

**UNIVERZITA KARLOVA v PRAZE**

**Pedagogická fakulta**

**katedra primární pedagogiky**

**Rozvíjení metakognitivních strategií**

**žáka I. stupně**

**v prostředí pedagogiky Montessori**

**Development of metacognitive strategies for  
primary school pupils in the Montessori  
environment.**

Vedoucí diplomové práce: PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor diplomové práce: Mgr. Daniela Šejnohová, DiS.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: únor, 2014

**Anotace:**

Tato diplomová práce se zabývá otázkou vlivu Montessori pedagogiky na utváření metakognitivních strategií žáků na 1. stupni. Teoretická část se zabývá principy Montessori pedagogiky a popisuje význam termínu „metakognitivní strategie“. Praktická část odhaluje konkrétní metody, které vybraní pedagogové k rozvoji metakognitivních strategií žáků využívají.

In my thesis I'm dealing with the influence of Montessori pedagogy to formation metacognitive strategies of pupils at 1 degrees. Theoretical part is about principles of Montessori pedagogy and than describe what mean „metacognitive strategies“. The practical part is uncovering concrete methods, which teachers can use in their practise.

**Klíčová slova:**

Montessori pedagogika, metakognitivní strategie, seberozvoj, učení, sebehodnocení, učitel v roli facilitátora

Montessori pedagogy, metacognitive strategies, self-development, learning, self-evaluation, teacher in role of facilitator

**Abstrakt:**

Ve své diplomové práci jsem se zabývala rozvojem metakognitivních strategií u žáků prvního stupně v prostředí Montessori pedagogiky. První část práce měla za úkol celou tuto problematiku ukotvit do širšího kontextu současné pedagogické situace s respektováním požadavků, které klade Rámcový vzdělávací program. Ve druhé části práce jsem charakterizovala oba jevy – metakognitivní strategie i klíčové aspekty Montessori pedagogiky. Tuto charakteristiku jsem provedla na základě analýzy dostupné literatury. Závěrečná část teorie pak byla věnována syntéze obou oblastí. Z této syntézy vyplynulo jejich harmonické propojení a značná komplementárnost. V této části jsem se také věnovala odhalení některých problémů, se kterými se pedagogové setkávají v praxi, a pokusila jsem se nastínit možné cesty k jejich řešení – podle zkušenosti z vlastní pedagogické praxe. Empirická část práce odhaluje způsoby uvádění metakognitivních strategií do pedagogické práce a představuje několik „příkladů dobré praxe“.

In my final thesis I have dealt with the development of metacognitive strategies for primary school pupils in the Montessori environment. The aim of the first part of the thesis was to anchor the entire issue in the broader context of the current educational situation with respect to the requirements of The General educational program. In the second part of the thesis I described both - metacognitive strategies as well as key aspects of Montessori education. This characteristic I based on the analysis of the available literature. The final part of theory deals with the synthesis of both areas. This synthesis shows their harmonious connections and considerable complementarity. In this section I also revealed some problems that educators face in practice, and I tried to outline possible ways to address them – from my own experience of teaching practice. Empiric part of thesis uncovers the ways of introduction metacognitive strategies to education and presents few „examples of good practice.

#### Poděkování:

Dovoluji si na tomto místě poděkovat za odborné vedení a cenné rady PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D., vedoucí práce. Dále děkuji RnDr. Anně Jelínkové, lektorce Montessori pedagogiky, a PhDr. Haně Krykorkové, CSc. za uvedení do problematiky metakognice.

#### Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Rozvoj metakognitivních strategií žáka 1. stupně ZŠ v prostředí Montessori pedagogiky vypracoval/a pod vedením vedoucího diplomové práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu. Souhlasím s trvalým uložením práce v databázi Theses.

V Praze dne ..... Podpis: .....

## **OBSAH:**

Úvod	7
Volba tématu	7
Cíle práce	7
Struktura práce	8

## **I. Teoretická část**

1. Konceptuální změna vzdělávání	12
1.1 Proměny společnosti – proměny vzdělávání	12
1.2 Rámcový vzdělávací program – cíle vzdělávání	13
1.3 Alternativní pedagogika jako možné východisko	16
2. Metakognitivní strategie – vymezení pojmu	19
2.1 Definice pojmu „metakognice“ a „metakognitivní strategie“	19
2.2 Strategie plánování	21
2.3 Strategie monitorování	23
2.4 Strategie hodnocení	25
3. Montessori pedagogika	29
3.1 Vznik Montessori pedagogiky a její rozvoj	29
3.2 Základní teze Montessori pedagogiky	30
3.3 Zásady a cíle Montessori pedagogiky	31
3.4 Základní didaktické principy	32
4. Postavení učitele v Montessori pedagogice	35
4.1 Přístup učitele k žákům	35
4.2 Odborné a osobnostní kvality učitele – průvodce	36
4.3 Bipolární a substancionální pojetí interakce	38
5. Význam připraveného prostředí	39
5.1 Materiální vybavení třídy	39
5.2 Klima třídy	40
6. Principy Montessori pedagogiky přispívající k utváření metakognitivních strategií žáků	43
6.1 Strategie plánování v Montessori prostředí	43

6.2 Strategie monitorování učebního procesu v Montessori prostředí	45
6.3 Strategie hodnocení v Montessori prostředí	48
7. Problémy, se kterými se učitelé setkávají, a způsoby jejich řešení	51
7.1 Problémy ze strany veřejnosti a rodičů	51
7.2 Problémy ze strany pedagoga a pedagogického týmu	53
7.3 Problémy ze strany žáka	55

## **II. Empirická část**

1. Plán „výzkumu“	58
1.1 Specifikace výzkumné oblasti	58
1.2 Formulace výzkumného problému a stanovení cíle výzkumu	58
1.3 Stanovení hypotéz	60
1.4 Předpokládaný průběh výzkumu	61
1.5 Výzkumná skupina	61
2. Objasnění otázek sondy	63
3. Výsledek výzkumné sondy	67
3.1 Oslovení respondenti a návratnost výzkumné sondy	67
3.2 Výsledky jednotlivých otázek výzkumné sondy	68
4. Rozhovory s vybranými respondenty	77
4.1 Rozhovor č. 1	77
4.2 Rozhovor č. 2	83
5. Shrnutí výsledků výzkumu	89
5.1 Shrnutí výsledků první fáze – výzkumná sonda	90
5.2 Shrnutí výsledků druhé fáze – rozhovory	93
5.3 Celkové shrnutí výsledků	96
Závěr	98
Seznam literatury	100
Přílohy	102

## ÚVOD

### VOLBA TÉMATU

Pro svou závěrečnou práci jsem zvolila téma Rozvoj metakognitivních strategií v prostředí pedagogiky Montessori. Toto téma se mi jeví jako mimořádně aktuální v době probíhající školské reformy a zároveň také přínosné pro rozvoj a další formování Montessori pedagogiky.

Tato závěrečná práce je určena především učitelům – průvodcům, kteří chtějí prohlubovat své znalosti pedagogiky nejen v rovině konkrétních dovedností, ale také v rovině moderních teoretických poznatků. Právě tyto poznatky nám umožňují komplexně uvažovat o pedagogických principech a reflektovat vlastní pedagogickou praxi, což vede k prohlubování našich osobních i odborných kvalit.

Metakognice a metakognitivní strategie představují velice aktuální téma. Každý pedagog se s touto problematikou ve své praxi denně setkává a nějakým způsobem ji zpracovává. Často však tyto strategie neumíme označit správnými odbornými názvy a neuvědomujeme si je v komplexním systému. V prostředí Montessori pedagogiky je cílená a promyšlená práce s metakognitivními strategiemi ještě významnější, protože značnou část učebního času tvoří volná práce. A právě při ní jsou metakognitivní strategie velice potřebné. Rozvoj metakognitivních strategií je klíčovým prvkem utváření klíčové kompetence k učení.

### CÍLE PRÁCE

Pro svou práci jsem si stanovila tři hlavní cíle. Prvním cílem je objasnění základní problematiky metakognice a stručná charakteristika Montessori pedagogiky především v těch rovinách, které jsou z hlediska metakognice klíčové. Toto objasnění a charakteristiku provedu na základě analýzy odborné literatury.

Druhým cílem je pak syntéza obou oblastí a prokázání jejich komplementárnosti. Předpokládám, že tato komplementárnost vyplyne již z analýzy obou oblastí, dále pak bude odhalena propojováním klíčových témat a potvrzena (či vyvrácena) výsledky výzkumu.

Třetí cíl představuje uvedení této syntézy do praxe. Chtěla bych ve své práci ukázat, jak jsou metakognitivní strategie rozvíjeny v praxi Montessori pedagogiky, s jakými problémy se pedagogové v praxi setkávají a také nastítnit cesty možného řešení těchto problémů.

## STRUKTURA PRÁCE

Celá práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. Teoretická je členěna do sedmi kapitol. Tyto kapitoly si můžeme graficky představit jako soustředné kruhy, přičemž kapitola první tvoří vnější kruh, další pak směřují do středu. Kruhy logicky postupují od nejobecnějšího ke specifickému.

První kapitola popisuje obecnou situaci současného vzdělávání a jeho trendů. Jejím úkolem je zasazení problematiky závěrečné práce do širšího kontextu moderní pedagogiky.

Druhá kapitola se věnuje objasnění pojmu metakognice a metakognitivní strategie. Dále pak seznamuje čtenáře s konkrétními metakognitivními strategiemi, které jsou typické pro tři základní části učebního procesu.

Třetí kapitola je věnována charakteristice Montessori pedagogiky. Protože však toto téma svým rozsahem dalece překračuje rozsah této práce, kapitola se věnuje pouze těm aspektům Montessori pedagogiky, které jsou významné pro utváření metakognitivních strategií a ze kterých budu ve své práci dále vycházet.



Protože postavení pedagoga je v Montessori pedagogice zásadně odlišné od obecně vžitě představy o práci učitele, je tomuto tématu věnována celá čtvrtá kapitola. Právě přístup pedagoga je jedním z určujících prvků rozvoje metakognitivních strategií.

Pátá kapitola reflektuje význam připraveného prostředí. Zatímco postava učitele je při utváření metakognitivních strategií přímým faktorem, připravené prostředí lze hodnotit jako faktor nepřímý, přesto však velice významný.

Sedmá kapitola nabízí syntézu obou sledovaných oblastí a zároveň odhaluje toto propojení v praxi. V této i následující kapitole čerpám převážně z vlastní pedagogické zkušenosti, případně ze sdílených zkušeností kolegů.

Poslední kapitola teoretické části uvádí překážky utváření metakognitivních strategií, se kterými se můžeme v rámci Montessori pedagogiky setkat. Zároveň také nabízí inspirace, jak tyto překážky překonávat.

Druhá část práce má empirický charakter a je postavena na dvoufázovém výzkumu, který mapuje, které principy Montessori pedagogiky učitelé z vybrané ZŠ považují za klíčové pro rozvoj metakognitivních dovedností žáků a jaké strategie k tomuto rozvoje používají.

První kapitola empirické části objasňuje, jak je výzkum koncipován, specifikuje jeho výzkumnou oblast, seznamuje s formulací výzkumného problému, předkládá cíle výzkumu a stanovuje základní výzkumné hypotézy. Dále pak nastiňuje předpokládaný průběh výzkumu a charakterizuje výzkumnou skupinu.

Druhá kapitola je věnována objasnění jednotlivých otázek výzkumné sondy, vysvětluje, co která otázka zjišťuje a co je jejím cílem.

Třetí kapitola seznamuje s výsledky výzkumné sondy. Nejdříve jsou uvedeny obecné údaje o návratnosti sondy, potom jsou uspořádávány dílčí výsledky jednotlivých položek. Pro přehlednost jsou uváděny koláčové grafy, které znázorňují poměr výskytu jednotlivých odpovědí (tyto grafy nevyjadřují procentuální podíl četnosti výskytu).

Kapitola čtvrtá nabízí dva rozhovory s respondenty, kteří byli vybráni na základě odpovědí výzkumné sondy. Jejich hlavním přínosem je skutečnost, že vychází z výborné praxe konkrétních pedagogů a mohou být inspirací pro případné čtenáře.

Pátá kapitola shrnuje výsledky výzkumu a zároveň je srovnává se zjištěními, kterých bylo dosaženo analýzou odborné literatury v teoretické části.

Diplomová práce je doplněna přílohami, které dokreslují obraz problematiky, o níž práce pojednává.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1. KONCEPTUÁLNÍ ZMĚNA VZDĚLÁVÁNÍ

V následujících subkapitolách se budu zabývat otázkou, zda je vůbec uvažování o změnách vzdělávání nutné a potřebné pro naši současnou pedagogickou praxi, potažmo celou společnost. Především z řad široké veřejnosti, ale mnohdy i od pedagogů přichází hlasy, že není vhodné zasahovat do fungujícího systému, protože změny přináší riziko neúspěchu. Na druhou stranu většina odborníků je o nutnosti změn výchovně – vzdělávacího systému přesvědčena. K tomuto názoru se přikláním a následující dílčí kapitoly by měly přinést dostatek podpůrných argumentů.

### 1.1 PROMĚNY SPOLEČNOSTI – PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ

Společnosti na celém světě se neustále mění a rozvíjí. Některé oblasti, například tzv. „euroamerický“ prostor, části Asie a další, prožívají výraznější změny, další společnosti se mění méně nápadně (např. většina zemí Afriky), přesto je však proměna nepopíratelná.

Česká republika v uplynulých desetiletích prodělala velmi výrazné společenské změny. Příмым důsledkem „Sametové revoluce“ bylo uvolnění hranic, které umožnilo vznik multikulturní společnosti. Radikálním způsobem se změnila politika, ekonomika, obchod, výroba, ale i zemědělství, cestovní ruch, oblast služeb. Dalším významným faktorem změny společnosti je demografický vývoj. Složení populace se rychle mění – roste procento seniorů, ale zároveň klesá počet narozených dětí. Uvedla jsem zde pouze výběrově některé z faktorů, které ovlivňují vývoj společnosti, ale jistě by bylo možné nalézt jich mnohem více.

Tyto a další společenské změny se nutně musí projevit ve výchovně – vzdělávacím systému. Tradičně chápeme období školního vzdělávání jako čas přípravy na budoucí život – život aktivního občana ve společnosti. Lapidárně řečeno: škola má připravovat své žáky na budoucnost, nikdo ale neví, jaká tato budoucnost bude a jaké schopnosti a dovednosti bude od lidí vyžadovat. Dokonce můžeme říci, že vzdělávací instituce reagují na společenské změny s určitým zpožděním. To přináší problémy při výběru

obsahu školního učiva. Které znalosti a dovednosti bude žák v budoucím životě potřebovat? Již nyní je z masivního rozvoje např. komunikačních technologií zřejmé, že není možné, aby si žáci po celý budoucí život vystačili s informacemi a postupy, které jim současná škola nabízí.

Dnes častým společenským jevem je změna zaměstnání. V mnoha případech se nejedná pouze o změnu v rámci oboru, ale o přechod do naprosto jiného odvětví. Tato změna by však nebyla možná, pokud by jedinec byl vybaven převážně faktickými znalostmi několika oblastí lidské činnosti. Z toho plyne zásadní požadavek na všeobecné vzdělání (především v rovině osobnostní, např. požadavek na rozvíjení komunikativnosti, schopnosti kooperace, schopnosti samostatného osvojování nových poznatků). Znalosti a dovednosti, které žák ve škole získá, musí být tedy uplatnitelné v každém oboru lidské činnosti. Jak ale tyto znalosti a dovednosti stanovit?

A právě zde začíná uvažování o tom, co je pro výchovně vzdělávací systém klíčové – totiž kategorie cílů. V mnoha uplynulých desetiletích byly cíle stanovovány jako sumy konkrétních vědomostí (toto pojetí mělo velmi významné místo například v období scholastiky a následně v době osvícenství /rozmach encyklopedií/, kdy se lidstvo snažilo z maximálního množství dostupných údajů vytvořit systém, na jehož základě pak vznikla specializovaná technická a humanitní odvětví). Současnost však ukazuje, že pojetí cílů vzdělávání jako souboru znalostí a dovedností již není nosné. Je proto třeba najít univerzálnější nástroje a obecněji definované cíle. A právě toto hledání je podstatou probíhající školské reformy, kterou se budeme blíže zabývat v následující podkapitole.

## 1.2 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM – CÍLE VZDĚLÁVÁNÍ

V této kapitole se z důvodu omezeného rozsahu práce nebudu zabývat komplexní analýzou RVP, ale budu se soustředit na proměnu pojetí výchovně – vzdělávacích cílů, čili oblast, která je pro mou diplomovou práci klíčová.

RVP přináší do výchovně – vzdělávacího procesu řadu systémových změn, snaží se tak reagovat na kulturní a politické změny, které probíhají v naší společnosti, na změny požadavků pracovního trhu apod. Akcent se přenáší z učebních obsahů na rozvíjení osobnosti žáka. Hlavním cílem školy není předat žákovi prostou sumu vědomostí, ale pomoci mu rozvíjet jeho kompetence, „nastartovat“ jeho schopnost celoživotního vzdělávání, vybavit ho takovými nástroji, které mu umožní samostatné a systematické osvojování si nových poznatků, vědomostí a dovedností v běžném (čili i mimoškolním) životě.

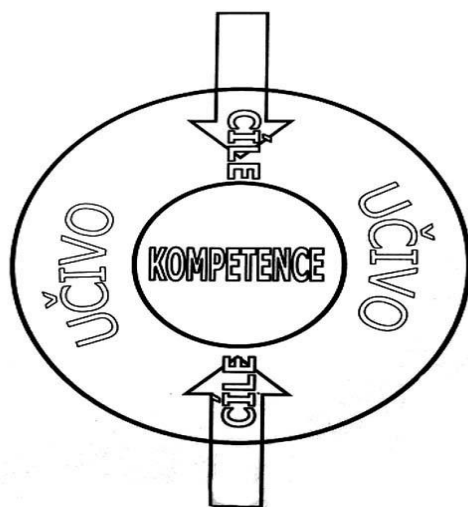
Tato systémová změna vede k opouštění celostátních osnov a k zavádění Školních vzdělávacích programů (dále jen ŠVP). ŠVP si vytváří (za stanovených podmínek) každá škola samostatně, má tedy možnost výchovně – vzdělávací proces přizpůsobit své konkrétní žakovské populaci, přírodním i kulturním podmínkám dané lokality a dalším specifikům, která se k dané škole váží. RVP je pak obecným dokumentem, který stanovuje rámec, ve kterém se musí ŠVP pohybovat, aby byly splněny základní požadavky na vzdělání, které garantuje stát pro všechny žáky v naší republice.

Jak již bylo uvedeno, důraz je touto systémovou změnou přenesen z konkrétních vzdělávacích obsahů na rozvoj osobnosti žáka. To se projevuje především v novém pojetí oblasti cílů. V popředí tedy nestojí učivo, ale žák sám - nechápeme ho již jako objekt výchovy, nýbrž jako subjekt. Učitel nemá být pouhým zprostředkovatelem poznatků. Má se aktivně podílet na formování osobnosti žáka, poskytnout mu základní poznatky, ale především ho naučit se v nich orientovat a umět je v životě prakticky využívat. Právě tato zásadní změna v oblasti cílů vyžaduje také radikální změny v pojetí obsahů a tím i metod a forem vyučování.

Jako nejobecnější cíle jsou stanoveny **klíčové kompetence**. Jsou definovány jako soubory znalostí, dovedností, návyků a postojů, které žáci využijí v učení i v životě a které jim umožní efektivněji jednat v různých situacích. V RVP – ZV jsou stanoveny tyto klíčové kompetence: k učení; k řešení problémů; komunikativní; sociální a personální; občanské;

pracovní. Na utváření klíčových kompetencí se podílejí průřezová témata, která mají formativní ráz.

Ke kompetencím se úzce váží **cíle** základního vzdělávání - představují zaměření základního vzdělávání tak, aby docházelo k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí; klíčové kompetence jsou jádrem, ke kterému vzdělávací cíle směřují prostřednictvím učiva, jak názorně ukazuje schéma.



Obecné cíle základního vzdělávání souvisejí s hodnotovými východisky základního vzdělávání. Jsou to tyto:

- *Umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro **celoživotní učení***
- *Podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k **řešení problémů***
- *Vést žáky k všestranné, účinné a otevřené **komunikaci***
- *Rozvíjet u žáků schopnost **spolupracovat a respektovat** práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *Připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako **svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti**, uplatňovali svá **práva** a naplňovali své **povinnosti***

- Vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet **vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě**
  - Učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální **zdraví** a být za ně odpovědný
  - Vést žáky k **toleranci** a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
  - Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při **rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci**
- (RVP – ZV, 2005, s. 4 – 5, zvýraznění D.Š.)

Pro každou oblast vzdělávání je v RVP - ZV uvedeno konkrétní cílové zaměření. Obecné cíle se týkají všech škol. Z uvedeného výčtu obecných cílů vidíme, že osvojování si strategií učení a motivace k celoživotnímu vzdělávání stojí na čelním místě mezi úkoly, které si škola stanovuje.

### 1.3 ALTERNATIVNÍ PEDAGOGIKA JAKO MOŽNÉ VÝCHODISKO

Jak vyplynulo z předchozích subkapitol, společenské změny vyžadují proměnu výchovně – vzdělávacího systému. Školská reforma reaguje na tyto požadavky změnou obecných cílů vzdělávání – a to tak, že přenáší akcent z roviny osvojování faktických poznatků na rovinu osobnostního rozvoje žáka. Pokud však zapátráme v historii pedagogiky, zjistíme, že tento přístup není úplnou novinkou. Již v minulém i předminulém století vznikaly pedagogické směry a školy, které upozorňovaly na skutečnost, že škola a veškeré vzdělávání musí mít v první řadě na zřeteli komplexní rozvoj žákovy osobnosti. Tyto směry také zcela nově definovaly roli učitele, zdůrazňovaly podnětné prostředí a klima vzdělávací instituce. Dnes je obecně označujeme jako alternativní školy.

Termín „alternativní škola“ je v současné literatuře velmi nejednoznačný. Můžeme nalézt desítky rozmanitých definic, přesto se však ukazuje, že žádná není dostatečně přesná, aby celkově vystihla myšlenou skutečnost. Náš přední odborník v oblasti pedagogické teorie a výzkumu, Prof. Jan



Průcha, některé z definic uvádí ve své monografii Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Také on dochází k názoru, že uváděné definice nejsou dostatečné. Tuto skutečnost řeší uvedením výčtu základních rysů, které školu činí alternativní.

*„Jako alternativní budeme chápat všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, tedy školy soukromé, církevní a veřejné, které mají jeden podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních (běžných, převažujících) škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:*

- *způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole*
- *kurikulárních programech (změny v obsahu nebo cílech vzdělávání či v obojím)*
- *parametrech edukačního prostředí (např. nestandardní architektonické řešení učeben nebo jiná komunikaci mezi učiteli a žáky)*
- *způsobech hodnocení výkonů žáků (např. slovní hodnocení)*
- *vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou aj.“*

(Průcha, 2001, s. 20)

Průcha dále popisuje různé typy škol, které označuje jako klasické reformní školy (zde uvádí školy waldorfské, montessoriovské, jenské, daltonské a freinetovské) a moderní alternativní školy (např. s otevřeným vyučováním, školy hrou, zdravé školy, obecné a občanské školy). Od německých autorů Klassena a Skiery uvádí pět základních rysů, kterými lze alternativní školy charakterizovat.

Jedná se o následující:

**Pedocentrismus** – v centru výchovného zájmu je dítě, učitel respektuje jeho jedinečnost a uplatňuje individualizovaný přístup.

**Aktivita** – její rozvoj je jedním z nejvyšších cílů, žák je veden k aktivnímu a odpovědnému přístupu pomocí rozmanitých metod a vyučovacích forem.

**Komplexnost výchovy** – výchova se zaměřuje stejnou měrou na rozvoj intelektuální, emoční a sociální.

**Společenství** – nová kvalita vztahů mezi žáky, učiteli a rodiči.

**Učení z života a pro život** – rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy, témata a podněty pro výuku přichází z reálné životní zkušenosti žáků a také výstupy do této životní zkušenosti směřují.

(podle: Průcha, 2001, s. 31)

Z výše uvedeného zřetelně vyplývá, že potřeby a požadavky současné společnosti, probíhající pedagogická reforma i podstata alternativní pedagogiky mají společný základ – zaměření na rozvoj osobnosti žáka ve všech jeho složkách, tedy odmítnutí jednoznačné akcentace intelektuální roviny. Tato skutečnost přináší zcela nové požadavky na výchovně – vzdělávací proces, mj. také zaměření se na poznávání vlastního učebního stylu a rozvoj metakognitivních dovedností. Těmito skutečnostmi se budeme zabývat v následující kapitole.

