpětnou vazbu žákům dokončivším činnost. Tím narážíme na další princip, o jehož fungování ve zdejší praxi jsme tímto ujištění, totiž **princip dokončování**. Je součástí mnoha otázek, které učitelky pokládají žákům, když si všimnou, že odkládají jednu pomůcku a sahají po další. Takovéto vylíčení třídního fungování

může vyznívat jako chaos, ovšem můžeme potvrdit, že tímto způsobem funguje běžný školní den zcela bez obtíží. Ať už po Velkém kosmickém příběhu nebo ne, žáci vždy vědí, na čem pracují, a činí tak v relativní tichosti a soustředěnosti – pokud ne, je to signál pro učitelku, aby žákům ke koncentraci dopomohla. Také musíme podotknout, že třída čítá pouze něco kolem 20 dětí, které mají k dispozici dvě učitelky a dvě asistentky, z tohoto pohledu je prostředí dospělými osobami zcela saturováno. Ne vždy také třída pracovala společně – jak jsme nastínili výše, téměř denně docházelo k rozdělování skupin dětí tak, aby jim mohla být poskytnuta skupinová klíčové lekce z oblasti matematiky či českého jazyka. To se však mohlo dít proto, že škola touto dobou teprve před nedávnem zahájila svou činnost – v současné době se prostředí prvního trojročí poměrně radikálně proměnilo.

Žáci prvního trojročí již nemají z kapacitních důvodů možnost takovýchto přesunů ze třídy do třídy. Čítá se jich kolem třiceti a mají k dispozici jednu velkou učebnu, kde jsou vytvořeny tematické koutky s pomůckami odstupňovanými dle obtížnosti. Třída je symbolicky rozdělena na tři části – první sekce hned u vchodu je vnímána jako prostor prvňáků s jejich zázemím, ve středu se nejčastěji pohybují druháci a v zadním sektoru mají své přihrádky a další propriety přednostně třetáci. Přesto si však žáci mohou volně přecházet do tematických koutů a pobývat, kdekoliv potřebují. V druhácké sekci je dále umístěna speciální zvětšovací pomůcka pro téměř nevidomého žáka, který se bez ní takřka neobejde, a který potřebuje průběžnou spolupráci s asistentkou. Dodejme, že v tomto případě hovoříme o školním roce 2019/2020, zatímco zde obecně popisované se týká především školního roku 2016/2017 a 2017/2018.

Práce se smyslovými pomůckami<sup>85</sup> se však neodehrává pouze v rámci tohoto běžného režimu ve třídě. Žáci také dostávají lekce anglického jazyka s rodilou mluvčí (ve zdejší škole již od první třídy) a rovněž lekce z hudební výchovy. V těchto případech opouštějí prostor třídy, aby se uchýlili do specializovaných menších tříd. V rámci anglického jazyka používají speciální jazykové pomůcky, tříslůžkové karty, dřevěné kostky s anglickými slovíčky, obrázkové karty či pexeso, které by měly žáky hravou formou přitáhnout k jazyku. Obdobně je tomu v hodinách hudební výchovy, kde ovšem externí paní učitelka pro žáky připravila rozsáhlejší smyslové pomůcky kromě pexesa a tříslůžkových karet sestávající také z časové osy, což je materiál pomáhající žákům v orientaci v časovém trvání hlavních hudebních epoch (ve velmi zjednodušeném jazyce tak, aby to žáci druhé a třetí třídy již pochopili), které zařazovala ke konci školního roku jako shrnutí probraného. Dále jsme také viděli speciální tematické „*informační karty*“, což byl soubor informací a úkolů představující jednotlivé hudební nástroje (které žáci v hodinách běžně používali), s nimiž měli žáci individuálně pracovat. Mimo běžný rámeček hodin žáci ještě docházeli na tělocvik, který probíhal poněkud netradičně pod dohledem trenérky ze sportovní agentury.

---

<sup>85</sup> Příloha č. 15 – Fotodokumentace smyslového materiálu

S ohledem na téma zacházení se smyslovým materiálem zmiňme především **kompetenci učební a pracovní**, které jsou v tomto ohledu velmi provázané – princip dokončování činnosti je zde kombinován se zodpovědným a precizním přístupem, to vše je orámováno samostatností žáka.

Tento bod shrňme poznatkem, že v této začínající škole je možno realizovat mnoho možností, které v následujících letech již s ohledem na kapacitní limity školy nebudou možné. Takto pedagožky zatím využívají dělení skupin a jejich přechody mezi učebnami tak, aby nebyli žáci v průběhu klíčových lekcí, jazykových či hudebních lekcí rušeni ostatními žáky. V době naší hospitační činnosti nacházíme po celém prostoru školy učební centra, ve kterých je dle obtížnosti systematicky rozčleněn smyslový materiál. Žáci využívají volného pohybu po třídě a těší se z důvěry, se kterou je k nim přistupováno i z velmi přátelského třídního klimatu.

### **Pracovní listy**

S ohledem na popsané způsoby práce se smyslovým materiálem musíme také zmínit pracovní listy<sup>86</sup>, které tvoří nespornou část tohoto systému.

Co se týká pracovních listů, paní učitelky je využívají průběžně – někdy jsou pevnou součástí povinného úkolu vyvstávajícího z Velkého kosmického příběhu, a tudíž jej každý musí zpracovat, anebo slouží právě jakožto ona nadstavbová práce pro žáky, kteří již mají ve svých činnostech hotovo, ale přesto by se rádi ještě k nějakému tématu vrátili. Některé pracovní listy, zejména matematické (např. na procvičení násobilky), paní učitelky používají stažené z internetu, jindy si je vytvářejí samy. V jistých situacích, kdy je potřeba, aby žák postupoval po menších krůčcích v delší době, jsou žákům předkládány **pracovní sešitky** či brožurky. Hlavně v českém jazyce byly žáky využívány, ať už pro rozbor slovních druhů či volbu správného i/y. Pracovní listy jsou také téměř pravidelně používány rodilou mluvčí na anglickém jazyce, neboť v tomto období ještě žáci nepostupovali podle učebnic. Byly zaměřeny na rozšiřování slovní zásoby a elementární gramatické jevy. Zajímavý však pro nás je způsob **opravování pracovních listů** – žáci zde nejsou instruováni v používání P jako pomoc (jak bylo k vidění v předchozí škole), zde používají barevné pastelky označující látku jako pochopenou a zvládnutou od té, která je nejasná (žák si volí barvy pro grafické odlišení).

Popsané skutečnosti jsou tedy přednostně zaměřeny na **učební** procesy stejnojmenné **kompetence**, které se mohou dít prostřednictvím samostatné činnosti na pracovních sešitcích či v pracovních listech opět s důrazem na zodpovědnost a plánování práce.

---

<sup>86</sup> Příloha č. 16 – Fotodokumentace pracovních listů

## 5.2.2 Rozhovory s vybranými respondenty

Stejně jako na předchozí zkoumané škole jsme i v tomto prostředí realizovali rozhovory s pedagogy zde působícími<sup>87</sup>. Jelikož se však jedná o školu o poznání menší nežli v prvním případě, také rozsah našich rozhovorů je omezen jen na výpovědi dvou paní učitelek tehdy působících v rámci prvního trojročí. Rozhovory jsme opět prováděli kombinováním metody „tužka a papír“ s nahráváním na hlasový záznamník mobilního telefonu. Zaštiťující rozhovor týkající se našich výzkumných otázek nám poskytla samotná paní ředitelka školy, která nám rovněž zprostředkovala některé úřední dokumenty školy – výstupy z něj budeme uvádět až v části týkající se analýzy úředních dokumentů. Na následných rádcích se tedy setkáme se dvěma přístupovými platformami dvou paní učitelek, které tou dobou na škole působily.

### 1. Kompetence k učení

Úvodní otázky byly zacíleny na kompetenci k učení. Paní učitelka *Ľ*, která také působí ve funkci zástupkyně školy a lektoruje ve společnosti Montessori ČR<sup>88</sup>, uvedla, že jako podstatný rys Montessori pedagogiky platný i co do rozvíjení učebních dovedností a schopností vnímá věkově smíšené skupiny, v nichž žáci běžně pracují v rámci výuky. „*Já i kolegyně podporujeme ,opisování a radění‘, dokonce ho doporučujeme,*“ komentuje tuto (z pohledu tradičního školství) anomálii. Tu si však učitelky mohou dovolit zejména proto, že zde se žáky nepiší pravidelné testy hodnocené známkou – učení probíhá v prostředí bez stresujících vlivů a „kontrolní práce“ se píše většinou vždy před koncem pololetí. Opět se tedy dostáváme k již zmiňovanému **vrstevnickému vyučování**, které z takto organizované učební činnosti vyplývá. Budeme oponovat sami sobě, když dodáme, že učení tohoto typu může působit i velmi neorganizovaně – na základě našich pozorování (ale i ze zkušeností zdejších pedagogů týkajících se údivu hospitujících z tradičních škol) se někdy může zdát žákovská práce jako neuspořádaná. Nicméně dotazovaná paní učitelka toto zdání racionálně vysvětluje: „*uplatňujeme organizaci volné práce, kdy se děti učí plánovat a organizovat svoji práci a pracují samostatně s výukovými pomůckami a materiály podle návodu nebo postupu.*“ Každé dítě postupuje jiným tempem- zatímco některé zpočátku potřebuje pro efektivní učení větší časovou dotaci, ovšem jakmile pochopí princip, nastolí dynamický pracovní postup, u jiných žáků tomu může být právě naopak, jak dále upřesňuje. „*Postupy práce žáci volí různé, můžou si to vybrat, důležité je dosáhnout cíle stejně jako v životě.*“ Co je ovšem akcentováno, to je „*dokončování práce - vedeme děti k sebekontrolě vlastní práce a k jejímu vyhodnocení,*“ což nejčastěji probíhá postupným opravováním chyb, které provádí sám žák,

<sup>87</sup> Příloha č. 17 – Ukázka kódování výpisků rozhovoru ze školy B (rozhovor s paní učitelkou *Ľ*)

<sup>88</sup> Právě tato paní učitelka spolupůsobí jako školitelka diplomantů rok a půl dlouhého Montessori kurzu, kterým musejí projít všichni pedagogové působící na prvním stupni ZŠ Montessori, ať už se jedná o jakoukoli školu vycházející z celistvého Montessori programu. Dotazovaná má tak možnost přímo ovlivňovat moderní koncepci Montessori pedagogiky a dále působit na začínající Montessori pedagogy. Je také více než pravděpodobné, že tato žena v rámci své pozice školila i ostatní respondenty tohoto výzkumu. Nadto dříve, nežli došlo k založení školy B, pedagogicky působila také v prvně analyzované škole A.

pedagog jej v opravách pouze koordinuje. Konzultace se spolužáky je samozřejmě vítaná též. Ať už se jedná o jakékoliv opravování, nikdy učitel nevykovává za žáka úkony, které je žák schopen zvládnout sám – považujeme toto za zlaté pravidlo Montessori pedagogiky, jejíž teoretická východiska deklamují totéž. Vzdělávací obsah vnímá dotazovaná paní učitelka jako komplex, jehož souvislosti přesahují jednotlivé vzdělávací obory – aby bylo dosaženo této propojenosti, volí rozličné metody a formy práce. „*Pokud, tak ale vždycky musí být zaměřené na iniciativu a aktivní zapojení dětí.*“ Od prvopočátku školní výuky jsou žáci podporováni k vyhledávání informací z různých zdrojů, jejich ověřování a problematizování (s ohledem na věk žáka), k čemuž využívají metod kritického myšlení. „*Žáci mají volný přístup ke zdrojům informací, pomůckám a materiálům,*“ což je alfou a omegou veškeré činnosti. „*Ať postupujeme jakoukoliv metodou, vždycky mají žáci tuble možnost.*“ Dále se učitelka v rámci třídy snaží reagovat na aktuální události a externí příležitosti – žáky vyvádí do terénu, aby se seznámili např. s náplní práce různých povolání apod., což lze ovšem považovat spíše za model podporující kompetence pracovní. Chtěli jsme však znát konkrétní metody práce – paní učitelka tedy na naši pobídku uvádí **klíčové lekce**<sup>89</sup> učitele pro skupinky dětí, jak jsme lícili výše, které však nevyužívá denně, nýbrž dle aktuálních potřeb a v souladu se svým dlouhodobým plánem. Jako další metodu, kterou ve svých „hodinách“ podporuje, je **projektová výuka** a následná prezentace vlastního vybraného tématu ostatním. Žáky podněcuje v dlouhodobém plánování práce a ve stanovování cílů do budoucna, ovšem také k hodnocení střednědobých i krátkodobých cílů a na ně navázaných pokroků. Co výslovně odmítá je „*soutěžení mezi dětmi, naopak je ráda vedu ke spolupráci, taky nepoužívám opravování práce jenom s označením chyb, aniž bych s tím nějak dál pracovala, a vyhýbám se frontální výuce.*“ Co však závěrem tohoto okruhu (ovšem jen na okraj) stojí za zmínku, je práce učitelky s osobnostními typy žáků dle *typologie MBTI* – k žákům totiž přistupuje i s ohledem na míru jejich introverze a extroverze a další faktory vycházející z povahy dítěte jako je např. způsob zahajování nových činností a styl dokončování práce. Tolik tedy ke zpovědi první dotazované.

Druhá paní učitelka Ů kooperující s předchozí respondentkou v rámci jedné třídy nám rovněž poskytla podnětné postřehy vycházející z vlastní pedagogické praxe. Opět jsme se tematicky pohybovali v přípraveném prostředí, jehož dostupnost žákům dává příležitost pracovat systematicky a logicky, to celé bez nutnosti frontální výuky. Dále paní učitelka zmiňuje princip volného pohybu, tedy období volné práce v případě předchozí respondentky. Tato paní učitelka více vnímá pohybový aspekt takovéto práce, když uvádí: „*to, že se děti hýbou, některým z nich výrazně pomáhá v zapamatování, některé aktivity jsou vyloženy založené na tom, že si něco zapamatuju, ale než to zapíšu, musím dojít třeba ke zápisovému archu na druhé straně chodby, čím dyl se informace udržuje v paměti, tím líp.*“ I dále pozorujeme panující přístupovou shodu obou dotazovaných, proto vypíchneme jen body, které předchozí respondentka nezmiňovala, a to sice respektování senzitivních období žáků a polarity pozornosti. „V každém období, ale to je individuální, dítě potřebuje řešit něco jiného, jako učitelka to respektuju, a když je možnost, dávám dětem prostor pro práci v téhle oblasti dost velký.“

---

<sup>89</sup> Příloha č. 18 – Fotodokumentace klíčových lekcí

Někdo řeší třeba rok především matiku, ne že by se češtině vůbec nevěnoval, ale... prostě když může, leží v matematických pomůčkách a jede. Když vidím, že je dítě fakt zaujaté, neruším ho.“ Paní učitelka klade velký důraz na postup od konkrétního k abstraktnímu, nadto žáci třídí informace na základě zvolené metody, většinou výstupy z ní řadí do portfolia dle učebních oborů – např. matematické pracovní listy se řadí jinak nežli češtinářské apod. Při takovéto samostatné práci využívají žáci nejen Montessori pomůcky, ale i doplňkové či pomocné texty a jazykové příručky, čímž uvádějí informace do souvislostí a nedochází k „*memorování jedné dané definice z deset let staré učebnice.*“ Čtení s porozuměním je zde základní esencí učebního postupu – žáci z textů vybírají (např. barevně zvýrazňují) nosné informace a sami je zaznamenávají a dále tlumočí svým vrstevníkům. Cílem celého tohoto procesu je zlepšení žákovské orientace v množství informací, z jichž jen některé jsou nositeli hodnotného obsahu. To naráží na **metody kritického myšlení**, které tato paní učitelka, pokud se to hodí, velice ráda využívá – většinou se jedná o postupný i průběžný proces, konkrétně nejraději pracuje s **myšlenkovými mapami** a **brainstormingem**: „*To u takhle malých dětí většinou vážně nebývá problém!*“. Dotazovaná s žáky průběžně probírá jejich výukové cíle, které spolu někdy ihned otevřeně formulují, jindy k nim nechává dítě dozrát samotné, záleží na osobnosti žáka, což je nejlepší si představit velmi jednoduše: „*Ptám se třeba, jestli chce tohle pololetí už pracovat s tisícovkovým řetězem, jestli je to pro něj dobrá výzva, nebo jestli ještě bude řešit stovkový řetěz. Pak si řekneme věci okolo, co se k tomu pojí. Někdy to vůbec není potřeba, když je dítě dostatečně cílevědomé.*“ Děti také vede k plánování práce prostřednictvím školních deníků a osobních poznámek. Hodně času věnuje respondentka dle svého názoru reflexi žákova učení – používány jsou záznamové archy týkající se autoevaluace pokroků, reflektovány jsou žákovy výzvy jakožto těžší učební oblasti. „*Máme tyhle dokumenty k dispozici, abych ale pravdu řekla, stejně většinou postupuji intuitivně a tohle přímé papírové vyhodnocení probíhá až před koncem pololetí. Průběžně jsem v kontaktu s rodiči, píšeme si i voláme, ale někteří rodiče na spolupráci se školou nejsou moc zvědaví.*“ Dále mezi hlavní složky svého postupu zařazuje zážitkové a prožitkové metody, dále provádění experimentů a čerpání z vlastních zážitků. Cílem je také pomoci žákovi vážit si svých silných stránek a porozumět sám sobě. V poslední řadě dodává, že děti vede k plánování práce prostřednictvím školních deníků a osobních poznámek. Doplňkově je ze strany učitelky podporována práce s počítačem, když si žáci vyhledávají něco týkajícího se např. projektu.

## 2. Kompetence pracovní

Paní učitelky ů jsme se také dotázali na postupy a metody práce související s kompetencí pracovní. Dotazovaná především zdůrazňovala žákovské zapojování do péče o prostředí školy a do praktických činností, které souvisejí s učebními tématy a s prostředím školy. „*Vyhledáváme možnosti, kde děti vlastními výrobky mohou někomu udělat radost – byli jsme například v domově seniorů, taky se děti snaží získat finanční prostředky, o kterých potom spolurozhodují, plánují třeba třídní nebo školní akce.*“ Kompetence pracovní je dle respondentky dále naplňována celkovou podporou autonomie žáků –

jejich iniciativa je žádoucí, a tak si žáci v určitém rámci volí vlastní témata a aktivity v učení. Tím paní učitelka sleduje v této věkové kategorii zejména vhodné zacházení se smyslovým materiálem nebo také „pomůckami“, jak je zde běžně nazýván – s ohledem na kompetenci pracovní jej však můžeme vnímat také jako pracovní nástroj či vybavení. Pomůcky by vždy měly být používány popsáním způsobem, neměly by sloužit jako „hračky“, nýbrž právě ve smyslu pracovního vybavení, u kterého je také třeba respektovat přesný pracovní postup: „*Děti samostatně pracují s pomůckami a materiály, samy zkouší jednoduché pokusy a k dispozici mají návod.*“ Dovolíme si také podotknout, že dotazovaná paní učitelka působí jako metodička Montessori pedagogiky, a právě navrhováním smyslových pomůcek se intenzivně zabývá již mnoho let – zkoumaná škola B je místem, kde má paní učitelka možnost v praxi ověřovat funkčnost navržených pomůcek, které dále představuje na kurzech Montessori. Dále respondentka uvádí, že při rozvoji této kompetence (ale samozřejmě nejen jí) se vyhýbá plánování pracovních činností bez smysluplné návaznosti na prostředí školy nebo na aktuální dění – Montessori jakožto škola pro život by měla pružně reagovat na svět kolem sebe, a vytěžit tak i z běžných životních situací maximum pro žáky.

