



Diplomová práce

Montessori pedagogika a její aplikace v běžné primární škole

Studijní program:

M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor:

Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Autor práce:

Duong Thao Bui

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání diplomové práce

Montessori pedagogika a její aplikace v běžné primární škole

<i>Jméno a příjmení:</i>	Duong Thao Bui
<i>Osobní číslo:</i>	P17000038
<i>Studijní program:</i>	M7503 Učitelství pro základní školy
<i>Studijní obor:</i>	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
<i>Zadávací katedra:</i>	Katedra pedagogiky a psychologie
<i>Akademický rok:</i>	2020/2021

Zásady pro vypracování:

Cíl: Cílem diplomové práce je analyzovat rozvoj žáků etnických menšin prostřednictvím tematického plánu založeného na principech Montessori pedagogiky.

Metody: vytvoření, realizace a zhodnocení tematického plánu výuky dle principů Montessori

Požadavky: Studium odborné literatury, vytvoření tematického plánu a pomůcek, realizace plánu a pomůcek, vyhodnocení a shrnutí výsledků

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

Čeština

Seznam odborné literatury:

BALVÍN, Jaroslav. *Romové a pedagogika: 15. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 24.-25. března 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 2000. ISBN 80-902461-3-3.

MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4

MONTESSORI, Maria. *Montessori: objevování dítěte*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

MOORE, Dana. *Cesty romských žáků ke vzdělávání: Dopady inkluzivní reformy* [online]. Nadace OSF, 2019 [cit. 2020-11-07]. ISBN ISBN: 978-80-87725-52-8.

Průcha, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. ISBN 978-80-7178-999-4.

Průcha, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-885-6.

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Dana Kasperová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

30. dubna 2021

Předpokládaný termín odevzdání: 7. prosince 2022

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 16. prosince 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

Montessori pedagogika a její aplikace v běžné primární škole

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá tématem pedagogické koncepce Montessori v kontextu vzdělávání žáků ze socio-kulturně odlišného prostředí. V teoretické části diplomové práce jsou popsány specifika alternativních škol. Hlavní pozornost je věnována analýze vybraných principů Montessori pedagogické koncepce. V neposlední řadě se zabývám inkluzivní školou, resp. vzděláváním romských žáků v majoritní společnosti. V praktické části diplomové práce jsem navrhla, realizovala a reflektovala didaktické přípravy na výuku v primární škole s prvky Montessori, které by však bylo možné uplatnit i v běžné škole 1. st. základního vzdělávání.

Klíčová slova:

Pedagogika Marie Montessori, Montessori didaktické materiály, vzdělávání, inkluze, žák ze sociokulturně odlišného prostředí

Montessori pedagogy and its application in ordinary primary school

Abstract

The diploma thesis deals with the topic of the Montessori pedagogical concept in the context of educating pupils from a socio-culturally different environment. The specifics of alternative schools are described in the theoretical part of the diploma thesis. The attention is devoted to the analysis of selected principles of the Montessori pedagogical concept. Last but not least, I deal with an inclusive school, or education of Roma pupils in the majority society. In the practical part of the diploma thesis, I designed, implemented, and reflected on didactic preparations for teaching in a primary school with Montessori elements, which, however, could also be applied in a regular primary school.

Key words:

Maria Montessori's pedagogy, Montessori didactic materials, education, inclusion, pupil from a socio-culturally different environment

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Daně Kasperové, Ph.D. za její cenné rady, trpělivost, vstřícnost a spolupráci při zpracování mé diplomové práce. Velké poděkování také patří i paní ředitelce a paní učitelce ze základní školy, kde mi bylo umožněno zavést prvky alternativní pedagogiky. Rovněž bych ráda poděkovala svojí rodině a přátelům za trpělivost po celou dobu mého studia.

Obsah

Úvod	13
1 Alternativní škola	15
1.1 Typy alternativních škol	16
1.2 Společná charakteristika	17
2 Montessori pedagogika	19
2.1 Život Marie Montessori a vývoj Montessori pedagogiky ve světě v historickém kontextu	19
2.2 Vývoj Montessori pedagogiky v České republice	24
2.3 Cíle a obory	25
2.4 Principy Montessori pedagogiky	26
2.4.1 Senzitivní období	26
2.4.2 Princip věkové heterogenity	27
2.4.3 Princip připraveného prostředí	28
2.4.4 Didaktický materiál	29
2.4.5 Didaktický materiál	31
2.4.6 Princip pohybu	33
2.4.7 Princip svobody	33
2.4.8 Polarizace pozornosti	34
2.4.9 Princip ticha a klidu	35
2.4.10 Princip normalizace	36
2.5 Učitel – průvodce v pedagogice Marie Montessori	37

2.5.1	Průvodce a jeho role v rámci výchovy	38
2.5.2	Úkoly průvodce	40
2.6	Techniky a metody výuky	41
2.6.1	Práce s pomůckou	41
2.6.2	Vyučovací lekce	42
3	Vzdělávání dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí	43
3.1	Inkluzivní škola	43
3.1.1	Vymezení pojmu inkluze	44
3.2	Specifika vzdělávání romských žáků	47
3.2.1	Jazyk a komunikace	48
3.2.2	Domácí prostředí	48
3.2.3	Přístup ke vzdělání	49
3.2.4	Vnímání času a motivace	49
3.2.5	Učení a emocionalita	50
3.3	Romský žák a Montessori pedagogika	50
4	Praktická část: Montessori pedagogika v běžné primární škole	52
4.1	Didaktický materiál	52
4.1.1	Slovní druhy	52
4.1.2	Zájmena	54
4.1.3	Skloňování číslovek	55
4.1.4	Shoda podmětu s přísudkem	56
4.1.5	Slovesa – osoba, číslo, čas (vějíř)	58
4.1.6	Slovesa – osoba, číslo, čas (bubliny)	59
4.1.7	Slovesa – pravidla slovesného způsobu	60
4.1.8	Slovesa – slovesný způsob v tabulce	61
4.1.9	Věta jednoduchá a souvětí – řetěz	62
4.1.10	Věta jednoduchá a souvětí – dělení	64
4.1.11	Matematické karty	65
4.1.12	Převody jednotek	66

4.2	Popis vybrané běžné základní školy	67
4.2.1	Základní škola	67
4.2.2	Třída	68
4.3	Průběh realizace výuky	71
4.3.1	Didaktická příprava – uvítací elipsa	71
4.3.2	Didaktická příprava na vlastivědu (dějepisná část)	76
4.3.3	Didaktická příprava na hodnotící kruh a aktivity	80
4.3.4	Didaktická příprava na lekci matematiky	85
4.3.5	Didaktická příprava výuky vlastivědy – volné psaní	87
4.3.6	Didaktická příprava na představení pomůcky	89
5	Diskuse	92
6	Závěr	96
	Seznam použité literatury	98

Seznam obrázků

4.1	Kartičky - slovní druhy.	53
4.2	Zájmena	54
4.3	Číslovky	55
4.4	Shoda podmětů s přísudkem	57
4.5	Shoda podmětů s přísudkem - řešení	57
4.6	Slovesa - vějíř	58
4.7	Slovesa - bubliny	59
4.8	Slovesný způsob - pravidla	61
4.9	Slovesný způsob - tabulka	62
4.10	Věta jednoduchá a souvětí - řetěz	63
4.11	Věta jednoduchá a souvětí - dělení	64
4.12	Matematické karty	65
4.13	Převody jednotek	67

Seznam tabulek

2.1	Senzitivní fáze vývoje člověka u Marie Montessori	27
3.1	Srovnání integrace a inkluze dle Anderlikové	47
4.1	Didaktická příprava – uvítací elipsa	73
4.2	Didaktická příprava na vlastivědu (dějepisná část)	77
4.3	Didaktická příprava na hodnotící kruh a aktivity	81
4.4	Pravidla her	83
4.5	Didaktická příprava na lekci matematiky	85
4.6	Didaktická příprava výuky vlastivědy – volné psaní	88
4.7	Didaktická příprava na představení pomůcky	90

Úvod

Na přelomu 19. a 20. století se začalo formovat reformně-pedagogické hnutí, které přineslo nový pohled na výchovu a vzdělávání. Zrod nového myšlenkového proudu stál jako opozitum k dosavadní pedagogické koncepci. Důraz byl kladen zejména na nové pojetí dítěte a změnu způsobu výuky. Vzniklo několik reformních pedagogických forem, které kritizovaly zastaralé učební metody, mezi něž patřilo memorování, pasivita žáků či autoritativní styl výuky učitele. Nový pohled na vzdělávání se dále rozvíjel, což vedlo k uskupení několika druhů alternativních vzdělávacích zařízení, které dbaly na svobodu dítěte a upravovaly výchovu i vzdělávání dle jeho individuálních potřeb. Jedním z představitelů alternativního vzdělávání byla italská lékařka Marie Montessori, která věnovala svoji pozornost všem dětem bez rozdílu pohlaví či sociálního statusu. Její první škola byla otevřena právě pro děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, jejichž rodiče se o ně nedokázali postarat.

Tato problematika nás přivádí do současnosti. I nyní se objevují minoritní skupiny, které jsou vyčleněny ze společnosti. Mezi ně patří např. romská menšina. Klíč k sociálnímu začlenění do majoritní společnosti bývá spatřován ve vzdělávání. Proto je velmi důležité věnovat pozornost vzdělávání dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí již od předškolního, resp. primárního vzdělávání. Pro úspěšnou integraci je nezbytné, aby tato prvotní zkušenost se vzděláváním byla pozitivní. Jedním z úkolů primární školy by kromě rozvíjení klíčových kompetencí, měla být i příprava na život ve společnosti.

Cílem diplomové práce je navrhnout, realizovat a reflektovat didaktické přípravy na výuku v primární škole. Didaktické přípravy využívají vybrané prvky Montessori koncepce, jež analyzuji v teoretické části DP. Mým záměrem bylo, aby tyto didaktic-

ké přípravy mohly být dále využity i v praxi běžné základní školy, a to zejména pro děti z odlišného socio-kulturního prostředí, kterým by měly více pomoci k osvojení vybraného učiva primární školy. V DP se zabývám též zhodnocením didaktického materiálu i alternativních vyučovacích metod a jejich uplatňování v průběhu vyučovacích jednotky.

1 Alternativní škola

Od 90. let minulého století si můžeme povšimnout narůstajícího počtu alternativních škol (Svobodová, 2007). Alternativní školy však nejsou novinkou dnešní doby, jejich počátky můžeme najít již v 17. století. Za „alternativního“ pedagoga můžeme považovat i Jana Ámose Komenského, který se se svými vzdělávacími metodami a organizací odlišoval od tehdejšího hlavního proudu (Alternativní školy, 2022). Mluvíme-li však o alternativních školách současnosti na poli českého vzdělávání, počátky reformně pedagogického hnutí můžeme nalézt na konci 19. a na začátku 20. století. Právě v této době vznikl tlak na dosavadní pojetí dítěte a mnoho rodičů vytýkalo školám zastaralé metody učení, tělesné tresty, pasivitu žáků apod. (Helus, 2004). Dalším důvodem mohl být velký pokrok ve vědě (Průcha, 2012). Mezi nejznámější světové reformátory dosavadní pedagogiky patří O. Decroly, E. Key, H. Parkhurst, M. Montessori, J. Dewey. Mezi přední české reformátory můžeme zařadit V. Příhodu a F. Bakule (Průcha, 2012), (Průcha, 2013).

Přívlastek „alternativní“ vychází z latinského překladu alter = jiný, odlišný. V pedagogice se tímto rozumí netradiční, inovativní, nestandardní způsob výchovy a vzdělávání (Merriam Webster, 2023). Opozitem k alternativnímu vzdělávání je tradiční herbartovská škola, která cílí hlavně na výkony žáků, přičemž učitel je aktérem (jednajícím) vzdělávacího procesu (Kolář, 2012).

Pojem „alternativní škola“ lze vysvětlit několika způsoby (Sands School, 2023). Například dle Jana Průchy (2013) se jedná o obecný termín, který pokrývá jak soukromé, tak i veřejné školy, jež mají jeden podstatný rys, a to, že se odlišují od hlavního proudu standardních (běžných, tradičních) škol vzdělávacího systému.

Podíváme-li se na pojem alternativní školy ve světě, v pedagogickém slovníku Kean-

ské Univerzity (2019) se alternativní školy definují spíše jako školy, které se podobně jako v Čechách, odlišují od běžných veřejných škol. Rozdíly jsou nejen v jiné filozofii výuky, čímž myslíme především individualizaci, nebo specifické zaměření (např. věda a technika), ale i v systému řízení a v organizaci školy. Slovník dále uvádí, že alternativní školou se označují spíše zařízení, která jsou pro žáky a studenty, jež v běžné škole strádají, nezapadají, selhávají. Důvody mohou být různé: žáci/studenti mohou být neúspěšní kvůli handicapu, problémům s chováním či emocionálními obtížemi.

1.1 Typy alternativních škol

Pojem „alternativní škola“ je obecně chápán jako vzdělávací instituce, která se snaží oddělit od hlavního vzdělávacího proudu – „tradiční školy“. Jejím ekvivalentem mohou být názvy „volná škola“, „svobodná škola“ či „nezávislá škola (Průcha, 2012). V některých zahraničních publikacích můžeme dokonce najít, že mezi alternativní školy spadají i školy, které mají tzv. nestátního zřizovatele. Z čehož vyplývá, že se během let vyvinula spousta alternativních škol. Jan Průcha (2012) je rozčlenil do tří hlavních kategorií, a to na: církevní, moderní alternativní a klasické reformní školy. Církevní školy jsou nestátní a zřizují je církve. Vedle katolických škol se v České republice vyskytují školy protestantské, židovské, či jiné konfesní. V současné době můžeme nalézt necelých 150 církevních škol (Horák, 2016).

Školy, které spadají do kategorie moderních alternativních škol, se sice opírají o ideové či filozofické proudy, ale přímo nevycházejí od koncepcí reformní pedagogiky. Nejsou zřizovány církevní společnostmi, často bývají zřizovány veřejným, nebo soukromým zřizovatelem. Mezi moderní alternativní školy náleží mezinárodní školy, školy s alternativním programem jako je například Zdravá škola, Začít spolu a jiné (Průcha, 2012).

Klasické reformní školy se na rozdíl od moderních alternativních škol odvíjí od koncepce reformní pedagogiky. Na území České republiky můžeme nalézt Waldorfské školy, Montessori školy, Daltonské školy a Jenské školy (Zkola, 2023).

1.2 Společná charakteristika

Ačkoliv je velké množství druhů alternativních škol, Průcha (2012) shrnul pět hlavních znaků nahlížených z pedagogického hlediska. Převzal je od německých autorů Klassena a Skiera.

1. Pedocentrismus

Výchova a veškeré dění ve vzdělávacím/výchovném procesu je zaměřeno na dítě. Stává se středem pozornosti, jeho potřeby jsou zohledňovány, přístupy jsou individualizované. Cíle a postupy se přizpůsobují individuálním schopnostem, potřebám a zájmům dítěte.

2. Aktivita

Učitelé vytvářejí prostředí, ve kterém může být dítě aktivní. Do výuky zahrnují aktivizační metody, jako například: diskuse, heuristické metody, situační metody, didaktické hry nebo skupinové práce.

3. Komplexnost

Výchova se zaměřuje nejen na rozvoj intelektuální stránky, ale také na rozvoj sociální a emoční oblasti. Cílem je podpora přirozeného a všestranného vývoje dítěte.

4. Živé společenství

Na výchově se aktivně podílí učitelé, žáci a rodiče. Hlavním konceptem je zapojení všech těchto skupin a jejich spolupráce. Žáci, rodiče a vyučující vytváří postupy i formy vyučování.

5. Učení z života pro život

Cílem vzdělávání je proniknout i nad rámec školní třídy. Jde tedy o zapojení žáků do reálného světa práce.

Dalším společným znakem pro mnohé alternativní školy je mimo jiné také sepětí s přírodou. Dle Zelinkové (1997) je cílem vést žáka k samostatnosti v získávání

nových poznatků. Mnoho alternativních škol má rovněž rozdílně rozvrženou vyučovací jednotku. Oproti běžným školám, kde jsou vyučovací hodiny rozděleny do 45 minut dle konkrétních předmětů, v alternativních vzdělávacích institucích se často vyskytují 90minutové bloky, týdenní, či měsíční plány.

2 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika je ucelený alternativní systém výchovy dítěte sestavený lékařkou Marií Montessori (Průcha, 2012). Dnes můžeme naléznout tisíce Montessori škol nejen v evropských zemích, ale i ve státech po celém světě, například na Kostarice, v USA, Číně, Pákistánu, Rwandě či v Austrálii (Montessori – AMI, 2023). Její počátky však nalezneme v rodné zemi Marie Montessori – Itálii (Svobodová, 2007). Historie, vývoj a celá struktura Montessori pedagogiky budou více rozebrány v následujících kapitolách.

2.1 Život Marie Montessori a vývoj Montessori pedagogiky ve světě v historickém kontextu

Montessori pedagogika nese své jméno po své zakladatelce Marii Montessori, která se narodila v Itálii roku 1870. Její první kroky mířily spíše za technikou. Vystudovala technickou střední školu, která byla dříve považována za obor vhodný spíše pro muže. Dále pokračovala na římskou univerzitu, kde se věnovala matematice, biologii a medicíně. I tyto obory byly v té době spíše mužskou záležitostí (Asociace Montessori, 2023). Během studií se tedy setkala s mnoha negativními ohlasy, které ztěžovaly její úspěšné zakončení medicíny. Marii Montessori nepodporovali ani její vlastní rodiče, kteří by pro ni spíše volili učitelskou kariéru. Navzdory všem nepříznivým podmínkám během studia, získala svolení ministra, a stala se první italskou ženou s titulem doktora medicíny (Rýdl, 1994).

Dalším výrazným bodem v jejím životě, který ji přivedl na myšlenku alternativní pedagogiky, byla práce asistentky na psychiatrické klinice. Zde pečovala o duševně

choré děti. Navštěvovala choromyslné ústavy v Římě, kde prováděla diagnostiku nemocným dětem a přemísťovala je na kliniku (Rýdl, 1994). Právě tužba postižených dětí si hrát, vedla Marii Montessori k myšlence, že každé dítě je „vychovatelné“. Na jedné z přednášek představila tuto problematiku a doporučovala intenzivnější pedagogickou péči pro mentálně postižené děti (Zelinková, 1997). Tato přednáška odstartovala další sérii přednášek pro učitele o výchově retardovaných dětí. Postupně začaly vznikat školy pro „abnormální děti“. Výchova se zaměřovala na děti mezi třetím a šestým rokem. Montessori stála v čele nové instituce, která se zaměřovala na vzdělávání učitelů pro mentálně zaostalé a postižené děti. Zde se rovněž věnovali výzkumu postupů a metod pro výchovu duševně chorých dětí (Rýdl, 1994).

Marie Montessori se rovněž tou dobou pustila do studia výzkumů a vědeckých prací zahraničních speciálních pedagogů, psychiatrů a lékařů (Gutek, 2004). Její práci jistě ovlivnil francouzský lékař Jean Itard, který je považován za jednoho z průkopníků speciální pedagogiky. Itard vytvořil koncept výchovných metod a způsobů pro výchovu hluchoněmých dětí (Gutek, 2004). Tyto metody proslavil, když je využil při práci s dítětem, které bylo nalezeno v lesích, po smyslové stránce nevyvinuté. Během osmi let se francouzskému lékaři povedlo dítě socializovat a civilizovat. Další významnou osobností, která inspirovala Marii Montessori, byl francouzský lékař a psychiatr Eduard Séguin, jež vymyslel soubor didaktických her pro duševně postižené děti. Marie Montessori později přetvořila jeho didaktický materiál tak, aby se dal uplatnit při výchově mentálně nemocných dětí, ale i dětí zdravých (Rýdl, 1994).

Její přednášky začaly pronikat čím dál tím více do společnosti, a proto jí byla předložena nabídka od prezidenta italské bankovní společnosti Eduarda Talama (Zelinková, 1997). Talamo byl mimo jiné sociálním reformátorem, který věřil, že způsob výchovy, jenž Marie Montessori propaguje, by mohl vyřešit nemálo sociálních problémů a vést k pokroku a modernitě celé společnosti. Navrhl tedy, aby Marie Montessori založila výchovnou instituci (obdobou naší mateřské školy v současnosti) v chudinské čtvrti San Lorenzo (Rýdl, 1994). Matky dětí v této městské části trávily celý den v práci a dá se říci, že jejich děti v ulicích divočely a krátily si volné chvíle vandalizováním okolních domů. Tento návrh značně prospíval nejen upracova-

ným matkám, ale i Marii Montessori, a dokonce i dalším obyvatelům v San Lorenzo a samotné bankovní společnosti. Přetíženi rodiče získali pro své děti bezpečné a rozvíjející prostředí. Pro Marii Montessori to byla jedinečná příležitost využít nasbírané zkušenosti s prací s duševně postiženými dětmi a rozšířit svou práci i pro „normální“ děti. A v neposlední řadě si mohli obyvatelé chudinské čtvrti, a také bankovní společnosti ulevit od neustálých rekonstrukcí a oprav poničených budov dětmi (Rýdl, 1994).

Roku 1907 Marie Montessori nabídku přijala a o rok později byl ve zmíněné čtvrti vybudován první „dům dětí“, „dětský útulek“, „Montessori dům dětí“ tzv. Casa dei bambini. Určen byl především pro děti ve věku od tří do šesti let (Kasper, Kasperová, 2008). Zde začala upravovat a uplatňovat didaktický materiál od výše zmíněného Séguina. Vycházela rovněž z vědeckých tezí holandského biologa Huga de Vriese, který věřil, že ve výhradně senzibilním stádiu vývoje dochází k rozvoji organismu. Marie Montessori upravovala a vytvářela didaktické materiály tak, aby co nejvíce vycházely z potřeb dítěte a co nejefektivněji ho rozvíjely (Rýdl, 1994). Učitelky měly co nejméně zasahovat do procesu hraní i do toho, s čím budou chtít děti pracovat. Měly spíše dětem vytvořit bezpečný prostor, podporovat je, nabídnout jim a představit případný materiál, a tím pádem i usměrňovat jejich rozvoj. Děti se aktivně zapojovaly do domácích prací a přípravy pokrmů (Zelinková, 1997). Je podstatné podotknout, že výchova byla umožněna všem dětem nehlédě na jejich sociální status či pohlaví.

Montessori originální výchovný systém byl natolik úspěšný, že ještě téhož roku od založení prvního domu pro děti, byl otevřen druhý dům (Gutek, 2004). Nově vzniklé didaktické materiály se dokonce začaly zaměřovat na rozvoj čtení, psaní a počítání. Pole působnosti se z předškolního vzdělávání rozrostlo i na vzdělávání školní. Montessori po dvou letech úspěšného fungování dětských domů shrnula nově nabyté zkušenosti spolu s doposud nabíranými vědeckými teoriemi do několika publikací. Tyto studie získaly velký ohlas a brzy se začaly překládat do světových jazyků (Rýdl, 1994).