## 2. METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE – VYMEZENÍ POJMU

Pojem „metakognitivní strategie“ či „metakognice“ není zatím dostatečně rozšířen mezi laickou veřejností, ale dokonce ani mezi pedagogy. Tato skutečnost je alarmující, protože právě otevření cesty k samostatnému celoživotnímu vzdělávání člověka je jedním z klíčových úkolů učitele. A právě metakognitivní strategie si můžeme obrazně představit jako ukazatele na této cestě.

V první podkapitole proto uvedu definice tohoto pojmu a pokusím se je interpretovat. Následující dílčí kapitoly budou zaměřeny na tři hlavní etapy edukačního procesu.

### 2.1 DEFINICE POJMU „METAKOGNICE“ A „METAKOGNITIVNÍ STRATEGIE“

Jak již bylo uvedeno výše, pojem „metakognice“ a „metakognitivní strategie“ je dosud málo používán a ani odborná veřejnost není zatím plně obeznámena s jeho významem. V první řadě se proto budu zabývat jeho objasněním.

Etymologie slova nám odhaluje tuto skutečnost. Slovo se skládá z předpony „meta-“ a slova „kognice“. Předponu „meta-“ můžeme přeložit jako „za“ nebo „nad“, označuje tak, že se jedná o nadřazený jev připojenému slovu. Slovo „kognice“ překládáme jako poznání – ve smyslu rozumového poznání. Pojem „metakognice“ tak lze volně přeložit jako „za poznáním“, čili poznávání vlastního poznávání, myšlení o vlastním myšlení a uvažování.

Průcha a kol. v Pedagogickém slovníku uvádí tuto definici:

*„**Metakognice** = Způsobilost člověka plánovat, monitorovat, vyhodnocovat postupy, jichž sám používá, když se učí a poznává. Jde o činnost vědomou, která vede člověka k poznání, jak já sám postupuji, když poznávám svět.“*

(Průcha a kol., 2003, s. 122)

Krykorková a Chvál definují metakognici takto:

*„Metakognice je určitá forma poznání, která má charakter nadhledu nad naším poznáním, učením a myšlením a obsahuje dvě základní složky:*

- *složku dispoziční (metakognitivní potenciál tvořený mentálními representacemi vyššího řádu)*
- *složku procesuální (vstupní procesy utváření metakognice reprezentující procesy monitorování kognitivních činností a výstupní procesy představující metakognitivní kontrolu, plánování a řízení při řešení úloh, problémů a poznávacích situací).“*

(Krykorková, Chvál, 2001)

Z uvedených definic vyplývá, že metakognice je jakýsi vyšší řád našeho rozumového poznávání. Je to reflektování a řízení naší mentální činnosti, které nám umožňuje další plánování, sledování průběhu, rozhodování o dalším postupu a také hodnocení našeho myšlení a řešení problémů. Metakognitivní strategie jsou pak postupy, které nám toto plánování, monitoring, reflektování a hodnocení umožňují.

Robert Fisher hovoří o „metakognitivní inteligenci“ a charakterizuje své pojetí takto:

*„Metakognice (nazývaná také intrapersonální inteligence) je pravděpodobně nejdůležitější stránkou lidské inteligence, neboť souvisí s uplatňováním všech ostatních forem inteligence. Je to přístup, který máme k vlastním myšlenkám a emocím, k tomu, co si myslíme, co cítíme a proč něco děláme. Je jádrem delfské výzvy ‚Poznej sebe sama‘.“*

(Fisher, 1997, s. 22)

Jak můžeme vidět, Fisherovo pojetí je ještě poněkud širší, neboť zahrnuje také afektivní oblast. Za velmi zajímavé a přínosné na tomto pojetí však považuji označení metakognice jako **interpersonální inteligence**. V rámci psychologie odborníci dlouho uvažovali o inteligenci pouze v rovině kognitivní, teprve později se prosadila myšlenka o více druzích inteligence – mezi nimi např. inteligence emoční či sociální. Inteligence interpersonální je pak další rovinou, která ostatní složky nejen doplňuje, ale zároveň významným způsobem podněcuje.

Fisher dále uvádí, že děti od raného věku rozumějí v určité míře svým duševním pochodům. Zmiňuje, že již po pátém roce více chápou fungování své mysli, což umožňuje rozvoj metakognice. Stejně tak Krykorková a Chvál uvádí, že metakognitivní způsobilost se začíná vyvíjet mezi pátým a sedmým rokem. Navíc poukazují na skutečnost, že pokud je ve školním věku tato způsobilost podněcována, může dítě dosáhnout značné úrovně rozvinutosti.

(srov. Fisher, 1997, s. 22, Krykorková, Chvál, 2001)

Jak však můžeme onu způsobilost rozvíjet? Co přesně si představit pod pojmem „metakognitivní strategie“? Hnilica definuje pojem jako „*Procesy, ve kterých subjekt reflektuje vlastní kognitivní postupy a z určité metaúrovně je plánuje, řídí, kontroluje, hodnotí, komentuje, atd.*“

(Hnilica, 1992, s. 481)

V následujících subkapitolách se proto strategie pokusím rozdělit do tří oblastí (v souladu se třemi hlavními částmi procesu učení) na strategie plánování, strategie monitorování a strategie hodnocení vlastních myšlenkových procesů. Uvedené rozdělení je pouze teoretické, protože všechny tři složky se během učení prolínají a prakticky je nelze oddělit, neboť probíhají nepřetržitě.

## 2.2 STRATEGIE PLÁNOVÁNÍ

Plánování je významná činnost, která nám umožňuje systematicky pracovat s informacemi. Fisher charakterizuje plán jako „*řadu kroků či jejich sledů, o nichž jsme přesvědčeni, že povedou k úspěšnému splnění úkolu*“. (Fisher, 1997, s. 45)

Stejný autor uvádí, že není třeba, aby jednotlivé kroky v plánu byly pevně stanoveny, naopak preferuje značnou flexibilitu, protože spolu s přibližováním se řešení může vyvstat potřeba využít nové nápady a

změnu okolností. Dokonce i malé děti plánují svou činnost, jen si zatím neuvědomují, že se jedná o plán.

Fisher dále stanovuje tři druhy plánování. Nejjednodušší rovinu představuje nevědomé plánování, další je specifické plánování, nejpropracovanější úroveň pak představuje plánování strategické.

Nevědomé plánování znamená, že si vytváříme plán bez přímého záměru, spontánně, bez toho, že bychom si jeho potřebu uvědomovali. Jedná se např. o činnost pohybovou (jízda na kole, stavba z kostek). Autor vidí jisté úskalí v přenosu nevědomého plánování na učební situace, kdy se žák může spoléhat na „štěstí“ či „náhodu“. Neučí se pak plánovat svůj učební proces na vyšší úrovni.

Specifické plánování představuje propracovanější cestu. Člověk věnuje tvorbě plánu vědomé úsilí, přemýšlí konkrétně o cíli a plánuje si kroky, které mu pomohou tento cíl dosáhnout. Jedná se již o systematický sled kroků, ale zatím se plánování ubírá pouze jednou cestou, takže například nečekaná překážka může celý plán ohrozit.

Nejvyšší úroveň představuje plánování strategické. Při něm jsou zohledňovány i možné komplikace a proto plán obsahuje rozmanité alternativy postupu pro případ, že nastane změna podmínek apod. Tento typ plánování se vyznačuje vysokou flexibilitou.

V předchozí kapitole jsem uvedla, že plánování je jednou ze základních metakognitivních strategií. Ve skutečnosti si ale metakognici a plánování můžeme představit jako dva prvky, které se navzájem podporují a rozvíjí. Skutečnost, že promýšlíme a reflektujeme svůj proces myšlení a učení, nám pomáhá k lepšímu plánování. A stejně to platí i opačně: to, že se učíme plánovat a získáváme s plánováním praxi (tj. úspěšné i neúspěšné zkušenosti), nám umožňuje přesněji reflektovat náš proces myšlení.

Při plánování je třeba promýšlet předem jednotlivé kroky a brát v úvahu následky. Jedná se o „vhled do učební situace“. Člověk, který své způsoby myšlení a učení nenahlíží, věří, že jeho úspěch v učení a řešení problémů závisí na vnějších okolnostech.

Fisher uvádí tyto hlavní body pro plánování:

- ❖ cíle hlavní a dílčí
- ❖ činnosti a jejich sledy
- ❖ uvědomění si možných překážek a problémů
- ❖ znalost postupu
- ❖ předvídání výsledků

Zmiňovaný autor také ve své knize „Učíme děti myslet a učit se“ popisuje praktické postupy, jak žáky plánování učit.

(srov. Fisher, 1997)

### 2.3 STRATEGIE MONITOROVÁNÍ

Zatímco se strategiemi plánování i hodnocení jsme díky odborným publikacím poměrně dobře seznámeni, strategie monitorování učebního procesu zůstávají poněkud stranou. Tento stav plyne pravděpodobně ze skutečnosti, že učební proces je stále chápán jako vlastní práce učitele, v nedostatečné míře jej pojímáme jako něco, co se týká bezprostředně žáka. Vybrala jsem proto několik klíčových prvků, které podle mého názoru v této fázi učení významným způsobem ovlivňují efektivitu procesu.

Především je nutné, aby žák dobře rozuměl cílům (obecným i zcela konkrétním) učení. Porozumění cílů je možné především tehdy, kdy žák sám tyto cíle formuloval, což je možné především u dílčích cílů konkrétních úkolů. Cíle obecnějšího charakteru (jak je nabízí např. RVP) je třeba s žáky hlouběji promýšlet a diskutovat o jejich významu.

Pro žáka je výhodnější, když učební proces chápe celistvě, komplexně – jako přehledný systém, určitou cestu. Zná začátek i konec. Kategorii cíle je třeba mít před sebou po celou dobu průběhu učení. Žák kontroluje, zda jeho práce směřuje k naplnění stanoveného cíle. Pokud ne, je třeba přemýšlet o změnách, které tento stav zlepší.

Další důležitou skutečností při monitorování vlastního učebního procesu je sebepoznání. Jde tedy o jakési pozorování vlastních reakcí. Žák je schopen vyhodnotit svůj momentální stav, schopnosti a možnosti a v souladu s těmito skutečnostmi přistupovat k řešení úkolu. Do tohoto sebepoznání patří například vědomí, zda se danému jedinci pracuje lépe odděleně od ostatních, aby nebyl rušen, či naopak společnost dalších učících se jedinců podporuje jeho pracovní úsilí. Tento postoj se pochopitelně může měnit u rozmanitých typů úkolů nebo podle nálady. Důležité je studijní prostředí – potřebuje se žák obklopit různými pomůckami, nebo ho spíše rozptylují a odvádí od řešení úkolu? Další sebepoznání spočívá v rozložení si úkolů – je pro učící se subjekt výhodnější zvládnout nejdříve nejobtížnější úkoly a snazší práci si nechat na pozdější dobu? Nebo je naopak lepší snadné úlohy řešit napřed, aby zbylý čas mohl být věnován promyšlení komplikovaných úloh?

Sebepoznání se ale týká také osobnosti žáka. Měl by umět rozpoznat, je-li reflektivní či impulzivní studijní typ a podle toho korigovat průběh učebního procesu (např. impulzivní žák by se měl snažit věnovat zvýšenou kontrolu zpracovávané úloze, dvakrát přečíst napsaný text aj., naopak reflektivní žák by si měl stanovit, že kontrolu provede pouze v polovině a na konci cvičení). Žák by také měl poznávat, jaký způsob zpracování informací je pro něj nejefektivnější (někdo si čte polohlasem, další si vypisuje poznámky, někdo vytváří myšlenkové mapy, jiný diskutuje se spolužákem apod.). Je důležité osobně výhodný způsob zpracování látky znát a využívat jej, ale současně také posilovat ostatní způsoby.

Dovednost sebepoznání je něčím, co se jedinec učí v průběhu celého života. Zde byly uvedeny pouze některé oblasti sebepoznání, které jsou pro výchovně – vzdělávací proces významné, v praxi se můžeme setkat



s mnoha dalšími. Obecně platí, že sebepoznání pomáhá podněcovat učitel prostřednictvím vhodných otázek a společným reflektováním práce.

Významnou dovedností v procesu monitorování učebního procesu je práce s chybou. Montessori pedagogika uvádí tezi „chyba je přítel“. V souladu s touto myšlenkou je práce s chybou tak, jak ji představuje metakognice. Chybu žák nesmí vnímat jako fatální selhání, ale jako cestu či přístup, který se neosvědčil. Chyba se v tomto případě stává odrazovým můstkem k dalšímu řešení. Žák se musí naučit chybu detekovat, klidně ji přijmout a využít ji v další práci.

V průběhu vlastní práce je nezbytné, aby žáci průběžně kontrolovali čas a naučili se s ním průběžně hospodařit. Je třeba promýšlet, kolik času na který úkol budou potřebovat, jak si jednotlivé činnosti uspořádat. Tato dovednost se uplatňuje výrazně ve fázi plánování, avšak nesmíme na ni zapomínat ani při vlastním průběhu práce. Žák je nucen pružně reagovat na vzniklé situace a přizpůsobovat se okolnostem, které nebyly součástí plánování.

## 2.4 STRATEGIE HODNOCENÍ

Hodnocení je kategorie velmi dobře známá, v naší literatuře bohatě zpracovaná. Hodnocení provádí každý pedagog na vědomé i nevědomé rovině mnoha rozmanitými způsoby. V našem pojetí – uvažujeme o metakognitivních strategiích – by však bylo výstižnější použít termín sebehodnocení. Budeme se zabývat hodnocením, které používá jedinec při reflektování vlastních myšlenkových a učebních postupů.

Sebehodnocení úzce souvisí se stanovením cílů (viz. plánování) a jejich dosažením. Týká se také způsobu užití prostředků, kterými jsme cíle dosáhli (případně nedosáhli) a řešení problémů, které během práce nastaly. Reálné sebehodnocení má několik nezbytných podmínek.

V první řadě je nutné, aby si jedinec, který sebehodnocení provádí, byl vědom svých reálných možností a schopností. Znamená to mít adekvátní představu o sobě samém – sebeobraz, sebepojetí. Pravděpodobně většina jedinců má tendenci se podceňovat, nebo naopak přeceňovat. Jedním z hlavních úkolů učitele (ale i rodiče a dalších osob, které se podílí na výchově) je vést každé dítě k tomu, aby si utvářelo co nerealističtější a nejpřesnější obraz o sobě samém. Fisher toto sebepojetí nazývá sebeúctou a charakterizuje ji takto: *„Sebeúcta je tiché vnitřní vědění, že jsme dobří, že známe svou cenu a že ji znají ostatní. Je to cit respektu k sobě, prožitek vlastní hodnoty, vědomí, kdo jsme a co dokážeme.“* (Fisher, 1997, s. 141)

Další podmínkou je aktivita jedince. Naši žáci jsou zvyklí být hodnoceni druhou osobou (ve školním prostředí nejčastěji učitelem). Mnohem méně často je však požadováno, aby sami hodnotili svou práci. Hodnocení svého myšlení a pracovního procesu je pak záležitostí téměř ojedinělou. Aktivita jedince spočívá v hloubce hodnocení. Při sebehodnocení se učitel nesmí spokojit s žakovým banálním či povrchním vyjádřením (např. „Šlo mi to dobře.“), ale musí vybízet žáka k přesnému vyjádření, především v souvislosti s plánovaným cílem – co konkrétně se podařilo a proč, co se nepodařilo a jaká byla pravděpodobná příčina „neúspěchu“. Žák také musí hodnotit vhodnost použitých způsobů řešení, případně hledat alternativy, které by mohl použít příště.

Ze všeho, co již v této subkapitole bylo uvedeno, zřetelně vyplývá, že provádění správného sebehodnocení je v podmínkách běžné školy (myslím tím školu většinovou, převážně transmisivní, s frontální výukou jako klíčovou učební strategií) velmi obtížně realizovatelné. Pro tyto aktivity je nutné vyhradit si čas a prostor. Proto je dalším nezbytným prvkem sebehodnocení individualizace. Individualizovaný přístup je nezbytný v mnoha úrovních. V první řadě učitel musí provádět většinu hodnocení individuálně – s ohledem na osobní normu žáka (nikoliv s ohledem na průměrnou normu skupiny). Způsob, jakým provádí hodnocení pedagog, se bude významnou měrou odrážet v sebehodnocení žáka.

Podobně individuální by mělo být také učitelovo hodnocení a žákovo sebehodnocení v případě, že se jedná o reflektování práce v delším časovém úseku, případně náročné problémové situace, která si vyžaduje tzv. sumativní hodnocení. Zde je třeba počítat s větší časovou dotací. Proto by bylo vhodnější, aby žák a vyučující prováděli např. měsíční hodnocení izolovaně od ostatních žáků. Je to také vhodné z hlediska zachování soukromí.

Fisher k této problematice uvádí:

*„Každé dítě potřebuje osobního pomocníka a zkušeného přítele, někoho, kdo mu pomůže uvědomit si zkušenosti s učením a kdo napomáhá se sebehodnocením a reflexí. Dále uvádíme některé zásady zprostředkovaného (mediovaného) učení. (...) Takovéto hodnocení je ideálním prostředkem k rozvíjení důležitých metakognitivních funkcí, které jsou nástroji samostatného myšlení a které zahrnují:*

- *chápaní vnitřního smyslu: prožívat učení jako účelné aktivity, znát důvody, hodnotu a význam učebních činností*
- *sebeřízení: rozvíjet potřebu přemýšlet o vlastní práci a plánovat ji, podněcovat sebevládu a osobní odpovědnost v učení*
- *prožitek kompetence: cítit se v učení jistý, vědět, co dokážu a jak v případě potřeby získám pomoc“*

(Fisher, 1997, s. 152)

Na závěr této kapitoly bych ráda zmínila, že pojem metakognice, který jsem zde představila z pedagogického hlediska, lze také nahlížet z hlediska psychologie. Odborná terminologie se pak opírá především o pojmy autoregulace a sebereflexe, které jsou definovány obecnějším způsobem, než jak je chápeme v běžné pedagogické praxi. Z těchto pojmů pak docházíme k termínu „metakognitivní svébytnost“. Zájemce o tuto problematiku odkazují na práce Hany Krykorkové.

Ve druhé kapitole jsme se blíže seznámili se základními prvky učebního procesu a s metakognitivními strategiemi, které se v jednotlivých fázích

vyskytují. Jedná se o obecné strategie, přičemž každou z nich lze dále konkretizovat a specifikovat. Tyto konkretizované dílčí strategie jsou dostatečně popsány v mnoha didaktických monografiích. Vidíme tedy, že metakognice je pojem, který přesahuje rovinu poznání a myšlení a hluboce zasahuje do osobnostních kvalit jedince. Jedná se tedy o jev plně korespondující s pojetím kategorie cíle, jak je předkládá RVP – ZV. Zároveň je v souladu s pojetím osobnosti žáka a cílů výchovně – vzdělávacího procesu v alternativní pedagogice, jak uvidíme v následující kapitole, ve které se seznámíme s některými ze základních principů Montessori pedagogiky.

### 3. MONTESSORI PEDAGOGIKA

V této kapitole se pokusím stručně vystihnout základní charakteristiku alternativního proudu, který v Čechách známe pod názvem Montessori pedagogika. Omezený rozsah práce mi neumožňuje podrobnější zpracování této problematiky, zaměřím se tedy především na klíčové charakteristiky, které jsou významné z pohledu této diplomové práce.

#### 3.1 VZNIK MONTESSORI PEDAGOGIKY A JEJÍ ROZVOJ

Tento pedagogický proud založila italská lékařka a antropoložka Maria Montessori na základě bohatých zkušeností s dětmi označovanými jako „postižené“ (s ohledem na velký rozvoj poznání v tomto oboru se řada dnešních badatelů domnívá, že se jednalo převážně o děti zanedbané a děti ze znevýhodněného sociokulturního prostředí), ale později i s dětmi z běžné populace. Montessori navrhovala „připravené prostředí“, ve kterém měly děti dostatek vhodných materiálů, aby se mohly rozvíjet samy, procvičovat své smyslové vnímání a motorické dovednosti. Jejím hlavním úkolem jako vychovatelky pak bylo pozorování jednotlivých dětí a na jeho základě úprava prostředí a individuální doprovázení dětí.

Revoluční myšlenkou doby byl pedocentrismus – postavení dítěte do středu zájmu výchovně – vzdělávacího procesu a zároveň ústup od tehdy typické silně dominantní a autoritářské role učitele. Především tyto myšlenky oslovily širokou masu vychovatelů, takže pedagogika Marie Montessori se rychle rozšířila po celém světě. V současnosti existují stovky zařízení např. v USA, Indii, Nizozemí, Rakousku, Německu, Skandinávii, Polsku aj. V České republice nacházíme několik desítek předškolních i školních zařízení s tímto programem, dále mateřská centra s montessori prvky a také řadu speciálních zařízení, která se uvedenou metodou inspiřují.

### 3.2 ZÁKLADNÍ TEZE MONTESSORI PEDAGOGIKY

Prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc. ve své monografii „Metoda Montessori pro naše dítě“ uvádí následující základní teze:

*„1. Pedagogika Montessori vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standardu kvality.*

*2. Pedagogika Montessori je mírovou pedagogikou překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze.*

*3. Pedagogika Montessori podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování.*

*4. Pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti nevyužijí příznivé období.*

*5. Podle principů Montessori jsou všechna pedagogická zařízení chápána jako „školy zkušeností pro život ve společnosti“ a nikoliv jako „memorovací ústavy“, i když v nich existuje mnoho knih.*

*6. Zařízení Montessori pedagogiky jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté.*

*7. Školy pracující Montessori metodou jsou školy výkonové, protože v nich děti a mládež chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytuje dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně. Využívají vnitřní motivace.*

*8. Montessori školy dokáží držet krok na všech stupních výkonového srovnávání s běžnými školami, často je ale překonávají v rozsahu praktických dovedností a pracovních kompetencí, které se vykazují například schopností organizovat si vlastní práci a sociálních kompetencí (především komunikačních a kooperačních, prostřednictvím nichž jsou děti schopné pracovat týmově, vzájemně se respektovat a pomáhat si).“*

(Rýdl, 2007, s. 14)

Z uvedených tezí vyplývají vysoké nároky, které Montessori systém má. Snaží se překračovat limity sociální a kulturní, ale také omezení plynoucí z osobnostních charakteristik. Jako velmi významný prvek je chápána

výchova k míru – v univerzálním smyslu slova. Jedná se nejen o mír mezi lidmi a národy, ale také o vnitřní mír, tedy jakousi harmonii v člověku samém.

Teze jsou formulovány s ohledem na dítě (podněcování individuální inteligence a tvořivosti, přizpůsobování se vývoji dítěte, respekt k jeho senzitivním fázím), z čehož jasně vyplývá jednak dítě jako střed zájmu výchovy, ale také jako aktivní subjekt, nikoliv pasivní objekt.

Za velmi důležité považuji i poslední dva body, kde je kladen důraz na úroveň schopností žáků. Především v dnešní době si řada laiků ztotožňuje pojem alternativní pedagogika s jakousi výchovou bez hranic, cílů a vnitřní struktury. Je však jasné, že dosažené úrovně kompetencí, znalostí a dovedností by měly být stejné jako u majoritního typu škol.

### 3.3 ZÁSADY A CÍLE MONTESSORI PEDAGOGIKY

Montessori pedagogika staví především na důvěře ve vnitřní sílu jedince, na jeho možnostech rozvoje. Z toho plyne, že učitel nemá dítě vést podle své představy, ale má především objevovat jeho možnosti, věřit v ně, „vidět“ je v něm dříve, než se navenek projeví. Prof. Rýdl k tomu uvádí:

*„Každé jednotlivé dítě je tedy s porozuměním a velmi přesně pozorováno a diagnostikováno: Jak daleko je ve svém vývoji? Jaké potřeby otevřeně i skrytě vykazuje? Kam a k čemu směřují jeho aktivity? Jaké nabídky či pomoc nyní potřebuje? Zůstává pozadu, projevují se nějaké poruchy jako např. hyperaktivita, dyslexie, nebo je více vpředu a potřebuje podporu pro své nadání? Nejprve tedy přichází, podobně jako u dětské lékařky, diagnóza.“*

(Rýdl, 2007, s. 15)

Pravděpodobně nejznámější a nejtypičtější zásadou Montessori pedagogiky je „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Tato zásada ukazuje jasné směřování od regulace k autoregulaci, od hodnocení k sebehodnocení, od učení k učení se, od vnějšího řízení k metakognici atd.

Další zásadou, která je pro tento vzdělávací systém charakteristická, je respekt k vývojovým potřebám, ohled na tzv. „senzitivní období“. Vychází z předpokladu, že dítě se nejlépe učí tomu, čemu se v dané chvíli učit chce (tato myšlenka není nijak nová, historicky ji nacházíme např. v díle J. J. Rousseaua). Učení je tak motivováno potřebou a vnitřním zájmem, podnět přichází od dítěte, staví na jeho prekonceptech a zpravidla vede k přímé aplikaci do aktuální životní situace jedince. Čas a prostor k uskutečňování této zásady v praxi poskytuje tzv. „volná práce“.

