



Mateřská škola a Základní škola Slunečnice
582 31 Okrouhlice 113

Pokusné ověřování

Organizace, způsob a formy vzdělávání v základních školách s oběma stupni základního vzdělávání a menšími třídními kolektivy, jejichž zřizovatelem není stát, kraj, obec nebo dobrovolný svazek obcí

Nevrstevnické učení a individualizace výuky – studie

Zpracovala: Hana Belingerová, Lucie Gregorová

prosinec 2020

Nevrstevnické učení a individualizace výuky – přínos pro dosahování kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život

Abstrakt

Studie představuje soubor používaných principů, metod a forem neoddělitelně patřících k Montessori vzdělávání a využívaných v zájmu individualizace výuky v heterogenních skupinách. Práce shrnuje předchozí dílčí interní výzkumy školy, které se zabývaly možností přenositelnosti vybraných principů do „nemontessori“ prostředí za účelem individualizace výuky a využití popsaných principů při práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami včetně dětí nadaných. V práci je zohledněno také dotazníkové šetření, které probíhalo směrem k rodičům, a kde jsme zkoumali naplnění jejich očekávání ohledně vzdělávání dětí v málopočetných heterogenních studijních skupinách.

Práce naznačuje, že přenositelnost jednotlivých izolovaných prvků může být problematická nebo alespoň omezená co do rozsahu působnosti. Dále se ukazuje, že očekávání rodičů jsou z větší části naplněna, což je dáno pravděpodobně také dobrou spoluprací školy s rodiči, včetně „přípravy“ rodičů před vstupem dětí do školy. Jako velmi účinná, ale na přípravu učitele velmi náročná, se jeví práce s individuálními učebními plány pro všechny děti. V oblasti komunikace a budování dobrého klimatu ve třídě/škole se jako velice efektivní ukazuje respektující komunikace a demokratický výchovný styl.

Klíčová slova: vzdělávání, 4 pilíře vzdělávání, Montessori pedagogika, pozorování, individualizace, věkově heterogenní skupiny, respektující komunikace, profesní rozvoj učitelů

1 Charakteristika školy

Mateřská škola a Základní škola Slunečnice je nestátní školou, zřizovanou fyzickou osobou, a provozovanou školskou právnickou osobou. Škola kombinuje Montessori pedagogiku (individuální přístup, pochopení učiva s pomocí Montessori didaktických materiálů) a projektové vyučování, s využitím metod Kritického myšlení (učení v souvislostech, tříbení argumentace apod.). Škola je od svého vzniku zařazena v síti škol a školských zařízení jako školská právnická osoba.

Jako první zahájila svou činnost dne 1. 9. 2012 Mateřská škola Slunečnice

Z důvodu zachování kontinuity vzdělávání zahájila dne 1. 9. 2015 svou činnost také Základní škola Slunečnice v Okrouhlici, která navazuje na Montessori program v MŠ.

Od 1. 9. 2019 vznikla pobočka Montessori ZŠ v Havlíčkově Brodě pro tzv. druhé a třetí trojročí. Tímto krokem byl završen ucelený systém vzdělávání v našich školách - MŠ a ZŠ Slunečnice. MŠ má kapacitu 24 dětí. ZŠ má kapacitu 90 dětí a poskytuje vzdělání dětem od 1. do 9. ročníku ZŠ.

Jak bylo uvedeno výše, ZŠ byla primárně a v souladu s koncepcí rozvoje zřízena právě z důvodu zachování kontinuity vzdělávání pro děti přecházející z MŠ. Na školu se obracejí i rodiče dětí, kteří souzní s filozofií školy a jejím směřováním a dále rodiče dětí se specifickými vzdělávacími potřebami¹, včetně nadaných. Naše škola je tak přístupná pro všechny žáky a rodiče z širokého okolí, kteří mají zájem o naši nabídku vzdělávání. Úzce spolupracujeme také s poradenskými zařízeními v okolí (PPP, SPC, případně specializované ambulance, externí odborníci – logoped, speciální pedagog apod. - ve škole).

¹ Více viz kazuistiky v příloze

2 Montessori pedagogika – základní principy

Metoda Montessori není v pedagogice novým termínem. Tato metoda byla zavedena italskou lékařkou, učitelkou a antropoložkou Marií Montessori (1870 – 1952). Základní *diagnostickou metodou*, se kterou Montessori pracovala, bylo **pozorování** a samozřejmě také jeho správná **interpretace**, následná **intervence** a opět další **pozorování dopadu zásahu učitele**. Toto je nikdy nekončící koloběh, jehož *vyústěním je co nejlépe zacílená výuka pro konkrétního žáka v konkrétní čas*. Dalšími nosnými prvky, na kterých byla později vystavěna celá koncepce, tzv. principy, jsou

- **přípravené prostředí**
- **respektování senzitivních fází dítěte**
- **volná – svobodná práce dětí** (ve smyslu svoboda a zodpovědnost, nikoliv ve smyslu anarchie)
- **celistvost, propojenost a smysluplnost**
- **izolace jedné vlastnosti**
- **práce s chybou**
- **věková heterogenita**
- **radost z objevování**
- **učení všemi smysly**
- **multisenzoriální přístup (ruka a intelekt)**
- **partnerský vztah**
- **řád a snaha o udržení řádu**
- **nalezení svého „místa“ v řádu**

3 Nevrstevnické učení a individualizace výuky v heterogenních skupinách

V souladu s požadavky kladenými na současné vzdělávání hledá stále více učitelů možnosti, cestu a inspiraci, jak lépe zacílit vlastní výuku ve prospěch jednotlivých dětí, resp. jak ji individualizovat. Jak neztrácet ze zřetele dítě jako individualitu se silnými i slabšími stránkami, jak těchto silných stránek využít pro posílení i těch slabších a jak docílit toho, aby se dítě cítilo úspěšné. Neboť sama víra dítěte v to, že bude úspěšné, je stejně důležitá jako jeho faktické znalosti. S tím samozřejmě souvisí i víra učitele v úspěch dítěte neboli pozitivní očekávání učitele, které pak řídí celou interakci s dítětem. Přičemž nemáme na mysli pouze stránku výkonovou nebo vzdělávací, ale celkově edukační. Tedy i se složkou výchovnou, která je neméně důležitá. Mluvíme o „*edukaci obratu*“². Snahou by mělo být, aby si každé dítě stále více a více uvědomovalo své možnosti a v souvislosti s tím si také kladlo adekvátní výzvy, které jsou však mimo jeho komfortní zónu. A aby současně neztrácelo ze zřetele dopady svého jednání. Pozitivně řečeno, aby si dítě bylo vědomo toho, že jeho jednání by mělo mít smysl a pozitivní dopad nejen pro něj samé, ale že je tady také otázka morálky a širšího dopadu na společnost jako takovou. Je smutnou pravdou, že velký vnější pokrok nejde ruku v ruce s pokrokem vnitřním, tedy s vývojem člověka. Pokrok sám o sobě není vítězstvím, které by automaticky pozvedalo člověka na vyšší úroveň. O to se musí lidé zasloužit sami. A škola v tom může sehrát velkou roli. Někdy dokonce zásadní, a to oběma směry.

Možností, kde brát inspiraci k individualizaci výuky, je jistě více. Jednou z nejdůležitějších je sdílení dobré praxe, tedy co, kde a komu se osvědčilo, za jakých podmínek a v jakém prostředí. S tím souvisí možnost vzájemných následů a hlavně následných rozhovorů, které pomáhají dát pozorované věci do souvislostí, jelikož objasňují určité podmínky, které by mohly bez rozhovoru zůstat nepoznány.

Mezi další inspirační zdroje patří i Montessori školy. Bez ohledu na to, zda patříme k jejich příznivcům, či nikoli, je nesporné, že z výše uvedených principů vyplývá, že by tyto školy měly klást důraz na člověka jako takového. Obracejí svou pozornost k člověku a na člověka, akcentují propojení znalostí a dovedností na straně jedné a morálních postojů na straně druhé. Jinými slovy, propojují možnosti a zodpovědnost a vedou k nazírání širších souvislostí. S tím

² HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6. s.24

také souvisí osobní zasazování se o udržení celkového řádu neboli nejen práce pro sebe, pro uspokojování svých potřeb, ale skrze sebe pro celek, pro vyšší řád (viz edukační obrat).

3.1 Využívané prvky a propojení se čtyřmi pilíři výchovy a vzdělávání

Všechny níže popsané prvky jsou nezbytnou součástí Montessori zařízení a jsou tedy nutně používány od samého počátku existence školy. Co se týká konkrétně naší školy, už při tvorbě ŠVP (a při následných revizích) jsme měli na mysli zejména propojení principů Montessori a požadavků kladených na současné vzdělávání. Hlavním východiskem se pro nás staly čtyři pilíře vzdělávání a výchovy³, které jsou z našeho úhlu pohledu ukázkou, jak prostě a přesně lze definovat podstatu nejen toho, co se děje/má dít ve škole, ale také v životě.

Učit se poznávat

3.1.1 Připravené prostředí

- věcné prostředí (pomůcky, materiály, nábytek, ostatní vybavení) připravené a uspořádané pro samostatnou práci dětí s ohledem na senzitivní období⁴ jednotlivých dětí. Takto připravené prostředí má dítě podněcovat, aktivizovat, jelikož prostředí a jeho materiály jsou pro dítě výzvou k dalšímu učení, k vyšší úrovni zájmu. Za nejdůležitější „materiál“ je považován připravený učitel. Přípravou učitele se myslí nikdy nekončící práce sama na sobě ve smyslu sebereflexe, osobnostního i profesního růstu – učitel jako reflektující praktik.

Příprava učitele je skutečně náročná. Připravený, resp. nepřipravený učitel je jeden z rizikových faktorů, který se může negativně odrazit v kvalitě výuky.

Ta náročnost je dána jednak tím, že jsou na učitele kladeny nároky na neustálé sebevzdělávání, následné sdílení, reflektování a úpravu vlastních postupů, jednak tím, že si do svého předmětu vytváří celé sady a baterie materiálů, se kterými děti pracují. Ve škole se totiž nepoužívají učebnice.

Tyto materiály však nejsou tvořeny „jen“ s vědomím konkrétního učiva, ale měly by být tvořeny také s představou konkrétního dítěte. Učitel si klade otázky – mají všechny děti to, co potřebují v tuto chvíli? Stává se tedy, že pro jeden a týž jev musí učitel vytvořit více materiálů právě s ohledem na konkrétní dítě, které s tímto materiálem bude pracovat. „To“ konkrétní, co učitel konkrétnímu dítěti připravuje, by měl připravovat

³ *Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století"*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

⁴ Senzitivní období – období zvláštní vnímavosti dítěte k získávání určitých dovedností.

po pečlivé pedagogické diagnostice – na základě pozorování (zejména), rozboru žákovských produktů, rozhovoru s žákem, případně s rodiči, asistentem apod. Příprava materiálů je tak podložena malým výzkumem přímo v edukačním prostředí třídy.

Další, i když vlastně první kapitolou, kterou musí učitel obsáhnout, je pochopení celého systému Montessori nikoliv na bázi jednotlivých komponentů pospojovaných k sobě bez porozumění, ale skutečné a hluboké porozumění celému systému, jeho provázanosti, kdy jednotlivé díly do sebe zapadají jako skládačka. Přičemž při interakcích s dětmi nesmí ztrácet ze zřetele přesahy – v našem případě čtyři pilíře výchovy a vzdělávání – resp. smysl celého svého počínání.

S tím také souvisí dovednosti spojené s prací s Montessori materiálem (pomůckami). Samozřejmým předpokladem je to, že učitel umí pracovat se všemi materiály, které ke své práci potřebuje, chápe jejich další využití a možnosti aplikace. Dokáže je vhodně použít a nabídnout dětem v různých situacích.

Důležitým předpokladem je určitě osobnostní a hodnotové nastavení učitele.

Celá příprava Montessori učitelů je časově i finančně velmi náročná a předpokládá soustavnou práci učitele sama na sobě.

Vzdělávání pedagogů

Minimálním doporučeným standardem učitele v Montessori škole je kromě klasického vzdělání také diplomový kurz Montessori pedagogiky, kurz Respektovat a být respektován a alespoň některé kurzy kritického myšlení.

V loňském školním roce se prakticky celý náš sbor proškolil také v FIE, které jsme začlenili do vyučování. Každý týden se odučí hodina v rámci disponibilních hodin. V některých předmětech jsme zaznamenali aplikaci některých technik, včetně měkkých dovedností: „...*já si to chvíli rozmyslím, potřebuji chvíli klid, abych si to rozmyslel...*“, při matematice a geometrii se velmi často používá přemostění spontánně samotnými dětmi: „...*to je jako když..., připomíná mi to..., to používáme i*“, nebo i učiteli – *co vám to připomíná... kde to můžete vidět kolem sebe?*

Podmínky a rizika: z výše uvedeného je patrné, že vybudování ustáleného kooperujícího a sobě navzájem (po stránce profesní) přínosného pedagogického týmu je záležitostí obtížnou. Proto také dochází někdy k častějšímu střídání učitelů (oproti školám klasického typu), než se podaří najít toho, kdo výše uvedené bude vnímat jako příležitost k vlastní realizaci, jako možnost být

prospěšný, jako možnost pomoci dětem při rozvíjení potencialit směrem k dosahování osobního maxima každého z nich.

