



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

**SPECIFIKA VÝUKY ANGLICKÉHO
JAZYKA NA DRUHÉM STUPNI
ZÁKLADNÍ ŠKOLY S VÝCHOVNĚ
VZDĚLÁVACÍM PROGRAMEM
PODLE MARIE MONTESSORI**

**TEACHING ENGLISH AT SECONDARY
SCHOOL LEVEL AND ITS SPECIFICS
CONSIDERING THE EDUCATIONAL
THEORY OF MARIA MONTESSORI**

Vypracovala: Bc. Lada Háková
Vedoucí práce: PhDr. Iva Žlábková, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Táboře dne 22. června 2016

Lada Háková

Poděkování

Chtěla bych velmi poděkovat PhDr. Ivě Žlábkové, Ph.D. za její vstřícný a ochotný přístup při vedení mé diplomové práce. Velmi si cením jejich užitečných rad, které mi věnovala během konzultací a vždy mě vedla tím správným směrem. Dále bych ráda poděkovala mojí rodině, mému příteli, kteří mne během celého studia podporovali a vždy při mně stáli.

ANOTACE

Diplomová práce se zabývá výukou anglického jazyka na druhém stupni základních škol s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori. Cílem diplomové práce je zjistit, jaká jsou specifika ve výuce anglického jazyka.

Teoretická část představuje Marii Montessori, zakladatelku Montessori pedagogiky, její metody, principy a specifika. Dále se zabývá rolí učitele a dítěte v tomto vzdělávacím systému. Velká pozornost je věnována jazykové výchově, způsobu osvojení mateřského a cizího jazyka. Celou teoretickou část uzavírá rámcový vzdělávací program, jeho principy a cíle ve výuce anglického jazyka.

V praktické části bylo pomocí pozorování a rozhovoru s učitelem a se žáky zjištěno, jakým způsobem probíhá výuka anglického jazyka na ZŠ a MŠ Na Beránku vzhledem k rámcovému vzdělávacímu programu.

KLÍČOVÉ POJMY

Alternativní metody, vzdělání, základní škola, rámcový vzdělávací program, Montessori pedagogika, specifika výuky, role učitele, role žáka, rodilý mluvčí.

ABSTRACT

This thesis deals with teaching English at Secondary school level considering the educational theory of Maria Montessori. The aim of the thesis is to find out specifics of teaching English.

The theoretical part presents Maria Montessori, who is considered to be a founder of Montessori pedagogy, her methods, principles and specifics. In the next part the thesis is focused on the role of the teacher and the pupil in this educational system. Next part is focused on the language teaching and on the acquisition of mother tongue and foreign language. In the conclusion of the theoretical part there is an introduction of General Educational Program of English language.

The practical part describes teaching English at the Secondary school level considering the General Educational Program and thus by observing the classes and thanks to conversations with the teacher of English and pupils.

KEY WORDS

Alternative methods, education, secondary school level, general educational program, Montessori pedagogy, specifics of education, role of the teacher, role of the pupil, native speaker.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD | 8 |
| TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1 Pedagogika Montessori | 10 |
| 1.1 Marie Montessori a její život | 10 |
| 1.2 Pedagogika Marie Montessori | 12 |
| 1.3 Metody Montessori | 13 |
| 1.3.1 Didaktický materiál | 14 |
| 1.3.2 Principy Montessori | 15 |
| 1.4 Postavení dítěte v Montessori pedagogice | 17 |
| 1.5 Postavení učitele v Montessori pedagogice | 19 |
| 1.5.1 Úkol učitele | 20 |
| 1.6 Tradiční Montessori zařízení | 21 |
| 1.6.1 Koncepce pedagogiky v předškolním vzdělávání | 21 |
| 1.6.2 Koncepce pedagogiky na prvním stupni základních škol | 23 |
| 1.6.3 Koncepce pedagogiky na druhém stupni základních škol | 26 |
| 1.7 Pojetí jazykové výchovy | 28 |
| 1.7.1 Řeč a její význam v Montessori pedagogice | 28 |
| 1.7.2 Mateřská řeč a její senzitivní fáze | 29 |
| 1.7.3 Cizí jazyk a jeho způsob osvojení | 30 |
| 1.7.3.1 Jazykový materiál | 30 |
| 1.7.3.2 Total Physical Response (James Asher) | 32 |
| 1.7.4 Mnohojazyčnost | 33 |
| 2 Výuka anglického jazyka podle Rámcového vzdělávacího programu | 35 |
| 2.1 Rámcový vzdělávací program | 35 |
| 2.1.1 Rámcový vzdělávací program anglického jazyka | 36 |
| 2.1.2 Cíle výuky anglického jazyka podle RVP ZV | 37 |

| | |
|--|-----------|
| PRAKTICKÁ ČÁST | 40 |
| 3 Výzkumné šetření | 40 |
| 3.1 Cíle a metody výzkumného šetření..... | 40 |
| 3.2 Místo výzkumného šetření a charakteristika školy | 40 |
| 3.2.1 Základní principy Montessori programu ZŠ a MŠ Na Beránku | 42 |
| 4 Výuka jazyků na ZŠ a MŠ Na Beránku | 46 |
| 4.1 Pozorování výuky | 46 |
| 4.1.1 Anglické dopoledne s devátou třídou..... | 46 |
| 4.1.2 Anglické dopoledne se sedmou a osmou třídou..... | 48 |
| 4.1.3 Anglické dopoledne se žáky šesté třídy | 49 |
| 4.1.4 Projektový den se žáky šesté, sedmé a osmé třídy | 51 |
| 4.2 Zkušenosti učitelů a žáků s realizací výuky..... | 55 |
| 4.2.1 Rozhovor s učitelem..... | 55 |
| 4.2.2 Rozhovor se žáky | 57 |
| 4.3 Specifika výuky jazyka podle Marie Montessori..... | 59 |
| 5 Shrnutí a diskuze | 62 |
| 6 Závěr | 66 |
| 7 Seznam literatury | 68 |
| 8 Přílohy | 71 |
| Příloha 1 Fotodokumentace hospitace v ZŠ Na Beránku..... | 71 |
| Příloha 2 Dotazník..... | 81 |
| Příloha 3 Název knihy | 82 |
| Příloha 4 Poslech..... | 82 |
| Příloha 5 Čtení..... | 83 |
| Příloha 6 Minimal Pairs..... | 84 |
| Příloha 7 Tematické okruhy | 85 |

ÚVOD

Tématem diplomové práce je „Výuka anglického jazyka na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori“.

Jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, na které studuji navazující magisterské studium anglického a německého jazyka pro 2. stupeň základních škol. Při svém pětiletém studiu na vysoké škole zároveň i pracuji v ZŠ a MŠ Slapy u Tábora. Zde vedu kroužek angličtiny. Jedná se o školu, která pracuje podle výchovně vzdělávacího programu Marie Montessori. Prostřednictvím této příležitosti jsem se mohla poprvé seznámit s filozofií Montessori pedagogiky, která mě velmi oslovila a zajímá.

Proto bych se ráda právě tímto alternativním pedagogickým směrem zabývala v rámci mojí aprobace, tzn. výuka anglického jazyka na druhém stupni základních škol. Zajímalo by mě především, jakým způsobem lze realizovat výuku cizího jazyka na Montessori škole a jak se odlišuje od výuky na běžných typech ZŠ.

Cílem diplomové práce je zjistit, jaká jsou specifika výuky anglického jazyka. V teoretické části je představena zakladatelka Montessori pedagogiky, její metody, principy a především role učitele a postavení žáka v tomto vzdělávacím systému. Stručně budou charakterizovány typy Montessori zařízení. Hlavní důraz bude kladen na druhý stupeň základní školy. Dalším důležitým tématem je způsob osvojení mateřského jazyka, který hraje nedílnou součást při osvojování cizího jazyka. Nejdříve bude charakterizováno, jakým způsobem probíhá výuka mateřského jazyka na Montessori škole, tzn. na co je kladen hlavní důraz a jaké principy se musí v této fázi dodržovat. Dále budou vymezeny cíle pro výuku cizího jazyka na druhém stupni základních škol podle Rámcového vzdělávacího programu.

V praktické části bude na základě pozorování výuky a rozhovoru s učitelem a žáky na MŠ a ZŠ Na Beránku zjištěno, jakým způsobem probíhá výuka anglického jazyka na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori. Původně mělo být pozorování provedeno na ZŠ Kladno. Z důvodu nenakloněnosti pedagogického sboru, bylo přesunuto šetření na MŠ a ZŠ Na Beránku. Cílem pozorování, je zjistit, jak se odlišuje výuka cizího jazyka na Montessori škole ve

srovnání s běžným typem základních škol, na jaké odlišnosti ve výuce lze narazit a jaká další specifika představuje výuka anglického jazyka. Další otázka se bude týkat Rámcového vzdělávacího programu, který může pro alternativní školu, představovat určitá omezení, se kterými se učitelé musí vypořádat. Budou tedy zjištěny možnosti výuky vzhledem k Rámcovému vzdělávacímu programu anglického jazyka.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Pedagogika Montessori

1.1 Marie Montessori a její život

Následující kapitola bude pojednávat o zakladatelce Montessori pedagogiky. Marie Montessori (1870–1952) byla první ženou v Itálii, která studovala a studium úspěšně zakončila na lékařské fakultě v Římě. Stala se lékařkou a dokázala tehdejší společnosti, že ženy mohou být stejně schopné a úspěšné jako muži. Tato významná žena byla velice vzdělaná. Vystudovala medicínu, filosofii, psychologii, pedagogiku a působila jako profesorka antropologie a biologie. Na základě každodenního pozorování dětí a praktických zkušeností z práce s nimi, vytvořila systém didaktického materiálu, prostřednictvím kterého se každé dítě může rozvíjet samostatně, svým tempem. Dítě činnost vykonává podle své volby, na základě svých vnitřních potřeb. Její metoda se začala používat ve Švýcarsku, Argentíně, Anglii, Francii a Americe. Své myšlenky šířila i v dalších zemích světa – v Indii, Pákistánu, Norsku a Švédsku. Své teoretické znalosti i výsledky své práce shrnula v několika publikacích, které ji proslavily na celém světě.

Zakladatelkou Montessori pedagogiky je lékařka, antropoložka a pedagožka Marie Montessori, narozena v roce 1870 v Itálii, kde se stala první ženou, která v roce 1896 dosáhla vysokoškolského vzdělání v oboru lékařství, konkrétně chirurgie. Podmínky, za jakých mohla na univerzitě studovat, byly naprosto neobvyklé ve srovnání z dnešní doby. Jako příklad lze uvést fakt, že nesměla navštěvovat semináře a přednášky za přítomnosti mužského pohlaví, jelikož byla tehdy jedinou ženou, která se rozhodla studovat medicínu, i přesto, že to bylo přístupné jen mužům. Po úspěšném absolvování studia, pracovala v oboru dětské neurologie a psychiatrie. (Fisgus, Kraft, 2012, s. 8)

Začínala jako asistentka na neurologicko-psychiatrické klinice Římské univerzity, na které se specializovala na dětskou psychologii, zvláště se zajímala o mentálně retardované děti a jejich výchovu a rozvoj. Během svého studia absolvovala stáž na neuropsychiatrické klinice v Paříži v Seguinově ústavu pro výchovu neurologicky postižených dětí. Velký vliv na ni mělo absolvování kurzů Eduarda Seguina (1812–

1880) na Filosofické fakultě pařížské Sorbonny. Seznámila se s metodou francouzského lékaře Jeana Marc Gaspard Itarda (1774–1838), učitele hluchoněmých, který pro jejich výchovu a výchovu mentálně retardovaných vyvinul sensorické materiály. Tyto materiály Marie Montessori dále rozvinula a používají se dodnes. (Hedderich, 2011, s. 13–14)

Důležitým mezníkem v jejím životě bylo založení *Casa dei Bambini* (Dům dětí), který nechala otevřít pro sociálně slabé rodiny v římské chudinské čtvrti San Lorenzo. Na základě této příležitosti mohla realizovat své pedagogické metody a to nejen pro mentálně retardované děti, ale i pro „zdravé děti“. Význam těchto institucí byl sociální i pedagogický. Rodiče se mohli v klidu věnovat svému zaměstnání a učitelky jim ještě poskytovaly rady k výchově jejich dětí. Děti ve věku od tří do sedmi let si ve velké místnosti v domě hrály a pracovaly s různými předměty, které Marie Montessori nechávala volně k dispozici. O tuto činnost jevil velký zájem a byly při ní velmi koncentrované. Stěžejním bodem Montessori pedagogiky je právě naprostá koncentrace, tzv. *polarizace pozornosti*¹. Jedná se o stav, během kterého se dítě plně soustředí na jednu činnost. O tomto pojmu bude blíže pojednáno v kapitole 1.3. (Fuchs, 2003, s. 10–14)

V dalších letech prohlubovala své vzdělání o psychologii a biologii, antropologii a otázky pedagogiky. Výchova dětí v předškolním a školním věku se stala jejím ústředním životním tématem. Za svůj život rozpracovala obsáhlou pedagogicko-metodickou soustavu, která nadále nese její jméno. Svým specifickým přístupem k výchově ovlivnila později i ostatní země nejen v Evropě, ale i v Americe a Indii, ve kterých často přednášela. Zejména v těchto oblastech jsou Montessori školy či vzdělávací prvky dnes již neodmyslitelnou součástí školského systému. Další zemí, ve které Marie Montessori působila, bylo Holandsko. Zde se stala v roce 1929 prezidentkou mezinárodní organizace *Association Montessori Internationale (AMI)* se sídlem v Amsterdamu. Holandsko se stalo pro Marii Montessori zároveň i zemí, ve které 6. května 1952 ve věku 82 let v Noordwijk aan Zee zemřela. Na svůj náhrobní

¹ *Polarisation der Aufmerksamkeit* (překlad autorky)

kámen si nechala vytesat slova, která vystihují hloubku jejich myšlenek: „Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě.“²

V současné době pokračuje v započatém díle Marie Montessori její nejmladší vnučka Renaldine Montessori. Montessori pedagogika vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standardu kvality. Děti i rodiče najdou ve všech Montessori zařízeních na světě stejný didaktický materiál a stejný pedagogický přístup. Školy tohoto typu najdeme v Holandsku, Německu, Rakousku, Itálii, USA, Indii, Finsku a samozřejmě v České Republice. (Hedderich, 2011, s. 15)

1.2 Pedagogika Marie Montessori

Motto: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ (Montessori, 2012, s. 10)

Marie Montessori

Tato prosba malého dítěte k Marii Montessori se stala základem jejího pedagogického myšlení. Marie Montessori vycházela z pedagogického směru, tzv. pedocentrismu. Jedná se o směr, při kterém je dítě stavěno do středu pozornosti, a cíle výchovy jsou podřizovány jeho osobnosti.

Výchovně vzdělávací práce Marie Montessori považuje za svůj hlavní cíl harmonický rozvoj dítěte a přípravu na život. Pedagogika Marie Montessori má svoje specifika. Přestože byla lékařskou, není její pedagogika odnoží pediatrie, ale zcela samostatným pedagogickým systémem. Stopy lékařské činnosti lze však nalézt v celém jejím pedagogickém snažení. Podobně jako pro dětského lékaře je i pro pedagožku Montessori každé dítě jedinečným případem. Důležitou roli zde hraje individuální přístup pedagoga k dítěti. (Fisgus, Kraft, 2012, s. 13)

Hlavní důraz je kladen na prostředí kolem dítěte, přiměřené pomůcky, odhalení přirozenosti dítěte, příkladné nevhodné chování dospělých, prostor pro vlastní učení s názornými ukázkami, vedení ke kázi a tichu, soustředění s prožitkem ticha a nerušenosti, možnost vztahových a sociálních zkušeností, pracovat na svém

² „Ich bitte die lieben Kinder, die alles können, mit mir zusammen für den Aufbau des Friedens zwischen den Menschen und in der Welt zu arbeiten.“ (překlad autorky)

sebezdokonalování, sebepoznání, chovat se zodpovědně, nahradit autoritu dítěte s přirozenou potřebou sebeovládání, neboť tak může dítě sklízet plody intelektu. (Rýdl, 1999, s. 22)

Montessori pedagogika pracuje s pojmem *normalizace*. Jako normální dítě lze označit psychicky zdravé dítě, které je schopné se harmonicky rozvíjet s ohledem na jeho věkové možnosti. Karel Rýdl (1999, s. 43) říká, že „takové dítě se vyznačuje stabilním pracovním a sociálním chováním, které je vymezeno samostatností, vytrvalostí, schopností koncentrace a sebekontrolou“. Aby byly vytvořeny potřebné vnější podmínky pro rozvoj dítěte, je nutné, aby bylo dítě dobře chápáno dospělými. Pokud bude dítě omezováno, budou způsobeny odchylky od jeho normálního vývoje. V každém dítěti je podle Marie Montessori, „zakódovaný“ postup neboli plán vlastního rozvoje. K *normalizaci* postupuje dítě svou vlastní cestou, proto je důležité, aby se dítě vypracovalo samo pomocí vlastních sil, a k tomu má být nabídnuta dítěti vhodná metodická podpora orientovaná tak, aby dospělí poskytovali dítěti pomoc při realizaci vlastního zakódovaného plánu rozvoje. Dítě je tvůrcem sebe sama, rozhoduje samo o svém rozvoji, na utváření se podílí nejvíce svojí vlastní aktivitou. Pedagog nemá dělat za dítě činnosti, jež zvládne samo, ale má ho obklopit světem, který mu umožní vlastními silami a tempem získat nové informace.

Lze tedy říci, že výchovný systém Montessori pedagogiky vytváří dětem prostředí pohody a klidu. Důraz je kladen hlavně na citový vývoj a na přirozené spontánní sebe rozvíjení dítěte, kterému je třeba vytvořit prostor a podnětné prostředí. Hlavním úkolem připraveného prostředí je v co největší míře učinit rostoucí dítě nezávislým na dospělých. (Montessori, 2012, s. 65–66)

Celou vzdělávací koncepci Montessori pedagogiky lze shrnout do známého motta, uvedeného v úvodu této kapitoly, pracuje se pod heslem: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“.

1.3 Metody Montessori

Marie Montessori nikdy nepovažovala svůj přístup k výuce za metodu, přestože si sama jednu vymyslela. Domnívala se, že pouze objevila vědecký důležitý fenomén či sílu, která však žila v dětech již předtím. Tato záhadná síla vede děti k tvořivosti a tím

ovlivňuje jejich chování. V knize „Tajuplné dětství“ napsala: „Nevidím žádnou metodu, vidím pouze dítě, chovající se dle své vlastní přirozenosti“. (Montessori, 2012, s. 84)

Metody Montessori spočívají v objevování, zkoumání, předvádění i nápodobě. Děti mají mít možnost učit se účelně s pomocí předvádění a nápodoby, poznávají tak svět v jeho pravidlech a zákonitostech. Záměrem M. Montessori bylo uvést dítě z chaosu do řádu světa, při čemž svoboda volby tvoří protiváhu k pravidlům. Systém Montessori pedagogiky pomáhá urovnat nežádoucí postoje chování a jednání dodržování daných pravidel. Děti se učí ve svobodném prostředí zaměřeném na dítě, učí se všemi smysly, vlastním tempem a vlastním způsobem. Učí se od konkrétního k abstraktnímu. Zvládají jednu věc po druhé, učí se spontánně a bez usilovného tlaku, rozvíjí svůj pozitivní obraz o sobě, zvládají své prostředí, rozvíjí sebe přijetí, soběstačnost a úctu k sobě, k druhému a ke všemu na světě. Děti jsou vedeny k zodpovědnosti a sebekontrolě, pracují s připravenými aktivitami a se speciálně vybaveným didaktickým materiálem. Jedná se o speciální pomůcky, se kterými děti manipulují, skládají je, rozkládají a pracují s nimi podle pravidel. (Montessori, 2011, s. 21–25)

Dalo by se tedy říci, že cílem je nahradit běžné vyučovací metody přitažlivějšími, mnohotvárnějšími a efektivnějšími. Děti pracují ve stimulačním připraveném prostředí, které pěstuje pořádek, sebekontrolu, řád a spolupráci, respektování, zodpovědnost, samostatnost, trpělivost, cílevědomost a chuť neustále se vzdělávat.

1.3.1 Didaktický materiál

Na základě pozorování věcí, kterými se děti baví a jimiž se opakovaně zabývají, vytvořila Marie Montessori učební pomůcky, jež stimulují smysly, postupují v logické řadě a mají v sobě zabudovanou kontrolu správnosti. Děti jejich používáním získávají určité dovednosti, zvláště při pochopení abstraktních představ.

V pedagogickém systému Marie Montessori je činnost smyslových analyzátorů rozvíjena pomocí didaktického materiálu, který je k tomuto účelu speciálně vyvinutý. Pro manipulaci s tímto originálním smyslovým materiálem jsou vytvořeny specifické úkoly, které dítě vykonává podle vlastní potřeby. Učitel poskytuje potřebné zdroje a umožňuje dítěti pracovat v bezpečném a pozitivním prostředí.