Kategorie cílů je v Montessori pedagogice pojata velmi moderně. Prakticky můžeme říci, že jejich formulování je totožné s naším současným pojetím – jak ho předkládá Rámcový vzdělávací program. Akcentovány jsou dovednosti komunikační, schopnost kooperace, kompetence k celoživotnímu učení, ale také sociální dovednosti, budování osobní odpovědnosti a uvědomělý přístup k životnímu prostředí. Aby však cíle nebyly ustanoveny pouze příliš obecně a teoreticky, je kladen důraz na jejich spojení s patřičnou mírou odborných znalostí a dovedností.

(srov. Rýdl, 2007, s. 15)

### 3.4 ZÁKLADNÍ DIDAKTICKÉ PRINCIPY

Základ didaktiky Montessori pedagogiky představuje pět prvků. Jedná se o: pozorování, didaktický materiál, volnou práci, připravené prostředí a věkově smíšené skupiny.

#### Pozorování

Protože role učitele (v Montessori pojetí je užíván výstižnější termín „průvodce“) je značně odlišná od tradičního pojetí, klade na pedagogy odlišné nároky. Ústřední činností onoho průvodce je pak pozorování, včetně pečlivého vedení záznamů. Průvodce pozoruje každého jednotlivce tak, aby odhalil jeho otevřené i skryté potřeby, ty pak jsou určujícím prvkem v plánování učebního procesu. Prof. Rýdl uvádí, že k dobrému pozorování je třeba profesionálních pozorovacích a měřících metod a postupů, ale i osobní náklonnosti a empatie.



## Didaktický materiál

Maria Montessori považovala didaktický materiál za jednu z klíčových složek poznávacího procesu. Učení se uchopení předmětů, manipulace s nimi a využívání smyslů hraje významnou roli v procesu porozumění v mozku. S didaktickým materiálem průvodce dítě seznámí pomocí tzv. třístupňové lekce, dále již žák může pracovat sám. Obrovskou výhodou materiálu je jeho věcně logická stavba. Jak uvádí prof. Rýdl: *„Zpočátku je každá obtížnost v materiálu izolována, aby byly v mysli dítěte vybudovány jasné a přehledné struktury. Možnost vlastní kontroly chyby v každém materiálu má dítě přivést k tomu, aby bylo schopné rozpoznávat vlastní chyby a později se naučilo je i samo zpracovávat a odstraňovat.“* (Rýdl, 2007, s. 17)

Didaktický materiál v sobě obsahuje prvek kontroly. Může se jednat o kontrolní kartu, ale mnohdy je přímo materiál koncipován tak, že jednotlivé prvky v případě chybného zařazení „nezapadají“. Žák tak sám poznává chybu a může ji odstranit. Je zde tedy nesporná výhoda okamžité zpětné vazby. Žák není odkázán na kontrolu učitele (která zpravidla neproběhne okamžitě, ale až po uplynutí delší doby, během které ale žák již ztratí své zaujetí úkolem), avšak může ihned sám chybný postup změnit. Z hlediska rozvoje metakognitivních strategií je právě tato samostatnost při práci s didaktickým materiálem klíčová.

## Volná práce

Tento způsob práce jednoznačně koresponduje s požadavkem individualizovaného přístupu, protože respektuje momentální zájmy žáka a jeho senzitivní období. Díky tomu se žák může učit efektivněji. Navíc volná práce přímo směřuje k samostatnosti v učebním procesu (a nepřímo tak pomáhá utvářet návyky, které jsou nezbytné pro kompetenci k celoživotnímu vzdělávání) a učí žáka hledat optimální studijní přístupy a strategie, což opět znamená záměrné budování a prohlubování metakognitivních strategií.

## Připravené prostředí

Protože tímto tématem se bude zabývat celá kapitola, uvedu zde jen stručnou charakteristiku. Připravené prostředí představuje pedagogicky strukturovaný prostor, který je vybaven základním didaktickým materiálem. Prostor by měl být přiměřeně členěný, aby se žáci navzájem nerušili. Pomůcky jsou systematicky rozmístěny, jsou v dosahu žáků v otevřených policích, udržujeme je čisté a kompletní. Připravené prostředí umožňuje jedinci volit činnost, místo, na kterém bude činnost vykonávat i spolužáky, se kterými chce spolupracovat.

## Věkově smíšené skupiny

Tento požadavek naráží v našem školství na zatím asi největší problémy. Rozdělování žáků do ročníků podle věku má hluboké kořeny. Věkově heterogenní skupiny však mají řadu výhod. Utváří se přirozenější společenství, žáci mají bohatý zdroj k osvojování sociálních zkušeností – mladší se učí od starších, starší se učí tím, že pomáhají mladším. V případě potřeby zopakování či prohloubení určitého úseku učiva se může konkrétní jedinec připojit k jiné skupince (mladších žáků, kteří např. pracují s odpovídající pomůckou). Ideální se ukazují být tzv. „trojročí“, tedy skupiny žáků 1. – 3. ročník, 4. – 6. ročník, 7. – 9. ročník.

V této kapitole jsem stručně popsala některé charakteristiky Montessori pedagogiky, které jsou významné z hlediska zvoleného tématu této práce. Rozhodně se nejedná o komplexní a ucelený pohled na tento pedagogický přístup. Záměrem kapitoly bylo představení určitých prvků, ne však analýza Montessori pedagogiky jako celku. Proto zde chybí celá řada skutečností, které jsou pro Montessori pedagogiku typické, avšak pro potřeby této práce nejsou relevantní.

## 4. POSTAVENÍ UČITELE V MONTESSORI PEDAGOGICE

Osobnost učitele je velice široké téma, na které existuje v češtině dostatek literatury. V páté kapitole, která se zabývá osobností učitele, se proto zaměřím především na specifika vyučujícího v prostředí Montessori pedagogiky a dále se pokusím objasnit, jaký vliv má osobnost učitele na utváření metakognitivních strategií.

### 4.1 PŘÍSTUP UČITELE K ŽÁKŮM

Pedagog je významnou postavou v životě žáka (především u žáků mladšího školního věku). Každý lidský jedinec se učí prostřednictvím sociálního učení a nápodobou. Je tedy jednoznačné, že osoba pedagoga se stává modelem, který žák (především ve školním prostředí) napodobuje.

V odborné literatuře nalézáme řadu typologií učitele. Například Anderson rozlišuje dominativní typ a typ integrativní, Zaborovský vytváří čtyři základní kategorie: učitel přísně autokratický (žákům nedůvěřuje, vše důkladně kontroluje), učitel podvědomě autokratický (omezuje iniciativu žáků), učitel liberální (žákům nedůvěřuje, ale současně sám je nesystematický a nerozhodný), učitel demokratický (spolupracuje, projevuje zájem o třídu i jednotlivce).

Osobně mi jako zajímavá připadá typologie Caselmanna, která se nepohybuje na škále dobrý – špatný učitel, ale soustředí se na pedagogovo zaměření, aniž by jej hodnotila. Caselmann rozlišuje typy logotrop a paidotrop. Logotrop je charakterizován jako učitel, který se soustředí především na učivo, sám je plně uchvácen obsahem. Paidotrop je pak pedagog, v jehož centru pozornosti stojí žák. Zajímavé je, že autor nehodnotí žádný z uvedených typů jako lepší. Na první pohled se může jevit jako vhodnější typ paidotrop, ale domnívám se, že je třeba se na celou věc dívat ještě z jiného úhlu pohledu, ke kterému nás Caselmann svým pojetím zve. Na prvním místě je především autenticita učitele. Pedagog musí především být v souladu se svým osobním přesvědčením,

být vnitřně kongruentní. Osobně se přikláním k názoru, že na prvním stupni ZŠ je pro žáky výhodnější pedagog – paidotrop, pro žáky druhého stupně (ale někdy i pro žáky mladší) je vhodnější učitel – logotrop, protože nesoustředí žakovskou pozornost na sebe, ale na úkol, na problém a cestu k jeho řešení. Tento přístup pomáhá žákovi objevit vlastní zájem a vztah k učivu (k čemuž mu učitel svým přístupem dává vhodný příklad), neváže se tolik na osobnost učitele a především pracuje pro uspokojení z vlastní činnosti, ne z touhy po pochvale či uznání osobně významné postavy (v tomto případě učitele).

#### 4.2 ODBORNÉ A OSOBNOSTNÍ KVALITY UČITELE - PRŮVODCE

Maria Montessori používá pro učitele (v jejím pojetí se jedná téměř vždy o ženy) termín průvodce, který lépe vystihuje skutečný charakter jejich pomoci. V Montessori pedagogice (stejně jako v dalších alternativních směrech) učitel / průvodce není osobou, která informace má a která je předává tomu, kdo je nemá (rozumí se žák). Již termín „průvodce“ jasně naznačuje, že se jedná o člověka, který jde stejnou cestou, má však výhodu určité zkušenosti, ví, jakými cestami se lze k cíli ubírat. Toto pojetí vyžaduje značný rozsah osobnostních kvalit, přičemž však naprosto nelze zanedbat kvality profesní.

Hlavním úkolem průvodce není učit děti, ale především vidět, odhalovat a směřovat jejich vlastní přirozenou energii. Žák i učitel tak vstupují do dynamického procesu vzdělání, což znamená vývoj pro oba (!) jedince. Pojetí Marie Montessori je velmi blízké současnému konstruktivismu (viz. např. práce H. Kasíkové, které pojednávají o konstruktivismu a transmisi), pracuje s žakovskými prekoncepty a učení pojímá ne jako osvojování nových izolovaných znalostí, nýbrž jako restruktulizaci a obohacování dosavadních zkušeností.

Není jistě obtížné stanovit hlavní odborné kvality pedagoga. Na toto téma existuje řada prací, kodexů apod. Každý učitel musí dobře ovládat svůj obor a také obecnou didaktiku a odborné metodiky, aby byl schopen optimálním způsobem a dostatečně individualizovaně žáky daným tématem

provést, vzbudit jejich zájem o obor, pomohl jim osvojit si základní nástroje k dalšímu samostatnému zpracovávání obsahu.

Komplikovanější je stanovení osobnostních kvalit učitele. Obecně bychom mohli říci, že pedagog by měl mít bohatě rozvinutou škálu oněch klíčových kompetencí, které RVP – ZŠ klade jako nejvyšší cíl vzdělávání. Snažme se ale konkretizovat.

Učitel je především osobnostní vzor. Žáci vědomě i podvědomě napodobují jeho chování. Proto je pro každého pedagoga nezbytná vnitřní pravdivost a autenticita – musí to, co deklaruje navenek, také sám vyznávat jako vnitřní hodnotu a za všech okolností podle toho jednat. Nakolik pravdivě působí například učitel, který dětem vykládá o škodlivosti tabakismu a sám přitom této slabosti podléhá, což žáci spolehlivě poznají podle specifického pachu? S tímto požadavkem autenticity se také pojí pravidlo jednat vždy tak, jak chci, aby jednali i žáci. Sem však nepatří jen přímá interakce s žáky, ale také způsob jednání s kolegy, s rodiči, se širokou veřejností. Další výraznou charakteristikou učitele je schopnost vytvořit bezpečné prostředí, ve kterém žák cítí přijetí. To ovšem vyžaduje vyrovnaného a stabilního učitele, který dokáže pracovat sám na sobě, odhalovat své slabé stránky a celoživotně hledat strategie práce s nimi. Tento postup je současně také prevencí syndromu vyhoření, který učitele postihuje stejnou měrou, jako jiné pomáhající profese. Neposlední klíčovou charakteristikou, kterou Maria Montessori akcentuje, je víra ve vnitřní potenciál dítěte a schopnost tento potenciál odhalovat a pomáhat v jeho formaci. To vyžaduje značnou lásku ke všem dětem, kterou ovšem nelze zaměňovat za rozmazlování či volnost. Jedná se spíše o lásku pevnou, uvnitř bezpečného prostoru jasně vymezených hranic. Za sebe osobně bych ještě ráda přidala ochotu mít pochopení pro nedostatky a neúspěchy druhých, ale také pro svoje vlastní, protože všichni jsme na cestě, procházíme určitým vývojem a chyba, pokud ji správně zpracujeme, je přítel.

### 4.3 BIPOLÁRNÍ A SUBSTANCIONÁLNÍ POJETÍ INTERAKCE

V poslední subkapitole bych ráda přiblížila nesmírně inspirativní pojetí dvou modelů interakce, jak je popisuje J. Pelikán mj. ve své monografii *Výchova jako teoretický problém*.

Autor ukazuje dvě odlišná pojetí interakce, která označuje jako bipolární a substancionální podle zaměření účastníků. Jak již plyne z názvu, bipolární pojetí je takové, kdy se interakční partneři zaměřují na sebe navzájem. Podstatou je snaha vstoupit do dialogu s druhým, cílem pak je dosažení shody v názorech. Rizikem tohoto pojetí je velká fixovanost žáka na učitele, která plyne ze snahy dosáhnout změny v chování a jednání žáka ve shodě s představou učitele. Prakticky z toho vyplývá, že pozná-li žák učitelovy požadavky a přizpůsobí se jim, je následně pozitivně hodnocen. Pokud je ale cílem výchovy autentická a vnitřně diferencovaná osobnost, je bipolární pojetí zcela nedostačující.

Naproti tomu substancionální pojetí, které se vyznačuje společným směřováním k substanci (= smyslu, podstatě), zaměřuje pozornost učitele i žáka k cíli, problému, hodnotě či kvalitě. Mezi učitelem a žákem vzniká kooperativní dialog, společné hledání shody v různosti. Spolupráce pramení z žákovy vnitřní potřeby komunikovat s někým, kdo kráčí stejnou cestou, má ale výhodu větší zkušenosti. Zde učitel žáka k cíli nevede, ale napomáhá mu, aby jej samostatně dosáhl, což plně koresponduje se zásadou Montessori pedagogiky „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ V tomto typu interakce rozhoduje žák a také za svá rozhodnutí přebírá odpovědnost. Žák se stává subjektem svého vlastního formování. Učitel zde není v dominantní roli, především vytváří příhodné podmínky, pomáhá žákovi otevřít se pro cíl.

## **5. VÝZNAM PŘIPRAVENÉHO PROSTŘEDÍ**

Připravené prostředí je jedna z klíčových složek Montessori pedagogiky. Významným způsobem napomáhá osamostatnění žáka a podporuje jeho autonomii. Vhodně připravené prostředí motivuje k vlastní činnosti a zároveň mu umožňuje činnost vykonávat zcela samostatně, či s minimální pomocí pedagoga či spolužáka.

Můžeme rozlišit dvě hlavní složky připraveného prostředí. První složkou je materiální zázemí třídy a jeho uspořádání. Druhou složkou je pak psychická atmosféra třídy, jakási pohoda, kterou označujeme jako klima.

### **5.1 MATERIÁLNÍ VYBAVENÍ TŘÍDY**

Aby připravené prostředí mohlo plnit svou funkci, musí být připravené tak, aby se v něm žáci mohli pohybovat volně, bez pocitu strachu. Vychovatel využívá svého pozorování a připravuje pro žáka takové prostředí, které koresponduje s jeho přirozeným zájmem a podněcuje tak učení. Je proto důležité, aby žáci mohli používat všechny volně uložené materiály a předměty, které slouží výuce či praktickému životu ve škole. Takto připravené prostředí poskytuje žákům nezávislost a současně je učí odpovědnosti za své chování.

Prostředí se obecně liší podle věku dítěte – například prostředí v mateřské škole se výrazně liší od prostředí v základní škole. První stupeň základní školy vyžaduje bohaté vybavení didaktickými pomůckami a rozmanitými materiály, které podporují zvědavost a koncentraci žáků. Obecně je také požadováno, aby prostředí navozovalo řád, klid a harmonii. Montessori pedagogika vede učitele k tomu, aby si třídu zařizoval sám, případně ve spolupráci s žáky, aby respektoval potřeby věku dětí a zároveň je doporučováno obklopovat se věcmi, které se nám samotným líbí. Prostředí tak získá určitou osobitost a současně je nám příjemné.

Třída, ve které se pracuje metodou Montessori, má svá specifika. Proto si materiální uspořádání učebního prostoru popíšeme podrobněji. Učebna by

měla být světlá a dostatečně prostorná. Pro samostatnost žáků je nezbytné, aby všechny věci (didaktické pomůcky, materiály, knihy, předměty běžného školního života) byly uloženy na stálých místech v dosahu žáků, logicky uspořádané, nejlépe v nadepsaných policích. Veškeré materiály musíme udržovat v čistotě a dbát na jejich kompletnost. Jednotlivé police a další nábytek by měly prostor rozdělovat na část pracovní a část odpočinkovou, která je vybavena kobercem (zde se ovšem nejen relaxuje, ale může se tu také pracovat). V části odpočinkové by neměl chybět koutek pro posezení, čtení aj. Specifikou v Montessori pedagogice je práce na koberečku. Ty musí být udržovány v čistotě a pokud se s nimi právě nepracuje, je nutné, aby byly uloženy ve stojanu. Ve třídě by neměly chybět hodiny, informační nástěnka, skříňka s nádobím a hygienickými potřebami, lékárnička. Důležitou součástí péče o životní prostředí je také třídění odpadů, ke kterému by žáci měli být nenásilně vedeni příkladem pedagoga, proto součástí třídy jsou také nádoby na tříděný odpad.

Veškeré materiální vybavení třídy by mělo být účelné a vytvářet pro žáky příjemné a estetické prostředí, ve kterém jsou minimalizovány překážky procesu poznávání a učení. Naopak materiální zázemí třídy má podněcovat aktivitu žáků a směřovat veškerou jejich pozornost k úkolům a problémovým situacím, které se ve škole učí řešit.

## 5.2 KLIMA TŘÍDY

Pedagogický slovník definuje klima třídy jako *„sociálněpsychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů); rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí; klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod.“*

(Průcha, 2003, s. 100)

Jak z definice vyplývá, klima třídy úzce souvisí se vztahy ve třídě. Jedná se o vztahy mezi žáky, ale i mezi žáky a pedagogy. Pozitivní klima usnadňuje procesy učení, protože umožňuje žákům plně se soustředit na



předložené úkolové situace a úlohy. Pokud klima příznivé není, žáci (ale i pedagogové) musí vynaložit značnou část své energie na zlepšování vzájemných vztahů, případně prožívají strach a stres z interakce, což jim znemožňuje pracovní soustředění.

Pozitivní klima ve třídě může mít zásadní vliv na proces učení, utváření vnitřní motivace žáků a na jejich celkový postoj k učení. Kyriacou uvádí, že pro utváření optimálního klimatu ve třídě jsou klíčové již první hodiny s novou skupinou.

Kyriacou uvádí:

*„Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.“*

(Kyriacou, 1991, s. 79)

Ač autor není pedagog Montessori systému (např. staví na vnější motivaci žáků, což je s naším systémem v příkrém rozporu), uvedené základní charakteristiky jsou se základními principy Montessori pedagogiky zcela v souladu.

Cílevědomé a na úkol orientované prostředí pomáhá efektivnímu využívání učebního času, počítá s aktivním a samostatným přístupem žáků a současně staví učitele do role průvodce a facilitátora – není tedy dominantním prvkem učebního procesu. Do centra pozornosti se staví samotný proces učení a poznávání a současně žák jako subjekt.

Podpora žáků spočívá především v tom, že učitel pomáhá žákům získat realistickou představu o jejich schopnostech a možnostech. Učitel organizuje prostředí tak, aby žák vlastní činností mohl dosáhnout úspěchu, ale zároveň aby musel vynaložit přiměřené úsilí. To vyžaduje od pedagoga rozvinuté pozorovací a diagnostické dovednosti a také individuální přístup

k žákům. Podpora žáka by měla být vždy ve smyslu směřování ke svépomoci, zcela ve smyslu zásady „pomoz mi, abych to dokázal sám“.

Především v rámci alternativní pedagogiky považuji za nesmírně důležitou charakteristiku „uvolněné a vřelé prostředí, se smyslem pro pořádek“. V představách veřejnosti je alternativní pedagogika spojena mnohdy s volností bez hranic, ale opak je pravdou. Především v prostředí svobodné práce a samostatné volby je třeba mít jasně vymezené hranice, pravidla chování a pravidla práce. Žáci se musí naučit tato pravidla respektovat, aby každý měl příležitost k soustředěné práci. Respektování pravidel žáky i pedagogy svědčí o vzájemné úctě a také o úctě k vlastní školní práci – což má ve výsledku na učení významnější vliv než vnější motivace (známka, pochvala, které práci ve skutečnosti devalvují).

Pro Montessori pedagogiku je typický tzv. „princip ticha“. Tento princip pomáhá utvářet klidnou a bezpečnou atmosféru, která je důležitá pro efektivní učení. Ticho ve třídě je budováno postupně prostřednictvím řady rozmanitých cvičení. Všechna tato cvičení mají ovšem za úkol zprostředkovat prožitek ticha, často spojený s velmi opatrným, neslyšným pohybem. Vedle budování pozitivního klimatu je ticho významné také pro poznání sebe sama, pro budování vnitřní harmonie a vyrovnanosti, ale také pro poznání svého prostředí a komunity (třídy). Cvičení ticha jsou velmi důležitá také pro pedagoga. Ten se jejich prostřednictvím učí odstoupit od své přirozené potřeby vést a zároveň má možnost předávat žákům svůj vnitřní klid a vyrovnanost přirozenou cestou.

Jak je z této kapitoly zřejmé, připravené prostředí (materiální i afektivní) je jedním z klíčových faktorů, které ovlivňují procesy poznávání a učení. Z hlediska tématu této práce je připravené prostředí nezbytným prvkem pro rozvoj metakognice a utváření metakognitivních strategií.

## **6. PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY, KTERÉ PŘÍSPÍVAJÍ K UTVÁŘENÍ METAKOGNITIVNÍCH STRATEGIÍ ŽÁKŮ**

V předchozích kapitolách jsme se seznámili s podstatnými prvky a principy, které se týkají jednak tématu metakognice, jednak Montessori pedagogiky. V této kapitole se pokusím nabídnout určitou syntézu uvedených jevů a představit metakognitivní strategie a Montessori pedagogiku jako komplementární skutečnosti.

V následujících subkapitolách se vrátím k jednotlivým etapám učení tak, jak již byly uvedeny ve druhé kapitole (tj. strategie plánování, strategie monitorování učebního procesu, strategie hodnocení). Každou z těchto fází si představíme z hlediska Montessori pedagogiky. Vycházet budu především z praxe mého pracoviště (ZŠ Na Dlouhém lánu), ale základní východiska by měla platit obecně pro všechny školy Montessori pedagogiky. Jednotlivé konkrétní prvky a způsoby realizace však mohou být v jednotlivých školách odlišné.

### **6.1 STRATEGIE PLÁNOVÁNÍ V MONTESSORI PROSTŘEDÍ**

Plánování je jedním z ústředních prvků učení vůbec. V rámci školního vzdělávání můžeme rozlišit dva hlavní typy plánování: plánování učitele – průvodce a plánování žáka. Toto dělení je do jisté míry opět pouze teoretické, protože v určité rovině realizace se prolíná.

Způsob plánování do značné míry závisí na osobnosti učitele, jeho zkušenostech a na míře týmové spolupráce. Protože o plánování obecně jsem již psala výše, v této kapitole vycházím především z naší vlastní praxe na ZŠ Na Dlouhém lánu.

Tým pedagogů plánuje konkrétní výstupy vzdělávání pro každý ročník tak, aby byly v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu. Spolu s výstupy je plánováno konkrétní učivo, které se stane prostředkem

k dosažení stanovených cílů. Každý učitel následně provede didaktickou analýzu učiva a vytvoří si roční plán. Na jeho základě pak vytváří měsíční a týdenní plány. Řada učitelů využívá i plány denní.

V naší praxi ve spolupráci s žákem nejvíce využíváme plány týdenní. Tento plán obsahuje část společnou a část speciální. Část společnou plánuje učitel a tato složka zahrnuje jakési minimální množství učiva, které by měli zvládnout všichni žáci. Z pohledu utváření metakognitivních strategií je významnější část speciální, kterou plánuje žák s pomocí pedagoga. Toto plánování probíhá individuálně. Plánuje se jednak učivo nové, jednak učivo procvičovací.