Marie Montessori věřila, že její způsoby výchovy, včetně didaktických materiálů, jsou vhodné nejen pro mentálně postižené děti, děti ze sociálně slabého či znevýhodněného prostředí (např. z chudinské čtvrti), ale i pro zdravé děti ze všech sociálních vrstev. Tyto domněnky si mohla ověřit v novém dětském domě, který byl otevřen pro děti z různých vrstev společnosti. Zakrátko popularita jejího stylu výchovy a vzdělávání stoupla i u vysoce postavených obyvatel v Itálii. I pro ně se tedy založilo několik tříd, kde se vyučovalo podle Montessori pedagogiky. Její materiál se rozšířil i pro potřeby starších dětí, a to do věku dvanácti let.

Marie Montessori si zakládala na správném vedení a dodržování principů (Montessori, 2012). Sama vedla vzdělávací kurzy pro učitelky/vychovatelky a další zájemce o její metodu. Vyučovat podle Montessori výchovy mohli totiž pouze vyučující, kteří měli certifikát právě z těchto školení. Pro velký ohlas z cizích zemí se v roce 1913 pořádal první mezinárodní kurz, kterého se zúčastnilo mnoho posluchačů převážně z USA. Marie Montessori procestovala Evropu i USA, kde pořádala mnoho přednášek a kurzů pro učitele. V roce 1915 ve Spojených státech dokonce v rámci světové výstavy představovala, jak probíhá výuka dle jejích zásad a metod (Rýdl, 1994). Zhruba pro 35 amerických dětí ve věku od 3 do 6 let probíhala výuka ve skleněné části výstavního paláce, aby návštěvníci výstavy mohli pozorovat autentický průběh uplatňování metody a spontánní reakce dětí. Zejména kvůli jazykové bariéře dětí a Marie Montessori, byla průvodcem její blízká spolupracnice Helen Parkhurst, která je mimo jiné zakladatelkou Daltonského plánu (Kasper, Kasperová, 2008). Po několika letech začal zájem o Montessori pedagogiku klesat. Nejvíce jí byla vyčítána zatvřelost ve využívání pouze jejích didaktických materiálů a také, že vyučovat mohly pouze učitelky, které prošly jejím kurzem. Jednotlivé kurzy totiž vedla výhradně Montessori osobně (Rýdl, 1994).

Mezitím v Evropě začala 1. světová válka a Marie Montessori se po cestách ve světě uchyluje do Španělska, kde několik let působí. 1. světová válka silně zasáhla Marii Montessori a ve svých pracích začala klást důraz na výchovu k přátelství, míru a jednotě, což je jedním ze stěžejních cílů kosmické výchovy (Zelinková, 1997). Ve 20. letech je v Itálii opět Montessori pedagogika na vzestupu, a to hlavně díky

vzájemným sympatiím Mussoliniho a Montessori. V roce 1929 byla založena mezinárodní společnost AMI tzv. Association Montessori Internationale, která měla na starost vzdělávací kurzy, poskytovala výměnu zkušeností mezinárodními sdruženími a podílela se na rozšiřování Montessori idejí. Tato společnost působí na podobném principu dodnes (Asociation Montessori Internationale, 2023).

Montessori vlna opět ustupuje nejen kvůli politickým rozhodům Mussoliniho a Montessori, ale (stejně jako v USA) se jejím nadšencům nelíbí aplikace výhradně Montessori pomůcek a nekompromisnost v certifikaci průvodců Montessori pedagogiky. Montessori zaujímala negativní postoj ke svým přívržencům, kteří chtěli nezávisle na ní rozšiřovat a doplňovat její metody (Zelinková, 1994). Rozšiřování Montessori idejí nepomohla ani eskalující se politická situace v Evropě. Školy i sdružení byly omezovány, někdy i zavírány a rušeny. V Německu dokonce veřejně pálili její knihy.

Před počátkem 2. světové války se Marie Montessori opět stěhuje tentokrát do Holandska, kde měla stále mnoho fanoušků. Zde vytrvale organizuje vzdělávací semináře. Montessori v roce 1939 zamířila do Indie, kde taktéž šířila svůj výchovný systém (Asociace Montessori, 2023).

V Indii působila až do konce války. Poválečná situace byla nakloněna k alternativnímu způsobu vzdělávání, proto se Marie Montessori vrátila zpět do Evropy přednášet, pořádat semináře a publikovat další knihy. Poslední roky svého života organizovala přednášky a kurzy po celém světě, a nakonec se uchýlila v Holandsku, kde zůstala až do své smrti 6. května 1952 (Svobodová, 2007).

Montessori pedagogika byla zpočátku vytvořena jako výchovný program pro mentálně postižené děti předškolního věku, posléze se Marie Montessori zaměřila na děti ze socio-ekonomicky znevýhodněného prostředí a její didaktické materiály přesahovaly až do raného období prvního stupně. Postupně se Montessori vzdělávací systém rozšířil pro širokou veřejnost a zalíbení v něm našli i rodiče v elitní vrstvě společnosti. Didaktické materiály a metody byly doplněny a upraveny tak, aby vyhovovaly výuce dětí do 12 let. Celý výchovný systém byl během let uzpůsoben pro běžné děti,

děti ze socio-ekonomicky slabě podnětného prostředí i pro duševně nemocné děti, se zaměřením na předškolní až mladší školní věk.

2.2 Vývoj Montessori pedagogiky v České republice

Prvopočátky Montessori pedagogiky na českém území můžeme nalézt v období první republiky tedy ve 20. letech 20. století. Myšlenka o spontánním seberozvoji dítěte, které vede skrze volnou výchovu k individualitě, samostatnosti a svobodě, byla ideální právě pro českou společnost po první světové válce. Potřeba alternativních škol rostla zejména jako kontrast k tehdejšímu pojetí dítěte a výchovy v „tradičních“ školách. Dalším výrazným činitelem může být i velký pokrok na poli vědy a techniky. Reformní pedagogika v Čechách vzkvétala. V tomto období byla vydána publikace Příručka vědecké pedagogiky od Marie Montessori v českém jazyce (Průcha, 2012).

Avšak boom alternativních škol byl zpomalen změnou politické situace a následně pozastaven 2. světovou válkou. Další rozmach alternativních vzdělávacích metod a postupů nebyl ovšem obnoven ani po válce, a to zejména kvůli nelibosti Sovětského svazu, který měl tehdy velký vliv na politickou situaci na české scéně. Během tohoto období, kdy vládla komunistická strana, nebyly alternativní školy podporovány, natož vůbec zmiňovány svobodné ideje Marie Montessori (Rýdl, 2006).

Až po listopadovém převratu 1989 měly alternativní školy konečně prostor ve vzdělávací oblasti. Svoboda, jež nastala, vyhovovala konceptu Montessori výchovy a hned v druhé polovině 90. let 20. století, byl uspořádán první vzdělávací kurz lektorkami z Americké Montessori společnosti. Následně se otevřela mateřská škola v Jablonci nad Nisou, která byla označována jako mateřská škola vzdělávající dle Montessori pedagogiky. V roce 1998 byla založena Společnost Montessori ČR, která i v současné době organizuje vzdělávací kurzy pro pedagogy, napomáhá s vybavením vhodných pomůcek do Montessori škol a celkově podporuje šíření pedagogiky po celém území České republiky. Díky ní se začaly otevírat třídy a školy s prvky Montessori pedagogiky (Montessori ČR, 2023).

V roce 2013 byla založena Asociace Montessori, jež je přidruženou organizací Association Montessori Internationale. Cílem této společnosti je podporovat instituce, které by chtěly vychovávat po vzoru Marie Montessori, vytvářet prostředí pro sdílení znalostí, zkušeností a praxe podporovatelů Montessori pedagogiky (Asociace Montessori, 2023).

Dnes můžeme najít do češtiny přeloženou nejen Příručku vědecké pedagogiky, ale také publikace Tajuplné dětství, Objevování dítěte či Absorbující mysl od Marie Montessori a spoustu dalších publikací zabývajících se Montessori pedagogikou. V České republice se momentálně nachází 159 Montessori vzdělávacích institucí, z toho 125 mateřských škol a dalších předškolních zařízení, 67 základních škol a jedno gymnázium (Montessori ČR, 2023). Montessori pedagogika postupem let nabývá na oblíbenosti a stále se otevírají nové spolky a zařízení.

2.3 Cíle a obory

Montessori pedagogika rozděluje svůj systém vzdělávání do těchto několik základních oborů:

- cvičení praktického života;
- rozvoj smyslů a myšlení;
- řeč;
- matematika;
- kosmická výchova (Kasper, Kasperová, 2008).

Jednotlivé aktivity splňují tzv. přímý cíl, který vede k výstupům a k dosažení daných kompetencí z uvedených vzdělávacích oborů. Dalším nemálo důležitým cílem je cíl nepřímý, který bývá orientován na rozvoj osobnosti žáka. Ačkoliv výchova dle principů Montessori jasně napomáhá individualizaci jedince, taktéž podporuje sociální kompetence. Jedná se o rovnováhu mezi individualismem a kolektivismem (Kasper, Kasperová, 2008).

2.4 Principy Montessori pedagogiky

Marie Montessori sestavila několik principů, které by měly podporovat zdravý, přirozený všestranný rozvoj dítěte a dopomáhat mu při vytváření vlastní identity (Rýdl, 2006).

2.4.1 Senzitivní období

Tyto zásady by měly být nicméně uplatňovány ve vhodném podnětném prostředí se speciálně navrženým didaktickým materiálem (Kasper, Kasperová, 2008). Zmíněné prostředí se speciálními materiály je podmíněno senzitivními fázemi vývoje. Senzitivní fázi vývoje dítěte je myšleno období, ve kterém je zvýšená citlivost – vnímavost, na určitou oblast důležitou pro další růst. Děti se snadněji, rychleji a bez většího úsilí učí určitou dovednost (Montessori, 2012). Koncept senzitivních fází není založen na pouhé teorii Marie Montessori, ale období se objevují v souvislosti s vývojovou psychologií a biologií u již zmíněného lékaře Itarda Seguina či biologa Huga De Vriese. Touha po získávání konkrétních dovednostech vyplývá z vnitřní motivace dítěte. Montessori ve své knize *Tajuplné dětství* (2012) udává, že jednotlivá období jsou časově ohraničená. Promešká-li, nebo zanedbá-li, se daná fáze a dítěti nejsou umožněny vhodné podněty, může být jeho vývoj nedostatečný, či dokonce narušený. Olga Zelinková (1997) doplňuje, že práce je významná při vývoji dítěte a jedná se o náročný proces. Učitel není hlavním aktérem, který má za cíl naučit, zatímco dítě pasivně přijímá. Učitel je v roli průvodce a jeho úkolem je rozpoznat, v jakém stádiu se dítě nachází a upravit prostředí dle jeho potřeb (Rýdl, 2006). Montessori (2011) rozděluje fáze zvýšené vnímavosti do čtyř stěžejních etap.

Tabulka 2.1: Senzitivní fáze vývoje člověka u Marie Montessori (Kasper, Kasperová, 2008, s. 132)

0-3 let	Senzitivní oblasti jsou pohyb, řeč a řád . Dítě je citlivé v oblasti pohybové – zvládání chůze běhu, rozvoj manuálních činností. V oblasti řádu se jedná o rozvoj pravidelného režimu vůči vnějšmu světu. V Neposlední řadě je dítě citlivé v oblasti řeči.
3-6 let	Dochází k sebeuvědomění dítěte na základě získávání zkušeností v rámci aktivních činností. Dítě se začíná cítit jako součást skupiny. Pokračuje rozvoj pohybových a řečových dovedností.
7-12 let	Je charakterizováno rozvíjející se morální senzitivitou . Dítě hodnotí dobré a zlé jak ve vlastním jednání, tak i v konání okolních osob. Dítě získává sociální zkušenosti v širším okolí. Pokud jsou jeho sociální vztahy chudé, či omezované, může být brzdou jeho dalšího vývoje. Dochází též k rozvoji myšlení, které přechází od zaměřenosti na konkrétno k abstrakci. V počátku období se tak dítě zajímá o bezprostřední okolní svět, na konci tohoto období mu je svět více abstrakcí. Dítě potřebuje být podporováno v aktivním poznávání světa, samostatnému získávání dovedností a znalostí, což vede k zdravému rozvoji jeho sebevědomí.
12-18 let	Fáze je specifická vývojem v samostatnosti v sociálních vztazích dospívajícího, vytvořením nového obrazu o sobě sama.

2.4.2 Princip věkové heterogenity

Další zásadou Montessori pedagogiky je princip věkové heterogenity. Kasper a Kasperová (2008) ve své publikaci zmiňují, že ve školách orientovaných Montessori pedagogikou se nachází věkově smíšené třídy. Nejčastěji se jedná o tzv. trojlísky, kde jsou děti rozděleny a vzdělávány ve skupinách od šesti do osmi let, od devíti až jedenácti let, a nejstarší skupina od dvanácti do patnácti let. Věková rozmanitost má mnoho výhod pro všechny skupiny ve třídě. Nejmladší žáci mají možnost po-

zorovat své starší spolužáky, starší žáci se tím pádem stávají jakýmsi vzorem, což jim pomáhá ke zdravému sebevědomí. Vzájemně se učí spolupráci, toleranci a trpělivosti (Rýdl, 1999). Další výhodou věkové diverzity je širší nabídka didaktických materiálů. Nachází-li se ve třídě žák, který je nadaný v určité oblasti, má k dispozici materiály i náročnější pomůcky, aniž by byl oddělen od svých vrstevníků. To samé platí i u žáků, kteří potřebují více času. V různorodé třídě slabší, či jinak znevýhodněný žák, nemusí pocítovat stres ze zaostávání za svými spolužáky. Žákovi jsou vždy nabídnuty takové činnosti a pomůcky, které vyhovují jeho individualitě. Kasper a Kasperová (2008) připomínají nutnost vytváření věkově homogenních skupin pro určité aktivity. Dítě pro zdravou sebedůvěru potřebuje vidět a smět porovnat své schopnosti se svými vrstevníky.

2.4.3 Princip připraveného prostředí

Jak již bylo výše zmíněno, prostředí by mělo být podmíněno senzitivní fází žáka a jeho individuálním schopnostem a dovednostem. Marie Montessori toto nachystané okolí nazývá principem připraveného prostředí. Třída, ve které dítě pracuje, by měla být zcela přizpůsobena dítěti. Pracovní prostředí by mělo být vybaveno uzpůsobeným nábytkem dle fyzických proporcí dítěte. Žák by měl být schopen dosáhnout na didaktický materiál, tzn. nízko umístěné tabule, poličky a regály. Stoly a židle by měly odpovídat výšce žáka. Nejen pomůcky, ale i nábytek by měl být odlehčený a upravený velikostí tak, aby s ním mohl žák manipulovat a v případě potřeby jej snadno přemísťovat. Materiály by měly být logicky a (pro dítě) přehledně uspořádané. Ve třídě nesmí být chaos, žák by se měl v prostoru dobře orientovat (Kasper, Kasperová, 2008). Pracovní prostředí by mělo být uzpůsobené tak, aby žák mohl pracovat samostatně a nemusel být zcela odkázán na pomoc dospělého. Žák se tím učí nejen samostatnosti, ale i smyslu pro organizaci (Zelinková, 1997).

Organizace třídy i školy by měla odpovídat systému „otevřených dveří“, tzn. volný pohyb v rámci pracovní skupiny i napříč ročníky (Slováček, Miňová, 2020). Proto se v Montessori třídách nenachází klasické lavice a katedra pro učitele. Vybavení by

mělo být estetické a podněcovat tak žáka k samostatné volbě činnosti. Volné prostory jsou nezbytné pro svobodný pohyb žáků. V Montessori třídách nenalezneme pracovní stoly uspořádané v řadách, vhodných pro frontální vyučování. Žáci jsou podporováni k pohybu a uspořádání třídy je nepodporuje k pasivnímu sezení na jednom místě. Ačkoliv se může nezávislému pozorovateli na první pohled zdát, že ve třídě panuje chaos, opak je pravdou. Děti jsou k sobě navzájem ohleduplné. Každá pomůcka má své místo, taktéž pravidla pro práci s didaktickým materiálem jsou jasně stanovená. Pomůcky vyhraňují pracovní prostor, do kterého by neměl nikdo žákovi během práce zasahovat (Zelinková, 1997). Nechce-li žák pracovat u stolu, může si rozložit svoji pomůcku na koberci. K tomu napomáhají tzv. koberečky, které vymezují pracovní místo. K jednotlivým pomůckám si žáci berou koberečky, jež znamenají, že je již daná pomůcka zabraná a právě využívána. Koberečky by měly být srolované a uložené na vyhrazeném místě (Montessori, 2017).

2.4.4 Didaktický materiál

Úzce spojený s principem připraveného prostředí je taktéž didaktický materiál. Cílem práce se speciálně navrženým materiálem je dosažení co největšího rozvoje dítěte skrze jeho vlastní aktivní činnost (Kasper, Kasperová, 2008). Marie Montessori ve své publikaci *Objevování dítěte* (2017) přímo definuje, jaké vlastnosti musí didaktické pomůcky zahrnovat. Také dodává, že tyto didaktické materiály by měly dítě obklopat v každém pracovním prostředí, ve kterém se dítě vyskytuje (Montessori, 2017). Jedná se tedy o čtyři stěžejní podmínky – kontrola chyby, estetika, činnost a hranice.

Kontrola chyby

Kontrola chyby je taková vlastnost pomůcky, která ručí za to, že žák sám rozpozná chybu ať už během práce, či až po dokončení, a to bez asistence dospělého. Samostatná kontrola chyby napomáhá žákovi zamyslet se hlouběji nad určitým problémem, který právě řeší. Práce s chybou žáka učí kritice, tedy hodnocení, posuzování a následně analýze vlastní práce. Dále rozvíjí schopnost vnímání odlišných jevů

a vlastností dané pomůcky. V neposlední řadě si navyká na korekci svých vlastních chyb, což může dítě vést k nezávislosti a samostatnosti (Kasper, Kasperová, 2008). Žák při nalezení a opravení své chyby zažívá uspokojení a upevňuje se v něm pocit dobře odvedené práce. Jedná se i o velmi dobrou zpětnou vazbu pro učitele, který může tuto vlastnost pomůcky využít k pedagogické diagnostice (Zelinková, 1997).

Kontrola chyby se týká nejen speciálně navržených materiálů, ale měla by pronikat i do prostředí, ve kterém se žák pohybuje. Pomůcky i nábytek by měly jasně a zřetelně dokazovat přítomnost chyby, který by zároveň měly být snadno řešitelné. Například – typická pomůcka navržená Marií Montessori – vkládání různě velkých kostek do sebe. Vloží-li dítě špatně kostku, bude mu jedna kostka přebývat a zároveň v části, kde je chybně vložená kostka, bude zjevná mezera.

Nábytek by měl být hladký a lesklý, aby byly zřetelné skvrny a špína. Pokud dítě kvůli své zbrklosti či nedodržení správného pracovního postupu na nábytek něco rozsype či vylije, ihned mu bude podána skrze zvuk či očividnou skvrnu zpětná vazba (Zelinková, 1997).

Estetika

Speciálně navržený materiál by měl podněcovat chuť k práci s ním, proto by měl být atraktivní. Podstatná je tedy i vizuálnost. Marie Montessori (2012) dává důraz na barvy, lesk, tvary a rozměry. Vzhled pomůcky by měl dítě lákat nikoliv odpuzovat. Žáci se rozvíjí nejen v estetickém cítění a smyslu pro detail, ale učí se i správné hygieně. Tato vlastnost by měla opět platit nejen pro konkrétní pomůcky, ale i pro celé prostředí ve třídě (Zelinková, 1997).

Činorodost

Další vlastností, která je typická pro pomůcky na rozvoj smyslů, je činorodost. Úkolem pomůcky je zaujmout a udržet pozornost žáka. Marie Montessori (2019) vypořadala, že děti upřednostňují materiály vhodné pro motorickou činnost.

Limity a hranice

Limity, hranice, ohrazení či omezení jsou synonyma pro další nutnou charakteristiku každé Montessori pomůcky. Princip vlastnosti souvisí s počtem pomůcek v okolí žáka. Je sice důležité, aby bylo dítě obklopeno podnětným prostředím, avšak nesmí jím být zahlceno. Montessori třídy sice disponují mnoha pomůckami, ale každá z nich má své určené místo, kam patří. Nepřeberné množství didaktického materiálu může působit velmi chaoticky a nepřehledně, což se vylučuje s ostatními principy Montessori pedagogiky. Montessori (2018) dodává, že právě tato zásada podporuje badatelskou činnost žáka. Zároveň vyvrací rozšířenou myšlenku, že vysoký počet (i když kvalitních pomůcek) napomáhá k rozvoji dítěte. Omezený počet učebního materiálu se týká také množství jednotlivých druhů pomůcek. Není nutné, aby počet každé pomůcky odpovídal počtu žáků ve třídě. Často bývá k dispozici jeden exemplář pro celou třídu či pro více tříd. Žáci se tímto učí trpělivosti, ohleduplnosti a spolupráce. Zelinková (1997) označuje limity a hranice jako pedagogicko-didaktickým principem přehlednosti.

První speciálně navržený didaktický materiál byl zacílen zejména na předškolní věk, rozvíjel především smysly, pohyb a praktické dovednosti (sebeobsluhu, domácí práce, základy slušného chování apod.). Později se rozšířil o materiály pro rozvoj matematického myšlení a jazykového citu a také byly doplněny o učební pomůcky na kosmickou výchovu (Zelinková, 1997).

2.4.5 Didaktický materiál

Pojetí kosmické výchovy by se dalo přirovnat k filozofii Jana Ámose Komenského – Pansofie (Zelinková, 1997). Spojení slova „pan“ znamenající všezahrnující a „sofie“ neboli moudrost. V pedagogickém slovníku Jana Průchy (2003) je pansofie definovaná jako vševěda, myšlenka zahrnující veškeré poznání světa. Obdobně Marie Montessori vysvětluje kosmickou výchovu. Slovy Karla Rýdla (1994, s. 105): *„Naše Země, příroda, představuje určitou jednotu, určitý celek, v němž každá část, každá rostlina a každý živočich plní svoji úlohu ve prospěch celku.“*. Zatímco příroda plní

své cíle bezděčně, podle jakéhosi „plánu“, člověk se rozhoduje vědomě a na základě vlastní uvědomělé akce může přírodu různě měnit. Toto není vždy vnímáno jako pozitivum. Montessori apeluje, že každý člověk je součástí celku – kosmického plánu, proto by měl být s ním v harmonii. Společenstvo lidí, kteří žijí v souladu s přírodou a mezi sebou, protože mezi nimi panuje vzájemná ohleduplnost a respekt, si projevují lásku a vděčnost.