Druhá paní učitelka Ů odpovídala víceméně v souladu s předchozí respondentkou, stejně jako ona klade důraz na připravené prostředí, díky němuž žáci přirozeně absorbují řád, systém a pořádek. I pro jedince, mezi jejichž silné stránky nepatří ctění těchto kvalit, je pobývání v tomto prostředí údajně výhodné: „*Když porovnáám, jak někdo pracoval minulý rok, a jak k tomu přistupuje teď, je ten vliv vidět – už třeba ukládají věci na místo, dodržují líp ta pravidla, postup a tak.*“ To souvisí s pracovními postupy, o nichž se také již zmiňovala kolegyně této respondentky, ovšem nyní citovaná žena hovoří o „*izolaci obtížnosti*“, pod níž se rozumí postup po jednotlivých krocích, které je nutné respektovat, čímž je zpřesněn pojem „*pracovního postupu*“. Jako pracovní výstupy jsou zde brány např. „*knihy k jednotlivým projektům*“ – udělá-li žák projekt, zpracovává k němu také knížečku. Zatímco plakát od projektu je odprezentován a vystaven, ke knížečce se žák má možnost vracet a čerpat z ní, vřadit ji do svého portfolia a knížečky na různá témata v něm dále množit. Jakkoliv by se mohlo zdát, že svobodná volba je zde chápána zejména pod praporem kompetence učební, tato dotazovaná hovoří o svobodné volbě jako o důležitém podpůrném prostředku pro celistvé stimulování kompetencí – pro žáky je důležité „*volit si pomůcky, pracovní činnosti a spolupracovníky stejně jako v životě.*“ Tedy obsah, který jedna dotazovaná označuje jako „*autonomii dětí*“, druhá respondentka vztahuje ke svobodné volbě. Hodný kvitování je dodatek této paní učitelky týkající se ochrany zdraví žáka i žáků v jeho okolí – při pokusech používají ochranné pomůcky typu rukavic, roušek, ochranných brýlí, přičemž jsou různé pokusy prováděny na bezpečném a k tomu určeném místě (např. poblíž dřezu).

### 3. Kompetence komunikativní

Ke kompetenci komunikativní se paní učitelka Ľ vyjadřuje jako ke kompetenci rozvíjené s naprostou samozřejmostí již jen pouhým pobýváním v tomto prostředí, kde jsou přirozeně diskutovány problémy, nápady či plány třídy, a to každodenně. „*Podporujeme spolupráci a vzájemnou diskuzi nad řešením úkolů, děti diskutují o školní práci a samozřejmě nejen o ní,*“ upřesňuje své vidění komunikačních aspektů ve škole respondentka. Pro práci ve třídě je charakteristická kooperace v rámci věkově smíšených skupin, kde žáci mají možnost posilovat své přátelské vazby a s pedagogy spolubudovat bezpečné klima školy. Kvalitu sociálních procesů se snaží paní učitelka povzbuzovat mj. také prostřednictvím oboustranného tykání se žáky, což je ovšem obecně přijímaný konsens. V rámci komunikace však může i tento zdánlivý detail velmi napomoci v uvolnění a navození příjemné, domácí atmosféry. „*Já netrestám probřešky, spolu s kolegyněmi se vždycky snažíme vymyslet pozitivní nápravu, aby žák pocítil důsledky svého chování, ale aby taky měl možnost s tím něco udělat,*“ pokračuje dále ve svých úvahách dotázaná. Nedorozumění jsou řešena operativně s ohledem na kontext problému, kdy je někdy zapotřebí kolektivní rozmluvy, jindy však napomůže rozhovor jen se dvěma aktéry konfliktu, jindy paní učitelka přistupuje k rozhovoru mezi čtyřma očima. Z úst paní učitelky zaznívají hesla jako „*respekt, obleduplnost, otevřená komunikace a vzájemná pomoc*“. Nejen v souvislosti s řešením konfliktů dotazovaná zmiňuje dovednost vlastního sebehodnocení v oblasti jakékoliv kompetence či učebního oboru. Komunikativní dovednosti jsou údajně přirozeně rozvíjeny na komunitním kruhu, dále prezentacemi vlastních témat žáků či např. metodou „**čajového stolku**“, který slouží k usmířování dětí – znesvářené strany si spolu vypijí pověstný šálek čaje, pohovoří nad problémem, aby se v ideálním případě rozcházely v dobrém a smířlivém rozmaru zpět ke své práci (s touto praxí se však setkáváme především ve školce). Jako zapovězené metody práce vnímá dotazovaná např. **metodu „cukr a bič“**, odmítá jednorázové tresty a škatulkující pochvaly stejně jako manipulující techniky – nic z uvedeného dle zkušeností pedagožky nepodporuje nezávislost a pozitivní podporu vlastního sebevědomí. „*Vždycky se snažím chválit postup práce a její výsledky, ne žáka samotného,*“ upřesňuje.

Druhá kolegyně se k problematice vyjadřuje především s ohledem na **diskuzní metody** a dodržování základních pravidel platných v jakékoliv diskuzní situaci. „*V prvním trojročí zrovna trénink tohoble zabírá hodně času,*“ vysvětluje paní učitelka Ů. Respondentka vede žáky k ústní prezentaci jakékoliv práce (bez ohledu na to, zda se jedná o práci týdne, projekt či práci se smyslovým materiálem) – žáky průběžně vede k jejímu shrnování a případnému definování obávaných či nepochopených kategorií látky. Žáci jsou v rozvoji komunikačních dovedností podporováni také metodami nácviku aktivního naslouchání, které paní učitelka inscenuje v různých situacích, dále také podporuje psaní jako prostředek komunikace, a to nejen její formální písemný aspekt (např. správný zápis do deníku pro komunikaci školy s rodiči), ale také jako prostředek vyjádření vlastních nápadů a myšlenek (když nemohou být formulovány hned, mohou být zaznamenány na později). „*Učím žáky, aby se nebáli uplatnit svůj názor, ale musí to být ve vhodné formě, taky nesouhlas je přirozený, nechci*



*docílit toho, aby se báli oponovat, spíš je pro ně těžké počkat na vhodnou chvíli a neskákat do řeči.*“ Pakliže dochází k **monologu, dialogu** či **diskuzi** nad určitým problémem, většinou všechny tyto postupy paní učitelka koordinuje ve prospěch logického a kultivovaného sledu myšlenek. V případě prezentací žáci formulují doplňující otázky či na ně odpovídají. Dotazovaná vyzdvihuje také cizí jazyk (je zde vyučována angličtina již od první třídy), který je vynikajícím prostředníkem k vyjadřování vlastních názorů. „*Jak ale tvrdí naše rodilá mluvčí, která tady učí všechny děti, náznaky konverzace v angličtině vidí až tak kolem třetí třídy, dřív většinou ty děti nemají ani dostatečnou slovní zásobu, ale říkají své názory k věci a zážitky třeba částečně v češtině.*“ Dle svých slov zařazuje paní učitelka velmi často práci ve dvojicích nebo ve skupinách, kde je potřeba komunikovat za účelem splnění určitého cíle, např. vyřešení zadaného problému. Jakékoliv hodnotící soudy by měly vždy směřovat k dosažení lepších výsledků – je tedy žádoucí, aby žáci kultivovali svou schopnost pochopit, že plamenná kritika bez podnětů ke zlepšení daleko nevede. Doplňkově je kompetence komunikativní záměrně rozvíjena mimo půdu školy např. čtením žáků z prvního trojročí frekventantům mateřské školky (děti ze školky jsou inspirovány staršími vzory spolužáků, ti zase takto mohou zažívat pocity prospěšnosti a užitečnosti ze „suplování“ dospělého) či prostřednictvím logopedických cvičení (do školy pravidelně dochází logopedka).

#### 4. *Žáci se specifickými učebními charakteristikami*

Stejně jako každá instituce základního vzdělání, i tato sledovaná Montessori škola B je povinna zohledňovat specifické učební charakteristiky žáky vymykající se běžnému standardu či lépe řečeno průměru. Nicméně obě dotazované se shodují na tom, že Montessori škola nabízí mnoho možností a učebních příležitostí pro většinu žáků, ať už se jedná o žáka velmi nadaného či přímo talentovaného, anebo o žáky s určitým typem kognitivního omezení.

Paní učitelka Ů uvádí: „*Podle mě je to hlavní gró v individualizovaném přístupu, prostě každý žák dostává v poměrně velké míře to, co potřebuje, podporujeme ho podle jeho vlastních potřeb a hlavně možností a tím, že se opravdu snažíme zobledňovat i výstupy z poradny, takže to není, že bysme si to vymysleli.*“ Přístup pedagogů na základě faktických zjištění psychologů je údajně sdílen také na společných poradách, kde si paní učitelky vzájemně předávají zkušenosti a hledají funkční řešení otázek týkajících se učebních, pracovních i komunikačních procesů. Dle nastaveného individuálního vzdělávacího plánu pak postupuje v ideálním případě svorně celý učitelský tým. Pro žáky se sníženými učebními výstupy bývají dle slov respondentky mimořádně prospěšné inscenační metody, kdy si v rámci hry žáci nenásilně osvojují např. určité sociální či komunikační dovednosti a mohou tak posilovat **komunikační kompetenci**. Tím má být napomáháno také jejich zařazení do kolektivu žáků, v jehož rámci je tímto způsobem posilována i žákova výbava ke zvládnutí a řešení problémů. Dále se paní učitelky zaměřují na udržování očního kontaktu žáků, s čímž někteří mohou mít problémy, a také na prožitok pozitivního výsledku skrze činnost prováděnou od začátku do konce, což

v ideálním případě vede ke stimulování určitých aspektů spadajících do ranku **kompetence k učení**. Paní učitelka Ť ještě doplňuje, že tyto žáky pozitivně stimulují cvičení praktického života jako např. nácvik stolování či oblékání, neboť s každým krůčkem k samostatnosti vzrůstá také sebevědomí žáka. Rovněž se žáci učí zvládat praktické situace typu nakupování – to vše by mělo okrajově tříbit **kompetenci pracovní**. Obdobnými způsoby dochází ke stimulování dynamicky pracujících žáků obdařených nadáním či talentem pro jeden obor či více – opět je pilířem přípravené prostředí a individualizovaná výuka, v jejíž rámci má učitel možnost nechat žáka pracovat i daleko rychlejším tempem, nežli by se očekávalo, zároveň jeho práci monitorovat a předkládat mu další učební výzvy. Hovoříme tedy o diferenciaci učebních úkolů i nároků kladených na žáky, což je pozitivně ovlivněno slovním hodnocením, které umožňuje zaměřovat se na dítě jako unikát, který není nutné vměstnat do úzké hodnotící škály.

Můžeme tedy shrnout, že obecně se paní učitelky zaměřují spíše na sledování průběhu rozvoje kompetence komunikativní a učební, zatímco kompetence pracovní je více ve funkci doplňkové – i když si samozřejmě uvědomujeme, že se jedná pouze o reflexi dvou dotazovaných, jejichž názory a dojmy se mohou časem dynamicky proměňovat.

#### *5. Odmítané způsoby práce na poli klíčových kompetencí*

Již v této fázi bádání si uvědomujeme silnou tendenci školy k zamýšlení se nad metodami a přístupy, které žáky obohacují, posilují a podněcují. I s ohledem na to, jaký postoj obecně zaujímá Montessori pedagogika k určitým tradičním postupům na běžných školách, jsou způsoby práce respondentkami označovány jakožto tabuizované poměrně předvídatelné.

Nežli však přistoupíme k jejich přímému vyjmenování, dovolíme si ještě dotknout se originálního přístupu pedagogických pracovníků k osobnostním typům žáků. Škola totiž od začátku svého působení inklinuje k výchově a vzdělávání, která by vědomě zohledňovala i osobnostní rysy žáků. To opět není v rozporu s individualizovaným Montessori přístupem, naopak se domníváme, že abstraktně pojímaná myšlenka individuálního přístupu dostává v tomto světle přesnější kontury – učitelé pracují s introverzí a extravertí žáků, ale také s jejich emočním a kognitivním nastavením. Ve školním roce 2019/2020 byl dokonce pedagogický sbor cíleně proškolen psycholožkou pracující s typologií MBTI, každý zaměstnanec je tedy od uvedeného školního roku držitelem certifikátu z kurzů I i II. Vzhledem k těmto skutečnostem zřejmě nepřekvapí, když paní učitelky u určitých žáků jisté metody nepoužívají vůbec, kdežto u jiných žáků jsou naopak žádoucí. Samotná paní ředitelka zmínila, že na žáky určitého založení platí více **metoda „cukru a biče“**, tedy v tomto pojetí např. odměna ve formě sociálního kontaktu a trest ve formě jeho odepření (žák je separován na jiném pracovním místě, aby nemohl narušovat prostředí ostatním). Právě tato se nejvíce osvědčuje u žáků s poruchami typu ADHD apod., zatímco u introvertně nastavených dětí většinou není třeba dojíti takto daleko – jejich chování dokáže

pozitivně korigovat i pouhá přátelská domluva, slovní napomenutí či upozornění. S póly introverze a extraverze dále souvisejí také individuální učební preference a styly, k jejichž podněcování však respondentky jednotně nevyužívají **metodu ústního zkoušení** v tradičně přijímané podobě. „*Podle mě vede zbytečně ke stresu a dítě pak i odpovídá jinak než by třeba odpovědělo v klidu,*“ upřesňuje respondentka Ů. Jako další zapovězenou metodu uvádí druhá respondentka Ľ frontální výuku a kompetitivní metody výuky. Zatímco frontální výuka založená na dlouhodobém sledování monologu učitele je dle ní velice neefektivní (i vzhledem k faktu, že má člověk obecně tendence vnímat převážně složku nonverbální komunikace nežli informační tok slov), kompetitivní metody výuky jsou pak vyložene škodlivé. „*Učit děti, aby se poměřovaly, chápu jako jeden z největších omylů školství,*“ zároveň ovšem dodává, že např. u jistých žáků (většinou hochů) vidí potřebu soutěžení a vzájemného hodnocení. Pakliže tak děti činí ryze ze své potřeby, nedá se ničeho namítat, ovšem iniciovat takovéto metody ve škole dle respondentky vhodné není. Určité osobnostní typy nesou takovýto přístup více než těžce a z důvodu stresových faktorů může docházet k blokování procesů učení.

#### 6. Způsoby ověřování kvality rozvinutosti klíčových kompetencí

V posledním úseku věnovanému analýze rozhovorů se pozastavíme u způsobů, které dotazované pokládají za své prostředky k ověřování kvality nebo také hladiny klíčových kompetencí.

Paní učitelka Ľ uvádí, že sledování žákova posunu se děje „především intuitivně“ prostřednictvím pedagogického citu. Ten však nezůstává nepodložen, naopak je vnímání učitele podepřeno jeho průběžnými záznamy z hodin, kdy se učitelé nad běžný obsahový rámec výuky snaží postihnout také osobní růst žáků. To je posléze sdíleno v pedagogickém týmu, kde se s ohledem na malý počet žáků učitelé mohou vyjádřit ke všem samostatně, a korigovat či obohacovat takto vidění jednoho pedagoga. „*Není pro nás důležité hodnotit a posuzovat, ale všimnout si potíží a hledat pro děti aktuální podporu, taky pravidelně sdělujeme dětem ocenění za malé i velké pokroky a radujeme se s nimi, a taky jejich růst oceňujeme ve slovním hodnocení.*“ Jak jsme uváděli, učitelky v rámci jedné třídy působí formou pedagogického tandemu, čili výsledné hodnocení kompetencí bývá průsečíkem jejich názorů na žáka. Aby paní učitelky nezůstávaly pouze u sdílení názorů mezi sebou, konzultují také se žákem svoje vnímání jeho pokroků, „*např. jeho způsob komunikace nebo jeho pracovní návyky*“, doplňuje paní učitelka Ů. Třetím stupněm je poté rozhovor s rodičem, případně tripartity i za účasti žáka. Samotná dotazovaná Ľ označuje takovýto postup jako velmi „verbalizovaný“. Písemně jsou pak vyplňovány autoevaluační archy, což učitelky zadají žákům v rámci běžné výuky, a posléze nad nimi diskutují mezi sebou, se žákem i s rodičem – originál si žák odnáší domů, fotokopie zůstává archivovaná ve škole. Hodnocení žákovských posunů, ať už v ústní nebo písemné formě, se děje každé čtvrtletí roku. V prvním a třetím čtvrtletí ústně formou tripartit, v pololetí a na závěr roku prostřednictvím autoevaluačních archů, rozhovorů s rodiči a slovního

hodnocení. „Některé děti pracují nádherně samy ve všem, a ke všestrannému rozvoji jim stačí naše průměrná podpora, na tripartitách potom mluvíme samozřejmě o všem – o jejich vědomostech, ale i o tom, co v principu umí a co obecně vystihuje jejich chování, což vnímám jako klíčové kompetence. Některé děti ale potřebují hodně pomáhat, protože ty základní návyky prostě nemají, a tudíž je pro ně i těžké v tomhle prostředí potom získávat ty vědomosti, když všechno vlastně vychází z těch návyků,“ uvádí respondentka Ů a my si dovolíme se u tohoto názoru pozastavit – zdá se nám totiž pro naši studii velmi relevantní. Paní učitelka totiž naráží na souvislost mezi osvojováním vědomostí a klíčovými kompetencemi. Z jejího popisu se zdá, že dětská schopnost orientace v Montessori prostředí a samostatnost v budování vědomostní báze na sebe přímo navazují. Dosahuje-li hladina klíčových kompetencí v obecné rovině dovedností, které jsou nutné pro samostatné fungování žáka, může takovéto dítě postupovat uspokojivě vpřed a učitele využívá spíše jako průvodce a garanta výstupů učení. Pokud však dítě v nějaké z oblastí významně zaostává, např. je-li jeho samostatnost v plnění úkolů (adekvátních jeho věku) soustavně narušována nesoustředěným tékáním mezi činnostmi či slovním vyrušováním ostatních ze zaujaté práce, pak se může jednat o nízkou hladinu klíčových kompetencí, které jsou mu překážkou v učení, a potřebuje tedy učitele jako výraznou oporu, nejkuli kontrolu. Naše interpretace tohoto výroku, kterou podpíráme i doloženými popisy z hospitační činnosti, je tedy taková, že klíčové kompetence v tomto prostředí mohou velmi výrazně ovlivňovat proces učení. Pakliže učitelky vnímají klíčové kompetence jako překážku v učebních procesech, soustředí se výrazněji na jejich budování, aby otevřely cestu ke snadnějšímu získávání vědomostí. Oba procesy jsou samozřejmě provázané po celou dobu školní docházky (a následného profesního a osobního života), pokud však dochází k disbalanci na jedné straně, vidíme zde patrnou snahu o její harmonizaci. Jelikož nás tento směr rozhovoru velice zaujal, ptali jsme se dále i na případ, kdy se žák jeví jakožto učebně a pracovní vespělý, ovšem jeho komunikace zaostává: „No, když se mi cokoliv jeví jako brzda toho dítěte nebo jako něco, co by se mohlo vylepšit, vždycky se na to přednostně zaměřím, třeba v případě té komunikace si s tím dítětem dávám extra čas na to, aby pochopilo, jak se něco mělo říct správně, co komu vadilo a tak,“ říká dotazovaná Ů. Zároveň doplňuje, že vychází taky z toho, jak žáka vnímají jeho spolužáci, nejen jak ona vnímá jeho a on sebe. V této třídní interakci pak řeší i přidružené obtíže.

