

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň základní školy
Studijní obor (kombinace): Anglický jazyk – Občanská výchova

**ANALÝZA VYBRANÝCH PRINCIPŮ
NA MONTESSORIOVÝCH ZÁKLADNÍCH
ŠKOLÁCH**

**THE ANALYSIS OF CHOSEN PRINCIPLES
ON MONTESSORI'S PRIMARY SCHOOLS**

Diplomová práce: 08 – FP – KPP – 013

Autor:
Kateřina Valentová

Podpis:

Adresa:
Jiráskova 303/23
460 13, Liberec 14

Vedoucí práce: doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

Konzultant: Vlasta Hillebrandová

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
138	13	11	1	35	22

V Liberci dne: 20. 4. 2010

Prohlášení

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

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

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

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

Datum

Podpis

Poděkování

Děkuji panu doc. PhDr. Tomáši Kasperovi, Ph.D. za trpělivé vedení mé práce, podnětné připomínky a cenné rady. Dále třídě Montessori na Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou za vstřícnost při výzkumu a paní učitelce Janě Duňkové za vřelé přijetí, ochotu spolupracovat a poskytnout mi cenné rady a informace. V neposlední řadě děkuji svým přátelům a rodině za celoživotní podporu nejen při studiu, ale i při tvorbě této diplomové práce.

Anotace

Tato diplomová práce analyzuje základní principy pedagogiky Marie Montessori. Teoretická část seznamuje s principy M. Montessori na základě pedagogické analýzy dostupných publikací ke koncepci Marie Montessori. Praktická část ověřuje tři stanovené hypotézy s ohledem na princip věkové heterogenity ve vyučování. Součástí diplomové práce je fotomateriál a videozáznam. Pozornost je věnována vybrané Montessori třídě na Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou.

Klíčová slova

Alternativní škola, pedagogika Marie Montessori, princip věkové heterogenity, princip ticha a klidu, princip připraveného prostředí, princip svobody a samostatnosti, princip senzitivních fází, princip pohybu, princip polarizace pozornosti.

Summary

This Diploma Thesis analyses basic Montessori pedagogical principles. The theoretical part introduces the pedagogical principles of Maria Montessori on the basis of available publications connected with Montessori conception. The practical part verifies three appointed hypotheses with regard to the principle of age heterogeneousness in education. The photos and video recording are parts of this Diploma Thesis. Attention is given to the chosen Montessori class in the Grammar school 5. Května in Jablonec nad Nisou.

Key words

The alternative school, the pedagogy of Maria Montessori, the principle of age heterogeneousness, the principle of silence and calm, the principle of prepared environment, the principle of freedom and independence, the principle of sensitive stages, the principle of movement, the principle of polarisation of attention.

L' annotation

Ce mémoire analyse de bases principes de la pédagogie de Montessori. La partie théorique introduit des principes pédagogiques de Maria Montessori sur la base des publications de la conception de Maria Montessori. La partie pratique vérifie les trois hypothèses au regard du principe de l'âge hétérogénéité pendant l'enseignement. Le mémoire est complété par des photos et un vidéogramme. L'attention est prête à la classe pratiquant la méthode Montessori à l'Ecole élémentaire 5. května à Jablonec nad Nisou.

Mots-clés

L' école alternative, la pédagogie de Maria Montessori, le principe de l'âge hétérogénéité, le principe de la paix et le calm, le principe de l' environnement préparé, le principe de la liberté et l' indépendance, le principe de les phase sensibles, le principe du mouvement, le principe de la polarisation de l' attention.

I. ÚVOD.....	9
II. TEORETICKÁ ČÁST	10
1. SVĚTOVÉ REFORMNĚ PEDAGOGICKÉ Hnutí.....	10
1.1 Světové hnutí nové výchovy.....	10
1.1.1 Hlavní principy světového hnutí nové výchovy	11
1.1.2 Hlavní pedagogické směry a jejich představitelé	12
1.1.3 Alternativní školy 20. století.....	14
2. PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI.....	16
2.1 Život a osobnost Marie Montessori	16
2.2 Díla Marie Montessori	18
2.3 Myšlenky Marie Montessori.....	20
2.4 Základní obory v pedagogice Marie Montessori	21
2.5 Režim dne	22
2.6 Situace alternativních škol Montessori v České republice a ve světě.....	23
2.7 Pedagogika Marie Montessori na 2. stupni základní školy	24
2.7.1 Pedagogika Montessori na 2. stupni v zahraničí.....	25
3. PRINCIPY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI.....	26
3.1 Didaktické principy.....	26
3.1.1 Princip připraveného prostředí.....	27
3.1.2 Princip ticha a klidu	29
3.1.3 Princip pohybu	31
3.1.4 Princip vedení – role učitele	32
3.1.4.1 Technika výuky.....	34
3.1.4.2 Dnešní vzdělávání Montessori učitelů.....	35
3.1.5 Princip didaktického materiálu	36
3.1.5.1 Základní vlastnosti materiálu.....	37
3.1.5.2 Funkce materiálu.....	39
3.1.5.3 Situace pomůcek dnes.....	40
3.1.6 Princip vnitřní motivace a sebehodnocení	41
3.2 Pedagogicko-psychologické principy	44
3.2.1 Princip senzitivních fází.....	44
3.2.1.1 Absorbující duch.....	46
3.2.2 Princip polarizace pozornosti.....	47
3.2.3 Princip normalizace dětského vývoje	48
3.3. Sociální principy	49
3.3.1 Princip věkové heterogenity	49
3.3.2 Princip svobody a samostatnosti.....	51
3.3.3 Princip sociální výchovy.....	53

III. PRAKTICKÁ ČÁST	55
1. PŘÍPRAVNÁ FÁZE	55
1.1 Návštěva základních škol s Montessori třídami	55
1.1.1 Základní škola Meteorologická v Praze.....	56
1.1.2 Základní škola 5. května v Jablonci nad Nisou	58
1.1.3 Shodné a rozdílné prvky v Montessori třídách v Praze a Jablonci nad Nisou.....	59
2. KONKRETIZAČNÍ FÁZE	62
2.1 Cíle výzkumu	62
2.2 Charakteristika výzkumného vzorku	63
2.3 Stanovení a formulace hypotéz	64
2.4 Metoda výzkumu	65
2.4.1 Popis pozorovacích archů	65
2.4.2 Popis rozhovoru a jeho vyhodnocení.....	68
2.4.3 Popis videa.....	75
2.5 Průběh pozorování	77
2.5.1 První den pozorování - pondělí 8. března 2010.....	78
2.5.2 Druhý den pozorování – úterý 9. března 2010.....	80
2.5.3 Třetí den pozorování – středa 10. března 2010.....	83
2.5.4 Čtvrtý den pozorování – čtvrtek 11. března 2010.....	87
2.5.5 Pátý den pozorování – natáčení videa – středa 17. března 2010	89
3. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ	91
3.1 Faktory, které mohly ovlivnit výsledek pozorování	91
3.1.1 Faktory ovlivňující výsledek hypotézy číslo jedna a dva	91
3.1.2 Faktory ovlivňující výsledek třetí hypotézy	93
3.2 Vyhodnocení pozorování	94
3.2.1 Hypotéza číslo jedna.....	94
3.2.2 Hypotéza číslo dvě.....	95
3.2.3 Hypotéza číslo tři	96
3.3 Diskuse.....	102
3.3.1 Princip věkové homogenity a heterogenity – výsledky šetření	102
3.3.2 Aktivity vedoucí k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji	104
3.3.3 Závěrečné shrnutí pozorování principu věkové heterogenity.....	106
3.4 Základní principy Montessori pedagogiky a jejich aplikace v pozorované Montessori třídě	108
3.4.1 Princip připraveného prostředí.....	108
3.4.2 Princip ticha a klidu	109
3.4.3 Princip pohybu	109
3.4.4 Princip vedení – role učitele	110
3.4.5 Princip senzitivních fází.....	111
3.4.6 Princip vnitřní motivace a sebehodnocení	112
3.4.7 Princip svobody a samostatnosti.....	113
3.4.8 Princip věkové heterogenity	114
3.4.9 Princip sociální výchovy.....	115
3.5 „Slabé“ stránky pedagogiky Montessori?.....	116
3.6 Přínos diplomové práce	117
IV. ZÁVĚR.....	118
V. LITERATURA	119
VI. PŘÍLOHY	122

I. ÚVOD

Prvotním impulsem k napsání diplomové práce byla návštěva Montessori školky v Jablonci nad Nisou v rámci Průběžné pedagogické praxe 1 v roce 2006. Od té doby jsem se o Montessori pedagogiku začala velmi intenzivně zajímat a po návštěvách prvního stupně na základních školách v Jablonci nad Nisou a Praze jsem se rozhodla zaměřit téma své diplomové práce na analýzu základních principů Montessori pedagogiky a konkrétně na princip věkové heterogenity.

Hlavními zdroji informací byla literatura napsaná Marií Montessori a publikace o její pedagogice, dále pedagogické časopisy a v neposlední řadě konzultace s vyučujícími v Montessori třídách.

Teoretická část diplomové práce se dělí na tři kapitoly. V první je koncepce Marie Montessori zasazena do světového reformně pedagogického hnutí. Dále jsou zde popsány i ostatní alternativní školy a pedagogické směry. Následuje představení Marie Montessori, jejího života, děl a hlavních myšlenek a popis aktuální situace Montessori škol v České republice i ve světě. V hlavní kapitole teoretické části diplomové práce je podrobný popis jednotlivých základních principů pedagogiky Marie Montessori.

Praktická část se dělí do tří hlavních sekcí. V první části, nazvané *Přípravná fáze*, popisují a analyzují návštěvy Montessori tříd a jejich vzájemné porovnání. V *Konkretizační fázi* jsou vytyčeny cíle výzkumu, popsány hypotézy a metody, kterými budou ověřeny. V závěru následuje detailní popis pozorování. Poslední část práce, *Interpretace výsledků pozorování*, vyhodnocuje výzkum a graficky prezentuje jeho výsledky. Závěrečná podkapitola slouží jako shrnutí pozorování pedagogiky Marie Montessori v konkrétní třídě. Poslední dvě statě představují zamyšlení nad přínosem diplomové práce, pedagogickým systémem a jeho povědomím ve společnosti a v odborné veřejnosti.

Cílem diplomové práce je analýza jednotlivých principů pedagogiky Marie Montessori a dále hlubší pozorování principu věkové heterogenity na příkladu ZŠ 5. května v Jablonci nad Nisou. Za metodu výzkumu bylo zvoleno pozorování a rozhovor. Diplomová práce je doplněna o strukturovaný videozáznam, jehož autorkou je diplomantka. Práce se pokouší podat analýzu základních principů pedagogiky M. Montessori s ohledem na aplikaci principu věkové heterogenity.

II. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část má tři hlavní kapitoly. První kapitola, *Světové reformně pedagogické hnutí*, seznamuje s okolnostmi, které hnutí předcházely, ale i s jeho hlavními představiteli, pedagogickými směry a hlavními alternativními školami, které z něj vycházejí. Další kapitola se zaměřuje na *Pedagogiku Marie Montessori*, přináší vedle kontextu života Marie Montessori i náhled do hlavních myšlenek a literárních děl. Práce uvádí rovněž přehled o aktuálním rozšíření Montessori škol v České republice a ve světě a o jejich pedagogické práci. Závěrečná kapitola, nazvaná *Principy pedagogiky Marie Montessori*, vymezuje hlavní principy, které tento pedagogický systém tvoří.

1. SVĚTOVÉ REFORMNĚ PEDAGOGICKÉ HNUTÍ

Kapitola analyzuje hlavní principy a představitele reformně pedagogického hnutí. V její poslední části jsou zmíněny základní alternativní školy, které spolu s pedagogikou Montessori toto hnutí utvářely.

1.1 Světové hnutí nové výchovy

Pojem reformní pedagogiky se začíná objevovat na přelomu devatenáctého a počátku dvacátého století. Nejde o pojem, který by charakterizoval jen vývoj v pedagogice jedné země, ale jedná se o hnutí celosvětové. Reformně pedagogické hnutí reaguje na tradiční pedagogiku a vychází z přirozeného vývoje dítěte, jeho zájmů a potřeb. Jedná se o hnutí pedocentrické, což znamená, že středem zájmu je žák. Hlavním spisem, který rozpoutal vlnu reformního myšlení, se stalo dílo Švédky Ellen Keyové (1849-1926) „Století dítěte“, které vyšlo v roce 1900. Ve svém díle se Keyová opírá o myšlenky J.J.Rousseau a upřednostňuje přirozenost a svobodu dítěte nad zvyky a zákonitostmi života dospělých.¹

V roce 1920 byla Angličankou Beatricí Ensorovou založena *Mezinárodní liga pro novou výchovu*. Tato Liga se zasloužila o prosazení zásad pedocentrismu ve výchově a o reformu ve stávajícím školství. Na kongresu v Calais v roce 1921 byla ustanovena *Společnost pro novou výchovu*. „Další setkání *Ligy* se konala v roce 1923 Montreaux, v roce 1925 v Heidelbergu, 1927 v Locarnu, 1929 v Helsingöru a v roce 1932 v Nice.

¹ K tomu srv. KASPER, T. KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha, Grada 2008, s. 111.

Po roce 1933, po převzetí moci Hitlerem v Německu, se situace *Společnosti pro novou výchovu* zhoršovala až do vypuknutí války.² Ale i poté fungovala a od roku 1966 až do dnešní doby se nazývá *World Education Fellowship*. Poslední setkání, v pořadí již čtyřicáté čtvrté, se konalo v roce 2008 v Jižní Koreji a pro letošní rok 2010 ještě není místo konání známé.³

1.1.1 Hlavní principy světového hnutí nové výchovy

Hnutí nové výchovy se výrazně lišilo od stávajících principů výchovy. Velký důraz byl kladen na svobodu dítěte. Do jeho přirozeného vývoje má vychovatel minimálně zasahovat a naopak jej má respektovat a podporovat. Tento nový způsob výchovy se nazývá antiautoritativní. Do popředí zájmu se také dostávají práva dítěte, která do této doby byla ve společnosti tabu.

Škola má být propojena se životem a žák má řešit reálné situace a problémy. Cílem není získání množství vědomostí, ale schopností a dovedností. Nejde o vštěpování poznatků, ale o snahu naučit žáky samostatně získávat nové poznatky. Výuka má být co nejvíce individualizovaná, ale i skupinová, aby se žák učil spolupracovat s ostatními. Důraz je kladen na koncentraci, která umožňuje kvalitnější osvojení látky, tudíž často dochází ke spojování učiva do celků, či bloků, ve kterých se předměty navzájem prolínají. Základem vyučování se stává činnostní učení, při kterém žák získává zkušenosti a řeší problémové situace. Novým prvkem je projektová výuka, při které se žáci učí spolupracovat, řešit problémy a snadněji a trvaleji si osvojují dovednosti a znalosti k tématu. Ke kázni žáků se již přistupuje odlišně, žáci se podílejí na správě školy díky školnímu parlamentu, či třídním radám. Důležitá je také spolupráce mezi rodiči a školou, ale i širokou veřejností.⁴

Mezi nejdůležitější představitele hnutí patří John Dewey (1859-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Eduard Claparède (1873-1940), Adolphe Ferriere (1879-1960), Jean Piaget (1896–1980), Cecil Reddie (1858-1932), Célestin Freinet (1896-1966), William Killpatrick (1871-1965), Helen Parkhurstová (1886-1973), Carleton Washburn (1889–1968), Peter Peterson (1884-1952), Rudolf Steiner (1861-1925), Marie Montessori (1870-1952) a další.

² KASPER, T. KASPEROVÁ, D. *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Liberec, TUL 2006, s. 85.

³ K tomu srv. Wef-international [online]. [cit. 2010-03-03]. Dostupné z: <http://www.wef-international.org/conferences.php>

⁴ K tomu srv. KASPER, T. KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha, Grada 2008, s. 113.

1.1.2 Hlavní pedagogické směry a jejich představitelé

Pragmatická pedagogika

Zakladatelem a nejvýznamnějším představitelem je Američan John Dewey (1859-1952). Tento pedagogický směr se rozvíjel především po 2. světové válce a opírá se o pragmatickou filozofii Williama Jamese. Dewey vychází z pragmatismu a vytváří si vlastní pojetí tzv. instrumentalismus, jehož základním pojmem je zkušenost. Výchova se neřídí vnějším cílem, ale má cíl v sobě, v získávání zkušeností, které si nejlépe osvojíme činem. Zkušenost není pasivně přijímána, ale vyžaduje vzájemné působení vrozených sil dítěte a jeho dosavadních znalostí. Dítě se stává centrem vyučovacího procesu a učitel je pouze poradcem a režisérem žákovy činnosti.⁵ Žák se má také podílet na sociálním životě školy a obce. Dewey změnil tradiční třídy na pracovny a učebnice na příručky. Prosazovanou vyučovací metodou byl projekt. Tuto metodu dále propracoval William Killpatrick (1871-1965), který byl blízkým spolupracovníkem Johna Deweye.

Psychoanalytická pedagogika

Psychoanalýza, jejíž zakladatelem byl Sigmund Freud (1856-1939), ovlivnila i pedagogiku na přelomu 19. a 20. století. Vnitřní svět dítěte je totiž velmi komplikovaný a různé zážitky v dětství mohou vést k potížím v dospělosti jedince. Proto by se dítě či mladý člověk měl vyhýbat situacím, které vedou ke konfliktům, vytváří v dítěti pocit strachu, agrese a smutku, a nebo jsou zdrojem nežádoucích komplexů. Pokud se to ale nedaří, je důležité využít metodu sublimace. „Metoda sublimace spočívá v členění určitého pudu do normálního duševního života v zušlechtěné podobě, např. sportovní činnosti, kulturní činnosti, apod.“⁶ Psychoanalytická pedagogika tak objevila neznámý svět vnitřních konfliktů dítěte a upozorňovala na význam péče již od jeho narození. Důležité bylo dítě vychovávat s láskou, předcházet pocitům neschopnosti a méněcennosti, podporovat a chválit jej za jeho výkony a tím v něm vzbuzovat vědomí vlastní síly.⁷

⁵ K tomu srv. SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. 1. vyd. Praha, SPN 1966, s. 70-103.

⁶ HORÁK, J. KRATOCHVÍL, M. *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec, TUL 1996, s. 83.

⁷ K tomu srv. Tamtéž, s. 82-83.

Experimentální pedagogika

Tento pedagogický směr je spojen s rozvojem moderních věd, ze kterých převzal experiment jako hlavní metodu vědecké práce. Byl založen v Německu Ernstem Meumannem (1862-1915) a W. A. Layem. V Čechách nebyl tento směr příliš rozšířen. Hlavním představitelem byl Václav Příhoda (1889-1979), pod jehož vedením se experimentální pedagogika rozvíjela v oblasti didaktiky národní školy.⁸

Sociologická pedagogika

Sociologická pedagogika se liší od předchozích v tom, že není založena na psychologii, ale na sociologii. Její výraznou charakteristikou je to, že za hlavního činitele, který určuje vnitřní život dítěte, považuje vnější vlivy, hlavně společnost a ne vnitřní faktory, jak je tomu u předchozích pedagogických směrů. Za zakladatele je považován Emile Durkheim (1858-1917), který vychází z myšlenky, že společenské bytí i vědomí determinují jedince, z čehož vyplývá, že i skupinové vědomí se liší od vědomí jedince. Cílem výchovy nemá být pouhý rozvoj individuality jedince, ale i jeho společenské podstaty, která bude odpovídat stávajícím požadavkům společnosti. Velký důraz byl tedy kladen na kolektivní život školy, na spolupráci žáků a rozvoj solidárnosti a podpory.⁹

Existencialistická pedagogika

Existencialistická pedagogika je silně ovlivněna existencialistickou filozofií, která byla založena S. Kierkegaardem (1813-1855) a Martinem Heideggerem (1889-1976). Odmítá sociologické koncepce a zaměřuje se na konkrétní otázky člověka a výchovné prostředky. Cílem existencialistické pedagogiky je naučit žáka řešit své životní problémy, být upřímný a jednat v souladu s vlastním přesvědčením. Velkým přínosem tohoto pedagogického směru je, že odstraňuje negativní emoce, odmítá autority založené na poslušnosti a drilu, vyzdvihuje taktního učitele a posiluje důvěru žáků v něho, hlavně v složitých a problémových situacích.¹⁰

⁸ K tomu srv. SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. 1. vyd. Praha, SPN 1966, s. 103 a 119.

⁹ K tomu srv. HORÁK, J. KRATOCHVÍL, M. *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec, TUL 1996, s. 83-84.

¹⁰ K tomu srv. Tamtéž, s. 84-85.

1.1.3 Alternativní školy 20. století

Na počátku 20. století vzniká několik alternativních škol, které se stávají pedagogickými laboratořemi, kde se ověřují a hledají nové pedagogické postupy. Jednotným rysem alternativních škol je důraz na svobodu žáka, rozvoj samostatnosti a tvořivosti a využívání nových metod vyučování.

Daltonský učební plán

Ve Spojených státech amerických vzniká v roce 1920 Daltonský učební plán, zavedený Helen Parkhurstovou (1886-1973). Tento plán upřednostňoval kolektivní vyučování a zavrhoval tradiční systém vyučovací hodiny. Každý žák pracoval individuálně a obsah vyučování byl problémový, což znamenalo, že žák musel o učivu přemýšlet a rozvíjet nejenom své vědomosti, ale i schopnosti. Žáci pracovali podle měsíčních plánů, které připravovali s učiteli. Sami si volili tempo práce a učitelé zasahovali jen jako konzultanti. Výhodou studia podle Daltonského plánu byl větší zájem o učení a vlastní aktivity žáka, ale nevýhodou bylo knižní a velmi individuální učení.

Winnetská soustava

Další alternativou je Winnetská soustava, kterou zavedl Carleton Washburn (1889–1968) a která přináší inovace do předchozího plánu Helen Parkhurstové. Odvrací se od přílišné individualizace ve výuce a zavádí skupinovou činnost žáků. Samotné učivo se dělí do dvou částí: základní učivo probírá žák sám a ve svém tempu, a na rozšiřujícím učivu, které spočívá na praktických úkolech ze života, pracují žáci ve skupinkách, do kterých se zařazují podle individuálních zájmů a schopností.¹¹

¹¹ K tomu srv. HORÁK, J. KRATOCHVÍL, M. *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec, TUL 1996, s. 77.

Waldorfská škola Rudolfa Steinera (1861 - 1925)

Rudolf Steiner vytvořil filosoficko-pedagogickou koncepci o výchově člověka, která byla nazvána antroposofie a kterou aplikoval na škole v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919. Waldorfská škola se dělí do dvou ročníků 1.-8. a 9.-12. Součástí waldorfského systému jsou i mateřské školy. Cílem pedagogiky je podněcovat aktivitu dítěte, jeho zájmy a potřeby. Učivo je rozděleno do epoch, ve kterých se žáci zabývají delší dobu jedním předmětem. Žáci jsou ve třídách, kterým je přiřazen vždy jeden učitel na všechny předměty, a jsou hodnoceni slovně.¹²

Freinetovská škola Célestina Freineta (1896 - 1966)

Célestine Freinet byl hlavním teoretikem tzv. pracovní školy rozšířené ve 20. letech 20. století. Třídy (tzv. pracovní ateliéry) mají speciálně vybavené pracovní kouty, ve kterých žáci ve skupinkách nebo individuálně pracují na aktivitách z oblasti domácích prací, přírodních věd, techniky, umění a nebo jazykové komunikace. Žáci se řídí týdenními plány, které jsou projednané na začátku týdne s učitelem. Ve škole je i pracovní knihovna s informativními sešity a kartotéka rozčleňující učivo pomocí karet s testy a úkoly. Žáci také mohou pracovat v tiskárně, kde vyrábí vlastní časopis. Na nástěnce se dozvídají o svých výsledcích, zveřejňují zde přání a kritiku.¹³

Jenská škola Petera Petersena (1884 - 1952)

Petersonova reformní škola byla známá jako tzv. jenský plán. Žáci jsou ve skupinách věkově heterogenních, například 6-9 let, většinou po dvou až čtyřech členech. Skupina má své týdenní plány. Součástí školy je i obytný pokoj, který spoluvytváří žáci. Cílem je vytvořit bohaté a podnětné prostředí a připravit žáky pro skutečný život. Funkcí výchovy je láska k člověku. Žáci jsou učeni skrze pedagogické situace (rozhovor, hry i práci).¹⁴

¹² K tomu srv. PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha, Portál 2004, s. 39.

¹³ K tomu srv. Tamtéž, s. 43.

¹⁴ K tomu srv. Tamtéž, s. 43.

2. PEDAGOGIKA MARIE MONTESSORI

Kapitola věnovaná pedagogice Marie Montessori je úvodem do rozsáhlého tématu tohoto pedagogického systému. Je zde nastíněn život Marie Montessori, její významná díla a myšlenky. Závěr kapitoly představuje přechod od historie do současnosti a popisuje aktuální rozšíření Montessori škol v České republice a ve světě.

2.1 Život a osobnost Marie Montessori

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v provincii Ancona v Itálii. Její otec byl finančním úředníkem. V roce 1875 se rodina přestěhovala do Říma, kde Marie Montessori vystudovala střední přírodovědecko-technickou školu. Poté nastoupila na studium medicíny a jako první žena v Itálii se v roce 1896 stala lékařkou, což bylo na tehdejší dobu ojedinělé. Ženy neměly v této době rovnocenné postavení, a tak i samotné studium pro ni nebylo snadné a musela překonat mnoho překážek, např. pitvat mohla jen v noci, protože ve dne pitvali muži.

Marie Montessori zastávala názor, že ženy jsou rovnocenné a stejně schopné jako muži, ale potřebují ke své realizaci vhodné podmínky. Věnovala se také výzkumné činnosti a se svými přednáškami se zúčastňovala mezinárodních kongresů za práva žen v Německu, Itálii a Anglii.

Její dalším působištěm byla psychiatrická univerzitní klinika v Římě, kde pracovala dva roky jako asistentka. Tehdy přišla na myšlenku, že duševně postižené děti jsou vychovatelné. V roce 1900 vznikl lékařsko-pedagogický institut pro vzdělávání učitelů, kteří pracovali s postiženými dětmi, a tento institut byl spojený s tzv. modelovou školou pro 22 dětí, kde Marie Montessori pracovala jako ředitelka a experimentálně prověřovala didaktický materiál a upravovala i specifické metody určené k výchově a vzdělávání duševně handicapovaných dětí. Zde úzce spolupracovala s doktorem Giuseppem Montesanym, který byl otcem jejího syna Maria (1898-1992). Podle rozhovoru z listopadu roku 2009, uvedeného na webových stránkách její žačky a zakladatelky první Montessori školy v Anglii, Phyllis Wallbank, se Montessori svého nemanželského syna vzdala a dala ho na výchovu

jiné ženě. A v jeho šestnácti letech jej adoptovala. Vychovávat v té době nemanželské dítě by zničilo její profesní kariéru.¹⁵

Své znalosti o praktické péči o handicapované děti prohlubovala při svých pobytech v Londýně a Paříži, kde studovala odborné práce psychiatrů, lékařů a speciálních pedagogů. Přičemž největší vliv na její práci měli francouzští lékaři Jean Maria Itard (1774-1838) a Eduardo Séguin (1812-1880).¹⁶

V roce 1899 představila na kongresu v Turíně myšlenky o souvislosti sociálního původu a školní úspěšnosti a přednesla své závěry z praxe s léčbou mentálně handicapovaných dětí.¹⁷ V roce 1902 dokončila Maria Montessori studia pedagogiky, experimentální psychologie a antropologie na univerzitě v Římě a v letech 1904-1908 zde působila jako profesorka antropologie a biologie.

Maria Montessori se stále více zamýšlela nad tím, že by její zkušenosti a metody práce mohly mít větší úspěch u dětí zdravých, a tak své poznatky začala praktikovat v prvních dětských útulcích v chudinské čtvrti San Lorenzo v Římě.

První Dům dětí (Casa dei bambini) byl otevřen 6. ledna 1907. Jeho hlavní význam byl sociální a pedagogický, jelikož umožňoval rodičům věnovat se práci a navíc jim učitelky s výchovou dětí radily. V tomto zařízení Montessori aplikovala a rozvíjela své metody týkající se aktivizace a rozvoje dětí pomocí vlastního, tzv. senzomotorického materiálu.

V roce 1911 se Montessori vzdává své lékařské praxe a výhradně se věnuje rozšíření své metody, která je úspěšně zavedena ve švýcarských, italských, anglických a argentinských školách. V Paříži, New Yorku a Bostonu byly otevřeny tzv. modelové školy dle koncepce Marie Montessori. V roce 1912 organizovala Maria Montessori první mezinárodní vzdělávací kurz pro učitele a vychovatele. V následujícím roce podniká první zahraniční cestu do USA, kde přednáší o principech a cílech svého výchovně-vzdělávacího systému. Do USA se v roce 1915 vrací, neboť je pozvána na výstavu k otevření panamského průplavu. „Na této výstavě se pak těšila nebývalé pozornosti instalovaná třída, v níž za skleněnými stěnami pracovaly podle jejích pedagogických zásad 3 – 6leté děti.“¹⁸

¹⁵ K tomu srv. Phyllis Wallbank Educational Trust [online]. [cit. 2010-03-04]. Dostupné z: <http://pwet.org.uk/montessori.shtml>

¹⁶ K tomu srv. ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori aktuálně*. Praha, VoŠP 1999, s. 6.

¹⁷ K tomu srv. KASPER, T. KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha, Grada 2008, s. 130.

¹⁸ MORKES, F. Školská ohlédnutí – Marie Montessori. *Rodina a škola*, roč. 49, č. 10 (2002), s. 15.

V roce 1913 se Montessori stěhuje do Španělska, kde šíří svoje myšlenky a stojí za otevřením několika mateřských škol. V roce 1929 zakládá se svým synem Mariem *Mezinárodní společnost Montessori* (Association Montessori Internationale), která organizuje vzdělávací kurzy, šíří montessoriovské ideje a řídí spolupráci národních sdružení.

V letech mezi světovými válkami se principy pedagogiky Montessori rychle rozšířily do Anglie, Belgie, Holandska, Rakouska a Skandinávie, což vedlo k zakládání národních společností Montessori a školských zařízení. V roce 1919 byla v Holandsku otevřena první šestiletá základní škola a v roce 1924 v Německu. V roce 1936 se Montessori stěhuje do Holandska, kde už je otevřeno přes dvě stovky jejích škol.

V roce 1939 se vydává do Indie, kde je silné montessoriovsky orientované hnutí, a i přes fakt, že začíná druhá světová válka, M. Montessori vzdělává více než tisíc indických učitelů. V poválečných letech vede vzdělávací kurzy na Cejlonu a v Pákistánu a v roce 1950 se definitivně vrací do Evropy, kde uskutečňuje přednáškové turné po Norsku a Švédsku. „Po dobu čtyřiceti let osobně pořádala vzdělávací kurzy ke své montessoriovské škole a v letech 1909 - 1951 v nich vyškolila 4 000 - 5 000 učitelů. Ti po složení zkoušek obdrželi diplom, který je opravňoval k otevření montessoriovské školy.“¹⁹ Za svoji celoživotní práci je v roce 1952 odměněna Nobelovou cenou míru. Mezi přípravami na cestu do Keni, 6. května roku 1952, umírá ve věku 82 let v holandské vesničce Noordwijk-aan-Zee.

V její práci pokračoval syn Mario Montessori (1898-1982) a poté jeho dcery Renaldine Montessori a Marilena Henny Montessori.²⁰

2.2 Díla Marie Montessori

V roce 1909 vychází její první kniha *Metoda vědecké pedagogiky* (*Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*), vycházející z poznatků, které Montessori zaznamenávala při výchově v Domech dětí. Popisuje začátky, principy, postupy a výsledky své vědecké pedagogiky a brzy byla přeložena do více než dvaceti jazyků.

¹⁹ JANÍK, T. K 50. výročí úmrtí Marie Montessoriové. *Komenský*, roč. 126, č. 9/10 (2002), s. 209.

²⁰ K tomu srv. ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori aktuálně*. Praha, VoŠP 1999, s. 7.

V roce **1911** vydává Montessori knihu *Antropologia pedagogica*, která je o dva roky později vydána v angličtině pod názvem *Pedagogical Anthropology*.

V roce **1914** vychází publikace *Můj Deník*, která je návodem, jak nejlépe pracovat s didaktickým materiálem ve prospěch dítěte. V další knize, *Sebevýchova v elementární škole*, se autorka zabývá výchovnou problematikou předškolních dětí.²¹

V roce **1921** Montessori vychází *Příručka vědecké pedagogiky* (1926) (*Manuale di pedagogica scientifica*), kde vysvětluje význam didaktického materiálu.

Postřehům z domu dětí v Barceloně je věnována knížka *I bambini viventi nella Chiesa*, vydaná poprvé v roce **1922**. Tento dům byl spoluzaložen Marií Montessori a biskupem Casullerasem jako experiment s aplikací její metody v barcelonské škole pro děti od tří do šesti let. Bohužel po smrti opata Casullerese dům zaniká.²²

V roce **1948** vychází její nejvýznamnější dílo *Objevování dítěte*, ve které osvětluje svá pozorování a výzkumy, popisuje včetně příkladů jak konkrétně a s jakými metodami vyučovat psaní, čtení a počítání, a shrnuje své celoživotní zkušenosti a znalosti.²³

V roce **1949** vydává knihu *Mente del Bambino*, která byla do češtiny přeložena jako *Absorbující mysl* (2003). V této publikaci se Montessori zabývá „absorpcí“ čili vnímáním, vstřebáváním, zkrátka přijímáním něčeho z okolního prostředí za vlastní. Montessori dále popisuje odlišné vnímání a myšlení předškolních dětí a přístup, který bychom měli zvolit pro jejich ideální rozvoj.²⁴

Il bambino in famiglia (1956) je posmrtně vydaná kniha, která vychází v anglickém překladu *The Child in the Family* v roce 1970.

V roce **1998** je v České republice vydána další z významných knih Montessori - *Tajuplné dětství*, která popisuje vývoj dítěte jak po fyziologické tak i po psychické stránce, dále vymezuje hlavní principy pedagogiky a v neposlední řadě shrnuje, jak důležitý je přístup dospělých k výchově a výuce dětí.

²¹ K tomu srv. ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori aktuálně*. Praha, VoŠP 1999, s. 7.

²² K tomu srv. Mateřská škola Harmonie [online], [cit. 2010-02-27]. Dostupné z: <http://www.skolkaharmonie.cz/maria-montessori/>

²³ K tomu srv. KASPER T., KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha, Grada 2008, s. 131.

²⁴ K tomu srv. MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*. Praha, SPR 2003, s. 8-9.

2.3 Myšlenky Marie Montessori

Marie Montessori vytvořila svůj vlastní pedagogický systém, který byl založen na několikaletých výzkumech, pozorováních a zkušenostech. Tento systém obsahoval několik principů, které budou popsány v následující kapitole. Pro ilustraci zde uvádím hlavní myšlenky, které zastřešují celý systém. První myšlenka souvisí s pedocentrismem a tvrdí, že „*Dítě je tvůrcem sebe sama.*“, což znamená, že se svou vlastní aktivitou podílí na utváření sebe sama, a i když je pod vlivem okolního prostředí, z něhož čerpá podněty, tak ono samo určuje, které podněty a do jaké míry jej ovlivní.

Další myšlenka, která by se dala považovat za nejhlavnější a v povědomí veřejnosti za nejcitovanější, je „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Cílem není dětem cestu usnadňovat, ale pomoci jim, aby dokázaly překážky překonat samy a tím získaly nové vědomosti a dovednosti.

Třetí myšlenka mluví sama za sebe, „*Ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.*“. Cílem je postupovat od konkrétního poznání a manipulace s věcmi k získávání nových poznatků, čili spojovat duševní a tělesné aktivity.

Zásadní myšlenkou je „*Respektování senzitivních období*“, což jsou období, ve kterých je dítě citlivé a připravené k získání určitých dovedností. U každého dítěte je to samozřejmě individuální.

Myšlenka „*Svobodné volby práce v připraveném prostředí*“ opět souvisí s novým reformním hnutím, kdy si dítě samo volí, co bude dělat a jak dlouho, a na pedagogy je připravit pro dítě ideální prostředí, ve kterém toho samo může dosáhnout.