Plánování nového učiva by mělo vycházet ze zájmu a potřeby žáka. Jedině tak totiž může být učení skutečně efektivní, protože je podněcováno vnitřní motivací. Můžeme namítnout, že žáky přece nemůže spontánně zajímat školní učivo jako je například násobilka či vyjmenovaná slova, ale je vždy na učiteli, zda žáka dokáže získat (např. představit násobilku jako „zlepšovák“ pro sčítání většího množství stejných sčítanců, či vyjmenovaná slova jako pomůcku při tvorbě prezentací a knížek). Především v nižších ročnících základního vzdělávání pak také silně funguje psychologická potřeba stejnosti s ostatními, tj. dělat to, co dělají jiní. Nadšení učitele i příklad spolužáka se tak mohou stát motivem pro vlastní poznávání. Při plánování nového učiva je velmi důležité, aby si žák stanovil cíle, kterých chce při učení dosáhnout. Zpočátku mu při formulaci těchto cílů může pomáhat pedagog, avšak neměl by cíl vymyslet sám, cíl má stanovit žák, učitel může pomoci (především formou vhodných otázek) k co nejvýstižnějšímu vyjádření. Postupem času se formulování cílů stává více záležitostí žáka.

Při plánování opakování učiva žák s pedagogem prohlíží dosavadní žákovy produkty, oba se snaží vyjádřit, zda bylo dosaženo stanoveného cíle. Pokud cíle dosaženo nebylo, snaží se společně odhalit příčiny a dále plánovat s ohledem na překážky.

V další fázi plánuje žák převážně sám. Již má připravený týdenní plán a musí si stanovit, jak bude postupovat při realizaci. I zde může být učitel pomocníkem, ale opět především formou dotazování. To znamená, že není vhodné předkládat vlastní návrhy (např.: „Myslím si, že toto je nejobtížnější, tak bys to měl udělat nejdříve.“), ale spíše se dotazovat („Je pro Tebe lepší udělat si nejobtížnější věci jako první? Co myslíš, že Ti půjde snadno? Apod.). Při plánování pracovního postupu musí žák zohlednit i vnější faktory – má např. naplánovanou práci s pomůckou, kterou si ale musí vystřídat se spolužáky. Musí tedy komunikovat s ostatními a domluvit si způsob střídání.

Jak je z uvedeného patrné, učitel působí především podpůrně, aby vedl žáka k samostatnému plánování. Jeho pomoc nespočívá v tom, že by plánování provedl místo žáka, ale především v tom, že vhodnými podněty a dotazy žáka povzbuzuje k samostatnému rozhodování. Podíl aktivity učitele se při tomto společném plánování snižuje, žák je více a více hlavním aktérem svého učení, zatímco učitel se více stává pozorovatelem. Zároveň je ale učitel jakýmsi modelem, který způsobem vlastního plánování učí žáka této dovednosti.

## 6.2 STRATEGIE MONITOROVÁNÍ UČEBNÍHO PROCESU V MONTESSORI PROSTŘEDÍ

Strategie monitorování přímo vyplývají z plánování a vyúsťují do strategií hodnocení, dokonce by bylo výstižnější říci, že se navzájem prolínají. Není proto možné je nějakým jednoznačným způsobem oddělit. Jejich oddělování v rámci této práce je pouze na teoretické rovině, protože v praxi je neproveditelné.

Pro monitorování vlastního procesu učení je klíčová kategorie cíle. Jak již bylo uvedeno, žák potřebuje cílům rozumět, proto je vhodné, aby je formuloval sám. V průběhu učebního procesu pak sleduje, zda se tomuto stanovenému cíli přibližuje. Pokud ano, je zřejmé, že zvolený postup či způsob práce je vhodný. Pokud se žák stanovenému cíli nepřibližuje, je

pravděpodobné, že zvolený postup není vhodný a je proto třeba hledat jinou cestu.

Problém v tomto případě může být na straně žáka (domnívám se, že tento případ je méně častý). Např. žák pracuje samostatně a čerpá z textu, který je pro něj příliš obtížný. Může se také jednat o překážku z hlediska stanoveného úkolu. Např. hledáme argumenty pro a proti (monarchie jako ideální státní zřízení) – tento úkol z podstaty věci je vhodnější řešit ve skupině / ve dvojici, dosahuje se tak komplexnějšího pohledu.

Pokud v průběhu učebního procesu žáka potíže potkají, pravděpodobně začne hledat pomoc u učitele. Zde je velmi důležité, aby pedagog hned nenabídl řešení, které je z jeho pohledu ideální. Je třeba spíše vhodnými otázkami pomoci žákovi hledat příčinu problémů a alternativní pracovní postup.

Velmi důležité je, aby se žák naučil využívat i vlastních neúspěchů. Jak již bylo uvedeno výše, jednou z hlavních tezí Montessori pedagogiky je tvrzení „Chyba je přítel“. Pokud učitel – průvodce zajišťuje žákům bezpečné prostředí důvěry, žáci se naučí vnímat chybu jako cestu, kterou jsme vyzkoušeli, ale která se neosvědčila. Nejedná se však o žádné fatální selhání, je to spíše ukazatel, že tímto způsobem stanoveného cíle nedosahujeme. Za chybu se není třeba stydět, není vhodné ani práce zanechat. Řada pedagogů z tohoto důvodu odmítá tzv. gumování a jiné způsoby retušování pracovního zápisu, ale navrhuje přeškrtnutí nevhodného postupu, aby žák viděl, co již zkoušel a co se neosvědčilo. Práce s chybou je v rámci Montessori pedagogiky velmi dobře propracována. Všechny pomůcky v sobě obsahují prvek kontroly, takže žák si může ihned svůj postup bez pomoci další osoby a zcela v soukromí opravit. Zároveň tak pomůcka dává žákovi okamžitou zpětnou vazbu.

Není bez zajímavosti, že žáci ve třídách pracujících podle Montessori pedagogiky umí velmi často realisticky posoudit své možnosti, znají své slabiny a sami žádají o opakovanou práci s pomůckou, se kterou dříve

chybovali. Nejedná se pochopitelně o obecně platný jev, ale na základě vlastní praxe mohu tento postřeh uvést.

Další z důležitých složek monitorování průběhu učebního procesu je průběžné hospodaření s časem. Jak již bylo uvedeno ve druhé kapitole, žáci mají odlišné pracovní tempo. Montessori pedagogika staví především na samostatnosti, největší prostor je věnován volné práci, určitý podíl má také skupinová práce (zde se tvoří různě velké skupinky podle zájmu a aktuální potřeby). Frontální výuka je zařazena velmi omezeně – např. při společném zahajování projektu.

Individuální způsob práce pochopitelně nejlépe respektuje pracovní tempo každého jedince. Opět je na učiteli, aby žákům pomáhal objevovat výhody i nevýhody jejich pracovního tempa a dál s ním aktivně pracovat. Učitel vždy pomáhá dítěti získat reálnější představu o sobě samém, ale současně nepovažovat momentální stav za definitivní. Montessori pedagog nikdy nesmí žáka „nálepkovat“ (tj. označovat ho nějakým obecným, vágním, stereotypním a tudíž nepravdivým pojmenováním typu: lenoch, pomalý, nepozorný, ale i šikulka, rychlík). Naopak je úkolem pedagoga vidět vnitřní potenciál dítěte a co nejvíce mu umožňovat tento potenciál rozvinout.

Pedagog má spolu s žákem sledovat jeho průběžné hospodaření s časem především v rovině rychlosti a správnosti plnění úkolu. Velmi rychlé a impulzivnější žáky je třeba povzbudit k pečlivější a častější kontrole, u reflektivních žáků je naopak třeba odpoutat pozornost od obavy z chyby. Učitel vhodnými otázkami a podněty vede žáka k tomu, aby si uvědomil, kolik času mu ten který úkol trvá a kolik času může dané práci věnovat. Zda může zvolnit a nějakým osobně významným úkolem se zabývat více do podrobností, či naopak je třeba práci zrychlit a případně provést stručnější zápis apod.

### 6.3 STRATEGIE HODNOCENÍ V MONTESSORI PROSTŘEDÍ

Známou skutečností z oblasti Montessori pedagogiky je odmítání známkování, potažmo odmítání celého systému odměn a trestů. Jak již bylo uvedeno výše, odměny (včetně odměn ve formě známky) devalvují hodnotu procesu učení. Svádí žáka k tomu, aby se učil / plnil úkol / řešil problém z důvodu touhy po ocenění. Sílí tak vnější motivace a je oslabována vnitřní motivace a touha po poznání. Pozornost žáka se tak více upírá na získání dobré známky, případně se váže na osobu učitele, od kterého žák očekává projev přízně. Učení se pak stává druhořadou záležitostí, případně prostředkem ke získání pozornosti. Takový způsob učení je ovšem z dlouhodobého hlediska značně neefektivní a rozhodně nekoresponduje s požadavkem rozvíjení klíčových kompetencí a naplňování základních cílů vzdělávání.

Stejně jako v předchozích částech vyučovacího procesu i zde vycházíme z kategorie cílů učení. Žák samostatně či ve spolupráci s učitelem formuloval cíle svého učení, naplánoval si činnosti, které k naplnění daného cíle povedou a v průběhu učení sledoval, zda se vymezeným cílům přibližuje. Ve vyučovacím procesu by nikdy neměla chybět reflexe celé práce, která zahrnuje dvě hlavní části: reflexe z hlediska látky a reflexe z hlediska osobnosti či skupiny.

Učitel ve škole označované jako „tradiční“ žáky zpravidla neustále hodnotí, známkuje, poskytuje zpětnou vazbu. Montessori pedagogika zpětnou vazbu neodmítá, ale upozorňuje na nevhodné způsoby jejího poskytování a hledá možná východiska. Při poskytování zpětné vazby se učitel – průvodce musí vyvarovat především nálepkování a poutání žákovy pozornosti na vlastní osobu (výroky typu: „Jsem na tebe pyšná, že jsi...“). Hodnocení by se mělo soustředit výlučně na produkt žákovy práce a zvolené postupy.

Právě z důvodu absence oněch obvyklých průběžných hodnotících postupů učitele je důležité provádět dostatečné reflektování učebního procesu a vést žáky k sebereflexi. Konkrétní způsoby reflexe se mohou



v jednotlivých školách lišit, pokusím se opět přiblížit danou problematiku na základě zkušeností z vlastní praxe.

V první řadě se snažíme žáky vést k sebereflexi. Po skončení určitého učebního celku (může se jednat o projekt, skupinovou práci, ale i např. hodnotící kruh na konci týdne) si žáci ve skupině či individuálně s učitelem sdělují vlastní postřehy z průběhu práce a její hodnocení. Tato reflexe má dvě roviny. První rovina se týká vlastní látky. Žák hodnotí, zda dosáhl stanoveného cíle, vyhodnocuje informace, které získal, míru dovednosti, kterou si osvojil. Patří sem také zapojení nových informací do kontextu již dříve osvojených poznatků. (Např. hodnocení typu: „Zjistil jsem, že...“) Druhá rovina spočívá v reflektování průběhu práce (případně spolupráce ve skupině). Žák zde hodnotí vhodnost zvolených postupů a metod práce. (Výroky typu: „Osvědčilo se mi, když jsem...“, ale také: „Pomohl mi Tomáš, protože mě upozornil, že...“). Žák může ocenit sebe i druhé, ale i odhalit možné příčiny neúspěchu nebo navrhnout zlepšení pro příští práci. Z uvedených příkladů je patrné, že první oblast reflexe se týká především konkrétních cílů učení, zatímco druhá oblast je zaměřena převážně na reflektování rozvoje klíčových kompetencí a obecných cílů učení.

Učitel – průvodce je při žákově sebereflexi především posluchačem, případně klade otázky, které žákovi umožňují výstižnější vyjádření. (Např.: žák: „Naše prezentace byla hezká.“ – jedná se o vágní vyjádření, učitel: „Co konkrétně na ní oceňuješ nejvíce?“). Pedagog také vede žáky k popisnému způsobu hodnocení práce, k soustředění se na proces a produkt, ne např. na osobní kvality spolupracujících spolužáků.

Také učitel provádí hodnocení. Tato hodnocení vychází především z pečlivého pozorování žáka a zohledňují jeho individualitu. Učitel v prostředí Montessori pedagogiky akcentuje především individuální vztahovou normu, skupinovou normu využívá ojediněle. Hodnotí tedy žáka na základě srovnání s jeho předchozími výkony, nikoliv na základě srovnání výkonů celé skupiny.

V naší praxi vytváříme jednotné výstupy učení pro každý ročník a následně zaznamenáváme do individuálních archů (ve formě tabulek) míru s jakou žák každý uvedený výstup zvládá. Učitel, žák i rodič tak mají dobrý přehled o zvládnutém učivu. Učitel – průvodce si dále zaznamenává svá pozorování o jednotlivých žácích, což je velmi důležité především pro práci s pomůckami a při plánování individuální části týdenního plánu.

Jak z této kapitoly vyplývá, plánování, průběh a hodnocení učení jsou kategorie, které lze oddělit pouze teoreticky (jak to bylo provedeno ve druhé kapitole). Při aplikaci do praxe, o kterou se snažila tato kapitola, uvedené části oddělitelné nejsou, protože se cyklicky opakují, navzájem se prolínají a ovlivňují. Jako hlavní přínos Montessori pedagogiky v rámci utváření metakognitivních strategií vidím její akcent na posilování osobní odpovědnosti žáka a jeho samostatnosti. Montessori pedagogika jednoznačně vede žáka od přijetí plánu učitele k tvorbě vlastních učebních plánů, od kontroly procesu učení učitelem k sebekontrolě, od hodnocení vyučujícím k sebehodnocení.

## **7. PROBLÉMY, SE KTERÝMI SE UČITELÉ SETKÁVAJÍ, A ZPŮSOBY JEJICH ŘEŠENÍ**

Montessori pedagogika i uvádění metakognitivních strategií do praxe (což mohou být, jak jsme zjistili, skutečnosti komplementární) se setkává s různými komplikacemi. V této kapitole bych se těmito problémy chtěla zabývat a současně se pokusím navrhnout cesty, které nám mohou pomoci se s těmito obtížemi vyrovnat.

Potíže, se kterými se v praxi setkáváme, můžeme obecně rozdělit do tří hlavních oblastí. Opět se však jedná o rozdělení teoretické, protože tyto oblasti se navzájem prolínají a ovlivňují. První oblast tvoří problémy ze strany široké veřejnosti. Každá změna vyvolává řadu otázek a nejistot a změny v pojetí pedagogiky patří mezi veřejností nejsledovanější jevy. V pedagogické praxi se setkáváme se skupinou veřejnosti, která má ale na dění ve škole zásadní vliv – totiž s rodiči. Další oblast, kde se setkáváme s mnoha úskalími, je samotná osoba učitele, potažmo celý pedagogický tým. Poslední oblastí, kde mohou vznikat různé potíže, je osobnost žáka. Hlavními oblastmi se budeme zabývat v následujících subkapitolách.

### **7.1 PROBLÉMY ZE STRANY VEŘEJNOSTI A RODIČŮ**

Školství patří obecně mezi odvětví, na které je pozornost veřejnosti zaměřena velmi výrazně, protože každý občan má se vzdělávacím systémem nějakou osobní zkušenost (jako žák, jako rodič). Zároveň se jedná o oblast, kterou obecně považujeme za důležitou. Změny v oblasti školství proto vždy vyvolávají rozmanité reakce veřejnosti.

Montessori pedagogika, ač se může pyšnit již stoletou tradicí, je v našich podmínkách stále „novinkou“. Obecně panují o alternativní pedagogice různé předsudky a mýty. Nezanedbatelná část veřejnosti považuje alternativní pedagogiku za nesolidní a nedostačující. Metakognitivní strategie nejsou zatím v povědomí široké veřejnosti příliš známy. Jak jsme si ale již výše uvedli, toto pojetí významně koresponduje s pojetím

obecných cílů a utváření klíčových kompetencí tak, jak je představuje RVP. A právě tento dokument a prováděná reforma jsou také podrobovány silné kritice veřejnosti.

Pedagog se ve své praxi setkává s významnou skupinou veřejnosti, kterou tvoří rodiče. Jedná se v první řadě o rodiče stávajících žáků, dále pak se učitel setkává s rodiči, kteří hledají vhodnou školu pro své dítě. Je třeba si uvědomit, že pro rodiče je tato situace velmi závažná. Drtivá většina rodičů zažila uniformní styl vzdělávání, proto se může novinek obávat. Názor rodičů je také ovlivňován mediální prezentací alternativního školství, která je často velmi zkreslená.

Základní obavy rodičů můžeme shrnout do tří skupin. Rodiče se obávají, že alternativní školství nezajistí žákům dostatek faktických znalostí. Další obavy pramení z organizace vyučování, kdy se rodiče obávají nekázně plynoucí z možnosti svobodné práce. Poslední skupinu pak tvoří představa veřejnosti, že alternativní pedagogika umožňuje žákům dávat přednost hře před učením. O neopodstatněnosti těchto obav jsme se přesvědčili v předcházejících kapitolách, je však úkolem každého pedagoga a celého pedagogického týmu hledat takové cesty, které pomohou rodičům nesprávné představy korigovat.

Každá škola volí strategie spolupráce s rodiči a veřejností. Nyní se pokusím nabídnout pro inspiraci ty formy spolupráce, které vychází z pedagogické praxe naší školy. Využíváme tradiční postupy – třídní schůzky a konzultační hodiny, dny otevřených dveří. Snažíme se však o vytvoření příjemné a tvůrčí atmosféry, která umožňuje spolupráci.

Hledáme však i postupy nové, které rodiče blíže seznámí s děním ve škole. Při naší škole funguje Sdružení Montessori, které úzce spolupracuje s vedením školy. V tomto sdružení má každá třída svého zástupce, který tlumočí stanoviska rodičů dané třídy. Společná usnesení jsou pak projednávána s vedením školy a pracuje se tak na zlepšování podmínek školy a zefektivnění edukačního procesu.

Škola dále deklaruje svou otevřenost rodičům a veřejnosti. Rodiče jsou velmi srdečně zváni k účasti ve výuce. Podle vlastního přání mohou pozorovat dění ve třídě a ve škole, ale mohou se také aktivně zapojit v rámci různých projektů, dílen aj. Specifickou akcí, která je určena našim rodičům, je kurz Montessori pedagogiky pro rodiče. Jedná se o sérii večerních lekcí, kde se zájemci doprovázeni zkušenými pedagogy seznamují s principy Montessori pedagogiky, mohou si vyzkoušet pomůcky, se kterými děti pracují a v neposlední řadě zažít atmosféru školy.

V neposlední řadě se rodiče podílí na dění ve škole svou účastí na školních i mimoškolních akcích. Patří mezi ně např. prezentace školních projektů, školní divadelní představení, tvořivé dílny, výlety, sportovní utkání atd. Za velmi významný doklad dobré spolupráce považujeme aktivní zapojení rodičů a také skutečnost, že některé akce iniciují právě oni sami.

## 7.2 PROBLÉMY ZE STRANY PEDAGOGA A PEDAGOGICKÉHO TÝMU

Alternativní pedagogika (včetně pedagogiky Montessori) klade na učitele vysoké nároky. Jak jsme již zjistili na základě předchozích kapitol, utváření metakognitivních strategií je pro učitele také poměrně náročnou záležitostí.

Oba směry především vyžadují přerámcování obecně vžitých představ o práci pedagoga. Obecně je učitel vnímán především jako garant pravdy, který tuto pravdu předává žákům na základě své autority. V našem pojetí je třeba tuto obecně vžitou představu opustit. Pedagog v pojetí Montessori pedagogiky je především průvodce, jehož autorita plyne z osobní zralosti a ze zkušeností. Učitel musí přijmout fakt, že sám je také na cestě za poznáním, byť se jedná o jinou úroveň.

Z uvedeného jednoznačně vyplývá nutnost a povinnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Aby učitel vlastním příkladem vedl žáky k vnitřní potřebě učit se, musí také sám na sobě dále pracovat a vzdělávat se. Toto učení může mít různé formy. Pedagogové si mohou rozšiřovat své

odborné znalosti a dovednosti na rozmanitých kurzech a seminářích, obrovským zdrojem inspirace jsou však i vzájemné hospitace učitelů a jejich sdílení pedagogických zkušeností. Právě toto sdílení je v rámci alternativní pedagogiky nezbytné, protože zatímco v tradičním pojetí školství může učitel pracovat do jisté míry izolovaně, alternativní školství z podstaty věci přímo vyžaduje spolupráci pedagogického týmu. Práce pedagoga v alternativním školství je také velmi náročná z hlediska přípravy. I zde je velkou pomocí týmová spolupráce.

Právě utváření vnitřních vztahů mezi jednotlivými pedagogy je dalším klíčovým požadavkem alternativní pedagogiky a můžeme říci, že moderní pedagogiky obecně. Je nezbytné, aby pedagogové pracovali jako tým. S ohledem na rostoucí množství administrativních a dalších úkolů mimo přímou pedagogickou činnost je nezbytné rozdělení povinností a kompetencí a spolupráce. Jednotliví pedagogové odpovídají za zvolené úseky a informují o změnách ostatní členy týmu. V praxi to znamená např. dělení přímé odpovědnosti za pomůcky v jednotlivých oblastech, vedení a koordinaci školních akcí atd. Týmová práce je pak nezbytná při spolupráci více tříd či ročníků na projektech, sportovních aktivitách, divadelních představeních a při dalších příležitostech. Tým také společně analyzuje aktuální situaci školy, provádí úpravy školního vzdělávacího programu, prověřuje skladbu učiva a tvoří dlouhodobé edukační plány.

Z uvedených povinností pedagogů jasně vyplývají dva základní požadavky na učitele. Toto povolání vyžaduje jednak značnou osobní zralost, jednak rozvinutou dovednost spolupráce a efektivní komunikace. Učitel, který silně lpí na vlastní ideji, může být vynikajícím odborníkem v rámci svého oboru, ale přesto nemusí být přínosem pro pedagogický tým, pokud není schopen respektovat stanoviska ostatních. Proto je nutné, aby učitel v rámci celoživotního vzdělávání prohluboval nejen své odborné znalosti a dovednosti, ale také rozvíjel schopnosti osobnostní.

V naší praxi týmovou práci podporujeme společnými schůzkami (tím ovšem nejsou myšleny provozní porady) nad různými tématy edukačního procesu. Tyto schůzky jsou iniciovány samotnými pedagogy na základě jejich

potřeby setkávat se a diskutovat různé záležitosti a nejsou nařízeny vedením školy. Dále pak pořádáme schůzky k práci s pomůckami, kde si upevňujeme znalosti typické pro autodidaktický materiál a vzájemně rozšiřujeme svůj repertoár činností k využívání tohoto materiálu. Důležitou součástí prohlubování týmové práce jsou neformální setkání pedagogů při různých příležitostech. Domnívám se, že je dobrou vizitkou týmu, když se jeho členové schází nejen k pracovním, ale také k osobním schůzkám. Je to důkazem, že tým je nejen profesně, ale i lidsky konzistentní.

### 7.3 PROBLÉMY ZE STRANY ŽÁKA

Obecně není žádný žák vyloučen z Montessori pedagogiky. Každý člověk je také schopen dosáhnout určitého rozvoje svých metakognitivních dovedností. Přesto však mohou nastat situace, kdy je zařazení žáka do tohoto edukačního systému méně vhodné.

V našich podmínkách se často setkáváme s problémem kumulace dětí se specifickými potřebami ve školách, které pracují podle některého z alternativních programů. Tato kumulace je způsobena částečně dojmem skupiny rodičů, že alternativní škola je méně náročná, tudíž i problematique dítě má větší šance zde uspět. Částečně je však situace zapříčiněna nízkou spoluprací pedagogicko – psychologických poraden a škol. Nezřídka se stává, že pracovnice poradny radí rodičům dětí se speciálními potřebami volbu alternativní školy s odkazem na nižší počet žáků ve třídách a individuální přístup.

Montessori pedagogika integraci žáků se specifickými potřebami nevyklučuje, zároveň ale není přijatelné, aby se ve třídách s tímto vyučovacím programem kumulovalo vyšší množství žáků se specifickými potřebami, protože tím dochází k významné změně způsobu práce a zásady Montessori pedagogiky tak nemohou být dodržovány. Montessori pedagogika staví na značné samostatnosti žáků a na osobní odpovědnosti za vlastní práci. Důležitý je také princip ticha. To je v přímém rozporu s potřebami dětí s poruchami chování či dětí s hyperaktivitou. Je zřejmé, že větší počet dětí s tímto problémem je pro třídu s programem Montessori

nepřijatelný, protože výrazně ovlivní pracovní prostředí všech. Pedagog pak také musí značnou část pozornosti věnovat právě integrovaným dětem, čímž se omezuje individualizovaný přístup k žákům ostatním.

V některých případech (např. žáci s ADHD, s poruchami autistického spektra apod.) je pro žáky svoboda edukačního procesu spíše zátěží a naopak lépe prospívají v prostředí tradičního školství, kde je den jasně strukturován a většina činností je stejná pro všechny žáky.

