

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybrané

Montessori škole

Education of pupils with special educational needs in a selected Montessori
school

Bc. Kamila Krňáková

Vedoucí práce: PhDr. Marie Linková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pedagogiky pro střední školy

Studijní obor: N PG 20

2024

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybrané Montessori škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo a datum odevzdání práce

Praha 14.4.2024

Ráda bych zde poděkovala vedoucí mé diplomové práce, PhDr. Marii Linkové, Ph.D., za její odborné vedení, trpělivost a neutuchající pozitivní přístup. Dále děkuji všem učitelkám, které se ochotně účastnily rozhovorů, a bez jejichž vstřícnosti by tato práce nemohla vzniknout. A v neposlední řadě děkuji své rodině a přátelům a příteli, kteří mě vždy vyslechli a podpořili.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybrané Montessori škole. Cílem práce je prozkoumat názory pedagogů na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci Montessori pedagogiky, analyzovat implementaci podpůrných opatření ve vybrané Montessori škole a zhodnotit příležitosti a rizika, které Montessori systém vzdělávání těmto žákům přináší. Teoretický rámec této práce zahrnuje studium problematiky speciálních vzdělávacích potřeb a podpůrných opatření, vymezení konceptů integrace a inkluze ve vzdělávání spolu s principy inkluze. Dále se zaměřuje na charakteristiku alternativních škol, jejich funkce a roli ve vzdělávací politice, včetně jejich legislativního ukotvení. Stěžejním tématem celé práce je pak osobnost Marie Montessori, filozofie její pedagogiky a principy jejího pedagogického systému. Praktická část práce obsahuje metodologii a konečné výsledky realizovaného kvalitativního výzkumu, který proběhl formou polostrukturovaných rozhovorů ve vybrané Montessori škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

alternativní školy, Montessori, inkluze, podpůrná opatření, speciální vzdělávací potřeby, vzdělávání, učitelé

ABSTRACT

This thesis deals with the education of pupils with special educational needs in a selected Montessori school. The aim of the thesis is to examine the views of teachers on the education of pupils with special educational needs within the Montessori pedagogy, to analyse the implementation of support measures in a selected Montessori school and to evaluate the opportunities and risks that the Montessori system of education brings to these pupils. The theoretical framework of this thesis includes the study of special educational needs and support measures, defining the concepts of integration and inclusion in education along with the principles of inclusion. It also focuses on the characteristics of alternative schools, their function and role in education policy, including their legislative anchorage. The personality of Maria Montessori, the philosophy of her pedagogy and the principles of her pedagogical system are the central theme of the whole work. The practical part of the thesis contains the methodology and final results of the qualitative research conducted in the form of semi-structured interviews in a selected Montessori school.

KEYWORDS

alternative schools, Montessori, inclusion, support measures, special educational needs, education, teachers

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	10
1 Teorie problematiky speciálních vzdělávacích potřeb	10
1.1 Speciální vzdělávací potřeby a podpůrná opatření	11
1.2 Integrativní a inkluzivní vzdělávání	13
1.3 Principy inkluzivního vzdělávání a podmínky pro úspěšnou inkluzi	16
2 Alternativní školy a jejich vymezení	20
2.1 Funkce alternativních škol a jejich role v edukačním procesu	22
2.2 Legislativní rámec alternativního vzdělávání	23
3 Život a dílo Marie Montessori	24
3.1 Popis Montessori pedagogiky a výběr jejích základních principů	27
3.1.1 Svoboda, nezávislost a svobodná volba práce	28
3.1.2 Připravené prostředí	30
3.1.3 Didaktický materiál	31
3.1.4 Senzitivní fáze a polarizace pozornosti	32
3.1.5 Ticho a klid	33
3.1.6 Věkově smíšená skupina	34
3.1.7 Práce s chybou, pochvalou, odměnou a trestem	36
3.1.8 Úloha učitele v Montessori pedagogice	37
3.1.9 Role asistenta pedagoga v Montessori pedagogice	39
3.2 Žáci se SVP v kontextu Montessori pedagogiky	40
Praktická část	42
4 Výzkum a jeho cíle	42
4.1 Typ a metodologie výzkumného šetření	43

4.2	Způsob sběru dat a výběr respondentů	44
4.3	Charakteristika výzkumného prostředí	45
4.4	Analýza dat	48
5	Interpretace výsledků výzkumu	49
6	Shrnutí výsledků výzkumného šetření	65
	Závěr	70
	Seznam použitých informačních zdrojů	73
	Seznam příloh	78

Úvod

Tato diplomová práce se věnuje principům Montessori pedagogiky a jejich uplatňování v kontextu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) na prvním stupni Montessori základní školy. Stále nové a rychle se měnící poznatky v oblasti edukace, vyžadují neustálé doplňování, transformaci a někdy i radikální překonávání metod a přístupů ve vzdělávacích systémech. Současný systém tradičního školství však často není schopen dostatečně rychle a adekvátně reagovat na nově vznikající nároky a inovace a vyžaduje dalekosáhlejší reformy, aby obstál v dnešním dynamicky měnícím se prostředí. Stále více rodičů tak vyhledává alternativní přístup ke vzdělávání svých potomků, protože si všímají nedostatků v systému tradičního školství a začínají si cenit přístupu alternativních škol k dítěti, jeho zájmům a potřebám.

K výběru tématu této diplomové práce a jeho zpracování mi byla inspirací má vlastní pedagogická praxe v Montessori škole, kde působím již druhým rokem jako asistentka pedagoga. V kolektivu prvního trojročí, kde jsem začala pracovat, se nacházejí nejen žáci s průměrnými studijními výsledky, ale také žáci mimořádně nadaní a žáci, kteří, podle slov třídní učitelky „prostě potřebují víc pomoci“. Takže jsem byla zapojena do systému, a měla tak příležitost organicky si osvojovat principy Montessori pedagogiky a učit se pracovat s jejími charakteristickými pomůckami. Nejvíce času jsem trávila s prvňáčky a během prvních pár měsíců společně s nimi učila „jak na to“.

Po nějaké době jsem si však začala všimnout různých nesnází, které zažívaly děti se SVP (například při volné práci). Dítě s ADHD nebylo schopné koncentrovat svou pozornost na práci s pomůckou, její dokončení a ani její úklid. Od práce odbíhalo k práci ostatních, pozorovalo je, snažilo se pomáhat nebo se schovávalo pod stoly a na vlastní práci zapomnělo. Vždy pak byl potřebný zásah dospělého a značné úsilí, aby dítě zvládlo dokončit alespoň jednu ze svých rozdělaných prací, což po nějaké době způsobilo značné zaostávání dítěte za ostatními a následnou frustraci z nekonečné práce. Také mu činilo obtíže, i přes veškerou snahu učitelky, vydržet povídání na společném kruhu, ať už se jednalo jen o sdílení zážitků nebo vyprávění kosmického příběhu – dítě bylo pro své rušení vždy nakonec z kruhu vyloučeno, jelikož učitelku neustále přerušovalo. S postupem času tyto aspekty zapříčinily

postupné vyčleňování dítěte z kolektivu. Tento jev jsem pozorovala dva roky po sobě u dvou rozličných prvňáčků s ADHD.

Dítě s poruchou autistického spektra zase nebylo téměř nikdy schopné samostatně si vybírat pomůcky, a prostě čekalo do té doby, než mu je vybere učitelka nebo asistentka. Při práci se neustále spoléhalo na pomoc učitelky a projevovalo apatii a rezignaci, kdykoliv mělo spolupracovat ve skupině s ostatními spolužáky. Zároveň pro něj bylo velice matoucí, že i když mají všechny děti ve třídě stejný plán, každý během dne pracuje na něčem úplně jiném. Často se s ostatními srovnávalo, snažilo se je předehnat, což se stalo příčinou vlastní nepečlivě odvedené práce, a nakonec i pocitu zmaru z věčného opravování.

Proto jsem začala uvažovat o tom, zda je systém, který klade důraz na svobodnou volbu práce a samostatnou organizaci učiva pro děti se SVP skutečně tak vhodným prostředím, jak často můžeme slyšet z úst zastánců, kteří tvrdí, že „Montessori byla přeci hlavně speciální pedagožkou“. Tyto úvahy mě vedly k hledání hlubšího porozumění toho, zda Montessori pedagogika, přestože nabízí mnoho výhod pro všechny žáky, dokáže efektivně reagovat na potřeby této specifické skupiny dětí, a zda se nějakým způsobem přizpůsobuje jejich individuálním schopnostem a potřebám.

Diplomová práce se skládá ze dvou hlavních částí, a to teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly, z nichž první je věnována studiu problematiky integrace a inkluze, vymezení pojmu speciálních vzdělávacích potřeb a popisu podpůrných opatření, druhá kapitola se zabývá vymezením alternativních škol a jejich funkcí ve vzdělávací politice a třetí kapitola se věnuje životu Marie Montessori, její filosofii a jednotlivým principům Montessori vzdělávacího systému, který se zrodil z jejích myšlenek. Praktická část představuje kvalitativní výzkum provedený na prvním stupni vybrané Montessori základní školy, jehož náplní je zkoumání propojení problematiky žáků se SVP a principů Montessori pedagogiky pohledem pedagogů.

Teoretická část

1 Teorie problematiky speciálních vzdělávacích potřeb

Ještě před novelou školského zákona v roce 2015, byla podle § 16 Zákona č. 561/2004 Sb. používána kategorizace žáků se SVP založená na horizontálním členění podle zdravotního postižení (zahrnující tělesné, mentální, sluchové a zrakové postižení, vady řeči, autismus, vývojové poruchy učení nebo chování nebo souběžné postižení více vadami), zdravotního znevýhodnění (lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám chování a učení, zdravotní oslabení či dlouhodobé onemocnění) a sociálního znevýhodnění (tím se rozumělo např. ohrožení patologickými jevy, rodinné prostředí s nízkým kulturním a sociálním postavením, nařízenou ústavní výchovou apod.).

Z hlediska inkluzivního pojetí vzdělávání bylo však toto rozdělení vnímáno jako nedostatečné „ve smyslu jasně stanovené preference individuální integrace žáků s jakýmkoliv typem znevýhodnění na základní škole“ (Lazarová et al., 2015, s.37). V četných situacích nebylo totiž možné jasně určit, do které kategorie daný žák spadá, nebo jeho zařazení neodpovídalo jeho potřebám (Michalík et al., 2015). Kvůli problematickému znění a nejasným interpretacím bylo toto ustanovení odstraněno.

Již zmiňovaná novela školského zákona v roce 2015 (jedná se o zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů, a také o Vyhlášku č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných), přináší zásadní změny v oblasti inkluzivního vzdělávání a začíná explicitně zacházet s pojmem potřeb podpůrných opatření. Jedno z hlavních ustanovení této novely je právě § 16, který lze chápat jako odchylku od medicínského modelu problematiky, orientovaného na diagnostiku potíží každého jednotlivého žáka a zdůrazňujícího tak jejich odlišnosti, a příklon k sociálnímu modelu identifikace problémů ve vzdělávání. Tento přístup upřednostňuje termín „překážky v učení a zapojení (se)“, přičemž tyto překážky nemusí být pouze na straně jedince s diagnostikovanými SVP, ale mohou být způsobeny samotnou

podstatou vzdělávacího prostředí nebo vznikat interakcí mezi dětmi a jejich bezprostředním okolím (Lazarová et al. 2015).

1.1 Speciální vzdělávací potřeby a podpůrná opatření

Samotný pojem „speciální vzdělávací potřeby“ by bylo možné podrobit diskuzi. Podle Wedella se tento pojem vztahuje k „rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno“ (Wedell, 2003, s.107). Lze se pak ptát, jakým způsobem můžeme stanovit, co je považováno za „normu“, která je standardem pro očekávaný vývoj dítěte. V předškolním a raném věku se jako norma běžného vývoje považují obvyklé vývojové milníky v oblasti motorických schopností, komunikačních, sociálních a sebeobslužných dovedností. Uvedené oblasti jsou měřeny pomocí vývojových škál. V období školního věku se za normu obvykle považuje dosažené kurikulum (Hájková, Strnadová, 2010). Podle Michalíka (2015) však „ve skutečnosti lze o každém žákovi tvrdit, že má vlastní *speciální vzdělávací potřeby* a tento pojem nadále nevyhovuje obsahu, pro který byl zaveden (Michalík et al., 2015, s. 28).

V současné české legislativě pojem „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ zmiňuje jak zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), tak vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kde:

„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Ve stejném zákoně najdeme i pojem „podpůrná opatření“, kterými máme na mysli „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta“ (Zákon

č. 561/2004 Sb.). Dle MŠMT (2017) podpůrná opatření „představují podporu pro práci pedagoga s dítětem, žákem či studentem v případech, kdy speciální vzdělávací potřeby žáka vyžadují v různé míře upravit průběh jeho vzdělávání“. Záměrem těchto úprav je zajistit rovnocenné podmínky pro vzdělávání žáka. Tato opatření dělíme do pěti stupňů dle jejich pedagogické, organizační a finanční náročnosti, přičemž lze kombinovat jejich různé stupně i druhy. O prvním stupni podpůrných opatření může rozhodnout škola nebo školské zařízení bez návrhu školského poradenského zařízení. Opatření druhého až pátého stupně jsou poskytována na základě doporučení školského poradenského pracoviště a je zde potřeba informovaného souhlasu zákonného zástupce či zletilého žáka. Při uplatňování podpůrných opatření platí zásada, že se podpora pro žáky nastavuje na úroveň nezbytně nutnou, tedy, že opatření vyššího stupně lze využít pouze v případě, kdy jsou opatření nižšího stupně nepostačující k naplnění vzdělávacích možností a potřeb dítěte (Slowík, 2022).

Zákon č. 561/2004 Sb. definuje následující podpůrná opatření, na která mají děti, žáci a studenti se SVP právo – podpůrná opatření spočívají v:

- „a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo

studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo

i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“

Schopnost zajistit podporu odpovídající potřebám všech žáků, se kterými se můžeme ve škole setkat, je jedním z uznávaných kritérií inkluzivní školy. Podpůrná opatření musí proto být vždy volena tak, aby odrážela kulturní prostředí, zdravotní stav a jiné životní podmínky žáka. Podpora vzdělávání by se měla primárně opírat o důkladné poznání možností, schopností a individuálních potřeb žáka, spíše než o identifikaci a kategorizaci jeho obtíží a omezení. Paralelně je nezbytné zohledňovat doporučení ostatních odborníků (psychologů, speciálních pedagogů, případně lékařů atd.) vycházejících z jejich diagnostiky. Podpora žáků se SVP by tedy měla být především komplexní a založená na využití veškerých dostupných a různorodých zdrojů a týmové spolupráci mezi rodinou, školou a dalšími specialisty (Slowík, 2022).

1.2 Integrativní a inkluzivní vzdělávání

Integraci v nejširším smyslu rozumíme zahrnutí nebo spojení určitých částí v jeden celek. Dle Svobody a Zilchera (2019) znamená integrativní vzdělávání „zařazení jedince s postižením do běžné školy za předpokladu, že žák je brán jako *prvek*, který se musí přizpůsobit, aby byl adekvátně sjednocen s intaktními spolužáky v běžné škole, jeho speciální potřeby jsou naplňovány mimo tento hlavní vzdělávací proud v individuálním vzdělávacím plánu, který vychází z obecně závazného vzdělávacího programu daného typu a stupně školy“ (Zilcher, Svoboda, 2019, s.56). V rámci integrace by měl být žák schopen dosahovat stejných výchovných a vzdělávacích cílů jako ostatní, pokud mu bude poskytována adekvátní podpora pro kompenzaci jeho SVP a schopnosti přizpůsobovat se vzdělávacímu prostředí školy. Pokud mu nemůže být tato podpora poskytnuta, existuje stále sektor specializovaného vzdělávání pro děti, které nemohou splnit očekávání běžné školy (Zilcher, Svoboda, 2019).

Integrace nevyžaduje výrazné změny názorů nebo hodnotové orientace široké populace, ale spíše předpokládá formální úpravu sociálního prostředí společnosti a životních

podmínek tak, aby co největší počet osob speciálními potřebami mohli získat přístup k běžným společenským aktivitám s minimálními bariérami, při vynaložení dostatečného úsilí. Podpora poskytovaná těmto jedincům se zaměřuje spíše na redukci důsledků a kompenzaci specifických omezení. Majoritní společnost však doposud není dostatečně otevřená a připravená na plné přijetí a rovnoprávné začlenění těchto osob (Slowík, 2022).

V naší zemi se od počátku devadesátých let integrace stala běžnou formou vzdělávání a počet žáků se SVP zařazovaných do běžných škol prudce rostl, ale po známé deklaraci ze Salamanky v roce 1994 se začal prosazovat koncept inkluzivního vzdělávání s heslem „pouhá integrace nestačí“ (Štech, 2018, s.384).

Pojem inkluze vychází z anglického *inclusion*, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Slowík (2022) považuje inkluzi za nejvhodnější a nejmodernější a sociokulturní model přístupu společnosti k osobám se znevýhodněním, postižením nebo s jinou významnou odlišností od hlavní populace. Stále se můžeme setkat s tím, že někteří lidé považují integraci za synonymum (nebo méně pokročilou fázi) inkluze. Faktem však zůstává, že se jedná o dva různé koncepty. Zatímco integrace představuje spíše snahu začlenit ty, kteří byli původně cíleně, ačkoliv možná s dobrým úmyslem, sociálně vyloučeni, inkluze naopak primárně odmítá jakékoli oddělování či vyčleňování a snaží se mu aktivně předcházet. Za velmi rizikové můžeme také považovat zaměňování termínů „společné vzdělávání“ a „inkluzivní vzdělávání“, protože se nejedná o synonyma. Zatímco společné vzdělávání je vždy neoddělitelnou součástí inkluzivního přístupu, opačně to neplatí. V praxi se může stát, že žáci jsou sice vzdělávání společně, ale ne inkluzivně. Termín "společné vzdělávání" je nejednoznačně definovaný a často se používá pouze k označení toho, že žáci se SVP jsou přítomni v běžném školním prostředí, aniž by byly podporovány proinkluzivní tendence zaměřené na změny postojů v systému vzdělávání (Slowík, 2022).

Dle MŠMT je inkluzivní přístup ve vzdělávání a ve školství definován jako „právo na vysoce kvalitní vzdělávání pro všechny žáky a studenty, bez ohledu na jejich individuální a sociální charakteristiky“ (MŠMT, 2018). Inkluzivní vzdělávání vychází z myšlenky, že by všechny děti se svými slabými i silnými stránkami a SVP měly být součástí školní komunity, navštěvovat stejnou školu jako jejich spolužáci bez SVP a je jim zde poskytována veškerá podpora, potřebná k dosažení stejného kurikula (Kratochvílová, 2013). Nespornou výhodou

tohoto přístupu je, dle Opatřilové (2009), možnost pro všechny děti, včetně těch s postižením, vzdělávat se v místě svého bydliště, přičemž zákonní zástupci i učitelé mají k dispozici dostatek zdrojů, které zohledňují jejich potřeby (Opatřilová, 2009).

Inkluzivní pedagogika je výchovný přístup, který prosazuje otevřenou a individualizovanou formu vzdělávacího procesu orientovanou na schopnosti dítěte, bez statických výkonnostních norem, a umožňuje zohlednění SVP žáků v heterogenních třídách a učebních skupinách. Jako didakticko-metodické východisko uplatňuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vzdělávání, orientaci na obec i komunitu a otevřenost vyučování (Hájková, Strnadová, 2010). S rostoucí individualizací a diferenciací ve školách hlavního vzdělávacího proudu se také rozvíjí inkluzivní didaktika. Pedocentrismus, týmová spolupráce, otevřené vyučování a alternativní formy hodnocení bývají již běžnou součástí školního vyučování a nevyužívají se pouze v rámci doporučené podpory žáků se SVP. Výrazně ubývá i situací, kdy jsou žáci se SVP během dne vyčleněni z kmenové třídy a individuálně pracují pod dohledem asistenta pedagoga nebo jiného pedagogického pracovníka. Tato forma vzdělávání či speciální pedagogické péče by měla být využívána pouze v nezbytně nutné míře, zejména u žáků s mentálním, závažným sluchovým či kombinovaným postižením, aby nebyla segregovanou formou edukace a nenarušovala tak inkluzivní koncept vzdělávání (Slowík, 2022). Klíčové je, že inkluze bude prosperovat jen tehdy, pokud bude přínosná (Pastieriková a Regec, 2017).

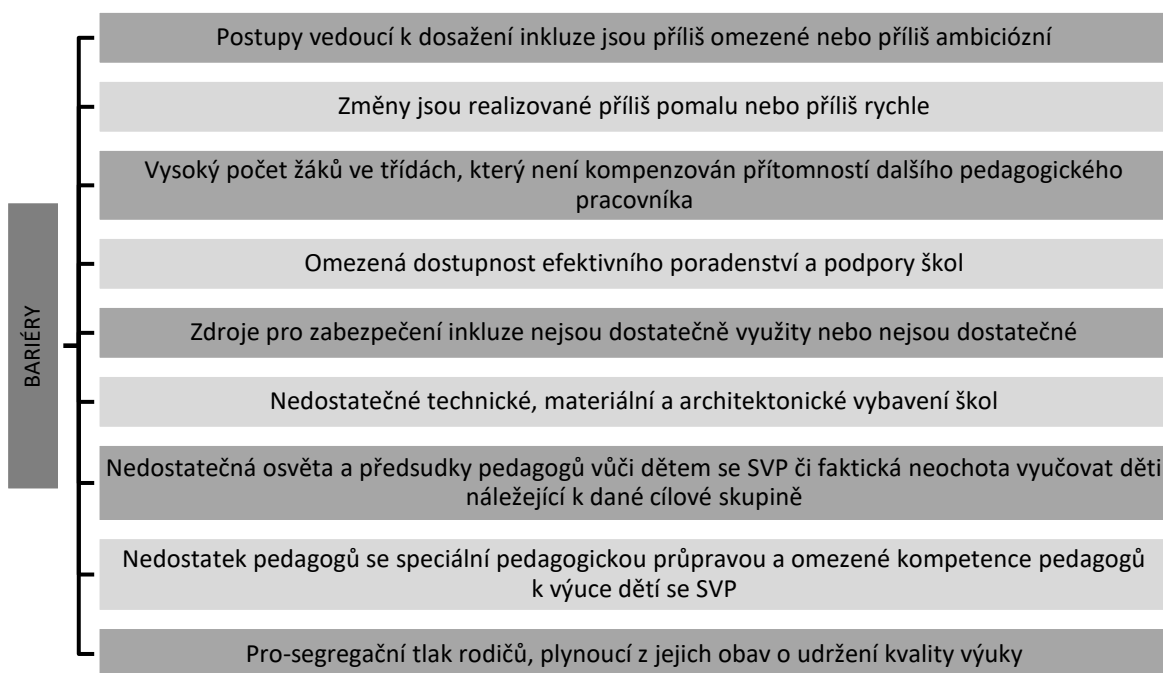
V České republice se proces inkluze ve vzdělávání zavádí již několik let a v poslední době nabývá na intenzitě. V průběhu posledních dvou desetiletí se inkluze stala jedním z nejdiskutovanějších témat v oblasti školství a zároveň jedním z nejkontroverznějších, přičemž názory na ní nejsou v politické ani mediální sféře jednotné. Někteří zúčastnění na tomto procesu kritizují uspěchanost a negativní dopady. Například Štech (2018) se k inkluzi vyjadřuje takto: „Jde o ideologický výmysl na pokyn Bruselu povinně nahánějící všechny děti s nějakým postižením do běžných škol; tento nápad nerozumí naší staré dobré tradici kvalitních speciálních škol, které zlikviduje, uškodí nejen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i všem ostatním, zejména nadaným, které zpomalí v jejich vývoji; a ke všemu je to příliš drahé a nejsou na to peníze, které budou chybět na platech učitelů a dalších výdajích na školství“ (Štech, 2018, s. 383).