3.1.2 Respektování senzitivní fáze dítěte

- období zvýšené vnímavosti, citlivosti dítěte k získávání určitých dovedností. Využitím těchto fází umožníme dítěti snadněji dosahovat těch dovedností, kterých se tyto fáze týkají. Dítě obvykle samo projevuje větší zájem právě o materiály podporující rozvoj těchto dovedností. Proto je důležité nechat se vést dítětem.

Učitel tedy potřebuje jednak znalosti ohledně jednotlivých dětí, jednak znalosti z oblasti vývojové psychologie dětí, podpořené pozorováním a správnou interpretací pozorování, aby správně rozpoznal senzitivní fáze u dětí. Znalost senzitivních fází má dospělému pomoci porozumět dítěti, nikoliv být důvodem pro manipulaci dítěte „tím správným“ směrem. Je potřeba vidět každé dítě jako jedinečnou osobnost v určitém stupni vývoje.

3.1.3 Polarizace pozornosti

- maximální koncentrace na určitou práci. Pokud je dítě takto zaujato, nemá být vyrušováno a má mít dostatek času k tomu, aby svou práci dokončilo. Učitel zajistí dítěti klid na práci po tak dlouhou dobu, po jakou ji dítě potřebuje, aby se mohlo práci nerušeně věnovat. Polarizace pozornosti by se z dnešního pohledu dala nazvat stavem „flow“.

Ve škole není zvonění a jednotlivé bloky jsou devadesát minutové. Děti mají možnost se do práce více ponořit, nejsou ničím rušeny.

3.1.4 Volná – svobodná práce

- to znamená, že si dítě může vybrat, co, kdy, kde a s kým bude dělat. Svoboda je chápána ve smyslu strukturované svobody, nikoliv jako anarchie. Nutná je zodpovědnost za své chování a jednání a respekt k ostatním.

Dítě má svobodu výběru a rozhodování, ale má i zodpovědnost (za výběr pomůcky, průběh práce, dokončení). Dítě má svobodu tam, kde je schopno (a ochotno) ji převzít.

„Nechat dítě dělat, co se mu zlíbí, aniž bychom mu umožnili osvojit si mechanismy sebevlády, je zrazením myšlenky svobody.“⁵

Podmínky a rizika: Princip svobody je pro většinu Montessori učitelů chůzí na „ostří nože“. Definovat přesně, odkud pokud je poskytnutá míra svobody v pořádku a kde už jsme za

⁵ MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. 1. čes. vyd. Praha: TRITON, 2003, s. 139

hranicemi, nelze. Velmi záleží na osobnostním nastavení každého dospělého průvodce, na míře důvěry průvodce v sebe sama a hlavně v děti, na tom, jaký vztah si dokáže s dětmi vybudovat. Z vlastní zkušenosti mohu potvrdit, že toto téma je pro mnoho učitelů tématem číslo jedna. Pomoci může dobrá příprava, sdílení se zkušenějšími učiteli i vědomí toho, že **dítě má dostat svobodu tam, kde je ochotno a schopno přijmout zodpovědnost a nést důsledky**. Nemůže to být tak, že dítě dostane svobodu a zodpovědnost a důsledky ponese někdo jiný. Pokud dítě není ochotno a schopno vzít na sebe důsledky svého jednání a chování, pak nemůže v **této oblasti** dostat ani celou svobodu. Směřujeme k tomu, aby si děti dokázaly poradit, aby nás potřebovaly „co nejméně“, aby uměly jednat, ale aby si současně byly vědomy následků a byly na ně připraveny. A naopak, aby vědomí těchto předpokládaných důsledků regulovalo jejich jednání. Děti se učí přebírat zodpovědnost a odpoutávat se od autority dospělého, utvářet si vlastní názor, hodnotit sebe sama, učí se nepodléhat manipulaci. Kloníme se k názoru, že cílem výchovy a vzdělávání není poslušnost. „*Kdykoliv vyžadujeme od dětí poslušnost, učíme je vlastně nepřijímat zodpovědnost za své konání. Řídit se hodnotami není totéž, jako podřídít se autoritě.*“⁶

Svoboda je jedním z pilířů rozvíjení a udržení vnitřní motivace k učení a práci.

Z našeho interního výzkumu, který jsme si udělaly v roce 2018 mezi školami, se kterými jsme v úzkém vztahu (vzájemné hospitace, sdílení, společné vzdělávání apod.) se ukazuje, že právě tato komponenta – SVOBODA - je důležitou podmínkou k tomu, aby se dalo pozorování jako nástroj použít k zajištění kvalitnější individualizace výuky. Zajímalo nás, zda by se pro lepší zacílení výuky na jednotlivé žáky dalo pozorování použít i ve školách tzv. klasického typu. K výzkumu jsme přistoupili, protože i nás zajímá aplikovatelnost některých prvků do jiných prostředí. V této souvislosti bych chtěla říci, že bývá často tradováno, že školy nejsou ochotny sdílet své závěry, nejsou ochotny umožnit hospitace a nejsou ani ochotny podílet se na zkoumání specifických, ve školách používaných prvků. Za naši školu, i za školy, se kterými jsme v kontaktu, mohu zodpovědně říci, že jsme se vždy snažili najít řešení, pomoc, umožnit náhled jiným kolegům z jiných škol, sdíleli zkušenosti a mnohdy také námi vyrobené materiály. Byli bychom však rádi, kdyby přínos byl oboustranný.

⁶ KOPŘIVA, Pavel. NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dobromila, KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0. s.260

PŘEDMĚT VÝZKUMU:

Pozorování jako umění učitele Montessori školy - dovednost pozorovat, svá pozorování analyzovat, správně interpretovat a vyvozovat z nich relevantní závěry, které se tak mohou stát důležitým východiskem pro zlepšení učebního procesu konkrétních dětí v konkrétní čas – a použitelnost této metody v klasické škole.

Cílem výzkumu bylo zmapovat, jakým způsobem probíhá pozorování v Montessori zařízeních a také pokusit se prozkoumat názory pedagogů ohledně toho, jak se liší možnosti učitelů využít závěry svého pozorování jako diagnostické metody ve prospěch individualizované výuky v Montessori a nemontessori školách.

Jednalo se o kvalitativní výzkum. Důvod, pro který jsme zvolili tento typ výzkumu a tuto metodu, spočíval ve snaze formulovat novou teorii, resp. formulovat kdy, za jakých podmínek a v jakých situacích by se pozorování (jako nejdůležitější diagnostická metoda v Montessori zařízeních, používaná zejména za účelem zlepšení individualizace výuky) dalo využít za účelem individualizace výuky i v nemontessori zařízeních.

Výzkumný vzorek tvořilo šest vyučujících ze tří Montessori MŠ a ZŠ. Kritériem byla právě praktická zkušenost s pozorováním v běžné výuce – v MŠ nebo ZŠ. Jednalo se o zkušené učitele pracující v Montessori systému více než 10 let. Se všemi respondenty se známe osobně, což nám umožňovalo ptát se právě s ohledem na znalost respondenta a prostředí, historie školy, mnohých řešených problémů apod. Se všemi jsme dlouhodobě v kontaktu, probíhají mezi námi vzájemné hospitace, sdílení dobré praxe a další spolupráce v jiných formách.

Poznámka: Všichni tyto učitelé používají pozorování ve své každodenní činnosti. Vedou si každodenní záznamy pozorování dětí. Tyto záznamy nejsou samoúčelné, nýbrž jsou dále vyhodnocovány a stávají se tak důležitým zdrojem informací o konkrétních dětech a jejich učení. Na základě tohoto vyhodnocení jsou přijata opatření týkající se učení konkrétního dítěte (výuka pasovaná dítěti na míru). Dopady této změny na učení dítěte jsou znovu pozorovány, pozorování každodenně zaznamenáváno atd. Je to nikdy nekončící cyklus.

Zvolená metoda: Zvolili jsme metodu nestrukturovaného rozhovoru s šesti učiteli ze tří Montessori škol. Tuto formu jsme zvolili jednak proto, že jsme chtěli, aby rozhovory probíhaly jako volné plynutí myšlenek a jednak proto, že všechny respondenty dobře známe, jak vyplývá z výše uvedeného.

Z rozhovorů vyplynulo, že učitelé v Montessori ZŠ žáky pozorují a výsledky svého pozorování „vracejí“ zpět do výuky v podobě zacílení na konkrétního žáka. (individualizace výuky)

Zároveň z rozhovorů vyplynuly pochybnosti, zda se pozorování dá vyjmout z celého kontextu Montessori vzdělávání. Podle názoru učitelů je zapotřebí souhra dalších faktorů, z nichž za nejdůležitější považují svobodnou práci dětí, resp. jejich svobodnou volbu práce, s níž je spojena i zodpovědnost za tuto práci a dostatek času, který pro svou práci potřebují. Dítě se tak vtahuje jako aktivní činitel a tvůrce do svého vlastního vzdělávacího procesu, učí se brát za své vzdělávání zodpovědnost. To neznamena, že by byla z učitele zodpovědnost za vzdělávání dětí zcela sejmuta, ale už neleží jen na učiteli. Učitel má svůj úkol: pomoci dítěti na cestě za jeho vzděláním.

Z rozhovorů dále vyplynulo, že učitelé považují za důležité přesně definovat, co je cílem pozorování. Konkrétně zmiňovali proces učení nebo hodnocení a také fakt, že mohou tyto cíle významně ovlivnit výsledky pozorování.

Učitelé také diskutovali možnosti a podmínky, za jakých by se podle nich dalo pozorování s dobrým efektem použít i v tzv. klasických školách, kde zmiňovali zejména projektovou výuku a integrované tematické bloky. Zde se dají s úspěchem pozorovat i cíle ležící „mimo“ či spíše „za“ konkrétní výukou – jak a zda dítě prosazuje své (jaké?) nápady, jak a zda kooperuje, jakou roli v týmu zastává a proč, jak aktivní je v týmu, jak přistupuje k práci apod.

Jsme si vědomi toho, že zkoumaný vzorek není příliš reprezentativní, jednalo se o náš interní výzkum na základě zájmu o „přenos“ některých námi úspěšně používaných prvků do jiného prostředí.

Validita by se dala zvýšit dlouhodobějším výzkumem, triangulací dat (použitím více zdrojů informací), výzkumem realizovaným více výzkumníky a konfrontací jejich výsledků, případně využitím více metod.

Reliabilita – podrobným popsáním metody a postupu sběru dat. Ověření opakováním výzkumu není možné, protože názory apod. se mohou v čase měnit.

3.1.5 Izolace jedné vlastnosti a izolace obtížnosti

- „nehoníme víc zájmců najednou“, sledujeme jednu vlastnost. Pro procvičení a upevnění postupujeme od jednoduššího ke složitějšímu. Od hmatatelnějšího, konkrétnějšího k abstraktnějšímu. Důležité je nespíchat, poskytnout každému dítěti adekvátní čas a

podporu, využít senzitivních období, nechat každé dítě zažít úspěch. Děti, které postupují rychlejším tempem, nemusejí na nikoho čekat a nenudí se, děti, které postupují pomalejším tempem, nemusí nikoho dohánět a nestresují se, že něčemu nerozumí, že něco nestihnou.

Podmínky a rizika: připravený učitel a připravené prostředí, dostatek finančních prostředků na vzdělávání a vybavení.

3.1.6 Roční plány

- Individuální postup učivem co do tempa, formy (pracuji sám, ve dvojici, ve skupině) i obsahu (vyberu si, čím se budu v danou chvíli zabývat) je „ohraňován“ ročním plánem v předmětech matematiky a českého jazyka.

Na začátku roku zjistí učitel formou rozhovoru s každým žákem stav jeho znalostí a dovedností. Tuto fázi považujeme za důležitou, protože stav poznání je u každého člověka jiný. A stejně je tomu i u dětí. Na základě tohoto rozhovoru se aktualizuje učební plán žáka na daný školní rok. Roční plán⁷ má podobu grafického záznamu učiva pro daný ročník. Zjistí-li učitel rozhovorem, že je třeba do plánu určitou látku doplnit (např. další látka k opakování), doplní toto učivo do plánu. Zjistí-li naopak učitel, že stav poznání u žáka je tak daleko, že je možné některou látku považovat za již upevněnou a bezpečnou, zaznamená se tato skutečnost do plánu a žák může pokračovat v dalším výběru. Zvládne-li žák učivo „svého“ ročníku, doplňuje se roční plán učivem ročníku následujícího, případně se dítě může věnovat některým individuálním projektům. Naším cílem však není jen to, aby dítě přijímalo tyto výzvy, ale hlavně to, aby si dítě samo tyto výzvy dávalo. Je to přirozeně běh na dlouhou trať, ale pokud začneme školní docházku dětí s tím, že ony samy jsou zodpovědné za to, co umí, na svých ročních plánech vidí, co jim „ještě zbývá“, znovu a znovu se je snažíme získat pro něco, nadchnout je, jsou pokroky znatelné.

Budování samostatnosti dětí a svého druhu nezávislosti na autoritě učitele se nám v drtivé většině případů vrátilo při online výuce, které jsme byli i v letošním školním roce vystaveni. Problematické chování při online výuce jsme zaznamenali jen v ojedinělých případech – cca 5 žáků z celkového počtu 45 dětí (dětí se nepřipojily, nebo se zapojovaly do výuky málo aktivně). Jednalo se, až na jednu výjimku, o děti se specifickými poruchami – zejména v oblasti chování.