V praxi se s tímto problémem vyrovnáváme především šířením osvěty a objasňováním principů a zásad Montessori pedagogiky mezi širokou i odbornou veřejností a mezi rodiči. S rodiči budoucích žáků je třeba otevřeně hovořit o způsobech práce, možnostech školy, ale také o tom, co od volby alternativní školy očekávají.

Integrace žáků z odlišného sociokulturního prostředí zpravidla není problémem. Individuální práce pomáhá překonat i potíže s jazykovou bariérou. Zároveň kulturní a náboženská rozmanitost umožňuje pěstování tolerance a přináší autentické obohacení celé skupiny. Také integrace žáků se specifickými potřebami je možná (pokud se jedná o jednotlivce). Ke všem žákům je přistupováno individuálně, žákům integrovaným je však navíc vytvářen plán, který zohledňuje jejich specifické potřeby, případně další způsoby práce a spolupráce s rodinou a odbornými pracovníky. Pro žáky se specifickými poruchami učení je určen tzv. dysklub, kde mohou dále pracovat pod vedením odborných pedagogů. Třídy, kde jsou žáci se závažnější formou poruchy, mají přiděleného asistenta pedagoga.

V této kapitole jsem uvedla tři základní oblasti problémů, se kterými se pedagog může v rámci své praxe setkat. Pokusila jsem se také nastínit způsoby, jak se s těmito obtížemi lze vyrovnat. Protože problematických oblastí je mnohem více, vybrala jsem pouze nejobecnější případy. Uvedené možnosti řešení nepředkládám jako nejlepší možné, jde především o náměty a inspirace, které je třeba kriticky posoudit a dále rozvinout.



## **II. EMPIRICKÁ ČÁST**

## **1. KONCIPOVÁNÍ VÝZKUMU**

### **1.1 SPECIFIKACE VÝZKUMNÉ OBLASTI**

Utváření metakognitivních strategií je, jak ukázala teoretická část práce, velmi rozsáhlá problematika, která obsahuje řadu rovin. Jistě by bylo velmi zajímavé zkoumat přímo vliv na utváření osobnosti jedince, ovlivňování jeho studijních dovedností a rozvoj kompetence k učení, případně porovnat vzorek žáků, u kterých byly metakognitivní strategie záměrně rozvíjeny se vzorkem žáků bez cíleného rozvoje těchto dovedností z dlouhodobého časového hlediska, včetně jejich profesního uplatnění. Podobný výzkum však není v možnostech této práce.

Rozhodla jsem se proto přistoupit ke zkoumání dílčí složky dané problematiky, kterou v pedagogické praxi považuji za klíčovou. Touto složkou je přístup pedagoga k rozvoji metakognitivních strategií žáků. Pedagog metakognitivní strategie může rozvíjet, ale také se může soustředit především na obsahovou složku učiva a uvedené strategie rozvíjí pouze okrajově. Pokud pedagog metakognitivní strategie rozvíjí, může tak činit zcela záměrně, je poučen o jejich významu a učivo se mu tak stává prostředkem, není vlastním cílem. Je zde ale také možnost, že pedagog s pojmem metakognice není obeznámen, ale tyto strategie rozvíjí intuitivně. Právě otázka této rozdílnosti v přístupech se stala centrem zájmu mého zkoumání.

Ráda bych na tomto místě zdůraznila, že se jedná spíše o výzkumný nápad, neboť nebude realizován v takové šíři a takovým způsobem, který by zaručoval relevantní výsledky. Jeho účelem je dokreslit údaje teoretické části, případně probudit zájem o hlubší odborné zkoumání problematiky rozvoje metakognitivních strategií.

### **1.2 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A STANOVENÍ CÍLE VÝZKUMU**

Při formulování výzkumného problému budu vycházet především z pedagogické praxe. Během studia mě zaujala Montessori pedagogika a

proto jsem vyhledávala možnosti, jak se s tímto způsobem práce blíže seznámit. Absolvovala jsem řadu hospitací ve školách, které využívají tento program. Velkým přínosem mi pak byla pravidelná pozorování práce mých současných kolegů.

Právě tato pozorování vyvolala řadu otázek: Proč někteří učitelé volí alternativní způsoby výuky? Co je v Montessori pedagogice natolik nosné, že oslovuje učitele desítky let po vytvoření koncepce tohoto programu? Jak Montessori pedagogika v pojetí učitelů z praxe koresponduje s probíhající kurikulární reformou? Jak učitelé vnímají rovinu klíčových kompetencí a obecné cíle, které RVP stanovuje pro základní vzdělávání? Co učitele motivuje k rozvíjení metakognitivních strategií?

S těmito otázkami se pak pojí další, praktické tázání: Jakým konkrétním způsobem učitelé metakognitivní strategie svých žáků rozvíjí? Jaké metody a formy práce pedagogové používají?

Pomocí uvedených otázek můžeme zformulovat dvě hlavní výzkumné otázky, tzv. výzkumný problém:

1. Co učitele motivuje k tomu, aby hledali netradiční přístup k výuce, a v čem právě Montessori pedagogika naplňuje jejich představu utváření metakognitivních strategií?
2. Jak konkrétně v praxi Montessori pedagogiky metakognitivní strategie u žáků rozvíjí?

Od těchto otázek se odvíjí cíl výzkumu: Pokusit se zachytit několik zajímavých případů netradičních učitelských přístupů k rozvoji metakognitivních strategií v prostředí Montessori pedagogiky a tyto případy pak blíže představit. Vlastním výstupem výzkumu se pak stane jakási prezentace příkladů „dobré praxe“.

Právě toto představení by se mohlo stát zdrojem inspirace případným čtenářům, podpořit v učitelích zájem o problematiku metakognice a vést je k hlubšímu reflektování vlastní pedagogické praxe. Sdílení zkušeností, vzájemná pomoc a spolupráce, jakožto jedna z klíčových dovedností, kterou se snažíme rozvíjet u svých žáků, by měla být učitelům zcela vlastní.

### 1.3 STANOVENÍ HYPOTÉZ

V předchozí subkapitole jsem definovala dvě hlavní otázky, tzv. výzkumné problémy. Na základě analýzy dostupné literatury a pozorování praxe, které jsem provedla v teoretické části práce, nyní stanovím základní hypotézy, které se následný výzkum pokusí potvrdit či vyvrátit.

Hypotéza 1: Vybraní pedagogové jsou přesvědčeni, že pro rozvoj metakognitivních dovedností je prostředí Montessori pedagogiky vhodnější než prostředí s tradičním přístupem k výuce.

Hypotéza 2: Montessori pedagogika ze své podstaty přímo vyžaduje cílené rozvíjení a podněcování metakognitivních dovedností žáka.

Hypotéza 3: Montessori pedagogika rozvíjí metakognitivní strategie v souladu s požadavky závazného dokumentu RVP – ZV (klíčové kompetence, obecné cíle vzdělávání).

Hypotéza 4: Pedagogové cíleně vyhledávají v Montessori pedagogice takové prostředky, které umožňují záměrné rozvíjení metakognitivních strategií jednotlivých žáků s ohledem na jejich individualitu.

#### 1.4 PŘEDPOKLÁDANÝ PRŮBĚH VÝZKUMU

Výzkum má dvě fáze, přičemž v každé fázi bude uplatněna jiná výzkumná metoda. V každé fázi se také bude pracovat s jiným výzkumným vzorkem, respektive do druhé fáze postoupí pouze vybraní jedinci z první fáze.

První fáze výzkumu má sloužit k vlastnímu zachycení zajímavých případů. K tomuto účelu byla sestavena „výzkumná sonda“, která má sloužit jako určitá síť. Tato sonda bude respondentům zadávána se stručnou instrukcí v písemné formě. Sonda obsahuje 8 položek, využívá otevřené otázky.

Druhou fází výzkumu je podrobnější seznámení s pedagogickou prací a edukačními záměry vybraných respondentů. Výzkumnou metodou v této fázi bude polostrukturovaný rozhovor, který bude zaměřen na motivaci respondenta, na jeho očekávání, na míru významu, kterou rozvoji metakognitivních strategií přikládá, a také na konkrétní metody a postupy, které při rozvoji těchto strategií uplatňuje. Opomenout bychom neměli ani problémy, se kterými se daný pedagog v této oblasti ve své praxi setkává.

#### 1.5 VÝZKUMNÁ SKUPINA

Zde uváděný výzkum není výzkumem v pravém slova smyslu. Jeho účelem je pokusit se zachytit několik zajímavých případů z praxe, a tak dokreslit na konkrétních příkladech to, čím se zabývala teoretická část diplomové práce. Není v možnostech této práce provést řádný výzkum na tak rozsáhlém vzorku pedagogů, aby výsledky zkoumání byly průkazné a relevantní.

Při výběru a oslovování konkrétních pedagogů hraje významnou roli skutečnost, že výzkum není orientován na zjišťování četnosti, ale jeho hlavním kritériem je naopak vyhledávání „mimořádnosti“. Zároveň je třeba zohlednit skutečnost značné variability, která v rámci Montessori pedagogiky existuje. Z tohoto důvodu může každá škola (byť se stejným programem Montessori) pracovat jinak. Tato rozmanitost je zcela v souladu se základními principy Montessori pedagogiky, neboť reflektuje

individualitu pedagoga – průvodce, ale také odráží jedinečnost každého žáka, potažmo každé skupiny. Proto jsem oslovila cíleně kolegy ze ZŠ Na Dlouhém lánu (z tříd s programem Montessori), kolegy, kteří absolvovali vzdělání v národním Montessori kurzu a kteří tam získané poznatky uplatňují ve své praxi.

Předpokládám, že touto cestou se mi podaří detekovat pedagogy, jejichž práci budu moci představit jako „příklady dobré praxe“ pro inspiraci a jako výzvu k sebereflexi případných čtenářů. Výzkum si ale v žádném případě neklade za cíl hodnocení a posuzování kvality výchovně – vzdělávacího procesu u jednotlivých respondentů.

## 2. OBJASNĚNÍ OTÁZEK SONDY

Pro lepší orientaci ve výzkumné sondě se v této kapitole blíže seznámíme s jejími jednotlivými položkami.

Otázky 1- 3 jsou obecnějšího rázu a zjišťují, co především považuje pedagog za silné stránky Montessori pedagogiky. Zároveň otázky odhalují, jaké skutečnosti vnímá respondent jako osobně významné. Čtvrtá až sedmá otázka se týká více pedagogické praxe respondenta. Tyto otázky mapují konkrétní pedagogické přístupy. Záměrně jsou ale otázky formulovány obecně, aby respondent neměl pocit, že je zkoušen. Akcent je kladen na možnosti, které nabízí Montessori pedagogika. Respondent však přirozeně popisuje skutečnosti, které využívá on sám. Poslední otázka nabízí možnost shrnutí dosavadního a zároveň vyjádření osobně nejvýznamnějšího principu práce.

Nyní budou jednotlivé otázky stručně charakterizovány a zároveň si objasníme jejich výzkumný záměr.

Otázka č. 1:

### **V čem podle vás spočívá hlavní výhoda Montessori pedagogiky nad tradičním přístupem k výuce?**

Tato otázka mapuje hlavní myšlenky Montessori pedagogiky jako alternativy k tradičnímu přístupu k výchově a vzdělávání. Nepřímo otázka směřuje k pedagogovým motivacím – to, co je podle něj klíčové, bude pravděpodobně silnou motivací pro rozhodnutí pracovat touto metodou. Otázka může také velmi volně směřovat právě k rozvoji metakognitivních dovedností žáků.

Předpokládám, že jednotliví respondenti budou akcentovat komplexnost obsahů, kterou Montessori pedagogika nabízí. Dále očekávám vysoké hodnocení nedirektivního vztahu učitel – žák a oceňování svobodné práce, přebírání odpovědnosti žákem, žákovy samostatnosti.

Otázka č. 2:

**Jaká oblast výuky je v Montessori pedagogice podle vašeho názoru nejlépe zpracovaná?**

Druhá položka mapuje silné stránky Montessori pedagogiky z hlediska vzdělávacích oblastí. Nabízí možnost vyzdvihnout některou z oblastí tak, jak je předkládá RVP, potažmo ŠVP. Otázka je však záměrně formulována obecně, takže respondent může uvést i nějaký ze základních principů Montessori pedagogiky. Otázka je tedy cílena více na obsahy vzdělávání, ale je možné, že respondenti již zde vyjádří význam samostatnosti a vlastního učení žáka.

Očekávám, že v odpovědích může také zaznít ocenění provázanosti jednotlivých oblastí, případně zdůraznění kosmické výchovy – předmětu, který má zastřešovat ostatní předměty a tvořit jakýsi rámec vzdělávání.

Otázka č. 3:

**Co v rovině osobnostního rozvoje podle vás Montessori pedagogika nabízí žákům především?**

Na rozdíl od předchozí otázky, která je zacílena především na oblast učiva, tato míří přímo k rozvoji osobnosti žáka. Otázka tak směřuje k rozvoji klíčových kompetencí a k naplňování obecných cílů základního vzdělávání. Respondenti vyjadřují své přesvědčení o tom, které aspekty osobnostního rozvoje Montessori pedagogika může příznivě ovlivnit.

Předpokládám, že respondenti budou vyjadřovat přesvědčení o pozitivním vlivu Montessori pedagogiky na vztah k vlastnímu učení, přebírání odpovědnosti za vzdělávací proces, může se odrazit i přínos z partnerského vztahu učitel – žák.



Otázka č. 4:

**Jak Montessori pedagogika rozvíjí u žáka kompetence k učení?**

Tato položka míří již přímo k rozvoji strategií k učení a svobodné práci žáka. Otázka by měla odhalit posun v chápání procesu učení od činnosti, kterou primárně provádí učitel, k činnosti, která je především úkolem žáka.

Předpokládám, že respondenti budou poukazovat na aktivní zapojení žáka do plánování a hodnocení vlastního vzdělávání, oceňovat především žákovu samostatnost a odpovědnost.

Otázka č. 5:

**Jakým způsobem se žák v prostředí Montessori pedagogiky učí plánovat svou práci?**

Tato otázka by měla odhalit konkrétní strategie, které učitelé používají ve své praxi.

Očekávám, že do značné míry budou tyto strategie korespondovat se způsoby plánování, jak byly uvedeny v teoretické části. Montessori pedagogika však klade důraz nejen na individualitu žáka, ale také na individualitu průvodce, proto je nejen možné, ale dokonce žádoucí vkládat do vyučovacího procesu vlastní nápady a náměty a svou práci tak obohacovat a zlepšovat. Tato otázka proto nabízí respondentům možnost popsat jejich osobitý přístup k tomu, jak žáky učí plánování jejich vlastní práce.

Otázka č. 6:

**Jaké prostředky žák v prostředí Montessori pedagogiky používá pro průběžné sledování své práce?**

Šestá otázka by měla objasnit konkrétní strategie, které rozvíjí monitorování učebního procesu žákem, ale na základě prostudované

literatury, kde je tato oblast ve srovnání s prvním a posledním okruhem výrazně méně propracovaná, předpokládám, že otázka nebude příliš jasná, případně že nebude mít tak jednoznačné odpovědi jako plánování a hodnocení.

Přesto právě tato položka nabízí možnost zachycení nějakého zajímavého poznatku z pedagogické praxe – učitel zde není dostatečně vybaven odbornou literaturou a musí proto více zapojit vlastní kreativitu.

Otázka č. 7:

**Jak se žák v prostředí Montessori pedagogiky učí svou práci hodnotit?**

Podobně jako dvě předchozí, i tato otázka by měla odhalit konkrétní strategie, které učitelé používají při hodnocení a především při rozvoji způsobů sebehodnocení žáka.

Opět existuje široká škála přístupů k hodnocení i sebehodnocení. Tato problematika je v odborné literatuře bohatě popsána, přesto však tato otázka může odhalit zajímavé a inspirativní přístupy konkrétních pedagogů.

Otázka č. 8:

**Jaké hlavní klady v Montessori pedagogice nacházíte?**

Poslední otázka dává prostor pro případné další náměty, zajímavosti, podněty pro výzkum. Zároveň otázka mapuje, čemu respondent přikládá největší význam a tvoří tak jakýsi souhrn položek předchozích.

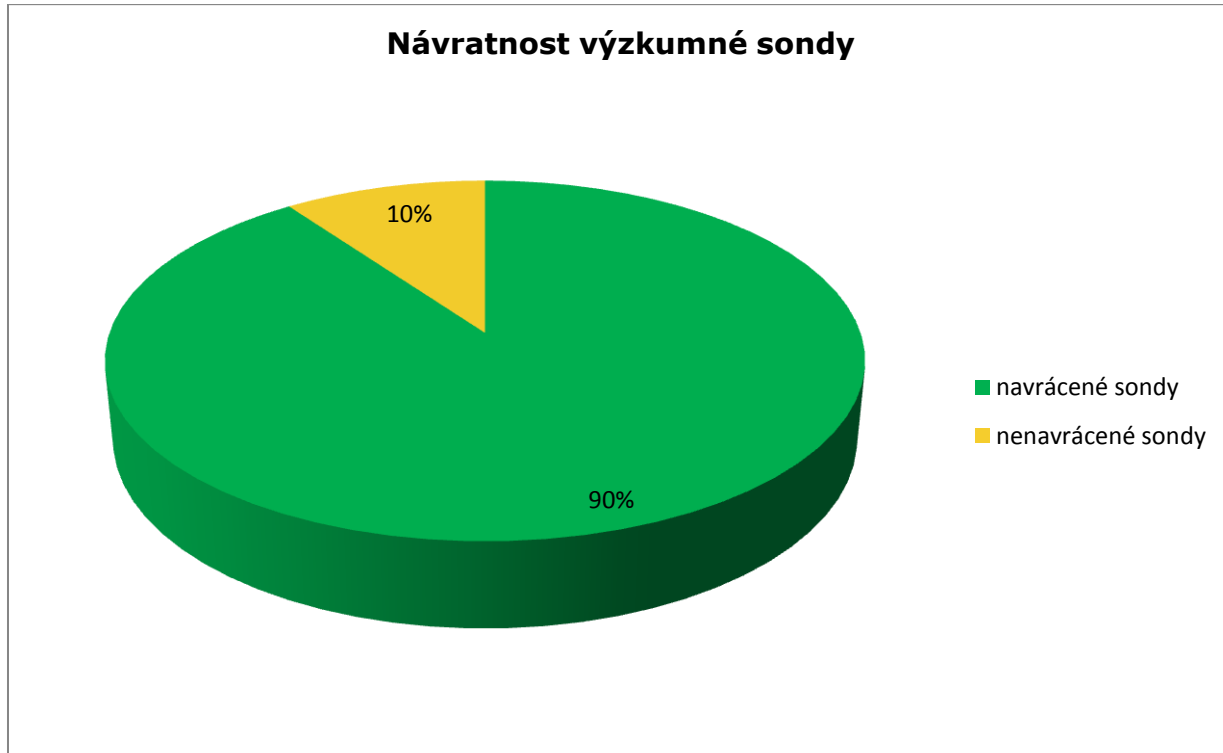
Do jisté míry působí jako kontrolní otázka pro první tři (měla by se zde objevit jakási jejich obměna či shrnutí).

### 3. VÝSLEDKY VÝZKUMNÉ SONDY

#### 3.1 OSLOVENÍ RESPONDENTI A NÁVRATNOST VÝZKUMNÉ SONDY

Jak již bylo uvedeno výše, výzkumná sonda se nezaměřila na zmapování četnosti výskytu jevů, které souvisí s utvářením metakognitivních strategií, ale jejím cílem bylo zachycení pozitivně zajímavých případů z praxe. Protože Montessori pedagogika tvoří široký rámec, v němž mohou pedagogové uplatňovat své – mnohdy rozmanité – osobité prostředky, oslovila jsem kolegy ze ZŠ Na Dlouhém lánu. Všichni pracují v souladu s programem Montessori, navíc udržujeme jednotný rámec pro plánování a hodnocení. To zaručuje určitou jednotnost výzkumného vzorku. Každý pedagog však do práce vkládá vlastní invenci. Právě to nám může pomoci odhalit zajímavé přístupy a inspirace do další práce.

Pomocí výzkumné sondy bylo osloveno 10 pedagogů, z toho 9 výzkumných sond se vrátilo vyplněných. Návratnost sondy tak tvoří 90%.



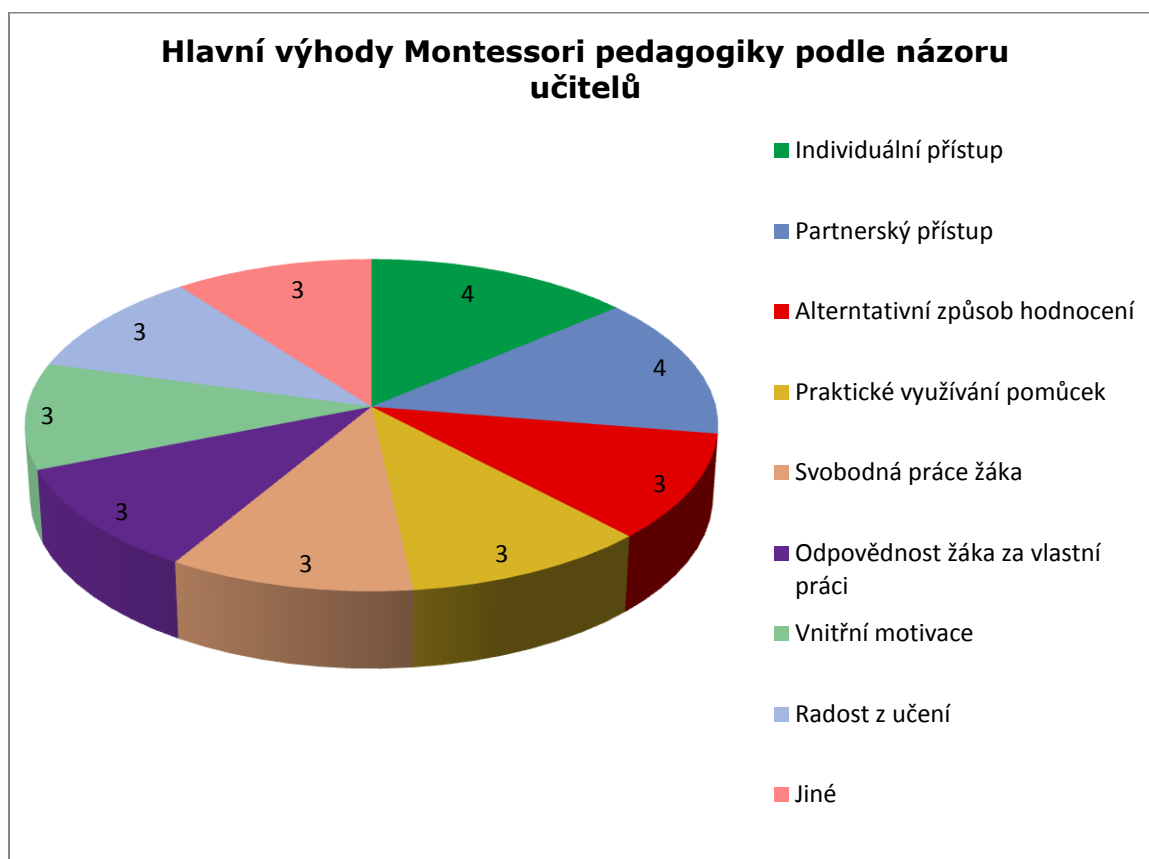
### 3.2 VÝSLEDKY JEDNOTLIVÝCH OTÁZEK VÝZKUMNÉ SONDY

Otázka č. 1:

#### **V čem podle vás spočívá hlavní výhoda Montessori pedagogiky nad tradičním přístupem k výuce?**

První otázka měla za úkol postihnout hlavní výhody, které principy Montessori pedagogiky nabízí jako alternativu k majoritnímu způsobu edukace.

Jednotlivé odpovědi můžeme rozdělit do několika kategorií. Nevětší zastoupení měla odpověď *individuální přístup* a *partnerský přístup a vzájemné obohacování* (4x). Třikrát se vyskytly následující odpovědi: *alternativní způsob hodnocení a sebehodnocení, praktické využívání pomůcek, svobodná práce žáka, odpovědnost žáka za vlastní práci, vnitřní motivace a radost z učení*. Položky označené jako jiné zahrnují odpovědi: *naslouchání, vnímání dětí, kreativita žáků*.