Myšlenka „*Polarizace osobnosti*“ je základem učení, že pokud je dítě schopno se soustředit a prostředí mu to umožňuje, může získávat vědomosti a dovednosti.

Poslední myšlenkou je „*Celostní učení*“, kdy dítě bereme jako celou osobnost. A vzájemné působení tělesných a duševních aktivit se musí také promítat do procesu učení.²⁵

²⁵ K tomu srv. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 17-18.

2.4 Základní obory v pedagogice Marie Montessori

Marie Montessori spojila klasické vyučovací předměty do pěti celků. Jsou jimi *cvičení praktického života, smyslový materiál, řeč, matematika* a *kosmická výchova*. Těmto celkům přizpůsobila i vzhled učeben, které jsou rozděleny právě do pěti sekcí s vlastními stolky a pomůckami. V každém oboru je dostatek materiálu, který je žákům představován v daném pořadí. Samozřejmě jim je volně k dispozici a svým vzhledem je vybízí k aktivitě. Každá pomůcka má svůj vlastní systém kontroly chyb, aby s ní žák mohl pracovat samostatně a minimálně potřeboval k práci pomoc učitele nebo spolužáka.

V každém oboru také sledujeme dva cíle, přímý a nepřímý. Přímým cílem, který souvisí s vykonávanou činností v oboru cvičení praktického života, může být nalévání vody bez rozlití, přičemž cílem nepřímým je zlepšení jemné motoriky a obratnosti. Jak zmiňuje Šebestová: „Nepřímý cíl rozvíjí psychické procesy a funkce a připravuje dítě na další činnosti.“²⁶

Cvičení praktického života, jak už samotný název napovídá, slouží k získání praktických dovedností v péči o vlastní osobu, ve zdvořilostním chování a péči o okolí a prostředí.

Smyslový materiál je materiál, který je představován v kontrastech (malý - velký), což má za výsledek motivační charakter. Jedna konkrétní vlastnost materiálu je vždy izolovaná, aby to pro dítě bylo jasnější a zajímavější. Samozřejmostí je kontrola chyb, která vede k tomu, že si dítě chybu samo najde.

Obor *řeči* se týká mateřského jazyka a cizích jazyků, čemuž jsou přizpůsobeny i pomůcky. Žák se učí vyjadřovat, obohacuje si slovní zásobu a základy jazyka.

Oblast *matematiky* je podle Montessori zásadní, podle ní je lidský duch duchem matematickým. „Člověk neustále potřebuje odhad podle oka a smysl pro matematické poměry.“²⁷

Kosmická výchova v sobě spojuje několik učebních oborů, jak je vnímáme na normálních základních školách, přírodovědu, zeměpis, dějepis, biologii, fyziku, chemii atd. Jde o celistvý obraz okolního světa. Součástí kosmické výchovy je i výchova k míru, která dítě vychovává k přátelství, lásce a porozumění druhým.

²⁶ ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori aktuálně*. Praha, VoŠP 1999, s. 20.

²⁷ Tamtéž, s. 43.

2.5 Režim dne

Každý den se žáci ráno schází na elipse. Elipsa je vyznačené místo na podlaze, kde žáci provádí cvičení na koncentraci a koordinaci pohybu. Žáci naboso našlapují na obrys elipsy a v ruce drží předmět (např. zvířátko, talířek s míčkem, zvoneček), který pomalu nesou, dokud jej nepředají jinému žákovi, který místo nich na elipse pokračuje. Jak jsem si sama mohla vyzkoušet, chůze po elipse není jednoduchá. Je náročné se soustředit na předmět, který se drží v obou rukou, a zároveň chodit po elipse a přidávat chodidlo těsně za chodidlo. Při tomto cvičení se trénuje nejenom stabilita, ale i pozornost, protože při jakémkoli vyrušení vnějším podnětem, člověk šlápne mimo vyznačenou elipsu nebo mu zvoneček v rukou zacinká. Toto ranní cvičení koncentrace probíhá v tichu, které někdy bývá doprovázeno relaxační hudbou. Žáci při ní nemluví a snaží se nerozptylovat ostatní. Elipsa bývá také během dne využívána k vyjadřování názorů žáků, či k diskusi. Výhodou je, že při elipse si všichni žáci vidí do tváře a snadněji si sdělují názory a pocity, než kdyby seděli v lavicích.

Po této ranní koncentraci nastává čas na rekapitulaci událostí z minulého dne, kdy se žáci navzájem podělí o dojmy a následuje povídání a upřesnění harmonogramu dne. Dojde k vyřízení formalit a třídní agendy a žáci se rozcházejí k pomůckám. Následuje první vyučovací blok, který trvá většinou hodinu a půl, poté je přestávka a další blok. Vyučující dohlíží, zda každý dělá to, co má v týdenním plánu a případně žákům pomáhá.

Na konci vyučování se žáci opět schází u elipsy, kde hodnotí, co za den dokázali, čemu se naučili a co jim naopak nešlo. Žáci jsou hodnoceni slovně a za to, co dokázali. Znamky jim nechybí a jak tvrdí Hana Štefánková, třídní učitelka Montessori třídy: „Děti uspokojuje práce jako taková, nikoli vnější odměna, kterou za ni dostanou.“²⁸

²⁸ PALÁNOVÁ, M. Škola, kde učitel nevyučuje. *Sedmá generace: společensko-ekologický měsíčník*, roč. 14, č. 5 (2005), s. 10.

2.6 Situace alternativních škol Montessori v České republice a ve světě

První škola, která se řídila Montessori pedagogikou, byla otevřena v roce 1998 v Praze ing. Jiřím Plachým.²⁹ V dnešní době je v České republice otevřeno 47 mateřských škol a 16 škol základních, ovšem jen s prvním stupněm.³⁰

Situace v zahraničí je ale mnohem lepší, jelikož jde o světově nejrozšířenější „alternativní“ program, který je aplikován nejen ve vyspělých státech, ale i rozvojových zemích, nejvíce v severní Evropě, Itálii, Polsku, Nizozemí, Německu, Maďarsku, Indii a USA.³¹ Ve Spojených státech amerických je otevřeno přibližně 250 mateřských a základních škol prvního stupně.³² „V Německu existuje na 950 Montessori zařízení (dětské domovy a předškolní zařízení, základní školy i školy sekundární úrovně), v Nizozemí jich je okolo 300.“³³

Dnes existuje několik světových organizací. Tou hlavní je ta, kterou v roce 1929 založila sama Maria Montessori (*The Association Montessori Internationale* www.montessori-ami.org). Jednotlivé evropské organizace jsou sdruženy v *Montessori Europe* (www.montessori-europe.com). V USA je to pak *American Montessori Society* (www.amshq.org).

Oslovila jsem jak hlavní organizaci ve Spojených státech amerických, tak i světovou organizaci, ale ani jedna na email nezareagovala. Hlavní organizace pro Evropu mne opět odkázala na světovou organizaci, takže bohužel aktuální čísla o počtech škol nejsou v této diplomové práci zahrnuta. Číslo pro Spojené státy americké je vypočítáno podle zaregistrovaných škol na stránkách Světové organizace, ale bohužel není přesné a aktuální. Ostatní čísla vycházejí z informací z periodik, která ale nejsou aktualizovaná.

²⁹ K tomu srv. KRAMULOVÁ, D. Dítě chce poznávat, nebraňte mu!. *Rodina a škola*, roč. 51, č. 3 (2004), s. 10.

³⁰ K tomu srv. Montessoricr [online]. Poslední revize 24.2. 2010, [cit. 2010-02-28]. Dostupné z: http://www.montessoricr.cz/organizace_list.php?Kategorie=M%8A&Nadpis=Seznam%20mate%F8sk%FDch%20%9Akol

³¹ K tomu srv. KLEIN-LANDECK, M. Pedagogika M. Montessoriové na druhém stupni základní školy. In HARALD, L.a kol.,e al. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformně pedagogické koncepce)*. 1.vyd. Praha, Univerzita Pardubice 2000, s. 103.

³² K tomu srv. Association Montessori Internationale [online], [cit. 2009-10-08]. Dostupné z: <http://www.montessori-ami.org/>

³³ LAUTNEROVÁ, M. Děti se rády učí, nejsou rády poučovány. *Učitelské noviny*, roč. 107, č. 44 (2004), s. 15.

Ke vzdělávání pedagogů u nás přispívá *Společnost Montessori* (www.montessoricr.cz), která pořádá Diplomový kurz akreditovaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. V květnu roku 2010 proběhne už sedmnáctý a je beznadějně obsazen, protože zájem z řad pedagogů rok od roku roste.

„Společnost provozuje metodické středisko, pořádá semináře a pedagogické exkurze do zahraničí. Podporuje tvorbu pomůcek a poskytuje odborné pedagogické poradenství při aplikaci metody Montessori. Společnost Montessori je členem organizace Montessori Europe. V roce 2004 uspořádala Mezinárodní V. Konferenci Montessori – Europe v Praze.“³⁴

Dále zajišťuje vybavení škol speciálními pomůckami, organizuje kurzy pro veřejnost a poskytuje odborné pedagogické poradenství.

Společnost Montessori má svůj výbor v čele s předsedkyní PhDr. Jitkou Brunclíkovou, dále místopředsedkyněmi Vlastou Hillebrandovou a Petrou Gamaše. Tvoří ji Metodická komise, lektoři a poradní sbor MŠMT. Tento stav je ke dni 28.3. 2010, kdy byl výbor zvolený.³⁵

2.7 Pedagogika Marie Montessori na 2. stupni základní školy

V současné době v České republice není otevřena žádná třída druhého stupně, která by se řídila principy Montessori pedagogiky. Na některých Montessori školách je to ale žádoucí, protože už mají žáky v pátých ročnících. Je tomu tak v Kladně, Praze, Jablonci nad Nisou a Pardubicích. Většinou se ale stává, že žáci spíše nastoupí na víceletá gymnázia, která jim vyhovují více než druhý stupeň základních škol. Od září tohoto roku se plánuje otevření primy Montessori na Gymnáziu Montessori, Na Dlouhém lánu.³⁶

Ve světě na druhém stupni Montessori škol stále platí principy, které jsou platné i na prvním stupni. Důležité je propojovat informace v celek a neučit žáky jednotlivostem, dávat jim dostatek volnosti, ať už při volbě předmětu, nebo svobodu ve spolupráci a komunikaci, nebo svobodu času. Respektovat jejich důstojnost, vyvolávat pocit bezpečí, jistoty a podporovat činnost ducha i ruky.

³⁴ BRUNCLÍKOVÁ, J. Pedagogika Montessori „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. *Moderní vyučování*, roč. 12, č. 4 (2006), s. 14.

³⁵ K tomu srv. Montessoricr [online]. Poslední revize 2.4. 2010, [cit. 2010-03-04]. Dostupné z: http://www.montessoricr.cz/spolecnost_organy.php

³⁶ K tomu srv. Montessoricr [online]. Poslední revize 2.4. 2010, [cit. 2010-03-04]. Dostupné z: http://www.montessoricr.cz/prace_detail.php?Id=74

2.7.1 Pedagogika Montessori na 2. stupni v zahraničí

Ze zkušeností na zahraničních školách je známo, že se osvědčuje práce na projektech a metoda volné práce. Tato metoda spočívá v tom, jak uvádí Ulrich Steenberg z Německa, že každý předmět vytvoří nabídku volných činností s časovou dotací a přitažlivým zadáním a žák na něm samostatně pracuje.³⁷ Práce na projektech vychází ze zájmu uvnitř skupiny, většinou má vztah k budoucím povoláním, nebo ke společenským zájmům skupiny. Postup si připravují žáci sami, ale projekt je veden třídním učitelem s pomocí dalších odborných vyučujících. Projekty nebývají časově omezeny a nejsou klasifikovány. Stále více se osvědčuje zapojování manuální práce pro žáky na druhém stupni či absolvování několikátýdenních praxí v závodech, kde se žáci v praxi seznamují s tím, jak vypadá pracovní proces v realitě všedního dne.

Jak popisuje Michael Klien-Landeck, situace v Nizozemí na školách s druhým stupněm se od našich prvostupňových liší i v architektuře. Třídy bývají odděleny jen skleněnou stěnou, takže žáci vidí, co se děje v sousední třídě. Školy fungují na principu „otevřených dveří“, což znamená, že žáci se smí volně pohybovat ze tříd do laboratoří, do knihovny či do ostatních tříd. Po budově jsou rozmístěny koutky a prostory pro nerušené studium jednotlivých žáků a nebo malých pracovních týmů. Na začátku roku žáci obdrží *knihu úkolů a povinností*, kde jsou vypsány učební cíle a náplně předmětů a kde se zaznamenávají výkony žáka většinou z individuálního zkoušení. Pracovní metody jsou různé, žáci pracují samostatně, nebo ve skupinách, vypracovávají referáty, projekty a nebo rozhovory. Při „volné práci“ žáci pracují dvě hodiny podle svého tempa s pomůckami, knihami a odborníky.³⁸

Cílem je, aby si žák upevnil sebedůvěru, byl schopný se sám ohodnotit, měl radost ze své práce, aby byl samostatný, chtěl se vzdělávat a byl organizačně schopný. Zároveň se klade důraz i na sociální kompetence, jako je schopnost práce v týmu, rozvoj komunikačních schopností, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Tudíž, jak říkáme dnes, aby byl žák vybaven do reálného života.³⁹

³⁷ K tomu srv. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 93.

³⁸ K tomu srv. KLEIN-LANDECK, M. Pedagogika M. Montessoriové na druhém stupni základní školy. In HARALD, L. a kol., et al. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformně pedagogické koncepce)*. 1. vyd. Praha, Univerzita Pardubice 2000, s. 103-104.

³⁹ K tomu srv. Tamtéž, s. 111.

3. PRINCIPY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI

Tato obsáhlá kapitola se zaměřuje na jednotlivé principy pedagogiky Marie Montessori, jelikož jsou hlavním tématem této diplomové práce. Pro větší přehlednost byly principy rozděleny do tří hlavních skupin na *didaktické*, *pedagogicko-psychologické* a *sociální*. Informace o principech byly čerpány jak z odborné literatury, tak i z článků v odborných časopisech. Další poznatky byly získány z pozorování, která už v průběhu psaní této části probíhala na základních školách. Pojmenování jednotlivých principů vychází jak z odborné literatury, tak i z praxe (např. princip vnitřní motivace a sebehodnocení). Tato kapitola uzavírá teoretickou část diplomové práce, ze které byl pro další pozorování a hlubší analýzu vybrán *princip věkové heterogenity*, jehož zkoumání je podrobněji popsáno v praktické části.

3.1 Didaktické principy

Do této skupiny patří principy, které popisují nejenom prostředí a způsob, jakým probíhá výuka, ale i roli učitele a přístup, s jakým s žáky pracuje. Tato podkapitola zahrnuje *princip vedení*, *princip připraveného prostředí*, který popisuje, jak má třída, či místnost, kde dochází k výchovně-vzdělávacímu procesu, vypadat, ale i *princip ticha a klidu*, *princip pohybu*, které odlišují Montessori pedagogiku od výuky v klasických školách. Předposlední podkapitola se zabývá *principem didaktického materiálu* a popisuje nejenom základní vlastnosti pomůcek, ale i jejich funkci. Závěrečným principem, který spadá do této skupiny, je *princip vnitřní motivace a sebehodnocení*, který byl vyvozen z pozorování v Montessori třídách a není součástí literatury, která byla k tomuto tématu nastudována, ale neodmyslitelně do pedagogiky Montessori patří.

3.1.1 Princip připraveného prostředí

Princip připraveného prostředí má své počátky už v roce 1907, kdy byla v Itálii otevřena první školka pro děti, Casa dei Bambini.⁴⁰ Maria Montessori se v ní spolu s jednou učitelkou starala o padesát otrhaných, chudých a vyplašených dětí negramotných rodičů. Už v té době si Montessori uvědomovala, že je prostředí pro vývoj dítěte velmi důležité. Snažila se je proto vytvořit tak, aby se v něm děti cítily bezpečně a co nejvhodněji je podněcovalo k získávání dovedností. Montessori říká: „Domnívala jsem se, že pro výuku dětí je právě prostředí tou nejdůležitější a nejnaléhavější podmínkou, protože se přímo týká zásadních, životně důležitých činností dítěte.“⁴¹

Vybavení tříd

Samotné vybavení místností odpovídalo přímo na míru věku dětí. „Nechala jsem vyrobit zařízení, které svými rozměry odpovídalo a vyhovovalo potřebám dětí. Stolky měly různé tvary, byly pevné, ale lehoučké, takže i čtyřleté děti je mohly snadno přemísťovat. Židličky byly lehké, se sedátky ze dřeva, nebo z vyplétaného proutí. Nebyly to miniaturní kopie židlí pro dospělé, ale rozměrově odpovídaly dětskému tělu...Stolečky byly pokryty barevnými ubrusy a ozdobeny vázičkami s květinami nebo rostlinami. Mezi zařízením byla také nizoučká skříňka s umyvadlem pro tří až čtyřleté děti. Rovné plochy pro mýdlo, kartáčky a ručníky byly bílé a snadno omyvatelné. Také šatní skříňe byly nízké, světlé a velmi jednoduché. Některé měly místo dveří závěs, jiné zase dveře, a každé zamčené jiným klíčem. Zámek byl v dosahu dětské ruky, takže si je mohly otevřít i zavřít a ukládat věci do poliček. Nahoře na skříni stála skleněná koule a v ní živé rybičky nebo jiná dekorace.“⁴² Kolem dokola stěn byly rozmístěny tabule, aby na ně děti dosáhly. Na zdech byly obrazy s historickými a náboženskými tématy.

⁴⁰ K tomu srv. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha, Nakladatelství SPR 1998, s. 73.

⁴¹ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha, Nakladatelství SPS 2001, s. 35.

⁴² Tamtéž, s. 35.

V souvislosti s vnitřní svobodou, která je v Montessori systému velmi důležitá, je podstatné i to, aby si žáci mohli vybírat, v čem budou sedět a jak. Zdá se to jako nadčasová myšlenka, když si vzpomeneme, jaký způsob sezení byl u nás prosazován ještě v 90. letech 20. století, kdy žáci museli sedět dokonce s rukama za zády, pokud zrovna nepsali do sešitu.

Zásady Montessori pedagogiky se dodržují i dnes, a tak jsou třídy podobně vybavené jako před sto lety a pohyb žáků po třídě je zcela volný a je ovlivněn jen jejich vnitřní svobodou. Ve třídách, které jsem navštívila, byl nábytek uzpůsoben fyzickým proporcím žáků. Třídy byly prostorné a žáci se v nich mohli volně pohybovat. Jednotlivé pomůcky byly v otevřených policích, aby na ně žáci viděli a měli je kdykoli po ruce. V Montessori třídě v Jablonci nad Nisou měli žáci dokonce i domácí zvířátko - křečka.

Didaktické pomůcky

Důležitou roli v připraveném prostředí hrají i pomůcky. Ty se vyznačují jednoduchostí, ale zároveň i kultivovanou estetikou, která děti podněcuje a láká. Výhodou práce s pomůckou je i to, že s ní žáci mohou pracovat samostatně, s čímž souvisí kontrola chyb, kterou v sobě obsahuje každá pomůcka. Dítě tak získává zpětnou vazbu hned, jak práci dokončí.

Učitel

Součástí připraveného prostředí je i samotný učitel. Jak uvádí Rýdl, jeho význam je přímý a nepřímý. Přímě se stará o připravené prostředí, aby se děti v něm mohly rozvíjet a vykonávat svoji práci, a nepřímě se i on stává součástí připraveného prostředí, když dětem pomáhá, radí a odpovídá.⁴³ Zároveň dítě od pedagoga přejímá hodnoty, vzorce chování, projevy i postoje.

⁴³ K tomu srv. RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M.Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 53.

Vnější a vnitřní pořádek

Důležitým faktorem je i organizace prostředí. Okolí má být jednoduché, příjemné a jasně strukturované, aby se v něm žáci dobře orientovali. Všechny věci mají mít své pevné místo, protože jak tvrdí Montessori, „vnější pořádek je pro dítě důležitým předpokladem k nalezení pořádku vnitřního.“⁴⁴

Senzitivní fáze

Důležitá je i vazba připraveného prostředí na senzitivní fáze dítěte. Prostor by mělo těmto fázím odpovídat. „Protože pokud se k sobě senzitivní fáze s připraveným prostředím nehodí, může dojít ve vývoji dítěte ke ztrátám a nenapravitelným škodám.“⁴⁵

3.1.2 Princip ticha a klidu

Princip ticha a klidu je jedním z hlavních principů pedagogiky Marie Montessori. Na tento princip navazují další a bez dodržování ticha a klidu by se výuka nedala realizovat, jelikož ticho umožňuje žákům soustředit se na práci. Jak tvrdí Montessori, ticho buďto vyžaduje samotu nebo souhlas většího množství lidí, jinak ho nelze dosáhnout.⁴⁶ Montessori dále zmiňuje, že nestačí jen žáky upozorňovat na to, aby seděli či pracovali tiše, ale ono mlčení musí být učeno a názorně předváděno. Učitelka by sama měla dětem ukazovat, jak potichu sedět, stát, či pracovat. Montessori při svých pozorováních zjistila, že jsou žáci cvičením ticha a klidu fascinováni. „Význam lekce cvičení ticha a klidu spočívá v tom, že se ho děti učí prožívat. Prožitek ticha spočívá v prožitku koncentrace duše – vyrovnanosti, klidu a radosti.“⁴⁷ Tím se rozvíjí dětské myšlení a dává se základ schopnosti odhadování. Schopnost pracovat v klidu a tichu také vede ke zlepšení sluchových vjemů, zjemnění pohybové koordinace – k rozvoji poslušnosti a rovnováhy, ale také k rozvoji sociálního citění, respektu a ohleduplnosti k ostatním.

K praktickému procvičování dodržování ticha a klidu slouží i uspořádání tříd. Třídy bývají navzájem propojeny a dveře mezi nimi jsou až na výjimky otevřené. Žáci se tedy neustále musí snažit chovat tak, aby nevyrušovali ostatní.

⁴⁴ ONKENOVÁ, A. Výchova dítěte v raném věku. In HARALD, L. a kol., et al. *Vychováváme a vzděláváme s M. Montessoriovou (praxe reformně pedagogické koncepce)* 1.vyd. Praha, 2000, s. 32.

⁴⁵ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 53.

⁴⁶ K tomu srv. Tamtéž, s. 50.

⁴⁷ Tamtéž, s. 51.

Hana Černohousová, která hospitovala na prvním stupni Montessori škol během svého studijního pobytu v sousedním Německu potvrzuje, že situace je podobná i tam. „V základní škole ve Schweinfurtu, měli dokonce místo dveří oddělující šatny od tříd pouze závěs. Za ním začínala „zóna ticha“, kdo ji chtěl porušit, mohl se jít vypovídat k šatnám. Tato domluva fungovala. Děti respektovaly právo své i ostatních na soustředěnou práci.“⁴⁸

Samozřejmě, že jsou momenty, kdy žáci začnou více hlučet, nebo je nějaký podnět zvenčí natolik zaujme, že jej společně komentují, v tu chvíli ale vyučující přistupuje k jednotlivým „rušitelům“ a potichu je napomíná, aby nevytrhla ostatní ze soustředěné práce. I to je velký rozdíl od klasických škol, kdy je spíše typické, že vyučující zvýší hlas a před celou třídou žáka napomene, a tím ostatní vyruší.

Jak jsem sama mohla pozorovat, žáci jsou k sobě velmi ohleduplní. Snaží se šeptat a nebo mluvit polohlasem a pokud ve třídě chodí, nebo rozbalují pomůcky, snaží se být velmi potichu. Sama jsem si vyzkoušela, jaké je to šeptat po celou dobu vyučování, a musím říci, že jsem měla velké problémy si dávat na hlasitost svého projevu pozor, ale v průběhu jednoho týdne jsem si zvykla a naopak pro mne bylo překvapivé, jak mi klasické třídy přišly hlučné.

Žáci jsou natolik disciplinovaní, že i když mají volnost v pohybu a každou chvíli se někdo pohybuje po třídě, něco přenáší nebo uklízí, snaží se ostatní nevyrušovat. Už v mateřské školce si při elipse žáci zvykají na ticho a učí se pracovat v tichosti. Když jsem navštívila Montessori školku v Jablonci nad Nisou, byla jsem překvapena, že takto malé děti dokázaly v naprosté tichosti pracovat na elipse skoro dvacet minut. A tak se opět potvrzuje teorie Marie Montessori, že i tichem mohou být žáci fascinováni.

V dnešní době je velkou výhodou pokud mohou být alespoň Montessori třídy oddělené od ostatních tříd, kde se vyučuje standardním způsobem. Při svých návštěvách na ZŠ Meteorologická v Praze i na ZŠ 5. května v Jablonci nad Nisou jsem zaznamenala, že díky vstřícnosti vedení, postupně dochází k „izolaci“ Montessori tříd. V Jablonci nad Nisou je dokonce už ve výstavbě samostatný vchod, čímž dojde k úplnému odtržení od ostatních tříd a žáci tak nebudou rušeni hlukem ani zvoněním na přestávky.

⁴⁸ ČERNOHOUSOVÁ, H.: Volná práce na 1. stupni ZŠ. *Moderní vyučování*, roč. 5, č. 6 (1999), s. 16.

3.1.3 Princip pohybu

S principem ticha a klidu souvisí i princip pohybu. V Montessori třídách není pohyb žáků po třídě nijak striktně hlídán, jako je tomu v klasických základních školách. Žáci se mohou volně pohybovat po třídě a kdykoli se dojit napít nebo si dojit pro jinou pomůcku, aniž by se dovolovali učitele. Musí ale respektovat ticho a práci ostatních a svým pohybem je nerušit. Montessori tvrdí, že pohyb je důležitý už pro ty nejmenší děti, je pro ně potěšením a zdrojem zábavy. A proto bychom je v něm neměli omezovat.

Dítě svým pohybem poznává nejen své tělo, ale i okolí a vztahy mezi věcmi. S tím souvisí princip připraveného prostředí, kdy je důležité, aby dítě mohlo v prostředí uskutečňovat smysluplné aktivity. Proto Montessori své třídy vybavila s ohledem na věk a fyzické proporce žáků (malé židličky, upravené pomůcky, stolečky...).

Důležitý je také způsob, jakým je pohyb žákům předváděn. Vychovatel by místo dlouhého vysvětlování měl v malých krocích pohyb demonstrovat a žák by si jej poté měl sám vyzkoušet, protože tím se stává samostatným a nezávislým. Jak tvrdí Montessori: „Tělesná a duševní pohyblivost člověka je úzce spojena s jeho touhou po realizaci... a současně je výchovou k nezávislosti a k sebeovládání.“⁴⁹

Montessori třídy, které jsem v průběhu svého studia navštívila, byly uzpůsobeny volnému pohybu žáků. Samotné uspořádání bylo zvoleno tak, aby se žáci mohli volně pohybovat a nemuseli se vyhýbat nábytku, či jiným překážkám. Žáci mohli kdykoli změnit místo, kde se učí, mohli si s knihou lehnout na koberec, nebo sedět na židli v tureckém sedu a vyplňovat pracovní listy. Tato svoboda v pohybu jim dávala určitou volnost, které ale nezneužívali, jako je tomu například v klasických školách, kdy žáci, když jsou unaveni, nebo je výklad nebaví, odchází na toaletu. To v Montessori třídách není, protože žáci každou chvíli mění své místo, nebo si jen dojdou pro pomůcku nebo odnesou papír do koše. Jejich volnost pohybu jim dává svobodu, která je pro ně přirozená, protože ani doma ani v budoucím zaměstnání nebudou nikým nuceni, aby seděli bez hnutí a museli se o možnost změnit místo dovolit.

⁴⁹ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M.Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 21.

3.1.4 Princip vedení – role učitele

Montessori nepoužívala termínu učitel, ale spíše označení „vedoucí“, jelikož „dospělý dítě neučí, protože dítě se učí samo“.⁵⁰ Úloha vedoucího spočívá v odstraňování překážek a v přípravě materiálu. Zároveň je i pozorovatelem a analyzátozem práce dítěte a dá se říci, že je i součástí prostředí, ve kterém se dítě vyvíjí, a zprostředkovatelem mezi dítětem a předměty, které jsou součástí žákova okolí. Vychovatel zastává několik rolí: roli diagnostickou, kdy pozoruje a analyzuje činnost dítěte; roli terapeutickou, když dítěti pomáhá, radí a podporuje jej; roli organizační; motivační; zprostředkující a upevňování disciplíny.⁵¹

Kratochwil dělí aktivity učitele do dvou základních skupin. První skupinou jsou **přímé, komunikativně-dialogické činnosti** a druhé jsou **nepřímé nekomunikativní činnosti**.

Do první skupiny můžeme zahrnout pomoc při volbě vhodných předmětů a přidělování materiálů s ohledem na věk a úroveň rozvoje dítěte, pomoc při osvojování nových cvičení a dohled nad zakončením každé práce.

Druhá skupina činností je mnohem obsáhlejší. Učitel by měl získávat informace o dítěti, měl by sledovat jeho chování, volbu a průběh práce. Měl by se snažit usnadňovat co nejvíce proces učení a tedy odstraňovat jakékoli překážky, které narušují vývoj dítěte. Má se také starat o materiál a dbát na jeho kvalitu a samozřejmě se starat i o prostředí, ve kterém se žák pohybuje. Může se zdát, že je vše okolo dítěte předem předpřipravené, ale není to zcela pravda. Je důležité respektovat žákovu svobodu a příliš jej neomezovat v pohybu a v získávání zkušeností.⁵²

A jaké vlastnosti Montessori považovala za zásadní? Učitel by měl mít dostatek vnitřní sebekázně, měl by být uvážlivý, trpělivý, vytrvalý, laskavý, pečlivý a měl by se chovat taktně. Sám musí vědět, kdy podat pomocnou ruku a kdy je jeho pomoc nežádoucí, musí umět naslouchat a umět uznat vlastní chybu.

⁵⁰ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 75.

⁵¹ K tomu srv. Tamtéž, s. 76.

⁵² K tomu srv. Tamtéž, s. 77.

Montessori za hlavní hybnou sílu výuky považuje pomůcku, a ne učitele. A dítě má být tím, kdo pomůcku používá a je aktivní. Ale i učitelka má své důležité poslání a zastává obtížnou funkci. „Její spolupráce je nezbytná, ale musí postupovat uvážlivě, taktně a flexibilně. Není zapotřebí, aby uplatňovala přemíru energie, byla příliš výřečná, nebo autoritativní. Musí ovšem pečlivě pozorovat a pomoci dítěti, jestliže ji potřebuje. Pomoc spočívá v tom, že k němu přistoupí, nebo od něho naopak odejde, že s ním komunikuje, nebo je naopak potichu. Učitelka si musí osvojit určitou vnitřní sebekázeň, kterou na ní žádný jiný systém dosud nevyžadoval. Mělo by se to projevit uvážlivostí, trpělivostí, laskavostí a úctou vůči osobnosti jedince. Ne slova, ale zmíněné vlastnosti jsou její hlavní kvalifikací.“⁵³

Důležitou činností učitele je poskytovat žákovi zpětnou vazbu. Ta ovšem nespočívá ve známkách, ale ve slovním hodnocení. Dítě potřebuje být chváleno, ale nemá se stát na pochvale závislé. Proto je důležité, aby si dítě spíše uvědomovalo, co nového dokázalo, co se naučilo a jak. „Dítě nemá konat činnosti pro uspokojení dospělého, ale sama sebe.“⁵⁴ Což vede k posílení dětského sebevědomí, sebedůvěry a pocitu rovnocennosti.

Role učitele v systému pedagogiky Montessori je několikanásobně náročnější než v klasických školách. Jak jsem si sama mohla při svých pozorováních ověřit, během vyučování paní učitelka vystřídalala několik rolí: radila žákům, organizovala výuku, dohlížela, kontrolovala jejich aktivitu, monitorovala jejich práci a připravovala další. Kromě velké přestávky neměla čas odejít, protože žáci velmi často vyžadovali její pozornost. Po každé, když přišel žák pro radu, musela přesně vědět, na čem zrovna pracuje, a jak mu poradit, aniž by mu výsledek prozradila. Jelikož v jednu dobu řeší každý žák něco jiného, z jiného předmětu a na jiné úrovni, je toto monitorování velmi náročné. Práce však nekončí s odchodem žáků ze školy, následuje třídnická agenda, příprava vyučování na další den, časově náročná příprava pomůcek a samozřejmě i kontrola toho, co žák zvládl a neustálé sledování práce každého žáka a jeho pokroků.

⁵³ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha, Nakladatelství SPR 2001, s. 97.

⁵⁴ KASPER, T. KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha, Grada 2008, s. 139.

Jak jsem si mohla ověřit, tak právě pozorovaný princip věkové heterogenity je pro učitele komplikací, protože je velmi těžké skloubit různé úrovně žáků například při společné hodině tělesné výchovy, a nebo při práci na projektech, ale i při samotném vyučování, kdy musí vyučující monitorovat práci všech žáků najednou.

I přes to, jak je tato práce náročná, ji obě vyučující, které jsem ve třídách mohla pozorovat, dělají s obrovským nasazením a elánem. Žákům se věnují i ve svém volném čase, jezdí na výlety nebo se navzájem s žáky navštěvují i doma. S rodiči se pravidelně schází i mimo třídní schůzky a školou žijí i jejich rodiny.

3.1.4.1 Technika výuky

Výuka se dá rozdělit do dvou etap. V první etapě učitelka připraví prostředí okolo dítěte, aby jej nerušily další pomůcky a snaží se vzbudit jeho zájem. V druhé etapě se od učitelky očekává, že bude používat odpovídající terminologii a naučí i žáky přesně pojmenovávat předměty. Proto její slovní projev musí být promyšlený, jasný a s výraznou artikulací.

V *první fázi* druhé etapy dochází ke „spojení smyslového vjemu s příslušným pojmenováním.“ Učitelka v této fázi používá jednoduchá podstatná a přídavná jména a snaží se vytvořit asociační spoje mezi názvem a odpovídajícím předmětem, např.: „To je drsné.“ „To je horké.“

Ve *druhé fázi* si učitelka ověřuje, zda si dítě v paměti příslušný jev spojilo s pojmenováním a je schopno jej podle názvu rozpoznat. A proto se ho ptá: „Který z nich je drsný?“ a požaduje, aby na předmět ukázalo. Tím, že otázku několikrát zopakuje, opakuje ono přídavné jméno, které si má dítě zapamatovat a tím, že jej samo i ukazuje se mu lépe vrývá do paměti.

Ve *třetí fázi* ověřuje v podstatě první fázi výuky a ptá se: „Jaké to je?“ a dítě by mělo odpovědět: „To je drsné.“. Tím ukáže, že si spojení zafixovalo. V této fázi výuka úspěšně končí.⁵⁵

Po celou dobu učitelka mluví co nejméně, její pohyby jsou pomalé a jasné. Dítě se nikdy nesnaží do ničeho nutit, protože by ztratilo zájem. Onu ukázkou může předvádět více dětem současně, či jednomu dítěti, což má větší váhu.

⁵⁵ K tomu srv. MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha, Nakladatelství SPR 2001, s. 101.

3.1.4.2 Dnešní vzdělávání Montessori učitelů

V dnešní době poskytuje *Společnost Montessori* kurzy akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (akreditace MŠMT č.j.14 189/2009-25-355). Absolventi kurzu získávají *Národní Diplom Montessori* a jsou oprávněni vykonávat pedagogickou práci v zařízeních Montessori (mateřských a základních školách). Kurz je ale hojně navštěvován i rodiči, jejichž děti chodí do Montessori škol, nebo chtějí své děti vzdělávat v domácím prostředí. Celý kurz trvá rok a je připravován ve spolupráci s Mezinárodní asociací Montessori (AMI).

Kurz seznamuje s teoretickými základy pedagogiky Marie Montessori, absolventi získají praktické dovednosti didaktického a metodického charakteru důležité pro vedení a řízení učebního a výchovného procesu s využitím specifického didaktického materiálu. Budoucí učitelé Montessori pedagogiky tak mohou dále nejen šířit ideje zakladatelky tohoto systému, ale i pracovat s dětmi v praxi. Koncepce kurzu také směřuje učitele k dalšímu celoživotnímu vzdělávání.

