

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Michaela Vančurová

Přínos pedagogiky Marie Montessori při edukaci žáků
se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni
základních škol

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

.....

Podpis autora práce

Poděkování

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucímu panu Mgr. Pavlu Svobodovi, Ph.D., za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé bakalářské práce. Děkuji také personálu Montessori školy v Pardubicích za vstřícnost a pomoc při sběru dat a všem respondentům, kteří mi poskytli podklady pro praktickou část bakalářské práce.

Anotace v českém jazyce

Bakalářská práce s názvem Přínos pedagogiky Marie Montessori při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni základních škol má dvě hlavní části. V teoretické části popisuje základní principy Montessori pedagogiky a další její specifika. Praktická část se věnuje výzkumu prospěšnosti pedagogiky Marie Montessori při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni základních škol.

Anotace v anglickém jazyce

The bachelor thesis entitled The Contribution of Maria Montessori's pedagogy for the education of the pupils with special educational needs at the 2nd stage of primary schools has two main parts. The theoretical part describes the basic principles of Montessori pedagogy and its other specifics. The practical part is devoted to research of the usefulness of pedagogy of Marie Montessori in education of pupils with special educational needs at the 2nd stage of primary schools.

Klíčová slova

Marie Montessori, Montessori pedagogika, alternativní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, ADHD

The Key Words

Marie Montessori, Montessori pedagogy, alternative education, child with special educational needs, ADHD

Obsah

Úvod	7
I Teoretická část.....	8
1 Montessori pedagogika.....	8
1.1 Život Marie Montessori	8
1.2 Kritika tradičního školství	10
1.3 Základní principy Montessori pedagogiky	11
1.4 Prostředí třídy	15
1.5 Role učitele	17
1.6 Didaktický materiál.....	18
1.7 Montessori pedagogika na 2. stupni základních škol v České republice.....	20
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	22
2.1 Charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	22
2.2 Rozdílné požadavky na vyučování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	23
2.3 Syndrom ADHD	24
2.3.1 Žáci s ADHD ve školním prostředí	24
II Praktická část	26
3 Metodologie výzkumného šetření	26
3.1 Cíl výzkumu.....	26
3.2 Zkoumaný vzorek	26
3.3 Metody výzkumu	27
4 Montessori třída v praxi.....	29
4.1 Organizace výuky	29
4.2 Prostředí třídy	30
4.3 Role učitele	30
4.3.1 Rozhovor s Montessori učitelkou.....	31
4.4 Vyhodnocení pozorování a rozhovoru.....	33
5 Žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami v Montessori třídě.....	35
5.1 Kazuistika žákyně s ADHD	35
5.2 Charakteristika dítěte ve školním prostředí	36
5.2.1 Přístup k výuce	36
5.2.2 Vztah s ostatními žáky ve třídě	37
5.3 Interpretace výsledků pozorování	37
6 Dotazník	39

6.1 Interpretace výsledků dotazníku	48
7 Shrnutí výzkumného šetření	51
7.1 Benefity Montessori pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	51
7.2 Úskalí Montessori pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	52
Závěr	54
Seznam použitých zdrojů	56
Seznam příloh	58

Úvod

Bakalářská práce s názvem Přínos pedagogiky Marie Montessori při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni základních škol je zaměřena na problematiku, která vyplývá z názvu práce.

Důvodem výběru tématu byla především jeho aktuálnost. V současné pedagogice si nelze nevšimnout trendů, které směřují k alternativnímu vzdělávání.

O Montessori pedagogice jsem poprvé slyšela při studiu na vysoké škole. Základní myšlenky této pedagogiky mě velmi zaujaly. Vzhledem k oboru, který studuji, jsem si položila otázku, zda je tato pedagogika vhodnou volbou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část práce je rozdělena do dvou hlavních kapitol, které jsou dále rozčleněny do dalších podkapitol. První kapitola objasňuje pojem Montessori pedagogika. Zabývá se její zakladatelkou Marií Montessori a jejími názory na tradiční vzdělávání. Dále jsou popsány hlavní principy Montessori pedagogiky při edukaci žáků a další specifika. Druhá kapitola definuje, kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, a blíže popisuje vybranou poruchu, která se stala předmětem výzkumu.

Praktická část se věnuje uplatnění Montessori pedagogiky v praxi. Na začátku výzkumu byly položeny následující otázky: jak se liší výuka na Montessori škole od tradiční pedagogiky, jak lze Montessori pedagogiku využít při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zda je tato pedagogika vhodná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Těmito otázkami byl vystavěn základ pro 3 dílčí cíle výzkumného šetření.

Pro účely bádání se práce zaměřuje také na typické charakteristiky Montessori pedagogů a na organizaci výuky. Dále pak na vliv prostředí třídy na žáky a na třídní kolektiv, do kterého jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Jak z názvu práce vyplývá, výzkum je omezen pouze na 2. stupeň základního vzdělávání, který v České republice není příliš rozšířený. Záběr respondentů pro dotazníkové šetření byl proto značně omezený. Rozhodujícím faktorem k úspěšnému uskutečnění výzkumu byla ochota a vstřícnost ze strany Montessori pedagogů, na které jsem byla v rámci sběru dat odkázána.

V závěrečném shrnutí výzkumu je výčet výhod a nevýhod Montessori pedagogiky, které z ní plynou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním praktickým cílem bakalářské práce je tedy prokázat přínos pedagogiky Marie Montessori při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni základních škol.

I Teoretická část

1 Montessori pedagogika

1.1 Život Marie Montessori

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Chiaravale v italské provincii Ancona. Později se společně s rodinou přestěhovala do Říma (Ludwig, 2000, s. 8). Po absolvování chlapecké školy se zaměřením na inženýrství si prosadila studium na lékařské fakultě. V té době byla tato fakulta přístupná pouze mužům. Marie po celý svůj život bojovala proti nespravedlnosti vůči ženám (Šebestová a Švarcová, 1996, s. 6). Na základě svých studijních výsledků získala řadu stipendií. Studium úspěšně dokončila a v roce 1896 se stala první ženou lékařkou v Itálii (Ludwig, 2000, s. 8).

Marie Montessori se dokázala stát celosvětově proslulou osobností za velmi krátký čas. Známa je především díky svým specifickým pedagogickým metodám. K pedagogice se dostala při lékařské praxi na Psychiatrické univerzitní klinice v Římě, kde pracovala s dětmi s mentálním postižením. V tu dobu začala vyhledávat informace k tématu slabomyslných dětí. Dokázala, že problém těchto dětí není pouze zdravotní, ale spojovala jejich stav také s pedagogikou (Plachý, 2012, s. 5).

Osobnost dítěte stavěla do středu zájmu a postupně dospěla k překvapivému zjištění, že dítě se naučí chodit, mluvit a také manipulovat s předměty skrze svou vlastní tvořivost, nikoliv proto, že ho to dospělí naučí (Plachý, 2012, s. 5). Marie Montessori vytvořila na základě těchto zjištění návrh nového výchovně vzdělávacího programu pro děti s mentálním postižením. Jejím hlavním přáním bylo, aby byly tyto děti více respektovány a motivovány. V takovém případě budou aktivnější a sebejistější. Bojovala za jejich práva a důstojnost na četných konferencích. Vypracovala tzv. Metodu Montessori a tu dále prezentovala na přednáškách a šířila své myšlenky dále k široké veřejnosti. Experimentovala s materiály stimulující smysly a zaznamenávala úspěchy v posilování vývoje dětí s poruchami (Poussin, 2018, s. 21).

Marie Montessori dokázala naučit oligofrenní děti číst a psát tak, že úspěšně zvládly státní zkoušky určené pro děti zdravé (Volín, 2012, s. 8). Děti s mentálním postižením mohly za těchto předpokladů pokračovat ve studiu na běžných školách. Tyto úspěchy vedly k myšlence, zda by nové vědomosti mohly být využity také při vzdělávání a výchově žáků intaktních.

Na základě nabídky stavební firmy se podílela na zřízení pečovatelského ústavu pro děti z římské dělnické čtvrti San Lorenzo. Chopila se příležitosti pracovat s intaktními dětmi za účelem praktikovat na nich své metody. V roce 1907 byl otevřen první „Dům dětí“ pro dvou-

až šestileté děti ze sociálně slabších vrstev, ale duševně normálních (Ludwig, 2000, s. 9). Na těchto dětech aplikovala Montessori své metody a dosáhla s nimi neobyčejných úspěchů. Poprvé zde začala používat materiál pro smyslovou výchovu vytvořený původně pro děti mentálně retardované a školní materiál k cvičení čtení, psaní a počítání (Zelinková, 1997, s. 13). Začalo období nevídaného rozmachu Montessori přístupu. Lidé z širokého okolí cestovali do Říma, aby se sami přesvědčili o výsledcích alternativního vzdělávání Marie Montessori.

Marie se zabývala dalším rozvíjením svých pedagogických idejí formou přednášek, kongresů, publikací nebo mezinárodních kurzů pedagogického vzdělávání (Ludwig, 2000, s. 10). Vzдалa se své lékařské kariéry a začala se naplno věnovat pedagogice. Dalším významným činem bylo založení první asociace se sídlem v Římě, která nesla název Opera Montessori (Zelinková, 1997, s. 13). Montessori metoda se začala šířit po celém světě. Vznikaly Montessori školy, Montessori společnosti a výcvikové programy.

V roce 1916 se přestěhovala do Barcelony, kde pracovala jako katolicky orientovaná reformní pedagožka (Ludwig, 2000, s. 10). Díky její lásce k dětem a přirozené intuici se snažila, aby její ideje posloužily k dobru dětem po celém světě. Roku 1929 byla založena Mezinárodní společnost Montessori se sídlem v Berlíně. Ta si našla příznivce, kteří s myšlenkami Marie Montessori sympatizovali a někteří z nich se stali pokračovateli této pedagogiky i po její smrti (Ludwig, 2000, s. 11).

Marie Montessori se věnovala psaní spisů a publikací o výchově a vzdělávání dětí. V roce 1913 vydala svou první knihu Metoda vědecké pedagogiky, užitá při výchově v Domech dětí (Šebestová a Švarcová, 1996, s. 7). Celosvětově známé jsou i její další publikace, například Marie Montessoriová a její metoda výchovy, Tajuplné dětství či Moc slabých.

Díky svým zásluhám byla dokonce dvakrát nominována na Nobelovu cenu míru a dle ankety Times byla v roce 1950 (ve svých osmdesáti letech) vyhlášena nejpozoruhodnější ženou první poloviny 20. století (Rýdl, 2007, s. 12). Nakonec Marie Montessori skutečně získala Nobelovu cenu míru za své celoživotní úsilí.

Další roky podnikala propagační cesty do zahraničí. Přibližně dvacet let žila ve Španělsku, ovšem po zhoršení politické situace byla nucena prchat a vracet se zpět do Itálie. Kolem roku 1934 došlo v Itálii k likvidaci hnutí a uzavření všech Montessori škol. 1936 se Montessori asociace přesunula do Amsterdamu. Po skončení druhé světové války Marie založila se svým synem Montessori Centrum v Londýně a zároveň se snažili o obnovení Montessori škol v Itálii (Zelinková, 1997, s. 13).

Marie Montessori zemřela před plánovou cestou do Ghany ve svém bydlíšti v Noordwijku dne 6. května 1952. V Ghaně měla pomoci s výstavbou systému školství. V té

době při ní byl její jediný syn Mario (1898–1982), který posléze se svou dcerou Renilde pokračoval v matčiných šlépějích. Marie Montessori je pohřbena na katolickém hřbitově v Nizozemí (Ludwig, 2000, s. 11).

1.2 Kritika tradičního školství

Marie Montessori je známá především kvůli svým názorům na výchovu a vzdělávání předškolních dětí, nicméně její poznatky sahají mnohem dál. Ve svých studiích se zabývala jak dětmi raného věku, tak těmi dospělými. Dokonce již v roce 1920 představila na přednáškách na univerzitě v Amsterdamu svou koncepci rozvoje humánní střední školy (Landeck, 2000 s. 96). V současné době existují v České republice Montessori mateřské školy a Montessori školy prvního i druhého stupně základního vzdělávání.

Marie byla odpůrkyní tradičního školství. Odsuzovala ho za monotónní výuku, kdy jsou žáci nuceni sedět v lavicích a nijak se na výuce nepodílí svou vlastní aktivitou. Dle jejího názoru je k učení potřeba vlastních zkušeností a experimentů. Pasivní pozorování údajně brání dětem v duševním vývoji a samostatnosti. Landeck (2000, s. 97) dodává, že přísný systém zkoušení přispívá k tomu, že se učení stává nepříjemnou zátěží a žáci tak mají málo radosti ze života a chybí jim sebedůvěra.

Pedagožka Marie Montessori usilovala o vytvoření školního prostředí, ve kterém by se děti cítily příjemně. Landeck (2000, s. 98) uvádí, že neprůhledná kritéria hodnocení, množství látky a tlak známek vedou i dnes u mnoha dětí ke strachu ze školy.

Za podstatný problém považovala také nemotivované učitele, kteří chodí do práce s nechtutí a práce pedagoga je ne baví. Kritizovala, jak jsou žákům předkládána kvanta faktů, kterým většinou ani nerozumí. Jejich memorování se následně bere vážněji, nežli schopnost naučit se učit (Landeck, 2000, s. 98).

V novém vzdělávacím přístupu považovala za důležité přeorganizovat systém výuky. Sama Marie Montessori (2003, s. 127) napsala: *„Každou hodinu se mění učitelé a vyučovací látka... bez jakékoliv smysluplné souvislosti. Člověk se nemůže v jedné hodině úplně přeorientovat na novou myšlenku. Když už se ale na ni soustředí, přijde okamžitě další učitel, který vyučuje jiný předmět.“* Pracovala tedy na novém plánu, jak by vyučovací hodiny měly vypadat.

Je nutné podotknout, že některé kritiky Marie Montessori byly součástí doby jejího života a dnes jsou již překonány, případně se objevují v nižší míře. Nicméně stále mohou být některé problémy aktuální. Montessori volala po reformě, která by změnila vzdělávání k dobru

dětem. A také v současnosti mnozí pedagogové hledají cesty od tradičního školství k alternativnímu. Alternativním vzděláváním je myšleno vytváření prostoru, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání (Průcha, 2012, s. 33).

Odlišnost alternativních škol spočívá v jiných způsobech organizace výuky a změnách v obsahu vzdělávání. Znatelný je rozdíl v edukačním prostředí (například jiné architektonické řešení učeben nebo školních budov), v jiných způsobech hodnocení výkonů žáků a v jiných vztazích mezi školou a rodiči (Průcha, 1996, s. 13).

1.3 Základní principy Montessori pedagogiky

Následující kapitola bude věnována hlavním principům pedagogiky Marie Montessori, které jsou východiskem pro uplatňování této pedagogiky v praxi. Tyto principy spolu souvisí a navzájem se prolínají. Dohromady tvoří ucelený systém, který by měl vést dle zakladatelky Montessori pedagogiky k efektnímu vzdělávání dětí.

1. Důraz na osobnost a individualitu jedince

Marie Montessori při své pedagogice umisťovala do středu zájmu individualitu jedince. Brala ohled na to, že každý jedinec je jiný, má jiné potřeby a cíle. Za nutný předpoklad vývoje osobnosti považovala svobodu, protože jestliže se jedinec může svobodně rozhodovat, stává se vědomě žijoucí osobností (Rýdl, 1999, s. 24).

