



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická



Přístup pedagoga k žákům se specifickými poruchami učení v Montessori škole a tradiční základní škole

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika
Autor práce: **Bc. Martina Kramarovičová**
Vedoucí práce: Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.



ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Martina Kramarovičová
Osobní číslo: P15000425
Studijní program: N7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika
Název tématu: Přístup pedagoga k žákům se specifickými poruchami učení
v Montessori škole a tradiční základní škole
Zadávací katedra: Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Cíl diplomové práce: Komparace přístupu pedagoga na Montessori škole a tradiční základní škole k žákům se specifickými poruchami učení.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Pozorování, rozhovor.

Při zpracování diplomové práce budu postupovat v souladu s pokyny vedoucí práce.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. Reedukace specifických poruch učení u dětí. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-7V67-474-8.
- MONTESSORI, M., 2011. Od dětství k dospívání. Vyd. 1. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478-0.
- POKORNÁ, V., 2011. Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-931-6.
- RÝDL, K., 2007. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.
- SINDELAR, B., 2013. Předcházíme poruchám učení. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0405-3.
- ZELINKOVÁ, O., 2000. Poruchy učení. Vyd. 5. Praha: Portál. ISBN 80-7178-481-8.
- ZELINKOVÁ, O., 1997. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Vyd. 1. Praha: Portál. ISBN 80-717-8071-5.

Vedoucí diplomové práce:

Ing. Zuzana Palounková, Ph.D.

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **22. dubna 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **29. dubna 2017**


prof. RNDr. Jan Píček, CSc.
děkan




PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
vedoucí katedry

V Liberci dne 22. dubna 2016

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

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

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

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum: 18. 12. 2017

Podpis: Krámarová

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala **Ing. Zuzaně Palounkové, Ph.D.** za odborné vedení, cenné rady, trpělivost a vstřícnost, kterou mi během tvorby diplomové práce poskytovala. Dále bych poděkovala pedagogům, kteří mi umožnili pozorování v jejich třídách a byli mi ochotni poskytnout rozhovor.

Anotace

Diplomová práce se zabývá přístupem pedagoga k žákům se specifickými poruchami učení v Montessori škole a tradiční základní škole. Cílem práce je komparace přístupu pedagoga na Montessori škole a tradiční základní škole k žákům se specifickými poruchami učení.

Práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Teoretická část vymezuje základní pojmy vztahující se k tématu, představuje druhy specifických poruch učení, věnuje se příčinám jejich vzniku, diagnostice a reedukaci a seznamuje s legislativními změnami. Blíže je také specifikováno alternativní a tradiční školství, včetně jejich znaků. Poslední kapitola teoretické části je věnována roli pedagoga a žáka ve vzdělávacím procesu, hodnocení a didaktickým prostředkům výuky.

Na základě kvalitativního výzkumu, jehož stěžejní metodou byly rozhovory s pedagogy, které byly doplněny o poznatky z pozorování tříd na jednotlivých školách, vyplynuly výsledky týkající se způsobu práce u žáků se specifickými poruchami učení. Zabývali jsme se tím, jak vybrané faktory ovlivňují vyučování těchto žáků, a postoji pedagogů k aktuální legislativě vzdělávání. Výsledky prezentují zjištění, že vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, neměla žádný vliv na změny v přístupu k žákům se specifickými poruchami učení v Montessori školách, neboť výuka na těchto školách je nastavena na přirozenou inkluzi v souvislosti s podporou individuálních cílů a požadavků žáků. S tím souvisí odlišný postoj a přístup pedagogů Montessori škol a škol tradičních k žákům se specifickými poruchami učení.

Klíčová slova: alternativní škola, Montessori škola, tradiční škola, specifické poruchy učení, přístup pedagoga

Annotation

The diploma thesis deals with the approach of the teacher to pupils with specific learning disabilities at Montessori school and the traditional elementary. The aim is then to compare teacher at Montessori school and traditional elementary school to pupils with specific learning disabilities. The thesis is divided into the theoretical and empirical part.

The theoretical part defines the basic concepts related to the topic, it presents the types of specific learning disorders, it deals with the causes of their origin, diagnosis and reeducation and is familiar with the legislative changes. Alternative and traditional education, including their characters, is also specified. The last chapter of the theoretical part is devoted to the role of teacher and pupil in the educational process, evaluation and didactic means of teaching.

On the basis of qualitative research, the key method of interviewing teachers with the findings of classroom observation at individual schools, resulted in results concerning the way of the work with pupils with specific learning disabilities. We dealt with how the selected factors influence the teaching of these pupils and the attitudes of educators to the current education legislation. The results present that the Decree No. 27/2016 Coll., about the education of pupils with specific educational needs and gifted pupils, had no effect on changes in access to pupils with specific learning disabilities in Montessori schools, since the education at these schools is set at natural inclusion in connection with the promotion of individual goals and the requirement of pupils. This is related to the different attitudes and attitudes of Montessori teachers and schools to traditional pupils with specific learning disabilities.

Keywords: Alternative School, Montessori School, Traditional School, Specific Learning Disabilities, Teacher Approach

Obsah

ÚVOD.....	13
TEORETICKÁ ČÁST	15
1 Specifické poruchy učení	15
1.1 Vymezení termínů.....	15
1.2 Druhy SPU	17
1.3 Příčiny vzniku SPU.....	21
1.4 Deficity dílčích funkcí	22
1.5 Diagnostika SPU	25
1.5.1 Druhy diagnostiky a diagnostický proces.....	26
1.6 Reedukace SPU.....	28
1.6.1 Zásady reedukace	29
1.6.2 Reedukace dyslexie	31
1.6.3 Reedukace dyskalkulie	32
1.6.4 Reedukace dysgrafie.....	34
1.6.5 Reedukace dysortografie	35
1.7 Legislativní rámec ve vzdělávání	35
2 Alternativní a tradiční školství.....	37
2.1 Alternativní škola a její vývoj.....	37
2.2 Montessori systém	40
2.3 Tradiční školství	43
3 Přístupy pedagogů v alternativním a tradičním školství.....	45
3.1 Role pedagoga a žáka	45
3.1.1 Role pedagoga a žáka v tradičním školství	46
3.1.2 Role pedagoga a žáka v Montessori školství.....	47
3.1.3 Role asistenta pedagoga	49

3.2	Didaktické prostředky	49
3.2.1	Pomůcky	50
3.2.2	Organizační formy výuky	52
3.2.3	Výukové metody	54
3.3	Vyučovací styly	56
3.4	Hodnocení	58
3.4.1	Hodnocení klasifikačním stupněm	58
3.4.2	Slovní hodnocení	59
3.4.3	Kombinace hodnocení	60
3.4.4	Sebehodnocení	60
3.4.5	Hodnocení žáků se SPU	61
	EMPIRICKÁ ČÁST	63
4	Výzkumné šetření	63
4.1	Cíl výzkumu a výzkumné otázky	63
4.2	Metodologie výzkumu	64
4.3	Průběh výzkumu	65
4.4	Charakteristika výzkumného souboru	65
4.4.1	Výzkumný vzorek pro metodu pozorování	66
4.4.2	Výzkumný vzorek pro metodu rozhovoru	68
5	Popis, analýza a interpretace dat	69
5.1	Popis dat získaných pozorováním	69
5.2	Popis dat získaných metodou rozhovoru	76
5.2.1	Volba způsobu práce u žáků se SPU v Montessori škole	77
5.2.2	Volba způsobu práce u žáků se SPU v tradiční škole	81
5.3	Komparace volby způsobu práce u žáků se SPU v Montessori škole a tradiční škole	87

5.3.1	Vybrané faktory ovlivňující vyučování žáka se SPU v Montessori škole	89
5.3.2	Vybrané faktory ovlivňující vyučování žáka se SPU v tradiční škole ..	93
5.3.3	Komparace vybraných faktorů ovlivňujících vyučování žáka se SPU v Montessori škole a tradiční škole	98
5.3.4	Postoje pedagogů Montessori škol k aktuální legislativě v oblasti vzdělávání žáků se SPU.....	100
5.3.5	Postoje pedagogů tradičních škol k aktuální legislativě legislativním změnám v oblasti vzdělávání žáků se SPU	102
5.3.6	Komparace postojů pedagogů Montessori škol a tradičních škol k legislativním změnám v oblasti vzdělávání žáků se SPU	104
5.4	Analýza dat metodou zakotvené teorie a zodpovězení výzkumných otázek	104
5.5	Diskuze	110
5.6	Navrhovaná opatření.....	112
ZÁVĚR.....		115
Seznam použitých zdrojů.....		117
Seznam příloh		123

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Základní údaje o respondentech Montessori školy.....	68
Tabulka č. 2 – Základní údaje o respondentech tradiční školy	69
Tabulka č. 3 – Osobní přístup pedagoga k žákům se SPU v Montessori škole.....	77
Tabulka č. 4 – Metody výuky u žáků se SPU v Montessori škole	77
Tabulka č. 5 – Přehled organizačních forem práce v Montessori škole	78
Tabulka č. 6 – Přehled úhrady pomůcek do výuky v Montessori škole	80
Tabulka č. 7 – Osobní přístup pedagoga k žákům se SPU v tradiční škole	82
Tabulka č. 8 – Osvědčené metody výuky u žáků se SPU v tradiční škole	82
Tabulka č. 9 – Přehled organizačních forem práce v tradiční škole.....	83
Tabulka č. 10 – Přehled pomůcek u žáků se SPU v tradiční škole.....	85
Tabulka č. 11 – Vzdělávání pedagogů Montessori školy v problematice žáků se SPU	89
Tabulka č. 12 – Vlastnosti asistenta pedagoga dle pedagogů Montessori škol.....	90
Tabulka č. 13 – Prvotní znaky SPU dle pedagogů Montessori škol.....	91
Tabulka č. 14 – Postupy pedagogů při podezření na SPU v Montessori škole	91
Tabulka č. 15– Vzdělávání pedagogů tradiční školy v problematice žáků se SPU.	93
Tabulka č. 16 – Tripartita konzultací v tradiční škole	95
Tabulka č. 17 – Prvotní znaky SPU v tradiční škole	95
Tabulka č. 18 – Postupy pedagogů při podezření na SPU v tradiční škole.....	95
Tabulka č. 19 – Doba pedagogické intervence v tradiční škole	96
Tabulka č. 20 – Působení speciálního pedagoga v tradiční škole	98
Tabulka č. 21 – Úroveň seznámení s vyhláškou č. 27/2016 Sb. v Montessori škole	101
Tabulka č. 22 – Návrhy pro kvalitnější výuku žáků se SPU v Montessori škole..	102
Tabulka č. 23 – Návrhy pro kvalitnější výuku žáků se SPU v tradiční škole	103

Seznam schémat

Schéma č. 1 – Paradigmatický model	106
Schéma č. 2 – Volba způsobu práce u žáků se SPU	108
Schéma č. 3 – Vliv na vyučování žáků se SPU	109
Schéma č. 4 – Postoje pedagogů k vyhlášce o PO	109

Seznam použitých zkratk

SPU – Specifické poruchy učení

SVP – Speciální vzdělávací potřeby

PO – Podpůrná opatření

IVP – Individuální vzdělávací plán

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

PLPP – Plán pedagogické podpory

ŠPZ – Školská poradenská zařízení

RVP – Rámcový vzdělávací program

ZŠ – Základní škola

ÚVOD

S žákem se specifickými poruchami učení se pedagog může setkat téměř v každé třídě. Je důležité, aby učitel pečlivě pozoroval své žáky, aby jisté odchylky zachytil včas. Pro žáka s jakoukoli sníženou schopností je nemožné pracovat tak, jako pracují ostatní jeho spolužáci. Může trpět pocitem méněcennosti a potýkat se s vrstevnickými problémy. Zároveň vztah ke škole a k pedagogům může být odmítavý. Pokud jeho obtíže nebudou zachyceny včas, u žáka se mohou projevit další sekundární potíže. Z toho důvodu je velmi důležité včasné rozpoznání a především jednání v podobě reedukace potíží. Od 1. 9. 2016 vyšla v platnost vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která se mimo jiné věnuje žákům se specifickými poruchami učení. Společnost klade na pedagogy vysoké nároky. Očekává od nich nejen kvalitní vzdělávání pro děti, ale také požaduje, aby jejich děti vychovávali. S některými rodiči je těžké se shodnout a spolupracovat. Spolupráce s rodiči je pro vzdělávání dětí, obzvláště žáků se specifickými poruchami učení velmi důležitá. Bohužel mnohdy není přístup pedagoga k žákům dostatečně oceněn. Učitel se i přes veškeré překážky snaží aplikovat vhodný přístup, který bude vyhovovat především samotnému žákovi.

Cílem diplomové práce je komparace přístupu pedagoga na Montessori škole a tradiční základní škole k žákům se specifickými poruchami učení. Škol s alternativním zaměřením stále přibývá. I zde se žáci se specifickými poruchami učení nachází, ačkoliv se část veřejnosti domnívá, že v těchto školách jsou žáci spíše nadaní. V mnoha faktorech se školy Montessori a školy tradiční od sebe liší. Jedním z nich jsou postoje a přístupy pedagoga nejen k žákům se specifickými poruchami učení, ale ke všem žákům. Školy alternativní se zaměřují nejen na vědomostní složku u žáka, ale také na schopnosti, dovednosti, zájmy nebo vztahy mezi žáky, zatímco školy s tradičním zaměřením se orientují spíše jen na vědomosti a učivo u žáků. V této práci lze však nalézt i příklady z praxe, kdy si mohou být oba typy škol podobné.

Tato práce je rozdělena na část teoretickou a empirickou. Část teoretická je rozdělena na tři kapitoly a vychází z poznatků odborné literatury. Vymezuje základní pojmy vztahující se k tématu, představuje druhy specifických poruch učení, věnuje se příčinám jejich vzniku, diagnostice a reedukaci a seznamuje s legislativními změnami. Blíže je také specifikováno alternativní a tradiční školství. Role pedagoga a žáka v alternativním a tradičním školství, hodnocení, vyučovací styly a didaktické prostředky

výuky jsou obsahem třetí kapitoly. Všechny tyto složky mají vliv na přístup pedagoga k žákům se specifickými poruchami učení.

V empirické části byl použit kvalitativní výzkum založený na rozhovorech s pedagogy a na pozorování vybraných tříd Montessori škol a tradičního školství. Rozhovory s pedagogy byly zaměřeny nejen na jejich volbu způsobu práce s žáky se specifickými poruchami učení, ale také nás zajímalo, jak vybrané faktory ovlivňují vyučování těchto žáků a jaké jsou postoje pedagogů k aktuální legislativě vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifické poruchy učení

1.1 Vymezení termínů

Abychom se mohli více věnovat tématu práce, je zapotřebí nejprve vysvětlit pojem **specifické poruchy učení** (dále SPU), co vše do specifických poruch učení můžeme řadit a jak je tento termín pojat v zahraničí.

Pokorná (2001, s. 59) hovoří o nesjednocené terminologii. Pracuje s výrazy vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení, které jsou nadřazeným termínem pro dyslexii, vývojovou dyslexii, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Pro účely této práce budeme používat nadále termín specifické poruchy učení. Americká literatura překládá SPU jako **learning disability**. Velká Británie používá název **specific learning difficulties**, ve Francii se setkáme s vyjádřením **dyslexie** (Zelinková 2003, s. 10, 11). V německé literatuře se objevuje termín **Legasthenie**. Dalším termínem je **spezielle Lernprobleme**, tj. speciální problémy učení a obsahuje podřízené pojmy, které v překladu znamenají obtíže ve čtení a pravopisu. Ani v zahraničí tedy není terminologie zcela ustálená, a proto pokud se dítě s diagnózou dyslexie přestěhuje např. do různých částí amerického státu, může být tatáž diagnóza vyjádřena odlišnými termíny (Pokorná 2001, s. 60).

SPU nejsou pouze termínem, který se využívá pouze v pedagogice či psychologii, ale pracují s ním i lékařské vědy. Zelinková (2003, s. 11, 12) uvádí, že dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí zařazujeme SPU mezi:

- F80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka – zejména poruchy s artikulací, získaná afázie, problémy s vyjadřováním a přijímáním informací
- F801 Specifické vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.0 Specifická porucha čtení
 - F81.1 Specifická porucha psaní
 - F81.2 Specifická porucha počítání
 - F81.3 Smíšená porucha školních dovedností
 - F81.8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností
 - F81.9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná

Kromě výše zmíněné klasifikace dle WHO, můžeme dále SPU klasifikovat podle postižených školních dovedností. Zde bychom použili známé termíny s předponou dys-. Dále bychom mohli také klasifikovat dle dílčích deficitů – deficit zrakový, sluchový apod. Na základě funkčního rozdělení činnosti mozku můžeme dělit SPU na pravo a levohemisférové (Slowík 2007, s. 125, 126).

SPU někdy bývají nazývané vývojovými poruchami z toho důvodu, že se během života jedince neustále vyvíjí už od raného věku, nicméně plně se projeví až v období povinné školní docházky. „Poruchy učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematice. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy“ (Zelinková 2000, s. 12). Na základě jiné definice mohou být specifické poruchy učení definovány „jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“ (Selikowitz 2000, s. 11,12).

Důležitá ve všech uvedených případech je předpona dys-. Zelinková vysvětluje význam této předpony jako rozpor či deformaci. Dále hovoří o tzv. dysfunkci, kdy není funkce zcela vyvinutá, zatímco afunkce je ztráta funkce, která již vyvinutá byla. Mezi dys- poruchy nepočítáme pomalé osvojování dovedností číst, psát a počítat u dětí vývojově nezralých. Jako poruchu nelze považovat výskyt pouze jednoho z projevů poruch učení. SPU nemusí být vždy jen samotnou poruchou, která dítě znevýhodňuje. Mohou se objevovat i u lidí např. s mentálním postižením. Současně tyto poruchy ovlivňují člověka samotného i v jiné oblasti než té, která je pro něj stěžejní. Máme tím na mysli např. oblast soustředění, řeči, prostorové orientace či sluchového vnímání (Zelinková 2000, s. 11, 12).