Tento didaktický materiál je součástí podnětného prostředí a má napomáhat senzomotorické výchově. Stává se klíčem ke světu, i když nenahrazuje svět skutečný. Proto, aby se dítě mohlo učit vlastním tempem, je nutné vytvořit prostředí, učební pomůcky a atmosféru třídy. Didaktické pomůcky jsou jedinečné tím, že je v učebně pouze jeden exemplář dané pomůcky. Každá pomůcka má estetickou kvalitu, podněcuje k aktivitě a umožňuje okamžitou kontrolu chyby. Nabízí takové materiály a předměty, které jsou v souladu s dětskou senzitivitou a připraveností se učit. Pracuje se s tímto „senzorickým materiálem“, který je vhodný pro rozvoj jeho smyslů. Dalo by se tedy říci, že pedagog se v podstatě dostává do pozadí, čímž dá ale na druhou stranu prostor na rozvoj osobnosti dítěte. (Průcha, 2012, s. 26–27)

Metodika práce s didaktickým materiálem obsahuje základní cvičení, z nichž každé má svůj postupný, logický a rozvíjející průběh. Slouží k rozvoji dítěte samostatnému rozpoznání chyby. Pracuje se předem určeným způsobem a podle pravidel. Tento didaktický materiál je rozdělen do pěti výukových oblastí. (Průcha, 2012, s. 144)

1. smyslový materiál – vhodný např. při rozlišování barev, tvarů, povrchů, zvuků,
2. praktické činnosti – samoobslužné činnosti, suché a mokré aktivity,
3. jazykový materiál – řeč – mluvená a písemná forma, pozn. o pojetí jazykové výchovy, (bude pojednáno v kapitole 1.7),
4. matematický materiál – názorový materiál – př. pyramidy z barevných perliček,
5. materiál kosmické výchovy – učí sounáležitosti s přírodou a s životem, který je součástí prostředí kolem nás.

Didaktický materiál je třeba upravit tak, aby jím bylo dítě plně zaujato – toto zaujetí je pro rychlý vývoj dítěte nejpodstatnější. Učitel – vychovatel je v pozadí, rozhodující je aktivita dítěte. Učitel zastává roli rádce a průvodce za poznáním, připravuje prostředí, které maximálně rozvíjí dětskou osobnost.

1.3.2 Principy Montessori

Následující podkapitola popisuje zásady, resp. principy, které jsou nezbytnou součástí Montessori pedagogiky:

- *předem připravené prostředí* – pedagog pro dítě vytváří podnětné prostředí, které dítěti umožňuje se dál rozvíjet,
- *svobodná volba* – dítě volí samostatně pomůcky, aktivity a činnosti,
- *pravidla* – společné vytváření předem domluvených pravidel chování a jednání,
- *zodpovědnost* – poskytování dítěti tolik svobody, kolik má zodpovědnosti,
- *osvobození od překážek* – odstraňování všeho, co brání dětskému rozvoji,
- *respektování citlivých fází dítěte* – odpovídají za přirozené a trvalé učení,
- *podporování citlivých období* – pozorujeme je a poskytujeme pro ně vše potřebné, toto období nelze ovlivňovat ani na ně působit,
- *polarizace pozornosti* – pozornost je plně upřena k určité činnosti, proto ji nerušíme,
- *uspokojení* – činnost je provozována tak dlouho, dokud nedojde k uspokojení,
- *absorbující duch* – využití tvůrčího charakteru dítěte,
- *ruka je nástrojem ducha* – práce rukou jen základem pro pochopení věcí a jevů,
- *postup* – od konkrétního k abstraktnímu,
- *chyba* – je krokem dopředu, přiznáme ji, nekáráme za ni, ale pracujeme s ní,
- *kontrola chyb* – jako zpětná vazba – samostatná práce s pomůckami,
- *smysl pro pořádek* – vše má své místo,
- *metody samostatného zkoumání a objevování* – od jednoduchého ke složitějšímu,
- *formulování požadavků vždy pozitivním způsobem*,
- *podporování a prožívání pocitu úspěšnosti*,
- *hodnocení* – hodnotíme sami sebe, nesoutěžíme, nehodnotíme ostatní,
- *propojování poznatků* – získávaných každodenním životem a sebevýchovou,
- *opakování* – tak dlouho dokud se to neomrzí, vzniká tak trvalá paměťová stopa,
- *didaktický materiál* – součást podnětného prostředí pro samostatnost a aktivitu,
- *elipsa* – vytváří základní prostředí místa, na tomto prostoru se s dětmi pracuje. Montessori pedagogika používá cvičením na elipse techniku, při níž dochází k harmonickému vyrovnání dítěte a tudíž k možnosti zvýšené pozornosti a soustředěnosti. Děti vstupují vyrovnanou pomalou chůzí na elipsu s doprovodnou harmonizační hudbou. Po relaxační fázi uklidnění usedají na elipsu k rozhovorům nebo činnostem podporujícím procesy učení,

- *aktivity na koberečku* – vyznačují soukromý prostor, který nerušíme, nerušené dítě se může v klidu soustředit a rozvíjet,
- *komunitní kruh* – rozhovory s dětmi řeší problémy v obecné i individuální rovině, dáváme dětem prostor k vyjádření emocí a náměty na řešení situace,
- *utváření charakterových vlastností* – respekt, pokora, trpělivost, úcta,
- *vcit'ování* – emotivní vcitění do druhého, nekonáme druhému to, co by nám samotným vadilo,
- *vývoj* – každý vývojový krok dítěte má být respektován a vhodně směřován,
- *cíle* – děti k dosažení stejného cíle nemusí postupovat stejným způsobem a tempem. (Rýdl, 1999, s. 21–31, 48–58)

Primárním cílem Montessori programu je pomoci každému dítěti dosáhnout plného potenciálu ve všech oblastech života. Montessori přístup podporuje u dítěte rozvoj sociálních schopností, emoční růst a tělesnou koordinovanost stejně jako poznání. Principy v Montessori pedagogice jsou nastaveny tak, aby umožnily dítěti zažívat radost z učení, mít čas se radovat z postupu, dále zajistit vývoj sebevědomí a poskytnout zkušenosti, ze kterých děti vytvářejí své znalosti.

Lze tedy říci, že proces učení vychází u Montessori pedagogiky ze základních zásad, mezi ně patří, že se děti učí *svým tempem*, kdy zvládají jednu věc po druhé a učí se především *spontánně* a bez usilovného tlaku. Rozvíjejí svůj pozitivní obraz o sobě, nesoutěží s ostatními, nehodnotí ostatní, ale posuzují a hodnotí sami sebe. Samotný nově poznávací proces učení probíhá při plné soustředěnosti a v nerušené atmosféře. To vše umožňuje u dítěte polarizaci pozornosti, a tudíž naplnění cíle Marie Montessori.

1.4 Postavení dítěte v Montessori pedagogice

„*Vidím novou cestu, protože již nemůže vycházet jen z nás samotných, z naší kultury, nýbrž z dítěte.*“ (Montessori, 2012, s. 73)

Marie Montessori

Následující kapitola bude pojednávat o tom, jak Montessori pedagogika nahlíží na dítě a jakým způsobem by s ním měl jednat učitel.

Dítě je středem všech aktivit, může se zcela svobodně pohybovat a vybírat si zaměstnání podle své volby. Děti se tak samy mohou stát aktivními činiteli. Učitel musí být plně spokojen, když vidí děti samostatně jednat pouze a nezávisle dosahovat pokroku. *Dítě je tvůrcem sebe sama*, rozhoduje samo o svém rozvoji, na utváření se podílí nejvíce svojí vlastní aktivitou. Pedagog nemá dělat za dítě činnosti, jež zvládne samo, ale má ho obklopit světem, který mu umožní vlastními silami a svým tempem získat nové informace. (Montessori, 2012, s. 69–70)

„Dítě, kterému nestojí v cestě žádné překážky, se vyvíjí zcela volně a ukazuje se dokonce ve svém nejhlubším „já“. Takové prostředí má mít charakter spíše *projevující* než *formující*.“ (Rýdl, 1999, s. 13)

Dalo by se tedy říci, že dítě se na základě tohoto přístupu může projevit ve svém „já“, aniž by bylo dospělým „brzděno“, resp. umírněno či nějakým směrem vedeno.

Při svém konání není dítě posuzováno vzhledem k systému, ale vzhledem k vlastnímu rozvoji a systém je dítěti přizpůsoben. Dítě také samo hodnotí svoje výsledky a posuzuje, do jaké míry je se sebou samým spokojeno.

Jak již bylo řečeno v kapitole 1.2 Pedagogika Marie Montessori, hlavní důraz je kladen na „připravené prostředí“, které je nutné pro dítě vytvářet. V tomto prostředí dítě najde potřebné prostředky a podněty pro každý stupeň svého rozvoje.

Učitel by tedy měl přehodnotit svůj postoj k dítěti, být spíše v pozadí, chovat se spíše nenápadně a hlavní činnost práce nechat na dítěti. Samozřejmě by měl být stále nablízku, v případě, že se vyskytne nějaký problém a dítě potřebuje pomoci. Lze tedy říci, že učitel pomáhá pouze tomu, kdo to opravdu potřebuje.

Dospělý dítě neučí, ale vede ho na cestě životem, usměřuje jeho psychickou a fyzickou aktivitu a zprostředkovává mu nové poznatky. (Rýdl, 2006, s. 73)

Děti vedené takovým směrem se vyvíjejí ukázněně, jsou vnitřně sebejisté a jsou schopni si prosadit svůj názor, ale zároveň respektovat ostatní.

Lze tedy shrnout, že dítě je pro nás partnerem a má možnost ověřit si své schopnosti, znalosti a dovednosti v praxi. Aby si dítě mohlo vše samo vyzkoušet, je nutné vytvořit tzv. „připravené prostředí“, které umožňuje dítěti se samo vyvíjet. Dítě může vyjádřit svůj názor a diskutovat o něm s ostatními, popř. s učitelem. Dítě má dostatek

individuálních činností a má zároveň možnost se do činností aktivně zapojovat. Dítě si může vybrat, jestli chce pracovat individuálně nebo ve skupině. Dítě musí mít dostatek prostoru pro spontánní činnost. Svoboda a volnost dítěte nespočívá v tom, že si dítě dělá, co chce, jeho jednání a chování je vymezeno určitými hranicemi. Jedná se o hranice vlastních možností a schopností, jež platí ve společenství lidí. Dítě je vedeno k dodržování domluvených pravidel, k sebedisciplině a k sebeovládání.

1.5 Postavení učitele v Montessori pedagogice

V této kapitole bude pojednáno o učiteli a jeho vlastnostech, které jsou nezbytné pro Montessori pedagogiku.

Ve svém systému výchovy viděla Marie Montessori roli učitele v nenápadném vedení a taktní pomoci. Odmítala přímé zasahování do dětské činnosti. Svoboda pohybu se stala pravidlem a jediným jejím omezením byl požadavek slušného chování a pořádku. Aktivita učitele by měla být vždy podřízena rozhodování dítěte. Učitel se musí držet v pozadí a projevovat značnou trpělivost. Poskytne dítěti možnost zvolit si činnost dle svého zájmu. Pouze v případě závažnějších konfliktů by měl učitel zasahovat. Sociální konflikty poskytují příležitost pro rozvoj sociálních dovedností a převzetí zodpovědnosti v jednání sama za sebe. Učitel stojí jako pomocník a měl by dát dítěti příležitost se rozvíjet *sebe sama*. Měl by tedy stát především jako pomocník, který je připraven poskytnout dítěti zážitky a zkušenosti. (Rýdl, 1999, s. 13)

Učitel by neměl odebírat dítěti činnost, kterou je schopno vykonat vlastními silami. Naopak by mu měl dodat odvalu k vlastnímu konání. Předloží dítěti materiál, odpovídající jeho věku a schopnostem. Ukáže mu, jak se s ním pracuje. Dítě si pak samo vybere, co ho zaujalo a co chce zrovna v tu chvíli dělat. Má však právo říci: „Já nechci“. Učitel musí jeho přání respektovat. Pokud je dítě v činnosti, učitel jej neomezuje, pouze nenápadně pozoruje, podněcuje a hlavně sleduje, zda není dítě v něčem nejisté a nepotřebuje-li pomoc. Karel Rýdl (1999, s. 12) doslova říká, že: „učitelky by měly být schopny samy sebe vyřadit a jít stranou, nebrzdit rozvoj dítěte v jeho rozličných činnostech“. Je však velké umění vycítit okamžik, kdy a jak má učitel zasáhnout. I při práci, která se dítěti nedaří, jej nekáráme, neboť i tak pociťuje radost z vykonané činnosti. Tresty a odměny Marie Montessori naprosto zamítala. Tvrdila, že

se tato opatření mýjeji účinkem, neboť děti vykonávají svoji činnost *bez podnětů vnější odměny*. (Rýdl, 1999, s. 13). Je však třeba přihlížet k individuálním vlastnostem dítěte a citlivě vystihnout vhodnost udělení pochvaly či pokárání.

Cílem pochvaly či pokárání je, aby se dosáhlo takového zhodnocení, které bude mít vždy povzbuzující charakter. Samotná role učitele je v systému Montessori upozaděna, vedena heslem: „předkládat, pozorovat, směřovat, vyhodnocovat, neporovnávat, nesoutěžit, radit pomáhat a motivovat“.

1.5.1 Úkol učitele

V této podkapitole budou představeny zásady učitele, kterými by se měl Montessori učitel řídit, aby nenarušil výchovný proces dítěte.

Učitel by měl *vytvořit prostředí* přizpůsobené potřebám dítěte. Montessori pedagogika používá pojem *připravené prostředí*. Kdy by měl být připravený dostatek materiálu a aktivit, které budou pro děti lehce přístupné a umožní mu tím zdravý růst. Vše musí mít své stálé místo, aby to děti mohly snadno nalézt. (Rýdl, 1999, s. 43)

Učitel by *neměl používat negativní hodnocení* činnosti dítěte, což je charakteristickou zvláštností tohoto pedagogického systému. Nikdy by neměl říkat, že dítě udělalo něco špatně nebo ošklivě. Ale naopak, při nejbližší příležitosti mu nabídnout opět tentýž materiál, až si samo všimne svých chyb a opraví je. (Rýdl, 2006, s. 14)

Učitel by neměl *podporovat* ani vytvářet konkurenci mezi dětmi. Vztahy mezi dětmi mají být partnerské nikoliv konkurenční.

Učitel by měl *respektovat* dítě, které pracuje, aniž by ho rušil, které dělá chybu, aniž by ho opravoval, které odpočívá a přihlíží práci druhých, aniž by ho nutil do práce. (Rýdl, 2006, s. 73)

Z níže popsaných skutečností tedy vyplývá, že osobnost učitele v Montessori pedagogice by měla vypadat následovně. Učitel by měl dokázat respektovat jedinečnost dítěte a být dítěti partnerem a pomocníkem. Měl by být vstřícný, velmi trpělivý a hlavně klidný. Učitel by měl pomáhat dítěti s výběrem činnosti, když se nudí nebo když není schopno se samostatně rozhodnout. Dále by měl vést dítě k vlastní odpovědnosti a neměl by dětem překládat fakta, ale naopak by je měl vést k vlastnímu poznání. Učitel si musí uvědomit, že nestojí v centru dění, ale tuto roli zastává dítě. Montessori učitel

vytváří prostředí třídy, je zdrojem informací, vzorem, předvádí učební pomůcky, dokumentuje a pečlivě pozoruje chování a vývoj každého dítěte. Učitel funguje jako zprostředkovatel znalostí.

1.6 Tradiční Montessori zařízení

Následující kapitola představuje pedagogickou institucionalizaci Montessori systému a zároveň popisuje jednotlivé školské zařízení, které lze rozdělit do 3 hlavních skupin. Prvním takovým zařízením je „*Kinderhaus*“, neboli dům dětí. V tomto označení se skrývá v podstatě mateřská škola. Druhým a třetím typem takového zařízení je základní škola, která se v Montessori systému dělí na první a druhý stupeň, stejně tak jako v běžné základní škole.

Největší pozornost bude věnována třetímu typu, tzn. druhému stupni základní školy, jelikož na tomto stupni bude provedeno pozorování výuky. Tento typ Montessori zařízení bude rozveden v empirické části.

1.6.1 Koncepce pedagogiky v předškolním vzdělávání

Cílem této podkapitoly je přiblížit Montessori pedagogiku v předškolním vzdělávání.

Výchovný systém Montessori pedagogiky vytváří dětem prostředí pohody a klidu. Důraz je zde kladen hlavně na citový vývoj a na přirozené spontánní seberozvíjení dítěte, kterému je třeba vytvořit prostor a podnětné prostředí. V předškolních Montessori zařízeních je naprosto běžné, že jsou děti ve třídách složeny ze tří věkových ročníků, tedy děti od 3 do 6 let. Na základě toho se mohou učit mladší od starších, což pomáhá zároveň i starším, jelikož se učí naslouchat mladším spolužákům a mohou si přitom opakovat dosavadně nabyté znalosti. Každé dítě si má možnost dopřát tolik času, kolik pro splnění aktivity potřebuje. (Hedderich, 2011, s. 103–105)

Jak již bylo řečeno v předchozí kapitole Postavení učitele v Montessori pedagogice je spíše sekundární, jelikož učitel by měl být spíše v pozadí a čekat na okamžik, kdy ho dítě vyzve. Hlavním úkolem učitele je připravit prostředí dítěte, ve kterém se bude moci rozvíjet.

Rozvoj dětské osobnosti v tomto předškolním zařízení probíhá:

- individuálně – získávání dovedností a znalostí – sebeobsluha, hygienické návyky, stolování, úklid, praktické činnosti, výtvarné a pracovní činnosti, rozvoj jemné motoriky, aktivity pro rozvoj smyslů, rozvíjení poznání,
- projektové učení – rozvíjení jazyka, matematických představ a poznání světa,
- celostní učení – člověk je jednotou tělesného a duševního, vzájemné působení tělesné a duševní aktivity se promítá do procesu učení.

Principy pedagogiky Montessori v předškolním zařízení:

- dítě se učí v prostředí, které mu vyhovuje,
- dítě si samo vybírá činnost, kterou chce vykonávat,
- dětské učení probíhá spontánně, od konkrétního k abstraktnímu,
- dítě dokáže porovnat svoji vlastní práci s předlohou,
- dítě se učí pomocí speciálních pomůcek formou pokusů a omylů, učí se samo,
- dítě se učí pečovat o sebe a životní prostředí.

Pravidla chování:

- nasloucháme si,
- vzájemně si pomáháme,
- respektujeme jeden druhého,
- říkáme vždy pravdu,
- všechno má své místo.

Pravidla vyplývají ze společných potřeb a požadavků na bezpečné, klidné a podnětné prostředí, kterého je každý z nás součástí.

Práva dětí v Montessori programu:

- právo volby,
- právo říct ne,
- právo na samostatné rozhodnutí,
- právo na volný čas,
- právo klidu na práci,
- právo na vlastní tempo,

- právo „mít svůj den“.

(http://www.montessorislapy.cz/data/dokumenty/SVP_MS_2013-2014.pdf)

Předškolní zařízení a škola jsou v Montessori systému ve velmi úzkém propojení a např. v Nizozemí tvoří jeden institucionální celek pro děti od 3 do 12 let. V České republice existují podobná zařízení, která umožňují, že děti navštěvující mateřskou školu, mohou plynule přejít na první stupeň základní školy. Jedná se však o jednotlivé instituce.

Cílem této podkapitoly bylo představit Montessori pedagogiku v mateřské škole. Z níže popsaných skutečností vyplývá, že je způsob přístupu poměrně odlišný oproti běžné mateřské škole. Je zde kladen velký důraz na osobnost dítěte, která má velké pole působnosti, aby se mohla dál rozvíjet. Učitel má být tomuto vývoji nápomocen. Velkým rozdílem je i smíšená věková skupina, která se skládá minimálně ze tří ročníků. Tento způsob uspořádání je už patrný i v běžných mateřských školách.

1.6.2 Koncepce pedagogiky na prvním stupni základních škol

Následující podkapitola pojednává o Montessori pedagogice na prvním stupni, tzn. děti od 6 do 12 let. Jsou zde představeny prvky, které jsou nezbytné pro systém této pedagogiky.

Marie Montessori nevytvořila na rozdíl od mateřské školky žádný speciální koncept pro základní školu. Z toho vyplývá, že základní školy by se měli řídit principem, který byl zaveden pro mateřské školy. Oproti běžné základní škole je věnováno dostatek času pro tzv. *volnou činnost*, kdy si děti mohou brát z regálu různé aktivity, zabývající se ať už matematikou, nebo jazykovou výchovou. Dalo by se tedy říci, že běžný den v Montessori škole probíhá následovně:

- den začíná na elipse, tzv. „ranní kruh“, během kterého se děti pozdraví s učitelem, výjimkou není ani pozdrav ve více jazycích, děti jsou totiž na tento ranní kruh zvyklé, a proto pro ně není těžké si po čase zapamatovat jednotlivé pozdravy např. v německém, anglickém, či španělském jazyce, dále si řeknou plán dne a zhodnotí, jaké je počasí, mohou si říct i věci, které je trápí,

- děti se zhruba od 8 do 9:30 hod. zabývají činností, kterou si samy zvolí a s danou aktivitou mohou zůstat ve třídě, popř. jít na chodbu, na které mohou pracovat individuálně či skupinově, učitel prochází mezi dětmi a stojí opodál, pokud je požádán poradí danému žákovi,
- po volné činnosti následuje čas na svačinu, která trvá přibližně do 10 hod.,
- po svačině následuje druhá část dne, při které se děti věnují určitému předmětu, např. výtvarné činnosti, hudební výchově, či anglickému jazyku.