⁷ více viz příloha str. 50 Roční plán Český jazyk – bez úprav pro konkrétní dítě

3.1.7 Práce s chybou

- chybu je třeba chápat pozitivně. S chybou bez negativního nádechu se v Montessori školách pracuje naprosto cíleně. Absolutní většina pomůcek má vlastní kontrolu, děti se tak nejen učí daný jev, ale také kontrole své vlastní práce, čímž se opět učí. Pro děti je to i dobrá opora pro sebehodnocení. V osobnostní rovině se děti učí odpoutávat od autority dospělého, spoléhat více na své vlastní schopnosti i v oblasti kontroly, protože chyby nám dávají možnost růst. Chuť experimentovat a poznávat není potlačována obavami z možných chyb a jejich důsledků.

„Je tedy správné vypěstovat si k chybám kladný vztah a považovat je za nerozlučné společníky na naší cestě životem. Chyby je třeba chápat jako něco, co má svůj smysl – a ony svůj smysl skutečně mají⁸.“

3.1.8 Práce s pochvalou (oceněním)

- dítě má pracovat pro své potěšení, ne pro potěšení dospělého. Důležitá je podpora vnitřní motivace dítěte, sebereflexe, kritické myšlení.

3.1.9 Věková heterogenita

- učit se navzájem, učit se žít společně, kooperovat, komunikovat. Takto uspořádané studijní skupiny mají kopírovat do jisté míry běžnou společnost, kde se věkově homogenní skupiny mimo školní prostředí prakticky nevyskytují. Kladů je z našeho pohledu, i z dotazníkového šetření rodičů, které ve škole provádíme, více. Ve škole se vytváří přátelství mezi dětmi různých věkových skupin, děti se postupně v jednotlivých studijních skupinách (tvořených obvykle trojročními) mají možnost dostat na pozici nejmladšího dítěte, prostředního a nakonec nejstaršího dítěte. Každá z těchto pozic si žádá do jisté míry jiné komunikační dovednosti, a to i v oblasti poskytnutí pomoci a požádání o pomoc.

V takto uspořádaných studijních skupinách se dá lépe využít možnosti vzájemného vyučování se a učení se (vzájemné učení). Děti jsou také mnohdy motivovány tím, co se učí spolužáci.

Rodiče často zmiňují jako kladnou stránku věci, že jsou mezi dětmi dobré vztahy, širší možnost najít si „rovnocenného“ kamaráda – některé děti inklinují spíše ke starším dětem, některé zase k mladším a děti se mohou učit i observačně od starších dětí tím, že je pozorují. Nejen při učení jako takovém, ale třeba i při zvládání řešení některých

⁸ MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. 1. čes. vyd. Praha: TRITON, 2003, s. 165.

situací. Může se stát, že spor bude vyřešen žádoucím způsobem a pak se děti „přiučí“, jak to dělají ti starší a zkušenější, nebo se může stát, že spor bude řešen „nežádoucím“ způsobem a pak s pomocí učitele mohou mladší děti spolu se staršími hledat účinnější a správnější možnosti řešení, třeba i za pomoci dramatizace, a přiučí se tomu, že i ti starší a zkušenější dělají chyby, ale že se s chybami dá pracovat.

V příloze Dotazníkové šetření je stručně vyhodnoceno dotazníkové šetření rodičů dětí ohledně výuky v heterogenních a málopočetných kolektivech. Otázky byly položeny v dotazníku v rámci přípravy rodičů k tripartitě před pololetím. Vyhodnoceno je pouze 16 dotazníků, resp. dotazníky rodičů a dětí, s nimiž proběhly schůzky před odevzdáním této studie.

3.1.10 Celostní učení

- propojenost, jednota, smysluplnost, multisenzoriální přístup, dávání věcí do souvislostí, návaznost, reálný obraz reálného světa.

3.1.11 Dítě je tvůrcem sebe sama

- maximální podpora aktivního přístupu žáků k budování vlastního poznání propojena se svobodnou volbou na straně jedné a zodpovědností na straně druhé. Učitel podporuje dítě v samostatném výběru, působí jako podpůrný prvek, pomáhá, když je to žádoucí, nepomáhá, když to není nutné. Učitel pomáhá dítěti na jeho cestě ke vzdělávání, ale aktivita je hlavně na straně dítěte.

Učit se jednat

Učit se být (žít) spolu

Učit se být

3.1.12 Partnerský vztah

- učitel – dítě - rodič.⁹ Ohledně interakce dítě – učitel – viz výše.

Podmínky a rizika: Prakticky u všech výše uvedených praktikovaných principů, postupů apod. je rizikem a podmínkou úspěšné realizace dobře připravený učitel a dobře připravené věcné prostředí. S tím samozřejmě souvisí dostatek finančních prostředků na vybavení (Montessori materiály, materiály na výrobu všech výukových materiálů, které vyrábějí pedagogičtí pracovníci), na vzdělávání pedagogických pracovníků, které je finančně velmi náročné.

3.1.13 Pohled na dítě

- chování dospělého k dítěti na základě respektu k jeho individualitě, uplatňování respektujícího přístupu v komunikaci, nácvik komunikačních dovedností, autentické jednání s dítětem bez manipulace (i bez tzv. laskavé manipulace). Z naší strany se jedná o důsledné dodržování respektujícího přístupu a výchovy v demokratickém stylu.

Podmínky a rizika: Toto samozřejmě není záležitost snadná a jistým rizikem je to, že učitel nevidí výsledky své práce „hned teď“. Na výsledky si musí „počkat“, což může vést u některých dospělých ke ztrátě „důvěry“ ve své vlastní konání, v to, že jeho jednání vede k cíli. Podmínkou je samozřejmě také komunikační dovednost učitele, empatie, hodnotová orientace učitele, jeho osobnostní nastavení, které mu umožní konat v souladu s potřebami dětí. Pro učitele, zejména začínajícího učitele, se jedná o celou řadu obtížných úkonů, proto je velmi důležitá podpora ze strany zkušenějších učitelů (pracujících v Montessori systému a obeznámených s fungováním školy), možnost konzultace, společného sdílení, společného hledání cesty, hospitace apod.

K řešení se přibírají samozřejmě i děti. Pokud je řešení pro učitele přijatelné, je určitě lepší, když vzejde od dětí.

Dobrá a osvědčená strategie při tvoření pravidel je i to, že do pravidel se nesmí dostat nic, co je pro někoho nepřijatelné. Učitel se musí vyvarovat manipulace, aby „dostal“ do pravidel to, co chce. Právo veta je však potřeba podložit argumentací – proč by se toto

⁹ Více v kapitole spolupráce s rodiči – str. 16

pravidlo nemělo do pravidel dostat, čím to pomůže mně osobně i skupině? Další osvědčená strategie je to, že každý může podat návrh k přezkoumání pravidla, musí svůj návrh ale věcně zargumentovat a pokud je to potřeba, navrhnout řešení.

- Vedení k zodpovědnosti za sebe, za svůj život, za své činy, za všechno, co nás obklopuje (příroda, kulturní dědictví v různých podobách...). Více viz výše – důsledné aplikování respektujícího přístupu, svobodná volba, zodpovědnost, zpětná vazba.
- Rozpoznání svých slabých a silných stránek, vnitřní motivace k celoživotnímu vzdělávání - ve smyslu získávání potřebných informací, porozumění měnící se společnosti, důležitá životní kompetence - umět hledat, najít a pokusit se opravit své chyby.
- Respektování odlišností. Motivace k hledání pravdy, spravedlnosti a jejich hájení.
- Karel Rýdl píše v předmluvě knihy „Maria Montessori – aktuálně“: „*Vnitřně svobodný člověk se neptá, zda jeho chování odpovídá vyšší autoritě (Bůh, Desatero), ale zda je v souladu s jeho vnitřním přesvědčením, čímž je vyjádřeno svobodné seburčení vlastní vůle.*“¹⁰

Podmínky a rizika: Opět připravený učitel, pochopení a zvnitřnění principů, schopnost jejich smysluplné aplikace

3.1.14 Spolupráce s rodiči

- **učitel/škola – rodič**

Spolupráce školy a rodiny je velmi žádoucí a důležitá. Škola a potažmo učitel by se měl snažit o navázání vztahu s rodiči dětí, které učí. Čím mladší děti, tím jsou dobré vztahy a důvěra důležitější. Vždyť rodičům i škole by mělo jít o podobné cíle, měli by spolu spolupracovat, mohli by v sobě najít oporu pro dobu obtížnou a sdílet společnou radost v dobách úspěchu.

U nás ve škole máme tu výhodu, že většina dětí přechází z MŠ do ZŠ, takže jde v podstatě o plynulé pokračování. Také se školkou v prvním trojročí spolupracujeme a každý rok pro předškoláky a jejich rodiče připravujeme pololetní „kurz“. Je určen max. pro 10 dětí a jejich rodiče. Dvě učitelky pracují s dětmi a jedna s rodiči. Program je zaměřen na přípravu dětí předškolního věku na školní vzdělávání a na podporu a pomoc rodičům při domácí práci

¹⁰ Šebestová V., Švarcová J., *Maria Montessori – aktuálně*, Praha, 1996, s. 2

s dítětem. Kurz probíhá každý týden v odpoledních hodinách, 1,5 hodiny týdně, celkem 13 lekcí.

Ve škole děti tráví mnoho hodin denně. Pro rodiče jsou děti to nejdražší, co doma mají, a přistupujeme k rodičům s tím, že pro své dítě dělají v tu danou chvíli to nejlepší, co dovedou. Tím, že své děti rodiče pošlou do školy, delegují do jisté míry (někteří rádi a někteří ne) svá rodičovská práva a povinnosti na jiné osoby – učitele. Problém je v tom, že je delegují na osoby, o nichž mnohdy nic nevědí. Nevědí, jaké postoje právě „jeho“ učitel zaujímá k otázkám, které jsou pro rodiče důležité, nevědí nic o jeho hodnotovém nastavení, nevědí nic ani o tom, jak si takový učitel představuje výuku, hodnocení, komunikaci s dětmi, zda jsou pro něj důležité vztahy ve třídě, co očekává od dětí, rodičů apod.

Mnohé může být zveřejněno na webových stránkách nebo nějak jinak deklarováno školou samotnou. Ale vždy hraje velkou roli individualita a osobnost konkrétního učitele.

Pokud mají rodiče dítě s obtížemi v nějaké oblasti, tím více se mnohdy snaží získat jakékoli informace o tom, jak bude den ve škole, kam dítě nastupuje, vypadat. Pro mnohé rodiče je absence informací velkým stresem.

Rodiče mívají často jen velmi omezenou možnost podívat se tzv. za zavřené dveře, tedy přímo do výuky. Nejčastěji to bývají dny otevřených dveří před zápisem prvňáčků, kdy se rodiče a děti mohou přijít do výuky podívat. Jejich představy proto mohou být zkresleny.

3.1.14.1 Na den učitelem

Projekt „Na den učitelem“ jsme vymysleli a nabídli všem rodičům MŠ i ZŠ. Rodiče mají možnost odučit si ve školce nebo škole hodinu, blok nebo celý den.

Se specifiky výuky ve škole jsou rodiče obeznámeni ze společných seminářů i z vlastní zkušenosti se svými dětmi ve škole. Konkrétnímu dni ve škole předchází společná konzultace s učitelem a po výuce následuje společná reflexe. Učitel i asistent jsou samozřejmě po celou dobu přítomni ve třídě a mohou být rodiči „k ruce“.

S projektem máme dobrou zkušenost, rodiče se do školy těší, mají mnohdy zajímavé a inspirativní nápady, přistupují k výuce zodpovědně a jsou hrdí, když se jim vše dobře vede. Při reflexi se ptáme i na to, zda stihli děti pozorovat, co vypožadovali, jestli by z toho dokázali dát nějaké doporučení dítěti (pro lepší učení) nebo nám (co pro dítě můžeme udělat?). Pak rodiči řekneme, co jsme pozorovali my, ukážeme záznamy, řekneme, co a proč bychom komu doporučili a co jsme si z pozorování pro sebe vzali my.

Společným jmenovatelem pak bývá to, že rodiče vidí práci učitele i z jiného úhlu pohledu. Dokážou si lépe představit, co se ve třídě odehrává, získávají důvěru v učitele a respekt k učitelskému povolání.

3.1.14.2 Setkávání s rodiči

Několikrát do roka pořádáme pro rodiče prožitkové semináře (od loňského jara však ještě ani jeden). Semináře bývají zaměřeny na nějakou konkrétní oblast – matematika a čeština – kosmická výchova (probíhá formou projektů nebo integrovaných tematických celků)

Setkání bývají z důvodu větší časové náročnosti v sobotu dopoledne a jsou koncipována, jako kdyby byla běžná výuka. Pro rodiče jsou připraveny aktivity jako pro děti, jsou připraveny konkrétní prezentace materiálů, rodiče si mají možnost vše vyzkoušet, se vším pracovat. Velmi oblíbené jsou projektové dny pro rodiče, kdy stejně jako děti řeší konkrétní zadání, musí spolupracovat, tvořit, vymýšlet a na závěr prezentovat to, co je výstupem. Na závěr setkání bývá reflexe – v čem vidí rodiče přínos takové výuky pro děti, v čem vidí přínos z této zkušenosti pro sebe, jaké mají připomínky, zda je napadá něco dalšího...