Mezi podmínky získání Národního Diplomu Montessori patří pravidelná návštěva kurzu, která většinou probíhá od čtvrtka do neděle jednou až dvakrát měsíčně, zaplacení kurzovného, které je 20 000,- Kč, minimálně deset pracovních dnů strávených hospitací v Montessori zařízeních, zpracování metodiky všech vzdělávacích oblastí, vytvoření vlastní knihy pomůcek, zpracování vlastní úvahy z filozofie Marie Montessori, odevzdání závěrečné práce a složení závěrečných zkoušek.

Součástí závěrečných zkoušek je obhajoba eseje, písemná práce, ústní pohovor a praktická ukázka vyučování. Všem účastníkům, kteří zvládnou náročné závěrečné zkoušky (obhajoba eseje, písemné práce, ústní pohovor a praktická ukázka) je předán Národní Diplom Montessori, který je opravňuje k pedagogické práci v zařízeních Montessori.⁵⁶

⁵⁶ K tomu srv. Montessoricr [online]. Poslední revize 24.2. 2010, [cit. 2010-02-28]. Dostupné z: http://www.montessoricr.cz/organizace_list.php?Kategorie=M%8A&Nadpis=Seznam%20mate%F8sk%FDch%20%9Akol

3.1.5 Princip didaktického materiálu

Již dříve bylo zmíněno, že základem zdravého a svobodného vývoje dítěte je připravené prostředí, které podporuje jeho aktivitu, ale i připravený učitel, který respektuje senzitivní fáze vývoje dítěte a ono podnětné prostředí vytváří. Součástí prostředí jsou samozřejmě i pomůcky a vybavení. Montessori uzpůsobovala prostor podle dítěte, tudíž ve všech zařízeních můžeme najít malý nábytek a vybavení, které odpovídá věku a fyzickým proporcím dětí. Význam pomůcek je však zásadní. Montessori vytvořila systém didaktického materiálu, se kterým v malých krocích pracuje každé dítě samo.

Výchovná funkce pomůcek

Didaktický materiál má vzdělávací ale i výchovnou hodnotu. Každá pomůcka je totiž vyrobena jen v jednom kuse, což znamená, že se žáci musí učit trpělivosti, když čekají, až bude pomůcka volná, nebo se musí naučit se spolužáky domluvit, kdy si ji budou moci půjčit. Žáci pracují s pomůckou samostatně, nebo společně, čemuž ale vždy předchází domluva. Pokud žák začne pracovat s pomůckou a další se k němu chce přidat, vždy se musí dovolit. Často jsem tuto situaci viděla a byla jsem překvapena, že žáci spolupráci se spolužákem někdy odmítají, vždy ale velmi slušně a bez urážení. Učí se tak upřímně dát najevo svůj názor a své potřeby a druzí jejich rozhodnutí respektují.

Pořádek a pomůcky

Každá pomůcka má i své pevné místo, na které patří, což dává dítěti jistotu, že ji tam vždycky najde a zároveň si tím utváří k pomůckám vztah. V praxi se začaly používat pro práci s pomůckou tzv. koberečky. Žák si vezme kobereček, který dá na prázdný stůl, nebo na koberec a na něj si položí pomůcku. V tu chvíli se stává kobereček jeho pracovní plochou, na kterou už nepatří nic jiného, co by rozptylovalo jeho pozornost. Tím se udržuje ve třídě pořádek a také to slouží jako prevence, aby se části pomůcek nepoztrácely, protože jsou rozloženy na jednom ohraničeném místě. Z rozhovorů s vyučujícími jsem se dozvěděla, že se tyto koberečky osvědčují i rodičům doma. Děti si lépe udržují pořádek v pokoji a méně se hádají o hračky se sourozenci, protože je jasně vidět, kdo si vzal hračku dříve a kdo s ní pracuje.

3.1.5.1 Základní vlastnosti materiálu

Montessori vytyčila čtyři základní vlastnosti, které jsou shodné pro výchovné prostředí dítěte. Je to *kontrola chyb, estetika, činnost a limity a hranice*.

Kontrola chyb

Kontrola chyb je velice vítanou vlastností pomůcky. Dítě se učí, že jsou chyby součástí života. Chyba slouží jako orientační pomůcka, která dítěti ukazuje, jak dalece zvládá určité věci, pomáhá mu správně hodnotit a učit se ji rozpoznat, protože ten, kdo je schopen kontrolovat vlastní chyby, získává i větší nezávislost a jistotu. Velikou výhodou funkce kontroly chyb je i to, že dává dítěti zpětnou vazbu a pocit většího uspokojení, že zvládlo něco dobře. Nebo je naopak „znakem nedořešení úkolu, příležitostí vrátit se o pár kroků zpět, zkusit to jinak a problém lépe pochopit.“⁵⁷

„Pokud dětem umožníme, aby při každodenních aktivitách ve škole samy odhalovaly případné chyby, pomůžeme jim vydat se na cestu k sebezdokonalení. Dětská touha být lepší a návyk soustavně kontrolovat a prověřovat správnost vlastních postupů jsou nesmírně důležité pro rozvojové faktory. Dětská přirozenost tíhne k preciznosti a dítě se samo chce naučit preciznosti dosáhnout.“⁵⁸

System kontroly chyb u každé pomůcky může být odlišný. Můžeme se setkat s mechanickou kontrolou chyb, kdy dítě strká válce do děr a protože otvory přesně odpovídají rozměrům válců, nelze vložit válce do nesprávných otvorů. Tato kontrola chyb je lehce zvládnutelná. Dalším stupněm je porovnání chyb s předlohou. Zde je důležitá vnímavá inteligence dítěte. Kontrola a oprava chyb učitelem dává dítěti pocit náklonnosti a sdílení radosti z úspěchu, či podpory při neúspěchu. Kontrola chyb pomocí spolupráce s ostatními prohlubuje mezilidské vztahy, jelikož si žáci pomáhají navzájem. Mohou ale nastat i chyby z nesprávného používání materiálu, které mají za následek upevnění chybné práce a vedou k nepořádku. V takových případech nelze tvrdit, že chybami se člověk učí. „Nýbrž čím déle trvá, tím více se vzdaluje možnosti se jí odnaučit nebo zbavit.“⁵⁹ Zde je důležitý včasný zásah vychovatelů a ukázka správného používání pomůcky.

⁵⁷ KARGEROVÁ, J. Škola, která děti baví. *Učitelské listy*, roč. 2, č. 9 (1994/95), s. 9.

⁵⁸ MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*. 1. vyd. Praha, SPS 2003, s. 167.

⁵⁹ MONTESSORI, M. Die Entdeckung des Kindes. In RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 36.

Estetika

Estetika neboli přitažlivost předmětu je také velmi důležitá. Barvy, lesk, tvary a rozměry ovlivňují to, jestli si dítě pomůcku vybere. „Zacházej se mnou opatrně,“ říkají světlé lesknoucí se stolečky. „Nenech nás zahálet,“ říkají smetáčky s květinovým vzorkem na rukojeti.⁶⁰ Ale jelikož jsou pomůcky vyrobeny hlavně pro děti, je důležité, jak uvádí jedna z učitelek v Německu, „aby byly téměř nezničitelné a pokud se jedná o věci z papíru, nejlépe je jejich povrch chráněn samolepící fólií.“⁶¹

Činorodost

Činorodost podněcuje děti k určité aktivitě, protože nestačí jen upoutat jejich pozornost lákavým vzhledem, pomůcka musí nabízet i příležitost k činnosti, kterou navíc může dítě několikrát opakovat. Důležité také je, jestli pomůcka vede k polarizaci pozornosti, zda dítě setrvává v činnosti a nakolik jej práce s pomůckou pohltí, že činnost třeba několikrát opakuje.

Limity a hranice

Poslední charakteristikou pomůcky jsou limity a hranice. Jak už bylo zmíněno výše, každá pomůcka je v místnosti jen jednou. Chce-li ji dítě dostat, musí se učit čekat a nebo spolupracovat. Tím se učí, že nemůže mít vše hned a musí brát ohled i na práci druhých.⁶² Limity ale souvisí i s počtem podnětů, kterých by nemělo být v místnosti příliš. Příliš mnoho podnětů na dítě působí chaoticky a zatěžuje jeho psychiku.

⁶⁰ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha, Nakladatelství SPR 2001, s. 69.

⁶¹ ČERNOHOUSOVÁ, H. Volná práce na 1. stupni ZŠ. *Moderní vyučování*, roč. 5, č. 6 (1999), s. 16.

⁶² K tomu srv. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 29.

3.1.5.2 Funkce materiálu

Dělení materiálu podle funkce je velmi složité, ale Holstiegová jej rozdělila do tří hlavních skupin. Materiál pro *praktická cvičení*, *pohybová cvičení* a pro *cvičení smyslu*.⁶³

Praktická cvičení

Do praktických cvičení patří cvičení sebeobsluhy, kdy se dítě učí oblékání, stravování a čistotě, dále cvičení zaměřená na jednání s lidmi (zdravení, poděkování a mluvení s lidmi) a cvičení zaměřená na péči o prostředí (úklidové práce).

Pohybová cvičení

Pohybová cvičení pomáhají utvářet smysl pro vnímání vlastního pohybu, patří sem cvičení z běžného života (čištění bot, posilování svalů, koordinace pohybů...), cvičení nehybnosti a ticha, která jsou důležitá pro proces koncentrace a kontrolu vlastního jednání, dále gymnastická a rytmická cvičení a samozřejmě i chůze po elipse, kdy dítě klade špičku i patu na elipsu vyznačenou na podlaze a v ruce nese předmět. V této aktivitě si procvičuje koordinaci pohybů, koncentraci pozornosti a rovnováhu.

Smyslová cvičení

Smyslová cvičení procvičují díky speciálním pomůckám vždy jednu izolovanou vlastnost, která je poznatelná pomocí smyslů. V pedagogice Montessori se ale nezapomíná i na stereognostický smysl, což je „schopnost poznávat tvar pohybem svalů na ruce, která sleduje obrysy pevných těles.“⁶⁴ Tento smysl neobsahuje jen hmat, ale i svalový pocit, což vede k vytváření prostorových představ. Vlastnost na pomůcce musí být jasně vyznačena, aby dítě snadno vidělo rozdíl. „Tyto pomůcky jsou většinou v sérii tak, aby v první sérii byla vlastnost izolována a v dalších odstupňována. Tím je u dětí podporována schopnost vnímání diference, přesnost rozlišování a manipulace s předměty.“⁶⁵

⁶³ K tomu srv. Holstiege, H. Modell Montessori. In ZELINKOVÁ O., *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 47.

⁶⁴ ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori aktuálně*. Praha, VoŠP 1999, s. 32.

⁶⁵ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 56.

Ať už jde o jakýkoli materiál, každý má své pevné místo v systému, který po malých krůčcích dítě seznamuje s pojmy vždy v nových souvislostech. Samozřejmě nejdůležitější roli má učitel, který musí sledovat senzitivní fáze vývoje dítěte a vhodnou pomůcku dítěti nabídnout.

3.1.5.3 Situace pomůcek dnes

Z poznatků vyučujících, které jsem v Montessori třídách navštívila, vyplývá, že dnes si plno pomůcek vyrábějí učitelé sami, jelikož nejsou buďto finanční prostředky, nebo oni sami nejlépe vědí, která pomůcka je potřeba. Výroba pomůcek ale zabere mnoho času, a tak na Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou pořádá paní učitelka s rodiči dílny, kdy se zhruba jednou měsíčně v jednom odpoledni sejdou a při kávě a koláčích společně pomůcky stříhají, laminují a vyrábí. Samotná výroba jedné pomůcky trvá většinou několik hodin, a proto je tato výpomoc z řad rodičů velmi vítaná. Zároveň se rodiče seznamují s prostředím, kde tráví jejich děti každý den, a lépe tak chápou tento pedagogický systém.

Ale i žáci se na výrobě pomůcek podílí. V den mého pozorování žákyně pátého ročníku kreslila na papír vyjmenovaná slova po V. Nejenom že se tím naučila vyjmenovaná slova, ale procvičovala i kreslení a hlavně fantazii a kreativitu při vymýšlení ztvárnění vyjmenovaných slov. Zároveň si žáci vytvářejí vztah k pomůckám a váží si práce jiných, která jim ve studiu pomáhá.

Ve světě je v dnešní době výhradním výrobcem pomůcek firma Nienhuis v Holandsku, která je v roce 1929 začala pro Montessori vyrábět. Na vývoji dalších materiálů se dnes podílí řada expertů, ale hlavní požadavek zůstává stejný už přes 80 let, „ve středu pozornosti nestojí pomůcka, ale dítě.“⁶⁶

⁶⁶ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 69.

3.1.6 Princip vnitřní motivace a sebehodnocení

V pedagogice Marie Montessori není cílem motivovat žáky pro známky a pochvaly, ale pro chuť učit se a chtít umět něco víc. Proto je snahou učitelů, aby se žáci chtěli učit kvůli sobě, pro svůj vlastní osobní rozvoj. Důležitá je tedy vnitřní motivace, což znamená, že žáci něco dělají z vnitřních pohnutek, protože je to zajímavá a baví, je to pro ně přitažlivé, správné a hlavně smysluplné. K udržení vnitřní motivace je potřeba, kromě smysluplnosti, svobodná volba a možnost spolupráce.⁶⁷

Vnitřní motivace versus odměny

I Montessori zaznamenala, že není pro děti podstatná vnější motivace známkami. Děti nejevily zájem o pochvalu a tresty pro ně nic neznamenal, a proto je přestala používat. Tento fakt si několikrát ověřila při svých výzkumech a pozorováních žáků při práci. Následující příklad ilustruje jednu ukázkovou situaci, kdy je nezájem žáků o pochvalu jasně patrný. „Jednoho dne jsem navštívila třídu, ve které mělo jedno z nejbystřejších dětí na krku na krásné bílé stuze pověšený veliký stříbrný řecký kříž. Druhé dítě sedělo uprostřed pokoje. To prvé bylo odměněno, to druhé potrestáno. Chlapec s křížem na krku přenášel předměty ze svého stolku na stůl učitelky. Byl nadmíru soustředěný a zcela zaměstnaný tím, co dělal. Když šel okolo chlapce v křesle, kříž mu spadl na podlahu. Potrestaný chlapec ho zdvihl, pečlivě si ho prohlédl ze všech stran a pak řekl jeho majiteli: „Vidíš, co jsi upustil?“ Chlapec se otočil a lhostejně se na předmět podíval. Výraz jeho obličeje říkal: „Nevyrušuj mě,“ a nahlas odpověděl: „Je mi to jedno.“ „Tobě to je jedno?“ zeptal se tiše malý viník. A po chvíli: „Tak já si ho vezmu.“ Ten druhý odpověděl: „Klidně si ho vezmi!“ tak ledabylým tónem jakoby říkal: „Ale dej už mi pokoj!“ Chlapec v křesle si kříž pomalu pověsil na krk a opět se pohodlně usadil. A to byla ta správná tečka příběhu. Přívěsek – odměna mohla uspokojit potrestaného chlapce, ale ne činorodé dítě, pro které kříž neznamenal žádný podnět.“⁶⁸

⁶⁷ K tomu srv. NOVÁČKOVÁ, J. *Mýty ve vzdělávání*. 2.vyd. Kroměříž, Spirála 2003, s. 7.

⁶⁸ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha, Nakladatelství SPR 2001, s. 43.

Tresty

Montessori samozřejmě řešila i situace, kdy žáci vyrušovali, nereagovali na domluvy a naléhání. Tyto situace řešila tak, že posadila dítě ke stolečku s předměty, které si přálo mít, aby bylo oddělené od ostatních, ale aby na něj ostatní žáci viděli. Mohlo tak sledovat jak ostatní pracují, ale nemohlo se k nim přidat. Tato „výchovná lekce“ byla mnohem účinnější než domluvy učitelů. „Dítě si pomalu uvědomovalo, jaké to má výhody být pohromadě s ostatními a chovat se jako oni. Tímto způsobem jsme vštěpovali kázeň všem dětem, které se nám zprvu jevily jako výtržníci.“⁶⁹

Sebehodnocení

Montessori tvrdí, že časté odmítání pochval znamenalo, že se v žácích probouzelo vědomí smyslu pro vlastní důstojnost. Proto začala preferovat slovní hodnocení a sebehodnocení žáků samotných. Znamkování totiž slouží jen k srovnání výkonů mezi žáky, ale nevypovídá to o tom, co žák zvládl, či co si osvojil.⁷⁰

Jako forma hodnocení výkonu žáků v dnešní době slouží procenta či body, které ukazují přesněji, jak byl žák úspěšný či ne. A je jen na něm, zda chce úkol ještě dopracovat a vylepšit, nebo je se svým výsledkem spokojen. Zde je důležitá i intervence ze strany učitele a případně rozmluva nad žakovým výsledkem, zda je opravdu dostačující a je s ním spokojen, či zda by měl úkol splnit znovu a s lepšími výsledky.

Žáci se učí sebehodnotit při každodenním posezení „na elipse“. Tam mají dostatek prostoru k tomu, aby shrnuli, co se jim za ten den povedlo, co jim naopak dělalo problémy, z čeho měli radost, kdo jim pomohl a co prožívali. K souhrnnějšímu hodnocení slouží vysvědčení, ve kterém jsou slovně ohodnoceni vyučujícími, ale i k němu se žáci vyjadřují. Na Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou žáci o vysvědčení debatují na elipse. V Základní škole Meteorologická v Praze se žáci sami písemně hodnotí v pololetí a vysvědčení je pro ně porovnáním s tím, jak je vidí učitelé. Součástí průběžného hodnocení žáků tzv. portfolioí jsou i názory rodičů, kteří přikládají komentář k jejich pokroku, což je pro žáky velmi přínosné. Výhodou je i to, že to nepřímo nutí rodiče, aby se zajímali o pokroky svých dětí a aktivně se podíleli na jejich vzdělávání.

⁶⁹ MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha, Nakladatelství SPR 2001, s. 44.

⁷⁰ K tomu srv. MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha, Nakladatelství SPR 1998, s. 77.

Učitelka Kamila Randáková ze zkušeností říká, že: „děti jsou k sobě kritické, i když je neznámkuje, dovedou se pochválit, i když mi je klasicky nechválíme, dovedou se celkově zhodnotit, i když my žádné pořadníky a žebříčky nesestavujeme.“⁷¹ Učitelé si uvědomují, že tím, že si žáci vytvářejí reálný obraz o svém výkonu, roste jejich pocit samostatnosti a nezávislosti.

Každé dítě potřebuje mít radost ze své práce a časté záporné či kladné hodnocení ze strany dospělých omezuje jeho svobodnou volbu činnosti i sebevědomí. Další výhodou slovního hodnocení je to, že je pokaždé individuální a žáci nemají možnost srovnání mezi sebou jako při klasifikaci známkováním, tudíž se tím potlačuje soutěživá atmosféra, která je charakteristická pro klasické školy.

V pozorovaných třídách dokázali žáci velmi výstižně ohodnotit své výkony. Jak v pražské škole, tak i v jablonecké jsem měla příležitost vidět žáky, jak navzájem hodnotí výkony spolužáků i své vlastní. V Jablonci nad Nisou například žáci společně komentovali divadelní představení dívek, dávali jim rady a chválili je, ale také nešetřili kritikou. Jejich názory byly velmi vyzrálé a nechtělo se mi věřit, že jim je teprve mezi devíti a jedenácti roky.

Slovní hodnocení žáků

Slovní hodnocení má v pedagogice Montessori své opodstatnění. Samotné prostředí není soutěživé a děti nejsou vzájemně porovnávány, a tak je slovní hodnocení mnohem vhodnější než hodnocení známkami. Montessori si sama ověřila, že už malé děti hodnocení nevyžadují, samy se učí od svého narození tolik věcí a bez známek a jakýchkoli jiných kritérií. V dnešní společnosti jsou děti vedeny ke hře na soutěžení, pochvaly a učí se, že pokud za něco není odměna nebo známka, nestojí za to tomu věnovat pozornost. Žáci Montessori tříd se učí pro hodnotu, kterou jim dává samotný proces vzdělávání. Slovní hodnocení je jen orientační informací zvnějšku o jejich pokroku, který ale sami dokáží monitorovat. Žáci jsou zvyklí svou práci hodnotit a analyzovat své výsledky, což jim do budoucího života dává mnohem více, než známky.

⁷¹ RANDÁKOVÁ, K. Každé dítě potřebuje mít pocit jistoty, bezpečí a úspěšnosti. *Komenský*, roč.128, č.2 (2003/04), s. 15.

I přes mnoho nepopíratelných výhod jsou zde i negativa, která slovní hodnocení přináší. Jak uvádí Kamila Randáková z Montessori školy v Kladně: „Sestavovat slovní hodnocení je jazykový trénink, slohové cvičení pro učitele, je to ohlédnutí a posvícení si na cestu školním rokem každého dítěte, zamyšlení nad jeho možnostmi a jejich využitím, je to opravdu meditace učitelského povolání.“⁷²

Kromě náročnosti, která je kladena na učitele a jeho čas, může být slovní hodnocení někdy zavádějící, protože záleží na jeho výkladu. Dalším úskalím je nepochopení ze strany rodičů, kteří jsou zvyklí na známky, jež pro ně mají vypovídající hodnotu ale ve slovním hodnocení se ztrácejí. Z praktického hlediska je také nemožné realizovat slovní hodnocení pokud je ve třídě mnoho žáků, protože učitelka musí jejich výkon pozorovat a mít přehled o jejich práci.

I přes několik negativ je slovní hodnocení mnohem pokrokovější než stávající systém známek a je snad otázkou času, kdy k němu přikročí i učitelé v klasických školách.

3.2 Pedagogicko-psychologické principy

Následující kapitola se zabývá principy, které lze nazvat pedagogicko-psychologické. Do této skupiny patří *princip senzitivních fází*, *princip normalizace dětského vývoje* a *princip polarizace pozornosti*.

3.2.1 Princip senzitivních fází

Senzitivní fáze jsou citlivé fáze, které dítěti umožňují, aby si osvojilo určité dovednosti. Pokud není těchto fází využito, senzitivita mizí. Maria Montessori nebyla ale první, kdo objevil senzitivní či senzibilní fáze. „Tento objev se připisuje holandskému biologovi Hugovi de Vries, který se zabýval vývojem housenky v motýla.“⁷³ Montessori od něj tuto myšlenku převzala. Tato senzitivní období se nedají přesně vymezit, jelikož u každého dítěte nastupují v jinou dobu. Úkolem vychovatele je všimnout si těchto fází a nabídnout dítěti adekvátní didaktický materiál. Montessori rozlišuje tři základní senzitivní fáze. *První* je od **0 – 6 let**, *druhá* od **7 – 12 a třetí** od **12 – 18 let**.

⁷² RANDÁKOVÁ, K. Proč píšeme slovní hodnocení. *Kritické listy*, roč. 2008, č. 29 (2008), s. 5.

⁷³ EICHELBERGER, H. Montessoriovská pedagogika. *Komenský*, roč. 128, č. 2 (2003/04), s. 9.

Každá fáze má i podobný průběh, začíná pomalým začátkem, poté následuje vrchol a pomalé odeznívání. „Některé fáze mohou probíhat i současně a mají vrcholy v různém okamžiku. Přičemž nejdelší je senzitivní fáze řeči.“⁷⁴

První senzitivní fáze

Dítě ve věku od 0 – 3 let vstupuje do *senzitivních fází řeči, pohybu a řádu*. *Citlivost pro pohyb* se projevuje manuální zručností, zvládnutím chůze a běhu, manipulováním s věcmi. *Citlivost pro pořádek* či *řád* se většinou projevuje okolo druhého roku věku dítěte. Dítě vyžaduje, aby věci okolo něj měly své pevné místo, což mu pomáhá v rozpoznávání polohy předmětu v místnosti a zároveň to pro něj má uklidňující význam, jelikož má jistotu, že svou postel najde vždy na tom samém místě. Zároveň si uvědomuje, že mají věci k sobě určitý vztah a danou funkci. Dnes můžeme tuto citlivost pro pořádek chápat také v potřebě pravidelného režimu, které takto malé děti vyžadují. K osvojování *řeči* dochází neuvědoměle, dítě vnímá nejen sluchem, ale i sledováním mluvčí osoby.

Ve věku od 3 - 6 let dominují dvě citlivé oblasti. „První je *vývoj sebeuvědomění* vlivem aktivní činnosti, druhou oblastí je *osvojování pohybových a řečových dovedností* v souvislosti se smyslovým vývojem.“⁷⁵ Také se objevuje senzitivita pro společný život mezi dětmi, dítě se cítí být součástí skupiny.

Druhá senzitivní fáze

Jak uvádí Zelinková, ve věku od 7 – 12 let převládá *morální senzitivita*. Dítě se učí rozlišovat mezi dobrem a zlem, vytváří si morální vědomí a má potřebu vyhledávat sociální vztahy. Dítě začíná abstraktně přemýšlet a zlepšuje se jeho představivost, což klade nároky i na změnu výuky. Žák dokáže pracovat samostatně a samostatně si i zodpovídat otázky, což vede k hlubšímu a trvalejšímu poznání. Se skupinou se začíná ztotožňovat a přijímá její zákony.

⁷⁴ ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori aktuálně*. Praha, VoŠP 1999, s. 13.

⁷⁵ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 32.

Třetí senzitivní fáze

Poslední období je označováno jako *labilní*, jelikož dochází k výrazným fyzickým ale i psychickým změnám. V této chvíli si už mladistvý snaží vytvořit nový vztah k sobě sama. Toto období je plné pochybností, nerozhodnosti, náladovostí a beznaděje. Proto je důležité toto období respektovat, znát jej a adekvátně k žákům přistupovat.⁷⁶

3.2.1.1 Absorbující duch

Každá osobnost dítěte má v sobě absorbujícího ducha, „který mu v prvních letech života umožňuje, aby všechny podněty ze svého okolí do sebe nasával lehce jako houba vodu. Toto absorbování se děje zcela volně a zůstává nevědomé.“⁷⁷ Jelikož k němu dochází v době raného dětství, je dobré o něm vědět a snažit se jej vhodným prostředím a pomůckami „natáhnout“. Proto Montessori používala i našeho pohledu tak náročné pomůcky jako geometrická tělesa, zlatý perlový materiál atd. Montessori tvrdí, že už mysl dítěte po narození dokáže absorbovat vědomosti. „Dítě se učí, aniž by se do toho nutilo, nebo o tom vůbec vědělo. To je zřejmé už při celkem povrchním pozorování.

Každé dítě se například snadno a bezchybně naučí jazyku dospělých, zatímco pro dospělé je učení se jazyku nesmírně obtížným úkolem...Ale netýká se to jen jazyka. Už ve dvou letech dokáže dítě rozpoznat všechny osoby i předměty ve svém okolí. Když si uvědomíme o jaký rozsah informací se jedná, musíme připustit, že dítě podává v oblasti sebeutváření opravdu impozantní výkony.“⁷⁸ Už ve třech letech má dítě položeny základy své lidské osobnosti. Za dobu tří let dosáhlo takových pokroků, že pokud bychom je chtěli zopakovat, potřebovali bychom k tomu přibližně šedesát let. To si Montessori uvědomovala, a proto ve svých dětských domech pokračovala v jejich rozvoji a podněcovala svým připraveným prostředím dětskou aktivitu. Její dokonale propracovaný systém pomůcek způsobil, že už čtyřleté děti uměly psát a některé i číst. A hlavní rolí učitelů, které vzdělávala, bylo, aby „připravili takový sled motivačních prvků, který by děti vedl ke spontánnímu vstřebávání vědomostí a osvojování dovedností“.⁷⁹

⁷⁶ K tomu srv. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 34.

⁷⁷ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 53.

⁷⁸ MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*. 1. vyd. Praha, SPS 2003, s. 12.

⁷⁹ Tamtéž, s. 13.

3.2.2 Princip polarizace pozornosti

Fenomén polarizace pozornosti objevila Maria Montessori v římském Domě dětí v roce 1907, když sledovala tříletou holčičku, která opakovaně dávala válec do otvoru v dřevěném rámu a zase jej vyndávala. To zopakovala dvaadvacátkrát. Montessori popisuje, že se dívka tak intenzivně soustředila, že se nenechala vyrušit ani silnými podněty. Tento objev byl na svou dobu ojedinělý, jelikož se v té době nepředpokládalo, že by se předškolní děti mohly soustředit na nějakou činnost. Následkem toho Montessori vymezila podmínky, které umožňují polarizaci pozornosti. První je sledování senzitivních fází, druhou je nabídka vhodných materiálů a programů, které odpovídají nastupující senzitivě a rozvíjejí ji, třetí je práce vychovatele, která spočívá v přípravě prostředí a změně sebe samého a poslední je svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti.⁸⁰ Samotný průběh polarizace je tvořen **třemi fázemi**.

První je **přípravný stupeň**, charakteristický neklidem a hledáním. Dítě hledá podněty, které se dělí na dvě úrovně. Ty první jsou podněty, které charakterizují vnější znaky předmětů, například barva, materiál nebo tvar. Druhé podněty se vážou na zkušenost a vědomost dítěte, nejsou náhodné, ale chtěné. Například když dítě hledá knihu, řídí se samozřejmě vnějšími znaky, jako je lákavý obal, nebo ilustrace, ale i tím, že hledá pohádku a ne detektivku. V této fázi učitel může pouze nepřímo pomáhat radou či pobízením k aktivitě.

Další je **stupeň velké práce**, při kterém dítě věnuje svou pozornost plně nové činnosti, kterou opakuje tolikrát, dokud není jeho potřeba naplněna. Hlavním rysem je ono zaujetí pro práci, související se sebeovládáním a odpoutáním se od vnějších vlivů. Proto je zde podstatné prostředí, které musí být nápomocno koncentraci na určitou činnost. V průběhu soustředění si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší je koncentrace pozornosti. Role učitele spočívá při této fázi v tom, že nabízí další předměty, které odpovídají zájmům dítěte v tom konkrétním období. Důležité je každodenní opakování nějaké činnosti, která dítě zcela pohltil.

Poslední fází je **fáze klidu**, kdy dítě zpracovává vjemy a poznatky a kdy je jeho potřeba poznání nasycena, dítě je klidné a spokojené. Montessori nazývá ukončení fází „vnitřní inventurou“.⁸¹

⁸⁰ K tomu srv. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 27.

⁸¹ K tomu srv. Tamtéž, s. 29.

Konec práce s pomůckou je zavržen jejím uložením na správné místo. V této fázi učitel jen pomáhá při potvrzení správnosti výsledku.

3.2.3 Princip normalizace dětského vývoje

Podle Rýdla pod pojmem „normální“ Montessori rozumí dítě, které je „psychicky zdravé a mohlo se přiměřeně svým rozvojovým možnostem harmonicky rozvíjet.“⁸² Takové dítě má stabilní pracovní i sociální chování, je samostatné, vytrvalé a je schopno se koncentrovat. Má radost z činností, má sociální citění s druhými a porozumění pro ostatní. Naopak dítě, které není normalizované, bylo dospělými omezováno v projevech životní energie, což zapříčinilo, že došlo k odchylkám v jeho vývoji.

Vliv na správný vývoj dítěte mají rodiče, kteří své dítě musí milovat, ale i prostředí, které má být podnětné, aby se v něm dítě mohlo zdravě rozvíjet. Důležitá je i svoboda práce a volby a jistá časová volnost, jelikož se dítě potřebuje do práce ponořit a koncentrovat se. Protože, jak už bylo uvedeno v předešlé kapitole, čím hlubší je koncentrace, tím trvalejší jsou získané dovednosti.

Měla jsem možnost pozorovat v Montessori třídě žáka, který přišel ze třetího ročníku klasické školy. Byl zcela v novém prostředí, ale už mu byly některé pomůcky představeny a věděl, jak s nimi má pracovat. Po celých pět dní mého pozorování bylo vidět, jak mu samostatná práce dělá problémy. Nedokázal si sám řídit svou práci, neuměl si najít novou aktivitu a nebyl schopný svůj čas plánovat a organizovat. Byl zvyklý na absolutní vedení ze strany učitele a ve svých deseti letech nedokázal pracovat sám. Postupem času ale dělal pokroky, sice malé, ale byly znatelné. Ovšem jeho normalizace ještě potrvá dlouho, protože návyky, které si přinesl z klasické školy, jsou v něm hluboce zakořeněny a bohužel jej brzdí v jeho vývoji.

Pokud se ale dítě nevyvíjí správně, je ještě šance na změnu. Cesta k uzdravení podle Montessori spočívá v tom, že si „dítě zvykne na námahu a aktivitu v nějakém prostředí, vhodném pro jeho potřeby rozvoje a tím přivede svou osobu opět k normálu, ke zdraví. Normalizace je tedy uzdravením od špatného a scestného vývoje, který je utvářen chybnou výchovou.“⁸³

⁸² RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M.Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 41.

⁸³ Tamtéž, s. 43.

3.3. Sociální principy

Poslední skupinu principů pedagogiky Marie Montessori tvoří principy, které se podílí na sociální výchově žáků. Jedná se o *princip věkové heterogenity*, který je předmětem praktické části diplomové práce, *princip svobody a samostatnosti* a *princip sociální výchovy*.

3.3.1 Princip věkové heterogenity

Princip věkové heterogenity označuje spojování věkově odlišných skupin dětí, jak v mateřských, tak i v základních školách. U nás je běžným zvykem, že jsou v mateřské škole děti ve skupině tří- až šestileté, ale na základních školách tento trend běžný není. Montessori spojovala většinou žáky 1. - 3. třídy, 4. - 5. třídy a 6.- 9. třídy. Ovšem v praxi se můžeme setkat i se spojováním 1. - 4. třídy a nebo se spojováním po dvou třídách.

Přínos věkové heterogenity a vzájemné vyučování

Montessori tvrdila, že věkově smíšené skupiny jsou pro děti přínosem. Žáci jsou si ve svém myšlení, pocitech a řeči bližší než dospělí, a proto si mohou poznatky předávat snadněji. Zároveň společné třídy vytvářejí přátelské klima, kde starší pomáhá mladšímu a mladší se zase nebojí obrátit na svého staršího kamaráda, a děti jsou pyšné, že je mohou svými kamarády nazývat. Tímto se rozvíjí kooperace, trpělivost, tolerance a ohleduplnost.

Mladší žáci starší kamarády pozorují při jejich činnostech a tím se připravují na budoucí úkoly. Často se stává, že se začnou o cvičení zajímat mnohem dříve, než by se to vzhledem k jejich věku dalo očekávat. Můžeme tedy říci, že je pro mladší žáky pozorování starších motivací, jelikož vidí, co oni budou umět, až budou v jejich věku. Na druhou stranu si starší žáci zvyšují sebevědomí, protože už něco umí a mohou to předat dál. Jak uvádí Rýdl: „Jen to, čemu člověk sám porozumí, může vysvětlit druhému člověku.“⁸⁴ V tom je velký přínos pro starší žáky, jelikož tím, že podávají vysvětlení mladším, se učí formulovat a srozumitelně předávat své znalosti. Zároveň žáci společně „vytvářejí strategie učení a nalézají nové souvislosti“.⁸⁵

⁸⁴ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 17.

⁸⁵ ČERNOHOUSOVÁ, H. M. Montessori – inspirace pro I.stupeň ZŠ. *Moderní vyučování* 1998, roč.4, č.10, s.13.

Důležitost homogenních skupin

Samozřejmě ale nesmíme zapomínat, že i skupiny věkově homogenní jsou důležité. V nich si žáci mohou porovnat své schopnosti, což vede k vytváření zdravé sebedůvěry. A také si mezi stejně starými dětmi nejčastěji hledají kamarády.

Velikost skupiny

Velikost skupiny se ale dnes liší od představ Marie Montessori. Pro ni bylo důležité, aby ve třídě bylo co nejvíce žáků, „jelikož se tím zvyšuje možnost poznání více rozličných charakterů.“⁸⁶ Tato rozdílnost pak vede k vzájemnému učení a poznávání, proto byl podle ní ideální počet ve skupině okolo 40 dětí.

V dnešní době je ale toto číslo nereálné, jelikož jsou rodiče a veřejnost čím dál náročnější a upřednostňují co největší samostatnost dětí. Samozřejmě čím větší skupina, tím jsou vyšší nároky na učitele ale i na koncentraci žáků.