2. Princip věkové heterogenity

Princip věkové heterogenity se projevuje spojováním skupin dětí (konkrétně ročníků ve školách). V montessoriovských školách je zvykem, že ve třídě jsou děti až ze tří ročníků. Rýdl (1999, s. 17) uvádí, že obvykle tvoří elementární stupeň děti šesti- až osmileté, vyšší skupinu tvoří děti devíti- až jedenáctileté a nejvyšší skupinu děti dvanácti- až patnáctileté. Tohle dělení se může na různých školách lišit. Ve světě závisí vnitřní členění z velké části také na legislativě. Zatímco někde mohou slučovat do jedné učební skupiny čtyři třídy (1.–4. ročník), jinde budují své třídy ze dvou ročníků (Rýdl, 1999, s. 17). V praxi tohle členění může přinášet mnohé benefity, například když mladší děti poprosí starší k vysvětlení probírané látky nebo pomoci při práci. Starší děti se snaží o srozumitelné předání informací a ukazují se, zda učivo samy chápou. Třída sestavená z různých věkových kategorií může poskytnout prostor ke kooperaci mezi žáky.

Nabízí se však otázka, jaký počet žáků ve třídě se jeví jako optimální. Marie Montessori (2012, s. 82) uvádí, že k dosažení optimálních výsledků by třída měla mít nejlépe mezi 30 až 40 žáky, při čemž záleží především na schopnostech učitele. Svou domněnku argumentuje tím, že čím více dětí ve třídě pedagog má, tím více poznání

prožije. Ve třídě se naskytne několik osobnostních charakterů, s kterými musí pracovat. Tyto rozdílnosti vedou k zamyšlení a inspiraci pro pedagogickou činnost.

V současnosti se od tohoto přístupu spíše odstupuje. Učitelé dávají přednost méně početné třídě, kdy se mohou naplno věnovat každému žákovi. Větší skupina dětí vyžaduje velkou míru zodpovědnosti. Pro učitele je práce náročnější a intenzivnější (Rýdl, 1999, s. 19).

3. Princip pohybu

Marie Montessori s údivem pozorovala vývoj malých dětí. Ve své knize *Absorbující mysl* (2003, s. 97) napsala: „*Jestliže se rozhodneme věnovat se pozorování zvířat, první, čeho si všimneme, je, že zvířata se vyjadřují výhradně pohybem.*“ Pohyb je pro každého živého tvora přirozený, a proto by neměl být vnějším prostředím omezován. Ve své pedagogice zdůrazňovala důležitost volnosti pohybu pro děti. Úkolem pedagoga by mělo být dítě pozorovat a jeho pohyby analyzovat.

U zdravého dítěte si člověk snadno všimne, že není potřeba jej k pohybu pobízet. Samo se cvičí ve svých pohybech a učí se je koordinovat. Aktivita činí dětem radost, naopak její omezení může vést k frustraci.

Aby učení bylo co nejefektivnější, je zapotřebí upravit prostředí k podnětnému. Rýdl (1999, s. 19) tvrdí, že dítě potřebuje mít takové prostředí, které mu umožní uskutečňovat smysluplné aktivity. Jako příklad ve své knize uvádí situaci, kdy by se chtěl člověk učit lyžovat, ale neměl by k tomu ani svah, ani lyže nebo sníh. Třídy by proto měly být vybaveny tak, aby umožnily dětem nabýt nové zkušenosti. Pedagog se musí zaměřit nejen na samotné prostředí, ale také na předměty ve třídě, které jsou nedílnou součástí výuky.

4. Princip svobody a samostatnosti

Svoboda je pro člověka přirozená. Příroda dává svobodu a nezávislost tím, že dává život (Montessori, 2003, s. 66). Ačkoliv se ve veškeré literatuře o Montessori pedagogice objevuje důraz na svobodu jedince, musí být tento princip správně pochopen. Je to určitá forma nezávislosti, volnosti a osvobození. Zároveň pramení z lidské potřeby svobodně jednat. V momentě, kdy je jedinec svobodný, vytváří si své vlastní vývojové schéma (Zelinková, 1997, s. 19).

Pedagog má za úkol podněcovat dítě k aktivitám, ale zachovávat jeho svobodnou vůli. Dítě se může svobodně rozhodnout a jednat dle vlastního plánu. Elizabeth G. Hainstock (1999, s. 10) radí: „*Nedovolte, aby se dítě při své práci cítilo přetíženo nebo pod nátlakem, neboť by jeho nadšení opadlo a nad cvičeními by začalo být rozmrzelé,*

ale ani by již nebylo ochotno přijmout vaši pomoc.“ Navíc je důležité důvěřovat dítěti, že zvládne danou činnost samo. Každá zbytečná pomoc může být překážkou pro jeho přirozený a harmonický rozvoj (Poussin, 2018, s. 65).

Na druhé straně, pokud dítě nezná limity a dělá si, co chce bez ohledu na ostatní a na možné následky, není to ideální stav. Dané hranice mají být flexibilní, vhodné pro všechny zúčastněné a jasně řečené. V praxi by to nemělo vypadat tak, že dítě střídá činnosti, u žádné dlouho nevydrží a ve výsledku nedělá nic. Zelinková (1997, s. 21) vysvětluje, že dítě si může svobodně zvolit úkol, který ho přitahuje, ale zároveň si nějakou činnost zvolit musí. Jeho svobodná volba má dané podmínky.

Dle Montessori pedagogiky je podstatné vytvořit si pouto s dítětem a budovat důvěru takového rázu, kdy se na dospělého může spolehnout v případě pomoci. Tohle je ona svoboda s hranicemi, kdy je dítě samostatné, ale zároveň zůstává jistý podíl závislosti.

5. Sebedisciplína

S volností úzce souvisí disciplína. Mezi volností a disciplínou existuje tenká hranice. V případě Montessori pedagogiky je to forma disciplíny, která vychází zevnitř – tzv. sebedisciplína. Charlotte Poussin (2018, s. 69) udává, že je lepší, aby si dítě nezvykalo na to, že ho někdo opravuje. Pokud se dítě opravuje samo, snáze dojde ke správnému řešení. Danou chybu si lépe zapamatuje. Charlotte Poussin (2018, s. 69) navíc vysvětluje, že nejde o to mít něco správně, nebo špatně. Jde především o to cvičit se a zdokonalovat se. I chyba je součástí cesty k úspěchu. Ostatně práce s chybou je brána jako další princip Montessori pedagogiky.

Sebedisciplína je směr, ke kterému dítě míří a přichází z pochopení zkušeností, které byly získány vlastní činností (Rýdl, 1999, s. 28).

6. Respektování tempa každého

Každé dítě je jiné a Montessori pedagogika říká, že by učitelé neměli dětem dávat nálepky „pomalé“ nebo „rychlejší“. Na tempu nezáleží, důležitější je udržení pozornosti. Dítě může být ve své práci pomalejší jen na určité období. Tohle období může trvat dny, měsíce, roky nebo třeba jen pár minut. Záleží také na činnosti, které se věnuje. Respektování tempa všech dětí umožní těm rychlým dělat pokroky, aniž by se nudily a musely čekat na ty, které potřebují více času (Poussin, 2018, s. 72). Úkolem pedagoga je tedy správně vyhodnotit situaci a uzpůsobit podmínky.

7. Připravené prostředí

V Montessori pedagogice je kladen velký důraz na připravenost prostředí. Prostor lze dle potřeb měnit, zatímco dítě nikoliv. Pedagog se zaměřuje na pracovní místo, pomůcky a předměty k manipulaci. To vše je nutné uspořádat tak, aby umožňovaly osvojení nových poznatků samostatně, bez vnější pomoci (Zelinková, 1997, s. 18).

8. Princip ticha a klidu

Princip ticha a klidu je možný v případě, kdy je jedinec osamocen. Pokud je jedinec v kolektivu, pedagog potřebuje souhlas všech zúčastněných, aby ticho nebylo prolomeno. Tomuto dění musí předcházet také příprava (uklidit prostor, uvolnit se...). Cvičení ticha a klidu je možné zintenzívnit tím, že se zatáhnou závěsy nebo zúčastnění zavřou oči (Rýdl, 1999, s. 53).

Výsledkem je samotný prožitek z ticha, které mnohdy řekne mnohem více než neřízený hluk. Při cvičení ticha a klidu Montessori upozorovala, že děti jsou fascinovány, jelikož dostávají možnost zahloubat uvnitř své duše (Rýdl, 1999, s. 53).

9. Učení prostřednictvím zkušeností

Učení prostřednictvím zkušeností považovala Marie Montessori za neefektivnější. Na tomto základu postavila celou svou pedagogickou praxi. Učitel může dítě seznámit se slovem „orchidej“, ale pokud dítě doposud orchidej nevidělo, neohmatalo, necítilo, tak si jen stěží dokáže představit, oč se jedná a kam pojem zařadit. Při výuce by se dítě mělo s každým řečeným pojmem seznámit hmatatelným, citlivým a konkrétním způsobem, a až poté přejít k abstrakci (Poussin, 2018, s. 72).

Učitel může žákům vyjmenovat všechny rostliny světa, mnohem efektivnější však bude, pokud je vezme na návštěvu do botanické zahrady. Dítě si může ke květině přičichnout, jemně ji ohmatat a uložit si zážitek do paměti. Marie Montessori (2011, s. 32) pedagogy navádí: „*Vezměme je ven a ukažme jim realitu, místo abychom vyráběli předměty, které představují myšlenky, a zavírali je do skříní.*“ Žádným popisem či obrázkem není možné nahradit skutečnost.

1.4 Prostředí třídy

O důležitosti prostředí, kterým je dítě obkloповáno, nemůže být dle Marie Montessori pochyb. V praxi učitel usiluje o vytvoření atmosféry, která dá dítěti co možná nejlepší podněty k poznání a zároveň potřebnou motivaci při učení. Dle pedagožky Charlotte Poussin (2018, s. 80) se tato atmosféra školního prostředí definuje jako „*soubor materiálních, psychologických, kulturních, sociálních a duchovních podmínek, v rámci kterých se dítě vyvíjí.*“

Ve školách s Montessori zaměřením je prostředí pečlivě připravené a uzpůsobené potřebám dětí. V základních principech Montessori pedagogiky je zřejmé, že je kladen velký důraz na svobodu jedince. Učitel neřídí jedince, ale prostřednictvím prostředí na něj působí.

Třída by měla být vzdušná, prostorná a vybavena policemi s pedagogickými pomůckami. Žák by se měl při vstupu do místnosti cítit příjemně a poklidně. Velký důraz je kladen na organizovanost, jež poskytuje dítěti pocit stability. Pomůcky jsou seřazeny od nejjednodušších po nejsložitější, což je stejné pořadí, v jakém probíhají jejich názorné ukázky. Tento systém pomáhá žákům se lépe orientovat. Jsou schopni si sami nalézt, co momentálně potřebují. Zároveň mají na očích, co se již naučili na předchozích hodinách a co je teprve čeká (Poussin, 2018, s. 80).

Pomůcky k procvičování mohou být rozděleny také dle zaměření, jako například pomůcky k matematickým úkonům, k jazykovým znalostem, ke smyslovému poznání nebo praktické pomůcky z běžného života (Poussin, 2018, s. 81).

Kromě učebních pomůcek zdobí běžnou Montessori třídu vhodné dekorace. Prostředí by mělo být hravé, veselé a plné nových vjemů. I za málo peněz lze docílit bohatě vydekorovaného prostoru. V praxi si lze všimnout výzdoby, která zahrnuje výtvary žáků, obrazy, knihy a rostliny. Také je možné na stůl položit mísu s ovocem či zeleninou. Každý nový podnět, který žáky zaujme, je vítaný.

Olga Zelinková (1997, s. 42) uvádí, že hlavním úkolem učitele je příprava prostředí, které tvoří nabídku odpovídající danému senzitivnímu období. Zároveň ve své publikaci zmiňuje základní principy dle Marie Montessori, které by měly vést k připravenému prostředí. V následujících bodech jsou tyto principy podrobněji rozebrány.

1. Respektování vývojových period

Prostředí hraje významnou roli při vývoji dítěte. V Montessori školách jsou žáci rozděleni do tříd dle věku, přičemž lze u těchto skupin předpokládat podobné zájmy. V každém vývojovém období je pro dítě ve středu zájmu něco jiného. Zelinková (1997, s. 42) z praxe uvádí, že jakmile jsou děti podrobeny pokusu o systematickou

výuku, která je v rozporu s jejich potřebami, jejich zájem klesá. Z tohoto důvodu je potřeba klást velký důraz na momentální potřeby dítěte a jeho zájmy.

2. Progresivita zájmu

Hlavní myšlenkou tohoto principu je vytvoření prostředí, které by mělo v přiměřené míře předbíhat vývoj, tak aby žáka dostatečně zaujalo a dalo mu možnost se zlepšovat. Pokud je pro dítě aktivita lehká nebo známá, ztrácí zájem dále objevovat. Naopak něco nového, nepoznaného a náročnějšího vzbuzuje zaujetí a touhu poznat víc.

3. Tvoření jednoduchých struktur

Již v předešlých odstavcích je avizována důležitost organizovanosti. Předměty by měly být systematicky uspořádány tak, aby nenastal chaos. Důslednou eliminací předmětů se lze vyvarovat přehlcení prostoru, který není žádoucí.

4. Bohatá nabídka

Olga Zelinková (1997, s. 43) uvádí, že prostředí, které má bohatou nabídku, vyzývá k činnosti. Dítě je od přírody zvědavé a rádo objevuje. Jakmile uvidí nový předmět, vyzkouší jej, prozkoumá, ohmatá a následují další pokusy.

5. Samostatná volba a volnost pohybu

Správně uzpůsobené prostředí má dítě vybízet k samostatnosti a volnosti v pohybu. Rýdl (1999, s. 54) ve své knize zmiňuje, že pokud jsou děti omezovány v pohybu a volnosti, trpí značnými škodami jejich dětská důstojnost. V Montessori školách nejsou děti nuceny během výuky sedět v lavicích, mohou se volně pohybovat po třídě. A také z tohoto důvodu by třída měla být prostorná, vzdušná a ne příliš přehlcená předměty.

6. Věková přiměřenost

Věk hraje v zájmech dítěte důležitou roli. Pro každou samostatnou třídu jsou pak voleny pomůcky různých velikostí, váhy, tvarů a různého množství, tak aby byly maximálně uzpůsobeny věku žáků. Okolní prostředí a jeho aspekty musí být souhlasné s potřebami dítěte (Rýdl, 1999, s. 55).

1.5 Role učitele

Předchozí kapitola byla věnována prostředí třídy, ve které se žák nachází, a právě vytváření podnětného prostředí patří do kompetencí učitele. Podle Charlotte Poussin (2018, s. 106-107) učitel musí zajistit uspořádané, stimulující a povzbudivé prostředí, které je navíc klidné a tiché.

Další důležitou činností učitele je názorná ukázka pomůcek. Montessori pedagog musí brát zřetel na to, aby z jeho strany nedocházelo k vnučování. Samotná aktivita by měla vycházet od dítěte. Jakmile je dítě usměrňováno dospělým až příliš, ztrácí zájem o danou činnost (Zelinková, 1997, s. 43).

Učitel v pedagogice Montessori pouze dítě provází, ukazuje mu směr, navrhuje činnosti, předvádí aktivitu a také se stará o pomůcky. Touto činností funguje jako spojovací článek mezi dítětem a předměty v jeho okolí (Zelinková, 1997, s. 75). V knize s názvem Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori autor Karel Rýdl (1999, s. 29) napsal, že *„vzhledem k úloze mladého člověka, sám si vytvářet vlastní mravní dimenzi své osobnosti, musí být vychovatel brán jen jako pomocník budování.“*

Pozorování je jedním z hlavních pilířů montessoriovského vzdělávání (Poussin, 2018, s. 106). Výuka v praxi vypadá tak, že učitel střídá své výstupy (názorné ukázky) s pozorováním samostatné činnosti dětí. Na základě pozorování učitel analyzuje žáky a výkony vyhodnocuje. Na jedné straně má funkci diagnostickou, na druhé straně terapeutickou, kdy dítěti pomáhá. Podporuje a radí, ale jen v případě, že si to dítě přeje.