Úkolem kosmické výchovy ve škole je seznámit žáka s vazbou a provázaností člověka a okolního světa (Montessori, 2019). Tato výchova v sobě zahrnuje témata a informace z přírodopisu, dějepisu, zeměpisu, fyziky, chemie i občanské výchovy. Zasahuje ovšem i do matematiky, jazyků a obsahuje i dovednosti z tělesné, hudební a výtvarné výchovy (Spolek Montessori Hořice). Kosmická výchova tedy spojuje dílčí poznatky z různých vědeckých oblastí do jednoho celku a zakládá si právě na jejich vzájemných souvislostech a spojeních.

V tomto pojetí lze kosmickou výchovu rozdělit do tří vrstev (viz Zelinková 1997, s. 35):

- „1. Kosmická výchova jako orientace na předměty.*
- 2. Kosmická výchova jako orientace na celek.*
- 3. Kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě.“*

Prohloubení znalostí spojení probíhá u žáků mladšího školního věku, kdy se žák zaměřuje na detaily různých oblastí. Do té doby je podstatné, aby se rodiče spolu s dětmi účastnili společenského života a umožnili jim tak pozorovat své nejbližší okolí, jako jsou předměty, objekty, rostliny, lidi a vazby mezi nimi (Montessori, 2019). Je velmi důležité, aby zkoumání neprobíhalo pouze na teoretické úrovni, ale aby se studium uskutečňovalo s reálnými objekty. Například výuka probíhající na louce, místo učení se o hmyzu z encyklopedií. V tomto období je taktéž důležitý rozvoj fantazie, jež je základním stavebním kamenem porozumění struktury celku (Rýdl, 1999).

2.4.6 Princip pohybu

Marie Montessori klade velký důraz na svobodný pohyb, jelikož pohyb má výrazný vliv na zdravý a přirozený vývoj dítěte (Montessori, 2017). Často upozorňovala na propojenost oběhového systému, centrálního nervového systému a vegetativního systému (Montessori, 2012). Tyto systémy nemohou fungovat jeden bez druhého, nelze je zcela oddělit a vynucovat si samostatnou aktivitu stejně jako psychické a fyzické činnosti (Montessori, 2018).

Proto vytýkala vzdělávacím institucím orientaci pouze na intelektuální rozvoj na úkor fyzické činnosti. Pohyb jako takový byl umožněn pouze v rámci specializovaných hodin zvaných tělesná výchova, cvičení či hry. A i v těchto hodinách tělocviku v běžných školách spíše vnímala jako „*vynuceným lékem proti vnucenému zlu*“ (Montessori, 2017, s. 84), kdy jediným cílem bylo ukázat třídu, sjednotit pohybovou činnost a vyrovnat pasivní výuku během celého týdne, tedy nečinného sezení v lavicích. I přestože již tehdy zaznamenávala změny ve vedení tělesné výchovy přes zpestření aktivit a her, označuje tyto inovace pouze za vylepšení zastaralého systému, nikoliv za změnu systému, která je potřeba (Montessori, 2017).

Pohyb by neměl být v odděleném bloku vyučovacího procesu, ale měl by se prolínat po celou dobu vzdělávání. Didaktické pomůcky a prostředí by měly podporovat volný pohyb. Jelikož účinky fyzické aktivity napomáhají rozvíjet žákovo myšlení, paměť a navozují duševní pohodu (Montessori, 2018). Pohyb je považován za důležitého činitele při rozvoji osobnosti a měl by být dítěti umožněn dle jeho individuálních potřeb (Rýdl, 1999).

2.4.7 Princip svobody

Mluvíme-li o svobodě z pedagogického hlediska, jedná se o výchovu k nezávislosti a samostatnosti (Montessori, 2011). Nejedná se ovšem o učení se určitým dovednostem (Zelinková, 1997), nýbrž o složitý proces nabývání nezávislosti skrze vlastní aktivitu, sebekontrolu, sebekázeň a vlastní disciplínu (Kasper a Kasperová, 2008). Marie Montessori svobodu označuje jako „*způsob bytí*“ (Rýdl, 1999, s. 22). Princip

svobody nespočívá v neomezené volnosti, kdy je žák tzv. ponechán vlastnímu osudu (Kasper, Kasperová, 2008). Rýdl (1999) dodává, že pojem svoboda je relativní, jelikož i sama Montessori tvrdí, že svoboda může fungovat pouze za daných hranic. Princip spočívá ve svobodně volených aktivitách, které „*vychází z potřeb dítěte, nejsou vnucovány zvenčí*“ (Zelinková, 1997, s. 21). Aktivita spočívá v žákovi, nestává se tedy, že by dítě „poslušně“ čekalo až mu dospělý zadá co a jak má dělat (Kasper a Kasperová, 2008). Žák si sám volí jednu z nabízených činností, místo, čas a umožňuje-li to aktivita, tak i s kým bude spolupracovat. Nelze, aby nebyla vybrána žádná práce a žák nedělal nic. Taktéž je nepřipustné, aby žák těkal od jedné pomůcky k druhé (Zelinková, 1997). Úkolem pedagoga je vytvořit podnětné prostředí s vhodným didaktickým materiálem, které žáka zaujme a pomůže mu zdokonalit se v nejen v různých vzdělávacích oblastech, ale zároveň v něm podnítl zájem pro další činnosti. Vhodný didaktický materiál respektuje jeho individuální potřeby a ukazuje dítěti hranice pro jeho práci (Zelinková, 1997). Žák díky těmto podmínkám a principu svobody získává vlastnosti, jež rozvíjí jeho osobnost (Montessori, 2017). Je nutné podotknout, že svobodná volba je umožněna těm žákům, kteří jsou natolik zodpovědní a dodrží pravidla, která jsou důležitá pro správný chod výuky (Kasper, Kasperová, 2008).

2.4.8 Polarizace pozornosti

Další didaktickou zásadou Montessori pedagogiky je princip pozornosti. Zelinková (1997), Kasper a Kasperová (2008) se shodují, že udržení pozornosti je jedním ze základních faktorů k úspěšnému učení. Jinými slovy tento princip lze vysvětlit jako intenzivní soustředění ducha i těla a pohroužení se do nějaké práce. Žák opakuje činnost tak dlouho, dokud nedojde k úplnému vnitřnímu uspokojení (Rýdl, 1999). Práce vychovatele je vytvořit vhodné podmínky, které umožní koncentraci žáka. Dle Zelinkové (1997) by měl pedagog nejdříve sledovat, v jaké senzitivní fázi se žák právě nachází. Má mu nabídnout ideální didaktický materiál, činnosti a aktivity, které vyhovují dané senzitivní fázi (Montessori, 2011). Následně připraví prostředí a zaujme výchovný postoj, stane se dobrým vzorem žáka ve smyslu chování, jednání

a způsobu komunikace (Rýdl, 1999). A v neposlední řadě podporuje svobodu žáka a podněcuje v něm jeho vlastní iniciativu, pohyb a výběr aktivity (Zelinková, 1997). Rýdl (1999) dodává, že koncentrace nesmí být zaměňována se zaměstnaností, která je pouze krátkodobým zabavením pro ukrácení času.

Polaritu pozornosti lze pojmut jako uzavřený proces práce. Celý cyklus se dělí do několika fází. První etapou je příprava. Typickým rysem či předbojem je neklid, očekávání. Žák hledá, co by mohlo vnitřně uspokojit jeho potřeby, v čem by mohl bádát a co by mohl objevovat (Rýdl, 1999). Nejdříve vybírá podle vnějších znaků, jako je barva, tvar, velikost. Dále se rozhoduje dle jeho vlastních předešlých zkušeností a úrovně vědomostí a dovedností. V této fázi učitel pouze nabízí vhodné aktivity a pomůcky, vytváří podnětné prostředí, a hlavně dává prostor a čas pro rozhodování. Žák musí mít možnost si dané osahat a prohlédnout.

Po výběru činnosti nastává fáze „velká práce“. V této části nastává zmíněná polarizace pozornosti, kdy se žák vnoří do problematiky a řeší, bádá, objevuje, učí se a osvojuje si nově nabyté znalosti a dovednosti (Zelinková, 1997). Rýdl (1999) dodává, že doba strávená v této fázi závisí na věku a na individuální potřebách žáka, proto může pokaždé trvat jinak dlouho.

Další část procesu se nazývá „doznívání“ (Rýdl, 1999). Žák potřebuje zpracovat a vstřebat své poznatky. V této části závěrečného cyklu zažívá uklidnění, radost a uspokojení. Pro uzavření činnosti musí po sobě uklidit využívané pomůcky a uložit je zpátky na své místo (Zelinková, 1997).

Rýdl (1999) dodává k fázím ještě jednu etapu, jenž označuje jako „návyk pro práci“. Jedná se o jev, kdy se koncentrace na práci stává zvykem.

2.4.9 Princip ticha a klidu

Neobvyklou vzdělávací metodou, kterou Marie Montessori uvádí opozitum ke tradičnímu stylu vzdělávání, je metoda ticha (Montessori, 2017). Princip ticha se uplatňuje během dvou akcí. Jedna varianta má za cíl úsporu produkce zvuků a hlasité konverzace během manipulace s didaktickým materiálem a během lekcí. Za těch-

to podmínek je cílem vytvořit respektující a nerušící prostředí pro všechny. Druhá varianta se týká konkrétní lekce – lekce mlčení (Rýdl, 1999). Mluvíme-li o lekci mlčení, jedná se o kolektivní cvičení, přičemž je úkolem vytvořit naprosté ticho. Pro dosažení cíleného ticha, které vychází od žáků, nikoli vynucené učitelem, je důležité dodržovat vhodný postup. Nejprve by měli žáci vyklidit prostor, poté zaujmou pohodlnou pozici, která jim nebude bránit v klidném dýchání a následně by si žáci měli promyslet pohyby, které nebudou vydávat hluk (Rýdl, 1999).

Ticho a klid je zaveden vlastní demonstrací, ne slovy. Pro umocnění pocitu ticha je taktéž možné zatáhnout závěsy, či zavřít oči (Rýdl, 1999). Jsou-li účinky z ticha vyčerpány a je již čas ukončit aktivitu, učitel, nebo jeden žák přejde do jiné místnosti, kde začne postupně potichu vyvolávat jména ostatních dětí. Jakmile žák uslyší své jméno, přemistuje se, pokud možno neslyšně, za zdrojem volání (Montessori, 2012).

Dle Marie Montessori (2017) potřeba ticha vychází z vnitřní podstaty dítěte, jehož cílem je touha povznést se. Děti během cvičení pocítují radost, vyrovnanost a navozuje se jim vnitřní klid. Dalším vedlejším účinkem je procvičení smyslů, hrubé motoriky, koordinace, uvědomění si vlastního těla a učení se respektu k ostatním (Rýdl, 1999) (Montessori, 2012).

Rýdl (1999) dodává, že toto cvičení je možné provést, pakliže s ním všichni souhlasí a u žáků je dosaženo tzv. normalizace.

2.4.10 Princip normalizace

Kasper a Kasperová (2008) popisují normalizaci dítěte jako stav, ke kterému dochází za předpokladu odpovídajícímu rozvoji osobnosti. Za tzv. normální dítě je považován mentálně zdravý žák, který má predispozice k harmonickému rozvoji s ohledem na jeho možnosti. „*Takové dítě se vyznačuje stabilním pracovním a sociálním chováním, které je vymezeno samostatností, schopností koncentrace a sebekontrolou*“ (Rýdl, 1999, s. 43). Aktivita a touha se rozvíjet je rovněž projev normality (Montessori, 2012).

Dle Zelinkové (1997) Marie Montessori taktéž poukazuje na abnormalitu či deviaci,

což můžeme pochopit jako stav, který nastává, není-li umožněna dítěti normalizace. Abnormalita může být následkem omezování svobody dítěte. Represe životní energie, která se u dětí projevuje volným pohybem a slovním vyjadřováním, může zapříčinit poruchu pohybového vývoje, poruchu vývoje řeči či poruchy osobnosti (Zelinková, 1997). Marie Montessori (2012) podotýká, že příliš rozmazlující styl výchovy je také forma omezování, kdy dítě je zcela závislé a odkázané na rodiče.

Pro dodržení principu normalizace je nutné mít upravené pracovní prostředí (musí být dodržen princip připraveného prostředí viz výše) adekvátním didaktickým materiálem (Montessori, 2019). Zároveň je důležité, aby byl žák svobodný ve volbě činnosti a také měl dostatek času pro vnitřní uspokojení z manipulace s pomůckami (Rýdl, 1999).

Cílem principu normalizace je podpora zdravého a přirozeného vývoje dítěte jak po stránce fyzické, tak i duševní, a zároveň vede ke zdravému a přirozenému rozvoji osobnosti (Rýdl, 1999). Princip normalizace může sloužit jako prevence i jako reedukace a náprava již vzniklých odchylek (Montessori, 2012).

2.5 Učitel – průvodce v pedagogice Marie Montessori

Pedagog bývá považován jako způsobilý a vzdělaný dospělý jedinec, který provádí přímou pedagogickou činnost na vzdělávaného (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.) a působí ve vzdělávacích institucích (Rýdl, 1999).

Ačkoliv se v publikacích o Montessori pedagogice často zmiňuje, že dítě je tvůrcem samo sebe (Zelinková, 1997), svým vlastním vychovatelem – rozhoduje o tom, kdy a čím se bude zabývat a také, že má každé dítě v sobě skrytého vlastního učitele (Montessori, 2017), je nutné podotknout, že pedagog je nedílnou součástí vzdělávacího procesu (Průcha, 2013). Učitel zde však splňuje jiné požadavky než v běžné primární škole. Netypické je již považováno nazývání samotného vychovatele, který se označuje spíše jako „průvodce“ či „vedoucí“ (Zelinková, 1997). Z pojmenování

„průvodce“ je jasné, že pedagog dopomáhá, navádí, ukazuje cestu a podporuje žáka v rozvoji (Kasper, Kasperová, 2008). Interpreti Montessori metody se ovšem rozcházejí ve svých názorech na pojetí vedoucího (Zelinková, 1997). Zelinková (1997) zmiňuje, že vedoucí bývá vnímán buď jako pasivní sledující, jehož úkolem je přizpůsobovat prostředí dítěti, nebo jakýsi prostředník mezi pomůckami a dítětem, či jako jednotka – součást prostředí, který má vliv na žáka. Profesor Kratochwil (in Zelinková, 1997) se však věnoval studiu průvodců v Montessori pedagogice a dodává, že činnost průvodců je mnohem obsáhlejší a vyžadují se „*hluboké znalosti*“ (Zelinková, 1997, s. 76), než zmiňuje Montessori. Rovněž vytvořil výčet funkcí, které průvodce musí naplňovat. Jedná se tedy o funkci:

- „*diagnostickou*,
- *terapeutickou*,
- *organizační*,
- *motivační a aktivizující*,
- *zprostředkující*,
- *upevňování disciplíny*“ (Kratochwil in Zelinková, 1997, s. 76).

Pro realizaci těchto úloh je nezbytná nejen hluboká znalost dítěte a jeho senzitivních fází, ale i metodicko-didaktické znalosti, odborné znalosti (Zelinková, 1997), a zejména vlastní osobitý přístup k žákovi (Montessori, 2012).

2.5.1 Průvodce a jeho role v rámci výchovy

Ačkoliv si Marie Montessori zakládala na vzdělání učitelek, ať už v Montessori pedagogice či v jiných odborných odvětvích. Pokládala za nejvýznamnější požadavek na průvodce v podobě správné skladby jeho vnitřních predispozic (Montessori, 2012). Dále Rýdl (1999) sumarizoval a definoval tyto požadavky do několika částí, kterými se vyznačuje „vychovatel nového typu“.

Služebník lidského ducha

Průvodce má být „služebníkem“ ve smyslu připravenosti na individuální potřeby žáka s ohledem, v jaké fázi se zrovna nachází. Činnosti mají být v nabídce, aby si žák mohl svobodně vybrat, nikoli vnucovány (Rýdl, 1999). V žákovi tím podněcuje nezávislost, což je podstatou rozvoje ve svobodného člověka (Kasper, Kasperová, 2008).

Spolupracovník

Dodržuje-li učitel – průvodce princip senzitivních fází, stává se tím spolupracovníkem s přírodou (Kasper, Kasperová, 2008). V této roli jde především o pomoc při utváření a zdokonalování žákovi osobnosti (Rýdl, 1999).

Pomocník

Právě při tvorbě vlastní identity má být průvodce pomocníkem při formování dětské osobnosti. Dítěti má nabídnout činnosti aktivizující samostatnost (Rýdl, 1999). Pomocník je dítěti vzorem, ukazuje žákovi možnosti postupu při řešení různých problémů (Kasper, Kasperová, 2008).

Vedoucí a organizátor

Role vedoucího spočívá v balancování mezi vřelým podporováním a nesvobodným slepým vedením žáka. Vedoucí sice vede žáka, ale aktivita je na straně dítěte. Vedení je prováděné nepřímo skrze vhodně připravené prostředí dbající na věk, stupeň nabytých dovedností a schopností a individuální potřeby dítěte (Montessori, 2019). Přítomnost dospělého by neměla žáka omezovat, ale zároveň by měl žák cítit, že není sám a v případě nutnosti má možnost si požádat o pomoc. Vedoucí neodstraňuje překážky pro dítě, ale nechá ho vytvořit si vlastní zkušenosti (Rýdl, 1999). Úkolem organizátora je zorganizovat komplexní výchovné situace, kdy bude dítěti dovolena svoboda při volbě práce a pomůcek. Jak dodává Kasper a Kasperová (2008, s. 140) „*Svoboda bez organizace je neužitečná, organizace, která neumožňuje svobodu, je*

marná“.

Podněcovatel dětské svobody

Marie Montessori zdůrazňuje, že pro zdokonalování ducha dítěte není lepší „pomůcky“ než sám průvodce. Právě dospělý a jeho akty mají v žákovi podněcovat vlastní volnosti a mají dopomáhat vytvářet hranice a prostor k projevu své svobody (Rýdl, 1999).

2.5.2 Úkoly průvodce

Dospělý, pomocník, průvodce, vedoucí jedna osoba, která naplňuje mnoho rolí při doprovázení žáka v jeho rozvoji. Jeho úkoly jsou stejně komplexní jako jeho působení na žáka. V první řadě je důležité, aby se vychovatel pozitivně naladil a psychicky připravil na práci s dětmi. Do prvotní přípravy patří rovněž nachystání materiálů, metod a způsoby hodnocení (Rýdl, 2006). Marie Montessori (2017) dodává, že není důležitá pouze teoretická znalost dané pomůcky, ale je příhodné, aby učitel uměl manipulovat s pomůckou a měl s ní zkušenost. Dalším krokem je příprava samotného prostředí, výběr vhodných didaktických pomůcek, přičemž každá má své místo, kam náleží (Montessori, 2001). Během přípravy prostředí je nutné zajistit svobodu rozvoje, tj. možnosti výběru činností a pomůcek z hlediska zaměření, obtížnosti či volby spolupráce, volný prostor a časová organizace. Dalším úkolem je realizace lekcí, představování didaktických pomůcek a pozorování žáků. V případě, že průvodce zaznamená, že dítě nutně potřebuje pomoc při výběru, či se „ztratí“ během řešení úkolů, je jeho úkolem být žakovým vůdcem a ukázat mu směr jeho koncentrace (Rýdl, 1999).

Shrneme-li si všechny úkoly vychovatele během procesu vzdělávání, jedná se o vybírání, popř. vyrábění didaktických materiálů a vytváření podnětného prostředí pro žáka dle jeho senzitivního období, dosavadních schopností, dovedností, zkušeností a individuálních potřeb, které povedou nejen k intelektuálnímu rozvoji, ale i k rozvoji osobnosti (Zelinková, 1997). Rovněž aktivita je na straně dítěte, průvodce je spíše

pasivní, aby žák mohl převzít iniciativu k vlastnímu sebevzdělávání. Což znamená, že učitel přímo nepředává konkrétní znalosti, ale vede a ukazuje žákovi, kde a jakým způsobem si chtěné informace osvojit (Montessori, 2017).

2.6 Techniky a metody výuky

Marie Montessori (2012) sama tvrdí, že neexistuje žádná konkrétní metoda práce, která by vždy docílila těch samých výsledků u většiny dětí. Pro dosažení výchovně vzdělávacích cílů je nejprve nutné dosáhnout tzv. přirozenosti dítěte.¹ Prvním krokem k navození tohoto stavu je umístění žáka do příjemného prostředí, tj. čistá místnost a přizpůsobený nábytek vyvolávající klidnou a vřelou atmosféru. Následně byl velmi důležitý neutrální přístup dospělých jak učitelů, tak rodičů. Poté příprava vhodných pomůcek a materiálů (Montessori, 2012).

2.6.1 Práce s pomůckou

Až po všech těchto předpřípravách může nastat práce s didaktickým materiálem. Tato vzdělávací část se dělí do dvou etap. První etapa je zahajovací, úkolem průvodce je ukázat pomůcku a probudit zájem žáka. Pro upoutání žákovy pozornosti na danou pomůcku je žádoucí předmět oddělit. Průvodce vyndá materiál z úložného místa a předvede práci s ním na prázdném stole či pracovním koberečku (Montessori, 2019). Následně názorně ukáže, jak se pracuje. Aktivitu provádí průvodce, žáci pouze pozorují. Je vhodné činnost dvakrát, či třikrát zopakovat, aby dítě mělo možnost pochopit způsob práce. Poté po sobě uklidí pracovní prostor a uloží materiál zpět na své místo. Až poté může začít pracovat (Montessori, 2017).

Pokud se stane, že žák využívá pomůcku jinak než je určeno, nebo nedokáže dosáhnout cvičením požadovaného cíle, musí průvodce zasáhnout. Montessori (2011) dodává, že během činnosti může dojít ke dvěma druhům chyb. Jeden druh chyby

¹Přirozený stav, ve kterém se dítě chce samo vzdělávat, touží se učit nové věci, je zvědavé (Montessori, 2018).

je požadovaný, to je ten, kterým se žák učí. Při této chybě by měla být pomůcka v sobě kontrolu, která ho na chybu upozorní. Ke druhému typu chyby dochází právě při nesprávné manipulaci s materiálem. V této situaci by měl průvodce dle slov Marie Montessori (2017, s. 159) „*uplatnit svou autoritu podle stávající situace. Někdy laskavě, jindy energicky a nekompromisně*“. Zároveň dodává, jestliže žák pracuje s pomůckou „*vlastním kreativním způsobem*“ (Montessori, 2017, s. 159), je daná aktivita prospěšná.

Jakmile žák dopracuje s pomůckou, uspokojí své vzdělávací potřeby. Cílem vedoucího je pouze dohlédnout na řádné uklizení materiálů (Montessori, 2017).

Jakmile dítě pochopí princip pomůcky a rozumí, na jakém systému pomůcka funguje, je možné spustit druhou etapu. V této části učitel potvrdí myšlenky a domněnky, které během práce s pomůckou nasbíral. Jestliže je nutné definovat slovy principy dané problematiky, průvodce je doplní (Montessori, 2017).