Přínos a negativa principu věkové heterogenity

Samotný princip věkové heterogenity je pro žáky jedině přínosem, protože si zvykají na přirozené prostředí, se kterým se setkají až budou zaměstnaní. Přípravují se tak na spolupráci s ostatními, na vzájemnou pomoc druhým, toleranci, ale i komunikaci, řešení problémů či plánování společné práce. Jedinou nevýhodou zavádění principu věkové heterogenity je zvýšená náročnost na práci učitele. Je velmi náročné sledovat aktivitu různě starých žáků, kteří v jeden moment pracují na odlišných tématech a na různé úrovni. Tím má vyučující ještě více ztíženu práci. Ale i přes to paní učitelky, které mají ve svých třídách zavedený tento princip a se kterými jsem jej konzultovala na pražské a jablonecké škole, by svou situaci neměnily, protože si uvědomují, jak velkým přínosem je právě věkově různý kolektiv pro žáky.

Princip věkové heterogenity je předmětem hlubšího pozorování a je podrobněji analyzován v praktické části diplomové práce, která se přímo na něj zaměřuje.

⁸⁶ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M.Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 18.

3.3.2 Princip svobody a samostatnosti

Svoboda je stěžejním principem pedagogiky Montessori. Svoboda znamená nezávislost, volnost a projevuje se v lidské aktivitě, ale má své hranice, jako i „pohyb, který je ohraničený fyzickými možnostmi dítěte“.⁸⁷ Svoboda je cestou vlastního svobodného vývoje, ale na druhé straně je ohraničena procesem sebekontroly, sebedisciplíny a posilováním vnitřní kázně. Cílem pedagogiky není vychovávat poslušné dítě, které se řídí jen příkazy dospělých, je pasivní a není zvědavé. Smyslem principu svobody a samostatnosti je vychovat svobodnou osobnost, která si volí aktivity podle sebe ze své vlastní vůle, čímž se učí zodpovědnosti. Protože pokud je dítě samostatné, musí se učit i sebekontrolě a sebedisciplíně a být si vědomo následků svých činů.⁸⁸ Montessori rozlišuje několik druhů svobody - *biologickou, sociální, pedagogickou a mravní*.

Biologická svoboda

Biologickou svobodu Montessori spojuje s termínem normalizace. Normalizace je „proces uvolňování vnitřní energie dítěte a uskutečňování spontánní dětské aktivity na cestě ke svobodné lidské bytosti.“⁸⁹ Což znamená, že svobody je dosaženo tehdy, pokud se dítě může vyvíjet podle vnitřních zákonů a potřeb jeho organismu. A pokud by uvolňování energie stála v cestě nějaká překážka, došlo by k poruchám vývoje osobnosti.

Pedagogická svoboda

Svoboda v pedagogickém smyslu se uskutečňuje ve škole. Neznamená však, že by se dítě bezcílně potloukalo po třídě, ale spočívá v tom, že si některé aktivity může dítě samo zvolit a jiné naopak musí. Úkolem vychovatele je připravit podnětné prostředí s dostatkem didaktického materiálu a podněcovat dítě k práci, ale zároveň respektovat jeho individuální potřeby. Žák si sice osvojuje učivo podle svobodně zvolených činností, ale přesto „v rámci velmi promyšleného systému, který respektuje rozumový vývoj dítěte i logiku učebních předmětů.“⁹⁰ Tento systém umožňuje dítěti dojít po malých krocích samostatně k cíli bez pomoci dospělých.

⁸⁷ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 19.

⁸⁸ K tomu srv. KASPER, T. KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha, Grada 2008, s. 134.

⁸⁹ ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 20.

⁹⁰ Tamtéž, s. 22.

Sociální svoboda

Sociální svoboda spočívá v osvobození se od společenského prostředí. Dítě je od narození biologicky závislé na svém okolí, poté se prohlubuje závislost na okolí kvůli potřebě sociálních kontaktů, ale postupem času se dítě díky osvojování dovedností stává soběstačným. Pokud mu ale dospělí poskytují příliš mnoho podpory, jeho osamostatňování trvá déle. V tomto ohledu se v pedagogice Montessori dodržuje ono stěžejní motto: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“.

Dospělý je zde od toho, aby trpělivě sledoval dítě, byl mu ku pomoci radou a čekal, až úkol zvládne samo, bez toho, aby za něj úkol dokončil, protože tím brzdí jeho vývoj a činí ho závislým na pomoci druhých. Současně se získáváním samostatnosti se vyvíjí i poslušnost a sebedisciplína. Poslušnost Montessori chápe jako určitou zralost, vyrovnanost a přijetí společenských norem.

Montessori tvrdí, že v určitém věku právě ona svobodná činnost vede k potřebě sociálních kontaktů, což směřuje k utváření sociální disciplíny. Dítě se učí být ohleduplným k přáním a potřebám druhých a respektuje jejich práva.⁹¹ Tím se do budoucna připravuje na život, protože člověk málokdy pracuje sám, většinou je součástí sociální skupiny, která má společný cíl.

Mravní svoboda

Mravní svoboda podle Montessori je takové formování osobnosti, které vede dítě k tomu, aby jeho vnitřní svoboda při rozhodování vedla k dobrovolnému mravnímu jednání. Cílem tedy je vychovat zodpovědného člověka, který si je vědom následků svého jednání.⁹²

⁹¹ K tomu srv. ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997, s. 20.

⁹² K tomu srv. Tamtéž, s. 22.

3.3.3 Princip sociální výchovy

Pedagogika Marie Montessori je založená na výrazné individualizaci, svobodě a samostatnosti dítěte, ale na druhé straně si klade za cíl i podporu sociálního citění a začleňování dítěte do společnosti, ať už jde o přímou či nepřímou výchovu. Ve společnosti však byla sociální výchova v Montessori systému podrobena kritice. Dětský dům Casa dei Bambini byl podle Heckera považován za „skupinu pohromadě pracujících individualit, které pouze společně využívají prostor a pomoc učitelky.“⁹³ Na druhou stranu je nutné konstatovat, že montessoriovská pedagogika nabízí velký počet nepřímých a přímých možností sociální výchovy.

Hlavním přímým opatřením je věková heterogenita ve třídách, jelikož sociální skupinu – třídu, tvoří minimálně dva ideálně tři ročníky. Každé dítě ve skupině si projde rolí nejmladšího, prostředního i nejstaršího dítěte. Z čehož plyne velké množství možností sociálního učení pomoci, podpory, zdrženlivosti i prosazování.

I v rámci připraveného prostředí lze najít několik materiálů, které přispívají k socializaci dítěte, například hry ve dvojici se smyslovým materiálem, sociálně orientovaná procvičování všedního dne (mytí, úklid, prostírání), matematické operace ve skupinkách atd.⁹⁴ Žáci jsou sice vedeni k individuální výchově a samostatné práci, ale jsou i předměty, které se vyučují pouze hromadně, jako hudební výchova, tělesná výchova či společné hry. A každodenní práce na elipse je vhodným místem pro sociální výchovu. Žáci na elipse společně pracují na úkolu, komunikují a učí se diskutovat, vzájemně se hodnotí, plánují svou práci, řeší konflikty a učí se hledat řešení, vzájemně si pomáhají a upevňují své sociální vazby. Oproti tomu v klasických školách žáci tolik prostoru nemají. Montessori říká: „Jediný společenský život, který děti v běžných školách zakusí, se uskutečňuje během přestávek nebo výletů. Naše děti se však vždy pohybují ve společensky aktivním prostředí.“⁹⁵

⁹³ Hecker, H. F. Fröbel und Maria Montessori. In RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 29.

⁹⁴ K tomu srv. RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 30.

⁹⁵ MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*. 1. vyd. Praha, SPS 2003, s. 151.

Montessori uvádí, že na sociální výchovu má vliv i polarizace pozornosti. Pokud je proces soustředění ukončen a žák se odpoutá od své vnitřní soustředěnosti, začíná pociťovat „vyšší sociální impulsy a potřebu se někomu svěřit, prožít užší komunikaci s druhým.“⁹⁶

Předmětem pozorování empirické části diplomové práce byl především princip věkové heterogenity, ale i aktivity vedoucí k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji žáků. Toto téma a jeho výsledky jsou sice podrobněji popsány v praktické části diplomové práce, ale už teď mohu zmínit, že je z nich patrné, jak velmi často dochází k aktivitám, které pomáhají sociálnímu rozvoji žáků a ti mají dostatek podnětů a situací, aby mohli své začleňování do společnosti prohlubovat.

⁹⁶ RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha, Nakl. Public History 1999, s. 30.

III. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce je rozdělena do tří částí. První část, nazvaná *Přípravná fáze*, popisuje navštívené základní školy, na kterých probíhalo pozorování, a vzájemně je porovnává. *Konkretizační fáze* zahrnuje popis cílů výzkumu, charakterizuje výzkumný vzorek, ustanovuje hypotézy a metody výzkumu a v závěru popisuje průběh jednotlivých dní strávených pozorováním a natáčením videa. V poslední fázi, *Interpretaci výsledků pozorování*, jsou zmíněny faktory, které mohly výsledky pozorování ovlivnit, dále je zde vyhodnocení jednotlivých hypotéz nejen v grafické, ale i slovní podobě a popis principů vztažený na pozorovanou třídu. V poslední části této kapitoly je zamyšlení nad „slabými“ stránkami pedagogického systému Marie Montessori a nad přínosem diplomové práce.

1. PŘÍPRAVNÁ FÁZE

Součástí přípravné fáze pro samotný empirický výzkum byla návštěva ve dvou Montessori třídách v Praze a v Jablonci nad Nisou, které sloužily jako terénní sondáž, ze které následně vycházely pozorovací archy a rozhovor. V této kapitole jsou popsány obě návštěvy škol s Montessori třídami, jejich porovnání a popsání shodných a odlišných prvků. Poslední podkapitola analyzuje školní vzdělávací program základní školy v Jablonci nad Nisou, která se stala místem konání empirického výzkumu.

1.1 Návštěva základních škol s Montessori třídami

Před stanovením pozorovaného principu a hypotéz jsem navštívila Montessori školy, abych zjistila, které principy je možné empiricky pozorovat. V ideálním případě mělo pozorování probíhat na druhém stupni škol Montessori, ale v loňském roce bohužel nedošlo k otevření ani jedné třídy druhého stupně v České republice. Proto jsem navštívila dvě základní školy, které pracují dle výchovných a vzdělávacích zásad Montessori a jejichž třídy se věkem žáků alespoň přibližují druhému stupni. První navštívenou školou byla Základní škola Meteorologická 181, v Praze 4 a druhou Základní škola 5. května 76, v Jablonci nad Nisou.

1.1.1 Základní škola Meteorologická v Praze

Základní školu Meteorologickou jsem navštívila ve dnech 4. a 5. března roku 2009. V této škole se nachází dvě třídy pracující podle zásad Montessori. V první třídě se vzdělávají společně žáci prvního a druhého ročníku a v druhé třídě žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku. Tyto dvě třídy mají samostatnou část budovy a nejsou tedy rušeny hlukem z klasických tříd a zvoněním. Jsou spojeny chodbou, kde jsou křesílka pro odpočinek nebo skákací panáči a další hry nakreslené přímo na zemi. Zdi zdobí fotografie a komentáře dětí, které tyto třídy navštěvují. **(Příloha č. 1)**

V této části budovy se nachází i společná místnost, kde jsou nejen počítače s výukovými programy, ale i připojení k internetu pro práci na projektech. Pro náslechy jsem si vybrala druhou třídu, kde se žáci věkově blíží k druhému stupni, pro který získávám aprobaci. Třída je vybavena malým nábytkem, aby vyhovovala věku dětí a její prostor je rozdělen na část pro práci věnovanou českému jazyku, matematice, kosmické výchově, hudební výchově a anglickému jazyku. **(Příloha č. 2)** Nechybí ani koutek pro odpočinek, či prostor, ve kterém si žáci sami mohou uvařit čaj.

Ve třídě najdeme i klavír, kytaru, bicí a další hudební nástroje a i několik odpadkových košů na třídění recyklovaného odpadu. **(Příloha č. 3)** Každý žák má svůj koš na pomůcky a materiály a své portfolio na zařazování pracovních listů a sebehodnocení. **(Příloha č. 4)** Samozřejmostí jsou pravidla chování, vytvořená žáky, a ukázky jejich prací a projektů, které zdobí zdi třídy. **(Příloha č. 5)** Pomůcky jsou nejen kupované, ale i z velké části vyráběné paní učitelkou a dětmi.

Ve třídě se učí jedenáct žáků, ale tři byli nemocní. Tato Montessori třída je odlišná od ostatních, neboť v ní dochází k integraci devíti dětí se specifickými poruchami učení. Paní učitelka vystudovala mimo jiné i speciální pedagogiku a může se proto žákům odborně a individuálně věnovat. Jak uvedla sama třídní učitelka, byl to právě tento důvod, proč si mnozí rodiče vybrali pro vzdělání svých dětí její třídu, aniž by byli příznivci Montessori pedagogiky.

V neposlední řadě můžeme konstatovat, že vzdělávací program využívající zásad M. Montessori se zdá být otevřený a nakloněný i výchově žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Odlišnosti od pedagogiky Marie Montessori

Z hlediska odbornosti vystudovala třídní učitelka kurz Montessori a výuka se inspiruje principy Marie Montessori, ale nejedná se o vzdělávací program, který by z této pedagogické koncepce čerpal ve všech podstatných částech vzdělávacího procesu. Ve výuce je používána frontální výuka, žáci paní učitelce vykají a například naznačená elipsa na koberci ve třídě zcela chybí. Žáci se schází na začátku i konci vyučování v kruhu, ale chůzi po elipse nepraktikují. Výuka neprobíhá v tematických blocích, což je typické pro Montessori třídy, ale v hodinách po 45 minutách. Dále je více omezen pohyb žáků, protože pokud pracují a zapisují v rámci hodin českého jazyka a matematiky do sešitu, potom sedí ve svých lavicích. Práce s pomůckou však probíhá na koberečkách. Na hodinu anglického jazyka žáci chodí do třídy se smartboardem a hodina probíhá s paní učitelkou, která nemá kurz Montessori a tedy bez principů této pedagogiky. Můžeme tedy konstatovat, že s ohledem na didaktickou práci s obsahem učiva, na organizační formy vyučování, používané didaktické metody, a širší třídní klima zde dochází k inspiraci Montessori zásadami.

Shodné prvky s Montessori pedagogikou

V souladu s pedagogikou Montessori žáci pracují na svých týdenních plánech, které jsou ale určeny a sestaveny učitelkou a volí si pouze pořadí, kdy který úkol splní. Týdenní plány rovněž zahrnují i aktivity, které probíhají mimo školu, takže slouží k lepší orientaci jak pro děti, tak i pro rodiče. Sem patří například návštěva Štefánikovy hvězdárny, nebo filmového představení Peklo s princeznou. Každé pondělní odpoledne chodí žáci plavat. Velmi oblíbenou aktivitou se u žáků stalo přespávání ve třídě.

Žáci si vedou své deníčky zážitků, do kterých zapisují jednu z měsíčních akcí, která na ně udělala dojem, čímž si procvičují písemné vyjadřování. Poté se o své zážitky podělí s ostatními na „elipse“ a diskutují o nich.

Paní učitelka si velmi chválí spolupráci s rodiči, kteří se aktivně zapojují do školního života dětí. Chodí na besedy s žáky, kde jim vypráví o svém povolání, chodí společně s nimi do divadla a na výlety, batikují oblečení, či pečou před Vánocemi společně perníčky. Pro snazší komunikaci s rodiči mají založen společný email a diskusní fórum.

Jednou čtvrtletně rodiče dostávají dotazník, ve kterém dávají vyučující zpětnou vazbu zprávu o tom, čeho během čtvrtletí jejich dítě dosáhlo, co se mu/jí nejvíce líbilo, s čím se muselo potýkat a jaká jsou očekávání rodičů na další čtvrtletí.

Hodnocení žáků probíhá slovně. Žáci píší pravidelně testy, diktáty, či jsou slovně „zkoušeni“. Jednou za čtvrtletí sami vyplňují své sebehodnocení, kde například zaznamenávají, zda dokáží požádat o pomoc, chodí do školy včas, plní domácí úkoly, udržují si na svém pracovním místě pořádek, či poslouchají učitele. Na konci pololetí dostávají „vysvědčení“, ve kterém je slovně ohodnocena jejich práce v českém jazyce, anglickém jazyce, hudební, výtvarné a tělesné výchově a ve vyučovací oblasti člověk a svět. Žáci uveřejňují na webových stránkách školy www.zsmeteo.cz své vlastní příspěvky, fotografie z proběhlých akcí a informace o akcích, které se teprve budou konat.

1.1.2 Základní škola 5. května v Jablonci nad Nisou

Druhou školou, kterou jsem navštívila před stanovením hypotéz a principů, kterými se ve své práci chci zabývat, byla Základní škola 5. května v Jablonci nad Nisou. Tuto školu jsem si zvolila z důvodu dostupnosti z mého místa bydliště a také proto, že jsem již měla kontakt na vyučující z dřívější návštěvy v rámci předmětu „Úvod do pedagogické praxe 2“, absolvovaném v druhém ročníku studia na fakultě.

Od roku 2007, kdy jsem poprvé navštívila třídu Montessori, tehdy zde byli pouze žáci prvního a druhého ročníku, přibyla ještě jedna třída a v současné době jsou na této základní škole již třídy dvě, v nichž jsou žáci od prvního do pátého ročníku, tedy žáci prvního stupně základní školy. V první jsou žáci prvního a druhého ročníku a v druhé třídě žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku. Při své návštěvě 22. října roku 2009 jsem hospitovala v druhé třídě a v březnu roku 2010 jsem v pozorování pokračovala.

Montessori třídy jsou odděleny od ostatních klasických tříd vlastními dveřmi a chodbou, kterou zdobí ukázky prací žáků, a do budoucna se plánuje i stavba vlastního vchodu. Žáci mají k dispozici také družinu a kabinet, kde probíhá „hlasitá“ výuka anglického jazyka. Třídy jsou rozděleny podle vyučovacích oblastí a v každé třídě je koberec s vyznačenou elipsou. Pomůcky jsou v nízkých otevřených policích, aby byly pro žáky dostupné a vybízely je k práci. V první třídě se navíc žáci starají o domácí zvíře - křečka.

1.1.3 Shodné a rozdílné prvky v Montessori třídách v Praze a Jablonci nad Nisou

Rozdíly mezi Základní školou Meteorologická a Základní školou 5. května

Nejvíce času jsem strávila pozorováním druhé třídy, kde jsou čtyři žáci třetího ročníku, devět žáků čtvrtého a dvě žákyně pátého ročníku. V porovnání s pražskou Montessori třídou je zde několik odlišností.

Žáci učitelku oslovují jménem a tykají jí a každé ráno se s ní pozdraví podáním ruky. Vyučování probíhá v blocích. Od osmi hodin do půl desáté probíhá první blok, kdy většinou žáci pracují na úkolech z matematiky či českého jazyka, ale záleží to jen na jejich zájmu.

Po třicetiminutové přestávce, kdy si žáci mohou jít hrát míčové hry do tělocvičny, probíhá další vyučovací blok od desíti hodin do čtvrt na jednu. Žáci mají ve třídě volnost v pohybu a záleží na jejich rozhodnutí, kde se chtějí učit.

Většinou na začátku dne se schází na elipse, kde dochází k cvičení koncentrace a k navození tématu dne či týdne a motivování žáků k práci. Elipsa je také často používána k řešení problémů a konfliktů v kolektivu třídy.

Hodiny anglického jazyka se také liší od výuky v pražské škole. Žáci jsou rozděleni do tří skupinek podle výkonu a každý den v třicetiminutových blocích probíhá „hlasitá“ angličtina s vyučujícím, kdy si žáci procvičují výslovnost a řečové dovednosti. Tato výuka je výjimečná a bude probíhat jen po dobu dvou let, pro které škola získala grant a platí si speciálního lektora, který s žáky mluví nejenom v blocích anglického jazyka, ale i v průběhu celého vyučování. Poté bude probíhat výuka anglického jazyka s paní učitelkou ve třídě. Žáci mají jednou týdně možnost vynechat hodinu a místo toho pokračovat v jiné práci.

V pražské škole žáci chodí místo na tělocvik na plavání, což v Jablonci není, ale na rozdíl od ZŠ Meteorologické, probíhá tělesná výchova dvojjazyčně, tedy s anglickým lektorem a českou paní učitelkou.

Hudební výchova je v jablonecké třídě „vytržena“ z klasického vyučování. Žáci chodí na čtyřicetiminutovou hodinu do družiny, kde si přednášejí referáty, nebo zpívají. V pražské třídě je naopak hudební výchova zakomponována do vyučování a probíhá například na konci dne, nebo před blokem českého jazyka. Pedagožka žákům hraje na kytaru a společně zpívají. Oproti jablonecké škole se jedná intenzivněji o praktickou hudební výuku než o teoretické znalosti.

V jablonecké základní škole jsou žáci hodnoceni slovně, dostávají slovní hodnocení jako formu „vysvědčení“, a po krátkém časovém úseku o něm diskutují na elipse a vyjadřují se k němu. Pravidelné hodnocení probíhá na elipse každý den a také při setkáních s rodiči. Žáci se ale na rozdíl od pražské třídy nehodnotí písemně a nedochází k písemnému hodnocení žáků rodiči.

Žákovské knížky jsou v jablonecké třídě používány jen na sdělení rodičům, kde se píše organizační věci a také sdělení o opakovaných nedodržení termínů ze strany žáků. V pražské třídě se zapisují do žákovské knížky i procentuální výsledky testů a písemných prací.

Žáci si v jablonecké třídě nevedou deníky zážitků, ale na mimoškolní akce chodí také. Oproti pražské škole nemají žádné webové stránky a ani diskusní fóra s rodiči. Rodiče ale pravidelně školu navštěvují a schází se v odpoledních „dílnách“, kde společně připravují pomůcky pro žáky. Tato setkání slouží nejenom k přípravě pomůcek, které se neustále doplňují, ale i k bližšímu seznámení rodičů s prostředím a vzděláváním jejich dětí. Dílny se konají většinou jednou měsíčně a jsou vítány jak ze strany rodičů, tak i paní učitelky.

Shodné prvky v Montessori třídách v Praze a Jablonci nad Nisou

V obou třídách se používá nábytek podle fyzických proporcí žáků. Didaktické pomůcky jsou rozděleny podle vyučovacích oblastí, ve třídě nechybí lavice ale i dostatečný prostor pro práci na koberci. Pomůcky jsou kupované ale i ručně vyráběné s pomocí žáků a rodičů. Žáci mají stálý přístup k počítačům, na kterých denně vyhledávají informace a pracují s výukovými programy.

V obou třídách mají žáci své hrníčky na vaření čaje, ručníky a vlastní přihrádky pro své materiály. Žáci také třídí odpad.

V obou třídách vyučují aprobované pedagožky, které absolvovaly kurz Montessori a dodržují základní principy pedagogiky Montessori, které jsou zmíněny v teoretické části. Paní učitelky vykonávají svou práci s více jak stoprocentním nasazením a tráví s žáky a jejich rodiči čas i mimo vyučování, chodí na výlety, do divadla a s některými rodiči se scházejí i v kavárně.

Školní vzdělávací program Základní školy 5. května v Jablonci nad Nisou

Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP) pro první stupeň Základní školy Montessori ve svém úvodu, kde charakterizuje samotný ŠVP, nastiňuje pojetí a cíle vzdělávání žáků Montessori tříd, předpoklady pro efektivní vzdělávání, ale i principy pedagogiky Marie Montessori. Jednotlivé principy detailně popisuje a vztahuje je i na konkrétní výchovně vzdělávací proces v Montessori třídách.

Součástí ŠVP je výčet a analýza předpokladů, které pro efektivní vzdělávání má učitel mít. Dále jsou zde analyzovány klíčové kompetence a cíle vzdělávání. Část ŠVP vymezuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (se zdravotním znevýhodněním, specifickými poruchami učení či mimořádným nadáním). Další kapitola řeší problematiku průřezových témat a jejich naplňování v rámci vyučování.

V obsáhlé kapitole nazvané „Učební plán“ je popsáno nakládání s časovými dotacemi, přehled vzdělávacích oblastí a z nich vycházejících vyučovacích předmětů, školní vzdělávací akce a organizace výuky.

V kapitole „Učební osnovy“ jsou popsány jednotlivé předměty a jejich podrobný program. Vyučovací předměty se liší od klasických škol a jsou jimi: český jazyk, matematika, kosmická výchova, anglický jazyk, dramatická výchova, hudební výchova a tělesná výchova.

V předposlední kapitole jsou vypsány projektové dny. V poslední kapitole nazvané „Hodnocení“, jsou popsány formy hodnocení, kterých škola využívá. Jedná se zejména o slovní hodnocení, které shrnuje pozorování práce žáka, jeho sebehodnocení procentuálních a bodových výsledků jeho prací.

Celý dokument není pro veřejnost bohužel k dispozici na stránkách školy, ale byl mi poskytnut paní učitelkou po stažení ze stránek www.montessorir.cz, kde je v dokumentech přístupných pouze registrovaným členům.

2. KONKRETIZAČNÍ FÁZE

Součástí konkretizační fáze je popis *Cílů výzkumu*, *Charakteristika výzkumného vzorku* (popis Montessori třídy v Jablonci nad Nisou), *Stanovení a formulace hypotéz*, popis *Metody výzkumu* (pozorování, rozhovoru a videa), popis *Průběhu pozorování* (jednotlivých dnů věnovaných pozorování a natáčení videa). Analýzu rozhovoru zařazuji do této kapitoly, další výsledky pozorování analyzuji v samostatné kapitole nazvané *Interpretace výsledků pozorování*. Součástí empirické části práce představuje rovněž mnou realizovaný digitální videozáznam a jeho odborný komentář popsany v kapitole Metody výzkumu.

2.1 Cíle výzkumu

V empirické části mé diplomové práce se zaměřuji na pozorování principu věkové heterogenity v Montessori třídě na Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou. Cílem tohoto pozorování je potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy a následně z něj vyvodit konkrétní charakteristiku principu věkové heterogenity v pozorované Montessori třídě.

Hypotézy vycházejí z předchozí teoretické části, kde je princip věkové heterogenity popsán, byly zvoleny po několika terénních sondážích, aby bylo možné je odstranit či vyvrátit v rámci výzkumu. Samotné pozorování k vyhodnocení hypotéz probíhalo pouze na jedné škole, tedy na malém vzorku, proto nelze výsledky pozorování považovat za platné ve všech Montessori školách. Toto pozorování a jeho výsledky popisují pouze situaci na konkrétní škole v Jablonci nad Nisou v konkrétní Montessori třídě.

Cílem pozorování je potvrdit či vyvrátit, zda žáci tráví více času ve věkově heterogenních a homogenních skupinkách současně, než výhradně ve věkově homogenních nebo věkově heterogenních a také analyzovat, zda aktivity vedoucí k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji probíhají častěji ve věkově heterogenních skupinkách než ve skupinách věkově homogenních.

Cíle výzkumu bude doplňovat také rozhovor, který přináší další fakta, která se týkají principu věkové heterogenity a video, které bude prakticky zobrazovat situaci a chod v pozorované Montessori třídě.

2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

K pozorování principu věkové heterogenity jsem si vybrala třídu na Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou. Tuto třídu jsem již dříve navštívila a znala jsem způsob, jakým zde probíhá výuka a navíc jsou zde žáci třetího, čtvrtého a pátého ročníku současně, a proto je v ní princip věkové heterogenity snadněji pozorovatelný, než by tomu bylo v Montessori třídách, které jsou děleny po ročnících. Dalším hlediskem, které ovlivnilo moji volbu, byla dostupnost školy z Liberce a v neposlední řadě ochota paní učitelky a žáků spolupracovat. V úvahu přicházela i Montessori třída na Základní škole Meteorologická v Praze, ale zde se změnila vyučující a její styl vyučování a odbornost jsem neznala. Bohužel jsem nemohla uskutečnit pozorování ve třídě druhého stupně, jelikož stále v České republice nedošlo k otevření ani jedné třídy na druhém stupni, i přesto, že tomu situace v loňském roce nasvědčovala.

Ve třídě Montessori v Jablonci nad Nisou se vzdělávají čtyři žáci třetího ročníku (tři dívky a jeden chlapec), devět žáků čtvrtého ročníku (jeden chlapec a osm dívek) a dvě žákyně pátého ročníku.

V době pozorování chyběla jedna žákyně čtvrtého ročníku v úterý, ve středu a ve čtvrtek. Ve třídě navíc byla žákyně z třetího ročníku z jiné školy, která zde trávila jarní prázdniny od pondělí do středy a žák třetího ročníku z klasické školy, u kterého se uvažuje o přestupu do Montessori třídy. Jejich aktivity jsem do pozorování také zahrnovala.

V pondělí ve třídě bylo tedy šest třet'áků, devět čtvrt'áků a dvě žákyně páté třídy. V úterý šest třet'áků, osm čtvrt'áků a dvě žákyně páté třídy. Ve středu šest třet'áků, osm čtvrt'áků a dvě žákyně páté třídy. A ve čtvrtek pět třet'áků, osm čtvrt'áků a dvě žákyně páté třídy. **(Příloha č. 6)**

Středa 17. března 2010 je rovněž pozorovacím dnem, ale jelikož jsem v tento den natáčela video, nezaznamenávala jsem princip věkové heterogenity do pozorovacích archů, a proto ani počty žáků nejsou důležité. Výsledkem pozorování v tento den je videozáznam, který představuje součást diplomové práce.

2.3 Stanovení a formulace hypotéz

Předmětem mého pozorování je princip věkové heterogenity, který je typický pro pedagogiku Marie Montessori a významně ji odlišuje od ostatních vzdělávacích koncepcí.

V pozorování principu věkové heterogenity jsem se zaměřila na čas strávený ve věkově heterogenních a homogenních skupinách nebo výhradně homogenních či heterogenních, z čehož vycházela první a druhá hypotéza.

Hypotéza č. 1: *V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově homogenní.*

Hypotéza č. 2: *V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově heterogenní.*

V třetí hypotéze jsem pozorovala aktivity vedoucí k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji s ohledem na heterogenní a homogenní skupinu a čas v ní strávený.

Hypotéza č. 3: *Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.*

2.4 Metoda výzkumu

Jako hlavní techniku sběru dat jsem si zvolila metodu **pozorování**. Pozorování bylo standardizované a probíhalo přesně podle stanoveného předmětu pozorování – principu věkové heterogenity, pevně daného objektu pozorování, čímž byli žáci Montessori třídy a také způsobu pozorování, což bylo zaznamenávání do pozorovacího archu. Pozorování bylo nezúčastněné a mým cílem bylo, co nejméně zasahovat do výuky žáků, dále bylo zjevné, jelikož jsem žáky předem upozornila, že je budu pozorovat.

Při pozorování jsem sledovala aktivitu samotných žáků ale i skupinek, které tvořily. Za skupinu jsem považovala interakci dvou a více žáků, kteří měli společnou činnost a cíl, i když třeba velmi krátkodobý. Většinou se jednalo o neformální skupinky, které vznikaly spontánně podle potřeb a naladění žáků. Ale pozorovala jsem i formální skupinky například při hodinách anglického jazyka, jejíž členové byli vybráni podle výkonu paní učitelkou.

Jako další techniku sběru dat jsem si zvolila **rozhovor**, který má patnáct otevřených otázek, jež se vztahují k principu věkové heterogenity v konkrétní pozorované třídě. Pro lepší demonstraci chodu třídy a denních aktivit žáků slouží ilustrační **video**, které je také součástí diplomové práce.

2.4.1 Popis pozorovacích archů

Pozorovací arch pro hypotézu číslo jedna a dva (Příloha č. 7)

hypotéza č. 1: *V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově homogenní.*

hypotéza č. 2: *V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově heterogenní.*

K pozorování věkové heterogenity a k potvrzení hypotézy číslo jedna a dva byl vytvořen jeden společný arch. V tomto archu je jedním pozorovacím indikátorem **čas**, který je dělen po pěti minutách od začátku vyučování do jeho konce, a druhým pozorovacím indikátorem jsou **vyučovací aktivity probíhající ve věkově homogenních skupinách, věkově heterogenních skupinách či vyučovací aktivity probíhající jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách**. Do archu byl pro úplnost přidán i sloupec pro zaznamenávání vyučovacích aktivit, které probíhají individuálně, i když tyto aktivity nejsou předmětem pozorování. Součástí pozorovacího archu je také **datum, škola a počet žáků** v jednotlivých třídách (žáků ve třetí, čtvrté a páté třídě). Výsledkem pozorovacího archu je **počet minut**, strávených ve skupinách nebo individuálně, převedený na **procenta**.

Pozorovací arch pro hypotézu číslo tři (Příloha č. 8 a 9)

Hypotéza č. 3: *Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.*

Pozorovací arch pro hypotézu číslo tři obsahuje **datum, školu**, která byla pro pozorování navštívena, a **počet žáků v jednotlivých třídách** (žáků ve třetí, čtvrté a páté třídě). Pozorovacím indikátorem je **čas**, který je dělen po pěti minutách od začátku vyučování do jeho konce a sedm aktivit, které jsou pozorovány ve věkově homogenních a heterogenních skupinách. Pro tuto hypotézu jsou vytvořeny dva archy, jeden pro sledování aktivit ve **věkově homogenních skupinkách**, druhý pro aktivity probíhající ve **věkově heterogenních skupinkách**. Oba archy jsou až na název totožné.

Aktivity, které byly zvoleny pro pozorování, jsou pouhým vzorkem z širokého spektra aktivit, vedoucích k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Do pozorovacího archu bylo vybráno jen **sedm aktivit**, které jsem předpokládala, že bude možné pozorovat v Montessori třídě.

Aktivita číslo jedna – *Spolupráce na úkolu* – vymezuje kooperaci, ke které dochází při společném plnění cíle. Ať už se jedná o rozřazování tvarů do skupin na elipse, nebo o nacvičování divadla.

Aktivita číslo dvě – ***Pomoc spolužákovi a hledání pomoci při potížích*** - do této aktivity byl zaznamenáván čas, který žáci trávili při pomoci svým spolužákům, při hledání pomoci, či aktivním žádáním o pomoc spolužáka.

Aktivita číslo tři – ***Cvičení na rozvoj neverbální komunikace (pantomima...)*** – tato aktivita byla zařazena jako protipól aktivitě číslo čtyři a vymezuje čas, který skupina tráví při nonverbální komunikaci, čili komunikaci beze slov. Patří sem například pantomima při vysvětlování anglických slovíček, některé části z divadelního představení nebo nonverbální komunikace při elipse.

Aktivita číslo čtyři – ***Cvičení na rozvoj verbální komunikace (diskuse, dialog, monolog...)*** – je zaznamenávána do archu, pokud žáci ve skupině komunikují, ať už jde o jednostrannou komunikaci či oboustrannou. Pod tuto aktivitu například zařazují diskusi na elipse, prosazování názorů a jejich obhajobu, vyjadřování postojů, ale i komunikaci při spolupráci na úkolu (tzn. plánování postupu či říkání výsledků).

Aktivita číslo pět – ***Řešení konfliktů*** – tato aktivita zahrnuje činnost, kterou žáci vyvíjí při řešení sporu mezi sebou, při jeho analyzování, hledání správného přístupu a postupu řešení.

Aktivita číslo šest – ***Cvičení na plánování vlastního času*** – vymezuje čas strávený plánováním času žáků, ať už se jedná o termíny odevzdání splněných úkolů nebo o samotné plánování postupu při plnění úkolu.

Aktivita číslo sedm – ***Cvičení aktivního naslouchání*** – tato aktivita úzce souvisí s aktivitami na rozvoj komunikace, jde o činnost žáků, při které naslouchají svým spolužákům, například při diskusi, řešení problému, ale i při práci na úkolu a vyvozování výsledků.

Výsledkem tohoto archu je čas strávený na jednotlivých aktivitách ve věkově heterogenních skupinách porovnaný s časem jednotlivých aktivit ve věkově homogenních skupinách. Čas je opět převeden na procenta.

2.4.2 Popis rozhovoru a jeho vyhodnocení

Popis rozhovoru (Příloha č. 10)

Rozhovor obsahuje patnáct otevřených otázek. Jednotlivé otázky mají obecný charakter, kdy jde o zjištění platných faktů vztahujících se k principu věkové heterogenity (otázky č.1 - 5, 9 - 13), ale i osobní charakter, kdy analyzují osobní postoj a názory paní učitelky (otázky č. 6, 7, 8). V rozhovoru jsou i doplňující otázky, které se týkají přestupu žáků z Montessori školky a nebo z klasické školy do Montessori třídy prvního stupně (otázky č. 14 a 15).