Jucovičová (2014, s. 8) však upozorňuje na fakt, že SPU nejsou poruchami smyslovými, ale funkčními, kdy je porušena centrální nervová soustava a na základě toho jsou porušeny další funkce, které jsou důležité pro schopnost naučit se číst, psát a počítat. Neznamená to však, že by dotyčný nebyl schopen tyto dovednosti zvládnout, nicméně vzhledem k tomu, že hovoříme o snížené schopnosti, tak ho tato nauka stojí více úsilí.

1.2 *Druhy SPU*

Mezi nejčastější SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii a dyspraxii. Ne tolik častá je dysmuzie či dyspinxie. Často se tyto poruchy nevyskytují samostatně, ale spíše v kombinaci dvou či více dalších poruch. V návaznosti na empirickou část se nebudeme zabývat všemi druhy SPU.

Dyslexie patří mezi nejčastější specifickou poruchu učení, se kterou se pedagog za své praxe může setkat. Krejčová, aj. (2014, s. 6, 7) uvádí, že dyslexie je „porucha čtenářských dovedností, kdy má jedinec velké potíže naučit se číst, mnohdy až do dospělosti čte s obtížemi, nebo alespoň výrazně pomaleji než jeho okolí, někdy si nepamatuje, co četl“.

Michalová (2004, s. 16) dyslexii charakterizuje jako neschopnost naučit se číst běžnými výukovými metodami.

Jednou z hlavních příčin vzniku a projevu je považován fonologický deficit, který se projevuje nedostatky v dekodování slov, rozlišování jednotlivých hlásek a obtížemi ve sluchové i zrakové analýze a syntéze. Další příčinu představuje deficit vizuální, který hraje roli při vnímání detailů v písmu, rozlišování figury a pozadí, identifikaci písmen a jiných prvků. Zároveň zde má vliv porucha pravolevé a prostorové orientace a zrková paměť. Deficit může nastat také v oblasti motorické. Na dyslexii se mohou podílet také deficity v oblasti automatizace jednotlivých dílčích funkcí. Některé dovednosti mohou být automatizovány pomaleji, např. přechod čtení od slabikování k plynulosti. Také se mohou projevit poruchy pozornosti (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 12, 13).

Jedinec s dyslexií čte pomalu, namáhavě, neplynule, s chybami, nebo může nastat naprostý opak, kdy jeho čtení je rychlé, zbrklé, s velmi vysokou chybovostí. Dochází také k problémům s intonací a melodií textu. Jedinec nemá správně rozvržen dech při čtení. Vzhledem k problémům s pozorností, se posléze hůře orientuje v textu. Velmi specifická je záměna písmen tvarově si podobných (a-o-e, b-d-p, m-n, l-k-h). Mohou se také objevit přesmyky slabik (lokomotiva-lomokotiva), vynechání nebo naopak přidávání písmen či diakritických znamének. Dyslektický jedinec má problémy s porozuměním textu. Tím se dostáváme k tomu, že porucha činí obtíže nejen žákům v hodinách českého jazyka, ale i v jiných vyučovacích předmětech. Toto neporozumění textu může souviset s nesoustředěností žáka na obsah. Žák většinu své pozornosti věnuje formě čtení, tedy tomu, jak text přečte. Snaží se ho přečíst bez chyb a z toho

důvodu už nevěnuje tolik pozornost obsahu a důležité informace mu tak unikají. Nezřídka se objevuje tzv. dvojí čtení, které je potřeba co nejdříve odstranit. Tato technika spočívá v tom, že si dítě slovo přečte nejdříve potichu, a potom teprve nahlas. Převážně v 1. ročníku by měl toto pedagog sledovat, aby nebyla zavedena nesprávná technika čtení. Čtení se více zpomaluje, ačkoliv se žák domnívá, že čte rychleji a lépe (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 13–15).

„**Dysgrafie** je porucha psaní, která postihuje grafickou stránku písemného projevu dítěte, osvojování tvarů jednotlivých písmen“ (Zelinková 2000, s. 75).

„Převaha obtíží je v narušení úrovně jemné motoriky“ (Michalová 2004, s. 19). Opět se může podílet porucha automatizace pohybů. Vliv na ni mohou mít také nedostatky ve zrakovém vnímání, prostorové orientaci a paměti. Často se stává, že děti se zkříženou lateralitou mají nápadně pomalejší tempo. Písmo a jejich úprava také zcela neodpovídají požadavkům. Jejich pohyby jsou křečovité a neuvolněné. Svalstvo dětí bývá ochablé, nezpevněné. Pedagog by měl dohlédnout na správnost úchopu psacího náčiní. Toto je povinnost nejen učitelů 1. ročníku, ale už v mateřské škole by měl nastat nácvik v oblasti správného úchopu tužky a pastelky. Pokud se dítě naučí nesprávně držet psací náčiní, je obtížné tento návyk odnaučit a dítě se může později potýkat s problémy v oblasti psaní. U některých jedinců s dysgrafií si lze také všimnout nesprávného sezení při psaní. To pak způsobuje rychlejší unavitelnost (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 12–20).

V prvních školních letech se dysgrafie nejvíce projevuje nesprávným psaním písmen a číslic, kdy dochází k jejich převrácení a nepřesným tvarům, nebo také neschopnosti vydržet psát na řádku a zachovat směr psaní. Typický je také nesprávný sklon psacího náčiní. Specifické je vynechávání písmen, komolení slov, psaní slov dohromady, nedodržování diakritických znamének či gramatické chyby. Neznamená to, že by děti nezvládaly pravopisné jevy, ale protože se více soustředí na techniku psaní, nevěnují takovou pozornost gramatickým pravidlům, která při ústním zkoušení zvládají. Tempo psaní bývá znatelně pomalé. Pevný úchop či neuvolněné zápěstí vytvoří písmo přerušované, kostřbaté až roztřesené. Často se pedagogové potýkají s nečitelností napsaného textu (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 18, 19).

I dysgrafie se neprojevuje pouze v českém jazyce, ale promítá se téměř do všech ostatních předmětů. Také v matematice může ovlivnit negativně výkon žáka. Nesprávný zápis číslic může způsobit nesprávné vypracování úkolu. Problémy nastávají také

v geometrii, kdy je rýsování nepřesné a neesteticky upravené. Tento deficit se však nemusí projevit u všech jedinců, proto žáka s dysgrafií je možné vidět na střední škole uměleckého či technického směru. Není pravidlem, že pokud má žák potíže s psaním, budou se tyto potíže promítat také v kreslení či rýsování. V některých případech se mohou projevit obtíže při psaní na počítači (Jucovičová, Žáčková, 2008 s. 20, 21).

„**Dysortografie** je specifická porucha pravopisu. Vzniká na podkladě poruchy fonemického sluchu“ (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 23).

Je narušeno sluchové vnímání, sluchová analýza a syntéza a sluchová paměť. Narušeny také mohou být složky zrakového vnímání. Jazykový cit bývá u těchto dětí velice zhoršen. Tyto obtíže se zejména projevují při psaní diktátu, kdy se dítě musí spolehnout na svůj sluch a na to, co slyší, aby mohlo provést zápis. Vzhledem k tomu, že sluchové vnímání je nedokonalé, dochází k reakci v podobě specifické chybovosti při psaní diktátu. Dysortografické obtíže mohou být způsobeny pomalým pracovním tempem, neboť žák s narušenými percepčními funkcemi se musí více soustředit na zachycení veškerého textu a tolik si nemusí uvědomovat pravopis. Není podmínkou, že musí být narušeny veškeré percepčně-motorické a kognitivní funkce, ale jen některé z nich (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 23–26).

Mezi specifické chybové příklady patří vynechání či přidávání písmen, chyby v diakritických znaménkách, přesmyky, záměny zvukově podobných hlásek, např. *dub/p* nebo slabik *di-ti-ni/dy-ty-ny*; spojování slov dohromady; komolení slov a gramatické nedostatky. Chyby se objevují nejen při psaní diktátu, ale i při opisech a prepisech. Dysortografická chybovost může vznikat nesprávným používáním tzv. autodiktátu, který se používá tak, že si dítě po přečtení textu diktuje psaní polohlasně nebo v duchu a podle toho píše. Stejně jako výše zmíněná SPU, tak i toto se projevuje v ostatních předmětech, zejména v cizím jazyce (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 23–26).

Dyskalkulii považujeme za poruchu matematických schopností, která postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii (Zelinková 2003, s. 44). Dyskalkulii podle Zelinkové (2000, s. 98–100) můžeme rozlišovat na:

- **Praktognostickou dyskalkulii**, kdy se jedná se o poruchu matematické manipulace s konkrétními předměty nebo nakreslenými symboly. U jedince se projevuje neschopnost porovnat počet předmětů či seřadit předměty dle velikosti. Selhání se objevuje také při kreslení, psaní a obkreslování.

- **Verbální dyskalkulii**, kdy se obtíže projevují při označování množství a počtu předmětů. Jedinec není schopen vyjmenovat číslovky od nejnižší po nejvyšší a naopak, nebo není schopen rozpoznat sudé a liché číslo. Problémy se projevují také v představivosti konkrétního čísla nebo ve slovním popsání daného čísla.
- **Lexickou dyskalkulii**, kdy jedinec není schopen přečíst matematické symboly, ať už se jedná o symboly samotné nebo čísla. Objevit se také mohou číselné záměny (6/9). Někteří autoři tento deficit nazývají jako tzv. numerickou dyslexii.
- **Grafickou dyskalkulii**, kdy v této oblasti nastávají problémy s psáním a úpravou čísel. Košič opěť hovoří o tzv. numerické dysgrafii. V geometrii se vyskytují obtíže s rýsováním jednoduchých obrazců. Porušena bývá pravolevá a prostorová orientace.
- **Operační dyskalkulii**, kdy je pro žáka problematická jakákoliv manipulace s čísly a provádění operací typu sčítání, odčítání apod.
- **Ideognostickou dyskalkulii**, která se týká neschopnosti porozumět matematickým vztahům a jejich operacím.

Novák (2004, s. 18–28) třídí poruchy matematických schopností na kalkulastenii, hypokalkulii, oligokalkulii, vývojovou dyskalkulii a akalkulii. Při **kalkulastenii** se jedná o mírné narušení matematických vědomostí způsobené nevhodnou nebo nedostatečnou stimulací ze strany školy či rodiny. Rozumové a matematické schopnosti jsou přesto na dobré úrovni. Dále ještě můžeme rozlišovat kalkulastenii emocionální, kdy selhání jedince odráží jeho vnitřní rozpoložení. Kalkulastenie sociální je důsledkem problematických sociálních vlivů a kalkulastenie didaktogenní je důsledkem nevhodného výukového stylu, který není v sounáležitosti s jedincem. **Hypokalkulie** se vyznačuje jako nespecifická porucha rozvoje základních početních dovedností založená na nerovnoměrné skladbě matematických schopností. **Oligokalkulie** znázorňuje narušení základních početních dovedností. Matematické schopnosti jsou výrazně sníženy do pásma retardace. **Vývojová dyskalkulie**, výše zmíněna jako praktognostická dyskalkulie od Zelinkové je totožná s výkladem Nováka. Poslední **akalkulie**, jak je již z názvu patrné, je úplná nebo částečná neschopnost zvládat jednoduché úlohy. O akalkulii hovoříme tehdy, jestli byly dříve rozvinuty početní dovednosti a následkem nějakého traumatu zmizely, nebo se jejich část ztratila.

1.3 Příčiny vzniku SPU

Příčiny vzniku SPU nejsou zcela jasné. Dle Zelinkové (2003, s. 21–32) je můžeme rozdělit na tři roviny. První je **biologicko-medicínská rovina**. Do této skupiny by patřila genetika. V **kognitivní rovině** někteří autoři hovoří o nedostatcích v oblastech řeči a jazyka, paměti a automatizace. Dále také o fonologickém deficitu, který se projevuje zejména u dětí s dyslexií, kdy některé výzkumy prokázaly, že děti s dyslexií byly v rýmování horší než děti mladšího věku, ale se stejnou úrovní čtení. Jucovičová, Žáčková (2008, s. 12) upozorňují na poznatek, že definice dyslexie vycházející z obtíží s dekodováním slov na základě neschopnosti fonologického zpracování, vznikla v anglických zemích, kde je dekodování slov složitější než v Čechách. Nelze z toho důvodu vnímat jako hlavní příčinu dyslexie fonologický deficit zcela bez výhrad.

V této rovině se objevuje ještě deficit vizuální, který Pringle Morgan nazval jako slovní slepotu, kdy se hlásky v textu jakoby pohybují a přesmykují. George Pavlidis považuje za hlavní deficit dyslexie oční pohyby, kdy bylo u dyslektiků zaznamenáno více očních pohybů, tzv. skoků na řádce, a dále ještě fixací. Poslední je **rovina behaviorální**, kam bychom zařadili rozbor v procesu čtení, psaní a rozbor v oblasti chování při čtení, psaní a při běžných činnostech (Zelinkové 2003, s. 27–32).

Pokorná (2010, s. 67–73) zmiňuje taktéž biologický a kognitivní přístup. Navíc se však dále věnuje přístupu sociálnímu. V rámci dědičnosti se opírá o rodinnou anamnézu a snaží se odhalit abnormality a odlišnosti mozkových struktur, které způsobují poruchy učení. Tyto odlišnosti vznikají během 5.–7. měsíce těhotenství.

Olson (in Pokorná 2010, s. 68) uvádí, že pokud je u dítěte diagnostikována SPU, je vyšší pravděpodobnost výskytu u jeho potomků. Zároveň upozorňuje na to, že důkaz o rodinném výskytu poruch učení, není dostatečný pro vyvozování genetického vlivu, neboť v rodině se předává také způsob života. Rodina také předává postoje ke čtení, návyk a udává celkový vztah ke čtenářství. To vše má tedy vliv na vývoj SPU u dětí.

Stále více odborníků se přiklání k názoru, že za SPU mohou vnější podmínky, ve kterých dítě žije. To jsou odborníci na jedné straně a na druhé straně stojí odborníci, kteří upřednostňují sociální přístup, ale zároveň ani nezavrhují genetický a biologický vliv. Obrovský vliv na gramotnost má rodinné prostředí. Důležité jsou zkušenosti s rodinnými příslušníky v podobě rozhovorů a setkání s nimi. Dále je také důležitá podpora ke čtenářství, zda mají děti přístup k literárním zdrojům a v neposlední řadě vztah rodičů ke gramotnosti (Pressley in Pokorná 2010, s. 94).

Reuven Feuerstein je přesvědčen o tom, že se žákům s obtížemi učení nedostal dostatek zkušeností zprostředkovaného učení. Dále se zde opírá Pokorná o další výzkumy odborníků, kteří upřednostňují vznik SPU jako vliv sociálního prostředí, ve kterém dítě žije. V závěru názorů o sociálním přístupu se objevuje myšlenka, že různé typy SPU musí být diagnostikovány a napravovány různě, proto pokud vznikají specializované třídy, kde je prováděna jednotná skupinová náprava poruchy učení, není tato náprava vhodná, protože neexistuje jedno možné řešení, které vyhovuje všem žákům (Pokorná 2010, s. 101–104).

Michalová (2004, s. 25) se přiklání k názoru, že příčina není pouze jedna, ale za vznik SPU může několik faktorů.

1.4 Deficity dílčích funkcí

Sindelarová (2007, s. 4, 5) přirovnává vývoj myšlení a učení ke stromu, přičemž kořeny a kmen znázorňují základní schopnosti. Aby člověk dovedl přemýšlet a učit se, je zapotřebí být připravený a zkoncentrovaný přijímat informace. „Představte si hlídacího psa, který hlídá dům. Nastavuje uši a hlavu. Je bdělý a připravený vnímat každý zvuk. Naslouchá, aby mu nic neušlo – všechno pozorně sleduje.“ Tuto bdělost autorka umísťuje ke kořenům stromu. Z kmene pak vyrůstají další menší i větší větve, které vypovídají o našich zkušenostech. V koruně stromu můžeme nalézt komplexní schopnosti jako je řeč, čtení, psaní a počítání. Koruna se během let stále mění. Stává se košatější, což souvisí s novými schopnostmi. To, jak strom vypadá, zda je vzpřímený, pevný, jak odolává větru apod., závisí na jeho počátcích růstu, kořenech a kmenu.

Pokud se pozorně podíváme na vzhled koruny, který nevypadá tak jak by vypadat měl, zjistíme, že za tento deficit mohou nepravidelně vzrostlé hlavní větve u kmene. Stejně tak je potřeba se zadívat i na dítě, které má problémy se čtením, psaním a počítáním. Problémy se nachází v samotných počátcích, kde jsou základy schopností. Odtud se musí dále odvíjet naše pomoc těmto dětem. „Tak jako dobrý zahradník nepodepírá teprve nerovnoměrně rozvinutou korunu, ale sleduje, jak se vyvíjí kmen stromu a kde a jak se nasazují jednotlivé větve, je i u dítěte nejrozumnější sledovat vyrovnaný a optimální vývoj jeho základních schopností“ (Sindelarová 2007, s. 6).

Deficity dílčích funkcí chápeme jako oslabení základních schopností, které se projevují obtížemi v oblasti učení a chování. V případě našeho stromu si představme nesprávně vyvinutou hlavní větev, která svým vývojem ovlivňuje celou stavbu

a rozložení stromu (Sindelarová 2007, s. 8). Zelinková (2003, s. 46–49) pracuje se sedmi deficity kognitivních funkcí a uvádí, že se tyto deficity objevují v různé intenzitě a kombinaci a zároveň se nemusí projevit u všech jedinců s diagnostikovanou poruchou.