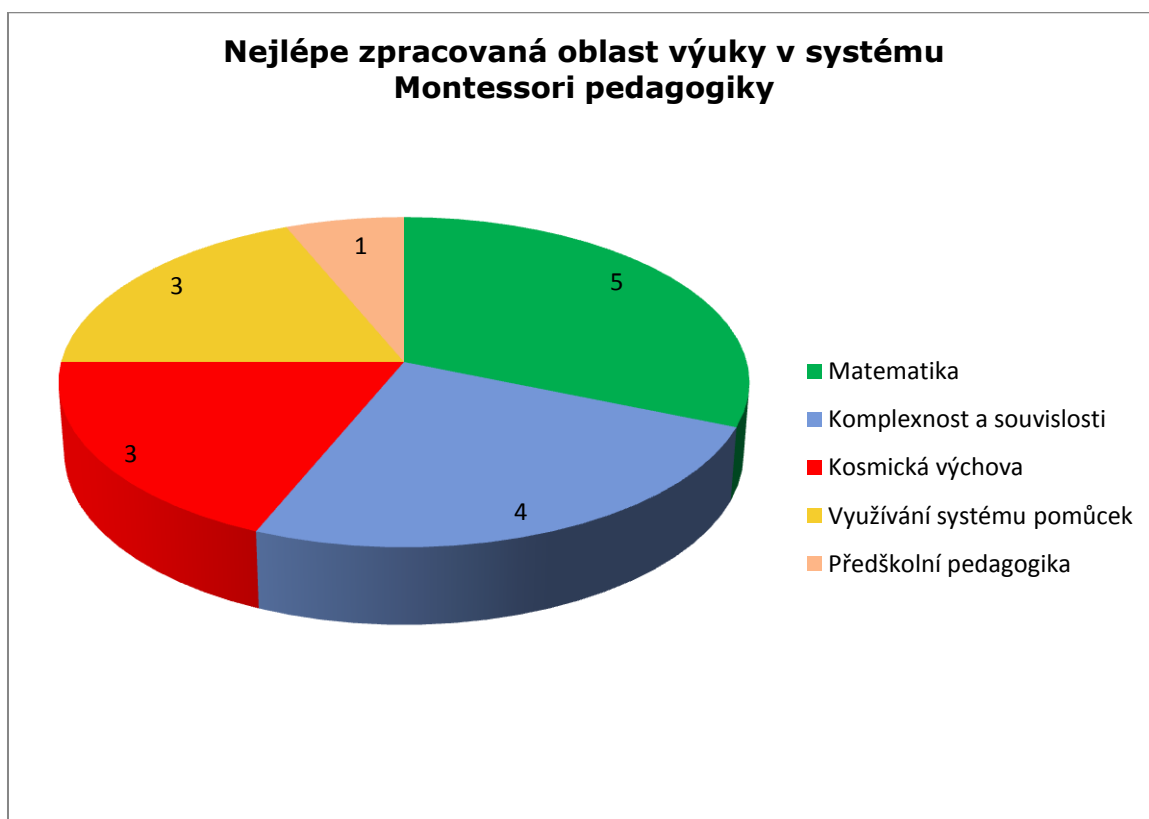


Otázka č. 2:

**Jaká oblast výuky je v Montessori pedagogice podle vašeho názoru nejlépe zpracovaná?**

Tato otázka měla mapovat silné stránky Montessori pedagogiky především z hlediska vzdělávacích oblastí.

Nadpoloviční většina respondentů uvedla jako nejlépe zpracovanou oblast *Matematika a její aplikace* (5x), čtyřikrát byla oceněna *komplexnost všech vzdělávacích oblastí*, třikrát byla jako nejlépe zpracovaná oblast výuky uvedena *kosmická výchova* a také třikrát bylo hodnoceno *využívání systému pomůcek*. Jeden respondent uvedl jako nejlépe zpracovanou oblast Montessori pedagogiky *předškolní výchovu*.

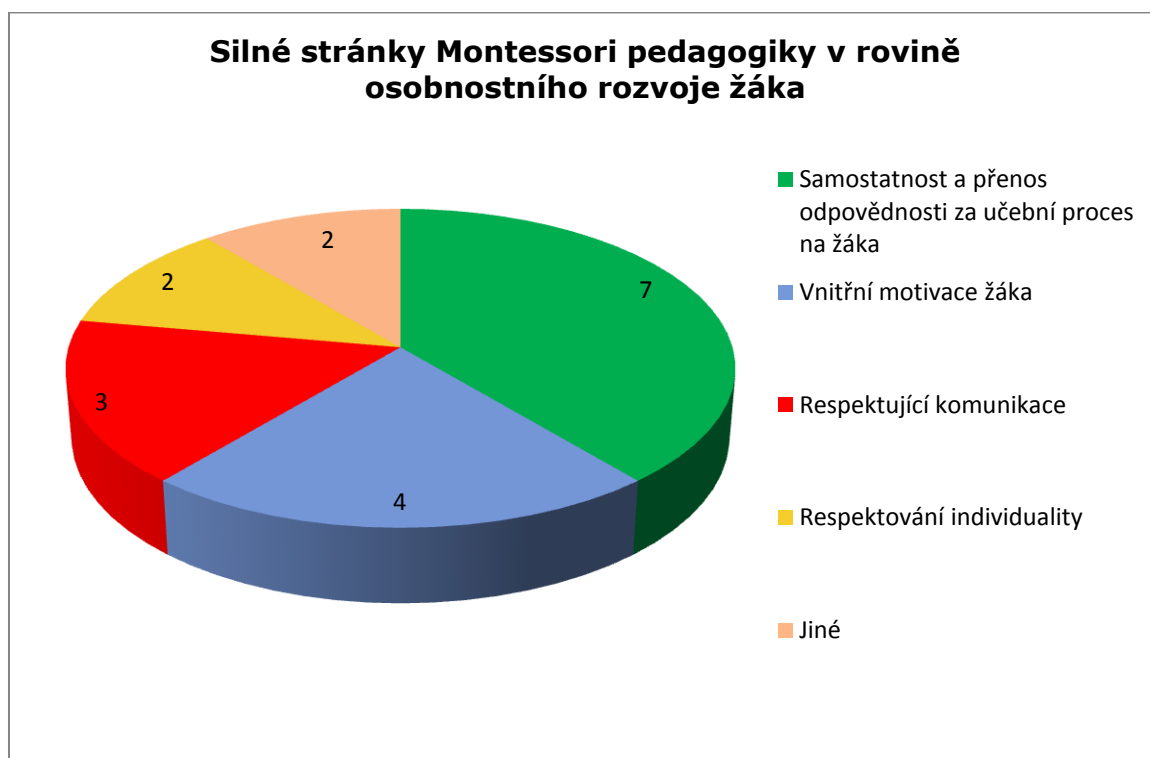


Otázka č. 3:

**Co v rovině osobnostního rozvoje podle vás Montessori pedagogika nabízí žákům především?**

Třetí otázka zjišťovala, které prvky výchovně – vzdělávacího procesu, kterými Montessori pedagogika disponuje (a které zároveň mohou patřit mezi její klíčové principy), považují respondenti za klíčové při utváření osobnosti žáka.

Respondenti jako rozhodující prvek pro osobnostní rozvoj žáka označili *samostatnost a přenos odpovědnosti za učební proces na žáka* – a to v sedmi případech. Čtyřikrát pak určili jako klíčovou *vnitřní motivaci žáka, učení se pro sebe, ne pro školu*. Třikrát respondenti uvedli jako významný prvek *respektující komunikaci* (naslouchání druhým, efektivní diskuse atd.). Dvakrát se v odpovědích vyskytuje *respektování individuality* (ze strany učitele i mezi žáky navzájem). Odpovědi, které se vyskytly pouze jednou jsem zařadila mezi *jiné* (patří sem *přirozený rozvoj kreativity a podněcování schopnosti sebevyjádření*).

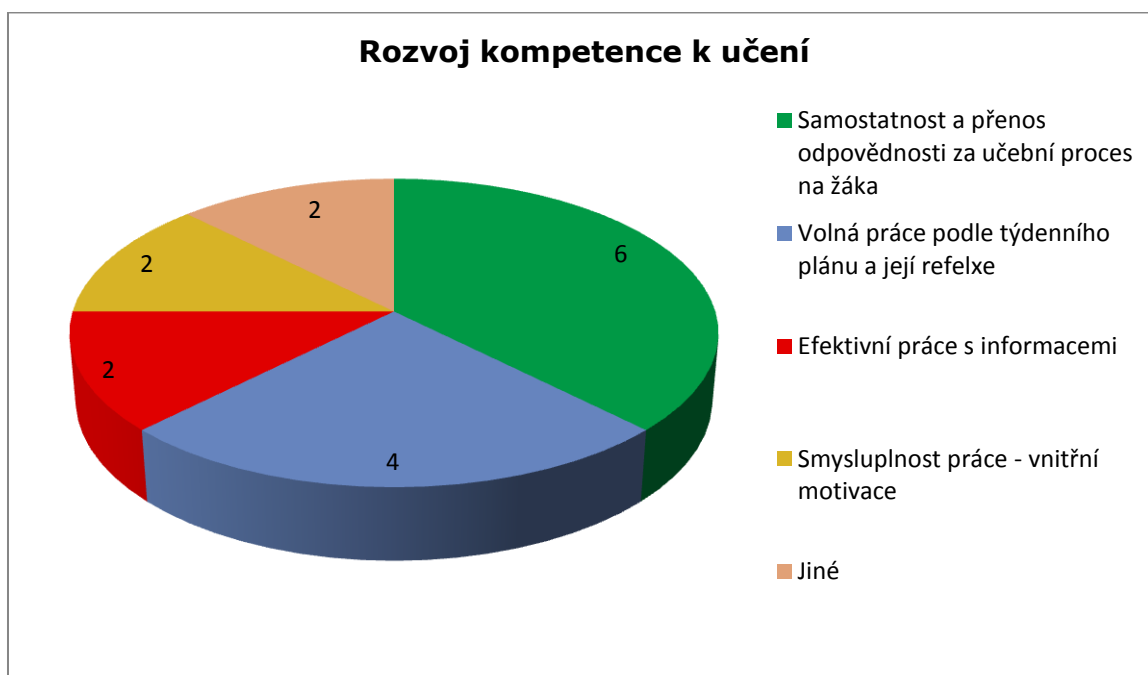


Otázka č. 4:

### **Jak Montessori pedagogika rozvíjí u žáka kompetence k učení?**

Tato položka měla směřovat přímo k rozvoji strategií k učení a svobodné práci žáka, zatímco předchozí otázka byla obecnější. Výsledky sondy však ukazují významnou shodu v odpovědích na třetí i čtvrtou otázku. Z toho plyne, že respondenti rozvoj osobnosti žáka dávají do přímé souvislosti s rozvojem kompetencí k učení.

Také v této položce se jako nejčastější odpověď (6x) vyskytuje *samostatnost – přenesení hlavní odpovědnosti za proces učení na žáka* (žák je tím, kdo je především aktivní, žák sám se zmocňuje informací a dalších nástrojů učení). Čtyřikrát je jako hlavní prostředek rozvíjení kompetencí k učení označena *volná práce podle týdenního plánu a její reflexe*. Dvakrát jsou zastoupeny odpovědi: *efektivní práce s informacemi* a *smysluplnost práce – podpora vnitřní motivace*. Jako jiné jsem označila položky *respektování senzitivních fází* a *využívání připraveného prostředí*, které se v odpovědích vyskytují jednou.

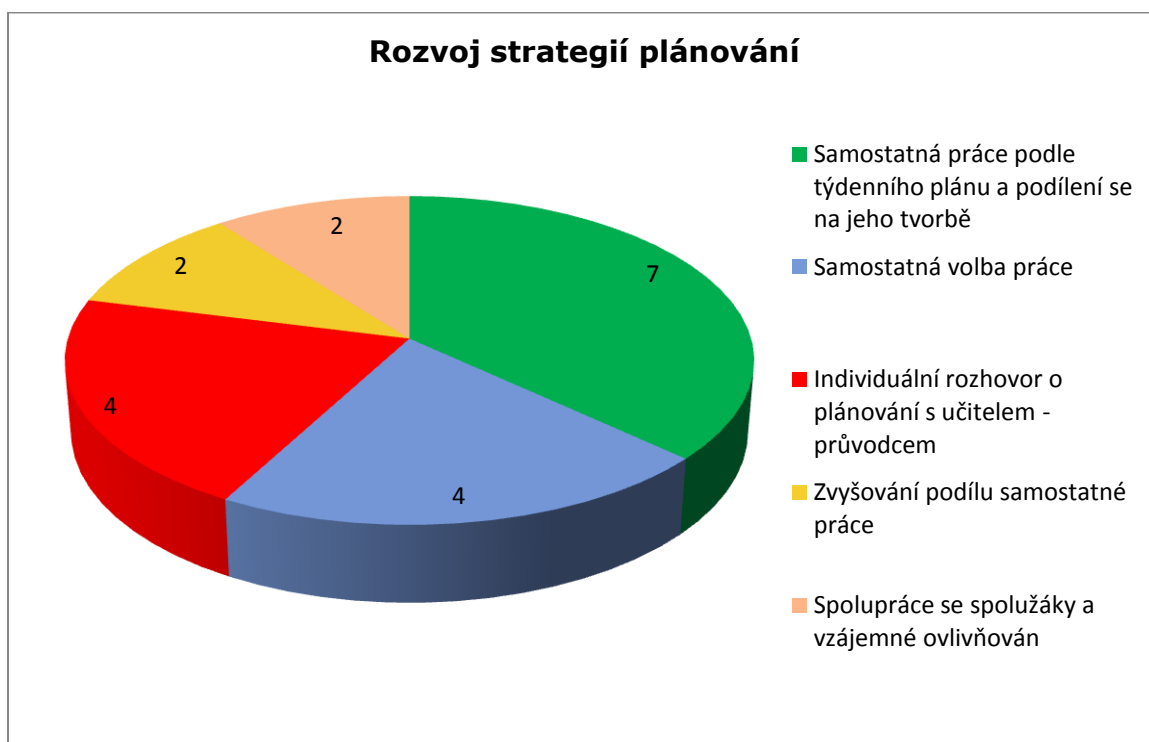


Otázka č. 5:

### **Jakým způsobem se žák v prostředí Montessori pedagogiky učí plánovat svou práci?**

Tato otázka odhaluje konkrétní strategie, které učitelé používají ve své praxi.

Nejčastěji respondenti uváděli, že žák se učí plánovat svou práci prostřednictvím *samostatné práce s týdenním plánem, kdy se žák aktivně podílí na tvorbě plánu, pod vedením učitele – průvodce hodnotí dosavadní výsledky a také své pracovní tempo a následně vychází z tohoto hodnocení při dalším plánování*. Tato odpověď se v různých obměnách vyskytla sedmkrát. Čtyřikrát byly zmíněny dvě strategie: *samostatná volba práce* (ať už obecně či z nabízených možností) a *individuální rozhovor o plánování s učitelem* (sem spadá i komunikace o rozsahu plánu). Dvakrát byl uvedeno *postupné zvyšování podílu samostatné práce a skupinové práce na úkor společné práce a spolupráce a ovlivňování se žáky navzájem*.



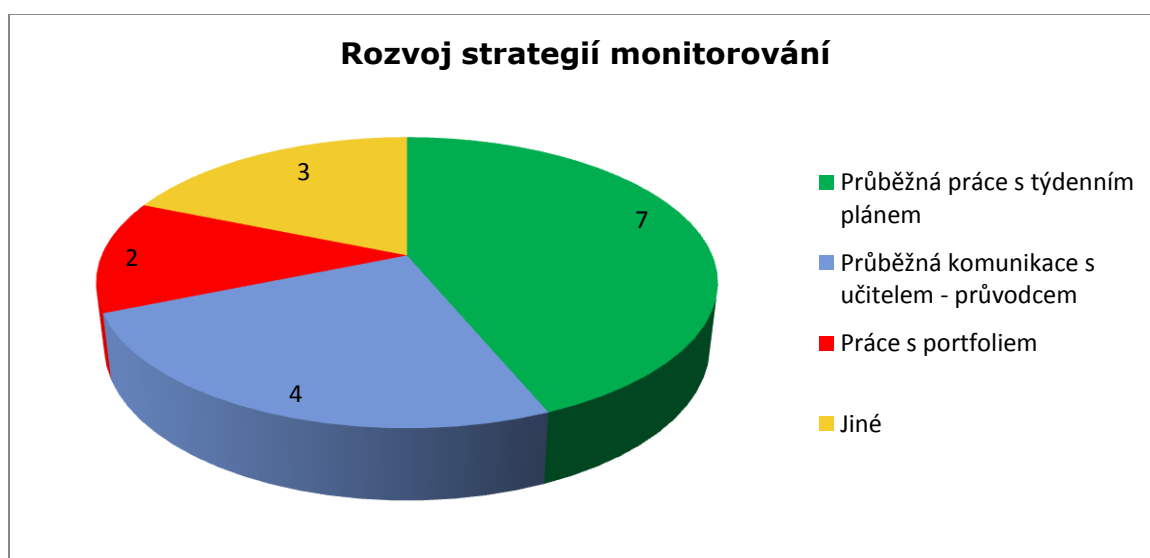


Otázka č. 6:

### **Jaké prostředky žák v prostředí Montessori pedagogiky používá pro průběžné sledování své práce?**

Položka měla přiblížit strategie, které žák používá pro monitorování průběhu své práce. Již v přípravě sondy jsem vyjádřila očekávání, že nebudou uvedeny specifické metody, protože tato složka edukačního procesu není dosud uspokojivě teoreticky zpracována.

Respondenti se s monitorováním průběhu vyrovnávají zpravidla opakováním metod plánování či předjímáním metod hodnocení. Sedm respondentů uvedlo jako hlavní metodu průběžného monitorování práce *průběžnou práci s týdenním plánem, označování splněných položek a volbu položek podle aktuálního času*. Další častěji zastoupená odpověď byla *průběžná komunikace s učitelem - průvodcem (ohledně plnění plánu, pracovního tempa, doporučení pedagoga, správnosti vypracovaných úloh aj.)*. Tato odpověď se vyskytla 4x. Dvakrát byla uvedena *práce s portfoliem* - vždy však ve smyslu dlouhodobějšího monitorování práce. Další položky, které se vyskytly vždy jednou, jsem shrnula pod *jiné*. Sem patří např. *využívání kontrolního prvku v autodidaktických pomůckách jako okamžitá zpětná vazba, bezpečné prostředí, kontrola vlastní práce podle kontrolních pracovních sešitů, listů, karet*.



Otázka č. 7:

### **Jak se žák v prostředí Montessori pedagogiky učí svou práci hodnotit?**

Podobně jako dvě předchozí, i tato otázka měla odhalit konkrétní strategie, které učitelé používají při hodnocení a rozvoji způsobů sebehodnocení žáka.

Zde bylo ve všech (!) sondách uvedeno *individuální hodnocení a sebehodnocení v rozhovoru s učitelem, který jej podněcuje vhodnými otázkami*. Pětkrát se objevila metoda *sebehodnocení a oceňování v kruhu* (tj. ústní formou, často moderované učitelem). Čtyřikrát bylo uvedeno *písemné sebehodnocení do deníku / žákovské knížky*. Shodně dvakrát se objevují položky: *ocenění a připomínky při moderované diskusi se spolužáky a okamžitá zpětná vazba při práci s pomůckou / prac. sešitem, listem, kartou*. Jako jiné jsem označila odpovědi, které se vyskytly jednou: *práce s portfoliem, konzultace rodič – učitel – žák a prezentace vlastní práce před skupinou*.



Otázka č. 8:

### **Jaké hlavní klady v Montessori pedagogice nacházíte?**

Poslední otázka nabízela prostor pro případné další náměty, zajímavosti. Zároveň otázka mapuje, čemu respondent přikládá největší význam a tvoří tak jakýsi souhrn položek předchozích.

Protože tato položka nabídla řadu rozmanitých odpovědí, nebudu je kategorizovat a uvedu všechny tak, jak je vyjádřili přímo sami respondenti.

*„Montessori pedagogika nebere žákům chuť k učení, využívá jejich vnitřní hnací sílu a přirozenou zvědavost.“*

*„Nabízí partnerství mezi žákem a pedagogem a to může žákům dodat dostatečné sebevědomí, pocit bezpečí a elán do práce.“*

*„Montessori pedagogika nabízí značnou rozmanitost. Pokud toho učitel využije a využije také svůj vlastní potenciál a přirozený talent, je to ideální. Důležitá je tu důvěra a volnost od vedení školy.“*

*„Montessori pedagogika nabízí samostatnost, tvořivost, chuť pracovat, možnost postupovat podle svého tempa, názornost pomůcek, příjemné a respektující prostředí, aktivní děti, spolupracující rodiče a kolegy...“*

*„Dítě zde chce samo dosáhnout cíle – viz. naše heslo: Pomoz mi, abych to dokázal sám.“*

*„Kladů je zde mnoho: zaujetí žáků, jejich aktivita díky možnostem volby a nepřímo řízené výuky, možnost individuálního odpočinku či velkého soustředění podle potřeb a možností jednotlivce, otevřená a přátelská komunikace zaměřená na jednotlivce, vnímání žáka jako individuality, odpovědnost žáka za své výkony (ne učení pro známku), super kolegové, které to ve škole baví...“*

*„Děti jsou zde vedeny k samostatnosti, pozornost průvodce je orientována na osobnost dítěte. Kladem je také poznávání od konkrétního k abstraktnímu a v neposlední řadě propojení učiva s reálným životem např. pomocí projektů.“*

*„Montessori pedagogika vede děti k zodpovědnosti, samostatnosti, sebehodnocení.“*

*„Děti jsou tu samostatnější, umí si vyhledávat informace, zpracovávat dané úkoly, pracovat samostatně, vyjadřovat vlastní názor. A jsou také díky svobodě práce mnohem kreativnější. „*

#### 4. ROZHOVORY S VYBRANÝMI RESPONDENTY

Druhou částí výzkumu, který ilustruje tuto diplomovou práci, jsou rozhovory s vybranými respondenty. Rozhovory neprobíhají podle předem přesně stanovených otázek. Určila jsem si pouze tematické okruhy a při vlastním rozhovoru pak pokládala otázky podle situace.

Těmito okruhy jsou:

1. Motivace pro práci v rámci Montessori pedagogiky.
2. Soulad Montessori pedagogiky se základními kurikulárními dokumenty.
3. Organizace práce ve vlastní praxi.
4. Plánování výuky z hlediska učitele i z hlediska žáka.
5. Monitorování výuky z hlediska učitele i z hlediska žáka.
6. Hodnocení výuky učitelem a podpora sebehodnocení.
7. Problémy v oblasti utváření metakognitivních strategií v rámci Montessori pedagogiky.

##### 4.1 ROZHOVOR Č. 1

První rozhovor byl uskutečněn s Mgr. Hanou Štefáčkovou, která momentálně učí 1. třídu ZŠ s programem Montessori a zároveň je koordinátorkou sekce Montessori na ZŠ Na Dlouhém lánu. Původně vystudovala aprobaci český jazyk / dějepis pro druhý stupeň, dále absolvovala rozšiřující studium pro stupeň první. Již při studiu ji Montessori pedagogika zaujala a studovala ji v Národním kurzu Montessori pedagogiky, který je dosud nejvyšším možným stupněm Montessori vzdělání v ČR.

Hana Štefáčková má bohatou pedagogickou praxi. Dva roky učila český jazyk a dějepis na druhém stupni ZŠ, další dva roky strávila na prvním stupni v ZŠ s programem Začít spolu. Pracovala v Montessori mateřském centru, později pomáhala založit a otevřít základní školu pracující podle programu Montessori v Brně, kde pak působila 3 roky. Nyní učí již šestým rokem v Praze na ZŠ Na Dlouhém lánu v programu Montessori.

*Co tě přivedlo k Montessori pedagogice? Jaká byla tvá motivace opustit klasický způsob výuky a přejít k pedagogice alternativní?*

H. Š.: Nejvíce mě oslovuje naprosto odlišný způsob práce dětí. Žáci v Montessori jsou mnohem více aktivní. Vyhovuje mi také práce v pěkném a podnětném prostředí, pomůcky jsou velice konkrétní. Ale hlavním kladem je blízká spolupráce učitele, rodiče a žáka.

*Co vidíš jako největší klad Montessori pedagogiky s ohledem na žáka - z hlediska konkrétní praxe?*

H. Š.: Nepochybně je to ta vysoká aktivita při výuce. Žák má možnost výběru, přebírá odpovědnost za svou práci, aktivně se učí spolupracovat s ostatními, pracuje na projektech... Obrovskou výhodou zde je, že žáci nejsou limitováni časem, neomezuje nás zvonění po pětačtyřiceti minutách práce. Také propojení různých oblastí je naprosto přirozené, není potřeba nějak uměle hledat a vytvářet mezipředmětové vztahy. Komplexnost plyne přímo z tématu, z rozmanitosti látky, která se v projektu objevuje. Považuji Montessori pedagogiku za mnohem přirozenější způsob poznávání a práce vůbec.

*Jak se podle tvé zkušenosti mění postavení učitele v Montessori pedagogice ve srovnání s tradičním pojetím výuky?*

H. Š.: Učitel se stává více pozorovatelem a pomocníkem. Pro mě je především důležité, že nestojím a nekážu. Neřídím průběh přímo, ale především připravuji prostředí, promýšlím různé alternativy v souvislosti s konkrétním žákem. Vyhovuje mi, že se jedná více o partnerství, ne o direktivní učitelství.