Cílem rozhovoru je hlouběji proniknout do principu věkové heterogenity a ujasnit si jeho aplikování v konkrétní Montessori třídě. Rozhovor slouží jako doplnění k praktickému pozorování a videu a popisuje konkrétní názory vyučující, které by nebylo možné pouhým pozorováním či videem zachytit. Zároveň rozhovor slouží jako kontrola k pozorování principu a jako ověření, zda jsem aplikování tohoto principu porozuměla.

Otázky rozhovoru byly připraveny ještě před započítím pozorování, a proto jsem si některé z nich byla schopná zodpovědět už v průběhu pozorování. Zároveň mne vedly k hlubšímu zamyšlení nad tématem a hledáním konkrétních příkladů, které bych za normálních okolností lehce přehlédla.

Nejdříve mělo dojít k ústní realizaci a nahrání rozhovoru na diktafon, ale na přání paní učitelky byl rozhovor zodpovězen písemně. Předání proběhlo 11. března 2010 a odevzdán byl posláním na mou emailovou adresu 18. března 2010. Po přečtení vyplněných odpovědí nebylo třeba položit doptávací otázky.

Rozhovor

1. Jak uplatňujete princip věkové heterogenity ve Vaší třídě?

„Ve třídě 4.B jsou tři ročníky - 3. až 5. ročník. Děti pracují samostatně i ve skupinkách podle své vlastní volby. Je běžné, že starší děti vysvětlují učivo mladším nebo společně pracují na jednom tématu.“

Žáci velmi často spolupracovali ve věkově heterogenních skupinách a vzájemné vyučování a zkoušení znalostí bylo téměř každodenně pozorovatelné. Obávala jsem se, že k vzájemnému vyučování bude docházet jen zřídka, ale v průběhu pozorování jsem několikrát zaznamenala, jak starší žák učí mladší, či jej z látky zkouší, aniž by byli k této činnosti vyzváni vyučujícím.

2. Jak organizujete práci ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách žáků?

„Děti si svou práci organizují samy.“

V průběhu mého pozorování nikdy paní učitelka neorganizovala nebo příkazy neurčovala, jak a s kým mají žáci pracovat. Jedinou výjimkou byla elipsa, která ale vždy, pokud byla v průběhu dne a ne tradičně ráno, řešila nějaký problém, který bylo nutné vyjasnit s celou třídou pohromadě.

3. Vyskytují se ve Vaší třídě žáci, kteří nevyhledávají spolupráci s ostatními a jsou spíše individualisté? Jak to řešíte?

„Každé dítě má volbu, jak, kdy, kde a s kým chce práci vykonávat. My tuto jeho volbu respektujeme.“

Touto otázkou jsem chtěla zjistit, zda je v tomto systému nějaká prevence či kontrola, aby žáci nepracovali jen samostatně a učili se pracovat i v kolektivu, což je pro jejich život ve společnosti velmi důležité. Ale jak je patrné i z výsledků pozorování, žáci tráví individuální prací minimum času a pokud jsou mezi nimi jedinci, kteří nevyhledávají společnost, tak díky práci na projektu, společné tělesné výchově a elipse stejně tráví velké procento času se spolužáky.

4. a) Jaká pozitiva v procesu učení u žáků zaznamenáváte v souvislosti s principem věkové heterogenity?

„Každé dítě je v danou dobu otevřené k nasávání vědomostí z jednotlivých oblastí, pokud mu to umožníme zrovna v té době, kdy je k tomu dítě otevřeno, dokáže zpracovávat informace až nad rámec učiva klasické základní školy či jednotlivého ročníku.“

Umožnění nasávání znalostí znamená zajistit připravené prostředí a tedy i dostatek pomůcek, které žáky k práci lákají.

b) Jaká jsou podle Vás pozitiva v získávání vědomostí a jaká v sociální oblasti?

„V sociální oblasti je úžasné sledovat, jak děti dokáží komunikovat mezi sebou, navzájem si pomáhat a spolupracovat.“

Tato oblast je dále podrobněji vyhodnocena v kapitole 2.8 - Diskuse, protože byla předmětem hypotézy číslo tři.

5. V čem je přínos věkové heterogenity ve vyučování?

„Žák má možnost pracovat podle svého individuálního tempa. Je lépe motivován, protože vidí látku, kterou se bude moci naučit, pokud zvládne tu současnou a samozřejmě velkou výhodou je spolupráce a vzájemná pomoc, které se žáci přirozeně učí. V neposlední řadě je tento princip přínosný samozřejmě i pro starší žáky, kteří předáváním svých znalostí a vědomostí si kvalitněji osvojují zvládnuté učivo. A samozřejmě v sociální a personální oblasti.“

Zde je vhodné zmínit, že vzájemné vyučování je pravděpodobně jediným usnadněním pro práci učitele ve věkově heterogenní třídě, kdy na krátkou dobu roli převezmou starší žáci.

6. Jaké jsou podle Vás slabé stránky principu věkové heterogenity?

„Pro žáky nevidím žádnou slabou stránku. Je to pouze náročnější pro učitele, hlavně v projektech a tělesné výchově, kdy je náročné skloubit dohromady práci pro několik různých ročníků, a dávat starším žákům náročnější úkoly. Zároveň je náročnější i monitorování žáků, protože ve stejnou dobu dělá několik žáků jinou aktivitu, jsou ve výuce na jiné úrovni, a to vše učitel musí monitorovat.“

Sama jsem při svém pozorování zaznamenala, že v průběhu vyučování se paní učitelka „nezastavila“. Každou chvíli ji žáci oslovovali a žádali po ní radu, či kontrolu správně vypracovaného úkolu. V některých momentech jich dokonce bylo více v řadě, ale i tím se žáci učili čekat a respektovat potřeby ostatních. Práci ve třídě ale aktivity paní učitelky samozřejmě nekončily. Po večerech připravuje pomůcky, výuku na další dny, projekty, pracovní listy a pracuje i na třídní agendě. A právě v této přípravě na vyučování je opět princip věkové heterogenity pro učitele náročnější než je tomu ve třídách věkově homogenních.

7. V čem Vám princip věkové heterogenity činí potíže?

„Tento princip mi potíže nedělá. Co mi spíše potíže dělá, je dítě nenormalizované – takové, které nemá vnitřní motivaci a „disciplínu“ pro takovouto naši práci.“

Z odpovědi je patrné, že je větší překážkou dítě nenormalizované, než náročnost, která je na učitele díky principu věkové heterogenity kladena, kdy učitelova pozornost je mnohem více roztržena než v klasické třídě, kde se po většinu času učí žáci společně stejné látce.

8. Vyhovovaly by Vám osobně spíše věkově a výkonnostně homogenní třídy?

Proč?

„Ne. Vidím veliké výhody v učení se dětí v takovémto prostředí, kdy dítě může vidět, co ještě následuje po tom, co už umí. Takovéto prostředí ho neustále inspiruje a ukazuje nové cesty a další obzory.“

Jelikož má paní učitelka za dobu své praxe i pětiletou zkušenost v klasické škole, a může tyto dva systémy porovnat, je potěšující, že tuto podobu uspořádání tříd i přes větší náročnost, která je na ní kladena, upřednostňuje.

9. Jaké formy výkladu používáte ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách žáků?

„Výklad učiva takřka neprovádíme. Jako vyvození učiva využíváme elipsy, ze kterých vyjdou různé úkoly pro jednotlivé děti, ne pouze pro ročníky, jelikož akceptujeme jednotlivého človíčka. Také se pracuje s žákem individuálně či skupinově, ale vždy se snažíme o to, aby dítě na danou věc přišlo samo a nikoliv, aby mu informace byly sdělovány a podávány již zpracované.“

Z pozorování mohu tuto odpověď potvrdit. Na elipse celá třída často vyvozovala pravidla a definice, ale vždy na ně žáci přicházeli sami a paní učitelka jen žáky vedla. Pokud bylo potřeba vyložit látku, paní učitelka ji vysvětlovala vždy individuálně každému žákovi zvlášť. Ale díky propracovanému systému pomůcek, které žáky samy vedou, byl výklad zapotřebí jen zřídka. Spíše se jednalo o „navedení“ žáka, který na princip či definici přišel sám.

10. Jak připravujete pracovní listy pro věkově a výkonnostně heterogenní skupiny žáků?

„Pracovních listů na jedno téma se snažím vytvořit několik a to podle obtížnosti, nebo se vytvoří jedna pracovní kniha, kde jsou postupně úkoly obtížnější. Děti by měly mít vždy možnost výběru minimálně ze dvou pracovních listů. Pokud si dítě zvolí list moc jednoduchý, či naopak složitý, nechám dítě na tomto listu pracovat a pak následuje rozhovor o smysluplnosti tohoto pracovního listu.“

Sama jsem se mohla přesvědčit, že žákyně, které pracovaly na slovních družích, měly každá jiný pracovní list, žákyně čtvrtého ročníku jej měla náročnější a s více úkoly, než žákyně třetího ročníku.

11. Stává se, že by starší žák vysvětlil princip nebo pojem špatně a mladší tím získal špatné znalosti?

„Nejsem si toho vědoma. A pokud by se to stalo, pokud by žák pochopil či mu bylo něco vysvětleno „špatně“, okamžitě sám přijde na tuto chybu a snaží se ji odhalit pomocí pomůcek. Děti jsou hloubavé a nepřijmou informaci jako holý fakt, ale snaží se ji pochopit.“

Toto mohu jen potvrdit, když se dívky navzájem zkoušely ze slovíček a jedna druhé vysvětlila výslovnost špatně, tak vzápětí, když pracovala s jinou spolužačkou, žákyně ji na chybu upozornila a její chybu ve výslovnosti napravila. Takže druhotnou kontrolou kromě pomůcek jsou si žáci sami navzájem. A i díky propracovanému systému, kdy se žáci snaží zvládnout učivo sami a nejsou zvyklí jen pasivně přijímat, je pochopitelné, že je jejich hloubavost a zvědavost mnohem více rozvinutá, než v klasických školách.

12. Jaké používáte formy zpětné vazby ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách?

„Tomuto moc nerozumím. Ale jestli se jedná o zpětnou vazbu – zjištění jestli je učivo pochopeno a zvládnuto, tak každé dítě, které je přesvědčeno o tom, že dané učivo ovládá, musí projít testem, který jeho výsledek procentuelně nebo bodově ohodnotí. Pokud jsou procenta nízká, následuje rozhovor, jestli je dítě s výsledkem spokojeno, co by se dalo udělat víc, jak by to mohlo být.“

Další formou zpětné vazby je i sebehodnocení žáků, kteří se zhruba týden po obdržení vysvědčení (se slovním hodnocením) k němu vyjadřují a sami svou práci komentují. Jako každodenní zpětná vazba slouží elipsa, na které se žáci svobodně vyjadřují jak k zadaným, tak i k vypracovaným úkolům.

13. Jaké formy hodnocení využíváte ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách žáků? a) Jak ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách využíváte sebehodnocení? b) Využíváte vzájemného hodnocení ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách žáků?

„Často používáme sebehodnocení. Děti se snaží ohodnotit svou práci a přístup k ní. Sebehodnocení děláme společně v komunitním kruhu. Děti se učí přijímat také kritiku, reagovat na ni, diskutovat. Jinak užíváme slovního hodnocení v pololetí a drobné hodnocení v průběhu roku. Učitel nehodnotí dítě, ale vykonanou práci a přístup k této práci.“

Sebehodnocení jsem sama sledovala, když žákyně sehrály pro své spolužáky divadlo a poté je žáci sami hodnotili a dívky na to reagovaly. Žáci chválili i kritizovali a dávali rady.

14. Akceptují žáci, kteří přišli z Montessori školky, model vyučování rychleji?

„Určitě. Děti přejdou takřka do totožného prostředí a naváží plynně dál na svou práci a pokračují v ní svým vlastním tempem.“

Tuto situaci jsem mohla pozorovat, když třídu navštívil čtyřletý chlapec z Montessori školky. Bez problémů pracoval a přizpůsobil se novému prostředí, respektoval pravidla práce a jeho přítomnost žáky nijak nerušila.

15. V čem vidíte problémy, když nastoupí žák do druhé třídy z „klasické“ školy? A jak je řešíte? Jaké přijímáte prostředky?

„Velmi záleží na rodinném zázemí. Problém žádný nastat nemusí. Ze své zkušenosti mohu říci, že když přestoupí děti z klasické školy, většinou jsou fascinováni a nemohou se „nabažit“ práce na pomůckách. U většiny z nich ale nastane období, kdy zjistí, že jejich hranice jsou volné a mohou začít sklouzávat k vyhýbání se nějakým činnostem, pokud toto ale učitel podchytí, dítě se rychle vrátí do stejného učebního rytmu. Pokud by ale přišlo dítě, které je zvyklé pracovat za odměnu v jakékoli podobě, my mu toto neposkytneme, mohlo by dojít k odmítání činnosti. Takové dítě, ale i rodiče záhy zjistí, že pro ně tento alternativní způsob nemusí být ten pravý. Některým dětem může dělat problém naplánovat si svou práci a poté dodržovat naplánované termíny. Učitel se neustále snaží, aby dítě samo zodpovědělo a přišlo na to, v čem jsou pozitiva takovéto školy a tohoto učení se.“

Pokud dítě překročí nějaké hranice nebo poruší pravidla, je potřeba toto řešit odebráním jeho volnosti, zúžením „mantinelů“, které se opět mohou rozšířit, pokud jsou pravidla dodržována.“

Sama jsem mohla pozorovat, jak je žák z klasické školy začleňován do nového prostředí. Paní učitelky se mu více věnovaly a více ho v práci vedly. Jelikož žák v klasické škole strávil už tři roky, byl tímto systémem „poznámenaný“ a těžko si organizoval vlastní práci a plánoval aktivity, a proto bylo nutné jej více vést a v činnostech podporovat. Dalším problémem bylo, že byl tak zvyklý na práci pod vedením vyučujícího, že mu samostatná práce na úkolech trvala velmi dlouho a činila mu potíže.

Vyhodnocení rozhovoru

Rozhovor byl pro mne velmi přínosný, i když proběhl pouze písemně, ale při čtení odpovědí jsem si sama rekapitulovala jednotlivé situace a v mnoha případech našla k odpovědím i příklady z pozorování. Rozhovor mi pomohl ujasnit si aplikování principu věkové heterogenity a podkryl i témata, která nebylo možné poznat z pozorování, například osobní postoj paní učitelky k tomuto principu a jeho využití ve vyučování. Také sloužil jako propojení s praktickým pozorováním a jako další zdroj informací o principu věkové heterogenity užívaném v konkrétní Montessori třídě.

V rozhovoru je jen malé spektrum otázek, na které jsem hledala odpověď. V průběhu pozorování vystalo mnoho dalších, které mi paní učitelka zodpovídala průběžně a které sloužily k pochopení celého systému Montessori pedagogiky. Proto tento rozhovor slouží jen jako ukázka, či vzorek několika z nich.

2.4.3 Popis videa

Videozáznam byl pořizován ve středu 17. března 2010, po celou dobu vyučování, tedy od osmi hodin do čtvrt na jednu. Jsem si vědoma, že v průběhu mého týdenního pozorování byly zajímavější momenty pro natáčení, ale jelikož je aktivita žáků založena na jejich naladěnosti, velmi těžko se dá předpokládat, jaký každý další den bude a kdy je tedy nejvhodnější pořizovat obrazový materiál.

Cílem záznamu je zachycení chodu pozorované třídy i se zaměřením na její vybavenost, princip věkové heterogenity v praxi a také zaznamenání jednotlivých činností žáků, práce s pomůckami a se spolužáky navzájem. Cílem videa není podat záznam o pravidelných aktivitách žáků, nebo obecný přehled o každodenním chodu vyučování v Montessori třídě. Každý den je totiž odlišný, a proto video slouží jen jako ukázka jednoho konkrétního dne v Montessori třídě v ZŠ 5. května.

Video má 17 minut a 6 sekund. Jsou v něm zařazeny i fotografie, které doplňují nejen obrazový popis třídy, ale i pomůcky či vzájemnou kooperaci žáků. Video je děleno do několika kapitol, které nepodléhají časovému sledu událostí, ale jejich jednotlivé záběry byly přesunuty, aby odpovídaly tematicky zaměřeným celkům. Vzhledem k tomu, že nejde o natáčení profesionální kamerou a že se ve třídě mluví polohlasem, či šeptem, tak v některých částech filmu není slyšet, co si navzájem žáci sdělují.

Ranní elipsa

V první kapitole je záznam ranní elipsy, na které si žáci při tradičním koncentračním cvičení připomínají charakteristiky geometrických těles, ujasňují a definují si obsahy obdélníků a čtverců. Na konci elipsy je žákům zadána práce a společně se s paní učitelkou domlouvají na termínu odevzdání.

Matematika a její pomůcky

S kapitolou Ranní elipsa se prolíná i následující kapitola o matematice a jejich pomůckách. V této části filmu je několik záběrů na aktivitu žáků, kteří pokračují na cvičeních vycházejících z úkolu zadaném na elipse. Jsou zde žáci, kteří pracují samostatně, ale i ve dvojicích. Záběry filmu ukazují, jak žáci postupují při ověřování matematických pravidel, že postupují od praktických cvičení na vyvození vzorečků s použitím pomůcek až k zápisu do sešitu.

Je zde patrné, že si sami žáci prací s pomůckami vzorečky vyvodí a teprve poté je aplikují při praktickém měření.

Anglický jazyk a jeho pomůcky

V dalším tematickém celku je několik záběrů na procvičování anglických slovíček, které se stává velmi oblíbenou a často vyhledávanou aktivitou žáků. Ti ve dvojicích či trojicích procvičují anglická slovíčka s pomocí karet, na kterých je dané slovíčko vyobrazeno a napsáno i ve větě, která slouží jako nápověda. Výslovnost slov je napsána fonetickou abecedou, kterou si žáci takto podvědomě osvojují.

Práce s počítačem

Práce s počítačem je velmi vyhledávaná aktivita žáků. V záběrech filmu je vidět, jak žáci využívají internetu jako zdroje informací pro výuku a projekty.

Kosmická výchova a pomůcky

V záběrech kosmické výchovy je zobrazeno několik pomůcek, které žáci využívají jak k zeměpisu, fyzice nebo přírodopisu. Dívky dělají pokusy se svíčkou, další dvojice si procvičují všeobecné znalosti, jeden žák pracuje s vlajkami států a čtyřletý chlapec z Montessori školky přidává popisky k částem těla ryby.

Český jazyk a pomůcky

V tomto úseku filmu je natočeno několik pomůcek pro nácvik slovních druhů a také pracovní listy, které na pomůcky navazují. V posledním záběru můžeme vidět žákyni pátého ročníku, která vyrábí pomůcky pro vyjmenovaná slova.

Nácvik divadelního představení Athéna a Arachné

V této krátké kapitole je půlminutový záběr na divadelní představení, které si žákyně samy secvičily a režijně vedly.

Týdenní plány a hodnocení

Tato část filmu obsahuje jen statické záběry týdenních plánů žáků a záznamových archů, ve kterých je popsáno zvládnuté učivo.

Princip věkové heterogenity

V předposlední kapitole je několik záběrů na společnou aktivitu žáků, jelikož je toto téma hlavním předmětem diplomové práce. Na fotografiích vidíme žáky při společné práci na projektech a nebo s pomůckami.

Vybavení učeben

Závěrečná kapitola ukazuje, jak vypadají třídy Montessori a jejich vybavení, jaké je jejich členění a výzdoba, vyrobená samotnými žáky.

2.5 Průběh pozorování

Pozorování trvalo čtyři po sobě jdoucí dny v týdnu od 8. do 11. března a 17. března roku 2010, kdy byl pořizován videozáznam. Tomuto pozorování předcházelo několik návštěv na dvou odlišných školách s Montessori třídami (v Praze a v Jablonci nad Nisou).

Při pozorování jsem v Montessori třídě strávila pět dnů vždy po celou dobu vyučování, což bylo od osmi hodin do čtvrt na jednu. Ve středu jsem si na pomoc přivedla i kolegyni, která také studuje pedagogickou fakultu, ale s pedagogikou Marie Montessori se zde setkala poprvé, aby mi vypomohla se zaznamenáváním do archu pro hypotézu č.3.

Žáci trávili většinu času ve třídě, pouze na třicetiminutovou lekci anglického jazyka odcházeli do družiny, aby zde mohli procvičovat „hlasitou“ angličtinu a nerušili spolužáky. V tu dobu jsem většinou zůstávala ve třídě, kde bylo více žáků, jejichž činnost jsem mohla sledovat. Na hodiny anglického jazyka byli rozděleni do tří skupin podle výkonu. První blok byl od půl deváté, druhý od devíti a třetí následoval po přestávce od desíti hodin.

2.5.1 První den pozorování - pondělí 8. března 2010

V pondělí 8. března roku 2010 byla ověřována hypotéza č.1: *V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově homogenní.*, a hypotéza č.2: *V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově heterogenní.* (Příloha č. 11)

S dětmi jsem se setkala na ranní elipse, kde jsem byla paní učitelkou představena a požádala jsem žáky, aby si na svrchní část oděvu nalepili barevný čtvereček, který je odlišoval od ostatních žáků z jiného ročníku. Žáci třetího ročníku měli růžový, žáci čtvrtého ročníku bílý a žákyně pátého ročníku zelený. V dalších dnech už nebylo toto odlišení nutné, protože jsem si žáky pamatovala, ale ve středu jsme je opět obnovili, protože přišla kolegyně, která žáky neznala. Také jsem se žáků zeptala, zda jim nebude vadit, pokud je budu pozorovat, a oni souhlasili.

Jsou na pravidelné návštěvy zvyklí a jak jsem sama mohla zjistit, návštěv při výuce si příliš nevšímají.

Na elipse došlo k ujasnění práce pro dnešní den a poté se žáci odebrali k plnění svých úkolů. Většinou pracovali individuálně a nebo v malých věkově homogenních skupinkách, ve kterých trávili velmi krátkou dobu okolo pěti až deseti minut. Žákyně třetího ročníku spolupracovaly na plnění pracovních listů z českého jazyka a žákyně čtvrtého ročníku společně vypočítávaly příklady.

8:45 – 9:30 – Fyzikální pokusy dívek z kroužku fyziků

Dívky čtvrté třídy spolu s paní učitelkou předvedly za asistence spolužáků několik fyzikálních pokusů. Při předvádění byli žáci nejen diváky, ale i aktivními asistenty a tvořili malé věkově homogenní i heterogenní skupinky, ve kterých dívkám pomáhali při předvádění pokusů. Žáci stříhali okénka v pohledu, stříhali lekníny z papíru, či připravovali limonády. Všichni byli tak zaujati pokusy, že i o přestávce v nich pokračovali sami, třeba ve výrobě vlastní limonády a vystřihování okna z pohledu.

9:30 – 10:00 – Společná přestávka

10:00 – 10:40 – Skládání puzzlí, program Google Earth, anglická slovíčka

Většinu času v této době žáci už trávili spíše ve věkově heterogenních skupinkách nebo ve věkově homogenních a heterogenních současně, než pouze individuální prací. Žáci si skupinky volili sami podle zájmu a společné aktivity. Žáci třetího a čtvrtého ročníku skládali puzzle s obrázkem České republiky, skupinka dvou žákyň čtvrtého ročníku pracovala na počítači s aplikací Google Earth, žákyně pátého ročníku zkoušela mladší žákyni z anglických slovíček. Doba, kterou žáci trávili společně ve skupinkách, byla už delší v rozmezí mezi deseti až čtyřiceti minutami.

10:40 – 11:00 – Nacvik divadla

V tuto dobu odešla skupinka dívek (dvě žákyně třetího ročníku, dvě žákyně čtvrtého ročníku a jedna žákyně pátého) nacvičovat divadelní představení. Toto představení si samy nacvičily, připravily scénář a samy zrežirovaly. Ostatní pokračovali ve své práci až do hodiny tělesné výchovy. V tomto časovém rozmezí žáci pracovali ve věkově heterogenních skupinkách a nebo individuálně.

11:45 – 12:15 Tělesná výchova a závěrečná elipsa

V hodině tělesné výchovy žáci skupinky střídali v závislosti na probíhající aktivitě a skupiny byly zcela náhodně tvořené. Žáci procvičovali průpravu na basketbal a tudíž byly skupinky tvořené záměrně, například když si ve dvojici zkoušeli nahrávání, přehazování nebo bránění, ale i zcela náhodně, třeba při střelbě na koš. V tomto čase byly skupinky věkově homogenní i heterogenní zároveň.

V závěru hodiny hráli všichni vybíjenou, ve které došlo ke konfliktu, který následně řešili na elipse, kde se chování a jednání svých spolužáků snažili analyzovat a vysvětlit. V tuto dobu se většina z žáků zapojovala do diskuse a vyjadřovala své názory. K mému překvapení velmi schopně a vyzrále. Když si konflikt vyjasnili, odebrali se do třídy, kde se převlékli a odešli na oběd.

2.5.2 Druhý den pozorování – úterý 9. března 2010

V úterý 9. března jsem se zaměřila na hypotézu č.3: *Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních. (Příloha č. 12 a 13)*

Toto pozorování bylo náročnější, jelikož jsem sledovala aktivitu věkově homogenních a heterogenních skupin zároveň a zaznamenávala aktivity, které vedly k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Problematické bylo, když ve stejnou dobu pracovaly věkově homogenní skupinka a věkově heterogenní skupinka současně, v té chvíli bylo náročné stoprocentně sledovat každou z nich. Proto jsem si ve středu přivedla kolegyni, která mi s pozorováním této hypotézy vypomohla.

8:00 – 8:40 – Ranní elipsa „Mnohoúhelníky“

Na začátku dne se žáci sešli na elipse, uvnitř které byly názvy mnohoúhelníků a v košíku jejich různé tvary. V naprosté tichosti a koncentraci žáci rozřazovali tvary a prováděli klasické cvičení na elipse, kdy každý nese jeden tvar v obou rukách a našlapuje chodidlo těsně za chodidlo na obrys elipsy, poté tvar položí pod správnou skupinu a sedne si vně elipsy, aby nepřekážel ostatním, kteří ještě nedošli na své místo. Když byly všechny tvary rozdělené do skupin, žáci vzali speciální pomůcky pro geometrické tvary a začali z nich skládat mnohoúhelníky.

Poté následovala diskuse, kdy se snažili najít slovo nadřazené (mnohoúhelníky), které bylo do té doby otočené písmem dolů, a vymezit definici, co mnohoúhelníky jsou. Po tomto motivačním cvičení zadala paní učitelka úkol, který se společně dohodli vypracovat do konce týdne.

Aktivity na osobnostní a sociální rozvoj při elipse

Na elipse bylo možné pozorovat aktivity zaměřené na spolupráci na úkolu, jelikož šlo o týmovou práci. Dále následovalo cvičení na rozvoj neverbální komunikace například při zklidnění žáků před započítáním elipsy, kdy pouze mimikou paní učitelka naznačovala, aby se ztišili a ostatní na její pokyny reagovali tím, že naznačovali neverbálně totéž i ostatním žákům. Protože pokud už někdo sedí na elipse před jejím započítáním, nesmí mluvit.

Kromě prvních deseti minut, kdy žáci pracovali bez mluvení, si po celou dobu práce na elipse procvičovali verbální komunikaci, diskutovali a naslouchali názorům ostatních. V této části hodiny si žáci i vzájemně pomáhali, například když jedna žákyně stále nemohla najít na pětiúhelníku úhly, tak jí je starší žákyně ochotně ukázala a vysvětlila, kde je najde.

Po celou dobu, vyjma prvních deseti minut, si žáci aktivně naslouchali a vzorně se řídili pravidly diskuse. V závěru cvičení si také sami plánovali, do kdy jsou všichni schopni zadaný úkol splnit.

8:40 – 9:30 - Lekce anglického jazyka, český jazyk, anglická slovíčka

Po elipse většina žáků začala pracovat na rýsování mnohoúhelníků, protože byli tak namotivovaní, že se chtěli v této oblasti ještě více vzdělávat. Někteří odešli na hodinu anglického jazyka a někteří se věnovali českému jazyku. V této době pracovali vždy ve věkově homogenních skupinkách. Například žákyně třetího ročníku rozřazovaly slova na kartičkách podle rodu. Při této spolupráci vzájemně diskutovaly, radily se a poslouchaly názor té druhé. Tato aktivita jim trvala deset minut. V druhé části místnosti se dvojčata čtvrtého ročníku navzájem zkoušela z anglických slovíček. Polohlasem si vzájemně říkala slovíčka a procvičovala si výslovnost a jejich znalost. Dvě dívky ze čtvrtého ročníku začaly plánovat společný referát. Hledaly spolu na internetu informace o bozích a řeckých bájích, poté začaly vyhledávat informace v knihách a plánovaly, kdy se sejdou mimo dobu vyučování, aby mohly referát dodělat, a co která do té doby připraví.

9:30 – 10:00 Společná přestávka

10:00 – 11:45 - Násobilka, anglická slovíčka, čísla a rody podstatných jmen

Po třicetiminutové přestávce odešla poslední skupinka na hodinu anglického jazyka a ostatní pracovali převážně ve věkově heterogenních skupinkách. Výjimkou byla skupinka dvou žákyň čtvrtého ročníku, které společně na počítači deset minut procvičovaly násobilku a vzájemně se kontrolovaly a skupinka dalších žákyň čtvrté třídy, které se společně zkoušely ze slovíček. Nejenom že společně pracovaly na úkolu a prohlubovaly si své anglické komunikační dovednosti, ale také do své práce zakomponovaly neverbální komunikaci, když si navzájem slovíčka pantomimicky předváděly.

Ostatní trávili čas ve věkově heterogenních skupinkách. Starší žákyně čtvrté třídy zkoušela třetáčky z rodů a čísel podstatných jmen, v této aktivitě vydržely samostatně pracovat přes čtyřicet minut. Aktivně se poslouchaly, diskutovaly a řešily správné rozřazení podstatných jmen, navzájem si radily a plánovaly, dokdy zvládnou další úkoly v českém jazyce. **(Příloha č. 14)**

10:40 – 11:20 - Nacvičování divadla

Poté se dívky spolu s dalšími dvěma žákyněmi odebraly do kabinetu k nacvičování divadla. Samostatně si nácvik plánovaly a organizovaly, dokonce řešily i konflikt, který mezi nimi vznikl, když se začaly dohadovat o roli vypravěče. Bez zásahu vyučující či jiného dospělého se samy dokázaly společně dohodnout na pravidelném střídání. Bylo poučné sledovat, jak si navzájem radí jak mluvit k obecnstvu, a poučují se jak správně divákům svou roli zahrát. Těžko se dalo uvěřit, že jsou to žákyně teprve prvního stupně.

11:00 – 11:40 Konflikt a jeho řešení

Na krátkou dobu jsem se podívala zpět do třídy, kde zbytek kolektivu pracoval individuálně, kromě trojice dvou třetáků a jednoho žáka čtvrtého ročníku. Ti společně skládali kostky světadílů, ale dohadovali se, kdo a kdy bude co dělat. Jejich hádka začala rušit ostatní při práci, a tak zasáhla paní učitelka. Jelikož jsem sledovala dobu, po kterou konflikt společně řešili, bylo pro mne překvapivé, že to trvalo čtyřicet minut. Nešlo totiž jen o kostky, ale o dlouhodobé napětí, které v této skupince kamarádů panovalo. Samostatně došli k tomu, jak se mají k sobě chovat a co mají na svém jednání zlepšit. Je zde nutné poznamenat, že v klasické škole, by rozhodně nebyl takový časový prostor pro řešení vztahů takto malé skupinky.

Ostatní žáci v té chvíli byli velmi ohleduplní a pokud měli nějaký dotaz na paní učitelku, nevyrušovali skupinku a počkali, dokud se konflikt nevyřešil. Tento moment byl náročný na pozorování, jelikož jsem musela přebíhat mezi kabinetem, kde dívky nacvičovaly divadelní představení a třídou, kde stále ještě probíhalo řešení konfliktu. **(Příloha č. 15)**

11:45 – 12:00 – Divadelní představení a komentáře spolužáků (Příloha č. 16)

Celá třída se přesunula do družiny, kde už dívky samy připravily rekvizity, divadelní scénu a hlediště. Dívky předvedly svou báji o Athéně a Arachné a po bouřlivém potlesku následovala diskuse celé třídy. Žáci byli vyzváni, aby zhodnotili jejich představení. Bylo zajímavé sledovat, jak věcné a praktické informace a rady ostatní dívkám dávali. Celá diskuse proběhla bez útočení a přehnané kritiky a ve velmi přátelské atmosféře. Většina žáků se zapojila, což je také velmi netypická situace. Samozřejmě nezapomněli své spolužačky pochválit.

12:00 – 12:15 – Závěrečná elipsa

Na závěr vyučování se žáci sešli opět na elipse, kde si ujasnili úkoly pro zbytek týdne a dohodli se na projektu o mnohoúhelnících a jeho časovém naplánování.

2.5.3 Třetí den pozorování – středa 10. března 2010

Na třetí den mého pozorování jsem si přizvala kamarádku, která studuje na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity, ale s pedagogikou Montessori se ještě při svém studiu nesetkala. Společně jsme pracovaly na pozorovacím archu pro hypotézu č.3. (Příloha č. 17 a 18)

Práci jsme si tedy rozdělily a já jsem sledovala aktivitu ve skupinách věkově heterogenních a ona aktivitu žáků pracujících ve věkově homogenních skupinách. Nevýhodou bylo, že pro ni byla tato alternativní škola novinkou a trvalo jí delší dobu, než se zorientovala v práci žáků. Dalším faktorem, který ovlivnil její pozorování, bylo i to, že zde bylo mnoho podnětů, které ji od práce odpoutávaly.

8:00 – 8:20 – Ranní elipsa s angličtinou

Vyučování, kterého se tentokrát zúčastnil i lektor anglického jazyka, začalo tradičně na elipse, kde byly rozprostřeny různé předměty. Každý žák si vybral jeden předmět, který uměl anglicky pojmenovat a v anglickém jazyce řekl, co to je a že to patří jemu. Postupně si vzájemně předměty vyměňovali a vždy nahlas řekli, komu předmět patřil.

Žáci si zde trénovali nejenom slovíčka, tvoření přídavných jmen přivlastňovacích a oznamovacích vět, ale i aktivní naslouchání, protože vždy museli být ve střehu, když se představoval daný předmět, aby věděli, jak jej pojmenovat a komu jej zpátky vrátit. Poté se žáci rozešli ke svým úkolům.

8:25 – 9:35 – Předpony S/Z

Žáci většinou pracovali individuálně, ale na krátkou dobu se tvořily i skupinky. Například žákyně čtvrtého ročníku s žákyní pátého procvičovaly společně předpony s a z na počítači.

8:30 – 9:30 – Lekce anglického jazyka

V půl deváté odešla první skupinka věkově heterogenních žáků na hodinu anglického jazyka. A jelikož kolegyně mohla zůstat ve třídě a sledovat aktivitu ostatních žáků, odešla jsem do družiny na výuku anglického jazyka s nimi. Lekce probíhaly z velké části pouze v angličtině.

Každá z žákyň dostala lísteček, který navazoval na další a úkolem dívek bylo se anglicky domluvit a lístečky pospojovat jako domino. Jelikož nebyl úkol všem jasný hned na začátku, tak ty, které jej pochopily, hned ochotně radily ostatním. Další aktivitou bylo házení kostek a anglické sčítání. Na závěr si procvičily psaní anglických sloves na tabuli. V této lekci musely dívky aktivně spolupracovat, domlouvat se anglicky a navzájem si pomáhat. Další skupinka měla podobný program a aktivity byly stejné.

9:30 – 10:00 – Společná přestávka

10:00 – 10:30 – Návik divadelního představení, lekce anglického jazyka

Po půlhodinové přestávce měli lekci angličtiny žáci třetího ročníku, tedy věkově homogenní skupinka. Současně v kabinetu nacvičovaly dívky opět divadlo, tentokrát pro druhou Montessori třídu. Ve třídě zbylých pět žáků pracovalo individuálně.