Prvním deficitem je **nedostatečná integrace psychických funkcí a pomalé provádění kognitivních operací**. Objevuje se kombinace deficitů, kdy například rozptýlená pozornost dále způsobuje problémy ve zrakovém a sluchovém vnímání a ovlivňuje paměť. Sindelarová v této souvislosti píše o tzv. nastavení ostrosti ohniska kamery. Vysvětluje, co vše musí člověk při maximální koncentraci pozornosti nevnímat, jak se musí zaměřit jen na to důležité z celku. „Diferenciace pozadí a figury nebo zaměření pozornosti tvoří základ vyšších kognitivních funkcí“ (Sindelarová 2007, s. 7).

Dalším deficitem je **zraková percepce a prostorová orientace**. To se nejčastěji projevuje záměnou číslic či písmen, pomalým čtením, problémy v geometrii, špatné orientaci nejen na mapě, ale i při písemném projevu či orientaci na stránce v učebnici.

Sluchová percepce se řadí mezi další deficit. Nejzávažnějším projevem jsou obtíže ve sluchové analýze a syntéze, což má vliv na psaní, protože pokud dítě neslyší hláskovou stavbu slova, obtíže se projeví v písemné podobě. Zároveň dochází k nesprávnému porozumění mluvené řeči, k nepřesnému vnímání cizího jazyka, které se dále projevuje potížemi v psaní, čtení a konverzaci v cizím jazyce. Jedinci s deficitem sluchové percepce mívají často oslabenou verbální paměť, která způsobuje problémy téměř ve všech předmětech.

Zrakovou a sluchovou percepci vysvětluje Sindelarová tak, že musíme obraz, jaký vidíme, spojit se slovem, které slyšíme a toto si zapamatovat. Tato schopnost nám napomáhá k tomu, abychom se naučili písmena (Sindelarová 2007, s. 7).

Automatizace ovlivňuje veškeré osvojení poznatků a dovedností. V počátcích se objevují potíže při automatizaci ve spojení hláska = písmeno, posléze při automatizaci čtení celých slov. Dokonce někteří jedinci se SPU nejsou schopni i přes intenzivní cvičení zautomatizovat učební jevy, například v matematice, slovíčka v cizím jazyce apod. Gramatické učivo se naučí, ale nejsou schopni jej automaticky využívat a dlouho nad řešením přemýšlí.

Dítě mívá **problémy s krátkodobou pamětí**, kdy si můžeme všimnout toho, že při vyučování naslouchá, ale posléze se zeptá, jak to bylo. V oblasti paměti se můžeme setkat s tzv. pracovní pamětí, která je kombinací paměti krátkodobé a dlouhodobé. Jedinec při oslabení nezvládá udržet více poznatků, proto se při diktátu na vyjmenovaná

slova zaměřuje a soustředí jen na vyjmenovaná slova, ale už nevnímá další gramatické jevy v diktátu.

Deficit v oblasti **koncentrace pozornosti** se projevuje u dítěte krátkodobým soustředěním, kdy dítě není schopno zadaný úkol dokončit. Déle mu trvá, než se začne soustředit a mohlo tak úkol splnit.

Poslední deficit je v oblasti **motoriky a grafomotoriky**. Objevuje se zpomalené psaní, obtíže v nápodobě písmen, problémy v geometrii a v dalších předmětech, kde je zapotřebí trochu zručnosti. Tato oblast je velice důležitá pro poznávání okolního světa, neboť žák poznává předměty často na základě hmatového podnětu.

Sindelarová považuje motoriku a pohyb za prvního učitele v tom nejranějším období při uchopování a vnímání hmatem. Nejprve se učíme orientovat se na vlastním těle, posléze v prostoru a nakonec vnímat prostorové vztahy mezi věcmi, abychom s nimi mohli manipulovat (Sindelarová 2007, s. 8).

„Proces učení začíná schopností přijímat vzruchy, které přicházejí z okolí“ (Pokorná 2001, s. 101). Vybrané podněty musí být uloženy v paměti, protože se vytváří spojení s již dříve zapamatovanými vzruchy. Tyto informace by měly být dále použity, měly by být reprodukovány v pohybu, například v grafomotorice.

Podíl dílčích funkcí na procesu učení si vysvětlíme na základě popisu psaní diktátu. Jednou z dílčích funkcí, se kterou se žák při psaní diktátu setkává, je sluchová pozornost. Musí naprosto vnímat a poslouchat hlas pedagoga a veškeré rušivé elementy, které se kolem něj dějí, vypustit a nevnímat. Dále je zapotřebí, aby využil svou sluchovou paměť, aby vyřčený text od pedagoga správně zapsal. Zároveň při tom využívá sluchovou analýzu, příp. sluchovou diferenciaci, pokud se v textu nachází slova stejně nebo podobně znějící. Využívá se také zraková paměť, která slouží k vyhledání správných tvarů písmen a opět nastává zraková diferenciacie. Vizuomotorická koordinace slouží ke spojení obrazu písmen a pohybu. Využitá je také prostorová orientace. A takto bychom mohli pokračovat dále až bychom došli k vyvarování se gramatických chyb apod. (Pokorná 2001, s. 101).

Deficity dílčích funkcí je zapotřebí rozpoznat co nejdříve. Pokud je rozpoznáme ještě dříve, než nastanou problémy v učení a chování, je vysoká pravděpodobnost, že tak dosáhneme harmonického a bezproblémového dalšího vývoje dítěte (Sindelarová 2007, s. 8).

1.5 Diagnostika SPU

První dva roky ve škole se dítě učí základním dovednostem v oblasti psaní, čtení, a počítání. Pokud má žák po uplynutí této doby stále problémy s některými jevy a nedochází k výraznému zlepšení, měl by být učiteli tento stav podezřelý. Během těchto dvou let by měl být obezřetný a všimnout si jeho potíží (Selikowitz 2000, s. 20).

Pro dítě se SPU bývá mnohdy psychicky náročné se s danou poruchou smířit. Zejména ze začátku, kdy si uvědomuje své selhání, je pro něj velice důležitá pomoc dospělých. Může však nastat situace, kdy místo opory od rodiny tento žák zažije spíše neustálé upozorňování na nedostatky, proto může slýchat, jak matka hovoří o svém dítěti jako o „našem dyslektikovi“, a tak zcela jednoduše může být vnímána tato porucha jako charakteristický rys dítěte (Zelinková 2003, s. 77).

Aby byl jeho deficit co nejvíce skryt, jedinec se často uchyluje ke změnám v chování. Používá nevhodné výrazy, vykřikuje, nebo se snaží ze sebe udělat třídního klauna, aby nebyla pozornost upřena na jeho nedostatky. Jeho chování ovlivňuje samozřejmě i okolí. Jakmile nastane u žáka jakákoliv změna v chování, měla by být na něj upřena větší pozornost a v případě zjištění příčin nalézt odborníka. Chování jedince zajisté ovlivňuje také jeho klasifikaci, která mnohdy nemusí odpovídat jeho skutečným schopnostem. Zde hovoříme o případě, kdy příčina chování nebyla zjištěna včas. To vyvolá větší tlak na rodiče jedince, může dojít ke snížení motivace jedince a všechny tyto projevy mohou vyústit v záškoláctví, fobie či psychosomatické obtíže (Zelinková 2000, s. 23).

V některých případech nastávají situace, kdy se i přes obrovskou námahu nedaří obtíže odstranit. Čím je žák starší, o to hůře tuto skutečnost nese a může odmítat pokračování reedukace. Za této situace je vhodnější se spíše zaměřit na psychickou stránku žáka, naučit ho s poruchou žít a hledat jiné cesty k osvojování poznatků (Zelinková 2003, s. 77).

Aby pedagog, rodič ale také žák věděli, jak s danou poruchou pracovat, je zapotřebí projít odpovídající diagnostikou ať už psychologickou, pedagogickou nebo speciálně-pedagogickou (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 24).

Diagnostika má za cíl zjistit úroveň vědomostí, dovedností, sociálních vztahů a osobnostních charakteristik, které se podílejí na úspěchu žáka. Diagnózu zjišťují speciálně pedagogická centra nebo pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP) (Zelinková 2000, s. 24).

Vzhledem k tomu, že mohou být narušeny jen některé funkce, je zapotřebí provádět jak reedukaci, tak diagnostiku individuálně. Zároveň je důležité provést komplexní diagnostiku (Jucovičová 2014, s. 8).

Zelinková (2000 s. 24–41) popisuje rozdíl mezi diagnostikou prováděnou v odborném zařízení a v běžné třídě. Obě diagnostiky považuje za důležité, nicméně se dá říci, že diagnostiku ve specializovaném zařízení vnímá jako důležitější, neboť dle ní žák podá optimální výkon, protože není ovlivněn atmosférou školy a třídy a používané testy zajistí srovnání mezi žáky daného věku, nikoliv téže třídy či školy.

O tomto tvrzení by se však dalo polemizovat, protože pokud vezmeme v potaz, že žák se poprvé setkává s neznámou osobou v neznámém prostředí, neví, co se od něho očekává a co se bude v daném prostředí dít, může se vyjadřovat nepřírozně a chovat se tak, jak se běžně ve škole nechová. Nejistota, která v něm cirkuluje, může naprosto ovlivnit výsledky testů, které jsou s ním prováděny. Navíc u většiny případů probíhá setkání s daným žákem jednou max. za 1–2 roky a na základě tohoto setkání se stanovuje diagnostika a reedukační opatření, což není taktéž zcela správné.

Při podezření na dyskalkulii může po vyšetření nastat situace, že vyšetřovaný nemá žádnou poruchu, nýbrž s daným jevem má problémy z toho důvodu, že zřejmě nebyl schopný určitou učební látku dostatečně pochopit, neboť na to neměl dostatek času, nebo mu chybí základní poznatky. Pedagogové často pod tlakem učebních osnov chvátají a upřednostňují spíše kvantitu nad kvalitou (Zelinková 2003, s. 118).

1.5.1 Druhy diagnostiky a diagnostický proces

Jucovičová (2014, s. 8) rozlišuje celkem tři typy diagnostiky – pedagogickou, speciálně-pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Šauerová, aj. (2012, s. 48) doplňují diagnostiku sociální a lékařskou. U žáků se SPU se nejspíš nejvíce uplatní první tři zmíněné.

Pedagogickou diagnostiku provádí učitel sám na základě dlouhých pozorování žáka. Jeho pozornost je zaměřena nejen na výkon při vyučování, ale také na chování žáka v kolektivu a mimo něj. Pedagogická diagnostika nastává u většiny případů nejdříve, protože první, kdo si všimne něčeho nápadného, bývá právě učitel. Důležitá je také spolupráce ostatních pedagogických pracovníků, kteří s žákem přichází do kontaktu a mohou tak vnést další důležité informace. Nesmí se zapomenout ani na spolupráci školy s rodiči žáka, kteří mohou předat velice podnětné informace z domácího prostředí (Jucovičová 2014, s. 8).

Problémy v učení nemusí nutně souviset se SPU, ale mohou se týkat změn v rodinném prostředí, či dlouhodobé nemoci žáka nebo častého střídání učitelů, a to má vliv na jeho studijní výsledky a dovednosti. V této oblasti pracujeme s termínem diferenciální diagnostika, což je proces, při kterém se stanoví veškeré možné diagnózy a z nich se vybere ta nejvíce možná. V 1. ročníku základní školy nelze zcela stanovit poruchu. Náznaky však nelze brát na lehkou váhu a pedagog by se jimi měl zabývat už od samotného počátku, kdy pozoruje neobvyklé jevy (Zelinková 2000, s. 27–29).

Základní diagnostiku by měl zvládnout každý pedagog. Odbornou diagnostikou se zabývají PPP nebo speciálně-pedagogická centra. Vyšetření by měla vycházet z osobní a rodinné anamnézy žáka, dále se provádí úroveň intelektových schopností, školních dovedností, kam patří čtení, psaní, pravopis a počítání, a testování dalších dovedností důležitých k výuce. Důležitým vyšetřením je vyšetření laterality, které může být projevem SPU. V případě potřeby se zařazují další specializované zkoušky, např. kresba postavy. V případě dyslexie je významnou součástí testování čtenářský kvocient, který je zjišťován na základě standardizovaného testu čtení, dle věku a během několika minut se zaznamenává počet bezchybně přečtených slov žákem (Slowík 2007, s. 125).

Psychologickou diagnostiku provádí psycholog, který stanoví pásmo, ve kterém se nachází verbální a neverbální intelektové složky a jaká je struktura těchto schopností, protože právě nerovnoměrný vývoj se stává podkladem pro diagnostiku SPU. Zároveň se psycholog zaměřuje na úroveň myšlení, paměti, koncentrace pozornosti, schopnost analýzy a syntézy, úroveň vizuomotorické koordinace a řeči a schopnost řešení situací. Psychologická diagnostika nám napomáhá dozvědět se více o dítěti, a to i takové informace, které nutně nesouvisí se SPU, ale mohou nám být nápomocny ve stanovení reedukační péče (Jucovičová 2014, s. 8, 9).

Intelligenční testy hodnotí všeobecnou inteligenci. Je několik druhů těchto testů, které se nezaměřují na čtení a psaní, ale testují žáka nezávisle na školním prospěchu a informují nás nejen o inteligenci žáka, ale také o jeho slabých a silných stránkách. Nejběžnějším intelligenčním testem je Wechslerovo měřítko inteligence pro děti, tzv. WISC. Tento test je zaměřen na verbální složku žáka (Selikowitz 2000, s. 27). Pokorná (2010, s. 106, 107) vychází z anglicky psané literatury, kde se uvádí, že testy IQ nejsou pro diagnostiku SPU důležité. Nepoukazují na skutečný rozdíl mezi úrovní inteligence a čtením, ale spíše ukazují rozdíl mezi jedním aspektem inteligence a čtením. Čtení navíc nesouvisí s mírou inteligence, ale s kognitivními a percepčními funkcemi.

Zároveň uvádí, že za nejzávažnější diagnostické rozlišení jedinců s poruchou čtení, jsou považovány testy fonologického zpracování řeči.

Speciálně-pedagogickou diagnostiku provádí speciální pedagog, který se zaměřuje na zrakové a sluchové funkce, motoriku, sleduje výkon, únavu u žáka a koncentraci pozornosti. Také se více věnuje rozboru čtení, psaní a počítání. Výsledek z této diagnostiky je upřesněním a dokončením procesu diagnostiky SPU, po kterém následuje reedukace (Jucovičová 2014, s. 10).

1.6 Reedukace SPU

V návaznosti na empirickou část se opět nebudeme zabývat všemi oblastmi SPU. Reedukaci můžeme považovat za převýchovu, kdy jsou rozvíjeny porušené nebo nevyvinuté funkce. Výsledkem však není jen rozvoj funkcí a vytvoření potřebných dovedností, ale také plná nebo částečná kompenzace potíží, které vyplývají z SPU. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 27) „Od počátku je třeba vést dítě k uvědomění si své spoluzodpovědnosti za výsledky reedukace. Ty nejsou závislé pouze na učiteli nebo rodičích, ale na spolupráci všech zúčastněných“ (Zelinková 2003, s. 75). Pokud náprava probíhá formou drilu, nemůže být účinná (Pokorná 2010, s. 107).

Aby učitel mohl provádět reedukaci, je potřeba, aby jeho odborná znalost byla na vysoké úrovni (Vašutová 2008, s. 53).

Při reedukaci je zapotřebí přesně specifikovat, v jakých oblastech má dítě nedostatky. To je základ pro reedukační činnost, protože jinak se učitel věnuje pouze vnějším projevům, ale nezabývá se již příčinou. Z toho důvodu, pak bývá reedukace méně efektivní. Kromě profesionálního přístupu, který je založen na teoriích, je při reedukaci důležitý také osobní přístup učitele (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 32).

Je důležité si uvědomit, jaký je rozdíl mezi reedukací a doučováním. V pedagogickém slovníku nalezneme následující vysvětlení pro reedukaci. Reedukace jsou „speciálně pedagogické metody, kterými se zlepšuje, popř. zdokonaluje výkonnost v oblasti postižené funkce. Zlepšováním činnosti se zpětně působí pozitivně na psychiku postiženého jedince, na jeho postoj k vlastní vadě a prostředí“ (Průcha, aj. 2003, s. 198). Doučování je „forma pomoci žákům, kteří mají z různých důvodů učební problémy, nestačí tempu školního vyučování nebo dosahují slabších studijních výsledků. V ČR dnes zpravidla není organizováno školou, probíhá mimo ni z iniciativy rodičů“ (Průcha, aj. 2003, s. 49). Novák (2004, s. 40) popisuje doučování jako „uplatňování standardních výukových metod a didaktických postupů běžně

používaných ve výuce žáků. Obsahově se zaměřuje na učivo probírané při výuce, které činí žákovi momentálně obtíže.“ Tento postup je však pro žáky s SPU neúčinný. Jucovičová s Žáčkovou (2008, s. 28) považují doučování jako vhodné doplnění reedukace. Rozhodně však zdůrazňují, že doučování má jen doplňující nikoli zástupnou funkci.

Reedukace by měla být zaměřena na celou osobnost dítěte. Neměla by být směřována jen na ty prvky, které činí jedinci obtíže, ale měla by být pojímána jako celek. Častými chybami jsou hubování, porovnávání s někým druhým, vyčítání, každodenní trénink vedený stále stejně, nesprávné postupy při učení anebo také nerespektování specifických obtíží, které s poruchou souvisí (Zelinková 2003, s. 77, 78).

Reedukace musí probíhat minimálně tři až čtyři měsíce, aby se projevil znatelné změny (Pokorná 2007, s. 23).

1.6.1 Zásady reedukace

Reedukaci provází několik zásad, které by měly být dodržovány. Pokorná (2001 s. 232, 233) považuje za důležité ještě před samotnou reedukací provést analýzu žáka, tj. zjistit schopnost koncentrace žáka, motivaci k práci, podporu rodičů a jejich východiska o svém dítěti, vztah žáka k učivu apod.