2.6.2 Vyučovací lekce

První fází lekce je propojení smyslů a pojmenování. Například průvodce natáhne provázek a řekne: „To je přímá čára,“ poté provázek upraví a doplní „to je lomená čára,“ po další úpravě „to je křivá čára,“ atp. Cílem této části je vytvořit asociaci názvu a daného jevu. Je důležité, aby předmět a jeho pojmenování působilo na žáka najednou, proto nejsou podstatné další doplňující komentáře (Montessori, 2017).

Druhou fází je poznání předmětu/jevu dle názvu. Vychovatel se zeptá názvem na daný Předmět: „Kde je lomená čára?“, žák by měl ukázat na správný provázek. Tato část by se měla několikrát opakovat, dokud si průvodce nebude jistý, že si žák vědomosti osvojil. Stane-li se, že žák mnohokrát chybuje, vedoucí ho neopravuje, ale výuku přerušuje. Montessori (2017) tvrdí, že dítě ještě není psychicky připraveno úkol splnit, proto se činnost odloží a vrátí se k ní později.

Třetí fáze spočívá v ověření první fáze. Vychovatel se ptá: „Jaké je to čára?“, žák odpovídá „to je přímá čára“ (Montessori, 2017).

3 **Vzdělávání dětí ze socio-kulturně odlišného prostředí**

Celková koncepce začleňování romských komunit do společnosti závisí na výchově a vzdělávání romských žáků (Balvín, 2008). Až v 70. letech 20. století můžeme, najít dokumenty upravující vzdělávání romských žáků na území České republiky, Návrh dlouhodobé koncepce předškolní a školní výchovy cikánských dětí (Jarkovska, et al., 2015). Po roce 1989 se uchopení problematiky začleňování obyvatel změnilo. Dokumenty již konkrétněji pojmenovávaly příčiny vylučování Romů a nespojovaly je s jejich etnicitou. Využíval se název sociální znevýhodnění, do kterého spadaly všechny sociálně vyloučené skupiny nehledě na etnicitu. Nyní se ve školských dokumentech již nehovoří o romských žácích či sociálně znevýhodněné skupině, ale jako o dětech, žácích či studentech, kteří potřebují podpůrná opatření k dosažení svých vzdělávacích cílů na základě rovnoprávného práva na vzdělávání. Podpůrná opatření jsou takové změny ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají kulturnímu prostředí či jiným životním podmínkám žáka (§ 16 zákona č. 561/2004 Sb.).

3.1 **Inkluzivní škola**

Bude-li se v dalších kapitolách rozebírat inkluze etnických menšin v primárním vzdělávání, je nutné jasně si definovat a rozlišit pojem inkluze.

3.1.1 Vymezení pojmu inkluze

Tento termín se často spojuje s integrací. Vysvětlení těchto dvou pojmů bývá nejasné a mnohdy se jejich významy zaměňují. Votavová (2013) popisuje chápání inkluze a integrace ve třech různých pojetích:

1. Inkluze je synonymem pro integraci.
2. Inkluze je vylepšená verze integrace.
3. Inkluze se odlišuje od integrace v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.

Integrace

Jan Průcha ve svém pedagogickém slovníku (2013) definuje integraci jako postoj běžné školy k žákům se zvláštními vzdělávacími potřebami. Jedná se o vhodný přístup a provedení včlenění právě zmíněného žáka, přičemž se i nadále respektují jeho specifické potřeby. Cílem je vytvoření zkušeností mezi žákem se zvláštními vzdělávacími potřebami a jeho běžným vrstevníkem.

V širším slova smyslu lze integraci vnímat jako sloučení vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků bez zmíněných potřeb (Kolář, 2012). V užším slova smyslu se jedná o pedagogické postoje učitelů, kteří podporují a vytvářejí vhodné vzdělávací prostředí pro všechny, jež nevyčleňuje žádné žáky.

Zároveň je nutné podotknout, že proces vzdělávání je stále přizpůsoben individuálním potřebám integrovaného žáka. Tudíž i když je žák integrován do běžné třídy, je nezbytné podmínky upravit tak, aby mu byla umožněna všechna odborná péče k jeho optimálnímu rozvoji (Bradley, 2016). Bazalová (2006) také dodává, že integrace každého dítěte s postižením není vhodná. Nezdaří-li se však dítěti zajistit takové prostředí, které by bralo ohledy na jeho individuální vzdělávací potřeby a podporovalo jeho přirozený vývoj, je přemístěno do speciálního zařízení.

Inkluze

V pedagogickém slovníku Jana Průchy (2013) se uvádí, že inkluze je myšlenkový směr, který se snaží o vytvoření vhodných podmínek pro všechny integrované žáky. Zakládá si prostředí, které je přizpůsobené všem žákům, a to nejen integrovaným jedincům. Škola by tak měla respektovat individuální potřeby žáků, kteří potřebují podpůrná opatření, i ty žáky, kteří je nepotřebují. Ve vzdělávacím procesu by měla věda, náboženství a humanismus společně vést a dávat zřetel nejen na objektivní fakt, ale i na vlastní zkušenosti žáka.

Inkluzivní škola nabízí vzdělávání pro všechny děti nehledě na tom, z jakého sociálního prostředí pochází, jaké jsou rasy, národnosti či náboženského vyznání, nebo zda mají nějaké mentální, nebo fyzické postižení. I v běžném světě se žáci budou setkávat s různými lidmi a málokdy budou členy pouze heterogenních skupin. Začleněné děti v rámci inkluze mají posléze lepší dovednosti zapojovat se do většinové společnosti, tvoří si snadněji nové vztahy. Proto se různorodost ve třídách stává výhodou a je brána jako obohacení (Národní pedagogický institut, 2023).


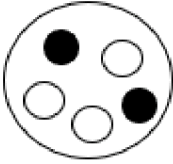
UNESCO (in Kohout-Diaz, 2018) doplňuje, že podpora sociální soudržnosti a odstranění všech podob diskriminace je hlavním cílem inkluzivního vzdělávání. Cíleno je zvláště na znevýhodněné skupiny, přičemž se dává zřetel na rozvoj všech účastníků vzdělávacího procesu.

UNICEF (2023) vysvětluje, že inkluzivní vzdělávání je nejúčinnějším způsobem, jak dát všem dětem spravedlivou šanci chodit do školy, učit se a rozvíjet dovednosti, které potřebují ke správnému rozvoji. Znamená to tedy, že všechny děti jsou společně ve stejných školách i ve stejných třídách. Což znamená skutečnou příležitost k učení pro skupiny, které byly vyloučeny. Do těchto skupin byly zařazeny nejen děti s postižením, ale týká se to i žáků mluvících cizím jazykem. Inkluze vyzdvihuje rozmanitost, kterou žáci ze všech prostředí přinášejí do třídy, čímž umožňují různorodým skupinám růst vedle sebe ve prospěch všech.

Integrace vs. inkluze

Hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí spočívá v jejich zaměření na určitý typ žáků. Koncept integrace cílí zejména na žáky s postižením či narušením, zatímco pojetí inkluzivního vzdělávání zahrnuje všechny žáky. Jedná se nejen o děti s postižením, ale i o děti nadané, děti ze znevýhodněného prostředí, děti z etnických, kulturních či národnostních menšin, dokonce běžné děti (Anderliková, 2011). Dalším rozdílem je, že integrace uznává tzv. duální systém vzdělávání žáků s postižením. Což znamená, že pro takové žáky je tu jak běžná škola, tak speciální. Inkluze naopak prosazuje, že každá škola by měla přijímat všechny žáky a vytvořit takové podmínky pro vzdělávání bez jakéhokoliv ohledu na inteligenci, fyzickou zdatnost, sociální, emocionální či jazykové dovednosti a předpoklady (Lechta, 2016).

Tabulka 3.1: Srovnání integrace a inkluze dle Anderlikové (2011) a Pivarče (2020)

Integrace	Inkluze
	
Žáci se přizpůsobují hlavnímu vzdělávacímu proudu.	Škola a její způsob vzdělávání se přizpůsobuje všem žákům.
Pozornost se obrací na žáka s podpůrnými opatřeními.	Zaměřenost na celou třídu a školu.
Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávají s běžnými žáky, ale stále jsou zachovány rozdílné podskupiny.	Žáci s podpůrným opatřením se vzdělávají ve stejné třídě společně se všemi žáky.
Vnímání rozdílností a usilování o sjednocení skupin, které byly dříve separované.	Přijímání individuálních rozdílů všech žáků.
Dělení žáků dle odlišností. Například žáci s poruchou autistického spektra, mentálně postižení, žáci se smyslovým postižením.	Vytváření prostoru pro zapojení všech žáků do výuky. Například společná práce, učení aktivním přihlížením.

Ačkoliv jsou pojmy integrace a inkluze provázané, nelze je považovat za synonyma, proto není ani možné je vzájemně zaměňovat. Teoreticky by se dalo říci, že integrace je cesta k tíženému cíli, kterým je inkluze (Lechta, 2016).

3.2 Specifika vzdělávání romských žáků

Segregace ¹ (nejen ve vzdělávání) romských žáků byla typická pro období totalitního režimu, ale i po roce 1989, kdy byli romští žáci segregováni do praktických škol. Tyto

¹Segregovaná edukace je záměrné rozdělování žáků do podskupin dle rasy či etnicity. Jedná se o opak integrace ve vzdělávání, tzn. žáci zdravotně či sociálně znevýhodnění jsou separováni od většinové populace žáků. Tyto podskupiny se vzdělávají odděleně (Průcha, 2013).

školy byly speciálně zaměřeny na žáky s lehkým mentálním postižením, avšak romští žáci zde byli umisťováni kvůli svým etnickým charakteristikám (Kohout-Diaz, et al., 2018).

3.2.1 Jazyk a komunikace

Romové mluví romštinou, která spadá do větve indických jazyků. Obdobně jako mnoho jazyků se stále vyvíjí a přebírá nové výrazy z jiného prostředí a kultur. I přestože existuje český dialekt romštiny, rozdíl mezi českým a romským jazykem je výrazný. Na území České republiky se sice vyskytuje romská čeština, ale pro vzdělávací účely je nedostatečná. Proto může vzniknout jazyková bariéra mezi žákem a učitelem (Šišková, 1998).

Zjevný rozdíl se vyskytuje i ve způsobu komunikace. Typické pro české rodiče je ustavičné mluvení na dítě. Pro romskou matku je běžné promluvit na dítě pouze tehdy, když je to nezbytně nutné (Říčan, 2000). Říčan (2000) ovšem dodává, že romská matka se dorozumívá se svým dítětem ne skrze slova, ale pomocí dotyků. Z toho vyplývá, že dítě vychovávané v romské rodině má mnohem menší slovní zásobu, která je nicméně vyhovující pro romskou komunitu, nikoliv pro komunikaci mezi žákem a učitelem (Říčan, 2000). Problém není pouze v kvantitě slov, ale i v jeho obsahu. Romští žáci mívají komplikaci při porozumění obsahu výkladu zejména kvůli tomu, že jeho slova bývají mnohdy příliš obecná, mnohoznačná a široká (Šotolová, 2011). Právě slabá slovní zásoba může být příčinnou nedostatečné schopnosti abstraktního myšlení (Lechta, 2010).

3.2.2 Domácí prostředí

Říčan (2000) zmiňuje, že častým důvodem zanedbávání školní docházky bývá nedostatek financí na školní pomůcky, svačiny či vhodné oblečení. Rodina se musí často vypořádat i s dalšími existenčními problémy, mezi které patří i nezaměstnanost či nevyhovující obydlí. Pro Romy je rodina hlavní prioritou (Balvín, 2004). Výchova je však odlišná od majoritní společnosti. Obvykle nejstarší dcera pomáhá matce s do-

mácností a výchovou mladších sourozenců. Rodiče se nezaměřují na nácvik jemné motoriky, děti rovněž nemívají k dispozici didaktické hračky (Zormanová, 2015). V rodině se velmi často objevují patologické jevy jako například alkoholismus, gamblerství, agresivní chování, dokonce i trestná činnost.

3.2.3 Přístup ke vzdělání

Vzdělávání pro romskou komunitu není prioritou, jako je tomu v majoritní společnosti (Navrátil, 2003). Mnohdy měli žáci odpor ke škole již před nástupem do základního vzdělání (Říčan, 2000). Negativní postoj je založen na vzájemné nedůvěře, který vzniká při první zkušenosti se školou. Pro romského žáka se na první dojem škola může jevit jako cizí nepřátelské prostředí (Člověk v tísní, 2002). Získané zkušenosti se později přenášejí na děti, které ještě nezačaly s povinnou školní docházkou (Kouhout-Diaz, et al., 2018). Je-li škola vnímána jako výchovně-vzdělávací zařízení, které představuje odlišné rodinné hodnoty, je postoj ke vzdělávací instituci velmi odmítavý (Balvín, 2004).

Avšak dle Moore (2019) vlivem inkluze se pohled na vzdělávání změnil. Rodiče již jsou lépe informováni o systému a chtějí vyšší kvalitu vzdělávání ve škole. Rovněž je pro ně podstatné, do jaké školy budou jejich děti docházet. Přesto převládá mezi romskými rodinami jistá averze vůči škole, která vzniká už s výběrem školy. Romští rodiče vnímají nástup a udržení jejich dítěte na dané škole jako boj. Stále se setkávají se segregací a šikanou ze strany školy ohledně jejich etnicity (Moore, 2019). Dopady odmítavých postojů ze strany školy mohou mít však za následek zvrát v přístupu ke školskému systému. U romských rodin se tedy může znovu objevit nedůvěra až odpor ke škole (Člověk v tísní, 2002).

3.2.4 Vnímání času a motivace

Romové mají rozdílné vnímání času od většinové populace. Rodiče se nebrání posílání svých dětí do praktických škol, někdy je toto zařazení z jejich strany žádoucí. Často již mají ve škole jiné příbuzné, se kterými chtějí žáci být, či jsou na ně kladeny

menší nároky než v běžné škole. Tyto aspekty převládají nad budoucím profesním uplatněním (Člověk v tísní, 2002). Šišková (1998, s. 72) toto označuje jako: „*smíření s osudem...nedostatek smyslu pro budoucnost, přílišné zaujetí současností*“. Právě toto vnímání času je úzce spojeno s motivací, jestliže žáci nemají vidinu budoucnosti, nemají důvod k dosahování školních úspěchů pro lepší možnost výběru dalšího vzdělávání, a tím pádem uplatnění se na trhu práce (Šišková, 1998).

3.2.5 Učení a emocionalita

Mezi dílčí základy učení patří pozornost. Romští žáci se často potýkají s horším soustředěním, potřebují častější přestávky, změny činností a svobodu v pohybu. Dalším faktorem pro učení je paměť. Žáci mnohdy vyžadují vyšší míru opakování a procvičování, názornost a příklady z každodenního života (Lechta, 2010). Romští žáci se vyznačují vysokou empatií, která se může projevat zvýšenou emocionalitou (Šišková, 1998), impulzivitou a dynamičností. Jsou-li žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, bývají spíše buď úzkostliví až neurotičtí, nebo naopak agresivní až výbušní (Lechta, 2010).

3.3 Romský žák a Montessori pedagogika

Wolfová (in Balvín, 2000) je přesvědčena, že úspěšnost je z větší části závislá na vztahu mezi žákem a učitelem s ohlednutím na jejich odlišné kulturní zázemí. Učitel je představitelem majoritní skupiny a měl by být schopen umožnit romskému žákovi takové vzdělání, při kterém si bude moct zachovat svoji identitu, a zároveň pocítí sounáležitost s většinou. Balvín (2004) vidí východisko ve zlepšení vzdělávání romských žáků v možnosti alternativních přístupů. Právě odlišnosti alternativních škol by mohly více vyhovovat jejich vzdělávacím specifickým.

Wolfová (in Balvín, 2004) poukazuje na hlavní principy Montessori pedagogiky, které odpovídají na specifické vzdělávací potřeby romských žáků. Mezi ně například patří princip senzitivního období, kdy tempo a výběr výukového programu závisí na vnitřních potřebách žáka, nebo také didaktický materiál, který je zaměřen na roz-

voj smyslového vnímání, jež by kompenzoval nedostatky při nástupu do první třídy. Rovněž jsou žákovi nabízeny činnosti, které podporují jeho samostatnost. Sám se stává dominantním činitelem výchovy a učí se nést si vlastní zodpovědnost. Věkově smíšené třídy napomáhají ke spolupráci (Wolfová in Balvín, 2000) a zároveň se vyskytují ve skupině, která připomíná věkové seskupení v rodině (život se sourozenci, bratřenci a sestřenicemi) (Šišková, 1998). Wolfová (in Balvín, 2000) závěrem kapitoly shrnuje, že uvedené principy jsou pouze hrubým náznakem toho, co vše může Montessori pedagogika nabídnout romským žákům.

4 Praktická část: Montessori pedagogika v běžné primární škole

Druhá část diplomové práce se již zaměřuje na návrh didaktických materiálů, vzdělávacího programu dle principů Montessori pedagogiky a samotnou realizaci v běžné primární škole se zaměřením na romské žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

4.1 Didaktický materiál

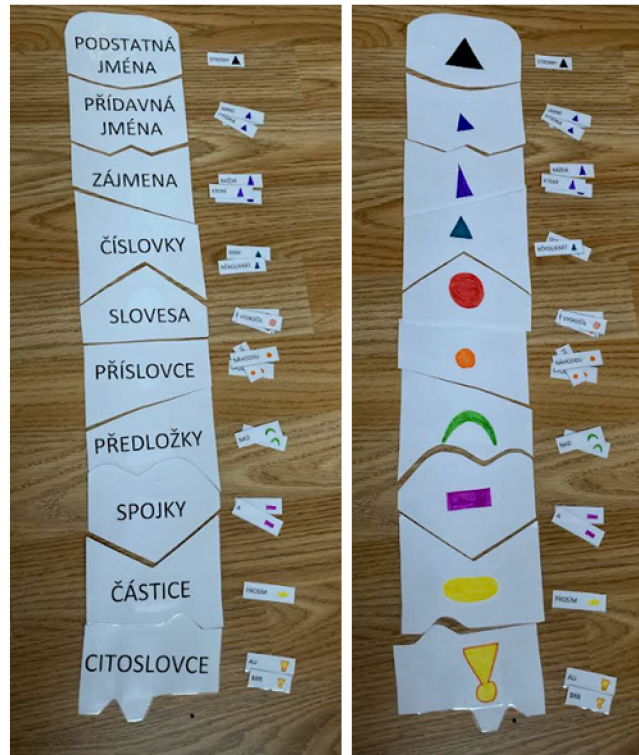
Didaktický materiál je důležitou součástí vzdělávacího celku. Vytvořené pomůcky jsou pouhým návrhem, nemají Montessori certifikaci. Přesto jsou vytvářeny tak, aby respektovaly principy Montessori pedagogiky.

4.1.1 Slovní druhy

Pomůcka se skládá ze dvou částí. První část je zaměřena na srovnání slovních druhů v daném pořadí. Slovní druhy jsou napsány na různých kartičkách, tyto kartičky lze pokládat za sebou jako puzzle. Ve druhé části se nachází kartičky příkladů jednotlivých slovních druhů.

Cíl: Žák vyjmenuje slovní druhy, jak jdou za sebou. Žák určí slovní druh vybraných slov. Žák vyjmenuje alespoň tři příklady od každého slovního druhu. Žák pracuje s chybou, umí ji přijmout a poučit se z ní.

Práce: Žáci si nejdříve vyloží kartičky s názvy slovních druhů. Tyto kartičky srovnají v náležitém pořadí (kontrolou jim bude jejich sestavení, kartičky do sebe



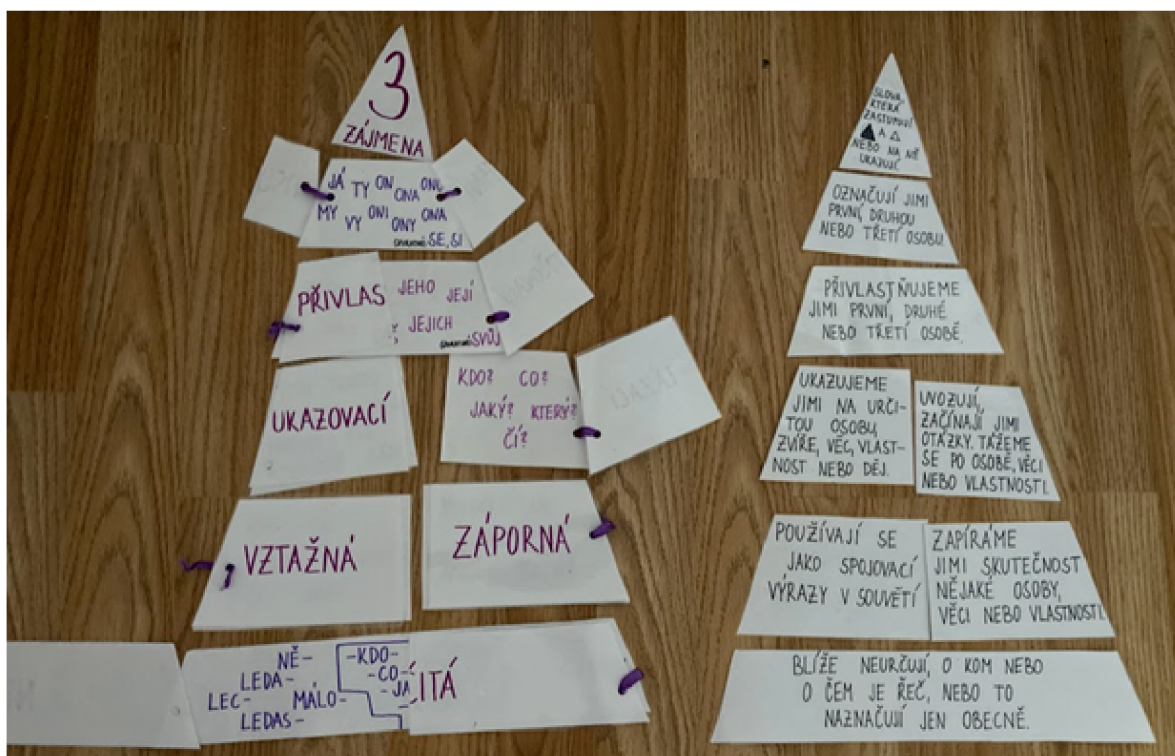
Obrázek 4.1: Kartičky - slovní druhy.

zapadají jako puzzle). Po srovnání sl. druhů si žáci mohou vyndat kartičky s různými slovy. Na těchto kartičkách jsou malé značky (žáci tak poznají, která slova patří k sobě). Po přirovnání slov ke slovním druhům žáci mohou provést kontrolu pomocí otočením jednotlivých slovních druhů. Zezadu těchto kartiček jsou značky, které tyto slovní druhy symbolizují. Žáci provedou opravu (je-li nutná) a mohou provést zápis.