Vraťme se ovšem zpět k hodnocení hladiny klíčových kompetencí, kdy nás ještě zajímala jejich provázanost s reálným životem. Zpětnou vazbu týkající se rozvíjených klíčových kompetencí mimo půdu školy údajně získávají respondentky především skrze osobní pozorování nastalých situací, naslouchání žakovskému vyprávění mimoškolních zážitků a jejich reflexi či tradičně konzultacemi s rodiči. Paní učitelka Ů doplňuje: „Krásně se to třeba dalo vidět na tom, že mi dítě začalo jezdit do školy samo autobusem, zvládlo to všechno domluvit a obstarat samo a já hned viděla, že došlo k posunu, a rovnou ve více věcech najednou a i ve škole.“ Směřuje-li tedy patrná obecná tendence žáka v reálném životě k samostatnosti, všímají si změn i učitelé ve škole. Své poznatky týkající se mimoškolního fungování žáka dále sdílejí především s rodiči. Jak jsme se ovšem dozvěděli od paní učitelky Ľ i od paní ředitelky Đ, škola vnímá volný čas žáka jako privátní oblast, do které se již nehodí, aby přílišně

zasahovala – z jejich pohledu se totiž jedná o čas rodiny, což si již škola nenárokuje ke svému sledování. Přesto se však domníváme, že stejně tak život dospělého jako i život žáka je ve své kontinuitě nutně provázán ve všech svých rozměrech, ať už se jedná o život školní, rodinný či v případě dospělého profesní. Z tohoto důvodu jsme přesvědčeni, že učitelé mají možnosti sledování rozvíjení klíčových kompetencí poměrně široké. Může také docházet k paradoxu, kdy: „*ve škole dítě funguje naprosto samostatně, ale pak přijde hyperprotektivní rodič a já zjistím, že dítě doma nemusí nic, takže těžko takhle doma uplatní něco z toho, k čemu ho vedeme tady.*“ Tento jev popsany respondentkou Ů je také samozřejmě možný, a zřejmě také relativně běžný. Pro mnoho rodičů může být těžké si vůbec představit, jak dalece sahá samostatnost žáků v prvním trojročí, a mohou pak jednat podle vlastních stereotypů z dětství. I z tohoto důvodu si dovoluujeme formulovat vlastní názor týkající se důležitosti komunikace s rodiči a jejich interakce se školou, ať už formou seminářů a besed na pedagogicko-psychologická témata (i účast na těchto akcích může dokládat zájem ze strany rodiny), či prostřednictvím tripartit. V těchto oblastech sledovaná škola rovněž vykazuje aktivitu, nicméně jak jsme nastínili, snaží se vždy ctít prostor rodiny.

Souhrnně vzato lze říci, že paní učitelky využívají pro zhodnocení hladiny klíčových kompetencí zejména svůj úsudek, intuici a průběžné záznamy. Pracují také se sebenázorem žáka, dále z jeho třídních vazeb a projevů, neopomínají tento postup provázat s rodičovským zhodnocením i s komentáři ostatních pedagogů a asistentek. Škola inklinuje k hodnocení těch kompetencí, které se projevují na půdě školy, a ostatní si nenárokuje nikterak hodnotit, nýbrž jen okrajově (nikoliv systematicky) sledovat.

### 5.2.3 Analýza úředních dokumentů

Závěrem naší hospitace jsme zrealizovali rozhovor s paní ředitelkou školy, jejíž jméno pro naše účely zastoupí symbol D, která nám poskytla velké množství cenných materiálů, mezi nimiž byl školní i klasifikační řád, ŠVP, exempláře vysvědčení, ale také inspekční a výroční zpráva, autoevaluační archy žáků a podklady pro konzultace. Zcela na závěr uvedeme celkové hodnocení přístupu školy ke klíčovým kompetencím očima paní ředitelky.

Ve **školním řádu**, který škola spolu s klasifikačním řádem ponechává ve vestibulu k dispozici rodičům<sup>90</sup>, nacházíme žeň výroků souvisejících s rozvíjením klíčových kompetencí žáků, ačkoliv nejsou otevřeně pojmenovány. Vybíráme z nich jen nejzajímavější úryvky:

*„Každý žák školy má právo na vedení a přístup ke školní práci, která pomáhá každému žákovi k samostatnosti a svébytnosti podle citátu ‚Pomoz mi, abych to dokázal sám‘ (Maria Montessori)“.* = základní krédo Montessori pedagogiky je zakotveno přímo ve školním řádu

<sup>90</sup> Příloha č. 19 – Ukázka ze Školního řádu

„Být vyslyšen a vyjádřit vhodným způsobem svůj vlastní názor.“ = důraz na zdvořilou komunikaci

„Dělat chyby a dostat prostor na jejich opravu.“ = důraz na fenomén pozitivního přístupu k chybě

„Žáci mají právo svolat komunitní kruh pro projednání svých návrhů (...).“ = důraz na vysokou míru osobní důležitosti každého žáka vzhledem ke kolektivu i k pedagogům

„Každý žák školy má povinnost (...) pracovat jak nejlépe dovede – na své osobní optimum.“ = důraz na zodpovědný přístup k učení nejen vně směrem k pedagogovi, ale především vnitřně sám k sobě

**Klasifikační řád**<sup>91</sup> jednoznačně favorizuje slovní hodnocení, neboť „*umožňuje postihovat všechny činnosti dítěte, vypovídá více o prokázaných schopnostech i obtížích, lépe reflektuje získávání kompetencí (...)*“. Slovní hodnocení je zde tedy používáno jakožto nástroj vystihující kromě jiného i rozvoj klíčových kompetencí. Kromě toho tento dokument popisuje pravidelné **čtvrtletní písemné sebehodnocení** školní práce žáků, ke kterému povinně dochází v rámci všech trojročí, přičemž na konci prvního a třetího čtvrtletí navazují **individuální konzultace**, které dokument přímo definuje jako „tripartity“ rodiče, žáka a učitele. Dokument přímo zapovídá kompetitivní ladění práce a zdůrazňuje vnitřní motivaci bez strachu z neúspěchu, v souvislosti s učebními strategiemi deklaruje „*takové způsoby učení, o kterých (žák) ví, že jsou pro něj účinné a spolehlivé*“ a zmiňuje kultivaci žakovského plánování učení jakožto jeden z cílů vzdělávacího procesu. Žáci jsou průběžně ústně zkoušeni (z praxe ovšem víme, že se takovéto zkoušení nejvíce podobá přátelskému dotazování), dále jsou hodnoceni skrze vedení žakovského portfolia obsahujícího „*individuální písemné úkoly, kontrolní úkoly, výsledky samostatné práce, hodnotící materiály (...), fotodokumentace z činnosti žáka*“. Písemné hodnocení se předává formou vysvědčení, které poskytneme k rozboru dále. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou hodnoceni na základě individuálního vzdělávacího plánu s důrazem na posílení osobnostní stránky žáka.

Dalším oficiálním dokumentem, který stručně projdeme, bude **ŠVP**<sup>92</sup>, které je opět přístupné rodičům v hale školy k prostudování. Složka obsahuje charakteristiku školy a ŠVP, dále učební plány pro první i druhý stupeň, vzdělávací obsah vyučovacích předmětů pro oba stupně a závěrečnou kapitolu týkající se hodnocení výsledků vzdělávání žáků. Jelikož sledujeme své cíle, tento dokument jsme analyzovali zejména s důrazem na klíčové kompetence. Přestože jsme na základě terénních pozorování nabyli dojmu, že jsou klíčové kompetence průběžně i závěrečně vyhodnocovány, tento dokument se jimi zabývá pouze na několika stranách, a to především v rámci úvodní charakteristiky vzdělávacích strategií, kde jsou ovšem jednotlivé kompetence detailně rozpracovány. **Kompetence k učení** je dle dokumentu rozvíjena pomocí vyhledávání, třídění a systematizací informací, dále výběrem efektivních učebních způsobů a organizací vlastního učení, jsou posilovány předpoklady pro celoživotní učení, to celé i díky celistvě uchopenému vzdělávacímu obsahu. Volný přístup k materiálům v podnětném prostředí napomáhá tomuto

<sup>91</sup> Příloha č. 20 – Ukázka z Klasifikačního řádu

<sup>92</sup> Příloha č. 21 – Výňatek obsahu ŠVP

celostnímu pojetí stejně jako externí příležitosti k výuce, jichž škola využívá. ŠVP dále uvádí, že kompetence k učení je rozvíjena respektováním individuální časové dotace potřebné pro efektivní učení a neméně také hodnocením žáka založeném na jeho autonomii a vnitřní motivaci. **Kompetence komunikativní** je posilována prostřednictvím vstřícného sociálního klimatu a pozitivní atmosféry, ale i skrze zapojování žáků do plánování života školy, kdy žáci mohou přicházet se svými nápady a podílet se na programu. Škola též zaručuje poskytování prostoru ke sdílení, diskuzi a prezentaci vlastních názorů, podporuje spolupráci mladších žáků se staršími, což by také mělo sloužit jako prevence šikany a sociálně patologických jevů. Škola v ŠVP také přímo zahrnuje práci s typologickými specifiky zohledňující i konkrétní komunikační potřeby žáků<sup>93</sup>. **Kompetence pracovní** je obohacována prostřednictvím velké míry svobody spojené s odpovědností, kdy je příkladem modelován pedagogem, dále budováním pocitu sounáležitosti se školou a spoluvytvářením prostředí školy zejména prostřednictvím spolurozhodování a plánování akcí školy, podporováním iniciativy a autonomie žáků a pojmenováváním svých předností a slabín. V ŠVP je také ošetřeno „*Zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sociálně znevýhodněných žáků*“, které proklamuje: „*zaražujeme takové metody práce, abychom učili žáky toleranci, vzájemnému pochopení, pomoci a rasové snášenlivosti*“, což dále dokládá využíváním názorných pomůcek, Montessori materiálu, trojstupňové výuky či možnostmi vlastního prožitku. Dále je vypracován **plán pedagogické podpory**, který ještě více zohledňuje specifika žáka. Dodejme ovšem, že tato pedagogika založená především na individuálním způsobu výuky již tak poskytuje notný prostor pro komfortní rozvoj žáků s odlišnými učitelskými charakteristikami. Vyšetřování žáků v **pedagogicko-psychologické poradně** probíhá vždy na základě dohody s rodiči, učitelé dále postupují dle jejích pokynů. Přestože škola není bezbariérová, snaží se vyhovět i žákům fyzicky handicapovaným. Se stejnou mírou vstřícnosti přistupuje i k žákům, kteří neovládají český jazyk. Ve stati věnované „*Zabezpečení žáků mimořádně nadaných*“ nacházíme tvrzení, že Montessori přístup s důrazem na individualizaci výuky je přínosem pro každého žáka, tedy i mimořádně nadaného. Učitel je garantem všestranného rozvoje žáka, který by mohl mít tendence jednostranně upřednostňovat oblíbenou oblast a ostatní zanedbávat. V oblasti zájmu je pak pozitivně stimulován rozšiřujícím učivem na základě konzultace s učitelem. Tito žáci mohou po dohodě navštěvovat výuku vyšších ročníků.

Škola také začleňuje průřezová témata, a to sice do vyučovacího předmětu Kaleidoskop světa, který je tvořen vzdělávacím obsahem oborů Český jazyk a literatura, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Cizí jazyk, Člověk a jeho svět, Člověk a svět práce, Výtvarná výchova, Hudební výchova. Kromě Kaleidoskopu světa je za druhý oficiální předmět považována Tělesná výchova. V tomto dokumentu jsou klíčové kompetence formulovány prostřednictvím popsání **Výchovných a vzdělávacích strategií**, dále jsou již jen latentně naznačeny v rámci průřezových témat. Závěr dokumentu se na několika málo posledních stránkách

---

<sup>93</sup> Jak jsme se dozvěděli, všichni pedagogové již prošli dvěma stupni školení typologie dle MBTI.

zabývá „*Hodnocením procesu a výsledků vzdělávání žáků*“. Zákonní zástupci žáků jsou informováni o žákově práci na základě vedeného portfolia, záznamů ve školním deníku, konzultacemi (formou tripartit nebo jen formou učitel – rodič), slovního hodnocení a společné rodičovské schůzky. Učitel se zaměřuje na pokroky žáka a podklady pro jeho hodnocení „*shromažďuje v průběh celého školního roku a vede si evidenci: záznamy učitelů o průběžné práci žáka, portfolio školní práce žáka, hodnocení práce v rámci skupinových aktivit, záznamy ze sebehodnocení žáka*“ a dalšími způsoby dále formulovanými jako rozhovory, reflexe nad prezentacemi, žákovská zpětná vazba, práce s chybou a sebehodnocení k úrovni dovedností a kompetencí. **Kritéria hodnocení žáka** vycházejí z výchovných a vzdělávacích strategií, pro **kompetenci učební** uvádí dokument následující: „*strategie učení, tvořivého myšlení a řešení problémů (...)*“, „*vnitřní motivace, poznávání svých předností*“ či „*přístup ke školní práci, využívání svých schopností a reálných možností*“, dále pro **pracovní kompetenci** „*projevy péče o prostředí, zapojení do jeho utváření a ochrany*“ a **komunikační kompetence** „*úroveň respektující komunikaci pro spolupráci*“ či „*rozvíjení (...) sebevýjádření*“. Nutno však zdůraznit, že v této části již ŠVP neoperuje s termíny klíčových kompetencí otevřeně a konkrétně, pouze popisně bez odkazu na konkrétní kompetence.

Při hodnocení **exemplářů vysvědčení**, a to sice pololetního i závěrečného, jsme shledali, že sestává výhradně z hodnocení slovního ve formě konzistentního psaného textu. Vysvědčení se dotýkají našich sledovaných klíčových kompetencí, pololetní exemplář zejména v úvodní části, kterou jsme barevně vyznačili a níže připojujeme do přílohy<sup>94</sup>, závěrečný exemplář<sup>95</sup> pak shrnuje klíčové kompetence v závěru textu. Hodnocení převážně zahrnuje kompetenci komunikativní a učební.

Dalším zajímavým materiálem, který nám byl poskytnut, byl **program konzultací**<sup>96</sup>, který si učitelé připravili na setkání v rámci tripartit, a který poskytuje prostor žákům ke zhodnocení vlastní činnosti ve škole v přítomnosti zákonných zástupců. Také jsme získali **osnovu pro konzultace**<sup>97</sup>. Dále se rodiče mají možnost ptát, následně učitel shrnuje přístup dítěte k učení. Do obsahu konzultace bývá obvykle začleňováno také **písemné sebehodnocení žáka**<sup>98</sup>, které učitelé získávají s předstihem, na tripartitách s rodiči projdou a následně si jej žák odnáší domů. Na škále „*daří – trochu daří – nedaří*“ žáci označují mj. schopnost z oblasti **kompetence učební** „*využívat čas k učení*“, „*dokončovat úkoly*“, „*plánovat, co budu dělat*“ a **pracovní** „*dělat práci, jak nejlépe umím*“. Coši z **kompetence komunikativní** je snad zahrnuto i ve schopnosti „*chovat se hezky k ostatním*“, „*pomáhat ostatním*“ a „*nerušit ostatní v práci*“. Učitel vychází také ze svých **poznámek**<sup>99</sup> hodnotící dovednosti žáka „*Christian: pamatuje si nové informace a umí je aktuálně použít (...), učí se (...) brát ohledy*

<sup>94</sup> Příloha č. 22 – Exemplář pololetního vysvědčení (2 listy)

<sup>95</sup> Příloha č. 23 – Exemplář závěrečného vysvědčení (2 listy)

<sup>96</sup> Příloha č. 24 – Program konzultací

<sup>97</sup> Příloha č. 25 – Osnova pro konzultace

<sup>98</sup> Příloha č. 26 – Písemné sebehodnocení žáka (2 listy)

<sup>99</sup> Příloha č. 27 – Poznámky učitele (2 listy)



na práci druhých“ i prostor pro zlepšení označený jako „*Slabiny, úkoly pro dítě, pro podporu a pomoc rodičů*“: „*Pomábat Christianovi ke samostatnosti – najít si svůj úkol, pustit se do výzvy, dokončit také to, co není snadné.*“ Hodnocení inspekčního orgánu zahrnuté v textu „*Inspekční zpráva*“ z období 18. 5. 2018 – 22. 5.2018, které se nám rovněž podařilo získat, víceméně popisuje chod školy a dokládá i některé naše teze – jsme připraveni jej v případě zájmu poskytnout k nahlédnutí.

Než přejdeme k závěru, ještě bychom rádi věnovali pár řádků postojům paní ředitelky, jejíž jméno nahrazujeme symbolem D, k hodnocení klíčových kompetencí. Paní ředitelka uvádí: „*My to hodnotíme průběžně, ale už to nesbrnujeme, abychom viděli ,toble dítě bylo na začátku v tomhle bodě a teď je v tomhle bodě*““. Upřesněme jen, že paní ředitelka míní systematické shrnování např. prostřednictvím dotazníků. Dle jejího názoru jsou klíčové kompetence hodnoceny na počátku vzdělávacího procesu žáka, také průběžně, a dále i na jeho konci, ovšem vždy pouze na bázi intuice a pedagogického citu vyučujícího. Zatím totiž takovýto způsob byl možný díky relativně nízkým počtům žákům (v letech naší hospitace se jejich počet pohyboval kolem 40 žáků). Škola však výhledově aspiruje k systematickému uchopení hodnocení výstupů klíčových kompetencí, a to již zejména s ohledem na svou stále se zvětšující základnu žáků. Zároveň paní ředitelka připouští, že žáci předškolního věku, kteří přicházejí k zápisu do ZŠ, mají kompetenční hladiny viditelně vyšší nežli žáci z tradičně organizovaných předškolních zařízení. S ohledem na tento fakt není s podivem, že se škola snaží úroveň rozvinutosti klíčových kompetencí rozpoznat již při zápisu do školy, aby využila výhod plynoucích z návaznosti školky a školy.