Jako jednu z nejdůležitějších zásad můžeme považovat reedukaci **individuální**. Neexistuje jednotný postup pro všechny jedince, u kterých musí nastat reedukace. Důležitá je v tomto směru kvalitní zpráva ze školských poradenských zařízení (dále ŠPZ), která obsahuje nejen druh SPU, ale také její stupeň, stav percepčně-motorických funkcí, projevy SPU, intelektové schopnosti a doporučení k reedukaci. Pokud se nelze vyhnout skupinové reedukaci, měla by být tato forma využívána nejvíce 3–5 dětmi. Nelze však pochybovat o tom, že individuální forma je mnohem efektivnější. Na reedukaci by se měli podílet také další odborníci, kteří přichází do kontaktu s žákem. Reedukace může být a často bývá dlouhodobou záležitostí, kterou je potřeba pravidelně diskutovat s dalšími pověřenými pracovníky. Po čase by mělo nastat zhodnocení reedukace, zda použité metody, postupy, pomůcky a práce jsou efektivní, nebo zda je potřeba hledat účinnější. Z toho důvodu je přínosem pravidelné ukládání prací žáka. Žák by měl být i nadále po skončení reedukace pozorován, aby nedošlo k dekompenzaci. Zároveň někteří žáci vyžadují i po tomto absolvování zohlednění, které by mělo být tolerováno (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 27–31).

Další důležitou zásadou, která by se neměla opomíjet, je potřeba začít na té úrovni, kterou žák s jistotou zvládá, tzn. postup **od jednoduchého po obtížnější**. Aktuální dosaženou úroveň je potřeba respektovat i při samotném vyučování (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 28). Důležitá je také **přiměřenost** cvičení, neboť lehčí úkoly žáky nudí a nemotivují a naopak těžší v nich vyvolávají pocity strachu z chyb (Pokorná 2001 s. 234). S tím souvisí potřeba **motivace**, neboť úspěšný start je pro dítě důležitý z toho důvodu, aby mohl nastat další posun (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 28).

Pracovat by se mělo **pravidelně po malých krocích** s naprostým **soustředěním** žáka a s **porozuměním**. Pasivní opakování nebo procvičování bez pochopení nemá smysl (Pokorná 2001, s. 236).

Reedukace začíná vždy **nácvikem percepčně-motorických funkcí**, protože ty jsou podkladem pro SPU a zároveň se jedná o cvičení poměrně hravá a pro děti přitažlivá. Reedukace se provádí **od manipulace konkrétních předmětů k abstraktním**. Důležitá je zde **názornost** (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 29).

Včasná reedukace SPU je další zásadou. Nicméně některé SPU přetrvávají mnohdy až do dospělosti, a tak u nich neplatí, že čím častěji se bude trénovat, tím dříve nedostatky zmizí.

Další zásadou je **využití multisenzorického přístupu**, tedy zapojení co nejvíce smyslů najednou, protože to umožňuje dítěti snadnější vstípení do paměti, delší uchování a pohotovější vybavení. Tuto metodu podporoval již J. A. Komenský (Zelinková 2003, s. 73).

U dítěte s obtížemi by se měl volit trpělivý a citlivý přístup vzhledem k časové náročnosti ke zvládnutí učiva. Dále by měl být učitel empatický, shovívavý a neklást vysoké nároky, neboť stoprocentní úspěšnosti nelze často dosáhnout. Přístup všech vyučujících by se měl sjednotit. To platí i pro metody a hodnocení (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 118, 151).

Učitel si vytváří v rámci reedukace přípravy, které slouží jako záznam, na co se v jaké lekci zaměřil, jaké při tom využíval metody a pomůcky, a jaký s nimi měl úspěch. Tyto přípravy jsou však jen orientační a učitel by měl mít připraveny další metody a pomůcky pro případ nečekaných situací a jevů. V přípravách jsou zaznamenána i cvičení, která dostávají žáci k domácímu procvičování. S cvičením a způsobem procvičování by měli být rodiče seznámeni, neboť reedukace pouze ve škole není dostačující (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 30). Často se při reedukaci a zavádění nového učiva pracuje s nápodobou běžné denní situace, která žákovi může

velice pomoci (Zelinková 2003, s. 122). „Úkolem nápravy je vnést řád do vědomostí dítěte tím, že mu informace strukturujeme a předkládáme je systematicky i po obsahové stránce“ (Pokorná 2001, s. 238).

1.6.2 Reedukace dyslexie

V této a následujících čtyřech podkapitolách se budeme věnovat reedukaci jednotlivých druhů SPU. Reedukační činnost bude jen naznačena. Podrobný popis není cílem diplomové práce.

Na začátku této podkapitoly vnímáme jako důležité podotknout, že pokud dítě při nástupu do 1. ročníku ještě neumí všechna písmena, neznamená to, že bude mít v budoucnu problémy se čtením či psaním. Rozhodně není správné děti nutit, aby se naučily písmena. Zde platí zásada: „Programově neučíme, ale nezatajujeme.“ Snahou by mělo být vytvářet takové situace, které zvýší zájem dítěte o písmena, nicméně nenásilnou formou. „Neměli bychom jim je předkládat k osvojení pasivně a připravit je tím o radost z vlastního objevování“ (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 73).

Dle zjištěné závažnosti dyslexie se při reedukaci zaměříme **na osvojování písmen, rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen, spojování hlásek a písmen do slabik, spojování slabik do slov a na čtení textu.** Osvojení spoju mezi hláskou a písmenem je základním předpokladem k rychlému čtení a k tomu, aby nedošlo k záměně písmen. Při rozlišování a fixaci tvarově podobných písmen se často pracuje se spojením obrázku a písmene. Velmi se pletou písmena -b, -d, která se pojí např. s obrázkem -b jako babička, -d jako dědeček. Pracuje se také s pracovními listy, na kterých se kroužkují nebo zaškrtávají hledaná písmena. Stejně může docházet k záměně zvukově podobných písmen. Spojování hlásek a písmen do slabik je obtížné zejména pro děti, které nemají plně rozvinutou schopnost analyticko-syntetickou (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 82–85).

Ke čtení po slabikách se využívají slabiky psané na kartách. Postupně se doba mezi čtením slabik zkracuje, až nastane zcela plynulé slabikování. Četba slov se může taktéž trénovat čtením slov z karet. Ještě však před samotným čtením slov by mělo nastat uvědomění si hláskové stavby slov. Čtení vět by mělo být ihned spojováno s obsahem. Text lze číst klidně vícekrát. Čtení náročného textu se pro žáka s dyslexií nedoporučuje, neboť mu místo radosti z četby přináší spíše nechuť k četbě. Z toho důvodu je vhodné zařazovat texty snadné a krátké bez ohledu na věk dítěte (Zelinková 2003, s. 82, 83).

Při nácviku je také vhodné propojit činnost s pohybem. Samotný text by měl být pro dítě zajímavý. Měl by ho bavit číst. Dítě by se také mělo naučit orientovat v textu a porozumět mu. Často se pracuje s dyslektickým okénkem. Lze využívat také speciální metody k nácviku čtení, mezi které řadíme střídavé čtení, dublované čtení, čtení s předčítáním nebo vyhledávání obtížných slov (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 87–92). Metoda Fernaldové je vhodná pro děti, které pomalu čtou, nebo se ne zcela soustředí na text anebo se bojí číst (Pokorná 2007, s. 26, 27).

1.6.3 Reeducace dyskalkulie

Předčíselné představy tvoří základ pro tvorbu matematických představ. V předčíselných představách se zatím operace s čísly neprovádí. Pracuje se se symboly, tvary, které se mezi sebou porovnávají nebo přiřazují. Setkávají se s nimi děti předškolního věku. Žáci s dyskalkulií taktéž pracují s předčíselnými představami. Ty jsou však přiměřeny jejich věku. Na předčíselné představy navazují představy číselné, které tvoří základ pro práci s čísly. Pokud žák nemá představu o čísle, tak číslo čtyři vztahuje ke čtvrtému předmětu nikoliv k množství. Právě představy číselné jsou pro dítě velice důležité a nemělo by se proto s procvičováním tolik spěchat, aby nedošlo k neporozumění matematickým operacím a k ovládnutí jen na základě paměti. „Je nezbytně nutné používat konkrétní předměty a názorné pomůcky“ (Zelinková 2003, s. 114).

Ještě před samotnou reeducací je potřeba si ověřit, zda žák s dyskalkulií rozumí běžným matematickým pojmům, tj. dovede slovně označovat množství a počty předmětů, pozná operační znaky a matematické úkony. V případě, že je zjištěn nedostatek některých znalostí, pracuje se nejprve s pojmy pro velikost, interval a množství. Žák s dyskalkulií může mít potíže již v samotném počátku, co se týče **jmenování číslovek**. Pro tyto obtíže je vhodné použít např. číselnou osu či jinou numerickou řadu. Potíže s numerickým počítáním se objevují na základě neautomatizování sčítání a odčítání. Často u těchto žáků můžeme pozorovat dlouhodobé počítání na prstech. U žáka není vytvořena dostačující představa o struktuře čísla na podkladě pravidelně uspořádaných sestav. Žák proto počítá jisté symboly po jednom. Aby si žák tuto představu vytvořil, začíná nejprve pracovat s trojrozměrnými názornými pomůckami s preferencí hmatu, po té pracuje v rovině obrazově zrakové, kdy dochází k manipulaci s kartami čísel a až teprve nastupuje ústní čtení pojmů (Novák 2004, s. 56–70). Největší problémy při reeducaci mohou nastat

při práci s takovými čísly, kde se vyskytuje nula (Zelinková 2003, s. 118).

Rozklad čísel by měl žák taktéž zcela ovládat, protože nepochopení rozkladu vede dále k potížím v oblasti převodu jednotek, manipulace s penězi, rovnic a dalších matematických úkonů. Dále následuje pochopení **podstaty sčítání** a to za pomoci přikládání předmětů k dané části, aby žák názorně viděl, že předmětů přibývá a pochopil tak princip sčítání. Jakmile zvládne pochopit tento systém do desítky, následuje sčítání přes desítku. Stejný postup se aplikuje u **odčítání**. Veškeré kroky na sebe samozřejmě navazují a můžeme říci, že tvoří základ pro následující krok. Zejména žáci s vývojovou dyskalkulií mají tendenci nahrazovat těžší početní operace těmi jednoduššími, proto často dochází k záměně např. sčítání za násobení. Právě to nám udává signál, že žák zcela nepochopil princip **násobení**, nebo počítá příklady mechanicky, nikoliv zautomatizovaně. Z toho důvodu je vždy důležité si opět u žáka ověřit, zda zcela rozumí významu násobení. Pořadí násobilky se doporučuje následovně: 10, 5, 2, 4, 8, 3, 6, 9, 7; protože se žák předchozím násobením učí i řady další. Po té se přechází k **dělení**, k jehož zvládnutí je zapotřebí mít plně osvojené násobení. Jakmile je pochopena podstata dělení, nastává rozdělování obrázků do skupin, nácvik dělení s vizuální, posléze auditivní oporou a stejný postup se praktikuje i u dělení se zbytkem. Pokud má žák zvládnuté dělení, přechází se na **čísla desetinná**. Ke zvládnutí je zapotřebí pochopit pojmy a vytvořit si o nich představu. **Zlomky** představují pro žáka s dyskalkulií obrovské obtíže. Složitý je pro něj už jen samotný grafický zápis. K nácviku zlomků se doporučuje zopakovat operaci s desetinnými čísly. Vhodné je také k nácviku se zlomky zapojit hmat a manipulaci s částmi celku. Přes grafický zápis se přechází k dělení celku na části, k porovnávání zlomků, uvědomění si jejich rovnosti až k početním operacím. **Slovní úlohy** činí problémy mnohdy nejen žákům s dyskalkulií, ale i žákům intaktním, protože možnost zvládnout a vypracovat slovní úlohu nezávisí pouze na matematických dovednostech, nicméně taktéž na dovednostech čtenářských, tj. porozumění textu. Dále to závisí na osvojeném numerickém počítání a základní formulaci myšlenek (Novák 2004, s. 71–114).

Zelinková (2003, s. 119–121) uvádí domněnku některých odborníků, že žáci s dyskalkulií nemusí zvládat slovní úlohy, neboť ty jsou jen nástavbou k matematice, zatímco mechanické počítání tvoří základ pro matematiku. Sama autorka je však toho názoru, že pro žáka s dyskalkulií je velkým přínosem pracovat se slovními úlohami, protože se tak učí několik dalších prospěšných kroků – přečtení úlohy, selekci důležitých dat, porozumění, grafické znázornění, manipulaci k lepšímu pochopení

úlohy, výpočet, odpověď. K výpočtu může žák s dyskalkulií použít kalkulačku. Tento žák může pracovat na podobných úkolech jako ostatní spolužáci, jen je potřeba úlohu upravit na jeho úroveň, kde se pracuje s nižšími čísly. Dále se žákovi s dyskalkulií doporučuje práce se stovkovou tabulkou, která byla navržena dle M. Montessori. Existují ještě další oblasti, které se k matematice vztahují a neměly by se při reedukaci opomíjet. Jednou z oblastí je orientace v čase, která může být cvičena skládáním dějových obrázků dle časové posloupnosti nebo dny v týdnu, měsíce, určování hodin, bankovky, mince a jejich hodnota, a měrné jednotky, které představují také potíže.

1.6.4 Reedukace dysgrafie

Grafomotorické cvičení společně s **uvolňovacími cviky** tvoří základ nácvičku psaní. Začíná se nejprve na papíru velkého formátu a postupně se jeho velikost zmenšuje. Dále bychom měli dbát na **hygienické návyky při psaní**, tj. správný úchop, sezení a sklon sešitu (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 100, 101).

Již při osvojování písmen je potřeba dávat pozor, zda dítě nepotřebuje více času na vybavení písmen nebo oproti ostatním žákům není pozadu. Pro obtíže tohoto typu je vhodné pracovat s **multisenzorickým vnímáním**, protože můžeme tak zjistit, že některé dítě si spíše vybaví písmeno pomocí hmatu nebo zraku. Při psaní po dítěti požadujeme od samého začátku **správný tvar a postup psaní písma**. K psaní je vhodné používat takové pracovní sešity, které žáka vedou, tzn. ve kterých je pomoc v podobě **vytečkovaných tvarů, předepsaný tvar k obtažení apod.** Opis je pro žáka s dysgrafií jedna z nejlépeších forem psaní. Přesto se však mohou objevit chyby, které se mohou mimo jiné eliminovat tím, že bude proveden autodiktát. Přepis je ještě náročnější, proto je v případě obtíží potřeba, aby se žák lépe naučil přiřazovat tiskací písmena k psacím, nebo si může pomoci abecedními tabulkami písmen. Klasický diktát můžeme považovat pro žáka s dysgrafií za nejnáročnější formu psaní, ve které je potřeba se věnovat několika aspektům, tj. čitelnost psaní, správnost gramatických jevů, zapamatování si textu apod. (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 114–121).

Při záměně písmen se doporučuje žákům kroužkování či vyškrtávání daných písmen, porovnávání dvojice písmen a další možnosti. Komplexní hledání chyb ve vlastním textu je pro žáka s dysgrafií velmi náročné. Z toho důvodu je vhodné, aby se žák zaměřil nejprve na jeden typ chyb a pokračoval dalším (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 122, 124).

I přes správně vedenou reedukaci nemusí být tato náprava stoprocentní a přikročí

se ke kompenzaci poruchy. Často to bývá změna psacího písma na písmo tiskací, neboť při psaní tiskacím písmem není jeho pozornost zaměřena na spoje mezi hláskami. Dále se volí psaní na počítači nebo kopírování zápisků (Zelinková 2003, s. 97).

1.6.5 Reeducace dysortografie

U dysortografie se často u žáka setkáváme s vynecháváním písmen, slabik, slov či vět, což znamená, že dítě nemá plně zvládnutou **analýzu a syntézu slova** a je proto potřeba se tomuto nácviku více věnovat. Můžeme k tomu využít hry typu Kris-kros, domina a jiné. Po zvládnutí je dítě schopno provést autodiktát. Dále je potřeba sledovat **správné umístění diakritických znamének**. Při obtíži se asi nejvíce doporučuje použít bzučák, který nám naznačí, kam dané znaménko umístit. Pracuje se však i s jinými pomůckami, které bzučák nahradí. Žák by cvičení zaměřené na diakritická znaménka měl provádět denně až do úplné automatizace (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 129–135). Zelinková (2003, s. 101) se domnívá, že by žáci s dysortografií měli nahlas vyslovovat vše, co píší.

K **rozlišování znělých a neznělých hlásek** se pracuje nejprve s izolovanými slabikami typu sa-ša. Lepšího znázornění lze dosáhnout barevným zvýrazněním. K rozlišování měkkých a tvrdých slabik se používají jakási mačkadla vyrobená z tvrdého a měkkého materiálu. Tato mačkadla se mačkají při tvrdé a měkké slabice. Po nácviku slabik se přechází k nácviku slov s tvrdou či měkkou slabikou. Opět se však využívá několika dalších her a možností, jak si upevnit rozlišování slabik. Při rozlišování slabik BĚ, PĚ, VĚ, MĚ je potřeba provést stavbu slova a najít kořen slova, který nám poradí, jak slovo zapsat. Rozlišování hranic slov v písmu žákům s dysortografií činí taktéž potíže, zejména pokud se ve větě objevují slova s předložkou nebo zvrtná zájmena. I rozvoj slovní zásoby je potřeba rozšiřovat, k čemuž využijeme např. dokončení příběhu, vysvětlení pranostik apod. K osvojení a fixaci pravopisných pravidel je vhodná vlastní vizualizace pravidel. Žák si tak lépe pravidla zapamatuje. Diktát by se měl psát až po předchozí přípravě na dané gramatické jevy. Je několik způsobů, jaký diktát zvolit. Často se používá doplňovací diktát nebo zkrácená verze klasického, kdy žák píše ob větu. Doporučuje se také vedení sešitu obtížných slov (Jucovičová, Žáčková 2008, s. 129–147).