Montessori učitel doprovází dítě na jeho cestě v osobním rozvoji. Úkolem je zajištění svobody, která zahrnuje svobodu volby, zájmu, pohybu, času, spolupráce s ostatními a úroveň vzdělávání. Svoboda musí být v praxi správně uchopena tak, aby dítě nebylo zanedbáno. Učitel ji podporuje zúčastněným pozorováním a v případě potřeby podá pomocnou ruku (Rýdl, 1999, s. 29).

Pedagog na Montessori škole je zároveň také vedoucí a organizátor (Zelinková, 1997, s. 73). V procesu učení dítě usměrňuje, vede (aniž by ho omezoval) a ukazuje přesnými pohyby aktivitu. Správně zorganizovaná aktivita by měla být dle Montessori pedagogiky zárukou dobře odvedené práce. Zelinková (1997, s. 73) tvrdí, že svoboda bez organizace je neúčinná a organizace, která neumožňuje svobodu, je marná. Všechny tyto zásady spolu souvisí, navzájem se doplňují a vytváří spolu smysluplný proces učení a výchovy.

Při práci s dítětem je potřeba respektovat jeho individuální potřeby. Každé dítě je jiné, jinak reaguje na určité podněty a preferuje jiné podmínky. Veškeré informace učitel

shromažďuje při pozorování a následně probíhá samopříprava. Při ní se vychovatel pozitivně naladí k práci s dětmi, která ho čeká (Rýdl, 1999, s. 29).

Vlastnosti, jež by měl dobrý pedagog mít, jsou těžce definovatelné. O lehké nastínění se pokusila Charlotte Poussin (2018, s. 111-117), která zmínila vlastnosti, jako je obětavost a snaha, trpělivost, dovednost přilákat dítě k aktivitě a aktivní naslouchání. Dále je důležitá schopnost empatie, tedy vcítit se do mladšího jedince, pochopit jeho jednání a vysledovat, kdy potřebuje pomoci a kdy naopak zvládne činnost sám. Jelikož ten, kdo vychovává, se musí soustředit na druhého a snažit se porozumět tomu, co prožívá a momentálně cítí (Poussin, 2018, s. 117).

Obecně se jedná o aspekty chování, na kterých by měl pedagog pracovat po celý život. Učení je proces, kdy je žák obohacen o nové poznatky, ale velkou zkouškou prochází i sám učitel.

1.6 Didaktický materiál

Hlavním úkolem pedagoga na Montessori škole je příprava pomůcek a vhodného didaktického materiálu k výuce. Materiály Montessori pedagogiky mají svá specifika, která jsou v této kapitole podrobněji rozebrána.

Kořeny Montessori pedagogiky sahají až do dávné historie. Vychází z materiálů užívaných Itardem a Seguinem při práci se zaostalými dětmi a z materiálů sloužících v experimentální psychologii (Zelinková, 1997, s. 47). Jean Itard a Eduard Séguin při svém intenzivním studiu dětského intelektu objevili závislost duchovního vývoje dítěte na cvičení smyslových orgánů. Experimentovali s myšlenkou, jak může podpora vnímání přispět k rozvoji intelektuálních schopností (Rýdl, 1999, s. 49). Výsledky jejich bádání se Marie Montessori inspirovala a dále tyto materiály rozdělila dle jednotlivých etap vývoje tak, aby adekvátně rozvíjely smyslovou a pohybovou výchovu. A právě tyto dvě dimenze výchovy jsou předpokladem k rozvoji lidské inteligence.

H. Holstiegeová rozdělila jednotlivá cvičení na 3 skupiny, a to sice praktická cvičení, pohybová cvičení a cvičení smyslů prostřednictvím pomůcek (in Zelinková, 1997, s. 47). Do první kategorie patří aktivity běžného života. Může to být například nácvik vaření, stravování, šití či oblékání. Pomůcky by měly být uzpůsobené síle a výšce dítěte, aby posílily jeho důvěru. Pokud by byly příliš velké a těžké, nemohlo by s nimi dítě lehce manipulovat a jednoduše je používat (Poussin, 2018, s. 87).

Děti při praktickém cvičení přichází do kontaktu s přírodou. Pečují o květiny nebo provádějí jiné zahradní práce. Neméně důležitá jsou cvičení, při kterých si děti osvojují základy slušného jednání s lidmi (například zdravít, děkovat, poprosit...). Náročnost těchto aktivit se odvíjí od věku a intelektu jednotlivého žáka (Zelinková, 1997, s. 51).

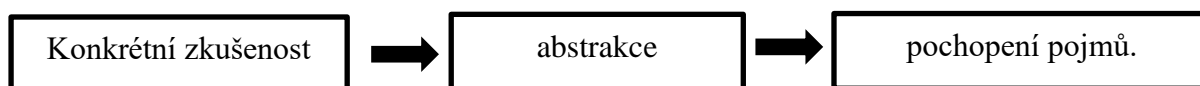
Také pohybová cvičení mohou vycházet z běžných každodenních činností. Patří sem například rolování kobereců, čištění bot, otevírání a zavírání dveří a podobně (Zelinková, 1997, s. 51). Do tohoto typu cvičení se řadí také jeden z výše uvedených principů Montessori pedagogiky, a to sice princip ticha a klidu, který vyžaduje určitý nácvik, soustředěnost a koordinaci vlastního těla.

V Montessori pedagogice jsou považována smyslová cvičení za nejdůležitější. Dokonce i psychologické výzkumy učení zdůrazňují význam multisenzoriální zkušenosti pro ukládání poznatků do paměti a jejich následné vybavení (Zelinková, 1997, s. 55). Prostřednictvím smyslů se dítě dostává do kontaktu s vnějším světem. Při výběru vhodných aktivit a didaktických pomůcek učitel může využít učení prostřednictvím zraku, sluchu, chutě nebo čichu. Nutné ale podotknout, že Marii Montessori ani zdaleka nešlo o podráždění sítnice, ušního bubínku, hmatových tělísek v pokožce či chuťových buněk na jazyce, ale primárně o srovnávání, rozlišování a pojmenovávání jednotlivých smyslů (Rýdl, 1999, s. 50). Tímto cvičením si dítě osvojí pojmy, jako například malý versus velký. Lépe si dokáže představit číselnou řadu. Smyslové pomůcky naučí děti uchopit pojem konkrétně prostřednictvím vlastní zkušenosti a poté mohou přejít k jeho abstraktnímu pojetí (Poussin, 2018, s. 85).

Téměř pro každý vyučovací předmět je možné vymyslet odpovídající didaktické pomůcky, ať už se jedná o jazyky, matematiku, zeměpis či přírodopis. Obzvláště nápaditý může být učitel při tvorbě hudebních či výtvarných pomůcek, což i na tradičních školách bývá běžné.

Velmi účinné se v praxi jeví pomůcky, které v sobě mají zabudovanou kontrolu chyby. Práce s chybou je jeden z dalších principů Montessori pedagogiky. Marie Montessori (2003, s. 165) tvrdila, že chyby pro člověka mají velký význam. Poznání chyby umožňuje správně plánovat následující činnost. Při práci s pomůckou ihned dítě samo zjistí, zda udělalo chybu. Chyba je na první pohled viditelná, tudíž se jí žák snaží sám opravit. Kontrola chyby může být například mechanická, kdy krabíčka nejde zavřít, protože činnost neproběhla tak, jak správně měla (Poussin, 2018, s. 88).

Tento proces učení lze shrnout do jednoduchého schématu:



1.7 Montessori pedagogika na 2. stupni základních škol v České republice

V České republice se nabídka Montessori školy vlivem aktuálního trendu neustále zvyšuje. Dle seznamu škol (Montessori ČR, 1998) bylo dne 1. října 2019 napočítáno 148 zařízení Montessori na území České republiky. Nejpočetnější skupinu tvoří zařízení pro předškolní vzdělávání, kterých je 117. Montessori základních škol 1. stupně je v České republice celkem 62. Pro 2. stupeň je zde pouze 12 zařízení tohoto typu.

Bakalářská práce je zaměřena na 2. stupeň základního vzdělávání z důvodu specifčnosti tohoto období žáků. Někteří z rodičů vychovávají své děti v prostředí domova Montessori metodami a kupují Montessori hračky, nebo je sami vytvářejí. Je obvyklé, že se také v mateřských školách nachází tyto pomůcky. Rovněž na 1. stupni základních škol je prostor pro „hraní“ s Montessori pomůckami a uplatňování Montessori metod. Na 2. stupni bývá situace jiná.

Žáci na 2. stupni základních škol prožívají období plné změn. Dospívající se hledá, určuje si směr, objevuje hranice, bádá po smyslu života a zároveň si tím utváří svou vlastní identitu. Marie Montessori dle Charlotte Poussin (2018, s. 60) doporučovala v tomto období poskytnout dětem dostatek nezávislosti, zájmu a nezbytný kontakt s přírodou.

Pedagog má jedinečný úkol stát se pro dítě vzorem, jít mu příkladem a ukazovat mu možnosti, které život přináší. Jedinec si formuje vztahy, ať už vztah k sobě samému, tak vztahy sociální. Dále se projevuje silná sociální citlivost spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích. Dítě by mělo být vedeno k samostatnosti, ale zároveň by nemělo mít pocit, že je osamoceno (Zelinková, 1997, s. 34).

Výuka na 2. stupni základních škol má svá specifika, která jsou dána probíhajícími změnami v čase dospívání. Odborníci tohle období označují za kritický věk, kdy se dítě setkává s pochybnostmi, nerozhodností, vášnivými city, odrazováním a neočekávaným poklesem poznávacích schopností (Montessoriová, 2011, s. 81). Učitel musí brát ohled na změnu zájmů u dětí, rozdíly mezi nimi a respektovat je jako individuální osobnosti. Principy a metody Montessori pedagogiky jsou ovšem stejné jako u dětí mladších.

Olga Zelinková (1997, s. 93) ve své knize objasnila několik základních tezí, z kterých vychází v případě žáků 2. stupně:

- *„S přibývajícím věkem jsou schopni a ochotni přejímat zodpovědnost na vlastní vzdělávací proces. Stále zodpovědněji nakládají se svobodou.*

- *Chtějí rozvíjet a prověřovat své schopnosti vlastní cestou, svým vlastním tempem a podle svých možností a zájmů.*
- *Jejich dotazy týkající se školy, rodiny a církve je nutné brát vážně. Stejně tak nelze přehlížet myšlenky o utváření lepší školy.*
- *Dospělí mají mít odvahu připustit případné selhání školy jako mocenské struktury, připustit její bezmocnost, ale zároveň hájit její pozitivní působení.“*

Pro žáky 2. stupně je typická tzv. projektová metoda, kdy se může žák sám realizovat v oblasti, která ho zajímá. Sám si rozvrhne čas práce, postupy a metody, ale učitel má nad žákem dohled. Většinou se jedná o témata, která souvisí s budoucím zaměstnáním žáka. Co žák zajímá? Čemu se chce v budoucnu věnovat? Na základě těchto otázek vzniká projekt (Zelinková, 1997, s. 94).

Dalším specifikem 2. stupně základního vzdělávání je možnost praxí. Žáci posledního ročníku mohou absolvovat dvou- až třítydenní souvislou praxi v některém závodě. Praxe jim umožní získání nových znalostí a poznatků do profesního života (Zelinková, 1997, s. 94).

Při výuce na 2. stupni je rovněž důležitá připravenost prostředí a osobnost učitele. Učitel by měl flexibilně reagovat na nové situace, zároveň vytvářet pocit důvěry, jistoty a bezpečí, a především respektovat individualitu každého jedince (Zelinková, 1997, s. 93).

2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Předchozí kapitoly byly věnovány Montessori pedagogice v širším slova smyslu. Objasněny byly její základní principy a pojmy, jak by mělo vypadat dle Marie Montessori vhodné prostředí a jaké vlastnosti by měl mít pedagog. V následujících kapitolách jsou principy Montessori pedagogiky aplikovány směrem k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Marie Montessori vytvořila svůj výchovně vzdělávací program původně pro děti s mentálním postižením. Základy Montessori pedagogiky postavila na jejich pozorování a práci s nimi. Teprve později tyto metody aplikovala i na intaktní děti (Poussin, 2018, s. 21).

Pedagogika Montessori se od tradiční pedagogiky velmi liší. Stejně tak lze říci, že se liší přístup, jakým se přistupuje k intaktním dětem oproti dětem s jakýmkoliv druhem postižení. Nabízí se tedy otázka, zda je možné v Montessori školách vzdělávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jako jsou například specifické poruchy učení či specifické poruchy chování.

Marie Montessori se ve svých publikacích věnovala dětem s určitými defekty. Ať už se jednalo o tělesné odchylky, které jsou na první pohled zřejmé, tak o psychické odchylky, které je potřeba hlouběji zkoumat (Hugo, 2000, s. 90). Marie Montessori byla přesvědčena, že zaostalé děti nejsou „vydědenci společnosti“, nýbrž mají stejné, ne-li větší právo na výchovu jako ostatní děti.

2.1 Charakteristika žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Dle §16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami lze označit žáka se zdravotním postižením, čímž je myšleno mentální, tělesné, zrakové či sluchové postižení, dále žáka s narušenými komunikačními schopnostmi (vady řeči), s kombinovanými vadami, autismem, specifickými poruchami učení a specifickými poruchami chování (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Dle Školského zákona je za zdravotní znevýhodnění označováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.). V praxi se nejčastěji setkáváme s onemocněním, jako je epilepsie, cukrovka nebo astma bronchiale.

Sociálním znevýhodněním je pro účely Školského zákona myšleno:

- a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením a ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b) nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova,
- c) postavení azylanta (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá formou integrace (individuální či skupinové) do běžné školy nebo na škole zřízené pro žáky s postižením. Pipeková (2006, s. 29) definuje integraci jako „stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.“

2.2 Rozdílné požadavky na vyučování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Olga Zelinková (1997, s. 97) během své pedagogické praxe vysledovala základní rozdílné psychické reakce, kterých si lze všimnout při práci s dětmi s postižením:

- „*Psychicky opožděné děti neprojevují výrazný spontánní zájem, je třeba je stále podněcovat.*
- *Jsou méně citlivé na chybu, buď ji vůbec nevnímají, nebo ji poznají a jsou k ní lhostejné.*
- *Mají menší schopnost diferenciací.*
- *Často se zaměřují na podružnosti a nepodstatné znaky.“*

Pedagog by měl respektovat rozdíly při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V praxi je důležité připravené prostředí, které zaujme svou nabídkou. Při samostatném výběru činnosti jsou děti s postižením pomalejší, potřebují navést a podat pomocnou ruku. V takovém případě musí fungovat učitel jako motivátor a navigátor (Zelinková, 1997, s. 98).

Rovněž příprava pomůcek má své zásady. Didaktický materiál by měl postihovat mnohem menší kroky, aby dítě bylo schopno dojít k cíli samostatně (Zelinková, 1997, s. 98). Co se intaktnímu dítěti může zdát jako primitivní, je složité pro dítě s postižením. Stejně tak obě skupinky dětí zaujmou jiné pomůcky.

Na základě dlouhodobého pozorování a práce s dítětem pedagog zjišťuje individuální potřeby žáka a uzpůsobuje tak didaktickou nabídku. Málomocné dítě si v prostředí chudém na podněty dokáže samo vytvořit podmínky pro svůj rozvoj (Montessori, 2003, s. 135).