V současné době však existuje již řada výzkumů, které mohou být předloženy jako reakce na rozsáhlé obavy laické i odborné veřejnosti, které se většinou týkají přesvědčení, že inkluze negativně ovlivňuje „běžné“ žáky. Mimo pozitivních výsledků průzkumů PISA, které naznačují, že školské systémy zemí s proinkluzivním nastavením dosahují lepších výsledků v přírodovědné i čtenářské gramotnosti, existují i konkrétní výsledky z různorodých studií, které se soustředí na inkluzivní vzdělávání ve školách a výsledky, kterých dosahují intaktní žáci. Například výsledky studií, které provedli Rius, Van der Veen a Peetsma v roce 2010 poukazují na to, že inkluze má neutrální vliv na akademické úspěchy žáků bez speciálních potřeb ve srovnání s neinkluzivními třídami a nebyl zaznamenán žádný rozdíl mezi výsledky těchto tříd. Výsledky dalšího z výzkumů, jež provedli Dessemonted a Bless (2013), a který klasifikoval žáky bez speciálních potřeb do kategorií nadprůměrných, průměrných a podprůměrných a zkoumal výkony těchto skupin žáků, jak v inkluzivních, tak segregativních třídách, neukázaly žádný rozdíl v akademickém postupu mezi těmito skupinami žáků a naopak poukázaly na znatelný posun ve čtenářské gramotnosti žáků se SVP v inkluzivních třídách ve srovnání se speciálním školstvím. Je však třeba zdůraznit, že výsledky těchto studií mohou být návodné a není je možné pojímat jako dogma, jelikož je potřeba brát v potaz podmínky konkrétních škol (Zilcher, Svoboda, 2019).

1.3 Principy inkluzivního vzdělávání a podmínky pro úspěšnou inkluzi

„Čím více času spolu budou děti trávit ve společných školách, tím lépe spolu budou vycházet po zbytek života. To platí jak pro elity, sociálně vyloučené i handicapované“ (Povolný, 2016).

Hned na počátku této kapitoly je třeba zdůraznit, že výchozí pozice českého vzdělávacího systému pro rozvoj inkluzivního vzdělávání nebyla a stále není optimální. V rámci příprav na změny spojené s postupným zavedením inkluzivního konceptu do praxe se zrodilo několik studií, které zkoumaly připravenost pedagogů a škol obecně na tuto výzvu. Hlavním aspektem studií bylo identifikovat případné bariéry bránící výraznější individualizaci přístupu k žákům se SVP. Přehled těchto bariér, které zmiňují Hájková a Strnadová (2010) a Zilcher se Svobodou (2017), ilustruje následující obrázek:



Obrázek 1 - Překážky inkluze

Lang (1998) a Ainscow s Boothem (2002) uvádějí charakteristiky, které považují v rámci inkluzivní školy za nezbytné:

- Všichni učitelé i žáci jsou stejně důležití.
- Škola se proměňuje a zkvalitňuje podle potřeb žáků.
- Rozmanitost a jedinečné schopnosti žáků jsou vnímány jako inspirace, nikoliv jako problém.
- Všichni žáci mají právo vzdělávat se v místě, kde žijí a škole pro ně vytváří bezpečné a přátelské prostředí.
- Žáci se zapojují do školních aktivit, vzdělávacího procesu i komunity, a zároveň se snižuje riziko jakéhokoliv vyčleňování.
- Škola pěstuje vzájemně prospěšné vztahy s komunitou a má přístup k různým formám podpory.
- Škola neklade důraz pouze na výkon žáka, ale také na budování společenství a rozvoj hodnotové orientace.
- Vzdělávání dětí se SVP je prospěšné pro všechny zúčastněné.

- Učitelé působí jako průvodci aktivního učení žáků, využívají osvědčených zkušeností a příkladů dobré praxe v přístupu k žákům a respektují na jejich možnosti a potřeby.
- Skutečné učení vyžaduje pozitivní sebehodnocení a důvěru dětí v samy sebe.
- Inkluze v edukaci je pojímána jako jeden z pilířů inkluze ve společnosti.



Obrázek 2 - Koncept inkluzivní školy

Rozsáhle se podmínkám inkluzivní školy věnují Kratochvílová a Tennenbergová (2015) s Hájkovou a Strnadovou (2010). Tyto autorky shrnují klíčové dimenze inkluzivní školy do čtyř základních bodů.

Co se týče **kultury školy**, inkluzivní politika školy je taková, která vytváří spolupracující, otevřené a bezpečné společenství, jež si cení přínosu každého svého člena. Pedagogové a podpůrný personál spolupracují, vzájemně se respektují ve svých rolích a stejně respektující vztah zauímají i ke svým žákům. Inkluzivní politika školy by měla směřovat k myšlence inkluze, která není opomenuta v žádném aspektu školního plánování a měla by být obsažena ve všech plánech a dokumentech školy.

Pro inkluzivní školu je nezbytné, aby pěstovala **relaci uvnitř i vně školy**. Vnitřní i vnější vztahy by měly být kultivovány ke vzájemné důvěře, komunikaci, svobodě

a otevřenosti. Škola by měla kooperovat s rodiči v četných oblastech a zajímat se o jejich názory a inspirovat se jejich zpětnou vazbou. Všichni pracovníci jsou zainteresováni na důležitých rozhodnutích školy. Škola minimalizuje všechny formy diskriminace, odstraňuje překážky ve vzdělávání a zapojení se žáků s individuálními problémy a myšlenka inkluze je sdílena nejen pedagogy a všemi ostatními zaměstnanci školy, ale i žáky a rodiči.

Aby mohl být inkluzivní vzdělávací proces efektivní, musí mu být přizpůsobeny **podmínky ve škole**. Je nezbytné přizpůsobit prostředí školy různorodému složení dětí, a to v organizačních, materiálních a personálních oblastech, tak aby byly odstraněny všechny bariéry, které mohou zabraňovat jim v jejich plnohodnotném rozvoji. Vyučovací proces je plánován tak, aby umožňoval aktivní zapojení a spolupráci žáků, a aby z něj všichni žáci profitovali. Všichni učitelé včetně asistentů pedagoga kooperují, plánují výuku společně a zapojují žáky do jejich vlastního procesu učení. Ve škole nejsou speciální ani výběrové třídy a každý žák má přístup ke všem pomůckám, které potřebuje.

Poslední dimenzí, kterou autorky zmiňují je **praxe školy**. Metody inkluzivní edukace vyplývají z vnitřní diferenciací, která se vztahuje k cílům, obsahům, metodám, času, učebním materiálům a vztahům mezi učiteli a žáky. Inkluzivní škola tedy dbá na pestrost aktivit ve výuce a nabízí širokou škálu vzdělávacích a volnočasových aktivit přístupných bez jakýchkoliv omezení. Hodnocení žáka nevychází ze srovnávání, ale z jeho vlastního posunu. Do tvorby individuální vzdělávací strategie jsou aktivně zapojeni všichni zainteresovaní a relevantní aktéři a je tvořena pro všechny jedince, kteří ji potřebují. Žákům je také často nabízena možnost výběru aktivity (Kratochvílová a Tennenbergová, 2015 ; Hájková a Strnadová, 2010).

Zavedení kvalitního inkluzivního vzdělávání je důležitým úkolem následujících let představující náročnou profesní výzvu pro ředitele i učitele základních škol. Pedagogové potřebují ke zvládnutí výuky v heterogenních třídách celou řadu nových kompetencí. Potřebnými profesními kompetencemi by je mělo vybavit přípravné i další vzdělávání učitelů. Neoddělitelnou součástí je také zásadní změna postojů politiků, široké populace i veřejnosti, jelikož názory na koncept inkluze a společného vzdělávání zůstávají dodnes rozporuplné a stále diskutované. (Spilková, 2022)

2 Alternativní školy a jejich vymezení

Výchova a vzdělávání, jako jeden z nejvýznamnějších činitelů rozvoje a formování osobnosti, je provázán s lidskou společností od nepaměti. Postupně se proces edukace začal institucionalizovat a začalo vznikat široké spektrum vzdělávacích zařízení s povinnou školní docházkou, výchovně-vzdělávacími standardy a zkouškami, které odpovídají kvalifikační úrovni. Stabilizace školství má své výhody, ale i rizika. Příliš konzervativní obsahy, cíle i metody odtrhují tato zařízení od původních cílů, pro která vznikají. Tyto aspekty vedou ke snaze měnit, inovovat a vytvořit alternativní řešení školy jako instituce (Jůva, Svobodová, 1996).

Vzdělávací zařízení, která označujeme jako „alternativní školy“, nabízejí různé specifické formy vzdělávání a vyvinuly se jako pestrá paleta možností po celém světě. Každý typ alternativní školy má svá vlastní specifika, jež se nemusí vyskytovat v jiných typech alternativních škol, což činí celkovou a jasnou charakterizaci těchto zařízení úlohou přinejmenším náročnou. Průcha upozorňuje na terminologickou nejednotnost tohoto pojmu a jako obecnou definici pojmu uvádí: „obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi: alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky“ (Průcha, 2001, s. 17). Koncem 90.let vnímají někteří odborníci tento termín jako nedostatečný a začínají uplatňovat pojem „inovativní škola“. Jedná se o vzdělávací instituce, které se cíleně a na základě vlastního úsilí transformují tím, že realizují určité inovace. Avšak v tomto pojetí lze každou školu považovat za inovativní neboli inovující se (Průcha, 2001).

Dle Pedagogického slovníku je alternativní škola „obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé státní i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního vzdělávacího proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s.16). V tomto smyslu se tedy jeví jako klíčové kritérium pro identifikaci alternativních škol jejich pedagogická specifická. Příkladem této pedagogické specifické mohou být: různé způsoby organizace výuky a života dětí ve škole, odlišné metody vzdělávání, rozdíly v kurikulárních strukturách

(tj. změny v obsahu vzdělávání), specifické vlastnosti edukačního prostředí (např. architektonické řešení učeben a školních budov), odlišné přístupy k hodnocení žákovských výkonů a různé vztahy mezi školou, místní komunitou a rodiči (Kasíková, Vališová, 2011). Tato pedagogická specifičnost však není náhodná, ale záměrně formovaná s cílem plnit konkrétní funkce vzdělávání a v tom tkví samotný smysl existence alternativních škol.

Svobodová a Jůva (1996) rozlišují u alternativních škol dva základní proudy: První akcentuje hlavně rozvoj dítěte jako aktivní a tvůrčí bytosti, druhý klade vysoký důraz na sociální aspekty edukace jedince k pospolitosti, k solidaritě a spolupráci.

Průcha (1996) zmiňuje trefné Supovo shrnutí jednotlivých definic alternativních (reformních) škol. Podle něj alternativní školy:

- „- usilují především o humánní přístup k dítěti,
- koncipují výchovu na základě spolupráce učitelů, dětí i rodičů.
- úzkostlivě sledují přirozený a zdravý vývoj dítěte,
- posilňují individuální přístupy k učení,
- cílevědomě rozvíjejí komunikativní pedagogiku“ (Průcha, 1996, s.18)

Chápeme tedy tento pojem v širším smyslu jako všechny školy, které se nějakým způsobem vymykají standardu běžných škol. Standardní školy (klasické/tradiční) bychom mohli definovat jako takové, které svými osobitými rysy představují určitý, většinou zavedený standard, normu či předepsaný model. V rámci určeného standardu lze pak považovat školy, od něj se odchylující, za „nestandardní“ nebo alternativní. Zároveň je automaticky předpokládáno (zejména z pedagogického a didaktického hlediska), že odchylka od standardních škol je vždy pozitivním krokem. Tedy že specifické charakteristiky těchto škol jsou přímo úměrné dosažení lepších výsledků ve vzdělávání a poskytování vyšší kvality vzdělání obecně. Avšak v praxi je přinejmenším obtížné zkoumat a hodnotit rozdíly v kvalitě vzdělávání mezi standardními a alternativními školami (Průcha, 2001).

2.1 Funkce alternativních škol a jejich role v edukačním procesu

Po prozkoumání výše uvedených charakteristik alternativních škol se vynořuje otázka, co je vlastně smyslem existence těchto škol? Vždyť mnoho z uvedených specifíků se snaží naplňovat i tradiční státní školy (např. humánní přístup k dítěti). Jejich charakteristiku je tedy třeba postavit na jiných pilířích. Dosavadní popis se totiž soustředil pouze na jejich vlastnosti, ale nezohledňoval funkce, které alternativní školy plní. Je tedy nutné, abychom o alternativních školách přemýšleli, nejen z hlediska jejich vlastností, ale také podle toho, k jakým účelům vznikají a jaké jsou jejich funkce.

Dle Průchy (1996) je první funkcí, kterou alternativní školy plní, **funkce kompenzační**. Alternativní školy vznikají s cílem nahradit nebo "kompenzovat" určité nedostatky, které se vynořily v rámci tradičního školství. Tyto školy se pak snaží uspokojit potřeby a požadavky, které tradiční státní školy nedokážou plně uspokojit. S nadsázkou lze tvrdit, že kdyby státní školství dokázalo uspokojit všechny různorodé potřeby společnosti v oblasti edukace, nebylo by třeba zrodu alternativních škol. To je však pouze teoretický předpoklad, protože v praxi není možné, aby tradiční školský vzdělávací systém dokázal uspokojit tak rozsáhlou a heterogenní škálu vzdělávacích potřeb. Funkce kompenzační se prolíná s dalšími funkcemi, které podmiňují existenci alternativních škol.

Druhou funkcí je **funkce diverzifikační**, která dokládá, že alternativní školy vznikají s cílem zajistit nezbytnou pluralitu vzdělávání. Přestože je veřejné školství vysoce diferencované, stále existuje určitá uniformita týkající se obsahu, organizace a kvality vzdělávání. Tato standardizace je však nezbytná proto, aby bylo možné uspokojit vzdělávací potřeby pro rozsáhlé skupiny populace, které je nutné spojovat něčím jednotným. Paradoxně i některé alternativní školy se snaží docílit určité uniformity nebo standardnosti. Například usilují o jednotné působení na skupiny svých žáků prostřednictvím společných forem vzdělávání, vzdělávacích obsahů, rituálů školního života a podobně. Celkově alternativní školy spolu s tradičními státními školami zvyšují variabilitu vzdělávacích institucí a přispívají tak k rozmanitosti ve vzdělávací politice.

Poslední funkcí, která se zdá být pedagogického hlediska klíčová, je **funkce inovační**. Alternativní školy plní inovační funkci tím, že vytvářejí prostor pro experimentování a inovace ve vzdělávání. Tyto inovace jsou velmi různorodé a liší se

v závislosti na typu a druhu alternativní školy a pedagogické koncepci, na které je založena. Obvykle se však týkají dvou hlavních oblastí a to: organizace vzdělávacího procesu (netradiční metody výuky, nové způsoby komunikace a jiné typy psychosociálního klimatu) a obsahu vzdělávání (nestandardní předměty, inovace v obsahu tradičních předmětů a nové způsoby prezentace vzdělávacích obsahů). Příznivci alternativních škol často tvrdí, že inovativní prvky a postupy používané v těchto školách by mohly být aplikovány i do konvenčního vzdělávacího systému a podpořit tak celkový pokrok ve školství. Nicméně ačkoli by to bylo žádoucí, transfer těchto inovací do tradičních škol není ani častý, ani snadný (Průcha 1996).

2.2 Legislativní rámec alternativního vzdělávání

V současnosti je zařazení alternativních škol do systému školství možné primárně díky návrhu novelizace zákona č.29/1984 Sb. o soustavě základních a středních škol z roku 1990, kterým byl zlomen monopol dosavadního státního školství a zavedení práva na existenci nestátního školství, kde je výslovně formulováno „*odstraňuje se jednotná škola a zavádí se diferenciované vzdělávání podle schopností žáků*“ a „*dosavadní školská soustava se v souladu s politickým a ideologickým pluralismem doplňuje o soukromé a církevní školy.*“ (Průcha, 1994, s.65)

Druhotně pak díky Vyhláše ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky ze dne 22. července 1991 o soukromých školách (Sb. zákonů č. 353/1991, částka 68), která vymezuje, kdo může být zřizovatelem a jaké požadavky a podmínky musí splňovat návrh na zřízení soukromé školy. Financování soukromých škol bylo zajištěno nařízením vlády České republiky o poskytování dotací soukromým školám roku 1990. Podle tohoto nařízení jsou soukromé školy, jež byly zařazeny do sítě škol národního vzdělávacího systému rozhodnutím ministerstva školství nebo zdravotnictví, dotovány ze státního rozpočtu. (Průcha, 1994)

Základní vzdělávání v naší zemi je regulováno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který stanovuje, že základní vzdělávání musí být poskytováno v denní formě (pravidelná výuka pět dní v týdnu). Rámcový vzdělávací program, zakotvený v tomto zákoně, je pak závazným dokumentem pro všechny typy vzdělávání, včetně alternativního. Rámcové

vzdělávací programy musí reflektovat nejnovější poznatky vědních disciplín, psychologie a pedagogiky o efektivních metodách a organizačním uspořádání vzdělávání adekvátně přizpůsobené rozvoji a věku vzdělávaného.

Nejdůležitější úlohou školství v České republice je „vytvořit takové školní prostředí, které by poskytovalo všem dětem stejné šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistilo právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů. Snahou je integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do všech typů škol a školských zařízení“ (Bartoňová, 2012, s. 10).

3 Život a dílo Marie Montessori

Maria Montessori, italská lékařka a pedagožka je tvůrkyní pedagogického systému nazývaného „Montessori pedagogika“ nebo také „Montessori metoda vzdělávání“. Narodila se 31. srpna v italské provincii Ancona roku 1870 a v mládí se během studií specializovala na studium dětských nervových nemocí a v roce 1896 se stala první ženou v Itálii, která získala titul doktorky medicíny. Následně v letech 1898-1900 začala pracovat na psychiatrické klinice římské university, kde pečovala o děti s mentálním postižením. Vzhled do této problematiky a pochopení nepotlačitelné potřeby hry u handicapovaných dětí vedlo Montessori k myšlence o vychovatelnosti těchto dětí. Tím že zdůrazňovala význam intenzivnějšího pedagogického působení, zahájila zcela novou etapu posuzování péče o slabomyslné děti (Rýdl, 1994).

Na turínském kongresu v roce 1899 prezentovala sérii přednášek o postavení a životě mentálně postižených dětí uvnitř společnosti a považovala jejich stav za pedagogický problém, nikoli lékařský. V tomtéž roce studovala psychologii a filosofii na římské univerzitě a také se začala zabývat propojením mezi školní úspěšností a sociálním původem (Zelinková, 1997).

V roce 1904 vydala habilitační práci, ve které kritizovala tehdejší výchovné postupy a školský systém z hlediska školní hygieny a názorů lékařů. Roku 1907 otevřela v Římě Dům dětí (Casa dei bambini) určený opuštěným dětem předškolního věku, kde rozvíjela a aplikovala své zkušenosti získané při práci s mentálně postiženými dětmi, týkající se

podnětného prostředí. Také právě zde vyvinula materiál pro smyslovou výchovu a pro nácvik psaní, čtení a počítání. (Kádner, 1919 ; Zelinková, 1997)

V roce 1908 ukončila Montessori práci aktivní lékařky a opustila všechny své prestižní pozice na římské univerzitě (včetně psychiatrické kliniky a katedry hygieny a antropologie) a začala se věnovat více než čtyřicetileté spisovatelské a přednáškové činnosti. Spoluzaložila první asociaci pro šíření svých metod, nazvanou Opera Montessori a o rok později vypracovala základní principy výchovy vycházející z jejich experimentů a pozorování dětí a publikovala je v knize *Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech* s podtitulem *Objevení dítěte* (Zelinková, 1997).

Až do občanské války (1936) pobývá Montessori ve Španělsku a v Barceloně roku 1913 zakládá obdobný dům dětí a mládeže. Její podstatné dílo, ve kterém se věnuje funkci didaktického materiálu, *Příručka vědecké pedagogiky* (které bylo v té době jako jediné přeloženo do češtiny) vychází v roce 1926. Montessori pedagogika se pak rozšiřuje v Německu, Belgii, Holandsku, Rakousku, Anglii a Skandinávii (Kasper, 2008).

V období fašismu byly její školy v Itálii zavírány a v Rakousku a Německu byly páleny její knihy, jelikož její metody vedly k výchově nezávislých jedinců, což se neslučovalo s myšlenkami fašismu (Jůva a Svobodová, 1996). Montessori žije od roku 1939 v Indii a šíří své myšlenky v četných přednáškách a pomáhá při zakládání škol. Čtyři roky po konci druhé světové války se vrací do Evropy a pořádá přednáškovou turné spojená s poctami na internacionální úrovni. V roce 1950 vydává svou poslední knihu *Tajuplné dětství* a získává jako vrcholné ocenění jejích celoživotních zásluh Nobelovu cenu míru. O dva roky později 6.května v Noordwijk-an-Zee v Holandsku umírá (Kasper, 2008 ; Zelinková 1997 ; Daviesová, 2019).

Celý život neustále studovala a hledala v nových vědeckých objevech inspiraci pro svou práci a teoretická vysvětlení svých vlastních pozorování. V její práci se teorie a praxe navzájem prolínaly. Na svých cestách po světě přednášela o širších souvislostech výchovy a vzdělání, jako například o míru a přátelství, ekologických problémech a výchově k míru. Díky hlubokým teoretickým znalostem, studiu a cestování získala nadhled a schopnost vidět problémy v širších souvislostech (Zelinková, 1997).