Shrnout bychom mohli předchozí řádky takto: z úředních dokumentů školy (stejně jako z rozhovoru s paní ředitelkou) vyšlo najevo, že již v nich samotných jsou do určité míry ošetřeny klíčové kompetence. Průběžné hodnocení celkového posunu žáka nejen na obsahovém poli učení, nýbrž také v oblasti klíčových kompetencí, se děje čtvrtletně, a to formou žákovského sebehodnocení na autoevaluačních arších, na něž těsně navazují tripartity jakožto přátelský rozhovor učitele, žáka a rodiče či rodičů, to celé je pak završeno pololetním či závěrečným hodnocením. Tomu opět předchází žákovská sebereflexe, kterou učitel v hodnocení završuje svým písemným vyjádřením k žakovým postojům, návykům, dovednostem i obsahovým výstupům. Paní ředitelka ovšem sama do budoucna vnímá nutnost systematizace hodnocení hladiny klíčových kompetencí, kterou dle ní však vždy bude nutno nejdříve „načíst“ pedagogickou intuicí.

## 6 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

### 6.1 Shrnutí výsledků výzkumu v ZŠ Montessori A

Po detailní a časově náročné hospitační činnosti, rozhovorech a analýze úředních dokumentů školy A si na následujících řádcích dovolíme stručně představit závěry, k nimž naše případová studie dospěla. Zaměříme se nyní především na souhrn metod, způsobů práce a celkový přístup pedagogů k žákům s ohledem na kultivaci klíčových kompetencí. Vycházíme z opakujících se kódů a kategorií, s nimiž jsme pracovali dříve, a přiřazujeme je dle doložených vztahů k daným kompetencím.

Jako způsoby práce vedoucí k rozvíjení a zvyšování hladiny **klíčové kompetence k učení** jsme souhrnně zaznamenali elipsu organizační, která se uskutečňuje, kdykoliv je třeba sjednotit, osvětlit či sumarizovat látku. Žáci jsou podněcováni v učení i aktivním přístupem k chybě a autokorektivními postupy, přičemž konečným garantem správnosti zůstává pedagog a slouží tedy jako nejvyšší kontrolní instance. V těchto samostatných opravných činnostech žáci využívají dostupný smyslový materiál ve formě pomůcek koncentrovaných v učebních centrech či také kognitivní materiál v podobě kontrolních či třísložkových karet. Ze svých chyb se žáci učí také v pracovních listech, které vyplňují někdy až několikrát, dokud nedocílí správnosti řešení. Tento celoškolský postoj k chybě jakožto k čemusi užitečnému může napomáhat vnitřní motivaci žáka, který tímto způsobem chápe, že procesy učení nemusí vždy probíhat přímočaře, ale právě skrze opakované opravování a nalézání funkčnějších variant. Škola u žáků doufá v trvalé udržení požitků z objevování nových informací, naopak se vyhýbá rizikovým postupům založených na vnější motivaci. Takovýto přístup umožňuje také bloková výuka, kdy dochází ke koncentraci pozornosti žáka vždy po dobu 90 minutového úseku následovaného 30 minutovou přestávkou a dalšího bloku – žáci mohou plánovat svou práci (ať už sami či s pomocí učitele) po dobu celého dopoledne, prostor pro sebeorganizaci je tedy prokazatelný. Samozřejmostí je dobrá orientace v připraveném prostředí, které napomáhá přechod předškolních žáků z mateřské školy s Montessori programem – právě tam se žáci ve věku od 3 let mohou dobře adaptovat na prostředí, v němž by se později měli pohybovat již samozřejmě. Už v rámci mateřské školy jsou děti uvedeny do prostředí posilujícího jejich samostatnou práci a zodpovědnost, z tohoto důvodu je jim umožněno maximální množství i potenciálně nebezpečných úkonů typu krájení ostrým nožem či žehlení, neboť škola věří, že danou činnost je možné si osvojit pouze jejím pravidelným praktikováním. Tento přístup je v abstraktnějších formách aplikován i ve školním prostředí. Svou samostatnou práci žáci pravidelně hodnotí, jsou také vedeni k charakteristice svého postoje a jeho reflexi, a to nejen za přítomnosti učitele, ale i rodiče. Fenomémem Montessori vzdělávání jsou potom postupy v souladu se senzitivními fázemi žáka a respektování polarizace pozornosti, kdy žáci nejsou násilně vytrháváni ze svého aktuálního zájmu, byť může být časově náročný. Učitelé prvního trojročí rádi sahají k metodám skupinové výuky v různých podobách, doplňkově k integrované tematické výuce ve formě kosmické výchovy využívají metody projektové výuky. Uvědomují si také důležitost

metod kritického myšlení a problémového vyučování, které s ohledem na možnosti žáků začleňují do výuky.

Pro **klíčovou kompetenci pracovní** učitelé nejčastěji využívají elipsu organizační, která mj. slouží dobře k účelům shrnutí činností a plánování dalších činností pracovního charakteru. Podstatným rysem samostatné práce žáků, kterou jsme popisoval výše, je také důraz na osobní zodpovědnost za zhotovený výrobek či za splněný pracovní úkol, nutné je také dodržování týdenních termínů. K dispozici jsou žákům pomůcky, které slouží přednostně k manuální práci, často bývají umístěny na chodby, kde jsou někdy využity v rámci vyučování, jindy až v rámci odpolední družiny. Žáci mohou ve třídě provádět experimenty za podmínky dodržení přesného postupu práce, z experimentu poté vypracovávají zprávu. Dle zadání provádějí také mnoho dalších pracovních činností, někdy jim však zadání naopak uvolňuje ruce ke kreativnímu zpracování. Jak ve školce, tak ve škole je patrná snaha o rozvoj zručnosti u žáků (tento fenomén by bylo zajímavé dále pozorovat zejména v sedmých a osmých třídách třetího trojročí), jejímž předpokladem je také přesnost a preciznost. Učitelé dbají na osvětu týkající se celkové spolehlivosti. Dále žákům umožňují plánovat a realizovat vlastní „podnikatelské“ záměry a projekty, většinou alespoň jednou do roka a někdy ve spolupráci s ostatními trojročími. Ve vztahu ke kompetenci pracovní učitelé chápou jako doplňkové metody kritického myšlení, kdy u žáků oceňují schopnost umění zamyslet se nad zadávanými pokyny a zhodnotit jejich smysluplnost, případně adekvátně reagovat.

**Klíčové kompetence komunikativní** zde vzkvétají díky velmi otevřenému myšlení a partnerskému přístupu pedagogů k žákům. Příležitostí ke komunikaci je zde převelice, ať už při setkávání na kruhu konaném ráno, v průběhu dne či v poledne. Možné je nezávazně sdílet své zážitky a myšlenky, učitelé podporují rozvoj kultivované diskuze, kterou někdy využívají v její řízené formě jakožto vyučovací metodu navázanou na předešlé klíčové lekce, jindy však nechávají diskuzi spontánně vzniknout a probíhat s ohledem na aktuální dění, které žáci mají potřebu prohodit. Učitel diskuzi usměrňuje a nabádá ke kultivovanému vyjádření i případné kritiky a ke společnému řešení problémů. Žáci jsou zvyklí pracovat formou projektové metody, v jejímž rámci je kladen důraz na práci s informacemi a jejich reformulování, kromě toho související prezentace předpokládají rozvíjení schopnosti sebevyjádření před kolektivem. Dále učitelé běžně využívají metody skupinové práce založené na kooperaci žáků ve věkově smíšené skupině, inspirativní jsou pro ně metody vrstevnického vyučování, mezi něž patří oblíbená metoda skládankového učení. V případě nejistoty volí žák pomoc spolužáka, případně pedagoga. V rámci soukromých konzultací s pedagogem je žák veden k průběžnému pojmenovávání svých úspěchů a k verbalizovanému sebehodnocení, nadstavbou je pak setkání s rodičem v rámci tripartit – není tedy možné se autoevaluaci vyhnout. Ta vždy směřuje k novým výzvám a možnostem, ovšem neopomíná dosažené úspěchy a dotýká se osobních rezerv žáka.

Pakliže něco **škola obecně potírá**, jsou to aktivity kompetitivního charakteru, jednorázové tresty, které nevedou k uvědomění ani ke konfrontaci s přirozenými důsledky chování. Autoritářský přístup založený na striktním přikazování učitele je vnímán jako naprosté tabu, přestože si učitelé

dobře uvědomují, že někteří žáci potřebují vyšší míru podpory či kontroly – takovíto žáci ji skutečně dostanou, ovšem stále v respektující formě s důrazem na porozumění potřebám žáka v kooperaci s rodiči. Učitelé se také vyhýbají monologickým metodám, které umenšují prostor žáků ve prospěch učitele, což ve vztahu nejen ke klíčovým kompetencím vnímají jako kontraproduktivní.

**Žáci se specifickými učebními charakteristikami** jsou dle získaných informací do školy integrováni velmi efektivně, neboť již celkový systém je individualizovaný, není pak tedy problémem jej ještě více přizpůsobit potřebám ať už talentovaného či kognitivně znevýhodněného žáka. Důležitým stavebním kamenem je v obou případech vždy plánování práce, modifikace běžných metod v souladu s plánem pedagogické podpory či přímo dle doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Postupuje-li žák výrazně rychle vpřed, je mu s naprostou samozřejmostí umožněno také navštěvování pokročilejších lekcí či trojročí.

**Hodnocení klíčových kompetencí** probíhá formou osobních poznámek pedagogů týkajících se jednotlivých žáků, dále důsledným čtvrtletním vyplňováním autoevaluačních archů, které žák zpracovává sám, ovšem dalším krokem je následné vyplnění podkladů pro konzultace společně doma s rodiči. Dále škola hodnotí žáky prostřednictvím map učebního pokroku. To vše je završeno pololetním či závěrečným slovním hodnocením, v jehož rámci se nalézá také tabulka popisující hladinu vybraných klíčových kompetencí. Učitelé jsou nabádáni ke sledování klíčových kompetencí také prostřednictvím školního a klasifikačního řádu, nezáleží tedy primárně na nich, zda se rozhodnou kompetence hodnotit – jsou k tomu jednoduše vedeni takto nastaveným systémem hodnocení. Také v ŠVP můžeme nalézt rozpracované jednotlivé kompetence, což pomůže dotvořit si představu koncepčního uchopení rozvíjení i hodnocení klíčových kompetencí. Škola se soustřeďuje především na kompetence rozvíjené v průběhu školního vyučování, na jejich hladinu cílí a předpokládá, že ve škole osvojené kompetence žáci přenášejí i do svých volnočasových aktivit a celkových životních dovedností a postojů. O tomto mohou školu částečně informovat také rodiče, s nimiž je v těsném kontaktu.

Tolik tedy shrnutí naší práce na půdě sledované školy A. Jak je vidno, učitelé rozhodně mají povědomí o klíčových kompetencích a v rámci svých vlastních kompetencí s nimi v hodinách pracují. Škola, potažmo její pedagogické osazenstvo, úzce spolupracuje s žákem i rodinou za účelem pozitivního ovlivňování a rozvíjení hladiny klíčových kompetencí. Za účelem zefektivnění tohoto procesu používají pedagogové rozličné metody, způsoby práce a přístupy uvedené výše, které příznivě stimulují nejen edukační procesy, ale také klíčové kompetence. Škola záměrně vytvořila vlastní nástrojový aparát, kterým klíčové kompetence hodnotí, a který kombinuje zejména průběžné pozorování pedagoga s žakovským sebehodnocením a rozhovory s rodiči. Uvážíme-li rozsah nepřímé pedagogické činnosti spojené s přípravou Montessori prostředí a hodin v něm realizovaných a přičteme-li i další povinnosti pedagogů, vidíme, že nároky na učitele skutečně nejsou nízké - s obdivem konstatujeme, že zdejší pedagogické osazenstvo prvního trojročí zvládá žákům předkládat úkoly skrze rozličné metody a napomáhat jim tak různými způsoby ke kultivaci klíčových kompetencí navzdory velkému počtu frekventantů v rámci jednoho trojročí.

## 6.2 Shrnutí výsledků v ZŠ Montessori B

Přestože zkoumaná škola B je svou kapacitou daleko méně rozsáhlá nežli škola předchozí, nemůžeme o ní rozhodně tvrdit, že by byla obsazena méně zkušenými pedagogickými pracovníky. I zde se setkáváme s plejádou informovaných názorů a z nich vyvozených postojů týkajících se nejen učebních procesů, ale také způsobů vedoucích k rozvoji hladiny klíčových kompetencí, které jsme si dali za cíl prozkoumat.

Jakožto přístupy nejčastěji zde podněcující rozvoj **kompetence učební** hodnotíme už samotné profitování z pedagogického tandemu tvořeného dvěma zkušenými pedagožkami – takováto pedagogická souhra umožňuje veškeré dále uvedené metody vést více do hloubky nežli za přítomnosti pouze jedné učitelky. Třída nabízí své prostředí skrze připravený smyslový materiál (který učitelky průběžně obohacují), bez něhož si Montessori školu lze jen stěží představit. Velmi často si z něj žáci mohou volit pomůcky na bázi dobrovolnosti, motivováni svou vnitřní touhou věnovat se určitému tématu intenzivněji – učitel zde však opět figuruje jako ten, kdo garantuje povinné splnění základních úkolů a motivuje k případné dobrovolné aktivitě navíc. Setkáváme se s informační pestrostí, která mnohé žáky žene vpřed v touze pochopit další souvislosti. Názornost a vizuální kontakt s pomůckami a materiálem, který při výkladu Velkých kosmických příběhů zůstává vyložen na koberečkách, rovněž žákům napomáhá v udržení zájmu. Na tyto příběhy navazují skupinové i individuální klíčové lekce, kde je detailněji rozebíráno mnohé z kosmických příběhů nikoliv pouze prožitkem, ale nyní již systematickým způsobem. Práci je nutné dokončovat a dokládat její výstupy formou portfolia či vyplněných pracovních sešitků – její správnost je opět sledovaným a podporovaným prvkem. Postup směřuje vždy od konkrétního k abstraktnímu, což by však u mladších žáků pedagogicky mělo být obecně dodržovaným principem. K organizaci učení může být něco platná také průběžná elipsa, která pomáhá žákům se zorientovat na úsečce vedoucí od jednoho cíle ke druhému. Žáci jsou obohacováni vrstevnickými interakcemi v rámci věkově smíšených skupin, v nichž dochází k vrstevnickému vyučování. Svoboda pohybu je zde samozřejmostí (což vítají především aktivnější typy žáků) stejně jako respektování senzitivních období. Pakliže je žák zabrán do tématu či látky, učitel jej ponechává pracovat pod vlivem daných inspiračních zdrojů, nenuťtí jej záhy měnit zaměření. Didaktické hry jsou vnímány jako příjemný a osvěžující prvek, projektové metody učitelé hodnotí jako přínosné k usouvztažnění informací a metody kritického myšlení slouží ve prospěch reálného úsudku žáků. Zaujalo nás, že zde učitelé využívají i myšlenkové mapy a brainstorming, což žáci této věkové kategorie obvykle naplňují beze zbytku chrlením nápadů. Jak žáci, tak učitelé favorizují také zážitkové metody a příležitostně se nevyhýbají ani práci s počítačem.

**Kompetence pracovní** bývá vnímána a rozvíjena skrze autonomii a zodpovědnost žáků v mnoha činnostech – to s sebou nese i konfrontaci s důsledky chování, došlo-li k pochybení. Řekněme, že snahou školy je s ohledem na věk žáků co nejvíce simulovat běžné pracovní prostředí. V jeho rámci jsou důležitá společně formulovaná pravidla týkající se pobývání v chráněném

prostoru školního prostředí. Péče o školní prostředí je opět každodenní součástí povinností žáků. Ti musí kromě jiného také ctít přesný pracovní postup a pracovat s jeho systémem kontroly dle zadaného úkonu. K pracovním činnostem žáci využívají smyslový materiál, z něhož spíše nežli učební pomůcky vybírají pomůcky pracovního charakteru sloužící kupříkladu jako propriety k vykonávání experimentů, při němž jsou žáci nabádáni k ochraně zdraví a bezpečnosti. Plánování práce tvoří další nedílnou součást celého procesu nabývání pracovních dovedností, její výstupy jsou vykazovány prostřednictvím osobního portfolia či také žákovskými knížečkami po zakončení projektu. V časech odpoledního pobývání ve škole mají žáci možnost v rámci družiny vykonávat mnoho pracovních činností formou návaznosti na aktuální dění, často v souladu s ročním obdobím, kdy lze vyrábět nejrozličnější předměty od hmyzích domečků po adventní věnce a dále je prodávat. Na roveň k tomuto jsou stavěny také exkurze v různých pracovních prostředích od hasičské zbrojnice po sklárnu, které sice učitelé neorganizují každodenně, ovšem přesto pravidelně a většinou alespoň jednou do měsíce – nabídka bývá pestrá a zajímavá. Dodejme však, že v prvních trojročích je položen pouhý základ těchto pracovních dovedností a návyků – ovšem v Montessori se s pokládáním jejích základů začíná již v mateřské škole.

Poslední kompetencí k sumarizaci je **kompetence komunikativní**, na ni učitelé nejčastěji působí cíleným sdílením žákovských zážitků a postřehů na elipse, kde jsou všichni vedeni k respektování vytyčených komunikačních pravidel. Kromě postupného kultivování forem žákovského sdílení zážitků, v jehož rámci učitelé posilují aktivní naslouchání a souvislý projev adekvátní délky, dále kladou důraz na společné řešení problémů a přiměřené vyjádření kritiky. Na elipse je také běžné společně probírat nápady a plány třídy, prezentovat své projekty či sebehodnotit své určité pokroky, pokud si o žák přeje. Uvolněné atmosféře napomáhá i oboustranné tykání žáků a učitelů v kombinaci s partnerským přístupem k žákům všech zaměstnanců školy – je to dokonce jedním z kritérií přijímacího pohovoru a zkušební doby. Dojde-li k nějakému „přešlapu“ žáka, pohovoří si dítě nejdříve s jednou z učitelek, případně s ředitelkou školy – i to se však děje v přátelském duchu a s akcentem na pozitivní nápravu žáka. Rozkmotří-li se dva žáci, povzbudí je učitelé k definování jádra problému a vzájemnému usmíření či kompromisu. Dle slov pedagogů je ve škole vytvářen velký prostor pro dialog i diskuzi, ovšem ani krátké monologové metody při výkladu či prezentaci žáka nejsou zatracovány. Ve škole je také k dispozici aprobovaná logopedka, která napomáhá dětem ke zvládnutí nejen správné výslovnosti. V neposlední řadě zdůrazníme provázanost školy se školkou i v rámci komunikačních situací, kdy větší žáci – čtenáři chodí číst dětem do školky, kde mají pak žáci také možnost s mladšími kolegy probírat děj příběhu a témata k němu přidružená.

**Pedagogové se svorně vyhýbají** frontální výuce, neboť je v Montessori prostředí považována za velmi neefektivní metodu, dále také škola obecně odmítá memorování látky, kompetitivní aktivity či metodu „cukru a biče“ založenou na pochvalách a osobně cílených výtkách. To dále souvisí s nálepkováním, které přestože mnohdy vyznívá pozitivně, vrhá relativně dlouhý stín. Jednorázové tresty dle pedagogů také nikam nevedou.

**Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami** nejsou nikterak upozaďováni ani na zdejší škole – co je možné, toho se zúčastní společně s ostatními (k dispozici je jim často asistentka pedagoga), pakliže si situace žádá individuální řešení, je žákovi samozřejmě zprostředkováno. V případě žáků se sníženými výstupy je kladen důraz na cvičení praktického života, sebeobsluhu a zvládnutí základních dovedností potřebných pro život, v procesech učení jsou úkoly vždy diferenciovány s ohledem na jejich možnosti. Žáci talentovaní jsou podněcováni, motivováni a stimulováni obtížnějšími úkoly, rozšířenými a doplňkovými materiály či návštěvami hodin starších žáků.