Každá Montessori třída by měla mít podobu připraveného prostředí a dodržovat tak principy pedagogiky podle Marie Montessori. Pod pojmem připravené prostředí lze chápat třídu, která má:

- veškeré potřebné aktivity uložené v regálech, tyto aktivity si mohou děti samy vzít a nepotřebují pomoc dospělého,
- jakýsi koutek. Zde si děti mohou sednout a věnovat se v tichosti četbě, takže si mohou připadat jako v knihovně,
- lavice jsou uspořádány do menších skupin a děti se tak mohou snadněji pohybovat a sdílet své názory,
- velký prostorný koberec, na kterém si děti mohou pracovat na svých aktivitách, které si samy vyberou.

Děti v tomto věku jsou podle Marie Montessori obzvláště zvědavé a doslova dychtivé po informacích, proto chtějí všechno vědět a vstřebávat nové poznatky, pojmy, které mohou poté propojit pomocí jednotlivých aktivit. Hlavní důraz je však kladen na získání dovedností ve čtení, psaní a v matematice. Tyto dovednosti lze rozvíjet pomocí různých aktivit zabývajících se jednotlivými oblastmi. Cílem těchto aktivit je utváření řečových projevů (čtení, psaní, vyprávění, zpěv, dramatizace, atd.).

Velkou roli hraje právě dramatizace, která je doporučována jako terapeuticko formativní aktivita, která zanechává v jedinci emoční uvědomění. Dramatizace her, nejrůznějších dějů a příběhů ze života, spojuje svým prostřednictvím procesy vědomé s nevědomými. Hra má projektivní charakter, hráč vstupuje do subjektů či prvků hry a projektuje vlastní duševní – vědomé i nevědomé obsahy. Prostřednictvím takovýchto her si lze uvědomit role jiných postav a vžít se do nich. Zároveň si třeba prožít i vlastní zážitek. Využití dramatizace jako preventivního programu, v němž děti získávají důležité žádoucí vzory chování a jednání, je vhodným výchovným prostředkem. Jednotlivci se zároveň mohou

dotknout pocitů toho, komu je ubližováno. Vhodné jsou činnosti podporující spolupráci, při nichž nejsou vítězové ani poražení. (Valenta, 2011, s. 45)

Oproti běžné výuce na prvním stupni je v Montessori systému zařazena ještě *kosmická výchova*. Jedná se o celistvý obraz okolního světa, který je nazýván tzv. *kosmem* a člověk je jeho přirozenou součástí. Všechny jevy v okolním světě existují ve vzájemných souvislostech, nic se neděje beze smyslu a vše podléhá určitým zákonům. Kosmická výchova rozvíjí v dětech představu o živé a neživé přírodě, o všech přírodních zákonech, které byly vytvořeny Bohem, ale lidi mají jejich vývoj dokončit. Děti se učí porozumět vztahu člověka ke světu a naopak. Děti získávají vědomosti o světě prostřednictvím jednotlivých vzdělávacích předmětů, např. astronomie, biologie, chemie, zeměpisu, dějepisu, fyziky. Osobní nápaditost a kreativita pedagoga má dítěti nabídnout obrazovou literaturu, mezi které patří např. encyklopedie, atlasy, sbírky, slovníky a obohatit děti o vědomosti a nové poznatky ze třech oblastí:

- kosmická výchova jako orientace na předměty,
- kosmická výchova jako orientace na celek,
- kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě.

Kosmická výchova jako orientace na předměty překládá dítěti nabídku přírodních a společenských jevů, předává kulturní bohatství, vytváří řád pro pochopení světa a jeho struktur, přechází od vnímání předmětů k vnímání a chápání vztahů mezi lidmi, spojuje dítě s kulturním prostředím, snaží se o vytvoření vlastního vztahu dítěte ke světu, napomáhá formovat pocit jednotnosti světa.

Kosmická výchova jako orientace na celek přibližuje dětem svět jak celek, v kontaktu s reálnými předměty je studiem zaměřeno na detaily, upřednostňuje fantazii pro sestavování celků na základě znalosti detailů.

Kosmická výchova jako pohled na svět prostřednictvím smyslů si klade za cíl utvářet vědomí, že člověk je součástí kosmického řádu s vlastní inteligencí a svobodou, jenž utváří kulturní svět jako prostor k životu člověka. Cílem je odstranit konflikty, zdůraznit lásku mezi lidmi, vštěpovat vědomí jednoty mezi lidmi, vést děti ke spravedlnosti, přátelství, harmonii. (Allmann, 2006 s. 51–55)

Cílem této podkapitoly bylo představit systém pedagogiky na prvním stupni Montessori ZŠ a zároveň ukázat rozdíly oproti běžné ZŠ. Mezi největší odlišnosti patří způsob

výuky, který neprobíhá v pravidelných časových intervalech, místo toho je zařazená tzv. volná činnost, kdy se děti vzdělávají samy. Dalším důležitým faktem je zařazení kosmické výchovy. Jedná se v podstatě o globální výchovu, jejíž součástí je i ekologická výchova.

1.6.3 Koncepce pedagogiky na druhém stupni základních škol

V této podkapitole bude představena koncepce Montessori pedagogiky na druhém stupni (12–18 let), této části bude věnována velká pozornost v empirické části, jelikož právě případová studie je realizována na druhém stupni ZŠ.

Na rozdíl od konceptu pro mateřské školy nebyl koncept pro základní školu zakladatelkou Marií Montessori v praxi vyzkoušen. Lze tedy říci, že tento koncept zůstal jen na papíře a pomocí angažovaných rodičů byl postupem času dále rozvíjen a uveden do praxe. První zmínka o této koncepci byla v Holandsku roku 1930. Tam bylo založeno první „*Montessori-Lyzeum*“, které v roce 1932 Marie Montessori dokonce i sama navštívila a označila ho jako experimentální laboratoř a tím mu dala požehnání a jeho zakladatelům vzkaz, že ve své práci mohou dál pokračovat. V roce 2003 mělo zmíněné lyceum již 1500 žáků a dodnes se řídí známým motem: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“³ Společně s prvním Montessori lyceem vznikají v Holandsku v sedmdesátých letech dvacátého století ještě další v Amsterdamu, Rotterdamu, Haagu a Zeistu. (Meisterjahn-Knebel, 2003, s. 117–120)

Koncept pro druhý stupeň se nazývá *Děti Země*⁴ a popisuje myšlenku, tzv. studijního a pracovního centra, které by bylo na venkově. Toto centrum by bylo spravováno z části dospělými a z části mládeží. Cílem takového konceptu je proniknout do základních mechanismů ekonomiky, které tvoří výroba a spotřeba. Pokud si mládež může tento způsob sama vyzkoušet, může tak lépe chápat význam celého systému. (Hedderich, 2011, s. 108–110)

³ „Help mij het zelf te doen.“ – „Hilf mir, es selbst zu tun.“ (překlad autorky)

⁴ „Erdkinderplan“ (překlad autorky)

Dalo by se říci, že vedle prvotní myšlenky starat se o svoje plody, které si mládež s pomocí dospělých vypěstuje a i zhodnotí, popisuje tento koncept ještě tři další oblasti, které nesmí být opomenuty. Jedná se o morální péči a tělesnou péči a samotný průběh vyučování. Marie Montessori zdůrazňuje již od předškolního vzdělávání, že vztahy mezi vrstevníky, okolím a učitelem jsou důležité a hrají velkou roli v utváření osobnosti jedince. V této myšlence pokračuje i v tomto období, ve kterém dále předpokládá, že dospělí se budou ke svým žákům chovat tak, aby nebrzdili jejich vývoj, ale naopak ho posouvali dopředu. Mládež totiž potřebuje dostatek svobody pro individuální aktivity, které jsou však podřízeny dohodnutým pravidlům, kterými by se děti měli řídit již od předškolního věku a ke kterým jsou i vedeny.

Marie Montessori byla lékařskou, jak již bylo řečeno v kapitole 1., a proto se zabývala ve svém konceptu i otázkou tělesné péče v tomto období. Byla si totiž vědoma, že zrychlený fyzický vývoj není vždy v symbióze s psychickým vývojem. Zdůrazňovala tedy, že je nezbytné poskytnout mládeži dostatek fyzických aktivit a neopomenou ani otázku správné výživy.

Poslední oblast, která byla v tomto konceptu zmíněna, je realizace samotného vyučování. Je zde kladen velký důraz na předměty spojené s hudbou, divadlem, přednesem a různé technické výchovy např. práce se dřevem. Děti se tak mohou realizovat a projektovat svoje pocity a nálady do těchto předmětů. Další význam je příkládán předmětům, jako je matematika, etická výchova a jazyk. Poslední souhrn předmětů je označován kosmická výchova, které se děti učí již od předškolního vzdělávání. V této oblasti by měli tedy nadále pokračovat a prohlubovat svoje znalosti. Poznávání různých kultur, jejich zvyků, tradic je další částí této kosmické výchovy, dnes to lze označit jako multikulturní výchovu. (Meisterjahn-Knebel, 2003, s. 120–125)

Jak již bylo řečeno v úvodu, tento koncept zůstal jen teorií, která nebyla vůbec vyzkoušena v praxi. Pokračovatelé Montessori pedagogiky se pouze inspirovali myšlenkami a zasadili je do svých vznikajících Montessori škol. V empirické části bude představen tento koncept na příkladu jedné základní školy v České republice, která se touto ideou inspirovala.

Další principy, kterými se tento koncept řídí, je volná činnost, neboli volná práce, která je ve vyšších ročnících nahrazovaná tzv. *projektovou prací*, kterou vykonávají žáci ve skupinách nebo individuálně. Jedná se v podstatě o dlouhodobý projekt, na kterém se

pracuje až celý měsíc a je ukončený projektovým dnem, kdy si žáci navzájem prezentují svoje projekty. Důležitou roli hraje diskuze, která žáky posouvá kupředu. *Učební plán* hraje rovněž důležitou roli, jelikož si žáci dopředu stanoví, jakých cílů chtějí v daném měsíci dosáhnout a tento plán taky i plní. Tím se učí samostatnosti, která je důležitá v životě.

Cílem této podkapitoly bylo nastínit vzdělávací systém Montessori pedagogiky na druhém stupni, který bude dále rozveden v empirické části na příkladu jedné Montessori ZŠ.

1.7 Pojetí jazykové výchovy

Následující kapitola věnuje pozornost jazykové výchově na Montessori školách. Nejdříve bude představeno, jak chápe Marie Montessori význam mateřského jazyka a jeho způsob osvojení. Jelikož právě způsob, jakým se dítě naučí ovládat mateřský jazyk, hraje důležitou roli při osvojování cizího jazyka. V další části bude pojednáno o senzitivních fázích, kterými si dítě prochází při osvojování řeči. Dále bude vysvětleno, jakou roli hraje cizí jazyk v tomto systému, kdy právě cizí jazyk, konkrétně anglický, je hlavním a stěžejním tématem diplomové práce. V závěru této kapitoly bude představena problematika mnohojazyčnosti, která se v poslední době dostává do popředí, proto je třeba si ji blíže popsat v souvislosti s výukou cizího jazyka.

1.7.1 Řeč a její význam v Montessori pedagogice

Ohniska školního vzdělávání vidí Montessori v jazykové výchově a v utváření matematického ducha. Jazyk je označován jako základ veškerého sociálního života, který vytváří identitu národa. Prostřednictvím jazyku je možná mezilidská komunikace, která umožňuje lidem interpersonální a interakční myšlení a jednání. Jedná se o nástroj, který způsobuje ve světě změnu a může lidi dál utvářet. Řeč je v tomto případě definovaná jako *nadpřirozené dílo, vyvozené z vědomí kolektivní inteligence*. Jelikož právě řeč, je prostředkem k tomu, aby vychovatel zpřístupnil dítěti všechny možnosti světa. Dítě, v podstatě jazyk absorbuje, tuto skutečnost, lze přirovnat k tzv. *houbě*, která vše nevědomě a volně nasáváno. (Rýdl, 1999, s. 32–33)

Řeči se dítě musí učit tak jako ostatním dovednostem. Není to dovednost, která by byla samozřejmě vrozená. Není-li tato dovednost v pravý okamžik aktivována životem v sociálním prostředí, řeč se nerozvine. Význam řeči v životě člověka je zcela zásadní a má určující vztah k myšlení. Dítě absorbuje jazyk z prostředí, ve kterém žije a síla slova je obrovská. Řeč rozeznáváme mluvenou a její složitější formou je řeč psaná. Mimo jiné mezi lidmi lze též zaznamenat řeč neverbální (mimika, řeč těla). Materiálu pro výuku jazyka je velké množství (smirková písmena, soubory karet rozvíjející slovní zásobu, atd.).

1.7.2 Mateřská řeč a její senzitivní fáze

Osvojování mateřského jazyka probíhá v tzv. *senzitivních fázích* neboli citlivých obdobích. Senzitivní fáze jsou zvláštní vnímavosti, které se vyskytují v dětském věku. Dítěti slouží k tomu, aby získalo určité dovednosti a schopnosti. Tyto fáze trvají jen určitou dobu a nenávratně končí, ať již byly samotným dítětem využity, či nikoliv. Člověk se nikdy jindy jisté věci nenaučí tak jednoduše jako v tomto citlivém odpovídajícím období. Dospělý nemůže z vnějšku na tato citlivá období nijak zapůsobit. Může jen dítě pozorovat a být mu nápomocen tím, že mu připraví prostředí na využití této vývojové fáze. Senzitivní fáze jsou univerzální a vyskytují se u lidí všech ras a národů při vývoji dítěte v určitém období. Právě v těchto obdobích je třeba zvládnout co nejnadhěji určité učební postupy a procesy a získat určité životní dovednosti a zkušenosti.

Senzitivní fáze jsou děleny do dvou důležitých období. V prvním období dochází k psychofyziologickému založení lidské řeči a výstavbě slovní zásoby a stavby vět. Tato fáze začíná od narození dítěte a je ukončena faktem, že dítě je schopno začít používat slova, částečně i ve větách, kdy jeho věk dosahuje dvou a půl let. Druhé období probíhá od tří do šesti let a hlavními mezníky jsou, že dítě si upevňuje svoji dosavadní získanou slovní zásobu a postupně se připravuje na získání dovedností ke čtení a psaní, kdy má kolem sebe dostatek didaktického materiálu, který mu tuto skutečnost umožňuje. Tato fáze končí se začátkem školní docházky. (Brand, 2004, s. 87)

Karel Rýdl (1999, s. 33) dále dodává: „obě fáze se vyznačují delším časovým prostorem přímé a nepřímé přípravy“. Vrcholem obou částí je tzv. *exploze*, která se projevuje eruptivními projevy. V této explozi dochází k situaci, že dítě je schopno psát či číst.

Aby mohlo dojít k průběhu těchto senzitivních fází je nezbytné vzít v potaz dva důležité faktory, které hrají nedílnou součást v tomto procesu. Prvním z nich je přítomnost dospělého, který musí stát opodál a být připravený k dispozici, dále musí připravit pro dítě dostatek podnětných činností, které aktivizují jeho zájem, a může tak dojít k polarizaci pozornosti, kdy se dítě plně soustředí na danou činnost. Druhým důležitým faktorem je mít připravený dostatek didaktického materiálu, který vytváří pro dítě dospělého, resp. učitel. (Brand, 2004, s. 99)

1.7.3 Cizí jazyk a jeho způsob osvojení

Výuka cizích jazyků hraje pro Marii Montessori důležitou roli. Do popředí však staví nejdříve osvojení mateřského jazyka a až poté se zmiňuje o cizím jazyku. První přednášku vedla a věnovala právě tomuto tématu v září roku 1922. Ačkoli je zmíněna důležitost cizích jazyků, nevytvořila Marie Montessori žádný konkrétní koncept o výuce cizího jazyka. Její pozorování se vztahuje především na vzdělávání v oblasti mateřského jazyka. Jediný fakt, který je zmiňován, je otázka „připraveného prostředí“, kdy je třeba poskytnout dostatek didaktického materiálu, aby dítě mohlo daný cizí jazyk absorbovat. (Brand, 2004, s. 101–103)

Lze tedy jen předpokládat, jak by asi Marie Montessori koncept pro výuku cizích jazyků uchopila, kdy by jistě vzala v potaz otázku senzitivních fází, které jsou nezbytné pro vývoj řeči a osvojení jazyka, viz podkapitola 1.7.2.

1.7.3.1 Jazykový materiál

Následující podkapitola se věnuje otázce jazykového materiálu, který Montessori učitel využívá při výuce cizího jazyka.

Jazykový materiál není rozdělen podle učiva pro první a druhý stupeň. Učebny jsou vystaveny tak, že děti mají k dispozici veškerý materiál a jen na nich, který si v danou

chvíli zvolí. Tento jazykový materiál je určen k rozvoji jazykové kompetence. (Laner, 2014, s. 93–97)

Jazykový materiál lze shrnout do následujících oblastí:

- *Animal names*

V této oblasti se děti učí jména zvířat, kdy mají k dispozici velké množství karet s danými zvířaty a úkolem je najít jak zástupce ženského, tak i mužského pohlaví. Vedle toho se učí i jména jednotlivých mláďat. Každá kartička je z druhé strany opatřena barevným pruhem, podle kterého si pak děti mohou danou „zvířecí rodinku“ zkontrolovat. Na základě toho si děti mohou správnost svého úkolu ověřit samy a je tak dodržen jeden z hlavních principů Montessori pedagogiky.

- *Naming Days and Months (Calender)*

Tato aktivita procvičuje názvy měsíců a dní v týdnu. Děti se učí řadit měsíce, popř. dny v týdnu v chronologickém pořadí. Daná aktivita se skládá z malých kartiček s názvy měsíců a k tomu přísluší prázdný arch, kdy na něj mají děti skládat jednotlivé měsíce. Obdobně je tomu i u aktivity věnující se dním v týdnu. Obě aktivity si pak mohou děti samostatně zkontrolovat podle zadní strany, na které je uvedeno číslo daného měsíce v chronologickém pořadí.

- *European Countries and Capitals*

Následující oblast se věnuje především zeměpisu. Děti mají přiřadit k jednotlivým zemím či státům jejich anglické ekvivalenty a následně to pak přiložit na připravenou slepou mapu. Děti si tak procvičují nejen označení daných zemí v anglickém jazyce, ale rozšíří si i povědomí o zeměpisné poloze daného státu či země a jejího hlavního města.

- *Parts of the Human Body*

Cílem této aktivity je rozšířit si slovní zásobu věnující se lidskému tělu. Děti mají přiřazovat názvy jednotlivých částí těla na předem připravený portrét člověka a tím si tak rozšířit slovní zásobu.

- *Phonetic Pictures and Labels*

Velká pozornost je věnována fonetické stránce jazyka. Tyto aktivity mají pak podobu obrázkového slovníku, kdy děti k sobě přiřazují kartičky, které se podobně vyslovují.

- *First Books*

Jedná se o zajímavé texty, které jsou didakticky vystaveny a namluveny rodilými mluvčími. Děti si tak rozvíjí schopnost porozumění textu a zároveň se učí i výslovnost. K těmto knihám jsou vytvořeny pracovní listy, které procvičují získané nové jevy. Mezi takovéto knihy patří např. *Start with English, Stepping into English, Read it yourself, I can read.*

Hlavním cílem těchto aktivit je komunikace v cizím jazyce. Všechny tyto aktivity jsou ve třídě vždy jen jednou a děti se tak zároveň učí i toleranci. Dané aktivity si musí škola většinou vyrobit sama. Hlavní úkol je proto kladen na učitele, který musí mít dostatek kompetencí, aby byl schopen jazykový materiál připravit. Učitel stojí spíše opodál a je k dispozici v případě vysvětlení, popř. objasnění daného jevu.

1.7.3.2 Total Physical Response (James Asher)

Existuje celá řada metod, jakými lze učit cizí jazyk. Montessori Pedagogika se řídí metodou, která se v odborné literatuře označuje jako *Total Physical Response*. Jedná se o metodu, která odráží způsob učení mateřského jazyka. Heslem této metody je *listening before speaking*, učit se nejdříve poslechem, tzv. *input* a později přejít až k mluvení, kdy je dítě připraveno vyjádřit své myšlenky. Důležitou roli zde hraje *období ticha*. V tomto období se děti učí především poslechem, a pokud vykonají danou instrukci, je to známka toho, že i rozumí. Mezi nejčastější aktivity patří např. *Simon says, Clap your hands*. Děti mají vykonávat činnosti, nejčastěji aktivity spojené s pohybem, aby si upevnily slovní zásobu v kontextu. (Meisterjahn-Knebel, 2003, s. 95)

Přechod od poslechu k řečové produkci je u každého dítěte individuální a spontánní, proto nesmí být vyvíjen žádný nátlak na dítě.

Lze tedy říci, že tato metoda je založena na koordinaci jazyka a pohybu. Učitel je jakýsi režisér, který udává svým hercům pokyny. Na základě této metody se dítě učí cizí jazyk podvědomě a chápe tento proces spíše jako hru, což mu osvojení jazyka velmi ulehčí.

1.7.4 Mnohojazyčnost

Hlavním tématem této podkapitoly je mnohojazyčnost. Jak už z názvu vyplývá, jedná se o schopnost jedince používat více cizích jazyků vedle svého mateřského.

Marie Montessori zmínila otázku mnohojazyčnosti ve své přednášce o výuce cizích jazyků, viz podkapitola 1.7.3, kdy řekla znalost více cizích jazyků je jakýsi klíč k rozšíření našeho horizontu a našich možností ve světě. (Meisterjahn-Knebel, 2004, s. 101)

K otázce mnohojazyčnosti se v dnešní době obrací velká pozornost. Jedná se o schopnost jedince používat více cizích jazyků vedle svého mateřského. Janíková a spoluautoři definují mnohojazyčnost následovně:

„Tento nový směr vychází z apelu evropské jazykové politiky, který je artikulován ve výzvě, aby každý Evropan ovládal vedle svého mateřského jazyka alespoň další dva cizí jazyky. Pro cizojazyčnou výuku to znamená využívání nových metodicko-didaktických postupů (např. didaktika druhého cizího jazyka) i rozšíření témat a obsahů výuky.“(Janíková a kol., 2011, s. 9)

Podle Evropské komise se pod pojmem mnohojazyčnost rozumí nejen *schopnost jednotlivce používat několik jazyků*, ale i *soužití různých jazykových společenství v jedné zeměpisné oblasti*.