Setkávání jsou vlastně opačnou stranou téže mince jako projekt „Na den učitelem“. Předtím rodič poznával na „vlastní kůži“ to, co se děje ve třídě z pohledu učitele a teď zažívá to, co se děje ve třídě z pohledu dítěte. I s těmito aktivitami jsou rodiče spokojeni a my jsme přesvědčeni, že tím přispíváme k vzájemnému poznávání se a prohlubování důvěry.

3.1.14.3 Škola jako místo setkávání rodičů

Z vlastní iniciativy se rodiče, kteří chtějí, setkávají jedenkrát za měsíc v prostorách školy. Program si také organizují sami rodiče – maminky většinou různé ruční práce, výroba keramiky nebo výtvarné techniky, tatínkové mají jiná témata. Před setkáním se rodiče ptávají, zda nepotřebujeme pomoci s výrobou nějakých pomůcek nebo s něčím jiným. Maminky organizovaly už i charitativní vánoční jarmark, jehož výtěžek putoval rodičům dítěte s vícečetným postižením, které je žákem naší školy.

3.1.14.4 Nabídka pomoci ze strany školy

Škola i jednotliví učitelé se snaží reagovat pružně na potřeby rodičů. Na jaře, kdy výuka přecházela do online prostředí, jsme se museli rychle přizpůsobit. Teď na podzim už jsme měli připravené vlastní vnitřní manuály pro několikero případů – pro uzavření 2. stupně, obou stupňů a následně také pro rotační výuku druhého stupně.

Hned, jak to bylo možné, poskytovali jsme s alespoň nějakým předstihem rodičům informace, co kde, kdy a jak najdou. Škola natáčela pro rodiče instruktážní videa – jak si nastavit nebo

najít v rodičovském portálu to, co potřebují, jak a kam co vkládat. Rodinám jsme nabídli volné notebooky, kamery na stacionární počítače apod. Nabízeli jsme i online pokračování logopedické prevence, některých kroužků a individuální konzultace pro děti nebo rodiče.

Snažíme se reagovat na potřeby rodičů, na připomínky a zjišťujeme informace, na které neznáme odpověď.

3.1.14.5 *Tripartity*

Třídní schůzky u nás ve škole probíhají formou individuálních setkání rodiče – dítě – učitel. Setkání předchází příprava všech zúčastněných – rodiče dostanou domů dotazník s několika otázkami vztahujícími se k dítěti, škole i rodině. Jakým způsobem rodiče vidí své dítě ve vztahu ke škole, co doma musí/ chtějí/ potřebují řešit, co chce/ potřebuje řešit dítě, jakou podporu by si od nás představovali, zda je podpora, tak jak je, dostatečná apod. Také dítě se zamýšlí nad otázkami a svou úvahu se snaží převést v rámci možností do písemné formy. Např. co se mu podařilo, co ho ve škole/ mimo školu těší, jestli ho něco trápí, jestli se ve škole cítí dobře, má kamaráda/y, ví, za kým by šlo, když by potřebovalo pomoci apod. Při schůzce dítě ukazuje své portfolio, resp. výběr z něj, bavíme se o tom, nad čím se zamýšleli rodiče i děti, dítě zhodnotí svůj pokrok oproti minulé schůzce/ ročníku apod. Ke stejnému se vyjádří rodič i učitel.

3.1.14.6 *Rodič jako expert ve výuce*

Zejména v některých předmětech – konkrétně hlavně v tzv. kosmické výchově probíhá výuka formou projektů nebo integrovaných tematických celků. Letos je ústředním celoročním tématem historie - od vzniku vesmíru až po současnost. Pokud máme mezi rodiči odborníka na některé z témat a rodič souhlasí, domluvíme se, že část výuky povede on ve škole, případně my jako třída jedeme někam za rodičem na jeho pracoviště.

V předminulém roce, kdy jsme měli společenská témata, jsme téměř každý týden jezdili k někomu jinému do zaměstnání. Rodiče nám ukázali, jak to u nich vypadá, co přesně tam dělají, co k tomu potřebují za znalosti a dovednosti, ukázali dětem provozovnu nebo část provozu, některé další pozice apod. Děti se pak mohly na cokoli zeptat. Takhle děti viděly, jak vypadá práce cukrářky, kosmetičky, gynekoložky, lékaře na záchrance, hasiče, právníka, výstupního kontrolora, zaměstnance zahraničního obchodu (tatínek obchoduje s Japonskem, takže jsme se dozvěděli i něco málo z jiné kultury) a jiných. Nebo naopak maminka, která pracuje v sociální oblasti, domluvila, že jsme si mohli do školy zapůjčit kompenzační pomůcky (vozíky, chodítka, hole apod.). Děti mohly pomůcky používat celý týden, jezdily na vozíku do jídelny, do obchodu, pokusily se dostat na poštu, obecní úřad i na zastávku vlaku a autobusu. Krom toho, že zjistily, že se u nás ve vsi nedostanou téměř nikam, zjistily také to, že naše školní

bezbariérové WC není až tak bezbariérové. Přišly jednak na to, co je obtížné, jednak si vyzkoušely, jak na ně reagovali ostatní lidé. S jejich zážitky jsme dál mohli pracovat i v dílně češtiny. Důležité je i to, že děti samy mohou navrhopvat různá řešení, pokusit se některá z nich realizovat, oslovit konkrétní organizace apod.

3.1.14.7 Rodič na náhledu

Rodiče mohou přijít prakticky kdykoliv do školy i do výuky. Jen jsme domluveni, že dají dopředu vědět, že by chtěli přijít. Výjimečně se stalo, že přišel rodič bez ohlášení, ale i tak mohl zůstat. Chceme jen, aby si rodiče udělali čas i chvíli po skončení výuky, abychom mohli mluvit o tom, co viděli. Pokud by měli nějaké otázky, je určitě lepší je probrat hned. Případně vysvětlit něco, co nebylo zřejmé hned na první pohled. Snažíme se tak předcházet nedorozuměním, případně tomu, že se bude něco prezentovat chybně jen z nedostatku informací.

4 Předměty - výběr

4.1 Montessori plány – Český jazyk a matematika – didaktické Montessori materiály

Na začátku školního roku se při práci v hodině spojeném s rozhovorem dítěte a učitele zjistí stav znalostí a dovedností každého dítěte zvlášť. Na základě tohoto rozhovoru je každému dítěti vypracován jeho vlastní individuální studijní plán, kde jsou zohledněny individuální potřeby daného dítěte. Tak se nestane, že se dítě znovu učí něco, co už umí, ale může plynule pokračovat dál. Současně to znamená, že děti, které potřebují více času na kvalitní zvládnutí učiva, tento čas mají a děti, které postupují rychleji, nemusí na nikoho čekat.

Může se stát, že dítě zvládne učivo "svého" ročníku dříve než s koncem školního roku. V takovém případě je do plánu doplněno navazující učivo z následujícího ročníku, případně se pokračuje s dalším rozšiřujícím učivem.

Děti ze svého plánu (tento vychází ze ŠVP a výše popsaných rozhovorů dětí s učitelem) dle svého uvážení vybírají, čemu se v danou chvíli budou při výuce věnovat. Dítě si může vybrat nejen to, co bude dělat, ale také to, kdy to bude dělat a s kým to bude dělat – může pracovat samostatně, ve dvojici, ve skupince apod. Neznaменá to však, že by děti nemusely dělat nic. Jedná se o strukturovanou svobodu, nikoliv o anarchii. Děti jsou vedeny k zodpovědnosti za to, co umí a neumí, za to, jak se k práci na svém vlastním rozvoji staví. Svobodu mají tam, kde jsou schopny a ochotny převzít zodpovědnost.

Výuka českého jazyka a matematiky probíhá prací každého dítěte s Montessori materiálem na svém individuálním plánu. Pomůcky jsou koncipovány tak, že dítě při práci s pomůckou samostatně vyvodí dané pravidlo. Aktivita vychází vždy od dítěte. Učitel je přítomen jako podpora, pomoc, když je jí zapotřebí. Dítě se může o pomoc obrátit i na spolužáka.

O pokroku se vedou podrobné písemné záznamy. Děti si zaznamenávají svůj pokrok graficky do svého studijního plánu – vybarvují si část látky, kterou již zvládly. Každé období je barevně zakódováno. Dítě, rodič i učitel mají tak přehled při pouhém pohledu do plánů, co ještě dítěti zbývá, co už umí a do jaké míry, ale i to, v jakém časovém období se čemu věnovalo.

Učitelé vedou tzv. podrobný pedagogický deník – o každém dítěti je denně předávána zpráva rodiči vnitřním školním systémem o tom, co právě jejich dítě v dané hodině a daný den dělalo.



4.2 Dílny ČJ a matematiky

Dílny ČJ a matematiky jsou úzce spojeny s právě probíhajícím projektem ve škole. Jedná se zejména o aplikaci konkrétních dovedností a znalostí na praktické úkoly spojené s projektem. Děti v dílnách matematiky provádějí pokusy, měří, váží, pozorují a vyvozují ze svého bádání závěry. Důraz je kladen na řešení zadaných úkolů, na rozvoj myšlení, hledání netradičních řešení, nikoliv na nácvik postupů.

V dílnách ČJ je věnována velká pozornost čtenářským dovednostem dětí. Učitelé, kteří Dílny ČJ připravují, mají zkušenosti s metodami RWCT. Důraz je kladen zejména na získání pozitivního vztahu ke čtení a dále na rozvoj čtenářských dovedností ve vztahu ke všem typům textů. Patří sem i tvorba textů a mediální gramotnost dětí.

4.3 Projektové vyučování

Předměty vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět – prvouka, Člověk a společnost – Dějepis, Výchova k občanství, Člověk a přírodě – Přírodopis, Zeměpis a částečně také Fyzika, Chemie a Informatika jsou vyučovány v předmětu, který se jmenuje Projektové vyučování. V tomto předmětu dochází k logickému propojení všech výše zmíněných oblastí a předmětů v celoročním projektu.

Jedná se o cyklus 4 projektů. Každý rok je realizován jeden z těchto čtyř celoročních projektů. Celý cyklus se pravidelně opakuje. Stejně projekty se realizují i v MŠ. Děti se tak postupně setkávají s každým projektem 3 - 4x během docházky do MŠ a ZŠ. Stejně téma je vždy realizováno na hlubší úrovni, vyvolává jiné otázky, jinou potřebu dětí, jiné možnosti realizace. Děti si tak své znalosti a dovednosti prohlubují a "nabalují" na sebe.

Zeměpisný projekt - bydliště, Okrouhlice, Havlíčkovobrodsko, Vysočina, ČR, Evropa, Antarktida, Asie, Amerika, Austrálie, Afrika, orientace v mapách.

Přírodopisný projekt - vesmír a Země, voda a vzduch, látky a jejich vlastnosti, biomy a biotopy, člověk, jeho tělo, zdraví a péče o něj.



Používání kompenzačních pomůcek



Krevní oběh - 1. trojročí

Člověk jako společný tvor – rodina a její funkce, mezilidské vztahy a komunikace, profese – práce fyzická a duševní, chování v silničním provozu, pomoc nemocným a sociálně slabým, krizové situace – šikana, týrání, prevence zdraví, tísňové linky, základní lidská práva a práva dítěte, finanční gramotnost, vlastnictví – soukromé, společné, ekologie, atd.

Historický projekt – historická témata – od vzniku vesmíru až k současnosti, propojeno s dalšími dílčími projekty (kůň a jeho funkce v dějinách lidstva, člověk a vynálezy – od „vynálezu“ ohně až po současné objevy vědy, lékařství a další).



Archeologové - 1. trojročí - práce v terénu





Archeologové - zpracování nálezu

Projekt vychází ze zadání, směřuje k realizaci v podobě konkrétního výstupu, který se prezentuje. Kroky, které vedou k cíli, jsou tak ovlivňovány zadáním a zamýšleným koncovým produktem. Jsou průběžně vyhodnocovány z hlediska efektivity a na základě toho upravovány. Děti se učí postupovat nejen systematicky k cíli, ale také to, že některé kroky mohou vést k cíli snadněji, některé obtížněji a některé vůbec.

V realizaci projektu škola velmi intenzivně spolupracuje s rodiči.¹¹

¹¹ Více viz kapitola spolupráce s rodiči – rodič jako expert ve výuce – str. 19

5 Průřezová témata

Průřezová témata jsou realizována integrací do vzdělávacích předmětů, a to zejména do vzdělávacího předmětu „Projektové vyučování“. Ten je celkově vystaven právě na principu reflektování aktuálních témat společnosti tak, jak jsou průřezová témata formulována v RVP ZV. Zvláštní zřetel je přitom brán na témata, která se týkají přímo oblasti, v níž děti žijí. Děti se mohou aktivně zasadit o navržení řešení konkrétního problému.

Průřezová témata se odrážejí i v předmětech dalších – český jazyk (zejména dílna ČJ), cizí jazyk (od 4. ročníku je každý týden věnována nejméně jedna hodina AJ projektovému vyučování, v době, kdy se nám podařilo získat na rok studentku anglistiky z Řecka, probíhala výuka projektu bilingvním způsobem), environmentální výchova v širších souvislostech – například propojením i do oblasti umění a kultura apod., dále se objevují i v hodinách informatiky.

Osobnostní a sociální výchova je realizována zejména v celoročním projektu „Člověk je tvor společenský“ a dále v celoročním historickém projektu. Vzhledem ke specifikům vzdělávání jsou oblasti mezilidských vztahů, sebepoznávání a sebepojetí, komunikace a kooperace přítomny prakticky ve všech předmětech.

Výchova demokratického občana je také realizována především v celoročním projektu Člověk je tvor společenský.