Věková heterogenita mezi žáky dvou tříd

Zajímavým příkladem, jak funguje princip věkové heterogenity nejenom v rámci třídy, byla situace, kdy přišel do třídy žák druhého ročníku z vedlejší Montessori třídy vrátit mikroskop. Ten byl velmi těžký a nemohl ho sám uzvednout, aby jej vrátil na správné místo. Moje kolegyně mi říkala, že mu půjde pomoci, ale v tom okamžiku jsem ji zastavila a řekla jí, že chlapec svoji situaci vyřeší i bez našeho zásahu. V mžiku se rozhlédl a bez váhání a studu poprosil žákyni pátého ročníku, aby jej dala nahoru za něj. Jelikož se žáci setkávají mezi sebou i v družině a mezi třídami jsou stále „otevřené dveře“, jsou zvyklí spolupracovat a navzájem si pomáhat, což se s klasickými třídami srovnávat bohužel nedá.

10:40 – 10:45 – Spolupráce na projektu o Evropě

Další aktivitou, která probíhala společně, byla práce třetáčky a žákyně čtvrtého ročníku, které společně pracovaly na projektu o Evropě. Mladší dívka vkládala do mapy obrysy zemí a starší si je obkreslovala do své knihy o Evropě, kterou měli žáci za úkol si vytvořit. Tato aktivita probíhala bez mluvení a bylo vidět, jak jsou dívky sešvané a zvyklé spolupracovat.

10:45 – 11:00 – Divadelní představení pro druhou Montessori třídu

Praktickou ukázkou spolupráce i mimo kolektiv třídy, byla příprava hlediště a organizování diváků žáky Montessori třídy. Dívky měly zahrát svoji báji o Arachné druhé Montessori třídě, kam chodí žáci prvního a druhého ročníku, a bylo poučné sledovat, jak společně i s ostatními připravují místnost pro menší spolužáky a organizují, kde budou sedět, aby hlavně ti menší dobře viděli. Po představení následoval dlouhý bouřlivý potlesk a skandování o přídavek. A tak dívky znovu zahrály vrcholnou scénu, aby uspokojily obecenstvo. Mladší žáci byli z představení nadšení a nechtěli se vracet do hodiny. Nakonec všichni společně bez většího pobízení učitelů navrátili místnost do původního stavu a vrátili se do tříd. Při této aktivitě celá třída spolupracovala a vzájemně si pomáhala.

11:05 – 12:05 – Projekt o mnohoúhelnících, vlajky států, model lidského těla

Po návratu do třídy začaly dívky z pátého a čtvrtého ročníku pracovat na výtvarně-matematickém projektu o mnohoúhelnících. Ostatní se postupně přidávali a pomáhali. Druhá věkově heterogenní skupinka pracovala s vlajkami států a v pětičlenné skupince společně přiřazovali vlajky k obrysům jednotlivých Evropských států, poté se někteří odpojili a pokračovali v dodělávání svých knih o Evropě a ostatní začali pracovat s novou pomůckou – modelem lidského těla, který byl rozebíratelný až na jednotlivé orgány. Možná to bylo navozením atmosféry po divadelním představení, ale najednou většina žáků nechtěla pracovat individuálně a jedenáct žáků z šestnácti se z vlastního rozhodnutí zapojilo do společné práce buďto na projektu a nebo na poznávání pomůcky. Žáci se domlouvali, jak budou v projektu postupovat, kdo bude vystříhávat tvary mnohoúhelníků a kdo nalepovat na připravený arch papíru. Také diskutovali o tvarech, které je ještě nutné přidat. Na tomto projektu vydrželi spolupracovat až do konce vyučování, tedy více jak hodinu. Ostatní, kteří pracovali s pomůckou, se ji snažili vrátit do původního stavu a diskutovali o různých částech lidského těla, které ještě neznali. V tomto čase po divadelním představení bylo možné pozorovat aktivity ve věkově heterogenních skupinách, které byly zaměřeny na společnou práci na projektu, vzájemnou kooperaci a pomoc při skládání modelu člověka, také na cvičení rozvoje verbální komunikace a na aktivní naslouchání, bez kterého by nebylo možné ani složit model ani naplánovat a realizovat projekt. **(Příloha č. 19)**

12:05 – 12:15 – Úklid třídy

Poté následovalo sklizení pomůcek a odchod na oběd. Tento den byl všední jako každý jiný, ale pravděpodobně to bylo naladěností žáků, jelikož spolupracovali ve věkově heterogenních skupinkách mnohem více než v ostatních dnech a skupinky s věkově stejně starými spolužáky si vybírali výjimečně.

2.5.4 Čtvrtý den pozorování – čtvrtek 11. března 2010

V tento den mého pozorování jsem opět pozorovala hypotézu č.1 a 2. (**Příloha č. 20**)

8:00 – 8:15 – Ranní elipsa s angličtinou

Vyučování začalo setkáním na elipse, které se opět zúčastnil i lektor anglického jazyka. Žáci si vylosovali lísteček z hrnku a poté hledali ostatní členy skupiny, kteří měli stejnou barvu písma na lístečku a společně pak skládali lístečky do vět. Skupiny byly zcela náhodně vytvořené a po vytvoření vět se rozpadaly. Takto se aktivita opakovala ještě třikrát. Vždy po složení žáci věty přečetli a přeložili. Jednalo se tedy o skupinky jak věkově homogenní, tak i heterogenní. (**Příloha č. 21**)

8:15 – 8:25 – Andělské karty

Další aktivitou na elipse bylo losování Andělských karet. Každý si bez mluvení vytáhl z pytlíčku kartu, na které byl jeden abstraktní pojem, který charakterizuje jeho den. Kartu žáci bez mluvení položili na elipsu a čekali, až budou mít karty všichni. Poté ten, kdo slovu na kartě nerozuměl, požádal o vysvětlení ostatní. Žáci se například ptali na slovo *mír* nebo *odpovědnost*. Když byly pojmy všem jasné a žáci si společně vysvětlili, co by mohly znamenat pro jejich den, rozešli se ke svým úkolům.

8:30 – 9:30 – Lekce angličtiny, matematická úloha

Od půl deváté odešla věkově heterogenní skupinka na angličtinu a ostatní pracovali individuálně na úkolu, který dostali na elipse. Čím dál častěji se stávalo, že žáci pokud dostali na elipse nový úkol, nebo bylo uvedeno nové téma, rádi se mu věnovali delší dobu i po skončení elipsy. Z čehož se dá vyvodit, že byli pro aktivitu silně motivováni. Proto se stávalo, že častěji v dopoledním bloku po elipse pracovali individuálně a až po přestávce více vyhledávali spolupráci se spolužáky. I v tomto dni před velkou přestávkou pracovali spíše individuálně a na krátkou dobu většinou okolo pěti až deseti minut se scházeli ve věkově homogenních skupinkách, kdy většinou společně řešili úkol zadaný na elipse.

9:30 – 10:00 – Společná přestávka

10:00 – 10:45 – Referát o skladatelích, lekce angličtiny, knihy o Evropě

Po přestávce dívky ze čtvrtého ročníku pracovaly na referátu na hudební výchovu. Další skupinka byla na angličtině a ostatní pracovali individuálně. Po návratu z angličtiny se ve třídě vytvořily dvě věkově heterogenní a jedna věkově homogenní skupina. Žáci třetího ročníku s žákem čtvrtého ročníku pokračovali na svých knihách o Evropě a obkreslovali si obrisy zemí do sešitu. V další věkově heterogenní skupince žákyně čtvrté a páté třídy procvičovaly anglická slovíčka a v poslední skupince dvě dívky třetí třídy společně vyplňovaly anglické listy. Aktivita všech těchto skupin trvala patnáct minut a trvala by i déle, pokud by žáci nemuseli odejít na hodinu hudební výchovy. Této hodiny jsem se nezúčastnila, protože jsem pracovala na rozhovoru s paní učitelkou, který je také součástí praktické části diplomové práce.

11:30 – 12:00 – Tělesná výchova

Od půl dvanácté odešli žáci na hodinu tělesné výchovy, která opět probíhala dvojjazyčně. Na začátku hráli hru Spojovačku, kde tvořili různé věkově homogenní a heterogenní skupinky, do kterých se postupně přidávali další a další členové. Poté následovala rozcvička v anglickém jazyce pomocí lana a v druhé půlce hodiny žáci podbíhali pod lanem ve dvojicích, trojicích a poté i společně jako celá třída. Skupiny byly opět věkově homogenní a heterogenní a zcela náhodně tvořené.

12:00 – 12:15 – Řešení konfliktu na elipse

V závěru hodiny se třída rozdělila na dvě věkově heterogenní skupiny a zahráli si přetahovanou. Vyhrála skupina, která měla o jednoho člena více a někteří z poražených se „naštvali“. Paní učitelka tedy třídu posadila do kruhu a začali konflikt společně řešit. Tato forma řešení problému se ukazuje jako velmi efektivní, žáci se při ní učí diskutovat a vyjadřovat srozumitelně své názory, dále také naslouchat názorům druhých a asertivně na ně reagovat. I přes to, že už byl konec hodiny, žáci dál řešili soutěživost a zaujatě diskutovali. Po dvaceti minutách už byla situace urovnaná a žáci se odebrali na oběd. **(Příloha č. 22)**

2.5.5 Pátý den pozorování – natáčení videa – středa 17. března 2010

Tento den jsem si zvolila pro natáčení videozáznamu, který má prakticky ilustrovat vyučování v Montessori třídě. Jednalo se o běžný den, který se nijak nevymyká z každodenního programu. Jedinou výjimkou byla návštěva čtyřletého žáka Montessori školky, který s dětmi trávil celý týden.

8:00 – 8:30 – Ranní elipsa – obsahy a geometrické tvary těles

Na začátku dne se žáci sešli na elipse, kde byl připraven košík s lístečky a modely geometrických těles. Žáci, po praktické ukázce paní učitelky, v tichosti během deseti minut veškeré tvary roztřídili a přiřadili k nim charakteristiky, napsané na papírcích. Poté společně definovali termíny jako, obsah a objem a rozdělili si práci, která na geometrická tělesa navazovala. Na závěr elipsy se společně dohodli na termínech odevzdání knih s geometrickými tělesy, které se lišily podle ročníků.

Nejenom po elipse, ale i po hodinách anglického jazyka je vidět, že žáci mají touhu se dozvědět o látce více a setrvávají v práci na tématu ještě po skončení aktivit. Z čehož lze vyvodit, jak dobře cílená motivace žáky žene k hlubšímu poznávání.

8:30 – 9:00 – Geometrické tvary, lekce anglického jazyka, český jazyk - bajka

Po elipse se žáci rozešli a začali pracovat na svých úkolech z týdenních plánů a na úkolech spojených s geometrickými tvary, které si představili na elipse. Někteří dále pracovali na výpočtu obsahů těles, jiní si ve dvojici procvičovali anglická slovíčka, žákyně třetího ročníku začaly pracovat na pracovních listech z českého jazyka o bajce a někteří odešli na hodinu anglického jazyka.

9:30 – 10:00 – Společná přestávka

10:00 – 11:00 - Fyzikální pokusy, slovní druhy, vyjmenovaná slova, projekt

Po přestávce žáci pokračovali na svých úkolech. Někteří odešli na hodinu anglického jazyka. Dívky ze čtvrtého ročníku začaly pracovat na nové pomůcce na kosmickou výchovu určené na fyzikální pokusy, které chtěly další den třídy předvést na elipse. Někteří pracovali na vyjmenovaných slovech, další dvojice dívek se zkoušela z kvízů a ostatní pracovali individuálně na projektu o historii českých zemí.

11:00 – 12:15 – Projekt, řešení problému, pokusy, český jazyk

Hodinu před koncem vyučování došlo k rozsypaní písku z nádoby, ve které se prakticky demonstrovaly obsahy těles. Nikdo se ale nepřiznal a vysypaný písek do daného termínu neuklidil, a proto se třída sešla na elipse a začala problém řešit. Žáci sami diskutovali a komentovali, co se stalo a jak by se situace měla řešit. Jelikož si uvědomovali, že mají ještě hodně práce, několik z nich se samo nabízelo, že písek dobrovolně uklidí, jen aby už mohli ve své práci pokračovat. Bylo pozoruhodné sledovat, jak teprve devítileté až jedenáctileté děti umí o vině a doznání hovořit. Žáci sami vyvodili správný postup jednání a řešení situace a poté společnými silami nepořádek uklidili a pokračovali ve svých úkolech.

Aktivita žáků po přestávce byla ve většině případů dlouhodobá a činnosti až na výjimky neměnili a pracovali na nich téměř dvě hodiny. Bylo zajímavé sledovat, jak žáci přijali chlapce ze školky a po celou dobu vyučování se o něj starali a vytvářeli mu program. Spolupráce mezi ročníky je v Montessori třídě velmi dobrá. Žáci se nejen navštěvují mezi třídami při vyučování a o přestávkách, ale navzájem pro sebe vymýšlejí i program nebo hrají divadlo.

3. INTERPRETACE VÝSLEDKŮ POZOROVÁNÍ

Tato závěrečná kapitola shrnuje nejenom výsledky ověřovaných hypotéz, ale i celkové pozorování Montessori třídy v Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou. V první podkapitole nazvané *Faktory, které mohly ovlivnit výsledek pozorování*, jsou popsány jevy, jež měly vliv na výsledky pozorování, a je tedy nutné je v závěrečném hodnocení zohlednit. Další podkapitolou je samotné grafické znázornění výsledků, na které navazuje jejich slovní výklad a *Diskuse*, která na výsledky pozorování nahlíží z širšího hlediska. V poslední podkapitole jsou popsány základní principy pedagogiky Marie Montessori vztažené na pozorovanou třídu a závěrečné zamyšlení nad tímto systémem.

3.1 Faktory, které mohly ovlivnit výsledek pozorování

Před vyvozením závěrů hypotéz je třeba zmínit několik faktorů, které mohly výsledek pozorování ovlivnit. Vliv na pozorování obou hypotéz mělo i to, že téměř každý den mne vždy alespoň na deset minut některý z žáků požádal, zda s ním mohu pracovat na aktivitě. Samozřejmě, že jsem jejich žádost nemohla odmítnout a na cvičení jsem s nimi spolupracovala, což mělo vliv na moji pozornost, která v tu dobu nebyla soustředěna jen na pozorování, ale hlavně na aktivitu a žáka, se kterým jsem pracovala.

3.1.1 Faktory ovlivňující výsledek hypotézy číslo jedna a dva

Fyzikální pokusy

Pokud se jedná o hypotézu číslo jedna (*V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově homogenní.*) a o hypotézu číslo dva (*V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově heterogenní.*), které byly pozorovány v pondělí a ve čtvrtek, je třeba zohlednit program, který například v pondělí nebyl zcela typický. Od osmi čtyřiceti až do přestávky (do půl desáté) byly žákům předváděny fyzikální pokusy, takže svůj čas trávili ve věkově homogenních i heterogenních skupinkách zároveň.

Tím pádem nepracovali na svých úkolech, ale jejich kooperace byla řízena potřebami dívek, které s nimi spolupracovaly při demonstraci pokusů a vybíraly si je jako dobrovolníky.

Vliv fáze dne

Žáci více tíhli ke spolupráci po přestávce. Není možné tento fakt paušalizovat, ale pozorovala jsem, že žáci po společné přestávce, od půl desáté do desíti, tráví více času spoluprací se spolužáky. Nelze to brát jako pevně dané pravidlo, ale z výsledků pozorování je tento fakt patrný. Je otázkou, zda je to ovlivněno fází dne, kdy žáci už nejsou tak plni koncentrace a berou spolupráci jako výhodu při vypracovávání úkolů, nebo je to náladou spolupracovat po čase společně stráveném o přestávce.

Vliv kamarádství, sympatií, pohlaví a aktuální naladěnosti

Dalším faktorem, který ovlivňuje to, zda žáci tráví více času ve skupinách věkově homogenních či heterogenních, jsou jejich sympatie ke spolužákům. To, s kým si zvolí, že budou pracovat, ovlivňuje, zda je to jejich kamarád, či ne. Je nutno poznamenat, že ve třídě jsou jen dva chlapci a ti spolu samozřejmě kamarádí i přes to, že jsou oba z jiného ročníku. Také jsem v průběhu svého pozorování zaznamenala, že jsou ve třídě i dívky, které naopak vyhledávají minimálně spolupráci s ostatními. Je tedy nutné brát v potaz i důvody, proč si volí práci ve skupině, mezi které můžeme zařadit oblíbenost, věk, pohlaví, ale i momentální naladěnost či samotnou práci s pomůckou, která vyžaduje spolupráci minimálně dvou žáků (anglické karty, test všeobecných znalostí atd.)

Snaha nebýt vyčleněn z kolektivu

Vliv na to, zda se žáci rozhodnou pro práci ve skupině či individuálně, má i aktivita jejich spolužáků. Když začali někteří z nich pracovat na matematicko-výtvarném projektu o mnohoúhelnících, bylo vidět, jak se většina spolužáků ke skupince přidala, protože tato aktivita byla nová a i oni se chtěli na ní podílet. Postupně se přidali skoro všichni a nikdo nechtěl být z práce na projektu vyloučen.

Aktivita žáků ve více místnostech současně

Velmi významným faktorem, který mohl výrazně ovlivnit výsledek pozorování, je i to, že žáci netrávili všechnen čas společně v jedné místnosti a i v pondělí a ve čtvrtek odcházeli po skupinkách na hodiny anglického jazyka, či nacvičovali divadlo v kabinetě. V pondělí jsem zůstala na pozorování ve třídě a tu jsem opustila jen při pozorování nácvičku divadla, které trvalo dvacet minut, ale i v té době bylo možné, že se uskupení ve třídě promísilo. To samé se týká i čtvrtečního pozorování, kdy žáci opět nacvičovali divadlo a v tento den jsem pro změnu navštívila jednu lekci anglického jazyka a nebyla půl hodiny ve třídě.

3.1.2 Faktory ovlivňující výsledek třetí hypotézy

Pokud bychom měli vymezit faktory, které ovlivnily výsledek pozorování hypotézy číslo tři (*Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.*) je nutné poznamenat, že průběh pozorování ve dvou po sobě jdoucích dnech, v úterý a ve středu, byl odlišný. V úterý jsem pozorování prováděla sama, ale ve středu mi na pomoc přišla studentka Pedagogické fakulty Karlovy univerzity.

Výhoda dvou pozorovatelek a neznalost alternativního školství

Výhoda byla ta, že jsme snadněji mohly pozorovat věkově heterogenní i homogenní skupinky, které pracovaly současně. Protože když jsem pozorování prováděla sama, bylo velmi náročné sledovat více skupinek, které pracovaly v jeden čas. Na druhou stranu kolegyně, která mi s pozorováním pomáhala, se s Montessori pedagogikou nikdy nesešla a proto bylo toto prostředí pro ni velmi matoucí a trvalo jí delší dobu, než se zorientovala. Samozřejmě na její pozornost měla tato neznalost vliv a často byla od pozorování odtržena jinými podněty, než těmi, které se vztahovaly k pozorování věkové heterogenity.

Výhoda fotodokumentace

Výhodou při pozorování všech tří hypotéz byla fotodokumentace, která díky časovým údajům na fotografiích byla sekundární kontrolou vyplněných dat a zároveň sloužila jako podnětný zdroj, ze kterého se daly vyvodit další informace.

3.2 Vyhodnocení pozorování

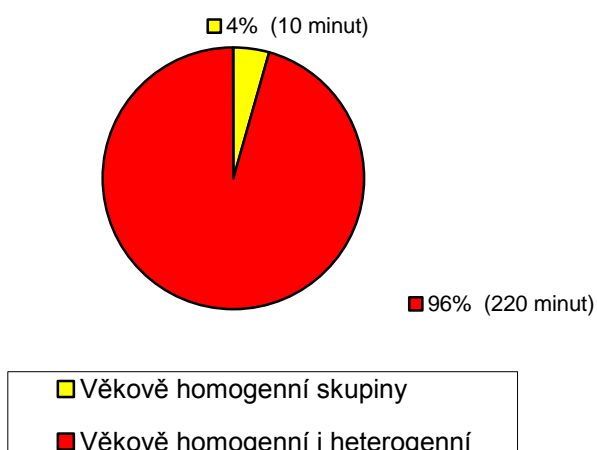
V této podkapitole jsou vyobrazeny grafy, které ověřují pozorované hypotézy a podrobně vyznačují údaje, podle kterých byly hypotézy vyhodnoceny. V podkapitole je 13 grafů, jasně ilustrujících časy, které byly pro ověření hypotéz měřeny v průběhu čtyř dnů od 8. do 11. března 2010 na Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou. U grafů jsou uvedeny jen krátké slovní komentáře k jejich údajům. Veškeré výsledky jsou slovně okomentovány až v následující podkapitole nazvané *Diskuse*.

3.2.1 Hypotéza číslo jedna

Hypotéza č.1: *V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově homogenní.*

Hypotéza číslo jedna byla potvrzena. Celkový čas, který žáci trávili ve **věkově homogenních skupinách**, pozorovaný v pondělí a ve čtvrtek, byl **10 minut (4%)**. V pondělí 8.3. 2010 to bylo deset minut a ve čtvrtek 11.3. 2010 nula minut. Naopak čas strávený ve **věkově heterogenních a homogenních skupinách** současně byl **220 minut (96%)**, v pondělí 95 minut a ve čtvrtek 125 minut.

Graf č.1 - Hypotéza č.1

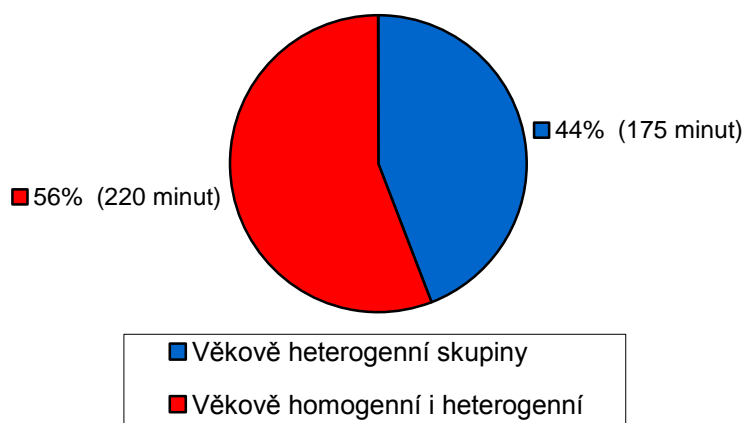


3.2.2 Hypotéza číslo dvě

Hypotéza č. 2: *V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově heterogenní.*

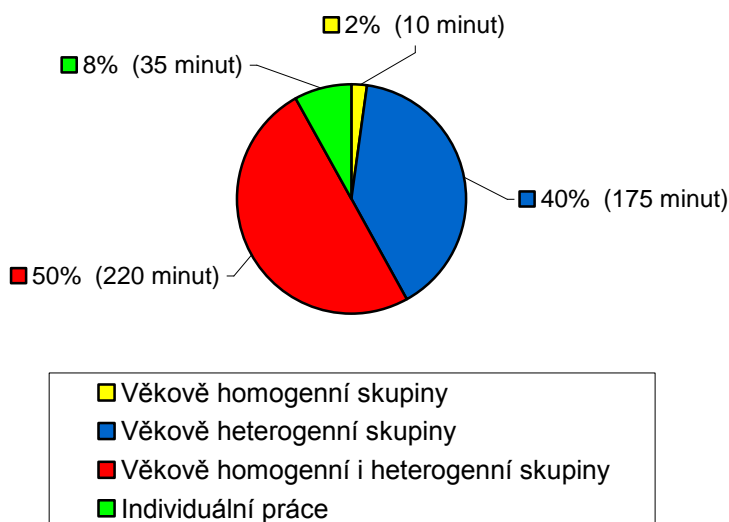
Hypotéza číslo dvě byla také potvrzena. Čas, který žáci strávili ve **věkově heterogenních skupinách**, byl v pondělí 80 minut a ve čtvrtek 95 minut, celkově tedy **175 minut (44%)**. Oproti tomu čas strávený ve skupinách **věkově homogenních i heterogenních zároveň** byl v pondělí 95 minut a ve čtvrtek 125 minut, tedy celkově **220 minut (56%)**.

Graf č. 2 - Hypotéza č.2



V následujícím *Souhrnném grafu (Graf č.3)* jsou uvedeny i hodnoty času, který žáci trávili individuální prací, který tvořil v pondělí 30 minut a ve čtvrtek 5 minut, celkově 35 minut. Čas strávený individuální prací nebyl cílem pozorování pro ověření hypotéz, ale je nutné jej také zohlednit, aby bylo možné provést celkový součet času, který žáci trávili výukou. Z následujícího grafu je tedy patrné, že nejméně času **10 minut (2%)** žáci trávili **spoluprací pouze ve věkově homogenních skupinkách**, dále **35 minut (8%) samostatnou prací** a poté **175 minut (40%) ve skupinách věkově heterogenních** a nejvyšší položkou je čas **220 minut (50%)** strávený jak ve **věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách zároveň**.

Graf č.3 - Souhrnný graf pro hypotézu č. 1 a 2

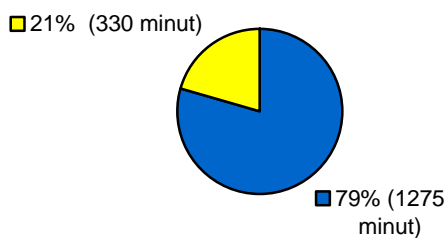


3.2.3 Hypotéza číslo tři

Hypotéza číslo 3: *Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.*

Hypotéza číslo tři byla pozorováním potvrzena. Z *grafu č.4* je patrné, že čas strávený *aktivitami na osobnostní a sociální rozvoj*, pozorovaných v úterý 9. března a ve středu 10. března 2010, ve **věkově heterogenních skupinách tvoří 1 275 minut (79%)**, kdežto čas strávený ve **věkově homogenních skupinách pouze 330 minut (21%)**.

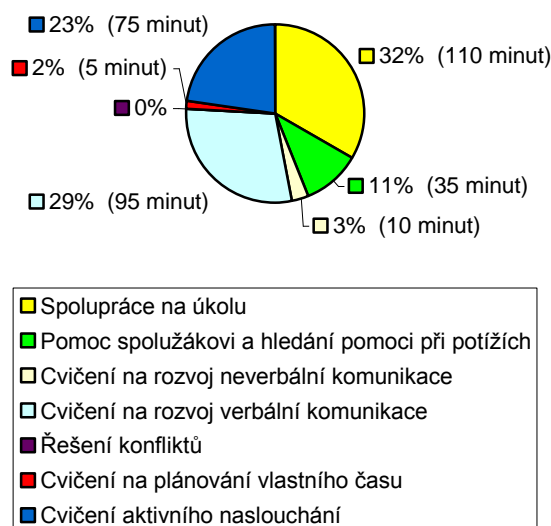
Graf č.4 - Celkový čas strávený aktivitami na osobnostní a sociální rozvoj



■ Aktivita ve věkově heterogenních skupinách ■ Aktivita ve věkově homogenních skupinách

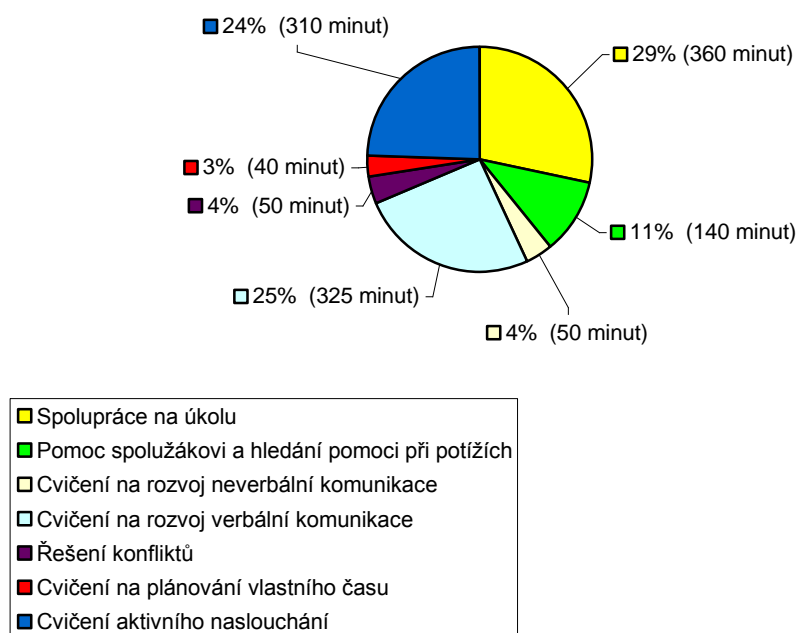
Následující grafy č. 5 a 6 demonstrují celkový přehled procentuálního zastoupení aktivit, které jsou ve věkově homogenních skupinách nebo heterogenních věnovány osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Z **grafu č. 5** vyplývá, že ve **věkově homogenních skupinách** žáci v pozorovaných dnech (v úterý 9.3. a ve středu 10.3. 2010) trávili **110 minut (32%) spoluprací na úkolu**, **35 minut (11%) pomocí spolužákovi a nebo hledáním pomoci**, **10 minut (3%) cvičením na rozvoj neverbální komunikace**, **95 minut (29%) cvičením na rozvoj verbální komunikace**, **5 minut (2%) cvičením na plánování vlastního času** a **75 minut (23%) cvičením aktivního naslouchání**. Ve věkově homogenních skupinách se nevěnovali vůbec řešení konfliktu.

Graf č.5 - Aktivity ve věkově homogenních skupinách



V následujícím **grafu č.6** je vidět velký rozdíl v počtu minut, které žáci trávili na aktivitách vedoucích k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji. Ve **věkově heterogenních skupinách** žáci v pozorovaných dnech trávili **360 minut (29%) spoluprací na úkolu**, **140 minut (11%) pomocí spolužákovi a nebo hledáním pomoci**, **50 minut (4%) cvičením na rozvoj neverbální komunikace**, **325 minut (25%) cvičením na rozvoj verbální komunikace**, **50 minut (4%) řešením konfliktu**, **40 minut (3%) cvičením na plánování vlastního času** a **310 minut (24%) cvičením aktivního naslouchání**.

Graf č. 6 - Aktivity ve věkově heterogenních skupinách



V následujících grafech č. 7 – 13 jsou pro jasnější přehled uvedeny jednotlivé pozorované aktivity, které byly zvoleny pro pozorování osobnostního a sociálního rozvoje, vztažené na věkově homogenní nebo věkově heterogenní skupiny.

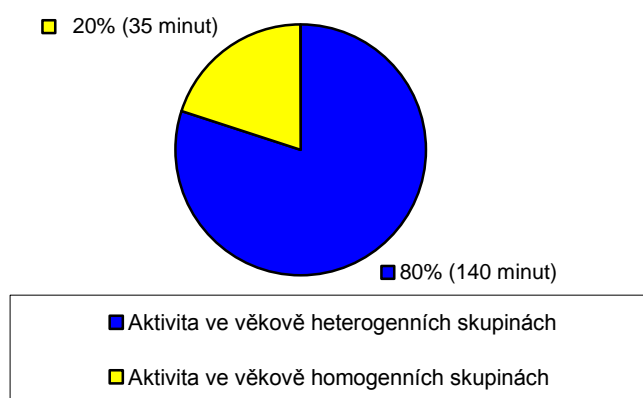
Z **grafu č.7** vyplývá, že nejvíce času, který žáci trávili ve věkově homogenních nebo heterogenních skupinách, bylo věnováno **spolupráci na úkolu**, kdy ve **věkově heterogenních skupinách strávili 360 minut (77%)** a ve **věkově homogenních skupinách jen 110 minut (23%)**.

Graf č.7 - Spolupráce na úkolu



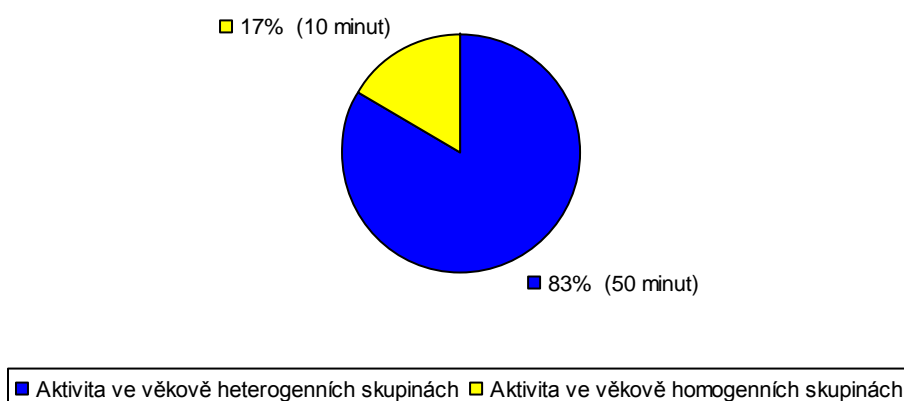
Další pozorovanou aktivitou byla *pomoc spolužákovi a hledání pomoci při potížích*, kterou popisuje *graf č.8*. Z tohoto grafu lze vyčíst, že aktivita žáků ve **věkově homogenních skupinách** věnovaná na pomoc spolužákovi nebo hledání pomoci byla výrazně nižší (**35 minut – 20%**) než ve skupinách **věkově heterogenních (140 minut - 80%)**

Graf č.8 - Pomoc spolužákovi a hledání pomoci při potížích



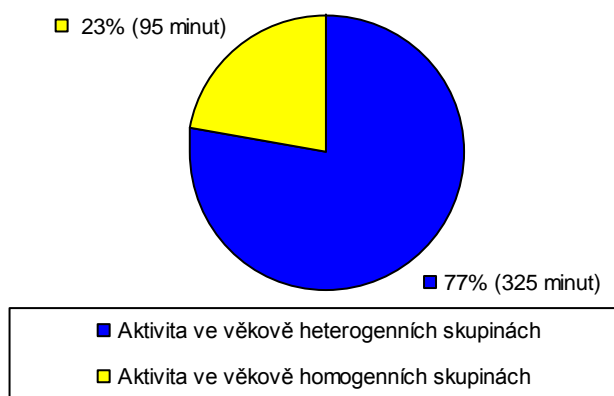
Z *grafu č. 9* je patrné, že čas trávený *cvičením na rozvoj neverbální komunikace* byl oproti ostatním aktivitám velmi nízký. Ale i přesto je zde znatelný rozdíl v čase stráveném na aktivitách ve **věkově heterogenních skupinách (50 minut – 83%)** a ve **věkově homogenních skupinách (10 minut – 17%)**.

Graf č. 9 - Cvičení na rozvoj neverbální komunikace



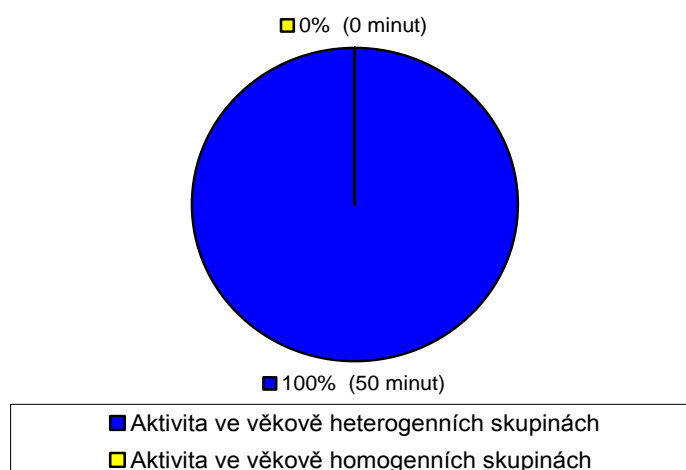
Graf č. 10 opět potvrzuje, že ve **věkově heterogenních skupinách** je více času (**325 minut – 77%**) věnováno na **cvičení na rozvoj verbální komunikace** než ve skupinách **věkově homogenních** (**95 minut – 23%**).

Graf. č 10 - Cvičení na rozvoj verbální komunikace



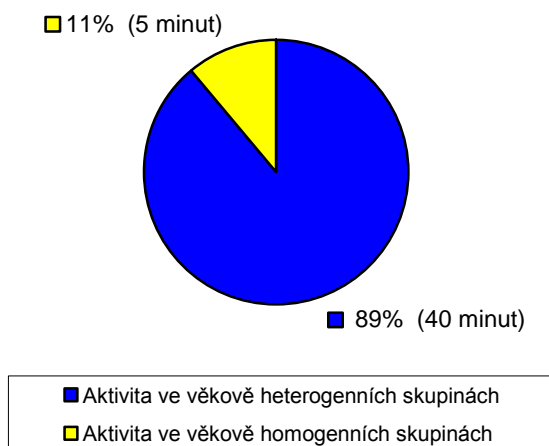
V následujícím **grafu č.11** je velice výrazný rozdíl času stráveného **na řešení konfliktu** ve **věkově heterogenní skupině**, který tvoří **50 minut (100%)**, protože ve **věkově homogenních skupinách** v době mého pozorování nedošlo vůbec k řešení konfliktu.