Její práce byla klíčová pro vznik nových pedagogických směrů na přelomu 19. a 20. století, které se nazývaly reformní pedagogika, pedagogika zájmů nebo také hnutí nové výchovy. I přesto, že reformní myšlenky byly výrazně různorodé, spojovala je kritika tradičního způsobu vzdělávání a školní praxe postavené na pasivitě žáků a mechanickém způsobu učení. Výraznou změnou byl také důraz na diferenciaci a individualizaci ve vzdělávání. Reformní pedagogické směry se zaměřovaly na osobnost dítěte, jeho schopnosti, potřeby a spontánní činnost dítěte vycházející z jeho zájmů. Bezprostřední zájem dítěte vede k soustředěné práci, tudíž není třeba jakýchkoli kázeňských prostředků. Vnitřní kázeň je stavena do opozice vůči autoritativnímu přístupu staré školy. Cílem není přetížít dítě poznatky, ale naučit ho, jak si samostatně osvojovat nové informace. Cíl a obsah výchovy se tak podřizují subjektivním potřebám žáků, zatímco objektivní společenské aspekty jsou opomíjeny (Zelinková, 1997; Vališová a Kasíková, 2010).

I dílo Marie Montessori bylo, a je stále, vystaveno kritice. Montessori byla přízračkem krajního proudu v koncepci nové výchovy, známého jako pedocentrismus. Podle této koncepce by měla výchova reflektovat zvědavost a zájmy dítěte, organizovat práci dítěte a provázet jej životem. V nejradiálnějším formách pedocentrismu byly odmítány jakékoliv perspektivní cíle výchovy, rozdělení výuky na jednotlivé předměty, pevný rozvrh hodin, učební plány a osnovy. Úloha učitele byla podstatně utlačována a respektovány nebyly ani tradiční metody a postupy, tudíž se výuka stávala spíše záležitostí inspirace a intuice učitele (Zelinková, 1997). Tento krajní pedocentrismus se stal hlavním předmětem kritiky stejně jako její prostý idealistický názor, že svobodná výchova je klíčem k vytvoření lepší společnosti. Kritici Montessori vyčítají nedostatečnou pozornost, kterou věnuje sociální výchově, hře jako výchovnému prostředku a rozvoji obrazotvornosti, neboť Montessori byla skeptická i k pohádkám. Výtky jsou také směřovány k rozporu mezi důrazem kladeným na svobodu dítěte a skutečností, že jejich činnost je často řízena či manipulována vnějšími faktory (didaktickými materiály a pedagogickými pracovníky). Progresivní pedagogické skupiny Montessori kritizují za její důraz na náboženskou výchovu dětí. I přesto, že prošel Montessori vzdělávací systém od svého vzniku mnoha vlnami zájmu a ztracení, je třeba poznamenat, že se významně rozšířil v kapitalistickém světě a přispěl k překonání tradičního formalismu a rigidnosti ve výchově a vzdělávání malých dětí (Singule, 1988).

3.1 Popis Montessori pedagogiky a výběr jejích základních principů

Montessori pedagogika je celistvý výchovně-vzdělávací systém, který vychází z myšlenek a principů navržených již zmíněnou italskou lékařkou a pedagožkou Marií Montessori. Vyznačuje se individualizací výuky a respektováním rozdílných potřeb a tempa jednotlivých dětí. Zároveň klade důraz na sebeobsluhu, samostatnost, připravené prostředí a práci s materiálem. Jinými slovy je hlavním posláním Montessori pedagogiky pomoci dítěti ve všech oblastech od narození až k jeho fyzické i psychické dospělosti (Anderlik, Marušincová, 2019, s.25).

Montessori pedagogika je postavena na základním antropologickém předpokladu, že dítě je od narození bytost schopná vlastní aktivity a spontaneity, jejíž úkolem je vytvářet a rozvíjet svou osobnost. Edukace by tak měla být od počátku chápána jako podpora této schopnosti a během by děti postupně měli získávat nezávislost pod heslem "pomoz mi, udělat to sám". Tento jednoduchý výrok byl pro Montessori klíčem vedoucím k pochopení výchovy. Podobným způsobem (v organizačním rámci) mohou být rodina, mateřská škola a škola chápány jako prostředky pomoci mladým lidem na jejich cestě k dospělosti a připravují je na jejich budoucí povinnosti a role ve světě (Ludwig, 2000).

Obsah vzdělávání v těchto školách se dělí do oblastí týkajících se smyslového vnímání, praktického života, matematiky, jazyka a kosmické výchovy, přičemž každé z těchto oblastí náleží typický vzdělávací materiál, který žákům pomáhá v samostatném rozvoji dovedností, vědomostí a vztahů v daných oblastech (Korcová, 2007).

Následující principy jsou pouze shrnutím vybraných myšlenek Marie Montessori a dalších autorů zabývajících se její prací. Výchovné metody Marie Montessori vychází z jejího praktického soužití s dětmi a poté byly rozvíjeny na základě experimentů a pozorování chování dětí v různých situacích (Rýdl, 1994, s.86). Jednotlivé principy jsou provázané, vzájemně se doplňují a vytvářejí pro dítě příhodné a bezpečné prostředí, které podporuje jeho vývoj a vzdělávání.

3.1.1 Svoboda, nezávislost a svobodná volba práce

Základním předpokladem výchovného systému Montessori je podpora svobodného a přirozeného vývoje dítěte. Montessori se kriticky vyjadřovala ke stávající metodě vzdělávání, jejíž podstata, podle ní, stojí na principu podřízenosti a poslušnosti. To je ilustrováno školní atmosférou, kde je činnost žáka potlačována a jediným svobodným aktérem je učitel, který se snaží dětem násilně předávat znalosti, přičemž využívá odměn a trestů k tomu, aby udržel děti v tichosti a v klidu. Podobně jako jsou lavice v klasických školách považovány za nástroje fyzického podrobení, jsou i odměny a tresty jsou vnímány jako nástroj podřízení dětské duše, a je-li jich užíváno, není možné hovořit o přirozeném rozvoji dítěte. Montessori přirovnává děti poslušně vyrovnané v lavicích k motýlům připíchnutým ve sbírce muzea (Sajdová, 1935). Dlouhodobý vliv školy, která preferuje koncept poslušného žáka, tlumí dětskou touhu po samostatné aktivitě a svobodném vyjádření. Dítě se sice chová poslušně, klidně a neprotestuje, ale zároveň je zcela pasivní a neprojevuje opravdový zájem (Zelinková, 1997).

Montessori odmítala přístup k výchově, který by vnímal dítě pouze jako bytost, která se má podřídit světu dospělých. Namísto toho zdůrazňovala svobodu rozhodování a volby, kterou by měly děti zažít skrze vlastní zkušenostní proces, nikoliv pouze prostřednictvím verbálních vysvětlení. Podle jejích názorů, se dítě rozvíjí, zdokonaluje a stává se pánem svého vlastního osudu teprve tehdy, když může samo provádět všechny klíčové životní činnosti. Dítě nemusí být ovládáno ani obsluhováno, protože není bezmocné, ale aby si zachovalo svou dětskou důstojnost a pocit svobody, je nezbytné poskytnout, aby mělo prostor pro samostatnou činnost a rozhodování (Jůva a Svobodová, 1996).

Typickým projevem svobody je pak spontánní aktivita, která vyvolává zájem dítěte a následnou hlubokou koncentraci pozornosti, jež tvoří hlavní pilíř vzdělávání (Zelinková, 1997). Svoboda vede dítě k výrazné osobní nezávislosti a samostatnosti. Cesta k ní je však cestou každodenního získávání zkušeností v kontaktu s okolním světem. Dítě při tom není primárně motivováno vnějšími faktory, jako je touha po pochvale nebo snaha o to, být „dobré a poslušné“. Naopak jedná z vlastní vůle a rozhodnutí, vycházejících z vnitřní motivace a koná svévolně s ohledem na své věkové možnosti. Takto se dítě učí zodpovědnosti a schopnosti žít samostatně v rámci svých sociálních vztahů s ostatními.

Můžeme poznamenat, že svobody je dosaženo, když se dítě může rozvíjet v souladu s vlastními vnitřními zákony a potřebami organismu. V tomto kontextu je cesta k dosažení svobody interpretována jako proces vlastního svobodného rozvoje, avšak zároveň zahrnuje aspekty sebedisciplíny, sebekontroly a posilování vnitřní kázně. (Kasper, 2008, s.135)

Dle Anderlik a Marušincové (2019) může dítě projevit svou reálnou osobnost a stupeň vývoje pouze tehdy, pokud mu je umožněno ve svém prostředí volně a svobodně jednat a pokud má: svobodu pohybu (tím dítě naplňuje své základní potřeby), opakování (to je podstatné pro vývoj), volby (na základě vnitřní motivace), vyjádřit pocity (což je podstatné pro sociální a psychický vývoj) a svobodu sociálních kontaktů (možnost dítěte pracovat a žít ve své sociální struktuře).

Svobodou však nemáme na mysli, že necháme dítě dělat si to, co chce. Slovy Montessori (2001): „Když totiž hovoříme o svobodě malého dítěte, neznamena to, že chceme tolerovat nebo snad podporovat neukázněné chování a bezúčelnou činnost, jaké se děti věnují, pokud je ponecháme samy sobě“ (Montessori, 2001, s. 44-45). Hranice svobody jsou stanoveny na základě zájmů kolektivu. Úcta a respekt k práci ostatních je zdůrazňována stejně tak jako respekt k práci vlastní. Tímto způsobem se žáci učí vzájemně se nerušit při svých činnostech. Tam, kde mají žáci možnost svobodně a samostatně rozhodovat, panuje pořádek, klid a disciplína, která však nevychází z vnějšího nátlaku, ale spíše z jejich vlastního uspokojení a pocitu, že jsou součástí této skupiny (Ludwig, 2000).

Možnost svobodného pohybu a svobodné aktivity umožňuje dětem rozvíjet své dovednosti a dosahovat nezávislosti. Svoboda volby vychovává děti k odpovědnosti tím, že jim umožňuje dělat rozhodnutí a prožívat následky svých činů (Rýdl, 2007). Svobodná volba je proto svěřena zejména těm dětem, které jsou schopny zvládnout tuto svobodu v souladu s odpovědností a dodržováním pravidel, která jsou pro danou aktivitu stanovena. Učitel při výběru činnosti zejména motivuje ty děti, které mají potíže s výběrem konkrétní aktivity a hrozilo by, že by marnili čas, pokud by se měly svobodně rozhodovat (Kasper, 2008).

Osvobození dítěte spočívá tedy ve změně či úplném odstranění omezujících podmínek, které brání jeho normálnímu vývoji a jejich přeměny na podmínky příznivé. Dosažení tohoto cíle však vyžaduje od dospělých zvýšenou péči a pozornost reálným

potřebám dítěte. Prakticky to znamená, že dospělí vytváří prostředí, kde si dítě může vybírat smysluplné, zajímavé a prospěšné aktivity (Montessori, 2001).

3.1.2 Přípravené prostředí

Vývoj každého jedince je významně dotvářen jeho okolím, s nímž jedinec nepřetržitě interaguje. Zejména u dětí je zřetelná jejich značná citlivost a vnímavost k různým vlivům. Právě tato interakce má vliv na rozvoj jejich intelektu a schopnosti orientace v životě. Montessori je přesvědčena, že pokud vytvoříme pro dítě vhodné prostředí a poskytneme mu speciální didaktické materiály, umožníme mu tím dosáhnout maximálního možného rozvoje svých vrozených schopností. Proto pečlivě zkoumala ideální prostředí, které podněcuje k činnosti, během níž dochází k hluboké koncentraci pozornosti. Tato koncentrace pozornosti je klíčovým faktorem pro aktivitu, skrze níž dítě formuje svou vlastní osobnost (Kasper, 2008, s.131; Zelinková,1997, s. 42).

Příprava prostředí se musí vždy přizpůsobovat vývojovému stavu a potřebám jedinců. Prostor by měl být příjemný, jednoduchý a jasně strukturovaný, aby umožnilo dětem bezproblémovou orientaci a zprostředkovalo dětem představu krásy a estetičnosti (Ludwig, 2008). V souladu s věkem a potřebami dítěte by měla být také váha a velikost pomůcek i nábytku. V Montessori třídě můžeme najít například různorodé židle a sedátka přizpůsobená vzrůstu dětí, stolky různých tvarů a velikostí (pro samostatnou i skupinovou práci), nízké skřínky a police, aby dítě mohlo využívat materiálů bez pomoci dospělého a také je zde mnoho volného místa pro pohyb. Se zařízením třídy by měly být děti schopné pohybovat a přenášet je z místa na místo (Montessori, 2001).

Můžeme vnímat přímou spojitost mezi formováním osobnosti jedince a mírou svobody, společně s vnějšími podmínkami, jež jsou, nebo by měly být, utvářeny v souladu s vnitřními potřebami dítěte. Vnímáme-li Montessori pedagogiku jako návod k odpovědnému zacházení se svobodou, je nezbytné vytvořit dítěti takové prostředí, které mu umožní prožívat volnost nejen duchovní, ale i skutečnou, protože za ni ponese odpovědnost. Harmonie mezi prostředím, které podporuje svobodnou činnost, za níž nese každý osobní odpovědnost a v prožitcích osobnosti dítěte, vidí Montessori jasné spojení. Proto musí být prostředí adekvátně připraveno. Naopak tam, kde je volnost dětí omezena, ať už strukturálně nebo institucionálně, dochází k vážnému poškození jejich důstojnosti.

Taková omezení pak mohou ovlivnit celkový rozvoj osobnosti a stavět dítěti překážky na jeho cestě stát se sebevědomým a odpovědným člověkem (Rýdl, 1999).

3.1.3 Didaktický materiál

V připraveném prostředí mají místo pouze věci, které jsou nástrojem vývoje dítěte. Cokoliv, co by stálo proti němu, i bezvýznamné maličkosti, by měly být z prostředí vyloučeny (Rýdl, 1999). Součástí připraveného prostředí jsou nabídky různého materiálu (pomůcek), které slouží k procvičování běžných činností, podněcují smysly a podporují kreativitu dětí. Částečně vychází z materiálů, které využívali Itard a Seguin v experimentální psychologii při práci se zaostalými dětmi a částečně byly vytvořeny a upraveny na základě vlastní výzkumné činnosti Marie Montessori tak, aby uspokojily potřeby dítěte a vedly k plnému soustředění (Montessori, 2001).

V první řadě je úkolem Montessori materiálů poskytnout dítěti volnost a svobodu, které vedou k rozvoji dětské osobnosti. Podružně ho lze chápat jako pracovní materiál, pomáhající rozvoji psychomotorické a kognitivní oblasti (Rýdl, 1999). Dle některých autorů (Zelinková, 1997; Ludwig, 2008) lze materiál rozdělit do tří skupin na praktická cvičení (např. sebeobsluha, jednání s lidmi či péče o prostředí), pohybová cvičení (např. gymnastická a rytmičká cvičení nebo nácvik nehybnosti a ticha) a cvičení smyslů (tím myslíme systém předmětů uspořádaný podle určitého kritéria – např. červená věž či hnědé schody).

Učení dítěte je v Montessori pedagogice podporováno prostřednictvím interakce s konkrétními materiály, které aktivně podněcují jeho smysly. Pojmy jsou poté formovány na základě konkrétních smyslových zkušeností a aktivit dítěte. Všechny zkušenosti, které dítě získá manipulací s různými materiály, mu pomáhají procvičit koordinaci pohybů, pozorování, postřeh a chápání vzájemných vztahů. Dítě postupně dochází k porozumění skrze své vlastní zkušenosti a aktivní zapojení, a to nejen prostřednictvím pozorování, ale také skrze konkrétní operování a činnost (Ludwig, 2000).

Je důležité naučit dítě, jak má s materiálem pracovat. Pedagog nejprve naváže s dítětem kontakt a nabídne mu pomoc při výběru materiálu a vhodného místa pro realizaci. V průběhu předvádění mluví co nejméně (úkol i postup by měli být natolik jasné, že není třeba sáhodlouhé vysvětlování) a postupně, jak dítě začíná chápat úkol, se pedagog vzdalí

a nechá dítě pracovat samostatně. Nemusí dítě upozorňovat na chyby, jelikož pomůcky v sobě mají zabudovanou kontrolu, aby dítě mohlo odhalit chybu samo (Zelinková, 1997).

Klíčovým faktorem je mít vhodné množství těchto materiálů, které budou pro děti stimulem a motivací, aby se aktivně samy zapojovaly. Přehnané množství materiálů může vést k nedostatečné koncentraci, zatímco nedostatek nabídky může způsobit, že se děti nudí. Všechny předměty mají své pevné místo v místnosti a jsou uspořádány na policích tak, aby je děti mohly samy, nezávisle na dospělých, vzít a poté je opět vrátit na určené místo v prostoru. (Ludwig, 2000)

Vyučovací materiál je pro pedagoga „prostředkem pro samotnou výchovu“ a jeho hlavním účelem je umožnit dítěti volnost a svobodu. (Rýdl, 1999, s. 56). Dle Cipra (1984) jsou děti vychovávány spíše věcmi, jež jim pedagog poskytuje, než jeho přímým působením. Zároveň však nesmí docházet k přeceňování či k absolutizaci funkce materiálu. „Již Rousseau učil, že člověk je vychováván třemi faktory: přírodou, věcmi a lidmi, a úspěch výchovy záleží na souladu mezi nimi. Metoda Montessoriové je plodná, je-li chápána jako příspěvek k takovému souladu. To však je spíše jen varováním před zjednodušenou aplikací metody Montessoriové, nikoli kritikou autorky...“ (Cipro, 1984, s.300).

3.1.4 Senzitivní fáze a polarizace pozornosti

Nabízení materiálů však není nahodilé. Musí odpovídat tzv. senzitivním fázím dítěte, kterým je třeba věnovat velkou pozornost a mají úzký vztah k okolnímu prostředí. Senzitivními fázemi máme namysli pomíjivá období, jež se vyznačují „dočasnou zvláštní vnímavostí pro podněty různého charakteru“ a umožňují dítěti velmi rychle zvládnout určité dovednosti. Role didaktického materiálu je při nich nezbytná k tomu, aby dítě dosáhlo vzdělávacího úspěchu (Zelinková, 1997, s.29).

Montessori rozděluje vývoj člověka na tři základní senzitivní fáze: 0-6 let, ta je někdy také dělena na 0-3 roky (dítě je citlivé v oblastech jako je pohyb, řeč a řád) a 3-6 let (sebeuvědomování na základě zkušeností dítěte, budování základů osobnosti...), 7-12 let (morální senzitivita, širší sociální vazby, přechod k abstrakci...), 12-18 let (rozvoj sociální citlivosti, vývoj nezávislosti a samostatnosti...) a od 18 až do ukončení vysoké školy (Jůva a Svobodová, 1996; Zelinková, 1997). Během senzitivních období se zapojují tvůrčí schopnosti dítěte a díky tomu se učí velice lehce, jsou-li mu ze strany dospělých poskytnuty

vhodné podněty v připraveném prostředí. Citlivé fáze umožňují, aby si dítě osvojilo a upevnilo předpoklady další kroky svého vývoje (Ludwig, 2008).

Polarizaci pozornosti rozumíme „seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti“ (Rýdl, 1999, s.45). Může se objevovat náhle ve vazbě na objekty, které dítě v jeho okolním světě zaujmou. V procesu koncentrace pozornosti dochází k velice aktivnímu kontaktu mezi předměty a dítětem. V předškolním věku se soustředění projevuje opakováním činnosti, zatímco v mladším školním věku se předpokládá shromáždění sil a zaměření celé osobnosti ke konkrétnímu předmětu, jedné činnosti, a zároveň odpoutání od okolí (Rýdl, 1999; Zelinková, 1997).

Průběh polarizace pozornosti považuje Montessori za uzavřený pracovní cyklus, který dělí na tři po sobě jdoucí stupně: přípravný stupeň, stupeň velké práce a zklidnění (Zelinková, 1997). K ukončení činnosti dochází teprve tehdy, když je dítě vnitřně uspokojeno bez jakéhokoliv vnějšího popudu. Teprve poté se dítě přesouvá k další činnosti (Rýdl, 1999). Dosažení polarizace pozornosti není samozřejmé a je nutné splnit určité podmínky. Činnost nesmí být omezena pouze na duševní aktivitu, ale měla by dítě nutit k aktivitě pohybové a smyslové, jelikož je silné spojení mezi fyzickou prací a koncentrací ducha. (Rýdl, 1994). Dítě musí být svobodné v připraveném prostředí, které nabízí vhodné materiály a programy odpovídající nastupující senzitivitě, a je podpořena jeho iniciativa, pohyb a volby činnosti. Úlohou pedagoga je pak příprava prostředí a sledování senzitivních fází. (Zelinková, 1997).

3.1.5 Ticho a klid

Aby v tradičních školách mohli učitelé vyučovat, je vyžadováno ticho a klid. Toto ticho znamená přerušení veškeré hlučné činnosti. Avšak, jsou-li děti potichu pouze kvůli obavám z trestu, jejich přirozená potřeba se projevit stejně nakonec převládne a dlouhodobě udržet ticho pro ně není přirozené. V Montessori třídách děti ticho pravidelně trénují a jsou jím fascinovány. Princip ticha a klidu přispívá ke koncentraci a rozvoji sociálního a morálního myšlení. Tento princip zahrnuje cvičení správného držení těla, svalové koordinace, rovnováhy a podporuje harmonii, duševní a fyzickou rovnováhu a koncentraci pozornosti. Ticho není chápáno jako úplné vyloučení zvuku z místnosti, ale akt vůle a stav vyžadující úsilí, jež prospívá vnitřní disciplíně. Není to o ustrnutí pohybu

či vynucování, ale o dosažení dokonalé koordinace dětského pohybu prostřednictvím postupného tréninku. (Montessori, 2001; Montessori, 2023) Ticho umožňuje soustředěnost, ale také podporuje i empatické porozumění lidskému bytí vlastnímu i druhých (Kasper, 2008).

3.1.6 Věkově smíšená skupina

Smyslem věkově smíšených tříd je tvorba prostředí, kde je dětem poskytován mnohem větší prostor pro spolupráci a kooperaci v rámci skupiny. K tomu je nezbytné používat učební formy, respektující principy vnitřní diferenciacce. Neoptimálnější formou vytváření skupin dětí se jeví spojování tří ročníků v jednom vývojovém stupni – takzvané trojročí. Dítě si v procesu vzdělávání vyzkouší být v roli žáka, nejmladšího, nejstaršího i prostředního. Tento princip se běžně uplatňuje téměř ve všech Montessori školách, avšak při implementaci věkově heterogenních skupin musí školy brát v úvahu místní legislativu v oblasti vnitřního členění (Rýdl, 1999).