Když dostanete dopis od Slunečnice

Asi se všichni shodneme, že dostáváme poštu rádi, obzvlášť tu milou. Ani my ve Spolku Epigram nejsme žádnou výjimkou, a tak nás potěšila zpráva, která přišla jednoho prázdninového dne v emailové schránce. Byla stručná: Dobrý den, naše škola - MŠ a ZŠ Slunečnice z Okrouhlice by moc ráda přispěla na kostel svaté Kateřiny finanční částkou. Kam můžeme peníze poslat?

Jméno čtyřiceti dětí psala paní učitelka Lucie Švábová, která s nápadem pomoci Kateřině přišla. Bydlí totiž, stejně jako asi polovina dětí ze Slunečnice, v Havlíčkově Brodě a kolem kostela svaté Kateřiny chodí a jezdí téměř denně. Osud kostela a aktivitu našeho spolku s velkým zájmem od počátku sleduje, a tak navrhla dětem podpořit výtěžkem z každoročního sběru papíru právě opravu kostela svaté Kateřiny. Její nápad se dětem zalíbil a v průběhu

roku nasbíraly neuvěřitelných 2000 kg papíru. Na konto veřejné sbírky tak v srpnu putovalo 2100 Kč.

Kateřina ale nebyla první projekt, na který děti přispěly. V minulosti měli školáci podpořit výtěžkem ze sběru papíru také opravu kostela svatého Víta v Zahrádce nebo Záchranou stanici Pavlov u Ledče nad Sázavou.

S malými filantropy jsme se setkali v říjnu, abychom jim poděkovali a předali Certifikáty stavitele společně se sbírkovými cihličkami. Velice nás těší, s jakou radostí se děti učí poznávat historii a přírodu svého kraje a zároveň jim pomáhat. Věříme, že nám doručí nová generace zvědavých spolků a těšíme se na spolupráci s nimi. Děkujeme dětem, jejich rodičům a v neposlední řadě také skvělým pedagogům ZŠ a MŠ Slunečnice za skvělou práci!

Děti si každý rok volí, k jakému společenskému tématu/problému by se chtěly věnovat, kam by chtěly napnout své síly a domluví se, jak by chtěly pomoci problém řešit. Na fotografii děti prvního trojročí (1. – 3. ročník ZŠ) a děti MŠ při podpoře opravy kostela sv. Kateřiny v Havlíčkově Brodě.

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech je realizována v předmětu „Projektové vyučování“ v rámci celoročního zeměpisného tématu Země v našich rukou, dále také v předmětu anglický jazyk a český jazyk.



Multikulturní výchova je realizována především v předmětu Projektové vyučování v rámci celoročního tématu Člověk je tvor společenský a také v celoročním historickém tématu. Realizuje se také v předmětech anglický jazyk, český jazyk, informatika, umění a kultura.

Environmentální výchova je realizována především v předmětu projektové vyučování v rámci celoročního přírodopisného a zeměpisného projektu, ale i v hodinách českého jazyka, angličtiny, matematiky, umění a kultury a informatiky.



Vývoj Země





Život v rybníku x v potoce

Mediaální výchova je realizována především v předmětu projektové vyučování v rámci celoročního tématu Člověk je tvor společenský a v předmětu český jazyk.

6 Hodnocení

6.1 Vlastní hodnocení

ŠVP je v souladu s kurikulárními dokumenty státní úrovně. Je průběžně revidováno a upravováno. Poslední revize proběhla v tomto školním roce. V současné době tak, jak je vzdělávání nastaveno, vyhovuje potřebám dětí i možnostem školy.

Škola vnímá jako svou slabou stránku malé zkušenosti s dalším získáváním finančních prostředků prostřednictvím projektů a dotací.

Úspěšně jsme se zapojili do projektů Šablony I (realizace ukončena) a Šablony II. (v průběhu realizace). Dále škola podávala žádost o dotaci na dovybavení školy pomůckami. Jeden z projektů byl zamítnut, druhý byl předběžně schválen a čeká na poslední schvalování.

6.2 ČŠI

Z posledního hodnocení ČŠI vyplývá:

6.2.1 MŠ

- Mateřská škola měla organizační, materiální, personální i psychohygienické podmínky na výborné úrovni.
- Průběh předškolního vzdělávání měl výbornou úroveň.
- Výsledky předškolního vzdělávání měly výbornou úroveň.

6.2.2 ZŠ

- Škola má vytvořeny podmínky pro realizaci ŠVP ZV na výborné úrovni.
- Průběh vzdělávání v základní škole je na výborné úrovni.
- Hodnocení výsledků vzdělávání žáků ve vztahu k ŠVP ZV je na výborné úrovni.
- Podmínky a průběh zájmového vzdělávání jsou na výborné úrovni.

Pro účely zvýšení dotací podle § 5 zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů, je Mateřská škola a Základní škola Slunečnice celkově hodnocena jako **nadprůměrná**.¹²

¹² Česká školní inspekce ČR - Inspekční zprávy. Česká školní inspekce ČR - Home [online]. Copyright © 2020 Česká školní inspekce [cit. 12.12.2020]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Inspekni-zpravy?d=18403>

7 Přílohy

7.1 Kazuistiky

7.1.1 Nadané dítě – dívka 1. ročník ZŠ

1. OSOBNÍ ÚDAJE

JMÉNO: Kateřina Š.

DATUM NAROZENÍ: listopad 2011

BYDLIŠTĚ: Havlíčkův Brod, 580 01

2. OSOBNÍ ANAMNÉZA

Dívka je živá, veselá a komunikativní holčička. Má velmi rozvinutou slovní zásobu. Dokáže dobře argumentovat, svá tvrzení podkládá konkrétními argumenty. Raný psychomotorický vývoj probíhal dle rodičů normálně. Kačenka není sledována v žádné odborné ambulanci. Výška i hmotnost Kačenky odpovídají věku. Má polodlouhé vlnité vlasy. Je vždy upravená, čistě a hezky oblečená.

3. RODINNÁ ANAMNÉZA

Dívka je součástí pětičlenné rodiny, má starší sestru ve věku 8 let, která navštěvuje 2. ročník stejné školy a mladšího bratra, který je v předškolním ročníku MŠ při stejné škole. Otec i matka jsou lékaři. Matka i otec obě dcery i syna ve všech směrech podporují. Obě dívky se věnují hře na hudební nástroj. Starší dcera hře na housle a mladší dcera hře na violoncello. Obě dívky hrají také volejbal a docházejí do jazykové školy na angličtinu. Z nabídky kroužků ve škole navštěvují obě dívky šachy, hudební a fotografický kroužek. Bratr se zúčastňuje kroužku šachu ve školce. Rodina tráví volný čas často i pohromadě – rodinné výlety, sportovní aktivity, společné dovolené apod. Rodiče se o prospěch svých dcer a o školu vůbec zajímají, se školou spolupracují. Pravidelně využívají setkávání ve třech (dítě – rodiče – učitel). Zúčastňují se také vzdělávacích akcí pořádaných školou. V rámci svých možností pomáhají s realizací některých školních akcí (prohlídka ambulance, možnost zúčastnit se cvičení záchranářů, beseda s dětmi apod.)

4. ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Před vstupem do školy navštěvovala Kačenka MŠ s Montessori vzdělávacím programem, do školy nastoupila v šesti letech. Již před vstupem do školy uměla Kačenka číst, psát velkým

tiskacím písmem i počítat v rámci tzv. první a druhé roviny matematiky. V současné době navštěvuje Kačenka 1. ročník Montessori školy, která tak plynule navazuje na formu vzdělávání zajištěnou v MŠ. Škola Kačence poskytuje individuální přístup v malém kolektivu. Vzhledem ke specifickým školního vzdělávacího programu pracují všichni děti na základě svého individuálního plánu. Plán je tvořen v součinnosti učitele a dítěte na začátku školního roku každému dítěti přímo „na míru“. Děti si postup tímto plánem samy organizují, plánují, zaznamenávají a také vyhodnocují. To vše s podporou učitele. „*V duchu rozvíjející výuky humanisticky orientované školy je žádoucí takové pojetí vyučování, kde je kladen důraz na „sebeučení“ na rozdíl od „tebeučení“, na kterém je založené transmisivní vyučování. Důraz je kladen na autoregulaci, vnitřní motivaci.*“¹³ Kačenka má možnost vybrat si, co bude v danou chvíli dělat (co si vybere ve svém plánu), s kým to bude dělat a po jak dlouho dobu se konkrétnímu jevu bude věnovat. Na vybranou látku má tolik času, kolik potřebuje. Ve třídě, kterou Kačenka navštěvuje, jsou inkludovány také děti s podpůrnými opatřeními 2. – 3. stupně. Ve třídě je po celou dobu vyučování přítomen i asistent pedagoga. Vzhledem k výše jmenovaným skutečnostem – individuální studijní plán pro každé dítě s ohledem k jeho aktuálním znalostem, dovednostem a potřebám, nepovažuje škola ani rodiče za nutné diagnostikovat případné nadání v poradenském zařízení. Škola také externě spolupracuje se speciální pedagožkou, se kterou má možnost konzultovat. V případě potřeby lze využít i tuto možnost, včetně přítomnosti této pedagožky ve vyučování.

Na základě vyhodnocení dosavadní práce Kačenky a dále na základě rozhovorů s Kačenkou i rodiči se jeví nastavený vzdělávací plán Kačenky jako odpovídající a vyhovující dítěti. V případě, že je potřeba něco doplnit, je tak učiněno ihned, na základě aktuálního stavu.¹⁴

PROJEVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI – dívka je živá, veselá, komunikativní, velmi přátelská, spolužáky oblíbená. S dětmi nemá žádné spory. Občas se stane, že Kačence řekne něco nepříjemného její starší sestra. V takové situaci se snaží Kačka sestře říci, že jí sestřino chování vadí, v případě potřeby si dojde pro učitele. Pokud je učitel přímým svědkem takové situace,

¹³ FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. 1. vyd., Praha: Grada, 2013. s.49

¹⁴ Každý plán se může doplňovat, upravovat. Dítě např. v 1. ročníku, může doplnit svůj plán i o část učiva 2. ročníku, pokud má 1. ročník zvládnutý. Nemusí „čekat na další školní rok. A naopak, je možné některou část látky rozložit do více ročníků. Učitel vede každý den ke každému žákovi tzv. podrobný pedagogický deník, kde je přesně zaznamenáno, čemu se které dítě v konkrétní hodině věnovalo, s kým apod. Jsou zde zaznamenány všechny důležité skutečnosti, včetně chování, komunikace, záznamů ohledně práce ve skupinách, při projektech apod., uzná-li to učitel za důležité.

vyčká reakce Kačenky a poté reaguje sám. Domníváme se, že k této situaci dochází z důvodu znejistění sestry. Ze strany učitelů dochází k posilování sebedůvěry sestry Kačenky, poukazování na jedinečnost každé ze sester. Ocenění jejich individuální práce i případné spolupráce, pokud jsou spolu ve skupině. Komunikace Kačenky s učiteli a asistentem pedagoga probíhá velmi dobře.

V hodinách „Dílna ČJ“, kde se pracuje metodami RWCT, dokáže Kačka velmi dobře podkládat argumenty svůj názor a nebojí se mít názor i výrazně odlišný většině. K takové situaci došlo např. při názorové škále. V této skupině je 10 – 12 dětí 1. – 3. ročníku. Svých komunikačních dovedností mezi dětmi nijak nezneužívá.

KONCENTRACE – s koncentrací Kačenka nemá problémy. Při výběru činnosti, které se bude v hodině věnovat, je aktivní, samostatná, dopomoc učitele obvykle nepotřebuje. Na vybranou práci se koncentruje snadno, s pomůckami, které obsahují metodický list, nebo jiné zadání, pracuje samostatně, pokud něčemu hned neporozumí, snaží se nejprve sama „přijít věci na kloub“, teprve poté případně vyhledá pomoc spolužáka, nebo učitele. Běžný „provozní“ ruch ve třídě ji neruší. Výuka probíhá v 1, 5 hodinových blocích. Dobré koncentraci přispívá i to, že si Kačenka může sama měnit činnosti podle své potřeby a preferencí. U vybrané práce zůstává dlouho, nepřebíhá mezi činnostmi, pracuje systematicky, práci dokončuje.

SEBEHODNOCENÍ – Kačenka dokáže bez problémů popsat činnosti, kterým se během vyučování věnovala. Dokáže říci, co se jí dařilo a co ne. Je schopna popsat to, co jí v práci pomohlo, případně to, co bylo z jejího pohledu důvodem, proč se jí něco nedařilo. Na hodnocení učitele reaguje přiměřeně. Při schůzkách ve třech se děti samy vyjadřují ke své činnosti ve škole, ke svým úspěchům i problémům jak s učivem, tak v oblasti vztahů. K hodnocení učitele, které probíhá vždy slovně (i na vysvědčení), se děti mohou samy vyjadřovat (souhlasně i nesouhlasně – děti jsou vedeny k tomu, aby se snažily svá tvrzení podkládat konkrétními argumenty).

MOTORIKA HRUBÁ A JEMNÁ – jemná i hrubá motorika je v normě.