1.7 Legislativní rámec ve vzdělávání

Školský zákon č. 561/2004 Sb. je dokument, který v České republice upravuje vzdělávání v předškolních, základních, vyšších odborných školách a jiném vzdělávání.

Jsou zde stanoveny podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje. Pro každý stupeň vzdělávání se vydávají rámcové vzdělávací programy, které zaručují obsah, rozsah a podmínky vzdělávání a jsou závazné. V § 16 výše uvedeného zákona je ukotveno vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP) a dětí, žáků a studentů nadaných. Přesně je zde vymezeno, jaká osoba potřebuje SVP. Dle § 16 školského zákona je „dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 1.). Na základě toho vyplývá, že žákem se SVP je také žák se SPU. Od 1. 9. 2016 je platná Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška upravuje pravidla vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP uvedených v § 16 odst. 9 zákona a vzdělávání žáků nadaných.

Zásadní změnou a novým pojmem, který je zde uveden, je pojem podpůrná opatření (dále PO). Ta jsou určena těm žákům, kteří potřebují úpravu ve vzdělávání. Na PO má nárok žák jak běžné tak speciální školy. „Existuje předpoklad, že podpůrná opatření budou spravedlivěji zaměřena i na skupiny žáků, kteří podporu získávali obtížně či vůbec. Jedná se o vybrané skupiny žáků tzv. zdravotně či sociálně znevýhodněných“ (Michalík, aj. 2015, s. 8, 9).

Celkem je uvedeno pět stupňů PO. První stupeň pracuje s minimální úpravou metod, hodnocení vzdělávání a není vyžadována normovaná finanční náročnost. Zásady pro tento stupeň si stanoví každá škola bez konzultace PPP či speciálně pedagogických center. Než započne poskytování PO pro tento stupeň, je zapotřebí, aby škola nejprve zpracovala plán pedagogické podpory (dále PLPP), kde jsou uvedeny obtíže vzdělávání žáka se SVP, cíle a způsob vyhodnocování naplňování plánu. V případě nepostačujícího poskytování PO pro 1. stupeň doporučí škola žákovi pomoc jiného odborného pracoviště. První stupeň kompenzuje jen mírné obtíže ve vzdělávání žáka, jako je pomalejší tempo, obtíže ve čtení či psaní, obtíže v koncentraci pozornosti apod. Normovaná finanční náročnost platí od 2.–5. stupně. Než však nastane, a zda vůbec nastane zařazení do vyššího stupně, je zapotřebí předat PLPP školskému poradenskému

zařízení, které po diagnostice může žákovi doporučit individuální vzdělávací plán (dále IVP) a intervenci pro žáka. IVP zpracovává škola. Provádí se pro 2.–5. stupeň PO. Škola by měla seznámit všechny vyučující žáka s veškerými dokumenty a změnami ve vzdělávání žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 2–4, § 10–16).

Zařazení žáka do 2. stupně je podmíněno aktuálním zdravotním stavem žáka, opožděným vývojem, počátečními problémy ve schopnosti učit se a připravovat se na práci, SPU a chování, mírným oslabením zrakových či sluchových funkcí, řečovými vadami, poruchou autistického spektra s mírnými obtížemi apod. Žákům se SPU z tohoto stupně lze doporučit speciální učebnice a pomůcky, tj. speciální didaktické pomůcky pro výuku matematiky, pomůcky vedené ke správnému úchopu, pomůcky k výuce čtení a psaní, čtecí záložku a okénko, pracovní sešity, pracovní materiály pro rozvoj koncentrace pozornosti a výukový software. Problémy ve vzdělávání žáka můžeme charakterizovat jako mírné. Zařazení žáka do 3. stupně PO stanovuje ŠPZ na základě diagnostiky SVP žáka. Dále se pozoruje účinnost PO v nižším stupni, pokud PO bylo před tím poskytnuto. Měly by být známy znatelné úpravy v metodách práce, organizaci a celkovém průběhu vzdělávání. Do tohoto stupně lze zařadit žáky s již závažnými SPU, s těžkou poruchou řeči, lehkým mentálním postižením, slabozrakostí, nedoslýchavostí apod. Jedinec ke vzdělávání využívá pomoc asistenta pedagoga. Doporučují se stejné speciální učebnice a pomůcky jako v předchozím stupni, jen je navýšena finanční normovaná náročnost a dále je možnost příspěvku na koupi notebooku (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

Žáci se SPU nejsou ve stupni 4 a 5 již zařazení, proto tyto stupně nebudeme blíže specifikovat, a můžeme se domnívat, že žáci se SPU mohou být zařazení nejvýše do stupně 3, pokud nemají např. závažnou poruchu chování, která je již ve 4. stupni zařazená. V tomto případě by však byl žák zařazen do tohoto stupně na základě poruchy chování, nikoliv SPU.

2 Alternativní a tradiční školství

2.1 Alternativní škola a její vývoj

Poměrně často slyšíme o vzniku alternativní školy. Tyto školy se opravdu rozrůstají a zájem o ně také roste. Abychom pochopili, proč tyto školy vznikají, je důležité porozumět nejprve celkovým změnám ve školství a vzdělávání. Blíže nastínit se to pokusil Průcha (2001, s. 9–14), který jako jednu ze zásadních změn považuje

změny v obsahu školního vzdělávání. Zachováno bylo členění obsahu vzdělávání na jednotlivé vyučovací předměty. Naopak některé vyučovací předměty zcela vymizely, např. náboženství, a byly nahrazeny novými, jako jsou výpočetní technika a informatika. Autor vyjadřuje myšlenku, že škola je taková, jaká je společnost. Můžeme se proto domnívat, že nárůst technických změn, tj. počítače, vícefunkční telefony apod. ovlivnily i změny ve školství. Tyto změny mohou být ovlivněny taktéž změnami v tržní ekonomice a privatizací. Pokud si uvědomíme, že finanční prostředky, které jsou školám poskytovány, jsou přidělovány na základě počtu žáků ve škole, pak školy vymýšlí zajímavé programy, nabízí odlišné vzdělávací služby, než jaké nabízí ostatní školy a toto vše dává podnět k inovacím, zvyšování úrovně a navyšování atraktivity škol. Tím se dostáváme k soupeření mezi školami o své žáky. Nicméně přesto všechno asi tím nejsilnějším hnacím motorem, který vyvolal potřebu změn ve školství a stojí za vznikem škol alternativních, je nespokojenost rodičů a učitelů s danou školou, která dle jejich názoru nesplňovala jejich představy, a proto usilovali o odlišný pedagogický přístup k žákům.

Skalková (1995, s. 81) prezentuje názor některých jedinců, kteří se domnívají, že alternativní školy jsou schopné zajistit vzdělání i sociálně slabším žákům oproti tradiční škole. S tímto tvrzením však autorka této diplomové práce nesouhlasí, neboť na základě vlastní zkušenosti může říci, že žáci sociálně slabší se vyskytují i v tradičních školách a není to tedy jen výsada škol Montessori.

Vznik alternativních škol nám dává najevo, že v tradiční škole můžeme shledat nějaké nedostatky. Na druhou stranu každý člověk je jiný a každý požaduje jiný přístup a vzdělání. Alternativní školy právě tyto nedostatky tradičního školství kompenzují (Grecmanová 1998, s. 145).

Celá staletí se lid snaží neustále něco zdokonalovat, vylepšovat, tedy neustále balancujeme mezi tradiční školou a tou alternativní. Na alternativní školy je potřeba nahlížet z pohledu vlastností a z pohledu funkcí těchto zařízení. Funkce kompenzační říká, že školy alternativní nám nahradily určité nedostatky, které se objevily v tradičním vzdělávání. Funkce diverzifikační je zaměřena na pluralitu vzdělávání. Netíhnou tedy tolik k jednotnosti v obsahu, organizaci a kvalitě vzdělávání jako školy tradiční. Pod funkcí inovační si můžeme představit experimentování a inovace ve vzdělávání. (Průcha 2001, s. 27, 32, 33).

Velký podíl na vzniku všech typů alternativních škol představují školy, které vznikaly v několika zemích pod vlivem reformních pedagogických teorií, hnutí a pedagogů. Tato reforma nastala ve 20. a 30. letech 20. st. a je spojována s pedagogickými mysliteli jako byli J. Dewey, M. Montessori, P. Peterson, C. Freinet, R. Steiner, H. Parkhurstová a další. U nás se tato pedagogika taktéž rozvíjela v období dvou světových válek, nicméně v období socialismu byla kritizována a zamítnuta. (Průcha 2001, s. 26) Naším nejvýznamnějším tehdejším reformním myslitelem byl pedagog a psycholog Václav Příhoda, který k nám ze svých zahraničních cest přivázel řadu zajímavých teoretických poznatků. „Tehdejší alternativní (reformní) školy se vyvíjely v důsledku jak tvořivosti a nadšení učitelů, tak ale současně byly iniciovány a podporovány pedagogickou teorií a výzkumem“ (Průcha 2001, s. 29).

Pokud bychom se zaměřili na samotný pojem „alternativní“, tak ten se v českém jazyce používá poměrně často. Přesto však význam termínu alternativní škola není zcela ustálený a jednoznačný. Hovoří se o škole netradiční, volné, svobodné či nezávislé. Pedagogický slovník jej vnímá jako „obecný termín pokrývající všechny druhy škol, které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní“ (Průcha, aj. 2003, s. 16).

Tato nestálost však neprobíhá jen v Čechách, ale také v zahraničí, kde se mnohovýznamovost taktéž objevuje. „Alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučováním, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických a pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy“. Tak charakterizuje alternativní školy německý výklad (Schaub, Zenke in Průcha 2001, s. 18).

„Za alternativní školy byly a jsou potom označovány ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním představám“ (Spilková

2005, s. 267). Alternativní školy mají různé cíle a hodnoty (Skalková 1995, s. 81).

Na konci 90. let byl zaveden pojem inovativní škola a Průcha (2001, s. 22) jej ztotožňuje s pojmem alternativní školy. Z etymologického hlediska inovativní znamená zavádění nového prvku do tradičního pojetí nebo nové techniky do obvyklého pracovního postupu, kdežto alternativní víc zdůrazňuje možnost výběru nebo volby na odlišení od existujícího stavu“ (Maňák, Švec 2003, s. 105).

V této práci se budeme přiklánět k definici Pedagogického slovníku a definici Průchy, pro které je alternativní škola specifická svými metodami, hodnocením organizačními formami, obsahem a cíli oproti školám tradičním. Nesmíme však opomenout ani partnerský přístup ve vztahu žák – učitel, který uvedla Spilková.

Pro pochopení významu a pro širší charakteristiku alternativního školství si uvedeme základní znaky. Stále širší veřejnost požadovala, aby se vztah učitel – žák pohyboval na téměř stejné úrovni. Z toho důvodu se vztah mezi učitelem a žákem v alternativní škole pohybuje v **partnerské rovině**. Přistupují k sobě jako rovný k rovnému. Stále více rodičů usiluje o to, aby jejich dítě bylo více zodpovědné za to, co dělá, a bylo schopné **samostatně pracovat**. Také možnost individuálně pracovat a zvolit si dle svých možností **plán práce** je velmi přitažlivé (Rýdl 1994, s. 97).

Učitelé v těchto školách usilují o to, aby žáci **měli radost z učení a poznání**, uměli co nejvíce **spolupracovat**, byli **tvůřiví, aktivně se podíleli na výuce** a aby docházelo k **individualizaci žáka** (Skalková 1995, s. 81). Dále bychom mohli uvést **pedocentrismus, projektovou metodu a širší spolupráci školy s rodiči a veřejností** (Kasper, Kasperová 2008, s. 113). Naopak **kritizují nátlak na výkon, známkování, autoritu učitele či soupeření mezi žáky**, které se objevuje v tradičních školách (Skalková 1995, s. 81).

2.2 Montessori systém

Marie Montessori byla žena, která se narodila roku 1870 v jednom italském městě. O několik let později se stala první ženou, která vystudovala medicínu. Své pracovní zkušenosti započala na State Orthoprenic School v Římě. Pracovala s dětmi odmítnutými rodiči. Později se vrátila zpět na univerzitu ke studiu antropologie a filozofie, aby se dozvěděla něco více o fungování lidského myšlení. Nadále pracovala s dětmi všeho druhu. Při této spolupráci zjistila, že děti potřebují více, než to, co jim nabízejí běžné školy. Snažila se o to, aby její žáci procvičovali smysly a motorické

dovednosti v „připraveném prostředí“. Právě rozvoj smyslů spolu s motorikou vnímala jako to nejdůležitější pro správný vývoj dítěte. Pedagogické instituce považovala jako školy zkušeností pro život ve společnosti a nikoliv jako instituce k memorování. Své poznatky si nejprve ověřila u dětí s postižením. Když se její tvrzení potvrdila, aplikovala je i u dětí intaktních. Později založila školu Casa dei Bambini čili dětský domov a začala přednášet na školách v několika státech. Zemřela roku 1952 v Holandsku (Rýdl 2007, s. 12, 13).

Níže si uvedeme několik myšlenek a principů, které Zelinková (1997, s. 19–37, 42–47) a Rýdl (2007, 18, 19) ve svých knihách představují. Můžeme o nich říci, že se navzájem doplňují a mezi sebou proplétají.

- **Pomoz mi, abych to dokázal sám.** Tuto větu bychom mohli nazvat mottem tohoto systému, pod kterým je skryta myšlenka, že by dospělí neměli dětem odstraňovat překážky, když to není zcela nutné, a spíše bychom měli dítěti pomoci, aby svou vlastní silou získalo vědomosti a zkušenosti.
- **Dítě je tvůrcem sebe sama.** Jen dítě samotné rozhodne, jak se bude dále utvářet a co mu k jeho vývoji pomůže.
- **Práce rukou** je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči. Aby se člověk toho nejvíce dozvěděl, je zapotřebí, aby s danou věcí mohl manipulovat a získávat tak zkušenosti. Z toho důvodu je výuka založena na práci s didaktickým materiálem.
- **Senzitivní období** je u dítěte takové období, ve kterém je schopno získat co nejvíce zkušeností a dovedností z určité oblasti. Po odeznění citlivosti rychlá schopnost získat znalosti zmizí.
- Při **svobodné volbě práce** si samo dítě rozhodne o tom, co bude dělat, s kým a jak dlouho bude pracovat. Nicméně svoboda má také jisté meze. „Cílem pedagogické práce je vést dítě na cestě k nezávislosti, napomáhat v utváření svobodné lidské bytosti“ (Zelinková 1997, s. 21). Již od dětství se dle M. Montessori učí jedinec nést následky za svá rozhodnutí, počínaje výběrem pastelky. Tím, že si může dítě samo zvolit, s čím bude pracovat, vnitřně se zdokonaluje, je plně soustředěné, pracuje se zájmem, je zcela naplněno a odhodlané pracovat dále, aby dosáhlo dalšího úspěchu. Když má dítě svobodnou volbu práce, je tvořivé.

- **Připravené prostředí** je úkolem pro průvodce neboli učitele, který je v Montessori systému takto nazván. Pomůcky, předměty či materiál by měly být připraveny tak, aby s nimi mohlo být manipulováno bez pomoci někoho dalšího a aby předešly stádium, ve kterém se jedinec právě nachází.

Rýdl (2007, s. 22) dále uvádí, že žáci ve věku 6–12 let jsou dle M. Montessori velice zvědaví. Chtějí se toho dozvědět co nejvíce. I to je důvod, proč by měli mít připravené prostředí a nemělo by se jim bránit v tom, co chtějí právě studovat a s čím chtějí pracovat.

- **Polarizace pozornosti** v sobě zahrnuje absolutní soustředění dítěte na práci, kterou si samo zvolí. Rozhodující je však dbát na senzitivní fáze dítěte, které jsou základem pro polarizaci pozornosti. Prochází se třemi stupni pozornosti, přičemž první je nazván stupněm přípravným. V tomto stupni je dítě neklidné, ale připravené poznávat. Další stupeň je stupeň velké práce. Pozornost je zcela věnována nové činnosti. Čím větší koncentrace, o to větší osvojení poznatků a hlubší zapamatování. Poslední je fáze klidu, při které je dítě klidné, nasycené, spokojené. Pro tuto část uspokojení užívá M. Montessori výraz „vnitřní inventura“.

Když dítě cokoli zaujme, plně je na danou věc soustředěno. Po soustředění je naplněno, nadšeno a má radost (Montessori 1998 s. 72).

- **Práce s chybou** je pro dítě velice důležitá z důvodu naučení kontrolovat vlastní práci a umět chyby rozpoznat a opravit. Zároveň je naučeno k tomu, že každý dělá chyby a společně s nimi se jeho práce stále zdokonaluje.

Šauerová, aj. (2012, s. 67) považuje pravidelnost chyb za varovný signál pro učitele, kdy tak může dojít k diagnostice výukových obtíží a může se tak objevit spojitost s SPU. Čapek (2015, s. 364) považuje neděláním chyb a nemýlení se jako nedostatečné experimentování. Zelinková (1997, s. 78) si myslí, že neúspěch znamená pouze to, že je potřeba změnit přístup. „...mýlit se, něco udělat nesprávně, je životní realita“ (Zelinková 1997, s. 74). Chyby jsou zároveň jakýmsi pojátkem, protože dovedou sblížit ve smyslu spolupráce žáků mezi sebou (Montessori 2003, s. 166).

- **Kosmická výchova** v pojetí M. Montessori je rozložena do třech stupňů. V prvním je kosmická výchova jako orientace na předměty, neboť dítě ke svému zdravému, ať už fyzickému, ale spíše duševnímu růstu, potřebuje předměty. Další stupeň je orientace kosmické výchovy na celek. To vzniklo z přesvědčení, že vše ve vesmíru je propojeno. A poslední stupeň nese název kosmická výchova jako pohled

na svět prostřednictvím smyslů. Zde kritizuje stále se zdokonalující techniku, na které se člověk stal závislý. Člověk by měl být závislý na člověku. Měla by vznikat přátelství, která znamenají mír, a tím i žití v harmonickém prostředí. To považuje M. Montessori za kosmické poslání člověka.