2.3 Syndrom ADHD

Vzhledem k obsáhlosti tématu se tato bakalářská práce věnuje pouze vybrané poruše, která se stala výzkumným objektem praktické části práce. Jedná se o syndrom ADHD (z anglického Attention Deficit Hyperactivity Disorder) neboli porucha s deficitem pozornosti a hyperaktivitou (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 13).

ADHD má velmi specifické projevy, které se mnohdy zaměňují s tvrzením, že dítě „pouze zlobí“ a je nevychované. V současnosti však existuje řada studií, které potvrzují realitu tohoto onemocnění. Samozřejmě jsou děti, které mají stejné projevy jako ty se syndromem ADHD, nicméně při pečlivějším šetření lze zjistit, že jejich chování má jiné příčiny. Tyto děti nelze léčit stejně jako ty s ADHD. Přístupy k edukaci se liší (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 13). Edukace je brána jako výchova a vzdělávání v nejobecnějším slova smyslu. Jejím hlavním úkolem je rozvoj osobnosti (Jesenský, 1995).

ADHD se projevuje narušenou schopností soustředit se. V praxi si lze všimnout, že dítě neposlouchá, je zasněné a ve škole nepracuje tak, jak má, pokud není kontrolováno (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 19).

Výrazným projevem jedince s ADHD je hyperaktivita. Dítě nedokáže vydržet chvíli klidné. Neustále si s něčím hraje, popochází po místnosti, nemá-li nic po ruce, alespoň si hraje s vlasy nebo vlastními prsty. Potřebuje být neustále v pohybu (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 19).

Dalším kritériem pro diagnostiku syndromu je impulzivita, která se projevuje unáhleností ve svých činech. Například když dítě vidí tlačítko, zmáčkne ho, ale předem si neuvědomí možné následky. Reaguje zkratkovitě a podle prvního dojmu (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 19).

2.3.1 Žáci s ADHD ve školním prostředí

Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami má svá specifika. Sandra F. Riefová (1999, s. 21-25) sepsala ve své knize seznam nejdůležitějších bodů, které by měl pedagog při výuce dětí s ADHD zohlednit a respektovat.

Prvním důležitým bodem je samotná osobnost učitele. To znamená, jak je pedagog při výuce flexibilní, ochotný a zainteresovaný. Při přípravě na hodinu by měl vynaložit úsilí a energii k tomu, aby následná výuka byla dostatečně efektivní. Měl by motivovat, naslouchat a přizpůsobit se individualitě žáka.

Neméně důležitou součástí vzdělávacího procesu tvoří rodina žáka. Ta má za úkol dohlížet na plnění domácích úkolů a vzornou přípravu na výuku v domácím prostředí. Běžně

se stává, že žáci s ADHD zapomínají úkoly či pomůcky. Vítanou pomůckou může být zápisník na poznámky, kam si dítě píše to, co si musí zapamatovat.

Prostředí musí být uzpůsobeno potřebám dítěte. Sanda F. Riefová (1999, s. 21) zmiňuje, že žáci s poruchami pozornosti vyžadují třídu s určitou strukturou. Pokud i sebevíc zajímavé podněty nebudou správně organizovány, mívají se účinkem. Žák s ADHD potřebuje jasná pravidla. Samotné učební materiály je vhodné rozkouskovat na menší části, které dítě po malých krocích zvládne. Učitel ho při zpracování navádí, dává srozumitelné instrukce a požadavky.

Martin Antal (2013, s. 94) ve své knize doporučuje pro žáky s ADHD užívání barev. Pro každý předmět si žák zvolí jednu barvu. Tuto konkrétní barvu uplatní na obalech učebnic, nálepkách na sešity nebo na záložkách. Na základě vlastních zkušeností s výchovou dítěte s ADHD Martin Antal (2013, s. 94) uvádí, že organizace je pro žáka s ADHD velmi důležitá.

Žáka s ADHD lze nejlépe zaujmout tvořivými, poutavými a interaktivními vyučovacími metodami. Pokud integrovaného žáka práce bude bavit, donutí ho to spolupracovat s dalšími spolužáky. Aktivně se zapojí do výuky. Týmová práce je dalším důležitým faktorem. Sandra F. Riefová (1999, s. 22) tvrdí, že právě práce v týmu mnohdy zmírňuje problémy s chováním a pomáhá učiteli zachovat si nadhled.

Úkolem pedagoga by mělo být také shromažďování ukázek žákovy práce, v kterých je snadno znatelný progres, a také zaznamenávání zpozorovaných specifických vzorců chování. Na základě dokumentace chování žáka se volí správné postupy při edukaci.

Dalším opatřením při vzdělávání je přizpůsobení zadávaných úloh, které by obsahovaly méně psaní, méně domácích úkolů či více času na zadané úlohy. Při práci učitel respektuje osobnost žáka, motivuje ho a vyzdvihuje jeho silné stránky.

Zpětná vazba se při edukaci jeví jako jedna z nejdůležitějších. Nemělo by to vypadat tak, že učitel hodnotí (odsuzuje) druhého za jeho chování, ale pouze vyjadřuje svůj osobní pocit (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 99). Velký důraz by měl být kladen na pozitivní zpětné vazby (pochvaly či pohlazení).

II Praktická část

3 Metodologie výzkumného šetření

3.1 Cíl výzkumu

Hlavním praktickým cílem bakalářské práce je prokázat přínos pedagogiky Marie Montessori při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni základních škol. Svou povahou se jedná o deskriptivní výzkumný problém (Miovský, 2006). Tento typ výzkumného problému obvykle odpovídá na otázku „jaké to je?“ a zjišťuje a popisuje danou situaci na základě metod, jako je pozorování, škálování, rozhovor nebo dotazník (Gavora, 2000, s. 26).

Výzkum je dále specifikován konkrétnějšími dílčími cíli. Velmi podstatným úkolem je zvolení správné výzkumné otázky badatelem, jelikož do značné míry určuje volbu výzkumné metody (Strauss a Corbinová, 1999, s. 23). Před zahájením výzkumu byly kladeny následující výzkumné otázky:

- Jak se liší výuka na Montessori škole od tradičního vzdělávání?
- Jak lze Montessori pedagogiku využít při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Je Montessori pedagogika vhodná pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Těmito otázkami byly vystavěny 3 dílčí cíle: najít a popsat rozdíly mezi Montessori pedagogikou a tradičním vzděláváním, dokázat praktické využití Montessori metod při edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a odpovědět na otázku, zda je tato pedagogika pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v praxi vhodná. Závěrečným cílem bakalářské práce je shrnutí výhod a nevýhod pedagogiky Montessori při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.2 Zkoumaný vzorek

Výzkum je zaměřen na 2. stupeň základních škol. V České republice jsou poměrně rozšířené Montessori mateřské školy a 1. stupně základních škol, zatímco 2. stupeň nikoliv. Naskytá se zde možnost bádání ve specifických oblastech alternativního vzdělávání.

Výzkumným souborem je Základní škola Na rovině v Pardubicích. Tato konkrétní škola byla vybrána záměrně. Výběru předcházelo mapování možností. Ke konečnému výběru došlo na základě informací uvedených na webových stránkách školy. Vedení školy vstřícně poskytuje

možnosti náslechu ve třídách. K dispozici jsou také informace a pravidla pro návštěvníky. Prvotní komunikace probíhala prostřednictvím elektronické pošty.

Výzkumným vzorkem první části výzkumu je konkrétní třída 2. stupně na zmíněné Montessori základní škole a její třídní učitelka. Výběr tohoto vzorku byl záměrný vzhledem k určeným cílům práce. Výběru předcházelo zjišťování diagnóz jednotlivých žáků ve třídách. Vybrána byla třída s nejvyšším počtem diagnostikovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Druhá část výzkumu se zabývá žákyní se speciálními vzdělávacími potřebami a jejím edukativním vývojem. Výběr žákyně byl záměrný. Gavora (2000, 64 s.) uvádí, že záměrný výběr se uskutečňuje na základě určení relevantních znaků. V tomto případě se jednalo o následující znaky: 2. stupeň vzdělávání na Montessori škole a diagnostikovaná porucha. Důvodem výběru bylo také kontrastní chování oproti jiným žákům ve třídě a autorčino subjektivní zaujetí žákyní.

Třetí částí výzkumu se zúčastnilo 22 pedagogů z Montessori škol po celé České republice. Původně bylo osloveno prostřednictvím elektronické komunikace 35 učitelů. Kontakty byly získány na oficiálních webových stránkách škol v sekci Kontakty. Volba výzkumného souboru vycházela z cíle výzkumu – zjistit, zda je Montessori pedagogika uplatnitelná v praxi na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumný soubor byl vybrán záměrně, aby vybrané osoby byly vhodné. To znamená, aby měly potřebné vědomosti a zkušenosti z daného prostředí. Podmínkou pro účast byla profese učitele na Montessori škole ve třídě, která vzdělává minimálně jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.3 Metody výzkumu

Během výzkumu bylo použito více metod. V první části výzkumu byla ke sběru dat využita technika kvalitativního pozorování konkrétní třídy 2. stupně na Montessori základní škole v Pardubicích. Jelikož se pozorování uskutečnilo v prostředí a daném čase, ve kterém se zkoumané jevy reálně odehrávaly, jedná se o zúčastněné a přímé pozorování. Pozorování bylo spíše nestrukturované, jelikož nebyly předem stanoveny konkrétní jevy, na které je výzkum zaměřen. Bylo stanoveno pouze téma: jak se liší pedagogika Marie Montessori od tradičního vzdělávání. Pozorování probíhalo otevřeně směrem k pedagogům a asistentům působícím na škole, ale skrytě vůči žákům ve třídě (Švaříček a Šedřová, 2007). Výsledky pozorování byly zaznamenány formou osobních zápisků do poznámkového bloku a následně přepsány

v požadované formě do bakalářské práce. Přepsány byly hlavní body, které se dle subjektivního názoru autorky jeví jako nejpodstatnější vzhledem k tématu práce.

Jako doplněk k pozorování byl zvolen strukturovaný rozhovor, který na rozdíl od pozorování představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat (Ferjenčík, 2010, s. 171). Tento rozhovor lze označit jako poznávací. Cílem bylo zjištění relevantních informací vzhledem k cílům bakalářské práce. Otázky byly předem připravené a sepsané. Odpovědi byly zaznamenány na diktafon. Citace odpovědí probíhala formou přesného zápisu ze záznamu nahrávky.

Před zahájením výzkumného šetření byla zjišťována anamnéza žákyně, a to osobní, rodinná a školní. Podrobná analýza jednotlivých případů umožňuje v průběhu celého výzkumu sledování, popisování a vysvětlování případu v jeho komplexnosti. A díky tomu lze dospět k přesnějším výsledkům (Miovský, 2006, s. 94). V rámci sestavování kazuistiky byla prostudována dokumentace žákyně (lékařské zprávy, zprávy ze speciálně pedagogické poradny). Při sběru informací se vycházelo z informací poskytnutých od pedagogických pracovníků.

V druhé části výzkumného šetření byla použita metoda objektivního pozorování žákyně v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. Pozorování lze označit jako zúčastněné a přímé, jelikož byl pozorován průběh činností osobně, nikoliv ze záznamu (Gavora, 2000, s. 78). Předem nebyly stanoveny konkrétní jevy, na které bylo pozorování zaměřeno. Stanoveno bylo pouze téma: žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami na Montessori škole. V průběhu pozorování došlo k postupnému zaměření na chování žákyně v rámci výchovně vzdělávacího procesu, na její reakce vůči učitelům a asistentce pedagoga a na reakce vůči spolužákům. Pozorování probíhalo otevřeně vůči pedagogům a asistentce pedagoga, ale skrytě vůči žákyni. Jelikož se jednalo o pozorování v průběhu téměř celého školního roku, můžeme jej označit za dlouhodobé. Zaznamenávání probíhalo formou poznámek pozorovatele. Podrobněji byly rozebrány aspekty, které jsou relevantní k zaměření bakalářské práce.

Poslední třetí část výzkumu je doplněna o sběr dat prostřednictvím dotazníkového šetření. Peter Gavora (2000, s. 99) uvádí, že právě dotazník je ta nejfrekventovanější metoda pro rychlé a snadné zjišťování údajů. Tento typ šetření měl za cíl zajištění dostatečného počtu dat pro výsledné vyhodnocení. Otázky byly kladeny písemně formou elektronického dotazníku. Byly zvoleny uzavřené otázky s výběrem odpovědí daných tazatelem. Uzavřené otázky umožnily stručné a jasné odpovědi a také úsporu času pro respondenty.

4 Montessori třída v praxi

Výzkum se uskutečňoval na Montessori Základní škole v Pardubicích od prosince 2018 po září 2019. Zvolena byla třída, kterou navštěvují současně žáci 6. a 7. třídy. Třidu tvoří 9 žáků (2 dívky a 7 chlapců). Kromě učitelů příslušných předmětů ve třídě působí jedna asistentka pedagoga. Některé děti z této třídy pochází rovněž z Montessori mateřských škol. Ve třídě se nachází 3 žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.1 Organizace výuky

Výuka trvá každý den od 9.00 do 14.45 a je rozdělena na 3 bloky, při čemž každý trvá 1 a půl hodiny. Bloky jsou pojmenovány: rozhled, rozměr a jazyky. Pod těmito názvy se skrývají tradiční názvy, jako je český jazyk, anglický jazyk, matematika, přírodopis, zeměpis, dějepis, tělesná výchova, výtvarná výchova či hudební výchova. Učitelé se na jednotlivé předměty ve třídě střídají.

Součástí bloků je i specifický blok, který nese název Ročníková práce. Ročníkovou práci zpracovávají všichni žáci 2. stupně. Každý žák si volí téma dle vlastních zájmů. V průběhu roku žák zpracovává téma, zjišťuje informace a píše vlastní text na počítači. Zkušenosti, které při tvorbě ročníkové práce získá, považují pedagogové za cenné.

Délka jednoho bloku je dle vyučujících naprosto adekvátní. Na práci je dostatek času, tudíž žáci nejsou pod časovým nátlakem. Na začátku vyučování se žáci usadí společně s vyučujícím do kruhu na koberec v zadní části třídy. Pedagog trpělivě čeká, než se všechny děti uklidní. Dále je informuje o průběhu vyučovací hodiny – jakou učební látku budou v ten den probírat, co bude náplní tohoto vyučovacího bloku a ptá se, zda žáci všemu rozumí.

Následuje hlavní část výuky. Vzhledem k systému dvojročí, kdy jsou společně vzděláváni ve třídě žáci dvou ročníků, se prostor ve třídě rozděluje na několik zón. Například čtyři žáci 6. třídy usedají ke stolům a plní pracovní listy, zatímco tři žáci 7. třídy sedí na koberci a s podporou pedagogických pomůcek probírají téma desetinných čísel. Jedna žákyně usedá do rohu třídy společně s asistentkou pedagoga. Postupně se žáci chodí ptát učitelky na nejasnosti ohledně správnosti a postupu. Učitelka popochází po třídě a pozoruje žáky při práci. V průběhu hodiny je ve třídě naprostý klid a ticho. Žáci se tedy mohou plně soustředit na své úkoly, aniž by je cokoliv vyrušovalo.

Po dokončení aktivit žáci pečlivě uloží pomůcky na své místo. Na konci hodiny opět usedají společně s pedagogem do kruhu na koberec a loučí se. Pedagog má dále za úkol sepsat hodnotící záznam z hodiny, kde ve stručnosti popíše, co bylo náplní daného vyučovacího bloku.