GRAFOMOTORIKA – úchop je správný, ruka volná, tělo je při psaní v normální poloze bez nápadností. V hodinách ČJ Kačenka pracovala s tzv. hmatovými písmeny (vázané písmo). Jedná se o písmena z jemného smirkového papíru, která jsou na dřevěných destičkách (modré destičky pro samohlásky a růžové pro souhlásky – barevným rozlišením si děti fixují souhlásky a samohlásky již od počátku psaní). V současné době píše jednotlivá písmena na papír, do sešitu, do písanky. Písmo je velice pěkné, úhledné. Tempo je přiměřené. Pokud se Kačenka

chce vyjádřit písemně v souvislém textu, píše velkými tiskacími písmeny. Používání vázaného písma by ji omezovalo ve vyjádření toho, co vyjádřit chce.

NOVÉ UČIVO – při osvojování si nového učiva je Kačenka aktivní, sama si stanovuje cíle. Nové učivo si osvojuje dobře a rychle. K látce se vrací tak dlouho, dokud ji nezvládne. Pokud má učivo osvojené, ráda s ním pomáhá i spolužákům, kteří se dané látce také věnují.

PRACOVNÍ TEMPO – Katčino pracovní tempo je přiměřené, se zřetelem ke kvalitě práce, bez výrazných výkyvů.

ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ A PROGNOZA

Kačenka je v tuto chvíli žákyní Montessori základní školy, která jí poskytuje individuální přístup v malém kolektivu žáků s ohledem na její specifické potřeby, preference, schopnosti a dovednosti. Ve spolupráci s učitelem má vytvořen svůj vlastní vzdělávací plán (stejně jako všechny ostatní děti). Kačenka je hodnocena slovně, není (stejně jako i všechny ostatní děti) srovnávána s výkony ostatních žáků ve třídě. Jsou posuzovány její osobní úspěchy a postup. Kačenka může využít možnosti posouvat se dopředu svým tempem, bez omezení tempem ostatních dětí. Je možné pokračovat i s učivem druhého ročníku, v případě, že je látka předcházející v konkrétní oblasti učiva dobře zvládnuta a upevněna. Na základě vyhodnocení dosavadní práce Kačenky a dále na základě rozhovorů s Kačenkou i rodiči se jeví nastavený vzdělávací plán Kačenky jako odpovídající a vyhovující dítěti a dítě podporující. Plán je dle potřeby průběžně doplňován a aktualizován v průběhu celého školního roku. V případě potřeby je možné využít možnosti konzultace se speciální pedagožkou, která se školou externě spolupracuje.

ZDRAVENÍ

1. MLAČÍ ZDRAVÍ STARŠÍHO

2. KLUK ZDRAVÍ HOLČÍČKU

3. KDE SE VE ZDRAVÍ:

VE MĚSTĚ A V DIVADLE

PŘEDSTAVOVÁNÍ

PRVNÍ PODÁVÁ RUKU:

HOLKA, STARŠÍ NEBO

DŮLEŽITĚJŠÍ OSOBA.

POČKA AŽ SE DRUHÝ

PŘEDSTAVÍ. TEPRVE PAK SE

TAKÉ PŘEDSTAVÍ.



MAPA PŘÍBĚHU

BERNEHOVA

NÁZEV

KAMIL NEUMÍ LÍTAT

POSTAVY

KAMIL
BRATRANCI A
SESTŘENICE
SEGR A BRACHOVÉ

PROSTŘEDÍ

KNIHOVNA

DĚJ

1. BIL JEDNOU JEDEM KAMIL
A TEN SIDLIL SE SVIMI
2. SESTŘI TISÍCMI BRATRANCI
A ČTYŘMI SESTRAMI A
3. TŘEMI BRATRY A TÍSI
OBJEVIL TREBA FRANTA
OBJEVIL VODU ADEL OBJEVILA TRAVU

ZÁVĚR

AON OBJEVIL KNIHU
OSTATNÍ MĚLI HO DINU
LETANI PAN UČITEL VOVAL
KDEJE KAMIL A BLÍŽIL SE
PODZIM A SEM TAM SE KAMILA
ZEPTALI KAMILE ALE TI
NEUMÍŠ LETAT ALE KAMIL
NE SLÍBL A ŠEL DO
KNIHOVNY PTACI UŠUS
SI MÍSLEL ZE ODVĚTK
ALE ONI HO ALE OBVAŽALI

ALETĚVI NAJICH
A BLIŽILSE
HURIKAN ALĚ KAMIL
VJEĎEL CO JE TO
NEBES PEČI A ~~A~~AKŘIČ
DO JESKINE ATAK
JE ZA CHRAŇEL
A BILAVELKA
SKAVNOST KAMIL
MAVAL KŘIDLI A
V~~Z~~NAŠELSE

Spočítej a zapiš číslo a do

17

34

29

62

73

46

51

37

38

66

75

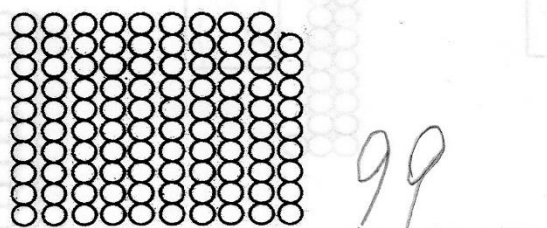
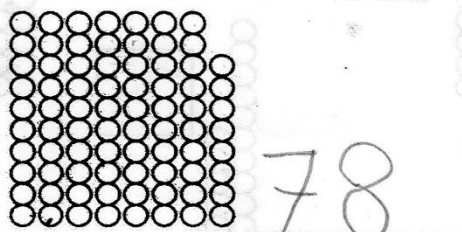
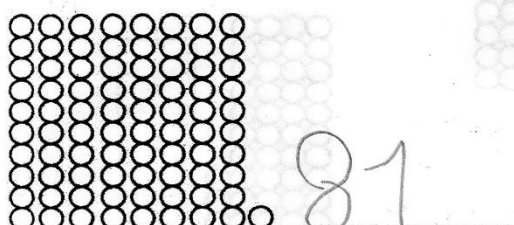
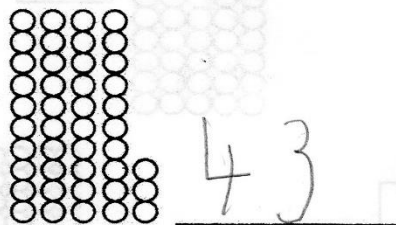
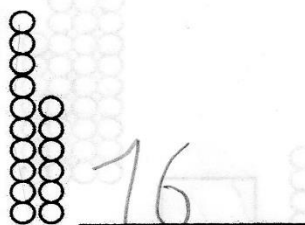
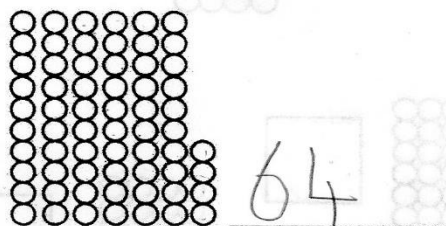
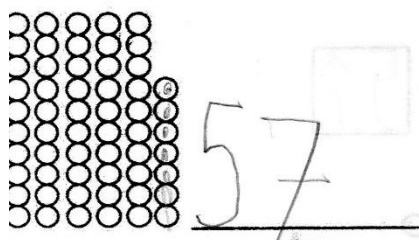
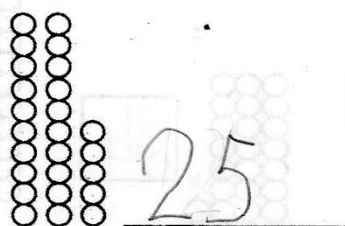
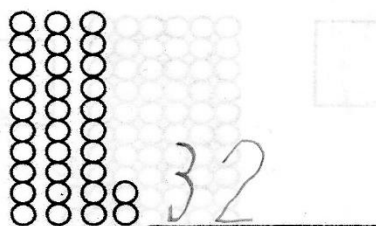
43

87

21

55

čítej zobrazené korálky a vedle napiš číslicí součet.



7.1.2 Kazuistika – dívka s DMO s přidruženým LMP

1. OSOBNÍ ÚDAJE

JMÉNO: Kristýna Š.

DATUM NAROZENÍ: květen 2009

BYDLIŠTĚ: Havlíčkův Brod, 580 01

2. OSOBNÍ ANAMNÉZA

Dívka s DMO (spastická diparéza), epilepsie, strabismus, výrazná perinatální rizika a praematuritas. Raný psychomotorický vývoj probíhal se zpožděním, celkové opoždění vývoje se výrazně promítá do vzdělávání. Aktuální rozumové schopnosti jsou v pásmu lehkého mentálního postižení. Jedná se o dítě se souběžným postižením více vadami (lehké mentální postižení a lehké tělesné postižení). Je sledována v odborných lékařských ambulancích. Kristýnka je drobná, výška a hmotnost odpovídají věku. Má delší blond vlasy, vždy pečlivě upravené. Nosí brýle a okluzor. Je vždy čistě a hezky (moderně) oblečená. Je vidět, že rodiče dbají o čistotu a upravenost dítěte.

3. RODINNÁ ANAMNÉZA

Dívka je součástí čtyřčlenné rodiny, má mladší sestru ve věku 7 let. Otec pracuje jako profesionální voják, matka je zaměstnána ve firmě. Po dobu otcovy nepřítomnosti s výchovou dcer pomáhají prarodiče. Matka i otec jsou velmi houževnatí a dceru ve všech směrech podporují. Věnují se s ní pravidelně každý den školní přípravě (vypracované materiály nosí dívka pravidelně do školy a jsou součástí jejího školního portfolio) i sportovním aktivitám (např. jízdě na kole, delší procházky, hippoterapii atd.).

4. ŠKOLNÍ ANAMNÉZA

Před vstupem do školy navštěvovala Kristýnka MŠ Slunečnice v Okrouhlici, do školy nastoupila s ročním odkladem. Nyní je Kristýnka zapsána ve 3. ročníku Montessori školy Slunečnice v Okrouhlici, která tak plynule navazuje na formu vzdělávání zajištěnou v MŠ dle principů Montessori pedagogiky. Škola jí poskytuje individuální přístup v malém kolektivu žáků, zvýšený dohled ze strany učitele a vedení dle IVP. Kristýnka je žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami na podkladě souběžného postižení více vadami ve smyslu vyhlášky 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

v platném znění. Dle Doporučení školského poradenského zařízení vzdělávání probíhá dle IVP s podporou sdíleného asistenta pedagoga, protože dívka potřebuje individuální pozornost a podporu. Pravidelně navštěvuje poradenské zařízení Pedagogicko-psychologická poradna a Speciálně pedagogické centrum Vysočina v Jihlavě a škola je s tímto zařízením v kontaktu a součinnosti. Dle vyjádření zařízení se realizovaná opatření jeví pro vzdělávání dívky jako úspěšná a je doporučeno v nich pokračovat.

5. DEFINICE PŘÍPADU

U dívky byla diagnostikována dětská mozková obrna (dále jen DMO). Jedná se o neurovývojovou poruchu vznikající na základě postižení mozku, a to v raných stádiích vývoje – tj. prenatálně nebo perinatálně. U Kristýnky se jednalo o perinatální rizika a praematuritas a vzhledem k typu motorické poruchy se jedná o spastickou formu, která bývá nejčastější variantou DMO. Podle lokalizace postižení se pak jedná o diparézu, tedy postižení dolních končetin. DMO bývá často kombinovaná s jinými poruchami. U této dívky se jedná o poruchu zraku – strabismus a epilepsii, která je u ní dle slov odborníků v tuto chvíli na ústupu (epileptická ložiska postupně mizí, resp. při poslední kontrole již nebyla patrná). DMO je u Kristýnky spojena také s postižením mozku, které se projevuje narušením rozvoje rozumových schopností. Raný psychomotorický vývoj probíhal se zpožděním, celkové opoždění vývoje se výrazně promítá i do vzdělávání. Aktuální rozumové schopnosti dívky jsou dle zprávy z psychologického vyšetření v pásmu lehkého mentálního postižení, s mírnou převahou neverbální složky. Dívce se tedy daří položky zaměřené na logický úsudek a chápání vztahů mezi prvky v neverbálních úkolech. Nižší je naproti tomu obsahová úroveň řeči, pojmové usuzování. Kristýnka občas těžko hledá slova, její verbální vyjadřování je spíše jednodušší. Nedaří se jí definice slov a schopnost abstrakce.

Ač byla dříve většina dětí s lehkým mentálním postižením vzdělávána v základních školách praktických, dívka byla v rámci inkluzního vzdělávání úspěšně začleněna do základního vzdělání na Montessori základní škole. K základní charakteristice dětí s touto diagnózou patří „*schopnost těchto jedinců užívat účelně řeč v každodenním životě. Jsou schopni udržovat konverzaci, komunikovat a začlenit se do sociálního prostředí bez závažnějších obtíží,..., ale vážně u nich schopnost usuzování, což negativně narušuje vlastní komunikační proces.*“¹⁵

¹⁵ BENDOVIÁ, Petra, ZIKL, Pavel. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 12. ISBN 978-80-247-3854-3.