Souhrnné vylíčení způsobů **hodnocení hladiny klíčových kompetencí** na zdejší škole bude nejlépe ohodnotit jako spíše intuitivní, ovšem současně podložené a promyšlené. Označení „intuitivní“ zdejší pedagogický tým užívá zcela záměrně, neboť je toho názoru, že v pedagogice existují procesy, které je velmi těžké zachytit pomocí tvrdých dat, a které je nejlépe hodnotit na základě sdíleného pedagogického dojmu a zkušenosti se žákem a jeho výstupy. Současně však o tomto hodnocení škola hovoří jako o podloženém pedagogickými záznamy, osobními konzultacemi se žákem, jeho pozorováním v kolektivních interakcích a v pracovních či učebních činnostech. Dále je žák hodnocen skrze autoevaluační archy, kde sám sebe vyjadřuje s ohledem na daný aspekt sledované klíčové kompetence. Škola se snaží zapojit rodiče nejen formou tripartit, ale také příležitostně pořádá semináře s rodiči na vybranou problematiku z pedagogicko-psychologického ranku. Tímto kontaktem získává povědomí o žákově pokroku mimo půdu školy, a to nejen na poli klíčových kompetencí. Dále však systematicky nezachází, neboť shodně s předchozí školou předpokládá, že volnočasová oblast žáků již nespadá do primárního zájmu školy. Úřední dokumenty jako školní a klasifikační řád či ŠVP potvrzují výše uvedené závěry našeho šetření a nadto originálně formulují výchovné a vzdělávací strategie, kde nalézáme konkrétně rozpracované klíčové kompetence v jazyce školy tak, jak je škola pojala.

### 6.3 Celkové shrnutí výsledků a vyhodnocení výzkumu

Naše celkové shrnutí výsledků již pojmem ve stručnosti, neboť se domníváme, že výsledky jsou patrné z výše popsaných řádků.

Předně si dovolíme vyslovit závěr týkající se zjištěných metod, forem a způsobů práce vedoucích ke zvýšení hladiny klíčových kompetencí – na obou školách docházíme k velmi podobným závěrům, případné odlišnosti vypíchneme dále. Všechny tři námi zkoumané kompetence jsou podmíněny samostatností, žákovskou autonomií a zodpovědností, pakliže se těchto ctností žákům zatím nedostává, poskytuje jim učitel patřičnou podporu. Učitelé ve výuce této věkové kategorie přirozeně akcentují budování kompetence učební a komunikativní, zatímco kompetenci pracovní jsou pokládány spíše základy v návaznosti na kompetenci učební. Pracovní kompetence se naplno dostane ke slovu ve vyšším trojročí, zejména v sedmé a osmé třídě, není tedy prioritou trojročí prvního. K favorizovaným metodám obecně patří diskuzní metody, metody založené na práci se smyslovým materiálem, projektová výuka, kooperativní aktivity, metody kritického myšlení či vrstevnického vyučování. Je patrná tendence přibližování výuky běžnému životu, a to na obou školách, jen v jiných situacích. Metody, které školy odmítají, jsou jednohlasně založené na kompetitivní bázi, akceptované nejsou ani jednorázové tresty. Zatímco škola A se vyhýbá monologickým metodám, škola B je výjimečně zařazuje a to samé, ovšem naopak, zaznamenáváme u frontální výuky – zatímco ve škole A jsme byli svědky krátké frontální výuky, škola B se jí údajně cíleně vyhýbá. Vůbec jsme pak nezaznamenali zařazení inscenačních a situačních metod (ačkoliv jsme to očekávali), což může být podmíněno zacílením na naše vybrané kompetence, které s těmito metodami patrně nesouvisejí natolik úzce, aby se dostaly do našeho repertoáru. Dále jsou žáci vedeni k sebehodnocení v písemné i verbalizované podobě, učitelé jsou hodnoceni za užití velmi podobného aparátu sestávajícího z učitelova hodnocení vypořizovaných skutečností, z žákova sebehodnocení a z interakce s rodiči, což vše je formou slovního hodnocení vykazováno jakožto výstup pololetí či školního roku (zatímco škola A rozpracovává kategorie klíčových kompetencí i v rámci vysvědčení, škola B jejich popis zasazuje do souvislého textu vysvědčení). Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami mají v obou školách také pevné místo, jsou plně respektováni učiteli i ostatními žáky, a to nejen teoreticky, ale i prakticky. Obě školy přistupují ke klíčovým kompetencím ve svých úředních dokumentech originálně, ovšem v principu ne odlišně – každá z nich nějakým způsobem popisuje, o co škola usiluje, a jak tyto výstupy hodnotí.

Tolik tedy ke klíčovým kompetencím a k završení našeho výzkumu. V závěrečné diskuzi si dovolíme zamyslet se nad důvody a objektivitou našich zjištění, usouvztažíme je s teoretickými východisky a definitivně zastřešíme tuto případovou studii.



## 7 ZÁVĚREČNÁ ZPRÁVA

V posledních řádcích naší práce si dovolíme závěrečné zhodnocení výsledků a také – abychom se neomezili pouze na shrnující pohled - diskuzi nad nimi, neboť si uvědomujeme křehkost a relativitu veškerých výstupů, které si lze na konci našeho úsilí nárokovat.

Předně tedy ono shrnutí. Došli jsme k přesvědčení, že Montessori pedagogika neučí děti pouze číst, psát, počítat a vyznat se v běžných oblastech lidského vědění. Systém propojení těchto dílčích cílů v celek pomocí rozličných, ale v zásadě jednotných metod rozvíjí mnoho schopností a podporuje škálu dovedností, které jdou nejlépe vystihnout pojmem „klíčové kompetence“. Pod ním se skrývá nejen vědomostní výbava, ale v našem případě také paleta převážně pozitivních učebních, pracovních či komunikativních návyků a postojů, ke kterým se zde jedinec může dobrat prostřednictvím poměrně rozsáhlého převzetí zodpovědnosti za své vzdělávání, a to již ve velmi raném věku. Ani Montessori pedagogika však není zárukou brilantně a vysoce rozvinutých klíčových kompetencí, jejich úroveň je vždy odvislá na žákovi samotném, na jeho rodinném zázemí, navykých schématech jednání, stereotypech a vzorcích chování, ale také je podmíněna jeho ochotou přijmout značnou míru samostatnosti a zodpovědnosti, kterých se mu za užití Montessori metodiky dostává, a které nemusí vyhovovat všem žákům bez rozdílů. Dozajista také záleží na osobnosti učitele a její interakci s osobností žáka. Přesto nám připadá, že drtivá většina žáků, které jsme měli možnost pozorovat, se naopak s těmito výzvami vypořádává ku svému prospěchu a z notné dávky autonomie těží právě v oblasti rozvoje klíčových kompetencí.

Ony klíčové kompetence považujeme za konstrukt sice novodobý, ovšem v Montessori pedagogice podprahově všudypřítomný, to je ovšem naše bytostné vnímání podložené tímto výzkumem – nezbývá nám než se domnívat, jak by Maria Montessori reagovala na současné pojetí klíčových kompetencí v Montessori institucích. Mohla by kvitovat nenásilnou infiltraci těchto termínů do výuky anebo by se vůči aktuálnímu pojetí klíčových kompetencí vymezila? Nebo by snad konstatovala, že důraz na rozvíjení klíčových kompetencí je v jejím přístupu zakódován již od samého zrodu koncepce? Také se můžeme zaobírat otázkami týkajícími se metod doporučených pro rozvoj konkrétních kompetencí - jak by je Maria Montessori kategorizovala a tak podobně. Veškeré tyto polemiky již zůstanou neuzavřené – z publikací autorky se sice můžeme snažit vyčíst odpovědi, vždy si je však, ovlivněni mnoha dalšími směry a vlastní žitou realitou, do značné míry dokreslíme a přizpůsobíme sami. To ovšem neznamená, že by si takovéto otázky zejména vedoucí pedagogičtí pracovníci, učitelé či školitelé Montessori neměli stále dokola pokládat a snažit se permanentně aktualizovat své poznatky s ohledem na vývoj vědění v oblasti pedagogiky, ale také je konfrontovat s původním záměrem paní Montessori, který – pokud má Montessori pedagogika zůstat sama sebou – by podle nás měl být v základu stále ctěn.

Ptejme se nyní také po naší vlastní reflexi tohoto bádání. V našem výzkumu jsme odhalili nejčteněji užívané metody, které jsou založeny na výhradně kooperativní bázi, popsali jsme způsoby

práce pedagogů a celkový přístup sledovaných škol k rozvíjení klíčových kompetencí. Zjistili jsme, že obě monitorované školy se s rozvíjením klíčových kompetencí vypořádávají po svém, ovšem přesto se v mnohém pozoruhodně shodují. Nedokážeme však jednoznačně určit, zda tato shoda vychází z plošného absolvování pedagogů téhož diplomového kurzu, z osobních vazeb mezi školami anebo jednoduše ze samotného konceptu Montessori, který rozvoji klíčových kompetencí poskytuje mimořádný prostor v rámci jednotné vize. Totiž i v rámci standardně využívané Montessori metodiky nalézáme mnoho příležitostí ke zvyšování kompetenčních hladin, ba dokonce zazněla i hypotéza týkající se podmíněnosti nabývání vědomostí a klíčových kompetencí - stojí-li procesy nabývání vědomostí na pevných základech klíčových kompetencí (položených v prostředí MŠ), které jsou rozvinuté adekvátně věku a dále průběžně rozvíjené, většinou je proces učení efektivnější. V opačných případech škola primárně intenzivně pracuje na zvýšení hladiny jednotlivých oslabených prvků rozbalených klíčových kompetencí, aby se dále neumocňovaly žákovy potíže v procesu učení. Efektivní zvyšování hladiny daných kompetencí (s ohledem na věk žáka) je tedy předpokladem úspěchu.

Co se týče pozorovaných metod - nechceme tvrdit, že by je snad Maria Montessori sama zkonstituovala, ovšem trůfáme si říci, že tento pedagogický systém pečlivě poskládal jednotlivé metody do celkově funkčního komplexu ve službách trvalých schopností, dovedností, návyků a postojů žáka. Můžeme také polemizovat opačným směrem o tom, do jaké míry ovlivnila filozofie tohoto druhu současné školství a jeho přijímané inovace – přímá souvislost není odborníky<sup>100</sup> potvrzena, a když, tak jedině s odklonem do první poloviny 20. století, kdy se tradiční školství mohlo reformním pedagogickým hnutím inspirovat. Velice rádi bychom konfrontovali naše výstupy s jinými výzkumy zaměřenými na metodiku užívanou k rozvoji klíčových kompetencí v Montessori prostředí, ovšem téma je natolik málo frekventované, že se této myšlenky budeme muset vzdát. I s ohledem na to doufáme, že naše práce poskytne odrazový můstek pro další výzkumy podobného zaměření, neboť to, co je leckdy vnímáno pedagogy jaksi intuitivně, by dle našeho názoru bylo žádoucí uvést do vědomé, pojmenované roviny s metodickou oporou zaměřenou na rozvoj klíčových kompetencí. Neboť, budeme-li otevření, takto zaměřené metodiky je skutečně velmi poskromnu, přestože tlak vyvíjený na rozvoj klíčových kompetencí má vrůstající tendence.

Tuto práci jsme zakládali na velmi osobním přístupu, který může být benefitem i neduhem práce – zatímco pozitivně vnímáme naše dlouholeté načítání terénu a tím pádem i postižení jemných nuancí prostředí, které bylo pouze orámované oficiální hospitační činností, jako úskalí vnímáme jistou bezrozpornou zaujatost, kterou k tomuto prostředí chováme, a která naše výsledky mohla dozajista také ovlivnit. Nezačali bychom se Montessori pedagogikou totiž zabývat, kdyby pro nás nebyla přirozeně atraktivní. Nelze než na tento fakt upozornit a doufat, že i přesto se nám podařilo

---

<sup>100</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4, s. 43.

podat co nejsrozumitelnější interpretaci prostřednictvím případové studie, která by nebyla zkreslena naší subjektivitou přespráliš. Výsledky jsme do značné míry předpokládali, přesto nás překvapilo, že odlišnosti jednotlivých škol se ani tak netýkají využívaných výukových metod jako organizace školního prostředí. Nedokážeme však přesně stanovit, zda tyto odlišnosti mohou mít co dočinění se státní a soukromou formou zřízení školy. Pokud bychom chtěli přímo vyvodit závěry týkající se těchto nuancí, patrně by bylo nutné zrealizovat další výzkum opřený o data jiného charakteru nežli byla tato. Také jsme oproti našemu očekávání s překvapením kvitovali o něco větší míru rozpracovanosti materiálů k hodnocení klíčových kompetencí, přesto se celkový postoj k hodnocení jeví jako spíše intuitivní – věříme, že kdyby bylo možné k hodnocení klíčových kompetencí přistoupit se stejnou proporcí intuitivního a systematického přístupu, mohlo by to celý proces nejen více objektivizovat, ale také zefektivnit a usnadnit, a to zejména přetíženým pedagogům, kteří ne vždy mají dostatek prostoru k intuitivnímu nazření žáka.

Zcela na závěr našeho badatelského úsilí dodejme, že jsme přesvědčeni o zodpovězení veškerých vytyčených výzkumných otázek, přičemž jsme dospěli k závěru, že jakkoliv nadčasovou se může Montessori pedagogika zdát, i ona podléhá novodobým pedagogickým trendům – záleží jen na pedagozích, do jaké míry budou tyto změny respektovat „ducha“ Montessori. Jako největší výzvu do budoucna vnímáme právě citlivé skloubení těchto dvou pólů, tedy moderního pojetí výuky se všemi novodobými konstrukty jako jsou např. námi sledované klíčové kompetence a původní tradice Montessori s kořeny v první polovině 20. století. Jakým směrem Montessori pedagogika vykročí, a vykročí-li vůbec, se můžeme jen domnívat a doufat, že se jí podaří zůstat za jakýchkoliv okolností sama sebou.

## 8 POUŽITÁ LITERATURA

- BĚLECKÝ, Zdeněk. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. V Praze: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BELZ, Horst a Marco SIEGRIST. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Vyd. 3. Přeložil Dana LISÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0846-4.
- CIHELKOVÁ, Jana. *Nadané dítě ve škole: náměty do výuky pro celou třídu*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1248-5.
- ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČECHOVÁ, Barbara Hansen. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009. ISBN: 978-80-7367-388-8.
- GINNIS, Paul. *Efektivní výukové nástroje pro učitele: strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka = The teacher's toolkit : raise classroom achievement with strategies for every learner*. Ilustroval Les EVANS. Praha: Euromedia Group, 2019. Universum (Euromedia Group). ISBN 978-80-7617-582-2.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005.
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce*. Brno: Společnost pro odbornou literaturu - Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- KOŠTÁLOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. *Hodnocení: důvěra, dialog, růst*. Praha: SKAV, 2008. ISBN 978-80-254-2417-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Systém hodnocení a sebehodnocení žáků: zkušenosti z České republiky i Evropských škol*. Brno: MSD, 2011. ISBN 978-80-7392-169-9.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-731-5039-5.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- MONTESSORI, Maria. *Od dětství ke dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.
- MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Překlad Štěpán Kovařík. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.

- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šestá, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice 2006. ISBN: 80-7194-841.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
- STARÝ, Karel a Veronika LAUFKOVÁ. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1001-6.
- STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3687-7.
- ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-866-3333-0.
- ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.
- ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEDŮVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TOMKOVÁ, Anna, Radek MARUŠÁK a Jaroslav PROVAZNÍK. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-582-9.
- VALENTA, Josef. *Učíme (se) komunikovat: metodika komunikace v rámci osobnostní a sociální výchovy*. 2., (dopl.) vyd. Kladno: AISIS, 2010. Dokážu to? ISBN 978-80-904071-5-2.
- VALENTA, Josef. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, c2006. Dokážu to? ISBN 80-239-4908-X.
- VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.
- VETEŠKA, Jaroslav a Michaela TURECKIOVÁ. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1770-8.
- ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-000.

## 9 ZDROJE

<http://blog.mimulo.cz/montessori/>

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/335/klicove-kompetence-v-rvp-zv.html/>

[http://www.nuv.cz/uploads/RVP\\_ZV\\_2017.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017.pdf)

<https://www.montessoricr.cz>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2015. 164 s. [cit. 2017-12-14]

Šedřová, K., & Švaříček, R. (2013). Jak psát kvalitativně orientované výzkumné studie. Kvalita v kvalitativním výzkumu. *Pedagogická orientace*, 23(4), 478–510. DOI:

<http://dx.doi.org/10.5817/PedOr2013-4-478>

© Valenta, J. (2015) Gramotnosti, kompetence, standardy, indikátory (a ti druzi) I (aneb Výlet do džungle ...). [online] Nепublikovaný rukopis. Dostupný z:

<http://pedagogika.ff.cuni.cz/node/15?q=node/15#JV>

## 10 SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 – Ukázka z terénních poznámek na ZŠ A (2 listy)
- Příloha č. 2 – Fotodokumentace připraveného prostředí
- Příloha č. 3 – Fotodokumentace prostředí školy
- Příloha č. 4 – Ukázka kódování výpisků rozhovoru ze školy A (kompetence učební)
- Příloha č. 5 – Tabulka shrnující klíčové kompetence žáka (závěrečné hodnocení)
- Příloha č. 6 – Výňatek ze ŠVP (5 listů)
- Příloha č. 7 – Exemplář pololetního vysvědčení (2 listy)
- Příloha č. 8 - Exemplář závěrečného vysvědčení (3 listy)
- Příloha č. 9 - Ukázka archu „*Podklady pro konzultace*“
- Příloha č. 10 – Ukázka archu „*Zamysli se a zkus pravdivě vyplnit*“
- Příloha č. 11 – Ukázka archu „*Sebehodnocení dovedností, přístupu ke školní práci a kolektivitu ve třídě*“
- Příloha č. 12 – Ukázka dalších archů (2 listy)
- Příloha č. 13 – Ukázka z terénních poznámek na ZŠ B
- Příloha č. 14 – Fotodokumentace Velkých kosmických příběhů
- Příloha č. 15 – Fotodokumentace smyslového materiálu
- Příloha č. 16 – Fotodokumentace pracovních listů
- Příloha č. 17 – Ukázka kódování výpisků rozhovoru ze školy B (rozhovor s paní učitelkou Ľ)
- Příloha č. 18 – Fotodokumentace klíčových lekcí
- Příloha č. 19 – Ukázka ze Školního řádu
- Příloha č. 20 - Ukázka z Klasifikačního řádu
- Příloha č. 21 – Výňatek obsahu ŠVP
- Příloha č. 22 – Exemplář pololetního vysvědčení (2 listy)
- Příloha č. 23 – Exemplář závěrečného vysvědčení (2 listy)
- Příloha č. 24 - Program konzultací
- Příloha č. 25 – Osnova pro konzultace
- Příloha č. 26 - Písemné sebehodnocení žáka (2 listy)
- Příloha č. 27 – Poznámky učitele (2 listy)





Příloha č. 2 – Fotodokumentace připraveného prostředí



Příloha č. 3 – Fotodokumentace prostředí školy





Příloha č. 5 – Tabulka shrnující klíčové kompetence žáka (závěrečné hodnocení)

| Úroveň zvládnutí kompetencí potřebných pro práci ve škole v českém jazyce, matematice, kosmické výchově, umění a kultuře a v tělesné výchově. |   |
|---|---|
| Organizace učení  | Samostatně se rozhoduješ, kde, kdy a s kým budeš pracovat. Pracuješ zodpovědně a nemáš problém s dodržováním pravidel.  |
| Dokončení a zakládání práce   | Výsledky zadané i zvolené práce smysluplně seřadíš a popsané ukládáš do šanonu.   |
| Kontrola práce  | Svoji práci většinou odevzdáš po předchozí kontrole. Všechny opravy si umíš zdůvodnit s vědomím, že se tím učíš.  |
| Písemná a ústní komunikace  | Vyjadřuješ se v jasných a srozumitelných větách. Popíšeš zkušenosti a události nebo cíle, naděje a pocity. Zdůvodňuješ své názory a plány.                              |
| Samostatná práce  | Práci si samostatně zvolíš, naplánuješ a dokončíš.  |
| Práce ve skupinách  | S nasazením se zapojuješ do práce ve skupině a svým aktivním přístupem přispíváš k jejímu dobrému fungování.  |
| Naslouchání a účast během skupinových rozhovorů   | Běžně se zapojuješ do rozhovorů a používáš při tom pravidla bezproblémové komunikace - nasloucháš, necháš ostatní domluvit. Je zřejmé, že o tématu rozhovoru přemýšlíš. |
| Dodržování dohodnutých pravidel   | Pravidla vždy dodržuješ, pracuješ a chováš se podle nich zcela přirozeně.   |
| Zapojování se do dění ve třídě a škole  | Aktivně se zapojuješ, vyhledáš si úkoly a ty většinou splníš.   |
| Vnímání okolí a prostředí   | Aktivně se zajímáš o okolní události, vyjadřuješ názor a v rámci svých možností hledáš řešení.  |
| Využití získaných informací a dovedností  | Získané informace a dovednosti používáš většinou samostatně i v běžném životě.  |

v ..... Kladně .....

dne ..... 30. června 2017 .....