(http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_cs.htm)

Evropská komise rozlišuje tři hlavní cíle:

1. podporovat studium jazyků a podněcovat jazykovou rozmanitost ve společnosti;
2. podporovat zdravé mnohojazyčné hospodářství;
3. zajistit občanům přístup k právu Evropské Unie, postupům a informacím v jejich vlastním jazyce.

(http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11084_cs.htm)

Z výše uvedených tvrzení vyvozují, že mnohojazyčnost není jen schopnost ovládat cizí jazyky za účelem lepšího dorozumění. Jedná se zároveň o fakt, že se mnohojazyčnost promítá i např. do oblasti hospodářské, tedy do otázky zahraničního obchodu, kdy by

jedinec měl být schopen ovládat cizí jazyk na takové úrovni, aby byl konkurenceschopný v zahraničí.

Občan, který je schopen ovládat více cizích jazyků, může lépe využívat výhod volného pohybu v zemích nejenom v rámci Evropské Unie, ale i v celém světě. Dalo by se říci, že se může snadněji integrovat v cizích zemích. V současnosti jsou jazykové znalosti ze strany společnosti stále více vyhledávány.

Pod pojmem učení se cizím jazykům nechápeme jen schopnost umět ovládat jazyk na dorozumívací úrovni, ale i seznámit se s kulturou dané země, její historií, nebo se orientovat v jejích tradicích. Všechny tyto skutečnosti příznivě ovlivňují pochopení cizí země a jejích obyvatel a zlepšují interkulturní porozumění a komunikaci v Evropě s ostatními zeměmi světa.

2 Výuka anglického jazyka podle Rámcového vzdělávacího programu

2.1 Rámcový vzdělávací program

Následující kapitola představuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) a dále se zabývá principy, které jsou v něm uvedené.

RVP ZV formuluje rámcový obsah a obecné cíle, školy si následně zpracovávají svoje vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP).

Principy RVP ZV:

- „navazuje svým pojetím a obsahem na RVP PV a je východiskem pro koncepci Rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání,
- formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání,
- vychází z koncepce společného vzdělávání a celoživotního učení,
- podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání;
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo,
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi
- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků.“

(<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>)

Z výše uvedených údajů lze vyvodit, že RVP ZV vychází ze RVP PV a je později východiskem pro RVP pro střední vzdělávání. V RVP ZV je vymezena očekávaná úroveň pro všechny absolventy daných etap vzdělávání. Celý RVP ZV vychází z koncepce celoživotního učení a společného vzdělávání. RVP ZV konkretizuje úroveň jednotlivých klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout po ukončení základního vzdělávání. Dále vymezuje vzdělávací obsah daného tématu a jeho očekávané výstupy a učivo. Dalším cílem RVP ZV je zařadit různá průřezová témata,

kteřé mají určující funkce. Poslední princip, který je výše uveden se věnuje otázce komplexního přístupu k realizaci vzdělávacího obsahu, kdy si tento princip klade za cíl propojovat různé vzdělávací postupy, metody či jiné formy výuky. Samozřejmě musí být brány v potaz individuální potřeby žáků.

Cílem této kapitoly bylo uvést principy, které jsou stanoveny v RVP ZV.

2.1.1 Rámcový vzdělávací program anglického jazyka

Následující podkapitola představuje obsah učiva, který je stanoven pro anglický jazyk v RVP ZV. Druhá část kapitoly se věnuje řečovým dovednostem (poslech, mluvení, čtení, psaní), které jsou rovněž v RVP ZV uvedeny, a které specifikují míru znalostí v jednotlivých oblastech.

RVP ZV definuje učivo, kterého by měl žák nabýt při výuce anglického jazyka na druhém stupni ZŠ.

- *„zvuková a grafická podoba jazyka* – rozvíjení dostatečně srozumitelné výslovnosti a schopnosti rozlišovat sluchem prvky fonologického systému jazyka, slovní a větný přízvuk, intonace, ovládnání pravopisu slov osvojené slovní zásoby,
- *slovní zásoba* – rozvíjení dostačující slovní zásoby k ústní i písemné komunikaci vztahující se k probíraným tematickým okruhům a komunikačním situacím; práce se slovníkem,
- *tematické okruhy* – domov, rodina, bydlení, škola, volný čas, kultura, sport, péče o zdraví, pocity a nálady, stravovací návyky, počasí, příroda a město, nákupy a móda, společnost a její problémy, volba povolání, moderní technologie a média, cestování, realie zemí příslušných jazykových oblastí,
- *mluvnice* – rozvíjení používání gramatických jevů k realizaci komunikačního záměru žáka (jsou tolerovány elementární chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění.“

(<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>)

Výše popsaný obsah učiva je uveden v RVP ZV a specifikuje konkrétní oblast učiva, která musí být probrána během výuky anglického jazyka na druhém stupni ZŠ či na víceletém gymnáziu. Jak již bylo řečeno výše, školy si pak následně vytvářejí svoje ŠVP, ve kterých jsou tyto oblasti dále více rozpracovány.

Níže popsané čtyři řečové dovednosti jsou uvedeny v RVP ZV, ve kterém je přesně specifikováno čeho by měl žák v jednotlivých oblastech dosáhnout, tzn. co je cílem

jednotlivých dovedností v cílovém jazyce. V těchto řečových dovednostech musí být zahrnut zároveň i celkový obsah učiva, který je uveden výše. Jedná se tedy o to, že musí být probrána zvuková a grafická podoba jazyka, slovní zásoba, která se týká tematických okruhů a gramatické jevy umožňující komunikaci, kdy jsou tolerovány chyby, které nenaruší kontext a smysl sdělení.

První řečovou dovedností je *poslech s porozuměním*. V této oblasti je žák schopen rozumět informacím v jednoduchých poslechových textech, popř. v rozhovorech za předpokladu, že se jedná o tematické okruhy, které si již osvojil.

Druhou řečovou dovedností je *mluvení*. Žák se umí zeptat na základní informace a zároveň reagovat na situace formálního i neformálního rázu. Žák dokáže pohovořit o své rodině, kamarádech, škole, volném čase a dalších tématech týkajících se osvojovaných oblastí. Žák je schopen vyprávět jednoduchý příběh či událost, popsat osoby a věci ze svého každodenního života.

Třetí řečovou dovedností je *čtení s porozuměním*. V této oblasti žák umí vyhledat požadované informace v jednoduchých autentických materiálech (novinové články, pozvánky na různá setkání či konference). Žák rozumí jednoduchým textům týkajících se již osvojených témat.

Poslední řečovou dovedností je *psaní*. Žák je schopen si vyplnit svoje osobní údaje do různých formulářů a napsat jednoduché texty, které se týkají jeho samotného, rodiny a ostatních osvojených témat. Žák dokáže reagovat na jednoduchá písemná sdělení.

Cílem této kapitoly bylo představit obsah učiva a cíle v jednotlivých řečových dovednostech, které vymezuje RVP ZV.

2.1.2 Cíle výuky anglického jazyka podle RVP ZV

Následující podkapitola si klade za cíl ukázat možnosti, kterých může jedinec dosáhnout, pokud ovládá cizí jazyka. Tyto možnosti lze označit jako cíle daného cizího jazyka.

Znalost cizího jazyka přispívá k chápání a objevování skutečností, které nelze objevit pomocí svého mateřského jazyka. Osvojování cizích jazyků pomáhá snižovat jazykové

bariéry. Jedinec, který je schopen ovládat cizí jazyk má ideální předpoklady k tomu, aby mohl cestovat, studovat či pracovat ať už v rámci Evropy nebo celého světa. Prostřednictvím cizího jazyka lze poznávat odlišnosti ve způsobu života lidí jiných zemí i jejich odlišné kulturní tradice.

(<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>)

Cílem výuky anglického jazyka, jako prvního cizího jazyka je dosažení úrovně A2. Dle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* jsou vymezeny *komunikativní a všeobecné cílové kompetence* v jazykové výuce. Pokud žák ovládá úroveň A2 je schopen rozumět větám a výrazům, které se vztahují k jeho osobě (např. informace o něm a jeho rodině, zaměstnání či informace týkající se nakupování). Žák dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, kdy je vyžadována výměna různých informací. Žák popíše svou rodinu, okolí jeho bydliště a ostatní záležitosti, které se týkají naléhavých potřeb.

(<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>)

Vzdělání v oblasti jazyku a jazykové komunikace směřuje k utváření a rozvíjení **klíčových kompetencí** a vede žáka k:

- „pochopení jazyka jako nositele historického a kulturního vývoje národa a důležitého sjednocujícího činitele národního společenství,
- pochopení jazyka jako důležitého nástroje celoživotního vzdělávání,
- rozvíjení pozitivního vztahu k mateřskému jazyku a jeho chápání jako zdroje pro rozvoj osobního i kulturního bohatství,
- rozvíjení pozitivního vztahu k mnohojazyčnosti a respektování kulturní rozmanitosti,
- vnímání a postupnému osvojování jazyka jako prostředku k získávání a předávání informací, k vyjádření jeho potřeb i prožitků a ke sdělování názorů,
- zvládnutí pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a rozvíjení pozitivního vztahu k jazyku v rámci interkulturní komunikace,
- samostatnému získávání informací z různých zdrojů a k zvládnutí práce s jazykovými a literárními prameny i s texty různého zaměření,
- získávání sebedůvěry při vystupování na veřejnosti a ke kultivovanému projevu jako prostředku prosazení sebe sama,
- individuálnímu prožívání slovesného uměleckého díla, ke sdílení čtenářských zážitků, k rozvíjení pozitivního vztahu k literatuře i k dalším druhům umění založeným na uměleckém textu a k rozvíjení emocionálního a estetického vnímání.“

(<http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>)

Utvářet a zároveň i rozvíjet klíčové kompetence ve vzdělávací oblasti je jeden z principů RVP ZV, který je uveden v kapitole 2.1. Výše uvedený výčet tyto klíčové kompetence ještě více specifikuje a uvádí cíle těchto kompetencí. První z klíčových kompetencí je být schopen pochopit jazyk jako nositele kulturního a historického vývoje národa. Dále je důležité si uvědomit, že jazyk je důležitým nástrojem celoživotního vzdělávání. Mezi další cíle patří rozvíjet pozitivní vztah nejen k mateřskému jazyku, ale i k mnohojazyčnosti, kdy musí žák dokázat respektovat rozmanitost daného jazyka. Další kompetence si klade za cíl postupné osvojení jazyka jako prostředku, kterým lze získávat či předávat informace, popř. sdělit svůj názor. Interkulturní komunikace a rozvíjení pozitivního vztahu k ní, patří rovněž do kategorie klíčových kompetencí. Vyšším cílem je být schopen číst jazykové a literární texty v daném jazyce. Dále pak dokázat se v daném jazyce prezentovat a kultivovaně vyjadřovat.

Cílem této kapitoly bylo nastínit cíle výuky jazyka a s ním spojené klíčové kompetence, které jsou uvedeny v RVP ZV.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Výzkumné šetření

3.1 Cíle a metody výzkumného šetření

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jaké jsou zkušenosti učitele a žáků s realizací výuky jazyků na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori.

Cílem případové studie bude zodpovědět tyto výzkumné otázky:

Jaké jsou zkušenosti učitele s realizací výuky jazyků na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori?

Jaké jsou zkušenosti žáků s realizací jazyků na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori?

Zvolili jsme metodu pozorování výuky, kdy jsem hospitovala nejdříve na ZŠ v Kladně a poté, když mi nebyl nakloněn pedagogický sbor na dané škole, jsem se rozhodla o přesunutí mého místa šetření na ZŠ a MŠ Na Beránku. Zde mi bylo mé pozorování bez problému umožněno.

Další zvolenou metodou se stal rozhovor s učitelem a s žáky navazující na metodu pozorování.

3.2 Místo výzkumného šetření a charakteristika školy

Následující kapitola charakterizuje ZŠ Na Beránku. Tady bylo provedeno pozorování pro získání empirických materiálů k diplomové práci.

Místem šetření byla Základní a Mateřská škola na Beránku s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori. Jednalo se o školu čítající přibližně 700 žáků, která se nacházela v Praze 12, v Modřanech. Vzdělávací koncept dané školy pracoval

podle principů Marie Montessori, kdy byl proto kladen větší důraz na některé oblasti výchovy a vzdělávání jako byla např. ekologická a sportovní výchova, ale i komunikační technologie a práce s výpočetní technikou. Další prioritou dané školy byla prevence sociálně patologických jevů.

Celý vzdělávací program školy zdůrazňoval důležitost praktické zkušenosti, a proto existuje celá řada projektů zaměřených právě na praktický život. Jako příklady stojí za zmínku např. *Učíme se v přírodě*, jedná se o projekt, v jehož rámci žáci vyjeli do přírody, aby mohli zkoumat ekosystém potoků, řek a rybníků a přitom poznat spoustu živočichů žijících v okolí. (<http://www.nabranku.cz/ucime-se-v-priode>)

Projekt ZOO byl projekt žáků šesté třídy v rámci angličtiny, kdy si žáci měli nashromáždit materiály k tématu ZOO a poté si vytvořit články pojednávající o daných zvířatech a s pomocí učitele o nich povyprávět. Výsledkem byl pak plakát, který znázorňoval dané téma. (<http://www.nabranku.cz/projekt-zoo-v-6-b>)

Za zmínku stojí i projekt *Přírodní zahrada*, který následuje myšlenku Marie Montessori. Žáci starší 12 let se starají a pečují o rostliny a zvířata. (<http://www.zsmontessori.net/o-skole/projekt-prirodni-zahrada/>)

Cílem tohoto projektu je propojit výuku s praktickým životem, aby si žáci mohli vyzkoušet, jak pracovat se zeminou, pěstovat rostliny a starat se o zvířata. Tento způsob vzdělávání je popsán v teoretické části v podkapitole 1.6.3, ve které je rozpracovaná koncepce pedagogiky pro druhý stupeň ZŠ. Aby mohl být tento projekt uskutečněn, poskytlo vedení školy nevyužívanou část školního pozemku, na kterém mohla být založena vlastní zahrada, respektive farma (viz příloha 1, obr. 2 a 3). Postupem času se k danému projektu připojili i žáci prvního stupně. Cílem dlouhodobého projektu je položit základy, na kterých si budou žáci moci vytvořit a dál budovat svůj prostor. Vedle toho budou dále moci rozvíjet své ekologické myšlení a cítění. Žáci si na zahradě mohou pěstovat své vlastní ovoce a zeleninu, a to samozřejmě ve formě biopotravin, což vede žáky ke zdravému životnímu stylu. Dalším pozitivním faktem je možnost pozorovat veškeré přírodní jevy v průběhu celého roku a napomoci tak pochopení témat z prvouky, přírodopisu, chemie nebo fyziky.

Prostřednictvím těchto projektů motivuje škola žáky ke vzdělávání a celoživotnímu učení, jelikož jim dává příležitost bádát, takže si žáci na spoustu věcí musí přijít sami

a to je přirozeně více baví. Tímto přístupem je vede rovněž k samostatnosti a dává jim možnost se v těchto projektech ohodnotit. Jak již bylo řečeno v teoretické části, Montessori systém má pouze slovní hodnocení a je kladen velký důraz na sebehodnocení.

Škola organizuje pravidelně školy v přírodě, které se konají po celé České republice. Poslední zastávka byla v Krušných Horách a v Podhradí u Ledče nad Sázavou. (<http://www.naberanku.cz/skola-v-prirode-podhradi>)

Důležitou roli hraje i pozitivní klima celé školy, které lze pocítit po vstupu do školy. Existují pravidla, kterými se žáci řídí a na která jsou zvyklí, v případě, že navštěvovali i Montessori mateřskou školu.

Cílem této kapitoly bylo představit ZŠ a MŠ Na Beránku, školu, na které byla provedena hospitace pro získání poznatků k empirické části. Z níže popsaných skutečností vyplývá, že hlavním úkolem zmíněné školy je vytvořit klidné, vstřícné a tvůrčí prostředí pro všechny žáky a vést je k všeobecné samostatnosti. Naučit je chápat životní prostředí, ukázat jim, jak se k němu chovat. Splnění těchto úkolů je dosaženo prostřednictvím četných projektů, na kterých je škola postavena a na základě celkového přístupu celého pedagogického sboru a rodičů, kteří jsou pokračovatelé pedagogiky Marie Montessori.

3.2.1 Základní principy Montessori programu ZŠ a MŠ Na Beránku

Cílem této podkapitoly je představit základní principy Montessori programu, kterými se řídí ZŠ a MŠ Na Beránku.

Program Montessori byl na škole zaveden od školního roku 2005/2006 na prvním stupni. Na druhém stupni probíhá výuka od roku 2012/2013. Mezi základní principy Montessori programu patří:

- samostatná práce jednotlivce,
- dělená odpovědnost,
- trojstupňová výuka,

- vlastní objevování poznatků samotným žákem,
- práce s chybou,
- práce s pochvalou,
- utváření nového vztahu dospělého k žákovi,
- připravené prostředí.

(<http://www.naberanku.cz/montessori-o-programu>)

Samostatná práce neboli volná či svobodná práce je činnost, při které si žák může zvolit co, kde, kdy a s kým si danou práci vybere. V praxi to vypadá tak, že si žák určí materiál, se kterým chce pracovat a co chce v danou chvíli objevovat. Žák si může vybrat, na jakém místě bude s danou aktivitou pracovat, jestli ve třídě nebo na chodbě. Dále si zvolí čas, kdy chce s danou aktivitou pracovat a na jak dlouhou dobu, jelikož každý žák je naladěný v danou chvíli jinak. Posledním kritériem je, jestli se žák rozhodne pro práci ve dvojici, ve skupině nebo dá přednost samostatné činnosti.

Pod pojmem *dělená odpovědnost* se rozumí stav, při kterém učitel dává žákovi možnost si svobodně zvolit činnost. Na druhou stranu ale dokáže vzít řešení do svých rukou, když vidí, že si žák s výběrem neví rady. Tímto pozvolným jednáním vede učitel žáka k postupnému převzetí vlastní odpovědnosti.

Trojstupňová výuka nebo také třífázový styl učení je metoda, která je vhodná zejména pro předškolní věk, ale užívá se i později na základní škole. Spočívá ve třech fázích. První fáze se označuje jako pojmenování učitelem, v této fázi se žák seznamuje a pojmenovává zpravidla tři vybrané předměty. Žák si v této fázi spojuje prožitek z předmětu (vizuální, hmatový, případně sluchový nebo čichový) a slyšený pojem (název). Ve druhé fázi žák rozeznává tři předměty podle jejich názvu a poznává rozdíly mezi nimi. Tato fáze se označuje jako znovupoznání. Třetí fáze spočívá v aktivním ovládnutí, tzn., že žák rozlišuje mezi podobnými předměty a uplatňuje nabytou zkušenost tak, že sám pojmenovává věci, na které jako učitel ukážete.

Vlastní objevování poznatků samotným žákem souvisí se senzitivními fázemi zmíněnými v teoretické části v podkapitole 1.8.2. Senzitivní fáze je klíčovým pojmem Montessori pedagogiky a jedná se o fakt, že každé dítě má ve vývoji období, během kterého má chuť objevovat určitou část svého okolí, nových poznatků, např. se zabývá

četbou více než psaním. Učitel by měl tento průběh vývoje respektovat a snažit se tyto senzitivní fáze efektivně využít ku prospěchu.

Práce s chybou je dalším principem Montessori programu. Chybu je třeba chápat jako přirozený projev, užitečnou součást v procesu učení. Pomocí chyby se člověk posouvá dál a je to pro něj zdroj nových poznatků. Součástí každé Montessori pomůcky je kontrola chyb, takže si žák může zkontrolovat správnost řešení svého výsledku. Pokud žák najde chybu a může si ji opravit, je to ten nejlepší stav, který napomáhá dalšímu učení.

Práce s pochvalou hraje důležitou roli v Montessori pedagogice. Cílem není žáka chválit za každou správně vykonanou činnost. Je třeba předejít stavu, že žák dělá činnost pouze za předpokladu pochvaly. Žák se nesmí stát tedy na pochvale závislý. Cílem je, aby žák dělal činnost, která ho vnitřně uspokojuje a nepotřebuje být za to chválen. Pochvala se využívá zpravidla na začátku u nových a nejistých žáků k navození pocitu bezpečí a jistoty.

Utváření nového vztahu dospělého k žákovi je dalším principem školy. Tento princip je založen na respektu učitele k žákovi, k jeho individualitě. Jeho chování k žákovi má být plné respektu. Učitel je pro žáka rovnocenný partner a rádce, který mu pomáhá v objevování a učení se novým poznatkům. Učitel má projevovat vstřícnost, otevřenost a má být trpělivý k žákovi.

Posledním kritériem, které je zároveň předpokladem pro úspěšné vykonání výše zmíněných, je *připravené prostředí*. V teoretické části byl tento pojem již uveden jako jeden z hlavních principů Marie Montessori, na kterém se staví celý systém. Jedná se o přehledné, utříděné a uklizené prostředí obsahující věcný materiál, potřebný pro jednotlivé činnosti a vhodný pro specifické vývojové fáze dětí.