V rámci vnitřní organizace třídy jsou žákům zadávány dílčí úkoly, které mají v průběhu roku na starosti (například mytí stolů, zvedání židlí, vynášení odpadků či zalévání květin...).

Mimo klasické hodiny v prostředí třídy mají žáci výuku zpestřenou exkurzemi, besedami a dalšími zajímavými aktivitami (například práce s arteterapeutkou). Rovněž pořádají každý rok farmářské trhy, kdy každé dítě má daný úkol (například smažit palačinky, mazat palačinky marmeládou, prodávat výtvary...). Děti se učí praktickým dovednostem a zároveň si zkouší, jak složité je zorganizovat akci pro veřejnost.

4.2 Prostředí třídy

Každé dvojročí (v tomto případě 6. a 7. třída) má svou vlastní učebnu, která se v průběhu výuky nemění. Ve skřínkách mají organizované své školní potřeby. Učebna působí pozitivním dojmem. Je bohatě vybavena Montessori pomůckami, které jsou logicky uspořádané dle zaměření a následně dle náročnosti. Zdi zdobí výtvary žáků a další didaktické materiály. Učitelka matematiky zmiňuje, že se v praxi osvědčilo, pokud mají žáci probírané učivo (například výpočet obsahu) neustále na očích. Podvědomě si jej ukládají do dlouhodobé paměti.

Děti se mohou kdykoliv zvednout ze židle a popocházet po třídě. Dle libosti mohou sedět u stolu, nebo na koberci. Volně se pohybují po třídě. Třídní učitelka této třídy potvrdila, že vidí smysl ve volnosti pohybu zejména u žáků hyperaktivních.

Žáci mohou chodit do školy v ryze neformálním oděvu. Chlapci proto volí tepláky, dívky legíny či jiné kousky oblečení, v kterých se cítí komfortně.

4.3 Role učitele

Žáci pedagogům tykají. Učitelé v průběhu výzkumného pozorování byli milí, trpěliví a u neformálních konverzací sdělili, že je baví vymýšlet nové způsoby učení. Rádi využívají při své práci kreativitu. K výuce využívají ukázky z reálného života a organizují exkurze a výlety.

Větší část vyučovacího bloku nechávají žáky pracovat samostatně a na práci pouze dohlíží. S každým žákem pracují individuálně dle jeho momentální nálady a schopností. Pokud si žák neví s něčím rady, poradí mu, jak v úkolu pokračovat. Dávají si pozor na to, aby za žáka úkol neplnili, ale pouze ho doprovázeli na cestě k výsledku.

Učitelé na žáky nekřičí, pouze je s klidným hlasem slovně upozorní. Nabízí jim možnosti řešení situace a informují je o tom, jak by si jejich chování představovali. Pedagogové žákům nic nevyčítají a nezakazují, pouze sdělují. Dávají dětem vždy dostatek času na to, aby se samy uklidnily a uvědomily si své chování.

4.3.1 Rozhovor s Montessori učitelkou

Součástí výzkumu je také strukturovaný rozhovor formou otevřených odpovědí s třídní učitelkou zkoumané třídy. Účelem rozhovoru bylo zjištění dodatečných informací týkající se profese Montessori pedagoga. Otázky byly předem připravené a odpovědi na ně zaznamenány na diktafon.

1. Co Vás vedlo k profesi učitele na jedné z Montessori škol v České republice?

„Jelikož má můj syn specifické poruchy učení, hledala jsem pro něj nejvhodnější cestu vzdělávání. Do třetí třídy byl vzděláván na tradiční škole, kde nebyl spokojen a také jeho výsledky nebyly dostačující. Nyní navštěvuje Montessori školu a je spokojený. Já se samozřejmě začala o alternativní vzdělávání hlouběji zajímat. V konečném důsledku mě to zaujalo více, než jsem vůbec čekala. Jako učitelka na Montessori škole jsem spokojená.“

2. Jaké je Vaše vzdělání? Navštěvovala jste také kurzy Montessori?

„Mám vystudovanou pedagogickou fakultu. Moji někteří kolegové jsou vystudovaní speciální pedagogové. Všechny nás pak spojují akreditované kurzy Montessori a semináře, které jsme navštívili. Také máme mnoho školení. Příští týden nás například čeká školení o autismu.“

3. V čem shledáváte hlavní výhody Montessori pedagogiky oproti klasickým školám?

„Z mého pohledu je to příjemnější cesta, jak děti vzdělávat. Učíme je formou hry tak, aby je výuka bavila. Co dělat nechtějí, to dělat nemusí. Nemusí sedět v lavici a tupě zírat na výklad učitelky. Zapojují se ve vyučování, používají hromady názorných pomůcek. Ráda vidím ty rozzářené dětské oči, když je něco baví a samy se snaží učit. Taková výuka mě baví.“

4. Jaký počet žáků je průměrně ve třídě?

„Průměrně se počet pohybuje cca 9–12 žáků na jednu třídu.“

5. Považujete délku bloku 1,5 h za dostačující čas?

„Velmi mi vyhovuje, že na celou výuku máme dostatek času. Za začátku máme čas se pozdravit, uklidnit, poté se věnujeme rozvíjejícím aktivitám a následně je opět dostatek času

na schování pomůcek. Nikam nespěcháme. Některé děti jsou po přestávce rozjívěné, tak potřebují uklidnit. Na to by při čase 45 minut nebyl čas a myslím si, že by pak výuka nebyla tak efektivní.“

6. Jakým způsobem hodnotíte své žáky (známky, body, jednoduché sdělení, několika-větné vyjádření, mimoverbální hodnocení...)?

„Podle mého názoru je ideální kombinace všech těchto forem hodnocení. Kombinuji bodování se slovním vyjádřením. Někdy je to vyjádření kratší, jindy vyžaduje delší vysvětlení. Záleží vždy na situaci.“

7. Považujete úroveň vzdělání na Montessori škole za srovnatelnou s tradiční školou?

„Naši žáci dosahují velmi dobrých výsledků. Klasické vzdělávání a alternativní vzdělávání se od sebe velmi liší. Nemyslím si, že to jsou dva srovnatelní soupeři. Nedá se to srovnávat. Asi to také není pro každého. Pro jednoho žáka to může být ta nejlepší cesta, jiný dá přednost tradičnímu školství.“

8. Jaká je úspěšnost žáků 2. stupně na přijímačkách na střední školy?

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami běžně na střední školy nechodí. Ostatní žáci ano. Máme mezi svými řadu velmi úspěšných žáků, kteří si plní své sny v karierní oblasti.“

9. Co nejtěžšího shledáváte na práci pedagoga v Montessori škole?

„Nutnost celoživotně se vzdělávat, neustále na sobě pracovat, zjišťovat si nové informace, navštěvovat kurzy a přednášky, vymýšlet nové aktivity, hledat nové způsoby a metody, následně je aplikovat v praxi. Je to nikdy nekončící proces, který ale stojí za to!“

10. Nepokouší se u Vás pocity vyhoření, když Vás zlobí žáci?

„Nikdy jsem o tom nepřemýšlela. Žáci občas zlobí. Jsou horší a lepší dny. Někdy je to opravdu náročné. Nicméně vidím, jak se žáci každým dnem mění, to znamená, že se vyvíjejí. A když vidím ten vývoj, tak jsem šťastná a vidím, že to má smysl.“

4.4 Vyhodnocení pozorování a rozhovoru

Montessori pedagogové musí absolvovat akreditované kurzy Montessori. Mnozí z nich mají vystudovanou speciální pedagogiku, nicméně není tomu tak vždy. Lze tedy předpokládat, že v případě integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jim mohou chybět případné znalosti. Nové informace čerpají z dalších kurzů a přednášek.

Být dobrým Montessori pedagogem se jeví jako nelehký úkol. Musí umět pružně reagovat na danou situaci. Důležité je, aby vždy zachovali klid. Aby na žáky nekřičeli, ale jasně jim vysvětlili daný problém dle zásad Montessori pedagogiky. Při pozorování se naskytlo pár situací, kdy žáci neřízeně běhali po třídě a křičeli, nebo dokonce házeli věcmi. V tomto případě byl poznat rozdíl mezi Montessori pedagogy, kteří již působí na škole déle a mezi těmi novými. Zachovat si v takovém případě odstup a klidnou mysl může být velmi náročné.

Délka jednoho vyučovacího bloku se jeví dostatečná ke splnění všech úkolů, aniž by žáci byli pod časovým nátlakem. Nemusí s vyplňováním didaktického materiálu spěchat, dostatek času je i na závěrečné uklizení pomůcek. Na konci vyučovacího bloku však bylo viditelné, že žáci mají problém s udržením pozornosti.

Oproti tradičním přednáškám, kdy žáci ve třídě pouze poslouchají výklad, v této Montessori třídě převažuje samostatná práce. Při práci je ve třídě absolutní klid, ale pokud chtějí promluvit na svého spolužáka, mohou. Mají možnosti týmové práce. Ne pro každé dítě je samostatná činnost možná. Zejména ti se speciálními vzdělávacími potřebami vyhledávají pomoc asistenta.

Žáci při plnění zadaných úkolů rozvíjí svou kreativitu. Každý den, kdy bylo uskutečněno výzkumné pozorování, byl jiný. Žáci při výuce tvořili něco nového, organizovali akce, byli na exkurzi nebo měli zajímavou přednášku. Stereotypní forma výuky zde nepřevládá.

Byly dny, kdy žáci leželi na lavici s nechuťí cokoliv dělat, další den se s nadšením pustili do práce. Vyučující se vždy snažili nalézt aktivitu, která by uspokojila momentální potřeby dítěte. Reagovali pružně s ohledem na individualitu jedince.

Další velký rozdíl oproti tradičnímu školství je v samotném klimatu třídy. Třída působí hravě a svou nabídkou pobízí žáky k činnosti. Dostatek prostoru navíc dává možnost se volně pohybovat po třídě. Žáci působí uvolněně vzhledem k neformálnímu odívání a možnosti pohybu. Svých učitelů se nebojí, považují je za „kamarády“, kteří jim pomohou, když to potřebují. Z velké části této přátelské atmosféře přispívá tykání mezi pedagogy a žáky.

Ať už se jedná o délku vyučovacího bloku, rozdílné metody, přístupy a pomůcky při vzdělávání, tradiční vzdělávání se od alternativního Montessori vzdělávání velmi liší.

K výzkumu bylo využito také srovnání školního řádu tradiční základní školy (viz příloha č. 1) a Montessori základní školy (viz příloha č. 2). Školní řád tradiční školy je mnohem rozsáhlejší a obsahuje zejména organizační pokyny (například povinnost být ve třídě nejpozději 5 minut před začátkem vyučování, do odborné učebny se žák stěhuje s dostatečným předstihem, ne však dříve než 3 minuty před zvoněním...). Výčet povinností žáka tvoří 26 bodů a práva žáka 14 bodů. Oproti tomu školní řád Montessori školy má pouze 8 bodů, které zahrnují povinnosti žáka, a 5 bodů, které zahrnují práva žáka.

Školní řád Montessori školy je spíše stručnější. Základní body jsou si v obou příkladech velmi podobné. Školní řád základní školy upozorňuje na pravidla společenského chování (pozdrav, rozluč se, poděkuj, omluv se a podobně) a stejně tak školní řád Montessori školy tato pravidla zmiňuje. Žáci na obou typech škol mají právo na bezpečné prostředí, na informace, na respektování Úmluvy o právech dítěte atd. Montessori škola má navíc ve svém řádu možnost podílet se na tvorbě třídních pravidel, která visí ve třídě.

Ze srovnání vyplývá, že ve školním řádě téměř nejsou vidět rozdíly. Na první pohled by se mohlo zdát, že mezi tradiční základní školou a Montessori základní školou není rozdíl. Odlišnosti jsou znatelné až při samotné výuce a uplatňování pedagogiky v praxi.

5 Žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami v Montessori třídě

5.1 Kazuistika žákyně s ADHD

Charakteristika dítěte

Barbora N. se narodila 8. listopadu 2006 v Pardubicích. I v současné době je jejím trvalým bydlištěm město Pardubice. Barboře byl diagnostikován syndrom ADHD.

Rodinná anamnéza

Dítě je svěřeno do péče matky. Po náhlé smrti bratra došlo k rozvodu rodičů. S otcem se vídá pouze jednou za čtrnáct dní o víkendech. Matka trpí psychickými problémy a v minulosti byla několikrát hospitalizována v psychiatrické léčebně s depresemi. Vztah s Barborou mají dobrý. Ve výchově převažují liberální postupy, chybí důslednost. Matka popisuje, že na pečlivější výchovu nemá energii. Jakékoliv příkazy a zákazy se nesetkávají s dobrým účinkem.

Osobní anamnéza

U žákyně byl diagnostikován syndrom ADHD. Barbora je již od začátku školní docházky v péči psychologů. Má narušené kognitivní funkce, které se projevují neschopností soustředit se. Neudrží dlouho pozornost. V dětském kolektivu je spíše samotářská. Dělá ji problém navazovat přátelství s vrstevníky a komunikovat s okolím. Barbora má problémy s uctíváním autorit. Je tvrdohlavá, neklidná, hyperaktivní a také impulzivní. Když není situace dle jejích představ, případně nemá zrovna dobrou náladu, objevuje se agresivní chování. V takovém případě nezvládá ovládat své emoce. Přehnaně afektivně reaguje na změny. Má ráda svůj klid, stereotyp, stejný okruh lidí a práci o samotě.

Přístup ve výchovně vzdělávacím procesu

Barbora navštěvovala běžnou mateřskou školu v Pardubicích, následně měla odklad školní docházky. Do 4. třídy se vzdělávala na běžné základní škole, kde měla značné problémy s chováním. Tehdejší pedagožka si údajně stěžovala na časté vyrušování, vzdorování vůči zadaným úkolům a problémy s plněním domácích úkolů. S ostatními žáky neměla dobré vztahy. Barbora se nedokázala plně integrovat do kolektivu. Matka hledala jinou školu, která by byla pro dceru vhodnější. Jelikož nechtěla dceru umístit do základní školy speciální, shledala Montessori školu za dobrou možnost. Momentálně uvádí, že je dcera v kolektivu spokojená a ve třídě se řadí k prospěchově průměrným žákům.

5.2 Charakteristika dítěte ve školním prostředí

Zúčastněné pozorování bylo zaměřeno zejména na chování žákyně v rámci výchovně vzdělávacího procesu, na její reakce vůči učitelům a asistentce pedagoga a na reakce vůči spolužákům.

Na začátku pozorování byla Barbora značně nervózní. Vzhledem k přítomnosti cizího pozorovatele se vyskytly problémy se zapojením do výuky běžným způsobem. Vzdurovala, ačkoliv pozorování probíhalo tiše a nenápadně. Po zhruba třech dnech pozorování se její přístup změnil. Smířila se s přítomností pozorovatele.

Barbora je hyperaktivní dítě, které má problémy chvíli sedět v klidu. Většinu času se pohybuje volně po třídě, místy kvůli nemotornosti dokonce klopýtne. Zatím se jí nedaří odnaučovat neslušné návyky, například kousání tužky nebo si při zívání nedá ruku před ústa. Pokud sedí, alespoň si hraje s propiskou nebo si namotává vlasy na prsty.

Barbora dává viditelně najevo, že ji nezajímá, co má oblečené. Někdy chodí do školy ve špinavém oblečení. Při práci ve výtvarných činnostech jí nevadí, pokud se ušpiní. Každý den volí stejné kousky oblečení bez ohledu na jejich momentální stav.