- **Věkově smíšené třídy** jsou důležité z toho hlediska, že se žáci učí rychleji a především mezi sebou spolupracují a mají možnost učit se navzájem. Většinou bývají spojeny tři ročníky za sebou. Optimální počet žáků ve třídě je 30–40. Zároveň M. Montessori (2003, s. 152) tuto smíšenost tříd přirovnává k rodině, ve které jsou také děti různého věku a navzájem si pomáhají. Naopak udává příklad, jak je pro matku náročné zvládnout trojčata. Dále je toho názoru, že se ve třídě setkávají osoby s různými povahami a tím pádem se toho mohou od sebe mnohem více naučit.

Hodnocení žáků v tomto systému bývá slovní. Žáci by neměli být porovnávání mezi sebou, ale pouze sami se sebou a se svými pokroky. Pracuje se nikoli pro známku nebo pochvalu, ale pro dobrý pocit z vykonané práce a dobrý výsledek, který žáka uspokojí (Rýdl 2007, s. 19).

M. Montessori přinesla teorii tajemství „otevřených dveří.“ Pod tím si můžeme představit volný pohyb žáků nejen v prostoru třídy, ale po celé budově a z toho plyne, že se mohou navzájem obohacovat žáci z různých ročníků, i věkově několik let od sebe daleko (Zelinková 1997, s. 44).

2.3 Tradiční školství

V České republice převažuje tradiční školství. Asi nejvíce tento pojem zkoumal Průcha (2006, s. 176), který tradiční školu nazývá jako školu standardní nebo běžnou, která se řídí dle určité normy, většinou podle státem předepsaných pravidel. Václavík (in Průcha 1997, s. 400) uvádí charakteristiku tradičního školství. „Náš tradiční způsob výuky, který se dnes uplatňuje na převážné většině škol v České republice, všichni dobře známe. Ve třídě jsou tři řady školních stolků nebo lavic (žáci sedí po dvou). Učitel stojí nebo sedí za katedrou vpředu – vykládá látku, procvičuje, zkouší. Vyučovací hodiny po sobě následují tak, jak jsou rozepsané rozvrhem. Jejich pětáctyřicetiminutovou délku ohraničuje zvonění.“

Zormanová (2012, s. 9, 40) pracuje i s termínem klasická výuka nebo transmisivní výuka. Zároveň uvádí názor, že tradiční školství nedostatečně propojuje získané vědomosti a nesnaží se o spolupráci a komunikaci mezi žáky a není uplatněn individuální přístup. Čapek (2015 s., 464, 202) vnímá tradiční výuku jako neschopnost

učitelů učit jinak než výkladem nebo řízenou diskuzí. Tyto dvě metody jako takové nekritizuje, ale nesouhlasí s tím, když ve výuce převažují. Výklad, kdy učitel stojí proti všem, žáci jej poslouchají a není tak využita individuální práce žáků a rovná komunikace společně s řízenou diskuzí, považuje za výuku frontální. Do frontální výuky můžeme řadit jakoukoli činnost, při které žáci nejsou zapojeni do vyučovacího procesu. Žáky přirovnává k otrokům, kteří se musí naučit spoustu zbytečného učiva.

Spilková (2005, s. 31–34) značí tuto výuku jako herbartovskou či slovně názornou, která je založená na drilu a autoritativním a manipulativním přístupu k žákům. Je předem dané schéma, jako je struktura vyučovací hodiny bez ohledu na nově objevené problémy. Učitel má dominantní postavení, žák je pasivní. Vědomosti jsou přenášeny výkladem. Neobjevuje se vlastní bádání žáka a individuální činnost. Jsou předávány hotové informace, které v žákovi nevyvolají vlastní myšlenky, a tím pádem se žák stává lehce ovladatelným. J. Dewey nazývá žáky „teoretickými diváky“.

V tradiční výuce se nejprve přechází od teorie k praxi. K hodinovému strojku lze přirovnat vyučovací proces tradiční výuky. V případě, že přitiskneme prst na ozubená kolečka hodinek, ručičky se začnou pohybovat dle přítlaku prstu, tzn., jakmile učitel v tradiční škole začne výuku řídit, žáci dělají přesně to, co chce on (Montessori 2001, s. 94, 109).

Pro tuto práci vnímáme právě pojetí Václavíka jako to, které nejvíce charakterizuje tradiční školství, neboť zde byly více podrobně uvedeny informace týkající se vyučovacího procesu, tj. způsobu vyučování.

V 17. století bylo naprosto běžné vidět v jedné místnosti ve škole žáky různého věku. V místnosti bylo několik učitelů, kteří měli žáky rozděleny do několika skupin. Žáci i učitelé se navzájem rušili, a tak J. A. Komenský rozhodl, že budou rozděleni podle věku do samostatných ročníků. Až tato poslední věta zcela definuje tradiční školství, kterým si prošla většina české společnosti (Průcha 2002, s. 9–11).

Obsah vzdělávání je vymezen v Rámcovém vzdělávacím programu (dále RVP) pro základní vzdělávání a je rozdělen do devíti oblastí – jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a svět práce. Na základě RVP a těchto oblastí si škola vypracuje školní vzdělávací program, podle kterého pracuje. Vzdělávací obsah je na 1. stupni rozdělen na dvě období (1.–3.

ročník, 4.–5. ročník). Se vzdělávacím obsahem souvisí klíčové kompetence, které by měly být smyslem a cílem vzdělávání. Aby jich bylo dosaženo, měl by vzdělávací obsah směřovat k jejich utváření a rozvíjení na základě činností a aktivit, které ve škole probíhají. V RVP je učivo rozděleno do tematických okruhů. Školní vzdělávací program je pro školy závazný (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání 2017, s. 10, 14, 15).

3 Přístupy pedagogů v alternativním a tradičním školství

V této kapitole se budeme věnovat základním prvkům, které jsou součástí vyučovacího procesu a které jsou pro vyučování důležité. Charakterizujeme roli pedagoga a žáka v určitém školství, představíme pomůcky, se kterými v daném školním prostředí žák se SPU pracuje a které jsou pro jeho vzdělávání důležité, dále metody, vyučovací styly, organizační formy a hodnocení žáka. Všechny tyto prvky utváří přístup pedagoga k žákům se SPU.

3.1 Role pedagoga a žáka

V úvodu autorka považuje za důležité zmínit, že pojmy pedagog a učitel vnímá jako synonymum, proto jsou tyto pojmy v této práci užity bez významového rozdílu.

Vzhledem k rozdílnostem mezi alternativním školstvím a tradičním je zapotřebí role pedagoga a žáka v jednotlivých typech škol od sebe oddělit, protože v každém z nich jsou dané role očekávány jiným způsobem. Nejprve si však vysvětlíme význam pojmu učitel.

„Výraz učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole...“ (Průcha 2002, s. 17). „Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ Tradičně byl učitel hlavním subjektem, který předává žákům poznatky. Nynější pojednání klade důraz na subjektivně-objektovou roli v interakci se žáky a prostředím, neboť učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Funkce učitele závisí již na jeho aprobaci (Průcha, aj., 2003, s. 261).

Grecmanová (1998, s. 164, 186) chápe učitele jako člověka, který se neustále vzdělává a vychovává děti. Vnímá jej jako rozhodující složku ve výchovném procesu, který je iniciátorem. Jeho úkolem je starat se o tělesný, rozumový a citový rozvoj dítěte.

Učitel plánuje a organizuje vyučovací proces. Vede žáky k vědomostem. Učitel by měl být vzorem pro ostatní svými postoji a zásadami.

Učitelská profese vždy souvisí jak s vnějšími, sociálními, politickými a ekonomickými podmínkami, tak s osobnostní charakteristikou učitelů (Průcha 2002, s. 29).

3.1.1 Role pedagoga a žáka v tradičním školství

Pedagog v tradičním školství zaujímá ve vyučovacím procesu velice důležitou roli, neboť on sám se stává tím aktivním prvkem ve výuce, který předává žákům systematicky uspořádanou vyučovací látku (Zormanová 2017, s. 86).

Vzhledem k tomu, že **žáci pasivně přijímají informace**, na učitele čeká obrovský úkol. Musí žáky neustále něčím zaujmout, aby zůstali soustředěni a motivováni. (Kalhous 2002, s. 297).

Diehl (2012) přirovnává **učitele k vysilači, který je schopen předat informace** vysokému počtu žáků, a žáci jsou přirovnáni k nádobám, do kterých jsou informace pouze vkládány. Rychlejší žáci jsou zpomaleni a ti pomalejší jsou nuceni některé nedostatky přejít, aby stíhali. **Učitelé nařizují, co se mají učit, jak a v jakém pořadí.** Zormanová (2017, s. 86) říká, že negativem tradiční výuky je **přizpůsobivost vyučování slabším žákům**, neboť nestíhají dané tempo třídy. Z toho tedy vyplývá, že učitel není schopen vyhovět všem žákům.

Pedagog v tradiční škole klade příliš důraz **na vědomosti, obsah vzdělávání, a tak zájmy a potřeby žáka jdou stranou** (Zormanová 2017, s. 86). Není jim věnována pozornost. Tento názor zastává i Montessori (2003, s. 184), která si myslí, že se v tradičních školách učí na základě předem daných osnov a pro učitele je podstatné, aby byly osnovy dodrženy, aby se stihla veškerá naplánovaná vyučovací látka. U náhlých situací se příliš žáci a jejich učitel nezdrží.

V tradičních školách se učitelé zabývají věcmi příliš do hloubky a vnášejí do výuky zmatek (Montessori (2011, s. 76). **Autorita učitele** je založena na tom, že on **má vždy vše správně a chyby nedělá, nepřiznává chybu** (Montessori 2003, s. 163, 164).

Učitele můžeme také vnímat jako koordinátora nebo policistu a to v tom smyslu, že se stále snaží zajistit ve své třídě klid a pořádek, aby všichni mohli pracovat v nerušivém prostředí a podmínkách. **Čím více žáků ve třídě je, tím panuje větší ruch v místnosti a práce učitele je náročnější** (Průcha 2002, s. 93). **Snížit počet žáků je úsilím pedagogů v tradičních školách**, protože si myslí, že tak může být práce s žáky

nejkvalitnější (Rýdl 2007, s. 36).

Přátelství mezi spolužáky je ve škole velmi důležité. **V tradičním školství dochází k častému soupeření mezi žáky.** Navzájem se předhání, kdo má lepší známku, ale v tomto věku se buduje přátelství, které může být tímto soupeřením zcela zničeno (Montessori 2003, s. 153).

3.1.2 Role pedagoga a žáka v Montessori školství

Pedagoga Marie Montessori nazvala jako vedoucího, vychovatele nebo průvodce. „Vychovatel nového typu je iniciátorem svobody“ (Zelinková 1997, s. 73). Zároveň se z učitele stává **vědec a průzkumník**, neboť za pomoci pozorování a experimentování **hledá potřeby a zájmy dítěte**, a snaží se o to, aby žáci dovedli uplatňovat v určité fázi jejich vývoje své schopnosti (Rýdl 2007, s. 50). Představivost je pro učitele v Montessori systému důležitá, protože na základě pozorování žáka se objeví schopnost vidět to, co je zatím skryto (Montessori 2003, s. 184). **„Otevřené nebo skryté potřeby dítěte mají přednost před plány a záměry dospělého vychovatele“** (Rýdl 2007, s. 17).

Učitel v Montessori školství by měl nechávat svým žákům volnou ruku při výběru činností. Rozhodně jim nemá nic nařizovat, odměňovat a ani trestat. **Učitel by se měl projevovat pasivně** a vyčkávat, až ho někdo o pomoc požádá. Neměl by zasahovat do činností žáka, i kdyby se mu zdálo, že je pro něj činnost náročná, protože dítě se snaží překonat samo sebe, a jakmile mu s tím pomůžeme bez jeho svolení, přestává ho činnost bavit. Slovy Jana Křtitele to je asi takto: „Musím se stát menším, aby se on stal větším“. Měl by se pohybovat v tichosti, aby ostatní žáky nerušil. „Jakmile se objeví soustředěná činnost, dělejte, jako by dítě přestalo existovat.“ Úkolem učitele je odstranit veškeré překážky, které by žákovi překážely na cestě po poznání. Zároveň plné soustředění žáka znamená nastolení kázně ve třídě (Montessori 2003, s. 175–187). Pokud chceme, aby se **dítě** spontánně rozvíjelo, je potřeba, aby **pracovalo více než učitel**, který jen přihlíží na činnost žáka (Zelinková 1997, s. 375).

Učitel je ten, kdo připravuje prostředí a láká na něj své žáky. Dělá ho přitažlivým a vytváří pracovní atmosféru. Pedagog by se měl starat o svůj zevnějšek, neboť šaty dělají člověka a na základě nich lze u dítěte získat důvěru a úctu. **Učitel v Montessori systému žáky nechválí, nenapomíná, ani jim neopravuje jejich chyby.** Jeho úkolem není kritizovat výkony (Montessori 2003, s. 163, 164).

V případě potřeby představí žákům pomůcku a ukáže jim, jak se s ní pracuje. Se všemi pomůckami musí být maximálně seznámen a vědět, jak se s nimi pracuje a k čemu slouží, aby přesně věděl, jak je náročné s ní pracovat, aby ji nenabízel žákovi, který by práci s ní nemusel zvládnout (Montessori 2001, s. 97). Montessori pedagogika se snaží o to, aby žáci veškeré věci viděli reálně. Aby mohli pracovat s reálnými věcmi a ne jen s jejich kopiemi. Když vidí strom živě, mohou jej zkoumat do detailu. To nelze vyčíst z učebnice. „Úlohou výchovy je vyvolávat u dítěte hluboký zájem o vnější jednání, jemuž věnuje všechny možnosti“ (Montessori 2011, s. 25, 33).

Na základě individuálního posouzení učitele, je zapotřebí, aby uplatnil na žáky určitý přístup, u kterého se domnívá, že by mohl fungovat. Pokud jsou žáci hluční, je potřeba se rozhodnout, zda je utišíme tím, že je přehlučíme, tzn. budeme na ně také křičet, nebo šeptem a oni zpozorní a tím pádem se utiší. Největšího úspěchu učitel dosáhne tehdy, když žáci pracují tak, jako by ani učitel neexistoval (Montessori 2003, s. 179, 189).

Učitel v Montessori škole se snaží určovat vztahy mezi věcmi a tím předávat vědomosti, neboť určovat vztahy mezi věcmi znamená předávat vědomosti“ (Montessori 2011, s. 76). Společně s výše uvedenými úkoly musí vychovatel plnit funkci diagnostickou, terapeutickou, organizační, aktivizující a motivační, objasňovací, upevňování disciplíny (Zelinková 1997, s. 76).

Vztah mezi žákem a vychovatelem by měl být partnerský, ale autorita by neměla být zatracena a mělo by se vědět, že existují nějaké hranice (Zelinková 1997, s. 73). Po celý učitelský proces musí být pedagog trpělivý, přizpůsobivý a pozorný (Montessori 2001, s. 97).

Ať pracuje učitel v Montessori škole nebo ve škole uplatňující tradiční výuku, v samotném počátku své kariéry je potřeba postupně získávat zkušenosti a nechat si poradit třeba od těch, kdo v pedagogické profesi působí již delší dobu (Montessori 2003, s. 175). „Dobrým učitelem se člověk nerodí – dobrým učitelem se člověk může postupně stávat. Dobře učit může každý“ (Petty 2008, s. 362).

Dobrý učitel může být i chybný učitel, neboť takový učitel, který si není schopný přiznat chybu a nevnímá jisté skutečnosti, zároveň nemůže vyhledat správný vztah s žákem (Montessori 2001, s. 92).

Fontana (2003, s. 80) tvrdí, že úkolem učitele je u dětí s výukovými obtížemi nalézt takovou úroveň, která odpovídá jejich chronologickému věku. Zároveň obsah

dané látky má být těmto žákům vyložen na jejich úrovni, aby byl pro ně pochopitelný. Tento výrok je však potřeba uplatnit v každé škole jakéhokoliv pedagogického smýšlení.

3.1.3 Role asistenta pedagoga

Asistent pedagoga se stále více stává součástí vyučovacího procesu, proto si uvedeme krátkou charakteristiku role, jakou ve třídě zastává.

Asistent pedagoga je pomocníkem učitele a pomocníkem žáků či žáka se SVP, nebo žáků intaktních (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5).

Asistent pedagoga se často využívá k tvorbě pomůcek, k zadávání prací žákům a jejich pomoci. V případě potřeby nahrazuje učitele a přechází s žáky nebo s žákem do jiné místnosti, kde pracuje odlišným způsobem, aby nerušil ostatní ve třídě. Toto dělení by však nemělo být pravidelné, ale mělo by nastávat výjimečně. V případě žáka s tělesným postižením ve třídě mu pomáhá se sebeobsluhou. Asistent pedagoga by se měl s učitelem domlouvat na průběhu vyučovacích hodin. Měl by být seznámen s činnostmi a plánem vyučování, aby byl připraven tak jako pedagog. Samozřejmě komunikace s rodiči a poradenskými pracovišti by měla být také součástí náplně asistenta pedagoga. Asistent pedagoga spoluvytváří příjemné klima třídy (Morávková 2015, s. 15–17). Také napomáhá žákům s adaptací na prostředí školy. Ve třídě může poskytovat podporu nejvíce čtyřem žákům ve třídě (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 5).

Role pedagoga a role asistenta pedagoga v Montessori třídách se příliš neliší. Asistent pedagoga pracuje s žáky stejně jako pedagog a přistupuje k nim taktéž totožně. Je vnímán jako další podpora pro učitele při vzdělávání žáků a jako další průvodce, na kterého se žáci mohou obrátit.