Typickým znakem Montessori programu jsou smíšené třídy, tzv. *trojročí a dvojročí*. (<http://www.zsmontessori.net/o-skole/zakladni-informace/>)

ZŠ a MŠ Na Beránku má jedno *trojročí* složené z první, druhé a třetí třídy. Čtvrtá a pátá třída tvoří *dvojročí*. Další *dvojročí* tvoří sedmá a osmá třída. Šestá a devátá třída funguje jako samostatná třída, která ovšem spolupracuje s ostatními třídami. Ve všech třídách je dostatek prostoru pro relaxaci a tzv. komunitní kruh, který je ohraničen elipsou. Dostatek prostoru nejen ve třídách, ale i na chodbách lze spatřit již od vstupu do školy.

V suterénu školy se nachází tzv. *Monteklub*, ve kterém se děti scházejí, když mají anglický den, popř. prezentují projekty. *Monteklub* (viz příloha 1, obr. 1) disponuje širokou škálou Montessori pomůcek, které se věnují jazykové výchově.

Cílem této podkapitoly bylo ukázat, jakými principy se řídí ZŠ a MŠ Na Beránku. Z níže popsaných skutečností vyplývá, že daná škola naplňuje očekávání Marie Montessori, která byla uvedena v teoretické části v kapitole 1.3.2.

4 Výuka jazyků na ZŠ a MŠ Na Beránku

4.1 Pozorování výuky

Cílem pozorování výuky bylo zjistit, jak vypadá výuka anglického jazyka na druhém stupni ZŠ a MŠ Na Beránku s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori. Bylo provedeno pozorování šesté, sedmé, osmé a deváté třídy a zmíněné pozorování bylo zakončeno projektovým dnem, který probíhá každý měsíc a jeho cílem je vyzkoušet si jednotlivá témata v praxi. V následujících podkapitolách budou uvedeny záznamy pozorování výuky anglického jazyka.

4.1.1 Anglické dopoledne s devátou třídou

V pondělí ráno v 9 hodin vešla do Monteklubu první skupinka devátáků, dva chlapci a tři dívky. Učitelka žáky přivítala a oznámila jim, že kdo chce, může se připojit k aktivitě, která byla připravená na elipse (viz příloha 1, obr. 4). Jednalo se o procvičování časové souslednosti, která dělá žákům často problémy, jelikož anglický jazyk disponuje velkým množstvím časů, které v českém jazyce nejsou. Daný text pojednával o historii kapitána Roberta Falcona Scotta a shrnoval obsah knihy, kterou si žáci měli přečíst v tomto pololetí. Jelikož žáci daný příběh znali, mohli se lépe vžít do děje a nebylo tak těžké pochopit časovou souslednost. Žáci pracovali na elipse ve skupině, jak jsou zvyklí a po chvíli se k nim připojila ještě jedna dívka, která vstoupila do třídy o pár minut později společně se třemi chlapci. Žáci měli na elipse připravené různé značky symbolizující jednotlivé časy, které přiřkládali k jednotlivým slovesům v textu. Jejich úkolem bylo poznat, zda se jedná o přítomný čas, minulý čas prostý, průběhový nebo budoucí čas apod.

Chlapci, kteří přišli se svou spolužačkou o pár minut později, se omlouvali učitelce. Důvodem pozdního příchodu byla služba ve školním bufetu, kterou žáci od začátku školního roku provozují a z vydělaných peněz se plánují podívat do Londýna. Tento nápad se zrodil v hlavách samotných žáků deváté třídy, kteří budou za pár měsíců odcházet na střední školy, a proto chtějí spolu zažít ještě jeden výlet, na který si touto formou přivydělávají. Zbytek peněz přislíbila škola a jejich rodiče.

Zmínění chlapci si vybrali svoji vlastní aktivitu, kterou vytáhli z regálu a v tichosti u ní seděli a pracovali s ní. Téma aktivity se zabývalo antickou historií a pojednávalo o Minotaurovi. Minotaurus byl z poloviny býk a z poloviny člověk, který žil na Krétě. Jednalo se o příběh, který byl rozdělený na různé části, a úkolem bylo složit tento příběh podle časové souslednosti.

Přibližně po dvaceti minutách byli žáci na elipse se svojí prací hotovi (viz příloha 1, obr. 5) a vyzvali učitelku pohledem, aby se šla na jejich výsledek podívat. Učitelka žáky na elipse celou dobu pozorovala zpovzdálí a dvakrát se k nim připojila, aby jim vysvětlila neznámý jev v textu, když si nevěděli rady s významem určitého slovesa.

Druhá skupina žáků pracovala taktéž s příběhem o Minotaurovi. Tito žáci pomoc učitelky nepotřebovali, jelikož si daný příběh rozebrali sami a asi po půl hodině dokončili a zároveň zkontrolovali sami. Je totiž známo, že Montessori aktivity v sobě mají zapracovanou i kontrolu chyby.

V další části hodiny byl na programu poslech, kterého se žáci s výjimkou jednoho dobrovolně zúčastnili a zapojili do něj. Poslech vypadal tak, že žáci dostali rozstříhaný text po větných částech (viz příloha 1, obr. 6) a poté co daný text uslyšeli v rádiu, ho měli poskládat tak, jak byl řečený. Když si žáci mysleli, že jsou s prací hotovi, pustila jim učitelka poslech ještě jednou a všichni ho společně zkontrolovali.

Druhá aktivita (viz příloha 1, obr. 6), která následovala, vycházela z poslechu a jednalo se o procvičení větných členů. Žáci přiřazovali různé symboly daným větným členům. Například přísudek se měl spojit s červeným kruhem. Budík symbolizoval příslovečné určení času a kostka naopak příslovečné určení místa. Trojúhelník představoval podmět dané věty. Žáci pracovali společně a na svých úsudcích se domlouvali a zdůvodňovali si jednotlivé návrhy.

Jeden žák se poslechu zúčastnit nechtěl a rozhodl se pracovat na svém pracovním listu, který měl z minulého dne. Po dokončení konzultoval s učitelkou správnost jeho řešení.

Přibližně v 10:30 hod. končil dopolední blok anglického jazyka a žáci měli čas na svačinu. Po svačině se všichni vraceli do třídy a chvíli po nich vešel Steve. Jednalo se o rodilého mluvčího, který školu navštěvuje dvakrát týdně, vždy v pondělí a v pátek. Steve se věnuje každou hodinu jednotlivým třídám, nejenom na druhém stupni ale i žákům prvního stupně. Tento rodilý mluvčí konverzuje s žáky, nejčastěji o jejich

projektech, které jsou v daném měsíci na programu. Tématem tohoto měsíce je cestování, jelikož se žáci deváté třídy připravují na svůj výlet do Londýna. Steve pochází přímo z Londýna, a proto jim mohl poradit místa, která stojí za to vidět. Žáci konverzovali se Stevem a ten jim odpovídal na jejich dotazy. Jeden z žáků dělal zapisovatele, který sepisoval všechna místa, která lze v Londýně navštívit. Učitelka se debaty zúčastnila také, ale snažila se žáky nechat, aby se dokázali vyjádřit a nechtěli něco překládat, ale spíše kooperovali a společně se dobrali k řešení.

Kolem 11:30 hod. debata na elipse skončila a žáci opouštěli Monteklub a šli rovnou do školní jídelny na oběd.

4.1.2 Anglické dopoledne se sedmou a osmou třídou

V úterý v 8:45 hod. přišla do Monteklubu dvojročí složené ze žáků sedmé a osmé třídy. Ve třídě bylo momentálně 5 žáků sedmé třídy a 6 žáků osmé třídy. Žáci sedmé třídy právě probírali lidské tělo, jejich úkolem bylo procvičovat slovní zásobu pomocí různého množství aktivit umístěných v regálech (viz příloha 1, obr. 7). Skupinka dvou žáků sedmé třídy s jedním žákem osmé třídy si vzala krabičku s nápisem *My body parts* a přibližně 15 min. pracovali chlapci v tichosti na koberečku, který si k aktivitě automaticky vzali.

Tři dívky sedmé třídy si vybraly aktivitu, která je zaměřena na procvičování nemocí a rady, jak danou nemoc léčit (viz příloha 1, obr. 7 – *Innesses and cure*). Po chvíli se k nim připojili ještě dva chlapci osmé třídy a pracovali u stolu společně. Zhruba po 10 minutách si skupinka nevěděla rady s překladem. Na kartičce bylo napsáno *diarrhoea*, učitelka k nim proto přistoupila a snažila se jim dané slovíčko popsat v anglickém jazyce, vysvětlovala jeho příznaky a způsob průběhu. Po pár minutách dívkám došlo, že se jednalo o „průjem“ a trochu se u toho zasmály, jelikož jim to přišlo možná trapné.

Přibližně v 9:15 hod. si skupinka chlapců vzala velký karton, na který se chlapci rozhodli namalovat siluetu lidského těla a jednotlivé části i popsat. Učitelka chlapce pozorovala a do jejich práce se nevměšovala. Daný nápad se jevil jako zajímavý a reálný, chlapci si před tím přibližně půl hodiny procvičovali všechny části těla, které přiřazovali k obrázkům, proto se tento úkol nezdál těžký. Přibližně v 10 hod. byli

chlapci se svým výtvozem hotovi (viz příloha 1, obr. 8) a podle jejich pohledů lze říci, že i spokojeni.

Zbývající tři žáci osmé třídy se zabývali gramatikou, která je zrovna zaujala v regálu (viz příloha 1, obr. 9). Jednalo se o procvičování větných členů, tzn. podmětu, přísudku, předmětu a příslovečného určení způsobu, místa a času. V anglické gramatice se daná aktivita (viz příloha 1, obr. 10) nazývá tzv. *SVOMPT* (subject, verb, object, adverbial of manner, place and time). Žáci se učili, že v anglickém jazyce je daný slovosled.

Kolem 10. hodiny začínaly skupinky postupně svačit. Žáci svačili většinou na chodbě v Monteklubu. Po svačině si připravovali věci na pátek, jelikož proběhne tzv. meteorologická konference (viz podkapitola 4.1.4). Učitelka konzultovala se žáky zpravidla jednotlivě jejich úkoly, které měli v rámci tohoto rozsáhlého projektu. Každá skupina si měla připravit určité téma vztahující se k počasí. Žáci pracovali převážně ve dvojicích s výjimkou děvčat, která pracovala ve čtveřici, jelikož si na pátek připravila tzv. *fashion show* a jejich úkolem bylo se obléci podle daného počasí. Dívky se zabývaly nejdříve aktivitou, která se věnuje typům počasí (viz příloha 1, obr. 11). K této aktivitě přiřazovaly jednotlivé kusy oblečení, typy bot, které se k danému počasí hodí (viz příloha 1, obr. 12). Chlapci si připravili zpravidla různé pokusy, které si vybrali v knihách s pokusy (viz příloha 1, obr. 13) a jejich úkolem bylo daný pokus připravit a vyzkoušet. V pátek si mají připravit svůj vybraný pokus a napsat návod a postup přípravy tohoto pokusu v anglickém jazyce. Celý pokus budou pak prezentovat svým spolužákům.

Kolem 11. Hod. se žáci postupně odebírali na oběd. V Monteklubu zůstala skupinka chlapců, kteří chtěli ještě konzultovat jejich pokusy s učitelkou. Ostatní žáci věděli, co mají mít na pátek připravené, a proto neměli důvod zůstat ve třídě déle.

4.1.3 Anglické dopoledne se žáky šesté třídy

Ve středu ráno přišla do třídy skupinka žáků šesté třídy. Jako první vstoupila do třídy čtyřčlenná skupinka děvčat a hned za nimi přišli 3 chlapci. V 9 hod. tento počet doplnili ještě 2 chlapci a 1 dívka. Celkem bylo tedy ve třídě 5 chlapců a 5 dívek.

Cílem dnešního dne bylo připravit se na páteční projekt, jelikož proběhne fiktivní meteorologická konference během celého dopoledne. Tento den je vyústěním projektového měsíce. Žáci šesté, sedmé a osmé třídy se připravovali na tento projekt v rámci anglického jazyka vedle dalších doplňkových činností. Celý projekt je průřezem tematických okruhů jako počasí, oblečení, kontinenty, zvířata, jídlo apod. Žáci měli za úkol si vybrat jedno téma a ve skupinkách si k tomu něco připravit.

Děvčata si vymyslela, že připraví bufet, který je na takové meteorologické konferenci jistě potřeba, jelikož lidi jíst musí a pít také. Jejich úkolem tedy bylo připravit různé občerstvení a v pátek budou jednotlivé pochoutky dávat svým spolužákům za předpokladu, že spolužáci dokáží jednotlivé druhy jídla popsat anglicky a rovněž je o to anglicky požádat. Žáci se tak touto formou učí, jak si říci o jídlo. Tuto komunikativní situaci využijí například v restauraci. Cílem takového mini projektu je, aby si žáci vyzkoušeli dialogy v praxi a všili se lépe do dané situace. Tento způsob je určitě zajímavější, než když následují příklad rozhovoru v učebnici. Děvčata si shrnovala, co která v pátek donese a připraví. Po půl hodině se děvčata usnesla, že k pití připraví *orange juice, lemonade, water, tea* k jídlu donesou *biscuits, fruit – bananas, strawberries, apples; sandwiches, cheese, grapes, crisps*.

Chlapci se domluvili, že svým spolužákům připraví prezentaci o kontinentech (viz příloha 1, obr. 14) a ukážou jim, jaká zvířata tam žijí a jaké podnebí tam panuje. Dva chlapci si vzali na starost představit faunu a ostatní představí flóru a podnebí daných kontinentů.

V obou případech, ať u děvčat nebo u chlapců, bylo možné pozorovat, že je pro ně naprosto běžné učit se dělit práci a plánovat si jednotlivé úkoly.

Chlapci konzultovali svoje mini projekty s učitelkou a ukazovali jí, jakou formu zvolili (viz příloha 1, obr. 15) pro prezentaci svých projektů. Učitelka ocenila jejich nápad s prezentací živočichů formou obrázků přidělaných na provázku a upevněných na jednotlivých kontinentech. Chlapci měli představu, že si připraví krátká povídaní k jednotlivým kontinentům, která budou svým spolužákům prezentovat. Učitelka je přivedla na nápad, že by si mohli vymyslet ještě nějaké otázky pro své spolužáky, aby bylo zřejmé, že je poslouchají během prezentace. Žákům se tento nápad líbil, ale bylo na nich vidět, že si svůj projekt chtěli dokončit sami, a proto se přesunuli na elipsu, na které společně konzultovali jednotlivé nápady.

Mezitím skupinka děvčat hledala na internetu ještě různá slovíčka, která potřebovala pro jejich bufet. Učitelka s děvčaty jejich nápady konzultovala.

Ve třídě bylo vidět, že všichni pracovali a jelikož hodně žáků diskutovalo, bylo ve třídě poměrně živo. Tento jev by bylo možné označit jako pracovní ruch. Žáci byli ze svých projektů nadšeni, a proto je tato práce bavila a byli do ní ponořeni.

Přibližně kolem 10. hod. vymysleli chlapci, jakou formou „vyzkoušet“ své spolužáky a šli představit svůj nápad učitelce. Chlapci vymysleli, že připraví hádanky na jednotlivé živočichy a k těmto hádankám budou říkat indicie, které zmíní ve své prezentaci. Učitelka jejich nápad schvalovala a žáci tedy začínali vymýšlet svoje hádanky.

Kolem 11. hod. se anglický blok blížil ke konci a v očích dětí bylo možné spatřit netrpělivá očekávání v souvislosti s pátečním projektovým dnem. Učitelka ještě děti uklidňovala, že se nemusí bát, když se jim něco nepovede, že je jejich cílem si svůj projektový den užít a něco nového se přiučit. Se slovy: „Have a nice day.“ se učitelka rozloučila se žáky a ve třídě zůstala ještě skupinka chlapců, která připravovala svoje hádanky. Děvčata už se na všem domluvila, takže pomalu odcházela z Monteklubu.

4.1.4 Projektový den se žáky šesté, sedmé a osmé třídy

V pátek 8:30 hod. v Monteklubu začínala registrace účastníků na meteorologickou konferenci. Registraci měla na starost skupinka složená z jednoho žáka šesté třídy a dvou žáků osmé třídy. Každý účastník meteorologické konference dostal visačku se svým jménem a pozicí, kterou na konferenci zastával. Já jsem byla označena jako *guest*, tedy host. Ostatní učitelé měli na visačce většinou napsáno např. *expert of weather forecast* (odborník na předpověď počasí) nebo *World Meteorological Organization* (ze světové meteorologické konference).

V Monteklubu se postupně sešli všichni žáci šesté, sedmé a osmé třídy a jako hosté se dostavili žáci z nižších ročníků, většinou ze čtvrté a páté třídy. Vedle samotných žáků se zúčastnili i učitelé daných tříd a dva rodilí mluvčí. Prvním je Steve, který dochází pravidelně do školy vždy v pondělí a v pátek, aby konverzoval s žáky a pomáhal jim při tvorbě jejich projektů. Druhým rodilým mluvčím je Sarah Korbelaar, která se věnuje žákům prvního stupně a navštěvuje je podobně jako Steve.

V 9 hod. proběhlo oficiální zahájení meteorologické konference. Celý proslov byl veden učitelkou v anglickém jazyce a žáci ho se zájmem poslouchali. Druhý mluvčí na programu byl Steve, který se žákům představil a vysvětlil, jaký bude jeho úkol na meteorologické konferenci. Učitelka žákům rozdala program (viz příloha 1, obr. 16) a poté vysvětlila průběh celé konference, upřesnila daný program a vysvětlila, že ve stejný čas bude probíhat více prezentací najednou, takže si měli žáci sami zvolit, co je zajímavé a koho by chtěli slyšet. Pro všechny účastníky celé konference bylo povinné oficiální ukončení, které proběhlo v 11:20 hod.

Po úvodní anglické řeči byl zopakovaný celý program pro mladší žáky v českém jazyce, aby se zamezilo případnému nedorozumění.

V 9:20 hod. byli žáci šesté, sedmé a osmé třídy připraveni na svých stanovištích, tzn., že konference mohla začít. Blok přednášek vedený od 9:20 do 10:10 hod. byl zahájen prezentací o barometru. Zmíněnou přednášku vystřídal téma pojednávající o teplém počasí, poté větrném a v 10:00 hod. následovala přednáška o počasí v budoucnosti. Všechny přednášky si připravili žáci individuálně a s nadšením o nich vyprávěli svým spolužákům.

Na chodbě v Monteklubu probíhala paralelně s přednáškami ukázka různých pokusů. Většina pokusů byla spojena s vodou a žáci si připravili k daným pokusům plakát, na kterém byl napsaný postup na výrobu daného pokusu. S pomocí plakátu o svém pokusu vyprávěli a zároveň ho předváděli.

První pokus se jmenoval *Walking Water* (viz příloha 1, obr. 17). Žákyně sedmé třídy si nakreslila návod i s popiskami v anglickém jazyce a ukazovala na svém stanovišti, jak dokáže, že voda přejde z jedné skleničky do druhé. Během hodiny, kterou měla na svoji prezentaci určenou, se u jejího stanoviště zastavila spousta zvědavých spolužáků, kteří nadšeně pozorovali a poslouchali její výklad. Po chvíli se u žákyně zastavil i Steve, který s ní o jejím projektu diskutoval a dával jí doplňující dotazy týkající se jejího pokusu. Steve byl na konferenci „odborníkem“ dané problematiky, proto měl na starost všechny experimenty a se žáky o nich diskutoval a tím je nenásilně nutil komunikovat v cílovém jazyce.

Druhý pokus si připravila dvě děvčata, jedno ze sedmé a jedno z osmé třídy. Svůj pokus nazvala jako *Cloud in a Bottle* (viz příloha 1, obr. 18). Bylo zajímavé pozorovat, jak

byly žákyně zprvu nervózní, když prezentovaly svůj pokus poprvé (viz příloha 1, obr. 19). Postupem času ale tato nervozita odpadla a děvčata se dokonce nebála ukázat svůj experiment samotnému Stevovi.

Třetí pokus, který byl na programu, se zabýval tsunami. Dvě děvčata z šesté třídy si připravila ve své rekvizitě simulovanou ukázkou tsunami (viz příloha 1, obr. 20).

Další zajímavý experiment (viz příloha 1, obr. 21), který v rámci meteorologické konference bylo možné shlédnout, se zabýval podmínkami, za jakých může zhasnout svíčka, když je přikryta skleničkou. Pokus předváděl jeden žák sedmé třídy, u kterého byla vidět nervozita a možná i stydlivost. Tyto projevy byly pozorovány po celou dobu prezentace. Žák si svůj experiment připravil sám a bylo vidět v jeho očích očekávání, které bylo spojené s reakcí přihlížejících k jeho experimentu.

Poslední experiment, který jsem měla možnost shlédnout, byl zprostředkován žákyněmi sedmé a osmé třídy (viz příloha 1, obr. 22). Žákyně si vyrobily barometr a ukázaly jeho funkci svým spolužákům a ochotně ho popisovaly.

Kolem 10. hod. přišel na řadu školní bufet (viz příloha 1, obr. 23), který si připravily žákyně šesté třídy a pomáhala jim u toho i Sarah. Jak již bylo řečeno, jedná se o jednu z rodilých mluvčích, která dochází do školy za dětmi. Děvčata si vyrobila stravenky, které všem účastníkům i návštěvníkům konference ráno při registraci rozdala a na základě kterých mají všichni nárok na nějaký nápoj a 3 kusy jídla.