5.2.1 Přístup k výuce

Když Barbora musí vypracovávat zadané úkoly, vykřikuje námitky. Ptá se, proč to musí dělat a také jak to má dělat. Svými otázkami obtěžuje i ostatní spolužáky. Dívka má při práci po ruce asistentku pedagoga, která je připravena jí zodpovědět nejasnosti. I přes snahu zúčastněných jsou slyšet věty, jako třeba: „*Jsou to kraviny, mě to nebaví.*“

Pokud Barbora nezvládá splnit zadaný úkol, nezdráhá se zakřičet také po učitelce. Vztek se projevuje agresivním přetáčením stránek, trháním papírů, kopáním nohama a třesem celého těla. Často se stává, že si jde Barbora plnit své úkoly na chodbu. Po zhruba 10 minutách se vrátí zcela uklidněná a připravená pokračovat v práci. V praxi se osvědčilo ji v tento moment přivést k nové činnosti. Nemá-li na nějakou aktivitu náladu, vyhledá si další za pomoci pedagožky či asistentky pedagoga.

Na druhou stranu, pokud Barboru něco zaujme, u aktivity vydrží v řádech desítek minut. Podstupuje jednotlivé kroky, dokud nedosáhne konečného výsledku. Chvillemi se nad svými nezday rozčiluje. Ačkoliv se na první pohled může zdát, že tuto žákyni nedokáže nic zaujmout, vyučující (nebo asistentka pedagoga) vždy najde činnost, u které vydrží. Sice pomaleji, ale zato důsledně pokračuje od lehčího úkolu k těžšímu.

Obzvláště zaujatě se jeví při tvoření projektů. Například v přírodopise (viz příloha č. 3), když žáci vyhledávali na internetu informace ohledně hmyzu. Barbora tato činnost velmi bavila a důsledně zpracovávala dostupné informace. Když si nevěděla s něčím rady, učitelka i asistentka jí poradily. Z výsledku měla obrovskou radost a s hrdostí v očích umístila svůj projekt na nástěnku.

5.2.2 Vztah s ostatními žáky ve třídě

Barbora je nejvýraznější žákyní ve třídě. Ačkoliv je svými vědomostmi spíše v průměru, do kolektivu se jí nedaří plně zapadnout. Třídní učitelka dodává, že to může být způsobeno tím, že má stále po ruce asistentku pedagoga, čímž se odděluje od ostatních žáků, kteří asistenci tolik nepotřebují.

Ostatní žáci Barbořino chování většinou ignorují. Pokud má záchvaty vzteku, nijak je to nezajímá a neovlivňuje. Chovají k Barboře neutrální vztah. Dokonce se stává, že v případě, kdy si Barbora nevěděla s úkolem rady, spolužáci jí nabídli svou pomoc. Pokud jiný žák se speciálními vzdělávacími potřebami danou látku chápe, nedělá mu problém ji vysvětlit také Barboře. Své výhody to má pro oba zúčastněné. Žák si látku opakuje a ujišťuje se, zda ji dobře chápe. Barbora získává nové informace a vysvětlení prostřednictvím svého vrstevníka je pro ni přijatelnější.

O přestávkách tráví Barbora čas s žáky z nižších ročníků. Našla si na škole kamarádky, s kterými se setkává i mimo školní prostředí. V jejich společnosti je uvolněná, přátelská a jeví se spokojeně.

5.3 Interpretace výsledků pozorování

Žákyně Barbora byla sledována v období od prosince 2018 po září 2019 při přechodu z 6. do 7. třídy. Jelikož je 6. a 7. třída dvojročí, nemusela si zvykat na novou učebnu (nové prostředí). Také její osobní věci a veškeré pomůcky zůstaly na svém místě, což je pro dítě, které má rádo stereotyp, velká výhoda. Barboře se úspěšně podařilo dokončit 6. třídu, a tedy i obhájit ročníkovou práci.

V 7. třídě se jí naskýtá nesporná výhoda opakování učiva. Ačkoliv má učivo nové, s učivem z 6. třídy je neustále v kontaktu kvůli mladším spolužákům. Podvědomě si ho opakuje a ukládá do dlouhodobé paměti. Stává se, že dokonce radí spolužákovi z nižšího ročníku s učivem z matematiky. Touto názornou ukázkou se prokázalo, že lehčímu učivu skutečně rozumí a může nyní přejít k těžším příkladům.

Barbora má ve třídě kamarádku, která dříve navštěvovala 5. třídu. Získala „partáčku“, vedle které při výuce sedí a pracuje na zadaných úkolech. Ostatní spolužáci udržují s Barborou neutrální vztah.

V praxi se osvědčilo zasílat matce Barbory elektronickou poštou podrobný popis úkolů, které má dcera splnit, případně seznam pomůcek, které má donést do školy. Nestává se tedy, že by Barbora na něco zapomněla. Další novinkou je Barbořin poznámkový deník. V deníku využívá různých barev a nálepek pro lepší přehlednost.

Na základě porovnání sešitu z loňského roku je znát jistý pokrok v oblasti psaní, konkrétně úhlednosti. Avšak tempo psaní zůstává stále pomalejší. Zvládá také početní úkony, které v minulosti nedokázala pochopit. Barboru baví zejména přírodopisná témata, která si osvojuje prostřednictvím didaktického materiálu a exkurzí.

Co se týče charakterových vlastností, Barbora stále naplňuje typické charakteristiky dítěte s ADHD, ovšem daří se jí odnaučovat některé zlé návyky (například při zívání si již dává ruku před ústa). Dokonce zapracovala na svém zevnějšku (v přihrádce na věci přibyl hřeben na vlasy) a již nechodí do školy ve špinavém oblečení.

Ačkoliv jsou to malé krůčky, tak je znatelný jistý pokrok. Barboru se daří edukovat. Získává nové znalosti a dobré výchovné návyky, formuje se její osobnost a utváří se její místo ve společnosti.

6 Dotazník

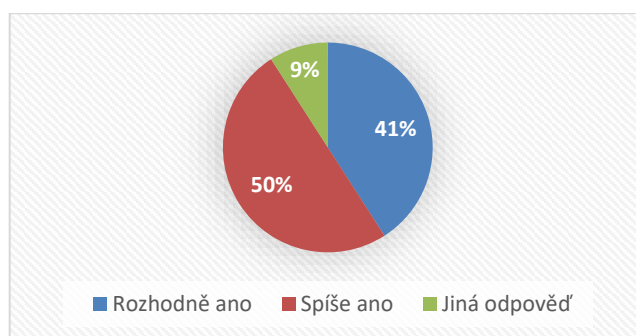
Celkem se vyplňování dotazníku zúčastnilo 22 učitelů z Montessori škol, při čemž původně bylo osloveno 35 učitelů 2. stupně napříč Montessori školami po celé České republice. Učitelé odpovídali na otázky anonymně bez udání osobních údajů, které se jeví k výzkumu jako irelevantní.

1. Domníváte se, že pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je nejlepší možností právě Montessori škola?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Rozhodně ano	9
Spíše ano	11
Spíše ne	0
Rozhodně ne	0
Jiná odpověď	2

Respondent 1: „Je to jedna z možností, určitě dobrá, záleží na typu SVP a celkovém přístupu rodiny, existují ale i jiné dobré možnosti.“

Respondent 2: „Je vhodná, ale není pro každého z nich nejlepší. Záleží i na rodinném prostředí a způsobu dosavadní výchovy a výuky.“

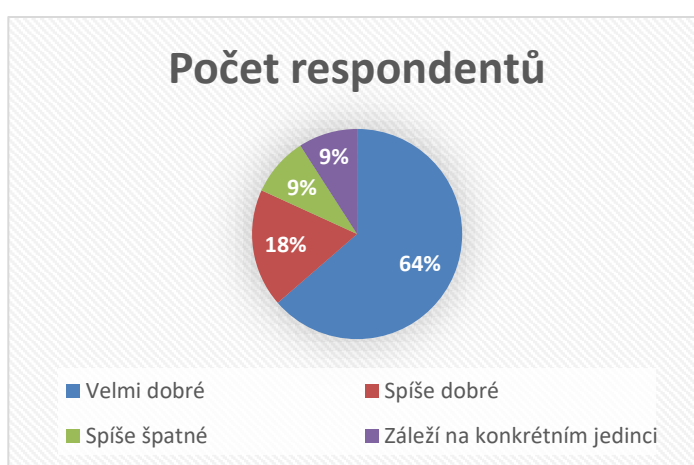


Graf 1. Znázornění výsledků dotazníku (1. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

2. Jak byste ohodnotila postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami integrovaných v Montessori třídě?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Velmi dobré	14
Spíše dobré	4
Spíše špatné	2
Rozhodně špatné	0
Záleží na konkrétním jedinci	2
Jiná odpověď	0

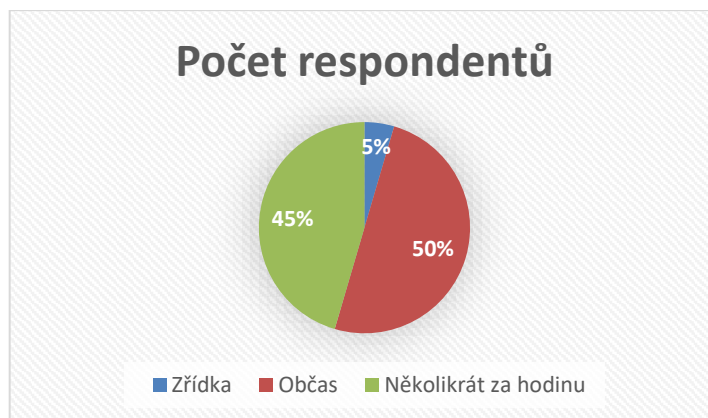


Graf 2. Znázornění výsledků dotazníku (2. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

3. Pomáhají si navzájem žáci ve Vaší Montessori třídě?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Nikdy	0
Zřídka	1
Občas	11
Několikrát za hodinu	10
Jiná odpověď	0



Graf 3. Znázornění výsledků dotazníku (3. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

4. Jak dlouho se průměrně připravujete na jeden vyučovací blok?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Do 30 minut	6
30 minut až 60 minut	7
1 hodinu až 2 hodiny	4
Více jak 2 hodiny	5
Jiná odpověď	0



Graf 4. Znázornění výsledků dotazníku (4. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

5. Když máte ve třídě integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, trvá příprava na vyučovací blok dle Vašich zkušeností déle?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Rozhodně ano	0
Spíše ano	12
Spíše ne	10
Rozhodně ne	0
Jiná odpověď	0



Graf 5. Znázornění výsledků dotazníku (5. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

6. Jak moc jsou dle Vašeho názoru důležité při výuce názorné učební pomůcky?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Velmi důležité	21
Spíše důležité	1
Spíše nedůležité	0
Nedůležité	0
Jiná odpověď	0

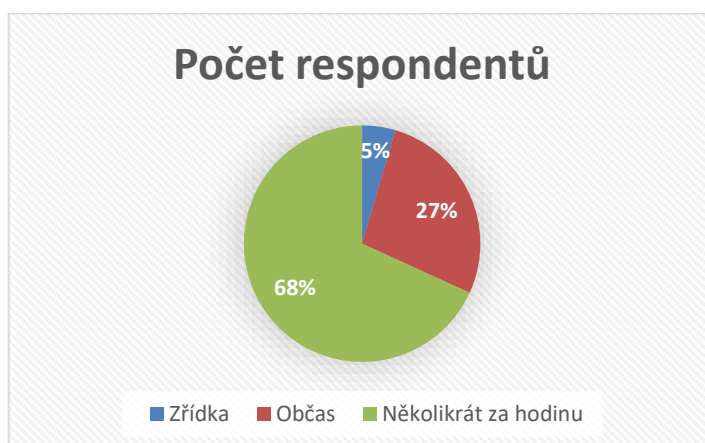


Graf 6. Znázornění výsledků dotazníku (6. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

7. Jak často využíváte pomůcky během vyučovacího bloku?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Nikdy	0
Zřídka	1
Občas	6
Několikrát za hodinu	15
Jiná odpověď	0

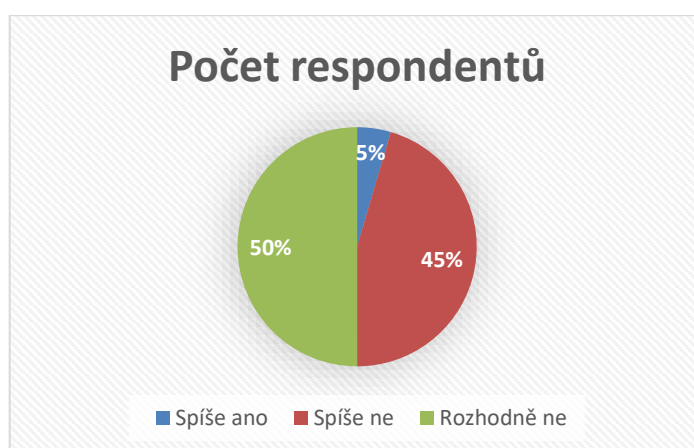


Graf 7. Znázornění výsledků dotazníku (7. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

8. Dovedete si představit vyučovat bez názorných pomůcek?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Rozhodně ano	0
Spíše ano	1
Spíše ne	10
Rozhodně ne	11
Jiná odpověď	0



Graf 8. Znázornění výsledků dotazníku (8. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

9. Myslíte si, že právě názorné pomůcky jsou klíčové při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Rozhodně ano	11
Spíše ano	10
Spíše ne	0
Rozhodně ne	0
Jiná odpověď	1

Respondent 1: „Pomůcky jsou důležité, ale klíčový je celkový přístup ke všem dětem ve třídě, atmosféra ve třídě, klima ve škole (wellbeing), bezpečné prostředí.“



Graf 9. Znázornění výsledků dotazníku (9. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

10. Jak často necháváte během vyučovacího bloku pracovat žáky samostatně?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Nikdy	0
Zřídka	0
Občas	1
Několikrát za hodinu	21
Jiná odpověď	0

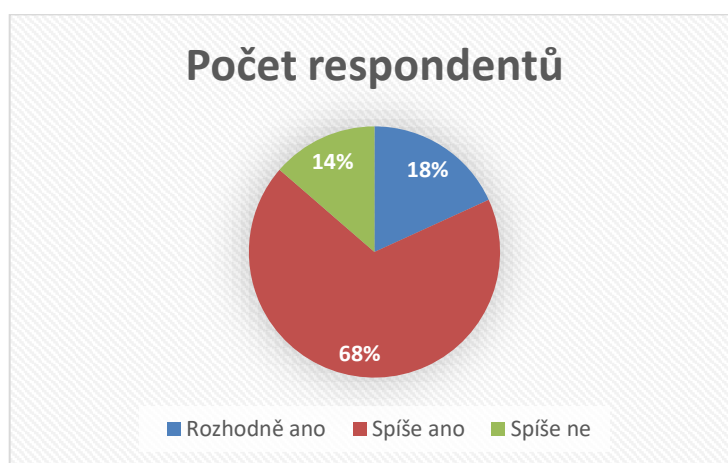


Graf 10. Znázornění výsledků dotazníku (10. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

11. Dokážete se během jednoho vyučovacího bloku na plno věnovat každému žákovi individuálně?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Rozhodně ano	4
Spíše ano	15
Spíše ne	3
Rozhodně ne	0
Jiná odpověď	0

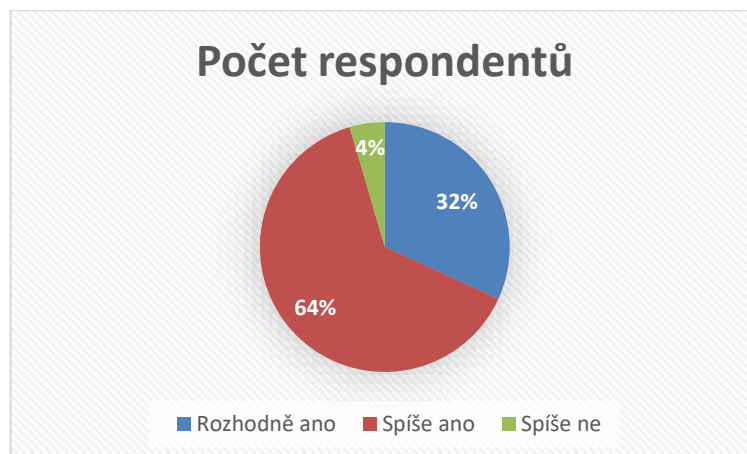


Graf 11. Znázornění výsledků dotazníku (11. otázka)

(Zdroj: Vlastní tvorba)

12. Myslíte si, že dokážete žáka se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce zaujmout?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Rozhodně ano	7
Spíše ano	14
Spíše ne	1
Rozhodně ne	0
Jiná odpověď	0



Graf 12. Znázornění výsledků dotazníku (12. otázka)
(Zdroj: Vlastní tvorba)

13. Pokud nemá žák se speciálními vzdělávacími potřebami dobré výsledky, považujete to za svůj osobní neúspěch?

Možnosti odpovědi	Počet respondentů
Ano	10
Ne	12
Jiná odpověď	0



Graf 13. Znázornění výsledků dotazníku (13. otázka)
(Zdroj: Vlastní tvorba)

6.1 Interpretace výsledků dotazníku

Z celkového počtu 35 oslovených učitelů se výzkumu dobrovolně zúčastnilo 22 učitelů. Tato účast je pro účely výzkumu dostačující. Osloveni byli učitelé 2. stupně na Montessori škole. Podmínkou účasti bylo působení ve třídě, která vzdělává minimálně jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato zkušenost byla při zodpovídání otázek výzkumu stěžejní.