3.2 Didaktické prostředky

Maňák (1989, s. 52) didaktické prostředky definuje jako předměty a jevy, na základě nichž jsme schopni dosáhnout cíle, a dělí je na materiální a nemateriální. Do nemateriálních řadí organizační formy nebo metody, a materiální se vztahují k určitým předmětům jako třeba pomůcky. Právě ty si nyní blíže specifikujeme.

3.2.1 Pomůcky

Mrázková, Zapletalová (2016, s. 34) pomůckami vnímají jak běžné, tak specializované učebnice a pracovní listy, názorně-manipulační pomůcky, ICT techniku, různé tabulky, literaturu a jiné.

Maňák (1989, s. 52, 53) uvádí přehled základních pomůcek – zvukové, dotykové a literární pomůcky, dále modely, skutečné předměty, přístroje např. na měření, dále zobrazení, kam můžeme zařadit např. televizi, a programy na počítačích. Pomůcky slouží k hlubšímu osvojení vědomostí a dovedností. Výběr pomůcek závisí na cíli, jakého s nimi chce žák dosáhnout, a úrovni žáků, zda mají dostatek zkušeností a znalostí s danou pomůckou pracovat.

Malach (in Kalhous 2002, s. 338, 339) pomůcky dělí do pěti kategorií – učební pomůcky, kam bychom mohli zařadit modely, přírodniny, zobrazení, učebnice a další. Další kategorií jsou technické prostředky, organizační a reprografická technika, výukové prostory a vybavení a poslední kategorií je vybavení učitele a žáka.

Michalík, aj. (2015, s. 18) pomůcky dělí do třech oblastí – didaktické, speciálně didaktické a kompenzační a reedukační pomůcky. Tyto pomůcky charakterizuje z hlediska používání žákem se SVP. Didaktické pomůcky jsou běžné pomůcky ve výuce, které však žák mívá spíše upravené. V praxi se může jednat o např. zvětšené písmo. Speciálně didaktické pomůcky zahrnují zejména ty, které usnadňují žákům pohyb, komunikaci nebo běžné činnosti žáků ve škole. Kompenzační a reedukační pomůcky bývají většinou zakoupené přímo pro žáka a „ušité jemu na míru“. Slouží ke kompenzaci nedostatků žáka. K jejich manipulaci je zapotřebí proškolení učitele a žáka.

Pedagog by měl plně zvládnout obsluhu všech technických zařízení a měl by mít přehled o všech prostředcích. Je potřeba myslet na to, že pomůcky nejsou cílem výuky, ale jen prostředkem k získání vědomostí a zkušeností (Kalhous 2002, s. 341).

Autorka práce nenašla přesné vymezení pomůcek pro **tradiční školství**, přesto však na základě vlastní zkušenosti a sledování internetových obchodů s učebními pomůckami lze usoudit, že v současné době je možno zakoupit široké spektrum pomůcek do tříd od dřevěných, plastových, papírových k didaktickým hrám a výukovým programům do počítačů, se kterými se ve výuce hojně pracuje. Opomenout nesmíme ani textové pomůcky, tj. učebnice, pracovní sešity, pracovní listy či nástěnné tabule a mapy, které jsou velkým pomocníkem, neboť jsou zde uvedeny definice či rady

k úlohám. Navíc stále častěji bývají také pomůcky součástí učebnic a pracovních sešitů, se kterými žáci pracují. Příkladem může být matematika prof. Hejného, který do výuky začleňuje pomůcky jako krokovací pás, barevné krychle, zvířátka dědy Lesoně a další. Zároveň se více uplatňují dataprojektory a interaktivní tabule, se kterými nejen žáci, ale i učitelé rádi pracují, neboť výuku ztraktivní a oživí. Opravdu je z čeho vybírat a učitel si tak díky tomu může vybrat to, s čím se jemu a žákům bude nejlépe a efektivně pracovat.

Montessori (2001, s. 96, 97) vyjadřuje svůj názor, že v tradičních školách jsou pomůcky spíše pomocníkem učitele. Pomůcky zde spíše doplňují učitele po teoretické přípravě žáka.

Montessori školy pomůcky značí termínem materiály, které jsou zaměřeny na smyslovou a pohybovou výchovu a to z toho důvodu, že právě tyto oblasti rozvíjí nejvíce inteligenci. „Materiály slouží jako prostředek, který pomáhá dítěti v jeho aktivním svobodném rozvoji.“ Materiál lze rozdělit na praktická, pohybová a smyslová cvičení. V oblasti praktického cvičení se vyskytují materiály z běžného života. S těmi se pracuje zejména v mateřských školách. Patří sem sebeobsluha, stravování, oblékání, komunikace s lidmi a dále péče o prostředí, kam bychom mohli zařadit pěstování květin nebo úklidové práce. Pohybová cvičení se dají opět dále členit na cvičení čerpající z běžného denního života, cvičení ticha, gymnastická a rytmická cvičení nebo chůze po lince (Zelinková 1997, s. 47–54). Ve smyslovém cvičení pomůcka, se kterou se pracuje, aktivuje vícero smyslů. „Smyslové vnímání tedy předchází poznání rozumovému a v dalším vývoji se smyslové a rozumové poznání ovlivňují, spojují se s praktickým jednáním a řečí. Procvičování a zdokonalování smyslů vede k prohlubování smyslového vnímání a vytváří pevné základy pro intelektuální růst“ (Rýdl 2007, s. 156). Již John Locke zastával myšlenku, že nic není v mysli, co před tím neprošlo smysly.

Pomůcky jsou převážně pomocníkem žáků, neboť na základě nich žák chápe souvislosti a získává znalosti o daném tématu (Montessori 2001, s. 96, 97)

Veškerý nábytek je v Montessori zařízení přizpůsoben velikosti dítěte, aby mohl žák bez pomoci učitele dosáhnout na připravený materiál. Veškerý materiál musí být pro žáka přitažlivý a měl by předcházet jeho vývoj. Při práci s materiálem by nemělo nic žáka rušit, z toho důvodu musí být z jeho blízkosti odstraněny věci, které by ho mohly rozptylovat. Všechny pomůcky mají v policích určené své místo, proto musí být

žákem zase zpět navraceny. Vzhledem k tomu, že většinou bývá ve třídě jen jedna stejná pomůcka, se kterou může pracovat jen jeden žák, učí se tím žáci trpělivosti, protože musí vyčkávat, až bude volná, aby s ní mohl pracovat někdo další. Svou práci si může žák sám zkontrolovat a zhodnotit. U daného materiálu se nachází správné řešení. Tímto se žáci učí k samostatnosti, naučí se hledat chyby a kontrolovat svou práci. Pracovní plochu u většiny materiálů tvoří kobereček, na kterém žák pracuje. Při práci s materiálem je potřeba dodržovat správný postup, který představí učitel. Mluví se málo, aby žák pochytil potřebné co nejvíce smysly (Zelinková 1997, s. 65–68).

Je známo, kolik je toho člověk schopný pochytit různými smysly. Zrakem je člověk schopen získat a zapamatovat 80 % informací, sluchem 12 %, hmatem 5 % a ostatními smysly 3 %. V tradičních školách však převládá získávání sluchem z 80 %, zrakem 12 %, 5 % hmatem a ostatními smysly získávají 3 % (Kalhous 2002, s. 337, 338).

3.2.2 Organizační formy výuky

Organizační forma výuky je chápána jako uspořádání vyučovacího procesu, tzn. vytvoření prostředí a organizační uspořádání učitele a žáků během vyučování (Kalhous 2002, s. 293).

Průcha, aj. (2003, s. 148) nahlíží na organizační formy výuky jako na vyučovací metody, kdy výuka může být rozlišena dle prostředí, kde probíhá. Na základě toho můžeme hovořit o výuce ve třídě, specializovaných učebnách apod. Dle uspořádání žáků lze rozlišit frontální či skupinové vyučování a jiné.

Organizace výuky zajišťuje koncentraci pozornosti žáka, motivaci a může ovlivnit i celkovou schopnost učení. Je velmi doporučeno střídání forem během výuky, zejména individualizovaných se skupinovou, změna v kooperativní výuku nebo výuku v blocích. Stejně tak i zasedací pořádek a uspořádání třídy by nemělo být stále stejné (Mrázková, Zapletalová 2016, s. 27).

Nyní si uvedeme jednotlivé organizační formy výuky, přičemž z výše uvedených informací o Montessori škole a škole tradiční, by mělo být snazší odvodit, jaké organizační formy výuky na kterém typu školy převládají. Téměř všechny organizační formy výuky byly převzaty od Kalhous (2002, s. 295–305).

Individualizovaná výuka se často zaměřuje s výukou individuální. Při individualizované výuce mohou být žáci vyučováni všichni najednou, tj. frontální

výukou, nicméně jsou respektovány odlišnosti mezi žáky, jako je tempo, schopnosti a další aspekty (Kargerová, Maňourová 2013, s. 2). Je uplatňován individuální přístup. Tato výuka přivedla na svou stranu několik příznivců, kteří se začali přiklánět k alternativnímu školství (Kalhous 2002, s. 298).

Individuální výuka, ačkoliv je jednou z nejstarších forem výuky, probíhá spíše při doučování nebo výuce jazyků, kdy se výuka odehrává pouze mezi žákem a učitelem a kontakt je delší. V běžné výuce se s individuální výukou spíše nesetkáme. (Zormanová 2014, s. 104). Pokud bychom měli uvést příklad, kdy by byla zavedena individuální výuka v běžné výuce, mohlo by to vypadat tak, že žáci jsou ve třídě odlišného věku a pracují samostatně s odlišnými pomůckami (Kalhous 2002, s. 294).

Nejrozšířenější organizační formu výuky tvoří **hromadná a frontální výuka**. V této výuce se všichni žáci učí totéž. Mají k dispozici stejné materiály a prostředky ke vzdělávání. Vše dělají společně. Ve třídách jsou žáci stejného věku. Zasedací pořádek ve třídě je neměnný – žáci v lavicích po dvojicích, učitel vpředu, čímž mu mohou unikat některé specifické odlišnosti žáků.

Skalková (2007, s. 221) je jiného názoru. Dle ní je učitel schopen i při této formě výuky sledovat odlišnosti jednotlivých žáků a přistupovat k žákům individuálně.

Čapek (2015, s. 202, 203) sděluje svůj názor, proč učitelé nechtějí pracovat jinak a upřednostňují stále frontální výuku. Jednak si myslí, že pedagogové mají vtištěnou minulost, jak se za nich učilo ve školách, dále považuje lenost jako ten klín, který drží frontální výuku na předních příčkách, dále lhostejnost k žákům, neschopnost vlastního sebehodnocení a strach ze změny.

Dnes už na některých tradičních školách dochází ke změnám v organizaci výuky, přesto však stále převládá frontální výuka, která způsobuje i nedostatek diskuze mezi žáky a učitelem (Průcha 2002, s. 88).

Na druhou stranu Vališová, aj. (2007, s. 178) uvádí klady frontální výuky, mezi které řadí celoskupinovou působivost a dále uvádí, že některé poznatky je potřeba sdělit všem žákům najednou, nikoliv odděleně.

Jednotlivé vyučovací předměty od sebe odděluje čas přestávek. Tato výuka je dále doplněna dalšími organizačními formami výuky, které zpestří vyučování.

Projektová výuka se také značně liší od hromadné výuky. Žáci mají společně s učitelem spolupracovat na určitém tématu, problému a vytvořit tak projekt. Vypracování projektu veskrze řídí sami žáci. Je velmi důležité, aby všichni žáci byli

projektem nadšení a plně se o dané téma zajímali. Projektové vyučování propojí i několik předmětů najednou.

Diferencovaná výuka rozčlení několik žáků dle stejných hledisek, jako jsou např. zájmy, schopnosti apod. Pro práci ve **skupinové a kooperativní výuce** lze využít rozdělení také dle určitého hlediska. Tato výuka se používá při procvičování nebo upevňování znalostí. Tím, že jsou žáci v menších skupinách, je od nich vyžadováno více komunikovat a spolupracovat.

Týmová výuka je založena na spolupráci několika učitelů.

Při **otevřeném vyučování** mají žáci více prostoru pro své uplatnění a tím pádem i více zodpovědnosti za průběh vyučovacího procesu. Vyučující vytváří týdenní plán s ohledem na zájmy žáka. Zde jsou uvedeny základní a doplňkové úkoly. Základní jsou pro všechny stejné, doplňkové si žák vybírá. Tím se podílí na vzniku plánu. K dispozici mají žáci velké množství pomůcek a prostoru ve třídě.

Na základě těchto charakteristik a dříve zmiňovaných informací lze rozpoznat, že v tradičním školství převládá hromadná a frontální výuka, ačkoliv učitelé těchto škol se snaží stále více zařazovat i další organizační formy, jako je projektová výuka. Pro alternativní školství je typické skloubení individuální výuky, individualizované výuky a otevřeného vyučování.

3.2.3 Výukové metody

Metoda je vnímána jako cesta k cíli. Vztah učitel-žák je realizován mimo jiné za pomoci výukových metod (Kalhous 2002, s. 307). Maňák, Švec (2003, s. 30) výukovou metodu považují za soubor vyučovacích aktivit učitele a učebních činností žáků. Metody jsou postupy či dovednosti, které učitelé používají, aby žákům pomohli získat znalosti, vědomosti a dovednosti. Právě vyučovací metody nejvíce prozradí o učitelovi, jak učí (Fenstermacher, Soltis 2008, s. 20). Lerner (in Kalhous 2002, s. 309–311) rozlišuje metody produktivní, kdy žák samostatně získává informace, a reproduktivní, kdy žák získává informace předané učitelem. Podrobnější rozdělení metody produktivní a reproduktivní si nyní uvedeme.

Informačně-receptivní metoda je založena na pasivním přijímání informací u žáků skrze učitelův výklad, experiment apod. Do této oblasti však patří i práce s internetem a učebnicemi. Tato metoda je ve školách nejrozšířenější.

Reproduktivní metoda je založena na reprodukci již dříve získaných poznatků

a uvedení jich v praxi v podobě slovních úloh, rýsování či jiných typů cvičení. Opět patří mezi nejrozšířenější metodu ve školách.

Pro **metodu problémového výkladu** je důležité, aby byl na začátku vyučovací hodiny vymezen problém, který se má řešit. Žáci s učitelem spolupracují a snaží se vytvořit hypotézy. Žáci při této metodě uplatňují své znalosti, aby dosáhli správného výsledku.

Heuristická metoda spočívá ve vyvrácení získaných poznatků. Na základě položených otázek a vznikajících problémů dochází k výsledku.

Ve **výzkumné metodě** je aktivita učitele značně omezena. Žáci si hledají a studují literaturu a snaží se dosáhnout samostatně cíle. Kladně je hodnocena kreativita žáků.

Maňák, Švec (2003, s. 49) dělí metody do tří kategorií. **Klasické výukové metody** jsou složeny z metod slovních, názorně-demonstračních a dovednostně-praktických. Druhou kategorií tvoří tzv. **aktivizující metody**, tj. metody diskuzní, inscenační, didaktické hry a další. Poslední kategorie je nejobsáhlejší a je nazvána **komplexními výukovými metodami**, kam můžeme zařadit brainstorming, frontální výuku, skupinovou výuku, kritické myšlení a další.

M. Montessori nehovoří přímo o praktikování žádné z výše uvedených metod. Hovoří o vzniku své nové metody, nebo spíše přístupu k dětem, neboť ona sama to jako metodu nepovažuje. Důležité je vnímat a pozorovat dítě v jeho přirozeném jednání. Nicméně aby děti mohly působit ve své přirozenosti, je potřeba jim připravit prostředí a to nejen ve smyslu připraveného materiálu. Vše kolem nich by je mělo stimulovat k činnostem. Chování dospělých by mělo být neutrální, aby se cítili dobře (Montessori 1998, s. 84, 85).

Na základě zkušeností autorky diplomové práce se však můžeme domnívat, že např. metody diskuzní, názorně-demonstrační či dovednostně-praktické lze v Montessori zařízení vyzkoušet. Veškeré principy a zásady, které jsme uvedli, jsou i jakýmsi metodami v Montessori školách, neboť vedou žáka k cíli, pokud vezmeme v potaz definici Švece v počátku této podkapitoly. Můžeme říci, že připravené prostředí, svoboda dítěte, učitel jako průvodce či pomocník jsou právě těmi ústředními metodami, které jsou uplatněny v těchto školách.

3.3 *Vyučovací styly*

Slovník popisuje vyučovací styly jako „svěbytný postup, jímž učitel vyučuje, soubor činností, které učitel uplatňuje ve vyučování. Vyučovací styl vzniká z učitelových předpokladů pro pedagogickou činnost...“(Průcha, aj. 2003, s. 287, 288).

Škoda, Doulík (2011, s. 68) vnímají vyučovací styl jako specifický způsob, vyučování, který učitel preferuje, ke kterému volí různé organizační formy výuky a metody, pomůcky apod. Jak se nejlépe učí samotnému učiteli, tak se stejným způsobem snaží naučit i své žáky.

Je několik autorů, kteří klasifikují vyučovací styl zcela různě. Nicméně v této práci si uvedeme asi nejrozšířenější dělení dle Fenstermachera a Soltise (2008, s. 20) na vyučovací styl exekutivní, facilitační a liberální, ke kterým náleží ještě dalších pět součástí, které jsou nezbytné k vyučování. Vyučovací metody jsou první součástí vyučovacích stylů. Další součástí je vnímání žáků z pohledu učitele, tzn. informovanost o svých žácích, jako jsou záliby, rodina a školní výsledky z dřívějších let. Třetí součástí je znalost učiva, která učitel vyučuje. Učitel by se měl o svůj obor stále zajímat, aby měl nejnovější poznatky daného oboru. Cíle jsou další součástí vyučování. Posledním prvkem jsou vztahy a interakce mezi učiteli a žáky.