Kolem 10:30 hod. byl bufet skoro prázdný a většina účastníků se přesunula na *Weather Fashion Show*. Cílem této přehlídky bylo představit kolekci oblečení, která byla vhodná pro deštivé, slunečné, zimní nebo letní počasí. Celou přehlídku si připravila děvčata ze sedmé a osmé třídy. Přehlídka vypadala tak, že přišla skupinka dívek, která měla na sobě specifické oblečení a navzájem ho popisovala pro ostatní diváky. Prezentace byla uvedena vždy nějakou písničkou, kterou si daná skupina sama vybrala. Například skupinka dívek měla představit kolekci pro deštivé počasí (viz příloha 1, obr. 24). Jako úvodní píseň si žákyně vybraly píseň *Agáty šumí, když padá déšť*.

Další skupinka děvčat se uvedla písní *Pomáda* a prezentovala letní kolekci oblečení (viz příloha 1, obr. 25). Jejich nápad s úvodní písní měl velký úspěch a diváci je odměnili potleskem.

Letní kolekci spojenou s deštivým počasím (viz příloha 1, obr. 26) si vybrala i ostatní děvčata, která měla rovněž velký úspěch.

V 11 hodin skončila módní přehlídka a účastníci se loučili s diváky ještě posledním poděkováním a ukloněním (viz příloha 1, obr. 27). Všichni žáci si přehlídku moc užili a společně se přesunuli do přednáškové místnosti. Tam byla konference oficiálně ukončena.

V 11:30 hod. byla konference ukončena a byly shrnuty výsledky celého projektu. Každý z účastníků i návštěvníků dostal slovo, aby se ke konferenci vyjádřil a vznesl nějaké zajímavé postřehy. Žáci byli zvyklí přijímat kritiku a uměli s ní i pracovat. Ke konferenci se vyjádřil postupně i Steve, Sarah a učitelka anglického jazyka. Celou konferenci hodnotili velmi pozitivně a kolem půl 12 byla diskuze ukončena a žáci odešli pomalu na oběd. Ještě před odchodem rozdala učitelka žákům dotazník, který měli vyplnit a v pondělí jí ho přinést do školy.

Tento dotazník (viz příloha 2) dostávají žáci po každém ukončeném projektu a slouží k tomu, aby se žáci zlepšovali ve svých projektech a učili se především sebehodnocení. Jedná se o jeden z hlavních principů Montessori pedagogiky. V dotazníku byly otázky, které hodnotily oblíbenost tématu daného projektu, na kterém se pracovalo. Žáci měli dokázat posoudit, jestli pracovali na maximum svých možností nebo jestli se jim projekt zdál spíše lehčí. Další otázka se týkala místa, kde žáci na daném projektu pracovali, jestli např. potřebovali pracovat doma, protože na to ve škole neměli dostatek času apod. Další otázka se týkala nových poznatků a informací, které žáci pomocí projektu získali. Poslední dvě otázky zjišťovaly, jakou věc potřebovali žáci doplnit, popř. dovysvětlit a co by udělali v příštím projektu jinak. Dotazník nebyl anonymní, protože učitelka potřebovala zpětnou vazbu od žáků a vědět, kdo na jakou otázku jak odpověděl.

Po ukončení konference zůstali učitelé společně s rodilými mluvčími ve třídě a ještě celou konferenci evaluovali.

4.2 Zkušenosti učitelů a žáků s realizací výuky

Cílem této části výzkumu bylo zjistit, jaké mají zkušenosti učitelé a žáci s výukou anglického jazyka na ZŠ a MŠ Na Beránku. Na základě toho byl proveden rozhovor s učitelem a se žáky, který byl u žáků zaměřen na jejich postoj k výuce anglického jazyka a zkušenosti s výukou. Cílem rozhovoru s učitelem bylo zjistit přístup k výuce anglického jazyka a jeho odlišnosti ve srovnání s běžným přístupem učitele na ZŠ.

4.2.1 Rozhovor s učitelem

Po absolvování hospitace na ZŠ a MŠ Na Beránku přišel čas na rozhovor s učitelkou anglického jazyka.

První otázka se týkala motivace a důvodu proč učit právě na ZŠ s výchovně vzdělávací plánem podle Marie Montessori. Reakce učitelky byla rychlá a jednoznačná. Její odpověď byla, že by nikdy neučila na jiné škole než na Montessori škole, jelikož si neumí představit, že by své dítě dala na běžnou školu. Mezi nejhlavnější důvody patří styl, jakým se učí na běžné ZŠ, předměty jsou zpravidla učeny odděleně, především cizí jazyky a s tímto přístupem nesouhlasí, jelikož je přesvědčena, že by se cizí jazyk měl dostat do všech předmětů a postupně integrovat.

Druhá otázka se zabývala jedinečností a cílem Montessori vzdělávání. Podle učitelky se má žák učit dle svého vlastního tempa, v připraveném prostředí, které aktivizuje žáka k činnosti. Žák by se měl učit právě tímto způsobem a učitel má tento fakt brát v potaz. Důležitý princip je učit se všemu novému od konkrétního k abstraktnímu. Cílem Montessori vzdělávání je trojstupňová výuka, která byla zmíněná v podkapitole 3.2.1. Učit žáky pojmenovat danou věc v cílovém jazyce, rozeznat od ostatních a aktivně používat a propojovat nový pojem v praxi.

Čtvrtá otázka se týkala způsobů hodnocení v anglickém jazyce. Cílem této otázky bylo zjistit, jestli se daná škola řídí slovním hodnocením, jelikož tento způsob hodnocení je typický pro Montessori pedagogiku. Učitelka používá slovní hodnocení, pro které má zvolená kritéria v různých řečových dovednostech (čtení s porozuměním, mluvení, psaní, poslech s porozuměním) a v jazykových prostředcích (výslovnost, slovní zásoba, gramatika, spelling). Každého žáka hodnotí individuálně v rámci jeho pokroku. Žáci

dostávají jednou za čas i test, který zjišťuje jejich úroveň. Tento test však slouží pouze jako informace pro učitele a jeho cílem není stresovat žáky. Test má pouze informativní charakter a jeho výsledky se nepočítají do celkového hodnocení žáka. V žádném případě neporovnává žáky mezi sebou. Cílem slovního hodnocení je motivovat žáka.

Pátá otázka zjišťovala, v čem vidí učitelka největší odlišnosti ve výuce v anglickém jazyce v porovnání s běžnou ZŠ. Její odpověď byla, že na jejich škole jsou žáci v pravidelném kontaktu s rodilým mluvčím, který dochází do školy dvakrát týdně a žáci se tak učí komunikovat v cílovém jazyce a postupně odbourávají ostych a strach z mluvení. Rodilý mluvčí je doprovází např. na výlety, na kterých s ním žáci mohou strávit celý den a učit se používat jazyk tzv. „za pochodu“ a v kontextu, což je nejlepší forma jak vstřebat a pochopit cizí jazyk. Druhým odlišným prvkem je projektová výuka, která se zabývá jednotlivými tematickými okruhy, které musí navazovat na rámcový vzdělávací program. Během těchto projektů se žáci učí plánovat, rozdělovat si činnosti a tím se domlouvat na své práci a učit se vyjít si vstříc. Při těchto projektech je jim k dispozici rovněž rodilý mluvčí, který s nimi jejich témata konzultuje a pomáhá jim odstranit jazykovou bariéru. Posledním odlišným rysem je spojení ročníků do tzv. trojročí nebo dvojročí a kooperace mezi jednotlivými učiteli v rámci různých předmětů.

Poslední otázka se týkala informace, jakým způsobem probíhá výuka poslechu, mluvení, čtení a psaní.

Poslech probíhá formou originálních nahrávek, převážně autentických rozhovorů, ke kterým jsou vytvořené aktivity nebo pracovní listy, pomocí kterých si žáci ověřují, co rozuměli. Žáci pravidelně sledují anglické seriály v rámci anglického jazyka ve škole a tím rozvíjejí zmíněnou jazykovou kompetenci. Po zhlédnutí se posadí na elipsu a rekapitulují daný díl formou tzv. televizního klubu.

Mluvení se učí ve spojení s poslechem, během kterého žáci zpravidla reprodukují, co slyšeli nebo diskutují o možných otázkách spojených s poslechem. Na mluvení je kladen velký důraz v rámci prvního stupně, takže pro žáky není většinou problém se vyjádřit v jednoduchých větách, jelikož jsou zvyklí hrát komunikativní hry. Prostřednictvím přítomnosti rodilého mluvčího jsou žáci zvyklí komunikovat v anglickém jazyce. Důraz je kladen především na plynulost jazykového projevu, nikoli na správnost. Cílem komunikace je umět vyjádřit své myšlenky a dorozumět se v dané situaci.

K rozvíjení další řečové dovednosti, tedy čtení, se pracuje podle učebního plánu, podle kterého si žáci za pololetí musí přečíst alespoň jednu knihu, na které se společně domluví a s touto knihou pak pracují v hodinách anglického jazyka. Pro žáky deváté třídy se touto knihou stal letos "The Coldest Place on Earth" (viz příloha 3, obr. 1). V Montessori programu nemají žáci učebnice a pracují tedy pouze s autentickými materiály (např. s novinovými články, časopisy apod.), tento způsob odpovídá cílům RVP ZV zmíněných v podkapitole 2.1.1.

Poslední řečovou dovedností je psaní. Žáci jsou zvyklí psát svoje prezentace k projektům a shrnutí povinné četby. Další zajímavý způsob jak rozvíjet tuto kompetenci je partnerství s jednou německou školou, prostřednictvím kterého si žáci mezi sebou dopisují v anglickém jazyce. Jedná se o dlouhodobý projekt a tento rok proběhne i první návštěva, během které přijedou žáci sedmé a osmé třídy na týden na ZŠ a MŠ Na Beránku. Cílem takového projektu je otevřít žákům možnosti, aby mohli komunikovat a najít si přátele mimo školu a být s nimi v kontaktu a prohlubovat jejich znalosti v anglickém či jiném cizím jazyce.

4.2.2 Rozhovor se žáky

Cílem rozhovoru se žáky bylo zjistit, co je baví na výuce anglického jazyka a co naopak ne, jestli mají rádi projekty a jaká témata je zaujala nejvíce. Další otázka byla položena za účelem zjistit, při jakých příležitostech jsou v kontaktu s rodilým mluvčím, čím jim přijde výuka anglického jazyka na Montessori škole odlišná ve srovnání s jinými školami. Hlavní funkcí projektů je nechat žáky rozhodnout se, co je zajímavá a do toho se pak ponořit. Na základě toho byla položena otázka zjišťující, jak často je učitelka nechá ve výuce objevovat něco nového a jak často jim dává možnost si vybrat, co přesně budou moci dělat. Další otázka se zabývala třídním klimatem, cílem bylo zjistit, jestli jsou žáci ve společnosti svých spolužáků rádi. Jedna z posledních otázek byla položena v souvislosti se zjištěním, jestli se žáci musí často učit pojmy, o kterých nemají ponětí, co znamenají. Poslední otázka zjišťovala, jaké aktivity je v hodinách anglického jazyka baví.

Rozhovor byl proveden na konci projektového dne se žáky šesté, sedmé a osmé třídy, kteří souhlasili, že se rozhovoru zúčastní. Ne všichni žáci souhlasili, jelikož museli jít na oběd nebo jednoduše neměli zájem. Celkem se rozhovoru zúčastnilo 20 žáků.

Rozhovor byl zahájen na elipse se zbývajících žáky, kteří zůstali. Lze říci, že trval poměrně dlouho, přibližně tři čtvrtě hodiny, jelikož žáci v Montessori systému jsou zvyklí odpovídat jednotlivě a nechat domluvit svého spolužáka. Od předškolního vzdělávání jsou děti učeny mluvit pouze, když mají slovo, což představuje kamínek, který putuje po elipse.

Rozhovor byl zahájen první otázkou, která zjišťovala, co žáky baví na anglickém jazyce nejvíce. Většina žáků se shodla, že je nejvíce baví dělat projekty a prezentace. Někdo zmínil i samostatnou práci, která je v rámci projektu běžná. Jedna ze zajímavých odpovědí byla, že je skvělé, že během výuky nemusí sedět v lavicích, ale lze se volně pohybovat po třídě.

V návaznosti na výše zmíněnou otázku byla spontánně položena otázka, jaká témata je v projektech bavila nejvíce. Nejčastější odpovědi byla témata jako moje koníčky, kontinenty, zajímavá místa a samozřejmě dnešní projekt, tedy počasí.

Druhá otázka zjišťovala, co žáky baví naopak nejméně. V této odpovědi se žáci téměř shodli, že je nejméně baví vyplňování pracovních listů a gramatika. Pět žáků řeklo, že neví.

Jak již bylo zmíněno, žáci jsou v pravidelném kontaktu s rodilým mluvčím. Cílem otázky bylo zjistit, jestli jsou žáci v kontaktu s rodilým mluvčím ještě jinou formou než jen ve škole. Existuje pár žáků, kteří pochází z bilingvní rodiny, takže je pro ně anglický jazyk mateřským jazykem vedle českého jazyka. Několik žáků je v kontaktu s kamarády na chatu, které poznali většinou na dovolené.

Další otázka zjišťovala, čím žákům přijde výuka angličtiny odlišná ve srovnání s jinými školami. Jedna z nejčastějších odpovědí byla, že žáci nikdy nezažili jiný způsob výuky než jak je tomu na Montessori škole. Někteří žáci přišli na Montessori školu až později, takže měli možnost vidět, jak probíhá běžná výuka. Tito žáci se shodli, že se jim líbí učení se různých témat formou projektů, což dříve nezažili, jelikož byli zvyklí jen na učebnice.

Během práce na projektech se žáci učí rozhodovat, co chtějí objevovat a o čem chtějí vytvořit prezentaci, proto byla položena otázka zjišťující, jestli učitelka žáky nechá často objevovat nové věci a nechá je vybírat, co přesně budou dělat. Žáci odpověděli převážně ano, jen občas, když si sami nevědí rady, tak jim učitelka poradí.

Cílem Montessori pedagogiky je vytvořit prostředí, které poskytne žákovi možnost se v takovém prostředí svobodně rozvíjet. Na základě toho byla položena otázka, která zjišťovala, jestli se žáci ve společnosti svých spolužáků cítí dobře. Žáci se jednohlasně shodli, že ano, že se do školy těší.

Předposlední otázka v podstatě potvrdila, že v Montessori systému se žáci neučí věci, kterým nerozumí, tzn., že se učitelé snaží žákům vytvořit takové podmínky, aby si svoje domněnky mohli prakticky ověřit.

Poslední otázka zjistila, že žáky baví nejvíce projekty a kolektivní práce, která je ve výuce běžnou součástí.

4.3 Specifika výuky jazyka podle Marie Montessori

Prostřednictvím hospitace na ZŠ a MŠ Na Beránku byl vedle pozorování výuky proveden i rozhovor s učitelem a se žáky, lze shrnout, jaká jsou největší specifika výuky jazyka podle výchovně vzdělávacího programu Marie Montessori.

Tato specifika budou ukázaná na čtyřech řečových dovednostech, které byly uvedeny v teoretické části, v kapitole 2.

První řečovou dovedností, která je uvedena v podkapitole 2.1.1, je *poslech* s porozuměním. Cílem poslechu je, aby byli žáci schopni porozumět jednoduchým informacím, které se týkají osvojených témat, mezi která patří např. domov, rodina, bydlení, volný čas, péče o zdraví apod. V Montessori systému mají žáci připravené poslechy s pracovními listy v regálech, které jsou jim kdykoli k dispozici (viz příloha 4). Žáci pak mohou jednotlivé poslechy poslouchat sami ve sluchátkách nebo může být poslech proveden společně, jak tomu bylo v podkapitole 4.1.1, V této podkapitole bylo zmíněno, že žáci deváté třídy poslouchali daný poslech dohromady a poté s ním pracovali ještě po stránce gramatické. Poslechy jsou vybrané podle RVP ZV anglického

jazyka. Požadovaná jazyková úroveň na druhém stupni je úroveň A2. K dispozici jsou však žákům i náročnější poslechy, které si mohou dobrovolně vyzkoušet.

Druhou řečovou dovedností je *mluvení*, které je v Montessori systému postavené na komunikaci s rodilým mluvčím, který dochází pravidelně do školy a diskutuje se žáky o jejich projektech, které však musí být součástí tematických okruhů, popsanych v podkapitole 2.1.1. Při hospitaci bylo možné pozorovat, že žáci jsou zvyklí používat jazyk spontánně a ne jak tomu bývá běžně, že umí mluvit pouze na základě vzoru, který je uvedený v učebnici. Během komunikace žáci samozřejmě dělají chyby, ale tyto chyby jsou tolerovány, jelikož hlavním cílem je obsah zprávy, který má být sdělen. Tento princip je ostatně uveden rovněž v RVP ZV anglického jazyka, ve kterém je řečeno, že jsou tolerovány chyby, které nenarušují smysl sdělení a porozumění.

Předposlední řečovou dovedností je *čtení s porozuměním*. V Montessori systému jsou žáci zvyklí pracovat s autentickými materiály, např. s novinovými články, které si sami přinesou a které společně nebo individuálně podle obtížnosti analyzují. Již bylo zmíněno, že žáci jsou vedeni, aby přečetli za pololetí alespoň jednu knihu, kterou si jako skupina vyberou a se kterou pak pracují ve škole. Pro pochopení gramatiky je důležité znát kontext, který žáci na základě jednoduchého příběhu snadno pochopí a poté mohou společně analyzovat jevy v textu. V Monteklubu existuje celý regál takových knih (viz příloha 5), kterým se žáci během druhého stupně postupně „prokoušou“. Tyto knihy slouží zároveň i jako audioknihy, takže si žáci mohou všechny knihy poslechnout a rozvíjet tak další řečovou dovednost a pracovat i na výslovnosti.

Výslovnost je ještě rozvíjena formou dalších aktivit, pomocí kterých se žáci učí slovíčka tak, že k tomu přiřadí obrázek a nepíše si slovníčky s výslovností v hranatých závorkách, jako tomu bývá běžně. Tato fonetická cvičení jsou založená na výslovnostní podobnosti. Podobnost vypadá tak, že dvě slova mají stejný počet fonémů a odlišují se pouze jedním fonémem, v anglické terminologii se to označuje jako *Minimal Pairs*. Jako příklad lze uvést *nest* a *vest*, v prvním případě se jedná o hnízdo a v druhém případě se jedná o vestu. Žáci mají ve třídě k dispozici celou řadu příkladů (viz příloha 6), které si mohou během výuky procvičovat a z druhé strany i zkontrolovat.

Psaní je uvedeno jako poslední řečová dovednost. Psaní je rozvíjeno převážně formou projektů, během kterých si žáci připravují prezentace k jednotlivým tématům. V podkapitole 4.1.4, která popisovala projektový den žáků šesté, sedmé a osmé třídy,

bylo zmíněno, že si žáci vytvářeli pokusy, ke kterým měli vytvořit návod na jejich přípravu. Prostřednictvím toho si žáci mohou trénovat tuto dovednost a zlepšovat se tak v ní. Žáci jsou i zvyklí psát si shrnutí knih, které během pololetí přečetli. V RVP ZV anglického jazyka je u této dovednosti uvedeno, že by žáci měli být schopni si vyplnit své osobní údaje do různých formulářů a napsat jednoduché texty, které se týkají jich samotných, rodiny a ostatních osvojených témat. Z tohoto důvodu je kladen důraz na tyto kompetence v rámci projektů, jelikož zmíněné konference probíhají jako ve skutečnosti a žáci se tak musí naučit těmto činnostem.

Seznam tematických okruhů (viz příloha 7) si žáci vytváří za pomoci učitele, který se řídí podle RVP ZV anglického jazyka. Jediný rozdíl oproti běžným školám, spočívá v tom, že tyto okruhy jsou uvedeny v učebnicích. Žáci si většinu materiálů vytváří sami a formou projektů si tyto tematické okruhy během školního roku osvojují.

Cílem této podkapitoly bylo představit, jakým způsobem probíhá osvojování obsahu učiva podle RVP ZV anglického jazyka na základní škole podle výchovně vzdělávacího programu Marie Montessori. V souvislosti s tím byla vystihnuta specifika výuky ve srovnání s jinými ZŠ.

5 Shrnutí a diskuze

Cílem výzkumného šetření bylo zodpovědět tyto výzkumné otázky:

Jaké jsou zkušenosti učitele s realizací výuky jazyků na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori?

Jaké jsou zkušenosti žáků s realizací jazyků na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori?

Místem šetření byla ZŠ a MŠ Na Beránku, a to konkrétně druhý stupeň ZŠ. Jedná se o školu, která se řídí principy Montessori pedagogiky.

Na ZŠ a MŠ Na Beránku byli pozorováni žáci šesté, sedmé, osmé a deváté třídy ve výuce anglického jazyka, s cílem zjistit, jakým způsobem probíhá jejich výuka. Záměrem pozorování bylo ověřit, jestli daná škola pracuje podle principů Montessori pedagogiky, které byly popsány v teoretické části.

Z pozorování vyplývá, že žáci jsou vedeni v duchu Montessori pedagogiky. Hlavní důraz je kladen na svobodnou vůli žáka, který se může rozhodnout, čím by se chtěl v danou chvíli zabývat. Zároveň však lze pozorovat i tzv. dělenou odpovědnost, což znamená, že v případě, že žák neví nebo se z nějakého důvodu nemůže rozhodnout, co by chtěl v danou chvíli dělat, převezme tento úkol nenásilnou formou učitel, který žáka nasměruje určitým směrem.