Jak zmiňuje Žáčková a Jucovičová (2002) postižení řeči, vnímání a myšlení může mít u jednotlivých jedinců různé příznaky. Kristýnka také občas trpí poruchami orientace v prostoru a rovněž se hůře orientuje v čase. Také je pro ni typické nepružné, ulpívavé myšlení, kdy dítě lpí na jedné myšlence a nedokáže se od ní odpoutat, stále se k ní vrací. Co se týče učení, je pro děti s mentálním postižením specifická skutečnost, že „*si s větším či menším úspěchem osvojují základní a jednoduché. Vyšší psychické činnosti, jako je abstrakce apod., u těchto dětí představují značný problém.*“¹⁶

Žáčková a Jucovičová (2002) se věnují také koncentraci, pozornosti a paměti u těchto dětí. Děti s lehkým mentálním postižením bývají dle jejich slov roztěkané, nesoustředěné, jakoby „dávají pozor na všechno“, figurou je vše. S tím souvisí i to, že je jim, stejně jako této dívce, nutné pokyny i několikrát opakovat, i přesto si je však někdy nepamatují. Paměť jim často ulpívá na jedné myšlence, od které se dítě dlouho nedokáže odpoutat a stále se k ní vrací (Kristýnka ráno neustále opakuje, co měla k snídani).

PROJEVY VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI – dívka je živá, veselá, komunikativní, komunikaci se spolužáky se nebrání. Děti se také nebojí oslovit a komunikaci začít. Pokud jí dojdou slova, či zapomene, co chtěla říct, stáhne se a mlčí, děti jí pak většinou pomohou. Ráda je středem pozornosti, nebojí se přihlásit, někdy jen pro potřebu také se dostat ke slovu.

KONCENTRACE – při nástupu do školy udržela dívka pozornost jen velmi krátce. Snadno se nechala vyrušit podněty z okolí. Velmi pomohlo vyhradit Kristýnce její stálé pracovní místo s dostatečným přístupem přirozeného světla a místem pro asistenta pedagoga. S ohledem na její specifické potřeby byly dívce v rámci podpůrných opatření mimo jiné zakoupeny lampa a světelný panel, které jí pomáhají v případě nedostatku přirozeného světla (ranní šero, atd.). Světelný panel také přispívá k multisenzoriálního přístupu ve výuce. Pro lepší udržení pozornosti jí byla ze stejného zdroje zakoupena také speciální ohraničená pracovní plocha, na kterou si může rozložit vybranou pomůcku a může na ni lépe zacílit svou pozornost. Po zavedení těchto opatření udrží dívka pozornost déle, není tolik vyrušována podněty z okolí. Pokud dojde při práci k poklesu pozornosti, osvědčilo se střídání pracovních činností, zapojení relaxačních technik či možnost krátké přestávky, pohybového uvolnění a protažení. Cílem

¹⁶ VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin a kolektiv. *Mentální postižení. 2. přepracované a aktualizované vyd. Praha: Grada, 2018. s. 239. ISBN 978-80-271-0378-2.*

v oblasti pozornosti je posilovat koncentraci pozornosti na výkon a jeho dokončení. K udržení pozornosti přispívá také zapojování dívky do skupinové práce či didaktických her.

SEBEHODNOCENÍ – v interakci s asistentem či při reflexi práce s učitelem je dívka schopná popsat činnosti, kterým se během výuky věnovala. Velmi dobře reaguje na povzbuzení a ocenění své práce, z dobrých výkonů a povzbuzení má očividně velkou radost, vyskakuje do vzduchu a raduje se. Pokud se dívce někdy nedaří, po domluvě s asistentem a učitelem je ochotná na problematické látce pracovat dále.

MOTORIKA HRUBÁ A JEMNÁ – byla narušena díky DMO. Při chůzi si je dívka jistější za ruku či s mírnou oporou dospělého či spolužáků. Jak doma, tak ve škole se s dívkou pracuje na dalším rozvoji motoriky pomocí různých cvičení (přebírání kostiček, kuliček, jiných drobných předmětů, navlékání korálků, psaní do mouky, atd.) a dále v hodinách tělesné výchovy a během nabízených her v rámci družiny.

GRAFOMOTORIKA – byla také narušená vlivem DMO. U dívky probíhala delší doba rozvoje grafomotorických činností za pomoci grafomotorických cvičení, která procvičuje v podstatě doted'. Velkou podporu grafomotoriky dívka obdržela již v MŠ, velmi podporována je nejen ve škole, ale také doma, kde na této bázi cvičí dodnes. Bylo nutné uvolnit ruku a snažit se o správný úchop tužky. Ten musel být neustále kontrolován. Velmi se osvědčila násada na tužku, kterou dívka používá doted', a využití ergonomického pera Stabilo. V současné chvíli je dívka schopná psát správným úchopem (i když silnějším přitlakem) perem. V oblasti grafomotoriky dívka dosáhla velkého pokroku. Při nástupu do školy psala křečovitě pouze pár tiskacích písmen. Ve škole se tiskací písmena doučila všechna a postupně v kombinaci s grafomotorickými cvičeními, uvolňováním ruky a za pomoci Montessori didaktických materiálů (hmatová písmena apod.) se pustila do osvojování si písma psacího. V tuto chvíli umí všechna psací písmena a píše vázaně celé věty.

NOVÉ UČIVO – při osvojování si nového učiva je u dívky potřeba velké dávky trpělivosti, houževnatosti a pravidelného opakování. Nové učivo si osvojuje pomalu. Osvědčilo se volit jednoduché a krátké úkoly, instrukce zadávat srozumitelně a s očním kontaktem. Dívka má nadprůměrnou paměť, při osvojování učiva je velmi vhodné využít paměťového učení. Rozsah a obsah učiva musí být přizpůsoben jejím schopnostem. Poté, co teoreticky (často za pomoci paměťového učení) látku zvládne, je třeba vést ji trpělivě k praktickému využití.

PRACOVNÍ TEMPO – činnosti jsou přizpůsobovány individuálnímu pracovnímu tempu dívky. Při koncentraci pozornosti je dívka schopna až velmi rychlého pracovního tempa.

STUDIE

Mateřská škola a Základní škola Slunečnice

V jejích výkonech se však objevují i výkyvy a výkony snižené. S přibývajícím věkem však výkyvů ve výkonech postupně ubývá. Horší výkony jsou zaznamenávány také při skupinové práci, kdy dívka snadno sklouzne do role pouhého pozorovatele. Zde je pak zapotřebí větší podpory asistenta pedagoga.

Ukázky školní práce

PSANÝ TEXT – leden 2016

INUITÉ – OTÁZKY K TEXTU:

1. KTERÉ PROSTŘEDKY USNADŇUJÍ INUITŮM POHYB PO SNĚHU? NAKRESLI SI JEJICH OBRÁZEK:



2. JAK INUITÉ DŘÍVĚ TRADIČNĚ ŽILI? ČÍM SE ŽIVILI?

ŽILI V KUSEL OVEČNÍ RYBY

3. JAK SE JEJICH ŽIVOT ZMĚNIL? JAK ŽIJÍ V SOUČASNOSTI?

ŽIJÍ V DOMĚCH

DIKTÁT – listopad 2018 (diktát pro žáky 2. a 3. tříd), diktát měla napsaný mezi prvními

IRINTYŇKO, TO JE PERFECTNÍ !! ☺
JE TO BĚLÝ STŘEŠNÍK ☺

Děťas

Děti jsou pláči a šláma-
míši. Za potvorem
i rodič se nací a při jídle
mlaskají. Často se nářčí.
A také se chutí. Sou
všechni. Radím s příjmem.
Cházejí žaka sebedřice.
Dávají mu dno a světlí
máto.

7.2 Dotazníkové šetření

Otázka č. 1: **Po svých zkušenostech vidíte pozitiva vzdělávání dětí v malých kolektivech? V čem ano, v čem ne?**

Otázka č. 2: **Po svých zkušenostech vidíte pozitiva vzdělávání dětí ve věkově heterogenních kolektivech? V čem ano, v čem ne?**

DOTAZNÍKY

Počet vrácených dotazníků: 16

Počet dotazníků, u kterých NEJSOU ZODPOVĚZENY právě tyto 2 otázky: 2

Počet dotazníků zahrnutých do zpracování: 14. Rodiče odpovídali podle svého vyjádření v konsensu otec/matka.

U **všech** dotázaných na obě otázky **převládají klady nad zápory**.

Skoro polovina rodičů (6 ze 14) vidí v obou případech (otázkách) **pouze pozitiva**

MALÝ KOLEKTIV

8 ze 14 dotázaných nachází v malých kolektivech **pouze pozitiva**. Velká část rodičů (9 ze 14) oceňuje **individuální přístup k dětem** (např. respektování individuálního tempa, atd.). Skoro třetina rodičů (4 ze 14) vnímá menší kolektiv pozitivně, a to z důvodu **prevence šikany**.

Část rodičů (3 ze 14) uvádí jako pozitivum **rodinné prostředí** (blízké vztahy, intimita), stejná část rodičů (3 ze 14) vidí v malých kolektivech jako výhodu také větší **možnost projevit se**.

Dále rodiče (vždy 1 ze všech) řadí mezi klady větší **možnost prosadit se, více příležitostí k alternativní výuce a lepší kontrolu žáků učitelem**.

Jako nejčastější negativa malých kolektivů uvádějí rodiče (3 ze 14) **méně vztahů** (a možností najít si v kolektivu „partáka“), vždy jeden rodič uvádí jako zápor **„život v bublině“** a **nemožnost konání některých aktivit**.

HETEROGENNÍ KOLEKTIVY

10 ze 14 dotázaných vidí v heterogenních kolektivech **pouze pozitiva**.

Většina rodičů (11 ze 14) si na heterogenních kolektivech cení především **vzájemné motivace dětí, ovlivňování se, častému opakování (starší učí mladší) a vzájemné pomoci**.

Polovina dotázaných (7 ze 14) vnímá jako pozitivum trénink **sociálních dovedností**. Několik rodičů (2 ze 14) uvádějí také možnost navázat **pestřejší přátelské vztahy**.

Pouze jeden rodič uvádí jako potencionální negativum, které dle něj heterogenní kolektiv přináší, možnou **ztrátu koncentrace a u starších** možnou **ztrátu motivace** (chybí „tahoun“).

7.3 Roční plán Český jazyk – bez úprav pro konkrétní dítě

7.3.1 Popis vzniku plánu + práce s plánem

Ve škole nepoužíváme učebnice, které by nám určovaly, jaké máme probírat učivo. Tvoříme si vlastní plány, kterými se naši žáci v jednotlivých ročnících řídí. Obsah plánu se shoduje s požadavky RVP, ale protože ty nejsou dostatečně podrobné a pouze „rámcově“ shrnují, jaké jsou očekávané výstupy, pracujeme s nimi v kombinaci s požadavky na vědomosti a dovednosti, které mohou být ověřovány v rámci jednotné přijímací zkoušky Cermat. Na základě průsečíku těchto dvou dokumentů naše plány vznikají.

Konkrétně v českém jazyce je vyčleněno pět velkých okruhů, kterým se věnujeme: pravopis, tvarosloví, skladba, slovní zásoba a zvuková stránka jazyka. Každý z těchto okruhů má určenou jednu barvu (nejde o nějaké obecné škatulky, tyto barvy jsme si zvolili libovolně za účelem lepší orientace žáků a učitelů.)

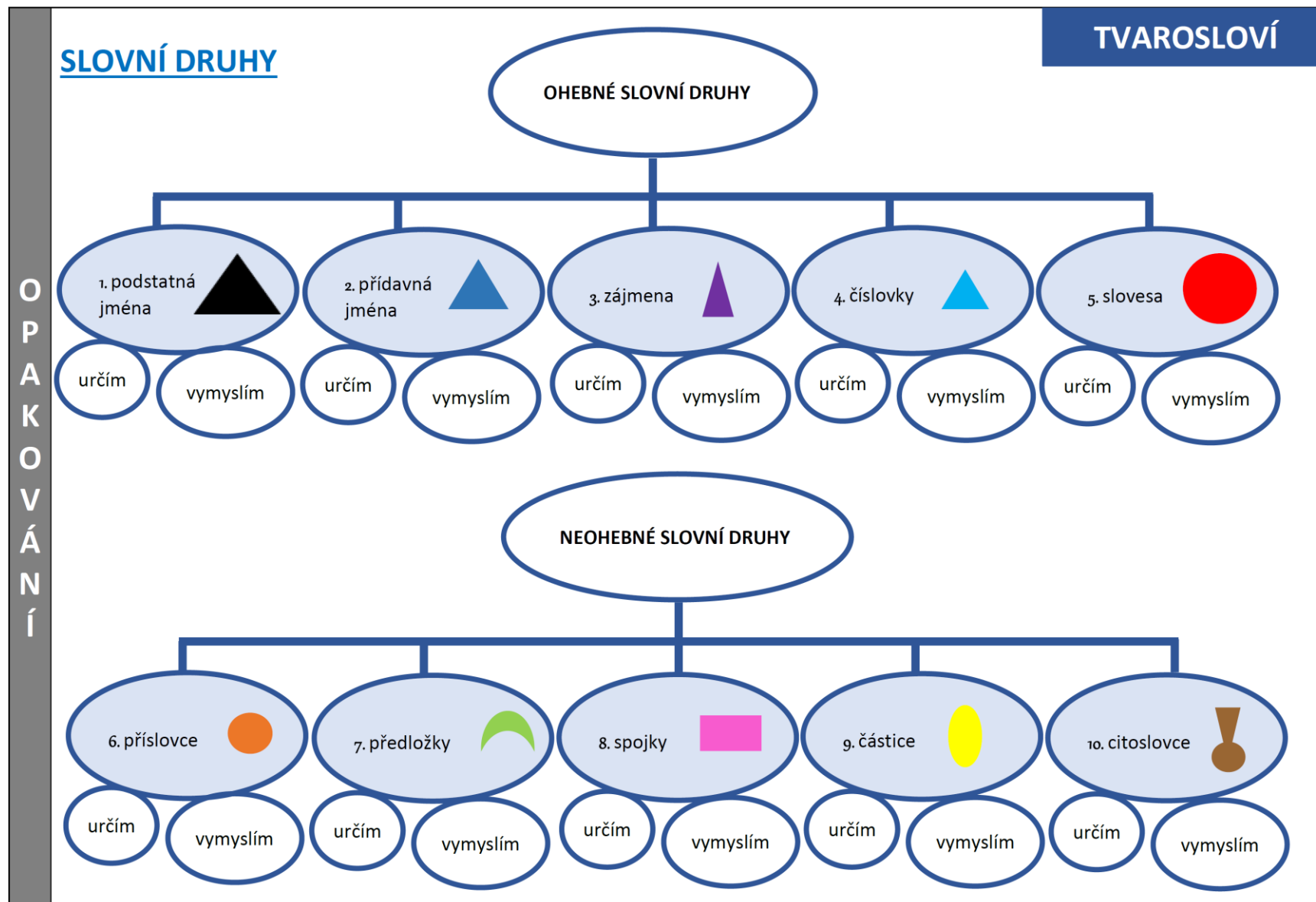
Každý žák na začátku roku dostane do ruky svůj plán. Podle tohoto plánu vidí, co ho čeká ten daný školní rok. Vidí tam nejen nové učivo, ale i učivo, které by si měl zopakovat z let minulých. Pokud se jedná o opakování, je to viditelně označeno šedým rámečkem vlevo.