Reflexe: Manipulace s pomůckou nebyla povinná. V týdenních plánech byla dobrovolná pro zopakování slovních druhů. Některým žákům byla doporučena. Jelikož by slovní druhy měli mít žáci již osvojené, nebyl potřeba zápis. Práce se slovními druhy žáky bavila, líbilo se jim příkládání. Někteří žáci pomůcku doporučovali svým spolužákům.

4.1.2 Zájmena

Materiál se skládá ze dvou částí. Jedna část je tzv. definiční, popisná. Tato část je rozdělena na osm kartiček, přičemž kartičky vysvětlují jednotlivé druhy zájmen a zájmeno jako takové. Druhá část obsahuje nadpisy a konkrétní příklady jednotlivých druhů zájmen. Složením kartiček k sobě vznikne trojúhelník (značka pro zájmeno).



Obrázek 4.2: Zájmena

Cíl: Žák rozezná, vyjmenuje a popíše druhy zájmen. Žák pracuje s chybou, umí ji přijmout a poučit se z ní.

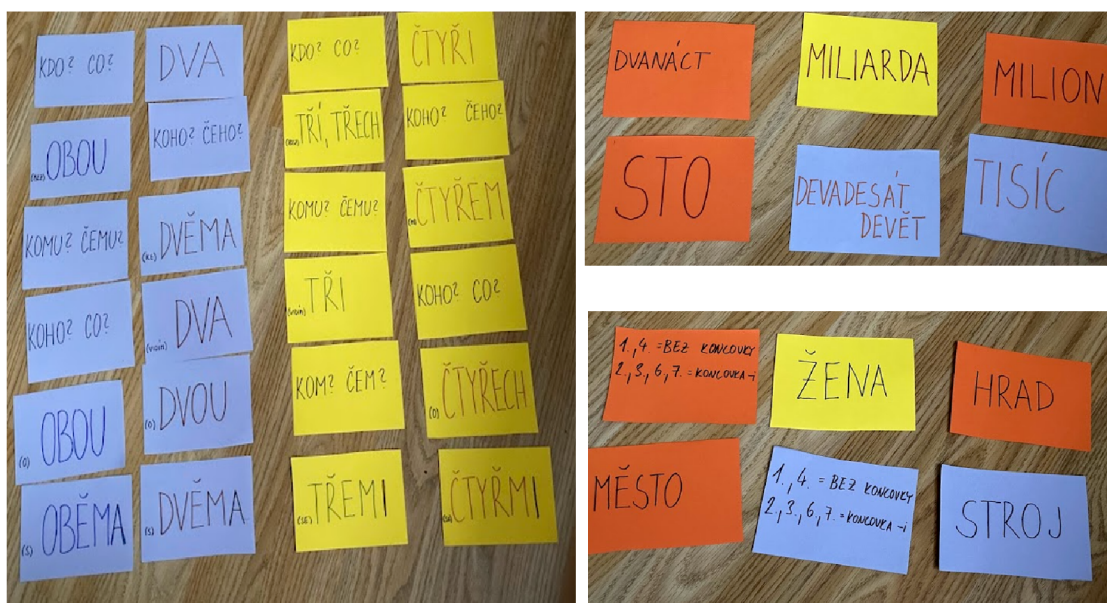
Práce: Žák si vyloží všechny kartičky. Rozdělí si je na definice a konkrétní příklady s nadpisy. Nadpisy s konkrétními zájmeny složí do tvaru značky pro zájmeno. Poté si přečte druhy zájmen a zkusí k nim sám přidat některé konkrétní druhy zájmen. Správnost si ověří otevřením nadpisu. Dále vloží jednotlivé definice do příslušných okének. Postupně si přečte druh zájmen, řekne jeho definici a na závěr vyjmenuje

konkrétní příklady. Vhodné je si udělat vlastní zápis do sešitu. S pomůckou lze pracovat i ve dvojici.

Reflexe: Pomůcka byla zařazena do týdenního plánu pro 5. ročník. I když se většině žákům manipulace s pomůckou líbila, nevytvářeli již výstup, kterým byl zápis do sešitu. Někteří žáci se vyhýbali práci s pomůckou, nebo na ni zapoměli. I když žáci již znali druhy zájmen, informace byly pro některé nejspíše příliš komplikované a náročné. Pro příště by bylo možná vhodnější zvýšit atraktivitu pomůcky a postupně odhalovat její části při jednotlivých lekcích na druhy zájmen.

4.1.3 Skloňování číslovek

Pomůcka zahrnuje několik sad kartiček. Jeden typ (dva, oba, tři a čtyři) je vyskloňován ve všech pádech kromě 5. pádu. Další kartičky obsahují vybrané číslovky, které se skloňují podle různých vzorů podstatných jmen. Ostatní karty jsou náhodně určité základní číslovky, které se skloňují ve 2., 3., 6. a 7. pádu stejně.



Obrázek 4.3: Číslovky

Cíl: Žák správně vyskloňuje určitou základní číslovku. Žák pracuje s chybou, umí ji přijmout a poučit se z ní.

Práce: Žáci samostatně, či ve dvojicích, srovnají karty dle pádové posloupnosti. Poté si každý sám vyzkouší správně vyskloňovat vybranou číslovku. Kontrolu provede otočením dané kartičky.

Reflexe: Aktivita s kartami byla zařazena do lekce. Žáci byli rozděleni dle ročníků. Byly vytvořeny dvě skupiny, přičemž každá skupina měla jednu sadu žlutých a fialových karet. Žáci měli vždy za úkol nejdříve vyjmenovat pády. Následně srovnali kartičky dle pádových otázek. Dalším úkolem bylo skloňovat vybrané číslovky, pro kontrolu se kartička vždy otočila. Poté vymýšleli věty, ve kterých se vyskytovaly dané číslovky. Ostatní žáci určovali pád řečené číslovky. K závěru lekce se obě skupiny sloučily a všichni žáci společně určovali vzory u číslovek (sto, tisíc atd.). Následně si žáci rozdali zbylé kartičky s číslovkami, které se skloňují stejně. Žáci si ověřovali, u jakých číslovek tento systém platí.

Cíle pomůcky byly naplněny, žákům se práce s kartami líbila. Rádi s kartami manipulovali.

4.1.4 Shoda podmětu s přísudkem

Jedná se o 4 rovnoramenné trojúhelníky, které jsou rozděleny podle barvy a velikosti. Každá barva a velikost reprezentuje rod, přičemž se rod mužský dělí na životný a neživotný. U základny trojúhelníku je napsán rod a na protějším vrcholu od základny je koncovka. Pomůcka je doplněná o podměty a přísudky. Karty jsou určeny zejména pro lekce.

Cíl: Žák správně určí koncovku přísudku dle rodu a životnosti podmětu.

Práce: Žáci vyhledají podmět a přísudek ve větě. Následně určí rod podmětu. Podle podmětu zvolí jeden z trojúhelníků a doplní i/y/a. Má-li věta více podmětů různého rodu, žák vybere příslušné trojúhelníky, přiloží základny k sobě. Vrchol trojúhelníku s vhodnou koncovkou pro přísudek by měl přesahovat ostatní.

Reflexe: Trojúhelníky byly představeny v rámci ranní elipsy. Didaktický materiál nebyl zahrnut do týdenního plánu, byl pouze doporučenou nápovědou pro práci s pracovním sešitem. Jelikož se ve třídě vyskytovalo mnoho žáků, kteří velmi často



Obrázek 4.4: Shoda podmětů s přísudkem



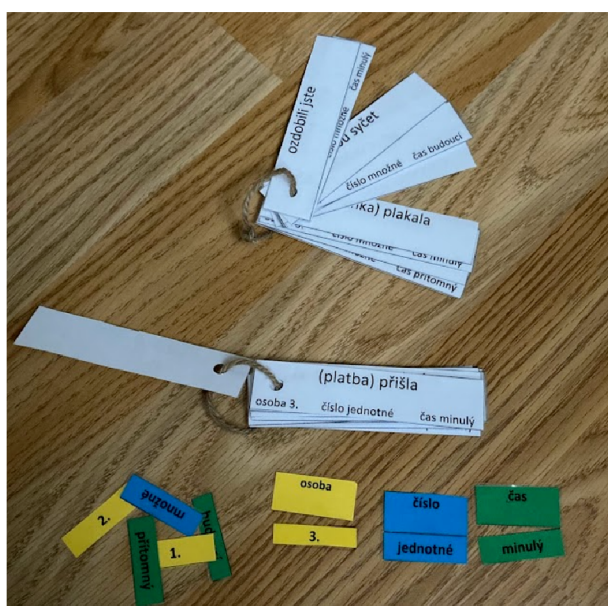
Obrázek 4.5: Shoda podmětů s přísudkem - řešení

chybovali ve shodě podmětu s přísudkem, bylo vytvořeno více kopií, aby se netvořily případné fronty. Žáci byli později odkazováni na tuto pomůcku, měli-li vysoké množství chyb. Někteří žáci nechtěli s trojúhelníky pracovat. Naopak žáci, které pomůcka zaujala a chtěli s ní pracovat, ji nepotřebovali. Měli totiž již osvojená pravidla shody podmětu s přísudkem a práce s pomůckou je spíše zdržovala.

Později se ukázalo, že žáci nechtějí pracovat s pomůckou, aby jim později byla věnována individuálně péče.

4.1.5 Slovesa – osoba, číslo, čas (vějíř)

Popis: Pomůcka zahrnuje dva vějíře a kartičky s vybranými mluvnickými kategoriemi včetně jejich druhů. Každý vějíř obsahuje 8 sloves. Na první kartičce je sloveso. Na druhé kartičce se nachází sloveso s již určenými mluvnickými kategoriemi.



Obrázek 4.6: Slovesa - vějíř

Cíl: Žák správně určí osobu, číslo a čas u sloves. Žák pracuje s chybou, umí ji přijmout a poučit se z ní.

Práce: Žák si vybere vějíř, který chce určovat. Dále si rozloží kartičky s kategoriemi. Určí mluvnické kategorie, následně provede kontrolu a opraví se, udělal-li chybu.

Poté může pokračovat na další sloveso.

Obměna: S touto pomůckou mohou pracovat dva. Jeden žák čte slovesa a druhý žák určuje. Kontrolu provedou společně.

Reflexe: Vějíře nebyly zařazeny do možnosti týdenních plánů, byly pouze doporučeny jako aktivita při čekání na kontrolu, nebo jiný didaktický materiál. Mluvnické kategorie stihli žáci procvičit ještě před zavedením nových pravidel. Jednu žákyni zaujalo provedení a jen si chtěla vějíři listovat.

4.1.6 Slovesa – osoba, číslo, čas (bubliny)

Popis: Pomůcka se skládá z barevně oddělených bublin (vybrané mluvnické kategorie), kartiček se slovesy a řešením.



Obrázek 4.7: Slovesa - bubliny

Cíl: Žák správně určí osobu, číslo a čas u sloves. Žák vymyslí slovesa k určeným mluvnickým kategoriím. Žák spolupracuje se spolužákem, diskutuje s ním. Žák pracuje s chybou, umí ji přijmout a poučit se z ní.

Práce: Žák si rozloží všechny bubliny, vybere si náhodných 10 sloves. Následně postupně slovesa pokládá do žlutých bublin (osoba). Po kontrole a opravě může obdobně pokládat slovesa do modrých (číslo) a následně do zelených bublin (čas). Je vhodné, aby pracovali s pomůckou dva žáci najednou, ale každý se svými slovesy. Po ukončení mohou spolu diskutovat o tom, proč jsou takto slovesa rozřazena a vymyslet další slovesa. Po konzultaci s průvodcem (vyučujícím) mohou doplnit pomůcku či vytvořit novou.

Reflexe: Slovesné bubliny rovněž nebyly zařazeny do plánů, jelikož žáci měli procvičené mluvnické kategorie. I přesto však byly doporučeny žákům, kteří čekali na kontrolu. Bubliny byly rozloženy pouze jednou, žákům se líbil tvar, ale již s pomůckou nechtěli pracovat. Nabídka rozšíření pomůcky o vlastní slovesa žáky spíše odradila.

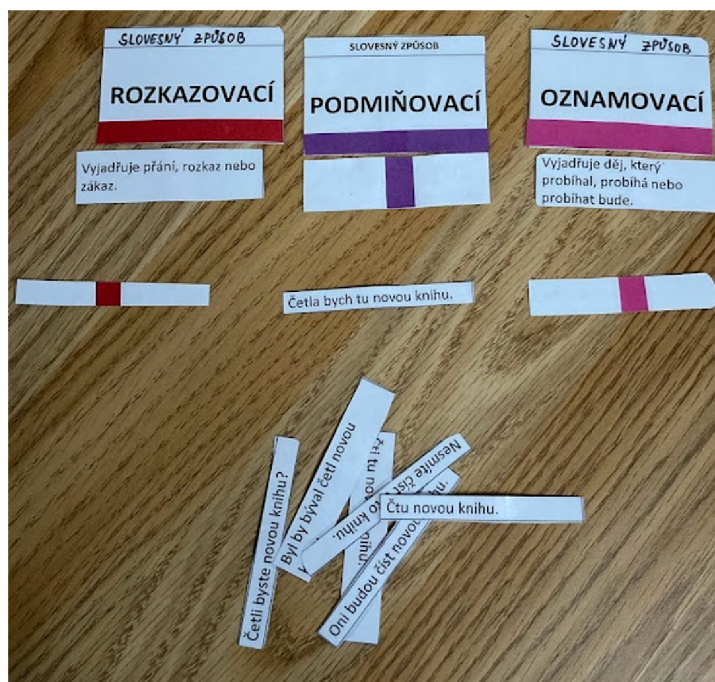
4.1.7 Slovesa – pravidla slovesného způsobu

Popis: Pravidla ke slovesným způsobům obsahují barevně rozlišené nadpisy, definice a příklady. Karty s definicemi a příklady jsou zezadu barevně označené podle nadpisů.

Cíl: Žák rozpozná rozdíly mezi jednotlivými slovesnými způsoby. Na základě nabytých vědomostí dokáže vytvořit vlastní zápis. Žák diskutuje se spolužáky a s vyučujícím, sděluje mu své návrhy, přijímá konstruktivní kritiku.

Práce: Žák si rozprostře všechny karty před sebe, na základě lekce si zkusí sám vytvořit zápis přiložením správných karet pod sebe. Kontrolu provede otočením karet, které barevně odpovídají. Pro zapsání zápisu je nutné, aby si žák po interakci s touto pomůckou splnil práci s didaktickým materiálem Slovesný způsob tabulka. Dále je pak vhodné, aby prodiskutoval s dalším žákem provedením zápisu. Po diskusi konzultuje s průvodcem (vyučujícím), který jeho zápis schválí.

Reflexe: Jelikož žáci měli již lekci na slovesný způsob za sebou, sloužila tato pomůcka jako doporučení pro ty žáky, kteří se dopouštěli mnoha chyb v opakovacích cvičení na určování mluvnických kategorií v pracovním sešitě.



Obrázek 4.8: Slovesný způsob - pravidla

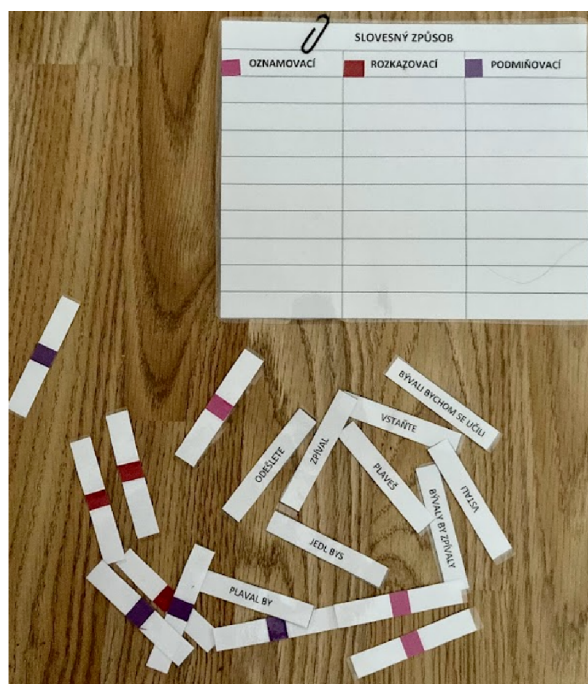
4.1.8 Slovesa – slovesný způsob v tabulce

Popis: Pomůcka obsahuje tabulku a slovesa. Druhy slovesných způsobů jsou barevně rozlišeny. Kartičky se slovesy jsou z druhé strany barevně označena.

Cíl: Žák určí správný slovesný způsob. Žák pracuje s chybou, umí ji přijmout a poučit se z ní.

Práce: Žák si rozloží pomůcku před sebe. Následně si zkusí přiřadit slovesa do vhodných sloupečků. Kontrolu provede otočením karty se slovesem. Zvládne-li bez chyby v řadě určit alespoň 5 sloves, může si zkusit napsat zápis, který následně zkontroluje s průvodcem.

Reflexe: Lekce i cvičení zaměřené na slovesný způsob mají žáci již za sebou. Pomůcka byla pouze v nabídce pro žáky, kteří často chybují právě v určování slovesného způsobu. Žákům určování slovesného způsobu nečinil takové problémy, aby bylo nutné pomůcku zařazovat do jejich týdenních plánů.



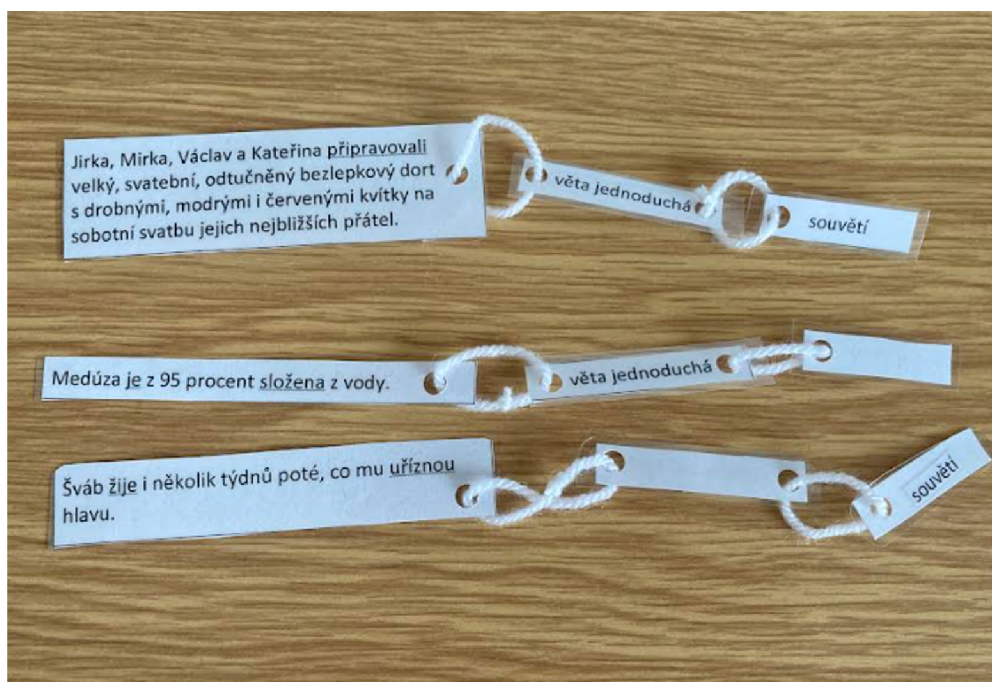
Obrázek 4.9: Slovesný způsob - tabulka

4.1.9 Věta jednoduchá a souvětí – řetěz

Popis: Didaktický materiál se skládá z několika řetězů. Jeden řetěz obsahuje větu jednoduchou, či souvětí a nápisy „věta jednoduchá“ a „souvětí“. Nápisy jsou z druhé strany prázdné, jsou-li nápisy nepravdivé pro konkrétní větu, jsou z druhé strany kartičky prázdné, jedná-li se však o pravdu, nápis se opakuje. Přísudky jsou ve větách podtržené vlnovkou. Některé věty jsou vybrány ze světových zajímavostí.

Cíl: Žák rozpozná větu jednoduchou a souvětí. Žák nalezně hlavní rozdíl mezi souvětím a větou jednoduchou.

Práce: Žák si vybere 10 vět, srovná si karty tak, aby byla vždy vidět konkrétní věta, „věta jednoduchá“, „souvětí“. Následně se pokusí určit, zda se jedná o větu jednoduchou, či souvětí. Kontrolu provede otočením karet s nadpisy – vidět tedy zůstane pouze konkrétní věta a vhodný nápis. Po splnění 10 vět si žák rozdělí věty do dvou sloupečků podle toho, zda se jedná o souvětí, či nikoli. Poté se pokusí si vymyslet, podle čeho se věty rozdělují. Své myšlenky si bude moct zapsat do sešitu.



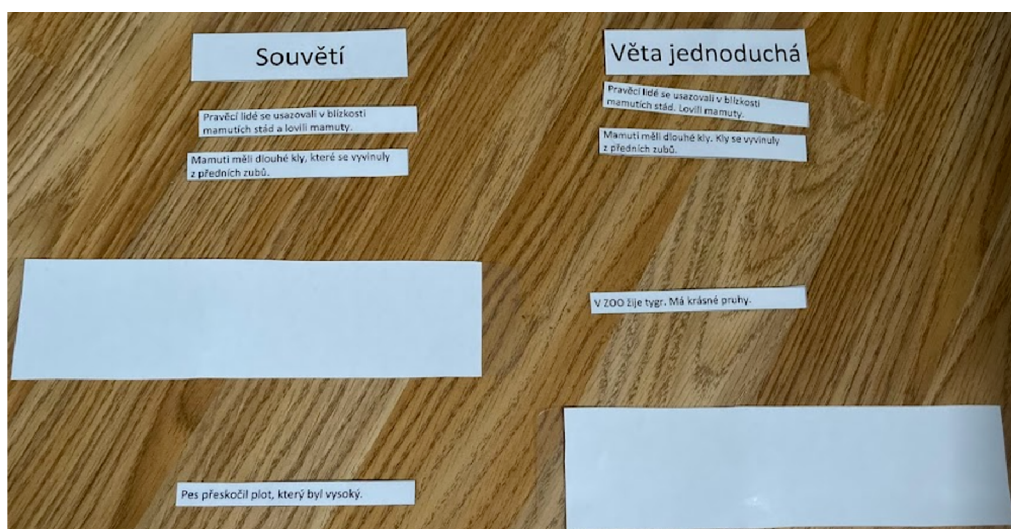
Obrázek 4.10: Věta jednoduchá a souvětí - řetěz

Reflexe: Žáci si pro práci s pomůckou mohli vybírat mezi dvěma didaktickými materiály zaměřenými na rozlišování jednoduchých vět a souvětí. Žáci si více vybírali tuto verzi pomůcky. Zaujalo je zejména otáčení kartiček a způsob spojení kartiček. Žáci rovněž měli za úkol napsat do sešitu jednu větu jednoduchou, jedno souvětí (z didaktického materiálu či vlastní) a tip, čím se rozlišují. Pouze jedna žákyně dokázala napsat postřeh, podle čeho se věty dělí. Ostatní žáci zápis do sešitu neučinili a pouze si otáčeli kartičkami. Někteří odůvodňovali chybějící zápis tím, že nedokážou sami vymyslet věty, i přes upozornění, že věty mohou opsat z pomůcky. Příklady vět si zapsali, až když jsem se k nim posadila a vybrala jim větu.