Cílem dotazníku bylo nahlédnutí do edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na Montessori školách v praxi. Odpovědi respondentů by měly vést k hlubšímu poznání a vyvození závěrů této bakalářské práce.

Z hlediska výzkumu se přiklání celkem 50 % dotázaných Montessori učitelů k tomu, že Montessori škola je spíše vhodným vzdělávacím prostředkem pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Oproti tomu celých 41 % je přesvědčeno o tom, že je to ta nejlepší možná cesta pro tyto žáky. 2 učitelé navíc dodali, že je to sice dobrá volba, nicméně pouze za určitých podmínek a není vhodná pro každého. Z praxe vyplývá, že je to způsob vzdělávání, který stojí za zvážení.

Co se týče integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, 64 % učitelů uvádí, že jejich postavení ve třídním kolektivu je velmi dobré a 18 % se spíše přiklání k pozitivnímu statusu. 9 % dotázaných má spíše špatné zkušenosti s postavením těchto žáků ve třídě a dalších 9 % uvádí, že vždy záleží na konkrétním jedinci, což je fakt, který je rozhodně relevantní. Z výsledků lze usoudit, že je velká pravděpodobnost toho, že v Montessori třídě je atmosféra příznivá pro žáky s handicapem. Ovšem vždy existují výjimky, které i v tomto kolektivu nebudou plně začleněny. Záleží samozřejmě na konkrétním jedinci a jeho postižení a také na kolektivu třídy.

Nápomoc mezi žáky v Montessori třídě je dle výsledků výzkumu příznivá. 50 % učitelů udává, že si žáci občas pomohou. 45 % spatřuje tuto pomoc dokonce několikrát za hodinu. 5 % tuto pomoc vídá pouze zřídka. Na základě filosofie Montessori pedagogiky je jednou z metod při výuce týmová práce, proto by učitelé měla být podporována. Výsledky tomu odpovídají. Nikdo z respondentů nezvolil možnost, že si žáci mezi sebou nikdy nepomáhají. Právě tato pomoc se jeví jako dobrý předpoklad k začlenění integrovaných žáků.

Na základě prvních 3 otázek a následných odpovědí je možné usoudit, že Montessori třída může být vhodná pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Samotní učitelé se na 1 vyučující blok připravují odlišně dlouho. Nejvíce učitelů (32 %) udává, že se na vyučovací blok připravují 30 až 60 minut. Méně početnou skupinu tvoří učitelé

(27 %), kteří se připravují do cca 30 minut. Někteří (23 %) se připravují více jak 2 hodiny. Nejméně početnou skupinku tvoří učitelé (18 %), kteří se připravují 1 až 2 hodiny. Výsledky jsou různorodé, z čehož lze usoudit, že záleží vždy na samotném pedagogovi, jak pečlivě se postaví k přípravě.

Na základě těchto dat bylo dalším logickým krokem zjistit, zda se liší délka přípravy na vyučovací blok, pokud je ve třídě integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. 55 % dotázaných učitelů uvedlo, že příprava trvá spíše déle. Oproti tomu 45 % hlasovalo, že jejich příprava spíše netrvá déle. Ačkoliv nikdo z dotázaných nehlasoval jednoznačně pro ano či ne, výsledky jsou rozporuplné. Nedá se z těchto získaných dat vyčíst, zda je to pro Montessori pedagoga práce navíc, či nikoliv.

Důležitou součástí Montessori pedagogiky jsou názorné pomůcky. 95 % dotázaných učitelů potvrdilo, že pomůcky jsou při vzdělávání velmi důležité, oproti tomu 5 % zastává názor, že jsou spíše důležité. Vzhledem k výsledkům tedy nemůže být pochyb o benefitech, které přinášejí názorné pomůcky při edukaci v praxi. Nikdo z respondentů názorné pomůcky zcela nevyloučil.

Tyto pomůcky pak využije několikrát za hodinu 68 % dotázaných pedagogů, 27 % občas a pouhých 5 % zřídka. Žádný z respondentů neuvedl, že by pomůcky vůbec nevyužíval.

Další otázka měla za úkol zjistit, zda si Montessori učitelé vůbec dokáží představit vyučovat bez názorných pomůcek. Rozhodně by nedokázalo vyučovat bez názorných pomůcek celkem 50 % dotázaných. 45 % zvolilo možnost spíše ne. 5 % se přiklání k variantě spíše ano. Lze tedy usoudit, že většina dotázaných si již nedovede výuku bez pomůcek představit, ale skoro stejně velkou skupinku učitelů tvoří ti, kteří nejsou plně vyhraněni.

Vzhledem k zaměření této bakalářské práce bylo předpokládaným krokem zaměřit vyučování za podpory názorných pomůcek směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledků dotazníku vyplývá, že 50 % dotázaných si myslí, že pro tyto žáky jsou názorné pomůcky při vzdělávání klíčové. Dalších 45 % se taktéž přiklání k této variantě, ovšem za určitých podmínek. Jeden respondent prostřednictvím poznámky dodává, že pomůcky jsou důležité, ale důležité jsou i jiné faktory.

Dalším typickým znakem pro Montessori třídy je převládající samostatná práce žáků. Celých 95 % dotázaných učitelů uvedlo, že své žáky nechávají pracovat samostatně několikrát za hodinu. 5 % nechává žáky pracovat samostatně pouze občas. V praxi je znát, že žáci se učí samostatnosti. Nepřevažuje výklad učitele nad samostatnou prací žáků.

Má Montessori učitel dostatek času věnovat se každému žákovi individuálně? Je délka vyučovacího bloku (1,5 h) dostačující pro braní ohledu na individualitu jedince? 68 %

dotázaných uvádí, že spíše mají čas se věnovat každému žákovi. 18 % udává, že rozhodně čas mají. 14 % pak zvolilo variantu, že spíše tento čas nemají. Výsledky jsou překvapující. Autorka výzkumu předpokládala jednoznačnou odpověď vzhledem k dané délce bloku. Evidentně tomu tak není vždy. Do procesu vstupuje mnoho proměnných, které na výuku mají vliv.

Další otázka se zaměřuje na to, zda si Montessori učitelé myslí, že jsou schopni žáka se speciálními vzdělávacími potřebami svým stylem výuky zaujmout. Na výsledky lze nahlížet pozitivně, protože hovoří poměrně jasně. 64 % uvádí, že spíše ano a 32 % uvádí rozhodně ano. Pouhé 4 % si to nemyslí. Tohle zjištění dává pozitivní náhled na sebevědomí učitelů. Je evidentní, že předpokládají, že tzv. montessoriovská škola hrou dokáže zaujmout každého žáka.

Poslední otázka také narážela na sebevědomí Montessori pedagogů. V případě, že edukují žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a tento žák nedosahuje úspěchu, považují to za svou vinu? Výsledky nejsou jednoznačné. 55 % hlasovalo pro možnost, že to není jejich osobní neúspěch. 45 % hlasovalo naopak pro variantu, že to považují za svůj osobní neúspěch.

7 Shrnutí výzkumného šetření

7.1 Benefity Montessori pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Montessori třída je uměle vytvořené společenství dětí. Již v minulosti pro všechny děti bylo samozřejmostí pomáhat doma, ve chlévě i na poli, vychází to z jejich přirozenosti (Anderliková, 2014, s. 35). Ve třídě si děti navzájem pomáhají, čímž se taktéž učí. Z výzkumu vyplývá, že tato spolupráce je v Montessori třídách běžná. Aby děti mohly své vědomosti a dovednosti předávat dál, musí je samy analyzovat a tento rozbor vede k hlubšímu pochopení tématu. Výsledná komunikace mezi žáky během hodiny je v Montessori třídách tolerována, oproti tradičním školám, kde se jakékoliv vybavování bere mnohdy jako forma vyrušování (Zelinková, 1997, s. 99).

Jelikož se v jedné třídě běžně nachází dva ročníky, nabízí se žákům možnost opakování učiva. Během vyučovacího bloku zaslechnou již v minulosti probíranou látku. Shromažďování dvou ročníků do jedné třídy se jeví jako benefit. Ovšem za předpokladu, že zůstane počet žáků ve třídě adekvátní. Pokud by se jednalo o spojení dvou tříd, kdy obě třídy mají 20 žáků, pak by spojení těchto tříd nebylo zcela výhodné.

Montessori pedagogika respektuje individualitu každého jedince. Učitel pracuje s žáky jednotlivě, minimálně po skupinkách. To mu dává prostor zaměřit se na každého žáka a dodat mu vzdělávání šité na míru. Z pozorování je patrné, že metody učení a vyučování nejsou podřizovány plnění plánu, ale individuálním potřebám dítěte. Každý žák má odlišné tempo, které potřebuje ke splnění úkolů. Rozdílný čas se projevuje, jak v pochopení, tak zvládnutí daného učiva. Jelikož má učitel „volnou ruku“, předvádí dítěti materiál adekvátní obtížnosti. Nemusí respektovat osnovy. Tuto výhodu oceňují zejména pak žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nenásilné učení je jedním z největších benefitů Montessori pedagogiky. Dítě musí především chtít se něco nového naučit. Tohoto bodu lze docílit, pokud dítě má svobodnou volbu. Pedagog má za úkol vytvořit nabídku přitažlivých předmětů a činností, které dítě zaujmou. U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bývá problém udržet pozornost. Pokud je dítě zaujato aktivitou, chce se něco nového naučit.

Kromě problému s neudržením pozornosti se naskytuje u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami hyperaktivita. Pedagog v tradičních školách jen obtížně udrží dítě v klidu na místě. Marie Montessori na tohle „násilné“ omezování dětí na jejich aktivitě jednotlivými příkazy a zákazy měla jiný názor. Pohyb je pro děti přirozený a čím intenzivněji

je žák napomínán, tím horší je jeho chování. Po křiku se dítě na chvíli zklidní, ale poté následuje ještě intenzivnější „zlobení“ (Zelinková, 1997, s. 102). V Montessori školách mají žáci volnost. Mohou se pohybovat po třídě, jak chtějí.

Vhodně připravené prostředí je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami klíčové, a právě tuto zásadu Montessori pedagogika splňuje.

Některé děti postrádají schopnost představit si abstraktní pojem v reálném životě. Marie Montessori (2003, s. 137) ve své knize napsala: „*Lidská bytost tvoří jeden celek, ale tato jednota musí být formována aktivním získáváním zkušeností v reálném světě.*“ Názorné ukázky, exkurze, výlety a další zajímavé akce jsou v Montessori pedagogice časté. Tento princip učení napomáhá dětem spojit si pojem s realitou, pochopit podstatu a nadále své znalosti využít v běžném životě.

Mnohé Montessori pomůcky či jiné didaktické materiály, které je dnes možné běžně ve školách i v domácnostech vidět, sahají svým stářím do daleké minulosti, byly navrženy právě Marií Montessori. Ta je pečlivě zkoumala, vyvíjela a aplikovala v praxi. Své první didaktické materiály navíc navrhovala přímo pro děti s postižením (Rýdl, 1999, s. 40). Lze předpokládat, že jsou ony materiály uzpůsobeny pro děti, které potřebují při vzdělávání speciální péči.

Montessori třída je jednou z možností pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud se z nějakého důvodu nechtějí integrovat do běžné třídy na tradiční škole, případně si nepřejí být vzděláváni v některé ze škol určených pro žáky s postižením.

7.2 Úskalí Montessori pedagogiky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Na druhou stranu je nutné upozornit na fakt, že Montessori třída není speciální třída. Neznamená to, že žák bude automaticky vzděláván ve třídě plné žáků se stejnými edukačními problémy. I v tomto případě se jedná o integraci.

Ani Marie Montessori se ve svých výzkumech nezabývala integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky intaktní. Řešila především otázku, jak mohou postižené a sociálně zanedbané děti využívat pedagogických poznatků (Rýdl, 1999, s. 40).

Na základě integrování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné, aby se pedagog blíže seznámil s daným handicapem (například formou školení, přednášek, besed, kurzů). V některých případech to může vést k delším přípravám na výuku a potřebě asistenta pedagoga. Montessori pedagogové nemají vždy vystudovanou speciální pedagogiku, na rozdíl od pedagogů ve specializovaných třídách pro žáky s postižením.

Montessori pedagogika dokáže usnadnit práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nicméně nedokáže vyřešit veškeré problémy, které souvisí s integrací těchto žáků. To je fakt, který by si především rodiče měli uvědomit dříve, než se rozhodnou své dítě vzdělávat v jedné z Montessori škol.

Zároveň je třeba zmínit individualitu jedince. Montessori pedagogika je možnost, ovšem nebude vhodná pro každé dítě. Žákovi nemusí vyhovovat daná volnost, učení formou hry, převládající samostatnost při práci, prostředí třídy, kolektiv, učitelé a další proměnné.

Závěr

Bakalářská práce s názvem Přínos pedagogiky Marie Montessori při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má definovaný cíl ze samotného názvu.

K bližšímu pochopení pojmu Montessori pedagogika posloužila teoretická část bakalářské práce. Tato část objasnila, kdo byla Marie Montessori, jaké měla názory a jaké jsou hlavní principy její pedagogiky. Kapitoly se věnují také prostředí třídy, roli učitele a didaktickému materiálu užívanému při výuce. Dále byl definován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro potřeby výzkumného šetření byly rozebrány znaky syndromu ADHD.

Pro praktickou část bakalářské práce byly vystavěny výzkumné otázky, specifikovány dílčí cíle a zvoleny konkrétní metody výzkumu.