Mezi hlavní principy patří připravené prostředí, které představuje dostatek didaktického materiálu, který aktivizuje žáka a motivuje ho k činnosti. Současně s připraveným prostředím je kladen i důraz na pravidla a smysl pro pořádek, takže má každá aktivita své místo. V Monteklubu je takových aktivit celá řada. Na základě toho se žáci mohou obklopit různými předměty, které je rozvíjejí v jejich jazykové znalosti. Vytvořit připravené prostředí je hlavním úkolem učitele, během pozorování však bylo možné zaznamenat, že žáci se aktivně podílejí na vytváření didaktického materiálu, který odpovídá tematickým okruhům.

Další princip, který byl popsán v teoretické části je vést žáka k zodpovědnosti. V rámci projektů se žáci samostatně připravují na své prezentace a jednotlivé úkoly, které musí mít na svůj projektový den připravené. Žáci jsou tedy za svoji práci odpovědní a tím jsou i současně vedeni k zodpovědnosti.

Pokud se žák nebo skupina žáků soustředili na nějakou činnost, bylo vidět, že mu učitel do jeho práce nezasahoval a nevstupoval, aby tak nenarušil polaritu jeho pozornosti. Učitel stál opodál a pouze v případě, že dal žák najevo, že potřebuje pomoci, přistoupil k němu učitel. Tento způsob chování vychází rovněž z principů Montessori pedagogiky, popsaných v teoretické části, konkrétně v podkapitole 1.3.2

Aktivita se zapracovanou kontrolou jsou nedílnou součástí připraveného prostředí. Tyto aktivity byly rovněž součástí Monteklubu. Žáci se tak učí svoji chybu přijímat a brát ji jako přirozenou a v podstatě i pozitivní součást jejich práce. Chyba je pak může posouvat dopředu. Možnost zkontrolovat si svůj výsledek lze chápat jako zpětnou vazbu během samostatné práce, která hraje v Montessori systému primární roli.

Jeden z dalších principů zmíněný v teoretické části je umožnit žákovi propojit nové poznatky s praktickým životem. Tento princip je následován prostřednictvím projektů, ve kterých se žáci mohou realizovat a své nově nabyté pojmy použít v praxi.

Většina aktivit ve výuce anglického jazyka probíhá na koberečku, který si žáci k aktivitě vezmou, anebo na elipse, pokud se jedná o nějakou diskuzi, popř. skupinovou aktivitu. Elipsa je v podstatě středem třídy a je to místo, které má sloužit k rozhovorům nebo činnostem podporujícím proces učení. Na druhou stranu je to i místo spojené s relaxací. Všechny tyto způsoby využití bylo možno pozorovat během výuky.

Další zvolenou metodou se stal rozhovor s učitelem a s žáky navazující na metodu pozorování. Cílem rozhovoru s učitelem bylo zjistit jeho zkušenosti s Montessori pedagogikou. Na základě toho byly učiteli položeny otázky za účelem zjistit jeho motivaci a důvody, proč se rozhodl pracovat na základní škole, která pracuje podle výchovně vzdělávacího programu Marie Montessori. Vedle motivace byla položena i otázka týkající se způsobu hodnocení anglického jazyka. Cílem bylo zjistit, jestli probíhá slovní hodnocení, které patří rovněž mezi principy Montessori pedagogiky. Tento způsob hodnocení uvedený v teoretické části byl potvrzen.

Zjistit specifika výuky anglického jazyka na Montessori škole bylo dalším z cílů stanovených pro empirickou část. Tato specifika byla ukázaná na příkladech čtyřech řečových dovedností, které jsou stanoveny v RVP ZV anglického jazyka a které byly během hospitace pozorovány. Všechna tato specifika byla rozebrána v praktické části a představena pomocí příloh dokreslující jednotlivé řečové dovednosti.

Na základě hospitace a rozhovoru s učitelem lze definovat další důležité specifikum, které probíhá ve výuce anglického jazyka, jedná se o pravidelné docházení rodilého mluvčího do MŠ a ZŠ Na Beránku, který se žáky konverzuje a rozvíjí tak jejich řečové dovednosti, především mluvení a poslech. Žáci se tak učí reagovat spontánně a odbourává se tím i stres z vyjadřování v cizím jazyce, jelikož si na to žáci postupně zvykají.

Dále bylo zjištěno, že přítomnost rodilého mluvčího hraje i důležitou roli v projektové výuce. Žáci si totiž osvojují tematické okruhy formou projektů, které probíhají každý měsíc a jsou ukončeny projektovým dnem, kdy probíhá prezentace všech mini projektů, které byly vytvořené samotnými žáky v rámci jednoho tematického okruhu. Během těchto projektů je žákům k dispozici rodilý mluvčí, který s nimi o jejich projektech diskutuje a pomáhá jim při jejich tvorbě. V těchto projektech a celé výuce je zainteresováno více různých ročníků najednou, jelikož typickým znakem Montessori pedagogiky jsou smíšené ročníky, většinou se jedná o dvojročí nebo trojročí.

Vedle rozhovoru s učitelem byl proveden i rozhovor se žáky. Cílem bylo zjistit jejich zkušenosti, názory na výuku anglického jazyka podle výchovně vzdělávacího programu Marie Montessori.

Na základě získaných poznatků lze zodpovědět výzkumné otázky:

Jaké jsou zkušenosti učitele s realizací výuky jazyků na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori?

Prostřednictvím rozhovoru s učitelem bylo zjištěno, jakým způsobem probíhá realizace výuky na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori. Výuka probíhá za přítomnosti rodilého mluvčího, který dochází za žáky pravidelně dvakrát týdně a umožňuje žákům komunikovat v cílovém jazyce a diskutovat o svých projektech, které představují v podstatě základní koncept pro výuku anglického jazyka.

Jaké jsou zkušenosti žáků s realizací jazyků na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori?

Mezi nejzajímavější postřehy patří spokojenost žáků s projektovým vyučováním a možností výběru, čím se chtějí v danou chvíli ve výuce zabývat. Žáci oceňují, že nemusí sedět v lavicích a poslouchat běžný výklad látky, ale že si mohou svoje poznatky ověřit

v praxi, většinou formou aktivit, které jsou jim ve třídě k dispozici. Spokojenost ve výuce a ve škole samotné způsobuje, že se žáci do školy těší. Všechny tyto postřehy byly zjištěny a zároveň i očekávány, jelikož jsou tyto aspekty hlavními principy Montessori pedagogiky, které byly představeny v teoretické části.

6 Závěr

Diplomová práce se zabývala výukou anglického jazyka na druhém stupni základní školy s výchovně vzdělávacím programem podle Marie Montessori. Cílem práce bylo zjistit, jakým způsobem probíhá výuka anglického jazyka na druhém stupni základní školy, jaká existují specifika ve výuce vzhledem k rámcovému vzdělávacímu programu.

V teoretické části byla nejdříve charakterizována pedagogika zakladatelky Marie Montessori. Dále byly představeny metody a principy Montessori pedagogiky, které byly během pozorování výuky zároveň i v praxi ověřeny. Dále byla věnována pozornost způsobu osvojení mateřského a cizího jazyka s ohledem na Montessori pedagogiku. Podle rámcového vzdělávacího programu byla vymezena oblast učiva a konkrétní obsah učiva pro základní školu druhého stupně.

Cílem praktické části bylo najít specifika ve výuce anglického jazyka. Místem šetření byla zvolena ZŠ a MŠ Na Beránku, tam bylo provedeno pozorování výuky šesté, sedmé, osmé a deváté třídy. Vedle pozorování výuky byl proveden rozhovor s učitelem, který poskytl otázky týkající se výuky anglického jazyka na ZŠ a MŠ Na Beránku. Jednalo se především o jeho metody a přístup k výuce a žákům samotným.

Závěrem lze říct, že výuka anglického jazyka probíhá v duchu Montessori pedagogiky, jelikož při pozorování výuky bylo zjištěno, že škola se řídí základními principy Marie Montessori. Jako nejhlavnější principy lze uvést připravené prostředí, které poskytuje žákovi dostatek didaktického materiálu, se kterým může pracovat. Během pozorování bylo zjištěno, že tyto aktivity nepřipravuje jen samotný učitel, ale i žáci, kteří se na vytváření didaktického materiálu aktivně podílejí a tím si osvojují tematické okruhy, které jsou uvedeny v rámcovém vzdělávacím programu.

Celá výuka anglického jazyka je postavena na projektovém vyučování, prostřednictvím kterého se žáci připravují zpravidla po dobu jednoho měsíce na projektový den, který je závěrečnou fází celého projektu. Během tohoto dne probíhá prezentace všech mini projektů vztahujících se k jednomu společnému tématu, které bylo předem stanoveno. Formou jednotlivých projektů probíhá osvojování všech tematických okruhů a všech 4 řečových dovedností. Cílem tohoto způsobu vyučování je propojit co nejvíce teoretických poznatků v praxi, takže si žáci mohou spoustu činností vyzkoušet a učit se tak jazyk hrou. Tento způsob ještě dokresluje a podporuje přítomnost rodilého

mluvčího, který je během vyučování k dispozici a umožňuje tak většině žáků jediný kontakt s rodilým mluvčím a možnost tak odbourat strach a stydlivost z mluvení. Žáci si totiž postupně zvykají komunikovat v cílovém jazyce. Hlavní důraz je kladen na plynulost jazykového projevu a ne na správnost.

Rozhovorem se žáky bylo zjištěno, že žáci tento způsob projektového vyučování vítají a jsou rádi, že jsou vedeni k samostatnosti, je jim umožněno objevovat něco nového a nemusí se učit něco, čemu nerozumí. Oceňují i způsob kolektivního učení a možnost diskutovat o svých projektech přímo s rodilým mluvčím.

Celé téma diplomové práce mě velmi oslovilo, jelikož výuka cizích jazyků je moje aprobace. Na základě několikaleté praxi na ZŠ a MŠ ve Slapech u Tábora a měsíční souvislé praxi na ZŠ a MŠ Malšice, jsem měla možnost porovnat přístupy v obou systémech, tedy v běžném přístupu a v Montessori přístupu. Prostřednictvím této diplomové práce jsem mohla hospitovat a vidět, jakým způsobem lze ještě učit jazyk. Dá se tedy říci, že jsem si rozšířila obzory a viděla i jiné způsoby a metody, které se dají uplatnit ve výuce a učinit ji tak zajímavou a velmi autentickou.

7 Seznam literatury

ALLMANN, Silke. *Lernalltag in einer Montessori-Schule - Kinder zwischen Selbstständigkeit und Anpassung eine empirisch-qualitative Untersuchung*. Münster: Waxmann, 2006. ISBN 978-383-0918-752.

ANDRÁŠOVÁ, Hana. Němčina jako další cizí jazyk po angličtině. In: JANÍKOVÁ, Věra. *Výuka cizích jazyků*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, 2011, s. 200. ISBN 978-80-247-3512-2.

BRAND ..., Von Harald Ludwig. Mit Beitr. zur Didaktik in Montessori-Grundschulen von Gerhard.. *Montessori-Schulen und ihre Didaktik*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2004. ISBN 38-967-6748-8.

FISGUS, Christel a Gertrud KRAFT. *"Hilf mir, es selbst zu tun!": Montessori Pädagogik in der Regelschule*. 10. überarbeitete Auflage. Donauwörth: Auer Verlag, 2012. ISBN 978-3-403-02467-5.

FUCHS, Birgitta. *Maria Montessori: ein pädagogisches Porträt*. Weinheim: Beltz, 2003. ISBN 38-252-2321-3.

HRSG. VON INGE HANSEN-SCHABERG. *Reformpädagogische Schulkonzepte*. Neuausg. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2012. ISBN 9783834009609.

HEDDERICH, Ingeborg. *Einführung in die Montessori-Pädagogik Theoretische Grundlagen und praktische Anwendung*. 3., neue Ausg. München: Reinhardt, Ernst, 2011. ISBN 978-349-7022-533.

LANER, Christian. *Schule neu gedacht - Schule neu gemacht: die Moderne Schule, reformpädagogische Unterrichtsentwicklung*. Innsbruck: Studienverlag, 2014, 197 s. ISBN 978-3-7065-5011-6.

MEISTERJAHN-KNEBEL, Gudula. *Montessori-Pädagogik in der weiterführenden Schule: der "Erdkinderplan" in der Praxis*. Freiburg im Breisgau [u.a.]: Herder, 2003. ISBN 34-512-8060-4.

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

MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Překlad Jan Volín. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

RÝDL, Karel (ed.). *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902193-7-3.

VALENTA, Milan. *Dramaterapie*. 4., aktualiz. a rozš. vyd., V nakl. Grada 2. Praha: Grada, 2011. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3851-2.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: *Metodický portál RVP.cz* [online]. Praha: MŠMT, 2016 [cit. 2016-04-22]. Dostupné z: <http://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=74491&view=6433>

Škola v přírodě. *ZŠ a MŠ Na Beránku* [online]. Praha: ZŠ a MŠ Na Beránku, 2016 [cit. 2016-06-12]. Dostupné z: <http://www.naberanku.cz/skola-v-prirode-podhradi>

Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání s prvky systému M. Montessori: POMOZ MI, ABYCH TO DOKÁZAL SÁM. In: *ZŠ a MŠ Slapy* [online]. Slapy: ZŠ a MŠ Slapy, 2013 [cit. 2016-04-23]. Dostupné z: http://www.montessorislapy.cz/data/dokumenty/SVP_MS_2013-2014.pdf

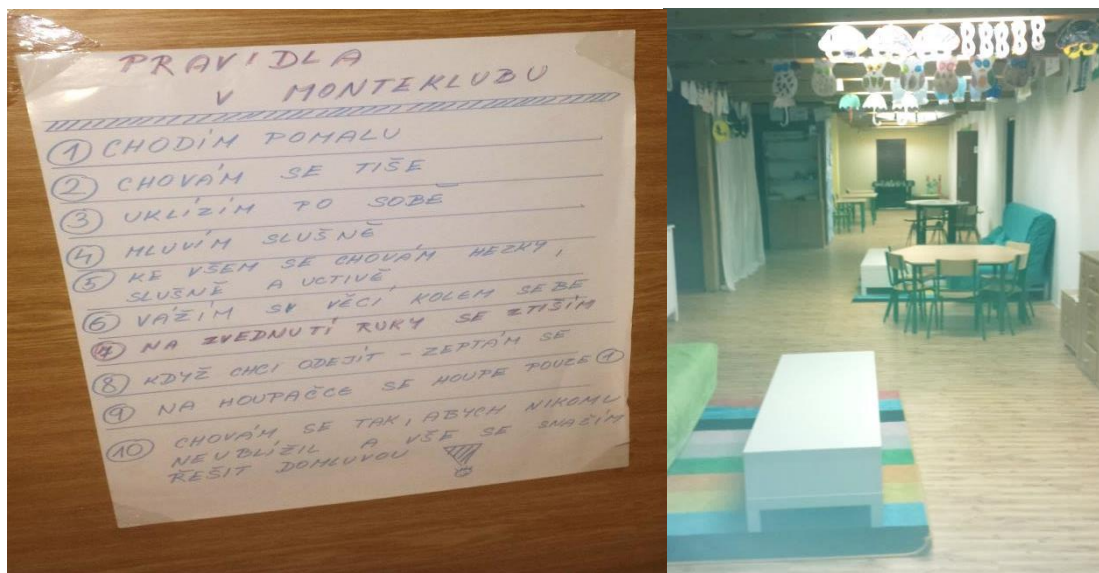
Učíme se v přírodě. *ZŠ a MŠ Na Beránku* [online]. Praha: ZŠ a MŠ Na Beránku, 2016 [cit. 2016-06-15]. Dostupné z: <http://www.naberanku.cz/ucime-se-v-prirode>

Projekt ZOO. *ZŠ a MŠ Na Beránku* [online]. Praha: ZŠ a MŠ Na Beránku, 2016 [cit. 2016-06-13]. Dostupné z: <http://www.naberanku.cz/projekt-zoo-v-6-b>