Pro další práci s řetězy bude nutné zvýšit atraktivitu pomůcky, například vložením barevného podkladu, či změnou obsahu vět. Rovněž bude více upozorňováno na výstupy, které musí žák splnit po práci s pomůckou (konkrétní výstupy budou zapisovány do týdenních plánů).

4.1.10 Věta jednoduchá a souvětí – dělení

Popis: Didaktický materiál obsahuje dva nadpisy (věta jednoduchá a souvětí), konkrétní příklady vět a prázdné části pro volné psaní. Některé věty jsou převzaty z pracovního sešitu z části věnované jednoduchým větám a souvětím, tudíž by pro ně mělo být snazší určování.



Obrázek 4.11: Věta jednoduchá a souvětí - dělení

Cíl: Žák samostatně tvoří věty jednoduché a souvětí, žák dokáže vytvořit smysluplné souvětí z jednoduchých vět a naopak. Žák spolupracuje s žákem, nebo s průvodcem. Žák pozitivně přijímá konstruktivní kritiku. Žák dokáže konstruktivně kritizovat.

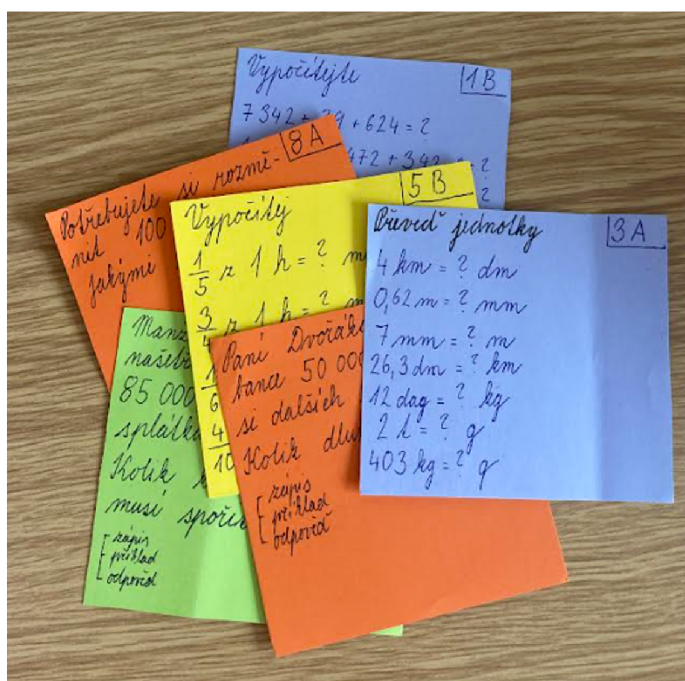
Práce: Žák vytvoří dva sloupce. Jeden sloupeček bude zahrnovat souvětí a druhý sloupeček věty jednoduché (dle nadpisů). Vždy si je jedno souvětí a jedna jednoduchá věta obsahem podobná. Úkolem je tedy dát tyto věty do jednoho řádku a do příslušného sloupečku. Nemá-li věta dvojici, žák sám vymyslí větu, kterou zapíše mazacím fixem do volného pole. Kontrola průvodcem je nutná.

Reflexe: Došlo ke změně práce s pomůckou. Žáci nemuseli dávat obsahově podobné věty do řádku, jelikož materiál obsahoval mnoho vět a žáci by strávili více času hledáním dvojic než rozřazováním. Tato pomůcka nebyla tolik oblíbená.

Pro vyšší atraktivitu by bylo možné pomůcku podložit barevným papírem, nebo vytvořit podkladovou desku se suchým zipem, aby žáci mohli věty „připevňovat“ k sobě. Taktéž by mohly zvýšit zájem o pomůcku věty tematicky bližší žákům.

4.1.11 Matematické karty

Popis: Matematické karty jsou takovými, které se vždy zaměřují na určitý matematický problém. Karty jsou označeny čísly a každá strana má své písmeno. Písmena symbolizují obtížnost (A = snazší, B = obtížnější). S kartou mohou pracovat po vzájemné dohodě pouze dva žáci najednou. Jeden žák nemůže mít u sebe více karet. Slovní úlohy jsou zaměřeny na situace bližší jejich životům.



Obrázek 4.12: Matematické karty

Cíl: Žák správně převádí jednotky délky, hmotnosti a objemu, žák provádí základní matematické operace (sčítání, odčítání, násobení, dělení), řeší úlohu dle správného pracovního postupu.

Práce: Žáci si nejdříve přečtou obě zadání a posléze se sami rozhodnou, jakou variantu budou zpracovávat. Jedná-li se o výpočet příkladu či převod jednotek, žáci

si opíší číslo a písmeno karty a přepíší dané příklady. Pokud je na matematické kartě slovní úloha, zapíší si pouze číslo a písmeno karty a do sešitu rovnou budou pokračovat zápisem, příkladem a odpovědí.

Reflexe: Žáci se těšili na práci s kartami více než na výpočet příkladů z pracovního sešitu, i když příklady byly náročnější. Z tohoto důvodu byla sada matematických karet rovněž doplněna o příklady z pracovního sešitu.

Někteří žáci si zpočátku cenili možnosti práce s kartami, později na ně ovšem zapomínali. Přesto při každém seznámení s týdenním plánem, kde byly karty zařazeny, žáci vždy projevovali nadšení. Někteří žáci nebyli při práci s kartami tak ohleduplní a některé karty byly zohýbány, a dokonce se na jeden týden jedna karta ztratila.

Celkově se karty žákům zamlouvaly, někteří žáci rádi vypracovávali obě strany karet. Motivovala je volba obtížnosti a zároveň výzva, zda dokáží vyřešit i náročnější příklady. Pro vylepšení karet by bylo pro příště vhodnější promyslet a lépe naplánovat organizaci vypůjčování karet, aby se již karty neztrácely.

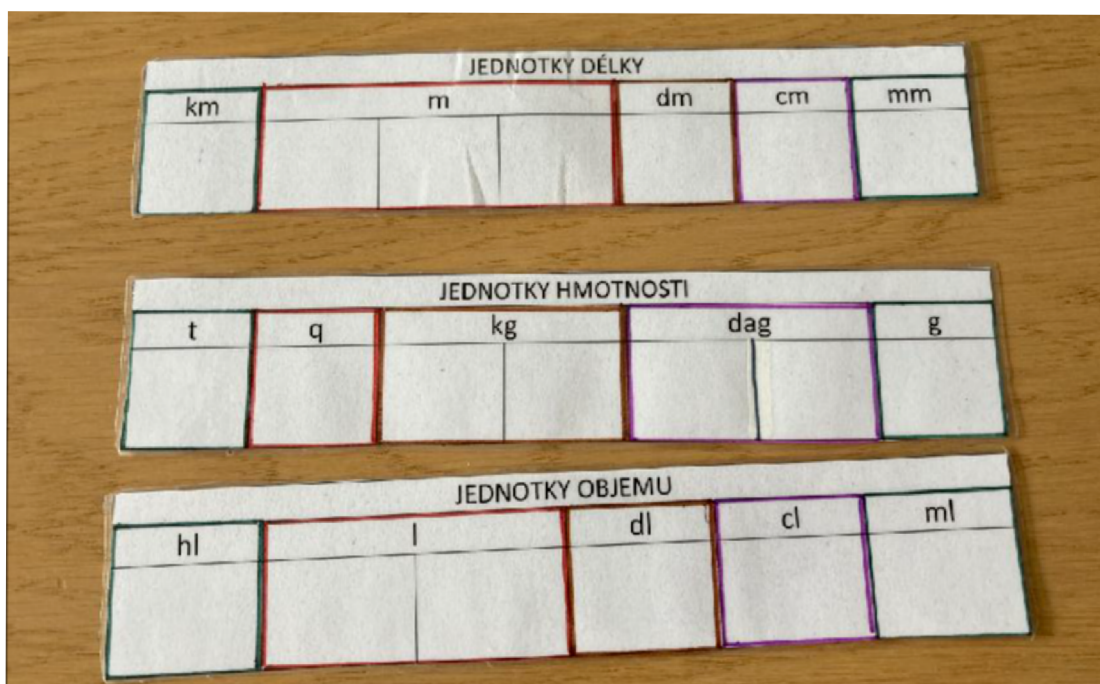
4.1.12 Převody jednotek

Popis: Převody jednotek jsou tabulky. Každá tabulka se zaměřuje na určité jednotky (délky, hmotnosti a objemu). Každá jednotka obsahuje takový počet okének, kolik obsahuje řádů.

Cíl: Žák pracuje dle pracovního postupu, žák s pomocí tabulky dokáže převádět základní jednotky.

Práce: Žáci si vyberou vhodnou tabulku pro převody. Následně zapisují číslice do příslušných oken dle zadání. Má-li daná jednotka více oken, okno vpravo v rámci jednotky představuje jednotku. Po zapsání číslic do tabulky žák přidává nuly, dokud nedosáhne chtěné jednotky. V místě střetu dvou barev se poté zapisuje u cílové jednotky desetinná čárka.

Reflexe: Pomůcka byla představena v ranní elipse a posléze znovu na začátku lekce, kde jsem s ní pracovala a poté i každý žák převedl jedno číslo na zkoušku. Někteří žáci upřednostňovali spíše převody pomocí násobení a dělení desítkami, stovkami,



Obrázek 4.13: Převody jednotek

popřípadě tisícem. Při tomto postupu se dopouštěli častých chyb. Žákům jsem posléze individuálně vysvětlila práci s pomůckou. Pomůcka se následně stala velmi využívanou a oblíbenou mezi žáky. Později byla tabulka nedostatečně velká. Žáci proto využívali pro práci s pomůckou i mazací tabulku, aby si mohli řády dopsat. Materiál bych tedy rozšířila o více okének. Pro rychlejší pochopení práce s tabulkami bych zaměřila jednu celou lekci věnovanou přímé práci s tabulkami.

4.2 Popis vybrané běžné základní školy

Pro realizaci mnou navržených didaktických příprav jsem si zvolila jednu ze základních škol libereckého regionu, která je umístěna ve městě s vyšším zastoupením dětí ze sociokulturně odlišného prostředí.

4.2.1 Základní škola

Základní škola je situována ve středně velkém městě, kde se nachází i jiné základní školy. Jedná se o středně velkou běžnou spádovou školu, jež je rozdělena do dvou

pracovišť. Na odloučeném pracovišti se nachází pouze 1. stupeň. Na hlavní budově sídlí první i druhý stupeň. Na prvním stupni jsou věkově smíšené třídy (trojročí a dvojročí). Škola (hlavní budova, kde se nachází také třída sledovaných žáků), je vybavena novou kuchyňkou s jídelnou (určené pro výuku), dílnami, velkou a malou tělocvičnou a počítačovou učebnou. Areál hlavního sídla školy nabízí nově zrekonstruované sportovní hřiště (hřiště na tenis, fotbal, basketbal, parkurové hřiště), dvě školní zahrady a skleník. Škola zahrnuje školní jídelnu, školní knihovnu, družinu i školní klub. Žáci se mohou po vyučování přihlásit na doučování zdarma, či do volnočasových kroužků.

Škola je inovativní, učitelé vyučují podle moderních vyučovacích metod, využívají prvky alternativní pedagogiky Montessori, zážitkového vyučování aj. Třídy na prvním stupni jsou věkově heterogenní. Vyučující kladou důraz na individuální přístup, proto počet žáků ve třídě bývá nižší (kolem 14 žáků). Škola se zapojuje do mnoha projektů, např. Ovoce a zelenina do škol, Desatero pro primární prevenci, Doučování žáků či Síťování (vzdělávací kurzy pro učitele).

Paní ředitelka je otevřená Montessori pedagogice, ve třídách na prvním stupni se nachází didaktický materiál dle principů Montessori a pedagogové zařazují prvky alternativní pedagogiky do výuky. Třídy na prvním stupni jsou věkově heterogenní, žáci často mívají výukové bloky a pracují dle týdenního plánu.

I přestože škola je spádová, využívá inovativní vzdělávací metody, nabízí atraktivní programy a neustále vzdělává své pedagogy, má problémy při nabírání nových žáků. Dle paní ředitelky se před několika lety sešel ročník s více romskými žáky, což vytvořilo základní škole „nálepku“. Od té doby se v této škole soustřeďuje více romských dětí a rodiče z majoritní společnosti vyhledávají školy jiné.

4.2.2 Třída

Třída, ve které byl realizován autorský alternativní vzdělávací program, se nacházela v přízemí na hlavní budově. V přízemí byly rovněž zbylé třídy prvního stupně, kuchyňka s jídelnou, sborovna pro prvostupňové učitele a kabinet pro asistenty pe-

dagoga. Naproti třídě se nacházela pohovka, další pohovka byla umístěna na druhé straně chodby u dalších tříd. U křesílka bylo akvário s třídním křečkem¹. Chodba rovněž disponovala poličkami ohraničeným prostorem s kulatými stoly a židlemi pro případnou práci na chodbě.

Materiální zázemí

Třída byla velmi dobře materiálně vybavena. Ve třídě se nacházely skříně s výtvarnými potřebami, uzpůsobené police s didaktickým materiálem, malá knihovna, šuplíky pro školní pomůcky žáků, police a skříňky s portfolii žáků, koberec pro elipsu a koberec se slepou mapou Evropy, model kostry člověka, interaktivní tabule, dvě magnetické tabule, dlouhá vysouvací křídlová tabule, za níž byla umístěna také tabule na fixy. Na zdech visely vzdělávací plakáty a pravidla třídy, které si společně vytvořili. Lavice byly zpočátku rozestavěny do polouzavřeného kruhu (dříve do tvaru podkovy, ale po příchodu nových žáků, se musely přidat lavice). Během uplatňování programu bylo z lavic vytvořeno několik hnízd. Žáci přesto měli k dispozici volný prostor pro svobodný pohyb.

Běžná výuka

Jak bylo již výše zmíněno, učitelé využívali prvky alternativní pedagogiky. Konkrétněji v této třídě mají žáci rozdělenou výuku do tzv. bloků. Výuka (přírodopis, anglický jazyk a informatika), která je vedena jinými učiteli, je více tradiční. Na ostatní předměty pod taktem třídní paní učitelky mají žáci týdenní plány. Na začátku daného bloku probíhá hromadné vyučování. Ve zbytku času bloku žáci pracují na týdenním plánu, dle orientace bloku. Vypracované úkoly z týdenního plánu jsou ohodnoceny známkou. Nestíhají-li daná cvičení, mohou si vzít plán domů. Práce s pomůckami probíhá pouze při osvětlování výuky.

Každé úterý a čtvrtek mívali dílny čtení a psaní. Výstupem dílny čtení je vždy pracovní list. V průběhu druhého pololetí mají žáci za úkol odprezentovat dvě díla,

¹Každý týden zvolená dvojice žáků ze třídy akvário vyčistila a po celý týden se o křečka starala, tj. doplňování krmiva, vyměňování vody.

na kterých pracovali během dílny psaní. Žáci měli rovněž za úkol každé pololetí vytvořit scrapbook na historické téma dle jejich výběru.² na historické téma dle jejich výběru.

Popis žáků

Do věkově heterogenní třídy docházeli žáci ze 4. a 5. ročníku. Tyto ročníky se spojily ve školním roce 2019/2020 z důvodu stěhování žáků.

Počet žáků se pohyboval kolem 14. Na konci ledna 2021 do třídy nastoupila nová žákyně (dále bude označována jako Petra , která se „na zkoušku“ přestěhovala z dětského domova za svými rodiči. Během března a dubna 2021 přistoupily 4 děti ukrajinských uprchlíků (dva chlapi a dvě dívky). V době zahájení programu docházelo do třídy 18 žáků, z toho tedy 4 žáci z Ukrajiny se silnou jazykovou bariérou, 2 žáci se sníženými výstupy (jeden žák čekal na uvolnění místa v praktické škole), 1 žák s poruchami učení (využíval 3. stupeň podpůrných opatření), 1 žák s podezřením na poruchu autistického spektra, 1 žákyně s individuálním plánem (částečné domácí vzdělávání) a zároveň 2 žáci včetně jejich rodin byli kontrolováni orgánem pro sociálně-právní ochranu dětí. Ve třídě působila společně s paní učitelkou i asistentka pedagoga.

Klima

V průběhu náslechovéch hospitací třídy v lednu a únoru 2021 jsem zaznamenala, že Petra narušovala pohodu a klidné třídní klima. Znala se totiž s jednou z žákyň (dále bude zmiňována jako Mariana) a měly mezi sebou nějaké spory. Celkově se třída zdála pracující, klidná a přátelská. Žáci si o přestávce povídali, hráli hry nebo společně něco vyráběli. Během hodin pilně pracovali, dokázali se dlouho soustředit na jednu činnost (doplňování i/y do čtyř vět dělali dohromady 30 minut). Během výuky se navzájem nerušili, podávali i přijímali konstruktivní kritiku, dokázali se slovně ohodnotit a navrhnout plán pro jejich zlepšení. I přes celkově pozitivní a přátelské

²Vlastnoručně vyráběná malá kniha, tabulka či plakát, který seznamuje s určitou tematikou. Ve výtvoru by se měla nacházet různá okénka s důležitými informacemi a obrázky.

klima se zdály vztahy mezi Petrou a ostatními žáky vyostřené. Navzájem spolu nechtěli pracovat, sedět, ani komunikovat. Kolektiv nechtěl mezi sebe Petru přijmout a ani Petra neprojevovala snahu o přijetí mezi děti. Konflikty ovšem vznikaly pouze mezi Marianou a Petrou.

Další pozorování žáků jsem prováděla těsně před zavedením mého programu (v dubnu). Klima ve třídě se změnilo. Vznikaly časté konflikty mezi českými a ukrajinskými žáky. Ukrajínští žáci měli častě konflikty i mezi sebou. Tyto konflikty byly často zapříčiněné tím, že žáci z Ukrajiny neznali pravidla třídy a porušovali je i přes upozornění svých spolužáků (používání mobilního telefonu, kopání a další nevhodné zacházení s gymnastickým míčem). Obrat nastal rovněž mezi Marianou a Petrou, které se nyní staly kamarádkami. Jejich přátelství nebylo ovšem takovým chtěným přínosem. I když byla nyní Petra přijata mezi žáky, kolektiv nebyl tak ucelený, jako se zdálo být na začátku pololetí. Žáci hůře udrželi pozornost, neustále narušovali hodinu, byl zvýšený počet konfliktů, celkově žáci porušovali svá nastavená pravidla.

V průběhu zavedení alternativního způsobu vzdělávání se chování žáků zhoršovalo. Ve třídě se objevily známky šikany. Situace se řešila s rodiči, měnila se organizace lavic a zasedací pořádek a do výuky byly zařazeny preventivní prvky proti šikaně.

4.3 Průběh realizace výuky

Vytvořené přípravy dodržovaly některé z principů Montessori pedagogiky. Zmíněné nabídky činností nemohly totiž zcela podléhat jejich zásadám, kvůli nepřipravenosti dětí. Žáci byli nejdříve seznámeni s novými pravidly, další hranice měly být postupem formovány.

Níže jsou uvedeny a popsány didaktické přípravy jednotlivých lekcí, které jsem navrhla, ve třídě zrealizovala a následně reflektovala.

4.3.1 Didaktická příprava – uvítací elipsa

Datum: 25. 4. 2022

Ročník: 4. a 5.

Předmět: Uvítací elipsa

Pomůcky: týdenní plán, míčky (jeden pro žáky, jeden pro mě), triangl

Cíl: Žáci získají nové týdenní plány, žáci se postupně seznamují s novými pravidly. Žáci shrnují své myšlenky a zážitky do smysluplných vět a sdílejí je s ostatními, žáci naslouchají svým spolužákům.

Kompetence: komunikativní, sociální a personální

Tabulka 4.1: Didaktická příprava – uvítací elipsa

Čas	Činnosti	Pomůcky	Poznámky
8:00	Usazení do elipsy + pozdravení se s žáky, uvítání nového týdne. Pozdravím se s žáky, přivítám je do třídy. Provedou rychlou kontrolu prezen-ce.	Triangl	K sobě do sešitu si udělám čárku, kdo je přítomen.
8:03	Sdílení Vyzvu žáky, aby se se všemi podělili, co dělali zajímavého o víkendu. Kdo nebude chtít mluvit, pošle míček rovnou dál. Sdílení uzavřu svým sdílením.	Míček	
8:20	Seznámení s novými pravidly Naváží na mé sdílení (vyprávění o přípravě na tento týden) a představím se žákům jako nová dočasná paní učitelka. Dále jim vysvětlím nová pravidla: - Žáci mohou pracovat na různých místech ale vždy tak, aby se navzájem nerušili. - Pokud žáci stihnou svůj plán dříve, budou moci vybrat nabídky činností pro daný týden (výtvarný koutek, výběr společenských her, čtenářský kout, aktivity s pomůckami).		Pravidla při práci s pomůckou jim připomenu při představení pomůcek.

	<ul style="list-style-type: none"> - Naskytuje se možnost individuálního upravení týdenního plánu (přidáním více aktivit, zaměření na jejich oblast zájmu, či problematiky, kterou si chtějí více procvičit). - Během práce se mohou radit se spolužáky nebo mohou využívat různé pomůcky (neplatí při samostatné práci). - Nikdy by však neměli rušit ostatní spolužáky, a ani pracovat za někoho jiného. - Jakmile žáci splní okruh v plánu, budou mi předkládat splněné okruhu ke kontrole, dokud nebudou mít vše správně. - Samostatné práce jsou takové úkoly v plánech, které jsou obodované, aby žáci měli zpětnou vazbu z toho, jak látku ovládají. Také se nesmí s nikým radit a využívat pomůcky během vypracovávání se. - Na zvukový signál (hra na triangu), který zaslechnou na chvíli přerušit práci, jelikož se jedná o signál, po kterém jim musím sdělit něco důležitého (organizace, upozornění apod.). 		<p>Na základě výsledků ze samostatné práce je možnost individuální úpravy plánu.</p>
--	---	--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - Žáci si mohou na svých plánech pracovat ihned po příchodu do školy. - Nesmí si brát práci z plánů domů. - Ve volných chvílích (čekání na pomůcku, čekání na kontrolu) si mohou vzít pracovní listy, vytvářet ve výtvarném koutku, či si číst. <p>S žáky si pohovoříme o nových pravidlech, zodpovím jejich případné dotazy.</p>		Budou zadávány dobrovolné úkoly na domácí procvičování.
8:35	<p>Týdenní plán</p> <p>Naváží na týdenní plán. Žáci si sami vezmou svůj plán.</p> <p>Nastíním žákům, čemu se budeme tento týden věnovat, co všechno najdou ve výtvarném koutku.</p>	Týdenní plány pro všechny	Každý ročník má jiný plán + žáci se sníženými výstupy a individuálním plánem
8:40	Práce na týdenních plánech		

Průběh výukové jednotky: Žáci již měli zkušenosti s plány. Změny ve výuce nebyly příliš výrazné, jednalo se spíše o obměny, více svobody a více prostoru pro vlastní jednání. Z důvodu školních akcí (divadlo, společné pálení čarodějnice a opékání) a nově zavedených pravidel, měli žáci naplánovaných činností méně.