.....  
ředitel(ka) školy

.....  
třídní učitel(ka)

-1-

**Upozornění:** Vysvědčení - list B je platné pouze tehdy, pokud je součástí Vysvědčení - listu A.

Příloha č. 6 – Výňatek ze ŠVP (5 listů)

**Výchovné a vzdělávací strategie na úrovni školy**

- Vyučování podle pedagogických principů Marie Montessori nám umožňuje, abychom naplňovali obsah klíčových kompetencí a cílů vzdělávání podle RVP ZV. Vysvětlení realizace principů uvedených v tabulce Klíčových kompetencí:

| Kompetence k učení   | Použité prostředky a metody (strategie)   |
|--|---|
| <p>Ø vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• svobodná – volná práce dětí</li> <li>• využití senzitivních fází ve vývoji a učení dítěte</li> <li>• polarita pozornosti</li> <li>• připravené prostředí</li> <li>• komunitní kruh</li> <li>• práce s vlastní zodpovědností</li> </ul>   |
| <p>Ø vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• filosofie předmětu Kosmická výchova</li> <li>• metody práce Kritického myšlení</li> <li>• integrovaná tematická výuka</li> <li>• problémové vyučování</li> <li>• od konkrétního k abstraktnímu</li> <li>• projektové vyučování</li> </ul>  |
| <p>Ø operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• informace a texty v rámci obsahu projektů Kosmické výchovy</li> <li>• vlastní plánování a organizace vyučování dětí</li> <li>• práce s chybou a sebekontrolou</li> <li>• projektové vyučování</li> </ul>   |
| <p>Ø samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• svobodná – volná práce dětí</li> <li>• samostatná práce v připraveném prostředí</li> <li>• sebehodnocení</li> <li>• práce s chybou a sebekontrolou</li> <li>• propojení učiva v projektech a s reálným životem</li> </ul>  |
| <p>Ø poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich</p>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• svobodná – volná práce dětí</li> <li>• práce s vlastní zodpovědností</li> <li>• sebehodnocení</li> <li>• práce s chybou a sebekontrolou</li> <li>• komunitní kruh – setkávání se spolužáky</li> <li>• prezentace vlastní práce</li> <li>• propojení učiva s reálným životem</li> <li>• globální výchova</li> </ul> |

| Kompetence komunikativní   | Použité prostředky a metody  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ø formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu</li> <li>Ø naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje</li> <li>Ø rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění</li> <li>Ø využívá informační a komunikační prostředky a technologie pro kvalitní a účinnou komunikaci s okolním světem</li> <li>Ø využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• prezentace vlastní práce</li> <li>• práce ve věkově smíšených skupinách, učení od starších kamarádů, opakování si učiva učením kamaráda</li> <li>• důraz na sdílení v komunitním kruhu, možnost často sdělovat své myšlenky, nápady a zážitky</li> <li>• důraz na prezentaci všech prací dětí a učením se od kamarádů</li> <li>• vedení dětí k respektu při práci ve skupině</li> <li>• plánování, samostatnost, sebehodnocení</li> <li>• práce s informacemi metodami KM</li> <li>• řešení problémů společně s dětmi</li> <li>• společné sestavování pravidel třídy s vedením dětí k empatii, naslouchání a vnímání, toleranci odlišností, respektu k druhým a k sobě</li> </ul> |

| Kompetence sociální a personální  | Použité prostředky a metody   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ø účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce</li> <li>Ø podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevnování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá</li> <li>Ø přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají</li> <li>Ø vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• svobodná – volná práce dětí</li> <li>• práce dětí ve dvojicích, skupinách, týmech</li> <li>• setkávání, sdílení a interakce dětí v komunitním kruhu</li> <li>• možnost vlastního kreativního způsobu zpracování zadaného tématu</li> <li>• princip práce „pracovat na osobní maximum a dokončit práci“</li> <li>• připravené prostředí, práce se specifickými pomůckami a materiály</li> <li>• porovnávání práce podle vzorové kontroly a předem stanovenými kritérii</li> <li>• vedení dětí k sebehodnocení</li> <li>• prezentace práce, ocenění a doporučení práce ostatních</li> <li>• vedení portfolia školní práce</li> </ul> |
| Kompetence občanské   | Použité prostředky a metody   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Ø respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení,</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• setkávání, sdílení a komunikace dětí v komunitním kruhu</li> <li>• spolupráce dětí při vyučování</li> </ul>  |

|   |  |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí</li> <li>○ chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu</li> <li>○ rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• společně sestavování pravidel sou:</li> <li>• respektování domluvených pravidel</li> <li>• prezentace práce, ocenění a dopo práce ostatních</li> <li>• zodpovědnost a vnitřní disciplína</li> <li>• spolupráce školy s rodinou</li> <li>• vlastní plánování a organizace : učení</li> <li>• výpravy třídního kolektivu mimo : v rámci témat k vyučování</li> <li>• samostatný pobyt dětí na škole v příj</li> <li>• propojení se životem (sledování ži regionu, informace o aktuál událostech v zemi a společnosti...)</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ respektuje, chrání a oceňuje naše tradice a kulturní i historické dědictví, projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu a tvořivost, aktivně se zapojuje do kulturního dění a sportovních aktivit</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• projekty o historii naší vlasti</li> <li>• sledování života regionu, informace aktuálních událostech, zapojení dětí projektů vztahujících se k regionu</li> <li>• naučné výpravy, muzea, galerie</li> <li>• vnímání co nejvíce smysly</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ chápe základní ekologické souvislosti a environmentální problémy, respektuje požadavky na kvalitní životní prostředí, rozhoduje se v zájmu podpory a ochrany zdraví a trvale udržitelného rozvoje společnosti</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• práce s časovou přímkou – historie na planety, podmínky vznik života, vznik vývoj života na naší planetě (v rám Kosmické výchovy)</li> <li>• tříděný odpad ve třídě, další praktick zapojení do ochrany životního prostředí</li> </ul>  |

| Kompetence pracovní   | Použité prostředky a metody   |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• samostatná práce na pokusech a pracovní činnosti podle zadání a návodů</li> <li>• podíl na sestavování a respektování stanovených pravidel</li> </ul>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ přistupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• práce dětí v připraveném prostředí a aktivní podíl na jeho utváření</li> <li>• vedení dětí k respektu k sobě, druhým a k prostředí</li> <li>• sebehodnocení</li> <li>• globální výchova</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ využívá znalosti a zkušenosti získané v jednotlivých vzdělávacích oblastech v zájmu vlastního rozvoje i své přípravy na budoucnost, činí podložená rozhodnutí o dalším vzdělávání a profesním zaměření</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• problémové vyučování</li> <li>• metody Kritického myšlení</li> <li>• vnitřní motivace</li> <li>• svobodná – volná práce</li> <li>• vlastní plánování a organizace vyučování</li> </ul>             |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>○ orientuje se v základních aktivitách potřebných k uskutečnění podnikatelského záměru a k jeho</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• podpora vlastních (i "podnikatelských") projektů dětí</li> </ul>   |

|  |   |
|--|---|
| realizaci, chápe podstatu, cíl a riziko podnikání, rozvíjí své podnikatelské myšlení | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vlastní plánování</li> <li>• propojení s reálným životem</li> <li>• práce s chybou</li> <li>• vnitřní motivace</li> <li>• zodpovědnost</li> <li>• globální výchova</li> <li>• společné sestavování pravidel třídy s vedením dětí k empatii, naslouchání a vnímání, toleranci odlišností, respektu k druhým a k sobě</li> </ul> |
|--|---|

## Zabezpečení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na naší škole se snažíme o bezproblémové zařazení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do třídních kolektivů. Se všemi dětmi ve třídě pracujeme takovým způsobem a zařazujeme takové metody práce, abychom učili žáky toleranci, vzájemnému pochopení, pomoci a rasové snášenlivosti.

Do Montessori tříd jsou běžně integrováni žáci se specifickými poruchami učení a je k nim přistupováno dle jejich individuálních potřeb. Ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka (přiznané podpůrné opatření prvního stupně) vypracuje škola plán pedagogické podpory, který zahrnuje především podpůrná opatření ve vzdělávacím procesu žáka. Podkladem plánu pedagogické podpory je ŠVP. Pokud má žák problémy s učením a projevují se u něj typické znaky poruchy, je vyšetřen (po dohodě s rodiči) v pedagogicko-psychologické poradně. Učitel pak s dítětem pracuje podle doporučení poradny a jeho cílem je ulehčit žákovi práci v problematických oblastech podle rozsahu a stupně poruchy. Realizací principů a metod práce Montessori je přirozeně vytvořeno vhodné prostředí pro tyto žáky (např. senzitivní fáze vývoje dítěte, polarita pozornosti, připravené prostředí, práce se specifickým názorným materiálem a možností vlastního prožitku, trojstupňová výuka,...). Na pravidelných schůzkách je s rodiči konzultována práce žáka, jeho posun či návrhy dalších metod práce.

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně lze uplatnit pouze na základě doporučení školního pedagogického zařízení (ŠPZ). Následně na žádost rodičů škola vypracuje individuální vzdělávací plán (IVP). IVP je vypracován zpravidla na 1 rok a zákonný zástupce s ním vyjadřuje souhlas. Podkladem pro tvorbu IVP je ŠVP. Na doporučení ŠPZ je možné, v rámci podpůrných opatření, upravit očekávané výstupy stanovené ŠVP, případně upravit vzdělávací obsah.

Žáci s tělesným a jiným zdravotním postižením jsou do Montessori tříd také integrováni. Je jim věnována zvláštní pozornost a péče nejen v době vyučování, ale i během přestávek či oběda. Učitel s dítětem často pomáhá asistent, kterého škola zajišťuje po dohodě s rodiči. Těmto dětem zároveň škola nabízí možnost pobytu ve školní družině, ve školním klubu a odpoledních kroužcích.

Pokud je žákovi na základě žádosti o asistenta pedagoga přidělen krajským úřadem asistent, KV pracuje se žákem v některých hodinách podle přiděleného úvazku.



V posledních letech narostl i na naší škole počet dětí, které se s rodiči přistěhují z jiných zemí a neovládají český jazyk. Těmto dětem vycházíme vstříc a po začlenění do třídní kolektivů jim může být nabídnuto doučování. Učitelé k těmto dětem přistupují individuálně, tolerují jejich výsledky nejen v českém jazyce, ale i v ostatních předmětech a pomáhají jim překonat bariéru, kterou s sebou nese neznalost jazyka a prostředí.

## **Zabezpečení žáků mimořádně nadaných**

Montessori pedagogika respektuje individualitu každého žáka, tedy i žáka mimořádně nadaného. Již sama podstata práce v Montessori poskytuje těmto žákům možnost osobního rozvoje. Mohou pracovat svým vlastním tempem a získat více informací k danému tématu či pracovat rychleji při samotné práci s výukovým materiálem. Učitel zároveň dbá, aby nedošlo u žáka pouze k jednostrannému zaměření a žák se seznamoval s celým vzdělávacím obsahem základní školy.

Učitel pak může dítěti zadávat rozšiřující učivo, vhodně ho motivuje k práci „navíc“ a adekvátně ho ocení. Nadaný žák může také po dohodě a podle svého individuálního vzdělávacího plánu navštěvovat výuku ve vyšších ročnících a být v probíraném učivu v předstihu. IVP je jedním z prvků pedagogické podpory a může se jednat o IP jedné konkrétní oblasti/předmětu, ve které žák vykazuje mimořádné nadání. V rámci třídy může učitel mimořádně nadaného žáka vést k vytvoření práce pro ostatní či k vedení skupiny a dává mu prostor pro hlubší a rozšiřující práci v předmětu, který prezentuje nadání dítěte. V rámci pedagogické podpory umožňujeme těmto žákům spolupráci s externími specialisty v oboru žákovy nadání. Učitel se také snaží o přirozené začlenění talentovaného dítěte do třídního kolektivu, protože ostatní děti mohou mít sklony odlišné děti ze svého středu vyloučit. Mimořádný talent s sebou také často nese výkyvy v chování dítěte, které pedagogové na naší škole řeší citlivým ale i důsledným přístupem.

Podporujeme nadané žáky v účasti na mnoha olympiádách a soutěžích a dáváme jim prostor talent dostatečně uplatnit a zažít pocit úspěchu.

Příloha č. 7 – Exemplář pololetního vysvědčení (2 listy)

ČESKÁ REPUBLIKA  
Základní škola a Mateřská škola [REDAKCE]  
IZO 102638390

Třída: II. M Ročník: 2  
Číslo v třídním výkazu: 1 Školní rok: 2016/2017

## VYSVĚDČENÍ

list B

List B číslo 1, listů B celkem 1

Jméno a příjmení: \_\_\_\_\_  
Datum narození: \_\_\_\_\_ Rodné číslo: \_\_\_\_\_

| I. pololetí  |
|--|
| Chování, povinné předměty, nepovinné předměty  |
| <p><b>Milá Terezko,</b></p> <p>již druhým rokem jsi žákyní základní školy Montessori. Svou milou a přátelskou povahou přispíváš k příjemné atmosféře ve třídě. Býváš vždy dobře naladěná a pracuješ s chutí. Poznala jsem v Tobě zodpovědnou a houževnatou dívku, která si jde za poznáním svoji vlastní cestou. Necháš si poradit, když něčemu nerozumíš. Vyhovuje Ti klidnější prostředí. Pracuješ naplno, trpělivě a svědomitě. Dokážeš se dobře soustředit na práci a nenecháš se rozptýlit. Tvým pracím nechybí přesnost, vše dotahuješ do konce. Upřednostňuješ písemné práce a máš v oblíbě různé vybarvovací práce, kde obrázek tvoří kontrolu. Méně využíváš našich pomůcek. Tvůj ústní projev je tichý, ale srozumitelný, dbej ještě více na správnou výslovnost. Zajímají Tě témata z různých oborů, baví Tě připravovat prezentace pro ostatní.</p> <p>Terezko, zdá se, že jsi ve větší pohodě, než tomu bylo v první třídě. Těším se z Tvých pokroků a do druhého pololetí Ti přeji hodně odvahy a radosti z nových objevů.</p> |

**Úroveň zvládnutí kompetencí potřebných pro práci ve škole v českém jazyce, matematice, kosmické výchově, umění a kultuře a v tělesné výchově.**

|   |   |
|---|---|
| Organizace učení                                | Čas určený na své vzdělávání většinou využíváš naplno.  |
| Dokončení a zakládání práce                     | Zadanou i zvolenou práci podle pokynů dokončíš a uložíš.  |
| Kontrola práce                                  | Svoji práci si většinou kontroluješ a opravu chyb si samostatně zdůvodňuješ.  |
| Pisemná a ústní komunikace                      | Při vyjadřování se o lidech, věcech, zážitcích a situacích ze svého okolí využíváš složitějších prostředků a slovních obrátů. |
| Samostatná práce                                | Práci si samostatně zvolíš, naplánuješ a většinou i samostatně dokončíš.  |
| Práce ve skupinách                              | Většinou pracuješ ve prospěch skupiny.  |
| Naslouchání a účast během skupinových rozhovorů | Pozorně nasloucháš jiným a necháváš je domluvit. Do rozhovorů se moc nezasahuješ, ale máš-li co říci, umíš se zapojit.        |
| Dodržování dohodnutých pravidel                 | Pravidla vždy dodržíš, pracuješ a chováš se podle nich zcela přirozeně.   |
| Zapojování se do dění ve třídě a škole          | Aktivně se nezapojuješ, ale pokud dostaneš úkol, většinou se ho snažíš splnit.  |
| Vnímání okolí a prostředí                       | Na okolní události přiměřeně reaguješ a většinou své jednání odůvodníš.   |
| Využití získaných informací a dovedností        | Získané informace a dovednosti používáš většinou samostatně i v běžném životě.  |

v Kladně

dne 31. ledna 2017

ředitel(ka) školy



třídní učitel(ka)

**Upozornění:** Vysvědčení – list B je platné pouze jako nedílná součást Vysvědčení – listu A.

ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola a Mateřská škola [redacted]

IZO 102638390

Třída: ..... IL M .....

Ročník: ..... 2 .....

Číslo v třídním výkazu: ..... 1 .....

Školní rok: ..... 2016/2017 .....

# VYSVĚDČENÍ

list B

List B číslo 1, listů B celkem 2

Jméno a příjmení: .....