Graf č. 11 - Řešení konfliktu



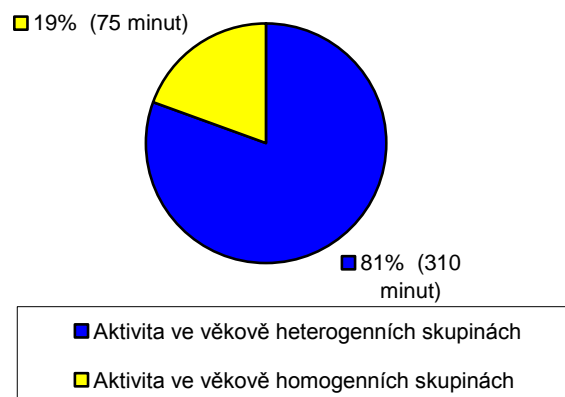
Předposlední *graf č. 12* zobrazuje v modrém výseku čas **40 minut (89%)** strávený na *cvičení na plánování vlastního času* ve věkově heterogenních skupinách a ve žlutém výseku čas strávený ve věkově homogenních skupinách (**5 minut – 11%**).

Graf č.12 - Cvičení na plánování vlastního času



V posledním *grafu č.13* je vymezeno *cvičení aktivního naslouchání*, které ve věkově heterogenních skupinách v pozorovaných dnech tvořilo **310 minut (81%)** a ve věkově homogenních skupinách pouhých **75 minut (19%)**.

Graf č.13 - Cvičení aktivního naslouchání



3.3 Diskuse

Tato podkapitola slouží jako shrnutí výsledků pozorování a jejich propojení s principem věkové heterogenity. Slouží k závěrečnému zamyšlení a vyvození faktů, které z pozorování vyplývají.

3.3.1 Princip věkové homogenity a heterogenity – výsledky šetření

Žáci tráví nejvíce času ve skupinách, které jsou heterogenní a homogenní současně

Z výsledků pozorování je patrné, že žáci tráví nejvíce času ve skupinách věkově homogenních a heterogenních současně, vzápětí si volí věkově heterogenní skupiny a poté upřednostňují individuální práci před prací ve věkově homogenních skupinách. Přičemž rozdíl mezi časem stráveným ve věkově heterogenních skupinách a věkově homogenních je velmi výrazný. V souhrnném grafu pro celé pozorování hypotézy jedna a dva byla hodnota času stráveném ve věkově heterogenních skupinách 175 minut a ve věkově homogenních skupinách pouhých 10 minut, což je velmi výrazný rozdíl. Zajímavým výsledkem je počet minut strávených jak ve věkově heterogenních skupinách, tak i ve věkově homogenních současně (220 minut), který nebyl o moc vyšší než čas ve věkově heterogenních skupinách (175 minut). Důvodem, proč mezi výsledky není velký rozdíl je to, že žáci tráví minimum času ve věkově homogenních skupinách, a proto je rozdíl počtu minut tak malý. (viz graf č.3)

Je nepopíratelné, že na výsledky pozorování společné práce má vliv více faktorů, které mohly ovlivnit jeho výsledek, ale i přes to, že zohledníme změnu v pravidelném denním programu, kterou byly fyzikální pokusy předváděné žákům v pondělí a práci žáků v několika místnostech současně, jsou výsledky v obou dnech velmi podobné.

Zda si žáci zvolí spolupráci, ovlivňuje i motivace z předchozí aktivity

Na jejich aktuální volbu má ale vliv například ranní elipsa, nebo i přestávka. Při pozorování jsem mohla zaznamenat, že žáci pokud byli dobře motivováni při ranní elipse ke společné práci, rádi v ní pokračovali i po skončení elipsy. Jejich touha spolupracovat byla také vyšší po společné přestávce v půl desáté, během níž žáci velmi rádi chodili hrát hry do tělocvičny a nebo se bavili společně ve třídě. Proto si v druhé polovině vyučování častěji jako formu práce volili spolupráci.

Volbu způsobu práce ovlivňuje jejich vlastní osobnost a vztahy ve třídě

Na druhou stranu je ale nutné zohlednit, že skupinky, které žáci tvořili, byly často ve stejném složení. V průběhu pozorování jsem zaznamenala i žáky, kteří ani jednou netvořili dobrovolně skupinku, pokud k tomu programem vyučování nebyli donuceni, například při elipse, nebo tělesné výchově. Proto je nutné poznamenat, že vliv na volby druhu práce má i jejich osobnost a navyklý způsob práce.

Volbu spolupráce se starším či stejně starým spolužákem ovlivňují vztahy, které mezi žáky panují. Ve třídě jsou vytvořené skupinky žáků, kteří spolu kamarádí, což se odráží i v jejich volbě. Jak už bylo zmíněno v kapitole Faktory, které mohly ovlivnit výsledek pozorování, na volbu skupiny má vliv aktuální naladěnost, kamarádství, sympatie, ale i pohlaví jejich členů.

Žáci se cítí být platnými členy společnosti

Žáci si uvědomují, že jsou každý jedinečnou osobností, ale i přesto, bylo při pozorování jasně zřetelné, že jsou si vědomi svého členství ve společnosti a nechtějí o něj přijít. Rádi pracují s ostatními a nechtějí být z kolektivu vyčleněni. Při pozorování bylo několik momentů, kdy jsem mohla zaznamenat, že všichni žáci projeví velkou chuť podílet se na společné práci, ať už to bylo při projektech, elipse, nebo tělesné výchově.

Princip věkově heterogenity má v pedagogice Marie Montessori své místo

Z těchto výsledků vyplývá, že princip věkové heterogenity má v pedagogice Marie Montessori velké opodstatnění. Žáci rádi pracují ve skupinkách a tuto formu spolupráce si volí častěji než individuální práci. A jak vyplývá z výsledků pozorování, volba práce ve věkově heterogenní skupině probíhá častěji, než ve věkově homogenní skupině.

Celkový čas strávený ve věkově heterogenních skupinách byl 175 minut a ve věkově homogenních pouhých 10 minut, což je 95% ku 5% a to je výrazný rozdíl. Starší žáci velmi často pomáhají mladším, vysvětlují jim látku či postup práce s pomůckou nebo zkoušejí jejich znalosti. Pokud spolupracují stejně staří žáci, většinou plní úkol společně a vzájemně si pomáhají.

3.3.2 Aktivity vedoucí k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji

Výsledek pozorování je ovlivněn faktem, že žáci tráví více času ve skupinách věkově heterogenních než ve skupinách věkově homogenních

Z výsledků pozorování je patrné, že ve věkově heterogenních skupinách žáci tráví více času aktivitami vedoucími k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních. Výsledek je ale ovlivněn faktem, že celkově žáci tráví více času ve věkově heterogenních skupinách než ve skupinách věkově homogenních. Tento fakt už byl prokázán v předchozích dvou hypotézách. A proto čas strávený ve věkově heterogenních skupinách je více věnován aktivitám, které vedou k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, než ve skupinách věkově homogenních. Pokud by byl tedy čas strávený ve věkově homogenních a heterogenních skupinách stejný, teprve poté by se daly měřit aktivity vedoucí k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji, což je ale nepozorovatelná situace, ke které v Montessori třídách nedochází. Celkový čas strávený aktivitami na osobnostní a sociální rozvoj byl ve věkově heterogenních skupinách 1 275 minut a ve věkově homogenních jen 330 minut, viz. graf č. 4.

Spolupráce na úkolu úzce souvisí s cvičením na rozvoj verbální komunikace a to s cvičením aktivního naslouchání

Z pozorování vyplývá, že výsledek počtu minut strávených na **spolupráci na úkolu** úzce souvisí s cvičením na rozvoj verbální komunikace. Ve většině případů, pokud žáci spolupracovali, tak se na postupu společně domlouvali a diskutovali o něm. Proto je výsledek obou aktivit velmi podobný.

Ve věkově heterogenních skupinách žáci strávili 360 minut spoluprací na úkolu a 325 minut **cvičením na rozvoj verbální komunikace**. Ve věkově homogenních skupinách strávili 110 minut spoluprací na úkolu a 95 minut cvičením na verbální komunikaci. Z čehož vyplývá, že pokud žáci spolupracovali, tak byli nuceni se nějakým způsobem domlouvat a z pozorování je patrné, že si častěji vybírali slovní komunikaci, než **komunikaci neverbální** (ve věkově heterogenních skupinách pouze 50 minut a ve věkově homogenních skupinách jen 10 minut).

Pokud žáci verbálně i neverbálně komunikovali, tak se čas na těchto aktivitách odrážel i v **cvičení aktivního naslouchání**. Žáci se navzájem poslouchali při plánování postupu řešení úkolu, při diskusích na elipse a nebo při opakování učiva. Celkový čas strávený ve věkově heterogenních skupinách byl 310 minut a ve věkově homogenních 75 minut, opět je zde velmi jasná podobnost s cvičením na rozvoj verbální komunikace.

Pro řešení konfliktu, plánování vlastního času a hledání pomoci při potížích je v pedagogice Montessori dostatek prostoru

Při přípravě pozorovacího archu jsem měla obavu, že k těmto třem aktivitám bude docházet jen minimálně, ale opak byl pravdou a přes mé překvapení, žáci **pomocí spolužákovi nebo hledáním pomoci při potížích** trávili hodně času jak ve věkově heterogenních skupinách (140 minut), tak ve věkově homogenních skupinách (35 minut). Žáci si velmi často pomáhali a radili si a neměli ostych se zeptat starších spolužáků na radu.

V případě **cvičení na plánování vlastního času** jsem byla také velmi překvapena tím, že žáci v obou dnech plánovali a sami rozhodovali o termínech odevzdání prací. Vždy to byli oni, kdo termín navrhovali a měli hlavní slovo. Paní učitelka jen termíny korigovala. Čas strávený ve věkově heterogenních skupinách byl 40 minut a ve věkově homogenních jen 5 minut, protože se většinou termíny domlouvaly společně na elipse.

Situace, kdy žáci byli nuceni **řešit konflikt**, byla jen jedna. Ale i její čas je velmi pozoruhodný, jednalo se o věkově heterogenní skupinu a čas, který žáci trávili na řešení konfliktu, který mezi nimi vznikl, byl 50 minut, což je doba, kterou v klasických školách není možné realizovat.

3.3.3 Závěrečné shrnutí pozorování principu věkové heterogenity

V závěru lze říci, že žáci tráví nejvíce času ve skupinách jak věkově heterogenních, tak i věkově homogenních současně. Montessori pedagogika proto může být považována za systém, kde je dostatečný prostor pro spolupráci, protože jak vyplývá z výsledků pozorování, čas strávený individuální prací tvořil jen velmi malý zlomek (35 minut z celkového času 440 minut – viz graf č.3).

Žáci více preferují skupiny věkově heterogenní, ale na volbu skupiny má vliv naladěnost, sympatie, kamarádství, pohlaví a i daná aktivita. Je důležité poznamenat, že nelze výsledky pozorování brát jako pevná fakta, protože se jednalo o pozorování celé třídy a ne jednotlivců. Pokud by byli vybráni jen jednotlivci a byly sledovány jejich individuální aktivity a aktivity ve skupině, mohly by se časy lišit. Ale toto pozorování nebylo možné z personálních důvodů provést.

Princip věkové heterogenity má v pedagogice Montessori své pevné místo a pozitiva, která jsou uváděna v teoretických publikacích, bylo možné ověřit i v praxi. Žáci jsou si ve svém myšlení, pocitech a řeči bližší než dospělí, a proto si poznatky předávají snadněji. Zároveň je v pozorované škole patrné, že společné třídy, ve kterých jsou spojeny ročníky, vytvářejí přátelské klima, kde starší pomáhá mladšímu a mladší se zase nebojí obrátit na svého staršího kamaráda, jak bylo i v mnoha situacích patrné.

Mezi žáky bylo možné pozorovat, jak se díky společné kooperaci a času strávenému na společném plnění úkolu rozvíjí jejich trpělivost, tolerance, ohleduplnost, snaha přizpůsobit se, komunikovat a přijímat názory a správně diskutovat.

Mladší žáci starší kamarády pozorují při jejich činnostech a tím se připravují na budoucí úkoly a často se stává, že se začnou o cvičení zajímat mnohem dříve, než by se to vzhledem k jejich věku dalo očekávat. Můžeme tedy říci, že je pro mladší žáky pozorování starších motivací, jelikož vidí, co oni budou umět, až budou v jejich věku. Na druhou stranu si starší zvyšují sebevědomí, protože už něco umí a mohou to předat dál. A velmi často při pozorování věkově heterogenních skupin jsem mohla zaznamenat, jak starší žáci pomáhali mladším, zkoušeli je ze znalostí, nebo jim dokonce látku vykládali a sami si ji tak opakovali a ujasňovali.

Při pozorování bylo možné sledovat i pozitiva věkově homogenních skupin. V nich si žáci porovnávali své schopnosti, což vedlo k vytváření zdravé sebedůvěry. A také mnoho z nich mělo mezi stejně starými spolužáky kamarády.

Princip věkové heterogenity je velmi důležitý a jak jsem se při svých pozorováních sama přesvědčila, pokud je ze strany školy a vedení zájem, je možné jej bez velkých komplikací a s velkými výhodami pro žáky ve škole realizovat.

3.4 Základní principy Montessori pedagogiky a jejich aplikace v pozorované Montessori třídě

Tato závěrečná podkapitola slouží jako shrnutí pozorování, které probíhalo v Montessori třídě. Jsou zde popsány jednotlivé principy pedagogiky Marie Montessori a způsob, kterým jsou aplikovány v konkrétní skupině žáků. Závěrečný odstavec je zaměřením nad povědomím o pedagogickém systému Montessori mezi budoucími učiteli a veřejností.

3.4.1 Princip připraveného prostředí

V průběhu mého pozorování se podoba třídy změnila. Učebna byla přestavěna, aby lépe vyhovovala potřebám žáků. Jednotlivé vyučovací kouty byly zachovány, ale například tabule byla ze třídy odstraněna, což se setkalo s velkým nepochopením vedení školy, pro kterou třída bez tabule byla nepředstavitelná. Je zajímavé, že takto významný prvek, který neodmyslitelně patří do školních učeben, už nemusí mít nepostradatelnou roli ve vyučování.

Díky stále probíhajícím úpravám nebyl ve třídě pořádek, který by si paní učitelka představovala, ale to na vyučování nemělo žádný negativní vliv. Samotné vybavení třídy odpovídalo fyzickým proporcím žáků. Oproti klasickým třídám mají žáci v místnosti dvě umyvadla, své ručníky a samozřejmě i hrnečky na čaj. Vybavení třídy se nijak nelišilo od požadavků zakladatelky pedagogického systému.

Pomůcek od mé prvotní návštěvy přibylo, ale samozřejmě stále se jejich počet nepřibližoval požadovanému stavu. Jak sama paní učitelka říká: „Je to běh na dlouhou trať“. Pozitivní je fakt, že se rodiče do výroby pomůcek zapojují a v odpoledních dílnách zpravidla jednou měsíčně se po vyučování při kávě a malém pohoštění schází a s výrobou pomáhají. Ale i sami žáci pomůcky vyrábějí, tím si uvědomují, jak dlouho výroba pomůcky trvá a více si jich váží.

Připravené prostředí má velký vliv na práci žáků a pokud je ve třídě dostatek podnětů a prostředí je uzpůsobené pro práci, děti se do školy těší a toto nadšení neopadá ani po prvním ročníku.

3.4.2 Princip ticha a klidu

Žákům nečinilo obtíže chovat se potichu, aby nerušili při práci ostatní. Samozřejmě v čase od velké přestávky do konce vyučování už bylo jasně vidět, že koncentrace žáků upadá a sklouzávají ke komunikaci, která se ne vždy týkala učiva, ale po individuálním napomenutí se ztišili a opět ponořili do práce. Princip ticha v této třídě žáci bez problémů respektují. Bohužel i přes to, že žáci mají oddělené třídy od zbytku školy, zvonění jejich výuku narušuje, ale naštěstí jsem byla jediná, kdo jej zaznamenával. Bylo poučné žáky pozorovat při ranní elipse, kdy se tiše koncentrovali na aktivitu a dokonce se i vzájemně napomínali, pokud někdo pravidlo zákazu mluvení na elipse porušoval. Celkově pravidla žáci velmi dobře respektují a sami se vzájemně na jejich dodržování upomínají.

3.4.3 Princip pohybu

Žáci nejsou v pohybu nijak omezováni. Během vyučování si mohou vybrat, kde se budou učit a kdy si chtějí udělat přestávku. Jediné, co pro mne bylo zarážející, byl fakt, že se žáci ptali paní učitelky, jestli mohou odejít na toaletu. Paní učitelka byla sama také překvapena, ale později přišla na to, že si to žáci zautomatizovali z družiny, kde jsou nuceni žádat o svolení, což je pochopitelné, když paní vychovatelka potřebuje mít přehled o dětech, které se pohybují v několika místnostech.

Dostatek pohybu je žákům zaručen i v průběhu velké přestávky, kdy mají k dispozici tělocvičnu, kde mohou hrát míčové hry, a žáci toho hojně využívají. Velmi zajímavý je i samotný tělocvik, který probíhá v anglickém a českém jazyce. Lektor anglického jazyka, který i v průběhu vyučování na žáky mluví jen anglicky, jim dává pokyny při rozcvičce a dokonce jim vysvětluje anglicky i cvičení a hry. Jelikož jsou instrukce spojeny s praktickou ukázkou, nedělá tento způsob výuky žákům velké problémy. Jako budoucí učitelce anglického jazyka mi tento nenásilný způsob přijde velmi efektivní. Žáci se setkávají s praktickou angličtinou a učí se používat denně jazyk při základních úkonech, ať už při dotazech, kdy se na něco lektora ptají nebo při práci na úkolech, kdy spolu musí mluvit jen anglicky. Jazyk tak snadněji pochopí a hlavně se ho přirozeným způsobem naučí používat v běžných situacích, což v klasických školách při dvou hodinách anglického jazyka týdně jde jen stěží.

3.4.4 Princip vedení – role učitele

V pozorované třídě je hlavní vyučující paní učitelka Jana Duňková. Je to aprobovaná učitelka prvního stupně, která má za sebou Montessori kurz a již desetiletou praxi, z toho pět let v klasické škole. S výukou jí pomáhá i lektor anglického jazyka, který díky grantu, získanému pro výuku anglického jazyka, pracuje s žáky rozdělenými do třech skupin každý den 30 minut při výuce „hlasité“ angličtiny. Zároveň připravuje i pomůcky, aby po jeho dvouletém působení byla učebna vybavena a anglický jazyk mohl probíhat ve třídě v průběhu vyučování. Další vyučující je paní vychovatelka, absolventka kurzu Montessori, a ta ve třídě s žáky pracuje při výtvarné a hudební výchově, kdy přebírá hodiny za paní učitelku, která by měla hodiny nad úvazek.

Paní učitelka je osoba na správném místě. Už při prvním setkání jsem z ní byla nadšená. Je velmi pracovitá a žákům se svědomitě věnuje. Z rozhovorů, kterých bylo díky její ochotě spolupracovat mnoho, jsem se dozvěděla, kolik času i mimo vyučování žákům věnuje a jak moc je její povolání náročné i oproti práci v klasické škole. Svému zaměstnání věnuje téměř celý svůj volný čas.

Žáci si s paní učitelkou tykají a oslovují ji křestním jménem. Na začátku každého dne si s ní podají ruku. Musím sama ze své zkušenosti říci, že se mi toto pravidlo velmi líbilo a myslím, že jeho používání má pro žáky velký význam. Žáci mají k paní učitelce respekt a uznávají ji jako autoritu. Velmi se mi líbil její přátelský přístup k nim, ze kterého je cítit vzájemná úcta a respekt. Já sama jsem se v její přítomnosti cítila velmi dobře a i se svojí kolegyní, která mi jeden den pomáhala s pozorováním, jsme se shodly, že z ní vyzařuje klid a harmonie. Tento pocit jsme neměly jen my, ale každý, kdo viděl natočené video, se s námi shodl.

Sledovat paní učitelku při práci je radost. Každou chvíli ji osloví někdo z žáků a ptá se na radu, nebo požaduje kontrolu splněného úkolu. Nejen proto je její práce velmi náročná. Musí bezprostředně reagovat a být v obraze, co který žák dělá, jak mu nejlépe poradit a navést jej, aby na výsledek či postup přišel sám. Ona ale tyto náročné momenty zvládá s přehledem. Co se mi v jednání žáků velmi líbilo, byl jejich respekt a slušné vychování. Kdykoli chtěl žák s paní učitelkou hovořit a ona zatím mluvila s jiným žákem, dal o své přítomnosti vědět položením ruky na její rameno a čekal, než domluví.

Myslím si, že mne osobně by to naopak velmi znervózňovalo, ale paní učitelka byla vždy klidná. A i když jsem se s ní bavila já, nebo nějaký žák, tak další zájemce musel počkat, dokud diskusi neukončíme a učil se tak trpělivostí, ale i základním pravidlům slušného chování, jejich respektování bohužel v dnešní době spíše upadá.

Práci paní učitelky patří mé veliké uznání. Velmi oceňuji, jak náročné povolání má a jak se s ním dokáže vypořádat. Bohužel jí není dostatečnou podporou vedení školy a hlavně kolektiv ostatních učitelů, kteří jsou k pedagogice Montessori velmi skeptičtí a jejich připomínky jsou velmi jízlivé a někdy až neodborné. Jedinou podporou je pro ni samotný kolektiv vyučujících v Montessori třídách a také podpora rodičů, kteří o spolupráci jeví zájem (bohužel jich není mnoho).

I když je práce paní učitelky velmi náročná, chápu, že velkou energii čerpá od žáků. Každý den je vidět, jak velké pokroky dělají a jak dokáží samostatně pracovat. I já sama jsem zaznamenala, jak jsou žáci vyzrálí a každý je jedinečnou osobností. Žáci umí spolupracovat, chovají se k sobě slušně, a vzájemně si pomáhají. Klima třídy je velmi přátelské a ráda jsem se do ní vracela.

3.4.5 Princip senzitivních fází

Podle pedagogiky Marie Montessori by žáci v tomto věku (8-11 let) měli být schopni rozlišovat mezi dobrem a zlem a vytvářet si morální povědomí, což není jen teorie, a sama jsem si tento fakt mohla při pozorování ověřit. Žáci se při diskusích na elipse učili rozeznávat, co je špatné a dobré, mluvili a rozebírali své chování a činy, které mohly někomu ublížit, a společně navrhovali, jak by se měli správně chovat. Toto období je také typické vyhledáváním sociálních vztahů, což jsem díky pozorování mohla potvrdit, žáci velmi často pracovali s ostatními a navazovali vztahy nejenom se svými blízkými kamarády, ale i s ostatními. Rádi pracovali ve skupině a pohromadě s celou třídou. Žáci byli také schopni intenzivně pracovat samostatně bez vedení či pomoci paní učitelky.

3.4.6 Princip vnitřní motivace a sebehodnocení

V Montessori třídě je zavedeno slovní hodnocení a sebehodnocení. Žáci si každý týden vypracovávají své týdenní plány, které konzultují s paní učitelkou a které v pátek vyhodnocují. K sebehodnocení dochází také na elipse a nebo po vysvědčení. Žáci se týden po vysvědčení k vlastnímu ohodnocení vyjadřují a komentují jej.

Sama jsem byla svědkem vzájemného hodnocení a sebehodnocení po divadelním představení, kdy žáci hodnotili divadelní výkon svých spolužaček. Asertivně jim sdělovali kritiku a našli slova i pro pochvalu. Byla jsem velmi překvapena, jak vyzrálé a rozumně umí práci ostatních ocenit. Žáci dívkám také radili, co mají udělat lépe, aby měly úspěch u diváků, a dívky naopak samy analyzovaly, jakých chyb se dopustily.

Komentář ke svému chování několikrát žáci řešili na elipse, která byla vyústěním nějakého konfliktu ve třídě, například, když se půlka třídy urazila po prohře v přetahované. Žáci sami své jednání rozebrali, popsali a vyvodili z něj důsledky.

K sebehodnocení došlo i když se tři spolužáci pohádali a společně s paní učitelkou si vztahy mezi sebou vyjasňovali. Analyzovali své jednání a snažili se pochopit reakci ostatních a najít způsob správného chování, které ostatním neublíží. Je nutné poznamenat, že to byli teprve devítileté děti! Ano, žáci Montessori třídy se dokáží velmi dobře vyjadřovat, komunikovat a analyzovat své jednání.

S absencí známek souvisí i princip vnitřní motivace, která je pro žáky silným hnacím motorem k získávání znalostí a dovedností. Žáci se učí sami pro sebe, a ne pro známky. Několikrát jsem žáky slyšela říkat větu: „Já už se chci jít učit,“ například když už delší dobu na elipse řešili nějaký problém a „zdržovalo“ je to od práce. Úžasné je také sledovat, jak po příchodu do třídy na začátku dne žáci sami začnou pracovat na svých úkolech, aniž by k tomu byli vyzváni dospělým. Zajímavá byla situace, když jsem první den navštívila Montessori třídu. Bylo už osm hodin a paní učitelka řešila nějaký problém s rodičem mimo třídu. Jelikož už jsem byla v učebně, mohla jsem sledovat, jak se žáci navzájem upozornili na začátek vyučování, utišili se a bez přítomnosti paní učitelky začali pracovat! S touto situací bych se těžko v klasické škole setkala.

3.4.7 Princip svobody a samostatnosti

Princip svobody a samostatnosti má v pozorované třídě své místo. Samozřejmě nejde o svobodu absolutní, kdy by si žáci dělali, co by chtěli, ale o svobodu volby, co budou dělat, kdy to budou dělat a s kým. Žáci bezpochyby musí plnit své týdenní plány a respektovat pravidla třídy, ale volba práce záleží na nich. Ono stěžejní motto pedagogiky M. Montessori „Pomoz mi, abych to dokázal sám,“ je výstižnou charakteristikou, která tento princip objasňuje. Učitel je zde od toho, aby byl žákovi k dispozici a ku pomoci, ale žák musí úkol zvládnout sám a ve svém tempu, a tím si samozřejmě látku lépe osvojí.

Ona svoboda souvisí i se zodpovědností. Žáci jsou zodpovědní nejen za své činy, ale i za neplnění úkolů, které mohou ovlivnit i práci ostatních, třeba při projektech. Pokud žák nedodrží termín a úkol neodevzdá, následuje rozmluva, proč k tomu došlo, zda to bylo proto, že přecenil své síly a termín byl pro něj příliš brzký, nebo jen z lenosti či nedůslednosti. Společně se domluví na dalším datu. Pokud i poté žák úkol nesplní, po rozhovoru s paní učitelkou se dohodnou, kdo sdělí tuto zprávu rodičům, zda žák sám, nebo paní učitelka. K těmto situacím dochází zřídka, ale samozřejmě se také stávají. Ale jelikož se nad tím s paní učitelkou mají šanci zamyslet, vychází pro ně i poučení pro příště a už samotné přiznání se rodičům je pro ně dostatečným „trestem“.

Žáci jsou velmi hloubaví a rádi pracují individuálně. Nevyžadují, aby jim paní učitelka prozradila výsledek, ale hledají pomoc při objasnění postupu, aby se sami dostali k výsledku. Jsou velmi zvědaví a rádi na věci přicházejí sami. Někteří mají problémy dodržovat týdenní plány, ale je vidět, že dělají pokroky a své svobody nezneužívají a naopak se snaží být zodpovědní.

3.4.8 Princip věkové heterogenity

Tento princip byl hlavním tématem praktické části diplomové práce, mnoho o něm již bylo napsáno v kapitole *Diskuse*. Je však mou povinností základní body, které z pozorování vyšly, zrekapitulovat. Žáci využívají výhod principu věkové heterogenity. Rádi pracují ve věkově heterogenních skupinkách, kde starší pomáhají mladším, a vzájemně se učí. Mladší žáci nemají problém se starších zeptat na radu, ale je pravda, že spíše než za starším spolužákem jdou hned za paní učitelkou.

Také je nutné zmínit, že sice jde o princip věkové heterogenity, ale jelikož žáci postupují každý svým tempem, jsou ve třídě i takoví, kteří sice chodí do čtvrté třídy, ale už ovládají látku pátého ročníku. Ale také naopak jsou zde žáci slabí, kteří by svůj ročník potřebovali zopakovat. Nejde tedy v principu věkové heterogenity o věk, ale spíše o úroveň, na které děti jsou, protože hranice mezi třídami se v tomto systému potírají.

Předností tohoto principu je fakt, že jsou žáci lépe motivováni. Když vidí, co budou umět, když zvládnou probranou látku, žene je to dál. Vidí, že cíle jsou dosažitelné a reálné.

Velkou výhodou, ze které žáci těží, je vzájemné vyučování. Často vytvoří během vyučování skupinky, kde jsou každý na jiné úrovni, či jiného věku a navzájem se učí a nebo zkouší z probrané látky. Dochází také často k situacím, kdy starší žák vykládá látku mladším.

Toto vzájemné vyučování, které vyzdvihoval už J.A. Komenský, je velkou předností pedagogického systému Montessori. Žáci si tak trvaleji a kvalitněji osvojí látku. Naopak ten, který je „vyučován“, ji lépe pochopí, protože myšlenkové pochody a vyjadřování žáků jsou si přeci jen bližší než mezi žákem a dospělými.

Snad jedinou nevýhodou aplikování principu věkové heterogenity je náročnost, která je kladena na učitele. Ve stejný moment pracuje každý žák na odlišném úkolu a navíc na jiné úrovni, proto je monitorování žáků velmi náročné a vyčerpávající. Další komplikací jsou přípravy na hodiny a naplň některých hodin. Jak jsem sama mohla pozorovat, je velmi náročné skloubit například aktivity v tělesné výchově tak, aby jim stačil třetí ročník a žák pátého ročníku se nenučil. Při konzultacích mi paní učitelka říkala, že i projekty jsou problematické na přípravu. Většinou každý týden žáci pracují na nějakém projektu a není snadné najít vhodné úkoly, aby vyhovovaly všem.

Bylo velmi poučné sledovat situaci, kdy třídu navštívil žák ze školky. Žáci, většinou hlavně dívky, se o něj rády staraly a plnili společně úkoly. V některých školách jsou třídy Montessori rozděleny po ročnících a osobně si myslím, že je to škoda, protože pokud žáci mají možnost spolupracovat a trávit čas v tomto přirozeném prostředí, kde jsou děti různého věku, je to pro ně nejlepší příprava na život ve společnosti, kde se setkají s různě starými jedinci. Žáci se tak přirozeně učí toleranci, ohleduplnosti, pochopení, ale i komunikaci.

3.4.9 Princip sociální výchovy

Princip sociální výchovy souvisí s principem věkové heterogenity. Žáci se učí jak jednat s ostatními, tak i jak se prosazovat a zároveň tolerovat chování ostatních. V této třídě bylo mnoho situací, kdy se žáci učili diskutovat a jednat, například na elipse, která se v některých momentech stávala diskusním kruhem. Byla jsem několikrát překvapena, jak vyzrálé názory žáci mají a jak dobře se umí vyjadřovat. Když to srovnám s žáky druhého stupně, tak je to výrazný rozdíl.

Ani jednou jsem si nevšimla, že by se ve třídě objevovaly jakékoli náznaky šikany. Žáci spolu velmi dobře vycházejí, klima třídy je velmi přátelské a hlavně ve třídě chybí jakákoli soutěživost. Žáci nejsou porovnáváni a škatulkováni známkami a jsou si všichni rovni, ať jsou starší nebo mladší. Navzájem se učí řešit konflikty a umí se také za své chování omluvit. Velice se mi líbila situace, kdy chlapec s dívkou najednou sáhli po pomůcce a začali se o ni přetahovat. Chlapec řekl: „To se mi nelíbí,“ a dívka mu pomůcku přenechala. Místo toho, aby si začali nadávat, se spolu dohodli, kdo si ji kdy půjčí. Děti také respektují práci ostatních a pokud někdo pracuje a druhý se chce přidat, slušně se zeptá, zda může pracovat s ním. A odpověď není vždy kladná, žáci jsou k sobě upřímní a umí si navzájem také říci „ne“.

Chování žáků k sobě navzájem je ukázkovým příkladem toho, jak by to ve společnosti mělo vypadat. Je jen otázkou času, zda si tyto správné návyky zachovají, nebo je převálcují drsnější způsoby, se kterými se budou setkávat po přechodu na druhý stupeň klasické základní školy.

3.5 „Slabé“ stránky pedagogiky Montessori?

Osobně si myslím, že pedagogika Marie Montessori je nadčasová a v době, kdy se do škol zavádí Rámcový vzdělávací program a dbá se na propojení vyučovacích oblastí a vytváření klíčových kompetencí, je až úsměvné, že toto všechno můžeme najít v systému, který je starý více jak sto let. Propojování učební látky je patrné už z rozdělení vyučovacích oblastí a klíčové kompetence jsou denním chlebem žáků.

Zprvu jsem o tomto systému pochybovala, myslela jsem si, že jsou žáci moc velcí individualisté, a že nemají dostatek prostoru pro kooperaci a socializaci, ale to jsem si sama díky výzkumu vyvrátila. Pak jsem pochybovala o příliš velké svobodě, ale v průběhu návštěv jsem sama zjistila, že i tato svoboda má své meze a pravidla. Další pochybností byl nedostatek komunikace, který mi z příliš dlouhotrvajícího ticha vyvstal jako jasné negativum, ale když jsem žáky slyšela diskutovat na elipse, nemohla jsem věřit vlastním uším, že tyto vyzrálé názory vychází z úst teprve prvostupňových dětí.

V dnešní době už nemám jedinou pochybnost či výtku. Snad jedinou nevýhodou, kterou žáci pocítí, je to, že nemohou v tomto vzdělávacím systému pokračovat. Bohužel samotný přechod na jinou školu je pro ně „trestem“.

Tato problematika mne velmi zajímala a z poznatků obou učitelek Montessori tříd, jak v Praze, tak v Jablonci nad Nisou, jsem se dozvěděla o několika jevech, se kterými se po přechodu na klasickou školu žáci musí poprat. Prvním problémem je hluk. Dalším je nesvoboda pohybu. Doba, kdy si žáci mohli lehnout se sešitem na podlahu, nebo si mohli sednout do pohodlného křesílka v tureckém sedu, je bohužel pryč. A dalším problémem, a určitě ne posledním, je jejich zvědavost a hloubavost. V očích učitelů klasických škol se jejich vyptávání a nespokojení se s odpovědí „tak to prostě je,“ může setkat s nepochopením a může vypadat až jako „drzost“.

Na druhou stranu učitelé klasických škol velice pozitivně hodnotí, že jsou žáci zodpovědní, samostatní a velmi dobře si organizují svou práci. Sice mohou mít některé mezery v probrané látce, ale to je věc, která se dá dohnat, na rozdíl od výše jmenovaných schopností, které už na druhém stupni získat nelze!

3.6 Přínos diplomové práce

Diplomová práce analyzuje pedagogiku Marie Montessori a hlavní principy, které tento vzdělávací systém utváří. Jejich analýza je výsledkem studia odborné primární i sekundární literatury a rovněž intenzivních hospitací na Montessori školách v Praze a Jablonci nad Nisou. Přínos práce shledávám jak v odborné analýze základních pedagogických principů uplatňovaných v Montessori pedagogice, tak i v analýze pedagogického dění na vybraných institucích využívajících zásady pedagogiky Marie Montessori. Dále podává podrobnou analýzu výchovně-vzdělávacího procesu v konkrétní Montessori třídě v ZŠ 5. května a empiricky ověřuje používání principu věkové heterogenity a analyzuje jeho přínos ve vzdělávání žáků.

Významnou součástí diplomové práce představuje autorkou práce pořízený videozáznam, který ilustruje výchovně-vzdělávací proces v Montessori třídě v ZŠ 5. května v Jablonci nad Nisou. Ukazuje využívání didaktického materiálu, způsob vedení a práci učitele, vzájemnou kooperaci žáků, ale zachycuje i připravené prostředí a klima třídy. K doplnění popisu učebny slouží fotodokumentace, která je součástí příloh.