Věková různorodost vede děti jak ke spolupráci, možnosti volit činnost podle aktuálního vývoje, sdílení zkušeností a pozorování starších spolužáků při aktivitách, tak i k rozvoji zdravého sebevědomí. Děti jsou v těchto skupinách vyzývány k aktivitám nejen dospělými, ale i zralejšími vrstevníky. Tento aspekt sociálního učení nemohou nahradit rodiče ani vyučující (Kasper, 2008). Děti jsou si totiž s ostatními dětmi ve svém myšlení, řeči, pocitech a představách mnohem blíží, než jsou si s dospělými a mohou navzájem sdílet poznatky a zkušenosti mnohem snáz. Pokud mladší děti požádají starší o vysvětlení či pomoc, jsou starší děti nuceny strukturovat své znalosti tak, aby byly snáze srozumitelné pro mladší děti, a tak sami zlepšují své vlastní schopnosti, protože mohou vysvětlit pouze to, co sami dobře chápou. To také posiluje jejich sebevědomí, protože to, co se jim dříve jevílo jako obtížné, je pro ně nyní jednoduché. Kromě toho, když mladší děti pozorují činnosti starších žáků, podněcuje to jejich zvědavost a zájem o budoucí úkoly a psychicky se připravují na budoucí úkoly. Často se pak o cvičení zajímají podstatně dříve, než by se očekávalo vzhledem k jejich věku. (Rýdl, 1999). Práci ve skupině získávají děti zkušenosti s týmovou spolupráci, kdy se navzájem podporují, kontrolují a naučí se zhodnotit svůj přínos i přínos ostatních. Díky tomu se učí přebírat zodpovědnost za společné výsledky své práce (Zormanová, 2012).

Na základních školách působí věková heterogenita uspokojivě i v sociální oblasti. Žáci se lépe přizpůsobují zavedeným pravidlům skupinového soužití, když jsou jim tato pravidla vštěpována nejen dospělými, ale i staršími dětmi. Tento proces vzájemného ovlivňování napomáhá rozvoji sebevědomí a zodpovědnosti u starších dětí, které si v interakci s mladšími uvědomují svou zralost. Mladší děti vnímají starší jako vzor trpělivosti a ohleduplnosti, a tak se snaží být v jejich přítomnosti hodné a chovat se k nim s respektem. Malé děti si navíc užívají možnosti být se staršími dětmi přáteli a snaží se si toto přátelství zachovat (Rýdl, 1999). Výhodou věkově smíšených tříd je, že jsou blíže reálnému životu ve společnosti, kde se běžně setkávají s lidmi různého věku a zkušeností (Ludwig, 2008).

Pro setkávání v Montessori třídě slouží komunitní (komunikační) kruh. Kruh je symbolem rovnosti, partnerství, spoluzodpovědnosti a všichni žáci jsou jeho součástí, nikdo není podřazený či nadřazený. Slouží ke vzájemnému sdílení zkušeností, názorů, myšlenek, vypravování zážitků či plánování a organizaci společných aktivit. Děti se zde učí vzájemnému naslouchání a respektu (Gardošová a Dujková, 2003)

„V třídním kolektivu, k jehož duševnímu klimatu patří, že na jedné straně je každý uznáván a podporován pro své schopnosti, na druhé straně ale nikdo netrpí pro své nedostatky, se může dítě vyrovnat se svou osobností, a to i s jejími silnými a slabými stránkami“ (Rýdl, 1999, s. 18). Při sestavování skupiny je podstatné se nesoustředit pouze na věkové rozdíly, ale je třeba zohlednit i skupiny dětí stejného věku (Kasper, 2008). Stejně staré děti jsou pro sebe vzájemně stejně důležité a často si vybírají ty kamarády, s nimiž mohou sdílet své aktuální zážitky. To je srovnatelné s faktem, že děti při výběru kamarádů preferují děti stejného pohlaví. Struktura věkově heterogenní třídy by tedy měla obsahovat dostatečný počet dětí stejného věku, aby mohly vznikat i věkově a pohlavně homogenní skupiny. Rozdíly mezi dětmi podněcují a inspirují k vzájemnému učení a novým zkušenostem. Každodenní praxe Montessori škol navíc potvrzuje, že skupina dětí rozdílného nadání, věku a pohlaví je produktivnější než skupina homogenní. „Děti, které jsou retardované nebo naopak, rozvinutější, než odpovídá jejich věku, se zařazují v heterogenní skupině k té části dětí, ke které podle svých schopností náleží. Děti mají velmi vyvinutý cit, kterým poznají, kam se mají zařadit“ (Rýdl, 1999, s. 18).

3.1.7 Práce s chybou, pochvalou, odměnou a trestem

„Většina učitelů je přesvědčena, že jejich hlavním úkolem je kritizovat výkony žáků, a tak nepřetržitě kritizují jak při vlastní výuce, tak v záležitostech mravní výchovy. Mají za to, že výchova dětí se řídí principem odměny a trestu neboli jak se říká, biče a marcipánu“ (Montessori, 2003, s.164).

Chyby jsou však přirozenou součástí procesu učení a zdrojem nových poznatků. Dle Montessori jsou chyby dobrou orientační pomůckou, která pomáhá dětem precizovat jejich schopnost správně hodnotit. Jedinec je potom schopen chybu snáze rozpoznat a analyzovat její příčiny. Chyby, nám také ukazují, jak hluboce zvládáme určité věci (Rýdl, 1999). Hledá-li dítě samo správné řešení, bez rušení dospělého, cítí se nezávisle a samostatně. Dospělý by tedy na chyby neměl nijak upozorňovat, jelikož dítě je aktivnější, pokud chybu objeví a opraví samo (Zelinková, 1997). Osoba, která je schopna najít své chyby a opravit je, dosáhla vysoké úrovně samostatnosti. To sice neznamená, že je již plně rozvinutou osobností, ale má lepší a konkrétnější představu o svých vlastních schopnostech a má větší důvěru v sebe sama (Rýdl, 1999).

Montessori (2001) rozlišuje dva hlavní druhy chyb, kterých se děti během práce dopouští. Prvním typem jsou chyby, na které je díky zabudované kontrole upozorní sama pomůcka a jejichž příčinou může být nezralost či nepozornost dítěte. Jejich frekvence se pak snižuje úměrně s vývojem dítěte. Druhým typem je nevhodná manipulace s pomůckami, při které je pomůcka využívána pro jiné účely, než pro které byla určena (např. ke hraní či zlobení) a ve třídě tak vzniká chaos a zmatek, který brání dětem v koncentraci – v takovém případě je pedagog nucen uplatnit svou autoritu (Montessori, 2001).

S pochvalou by se mělo zacházet přiměřeně, aby se na ní dítě nestalo závislé. Chvála totiž může být zneužita k manipulaci dítěte, je-li využívána jako prostředek za účelem dítěte motivovat. Žák pak očekává zpětnou vazbu, která se stává hlavním motivem k aktivitě a netěší se z aktivity samotné, což negativně působí i na výkon dítěte (Davies, 2019). Pochvala by měla být využívána k navození pocitů bezpečí u dětí, které si jsou svým výkonem nejisté (Rýdl, 2007).

Ze strany učitele je také nežádoucí odměňovat či trestat dítě, jelikož to jsou nástroje vnější motivace. Dítě sice s vidinou odměny či strachem z trestu spolupracuje, ale tento druh

disciplíny nemá dlouhodobý efekt (Davies, 2019). U malých dětí, které ještě neprošly procesem socializace, jsou jakékoliv tresty zbytečné, jelikož si neuvědomují jejich smysl. Starším dětem je nejlepší odměnou radost a uspokojení ze zajímavé činnosti (Cipro, 1984). Pokud se domníváme, že musíme odměňovat nebo trestat děti, pak také předpokládáme, že děti nejsou schopny pracovat samostatně, a že potřebují vnější autoritu, která je konstantně řídí. Naopak, pokud věříme, že děti jsou schopny najít si smysluplnou práci samy, pak je veškeré odměňování a trestání zbytečné a pouze komplikuje vzdělávací proces. Navíc, dítě, které je schopno si samo najít smysluplnou práci, brzy zjistí, že odměny a tresty jsou pro něj irelevantní (Montessori, 2003).

3.1.8 Úloha učitele v Montessori pedagogice

Marie Montessori ostře kritizovala tradiční přístup k výuce, dominantní postavení dospělých ve školním systému a skutečnost, že učitelé i rodiče často nedodržují právo dítěte na svobodný vývoj a místo toho mu vnucují své vlastní názory. Je podle ní nezbytné změnit pohled dospělých na edukaci. V Montessori se pro označení učitele dává přednost pojmům „průvodce“ či „vychovatel“ (Zelinková, 1997). Důkladně připravený průvodce a vhodné prostředí jsou klíčem k efektivní a respektující práci s dětmi (Hillebrandová, 2020). Úkolem dospělého není dítě učit, protože dítě se učí samo. Jeho role spočívá v tom, vést dítě na cestě životem, usměrňovat jeho duševní i fyzickou činnost a zprostředkovávat mu nové poznatky. Dospělý působí jako pasivní vědecký pozorovatel dítěte, jehož úkolem je odstraňovat překážky, připravovat vzdělávací materiál a analyzovat jeho projevy. Průvodce musí plnit funkci terapeutickou, diagnostickou, upevňování disciplíny, organizační, zprostředkující (objasňující) motivační a aktivizující (Zelinková, 1997). Dle některých autorů se všechny aktivity pedagoga dají shrnout do dvou základních skupin:

Přímé (komunikativně-dialogické činnosti)

I když podle filozofie Montessori dítě přichází na svět s vrozeným plánem vývoje, není možné ho nechat zcela samotné. Dítě samo o sobě nedokáže uskutečnit všechno a potřebuje pomoc dospělých. Během činnosti dítěte pedagog vyjadřuje souhlas, potvrzení a povzbuzení. Pomáhá dítěti vybírat vhodné předměty a materiály přizpůsobené jeho věku a vývojové úrovni. Materiály sice nabízí, ale nevnucuje je. Pouze podněcuje zájem dítěte, pomáhá mu udržet pozornost, pomáhá při osvojování nových cvičení a dohlíží na dokončení

každé práce a následný úklid (Zelinková, 1997). Vychovatel musí být schopen rozlišovat mezi skutečnou soustředěností a aktivitami, „ve kterých se síly dítěte ztrácejí uprostřed nepořádku“ (Rýdl, 1999, s.30).

Může se zdát paradoxní, že navzdory tomu, že Marie Montessori uznává jen a pouze svobodnou a samostatnou práci dítěte, stanovuje předpoklady pro „vedení spontánní práce“. Je tím myšleno, že organizace činnosti je nutná, ale musí být při ní zachován respekt ke svobodě, udržování nadšení a nesmí dítě omezovat v pohybu a získávání zkušeností. Tedy nechat vše probíhat přirozeně uvnitř vychovatelem stanovených hranic (Zelinková, 1997).

V oblasti speciálního vzdělávání je nezbytné, aby pedagog upravil principy a adaptoval materiály pro specifické potřeby dětí s handicapem. Vzhledem k jejich možné snížené spontánní aktivitě je vychovatel povinen poskytnout těmto dětem vyšší míru přímé podpory, motivace a povzbuzení. Montessori hovoří o výchovné pomoci jako o disciplinované lásce, která je podporována rozumem, namísto jednoduchého vyhovění impulzivním pocitům. Hlavní dovedností vychovatele spočívá v promyšleném užití zásad (Rýdl, 1999).

Nepřímé činnosti

Vychovatel sleduje, zaznamenává a hodnotí práci dítěte, jeho chování a disciplínu. Pozoruje, kdy dítě začíná pracovat, jak dlouho vytrvá u jedné činnosti, jaké práce si vybírá, jaké dělá pokroky, kolikrát opakuje jednotlivé činnosti a zaznamenává individuální zvláštnosti při práci. Při hodnocení chování vychovatel pozoruje pořádek nebo nepořádek při práci, změny v chování během práce a případně nevhodné chování. Dále pozoruje projevy různých charakterových vlastností, vyrovnanost reakcí, přátelské chování a vliv dítěte na chování ostatních. Disciplínu vychovatel zaznamenává a vyhodnocuje na základě toho, zda dítě plní úkoly, které mu byly přiděleny, a zda se aktivně zapojuje při práci ostatních. Rozlišuje, jestli dítě aktivně pracuje na výzvu nebo až na příkaz. Kázeň hodnotí v nejširším smyslu, včetně změn v chování a respektu ke spolužákům. V rámci tohoto aspektu se vychovatel snaží podporovat budování vzájemného ohledu a pomoci mezi dětmi. Spolupodílí se na vytváření pracovního společenství, řeší životní otázky dětí a plánuje individuální i společnou práci tak, aby byli všichni spokojeni (Zelinková, 1997).

Pro úspěšný management života a aktivit dítěte je důležité brát v úvahu dva faktory: roli vychovatele jako průvodce a individuální cvičení jako činnost dítěte. Průvodce by měl dítě směřovat, bez většího zásahu do jeho prožitku, a zároveň by měl být vždy připraven poskytnout potřebnou pomoc. Základním a nejdůležitějším pravidlem je pak: nikdy se nevměšovat jako bariéra mezi dítě a jeho získávání zkušenosti. Aktivní vedení se realizuje nepřímo skrze přípravu stimulačního a věkově přiměřeného prostředí. Učitel je tak v roli organizátora zodpovědného za utváření komplexních učebních situací, ve kterých má dítě svobodu volby prostředků a činnosti (Rýdl, 1999). Vychovatel připravuje dětem možnosti prožívání, získávání vědomostí a zkušeností. Připravuje pro ně různé aktivity, včetně chvilky ticha a cvičení praktického života. Zároveň utváří vhodné podmínky pro edukaci, s ohledem na čas, prostor, obsah a strukturu materiálu. Sleduje i estetické kvality prostředí, jako čistotu, pořádek prostředí a atmosféru školní třídy (Zelinková, 1997). Samopříprava vychovatele tkví hlavně v budování pozitivního vztahu k dětem a ke své práci s nimi. Proto je nezbytné, aby měl vychovatel výborné znalosti v oblasti své práce a přehled o úkolech, vyplývajících z didaktického materiálu. To vyžaduje detailní reflexivní přípravu a pozdější sebehodnocení (Rýdl, 1999).

Jak již bylo zmíněno, v Montessori školách je učitel dítěti spíše partnerem, průvodcem a rádcem než autoritou. To ale neznamená, že je pracovní náplň pedagoga v Montessori školách jednodušší. Všechny jeho funkce vyžadují metodicko-didaktické znalosti, vnímavost pro nástup senzitivních období a hluboké poznání dítěte (Zelinková, 1997).

3.1.9 Role asistenta pedagoga v Montessori pedagogice

Pozice asistenta pedagoga je legislativně ukotvena ve školském zákoně č.561/2004 Sb. Jak již bylo výše zmíněno, je možné využití asistenta pedagoga jako podpůrného opatření dle § 16. Jeho činnost v Montessori prostředí se v mnoha aspektech prolíná s rolí učitele. Věkově smíšené skupiny žáků vyžadují vyšší dělbu práce mezi průvodci, a to zejména kvůli zachování individuálního přístupu. Přítomnost asistenta otevírá pedagogovi možnost kvalitní spolupráce, jelikož asistent s učitelem jsou v neustálé interakci, plánují společně výuku, podílí se na edukačním procesu a vytvářejí pro žáky bezpečný prostor pro vzdělávání (Zilcher, Svoboda, 2019).

Pro asistenty pedagoga existuje jasná metodika, a to jak obecná, tak pro práci s dětmi s různými typy SVP. Tyto metodiky zakládají rámec práce asistenta pedagoga a jeho kooperace s učitelem a nemělo by tedy být teoreticky možné, že způsob práce asistenta pedagoga se bude v jednotlivých školách, jakkoliv znatelně lišit, a že v některých třídách bude využíván jako efektivní podpůrné opatření pro celé třídy i ku prospěchu žáku se SVP, a jinde nikoliv. Avšak z výzkumu provedeného Joklíkovou a Palounkovou (2017), ve kterém srovnávaly míru a způsob spolupráce asistenta pedagoga a učitele v alternativním a běžném školství, vyplývá, že i když jsou alternativní a běžné školy vyrovnané v oblastech jako jsou: kooperace asistenta pedagoga nejen s dítětem s SVP, ale i s celou třídou a oblasti kooperace asistenta s dítětem ve vyhrazeném prostoru (příčemž tuto spolupráci chápeme jako pozitivní a žádoucí, a ne pouze jako určitý druh segregace), v alternativních školách se asistenti a učitelé mnohem častěji společně připravují na výuku, jak celé třídy, tak žáků se SVP a také zde asistenti méně často pracují individuálně s dítětem mimo třídu.

3.2 Žáci se SVP v kontextu Montessori pedagogiky

Vzhledem k tomu, že české právní předpisy nedělají rozdíl mezi hlavním proudem vzdělávání a alternativními školami, jsou žáci se SVP v alternativních školách inkludováni podle stejného zákona č. 561/2004 Sb. § 16 jako žáci v hlavním proudu. Rodiče dětí se SVP mohou od pedagogicko-psychologické poradny dostat doporučení ohledně výběru vhodné školy. Stručně řečeno by to měla být menší škola rodinného typu se sníženým počtem žáků ve třídě, s individualizovaným přístupem k dítěti a ideálně disponující i asistentem pedagoga ve třídě. Avšak je pro rodiče reálné takovou školu najít ve svém okolí? Vhodným řešením této situace se tedy pak může jevit volba některého typu alternativních škol, které mohou přispět k naplnění těchto aspektů svým přístupem k dítěti.

Děti se v Montessori školách pohybují v prostředí, které je pečlivě připraveno a odpovídá jejich potřebám. Edukační metody a výukové plány jsou přizpůsobeny individuálním potřebám každého dítěte, takže mohou postupovat vlastním tempem a mohou si vybrat úkoly, které odpovídají jejich zájmům. Kolektiv třídy je různorodý nejen věkově, ale také z hlediska výkonnostních schopností a stupně znalostí dětí. Odpadá tedy konkurující srovnávání, které si dítě se SVP uvědomuje ve třídě při frontálním vyučování. Odpadá také zahanbující opravování chyb před ostatními spolužáky a pocitů selhání, díky možnosti

sebekontroly zabudované v pomůckách. Individualizace učebního procesu a vnitřní diferenciacie třídy umožňuje zařazovat speciální terapeutickou péči. Zelinková (1999) uvádí, že v praxi Montessori škol se jeví jako nevhodné zařazovat do třídy děti se stejným postižením, jelikož pak tvoří skupinu. Jako vhodné zastoupení ve třídě uvádí 75 % žáků nepostižených na 25 % žáků s postižením. Učitelé respektují rozdílné tempo a potřeby každého jedince a svobodná volba práce umožňuje průvodci předvést handicapovanému dítěti materiál odpovídající obtížnosti. Průvodci věnují pozornost procesu vnitřního sebeutváření dítěte a sociální učení dítěte probíhá v rámci věkově smíšených skupin (Zelinková, 1997). Sociální psychologové již po mnoho let označují dovednost jedince adaptovat se v prostředí s různorodými věkovými skupinami jako klíčovou pro úspěšné zapojení do společnosti. Proces socializace začíná narozením a pokračuje po celý život, přičemž období školní docházky tvoří významnou část. Sociální interakce mezi jedinci různého věku je považována za důležitý prvek pro rozvoj poznání a budoucí úspěšné fungování jedince v reálném světě. (Hájková, Strnadová, 2010). Podle Rýdla (1999) se žáci navzájem obohacují přirozeným způsobem v oblasti kognitivního a sociálního učení, což lze analogicky přirovnat k rodině s více dětmi a otevřenou komunikací. Dle jeho slov však „Montessoriovská pedagogika může podstatně ulehčit společné vyučování a učení postižených a nepostižených žáků, ale nemůže vyřešit všechny problémy, které s integrací souvisí“ (Rýdl, 1999, s.40).

Nakonec je třeba dodat, že klíčovým předpokladem úspěchu společného vzdělávání je pochopení toho, že Montessori pedagogika kvalifikuje, zatímco tradiční pedagogika praktikuje a lze ji použít nejen jako metodu vzdělávání. I samotná Montessori pedagogika má své vlastní hranice, které nelze překročit a pokud bychom Montessori metodu chtěli využít pouze jako prostředek integrace, setkali bychom se s četnými obtížemi. I když nebyla primárně vyvinuta jako integrační pedagogika, tím, že poskytuje všem dětem stejné a efektivní způsoby učení a podporuje rozvoj jejich individuálních dovedností a schopností, přispívá k překonání rozdílů mezi dětmi nepostiženými a různě postiženými, což je považováno za důležitý krok směrem k společnému vzdělávání obecně (Rýdl, 1999).

Praktická část

V praktické části diplomové práce představím výzkum realizovaný v konkrétní Montessori škole v prvním trojročí. Právě první roky základního vzdělávání jsou velice důležitou fází v životě každého jedince, během které se utváří pilíře pro proces celoživotního vzdělávání a rozvoj osobnosti. Je proto zcela zásadní, aby prostředí ve škole poskytovalo každému dítěti optimální podmínky pro jeho celistvý rozvoj, který zároveň představuje základní kámen pro rozvoj celé společnosti. V následující části práce nejprve objasním cíle, metodologii výzkumného šetření, zdůvodním výběr respondentů, popíšu prostředí a poté představím způsob analýzy a výsledky rozhovorů s pedagogy.

4 Výzkum a jeho cíle

Výzkumná část diplomové práce je tedy zaměřena na konkrétní Montessori školu a přístup učitelů prvního trojročí ke vzdělávání žáků se SVP. Cílem výzkumu je prozkoumat názory pedagogů na vzdělávání žáků se SVP v rámci Montessori pedagogiky, analyzovat implementaci podpůrných opatření ve vybrané Montessori škole a zhodnotit příležitosti a rizika, které Montessori systém vzdělávání těmto žákům přináší.

V rámci výzkumu byly položeny následující výzkumné otázky:

1. Jaký je postoj pedagogů vůči žákům se SVP v Montessori systému a jaká podpůrná opatření jsou těmto žákům v rámci Montessori pedagogiky poskytována?
2. Jaké faktory ovlivňují sociální začleňování žáků se SVP v Montessori prostředí a jakou roli při tom hrají pedagogové, asistenti a další aktéři?
3. Jak probíhá proces spolupráce mezi pedagogy, asistenty, školními poradenskými pracovišti, školskými poradenskými zařízeními a rodiči z hlediska podpory vzdělávání žáků se SVP ve vybrané Montessori škole?
4. Jaké příležitosti a meze ve vzdělávání žáků se SVP vnímají učitelé působící v systému Montessori pedagogiky?