Datum narození: ..... Rodné číslo: .....

|   |
|---|
| 2. pololetí   |
| <b>Chování, povinné předměty, nepovinné předměty</b>  |
| <p><b>Milá Terezko,</b></p> <p>končí Tvůj druhý rok působení v základní škole Montessori. Jsi velmi bystrá a pracovitá dívka se spoustou zájmů. Daří se Ti v mnoha oblastech. K práci přistupuješ samostatně, vše pečlivě dotahuješ do konce. Vynikáš trpělivostí a věci, které Ti nejdou hned, dokážeš neúnavně trénovat delší dobu. Velmi systematicky a pečlivě jsi prošla učivem druhé třídy. Obvykle pracuješ ve společnosti kamarádek, které jsou stejně naladěné, a vzájemně se podporujete. Na škole v přírodě jsi projevila velkou samostatnost, odolnost vůči únavě a obdivuhodnou pílí. Bylas dokonce ochotná vstát dřív, aby sis mohla došit keltské oblečení. Program sis užívala naplno. Je vidět, že Ti takovýto způsob výuky velmi vyhovuje.</p> <p>Terezko, velice si cením Tvých předností. Přeji Ti, ať si užiješ léto podle svých představ a po prázdninách se s chutí pusť do nových objevů!</p> |

ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola a Mateřská škola

IZO

102638390

Třída: ..... II. M .....

Ročník: ..... 2 .....

Číslo v třídním výkazu: ..... 1 .....

Školní rok: ..... 2016/2017 .....

# VYSVĚDČENÍ

## list B

List B číslo ..... 2 ..... listů B celkem ..... 2 .....

Jméno a příjmení: .....

Datum narození: ..... Rodné číslo: .....

| 2. pololetí                                   |   |
|---|---|
| Chování, povinné předměty, nepovinné předměty |   |
| <b>Hodnocení vzdělávacího obsahu:</b>         |   |
| Český jazyk                                   | Čteš pomaleji, ale s porozuměním, máš dobrou slovní zásobu. Umíš se soustředit po celou dobu čtení. Ráda prezentuješ knížky, které jsi přečetla. Dbej více na přesnou výslovnost. Máš dobrou paměť, dovedeš se naučit báseň zpaměti. Píšeš čitelně, záleží Ti na úpravě. Slova i věty umíš napsat bez větších chyb. Zvládáš pravopis tvrdých a měkkých souhlásek a psaní velkých písmen u vlastních jmen. Znáš správně abecedu. Dovedeš určit druhy vět. Určíš správně základní slovní druhy.         |
| Matematika                                    | Po ukázce dokážeš samostatně pracovat s pomůckou. Učivo si s oblibou procvičuješ v pracovních listech. Umíš seřadit čísla dle velikosti. Daří se Ti písemně sčítat a odčítat čísla do tisíce. Znáš malou násobilku. Dovedeš spravedlivě rozdělit velké číslo s použitím pomůcky. Umíš počítat se závorkami. Dokážeš pojmenovat základní geometrické tvary a tělesa. Umíš narysovat body, úsečky, přímky atd. Velmi obratně pracuješ s kružítkem. Dovedeš změřit délku úsečky. Dbáš o přesné rýsování. |

|                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| Kosmická výchova                    | Do evokačních činností se aktivně zapojuješ. Samostatně vyhledáváš informace, zpracováváš je a prezentuješ. Na Tvé práci je vidět zaujetí a potřeba hledat stále nové. Pokládáš otázky k situacím, které Tě zajímají. Umíš druhému vysvětlit, v čem spočívá problém. Zaujaly Tě kosmické příběhy. Připravila jsi zajímavé prezentace o potkanech a netopýrech. Ráda vytváříš knížечky na různá témata. |
| Umění a kultura                     | Při tvořivých činnostech pracuješ s chutí. Bez potíží dovedeš uplatnit jakoukoli z nabízených technik. Jsi velmi zručná, pečlivá a nápaditá. Práce trpělivě dotahuješ do konce. Do hudebních aktivit se aktivně zapojuješ. Krásně zpíváš, ráda tvoříš rytmizace ke známým písním.  |
| Tělesná výchova                     | Jsi pohybově nadaná a všestranná, vynikáš v tanci a gymnastice. Jsi obratná, skvěle jsi zvládla i výmyk a přeskok přes kozu. Ke všem pohybovým aktivitám přistupuješ s chutí, prohru bereš sportovně. Při hrách jsi obětavá a hraješ vždy naplno. Je znát, že máš sportovního ducha. Sportu se věnuješ i ve volném čase. V průběhu pololetí jsi absolvovala plavecký výcvik.                           |
| v ..... Kladně                      |  |
| dne ..... 30. června 2017           |  |
| <p>.....</p> <p>ředitelka školy</p> | <p>.....</p> <p>ředitelka třídy</p>  |



**Upozornění:** Vysvědčení - list B je platné pouze tehdy, pokud je součástí Vysvědčení - listu A.

## Příloha č. 9 - Ukázka archu „Podklady pro konzultace“

### Podklady pro konzultace

Prosíme, abyste doma vyplnili pečlivě a podle pokynů. Nejdřív vyplní dítě, kde se podle svého názoru na dané škále (6 okének) nachází. Potom vyplní rodič jinou barvou. Nakonec vyplní učitelka. Prosíme, abyste přemýšleli nad celým letošním čtvrtletím. Spolu s portfoliem a zápisy v indexech budeme mít konkrétní podklady pro konzultace o každém dítěti a jeho práci.

vztahy

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Jsem vyrovnaný/-á.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Nálady se mi rychle, náhle mění.   |
| Ve svých přátelstvích se cítím svobodně.                                       |  |  |  |  |  |  |  |  |  | V přátelstvích se nechávám vést druhým.  |
| Často a hodně konzultuji s učiteli, rád se účastním práce, kde jsou i dospělí. |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Vyhovuje mi spíš samostatná práce nebo práce ve skupině dětí, dospělí ve škole aktivně nevyhledávám, dokonce se jim vyhýbám. |
| Snadno vyjádřím, co cítím. Nedělá mi to potíže.                                |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Pocity a nálady nedávám najevo a neumím dávat najevo.  |
| Konflikty, hádky mám málokdy.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Konflikty, hádky mám často.  |
| Dodržuji dohody a pravidla.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Často porušuji pravidla a dohody.  |
| Umím vyslechnout názor druhého, projevuji zájem, kladu otázky.                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Často skáču do řeči, nevnímám druhého, nekladu otázky.   |
| Poznámky z prezentací si zapisuji přehledně, čitelně a srozumitelně.           |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Poznámky z prezentací si nezapíšu vůbec.   |
| Mluvím k věci, neodbíhám od tématu.  |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Téma prezentuji nesouvisle, často se do něj zapletu.   |
| Mluvím nahlas, zřetelně.   |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Zatím nezvládám mluvit nahlas a zřetelně.  |

Příloha č. 10 – Ukázka archu „Zamysli se a zkus pravdivě vyplnit“

Zamysli se a zkus pravdivě vyplnit

|  |       |  |
|--|-------|--|
| Překračuji hranice druhých, zasahuji do jejich prostoru          | ----- | Jsem spíše uzavřený/-á, stažený/-á do sebe                             |
| Nálady mám stabilní, lehce je neméním                            | ----- | Nálady mám často silné, rychlé   |
| Zažívám svobodná, nezávislá přátelství                           | ----- | Jsem závislý/-á na kamarádovi/kamarádce                                |
| Hledám nebo mám k dospělým osobám kontakt ve vhodné formě?       | ----- | S dospělými se mně nejedná dobře                                       |
| S dospělými mám hodně kontaktů, vyhledávám je raději než s dětmi | ----- | Nemám žádný kontakt s dospělými, nevyhledávám ho                       |
| Pocity a emoce vyjadřuji volně, přirozeně                        | ----- | Téměř nebo vůbec nevyjadřuji pocity a emoce                            |
| Konflikty nebo hádky s druhými mám málokdy                       | ----- | Konflikty nebo hádky s druhými mám často                               |
| Dodržuji dohody a pravidla                                       | ----- | Často porušuji pravidla a dohody                                       |
| Vyslechnu názor druhého, projevim zájem, kladu otázky            | ----- | Nenechám druhého domluvit, nevnímám druhého                            |
| Mluvim věcně, neodbíhám od tématu                                | ----- | Od tématu často odbíhám, pak mluvím nesouvisle                         |
| Mluvim nahlas, zřetelně, srozumitelně                            | ----- | Zatím nezvládnou mluvit nahlas   |
| Zdravím zřetelně a nahlas své kamarády a dospělé, které znám     | ----- | Své kamarády a dospělé mně nenapadne pozdravit, zdá se mně to zbytečné |

Zamysli se a zkus pravdivě vyplnit

|  |       |  |
|--|-------|--|
| Překračuji hranice druhých, zasahuji do jejich prostoru          | ----- | Jsem spíše uzavřený/-á, stažený/-á do sebe                             |
| Nálady mám stabilní, lehce je neméním                            | ----- | Nálady mám často silné, rychlé   |
| Zažívám svobodná, nezávislá přátelství                           | ----- | Jsem závislý/-á na kamarádovi/kamarádce                                |
| Hledám nebo mám k dospělým osobám kontakt ve vhodné formě?       | ----- | S dospělými se mně nejedná dobře                                       |
| S dospělými mám hodně kontaktů, vyhledávám je raději než s dětmi | ----- | Nemám žádný kontakt s dospělými, nevyhledávám ho                       |
| Pocity a emoce vyjadřuji volně, přirozeně                        | ----- | Téměř nebo vůbec nevyjadřuji pocity a emoce                            |
| Konflikty nebo hádky s druhými mám málokdy                       | ----- | Konflikty nebo hádky s druhými mám často                               |
| Dodržuji dohody a pravidla                                       | ----- | Často porušuji pravidla a dohody                                       |
| Vyslechnu názor druhého, projevim zájem, kladu otázky            | ----- | Nenechám druhého domluvit, nevnímám druhého                            |
| Mluvim věcně, neodbíhám od tématu                                | ----- | Od tématu často odbíhám, pak mluvím nesouvisle                         |
| Mluvim nahlas, zřetelně, srozumitelně                            | ----- | Zatím nezvládnou mluvit nahlas   |
| Zdravím zřetelně a nahlas své kamarády a dospělé, které znám     | ----- | Své kamarády a dospělé mně nenapadne pozdravit, zdá se mně to zbytečné |



Příloha č. 11 – Ukázka archu „*Sebehodnocení dovedností, přístupu ke školní práci a kolektivu ve třídě*“

**Sebehodnocení dovedností, přístupu ke školní práci a kolektivu ve třídě**

JMÉNO: ..... DATUM: .....

**Práce v pracovních sešitech a brožurkách – ČJ, MAT, KV:**

- doplněné údaje a úkoly mám správně
- vypracuji všechny úkoly (nevynechávám je)
- pracuji s kontrolou
- píšu čitelně a s vhodnou úpravou
- dokončuji sešity do zadaného termínu

**Učení v době individuální práce**

- využívám čas k učení
- čtu si zadané informace
- snažím se informace si vyhledat sám
- když si nevím rady, hledám řešení – požádám o radu
- řešení si porovnávám s kontrolou
- při vyučování mluvím potichu a pohybuji se klidně
- pomůcky a další věci vracím srovnané na místo
- neruším kamaráda v práci (pokud nepracujeme spolu)
- o pomoc kamaráda požádám taktně a potichu

**Zaznamenání informací:**

- zapsal jsem všechny hlavní informace
- zapsané informace jsou přesné
- zapsal jsem nějakou originální zajímavost
- zapsal jsem vlastní názor na to, co jsem se dozvěděl
- záznam je čitelný a přehledný
- doplnil jsem ilustrační obrázek, schéma, fotku...
- zapisoval jsem to, co jsem si pamatoval
- používal jsem své poznámky
- našel jsem si ještě další informace

Příloha č. 12 – Ukázka dalších archů (2 listy)

Sebehodnocení žáka: \_\_\_\_\_, třída: \_\_\_\_\_

ČESKÝ JAZYK

| Práce v písemných pracích                   | VĚTŠINOU ANO | STRÍDAVĚ | VĚTŠINOU NE |
|---|--------------|----------|-------------|
| - doplněné údaje a úkoly mám správně        |              |          |             |
| - vypracuji všechny úkoly – nevynechávám je |              |          |             |
| - pracuji s kontrolou                       |              |          |             |
| - píšu čitelně a s vhodnou úpravou          |              |          |             |
| - dokončuji sešity do zadaného termínu      |              |          |             |

MATEMATIKA

| Práce v písemných pracích                   | VĚTŠINOU ANO | STRÍDAVĚ | VĚTŠINOU NE |
|---|--------------|----------|-------------|
| - doplněné údaje a úkoly mám správně        |              |          |             |
| - vypracuji všechny úkoly – nevynechávám je |              |          |             |
| - pracuji s kontrolou                       |              |          |             |
| - píšu čitelně a s vhodnou úpravou          |              |          |             |
| - dokončuji sešity do zadaného termínu      |              |          |             |

VŠECHNY OBLASTI

| Učení v době individuální práce                 | VĚTŠINOU ANO | STRÍDAVĚ | VĚTŠINOU NE |
|---|--------------|----------|-------------|
| - využívám čas k učení                          |              |          |             |
| - čtu si zadané informace                       |              |          |             |
| - snažím se informace si vyhledat sám           |              |          |             |
| - když si nevím rady, požádám o radu            |              |          |             |
| - řešení si porovnávám s kontrolou              |              |          |             |
| - při vyučování mluvím potichu                  |              |          |             |
| - pohybuji se klidně                            |              |          |             |
| - pomůcky a další věci vracím srovnané na místo |              |          |             |
| - neruším kamaráda v práci                      |              |          |             |
| - o pomoc kamaráda požádám taktně a potichu     |              |          |             |

| <b>Práce v pracovních sešitech a brožurkách –<br/>MAT:</b>       | ANO | VĚTŠINOU<br>ANO | NĚKDY<br>NE | VĚTŠINOU<br>NE |
|--|-----|-----------------|-------------|----------------|
| doplněné údaje a úkoly mám správně                               |     |                 |             |                |
| vypracuji všechny úkoly – nevynechávám je<br>pracuji s kontrolou |     |                 |             |                |
| píšu čitelně a s vhodnou úpravou                                 |     |                 |             |                |
| dokončuji sešity do zadaného termínu                             |     |                 |             |                |

| <b>Práce v pracovních sešitech a brožurkách –<br/>ČJ:</b>        | ANO | VĚTŠINOU<br>ANO | NĚKDY<br>NE | VĚTŠINOU<br>NE |
|--|-----|-----------------|-------------|----------------|
| doplněné údaje a úkoly mám správně                               |     |                 |             |                |
| vypracuji všechny úkoly – nevynechávám je<br>pracuji s kontrolou |     |                 |             |                |
| píšu čitelně a s vhodnou úpravou                                 |     |                 |             |                |
| dokončuji sešity do zadaného termínu                             |     |                 |             |                |

| <b>Učení v době individuální práce</b>                | ANO | VĚTŠINOU<br>ANO | NĚKDY<br>NE | VĚTŠINOU<br>NE |
|---|-----|-----------------|-------------|----------------|
| využívám čas k učení                                  |     |                 |             |                |
| čtu si zadané informace                               |     |                 |             |                |
| snažím se informace si vyhledat sám                   |     |                 |             |                |
| když si nevím rady, hledám řešení – požádám o<br>radu |     |                 |             |                |
| řešení si porovnávám s kontrolou                      |     |                 |             |                |
| při vyučování mluvím potichu a pohybuji se<br>klidně  |     |                 |             |                |
| pomůcky a další věci vracím srovnané na místo         |     |                 |             |                |
| neruším kamaráda v práci (pokud nepracujeme<br>spolu) |     |                 |             |                |
| pomoc kamaráda požádám taktně a potichu               |     |                 |             |                |



Příloha č. 14 – Fotodokumentace Velkých kosmických příběhů



Příloha č. 15 – Fotodokumentace smyslového materiálu



Příloha č. 16 – Fotodokumentace pracovních listů







Příloha č. 18 – Fotodokumentace klíčových lekcí



## Příloha č. 19 – Ukázka ze Školního řádu

### II. PRAVIDLA VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ; PRÁVA A POVINNOSTI ŽÁKŮ, JEJICH ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ A ZAMĚSTNANCŮ ŠKOLY

#### PRAVIDLA VZÁJEMNÝCH VZTAHŮ VE ŠKOLE

- Všichni pracovníci školy, žáci školy a zákonní zástupci žáků se vzájemně respektují, snaží se o vstřícnou atmosféru školy.
- Všichni pracovníci školy, žáci školy a zákonní zástupci žáků dbají na dodržování základních společenských pravidel a pravidel slušné a zdvořilé komunikace.
- Všichni pracovníci školy, žáci školy a všechny další osoby, pohybující se ve škole dbají na udržování pořádku a čistoty ve všech prostorách školy.
- Úmyslné fyzické i hrubé slovní útoky kohokoliv, vůči druhé osobě jsou považovány za závažné porušení školního řádu a vedení školy z takového jednání vyvodí důsledky v souladu s pracovními právními předpisy a ustanoveními zákona č. 561/2004 Sb., školského zákona (§ 31 odst. 3).
- Všichni, kdo v budově pobývají, používají přezůvky či návleky, pomáhají udržovat zdraví podporující prostředí.

#### KAŽDÝ ŽÁK ŠKOLY MÁ PRÁVO:

- na respektující partnerství s ostatními spolužáky a dospělými ve škole
- na slušné jednání, bezpečí, ochranu před jakoukoliv formou diskriminace a násilí, na úctu a respektování individuality a soukromí
- na svobodu myšlení, projevu, shromažďování a náboženství
- na výběr činností na základě vlastní volby dle dohodnutých pravidel
- na vedení a přístup ke školní práci, která pomáhá každému žákovi k samostatnosti a svěbytnosti podle citátu „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Maria Montessori)
- na uspokojení základních lidských potřeb a na odpočinek
- být vyslyšen a vyjádřit vhodným způsobem vlastní názor
- zapojit se a angažovat se do tvorby a sestavování vnitřních pravidel chování, jednání a školní práce, která jsou pak pro všechny závazná
- aktivně se zúčastňovat vyučování a všech činností školy podle společně dohodnutých pravidel a podmínek; navrhnout a s pomocí učitele je organizovat (sportovní soutěže, soutěže, vzdělávací výjezdy nebo exkurze)
- přinášet materiály k doplnění školního programu
- vyjadřovat se ke všem rozhodnutím týkajících se podstatných záležitostí vzdělávání, které se dotknou mé osoby
- na spravedlivé ohodnocení své práce
- dělat chyby a dostat prostor na jejich opravu
- na informace a poradenskou pomoc školy nebo školského poradenského zařízení ve všech záležitostech týkajících se vzdělávání
- žáci mají právo svolat komunitní kruh pro projednání svých návrhů nebo situací, které potřebují řešit, zakládat a svolávat žákovský parlament
- nechávat si některé věci, potřebné k výuce, v určených prostorách školy
- žáci mají právo zakládat a svolávat žákovský parlament

## Příloha č. 20 - Ukázka z Klasifikačního řádu

### **PRŮBĚŽNÉ ÚSTNÍ HODNOCENÍ**

Působí jako motivační složka a důležitá zpětná vazba. Je součástí ukončení zadaných prací, spíněných úkolů. Probíhá s žákem individuálně. Podle potřeby také s žákem a rodičem.