Cíle, které byly stanoveny na začátku výzkumu, byly naplněny. Bakalářská práce popisuje výhradní rozdíly mezi Montessori pedagogikou a tradičním vzděláváním. Dále ukazuje praktické využití Montessori metod při edukaci žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami. V poslední části výzkumného šetření Montessori pedagogové odpovídají prostřednictvím dotazníku na otázky z praxe. Z výzkumu vyplývá, že tato pedagogika může být pro žáky, kteří vyžadují při vzdělávání speciální péči, vhodná. Na základě sběru dat byly sepsány výhody a nevýhody Montessori pedagogiky, které z ní plynou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumnými metodami jsem se přesvědčila o přínosu pedagogiky Marie Montessori při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni základních škol. Marie Montessori zasvětila svůj život pedagogice, která nese její jméno. Ovlivnila vzdělávání dětí po celém světě tím, že vytvořila radikálně odlišný vzdělávací přístup. Výsledky její práce jsou přínosné i v současnosti. Výzkum této bakalářské práce je toho důkazem.

Tento typ alternativního vzdělávání má své výhody, které mohou vést k velmi dobrým výsledkům vzdělávání a především ke spokojenému dítěti. Ovšem existují i úskalí této pedagogiky, která jsou v práci podrobněji rozebrána. Sama Marie Montessori kladla obrovský důraz na individualitu jedince, což je faktor, jenž by měl být při volbě vzdělávací cesty zohledněn.

Montessori pedagogika rozhodně nemusí být pro každého žáka ta nejlepší forma edukace. Nicméně pedagogové (především speciální pedagogové) mohou z pedagogiky Marie Montessori čerpat inspiraci. Domnívám se, že je to zdroj nových metod a tipů, jak edukovat děti.

Téma bakalářské práce je velmi obsáhlé, proto by k hlubšímu poznání problematiky byly zapotřebí další výzkumy. Pro případné výzkumné šetření doporučuji zabývat se i dalšími konkrétními případy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Montessori třídě. Navrhuji zaměřit se zejména na žáky se specifickými poruchami učení.

Tato bakalářská práce přináší jak teoretické, tak praktické poznatky. Pro mě osobně bylo tvoření obsahu práce velkým přínosem z hlediska inspirace a motivace.

Seznam použitých zdrojů

- ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe pro praxi*. 1. vydání, Praha: Triton, 2014. 213 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- ANTAL, Martin. *To dítě je nepozorné: Jak žít s hyperaktivním dítětem*. 1. vydání, Praha: Mladá fronta, 2013. 294 s. ISBN 978-80-204-2898-1.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vydání. Praha: Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vydání, Brno: Paido, 2000. 208 s. ISBN 80-85931-79-6.
- GOETZ, Michal a UHLÍKOVÁ, Petra. *ADHD Porucha pozornosti s hyperaktivitou*. 1. vydání, Semily: Galén, 2009. 160 s. ISBN 978-80-7262-630-4.
- HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Školní léta*. 1. vydání, Praha: Pragma, 1999. 167 s. ISBN 80-7205-662-X.
- HUGO, Jan a VOKURKA, Martin a kol. *Slovník praktické medicíny*. 6. vydání, Praha: Maxdorf, 2000. 490 s. ISBN 80-85912-38-4.
- JESENSKÝ, Ján a kol. *Problémy pedagogické integrace: Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. 1. vydání, Praha: Karolinum, 1995. 175 s. ISBN 80-7184-030-0.
- LUDWIG, Harald a KLEIN-LANDECK, Michael a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou. Praxe reformně pedagogické koncepce*. 1. vydání, Praha: Univerzita Pardubice, 2000. 132 s. ISBN 80-7194-266-9.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vydání, Praha: Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MONTESSORI, Marie. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. 1. vydání, Praha: SPS, 2003. 198 s. ISBN 80-86-189-02-3.
- MONTESSORIOVÁ, Maria. *Od dětství k dospívání*. 1. vydání, Praha: Triton, 2011. 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0.
- MONTESSORIOVÁ, Maria. *Tajuplné dětství*. 2. vydání, Praha: Triton, 2012. 179 s. ISBN 978-80-7387-382-0.
- PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání, Brno: Paido, 2006. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
- POUSSIN, Charlotte. *Nauč mě, jak to mám udělat: Pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. 1. vydání, Praha: Svojtka & Co, 2018. 223 s. ISBN 978-80-256-2459-3.

- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy: Pedagogická praxe*. 2. vydání, Praha: Portál, 1996. 108 s. ISBN 80-7178-072-3.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3. vydání, Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- RIEFOVOVÁ, F. Sandra. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole*. 1. vydání, Praha: Portál, 1999. 251 s. ISBN 80-7178-287-4.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: Učební pomůcka pro veřejnost*. 1. vydání, Praha: Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- STRAUSS, Anselm. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. 1.vydání, Boskovice: Albert, 1999, 196 s. ISBN 8085834-60-X.
- ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vydání, Praha: Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání, Praha: Portál, 1997. 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje

- Společnost Montessori ČR, o.s., 1998 [online]. Praha: Montessori ČR. [cit. 1.10.2019]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz>

Další zdroje

- Zákon č. 563/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon).

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Školní řád základní školy

(Dostupné z: <http://www.zstravnik.cz>)

Školní řád pro žáky – zkrácená verze do ŽK PAMATUJ SI A DODRŽUJ (tato pravidla jsou součástí školního řádu pro šk. rok 2019/20 který je platný od 1. 9.2019)

1. Vstup do učebních prostor je možný v 7,30 hodin. Vyučování začíná v 7,55 hodin.
2. Při každém příchodu a odchodu ze školy se musíš registrovat pomocí čipového systému.
3. Bez vědomí učitele nesmíš v době vyučování ani o přestávkách opouštět školu. Svůj dřívější odchod ze školy vždy nahlas v kanceláři.
4. Máš povinnost být ve třídě připraven nejpozději 5 minut před začátkem vyučování.
5. Před příchodem do třídy se přezuj na určeném místě do bezpečné a vhodné obuvi.
6. Dodržuj pravidla společenského chování (pozdrav, rozluč se, poděkuj, omluv se apod.)
7. Neubližuj sobě ani ostatním, respektuj práva ostatních.
8. Před zvoněním měj vždy nachystané všechny pomůcky a uklizené své pracovní místo. Se zvoněním se posad' na své místo a vyčekej příchodu vyučujícího.
9. Do odborné učebny se stěhuj s dostatečným předstihem, ne však dříve než 3 minuty před zvoněním. S sebou si nos věci dle pokynů učitelů.
10. Při vyučování spolupracuj s vyučujícím – snaž se a chtěj se dozvědět něco nového. Jestliže momentálně spolupracovat nemůžeš, nenarušuj práci ostatních. Pokud něčemu nerozumíš - přihlas se a slušně se zeptej.
11. V hodinách tělesné výchovy odkládej své cenné věci na místo k tomu určené (s tímto místem tě seznámí vyučující tělesné výchovy).
12. Přestávky využij k přípravě na další hodinu a ke svému odpočinku. Pobývej ve třídě nebo v prostorách nejbližší chodby. Dodržuj vždy pravidla bezpečnosti a ochrany zdraví.
13. Po škole se pohybuj pouze v prostorách určených žákům a buď vždy opatrný, abys nezpůsobil úraz sobě ani ostatním.
14. V průběhu pobytu ve škole respektuj pokyny všech zaměstnanců školy.
15. Jakýkoliv úraz neprodleně ohlas třídnímu učiteli, zastupujícímu učiteli, případně v kanceláři školy.
16. Po výuce uklid' své pracovní místo. Podílej se na udržování čistoty a pořádku ve všech prostorách školy.

17. Starej se svědomitě o zapůjčené učebnice i školní majetek. Poškozené či zničené věci uhradíš.
18. Važ si věci, které vytvoří jiní, nenič je ani nepoškozuj.
19. Do školy chod' vhodně, slušně a čistě upraven v oblečení, které neobsahuje nevhodné nápisy, obrázky, vulgarismy apod. Dbej na svou osobní hygienu.
20. Za cenné věci si odpovídáš sám. Ztrátu věcí hlas okamžitě třídnímu učiteli, zastupujícímu učiteli nebo v kanceláři školy.
21. Tabákové výrobky, alkohol a drogy prokazatelně poškozují tvé zdraví a do školy v žádném případě nepatří.
22. Po celou dobu pobytu v areálu školy (budova, hřiště, zahrada) musíš mít vypnutý mobilní telefon, pokud tomu z důvodu výuky není jinak. Je přísně zakázáno používat jakákoli zařízení umožňující pořízení zvukového nebo obrazového záznamu. Porušení tohoto zákazu bude považováno za velmi závažný kázeňský přestupek.
23. Od začátku onemocnění nebo jiné absence tě omlouvají zákonní zástupci do 10,00 hodin následujícího dne.
24. Po ukončení absence předlož třídnímu nebo zastupujícímu učiteli deník žáka s omluvenkou od zákonného zástupce nejpozději do pěti pracovních dnů, jinak bude tvá absence považována za neomluvenou.
25. Pokud bude tvá absence v předmětu větší než 30 % za pololetí a budeš mít nedostatek podkladů pro klasifikaci, budou tvé znalosti prověřeny souhrnnou zkouškou.
26. Z bezpečnostních důvodů je zakázán vstup do budovy školy s koloběžkami a koly.

NEZAPOMENĚ: Nemůžeš-li se zúčastnit vyučování z předem známých a závažných důvodů, zákonní zástupci omluví tvou nepřítomnost rovněž předem písemně takto: 1 hodina – třídnímu učiteli nebo vyučujícímu dané hodiny, 1 den – třídnímu učiteli, delší doba – ředitelka školy (formulář na stránkách školy)

MÁŠ PRÁVO:

1. být informován o dění ve škole, vyjádřit vhodnou formou své názory a připomínky
2. obdržet od každého zaměstnance školy odpověď na svůj zdvořilý dotaz
3. znát kritéria hodnocení a být objektivně hodnocen
4. požádat vyučujícího o vysvětlení učiva
5. vědět, v jakém rozsahu učiva budeš zkoušen
6. být předem informován o písemné práci většího rozsahu

7. účastnit se spolu se zákonnými zástupci konzultací v průběhu školního roku
8. vyžádat si prostřednictvím zákonných zástupců dřívější vstup do školy
9. trávit čas mezi vyučováním, před i po něm ve školní družině či klubovně
10. vypůjčit si náhradní učebnice ze zdravotních důvodů
11. využívat všechny prostory školy určené žákům
12. volit a být zvolen do třídní samosprávy a Žákovského parlamentu
13. využívat schránku důvěry umístěnou v přízemí školy
14. na respektování Úmluvy o právech dítěte

Příloha č. 2 – Školní řád Montessori základní školy

(Dostupné z: <http://narovine.cz>)

Školní řád ZŠ NA ROVINĚ

Povinnosti žáků:

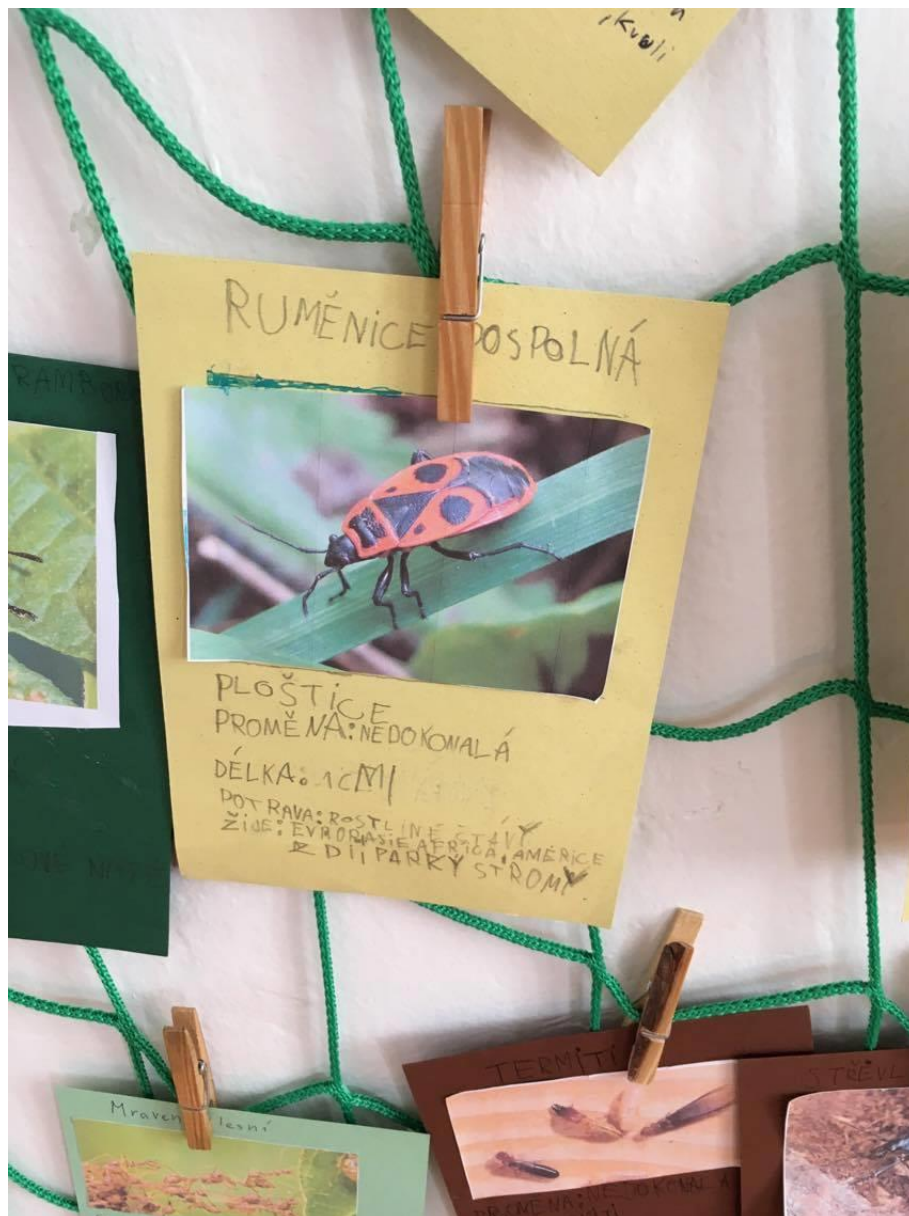
1. Žáci dodržují zásady slušného chování k dospělým i ke spolužákům.
2. Žáci vědomě nenarušují průběh vyučování. Při všech školních činnostech plně respektují pokyny pedagogů.
3. Žáci udržují čistotu a pořádek, nepoškozují majetek školy a spolužáků. V případě způsobené škody je žák povinen zajistit nápravu.
4. Žáci nenosí bezdůvodně do školy cenné předměty např. mobilní telefony, větší peněžní částky.
5. Žákům je zakázáno držení, distribuce a zneužívání návykových látek.
6. V průběhu vyučování mohou žáci opustit třídu nebo budovu školy jen se souhlasem učitele.
7. Školní řád jsou žáci povinni dodržovat i na všech školních akcích pořádaných mimo budovu školy – výukové semináře, exkurze, výlety, vycházky a další podobné akce.
8. Žáci dodržují bezpečnostní pravidla předcházející úrazům a jakýkoliv úraz nebo náhlé onemocnění hlásí okamžitě nejbližšímu učiteli.

Práva žáků:

1. Žáci mají právo na volný pohyb v přístupných prostorách školy.
2. Žáci jsou informováni o dění ve škole.
3. Mají možnost podílet se na tvorbě třídních pravidel, která visí ve třídě.

4. Možnost vyjádřit vhodnou formou své názory a připomínky k veškerému dění ve škole.
5. Mají právo na bezpečné prostředí a ochranu proti šikaně a proti patologickým jevům.

Příloha č. 3 – Projekt žákyně Barbory N.



Obrázek 1: Projekt žákyně Barbory N.

(Zdroj: Vlastní)