Reflexe: Při sdílení víkendových zážitků a dojmů jsem nevyužila míčky, ale žáci si předávali slovo dotykem, či kývnutím. Žákům se nová pravidla zalíbila, nejvíce je zaujalo neznámkování týdenního plánu a možnost práce mimo lavice. Rovněž uvítali výběr pátečních koutků, kde byly v nabídce i společenské hry. Během představování pravidel jsem zapomněla zmínit, že dílna psaní a dílna čtení zůstává rozvrhově stejně. Tuto chybu jsem napравила následující týden při uvítací elipse. Tento týden zůstaly na bázi dobrovolnosti nejen kvůli novým pravidlům, ale i školní akci, která zkracovala týden. Při vysvětlování činností v týdenním plánu vznikaly příliš dlouhé prodlevy.

Následující týden jsem si již žáky rozdělovala dle ročníků. Žáci si začali nosit pracovní sešity k vysvětlování týdenního plánu. Žáci udrželi pozornost po celou dobu elipsy, přijali nová pravidla, neměli námitky, připomínky, nebo jiné návrhy. Celkově byli spokojeni.

Průběh prvního týdne po zavedení nových pravidel:

Žáci si pomalu zvykali na nová pravidla, byli překvapeni z kontroly týdenních plánů. Dělal jim obtíže průběžná kontrola, do té doby byli zvyklí odevzdávat všechny práce najednou. Žáci byli průběžně informováni o tom, že týdenní plán mají hotový pouze tehdy, když je bez chyby. Rovněž mohli používat nabízené a doporučené pomůcky. Žáci nevyužívali pomůcky a lehce je odradilo mnou vracení jejich týdenních plánů. Někteří žáci mi předložili vypracované úkoly až v pátek. Nová pravidla oslovila jednu žákyni, která měla vše splněné již ve středu. Sama poté přišla s návrhem, zda může ve svém volném čase pracovat na scrapbooku.

4.3.2 Didaktická příprava na vlastivědu (dějepisná část)

Datum: 27. 4. 2022

Ročník: 4.

Předmět: Vlastivěda

Téma: Přemyslovci

Pomůcky: Staré pověsti české, komiksová kniha, plakáty s pověstmi, odstavce z učebnice, (papíry, mazací tabulky a fix)

Cíl: Žák vysvětlí význam svátku 28. září, žák charakterizuje sv. Václava, žák stručně převypráví příběh či pověst o Přemyslovcích.

Kompetence: k učení, občanské, digitální.

Tabulka 4.2: Didaktická příprava na vlastivědu (dějepisná část)

Čas	Činnosti	Pomůcky	Poznámky
10:55	<p>Půlkruh – brainstorming</p> <p>Žáci se posadí do půlkruhu před interaktivní tabulí. Na tabuli bude velký nápis PŘEMYSLOVCI. Žáci budou mít za úkol připisovat k nápisu informace (heslovitě), které znají o Přemyslovcích, nebo co jim slovo asociuje, nebo co by se o nich chtěli dozvědět.</p> <p>Po zhruba 6 minutách se aktivita ukončí.</p>		<p>Kdo je Přemyslovec?</p> <p>Sv. Václav</p> <p>Libuše</p> <p>Některé otázky/pojmy může připisat i vyučující. (sv. Václav a kníže Václav, vraždy, Libuše)</p>
11:05	<p>Vyučující projde všechna slova a věty společně s žáky. Žáci vysvětlí, co tím pojmem či otázkou přesně mysleli, bude-li to nejasné.</p> <p>Brainstorming se uzavře s tím, že všechny informace se objasní díky pomůckám, které budou připraveny na koberečku vzadu na koberci.</p>	<p>Na koberečku bude komiksová kniha, plakáty s pověstmi, odstavce z učebnice, Staré pověsti české</p>	<p>Případná oprava pravopisných chyb.</p>

11:15	<p>Práce s pomůckami</p> <p>A) Žáci si sami vyberou, s jakou pomůckou budou pracovat.</p> <p>B) Vyučující rozdává pomůcky žákům.</p> <p>Žáci budou moci pracovat ve dvojicích, nebo samostatně, bude záležet na množství pomůcek.</p> <p>Žáci budou mít za úkol prostudovat si texty a připravit si malou lekci/prezentaci o daném okruhu, který mají, tedy – najít vhodné obrázky, vyhledat (pro ně zajímavé) informace týkající se Přemyslovců, nebo připravit si příběh, který převypráví.</p> <p>Mohou si vzít k pomoci papír, pastelky, mazací tabulku, ale také mohou pracovat z paměti. O daném okruhu by měli být schopni říct každý alespoň 5 vět.</p>		<p>Žáci si mohou posadit k lavicím, nebo mohou zůstat na koberci.</p> <p>Kapitoly v knihách budou označeny lístečkem.</p> <p>Vyučující by měl chodit a prohlížet, jak žáci pracují, popřípadě jim dopomoci.</p>
11:45	<p>Elipsa na koberci</p> <p>Žáci se usadí do kruhu na koberci a postupně každý převypráví o čem je jeho úryvek. Co se v něm dozvěděl za informace.</p>		<p>Proč Libuše hledala muže?</p> <p>Jak skončil poslední vládce z Velkomoravské říše?</p> <p>Byli tedy Přemyslovci Češi?</p>

	Žáci i vyučující se následně doptávají na informace, které ho zajímají, a které se nedozvěděl ze svého textu. Může se rozvinout konverzace/diskuze nad tématem.		
12:05	Interaktivní tabule Po prezentacích a následném řízeném rozhovoru o Přemyslovcích se žáci přeskupí před interaktivní tabulí a nyní upraví dané informace – přepíší barevně, čím jsou si již jisti, napíší heslovitě odpovědi k otázkám.		
12:10	Shrnutí, zhodnocení Všichni společně uzavřou úpravy a s vyučujícím postupně znovu projdou nové informace, smažou chybné a osvětlí si nejisté. Závěrem shrnou, co všechno nyní vědí o Přemyslovcích.		
12:23	Úklid pomůcek, třídy, odchod na oběd, či domů.		

Průběh výukové jednotky: Místo brainstormingu jsem rozdělila tabuli na tři části: ZNÁM, CHCI SE DOZVĚDĚT, DOZVĚDĚL/A JSEM SE. Žáci již tuto metodu znají a je jim blízká.

Zpočátku žáci nechtěli chodit k tabuli, styděli se cokoli napsat, jelikož si nebyli jistí a rovněž nikdo nechtěl být ten první. Nejdříve jsem poukázala na časovou osu s českými dějinami, když žáci namítli, že si už nic nepamatují. Poté jsem na tabuli připsala do sloupce „ZNÁM“ pojem „sv. Václav“ a „vraždy v rodině“. Toto žáky zaujalo a začali vpisovat otázky, na které by chtěli znát odpověď. Někteří žáci se ostýchali, či projevovali nezájem o Přemyslovce. Po upozornění, že si mohou sami nastavit barvu

písma, se nakonec každý žák rozhodl připsat informaci na tabuli. Následně si žáci vytvořili dvojice. Každá dvojice si vybrala vhodné pomůcky. Některým dvojicím (slabším žákům) jsem doporučila, jaké materiály jsou pro ně vhodnější. Z počátku mé doporučení nebrali v potaz, ale v polovině času vypracovávání prezentace si nakonec vybrali doporučené texty. Rychlost přípravy na prezentaci byla velmi odlišná, někteří žáci si pouze přečetli své texty a učinili jen strohý zápis, jiní žáci vypisovali rozsáhlé texty. Po prezentacích jsme pracovali s interaktivní tabulí. Přidali se k nám i žáci z Ukrajiny, kteří v první části vlastivědného bloku mívají lekce českého jazyka. Společně jsme zodpověděli vzniklé otázky, opravili jsme nepřesné, nebo zavádějící informace a shrnuli zjištěné zajímavosti.

Reflexe: Cíle hodiny byly naplněny. Žákům se jednotlivé prezentace povedly. Sami si mezi sebou pokládali otázky. Zaujaly je rodinné neshody prvních Přemyslovců. Ukrajinští žáci se z počátku z důvodu jazykové bariéry nechtěli zapojit do tématu Přemyslovců, společné závěrečné shrnutí je velmi zaujalo. Úvodní zapisování na tabuli zabralo více času, než jsem očekávala, to by bylo potřeba příště pojmout jiným způsobem.

4.3.3 Didaktická příprava na hodnotící kruh a aktivity

Datum: 29. 4. 2022

Ročník: 4. a 5.

Téma: Čarodějnice

Pomůcky: interaktivní tabule, omalovánky (čarodějnice), Dobble Harry Potter, Karty na zapamatování, Černý Petr, čarodějnice na pálení, fix, mazací tabulka, triangl.

Cíl: Upevňování pozitivních vztahů ve třídě, začlenění nových žáků z Ukrajiny, žáci vysvětlí význam pálení čarodějnic, žáci se ve třídě vzájemně respektují, neomezují své spolužáky v práci.

Kompetence: sociální a komunikační (žáci komunikují mezi sebou, přijímají do hry nové členy)

Tabulka 4.3: Didaktická příprava na hodnotící kruh a aktivity

Čas	Činnosti	Pomůcky	Poznámky
8:00	Uvítání Na zvukové znamení se žáci sejdou na koberci v elipse. Následně rozvedeme rozhovor o divadelní hře, kterou viděli předešlý den.	triangl	Pomocné otázky: Jak se představení jmenovalo? Kdo byl hlavním hrdinou? Znali jste příběh již dříve? Co se Vám na něm nejvíc líbilo? Jaký měl příběh konec? Jaké byly kostýmy? Zpívalo se?
8:15	Shrnutí týdne S žáky si společně shrneme, co se tento týden dělo, jaké byly změny.	Fix, mazačí tabulka	Je tu někdo, kdo nemluvil a chtěl by něco říci?
	Následně žáci nakreslí na mazací tabulku emotikony podle toho, jak by shrnuli tento týden oni. Poté si navzájem ukážeme tabulky a každý bude moci říct, jaké jsou to emotikony a proč ho nakreslil. Kdo nebude chtít mluvit, pošle znamení dotykem dál.		
8:27	Čarodějnice S žáky začneme řízený rozhovor o tradici.	Čarodějnice na pálení	Pálí někdo z vás doma čarodějnice? Víte, čím to byl původní svátek? Proč se pálí čarodějnice? Je na Ukrajině nějaký podobný svátek?

8:35	<p>Žáci, kteří mají plány hotové si mohou vybrat jeden z koutků.</p> <p>Žáci by měli brát zřetel na své spolužáky a hrát didaktické hry/plnit pracovní listy tak, aby se navzájem nerušili.</p>	Plán týdne, pomůcky Montessori ve třídě	
	<p>Interaktivní tabule</p> <p>Na tabuli bude obrázek čarodějnice s kotlem. Na kotel bude možné zapisovat různá písmena. Žáci budou mít za úkol vytvářet z písmen slova.</p>	Interaktivní tabule	
	<p>Pracovní listy</p> <p>Žáci budou mít k nabídce variací pracovních listů s čarodějnicemi a čaroději. Budou moct vybarvovat nebo vytvářet čarodějnici šaty apod.</p>	Pracovní listy	
	Dobble, Černý Petr, Pamětní čísla, pexeso	Karetní hry	

Tabulka 4.4: Pravidla her

Pravidla her
<p>Dobble</p> <p>Každý hráč dostane jednu kartu, doprostřed stolu se položí zbytek karet v balíčku. Všichni hráči hledají stejný symbol mezi svojí kartou a kartou na balíčku. Kdo nalezne stejný symbol, kartu si vezme. Vyhrává hráč s největším počtem karet.</p>
<p>Pamětná čísla</p> <p>Soubor karet, na kterých jsou znázorněna různá čísla a obrázky, barvy a symboly. Vybraný hráč následně řekne jeden znak a žáci musí vyjmenovat čísla, u kterých byl znak znázorněn.</p>
<p>Černý Petr</p> <p>Hráči po levici táhnou list od hráče po jejich pravici a každou shodnou dvojici odloží. Vyhrává ten, kdo bude mít tyto dvojice vyloženy nejdříve. Prohrává ten, komu zůstane v ruce Černý Petr.</p>

Průběh výukové jednotky: V tento den přišla do třídy školní inspekce, což byla pro mne i žáky velmi náročná situace. Přesto mě paní učitelka nechala vést výukovou jednotku, projevené důvěry si velice vážím. Paní učitelka do vedení elipsy několikrát vstoupila – pokládala dětem otázky, chválila je. Společně jsme si povídali o divadelním představení, které děti navštívily předchozí den. Každý žák měl v několika větách zhodnotit divadelní představení, výpovědi dětí se nesměly opakovat – v tomto ohledu měly výjimku pouze ukrajinské děti.

Poté jsme volně přešli k tématu tradic - 3 žákyně shrnuly tradici pálení čarodějnic.

Po přestávce se žáci rozdělili do herních a učebních skupin³. Pokud byli žáci v herní skupině, museli si vybrat mezi nabízenými koutky, nebo si mohli číst knihu. Do nabídky jsem rovněž zahrнула možnost procvičování matematiky, či českého jazyka na internetu.

Žáci, kteří měli hotový týdenní plán, se s paní učitelkou přemístili ven na palouček, kde společně děti prvního stupně pálily čarodějnice. Já jsem zůstala s posledními

³Můj pracovní název

třemi žákyněmi ve třídě a pomáhala jsem jim dopracovat úkoly z týdenního plánu. Po splnění plánu jsme se společně vydaly za ostatními dětmi ven.

Reflexe: Cíle hodiny se podařilo ve velké míře naplnit. Hodnocení divadelního představení probíhalo déle, než jsem očekávala. Žáci si mohli své věty zapsat na tabulku, aby na ně nezapomněli. Během elipsy žáci pracovali velmi dobře, dávali pozor, nepovídali si mezi sebou. Řekla bych, že jejich chování bylo ovlivněno návštěvou školní inspekce, neboť si mysleli, že inspekce je tam proto, aby pozorovala jejich chování a výkony.

Téma tradice pálení čarodějnic proběhlo dle plánu, žákyně společně vysvětlily smysl této tradice spolužákům z Ukrajiny.

Následně jsme společně refletovali týdenní plán. Reflexe proběhla bez obtíží. Některé děti vyjádřily nesouhlas s tím, že jim vracím práce, dokud nejsou správně vyřešené – to považovaly za velmi náročné. Jiní žáci pozitivně ocenili možnost volby činností a aktivit z pestré nabídky úkolů, pomůcek. Jedna žákyně byla nadšená, že již má všechny úkoly hotové. Měla jsem velmi dobrý pocit z otevřené komunikace mezi mnou a dětmi, i když některé děti stále ještě velmi pečlivě vážily svá slova / své názory.

Samostatná práce s týdenními plány byla pro některé děti velmi náročná. Proto jsem je na začátku týdne upozornila, že na zadané úkoly mají čas právě jeden týden. Tuto skutečnost jsme si připomínali i během týdne. Přesto někteří žáci svou práci odkládali a nestíhali. V pátek odpoledne jsme měli naplánováno společné pálení čarodějnic na školním pozemku. Nechtěla jsem, aby některé děti o tuto akci přišly, proto jsem se jim individuálně věnovala a pomáhala jim. Zpětně toto hodnotím jako chybu, jelikož si některé žákyně zvykly na moji individuální péči a následující týden neplnily úkoly tak, jak by mohly.

Paní inspektorce z České školní inspekce se má výuka líbila, strávila u mě ve třídě první dvě hodiny. Ocenila můj pozitivní, laskavý a trpělivý přístup k dětem. Rovněž integraci ukrajinských dětí do třídy považovala za dobře zvládnutou.

4.3.4 Didaktická příprava na lekci matematiky

Datum: 2. 5. 2022

Ročník: 4. a 5.

Předmět: Matematika

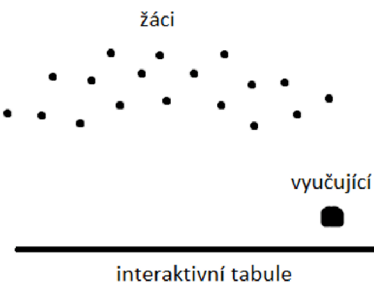
Téma: postup při řešení matematické slovní úlohy

Pomůcky: mazací tabulka, fix, hadřík, interaktivní tabule (prezentace s úlohami)

Cíl: Žák řeší matematické slovní úlohy dle postupu (vytvoří zápis, příklad a odpověď), žák naslouchá názory ostatních, žák se zapojuje do diskusí.

Kompetence: Řešení problémů, komunikační.

Tabulka 4.5: Didaktická příprava na lekci matematiky

Čas	Činnosti	Pomůcky	Poznámky
10:00	Půlkruh Na znamení (hra na trian- gl) se všichni žáci usadí s ta- bulkou a mazacím fixem do dvou až tří půlkruhů před interaktivní tabulí. Uvítání žáků do lekce matematiky.	Triangl, tabulky, hadříky, mazací fix	
10:03	Diskuse Na interaktivní tabuli se žá- kům ukážou dvě verze řeše- ní jedné slovní úlohy. S žá- ky rozvedeme řízenou disku- si o tom, která úloha je špat- ně a proč.	Interaktivní tabule, 2 varianty řešení slovní úlohy	

	<p>Řešení</p> <p>Žáci by měli dojít k řešení, že ačkoli jsou příklady správně vyřešené, chyba byla v porozumění sl. úlohy. Pro správný postup při řešení sl. úlohy je vhodné vytvořit zápis, příklad a odpověď. Vybraný žák shrne.</p>		
10:15	<p>Sl. úloha – společné řešení</p> <p>Na tabuli se promítne zadání další úlohy, které si společně vyřešíme. Návodnými otázkami budu žákům napovídat v postupu.</p>	<p>Interaktivní tabule, slovní úlohy</p>	<p>Kolik žilo ve městě dříve obyvatel? Kolik jich je tam nyní? Na co se úloha ptá? Jaká matematická operace bude v příkladu? A proč? Co všechno si patří do zápisu?</p>
10:22	<p>Po kontrole společného řešení žáci dostanou za úkol spočítat slovní úlohu na mazací desku.</p>	<p>Mazací deska, slovní úlohy</p>	
10:30	<p>Hodnocení</p> <p>S žáky si ukážeme správné řešení na mazacích tabulkách. Během toho žáci zopakují správný postup a následně si jdou pracovat na svých týdenních plánech.</p>		<p>Slovní úlohy, které žáci počítali, mají v týdenním plánu.</p>

Průběh výukové jednotky: Na začátku výukové jednotky jsme si sedli do půlkruhu před interaktivní tabulí. Někteří žáci si sedli na druhou stranu koberce, co nejdál od tabule, aby se mohli pohodlněji opřít o zeď. Po mém doporučení k přisednutí blíže k tabuli, si přisedli. Jiní žáci doporučení vzali jako možnost být mi blíže, a začali si také přisedávat. Pro zvýšení pozornosti a opatřením kvůli počáteční sešikaně jsem musela poupravit zasedací pořádek. Organizace zabrala více času, než

jsem předpokládala. Diskuse probíhala zpočátku dle pravidel, žáci se střídali, neskákali si do řeči, naslouchali. Diskusi jsem musela přerušit, jelikož se vedla dlouho a žáci se ke konci začali vzájemně mást a nemohli zjistit, které řešení je správné. Následně jsem ukázala správné řešení a předvedla jsem jim postup na tabuli. Kvůli dlouhému zdržení u diskuse u první slovní úlohy jsem další úlohu řešila na tabuli a žáci souběžně na tabulku. Jednotlivé kroky vedli žáci odpověďmi na mé otázky. Na závěr jsem zopakovala postup řešení, následně ho opakovali žáci. Další slovní úloha byla vynechána.

Reflexe: Cíle lekce byly naplněny pouze z části. Žáci zpočátku byli otevřeni diskusi, která probíhala podle plánu. Bohužel však nedokázali správně argumentovat, a sami sebe zmátli. Někteří žáci se během řešení slovní úlohy nesoustředili. Lekci jsem proto zkrátila. I když jsme tuto slovní úlohu počítali společně, děti v ní často chybovaly (početní chyby, porozumění textu, chyběla část postupu...). Někteří žáci slovní úlohu nedokončili.

Do příštího týdenního plánu zařadím další slovní úlohy, aby si děti toto učivo více procvičily. Rovněž nebudu dávat tak velký prostor pro diskusi.

4.3.5 Didaktická příprava výuky vlastivědy – volné psaní

Datum: 10. 5. 2022

Ročník: 4. a 5.

Mezipředmětové vztahy: Český jazyk, Vlastivěda

Téma: Volné psaní 4 vět na téma z vlastivědy (4. – Přemyslovci, 5. století páry)

Pomůcky: Mazací tabulka fix, školní sešit, psací potřeby

Cíl: Žák popíše stručně vybrané období či vytvoří asociaci s daným obdobím a formuluje do vět, žák při práci neruší ostatní žáky, vytváří klidné prostředí pro soustředění.

Kompetence: K učení

Tabulka 4.6: Didaktická příprava výuky vlastivědy – volné psaní

Čas	Činnosti	Pomůcky	Poznámky
8:00	<p>Příprava</p> <p>Žáky upozorním, že je čeká samostatná práce. Žáci si uklidí pracovní plochu a připraví si psací načiní a sešit na český jazyk. Společně si připomeneme pravidla samostatné práce.</p>		<p>Pravidla:</p> <p>Během samostatné práce se pracuje u stolu. Nesmí se používat pomůcky. Pracuje se zcela samostatně, nespolupracuje se. Aktivně vytváří vhodné prostředí pro soustředění – nemluví, ani jinak nekomunikuje se spolužáky, nechodí po třídě, neodchází na toaletu, snaží se být maximálně nehlučný.</p>
8:03	<p>Samostatná práce</p> <p>Žáci dostanou za úkol napsat 4 věty dle tématu z vlastivědy. Podmínkou bude, aby věty, které napíšou, byly po pravopisné i obsahové stránce správně. Kdo bude mít hotovo a zkontrolováno, může odevzdat a pracovat potichu na plánu.</p> <p>Žáci mohou pracovat na samostatné práci, jak dlouho budou chtít. Odejdou-li ze třídy pryč, nebudou se moci k ní již vrátit.</p>	Sešity, psací potřeba	<p>4. – Přemyslovci, 5. století páry</p> <p>Žáci s IVP píšou pouze dvě věty.</p> <p>Žáci z Ukrajiny píšou 2 věty o svém rodném městě</p>

Průběh výukové jednotky: Na začátku výukové jednotky jsme si společně připomněli pravidla pro samostatnou práci. Překvapilo mě, že děti samy dodaly, že se nesmí podvádět a opisovat. Po zadání úkolu se mě někteří žáci znovu ptali, kolik

vět mají napsat, a o čem mají psát. Samostatná práce není pro žáky novinkou, paní učitelka již dříve zadávala žákům, aby napsali několik vět na probrané téma z jiného předmětu. Žáci měli „neomezený čas“ na vypracování samostatné práce, pokud dodržují daná pravidla a pracují bez přerušení.