8 Přílohy

Příloha 1 Fotodokumentace hospitace v ZŠ Na Beránku

Obr. 1 Monteklub



Obr. 2 Plán školní zahrady



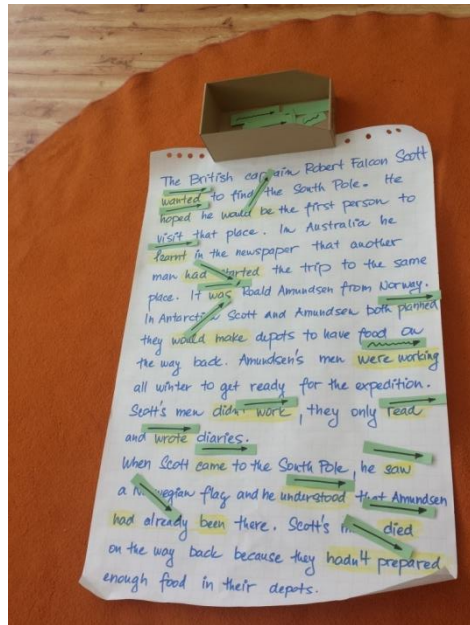
Obr. 3 Školní zahrada



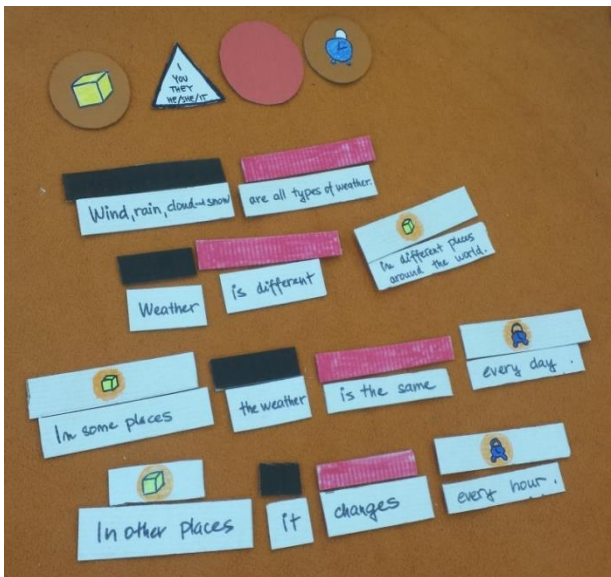
Obr. 4 Připravená aktivita



Obr. 5 Hotová aktivita



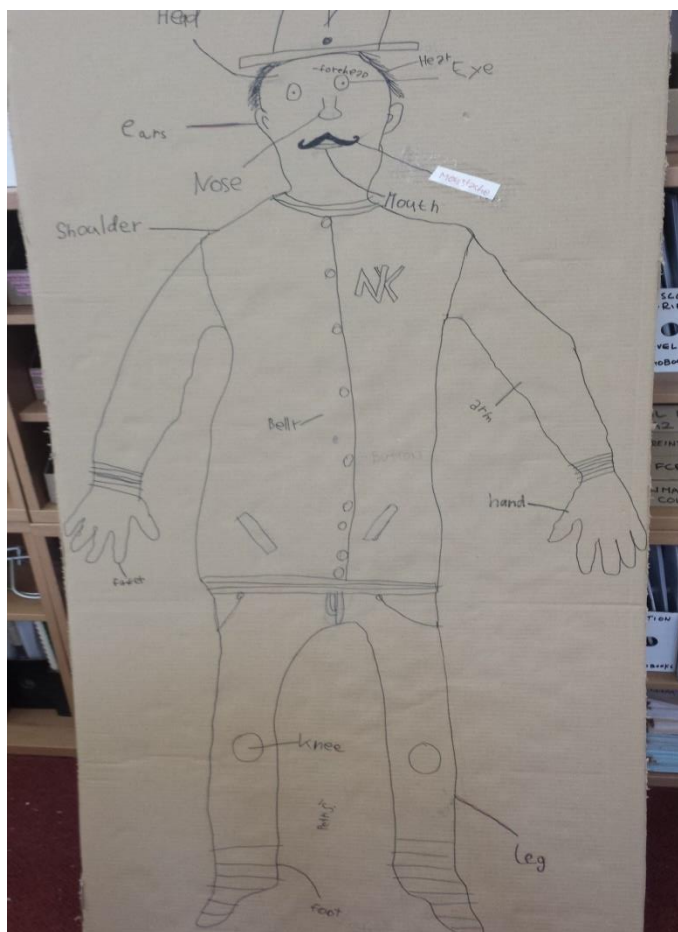
Obr. 6 Poslech s přiřazováním



Obr. 7 Lidské tělo



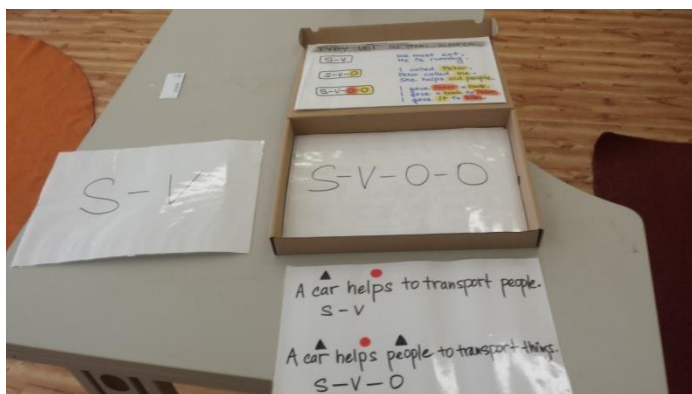
Obr. 8 Silueta



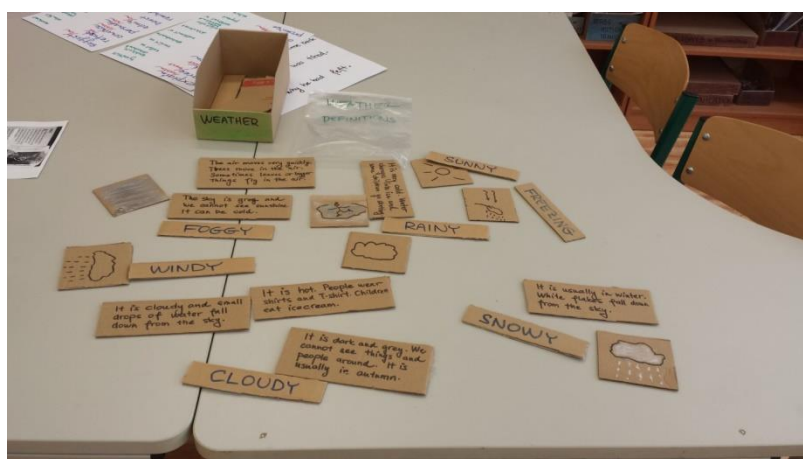
Obr. 9 Gramatika



Obr. 10 SVOMPT



Obr. 11 Druhy počasí



Obr. 12 Druhy oblečení



Obr. 13 Knihy s pokusy



Obr. 14 Kontinenty



Obr. 15 Mapa s kontinenty



Obr. 16 Program

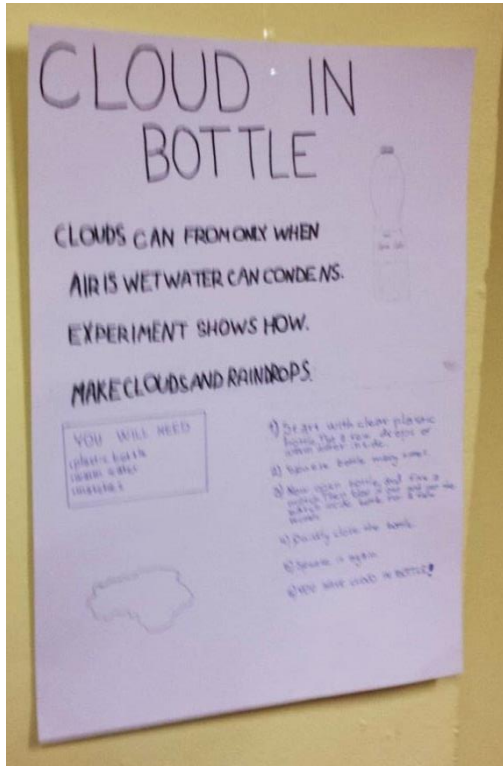
| Conference Programme for Tuesday, 19th April, 2016 | | | |
|---|--|--------------|--|
| 8:30 - 9:00 | Registration | | |
| 9:00 - 11:30 | Conference | | |
| ROOM 1 - LECTURING AREA | | | |
| Opening Speech | Mr. Steve Ridgill | 9:00 | |
| | World Meteorological Organization | | |
| Barometer | Jonathan McHane | 9:20 | |
| Hot Weather | Jakub Klíma | 9:40 | |
| Windy Weather | Amy White | 9:50 | |
| In the Future | Tomas Beran | 10:10 | |
| ROOM 2 - PERFORMANCE AREA | | | |
| Weather Forecast Mix | | 10:30 | |
| | Gene Kelly & Eliska Boháčová | | |
| Iva Pilařová & Jana Najmanová | Samuel Coufal & Patr Charvát | | |
| Shimeah Korbelaar & Lili Raková | Catherine Jančová & Julie Čevelová | | |
| + Ecology Talk | Jakub Kimmer & Ondřej Neuwerth | | |
| HALL - EXPERIMENT & WORKSHOP AREA 9:20 - 11:20 | | | |
| Hot and Cold Air Balloons | Amálie Vašků | | |
| Hot and Cold Water | Jan Paleta | | |
| Cloud in a Glass | Kryštof Havlík | | |
| Bottle and Ball | Matyáš Ott | | |
| Egg in a Bottle | Johanka Bludská | | |
| Lava Lamp | Kryštof Vlček | | |
| Candle and Oxygen | Matěj Mareš, Jakub Felix | | |
| Marshmallows in a Bottle | Jula Neumayerová | | |
| Air Pressure in Glass | Adam Valečka | | |
| ROOM 3 | | | |
| Weather Music Workshop | Bára Burdová | 9:30 - 10:30 | |

| Conference Programme for Friday, 22nd April, 2016 | | | |
|---|--|----------------------|------------------|
| ROOM 1 - LECTURING AREA | | | |
| World Climate | David Moudrý, Jáchym Neuwerth | 8:30 | |
| Cold and Dry Regions | Ferdinand Lehmert | 9:00 | |
| Snowy Areas | František Hladký | 9:15 | |
| Cold Weather | Ema Zábranská | 9:30 | |
| Cloudy Weather | Johanka Blatnická | 9:45 | |
| Rainy and Wet | Tomáš Bílek, Matyáš Mlíka | 10:00 | |
| Rain | Béla Neumayerová | 10:15 | |
| Windy Weather | Gabriel Karoch, Štěpán Špička | 10:30 | |
| Meteo Report for WMO | Přemysl Vrána | 11:15 | |
| Final Speech | Mrs. Sarah Korbelaar | 11:20 | |
| | World Meteorological Organization | | |
| ROOM 2 - PERFORMANCE AREA | | | |
| Weather Fashion Show | | 10:45 | |
| | Anežka Tomešová & Kateřina Mlická & Adéla Tobišková & Agáta Ludvíková & Vanda Štupková & Barbora Micková & Nikol Kuběnková & Valerie Hajzlerová & Klára Vítovcová & Eliška Ottová & Amálie Handlová & Natali Evren | | |
| HALL - EXPERIMENT & WORKSHOP AREA | | | |
| 9:20 - 10:15 | | 10:20 - 11:15 | |
| Walking Water | Tereza Hanáčková | Why is the Sky Blue | Oliver Vosyka |
| Cloud in a Bottle | Anežka Slabihoudková | Bottle and Ball | Lukáš Pech |
| Pressure in Bottle | Tereza Procházková | Tomado in a Bottle | Martin Třasák |
| Can and Air Pressure | Kateřina Rendová | Hot Air Balloon | Richard Tauchman |
| Salt and Ice | Anežka Šulová | Rain Gauge | Jakub Šimberský |
| Barometer | Eva Konrádová | Candles in Glass | Jakub Pulc |
| Heavy Air | Matyáš Frunc | Heat in the Air | Petr Šimek |
| Tsunami | Karolína Evren, | Wind Speed | Sebastiál Kučera |
| | Amálie Táborská | Air Pressure | Ester Vrbová |
| | Matyáš Horák | Sunlight Spot | Jonáš |
| Cloud in Aquarium | | | |
| Erenberger | | | |
| ROOM 3 | | | |

Obr. 17 Walking Water



Obr. 18 Cloud in Bottle



Obr. 19 Prezentace pokusu



Obr. 20 Ukázka tsunami



Obr. 21 Pokus se svíčkou



Obr. 22 Pokus s barometrem



Obr. 23 Bufet



Obr. 24 Presentace kolekce
pro deštivé počasí



Obr. 25 Presentace letní kolekce



Obr. 26 Prezentace letní kolekce pro deštivé počasí



Obr. 27 Zakončení módní přehlídky



Příloha 2 Dotazník

Moje práce v COSMIC ENGLISH v období

1) Pracoval jsem na tématu _____

2) Práce mě bavila (ohodnoť 1-5, 1=nejméně, 5=nejvíce)

1 2 3 4 5

3) Pracoval/a jsem na maximum svých možností (1=ne, 5=ano)

1 2 3 4 5

4) Pracoval/a jsem i doma (zakroužkuj)

a) protože jsem chtěl - vysvětli: _____

b) protože jsem potřeboval - vysvětli: _____

c) protože si to přáli rodiče

d) nepracoval jsem doma

5) Naučil/a jsem se / dozvěděl jsem se:

6) Jsem spokojený/á, s tím co jsem se naučil/a (1=nejméně, 5=nejvíce)

1 2 3 4 5

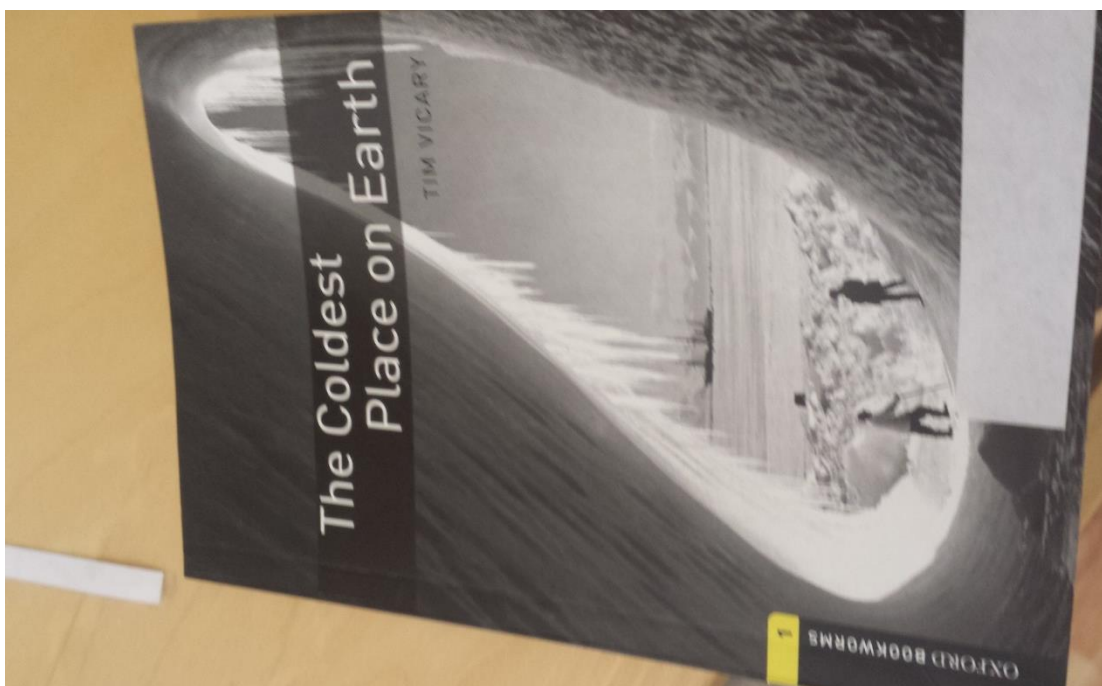
7) Potřebuji doplnit / vysvětlit:

8) Příště udělám jinak / zlepším:

Datum _____

Jméno _____

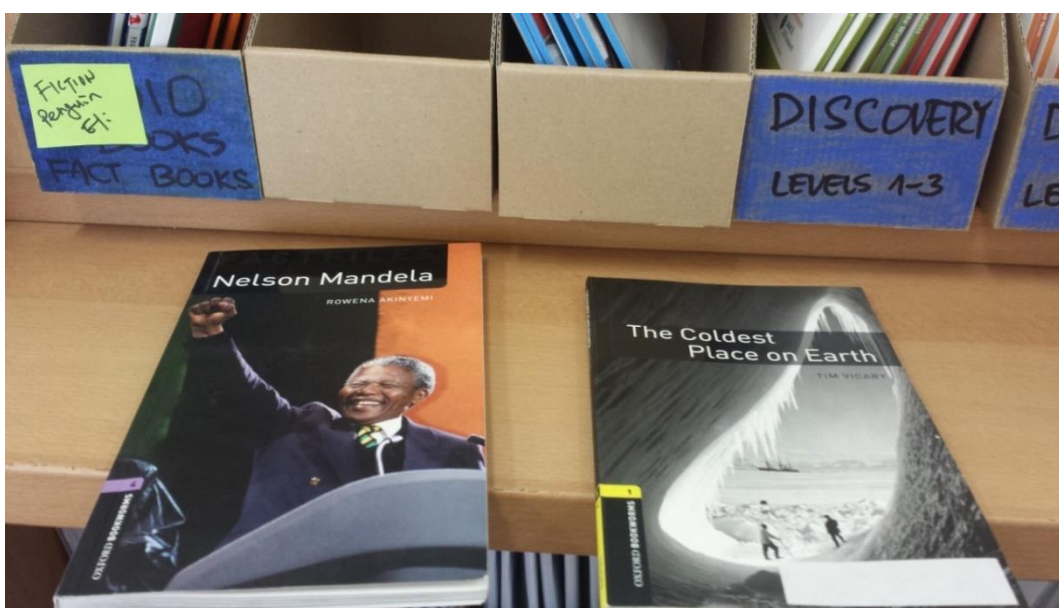
Příloha 3 Název knihy



Příloha 4 Poslech



Příloha 5 Čtení

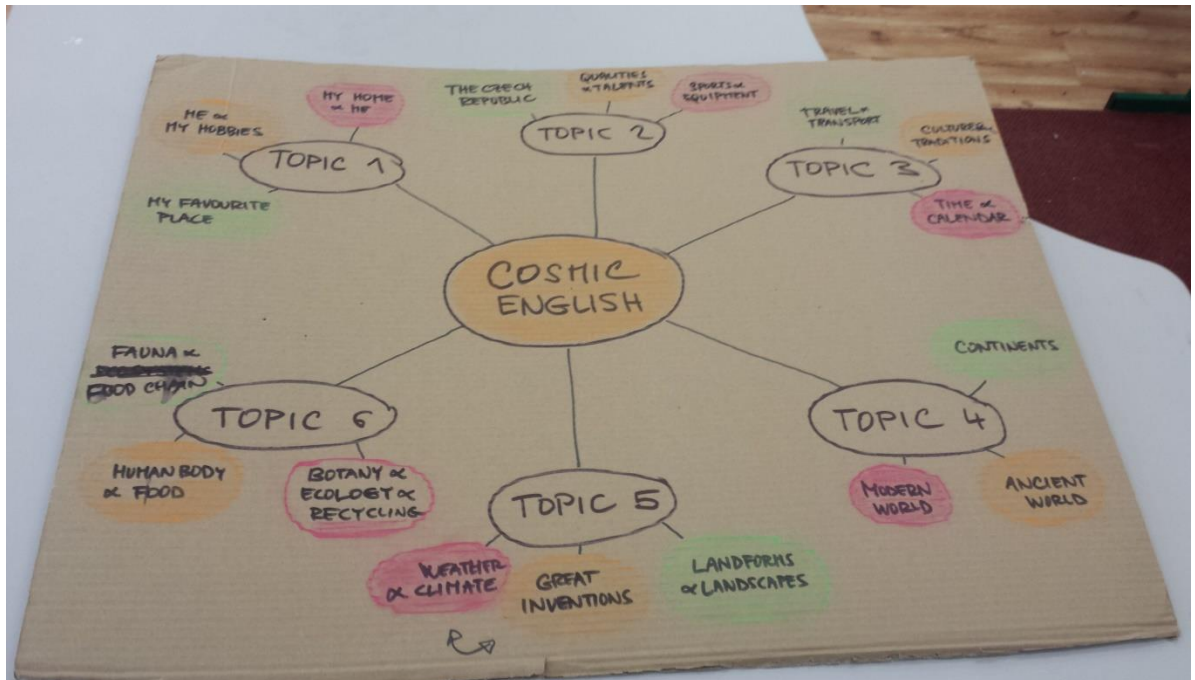


Příloha 6 Minimal Pairs



Příloha 7 Tematické okruhy

Obr. 1 Seznam tematických okruhů



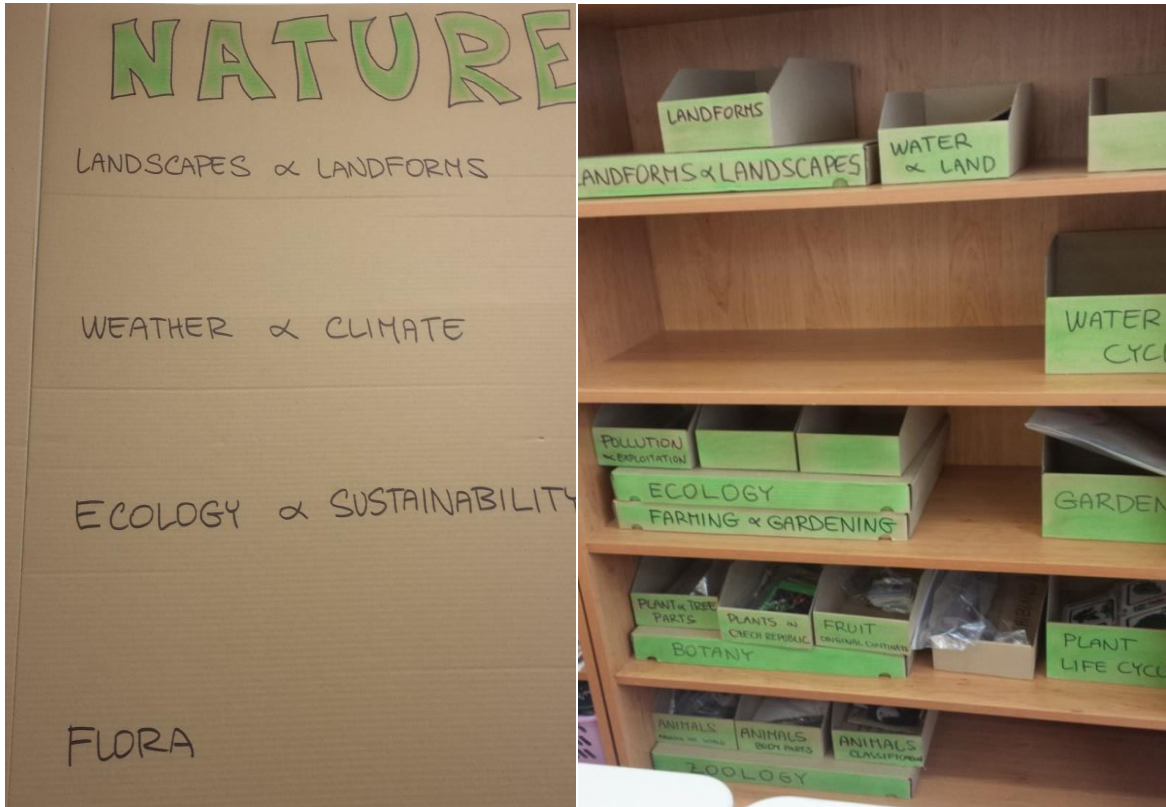
Obr. 2 First step



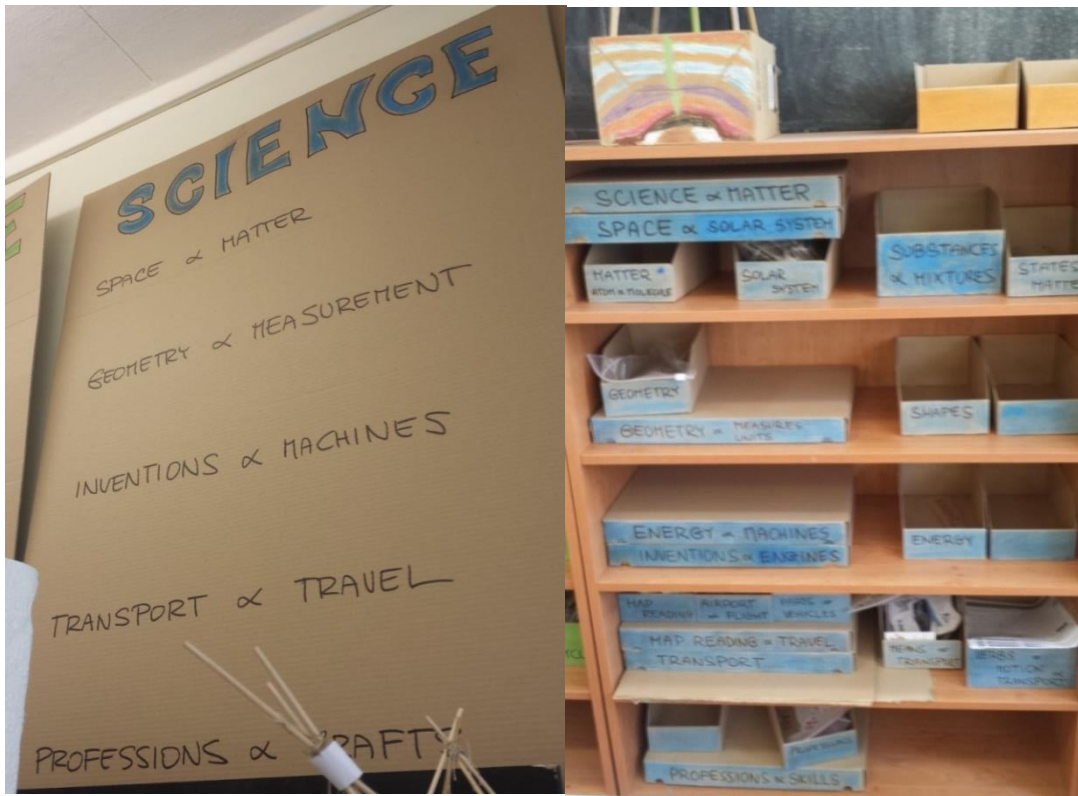
Obr. 3 Me



Obr. 4 Nature



Obr. 5 Science



Obr. 6 Social Studies