*Je podle Tvého názoru Montessori pedagogika v souladu s RVP – ZV, má možnosti utvářet v žácích klíčové kompetence a naplňovat obecné cíle základního vzdělávání?*

H. Š.: Myslím, že Montessori pedagogika dokumentu výborně vyhovuje, cíle splňuje – podle mého názoru i lépe než tradiční vzdělávací přístup. Z hlediska inspekčních kontrol ale vidím problém například v podchycení

přesného času, který každý žák věnuje jednotlivým předmětům. Přesněji řečeno, je těžké tento čas vyjádřit v minutách a přesně ho prokázat. Já jako pedagog v praxi problém nevnímám, dokážu si pohlídat, aby každý žák zvládl všechnu látku v souladu s výstupy, tak proč ho nutit pracovat konkrétní počet minut. Cílem je přece zvládnutí konkrétního cíle, ne strávený čas.

*Které aspekty Montessori pedagogiky podle tebe nejlépe naplňují požadavky kurikulární reformy, v čem jsou její silné stránky?*

H. Š.: Řekla bych, že výrazně lépe splňuje Montessori pedagogika požadavky na osobnostně sociální rozvoj žáka a dále na důraz na rozvoj spolupráce. Tyto oblasti máme daleko více propracované, výborně organizované, plníme je daleko efektivněji. Velmi nadprůměrně také naplňujeme kompetence k učení, protože v Montessori pedagogice se žáci od první třídy učí sami řešit určité věci, sami si kontrolují svou práci podle kontrolních sešitů a karet, nejsou závislí na učiteli, protože i pomůcky obsahují kontrolu. Také se učí plánovat si práci a velký prostor se věnuje sebehodnocení.

*Jak organizuješ práci ve třídě? Jakými konkrétními způsoby vedeš žáky k samostatnosti?*

H. Š.: Na začátku první třídy používám částečně i frontální výuku, učíme se učit a pracovat. Pak se to rozvolní podle typu dětí. Určitě nejpozději v prosinci už výrazně převažuje samostatná volba práce a žáci si už také dovedou vybírat spolupracovníky. Záleží to na konkrétní skupině, někdo déle potřebuje práci ve skupině. Například v mé předchozí třídě bylo víc děvčat, žáci byli hodně samostatní. Společnou práci jsme více uplatňovali tak dva měsíce. Moje současná skupina potřebovala více času, ale v druhém pololetí první třídy už je to bez problémů.

*Jak provádíš plánování práce?*

H. Š.: Více řídím práci v hlavních předmětech – český jazyk, matematika a zastřešující kosmická výchova. Mým hlavním úkolem je plánovat tak, aby

všichni žáci splnili výstupy stanovené Školním vzdělávacím programem. Zároveň musím plánovat individuálně s ohledem na každého konkrétního žáka – jaké možnosti mu mohu v danou chvíli nabídnout.

#### *Jak učíš plánování své žáky?*

H. Š.: Od první třídy žáky učím plánovat, ale spíš takovou nenápadnou formou. Já promyslím možnosti pro konkrétního žáka, pak mu dávám vybrat ze dvou možností – například ze dvou pomůcek ke konkrétní látce. Někteří žáci mají přirozené organizační sklony, takže jsou schopni pracovat od počátku velmi samostatně. S ostatními žáky plánování provádím individuálně. Mluvíme o tom, kdy bude žák dělat jakou práci, zda je pro něj lepší pracovat samostatně či s ve dvojici / skupince. To také hodně záleží na typu úkolu a na osobnosti konkrétního žáka. Při plánování se domlouváme, zda je reálné konkrétní práci ve stanoveném čase stihnout. Jak jsem již řekla, je to velmi individuální.

#### *Co děláš, když některý žák nepracuje?*

H. Š.: To je také individuální. Žák nepracuje z mnoha rozmanitých příčin. Často je rozptýlen nějakými vnějšími podněty. Pak mu nabízím práci a nechávám ho vybrat ze dvou konkrétních možností a domlouváme se přesně na čase, který práci věnuje. Někdy se žáci navzájem ruší povídáním, to pak lze řešit odkloněním žáka na samostatné pracovní místo. Ale těch příčin může být daleko víc. Úkol může být příliš lehký či příliš obtížný, někdy se stane, že některý z žáků skutečně nemá dispozice k takovému typu práce. Ale od toho je tu učitel – profesionál, který si takové věci pohlídá a přizpůsobí práci a její organizaci individuálním potřebám daného dítěte.

#### *Jak probíhá monitorování práce ve třídě? Jak žáky této dovednosti učíš?*

H. Š.: Tak to je nepochybně naše slabina. Monitorování práce provádím především já, žáci dělají spíš průběžné a dílčí plánování. Nejvíce asi mluvím s žáky o tom, co je pro ně lepší udělat si dříve – někdo zvládne



práci lépe, pokud si nejtěžší úkoly splní hned na začátku týdne. Záleží především na osobnosti dítěte a na tom, jaký učební styl u něj společně postupně objevujeme. Dovednost monitorování práce výrazně souvisí s orientací v čase. My zatím v této fázi nejsme, protože se právě ještě neumíme vyrovnávat s časem a odhadnout dobu trvání práce. To přichází až se zkušenostmi.

*V Montessori pedagogice je kladen velký důraz na odlišné způsoby hodnocení a na podporu sebehodnocení. Jakým způsobem to probíhá ve tvé třídě? Jak hodnotíš žáky?*

H. Š.: Nejvíce určitě hodnotím žáky průběžně při práci ve třídě. Individuálně hodnotíme co se v práci dařilo, zda žák splnil týdenní plán, v čem je možné se zlepšit a jak. Každý měsíc také píšeme dětem do záznamníku školáka krátké slovní hodnocení. Na vysvědčení také používáme slovní formu hodnocení. Pro učitele je velmi důležité naučit se slovní hodnocení vhodně formulovat. Máme se soustředit na práci, nenálepkovat, neposuzovat motivy žáka. Je to velká samostatná kapitola.

*Jakým způsobem podporuješ sebehodnocení žáků?*

H. Š.: Na to máme řadu různých metod. Na konci každého dne máme hodnotící kruh, kde žáci mohou říci, co se jim ten den podařilo atd. Někdy dávám otázky já (např.: Dařilo se mi čtení. Dařilo se mi dodržování pravidel.) a děti mohou provádět sebehodnocení pomocí gest ruky. Sebehodnocení si také žáci pravidelně zapisují do školních deníků. Zápisy jsou na témata „V čem jsem dobrý“, „Co se mi daří“ apod. Hodnocení také žák provádí sám pro sebe, když pracuje s pomůckou, protože pomůcky obsahují okamžitou zpětnou vazbu, případně když si kontroluje práci podle kontrolního pracovního listu. Zde jsou mezi dětmi velké rozdíly. Někdo kontroluje skutečně pečlivě, jiný není schopen nepřesnosti vidět. U takových dětí se snažím minimalizovat rozsah kontrolovaného učiva, ukážu mu třeba jeden řádek, dvě slova, která si má zkontrolovat. Prostě co nejmenší úsek, aby měl možnost naskočit, pochopit ten systém vlastní kontroly.

*S jakými obtížemi se při utváření těchto metakognitivních strategií u žáků setkáváš?*

H. Š.: (dlouho přemýšlí) Řekla bych, že jediný problém nastává ve chvíli, kdy dítě naprosto není připravené pracovat samostatně a soustředěně alespoň chvíli. Pak není schopné se v té svobodě pohybovat, může se úplně ztratit. Pokud to učitel nepohlídá, žák může některé oblasti úplně vypustit. Je tedy úkolem učitele, aby monitoroval všechny žáky a pohlídal, že všichni projdou všechny oblasti. Mám dojem, že v institucích, které se důsledně drží principů Montessori pedagogiky je situace až příliš uvolněná. Pokud je svoboda příliš široká a nejsou stanovené jasné hranice, snadno se ztratí žák i učitel.

*Jak je možné tyto obtíže řešit?*

H. Š.: Především to klade zvýšené nároky na učitele. Musí si všechny své postupy důkladně rozfázovat. Je také důležité neustále pozorovat žáky a dobře se orientovat v práci každého z nich. Myslím, že bychom měli hlídat již při výběru žáků, zda dítě je schopné si sednout a chvíli soustředěně pracovat, práci dokončit atd. Dítě, které je neustále rodiči řízeno a jiný způsob práce nezná, se zde ocitá ve velmi těžké pozici. Dítě musí mít přirozenou snahu se učit, přesněji řečeno – ještě mu nesmí být tato přirozená snaha narušena.

*Vidíš nějaké problémy ze strany učitele?*

H. Š.: Učitel musí především neustále promýšlet, aby vše sedělo, klapalo. Musí myslet na všechny žáky, do svých plánů zakomponovat všechny osobnosti, které ve skupině jsou. Když připravuji nějakou práci, myslím na Jošíka a Kubu, kteří všechno zpravidla snadno zvládají, ale i na pomalejší děti a ty, ke kterým je třeba si sednout. Nestačí myslet na obsahy učební látky, principy Montessori pedagogiky, musíme myslet na konkrétní žáky. Co se mi osvědčilo v předchozí třídě či skupině není automaticky přenosné na všechny. Učení je stále nové, protože žáci jsou stále noví a také se mění v čase. Učitel také musí být velmi flexibilní. Často si něco naplánuji, ale pak to přesně nefunguje a já se musím rychle přizpůsobit, slevit ze

svých představ. Zároveň právě to mě nejvíc baví – ta variabilita a určitá nepředvídatelnost.

## 4.2 ROZHOVOR Č. 2

Pro druhý rozhovor jsem vybrala Mgr. Lenku Štychovou, učitelku prvního stupně ZŠ, lektorku Montessori pedagogiky v Národním kurzu Montessori pedagogiky, překladatelku odborné pedagogické literatury z německého jazyka.

Lenka Štychová učila devět let v klasické základní škole, dalších devět let v ZŠ s programem Montessori (Kladno, Praha – Na Dlouhém lánu).

*Co tě přivedlo k Montessori pedagogice? Jaká byla tvá motivace opustit klasický způsob výuky a přejít k pedagogice alternativní?*

L. Š.: K Montessori pedagogice mě vlastně přivedlo moje vlastní dítě. Po zkušenosti se starším synem jsem si pro dceru přála něco jiného, takže jsem začala hledat nejdříve jako rodič. Montessori pedagogika mě velmi oslovila. Líbí se mi především osobní motivace žáka, jeho chuť k práci. Dítě má v sobě vlastní motor, když to učitel nepokazí, dítě se vzdělává rádo. Určitě nejvíc mě oslovuje právě skutečnost, že tento systém staví na vnitřní motivaci, ne na vnější. V tradičním vzdělávacím přístupu žáci sami o svém vzdělávání neuvažují, učitel udílí pokyny a úkoly a žáci to prostě udělají. Nepracují ale pro sebe – alespoň si to neuvědomují, pracují pro spokojenost učitele, což je pro rozvoj celoživotního učení neefektivní.

*A co tě oslovuje z hlediska učitele?*

L. Š.: V tomto ohledu je pro mě důležitá samostatnost (ale to i u žáka), učitel může pracovat hodně tvořivě a přizpůsobovat svou práci konkrétním dětem. Dál mě hodně oslovuje partnerský přístup učitele, odlišný způsob komunikace mezi učitelem a žákem. Je mi sympatické, že neporoučím, ale pozoruji, doporučuji, sleduji, jak se samo učí, je samostatné a má chuť do práce.

*Máš dojem, že tato svoboda přináší učitelům nějaká rizika?*

L. Š.: Určitě je tu riziko, že učitel na nějakou oblast zapomene, případně že nebude postupovat smysluplně podle určité logické návaznosti. Na druhou stranu určitě pro pedagogy převažují výhody, především motivace k práci, kterou беру jako nejdůležitější. Rozhodně to je práce tvořivá a není ubíjející.

*A vidíš nějaká rizika z pohledu žáka?*

L. Š.: Úskalím může být přílišná individualita žáka, která jde až do sebestřednosti. To v tradičním přístupu nemá šanci. Řekla bych, že to plyne z historických souvislostí. Dřív dítě mělo deset sourozenců, doma ničím nevynikalo, individualizovaný přístup ve škole byl něčím mimořádným, co mohlo v dítěti otevřít jeho možnosti a schopnosti, které by se jinak neprojevily. Marie Montessori pracovala s dětmi pokornými, byly vděčné, že se mohou učit, že si je někdo uvědomuje jako individualitu. Dnes jsme naprosto v jiné pozici. Je kontraproduktivní vše jim servírovat na zlatém podnose, protože toho si neváží. Je na učiteli, aby si tyto skutečnosti uvědomoval a podle toho pracoval. Učitel musí jasně vytyčit hranice, představit normy, musí to udržet, aby se atmosféra nerozvolnila a udržela si pracovní povahu. Principy Montessori pedagogiky jsou v pořádku, ty se nemění, ale učitel s nimi musí pracovat tvořivě s ohledem na stav současné společnosti a složení konkrétní skupiny, se kterou pracuje.

*Které aspekty Montessori pedagogiky podle tebe nejlépe naplňují požadavky kurikulární reformy, v čem jsou její silné stránky?*

L. Š.: Nejvíce bych hodnotila přirozenost souvislostí, komplexnost, propojenost. To asi řekne každý učitel – průvodce v Montessori pedagogice. Nesekáme znalosti lidstva na umělé úseky (předměty) a především vše harmonicky spojuje kosmická výchova. Tradiční škola pak obtížně hledá a tvoří mezipředmětové vztahy a snaží se integrovat předměty, ale to je úplně zbytečné. Výsledkem často je, že děti např. v přírodovědě nerespektují gramatická pravidla, protože to přece není čeština.

*Vidíš v Montessori pedagogice lepší způsob naplňování a utváření klíčových kompetencí?*

L. Š.: Myslím, že když to učitel správně pochopí, Montessori pedagogika naprosto přesně naplňuje RVP, což tradiční přístup nemá možnost, protože mu právě chybí ty souvislosti, komplexní pohled. Montessori pedagogika nejen zohledňuje věci jako komunikační kompetence, sociální kompetence, kompetence k řešení problémů, k učení, ale ona na nich přímo staví, jsou základní součástí jejích principů. Není to tam implementované zvenčí, tyto dovednosti a jejich rozvoj stojí přímo v jádru naší pedagogiky. Jako příklad bych uvedla třeba čtenářství. V Montessori pedagogice je čtení chápáno mnohovrstevně. Je to prostředek získání informací, ale také prostředek osobnostní formace, zdroj zábavy... Je to opravdu klíč k mnoha dveřím, ne nuda a nutnost.

*Jak organizuješ práci ve třídě? Jakými konkrétními způsoby vedeš žáky k samostatnosti?*

L. Š.: Tak já se od první třídy snažím nepoužívat frontální výuku. Využívám ale skupinovou práci – a to i pro představení učiva, tzv. lekce, které jsou pro Montessori pedagogiku typické. Práce ve skupinách je velmi specifická, rozhodně to neznamena jen to, že děti sedí spolu u jednoho stolku. Na efektivní skupinové práci je třeba cíleně pracovat. Organizace práce hodně záleží na plánování. Plán umožňuje učiteli i žákům o něco se opřít. My tu nepoužíváme plány přesně podle Montessori pedagogiky, ale máme je upravené tak, že dávají velký prostor k práci a vlastnímu výběru žáků, ale současně jsou přehledné a respektují výstupy, které jsme stanovili v ŠVP. Také hraje roli, že naši žáci většinou nemají zkušenost s MŠ s programem Montessori. Pak je prakticky nemožné držet se přesně idejí programu. Například děti z MŠ Montessori už umí psát, ale děti z tradiční MŠ to neumí. Naprosto klíčové ale je, zda jsou děti zvyklé na samostatný způsob práce, ticho, sebekázeň, vnitřní motivaci.

*Jak provádíš plánování práce?*

L. Š.: Jak už jsem řekla, náš způsob plánování není typicky podle Montessori pedagogiky. Na druhou stranu si myslím, že Marie Montessori

nechácala své myšlenky nijak dogmaticky, ale předkládá nám je k naší tvořivosti. Když se držíme základních principů, reagujeme citlivě na potřeby doby, nemůžeme udělat chybu. Plán, jak ho provádíme my, otevírá lepší možnosti pro evaluaci – a to jak školy jako celku, tak i učitele a současně i žáka.

*A jakým konkrétním způsobem plánuješ práci ty?*

L. Š.: Já se vždy držím Školního vzdělávacího programu a podle výstupů a obsahů si dělám tematický plán. Udělám si didaktickou analýzu učiva a promyslím si sled všech pomůcek, které k práci mohu žákům nabídnout. Zároveň si jasně označím, co vše musím udělat já (co nemohou udělat žáci). Od toho se pak odrazím do další práce a jsem klidná, protože díky tomuto dlouhodobému plánu na nic nezapomenu, nepřeskočím... Současně si plánuji, kolik času na jaké učivo budu přibližně potřebovat a jak na sebe učivo navazuje. Například je jedno, zda se žák bude učit dříve synonyma či antonyma, zde mu mohu dát vybrat, ale těžko po něm mohu chtít nejdřív vyjmenovaná a příbuzná slova a nenabídnout mu napřed seznámení se stavbou slova. Řekla bych, že hlavní kostru určuje učitel, ale v jednotlivostech se na plánování výrazně podílí žák. Plánovat se děti učí ze zkušenosti. Když někdy někdy nestihnou plán splnit, je to znamení, že si mají dát méně úkolů, zvolí samostatné pracoviště (pokud nestíhají třeba proto, že jsou ostatními rušeni) atd. Pokud žák naopak pracuje velmi rychle, je důležité nepustit ho výrazně dopředu učivem, ale dát mu rozšiřující cvičení na stejnou látku – tedy jít více do hloubky. Nechat ho postupovat vpřed není z dlouhodobého hlediska příliš efektivní, žák může pracovat velmi povrchně. Já jim pomáhám plánování sledovat, individuálně hovořím s těmi, kdo pomoc při plánování potřebují a vhodnými otázkami se je snažím přivést k návrhům na zlepšení a zefektivnění jejich plánování.

*Jak probíhá monitorování práce ve třídě? Jak žáky této dovednosti učíš?*

L. Š.: Přiznávám, že nemám žádné specifické metody na monitorování průběhu práce. Zpětnou vazbu máme až při nějakém konkrétním výstupu. Jsou žáci, kteří si udělají plán a pak jsou schopni pracovat samostatně. Většinou jsou to ti, kteří se také dobře orientují v čase. Tyto žáky

nechávám pracovat podle jejich tempa a rozvrhu. Více se soustředím na žáky, kteří mají nějaké problémy. Pak se snažíme o situaci individuálně hovořit, hledáme konkrétní příčiny potíží a přemýšlíme o možnostech řešení. Společně se snažíme vymyslet cestu, jak pracovat efektivněji. Často se stává, že žák se sám zeptá – to je pro učitele jasný signál, že něco nefunguje. Klíčová je tu důvěra žáka v učitele, aby se vůbec zeptal. Tím se problém otevře již v průběhu práce a je možné ho řešit. Jinak konkrétní metody mě nenapadají. Z mé strany snad jen to, že nedoporučuji v ranním bloku (do 9.30) dělat ruční práce a výtvarné činnosti, snažím se povzbudit žáky, aby si splnili matematiku, český jazyk a kosmickou výchovu, dokud nejsou unavení. Nechtěla bych to ale uvádět jako obecné pravidlo. Já to tak subjektivně vnímám, máme tu ale i kolegy, kteří toto dělají jinak a přesto jim systém práce velmi dobře funguje. Takže se jedná spíše o osobní zkušenost a intuici.

*V Montessori pedagogice je kladen velký důraz na odlišné způsoby hodnocení a na podporu sebehodnocení. Jakým způsobem to probíhá ve tvé třídě? Jak hodnotíš žáky?*

L. Š.: Zkusila jsem hodně způsobů zápisů, důležitou částí naší práce je pozorování dítěte, ale právě toto pozorování si je třeba nějak zaznamenat. Teď používám systém značek, které si dělám do složek jednotlivých žáků, kde mám uvedené výstupy učiva. Stále ale vnímám, že to ještě není to pravé. Mou výhodou je dobrá paměť, takže pokud je žáků menší počet, dokážu si jejich práci zapamatovat. To jsou všechno podklady pro průběžné individuální hodnocení, ale i pro sumativní hodnocení, které děláme v pololetí a v menším rozsahu i ve čtvrtletí.

*A jak vedeš k sebehodnocení žáky?*

L. Š.: Mám dojem, že dobrý a snaživý žák ani žádné hodnocení učitele nepotřebuje. Sebehodnocení se žáci učí průběžně v rozhovoru s učitelem, kdy společně probírají dosavadní průběh práce. Je třeba, aby učitel kladl takové otázky, které žáka učí věcně a reálně hodnotit svůj výkon, ale také samotný proces. Hodnocení a sebehodnocení není jen o tom, aby se žák pochválil (aby učitel žáka pochválil), ale je třeba zaměřit se na posun dál. Je proto důležité mluvit i o slabinách a nejistotách. To můžeme,

v soukromí individuálního rozhovoru přece o nic nejde, pokud hovoříme věcně. Není to žádné negativní nálepkování. Pro to, aby se žák naučil své sebehodnocení správně formulovat, je užitečné, když slyší, jak správně formuluje hodnocení učitel. Při hodnocení a sebehodnocení skupinové práce (ale i jiné práce) jsou důležitá kritéria, která stanovíme ideálně společně a před započítáním práce. Pak hodnotíme splnění těchto kritérií.

*S jakými obtížemi se při utváření těchto metakognitivních strategií u žáků setkáváš?*

L. Š.: Velké úskalí vidím právě ve slovním hodnocení – tedy ze strany učitele a rodiče. Učitel píše hodnocení pochopitelně do značné míry subjektivně, ale v mysli má určitou škálu výrazů. Uvědomuje si rozdíly mezi jednotlivými žáky. Rodič však tento komplexní pohled nemá a snadno si může slovní hodnocení vysvětlit naprosto jinak. Je třeba s rodiči při konzultacích jasně a otevřeně hovořit, aby nedošlo k nepochopení. Sebehodnocení toto úskalí nemá – je užitečné vždy a je naprosto nezbytné pro vnitřní rozvoj. Zároveň se při něm žákovi dostává korekce ze strany učitele, případně skupiny.

*A jsou nějaké potíže při utváření metakognitivních strategií v Montessori pedagogice obecně?*

L. Š.: Myslím, že Montessori pedagogika nabízí možnosti pro každého žáka. Celkem bez problému je zde možná i integrace různých specifických potřeb, snad jen s výjimkami vážnějších poruch chování – tyto poruchy ale vyžadují skutečně speciální přístup a spolupráci s odborníky. I žák s vážným handicapem může pracovat v systému Montessori pedagogiky, třeba s asistentem, ale díky vysoké individualizaci nemusí žák získat nálepkou „špatného“ či „obtížného“ žáka, protože pracuje samostatně, není srovnáván s ostatními. Pro některé žáky je obtížné naučit se plánování. Ale celkově bych řekla, že zde není nic, co by bylo vyloženě neřešitelným problémem.



## 5. SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Tématem této diplomové práce je rozvíjení metakognitivních strategií v prostředí Montessori pedagogiky. Jak jsem již uvedla na začátku empirické části, výzkum, který by danou problematiku zmapoval důkladněji, by vyžadoval širší výzkumný vzorek, komparaci více výchovně – vzdělávacích zařízení a především pohled z dlouhodobého hlediska, které by umožnilo sledovat žáky i v dalších letech po ukončení studia. Výzkum zde uváděný má proto spíše ilustrativní charakter a slouží k dokreslení teoretické části práce prostřednictvím uvedení „příkladů dobré praxe“.

Na počátku výzkumu byly položeny dvě hlavní výzkumné otázky:

1. Co učitele motivuje k tomu, aby hledali netradiční přístup k výuce, a v čem právě Montessori pedagogika naplňuje jejich představu utváření metakognitivních strategií?
2. Jak konkrétně v praxi Montessori pedagogiky metakognitivní strategie u žáků rozvíjí?

Tyto otázky jsem pak konkretizovala v těchto hypotézách:

Hypotéza 1: Vybraní pedagogové jsou přesvědčeni, že pro rozvoj metakognitivních dovedností je prostředí Montessori pedagogiky vhodnější než prostředí s tradičním přístupem k výuce.

Hypotéza 2: Montessori pedagogika ze své podstaty přímo vyžaduje cílené rozvíjení a podněcování metakognitivních dovedností žáka.

Hypotéza 3: Montessori pedagogika rozvíjí metakognitivní strategie v souladu s požadavky závazného dokumentu RVP – ZV (klíčové kompetence, obecné cíle vzdělávání).