Reflexe: Cíle výukové jednotky naplněny nebyly. Žáci nedokázali stanovená pravidla dodržovat, při psaní se vzájemně rušili, proto jsem byla nucena čas na samostatnou práci zkrátit.

Při čtení žákovských textů jsem zjistila, že děti nedokázaly napsat smysluplný text na daná témata. Problémy se ukázaly též v oblasti pravopisu. Po ohodnocení prací jsem si s žáky promluvila a znovu jsme si ujasnili pravidla samostatné práce. Nově jsme se domluvili na tom, že žáci nejdříve popíšou pravidla samostatné práce do sešitu a poté mohou pracovat. Během další samostatné práce se problémy s dodržováním pravidel již neopakovaly.

4.3.6 Didaktická příprava na představení pomůcky

Datum: 10. 5. 2022

Ročník: 5.

Předmět: Český jazyk

Téma: Zájmena – druhy zájmen

Pomůcky: Pomůcky Zájmena, kobereček, školní sešit, psací potřeby, triangl

Cíl: Žák pozná zájmeno a s dopomocí určí jeho druh, žák pracuje s pomůckou dle postupu, žák si vytvoří samostatně zápisek pomocí pomůcky.

Kompetence: K učení

Tabulka 4.7: Didaktická příprava na představení pomůcky

Čas	Činnosti	Pomůcky	Poznámky
8:25	<p>Svolání do elipsy</p> <p>Žáci vytvoří na koberci elipsu. Před žáky si dojdu pro kobereček a pro pomůcku. Nejdříve mi žáci vyjmenují slovní druhy. Poté se pozastavím u zájmen. Žáci mi poví nějaká zájmena a vše, co o nich již vědí. Společně si jejich znalosti shrneme.</p> <p>Následně rozbalím pomůcku a slovně komentuji, co dělám. Opakuji znalosti, které již mají. Doptávám se jich.</p>	<p>Kartičky</p> <p>Zájmena (viz obr. 4.2/s54), kobereček</p>	<p>Žáci 4. ročníku si pracují sami na týdenních plánech.</p>
	<p>Zájmena</p> <ul style="list-style-type: none"> - Slož ze zájmen trojúhelník. - Přiřaď správnou definici ke správnému druhu zájmena. - Zkus vyjmenovat konkrétní příklady jednotlivých druhů zájmen. <p>Mohou hrát s pomůckou i ve dvou.</p> <p>Žáci si vytvoří zápisek z práce pomocí pomůcky. Zapíší dva příklady od každého druhu zájmena do sešitu.</p>		<p>Žáci mi vždy osobně nahlásí, že jdou pracovat s pomůckou. Po dokončení práce předloží zápis.</p>

Průběh seznamování s pomůckou: Pomůcka zaujala některé žáky již na první pohled. Proces práce s pomůckou jsem ukazovala několikrát, aby všichni porozuměli

zadání. Po představení pomůcky si děti mezi sebou domluvily pořadí, v němž budou s pomůckou pracovat.

Během týdne žáci pracovali s pomůckou, ale málokterý si učinil i samostatný zápis do sešitu. Několikrát jsem děti vyzvala, aby si činily zápisy do sešitu. Některé děti mě ujišťovaly, že práci s pomůckou i zápis do sešitu stihnou včas, ale bohužel se tak nestalo. V pátek se tvořily fronty na pomůcku. Některým žákům chyběla práce s kartami jako taková a některým chyběl zápis.

Reflexe: Cíle nebyly naplněny u všech žáků. Představení pomůcky proběhlo bez obtíží. Následná práce s pomůckou neproběhla dle plánu. I přestože zpočátku pomůcka na zájmena vzbudila zájem, motivace dětí rychle opadla. Někteří žáci si navzájem začali půjčovat sešity, aby s pomůckou nemuseli pracovat. Rovněž všichni žáci nedokázali dodržovat i další pravidla při práci s pomůckou – počet pracujících s materiálem, pracovní plocha, úklid a zacházení s pomůckou.

Při práci v pracovním sešitě, kdy si žáci měli vybrat 2 druhy zájmen a vyplnit cvičení, dělali chyby. Nerozpoznali, která zájmena patří do vybraného druhu. Žákům byla opakovaně nabídnuta konzultace jejich týdenních plánů, během kterých si se mnou mohli domluvit úpravu plánů (odebrání činností a přidání aktivit dle jejich zájmu). Tuto možnost využily pouze dvě žákyně, přičemž jedna si přála přidat práci a druhá měla z části domácí vzdělávání.

5 Diskuse

Doba trvání realizace didaktických příprav, dle prvků Montessori koncepce, byla 6 týdnů. Během této doby jsem postupně dětem představila pomůcky, jež jsem pro ně připravila a s nimiž si měly osvojit dané učivo. Společně s dětmi jsme pracovali na upevňování pravidel Montessori pedagogiky, jež jejich třídní učitelka ve třídě uplatňuje, a jež jsem se snažila dále rozvíjet a naplňovat. Při výuce jsem se zaměřovala zejména na princip připraveného prostředí (zahrnující i speciálně navržený didaktický materiál), principu svobody a polarizace pozornosti.

Jak se osvědčil princip připraveného prostředí a didaktický materiál?

Prostředí, ve kterém se dítě pohybuje, by mělo být uzpůsobeno tak, aby v něm mohl žák pracovat bez pomoci dospělého. Toto uzpůsobení podporuje samostatnost a nezávislost. Do připraveného prostředí spadá i didaktický materiál, jehož cílem je dosáhnout všestranného rozvoje právě vlastní činností. Někteří žáci se vyznačují zhoršenou pozorností, a tudíž pro aktivizaci soustředění potřebují svobodu pohybu, změny činností, názornost a aktivity, které jsou příkladem z reálného života.

Upravené prostředí, které umožňuje nejen svobodný pohyb, ale také odpovídá fyzickým proporcím žákům, bylo ve třídě již před zavedením nových pravidel. Jak sama Montessori (2017) zmiňuje, žáci potřebují prostor pro volný pohyb. Žáci často využívali možnosti svobodného pohybu i mimo přestávku. Další změnou bylo zařazení práce s didaktickým materiálem do týdenních plánů dětí. Práce s odlišným materiálem děti motivovala a většina žáků upřednostňovala konkrétně například úlohy z karet a aktivity s pomůckami než úkoly v pracovním sešitě. Žáky více zajímaly úlohy zaměřené na finanční gramotnost a rovněž pomůcky, se kterými mohli manipulovat (otáčet, otevírat okénka apod.). I když nabízený didaktický materiál žáky

na první pohled zaujal, často na něj zapomínali. Pokud ho měli nabídnutý jako doporučenou pomůcku při vyplňování cvičení, příliš jej nevyužívali. Jedním z důvodů nevole využití pomůcky by mohla být náročnost, či malá estetičnost, nebo krátká doba na osvojení si nových pravidel. Domnívala jsem se, že bych atraktivitu didaktického materiálu navýšila, kdyby si žáci vyráběli vlastní pomůcky, či rozšiřovali již vytvořené. To se však nepotvrdilo, jelikož žáci byli proti tomuto způsobu práce. Někteří jedinci by se k výrobě, či doplnění, didaktických pomůcek přiklonili pouze tehdy, kdybych činnost udělala povinnou.

Jedním z řešení by mohlo být zadávat méně komplikované a snazší úkoly. Další možnost vidím ve výrobě pomůcek ze dřeva, či nevšedních materiálů (víčka od láhví, kůra stromů, dřívka z nanuků atd.). Jinou variantou zvýšení motivace k práci s materiálem může být dřívější a častější zavedení činností s pomůckami, aby si na ně žáci zvykli.

Jak se osvědčil princip polarizace pozornosti?

Připravené prostředí, a s ním i didaktický materiál, je úzce spojen s polarizací pozornosti. Podnětné prostředí vede žáka k intenzivní koncentraci žáka na určitou činnost. Polarizace pozornosti spočívá v koncentraci a opakování určité činnosti, dokud není žák zcela vnitřně uspokojen. Schopnost soustředit se je jedním z klíčových činitelů učení. Žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí potřebují častější opakování činností. Rovněž je-li jejich aktivita zdárná, děti mohou zažívat opakovaný pocit úspěchu, což posiluje pozitivní zkušenost se školou.

Nejvíce ponoření do práce byli žáci při tvořivém psaní a při přípravě pokrmů. U této činnosti je motivovala kladná zpětná vazba a interakce s dospělým. Na chystání jídla byla většina žáků (zejména dívky) zvyklá z domova a příprava pokrmů byla jejich koníčkem. Žáci rovněž projevovali zájem o témata týkající se jejich rodinných životů a volba budoucích partnerů. Jedním z důvodů nízké soustředěnosti mohou být odlišná témata od jejich zájmů.

Pro častější navození polarizace pozornosti by byla vhodnější změna témat cvičení. Možným východiskem by mohly být aktivity s tématem rodinné výchovy. Žáci se dokázali déle soustředit, když byla třída rozdělena na poloviny a každá část se učila

v jiné učebně. Nejvyšší koncentraci na školní aktivity měli žáci, jestliže chyběla jedna konkrétní žákyně, která narušovala chod třídy. Jedním z řešení by mohlo být zavedení více aktivit na osobnosti výchovu a různé kurzy zaměřené na vztahy ve třídě.

Jak se osvědčil princip svobodné volby?

edním ze stěžejních principů Montessori pedagogiky je princip svobody, který vede k samostatnosti, nezávislosti na dospělém člověku a odpovědnosti za své vlastní činy. Svoboda učí rovněž nenásilně dítě rozpoznávat hranice a meze, ve kterých může svobodně působit, aniž by omezovalo ostatní. Žákovi je dán prostor k samostatnému výběru z nabídnutých činností. Sám si vybírá rovněž i místo a dobu strávenou nad činností. Způsob výchovy dítěte ze sociokulturně odlišného prostředí bývá odlišný od výchovy v běžných rodinách. Výběr činností by mohl být pro děti motivující, neboť aktivitu si zvolili žáci sami a nebyla jim přidělena cizí osobou. Zároveň daná svoboda je omezena pravidly, která učí žáky sladit se společenskými normami.

Uplatnění principu svobody ve sledované třídě spočívalo ve změnách pravidel práce s týdenním plánem. Žáci si již nemohli odnášet úkoly domů, ale zato jim byla dána ve škole větší volnost ve výběru učiva, času a místa. Jednotlivá cvičení z týdenního plánu nebyla hodnocena, ale žáci je museli mít správně zpracované. Během vypracovávání úkolů mohli využívat nabízené pomůcky, nebo si vytvořit vlastní „nápovědy“. U žáků byla očekávaná větší motivace pracovat, efektivita a důslednost v plnění svých povinností, a také zlepšení v rozvrhování si činností v určitém časovém úseku. Po zavedení změn žáci projevili vyšší zájem o práci v hodině. Motivovala je nejen možnost výběru činnosti, ale také pracovní prostor. U některých žáků komplikace s časovou organizací a důkladností však přetrvávaly. Důvodem bylo odkládání práce, a také pozdní kontrola vypracovaných činností.¹ Nastávaly situace ke konci týdne, kdy mě pravidelně dvě žákyně žádaly, abych jim raději negativně ohodnotila nesplněná, nebo chybně zpracovaná cvičení, než aby je musely opravovat. Naopak někteří žáci využili konzultaci a úpravu týdenních plánů. Většina žáků, která si upravila plán, pracovala efektivněji a úkoly měla hotové již ve čtvrtek.

¹Žáci do té doby byli zvyklí na odevzdání celého týdenního plánu, přičemž jim byl ohodnocen a nemuseli se k němu již vracet.

Přestože někteří žáci stále nezvládali rozvrhnout si čas tak, aby stihli splnit veškeré své povinnosti včas, důslednost, která byla dodržena při opravování, naučila většinu žáků pracovat průběžně a neodkládat své úkoly na nejzazší chvíli.² Domnívám se, že pokud by byla tato pravidla nastavena od začátku školního roku progres by byl ještě znatelnější.

Došlo k normalizaci osobnosti?

Stav normalizace nastává, je-li dítě vhodně podněcováno, čímž dochází k celostnímu a harmonickému rozvoji osobnosti. Takový žák se projevuje samostatností a schopností se koncentrovat a sebeovládat. Rovněž je jeho chování stabilní, a to jak po stránce pracovní, tak i sociální. Jelikož se někteří žáci vyznačují emocionální labilitou, která ovlivňuje jejich školní úspěchy, bylo by vhodné navodit u takových žáků stav normalizace.

V období, kdy jsem měla možnost realizovat výuku a v praxi si vyzkoušet své didaktické přípravy, nedošlo u dětí normalizaci osobnosti. Příčinou mohlo být jak krátkodobé zavedení nových pravidel, tak nevhodně zvolené časové období či vývojový stupeň žáků. Průběh a přijetí alternativní výuky ovlivnil i příchod nové žákyně, která narušovala dosavadní klidnou atmosféru třídy. Rovněž příchod několika dětí z Ukrajiny a jejich traumatizace z válečného konfliktu v jejich rodné zemi mohlo sehrát negativní roli. Východiskem by mohlo být zařazení Montessori zásad již do prvního ročníku, či hned na začátku školního roku.

²Tyto výsledky se paní učitelce natolik líbily, že se rozhodla zachovat pravidlo plnění plánů pouze ve škole ponechat a aplikovat ho i v dalším školním roce.

6 Závěr

Diplomová práce se věnovala alternativní pedagogické koncepci Marie Montessori a žákům romské etnicity ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

Teoretická část se zabývala alternativními školami se zaměřením na Montessori pedagogiku, její historický vývoj, pedagogické principy a role učitele v procesu vzdělávání. Následně byl přiblížen pojem inkluze v opozici s pojmem integrace, v rámci analýzy problematiky vzdělávání romských žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Závěr teoretické práce se již soustředil na Montessori pedagogiku jako možné východisko.

Praktická část prezentovala navržené didaktické pomůcky a materiály zpracované dle principů Montessori. Poté byly představeny návrhy didaktických příprav výuky, na kterých byly demonstrovány nově zavedená pravidla právě této alternativní pedagogiky. Didaktické materiály a přípravy na vyučovací jednotky byly aplikované v běžné základní škole ve věkově heterogenní třídě na prvním stupni, a poté byly rovněž doplněny o skutečný průběh vyučovacích hodin a reflexi.

V další části diplomové práce byla rozvinuta diskuse nad příčinami a dopady Montessori metod na žáky. Některé vytyčené dílčí cíle byly naplněny. Žáci zpočátku reagovali na nová pravidla pozitivně. V průběhu zavedení změn se však někteří žáci začali vůči těmto změnám vymezovat. Jedním z důvodů nepřijetí nového stylu výuky mohli být nově příchozí žáci, krátký časový úsek na přivyknutí si či klesající motivace dětí k učení. Pro dosažení mnou vytyčených cílů by bylo vhodnější zavedení nových metod na začátku školního roku a celkově delší časové trvání výuky dle nových zásad.

Jednou z motivací pro napsání diplomové práce bylo hledání způsobů a možností, jak podnítit schopnosti a dovednosti dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Mimo jiné je též naučit přiměřeně kvantitativně i kvalitativně zvládat nároky institucionálního vzdělávání. Problematika začlenění sociokulturně znevýhodněných žáků se objevuje již od poloviny 20. století. Novodobým řešením by místo segregace mohly být právě alternativní školy.

Diplomová práce by mohla být využitelná jak pro pedagogy, kteří působí v běžné spádové základní škole v sociálně vyloučené lokalitě, tak i pro všechny učitele zajímající se o alternativní způsoby vzdělávání. Navrhované pomůcky a způsoby vedení vyučovací jednotky mohou být užitečnou inspirací pro zapojení alternativních prvků do výuky.

Rovněž spatřuji přínos pro mne samotnou, jelikož mi diplomová práce umožnila zdokonalení profesních praktických dovedností tvořit didaktické materiály vhodné pro reálnou výuku. Své zlepšení shledávám i v umění improvizace a hledání způsobů řešení nevhodných projevů chování žáků během výuky, což považuji za cennou zkušenost pro další pedagogickou praxi.

Literatura

1. Alternativní školy [online]. [vid. 6. 1. 2023]. Dostupné z: <http://alternativniskoly.cz/pouzite-terminy/historie-as/>
2. ANDERLIK, L., 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
3. Asociace Montessori [online]. [vid. 6. 1. 2023]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/zivotopis-marie-montessori/>
4. BALVÍN, J., 2008. *Filozofie výchovy a metody výuky romského žáka*. Praha: Radix. ISBN 978-80-86031-83-5.
5. BALVÍN, J., 2004. *Romové a alternativní pedagogika: 16. setkání Hnutí R na Technické univerzitě v Liberci 2.-3. června 2000*. Ústí nad Labem: Hnutí R. ISBN 80-902461-7-6.
6. BALVÍN, J., 2004. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix. ISBN 80-86798-01-1.
7. BARTOŇOVÁ, M., et al., 2016. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-8140-6.
8. BAZALOVÁ, B., 2006. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3971-X.
9. BRADLEY, J., 2016. *A co já s tím? Pedagogické úvahy a odborné postřehy asistenta pedagoga*. Prostějov: Computer Media. ISBN 978-807402-280-7.
10. GUTEK, G., L., 2004. *The Montessori Method The Origins of an Educational Innovation: Including an Abridged and Annotated Edition of Maria Montessori's The Montessori Method*. [online]. [vid. 6. 1. 2023]. ISBN 0-7425-1912-0. Dostupné z: https://www.academia.edu/29924575/Montessori?email_work_card=thumbnail

11. HELUS, Z., 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál. ISBN 978-807402-280-7.
12. HORÁK, Z., *Naléhavost změn právní úpravy postavení církevních škol*. www.law.muni.cz [online]. Masarykova univerzita, 2016 [vid. 2. 1.2023]. Dostupné z: <https://www.law.muni.cz/sborniky/cirkevastat/2016/cirkevastat2016.pdf#page=44>
13. VOTAVOVÁ, r., 2013. Rozdílný význam pojmů integrace a inkluze. *Metodický portál: Články*. [online] [vid. 21. 2. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/SSC/17243/ROZDILNY-VYZNAM-POJMU-INTEGRACE-A-INKLUZE.html>
14. INFORMACE PRO UČITELE, 2001. *Vzdělávání Romů v České republice, Člověk v tísní, společnost při ČT, o.p.s.*
15. JARKOVSKÁ, L., et al., 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.
16. KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.
17. KOCUROVÁ, M., 2002. *Komunikační kompetence jako téma inkluzivní školy*. Dobrá voda: Aleš Čeněk. ISBN 80-86473-23-6.
18. KOHOUT-DIAZ, M., et al., 2018. *Limity inkluze ve vzdělávání romských dětí v České republice: boj o identitu žáka*. *Pedagogická orientace*, 28(2), s.241. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2018-2-235>
19. KOLÁŘ, Z., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
20. LECHTA, V., 2016. ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
21. LECHTA, V., 2010. ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7
22. Meriam Webster. *Dictionary*. [online]. [vid. 11. 9. 2022] Dostupné z: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/alternative%20school>
23. MONTESSORI, M., 2018. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2
24. MONTESSORI, M., 2019. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1539-4.

25. MONTESSORI, M., 2017. *Objevování dítěte*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
26. MONTESSORI, M., 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Stanislav Juhaňák – Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.
27. MONTESSORI, M., 2012. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-382-0
28. Montessori ČR: *Historie společnosti Montessori ČR* [online]. [vid. 6. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.montessoricr.cz/o-nas/historie>
29. MOORE, D., 2018. *Cesty romských žáků ke vzdělávání: Dopady inkluzivní reformy* [online]. Nadace OSF, 2019 [cit. 2020-11-07]. ISBN: 978-80-87725-52-8.
30. Národní pedagogický institut. *Inkluze v praxi: Co znamená inkluze ve škole?* [online]. [vid. 10. 1. 2023] Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>
31. NAVRÁTIL, P., 2003. *Romové v české společnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-741-8.
32. PIVARČ, J., 2020. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-206-4.
33. PRŮCHA, J., 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3., aktualiz. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-999-4.
34. PRŮCHA, J., et al., 2013. *Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
35. RÝDL, K., 1994. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman Marek. ISBN 80-900035-8-3.
36. RÝDL, K., 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-841-1.
37. RÝDL, K., 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.
38. ŘÍČAN, P., 2000. *S Romy žít budeme – jde o to jak: dějiny, současná situace, kořeny problémů, naděje společné budoucnosti*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-410-9.
39. Sands School. *Alternative education*. [online]. [vid. 11. 9. 2022]. Dostupné z: <https://www.sands-school.co.uk/alternative-education/>

40. SLOVÁČEK, M., MIŇOVÁ, M., 2020. *Pedagogika Márie Montessoriovej*. [online]. Prešov: Prešovská univerzita. [vid. 11. 9. 2022]. ISBN 978-80-555-2572-3. Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/pdf/web/viewer.html?file=/web/kniznica/elpub/dokument/Minova1/subor/9788055525723.pdf>
41. SVOBODOVÁ, J., 2007. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-93-0.
42. ŠIŠKOVÁ, T., 1998. *Výchova k toleranci a proti rasismu: sborník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-285-8.
43. ŠOTOLOVÁ, E., 2011. *Vzdělávání Romů*. Vyd. 4. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1909-5.
44. The Alliance For Inclusive Education [online]. [vid. 15. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.allfie.org.uk/definitions/what-is-inclusive-education/>
45. UNICEF [online]. [vid. 15. 1. 2023]. Dostupné z: <https://www.allfie.org.uk/definitions/what-is-inclusive-education/>
46. ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.
47. ZORMANOVÁ, L., *Romské děti ze sociálně vyloučených lokalit předškolního věku a jejich příprava na školu*. Metodický portál: Články [online]. 08. 09. 2015, [cit. 2023-03-22]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/20139/ROMSKE-DETI-ZE-SOCIALNE-VYLOUCENYCH-LOKALIT-PREDSKOLNIHO-VEKU-A-JEJICH-PRIPRAVA-NA-SKOLU.html>. ISSN 1802-4785.
48. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sbírka zákonů České republiky [online]. 2004, [vid. 5. 2. 2023].