4.1 Typ a metodologie výzkumného šetření

Vzhledem k charakteru zkoumaného tématu jsem se rozhodla zvolit kvalitativní metodologický přístup, který je podle Gavory (2000) vhodný k vytvoření celistvého a zároveň vnitřně diferencovaného obrazu prostředí. Dle Strausse a Corbinové (1999) shromažďuje kvalitativní výzkum velké množství informací o malém počtu zkoumaných osob, přejímá jejich perspektivu a tím odkrývá, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Získává nové neotřelé názory a detailní informace o jevu, které se kvantitativními metodami podchycují jen velmi obtížně. Výzkumník v rámci svého hledání významů a své snahy pochopit aktuální dění produkuje podrobný a pečlivý popis toho, co sledoval a zaznamenal. Snaží se vše obsáhnout a nevynechat nic, co by mohlo pomoci objasnit situaci (Hendl, 2005). Kvalitativní typ výzkumu je pak vhodný právě třeba v případě, kdy se výzkumník snaží odhalit podstatu něčích zkušeností s určitým jevem (Strauss a Corbinová, 1999).

Dominantním způsobem sběru dat jsou polostrukturované rozhovory s učiteli prvního trojročí. S žádostí o rozhovor jsem oslovila všechny třídní učitele prvního trojročí na vybrané základní Montessori škole, jelikož jsou to právě oni, kdo se denně vysokou měrou podílejí na výchově a vzdělávání v systému Montessori pedagogiky, a jsou proto nejspolehlivějším zdrojem informací. Měli by být schopni nejlépe identifikovat a posoudit témata, která jsou klíčová pro tuto diplomovou práci a jejich výpovědi mohou poskytnout bohatý a hluboký vhled do problematiky vzdělávání žáků se SVP v prostředí Montessori. Polostrukturované rozhovory nabízejí výhodu připravených tematických okruhů pro diskuzi, ale zároveň umožňují výzkumníkovi flexibilně reagovat na odpovědi respondentů. Participantům také zůstává široký prostor pro vlastní formulace a vyjádření. Pro rozhovor s respondenty jsem připravila seznam otázek. S ohledem na definovaný cíl výzkumu a výzkumné otázky byly položky rozhovoru pečlivě navrženy tak, aby komplexně pokryly klíčové aspekty a důležité oblasti v rámci zkoumané problematiky. Oblasti se týkaly informací o žácích se SVP ve třídě, poskytovaných podpůrných opatření pro žáky s SVP, spolupráce mezi pedagogy a dalšími pracovníky, prostředí a podpůrných prvků pro sociální integraci žáků se SVP, zapojení rodičů do vzdělávacího procesu a identifikací výzev ve vzdělávání žáků se SVP.

Rozhovory s pedagogy byly doplněny o analýzu dokumentů. Za dokumenty považujeme „taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum“ (Hendl, 2005, s.204). V případě tohoto výzkumu se jednalo o zprávy z vyšetření žáka z pedagogicko-psychologických poraden.

4.2 Způsob sběru dat a výběr respondentů

Pro kvalitativní výzkum je charakteristický záměrný výběr respondentů dle stanovených kritérií, která jsou podstatná pro cíl výzkumného šetření (Švaříček, 2007, s.103). Vzhledem ke zvoleným výzkumným otázkám, bylo pro tento výzkum klíčové, aby oslovení respondenti byli aktivními pedagogy, kteří mají přímou zkušenost se vzděláváním žáků se SVP a působí na prvním stupni vybrané Montessori školy. Rozhovory probíhaly většinou po vyučování, v pracovním prostředí (třídách) respondentů, bez přítomnosti dalších osob. Vzhledem ke zvolenému typu výzkumné metody a rozsáhlé osnově otázek, se rozhovory často odkláněly za rámec vytyčených oblastí, a tak někdy trvalo, vrátit se k původnímu tématu. Jeden rozhovor trval průměrně hodinu a půl. Respondenti odpovídali na otázky bez problémů a o tématu hovořili zcela otevřeně.

Samotný sběr dat probíhal v průběhu února a března roku 2024. Datum a čas rozhovorů byl s pedagogy domluven osobně, podle individuálních možností. Seznam otázek byl všem respondentům poskytnut předem před samotnou realizací rozhovorů a byli seznámeni s tématikou závěrečné práce. Rozhovory byly nahrávány, což zaručilo minimalizaci dezinterpretace při přepisování a následné analýze rozhovorů. Účastníci výzkumu byli informováni o anonymitě jejich účasti na výzkumu a o nahrávání, zpracování a analýze rozhovorů a dokumentace udělili ústní souhlas. V analýze rozhovorů jsou tedy veškeré informace získané během výzkumu prezentovány v anonymní podobě a k odlišení jednotlivých respondentů slouží výzkumníkem přidělená čísla. Žákům, kteří byli během rozhovoru zmíněni, bylo přiděleno písmeno.

4.3 Charakteristika výzkumného prostředí

Výzkumné šetření bylo provedeno na státní základní škole, která se nachází v Praze. Většina tříd této instituce se opírá o zásady Montessori pedagogiky, která klade důraz na individuální potřeby dětí a žáků, spojuje vzdělávání s praktickými zkušenostmi a uplatňuje komplexní přístup ve vzdělávání. Je zde realizována výuka prvního i druhého stupně v heterogenních třídách, a to ve formě již zmíněných trojročí (1–3. třída, 4–6. třída a 7–9. třída).

Ve škole se v současné době vzdělává přes pět set žáků, přičemž, dle zprávy České školní inspekce, tvoří výrazný podíl žáci se SVP, čemuž je přizpůsoben počet podpůrného personálu. Vzdělávací cíle vycházejí z obsahu školního vzdělávacího plánu, který zpracovávají pedagogové, je uzpůsoben potřebám Montessori pedagogiky, její orientaci na ekologii, příznivé učební klima a zdravý životní styl. Školní poradenské pracoviště disponuje širokým a kvalifikovaným týmem. Poradenské služby pro žáky zabezpečují výchovná poradkyně a speciální pedagožka ve spolupráci s psychologkou pedagogicko-psychologické poradny, která se orientuje na poradenskou práci úzce spojenou se začleňováním žáků se SVP. Školní speciální pedagožka se soustředí na nápravy vývojových poruch učení jednotlivých žáků. Na prevenci sociálně patologických jevů se participuje školní metodička prevence ve spolupráci s „KiVa týmem“ (KiVa je program proti šikaně navržený a vytvořený na základě vědecky ověřených výsledků finskou univerzitou v Turku).

V současnosti škola pořádá pro zájemce několikahodinovou přednášku, kde jsou jim odprezentovány principy tohoto typu vzdělávání a filozofie školy a následně jsou jim zodpovězeny všechny jejich dotazy. Také mohou se svými dětmi navštívit takzvané dílničky, kde si děti mohou vyzkoušet některé pomůcky běžně využívané při výuce. Při těchto dílničkách jsou děti zároveň pozorovány učitelkou, která následně s rodiči probírá jejich schopnosti a dovednosti (např. schopnost pracovat na pomůcce a dokončit práci).

Pro realizaci výzkumu v prvním trojročí mě vedlo hned několik důvodů. Mladší školní věk je podle Matějčka (1998) období jakéhosi dozrávání. Dosud si dítě převážně hrálo, ale v tomto období se jeho duševní funkce rozvíjí do takové míry, že je schopno soustavného školního vzdělávání, dovede se soustředit a s určitou dávkou odpovědnosti vybírat a dokončovat úkoly. Dítě také získává vztah k práci a spolupráci a pokud si tento vztah

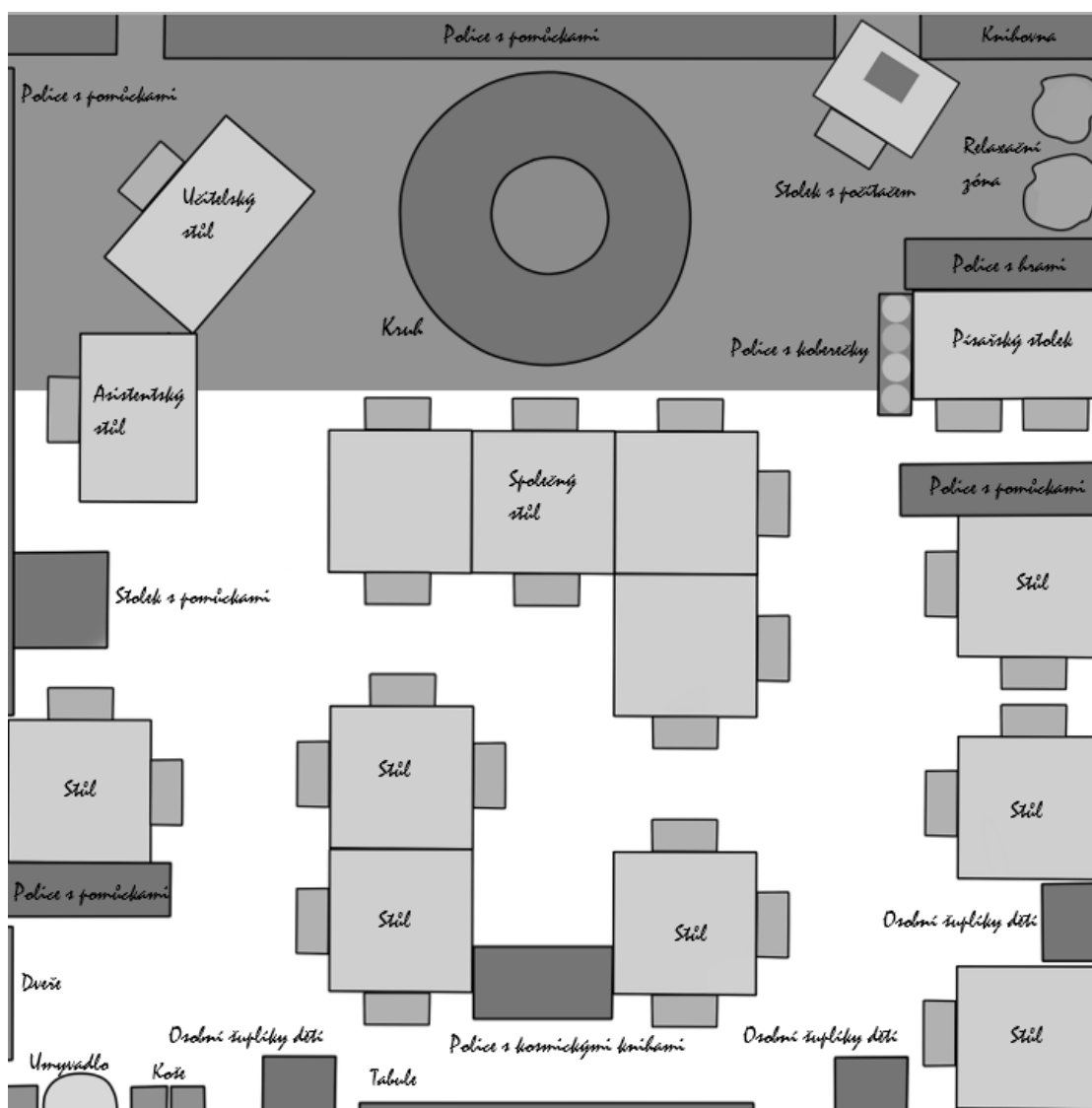
nevytvoří, může cítit méněcennost a reagovat rezignací (Pugnerová, 2019, s. 47). Právě v prvních letech po nástupu do základního vzdělávání mohou být prvně identifikovány různé vzdělávací obtíže a ve spojitosti s nimi zde mohou být realizovány první preventivní zásahy, které by měly zabránit prohlubování těchto obtíží. Efektivita podpůrných opatření a citlivý přístup k dítěti může položit základní kameny pro budoucí akademické úspěchy a zároveň úspěšný sociální rozvoj dítěte.

V každé třídě prvního trojročí se v současné době umístěno 22–24 žáků, což při plném počtu odpovídá vzorci, kde je přiděleno 8 dětí na každý ročník a zároveň je zachováno vyrovnané zastoupení chlapců a dívek v každém ročníku. V jednotlivých třídách prvního trojročí se přístup k vyučování mírně liší v závislosti na preferencích jednotlivých pedagogů a potřebách žáků. To se odráží také v různých přístupech k vytváření týdenních plánů. Některé třídy dostávají týdenní plán každé pondělí, což umožňuje flexibilně přizpůsobit výuku aktuálním potřebám, zatímco jiné třídy dostanou v září roční plán, rozčleněný na jednotlivé týdny. To jim umožňuje postupovat v plánu individuálním tempem a zároveň sledovat dlouhodobé cíle. Žáci ve všech třídách mají možnost při volné práci i při práci s pomůckami pracovat jak individuálně, tak ve skupinách. Při výuce učitelé záměrně zařazují individualizovanou a diferencovanou práci v kombinaci s frontálním vyučováním.

Na začátku roku se koná pro rodiče hromadná informativní schůzka a dále během školního roku je kontakt s rodiči realizován prostřednictvím tzv. tripartit (setkání rodiče, učitele a dítěte), které se konají třikrát. Před tripartitou vyplní rodič s dítětem krátký dotazník, který pak při tripartitě společně probírají s pedagogem. Dítě v dotazníku reflektuje, co se mu daří či nedaří, a co mu vyhovuje a nevyhovuje. I rodič má v dotazníku prostor vyjádřit svá přání a případné obavy. K průběžnému hodnocení žáků využívají učitelé žákovská portfolia, diagnostické pozorování práce žáků i znalostní testy. Závěrečné slovní hodnocení (vysvědčení) vychází z předem stanovených kritérií, která odrážejí jednotlivé úrovně znalostí a dovedností.

Děti prvního trojročí absolvují vzdělávání každý pracovní den po dobu 4–5 vyučovacích hodin, které jsou rozděleny do dvou vyučovacích bloků, mezi kterými je dvacetiminutová (svačínová) přestávka. Tři dny v týdnu je po skončení vyučování zařazen hodinu a půl dlouhý odpolední program, který částečně nahrazuje činnost školní družiny, a ve kterém mají

děti možnost věnovat se tematickým tvořivým činnostem souvisejícím s aktuálně probíranou látkou. Většinu dne se děti vzdělávají společně, ale na některé předměty jsou rozděleny podle ročníků a míchají se s jinou třídou (např. v rámci tělesné výchovy, anglického jazyka a CLILu – tj. obsahově a jazykově integrovaného učení). Ke třídám je přiřazeno respirium, kde mohou žáci pracovat či relaxovat a je plně vybaveno Montessori výukovými materiály. Tento prostor je využíván jako tiché místo, kde často pracují najednou žáci z různých tříd, a které slouží ke čtení či individuální a skupinové práci. V každé třídě je přítomna jedna třídní učitelka a dva asistenti pedagoga, kteří jsou učiteli k ruce a věnují se během vyučovacího procesu všem žákům.



Obrázek 3 - Ukázka Montessori třídy ve vybrané škole

4.4 Analýza dat

Zpracování a analýza získaných dat probíhala formou tematické analýzy, která představuje flexibilní nástroj, který zároveň umožňuje komplexní a podrobné zpracování dat. Je často využívána k získání odpovědí na výzkumné otázky vztahující se k lidským zkušenostem, postojům a názorům. Nejčastěji je tato metoda využívána v psychologii, ale lze ji použít i v mnoha typech behaviorálních, sociálních a aplikovaných věd (Hendl, 2016). Braun a Clarke (2006) vymezují tematickou analýzu jako „metodu pro identifikaci, analýzu a odkazování ke vzorům (tématům) v datech“ (Braun, Clarke, 2006, s.79). Existuje hned několik různých způsobů, jak k tematické analýze přistupovat (např. sémantický, induktivní, deduktivní, latentní aj.). Vzhledem k povaze a tematickému zaměření výzkumu, byl využit induktivní způsob, při kterém je kódování a návrh témat určen obsahem dat (Hendl, 2016).

Jednotlivým krokům tematické analýzy předchází transkripce dat, tedy doslovné přepsání zvukové stopy do písemné podoby. Postup při tematické analýze je rozdělen do šesti fází, přičemž je v průběhu nezbytné se k jednotlivým fázím vracet a případně je opakovat, aby nedošlo k možné ztrátě významných dat. Zmíněnými šesti fázemi jsou:

1. **Podrobné seznámení výzkumníka s daty** – Opakované čtení a zkoumání dat s cílem proniknout do jejich podstaty a odhalit jejich významné části.
2. **Generování počátečních kódů** – Generování prvotních kódů, které odhalují vlastnosti dat a selektování těch, které jsou významné při zodpovídání výzkumných otázek.
3. **Hledání témat** – přezkoumání kódů s cílem jejich roztřídění a konstrukce širších významových vzorců (témat).
4. **Revize témat a jejich prozkoumání** – Kontrola kvality vzniklých témat pomocí dat, aby se výzkumník přesvědčil, že vzniklá témata obsahují spolehlivé informace a ujistil se, že mají vztah k výzkumným otázkám.
5. **Definování a pojmenování témat** – Podrobné zkoumání jednotlivých témat a jejich rozsahu, charakteristik, zaměření. Následně jsou témata výstižně pojmenovávána na základě jejich podstaty.
6. **Příprava a podání závěrečné zprávy** – Závěrečná zpráva propojuje analytické vyprávění, datové extrakty i kontextualizaci s literaturou.

(Hendl, 2016 ; Braun a Clarke, 2006)

Během analýzy dat byly pečlivě dodržovány pokyny zmíněných autorů a pro ověření a zaznamenání všech důležitých a podstatných informací byly některé kroky provedeny opakovaně. V přepsaných rozhovorech byly nejprve vyznačeny části, které se zdály být zajímavé či významné, a které bylo možné použít k dalšímu zpracování. Na základě této primární analýzy bylo možné identifikovat prvotní kódy. Vzniklé kódy byly postupně upravovány a seskupovány podle jejich obsahové podobnosti. Následným krokem po kódování a seskupení témat do kategorií bylo přezkoumání sesbíraných dat. To proběhlo formou opětovného prostudování všech vzniklých pasáží a porovnávání jejich obsahu s tématem. Poté byly všechny přepsané rozhovory opětovně prostudovány, aby bylo možné téma utvrdit, doplnit je o nově nalezené aspekty a posoudit, do jaké míry jsou vzniklá témata relevantní pro tento výzkum. Posledním krokem bylo pojmenování jednotlivých témat.

5 Interpretace výsledků výzkumu

Následující část práce se zabývá rozbohem a deskripcí proběhlých rozhovorů s pedagogy působícími v prvním trojročí ve vybrané Montessori škole. Fragменты rozhovorů jsou seskupeny do pěti tematických celků, které tvoří oblasti důležité k zodpovězení výzkumných otázek.


1. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami pohledem pedagogů

Všichni dotazovaní respondenti uvedli, že se v jejich třídě vyskytují děti, které lze identifikovat jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají pedagogicko-psychologickou poradnou stanovené podpůrné opatření druhého a vyššího stupně. V některých třídách tvoří žáci se SVP významné zastoupení, zatímco v jiných je jejich podíl jen minimální. Uváděné diagnózy tvořily pestrou paletu případů od žáků s odlišným mateřským jazykem, přes různé druhy poruch učení a chování až po žáky mimořádně nadané a jedince s poruchami autistického spektra.

Ke každému z uvedených vyučujících bude přiřazena ukázka výsledků vyšetření pedagogicko-psychologické poradny jednoho z jeho žáků, kterého při diskusi zmiňovali nejčastěji. Důležitou součástí těchto posudků jsou doporučená podpůrná opatření, která


pedagogicko-psychologická poradna stanovuje během vyšetření, a kterými se budeme následně v této práci zabývat.

Ve třídě Respondenta 3, kde se vzdělává 24 žáků, je naopak zastoupení žáků se SVP minimální: *Tak mám teda jednoho chlapečka, ale ten má, jak jsem říkala, o té nemoci. A má sice to podpůrné opatření 3 dokonce. Ale nemá individuální plán...*

J.	Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole
	<p>J. je milý, komunikativní chlapec s chronickým onemocněním (steroid-dependentní nefrotický syndrom), se kterým souvisel v minulosti delší pobyt v nemocnici a dlouhodobá absence ve vrstevnické skupině ve věku, kdy tuto skupinu děti potřebují. S onemocněním souvisí omezení větší fyzické zátěže a nutnost pravidelných procedur a opakovaných návštěv lékařů. V jednotlivých oblastech se aktuální vývoj pohybuje v průměru až nadprůměru, silnou stránkou je zrakové vnímání a rozlišování. Mírně slabší, ale stále velmi pěkně je i sluchové vnímání a paměť. V sociální oblasti jde spíše o introvertně laděného chlapce, v individuálním rozhovoru reagoval adekvátně, ale odpovídal spíše úsporně. V individuálním kontaktu rovněž pracoval s pěknou pozorností, ochotně, ale ne se zjevným zájmem, spíše se snahou vyhovět, nedával najevo radost z úspěšně zvládnutého úkolu.</p>
<p>Podpůrná opatření</p> <ul style="list-style-type: none"> - Individualizace: vlivné a zároveň důsledné pedagogické vedení - Strukturalizace: jednoznačné uspořádání prostředí času a činnosti - Vizualizace: využití názorných pomůcek obrázky, fotografie, manipulativní pomůcky - Motivace: častější průběžné ujištění a ocenění snahy - Podpora koncentrace pozornosti a prevence únavy: nabízet aktivity pro celkové zklidnění - Rozvoj sociálních kompetencí: dávat jednoduchá vysvětlení dějům a souvislostem v rámci kolektivu 	<p>U chlapce je nápadný rozdíl ve schopnosti koncentrovat se a spolupracovat v individuálním kontaktu a ve skupině. V prostředí školky byla schopnost koncentrovat se na řízené činnosti oslabena, a současně byla velmi patrná J. obava z chyby. Často nereagoval při zadání úkolu celé skupině, na otázky mířené přímo na něj odpovídal slovem „nevím“, ačkoli se opakovaným dotazováním ukazovalo, že odpověď zná. Jindy se naopak hned hlásil, když znal odpověď, pokud ale nebyl vyvolán, rychle se se opět stáhl. Postupně se naučil kooperovat s dětmi při skupinové práci, raději však pracoval sám. Velmi těžké pro něj bylo koncentrovat se při komunitním kruhu, projevovalo se to zvýšeným motorickým neklidem, neschopností zapojit se.</p>


Obrázek 4 - Ukázka podpůrných opatření pro žáka J.

Respondent 1, v jehož třídě je 23 žáků, z nichž má téměř třetina žáků pedagogicko-psychologickou poradnou stanovena podpůrná opatření, udává rozsáhlý přehled: *Pět je papírových, tři jsou zatím bez papíru. T. a L. jsou mimořádně nadaní, V. s poruchou autistického spektra, M. s nerovnoměrným vývojem, O. s neurovývojovou poruchou...Jo a to jsme vlastně ještě zapomněli, že máme tři bilingvní děti.* Tento respondent nejčastěji zmiňoval žáka M.