Poskytuje zpětnou vazbu, která se vztahuje:

- ke správnosti učení
- k ocenění kreativity
- samostatnosti přístupu
- naznačuje a doporučuje možnosti v další práci

### **ŽÁKOVSKÉ PORTFOLIO**

Žáci si shromažďují a uchovávají individuální písemné úkoly, kontrolní úkoly, výsledky samostatné práce, hodnotící materiály (sebehodnocení žáka, hodnocení učitele). Součástí portfolia může být také fotodokumentace z činnosti žáka. Portfolio je důležitým podkladem pro hodnocení školní práce žáků. Žákonní zástupci mají právo kdykoli na vyžádání do portfolia svého dítěte nahlédnout.

### **PÍSEMNÉ HODNOCENÍ**

Je předáváno dvakrát v průběhu školního roku ve formě vysvědčení. Zaměřuje se převážně na popis pozitivních pokroků žáka v učení a chování, obsahuje pozitivní informace pro podporu žáka v další práci.

### **HODNOCENÍ PO UKONČENÍ TEMATICKÉHO CELKU**

Probíhá formou společné debaty s žáky o naplnění cílů konkrétního tematického celku, zjištění a pochopení nových informací, přínosu jednotlivých žáků (ne porovnáváním) - jejich aktivitu, zájem, snahu; zjišťuje spokojenost žáků s obsahem, průběhem a prezentovanými výsledky společné práce.

### **SPOLUPRÁCE**

Tréninkem spolupráce nahrazujeme soutěžení, záměrné porovnávání a sestavování pořadí mezi žáky. Po skupinové práci mají žáci možnost společně posoudit, jak se jim spolupracovalo, jaký díl úkolu splnili, jak byli užiteční své skupině. Posuzují sami sebe i své partnery. Hledají ocenění své práce a doporučí návrhy na vylepšení své skupině i ostatním.

### **SEBEHODNOCENÍ ŽÁKŮ**

Jednotlivě – písemně i ústně – mohou žáci sami hodnotit míru zvládnutí učiva, vyjádřit své pocity z průběhu individuální práce, z práce ve skupině. Žáci se tomuto hodnocení učí postupně v průběhu vzdělávání. Žáci jsou učiteli vedeni a podporováni k sebehodnocení a zdravému nahlédnutí na svou práci.

## Příloha č. 21 – Výňatek obsahu ŠVP

### OBSAH ŠVP „KALEIDOSKOP SVĚTA“:

|  |            |
|--|------------|
| <b>IDENTIFIKAČNÍ ÚDAJE .....</b>                               | <b>3</b>   |
| <b>CHARAKTERISTIKA ŠKOLY .....</b>                             | <b>4</b>   |
| ÚPLNOST A VELIKOST ŠKOLY .....                                 | 4          |
| VYBAVENÍ ŠKOLY .....   | 4          |
| CHARAKTERISTIKA PEDAGOGICKÉHO SBORU .....                      | 5          |
| DLOUHODOBÉ PROJEKTY A SPOLUPRÁCE .....                         | 5          |
| SPOLUPRÁCE S RODIČI A JINÝMI SUBJEKTY .....                    | 5          |
| <b>CHARAKTERISTIKA ŠVP .....</b>                               | <b>6</b>   |
| ZÁKLADNÍ KONCEPCE ŠKOLY .....                                  | 6          |
| VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ STRATEGIE NA ÚROVNI ŠKOLY .....          | 8          |
| ZABEZPEČENÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI .....   | 16         |
| ZABEZPEČENÍ ŽÁKŮ MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH .....                      | 166        |
| ZAČLENĚNÍ PRŮŘEZOVÝCH TÉMAT .....                              | 17         |
| <b>UČEBNÍ PLÁN PRO 1. STUPEŇ .....</b>                         | <b>21</b>  |
| TABULACE UČEBNÍHO PLÁNU .....                                  | 21         |
| POZNÁMKY K UČEBNÍMU PLÁNU.....                                 | 21         |
| <i>Přehled využití časové dotace podle RUP .....</i>           | <i>21</i>  |
| <b>UČEBNÍ PLÁN PRO 2. STUPEŇ .....</b>                         | <b>222</b> |
| TABULACE UČEBNÍHO PLÁNU .....                                  | 22         |
| POZNÁMKY K UČEBNÍMU PLÁNU.....                                 | 22         |
| <i>Přehled využití časové dotace podle RUP .....</i>           | <i>22</i>  |
| <b>VZDĚLÁVACÍ OBSAH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ - 1. STUPEŇ.....</b>  | <b>23</b>  |
| CHARAKTERISTIKA VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ .....                     | 23         |
| VZDĚLÁVACÍ OBSAH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ .....                    | 25         |
| <b>VZDĚLÁVACÍ OBSAH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ - 2. STUPEŇ .....</b> | <b>477</b> |
| CHARAKTERISTIKA VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ .....                     | 47         |
| VZDĚLÁVACÍ OBSAH VYUČOVACÍCH PŘEDMĚTŮ .....                    | 500        |
| <b>HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ.....</b>                 | <b>966</b> |
| PRAVIDLA PRO HODNOCENÍ ŽÁKA .....                              | 96         |
| KRITÉRIA HODNOCENÍ ŽÁKA .....                                  | 97         |
| POSTUPY HODNOCENÍ ŽÁKA .....                                   | 97         |

#### **Přílohy:**

Standardy Český jazyk a literatura 1  
 Standardy Matematika  
 Standardy Anglický jazyk 1  
 Standardy Anglický jazyk 2

## Příloha č. 22 – Exmplář pololetního vysvědčení (2 listy)

ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola a mateřská škola Montessori s.r.o.

IZO 181087243

Třída: 1.A Ročník: 3.  
Číslo třídní výkazu: 14 Školní rok: 2017/2018

# VYSVĚDČENÍ

list A

nedílnou součástí tohoto vysvědčení není vysvědčení - list B

Jméno a příjmení: ~~XXXXXXXXXX~~  
Datum narození: 24. květen 2009 Rodné číslo: ~~XXXXXXXXXX~~  
Město narození: Praha

1. pololetí

**Chování, povinné předměty, nepovinné předměty**

Milá Julio,

Přesunula jsi u nás z jiné školy, ale velmi rychle ses zorientovala v našem způsobu práce. Dokážeš se v křídle domluvit a spolupracovat s druhými při společných aktivitách. Jsi rada, když se dodržují poctivě pravidla hry. Pracuješ pilně, s velkým zájmem a snahou. Dokážeš si práci plánovat a s pomocí pomoci úkolů postupně dokončovat.

Kalendářskop světa: Trénuješ správné psaní – zlepšila se tvá úprava písma a správnost. Samostatně opravíš označené chyby v textu. Pozornost věnuj velkým písmenům a také větší pečlivosti přesnému opisu textu. Poznáš slovní druhy: podstatná a přídavná jména, slovesa a předložky. V mluvnickém učivu jsi trénovala jsi psaní ě, psaní i y po tvrdých a měkkých souhláskách, správné psaní slov s panovými souhláskami (p-h, v-f...). Poznala jsi pojmy ůta, slovo, slabika, hláska. Pracovala jsi s materiálem pro: slova nadřazená, antonyma, synonyma, rýmy, slova mnohoznačná, slova s různou délkou samohlásek. Dokážeš hledat slova ve slovníku. Učíš se pracovat na cvičeních podle návodu a se zájmem do sešitu. Společně si čteme ukázky z knih, které máte v záznamníku své čteny.

V anglickém jazyce pracuješ pilně, ráda se učíš nová témata a při práci v lekcích se aktivně zapojuješ. Baví tě zpívání nových písniček a procvičování slovní zásoby.

S pomůckami pracuješ samostatně a systematicky. Pracovala jsi s bankou, znáš řády jednotek, desítek, stovek a tisíců, bez obtíží dokážeš skládat, číst a psát čtyřciferná čísla. Čísla do 9 999 ti nedělá problém správně porovnat. Sčítání a odčítání v oboru do 1000 trénuješ na známkové hře a vyžaduje ještě tvoji pozornost. Násobení v oboru do 100 procvičuješ na násobkové tabulce a násobkových mandalách. Poznáš české mince a bankovky, procvičuješ počítání s penězi. Slovními úlohami většinou rozumíš, dokážeš je téměř vždy logicky vyřešit a zapsat výpočet. V geometrii sis zopakovala na tyčkové komodě rovinné útvary a rozšířila své poznatky o pojmy

**Chování, povinné předměty, nepovinné předměty**

kosočtverce a kosodélník. Pracovala jsem s tělesy, určoval jejich názvy, počet stěn, vřeholu, hran a poznával jejich pláň. Dokázala naryšovat a pojmenovat bod, přímku, polopřímku a úsečku. Seznámila se s pojmem úhel a s druhy úhlů. Zabývala se s rýsováním čtverce.

Sestavila jsem plakát s údaji o své osobě. Vyprávěly se příběhy o vzniku vesmíru, vývoji života na Zemi, příběhu písma a čísel, o podnebných pásmech; k těmto tématům jsem zapisovala informace. Dalším tématem bylo lidské tělo a vývoj miminka, v testu jsem získala polovinu bodů. O jedné části těla jsem připravila plakát, při jeho prezentaci jsem dokázala mluvit z paměti. Výpravy na Vyšehrad a Karlův most byly součástí tématu Staré pověsti české, některé jsme si četli, seznámili jsme se s mnohými pověstmi. Četli jsme si a vysvětlovali proroctví. Poznáváme český kalendář a významné dny v roce. Zkouším různé výtvarné a pracovní techniky, zapojila se do vaření a pečení. Poznávala jsem hudbu, hru s rytmickými nástroji, rétorické postupy, tóny a jejich výšku, pauzku, cvičili jsme dechová cvičení, sborový zpěv a kanon. Na Vánoce jsem hrála hlavní roli Marie v představení o Svaté rodině. Byli jsme v planetáriu, v chemické laboratoři, v archoparku, divadle, v knihovně a na dalších výpravách.

Tělesná výchova: Zvládla jsem plavecký výcvik, vyzkoušela jsem sportování a sportovní hry v přírodě a na hřišti.

Julie, přejeme Ti další pokroky a radost ze své školní práce!

| Zameškané hodiny                      | Celkové hodnocení |
|---------------------------------------|-------------------|
| omluvené: - 4 -<br>necomluvené: - 0 - | prospěla -        |

Pochvaly a jiná ocenění

Vzdělávání se uskutečňovalo podle vzdělávacího programu:  
Kalendářová světa

Ve 

dne 31. ledna 2018



  
  
  


| STUPNĚ CELKOVÉHO HODNOCENÍ |                         |          |            |
|----------------------------|-------------------------|----------|------------|
| Celkové hodnocení          | prospěla s vyznamenáním | prospěla | neprospěla |

Příloha č. 23 – Exmplář závěrečného vysvědčení (2 listy)

ČESKÁ REPUBLIKA

Základní škola a mateřská škola Montessori

IZO 181087243

Třída: I.A

Ročník: 3.

Číslo v třídním výkazu: 14

Školní rok: 2017/2018

VYSVĚDČENÍ

list A

nedílnou součástí tohoto vysvědčení není vysvědčení - list B

Jméno a příjmení: [redacted]

Datum narození: 24. květen 2009

Rodné číslo: [redacted]

Místo narození: Praha

II. pololetí

Chování, povinné předměty, nepovinné předměty

Julie [redacted]

Kalendářsko-povinné předměty: V oblasti českého jazyka jste se zaměřili na vybrané gramatické jevy. Seznámili jste se s pojmy: příložná slova a kóten slovců, rod a číslo u předložek, třetí, nežádoucí, slovní rozkazovací způsob u sloves. Třínovali jste správné psaní velkých písmen a psaní úsměvů. Věděla jste určovat některé slovní druhy ve větách. Právopis vyjmenovaných slov, množiny v zápisu: hořáček, vlna. V tu dokončil během prázdnin, ale pečlivě si opravil chyby podle knižky a s pomocí dovedl. Především si osobitě knižku z domácí čerby: ráda sis z různých knižek četla pro sebe také ve škole. Během letovního času si zlepšila své psaní, pracovala s knižkou a knižkou, a v mnoha případech si také zlepšila své psaní. Pracovala s knižkou a knižkou, a v mnoha případech si také zlepšila své psaní. Pracovala s knižkou a knižkou, a v mnoha případech si také zlepšila své psaní. Pracovala s knižkou a knižkou, a v mnoha případech si také zlepšila své psaní.

V angličtině pracovala pečlivě, s chutí se zapojuje do konverzace, zapisuje písničky, procvičování slovní zásoby. Při komunikaci o tématech potřebuje podporu a pomoc. Umí se zeptat na čas a frekvenci, kolik je hodin. Dokáže popsat činnosti a rozvrh času ve škole. Předtím jsme téma my house, umí popsat místnosti a zařazení domu. Začíná používat čas přítomný přítomný na čas a frekvenci, a také vztahy s pomoci slovesem do dnes. Zvládá i krátké odpovědi, věty a otázky. Na množinách předmětů jste pracovali s osobou čísla jednotného.

Číslo do 1000 ti nedělá problém správně přečíst, zapsat a porovnat. Dokáže též bezchybně sčítat a odčítat čísla do 1000. Věnovala se násobení a dělení v oboru do sta. Dělení se zbytkem jí procvičovala na pomůcce se zkoumávkami. Zabývala se násobení a dělení v oboru nad sto. Seznámila se s pojmy desetinná a záporná čísla, mocnina a odmocnina. Zaokrouhlování čísel na desítky a stovky vyžaduje ještě tvoji pozornost. Slovními úlohami většinou rozumíš; dokáže je též vždy logicky vyřešit a zapsat výsledek. Vyrobiti slo knižku o jednotkách délky a hmotnosti a používala je v praktických cvičení, při kterých jí vážila a měřila. V geometrii se zabývala drůbky čar, rovinnými útvary, tělesy a rýsováním.

Zaměřili jsme se na mapu České republiky, mapu světa a podrobněji na mapu Evropy. Podle kritérií jste k vybrané zemi vyhledávali v knižkách, na internetu a ze zážitků členů rodiny informace a připravili brožurku a plakát. Tvá práce o Německu byla velmi pečlivě sepsaná, věděla jsi mnoho informací a velmi pěkně a suverénně jsi prezentaci zvládla, sama sis zvolila ještě další práci o Maloreze. V dalších tématech jsme se zaměřili na průzkum povrchu Země: další informace o vodě, poznávání hornin a nerostů, význam a druhy půdy, význam a funkce rostlin. Dále jste měli prostor pro své vlastní tematické projekty.

## Příloha č. 24 - Program konzultací

---

### Program konzultací podzim 2017:

1. Žák – žákyně mluví, rodiče poslouchají:
  - Co ve škole dělám: fotky, portfolio, sešity, košík s věcmi
  - Co mi jde ve škole dobře, co rád-a dělám
  - Co mi moc nejde, do čeho se mi nechce
  - Jak vypadá můj deník a penál
2. Rodiče se ptají .
3. Učitel shrne přístup dítěte k učení a výsledky jeho školní práce



## Konzultace s rodiči – duben 2018

### Osnova pro konzultace:

1. Pololetní sebehodnocení
2. Co se teď učíš, na čem pracuješ?
3. Co ti jde dobře?
4. Co ti nejde?
5. Děláš si práci také doma?  
čtení, psaní, PS Mat, brožurka ČJ pro 2.třidu
6. Dotazy rodičů...

Můžete si prohlédnout si portfolio a sešity – neodnášet...



II. pololetí

JMÉNO: CHRISTIAN

**ČTENÍ**

**PSANÍ**

- psaní letní práce  
včetně

11/10 sama kromě 1-2 úloh písemně

20/10 ① madrian. 1 pololetí. PS

23/10 písemná práce, předepsané,  
při pomoci s ostatními skupinami  
kromě úloh

1. PL, termínová

sloní druž

**MATEMATIKA**

**DALŠÍ**

Test kvadrátů - 20 úloh  
příklady k řešení u  
17.6.6

- spolupráce s ostatními  
(20.10.2011)  
- práce s ostatními skupinami  
v rámci učebnice

14.11. práce s ostatními skupinami  
v rámci učebnice  
a s ostatními skupinami

na práci  
příklady  
na práci

## Příloha č. 27 – Poznámky učitele (2 listy)

### Christian

#### POZITIVNÍ VLASTNOSTI, PROJEVY, DOVEDNOSTI....

- Christian zná a ví spousty zajímavých informací o světě
- Pamatuje si nové informace a umí je aktuálně použít
- Učí se být nebýt středem pozornosti a brát ohledy na práci druhých

#### POKROKY – CO JDE DOBŘE, CO SE NAUČIL-A...

- Christian uměl číst, - ve čtení se zdokonaluje tak, aby rozuměl zadání a novým informacím
- Dokončil sešit pro spaní velkých tiskacích písmen
- Pilně pracoval na sešitkách k planetám, zajímal ho kalendář, dělal si svoji mapu světa, souhvězdí a sadu o Měsíci
- Pracoval s pomůckami k počítání do 20, 100 tabulce, 1000 řetězu
- Zajímala ho konstrukce elipsy
- Naučil se pěkně pracovat s kružítkem !!

#### SLABINY, ÚKOLY PRO DÍTĚ, pro podporu a pomoc RODIČŮ:

- Christian se učí ovládat své jednání tak, aby si nemusel vynucovat pozornost moldánkami nebo šaškováním
- Úkoly: - pracovat se svým hlasem a nerušit prostor ostatních
  - pokud chci zaujmout ostatní, jak to mohu udělat ...?
  - + mohu také pomoci druhým?
- Pomáhat Christianovi k samostatnosti – najít si svůj úkol, pustit se do výzvy, dokončit také to, co není snadné
- Praktické úkoly a zodpovědnosti doma, aby zvládl svoji sebeobsluhu při praktických činnostech (stolování, úklid svých věcí)

## **1. ročník:**

### **Sofie Schober**

- Přečte jednoduchá slova ze známé slovní zásoby, čtení potřebuje trénovat, cvičit syntézu hlásek do slov zvukově
- S chutí začala psát psací písmo
- Ráda pracuje společně s kamarádkou
- Pomalejší pracovní tempo
- Mat – je třeba procvičovat doma

Práce na dovolenou???

### **Weronika Lalka**

- Pracuje samostatně, sama si vybírá práci, soustředí se
- Umí pracovat ve skupině, spolupracuje, poradí ostatním
- Škola jí jde moc pěkně, vyniká mezi prvňáky
- Čte s porozuměním, sama pracuje podle návodů
- pracuje na jazykových úkolech ke slovním druhům a poznávání dalších pojmů
- Zlepšila samostatnost v denní orientaci – méně otázek na drobnosti

### **Justýna Lepová**

- Ráda pomáhá druhým dětem, potřebuje se o někoho starat – někdy také na úkor své práce – musí najít hranici pomoc / vlastní práce
- Pracuje rychle,
- Čte s porozuměním
- při psaní je trochu zbrklá – napsané věci si musíme opravit, pracuje na jazykových úkolech ke slovním druhům a poznávání dalších pojmů
- v matice počítá velmi dobře
- zapojuje se do všech témat se svými informacemi, které zná

### **Kryštof Tichý**

- potřebuje trénovat psaní a plynulé čtení
- v matice pokračuje podle svého tempa na učivu vyšších ročníků
- učí se respektovat druhé, prostor pro komunikaci a diskuzi
- doplňuje svými informacemi naše různá témata