Hypotéza 4: Pedagogové cíleně vyhledávají v Montessori pedagogice takové prostředky, které umožňují záměrné rozvíjení metakognitivních strategií jednotlivých žáků s ohledem na jejich individualitu.

Protože výzkum byl dvoufázový, zhodnotíme na tomto místě nejdříve každou fázi jednotlivě, teprve potom shrneme výzkum jako celek.

### 5.1 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ PRVNÍ FÁZE – VÝZKUMNÁ SONDA

První otázka byla obecného rázu a jejím cílem bylo vysledovat výhody Montessori pedagogiky (potažmo ale každé alternativní pedagogiky) nad tradičním přístupem ke vzdělávání. Odpovědi byly různé, zajímavá je také jejich vyváženost s ohledem na četnost výskytu. Celkově ale vidíme, že žádná odpověď se netýkala obsahů učiva, ale všechny byly zaměřeny na odlišnosti v přístupu. Nejčastěji uváděné byly položky individuální přístup a partnerský přístup. Avšak nejen tyto, ale i ostatní odpovědi jednoznačně ukazují, že respondenti vnímají jako hlavní výhodu změnu **způsobu** práce (ne změnu obsahů). Tato změna spočívá v ústupu z direktivního předávání informací a v posílení individualizace a partnerského přístupu k žákovi. Odpovědi respondentů také kladou akcent na vlastní aktivitu žáka, která je podněcována vnitřní motivací. Jelikož tento posun (nosný z hlediska oslovených pedagogů) je zcela v souladu s požadavky v oblastech cílů vzdělávání (jak je předkládá kurikulární reforma) můžeme říci, že se jedná o cestu, která odpovídá požadavkům současné společnosti.

Druhá otázka měla mapovat silné stránky Montessori pedagogiky z hlediska zpracování vzdělávacích oblastí. Ačkoliv nejčastější odpovědí byla skutečně jedna ze vzdělávacích oblastí základního vzdělávání, totiž matematika, nelze přehlédnout fakt, že většina odpovědí směřovala nad rámec otázky, totiž poukazovala na komplexnost přístupu. Sem můžeme řadit i odpovědi, které uvádí kosmickou výchovu, protože tato tvoří v Montessori pedagogice zastřešující a jednotící princip všech ostatních oblastí. Z této položky proto můžeme vyvodit ocenění systému a jednotnosti vědění, které Montessori pedagogika nabízí. Zároveň je zřejmé, že striktní rozdělování lidského poznání do jednotlivých izolovaných (ač pouze na teoretické rovině) předmětů, není v dnešním – globálně pojímaném – světě přínosné.

Třetí otázka sledovala již přímo rovinu osobnostního rozvoje žáka a možnosti jejího rozvíjení, které Montessori pedagogika nabízí. Respondenti odpovídali různě (jak ukazuje i graf k dané otázce), avšak všechny tyto odpovědi lze definovat vzájemným respektujícím vztahem mezi žákem a učitelem, individuálním přístupem a nepřebíráním jednoznačné odpovědnosti za proces pouze ze strany učitele. Učení tak není něco, co učitel aktivně předává pasivnímu příjemci – žákovi, ale učení je proces, ve kterém jsou oba aktéři zapojeni, byť různým způsobem. Ze všech odpovědí respondentů však plyne ještě jedna skutečnost, která je z hlediska našeho výzkumu ještě daleko zajímavější. Totiž fakt, že respondenti neměli problém se k této položce obsírně vyjádřit, naznačuje, že oblast osobnostního rozvoje žáka je pro ně klíčovou záležitostí, skutečností, která je přirozeně úzce spjatá se základními principy Montessori pedagogiky a tudíž naprosto běžně promyšlená a zpracovávaná v každodenní pedagogické praxi. Nejedná se tedy pouze o teorii poněkud uměle implementovanou do RVP jako jedno z průřezových témat, ale je skutečně živým prvkem (dokonce konstituujícím prvkem) výchovně – vzdělávacího procesu.

Čtvrtá otázka byla zaměřena již konkrétně na principy, kterými Montessori pedagogika rozvíjí u svých žáků kompetence k učení. Z odpovědí respondentů jednoznačně plyne, že tyto kompetence se rozvíjí především opakovanou vlastní praxí žáka. Je proto nezbytné žákovi umožnit, aby se na vlastním učebním procesu podílel – a to zásadním způsobem. Respondenti uvádí nejčastěji odpověď přenesení odpovědnosti za učební proces na žáka. Výsledky opět ukazují, že tato skutečnost je pevně ukotvena v základních principech Montessori pedagogiky. Učitel je zde označován jako **průvodce**, což jasně ukazuje na jeho nedirektivní úlohu. Průvodce je osobou, která je poučená, má větší zkušenosti, umí upravit prostředí a poskytnout možnosti, ale učení jako vnitřní proces musí provést žák sám na základě své vnitřní motivace, ne na základě vnějších podnětů (ve smyslu odměn a trestů).

Pátá otázka byla zaměřena na vyhledávání konkrétních postupů, které učitelé používají k rozvoji strategií plánování u svých žáků. Odpovědi jsou opět různé, ale u všech můžeme vysledovat obdobný jednotící prvek jako

v předchozí položce, totiž důraz na samostatnost a individualitu žáka. Můžeme proto usoudit, že každý jedinec (byť v jednotném systému plánování, jak ho má stanovený např. ZŠ Na Dlouhém lánu) provádí plánování podle svých individuálních možností a představ. Zde je nezbytná práce s předchozí vlastní zkušeností. Pedagog není tím, kdo by dával žákům konkrétní návody, ale spíše žáka vhodnými otázkami vede k prozkoumávání vlastní osobnosti a tím k hledání optimálních způsobů plánování pro každého konkrétního jednotlivce. Z odpovědí také plyne, že respondenti mají dobrou zkušenost, když ponechávají žákům více svobody, aby mohli hledat vlastní způsoby. Učitel tak opět částečně ustupuje ze své direktivně vedoucí úlohy a stává se více pozorovatelem.

Šestá položka se snažila obdobným způsobem mapovat strategie monitorování průběhu procesu učení. Předpokládala jsem, že tyto strategie budou daleko méně propracované a reflektované ve vlastní pedagogické praxi respondentů, protože i odborná literatura nedisponuje dostatečně zpracovanou teorií této učení. Respondenti tento nedostatek řeší nejčastěji průběžnou prací s týdenním plánem (označování splněných položek a promýšlení dalšího sledu úkolů s ohledem na čas) a průběžnou komunikací s učitelem (žáci se např. radí, zda práci s touto pomůckou stihnou ještě tento den ve zbývajícím čase apod.). Tyto strategie, především práci s časem, můžeme považovat za zcela legitimní ve fázi monitorování průběhu učebního procesu.

Předposlední položka mapovala způsoby, jakými žák provádí hodnocení a sebehodnocení. Velmi zajímavé je, že všichni (!) respondenti uvedli individuální rozhovor s učitelem. Podstatou tohoto rozhovoru není pouze vyjádření pedagoga, ale především samotné vyjádření žáka o průběhu práce a spokojenosti či nespokojenosti s jejím výsledkem. Učitel zde opět především klade otázky – tak, aby žák došel co nejobjektivnějšího výsledku ve smyslu individuální hodnotící normy. Učitel pochopitelně také může vyjádřit své postřehy a vlastní hodnocení, ale to by nemělo tvořit podstatu tohoto rozhovoru. Klíčovou skutečností je však to, že rozhovor je neveřejný, nedochází tedy k porovnávání s jinými žáky, nálepkování neúspěšných žáků a především neprobouzí nepříjemné pocity z případného neúspěchu a strach z chyby, který je zpravidla způsoben ne chybou

samotnou, ale nepříznivou reakcí okolí. Na zmiňovaných metodách a četnosti jejich využívání opět vidíme silnou tendenci k respektování individuality žáka a snaze o vytváření partnerského vztahu mezi žákem a učitelem, stejně jako úsilí o vytvoření bezpečného a respektujícího edukačního prostředí.

Poslední otázka měla shrnující charakter. Protože odpovědi respondentů byly různé a měly silnou osobní výpovědní hodnotu, uvedla jsem všechny v plném znění. Jednotlivé odpovědi potvrzují předchozí zjištění – totiž důraz, který je kladen na individuální vnímání žáků, partnerský přístup, respektování vnitřního tempa a dispozic žáka atd. Přesto však z výpovědí zřetelně vyplývá, že respondenti nemají na mysli bezbřehou svobodu žáka, ale vše se děje za stanovených pravidel, pedagogové nejen respektují, ale současně jsou respektováni, žák má značnou svobodu, ale ruku v ruce s ní přijímá i obrovskou odpovědnost. Právě toto harmonické propojení práv a povinností, podněcované vnitřní motivací žáka i učitele, můžeme považovat pravděpodobně za největší klad Montessori pedagogiky.

## 5.2 SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ DRUHÉ FÁZE – ROZHOVORY

Druhou fází výzkumu tvořily rozhovory, které jsem vedla s vybranými respondenty z první fáze.

Celkově je obtížné nějakým způsobem kategorizovat či klasifikovat tyto rozhovory, také to nebylo jejich cílem. Mým záměrem bylo pomocí rozhovorů přiblížit tzv. „příklady dobré praxe“, což bylo splněno. Přesto však oba rozhovory spojují některé prvky, na které bych chtěla upozornit blíže.

Montessori pedagogika nejen umožňuje, ale přímo vyžaduje po učitelích – průvodcích, aby do procesu učení zapojili celou svou osobnost, invenci, kreativitu a vnitřní motivaci. Není náhodou, že i příprava Montessori pedagogů v Národním kurzu je z velké části zaměřena vedle profesního zdokonalování také na rozvoj osobnostní. Již Maria Montessori

upozorňovala na to, že pedagog musí být silná a vyrovnaná osobnost, která dokáže upoutat svým charismatem.

Toto charisma, osobní kouzlo, jednoznačně mají i obě dotazované. Z jejich přístupu a dosavadní pedagogické praxe číší jednak vysoká profesionalita, ale také silná osobní angažovanost.

Obě dotazované mají zkušenost s tradičním přístupem k výchovně – vzdělávacímu procesu a mohou tedy srovnávat alternativní pedagogiku s tzv. „klasikou“, jak bývá někdy tradiční přístup označován. Dotazované shodně vypověděly, že ke změně přístupu (konkrétně k Montessori pedagogice) je přivedla snaha o efektivnější práci a touha po změně učebního prostředí ve smyslu nižší direktivity ze strany pedagoga a svobodnějším stylu práce.

Dotazované souhlasí s tvrzením, že Montessori pedagogika je plně v souladu se základními kurikulárními dokumenty, uvádí dokonce, že tato alternativní pedagogika je – podle jejich zkušeností – plní daleko lépe a efektivněji než pedagogika označovaná jako tradiční. Zároveň jedna z dotazovaných upřesňuje, že řadu úkolů, které pedagogům kurikulární dokumenty ukládají jakoby „zvenčí“, plní Montessori pedagogika přirozeně ze své podstaty a svých základních principů (jedná se např. o mezipředmětové vztahy, myšlení v globálních souvislostech, osobnostní a sociální rozvoj, kritické myšlení aj.).

Každá z dotazovaných v praxi využívá jinou organizaci práce (také v závislosti na ročníku a konkrétní skupině), přesto však můžeme vysledovat řadu podobností v zásadních otázkách. Obě dotazované uvádí naprostou převahu práce individuální a skupinové již od prvního ročníku ZŠ. Obě využívají frontální metody práce minimálně a pouze v době, kdy ještě žáci neumí číst. Zajímavostí je časté využívání skupinové práce – ne však jen ve smyslu organizační formy, ale skutečně jako metody práce. Především druhá dotazovaná (Lenka Štychová) má tuto metodu dobře propracovanou a zdůrazňuje, že skupinová práce znamená víc, než jen

sedět u společného stolku. Musí být jasně stanovené skupinové role, kritéria práce, doložitelný podíl každého člena skupiny na výsledném produktu aj.

Při plánování práce vychází obě dotazované z pravidel a postupů, které byly vytvořeny týmem všech pedagogů Montessori týmu v ZŠ Na Dlouhém lánu. Tato pravidla zahrnují dlouhodobé plánování pedagoga (didaktická analýza učiva, tvorba ročních a měsíčních tematických plánů) i způsob organizace práce podle týdenních plánů. Právě plánování je jednou z oblastí, kdy je velmi dobře patrný přínos dvou zásadních prvků. Jedním z těchto prvků je pevně stanovený rámec, který vznikl jako důsledek diskuse týmu (forma týdenního plánu), druhým prvkem je osobní invence a kreativita pedagoga, která zaručuje individuální přístup ke každému žákovi. Tento postup zajišťuje určitou jednotnost a přehlednost pro pedagogy, vedení školy, rodiče i žáky, ale současně - díky osobnímu přístupu každého pedagoga - neznamená uniformitu a šablonovitý přístup k žákům.

V oblasti monitorování výuky potvrzují obě dotazované závěry, které přinesla teoretická část práce i výzkumná sonda. V této fázi vyučovacího procesu není zatím dostatek známých a vyzkoušených metod či postupů. Obě se snaží žáky vést především k cílené práci s časem a pořadí úkolů podle časových možností flexibilně obměňovat. Monitorování práce z dlouhodobého hlediska pak vnímají jako významný úkol pedagoga. Otázka tvorby co nejefektivnějších záznamů tohoto monitorování je nyní jednou z hlavních úloh našeho pedagogického týmu.

Podobně jako plánování práce je i hodnocení práce poměrně dobře rozpracováno. Náš pedagogický tým se snaží dodržovat jednotná pravidla hodnocení žáků i rozvoje žákovského sebehodnocení. Opět je zde výhodou osobitá invence jednotlivých pedagogů, která může být pro ostatní zdrojem inspirace. Obě dotazované používají různé techniky hodnocení a sebehodnocení žáka. Tyto techniky mohou být ústní i písemné. Obě shodně uvádí převahu individuálního průběhu hodnocení a sebehodnocení nad skupinovým. Přesto i skupinové hodnocení a sebehodnocení se vyskytuje.

Nemá však v žádném případě vést žáky ke vzájemnému srovnávání či nálepkování. Obě dotazované kladou důraz na bezpečné prostředí.

Problémy v oblasti utváření metakognitivních strategií vidí obě dotazované především u dětí se závažnými poruchami chování (pozor, nezaměňovat se specifickými poruchami učení). Žáci, kteří trpí tímto problémem, nejsou zpravidla schopni trvalejší a soustředěnější práce bez vedení dospělého. Je pak mimo rámec jejich možností samostatně si plánovat práci, dodržovat pracovní pravidla, respektovat práci ostatních a realisticky se hodnotit. Obě dotazované ale také upozorňují na rizika ze strany pedagoga, který musí připravovat vhodné prostředí – a to nejen materiálně, ale také nese odpovědnost za důsledné vyžadování dodržování pravidel a zajištění bezpečného pracovního klimatu.

### 5.3 CELKOVÉ SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V plánu výzkumu jsem stanovila čtyři základní hypotézy, které jsem se ve dvou fázích výzkumu pokusila potvrdit či vyvrátit.

Hypotéza 1: Vybraní pedagogové jsou přesvědčeni, že pro rozvoj metakognitivních dovedností je prostředí Montessori pedagogiky vhodnější než prostředí s tradičním přístupem k výuce.

Tato hypotéza se jednoznačně potvrdila v obou fázích výzkumu. Ač někteří respondenti upozorňovali, že např. práce s týdenním plánem (tak, jak ji ve své praxi provádí) není typickým prostředkem Montessori pedagogiky, napomáhá rozvoji strategií plánování práce a je v souladu s principy této pedagogiky, tudíž ji můžeme vnímat jako zcela legitimní prostředek. Zároveň Montessori pedagogika nabízí individuální a vzájemně respektující přístup, který je jedním z předpokladů rozvoje metakognitivních strategií.



Hypotéza 2: Montessori pedagogika ze své podstaty přímo vyžaduje cílené rozvíjení a podněcování metakognitivních dovedností žáka.

I druhá hypotéza se potvrdila. Montessori pedagogika staví na vnitřní motivaci žáka, předpokládá jeho samostatnou práci a odpovědný přístup. To by však nebylo možné, pokud by žák nebyl schopen práci si plánovat, pracovat s časem, provádět sebehodnocení a při dalším plánování předchozí poznatky uplatňovat.

Hypotéza 3: Montessori pedagogika rozvíjí metakognitivní strategie v souladu s požadavky závazného dokumentu RVP – ZV (klíčové kompetence, obecné cíle vzdělávání).

Také tuto hypotézu závěry obou fází výzkumu potvrdily. Respondenti vyjádřili přesvědčení, že klíčové kompetence a obecné cíle vzdělávání jsou nejen splňovány v dostatečné míře, ale byly dokonce označeny jako vlastní a nedílná součást principů Montessori pedagogiky.

Hypotéza 4: Pedagogové cíleně vyhledávají v Montessori pedagogice takové prostředky, které umožňují záměrné rozvíjení metakognitivních strategií jednotlivých žáků s ohledem na jejich individualitu.

Tato hypotéza se potvrdila částečně. Pedagogové využívají dostupné prostředky Montessori pedagogiky, aby rozvíjeli metakognitivní strategie u svých žáků. Navíc ale vkládají do procesu svou vlastní osobitou invenci a také využívají další prostředky nad rámec Montessori pedagogiky, které ale nejsou v rozporu s jejími základními principy. Tak je Montessori pedagogika obohacována o osobní přínos těchto učitelů.

## ZÁVĚR

Tato práce se zabývala utvářením a rozvojem metakognitivních strategií v prostředí Montessori pedagogiky. Práce má část teoretickou a empirickou. Při práci jsem postupovala tak, jak jsem si naplánovala v úvodu. Nejdříve jsem celou problematiku zasadila do širšího kontextu současné pedagogiky. Následně jsem pomocí dostupné literatury analyzovala oblast metakognice a oblast Montessori pedagogiky. V poslední třetině teoretické části práce jsem se pokusila provést syntézu těchto oblastí a prokázat tak jejich komplementárnost. Empirická část práce sestává z dvoufázového výzkumu, kde byly jako výzkumné metody použity: výzkumná sonda (v první fázi) a metoda rozhovoru (ve fázi druhé). V dalších kapitolách jsem hodnotila získané výsledky, vyvozovala závěry a verifikovala stanovené hypotézy.

V úvodu jsem si stanovila tři hlavní cíle.

Prvním cílem bylo objasnění základní problematiky metakognice a stručná charakteristika Montessori pedagogiky (v oblastech významných pro rozvoj metakognice). Na základě prostudované literatury jsem provedla analýzu pojmů metakognice a metakognitivní strategie a její výsledky jsem logicky uspořádala podle schématu: plánování – monitorování učebního procesu – reflexe. Z literatury zabývající se Montessori pedagogikou jsem představila ty principy, které jsou z hlediska utváření metakognitivních strategií relevantní. Naplánovaný cíl se tak podařilo splnit.

Druhým cílem byla syntéza obou oblastí a prokázání jejich komplementárnosti. Tato syntéza byla předmětem především šesté kapitoly, ale již v předchozích kapitolách z textu zřetelně vyplynuly souvislosti mezi oběma oblastmi. Komplementaritu obou oblastí také jednoznačně potvrdil provedený výzkum, který prokázal, že Montessori pedagogika je vhodným prostředím pro rozvoj metakognitivních strategií, ale dokonce i to, že pro efektivní proces učení je nezbytné tyto strategie cíleně rozvíjet.

Třetím cílem bylo demonstrování této syntézy na praktických příkladech provedení v praxi. Tomuto tématu byla věnována částečně šestá a převážně pak sedmá teoretická kapitola. Vycházela jsem zde především z vlastní praxe a z výpovědí svých zkušených kolegů. V empirické části byla teorie ověřena především prostřednictvím závěrů výzkumné sondy a dále pomocí rozhovorů s vybranými pedagogy.

Empirická část práce odhalila mnoho zajímavých zkušeností z praxe pedagogů, kteří pracují podle programu Montessori. Výsledky výzkumu jsou významné především svým zjištěním, že ač všichni uvedení pedagogové pracují podle jednotného systému a společně stanovených pracovních postupů, každý do své práce vkládá osobitou invenci, která zaručuje určitou rozmanitost v jednotě. Právě tato variabilita v mezích stanovených základními dokumenty může být přínosem a inspirací pro každého člena pedagogického týmu.

Na závěr bych ráda uvedla myšlenku svého váženého učitele doc. PhDr. Jiřího Pelikána, CSc.: „Každá opravdu dobrá práce by měla probudit daleko více otázek, než na kolik jich odpovídá.“ Proto doufám, že u případných čtenářů tato práce probudí další zájem o Montessori pedagogiku i o problematiku utváření metakognitivních strategií, stejně jako mně bylo objevování těchto souvislostí velikým přínosem a obohacením pro praxi.

## Seznam literatury:

### MONOGRAFIE

Berger, E., Fuchs, H. *Učíme děti učit se*. Praha : Fraus, 2009. ISBN 978-80-7238-854-7

Fischer, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha : Portál, 1998. ISBN 978-80-262-0043-7

Helus, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha : Portál, 2004. ISBN 978-80-7367-628-5

Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3

Kopřiva, P., Nováčková, J. (Eds.) *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0

Kret, E. *Učíme (se) jinak*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-030-8

Kyriacou, Ch. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8

Mareš, J., Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Zálesák, 1995. ISBN 80-04-21854-7

Montessori, M. *Tajuplné dětství*. Praha : SPS, 1998. ISBN 80-86-189-00-7

Montessori, M. *Od dětství k dospívání*. Praha : Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0

Pařízek, V. *Jak naučit žáky myslet*. Praha : UK-PF, 2000. ISBN 80-7290-006-4

Pelikán, J. *Pomáhat být*. Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-2460-345-4

Pelikán, J. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava : Amosium, 1995. ISBN: 80-8549-827-8

Pelikán, J. *Výchova pro život*. Praha : ISV, 1997. ISBN: 80-8664-231-3

Petty, G. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-427-4

Průcha, J., Mareš, J. (Eds.) *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1998. ISBN 80-7178-772-8

Průcha, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha : Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-427-4

Rýdl, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice : FF – UP, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0

Spilková, V. (Eds.) *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha : Portál, 2005. ISBN: 80-7178-942-9

Tonucci, F. *Vyučovat nebo naučit?* Praha : Ped.f. - UK, 1994.

Vališová, A., Kasíková, H. (Eds.) *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada, 2007. ISBN: 978-80-2473-357-9

#### ODBORNÉ ČLÁNKY

Helus, Z. *Zřetel k autoregulaci jako složka osobnostního přístupu*. Pedagogika, č. 1, r. 1990.

Helus, Z., Pavelková, I. *Vedení žáků ke vzdělávací autoregulaci a humanizaci školy*. Pedagogika, č. 2, r. 1992.

#### WEBOVÉ STRÁNKY

Krykorková, H., Chvál, M. Pedagogicko – psychologická diagnostika a očekávané proměny jejího pojetí. [www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz) (18. 1. 2006)

Krykorková, H. Reflektivita a impulzivita u dětí a možnost metakognitivního nácviku. [www.metakognice.cz](http://www.metakognice.cz) (18. 1. 2006)

## **PŘÍLOHY**

Příloha č. 1: Plánování práce – žáci si volí pomůcky z nabídky učitele.









Příloha č. 2: Monitorování práce – časové rozvržení, práce s pomůckou, kontrolní prvek pomůcek.







Před dívkou na stolku lze vidět otevřený deník s týdenním plánem.





Příloha č. 3: Hodnocení práce – oceňování v kruhu, písemné sebehodnocení.



Příloha č. 4: Výzkumná sonda.

VÝZKUMNÁ SONDA - Vážení kolegové, prosím vás o vyplnění této výzkumné sondy, která je součástí mé diplomové práce. Stačí pouze stručné vyjádření, které vám nezabere mnoho času. Moc děkuji za spolupráci.

**1. V čem podle vás spočívá hlavní výhoda Montessori pedagogiky nad tradičním přístupem k výuce?**

---

---

---

**2. Jaká oblast výuky je v Montessori pedagogice podle vašeho názoru nejlépe zpracovaná?**

---

---

---

**3. Co v rovině osobnostního rozvoje podle vás Montessori pedagogika nabízí žákům především?**

---

---

---

**4. Jak Montessori pedagogika rozvíjí u žáka kompetence k učení?**

---

---

---

**5. Jakým způsobem se žák v prostředí Montessori pedagogiky učí plánovat svou práci?**

---

---

---

**6. Jaké prostředky žák v prostředí Montessori pedagogiky používá pro průběžné sledování své práce?**

---

---

---

**7. Jak se žák v prostředí Montessori pedagogiky učí svou práci hodnotit?**

---

---

---

---

**8. Jaké hlavní klady v Montessori pedagogice nacházíte?**

---

---

---