V dnešní době není bohužel dostatek prostoru ve vzdělávacích plánech studentů pedagogických fakult k hlubšímu seznámení s alternativními systémy a konkrétně s pedagogikou Marie Montessori, proto je hlavním přínosem práce snaha o rozšíření povědomí o tomto, dle mého názoru, velmi efektivním způsobu vzdělávání, který má v současné době široké uplatnění a hlavně budoucnost!

IV. ZÁVĚR

Cílem diplomové práce byla analýza jednotlivých principů pedagogiky Marie Montessori, a hlubší pozorování principu věkové heterogenity a ověření hypotéz, které jej zkoumají. Teoretický popis principů pedagogiky Montessori byl podán v první části diplomové práce.

Všechny tři hypotézy, které byly předmětem pozorování v Montessori třídě na Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou, byly potvrzeny. Žáci tráví více času ve skupinách, které jsou současně věkově heterogenní a homogenní, než v těch, které jsou jen věkově homogenní nebo heterogenní.

Pozorováním bylo také ověřeno, že ve věkově heterogenních skupinách se žáci více věnují aktivitám zaměřeným na osobnostní a sociální rozvoj, častěji spolupracují na úkolu, komunikují, řeší konflikty a navzájem si pomáhají. Podrobnější rozbor výsledků pozorování je podán v kapitole Diskuse.

Součástí diplomové práce je i videozáznam, který nebyl jedním z plánových cílů, ale vychází z potřeby co nejlépe zachytit výchovně-vzdělávací proces v Montessori třídě v Základní škole 5. května v Jablonci nad Nisou. Videozáznam zachycuje jeden vyučovací den ve třídě, práci s didaktickým materiálem, způsob vedení vyučování učitelkou a kooperaci žáků.

Přínosem práce je podrobná analýza principů pedagogiky Marie Montessori a pozorování jejich využití ve výchovně-vzdělávacím procesu v Montessori třídě v Jablonci nad Nisou.

V. LITERATURA

MONOGRAFIE

- HARALD, L. a kol., *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformně pedagogické koncepce)*. 1. vyd. Praha, Univerzita Pardubice 2000, ISBN 80-7194-266-9.
- HORÁK, J. KRATOCHVÍL, M. *Nástin dějin pedagogiky*. Liberec, TUL 1996, ISBN 80-7083-214-2.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha, Grada 2007, ISBN 978-80-247-1369-4.
- JŮVA, V. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. vyd. Brno, Paido 2007, ISBN 80-901737-0-5.
- KALOUS, Z. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha, Portál 2002, ISBN 80-7178-253-X.
- KASPER, T. KASPEROVÁ, D. *Dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Praha, Grada 2008, ISBN 978-80-247-2429-4.
- KASPER, T. KASPEROVÁ, D. *Vybrané kapitoly z dějin pedagogiky*. Liberec, TUL 2006, ISBN 80-7372-143-0.
- MAŇÁK, J. ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno, Paido 2003, ISBN 80-7315-039-5.
- MONTESSORI, M. *Absorbující mysl – vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha, Nakladatelství světových pedagogických rozměrů 2003, ISBN 80-86-189-02-3.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha, Nakladatelství světových pedagogických rozměrů 1998, ISBN 80-86-189-00-7.
- MONTESSORI, M. *Objevování dítěte*. Praha, Nakladatelství světových pedagogických rozměrů 2001, ISBN 80-86-189-0-5.
- NOVÁČKOVÁ, J., *Mýty ve vzdělávání*. 2. vyd. Kroměříž, Spirála 2003, ISBN 80-901873-5-8.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha, Portál 2004, ISBN 80-7178-977-1.
- RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky M. Montessori*. Praha, Nakladatelství Public History 1999.
- SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. 1. vyd. Praha, Státní pedagogické nakladatelství 1966.

SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. 1.vyd. Praha, Grada 2007,

ISBN 978-80-247-1821-7.

ŠEBESTOVÁ, V. ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori aktuálně*. Praha, VoŠP 1999.

VALÍŠOVÁ, A. KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha, Grada 2007,

ISBN 978-80-247-1734-0.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha, Portál 1997,

ISBN 80-7178-071-5.

PERIODIKA

KOMENSKÝ

EICHELBERG, H. Montessoriovská pedagogika. *Komenský 2003/2004*, roč.128, č.2.

JANÍK, T. K 50.výročí úmrtí Marie Montessoriové. *Komenský 2002*, roč.126, č. 9/10.

RANDÁKOVÁ, K. Každé dítě potřebuje mít pocit jistoty, bezpečí a úspěšnosti.

Komenský 2003/2004, roč.128, č.2.

KRITICKÉ LISTY

RANDÁKOVÁ, K. Proč píšeme slovní hodnocení. *Kritické listy 2008*, roč. 2008,

č.29, s. 5. ISSN 1214-5823.

MODERNÍ VYUČOVÁNÍ

BRUNCLÍKOVÁ, J. Pedagogika Montessori „Pomoz mi, abych to dokázal sám“.

Moderní vyučování, roč. 12, č.4 (2006), s.14. ISSN 1211-6858.

ČERNOHOUSOVÁ, H. Volná práce na 1.stupni ZŠ. *Moderní vyučování*, roč. 5, č. 6

(1999), s.16.

ČERNOHOUSOVÁ, H. M. Montessori – inspirace pro I.stupeň ZŠ.

Moderní vyučování, roč. 4, č.10, (1998), s. 13.

RODINA A ŠKOLA

KRAMULOVÁ, D. Dítě chce poznávat, nebraňte mu!.*Rodina a škola*, roč. 51, č. 3

(2004), s.10.

MORKES, F. Školská ohlédnutí – Marie Montessori. *Rodina a škola*, roč. 49, č. 10

(2002), s.15.

SEDMÁ GENERACE: společensko-ekologický měsíčník

PALÁNOVÁ, M. Škola, kde učitel nevyučuje. *Sedmá generace: společensko-ekologický měsíčník*, roč.14, č.5 (2005), s. 10. ISSN 1212-0499.

UČITELSKÉ NOVINY

LAUTNEROVÁ, M. Děti se rády učí, nejsou rády poučovány. *Učitelské noviny*, roč. 107, č. 44 (2004), s.15. ISSN 0139-5718.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Montessoricr [online]. Poslední revize 26.9. 2009, [cit. 2009-10-08]. Dostupné z:
http://www.montessoricr.cz/organizace_list.php?Kategorie=M%8A&Nadpis=Seznam%20mate%F8sk%FDch%20%9Akol

Montessoricr [online]. Poslední revize 24.2. 2010, [cit. 2010-02-28]. Dostupné z:
http://www.montessoricr.cz/organizace_list.php?Kategorie=M%8A&Nadpis=Seznam%20mate%F8sk%FDch%20%9Akol

Skolaharmonie [online]. [cit. 2009-10-08]. Dostupné z:
<http://www.skolaharmonie.cz/maria-montessori/>

Wef-international [online]. [cit. 2010-03-03]. Dostupné z:
<http://www.wef-international.org/conferences.php>

Phyllis Wallbank Educational Trust [online]. [cit. 2010-03-04]. Dostupné z:
<http://pwet.org.uk/montessori.shtml>

VI. PŘÍLOHY

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č.1: Fotografie č.1	124
Příloha č.2: Fotografie č.2	124
Příloha č.3: Fotografie č.3	124
Příloha č.4: Fotografie č.4	125
Příloha č.5: Fotografie č.5	125
Příloha č.6: Tabulka č.1	125
Příloha č.7: Pozorovací arch pro hypotézu č.1 a 2	126
Příloha č.8: Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Heterogenní skupiny	127
Příloha č.9: Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Homogenní skupiny	128
Příloha č.10: Rozhovor	129
Příloha č.11: Pozorovací arch pro hypotézu č.1 a 2 - Pondělí 8.3. 2010	130
Příloha č.12: Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Heterogenní skupiny - Úterý 9.3. 2010	131
Příloha č.13: Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Homogenní skupiny - Úterý 9.3. 2010	132
Příloha č.14: Fotografie č.6	133
Příloha č.15: Fotografie č.7	133
Příloha č.16: Fotografie č.8	133
Příloha č.17: Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Heterogenní skupiny - Středa 10.3. 2010.....	134
Příloha č.18: Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Homogenní skupiny - Středa 10.3. 2010.....	135
Příloha č.19: Fotografie č.9.....	136
Příloha č.20: Pozorovací arch pro hypotézu č.1 a 2 - Čtvrtek 11.3. 2010.....	137
Příloha č.21: Fotografie č.10	138
Příloha č.22: Fotografie č.11.....	138

SEZNAM FOTOGRAFIÍ

Fotografie č. 1: „Fotografie a představení žáků na chodbě u Montessori tříd“

Fotografie č. 2: „Část třídy s pomůckami pro český jazyk, elipsa v podobě sluníčka“

Fotografie č. 3: „Koutek pro hudební výchovu“

Fotografie č. 4: „Portfolia s pracovními listy, pracemi žáků a hodnocením“

Fotografie č. 5: „Pravidla chování vytvořená žáky“

Fotografie č. 6: „Žákyně čtvrtého ročníku učí žákyně z třetího ročníku rody podstatných jmen“

Fotografie č. 7: „Společná práce s pomůckou před vyhrocením konfliktu“

Fotografie č. 8: „Divadelní představení „Athéna a Arachné“

Fotografie č. 9: „Práce na projektu o mnohoúhelnících a seznamování se s pomůckou na poznávání lidského těla“

Fotografie č. 10: „Ranní elipsa s tvořením anglických vět“

Fotografie č. 11: „Přetahovaná, která vyvrcholila v konflikt“

Příloha č.1

Fotografie č.1: „Fotografie a představení žáků na chodbě u Montessori tříd“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ Meteorologická, Praha 4, vyfotografováno 4.3. 2009



Příloha č.2

Fotografie č.2: „Část třídy s pomůckami pro český jazyk, elipsa v podobě sluníčka“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ Meteorologická, Praha 4, vyfotografováno 4.3. 2009



Příloha č.3

Fotografie č.3: „Koutek pro hudební výchovu“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ Meteorologická, Praha 4, vyfotografováno 4.3. 2009



Příloha č.4

Fotografie č.4: „Portfolia s pracovními listy, pracemi žáků a hodnocením“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ Meteorologická, Praha 4, vyfotografováno 4.3. 2009



Příloha č.5

Fotografie č.5: „Pravidla chování vytvořená žáky“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ Meteorologická, Praha 4, vyfotografováno 4.3. 2009



Příloha č.6

Tabulka č.1: „Počet žáků v průběhu pozorování v Montessori třídě

v ZŠ 5. května v Jablonci nad Nisou“

	Pondělí 8.3. 2010	Úterý 9.3. 2010	Středa 10.3. 2010	Čtvrtek 11.3. 2010
Třetí ročník	6	6	6	5
Čtvrtý ročník	9	8	8	8
Pátý ročník	2	2	2	2
Celkem:	17	16	16	15

Příloha č.7: „Pozorovací arch pro hypotézu č.1 a 2“

POZOROVACÍ ARCH - HYPOTÉZA Č.1 a 2

Škola:

Počet žáků 3. třídy:

Počet žáků 5. třídy:

Datum:

Počet žáků 4. třídy:

HYPOTÉZA č.1: V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově homogenní.

HYPOTÉZA č.2: V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově heterogenní.

POZOROVACÍ INDIKÁTORY:

ČAS	Vyučovací aktivity probíhající výhradně ve věkově homogenních skupinách	Vyučovací aktivity probíhající výhradně ve věkově heterogenních skupinách	Vyučovací aktivity probíhající jak ve věkově homogenních skupinách, tak i ve věkově heterogenních skupinách	Vyučovací aktivity probíhající individuálně
8:00 - 8:05				
8:05 - 8:10				
8:10 - 8:15				
8:15 - 8:20				
8:20 - 8:25				
8:25 - 8:30				
8:30 - 8:35				
8:35 - 8:40				
8:40 - 8:45				
8:45 - 8:50				
8:50 - 8:55				
8:55 - 9:00				
9:00 - 9:05				
9:05 - 9:10				
9:10 - 9:15				
9:15 - 9:20				
9:20 - 9:25				
9:25 - 9:30				
9:30 - 9:35				
9:35 - 9:40				
9:40 - 9:45				
9:45 - 9:50				
9:50 - 9:55				
9:55 - 10:00				
10:00 - 10:05				
10:05 - 10:10				
10:10 - 10:15				
10:15 - 10:20				
10:20 - 10:25				
10:25 - 10:30				
10:30 - 10:35				
10:35 - 10:40				
10:40 - 10:45				
10:45 - 10:50				
10:50 - 10:55				
10:55 - 11:00				
11:00 - 11:05				
11:05 - 11:10				
11:10 - 11:15				
11:15 - 11:20				
11:20 - 11:25				
11:25 - 11:30				
11:30 - 11:35				
11:35 - 11:40				
11:40 - 11:45				
11:45 - 11:50				
11:50 - 11:55				
11:55 - 12:00				
12:00 - 12:05				
12:05 - 12:10				
12:10 - 12:15				
CELKEM:				

Příloha č.8: „Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Heterogenní skupiny“

POZOROVACÍ ARCH - HYPOTÉZA Č.3

Škola:

Datum: Počet žáků 3. třídy: Počet žáků 4. třídy: Počet žáků 5. třídy:

Hypotéza: Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.

POZOROVACÍ INDIKÁTORY pro VĚKOVĚ HETEROGENNÍ SKUPINY:

ČAS	Spolupráce na úkolu	Pomoc spolužákovi a hledání pomoci při potížích	Cvičení na rozvoj neverbální komunikace (pantomima...)	Cvičení na rozvoj verbální komunikace (diskuse, dialog, monolog)	Řešení konfliktů	Cvičení na plánování vlastního času	Cvičení aktivního naslouchání
8:00 - 8:05							
8:05 - 8:10							
8:10 - 8:15							
8:15 - 8:20							
8:20 - 8:25							
8:25 - 8:30							
8:30 - 8:35							
8:35 - 8:40							
8:40 - 8:45							
8:45 - 8:50							
8:50 - 8:55							
8:55 - 9:00							
9:00 - 9:05							
9:05 - 9:10							
9:10 - 9:15							
9:15 - 9:20							
9:20 - 9:25							
9:25 - 9:30							
9:30 - 9:35							
9:35 - 9:40							
9:40 - 9:45							
9:45 - 9:50							
9:50 - 9:55							
9:55 - 10:00							
10:00 - 10:05							
10:05 - 10:10							
10:10 - 10:15							
10:15 - 10:20							
10:20 - 10:25							
10:25 - 10:30							
10:30 - 10:35							
10:35 - 10:40							
10:40 - 10:45							
10:45 - 10:50							
10:50 - 10:55							
10:55 - 11:00							
11:00 - 11:05							
11:05 - 11:10							
11:10 - 11:15							
11:15 - 11:20							
11:20 - 11:25							
11:25 - 11:30							
11:30 - 11:35							
11:35 - 11:40							
11:40 - 11:45							
11:45 - 11:50							
11:50 - 11:55							
11:55 - 12:00							
12:00 - 12:05							
12:05 - 12:10							
12:10 - 12:15							
CELKEM:							

Příloha č.9: „Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Homogenní skupiny“

POZOROVACÍ ARCH - HYPOTÉZA Č.3

Škola:

Datum:

Počet žáků 3. třídy:

Počet žáků 4. třídy:

Počet žáků 5. třídy:

Hypotéza: Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.

POZOROVACÍ INDIKÁTORY pro VĚKOVĚ HOMOGENNÍ SKUPINY:

ČAS	Spolupráce na úkolu	Pomoc spolužákovi a hledání pomoci při potížích	Cvičení na rozvoj neverbální komunikace (pantomima...)	Cvičení na rozvoj verbální komunikace (diskuse, dialog, monolog)	Řešení konfliktů	Cvičení na plánování vlastního času	Cvičení aktivního naslouchání
8:00 - 8:05							
8:05 - 8:10							
8:10 - 8:15							
8:15 - 8:20							
8:20 - 8:25							
8:25 - 8:30							
8:30 - 8:35							
8:35 - 8:40							
8:40 - 8:45							
8:45 - 8:50							
8:50 - 8:55							
8:55 - 9:00							
9:00 - 9:05							
9:05 - 9:10							
9:10 - 9:15							
9:15 - 9:20							
9:20 - 9:25							
9:25 - 9:30							
9:30 - 9:35							
9:35 - 9:40							
9:40 - 9:45							
9:45 - 9:50							
9:50 - 9:55							
9:55 - 10:00							
10:00 - 10:05							
10:05 - 10:10							
10:10 - 10:15							
10:15 - 10:20							
10:20 - 10:25							
10:25 - 10:30							
10:30 - 10:35							
10:35 - 10:40							
10:40 - 10:45							
10:45 - 10:50							
10:50 - 10:55							
10:55 - 11:00							
11:00 - 11:05							
11:05 - 11:10							
11:10 - 11:15							
11:15 - 11:20							
11:20 - 11:25							
11:25 - 11:30							
11:30 - 11:35							
11:35 - 11:40							
11:40 - 11:45							
11:45 - 11:50							
11:50 - 11:55							
11:55 - 12:00							
12:00 - 12:05							
12:05 - 12:10							
12:10 - 12:15							
CELKEM:							

Příloha č.10: „Rozhovor“

1. Jak uplatňujete princip věkové heterogenity ve Vaší třídě?
2. Jak organizujete práci ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách žáků?
3. Vyskytují se ve Vaší třídě žáci, kteří nevyhledávají spolupráci s ostatními a jsou spíše individualisté? Jak to řešíte?
4. a) Jaká pozitiva v procesu učení u žáků zaznamenáváte v souvislosti s principem věkové heterogenity? b) Jaká jsou podle Vás pozitiva v získávání vědomostí a jaká v sociální oblasti?
5. V čem je přínos věkové heterogenity ve vyučování?
6. Jaké jsou podle Vás slabé stránky principu věkové heterogenity?
7. V čem Vám princip věkové heterogenity činí potíže?
8. Vyhovovaly by Vám osobně spíše věkově a výkonnostně homogenní třídy?
Proč?
9. Jaké formy výkladu používáte ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách žáků?
10. Jak připravujete pracovní listy pro věkově a výkonnostně heterogenní skupiny žáků?
11. Stává se, že by starší žák vysvětlil princip nebo pojem špatně a mladší tím získal špatné znalosti?
12. Jaké používáte formy zpětné vazby ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách?
13. Jaké formy hodnocení využíváte ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách žáků? a) Jak ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách využíváte sebehodnocení? b) Využíváte vzájemného hodnocení ve věkově a výkonnostně heterogenních skupinách žáků?
14. Akceptují žáci, kteří přišli z Montessori školky, model vyučování rychleji?
15. V čem vidíte problémy, když nastoupí žák do druhé třídy z „klasické“ školy? A jak je řešíte? Jaké přijímáte prostředky?

Příloha č.11: „Pozorovací arch pro hypotézu č.1 a 2 - Pondělí 8. 3. 2010“

POZOROVACÍ ARCH - HYPOTÉZA Č.1 a 2

Škola: ZŠ 5. května Jablonec nad Nisou Počet žáků 3. třídy: 6 Počet žáků 5. třídy: 2
Datum: 8.3. 2010 Počet žáků 4. třídy: 9

HYPOTÉZA č.1: V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově homogenní.

HYPOTÉZA č.2: V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově heterogenní.

POZOROVACÍ INDIKÁTORY:

ČAS	Vyučovací aktivity probíhající výhradně ve věkově homogenních skupinách	Vyučovací aktivity probíhající výhradně ve věkově heterogenních skupinách	Vyučovací aktivity probíhající jak ve věkově homogenních skupinách, tak i ve věkově heterogenních skupinách	Vyučovací aktivity probíhající individuálně
8:00 - 8:05		X		
8:05 - 8:10		X		
8:10 - 8:15		X		
8:15 - 8:20	X			
8:20 - 8:25				X
8:25 - 8:30				X
8:30 - 8:35				X
8:35 - 8:40	X			
8:40 - 8:45			X	
8:45 - 8:50			X	
8:50 - 8:55			X	
8:55 - 9:00			X	
9:00 - 9:05			X	
9:05 - 9:10			X	
9:10 - 9:15			X	
9:15 - 9:20			X	
9:20 - 9:25			X	
9:25 - 9:30			X	
9:30 - 9:35	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:35 - 9:40	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:40 - 9:45	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:45 - 9:50	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:50 - 9:55	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:55 - 10:00	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
10:00 - 10:05		X		
10:05 - 10:10		X		
10:10 - 10:15				X
10:15 - 10:20		X		
10:20 - 10:25			X	
10:25 - 10:30		X		
10:30 - 10:35			X	
10:35 - 10:40			X	
10:40 - 10:45		X		
10:45 - 10:50		X		
10:50 - 10:55		X		
10:55 - 11:00		X		
11:00 - 11:05				X
11:05 - 11:10				X
11:10 - 11:15		X		
11:15 - 11:20		X		
11:20 - 11:25		X		
11:25 - 11:30		X		
11:30 - 11:35	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
11:35 - 11:40	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
11:40 - 11:45	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
11:45 - 11:50			X	
11:50 - 11:55			X	
11:55 - 12:00			X	
12:00 - 12:05			X	
12:05 - 12:10			X	
12:10 - 12:15			X	
12:15 - 12:20		X		
12:20 - 12:25	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování
CELKEM:	10 minut	80 minut	95 minut	30 minut

Příloha č.12 „Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Heterogenní skupiny - Úterý 9. 3. 2010“

POZOROVACÍ ARCH - HYPOTÉZA Č.3

Škola: ZŠ 5. května Jablonec nad Nisou

Datum: 9.10. 2010

Počet žáků 3. třídy: 6

Počet žáků 4. třídy: 8

Počet žáků 5. třídy: 2

Hypotéza: Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.

POZOROVACÍ INDIKÁTORY pro VĚKOVĚ HETEROGENNÍ SKUPINY:

ČAS	1. Spolupráce na úkolu	2.Pomoc spolužákovi a hledání pomoci při potížích	3. Cvičení na rozvoj neverbální komunikace (pantomima...)	4. Cvičení na rozvoj verbální komunikace (diskuse, dialog, monolog)	5. Řešení konfliktů	6. Cvičení na plánování vlastního času	7. Cvičení aktivního naslouchání
8:00 - 8:05	X		X				
8:05 - 8:10	X	X	X				
8:10 - 8:15	X			X			X
8:15 - 8:20	X			X			X
8:20 - 8:25	X			X			X
8:25 - 8:30	X			X			X
8:30 - 8:35	X			X		X	X
8:35 - 8:40	X			X		X	X
8:40 - 8:45		X					
8:45 - 8:50							
8:50 - 8:55							
8:55 - 9:00							
9:00 - 9:05							
9:05 - 9:10							
9:10 - 9:15							
9:15 - 9:20							
9:20 - 9:25							
9:25 - 9:30							
9:30 - 9:35	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka
9:35 - 9:40	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka
9:40 - 9:45	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka
9:45 - 9:50	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka
9:50 - 9:55	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka
9:55 - 10:00	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka	Přestávka
10:00 - 10:05	X			X			X
10:05 - 10:10	X			X			X
10:10 - 10:15	X			X			X
10:15 - 10:20	X			X			X
10:20 - 10:25	X	X		X			X
10:25 - 10:30	X	X		X			X
10:30 - 10:35	X			X			X
10:35 - 10:40	X	X		X			X
10:40 - 10:45	X	X	X	X		X	X
10:45 - 10:50	X	X	X	X	X		X
10:50 - 10:55	X			X			X
10:55 - 11:00	X			X			X
11:00 - 11:05	X			X	X		X
11:05 - 11:10	X	X		X	X		X
11:10 - 11:15	X	X		X	X		X
11:15 - 11:20	X	X		X	X		X
11:20 - 11:25	X			X			X
11:25 - 11:30	X	X		X	X		X
11:30 - 11:35	X	X		X	X		X
11:35 - 11:40	X	X		X	X		X
11:40 - 11:45	X	X	X	X			X
11:45 - 11:50	X		X	X			X
11:50 - 11:55	X	X	X	X			X
11:55 - 12:00			X				
12:00 - 12:05		X		X		X	X
12:05 - 12:10		X		X			X
12:10 - 12:15				X			X
12:15 - 12:20	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování
CELKEM:	155 minut	85 minut	40 minut	160 minut	40 minut	20 minut	155 minut

Příloha č.13: „Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Homogenní skupiny

– Úterý 9. 3. 2010 –

POZOROVACÍ ARCH - HYPOTÉZA Č.3

Škola: ZŠ 5. května Jablonec nad Nisou

Datum: 9.3. 2010

Počet žáků 3. třídy: 6

Počet žáků 4. třídy: 8

Počet žáků 5. třídy: 2

Hypotéza: Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.

POZOROVACÍ INDIKÁTORY pro VĚKOVĚ HOMOGENNÍ SKUPINY:

ČAS	Spolupráce na úkolu	Pomoc spolužákovi a hledání pomoci při potížích	Cvičení na rozvoj neverbální komunikace (pantomima...)	Cvičení na rozvoj verbální komunikace (diskuse, dialog, monolog)	Řešení konfliktů	Cvičení na plánování vlastního času	Cvičení aktivního naslouchání
8:00 - 8:05							
8:05 - 8:10							
8:10 - 8:15							
8:15 - 8:20							
8:20 - 8:25							
8:25 - 8:30							
8:30 - 8:35							
8:35 - 8:40							
8:40 - 8:45	X			X			X
8:45 - 8:50	X			X			
8:50 - 8:55	X			X			X
8:55 - 9:00	X			X			
9:00 - 9:05	X			X			
9:05 - 9:10	X			X		X	
9:10 - 9:15							
9:15 - 9:20							
9:20 - 9:25							
9:25 - 9:30							
9:30 - 9:35	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:35 - 9:40	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:40 - 9:45	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:45 - 9:50	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:50 - 9:55	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:55 - 10:00	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
10:00 - 10:05							
10:05 - 10:10							
10:10 - 10:15							
10:15 - 10:20							
10:20 - 10:25							
10:25 - 10:30							
10:30 - 10:35							
10:35 - 10:40							
10:40 - 10:45							
10:45 - 10:50							
10:50 - 10:55							
10:55 - 11:00							
11:00 - 11:05							
11:05 - 11:10							
11:10 - 11:15							
11:15 - 11:20							
11:20 - 11:25	X			X			X
11:25 - 11:30	X	X		X			X
11:30 - 11:35	X	X	X	X			X
11:35 - 11:40	X	X	X	X			X
11:40 - 11:45							
11:45 - 11:50							
11:50 - 11:55							
11:55 - 12:00							
12:00 - 12:05							
12:05 - 12:10							
12:10 - 12:15							
12:15 - 12:20	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování
CELKEM:	50 minut	15 minut	10 minut	50 minut	0 minut	5 minut	30 minut

Příloha č.14

Fotografie č.6: „Žákyně čtvrtého ročníku učí žákyně z třetího ročníku rody podstatných jmen“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ 5. května, Jablonec nad Nisou, 9.3. 2010



Příloha č.15

Fotografie č.7: „Společná práce s pomůckou před vyhrocením konfliktu“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ 5. května, Jablonec nad Nisou, 9.3. 2010



Příloha č.16

Fotografie č.8: „Divadelní představení „Athéna a Arachné“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ 5. května, Jablonec nad Nisou, 9.3. 2010



Příloha č.17: „Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Heterogenní skupiny

- Středa 10. 3. 2010“

POZOROVACÍ ARCH - HYPOTÉZA Č.3

Škola: ZŠ 5. května Jablonec nad Nisou

Datum: 10.10. 2010

Počet žáků 3. třídy: 6

Počet žáků 4. třídy: 8

Počet žáků 5. třídy: 2

Hypotéza: Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.

POZOROVACÍ INDIKÁTORY pro VĚKOVĚ HETEROGENNÍ SKUPINY:

ČAS	Spolupráce na úkolu	Pomoc spolužákovi a hledání pomoci při potížích	Cvičení na rozvoj neverbální komunikace (pantomima...)	Cvičení na rozvoj verbální komunikace (diskuse, dialog, monolog)	Řešení konfliktů	Cvičení na plánování vlastního času	Cvičení aktivního naslouchání
8:00 - 8:05	X			X			X
8:05 - 8:10	X			X			X
8:10 - 8:15	X			X			X
8:15 - 8:20	X			X			X
8:20 - 8:25	X	X		X			X
8:25 - 8:30	X	X		X			X
8:30 - 8:35	X	X					
8:35 - 8:40							
8:40 - 8:45	X						
8:45 - 8:50	X						
8:50 - 8:55	X	X		X			X
8:55 - 9:00	X			X			X
9:00 - 9:05	X			X			X
9:05 - 9:10	X			X			X
9:10 - 9:15	X			X			X
9:15 - 9:20	X			X			X
9:20 - 9:25	X			X			
9:25 - 9:30	X	X		X			
9:30 - 9:35	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:35 - 9:40	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:40 - 9:45	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:45 - 9:50	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:50 - 9:55	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:55 - 10:00	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
10:00 - 10:05	X			X	X		X
10:05 - 10:10	X			X	X		X
10:10 - 10:15	X	X		X			X
10:15 - 10:20	X	X		X			X
10:20 - 10:25	X			X			X
10:25 - 10:30	X			X			X
10:30 - 10:35	X	X		X			X
10:35 - 10:40	X			X			X
10:40 - 10:45	X			X			X
10:45 - 10:50	X	X	X	X			X
10:50 - 10:55	X		X	X			X
10:55 - 11:00	X		X	X			X
11:00 - 11:05							
11:05 - 11:10	X			X			X
11:10 - 11:15	X	X		X		X	X
11:15 - 11:20	X			X			X
11:20 - 11:25	X						
11:25 - 11:30	X						
11:30 - 11:35	X	X					
11:35 - 11:40	X			X		X	X
11:40 - 11:45	X			X			
11:45 - 11:50	X						
11:50 - 11:55	X					X	X
11:55 - 12:00	X			X			X
12:00 - 12:05	X			X		X	X
12:05 - 12:10							
12:10 - 12:15							
12:15 - 12:20	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování
CELKEM:	205 minut	55 minut	15 minut	165 minut	10 minut	20 minut	155 minut

Příloha č.18: „Pozorovací arch pro hypotézu č.3 – Homogenní skupiny

- Středa 10. 3. 2010“

POZOROVACÍ ARCH - HYPOTÉZA Č.3

Škola: ZŠ 5. května Jablonec nad Nisou

Datum: 10.10. 2010

Počet žáků 3. třídy: 6

Počet žáků 4. třídy: 8

Počet žáků 5. třídy: 2

Hypotéza: Ve věkově heterogenních skupinách v pozorované Montessori třídě je věnováno více času aktivitám vedoucím k osobnostnímu a sociálnímu rozvoji než ve skupinách věkově homogenních.

POZOROVACÍ INDIKÁTORY pro VĚKOVĚ HOMOGENNÍ SKUPINY:

ČAS	Spolupráce na úkolu	Pomoc spolužákovi a hledání pomoci při potížích	Cvičení na rozvoj neverbální komunikace (pantomima...)	Cvičení na rozvoj verbální komunikace (diskuse, dialog, monolog)	Řešení konfliktů	Cvičení na plánování vlastního času	Cvičení aktivního naslouchání
8:00 - 8:05							
8:05 - 8:10							
8:10 - 8:15							
8:15 - 8:20							
8:20 - 8:25							
8:25 - 8:30							
8:30 - 8:35							
8:35 - 8:40		X					
8:40 - 8:45							
8:45 - 8:50							
8:50 - 8:55							
8:55 - 9:00							
9:00 - 9:05							
9:05 - 9:10							
9:10 - 9:15							
9:15 - 9:20							
9:20 - 9:25							
9:25 - 9:30		X					
9:30 - 9:35	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:35 - 9:40	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:40 - 9:45	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:45 - 9:50	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:50 - 9:55	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:55 - 10:00	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
10:00 - 10:05	X			X			X
10:05 - 10:10	X			X			X
10:10 - 10:15	X			X			X
10:15 - 10:20	X			X			X
10:20 - 10:25		X					
10:25 - 10:30	X			X			X
10:30 - 10:35	X			X			X
10:35 - 10:40							
10:40 - 10:45	X	X		X			X
10:45 - 10:50							
10:50 - 10:55							
10:55 - 11:00							
11:00 - 11:05							
11:05 - 11:10							
11:10 - 11:15							
11:15 - 11:20	X			X			X
11:20 - 11:25	X			X			X
11:25 - 11:30							
11:30 - 11:35							
11:35 - 11:40							
11:40 - 11:45	X						
11:45 - 11:50	X						
11:50 - 11:55	X						
11:55 - 12:00							
12:00 - 12:05							
12:05 - 12:10							
12:10 - 12:15							
12:15 - 12:20							
CELKEM:	60 minut	20 minut	0 minut	45 minut	0 minut	0 minut	45 minut

Příloha č.19

Fotografie č.9: „Práce na projektu o mnohoúhelnících a seznamování se s pomůckou na poznávání lidského těla“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ 5. května, Jablonec nad Nisou, 10.3. 2010



Příloha č.20: „Pozorovací arch pro hypotézu č.1 a 2 - Čtvrtek 11. 3. 2010“

POZOROVACÍ ARCH - HYPOTÉZA Č.1 a 2

Škola: ZŠ 5. května Jablonec nad Nisou Počet žáků 3. třídy: 5 Počet žáků 5. třídy: 2
Datum: 11.3.2010 Počet žáků 4. třídy: 8

HYPOTÉZA č.1: V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově homogenní.

HYPOTÉZA č.2: V pozorované Montessori třídě je věnováno více času vyučovacím aktivitám probíhajícím jak ve věkově homogenních, tak i ve věkově heterogenních skupinách, než ve skupině výhradně věkově heterogenní.

ČAS	Vyučovací aktivity probíhající výhradně ve věkově homogenních skupinách	Vyučovací aktivity probíhající výhradně ve věkově heterogenních skupinách	Vyučovací aktivity probíhající jak ve věkově homogenních skupinách, tak i ve věkově heterogenních skupinách	Vyučovací aktivity probíhající individuálně
8:00 - 8:05			X	
8:05 - 8:10			X	
8:10 - 8:15			X	
8:15 - 8:20		X		
8:20 - 8:25		X		
8:25 - 8:30		X		
8:30 - 8:35			X	
8:35 - 8:40		X		
8:40 - 8:45			X	
8:45 - 8:50		X		
8:50 - 8:55				X
8:55 - 9:00		X		
9:00 - 9:05		X		
9:05 - 9:10		X		
9:10 - 9:15			X	
9:15 - 9:20		X		
9:20 - 9:25		X		
9:25 - 9:30		X		
9:30 - 9:35	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:35 - 9:40	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:40 - 9:45	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:45 - 9:50	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:50 - 9:55	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
9:55 - 10:00	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
10:00 - 10:05			X	
10:05 - 10:10			X	
10:10 - 10:15			X	
10:15 - 10:20			X	
10:20 - 10:25		X		
10:25 - 10:30			X	
10:30 - 10:35			X	
10:35 - 10:40			X	
10:40 - 10:45			X	
10:45 - 10:50			X	
10:50 - 10:55			X	
10:55 - 11:00			X	
11:00 - 11:05		X		
11:05 - 11:10		X		
11:10 - 11:15		X		
11:15 - 11:20			X	
11:20 - 11:25			X	
11:25 - 11:30	přestávka	přestávka	přestávka	přestávka
11:30 - 11:35			X	
11:35 - 11:40			X	
11:40 - 11:45			X	
11:45 - 11:50			X	
11:50 - 11:55			X	
11:55 - 12:00			X	
12:00 - 12:05		X		
12:05 - 12:10		X		
12:10 - 12:15		X		
12:15 - 12:20		X		
12:20 - 12:25	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování	Konec vyučování
CELKEM:	0 minut	95 minut	125 minut	5 minut

Příloha č.21

Fotografie č.10: „Ranní elipsa s tvořením anglických vět“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ 5. května, Jablonec nad Nisou, 11.3. 2010



Příloha č.22

Fotografie č.11: „Přetahovaná, která vyvrcholila v konflikt“

Autor: Kateřina Valentová, ZŠ 5. května, Jablonec nad Nisou, 11.3. 2010