M.	Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole
	<p>M. spolupracuje po celou dobu vyšetření v pomalém psychomotorickém tempu. U některých úkolů potřebuje větší „náповědu“ než úkol pochopí. Největší nápadností je ještě přetrvávající patlavost v řeči, místy je řeč nesrozumitelná. Dovede např. postřehnout chybějící detaily na obrázcích, ale neumí je pojmenovat. Vývoj rozumových schopností postupuje u M. výrazně nerovnoměrně, aktuálně se celkově nachází v pásmu podprůměru. Převaha schopností je v neverbální (názorné) složce intelektu až na podprůměrný výkon ve vizuomotorické koordinaci. Verbální schopnosti jsou oslabeny do výrazného podprůměru, vážne zejména oblast vědomostí a krátkodobé paměti. M píše tiskace, v některých slovech se odráží jeho logopedická vada (napíše místo „vaří“ „važí“). Ve čtení dominuje tzv. tiché čtení, kdy si M potichu vyhláskuje slovo a pak ho řekne nahlas. Doporučuji podpůrné opatření 3.stupně, asistenta pedagoga, tolerovat pomalejší psychomotorické tempo, hlasitým hláskováním odbourávat tiché čtení, které v důsledku dítě zdržuje. Závěr: Nerovnoměrný vývoj rozumových schopností aktuálně oslaben celkově do pásma podprůměru. Pomalé psychomotorické tempo, výrazná dyslálie. Doporučuji intenzivní nápravu řeči, ve škole podpůrné opatření 3.stupně s asistentem pedagoga</p>
<p>Podpůrná opatření</p> <p>Metody výuky:</p> <ul style="list-style-type: none"> - prodloužený výklad a procvičování -prodloužení času na dokončení a kontrolu -poskytnutí více času na přečtení zadání - poskytnutí delšího času pro psaní - častější kontrola během výuky 	

Obrázek 5 - Ukázka podpůrných opatření pro žáka M.

Respondent 2 vede třídu, ve které se v současnosti vzdělává 24 žáků. Jako příklady žáků se SVP uvádí: Máme tady R. a ten má těžkou vývojovou dysfázií plus ADHD a všechny dys, které existují. Takže ten má jako takový koktejl všeho. Jo, ještě máme tady jednoho, a to je zase T.a to je zase žák mimořádně nadaný. Respondent 2 se nejčastěji v rozhovoru vracel k chlapci R.

R.	Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole
	<p>Chlapec je v evidenci klinické psycholožky: Vývoj chlapce s původně těžší formou vývojové dysfázie postupuje nerovnoměrně. Aktuální výkonost je ve srovnání s minulým vyšetřením funkčně snížena k dolní hranici pásma široké normy: v klinickém obrazu nyní spíše, než dopady poruchy řečové dominují projevy ADHD a poruch exekutivních. Rezidua vývojové dysfázie jsou ale patrná, jak na rovné samotného fonologického uchopení. tak při porozumění abstraktnějším pojmům, a při výuce se výhledově mohou manifestovat dysortografií a verbální dyskalkulií, vývojová dyspraxie dysgrafií Přes lehkou nezralost zrakového vnímání se chlapec naučil plynule slabikovat. Míra podpůrných opatření pro výuku bude příští týden konkretizována ve spádové PPP, chlapec bude zcela jistě potřebovat pomoc asistenta pedagoga. V případě potřeby je možno možnosti ovlivnění příznaků ADHD konzultovat s pedopsychiatrem.</p>
<p>Podpůrná opatření</p> <ul style="list-style-type: none"> - Práce s pozorností - střídání činnosti, potřeba relaxace, oční a fyzický kontakt - multisenzoriální přístup - využívání názorných pomůcek a vizualizace učiva - klid a vyrovnanost pedagoga (nervozita se na dítě přenáší) dítě potřebuje jednoduchou a jasnou komunikaci - chválit i za snahu - celkově méně psaní nepsat v časovém stresu 	

Ve třídě Respondenta 4, se dohromady vzdělává 24 žáků. Uvádí, že v jeho třídě je vysoké zastoupení žáků, kteří mají druhý a třetí stupeň podpůrných opatření: *Mezi druháky máme chlapce, jehož mateřským jazykem není ČJ a pak jednoho s druhým stupněm podpory. A mezi třetíáky kluka s ADHD, holku s velmi pomalým pracovním tempem a podezřením na dyskalkulii a chlapce s dyslálií a třetím stupněm podpory.*

A.	Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole
	<p>Dobře spolupracující klidná dívka s pomalejším pracovním tempem. Vývoj jejích rozumových schopností probíhá výrazně nerovnoměrně. Celkově se její schopnosti pohybují v pásmu průměru. Výkony ve výkonech jsou jak ve verbální, tak i v neverbální složce schopností. A. má kvalitní (lehce nadprůměrně) verbálně-logické myšlení, podprůměrná je i úroveň počtů (používá prsty) a porozumění sociálním situacím. V neverbální složce selhává v úkolu na souhru ruky a oka (vizuomotorická koordinace), výkon je velmi pomalý, deficitní. Výkon ve čtení je hluboce podprůměrný, pomalý, obsah přečteného je velmi stručný (nicméně vystihující). V písemném projevu se objevují četné chyby specifického charakteru (nerozlišení tvrdých a měkkých souhlásek, nejistota v používání velkých písmen, záměny písmen. Jedná se o dysortografii a těžší formu dyslexie. Vzhledem k obtížím v matematice lze usuzovat na dyskalkulii. Matce byla doporučena návštěva speciální pedagožky v PPP, která se dyskalkulii zabývá. Doporučuji podpůrné opatření 3.stupně a asistenta pedagoga. Závěr: Výrazně nerovnoměrný vývoj rozumových schopností celkově průměrných. Pomalé psychomotorické tempo (deficitní výkon ve vizuomotorické koordinaci). Dysortografie, dyslexie a susp. dyskalkulie. Podpůrné opatření 3.stupně a asistent pedagoga.</p>
<p>Podpůrná opatření</p> <ul style="list-style-type: none"> - prodloužený výklad a procvičování - prodloužení času na dokončení a kontrolu - poskytnutí více času na přečtení zadání - častější kontrola během výuky -rozlišování specifických chyb od pravopisných - metody zohledňující pomalejší tempo (možnost zadat kratší práci - zkrácený diktát, zadat méně příkladů, zadat úlohy s menší obtížností - dopomoc 1. kroku při řešení úloh zvl. v matematice 	

Obrázek 6 - Ukázka podpůrných opatření pro žáka A.

Učitelky ve vybrané Montessori škole však také zdůrazňují, že každý žák v jejich třídě má svá jedinečná specifika, potřeby, schopnosti a dovednosti.: *V této třídě, od prvního až do posledního, každý má nějakou svoji zvláštnost. A nejednu, hodně. Na něco si musíš dát větší pozor, na něco si musíš dát menší pozor. Každý to dítě je nějakým způsobem svý. Něco potřebuje nějak a něco potřebuje jinak. A prostě - funguje to.* Tyto opakované výroky reflektují přístup charakteristický pro Montessori filozofii - tedy důraz na individualizaci vzdělávání a respekt k rozmanitosti potřeb žáků. Každé dítě je zde vnímáno jako individuální osobnost s vlastními silnými stránkami, ale také oblastmi, na kterých je třeba pracovat. Tato různorodost vyžaduje od učitelů značnou dávku flexibility a schopnost přizpůsobovat svůj

přístup k výchovně vzdělávacímu procesu tak, aby představoval adekvátní podporu pro každého žáka.

Učitelky však zároveň odmítají tvrzení, že Montessori vzdělávací systém je vhodný pro každé dítě. *Některé děti se potřebují porovnávat, potřebují soutěžit. Že opravdu je to jejich vnitřní potřeba a vlastně je to motivuje. To je vůbec nevhodné pro děti, který nemají žádnou autoregulaci...dětí, který jsou příliš rozvolněný, tak dost často potřebují, aby jim někdo říkal, co mají dělat. A vlastně taky trpí, protože tady jim to neříkáme dost* (Respondent1). Dle respondentů je Montessori metoda vzdělávání vhodná a efektivní pro děti, které jsou samostatné, zvědavé, vnitřně motivované, cílevědomé a schopné udržet respekt nejen k dospělým, ale i ke spolužákům. Respondent 4 uvádí, že: *Bez vnitřní motivace je úspěch v tomto systému jen těžko dosažitelný.*

Ani pro každého rodiče, a především pro výchovný styl každého rodiče, není tento systém vhodný. *A není to ani pro každého rodiče. Protože máme i rodiče, kteří vyžadují nějakou disciplínu, nějaký řád. A tady třeba zas úplně nejedeme, víš co, známky, poznámky, do úkolníčku úkoly, každý den zapište si tam to a to. Ale jsou rodiče, kteří ti narovinu řeknou na tripartitě, buďte na něj tvrdá, klidně na něj zvedněte hlas, donuťte ho tohle a tohle. Takže, není to pro každé dítě a není to pro každého rodiče* (Respondent2). Pro Montessori se jeví jako vhodný rodič ten, který je podle slov respondentů „naladěný na výchovný styl Montessori“, nestaví svou výchovu na odměnách a trestech, aktivně se podílí na vzdělávání svého dítěte a komunikaci se školou a zároveň dohlíží na dodržování řádné školní docházky, a to hlavně z toho důvodu, že zásadní součástí vzdělávání v prvním trojročí jsou, kromě pracovních listů a sešitů, hlavně pomůcky, které rodiče nejsou schopni ve většině případů doma nahradit.

2. Podpůrná opatření v Montessori systému

Jak již bylo výše zmíněno, žáci se SVP mají nárok na bezplatná, školou poskytovaná podpůrná opatření. Tedy na nezbytné úpravy ve vzdělávání, které odpovídají potřebám a životním podmínkám dítěte. Z výše uvedených závěrů vyšetření z pedagogicko-psychologických poraden lze vyčíst konkrétní příklady podpůrných opatření, která byla navržena pro žáky ve vybrané Montessori škole. Tato opatření většinou zahrnovala prodloužený čas na zpracování a kontrolu úkolů, podporu v emocionální a sociální oblasti,

častější kontrolu během výuky, individuální podporu v rámci vzdělávacích aktivit, využití asistenta a ve výjimečných případech i metody zohledňující pomalejší tempo (např. zkrácení zadání). Respondenti však během rozhovorů poukazovali na univerzální přístup při poskytování mnoha z těchto podpůrných opatření v Montessori prostředí: *Řekla bych, že v Montessori úplně nejzajímavější je to, že vlastně ta podpůrná opatření poskytujeme všem. Protože třeba poradna v těch papírech, když nám píše doporučení, tak nám doporučuje třeba prodloužený čas na kontrolu - to nedělám jenom pro děti se SVP, dělám to úplně pro všechny. Každý má na tu práci tolik času, kolik potřebuje. Takže někdo tu samostatku udělá za 20 minut a někomu ji nechám dvě hodiny. To udělám pro všechny, nejenom pro ty SVP* (Respondent1). Poskytování podpůrných opatření všem žákům bez ohledu na jakákoliv znevýhodnění podporuje inkluzivní přístup ke vzdělávání, který respektuje rozmanitost žáků a jejich specifických potřeb. Snaha o implementaci některých těchto opatření však přináší pro školu nesnadný úkol - zajistit odpovídající (finanční a personální) prostředky.

Názory pedagogů na to, zdali je potřeba nějakým způsobem upravovat vzdělávací proces těchto dětí, se v některých ohledech rozcházejí. Shoda však panovala v názoru, že pedagog musí dětem se SVP věnovat mnohem intenzivnější míru své pozornosti a je potřeba častěji usměrňovat jejich práci a soustředění. *U nich je potřeba mnohem víc ptát na to, jestli ví, co mají teďka dělat, na čem teď pracují, připoutat je k té práci a nenechat je tam jen tak prokrastinovat. Opravdu sledovat ty jednotlivé kroky toho procesu mnohem jakoby častěji a intenzivněji* (Respondent 1). Podobné zkušenosti sdílí i Respondent 3: *On prostě nedokáže udržet pozornost, ruší a kolikrát mám pocit, že vůbec nevnímá, co si povídáme. Takže na kroužku, když jdeme na nějaký téma z kosmický, tak on prostě si tam hraje s učebnicemi. A tak se snažím jakoby ho neustále vtahovat. Vtahovat mu tu pozornost, právě nějakým třeba dotazem nebo úkolem.*

Respondenti se také shodli na tom, že i přesto, že vedou dítě k samostatnosti a odpovědnosti za vlastní učení, je třeba během týdne častěji zařazovat individuální práci učitel-žák či asistent-žák, což ilustrují výroky Respondenta 1 i 2: *Nebo když potom dělají nějakou samokontrolu, tak běžně děti nechám udělat samotný. Ale s M. si na to sednu a třeba mu do toho nekecám, ale třeba si něco opravuju a po očku dohlížím, jestli to opravu doplňuje. Nebo mu třeba řeknu: „M., já tady potřebuji opravit sešity, ale ty mi to říkej ta*

zdůvodnění. Proč tam píšu teďka tvrdý Y? (Respondent 1). Takže jo, vlastně, pracuje s námi, já se teda snažím ho začleňovat do všech aktivit, které děláme, ale jsou dny, kdy opravdu potřebuje jít bokem, takže vlastně s asistentkou chodí bokem tady do respírka, pracují si tam jeden na jednoho, prostě v pohodě a v klidu (Respondent 2). Časté využívání asistentky pro individuální práci však není všespásné řešení, jak dodává Respondent 3: Nemůžu ale k němu pořád dávat asistentku, protože se snažíme, aby jako necítil tu eliminaci z té třídy, že jako tam furt musí někoho mít u sebe. Je tedy třeba odhadnout přijatelnou hranici mezi podporou a samostatností, která nebude na dítě žádným způsobem negativně upozorňovat.

Dále respondenti uvedli, že dětem se SVP „nenápadně“ upravují postup při práci, což znamená, že jim věnují více pozornosti a častěji jim „napovídají“. *Třeba právě u těch ostatních dětí, že přesně, já tam třeba udělám křížek na konci té linky a řeknu: Tady máš nějakou chybu, zkus ji najít. Ale u J., buď jakoby řeknu konkrétně, hele, tady v tom slově máš chybu. Nebo třeba asistentka to s ním prochází a spolu si to pak vysvětlují (Respondent3).*

Výrazněji upravený vzdělávací proces se projevuje u žáků mimořádně nadaných. Některým mimořádně nadaným žákům ve vybrané škole je totiž umožněno během týdne navštěvovat hodiny matematiky ve druhém trojročí nebo mít některé dny v týdnu domácí vzdělávání, kdy je jejich vzdělávání v kompetenci rodičů. Také mohou využívat pomůcky určené pro vyšší ročníky (Respondent 2 a 4).

Jak už bylo výše uvedeno, někteří žáci mají z pedagogicko-psychologické poradny doporučené snížené množství učiva (např. kratší diktát, méně příkladů aj.). V některých případech je však úprava vzdělávacích (týdenních) plánů a „zjednodušování“ pomůcek z velké části v režii učitelů ve shodě se školní speciální pedagožkou a rodiči. Názory pedagogů na úpravu plánů jsou rozličné. Příkladem je Respondent 4, který uvádí, že v jeho třídě mají někteří žáci upravené množství úkolů v týdenním plánu, přičemž: *Učivo je stejné, ale liší se množstvím příkladů a úkolů, které musí děti vypracovat.* Dalším příkladem úpravy týdenních plánů je výrok Respondenta 2: *Momentálně jsme se domluvili, jako i s rodiči, že to ve škole trošku osekáme. Takže neudělá, z těch třech velkých doplňovacích sloupců všechno, prostě jeden a půl škrtneme, a udělá, aspoň, co může. Domluvili jsme si, že to necháme napsané v plánu, a že oni to s ním dotáhnou doma. Mají nějaké doučování... Takže,*

jako, takové úlevy, jako, trošku má, i třeba kratší diktát. Avšak Respondent 2 se také zmiňuje o riziku zneužívání této flexibility ze strany žáka: Ale u toho R. to moc nechci dělat, protože on to hodně zneužívá. Pak chodí a vysmívá se dětem: „Haha, já to nemusím a vy to musíte!“. Z tohoto a dalších důvodů se proti „osekávání“ a úpravám týdenních plánů staví Respondent 1, který tvrdí, že plán by měl být upravován pouze v naprosto extrémních případech, jakým je například výrazně snížený intelekt žáka. *Ten plán by měl být opravdu nastavený tak, aby ho zvládli všichni. Ten plán je medián pro ně. A hlavně je to nějak vylučuje v jejich mentálním světě, zvláště v tom prvním trojročí, protože jakmile někdo má něco jiného, tak je to v nepořádku. Protože ve chvíli dítěti začneš upravovat jakoby rozsah toho učiva nebo začneš třeba zmenšovat ten týdenní plán nebo snižovat ty výstupy, tak to už není ale inkluzivní. To už ho exkluduješ. No prostě „jsem jiný - jsem divný“.* A to v tomhle věku hraje velkou roli, protože oni ještě nedokážou ocenit tu diverzitu. A když plán někdo nezvládá, třeba M., tak já vynaložím veškerý úsilí, aby to zvládal (Respondent1). Pomůcky ani pracovní listy Respondent 1 neupravuje úplně ze stejných důvodů. Existuje tedy široká škála názorů na úpravu obsahu učiva a záleží na případě konkrétního dítěte, ale i přístupu konkrétního učitele.

Důležitým a často zmiňovaným podpůrným opatřením je také oceňování drobných pokroků dítěte. I přesto, že se Montessori systém zdržuje užívání pochval, je stále jeho neoddelitelnou součástí poskytovat žákům podnětnou a motivující zpětnou vazbu, která jim pomáhá se rozvíjet. *Největší úkol toho učitele v prvním trojročí je, dodat dítěti sebedůvěru, že není možný, že by to nezvládl. „Tady není nic, co bych nezvládl, ve škole já to umím, tam já všechno zvládám, já vím, co se tam dělá a vím, jak se to dělá“.* To je to důležité, co my jim můžeme dát (Respondent1). Povzbuzování sebedůvěry je důležitá součást podpory individuálního růstu a pozitivního vztahu k učení, obzvláště u žáků s SVP, jak uvádí i Respondent 3: *Jediný jakoby co, tak tam je jako potřeba spíš ho podporovat jako psychicky, aby jako i z maličkosti, která se mu podaří, měl radost...on z toho úspěchu vlastně jakoby čerpá tu motivaci.*

3. Podpora sociálního začlenění všech žáků

Při procesu sociálního začleňování žáků hraje významnou roli celá řada faktorů, proto nelze informace, které respondenti uvedli, jednoduše zobecnit. Je nutné brát v úvahu různorodost individuálních situací a kontextů, ve kterých se sociální začleňování odehrává.

Jako jednu z možných příčin obtíží při sociálním začleňování vnímají pedagogové různé poruchy chování, spojené s agresí a bezohledností k ostatním. *On prostě měl záchvaty agrese. On prostě přijde ráno a začne jako rvát, ale prostě začne tak ječet, jak kdyby prostě tady lezl prostě pavouk a on to prostě to nezastaví a když zjišťuješ, proč to dělá, tak on neví, ale ječí prostě a kouká na tebe. No a jako začátky byly těžké. Děti, samozřejmě s ním nechtěly trávit čas, nechtěly s ním být ve skupince, nechtěly* (Respondent2). V jiných případech mohou mít se začleněním obtíže žáci se sníženými kognitivními schopnostmi či výraznými vadami řeči. Jelikož tyto skutečnosti mohou ovlivňovat schopnost komunikovat s ostatními a aktivně se zapojit do sociálních interakcí probíhajících ve třídě. Jak ilustrují výpovědi Respondentů 1 a 4: *Protože tam, jakoby ta logopedie je prostě pro tu interakci úplně jako zásadní. A když to dítě komunikuje s dospělým, tak ten dospělejší, jak rodič, tak učitel, má tendenci se na to hrozně soustředit a prostě předjímat, co to dítě vlastně chce říct. Jenomže ty spolužáci tohle nemají. A vlastně, když mu dvakrát nerozumí, tak po třetí už se ho nezeptají* (Respondent1). *Třeba ten druhák s druhým stupněm podpory má problém zařadit se do kolektivu kvůli oslabeným kognitivním a sociálním dovednostem a neschopnosti na mnohé každodenní situace adekvátně zareagovat* (Respondent 4). Tyto situace přináší výzvy jak pro samotné dítě, tak pro celou třídu a učitele, kteří se snaží zajistit prostředí, které podporuje sociální integraci a respekt mezi žáky.

Problémy s respektováním hranic mohou mít i žáci mimořádně nadaní. Pokud se horlivě snaží všechno řídit a invazivně nabízet svoji pomoc ostatním, může to vést k jejich „odstrkování“ a postupnému vyčleňování. K tomu však Respondent 1 zmiňuje: *Oni se ale brzo naučí, že nemají chtít řídit jednotlivé děti. Protože, když ostatním někdo furt vandruje, co mají dělat, tak vlastně je to pro ně nepříjemné. Ale ty děti tím, že spontánně na to narazí, tak se to hrozně rychle naučí, protože mají výhodu v tom, že jsou chytrý. A pochopí to, že tohle je nežádoucí.*

Jeden z nejdůležitějších aspektů pro efektivní sociální začlenění všech žáků hrají nastavená pravidla a mantinely. Děti si pravidla vymýšlejí samy na začátku roku, poté je sepíší, podepíší se pod ně a vystaví je ve třídě (Respondent 1). *To je právě to: jak si to nastaviš od začátku, takové to tady máš, že jo? Takže já si to tady opravdu vedla, že prostě, každý jsme nějaký, ale pořád jsme kamarádi, máme se rádi. Takže pořád to omíláme dokola, pořád, pořád, pořád. A opravdu já jsem si je na tom tak vychovala, že tady prostě nebudu s tady tím mít problém* (Respondent2). Vhodně nastavená pravidla a hranice udávají jasnou laťku chování, která slouží všem aktérům ve třídě, pomáhají udržet klid a řád a poskytují všem žákům pocit jistoty a bezpečí. Kromě toho jsou účinným nástrojem, který pomáhá pedagogům udržovat ve třídě pozitivní klima.