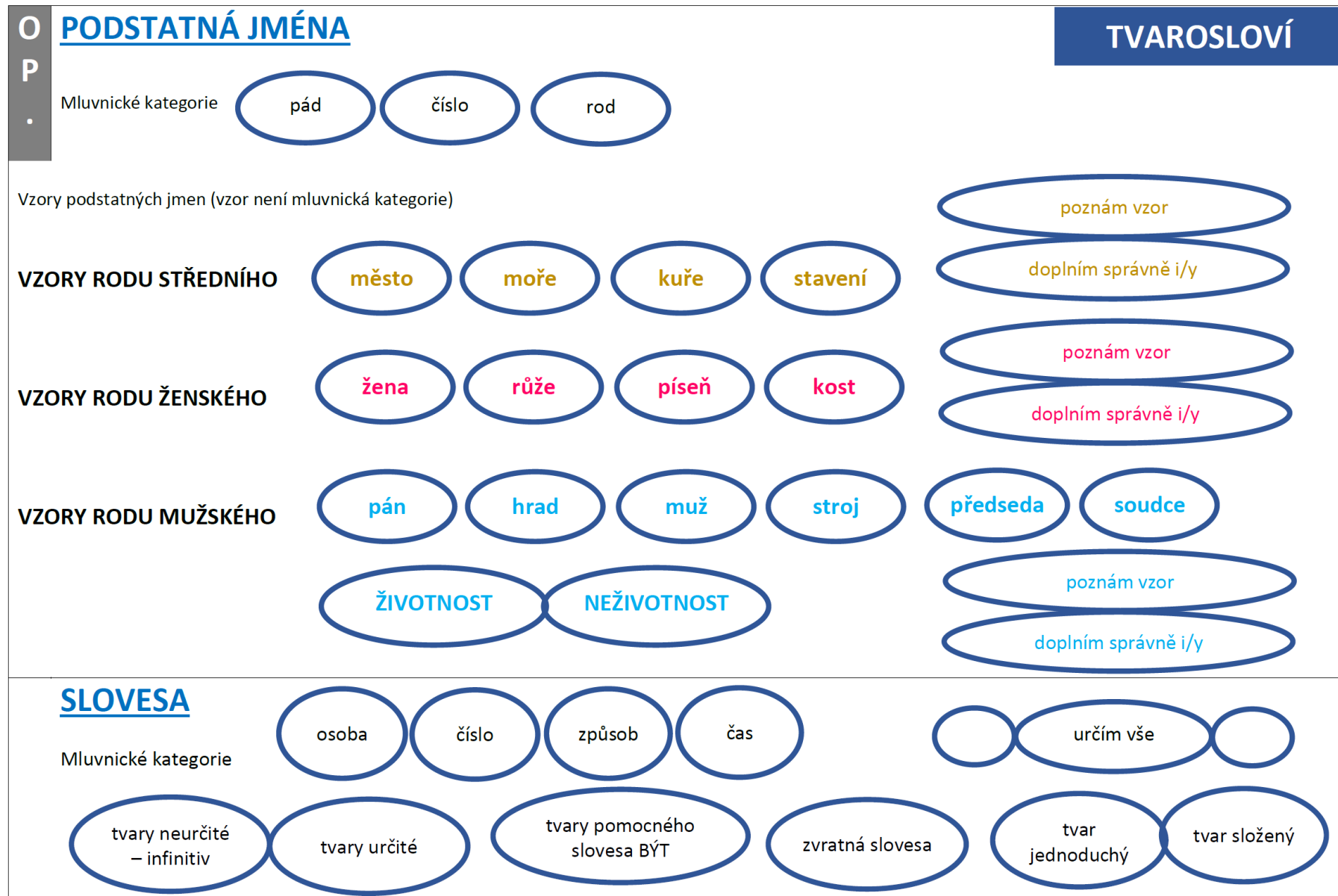
Každodenní práce s plánem pak vypadá tak, že pokud je v rozvrhu český jazyk, připraví si žák před hodinou pomůcky, mezi které patří i jeho plán. Na začátku hodiny bývá zařazena rozehřívací aktivita, která se plánu apriory netýká a je vybrána povětšinou učitelem. Někdy ji však učitel volí proto, aby žáky navedl, kam dál by mohli ve svých plánech směřovat. Po společné aktivitě učitel žáky vyzve, aby si pokračovali ve studiu v souladu se svými plány. Žák buď naváže na to, co dělal v minulých hodinách nebo si z plánu vybere nějakou učební látku, kterou se bude zabývat. Žáci mohou pracovat jednotlivě nebo ve skupinkách. Rozhodne-li se žák například pro látku VZORY RODU ŽENSKÉHO, půjde si do regálu s pomůckami vybrat

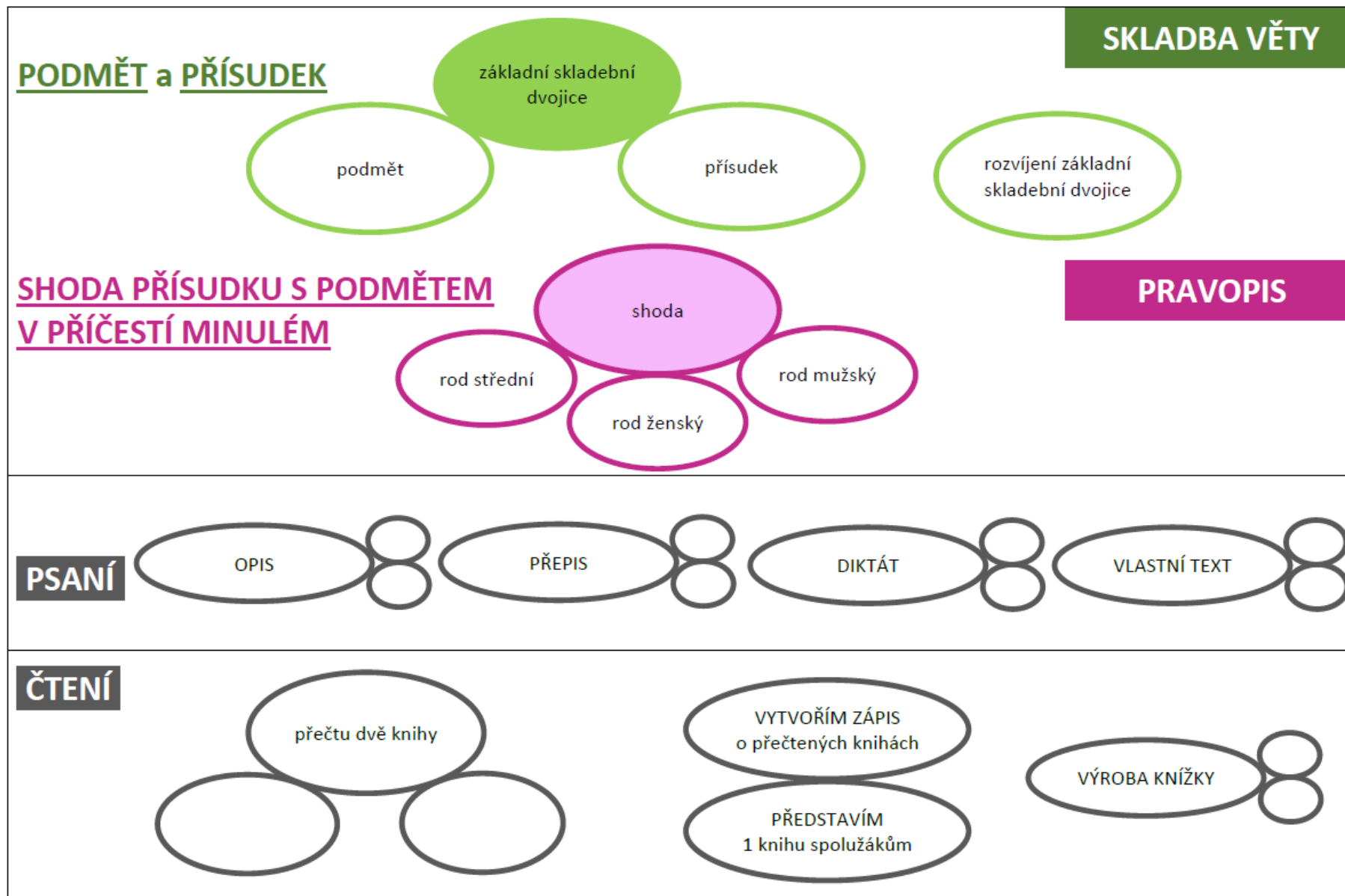
krabici, která je mezi modrými krabicemi (tvarosloví) a je na ní napsáno – PODSTATNÁ JMÉNA – VZORY. Pokud je pro něj látka nová, bere si z krabice pomůcky na naučení nové látky. Pokud jde o opakování, může si brát i pomůcky označené jako procvičování. U nové látky jde o to, aby pomůcky byly používány chronologicky tak, aby si žák novou látku a její pravidla vyvodil sám. U procvičování je jen na něm, po jaké pomůcce sáhne. Každá pomůcka ideálně obsahuje také kontrolu, díky které si žák může sám zkontrolovat, zda látku pochopil a učitele zavolat pouze v případě, že neví, proč má něco jinak, než jak je v kontrole uvedeno. Žáci samozřejmě učitele volají i proto, aby mu ukázali, co všechno už jim jde a nejde atd. Na každou pomůcku navazují též pracovní listy, které také ověří, do jaké míry žák látku pochopil. I k pracovním listům ideálně existuje kontrolní verze. U některých žáků je to vhodná forma kontroly, u někoho je však lepší kontrola učitelem či spolužákem. Po ukončení práce s pomůckou na téma VZORY RODU ŽENSKÉHO si žák ve svém plánu zabarví takovou část bubliny, která odpovídá míře pochopení látky, v případně opakování například počtu chyb nebo znalosti učiva. Žák si nevybírá barvu k zabarvení libovolně, ale na základě úzu (například věnoval-li se látce v zimě, použije modrou barvu).

Cílem tohoto procesu je, aby si žák uměl samostatně plánovat, na čem bude pracovat. Cílem je současně i to, aby žák uměl sám sebe ohodnotit. Aby uměl říci, jak moc už látku pochopil a kolikrát se k ní ještě potřebuje vrátit.

Český jazyk 4. třída				
O P A K ·	souhlásky měkké souhlásky tvrdé souhlásky obojetné			PRAVOPIS
	<u>VYJMENOVANÁ SLOVA</u> B F L M P S V Z			
	<u>PSANÍ U-Ů-Ú</u> píšu správně odůvodním			
	<u>PŘEDLOŽKY S/SE, Z/ZE</u> rozumím učivu píšu správně odůvodním			
	<u>BĚ, PĚ, VĚ, MĚ</u> rozumím učivu píšu správně odůvodním			
	<u>PŘEDPONY X PŘEDLOŽKY</u> rozumím učivu píšu správně odůvodním			
O P A K ·	<u>STAVBA SLOVA</u> předpona kořen přípona koncovka			TVOŘENÍ SLOV
	slova nadřazená slova podřazená synonyma antonyma			VÝZNAM SLOV







8 Literatura

BENDO VÁ, Petra, ZIKL, Pavel. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. s. 12. ISBN 978-80-247-3854-3.

FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.

HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCLOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7290-596-6

KOPŘIVA, Pavel. NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dobromila, KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. 1. čes. vyd. Praha: TRITON, 2003

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.

KOPŘIVA, Pavel. NOVÁČKOVÁ, Jana, NEVOLOVÁ, Dobromila, KOPŘIVOVÁ, Tatjana. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.

Šebestová V., Švarcová J., *Maria Montessori – aktuálně*, Praha, 1996

Učení je skryté bohatství: zpráva Mezinárodní komise UNESCO "Vzdělávání pro 21. století". Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997.

TOMKOVÁ, Anna. *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin a kolektiv. *Mentální postižení. 2. přepracované a aktualizované vyd.* Praha: Grada, 2018. s. 239. ISBN 978-80-271-0378-2.