Role učitelů a asistentů je pak při sociálním začleňování žáků zcela zásadní. Učitelé zdůrazňují, že prostřednictvím svého chování se stávají společně s asistenty vzory a nastavují normy pro sociální interakce ve třídě. Zároveň vyšší počet pedagogických pracovníků pomáhá lépe podchytit a reagovat na různé problémové situace, které ve třídě nastávají (Respondent 1). Učitelé zmiňovali, že pro žáky mladšího školního věku jsou pro zvládnutí těchto situací podstatná různá cvičení, která by mohla spadat do oblasti osobnostní a sociální výchovy, jako je nácvik sociálních interakcí či poznávání sebe a druhých. *Důležitá jsou různá cvičení na posilování empatie, protože empatie je taková vzácná rostlinka, která je v tom dítěti jenom takové jako semeno. A teprve jako tím životem ve společnosti se to více nebo méně kultivuje* (Respondent 1). *Nacvičujeme s dětmi správné reakce v různých situacích pomocí přehrávání situace a hledání správných řešení nebo diskuzí. Ať už individuálně nebo v kruhu* (Respondent 4). Diskuze v kruhu jsou hojně využívány i ve třídě Respondenta 2, který tvrdí, že: *Vždycky, když nám něco jako „ujede“, tak si zase dáme na deset minut kruh a tam si popovídáme a vcítíme se do kůže někoho jiného. Když se něco stane, tak to hned napravíme, aby se to už neopakovalo...no ono se to stejně pravděpodobně zopakuje, ale zase je pak důležité to znovu a znovu otevřít, no.*

K těmto cvičením přispívá již výše zmíněný KiVa program, který se specializuje na prevenci vzniku šikany a zároveň na budování bezpečného třídního a školního klimatu. Dle učitelů jsou metodické materiály, které jsou součástí KiVa lekcí, velmi efektivní, a kromě šikany pomáhají předcházet i dalším nežádoucím sociálním jevům a učí děti pozitivně

vnímat jinakost. *Ale myslím si, že je důležité s dětmi o tom mluvit. A myslím si, že k tomu právě krásně funguje ten Kiva program, ve kterém hodně probíráme právě ten kolektiv, vztahy, přijímání každého takového, jaký je i s těmi individualitami* (Respondent 3).

Jedním ze specifických znaků Montessori pedagogiky je připravené prostředí. Pedagogové a asistenti přizpůsobují prostředí ve třídách tak, aby podněcovalo žáky nejen k učení, ale zároveň i k vzájemné kooperaci mezi nimi. V každé třídě jsou místa, která jsou přizpůsobena pro skupinovou práci, připravena pro individuální práci a vyskytují se zde i zóny pro odpočinek a relaxaci (Respondent 3). Děti nemají pevně určené své místo a běžně se během dne mezi těmito pracovními zónami přesouvají. Učitelé zároveň podporují žáky v tom, aby během různých aktivit spolupracovali s různými spolužáky. Žáci, kteří se hůř soustředí mezi ostatními, mají také možnost třídu opustit a pracovat samostatně v respiriu nebo pracovat s protihlukovými sluchátky (Respondent 4). Pokud však žák se SVP pracuje dlouhou dobu samostatně v respiriu či samostatně s asistentkou, je třeba aby se stále cítil vítaně mezi ostatními, jak uvádí Respondent 2: *Je potřeba, aby se cítil, že je s námi. A to je, myslím, jako to úplně nejhlavnější, aby on cítil, že tam může být. Že vždycky tu má dveře otevřené, a že prostě kdykoliv se na kohokoliv obrátí, tak mu pomůže.*

4. Spolupráce odborníků

Tato kategorie zahrnuje kooperaci všech klíčových aktérů, zainteresovaných ve vzdělávání dítěte se SVP. Těmito aktéry máme na mysli nejen pedagogy a asistenty, ale také speciální pedagogy, pedagogicko-psychologické poradny a v neposlední řadě rodiče, které chápeme jako experty, jež znají své dítě nejlépe.

Dotazovaní pedagogové zdůrazňovali nezastupitelnou roli asistenta, jak pro efektivní koncept inkluzivního vzdělávání, tak obecně pro vzdělávací proces v rámci heterogenních tříd. V rámci výzkumu se všichni dotázaní pedagogové dotkli tří témat spolupráce, která jsou zásadní, jak pro práci s heterogenní třídou, tak pro práci s žáky se SVP. Tato témata zahrnují, již výše zmíněnou, možnost individuální práce se žáky, dále pak společnou přípravu na výuku: *Vždycky každé ráno vlastně sedneme, tak nějak si jakoby řekneme, co nás v ten den čeká. A když je něco, co fakt chci stihnout, tak si to vždycky s těma asistentkama řekneme a vyřešíme, kdo co bude dělat* (Respondent 2) a udržování třídního klimatu, které respektuje a přijímá odlišnosti jednotlivých žáků: *Protože my se třeba tady, v tom prvním trojročí,*

snažíme vlastně o to, aby to dítě jako...se o té své jinakosti se nedozvědělo. Ta hlavní podpora toho asistenta je, aby to dítě ani nevědělo, že je podporováno, čili byli podporováni jakoby všichni. A třeba ty víš, že si na tohle dítě musíš dát víc času. Ale on to neví. A ostatní to taky neví (Respondent 1). Stejně úspěšně probíhá i spolupráce s ostatními pedagogy. Tyto aspekty jsou klíčové pro efektivní diferenciaci výuky a poskytování podpory v rámci Montessori školního prostředí.

Oproti tomu komunikace a spolupráce se školní speciální pedagožkou se z výpovědi učitelů nezdála být ideální. Ačkoliv je pozice školního speciálního pedagoga velice potřebná, ve vybrané škole učitelé příliš nesouzní s jejími rozhodnutími. Přesto, že je speciální pedagožka na vybrané škole velmi aktivní a spolupráce mezi ní a pedagogy je pravidelná, dotazovaní pedagogové se mi svěřili, že se často angažuje v rozhodování o záležitostech, které dalece přesahují její kompetence. *Prostě řešit tady přesuny dětí mezi třídami a podobné věci, aniž by se poradila s nějakým pedagogem, to mě fakt hrozně vadí. Nebo prostě má s dětmi dělat nějaké hodiny nápravy, ale místo toho tam vyzvídá něco o té třídě, jo... toto mě jako nevyhovuje. A to je opakovaný prostě, tadyhle ty věci s ní (Respondent 1).* Podobné zkušenosti má i Respondent 2, v jehož třídě navrhla speciální pedagožka pro R. hodnotící tabulku: *No, takže máme prostě tabulku, jako vyloženě na odměny. Prostě pokud to uděláš takhle správně, máš za to nálepku, když získáš tolik nálepek, dostaneš doma odměnu.* Toto opatření bylo je realizováno i přes protesty respondentky. *Je to, je to strašné a nebylo to z mojí hlavy. Nebylo. Protože prostě Montessori je o tom nehodnotit, neznámkovat, žádný jakoby odměna, trest...(Respondent 2).* Učitelé také kritizovali způsob, jakým tato pedagožka jedná s rodiči, aniž by se o tom předem poradila s ostatními členy týmu.

Co se týče spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, dva ze čtyř respondentů mi sdělili, že s ní spolupracují jen velmi zřídka. Zbylí dva respondenti vyjádřili ohledně této spolupráce vysokou míru spokojenosti. Ve škole je totiž zaměstnána na částečný úvazek psycholožka, která zároveň působí v pedagogicko-psychologické poradně, a tudíž je jim alespoň jednou týdně k dispozici, což ilustruje respondent 2: *Velice super spolupráce, protože tam máme paní F. a té nám stačí si napsat SMSku a ona přijde ve čtvrtek tady ke mně do třídy. A konkrétně si rozebereme o dětech, co potřebujeme. I co se týče e-*

mailu, když píše rodič k ní do poradny, tak už mě dává do kopie, takže vlastně vím, že se bude něco dít.

Úzký kontakt mezi učitelem a pedagogicko-psychologickou poradnou je významný zejména proto, aby byla podpůrná opatření nastavena vhodně a účinně pro Montessori metodu vzdělávání. Pedagogové tvrdí, že doporučení z různých poraden běžně nereflektují specifický kontext Montessori prostředí a jsou tak být příliš obecná. *Řekla bych, u té poradny je trochu problém, že oni mají asi univerzální ty testy, protože dost často ty výstupy, který pak napíšou, do toho doporučení, tak jsou vlastně stejný a vůbec nezohledňují, že tohle je Montessori. Že vlastně oni nám jakoby to doporučení dávají věci, který my děláme automaticky pro všechny. Takže spíš tohle je taková slabina, ale to je jako procesní slabina, řekla bych (Respondent 1).*

Montessori systém si zakládá na blízkém kontaktu a spolupráci s rodiči. Co se týče komunikace s rodiči, všichni dotázaní pedagogové si aktivní zapojení rodičů velice chválili. *Tam bych řekla, že v drtivý většině, jsou ty rodiče opravdu jako aktivní a velmi ochotní prostě spolupracovat na nějaký jako úspěšný vzdělávací cestě toho dítěte (Respondent 2).* Rodiče ve vybrané škole se cítí spoluzodpovědní za vzdělávání svých dětí a, dle názorů pedagogů, cítí sounáležitost se školou. *Opravdu se velmi snaží jako pracovat systematicky, a i s těma dětma jako dost doma pracují. Jakoby ne, co se týká rozsahu, ale jako pravidelně. A to si myslím, že je to důležité. Mnohem víc mě třeba kontaktují než jiní rodiče. Tady vidíš maminku V. - den, kdy nepřijde, tak je mimořádk. A třeba u M. maminky bylo evidentní, že s ním doma o prázdninách četla každý den (Respondent 1).*

O průběžném pokroku svých dětí jsou rodiče informováni primárně prostřednictvím pravidelných tripartitních setkání. Jak již bylo výše zmíněno, před tripartitou rodiče vyplňují s dítětem sebereflektivní dotazník, který během tripartity rozebírají s pedagogem. Otázky samotných rodičů jsou pak velmi rozmanité a neexistuje žádný konkrétní vzorec. *To záleží případ od případu...často se rodiče ptají na sociální začlenění nebo jak si žák stojí v učivu v porovnáním s tím, kde by měl být (Respondent 4). Někdo řeší, jako, sociální věci, jak se tady kamarádí, to dítě a tohle. Někdo řeší, jestli dítě dobře čte. Někdo řeší, jestli toho neuměj málo oproti klasice nebo jestli tady mají dost svobodného prostoru pro nějaký sebevyjádření. Někdo řeší jídlo v jídelně. Někdo si postěžuje na Babiše...(Respondent 1).*

Mimo tyto schůzky jsou rodiče informováni na vyžádání nebo jsou kontaktováni v případech, kdy dojde k výraznému poklesu v akademickém výkonu či nežádoucí změně v chování žáka. To umožňuje rychlou reakci na potřeby jednotlivých studentů, jak ilustruje Respondent 1: *Kdykoliv se na nás ten rodič obrátí, tak si pokaždý, ve velmi dohledný době, na to snažíme udělat čas, aby vlastně jakoby mohl...no, aby se nebál, protože ten rodič samozřejmě ví, že něco není v pořádku a potřebuje sám tu informaci.* K tomu dodává Respondent 2, že učitel informuje rodiče, v případě potřeby, neprodleně: *Není to tak, že bysme byli jako...ticho po pěšině a prostě se neozveme, a že rodič si myslí půl roku, že všechno v pohodě, v pohodě. A po půl roce jí řeknu na tripartitě: „ÁÁÁ je to hrůza prostě!“*

5. Speciální vzdělávací potřeby a Montessori

Jak již i během předchozích kategorií zaznělo, přináší Montessori systém pro žáky s SVP různé výhody, ale i možná rizika. Mezi výhodami zmiňovali pedagogové mnohé aspekty. Příkladem je výrok Respondenta 1, který jako jednu z největších výhod vnímá to, že v systému není nijak upozorňováno na jinakost dětí: *Že vlastně je nijak nevylučuje tím, že i pozitivní diskriminace je furt diskriminace. Ale nám tenhle systém umožňuje opravdu jako na tu jejich specifiku nijak neupozorňovat. Takže oni dlouhá léta můžou žít v přesvědčení, že jsou úplně stejný jako ostatní děti. A to je v pořádku a podle mě to je nejvíc. Že oni vůbec nemusí zažít pocit jako toho sociálního vyloučení kvůli SVP. Tak to si myslím, že je největší bonus toho.*

Jako pozitivum také vnímají pedagogové individualizovaný přístup ke vzdělávání. To otevírá dítěti možnost vybrat si aktivitu a možnost pracovat na ní v tempu, které mu vyhovuje (Respondent4). *Takže má tady větší tu svobodu v té práci, má vlastně možnost toho svého času, jako když něco nedodělá, zrovna v tu chvíli, tak to dodělá zejtra, že jo, kdežto v té klasice, když teď řekneš, uděláš tohle cvičení a budou ho mít všichni, tak ho musí mít všichni. To je na ně těžký nátlak, což tady jakoby tolik třeba nemají* (Respondent3). Je nezbytné, aby pedagog dítě poznal a podle toho přizpůsoboval a vytvářel ty nejvhodnější podmínky pro jeho rozvoj: *Protože my opravdu velmi individuálně přistupujeme ke každému. Kdo potřebuje popohnat, tak ho popoženu. Kdo potřebuje prostě něžně, tak jdeme na něj něžně. Je to opravdu jako bez ohledu na to, jestli má nebo nemá nějaký štempl.*

Je tam velká výhoda v tom individuálním tempu. Prostě i v tom výběru, ta volba těch aktivit, jak je srovná za sebou (Respondent1).

System heterogenních tříd umožňuje specifický způsob, jakým se mladší žáci učí od starších, nejen v oblastech akademických, ale i v sociálních dovednostech. *Smišený věkový kolektiv umožňuje tomu žákovi se SVP pracovat a socializovat se například s mladšími dětmi nebo naopak staršími podle toho, na jaké úrovni se sám nachází (Respondent 4).* K tomu dodává Respondent 2: *Každý z těch prd'olů má tady nějaký vzor. A to samé i to dítě, které má nějaké znevýhodnění, tak pro něj je strašně super tenhle systém, protože já, když dostanu takové dítě, které se dostane nějakým zázrakem do třetí třídy, tak já si ho pořád můžu stahovat v těm menším. A pořád můžeme aspoň jakoby opakovat ten „základ základů“, když to tak řeknu.*

Nevýhody Montessori systému pro žáky SVP nevnímají učitelé primárně z hlediska samotných žáků, ale spíše z pohledu organizační náročnosti pro učitele, kterou mohou potřeby těchto žáků přinášet, při řízení heterogenní třídy a zvýšenými nároky na učitele s tím spojené. Učitelé se často potýkají s výzvami spojenými s individuální podporou a diferenciací výuky, což z jejich strany vyžaduje značnou dávku flexibility. Jak uvádí Respondent 3: *Na druhou stranu je to pro mě trošičku takový někdy jako: „ten dělá tohle, tamhle, ten tohle, tyhle, ty čtou do toho“. Pak tamhle si něco říkají, ruší to, nedokážou se tak soustředit, i když tady máme jakoby relativně klid na práci, jako, že dokážu docela udržet klid, tak stejně mám pocit, že to je takový, nevím, jako pro mě je hrozně těžký.* Podobné problémy vnímá také Respondent 2 a dodává: *Je to pro mě těžké a myslím si, že i pro takového dítě, které prostě potřebuje nějakou větší podporu a pozornost, tak je to taky hrozně těžké. Protože když už se jakoby do toho ponoří, tak ten učitel vždycky musí zase odejít k někomu jinému. A to už jsme tady zažili tolikrát, že prostě on byl nadšený, šlo mu to a já: „Tak a teď musíte pokračovat sami, protože já už vidím, že mi tady hoří druháci“. A prostě musím jít.* Tím, že musí učitelé organizovat během jednoho dne tři věkové skupiny, jejichž součástí jsou různí žáci s různými vzdělávacími potřebami, se znatelně zvyšuje náročnost práce Montessori pedagogů, kteří musí přizpůsobovat svou výuku a činnosti s ní spojené tak, aby poskytovali adekvátní podporu a vedení každému dítěti.

Zároveň jako největší osobní výzvu vnímají pedagogové dávku vlastní seberegulace, kterou musí vynakládat při práci s těmito žáky. Jak uvádí Respondent 1: *Ale neřídit ho jako moc pevně, protože on taky potřebuje prostě jako dýchat. Ale tím, že já vidím odkad' jde, kam by měl jít, jaký má možnosti, jak se ještě může posunout, tak chci vlastně jako plně využít ten čas, který s ním mám. Tak mě to hrozně jako by tlačí k tomuhle, abych prostě furt na něm jako dřepěla. A to není dobře. Takže opravdu chvilku ho taky pustit z těch otěží.* Stejně tak při skupinových lekcích je potřeba brát zřetel na individuální tempo a schopnosti každého žáka: *Když děláme třeba společně na kruhu a já vysvětluji nějakou novou látku. A ted' vidíš, jak jim to tam naskakuje, jak jsou jako z toho rádi. A pak tam máš toho jednoho, který absolutně neví, která bije. A ty vlastně nemůžeš říct, no tak máš smůlu prostě a jedu s těma, co už se chytli. A v tomhle nepomůže ani ten asistent. Protože já nechci tu moji zodpovědnost v tu chvíli, kdy já jim vysvětluji něco nového, házet na asistenta. Já bych si nedovolila prostě říct, hele, tak jako osm z devíti mi to chápou, tak běž tady s tím bokem a nějak mu to tam dovysvětluj. Já prostě chci, ať je součástí té lekce, ať si to vyslechne s náma. Ať si to zažije a potom už při té samostatné práci se s tou asistentkou poradí (Respondent 2).*

Za největší riziko Montessori systému považují pedagogové výraznou kumulaci žáků se SVP. Dotázaní pedagogové zdůrazňují, že široká veřejnost může mít nerealistická očekávání ohledně efektivity tohoto systému a představují si, že tento systém je univerzálním řešením pro všechny žáky bez ohledu na jejich individuální potřeby a specifika, přičemž podceňují náročnost a komplexnost práce v tomto prostředí. *To, že laici si myslí, že prostě my tady máme kouzelnou hůlku a tu vytáhneme a všechno bude super a vlastně neuvědomují si, že ta práce je nějak postavená a je potřeba prostě jako respektovat ty pravidla tady toho typu práce (Respondent1).* I přesto, že škola pro uchazeče pořádá přednášky a již výše zmíněné dílničky, někteří rodiče přehlíží možné nevýhody pro jejich dítě, jak uvádí Respondent 2: *No, takže každý je prostě nějaký, že jo, a od toho máme ty dílničky. Abychom si zjistili, jestli je to vhodné pro to dítě, nebo není. A ty rodiče si kolikrát nechtějí připustit, že by to nebyl systém pro jejich dítě. Já tady mám děti, které si tady dotlačily rodiče a těm dětem prostě nevyhovuje tenhle systém. A já vím, že by byly šťastnější v klasice. A ne, rodiče prostě chtějí Montessori, oni si myslí, že tady...já nevím, je nějaké kouzelné království, kde se všechno vyřeší.* Při rozhodování o zařazení svého dítěte, by měli být rodiče otevření diskusi o tom, jaké prostředí je pro jejich dítě nejvhodnější, a zároveň se příliš neupínat na

idealizovanou představu o Montessori prostředí, jelikož realita nemusí zdaleka odrážet jejich očekávání.

Všichni pedagogové se však cítí být podporováni ze strany školy v dalším vzdělávání, jak v oblasti organizačních záležitostí a wellbeingu, tak v oblasti vzdělávání žáků se SVP. Škola aktivně pořádá různorodá školení a učitelé jsou podporováni i v účasti na školení dle vlastního výběru. *Jako kdykoliv si cokoliv najdu, tak vlastně paní ředitelka mi vždycky umožnila* (Respondent 1). Zároveň se učitelé cítí podporováni ze strany jejich kolegů a tvoří společně silný tým. *Často společně diskutujeme specifické situace a problémy během supervizí a týdenních schůzí s kolegyněmi prvního trojročí* (Respondent 4). *Máme školení, máme supervize, máme vedoucí trojroční, máme spoustu tady těch lidí, kteří jsou nám jakoby oporou* (Respondent 2).

6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

V následujícím textu shrnu informace, vyplývající z výzkumného šetření, a zároveň zodpovím výzkumné otázky. Výzkumné otázky byly formulovány tak, aby směřovaly k naplnění hlavního cíle práce a zároveň hluboce pronikly do zkoumaného tématu.

1. Jaký je postoj pedagogů vůči žákům se SVP v Montessori systému a jaká podpůrná opatření jsou těmto žákům v rámci Montessori pedagogiky poskytována?

V Montessori škole, kterou jsem vybrala pro svůj výzkum, se v prvním trojročí nachází v každé třídě vždy alespoň jeden žák, kterého bychom mohli označit jako žáka se SVP podle § 16 školského zákona. Ve výčtu zmíněných diagnóz se objevili například žáci s odlišným mateřským jazykem, se specifickými poruchami učení, žáci mimořádně nadaní či žáci s neurovývojovými poruchami. Zároveň učitelé zdůrazňují, že o každém dítěti lze tvrdit, že má své „speciální vzdělávací potřeby“, specifické schopnosti a dovednosti, se kterými musí učitelé počítat, a se kterými musí umět pracovat, což také zrcadlí specifický přístup Montessori pedagogiky, která vnímá každého žáka jako jedinečnou osobnost. Paralelně však učitelé odmítají tvrzení, že Montessori systém je vhodný pro každé dítě, jelikož některé děti se potřebují porovnávat s ostatními, nemají dostatečnou míru vnitřní motivace, nýbrž reagují

spíš na externí motivátory, jako jsou odměny a tresty. Montessori metoda vzdělávání se jeví jako vhodná pro děti, které jsou samostatné, zvědavé, vnitřně motivované, cílevědomé a schopné udržet respekt vůči dospělým i spolužákům. Pokud má dítě takové vlastnosti a vykazuje určitou míru seberegulace, není z tohoto pohledu podstatné, zda se jedná o dítě s potřebou podpůrných opatření, postižením či znevýhodněním.

Podpůrná opatření jsou běžně poskytována žákům, které lze podle § 16 školského zákona označit jako žáky se SVP. Tato opatření představují nejen nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, odpovídající potřebám dítěte, ale také podporu pro práci učitele s dítětem v případech, kdy SVP žáka vyžadují v různé míře nutné úpravy průběhu jeho vzdělávání. V Montessori systému vzdělávání jsou podpůrná opatření poskytována všem žákům, bez ohledu na jejich postižení či znevýhodnění. Podpůrná opatření v tomto systému tak nejsou vnímána pouze jako reakce na zjevná znevýhodnění, jak tomu často bývá v klasických školách, ale jsou integrována do každodenních vzdělávacích aktivit s cílem podporovat všechny žáky na jejich cestě v průběhu vzdělávání.

Zároveň však dotázaní pedagogové vnímají, že vzdělávací proces je potřeba mírně přizpůsobovat individuálnímu tempu žáků se SVP a je třeba jim věnovat výrazně více pozornosti, aby byli schopni dosahovat stejných či obdobných vzdělávacích výstupů jako jejich spolužáci a zažít úspěch v akademické oblasti. Individualizovaný přístup, který zohledňuje schopnosti, dovednosti a tempo každého jedince, zajišťuje, že každý žák má během vzdělávání možnost dosáhnout svého maximálního potenciálu. Učitelé si také uvědomují, že je při edukaci žáků se SVP potřeba častěji zasahovat do postupu při práci a věnovat jim více pozornosti při samostatné práci a hlubšího vysvětlování při práci řízené. Častěji tak zařazují individuální práci žáka se SVP s učitelem či asistentem, a to v nutných případech i mimo třídu. Vzdělávací (týdenní) plány a edukační materiály jsou upravovány pouze v případech, kdy je jejich zkrácení nebo úprava v nejlepším zájmu žáka, souhlasí s ním všichni zainteresovaní aktéři a jejich zkrácení je, v ideálním případě, kompenzováno jinými prostředky (např. doučováním). V opačném případě může docházet k nežádoucím jevům, jakým je například segregace žáka z kolektivu či pocity nespravedlnosti u ostatních žáků.

2. Jaké faktory ovlivňují sociální začleňování žáků se SVP v Montessori prostředí a jakou roli při tom hrají pedagogové, asistenti a další aktéři?

V rámci zkoumání sociální integrace žáků se SVP v Montessori prostředí je zjevné, že tento proces je ovlivněn řadou faktorů a nelze ho jednoduše zobecňovat. Respondenti však identifikovali různé překážky, které mohou ovlivnit začlenění těchto žáků do kolektivu. Mezi nimi se objevily zejména obtíže spojené s různými poruchami chování (např. agresivita), sníženými kognitivními schopnostmi nebo výraznými vadami řeči. Zmíněné obtíže se většinou týkaly oblastí, které mohou ovlivnit schopnost žáka komunikovat s ostatními a zapojit se tak do sociálních interakcí. Lehké obtíže byly zmíněny i v souvislosti s žáky mimořádně nadanými a jejich možnou potřebou organizovat druhé.

Úloha učitelů a asistentů je pro efektivní podporu sociálního začlenění a udržení pozitivního klimatu ve třídě klíčová. Pomáhají nastavit jasná pravidla, která vytvářejí žákům pocity jistoty a bezpečí, a zároveň se snaží být sami vzorem chování. Významnou roli také hrají záměrně a průběžně zařazovaná cvičení, která jsou cílená na rozvoj empatie a komunikace, k čemuž z velké části přispívá ověřený a komplexní KiVa program. Prospěšným prostředkem se jeví také komunitní kruh, který je pravidelnou součástí vzdělávacího procesu. Komunitní kruh se může konat, dle potřeby, i několikrát týdně a poskytuje všem zúčastněným aktérům prostor pro otevřenou komunikaci, sdílení zkušeností a budování vzájemného porozumění.

Specifickým rysem Montessori pedagogiky je připravené prostředí, které podněcuje žáky nejen k učení, díky didaktickým materiálům připraveným v prostoru, ale také k vzájemné kooperaci. Žáci mají možnost volného pohybu a práce v různých pracovních zónách, což jim umožňuje pracovat v souladu se svými potřebami, ve svém tempu a zároveň je podněcuje k volbě mezi individuální a skupinovou prací. Pokud je nutné, aby žák pracoval odděleně v tichém prostředí s pomocí asistenta, je důležité, aby klima ve třídě bylo nastaveno tak, že se dítě vždy cítí vítaně, a aby nebylo upozorňováno na jeho nedostatky.

3. Jak probíhá proces spolupráce mezi pedagogy, asistenty, školními poradenskými pracovišti, školskými poradenskými zařízeními a rodiči z hlediska podpory vzdělávání žáků se SVP ve vybrané Montessori škole?

Pedagogové vyzdvihují nezastupitelnou roli komunikace a spolupráce s asistenty v procesu inkluzivního vzdělávání a diferenciaci výuky. Pedagogové s asistenty komunikují každý den, dle potřeby. Jako hlavní témata spolupráce se z výsledků výzkumu jeví individuální práce se žáky, společná příprava na výuku a udržování respektujícího třídního klimatu.

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je povinnou součástí školy podle školského zákona a vyhlášky č.72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb a ve školách a školských poradenských zařízeních. Ve vybrané škole je základní složení pracovníků ŠPP rozšířeno i o speciálního pedagoga a školního psychologa. Ačkoliv by činnost školního poradenského pracoviště měla být jedním z pilířů školského poradenství, a měla by zajišťovat poradenské služby ve škole a efektivní pomoc a podporu pedagogickým pracovníkům, spolupráce se školní speciální pedagožkou se z rozhovorů nezdála být vždy ideální. Učitelé nesouhlasí s jejími rozhodnutími, která často přesahují její kompetence a kritizují také způsob jejího jednání s rodiči bez toho, aniž by své záměry konzultovala s ostatními členy týmu. Toto její jednání může často vést k nesouladu a napětí v týmu pedagogů.

Naopak kontakt mezi pedagogy a pedagogicko-psychologickou poradnou je učiteli vnímán pozitivně, obzvláště pokud je zajištěn úzký a pravidelný kontakt mezi učitelem a pracovníkem poradenského zařízení, který, mimo jiné, pomáhá nastavit podpůrná opatření, která jsou efektivně implementována pro potřeby Montessori prostředí. V opačném případě mohou být doporučení z poraden příliš obecná, a tím pádem ztrácet na účinnosti.

Rodiče jsou respondenty vnímáni jako důležití partneři školy, kteří se aktivně podílejí na vzdělávání svých dětí a komunikace mezi nimi a pedagogy je pravidelná a otevřená. Toto zjištění bychom mohli přisoudit tomu, že rodiče, kteří si vybírají Montessori systém vzdělávání, s tímto aspektem počítají, a mají zájem o úzkou spolupráci se školou. Hlavní formou komunikace mezi pedagogy a rodiči jsou pravidelná tripartitní setkání, jejichž prostřednictvím jsou rodiče informováni o pokroku svých dětí a mají možnost položit učitelům palčivé otázky. Nad rámec těchto setkání jsou rodiče školou informováni na

vyžádání, nebo v případech, kdy dojde k výrazné změně v akademickém výkonu či chování žáka.

4. Jaké příležitosti a meze ve vzdělávání žáků se SVP vnímají učitelé působící v systému Montessori pedagogiky?

Z rozhovorů je patrné, že respondenti vnímají Montessori školy jako prostředí, které může žákům se SVP přinášet řadu příležitostí. Jako výhodu vnímají učitelé hlavně individualizovaný přístup ke vzdělání. Žáci mohou pracovat samostatně nebo ve skupině, vlastním tempem, v prostředí, které jim vyhovuje a vybírat si mezi aktivitami. Navíc to, že každý žák může pracovat individuálně ve svém vlastním tempu a na svých aktivitách, aniž by porovnával svůj pokrok s ostatními, umožňuje učiteli snáze reagovat na případné individuální potřeby žáka, aniž by při tom upozornil ostatní spolužáky na případné chyby či nedostatky v práci daného dítěte.

Heterogenní třídy umožňují dětem interakci s různými věkovými skupinami. Tato interakce podporuje nejen vzájemné kognitivní obohacování, ale i sociální učení. Mladší žáci si snáze osvojují zavedená pravidla a normy chování, když jsou jim starší děti vzorem. Žákům se SVP umožňuje heterogenní kolektiv třídy neustále opakovat a upevňovat již probranou látku a zároveň, pokud mohou mladším spolužákům něco vysvětlit, podporuje to jejich sebevědomí. Naopak mladším žákům posiluje sebevědomí, pokud zvládnou učivo určené pro starší spolužáky.

Nicméně, heterogenní třídy přinášejí pedagogům i určité výzvy, a to hlavně v podobě zvýšených nároků na diferenciaci ve vzdělávání. Učitelé během dne musí zvládnout uspokojit potřeby tří věkových skupin, a tak často nemohou jednotlivým žákům věnovat tolik pozornosti, kolik by si přáli. I přes fakt, že ve vybrané škole působí v každé třídě dvě asistentky, které mohou učitelům v mnoha ohledech usnadnit diferenciaci výuky, učitelé na ně nemohou přenášet plně svoji zodpovědnost za průběh výuky. I přes tento aspekt profesní náročnosti se respondenti cítí být podporováni, jak ze strany školy (v oblasti dalšího vzdělávání), tak ze strany svých kolegů a tvoří společně silný tým, který sdílí zkušenosti a řeší specifické situace.

Jako největší riziko Montessori systému vnímají učitelé výraznou kumulaci žáků se SVP, která často bývá zapříčiněna nerealistickými očekávanými laické veřejnosti ohledně účinnosti tohoto systému. Dotázaní pedagogové zdůrazňují, že Montessori systém není univerzálně vhodný pro jakékoli dítě a nedokáže zcela zohlednit všechny existující individuální potřeby, jelikož je při jeho realizaci potřeba respektovat specifické principy a metody této pedagogiky. K diskusi o vhodnosti Montessori metod pro konkrétní děti slouží ve vybrané škole dílničky, které umožňují rodičům učinit plně informované rozhodnutí o zařazení svého potomka právě do tohoto systému.

Závěr

Inkluzivní vzdělávání, a s ním související problematika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou v posledních letech stále častěji probíraným a zároveň stále kontroverzním tématem. Zajištění inkluzivního prostředí, umožňujícího plnohodnotné a efektivní zapojení všech dětí, žáků i studentů bez ohledu na jejich znevýhodnění, se stává prioritou vzdělávací politiky po celé Evropě, vyžadující nový přístup ze strany pedagogů, vzdělávacích institucí i společnosti jako celku. České školství se v současnosti snaží přizpůsobovat těmto evropským trendům ve vzdělávání, avšak iniciované změny probíhají zatím pomalu a nekoordinovaně. V kontextu inkluzivního vzdělávání se od všech škol očekává, že vytvoří optimální vzdělávací podmínky a prostředí pro každého žáka, zejména pak pro ty žáky, kteří k naplnění svého maximálního vzdělávacího potenciálu potřebují podpůrná opatření. Nicméně aby byly školy schopné tyto nároky naplnit, je nezbytně nutné poskytnout jim k tomu odpovídající prostředky a materiály. Užitečnou inspirací k efektivnímu poskytování podpůrných opatření by mohly být právě alternativní školy. Montessori pedagogika, navržená italskou lékařkou, filozofkou a pedagožkou Marií Montessori, se rozvíjí a zdokonaluje již po celé století a představuje propracovaný a komplexní vzdělávací systém, známý svým individualizovaným přístupem ke vzdělávání, respektováním senzitivních fází dítěte a charakteristickým připraveným prostředím se speciálně navrženými didaktickými materiály.

Tato diplomová práce se zaměřovala právě na propojení problematiky vzdělávání žáků se SVP a principů Montessori pedagogiky. Teoretická část práce se v prvních

kapitolách zaměřovala na vymezení integračního a inkluzivního vzdělávání a pojmy s nimi spojené, jako jsou žák se speciálními vzdělávacími potřebami či druhy podpůrných opatření. Dále jsem se věnovala osobnosti Marie Montessori, jejímu životu, některým jejím významným dílům a přiblížila jsem filozofii její pedagogiky a kritiku s ní spojenou. Podrobněji jsem pak rozebírala jednotlivé principy Montessori pedagogiky, a nakonec jsem interpretovala jaké výzvy a rizika může, dle mého názoru, Montessori pedagogika přinášet.

Náplní praktické části práce byl kvalitativní výzkum realizovaný na vybrané Montessori škole, pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli prvního trojročí. Vzhledem k povaze tématu výzkumu, shledávám polostrukturovaný rozhovor za vhodně zvolenou výzkumnou metodu, která přispěla k získání velkého množství dat. Informace, získané prostřednictvím rozhovorů pak byly analyzovány prostřednictvím metody tematické analýzy, která umožnila komplexní popis zkoumané problematiky. Jako limity kvalitativního výzkumu však shledávám značnou redukci získaných dat a možné zkreslení výsledků, zapříčiněné výzkumníkovou vlastní interpretací. Výsledky získané pomocí této analýzy umožnily zodpovědět výzkumné otázky a naplnit předem stanovený cíl diplomové práce, jímž bylo prozkoumat názory pedagogů na vzdělávání žáků se SVP v rámci Montessori pedagogiky, analyzovat implementaci podpůrných opatření ve vybrané Montessori škole a zhodnotit příležitosti a rizika, které Montessori systém vzdělávání těmto žákům přináší.

Z rozhovorů vyplývá, že Montessori pedagogové vnímají každé dítě jako jedinečnou osobnost s vlastními specifickými vzdělávacími potřebami a unikátními schopnostmi a dovednostmi. Pokud je dítě vnitřně motivované, zvědavé, samostatné, cílevědomé a schopné respektu a dodržování hranic, nezáleží na tom, zda se jedná o dítě se SVP či nikoliv. Problematické může být však zapojení dětí s nedostatečně vyvinutou schopností regulovat své chování, s výrazně sníženými kognitivními funkcemi či výraznými logopedickými vadami. U těch se mohou projevit obtíže, a to jak v oblasti sociální interakce, tak v oblasti získávání zkušeností a vědomostí. Montessori systém vzdělávání má, díky individualizovanému přístupu ke vzdělávání, možnost vytvářet pro každého žáka prostředí, ve kterém se může individuálně rozvíjet podle svých potřeb a schopností. Podpůrná opatření zde nejsou pouze reakcí na znevýhodnění žáka, ale jsou běžným standardem každodenního

procesu edukace. To naznačuje, že Montessori pedagogický systém má možnost realizovat inkluzi v pravém smyslu slova. Avšak vytvářet takové prostředí, které vyhovuje potřebám heterogenní třídy vyžaduje od učitele značnou míru flexibility, organizační zdatnosti a porozumění individuálním potřebám žáků, čímž se značně zvyšuje míra profesní náročnosti Montessori pedagogů, zvláště v případech, kdy je ve třídě kumulováno velké množství žáků se SVP.

Práce otevírá možnosti pro další výzkum v oblasti inkluzivního vzdělávání na alternativních základních školách. Obzvláště zajímavým přístupem by bylo opakování výzkumu s rozšířeným vzorkem respondentů z více alternativních škol, v případě dojde-li k plánovaným škrtům ve financování školství v rámci úsporných opatření, čímž se pravděpodobně sníží počet asistentů pedagoga a omezí možnost diferenciované výuky.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Anderlik, L., & Marušincová, I. (2019). *Jedna cesta pro všechny! : život s Montessori*. Montessori ČR.
- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení*. Brno: Paido.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cipro, M. (1984). *Průvodce dějinami výchovy*. Praha: Panorama.
- Cossentino, J. (2010). Following all the children: Early intervention and Montessori. *Montessori Life*, 22(4), 38. <https://www.public-montessori.org/wp-content/uploads/2016/10/Following-All-the-Children-Early-Intervention-and-Montessori.pdf>
- Davies, S. a Bournová, M. (2019). *Montessori batole: jak vychovat z dítěte zvědavého a odpovědného člověka : průvodce pro rodiče*. Praha: Euromedia Group.
- Dessemonted, R. S. & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disability in general education classrooms on the academic achievement of their low-, average- and high-achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 38. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.757589>.
- Gardošová, J. a Dujková, L. (2003). *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. Praha: Portál.
- Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
- Hájková, V. a Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing as.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.

Hillebrandová, V. (2020). *Montessori inspirace pro mateřské školy: pedagogické náměty pro každodenní využití a práci s dětmi v prostředí MŠ*. Praha: VERLAG DASHÖFER.

Inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem.
<https://www.inkluzivniskola.cz/inkluzivnivyuka>.

Joklíková, H., Palouňková Z. (2018). Pojetí role asistenta pedagoga v běžném a alternativním školství. In Hutýrová, M., Růžičková, V., a kol. *Perspektivy společného vzdělávání*. (s.75-79) Univerzita Palackého v Olomouci.

Jůva, V. (2003). *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido.

Jůva, V., & Svobodová, J. (1996). *Alternativní školy* (2. dopl. vyd.). Brno:Paido.

Kádner, O. (1919). *Dějiny Pedagogiky*. Praha: Dědictví Komenského.

Kasíková, H., Vališová, A. (2011). *Pedagogika pro učitele-2., rozšířené a aktualizované vydání*. Grada Publishing as.

Kasper, T. (2008). *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada.

Korcová, K. (2007). Role učitele ve škole Montessori. *Studia Paedagogica*, roč. 55, č. 12, 117-126. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18895/14951>

Kratochvílová, J., Tannebergerová, M., Kusá, O., Havel, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole, teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/ZS1MP_IVPV/um/INKLUZIVNI_TEORIE_A_PRAXE_FRMU_2015_final.pdf

Lang, G., Kostíha, S., a Berberich, Ch. (1998) *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál.

Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.

Ludwig, H. a kol. (2000). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori*. Praha: Univerzita Pardubice.

Ludwig, H. a kol. (2008). *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori*. Praha: Univerzita Pardubice.

Matějček, Z., Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Jinočany: H & H.

Michalík, J., Baslerová, P. & Felcmanová, L., et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření*. Olomouc: Univerzita Palackého. Dostupné z: <https://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY (2017, 16.října) *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (16.10.2017). *Podpůrná opatření*. https://www.msmt.cz/file/44241_1_1/

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. (2018). *Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1.9.2016 - 31.10.2017*. www.msmt.cz/file/46497_1_1/

Montessori, M. (2001). *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.

Montessori, M. (2003). *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.

Montessori, M. (2023). *Tajuplné dětství*. Praha: Portál

Opatřilová, D. (2009). *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.

Pastieriková, L., & Regec, V. (2017). Determinanty inkluze v primárním vzdělávání. In: Šmelová, E., Souralová, E., Petrová, A. a kol. (Eds.), *Společenské aspekty inkluze* (s.11–22). Olomouc: PedF UP.

Povolný, D. (2016, 4. října). *Pančocha: Inkluze je idea, která brání štěpení společnosti*. Zpravodajský portál Masarykovy univerzity: Věda a výzkum. <https://www.em.muni.cz/veda-avyzkum/8254-inkluzi-je-idea-ktera-brani-stepeni-spolecnosti>.

- Průcha, J. (1994). *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Průcha, J. (1996). *Alternativní školy*. Praha: Portál.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál.
- Pugnerová, M. a kol (2019). *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada Publishing as.
- Ruijs, N. M., Van der Veen, I., & Peetsma, T. T. D. (2010). Inclusive education and students without special educational needs. *Educational Research*, 52(4), 351–390. <http://doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>.
- Rýdl, K. (1994). *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Brno: Zeman Marek
- Rýdl, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Nakladatelství Public History,
- Rýdl, K., (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- Sajdová, V. (1935). *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: Věra Sajdová.
- Singule, F., Rýdl, K. (1988) *Pedagogické proudy první poloviny dvacátého století: určeno pro posl. fak. filozof*. Praha: SPN.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada Publishing as.
- Spilková, V. (2022). Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje. *Pedagogika*, 72(2).
- Strauss, A., Corbinová, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert
- Svoboda, Z., Zilcher, L. (2017) *Inkluzivní vzdělávání. Studijní opora-vzdělávací modul pro koordinátory inkluze*. msmt.cz. <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/413>
- Štech, S. (2018). Inkluzivní vzdělávání – obtížné zvládnutí "rozmanitosti" v praxi. *Pedagogická orientace*, 28(2), 382-398. <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/10343/pdf>

Vališová, A., Kasíková, H. (2010). *Pedagogika pro učitele* (2. aktu. vyd.). Praha: Grada
Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

Wedell, L. (2003). Concepts of special educational need. *Journal of Research in Special Education*, Vol. 3, No. 2, p. 106–115

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>.

Zelinková, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

Zilcher, L., Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing as.

Zormanová, L. (2012). *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada Publishing as.

Seznam příloh

Příloha 1 – Otázky k rozhovoru

Přílohy

Příloha 1 – Otázky k rozhovoru

Úvodní: **Vyjádřete svou míru souhlasu s následujícím tvrzením:**

„Montessori je vhodné pro každé dítě, ale ne pro každého rodiče“

1. Informace o žácích s SVP ve vlastní třídě:

- Máte ve třídě žáky, které lze identifikovat jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Kolik máte žáků se stanovenou diagnózou z pedagogicko-psychologické poradny a žáků se stanovenými podpůrnými opatřeními? Jaké konkrétní typy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami máte ve vaší třídě?
- Jaké jsou jejich individuální potřeby a jak se liší jejich vzdělávací proces od ostatních žáků?
- Jak se tyto potřeby projevují v každodenních vzdělávacích aktivitách?

2. Jaká podpůrná opatření jsou žákům poskytována:

- Můžete uvést na příkladu, jaká konkrétní podpůrná opatření jsou poskytována žákům s SVP ve vaší třídě?
- Upravujete pro žáky s SVP denní/týdenní/měsíční plány? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
- Upravujete pro žáky s SVP vzdělávací materiály či postup při práci? Pokud ano, jak? Pokud ne, proč?
- Jakým způsobem se sleduje a hodnotí úspěch podpůrných opatření?

3. Podpora sociální integrace žáků:

- Zaznamenáváte nějaké obtíže při sociální integraci žáků se SVP? Pokud ano, jaké problémy zaznamenáváte nejčastěji?
- Jakou roli mají učitelé a podpůrný personál při podpoře sociálního učení a zapojení všech žáků?
- Je prostředí ve vaší třídě záměrně navrženo a uspořádáno tak, aby podporovalo sociální začlenění všech žáků? Pokud ano, jak?
- Jaké strategie používáte k podpoře zapojení všech žáků do společných aktivit a učení?

4. Jak probíhá ve škole spolupráce mezi pedagogy a dalšími pracovníky:

- Jak probíhá spolupráce mezi vámi jako pedagogy a asistenty, kteří se zabývají vzděláváním žáků se SVP? Jak často a jakým způsobem komunikujete?
- Jak probíhá proces spolupráce s dalšími pedagogy při vytváření a implementaci podpůrných opatření?
- Jaká je role školního speciálního pedagoga ve vaší třídě a jaké jsou mechanismy pro komunikaci a spolupráci s ním?
- Jakým způsobem spolupracujete s pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími odborníky?

5. Zapojení rodičů do vzdělávacího procesu

- Jaké jsou vaše zkušenosti se zapojováním rodičů žáků s SVP do spolupráce se školou a komunikace?
- Jakým způsobem jsou rodiče informováni o pokroku svých dětí a jakým způsobem mohou přispět k jejich vzdělávání?
- Co chtějí rodiče těchto žáků nejčastěji řešit v průběhu tripartit a co chcete řešit vy s nimi? Uveďte na příkladu

6. Meze ve vzdělávání žáků se SVP v systému Montessori:

- Co vnímáte jako výhody a nevýhody Montessori systému pro děti se SVP? Můžete uvést příklad na konkrétním dítěti
- Jaké vnímáte nejnáročnější výzvy při vzdělávání žáků s SVP v rámci Montessori pedagogiky? Jak se snažíte tyto výzvy využít a jakým způsobem se snažíte maximalizovat potenciál každého žáka?
- Podporuje vás vaše škola v dalším vzdělávání v této oblasti?
- Jaká opatření nebo změny byste navrhovali ke zlepšení začlenění žáků se SVP do Montessori prostředí?