Exekutivní vyučovací styl nebo také classroom manager klade důraz na časové rozložení aktivit ve třídě a orientaci žáka v učivu. Naopak si ne příliš všímá vztahů ve třídě, stanovení cílů a potřeb žáků. Znalosti jsou v tomto stylu vnímány jako něco, co existuje mimo učitele a žáka, tj. objektivní informace. Z toho důvodu učitel považuje žáka za osobu, jejíž list znalostí je úplně nebo téměř prázdný. Učitel je v tomto vyučovacím stylu vnímán jako manager, který „hlídá“ své žáky, co se učí a jakým způsobem (Fenstermacher, Soltis 2008, s. 28, 29).

Ve **facilitačním vyučovacím stylu** můžeme učitele nazvat výrazem facilitátor. Učitel jako facilitátor neklade důraz na učební látku. Učivo je spíše prostředkem rozvoje žáků. Tento učitel považuje své žáky za bytosti, které mají veliké znalosti a vědomosti. Jedná se spíše o znalosti ze života, než o znalosti získané studiem. Učitel má pomoci žákovi, aby si tyto znalosti uvědomil a propojil je s těmi, co získá ve škole. „Plnění hlav žáků znalostmi, které byly vybrány a přetlumočeny někým jiným, vzdaluje žáky tomu, aby se sami stávali lidskou bytostí“ (Fenstermacher, Soltis 2008, s. 48).

Cílem v **liberálním vyučovacím stylu** je možnost svobodně myslet, poznávat, rozumět, tvořit a představovat si. Učitelé, kteří upřednostňují tento styl, považují vzdělávací cíle za to nejdůležitější. Zároveň znalost učiva je taktéž velmi důležitá. Naopak vztahy mezi učiteli a žáky a potřeby žáků nehrají takovou roli, jako je tomu ve stylu facilitačním. Každý učitel a nejen učitel, ale každý člověk má nějaké vystupování vůči druhým lidem. V tomto stylu je právě ono vystupování učitele velice důležité, protože určuje, zda znalosti a dovednosti, které žáci získávají od učitele, povedou k danému cíli, nebo zda budou považovány jako něco nesmyslného a pro žáka nedůležitého. Samozřejmě to, jakým způsobem nové poznatky svým žákům učitel přednese, vždy záleží na samotném obsahu učiva. Pokud je učivo příliš obecné, nelze využít plně různé způsoby práce, jako by tomu bylo u konkrétního učiva.

Na základě příkladu si ukážeme praktický rozdíl mezi liberálním a facilitačním vyučovacím stylem. Pokud žák vnímá, že dějepis pro něj není důležitý a není tedy potřeba, aby se jej učil, učitel – facilitátor bude toto rozhodnutí respektovat, zatímco učitel – liberál bude na žáka apelovat a vnučovat mu myšlenku, že dějepis je velmi důležitý a potřebný k životu. „Znalosti učiva jsou symbolem poznání, ze kterého se skládá základní kapitál civilizace, a připravují mladé lidi k účasti na humánní konverzaci“ (Fenstermacher, Soltis 2008, s. 59–66). Právě to je cílem liberálního vyučovacího stylu.

Na základě těchto charakteristik si dovedeme přiřadit, jaký vyučovací styl převládá spíše v Montessori škole a ve škole tradiční. Vzhledem k tomu, že facilitační styl neklade takový důraz na znalost vyučovací látky a upřednostňuje přirozené poznání a sociální vztahy, spíše bychom jej přiřadili k výuce v Montessori škole. Exekutivní styl na druhou stranu spíše odpovídá tradičnímu školství, neboť znalosti jsou pro učitele důležité, ale vztahy ve třídě nejsou učiteli také lhostejné.

Čapek (2015, s. 532) je však toho názoru, že preferování jednoho stylu učitele jistě není vhodné. Žákům mohou vyhovovat různé styly. Na jednu stranu toto tvrzení Fenstermacher se Soltisem odmítají, protože za rozumnější považují orientaci pouze na jeden styl při rozhodování, jakým učitelem chceme být, ale na stranu druhou si myslí, že učitel by měl znát všechny tři styly, přičemž jeden z nich by měl vnímat jako ten hlavní a ostatní vedlejší, ze kterých si může vzít jen některé jejich části (Fenstermacher, Soltis 2008, s. 90).

3.4 Hodnocení

Hodnocení můžeme považovat za neoddělitelnou součást činností učitele a žáků ve škole (Kolář, Šikulová 2005, s. 15). Odborníci se vyjadřují k významu hodnocení odlišně. Vališová, aj. (2007, s. 243) vnímá hodnocení jako „vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli.“ „Hodnocení probíhá při vyučování mezi všemi účastníky edukace, přináší informace, zpětnou vazbu, ale – jestliže je správně „klimaticky“ realizováno – i radost, pocit hrdosti a další emoce. Motivuje žáky k další práci, ukazuje jim kladné i silné stránky, představuje jim rezervy a posiluje jejich vzdělávací postoje.“ (Čapek 2005, s. 495) Je klíčovou složkou a hybatelem veškerých procesů ve třídě.

Školský zákon uvádí v § 51 tři formy hodnocení, kterými mohou být žáci na základních školách hodnoceni. Je to hodnocení klasifikačním stupněm, slovním hodnocením nebo kombinací obou těchto možností. O způsobu hodnocení rozhoduje ředitel školy spolu se souhlasem školské rady. V případě slovního hodnocení a přestupu žáka na jinou školu, je důležité toto hodnocení převést do formy klasifikačních stupňů. V případě opačného stavu, by to mělo jít rovněž (Zákon č. 561/2004 Sb., § 51, odst. 2–4).

Starý, Laufková (2016, s. 12, 16) se zabývají významem formativního hodnocení. Za toto hodnocení považují každé, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka. Uvádí, že žák by měl hodnocení rozumět, aby věděl, v čem se má zlepšovat. Formativní hodnocení nenazývají slovním, ale spíše verbálním, aby pojem slovní nebyl zavádějící, neboť je opřen o několik významů.

Každá z forem hodnocení s sebou nese jak přednosti, tak nedostatky a je zapotřebí, aby převažovaly přednosti a nedostatky byly minimální (Slavík 1999, s. 126). Nyní si uvedeme význam s výhodami či nevýhodami jednotlivých forem hodnocení, se kterými se žák nejen se SPU může ve škole setkat.

3.4.1 Hodnocení klasifikačním stupněm

Průcha, aj. (2003, s. 98) nahlíží na tento způsob hodnocení jako na „formu hodnocení vzdělávacích výsledků a chování žáků, vyjádřenou kvantitativně hodnotícím stupněm...“ V České republice je tento způsob kvantitativního hodnocení nejrozšířenější. Velice častými nevýhodami, které se u známkování objeví, je **úzkost**, **strach** ze školy, **psychické napětí** žáků související se snížením výkonu, **morální podvody** typu opisování, taháky apod., vytváření **negativních postojů** ke škole, k sobě

samému, ke vzdělání (Kolář, Šikulová 2005, s. 78). Skalková (1995, s. 80) se však částečně těchto aspektů zastává, neboť upozorňuje na fakt, že známky mnohdy dospělí jedinci používají k zastrašování, zavedení kázně či trestu a tímto způsobem je jejich smysl zcela zneužit.

Dalšími nevýhodami v oblasti tohoto hodnocení je to, že učitel za známku „**schovává**“ nejen **vědomosti**, ale i **dovednosti** žáka, **zájmy**, **chování** apod. Ve známce není zahrnuta jeho **píle**, **vytrvalost** a **tvořivost**. „Známka má převážně kognitivní obsah, sociální dimenze je omezena“. Objevuje se tendence **učit se kvůli známám**. **Odlíšná míra hodnocení** u jednotlivých učitelů je také problémem. Má **abstraktní formu** (Kolář, Šikulová 2005, s. 82, 83). Spousta učitelů hodnotí tak, jak byli hodnoceni oni sami, přestože ve vyučování pracují s moderními metodami, ale stále používají toto tradiční hodnocení. „**Špatné známky** postihují **špatné postoje** k předmětu a vzdělávání“. U žáků navíc známkování vyvolává **nepřátelské vztahy a konflikty** ve třídě, neboť spolužáci se mezi sebou dohadují: „Jak je možné, že on má za jednu chybu ještě jedničku a já mám už dvojku?“ Hodnocení mezi stupni 1–5 je omezující a někteří učitelé ji omezují ještě víc, když dávají známky jen do stupně tři. Nebo naopak si do stupnice přidávají mínusy či plusy (Čapek 2015, s. 497).

Nyní nahlédneme na pozitiva. Jednoduše lze říci o známce, že je upřednostňována pro svou **jednoduchost**, **přehlednost**, **rychlou orientační a dostupnou informační hodnotu** pro žáka a jeho okolí. **Společnost** je na známkování zvyklá. **Zjednodušuje vyjádření** hodnocení a umožňuje **srovnávání výkonů** a z hlediska matematiky **umožňuje statistické zpracování**. „Běžně používaná klasifikace je v podstatě tzv. tradičním pojetí vyučování, kdy jde především o to, aby žáci zvládli určitý soubor vědomostí a dovedností“ (Kolář, Šikulová 2005, s. 83, 84).

Známka znázorňuje **pořadí**. Symbolicky je zaznamenána kvalita školního výkonu žáka ve vztahu k úloze. Na druhou stranu však autor uvádí, že pokud žákovi tato forma hodnocení nevyhovuje, je zapotřebí ji vyměnit za jinou, pro žáka vhodnější (Slavík 1999, s. 124, 125, 128).

3.4.2 Slovní hodnocení

V tomto případě hovoříme o slovním vyjádření dosažené úrovně žáka ve vztahu k cíli vyučování a k možnostem žáka. „Jde o kvalitativní posouzení žákova výkonu nebo chování vyjádřené formou slovní zprávy“ (Slavík 1999, s. 129).

Stejně jako známky má i slovní hodnocení svá negativa. **Ne všichni učitelé** jsou

na slovní hodnocení **připraveni**. Jsou na ně kladeny velice vysoké **požadavky** a to převážně ty **časové**, neboť je zapotřebí provádět analýzu žáka. **Formulace** učitele **nemusí být** zcela **jasná** pro žáky a rodiče (Kolář, Šikulová 2005, s. 85, 86). Slovní hodnocení **není dynamické** a **rychle použitelné**. Máme na mysli, že není vhodné ke každodenní učitelské činnosti, proto jej učitelé píšou jednou za měsíc nebo čtvrtletně (Čapek 2015, s. 510, 511).

Je důležité podotknout jeden fakt, který může názor na slovní hodnocení či známky zcela změnit. Chybně použité slovní hodnocení může způsobit mnohem více škody než špatná známka a to z toho důvodu, že špatné hodnocení je ještě slovně vyjádřeno a vysvětleno (Čapek 2015, s. 510).

Nyní nahlédneme na pozitiva. Kromě výsledků učení se ve slovním hodnocení objevují také **postoje žáků, snaha** a další, a učitel tak zmíní i ty skryté stránky učiva.

Učitel a žák se k sobě chovají jako partneři (Slavík 1999, s. 130). Žák není stresován pouze kritikou, neboť mu zároveň učitel **navrhne i cestu**, jak dospět lepších výsledků. Na chyby však není ani tak **kladen důraz**, jako spíše na **pozitivní hodnocení** a **povzbuzení žáka** k další práci. Na žáka se nahlíží individuálně (Kolář, Šikulová 2005, s. 85, 86). Z tohoto všeho vyplývá, že má mnohem vyšší informační hodnotu a více žáka motivuje. „Ten, kdo nepocítí úspěch, nemá motivaci – ten, kdo nemá motivaci, neodvede svou nejlepší práci“ (Čapek 2015, s. 499, 504). Zelinková (2000, s. 151) uvádí: „Hlavním cílem slovního hodnocení je ochrana dítěte před stresem a soustavnými neúspěchy.“

3.4.3 Kombinace hodnocení

Slavík (1999, s. 133) považuje tuto formu hodnocení za ideální, neboť klasifikace velice jasně a především rychle vystihne, na jaké hodnotové škále se vědomosti žáka nachází a slovní hodnocení dovede žákovi přesně vymezit, co umí, kde má ještě mezery a snaží se ho navést na správnou cestu, která vede ke zlepšení.

Pro žáka má tedy doplňující výklad značnou váhu a učitel by se měl snažit, aby jej žák vždy slyšel.

3.4.4 Sebehodnocení

Sebehodnocení sice není zakotveno přímo v zákoně, ale považujeme ho za součást výuky a beze sporu za stejně důležité jako předchozí dvě hodnocení. Nebudeme se jím příliš dopodrobna zabývat, nicméně učitel by měl k tomuto způsobu hodnocení své žáky

vést a měl by jim být příkladem, neboť od něj se sebehodnocení učí. Žáci se tak mohou zamyslet nejen nad sebou samým, ale poslechnout si také názory ostatních spolužáků, jak na sebe nahlíží a jak sami sebe vnímají. Je praktikováno několik technik a metod podporujících hodnotící aktivity žáků. Patří sem portfolio, dotazníky, hodnotící listy. Žák by se měl aktivně podílet na chodu vyučování, protože tak rozvíjí schopnosti hodnotit sebe sama (Kolář, Šikulová 2005, s. 125–131). Většinou se sebehodnocení používá v hodnocení např. výtvorů ve výtvarné výchově, ale samotný proces už hodnocen není. Učitelé proto nepoužívají toto hodnocení tak, jak by měli. V první řadě by měl být přesvědčen učitel, že sebehodnocení má význam. „Při rozvíjení sebehodnotících kompetencí je třeba vést žáky k chápání, že hodnocení druhého i sebe sama vede ke snazšímu pochopení toho, co žák umí, ale i chyb a omylů a tím k usnadnění opravy či nápravy, že hodnocení je pozitivní proces, nikoli kritika za každou cenu a tím ho vést k poznávání sebe sama a jeho vnímané školní zdatnosti“ (Kratochvílová 2012, s. 27).

Učitelovo hodnocení a sebehodnocení je potom dále vhodné doplnit a porovnat hodnocením vrstevnickým. I spolužáci na výkon svého kamaráda mohou nahlížet z jiného úhlu (Starý, Laufková 2016, s. 38, 39).

3.4.5 Hodnocení žáků se SPU

Forma hodnocení vychází z příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se postižení žáka projevuje. Je však vhodné zařazovat různé formy hodnocení. U těchto žáků je potřeba hodnotit ty jevy, které byly zvládnuty. Žákům na 1. stupni se doporučuje použít slovní hodnocení (Jucovičová 2015).

Někteří učitelé se setkávají s problémy při hodnocení žáků se SPU. Tuto tolerantnost v sobě mají i jejich rodiče, kteří mají zafixováno, že jejich dítě propadnout nemůže, ale opak je pravdou. „...edukativní byrokracie nemůže postihnout podstatu problému“ (Pokorná 2010, s. 170).

Žák se SPU může být hodnocen slovně na základě žádosti svého zákonného zástupce (Zákon č. 561/2004 Sb., § 51, odst. 4). Formativní hodnocení je důležité pro všechny žáky, nicméně pro žáky méně úspěšné ještě více, protože je pro ně snazší přijmout toto hodnocení než hodnocení známkou (Starý, Laufková 2016, s. 18).

Možnost hodnotit žáky se SPU slovně tak zamezí opakovanému negativnímu hodnocení, které neodpovídá požadavkům z důvodu SPU. Díky špatné známce žák se SPU ztrácí motivační charakter a přestává mít zájem o učivo (Michalová, 2004, s.

34). Vyhláška platná od 1. 9. 2016 se u jednotlivých stupňů PO taktéž vyjadřuje ke způsobu hodnocení. PO stupně 1 doporučuje různé formy hodnocení. Doporučeno je sebehodnocení žáka. PO stupně 2 doporučuje nastavit taková kritéria hodnocení, která žákovi umožní dosáhnout osobního pokroku. Stejně jako u PO stupně 1 je možnost různých forem hodnocení, která však mají respektovat obtíže a specifika žáka. Využívá se tzv. formativní hodnocení, v rámci kterého nejsou žáci mezi sebou srovnáváni, nýbrž je zaměřeno na hodnocení dosažených učebních cílů. Ještě je zde uvedeno tzv. sumativní hodnocení žáka, které zohledňuje jak omezení žáka, tak především jeho pokroky ve vzdělávání. Stupeň PO 3 uvádí hodnocení z předešlých stupňů, navíc je ještě doplněno o slovní hodnocení. Do stupně PO 4 a 5 se neřadí žáci se SPU, proto nebudeme pro potřeby této práce způsob hodnocení v těchto stupních uvádět (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Žáčková, Jucovičová (2000, s. 6) se přiklání ke stanovisku, že známkou by se měly hodnotit jen ty práce, které se vydaří. To, že by neměly být hodnoceny specifické chyby vycházející z poruchy, jistě není potřeba více zdůrazňovat.

EMPIRICKÁ ČÁST

V empirické části se autorka opírá o informace použité v části teoretické. Je zde uveden cíl výzkumu spolu s výzkumnými otázkami, metodologie výzkumu, charakteristika výzkumného vzorku a průběh výzkumu. Jako stěžejní část můžeme považovat popis, analýzu a interpretaci dat. Z výzkumného šetření vyplynulo několik navrhovaných opatření.

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce je **komparace přístupu pedagoga v Montessori škole a tradiční základní škole k žákům se specifickými poruchami učení**. V teoretické části byla vymezena základní charakteristika tradiční školy a Montessori školy, která nastínila odlišnosti ve vzdělávání žáků na těchto školách. Podstatné změny se týkají role učitele, věkového složení žáků ve třídě či praktikovaných didaktických prostředků. Na základě této krátké charakteristiky se můžeme domnívat, že přístup pedagogů nejen k žákům se SPU, ale ke všem žákům bude v obou typech vzdělávání odlišný. Právě tyto podněty a zkušenosti autorky, která určitou dobu pracovala v Montessori zařízení, vedly k hlubšímu zkoumání tohoto tématu, zda je opravdu přístup pedagogů v Montessori škole a tradiční základní škole (dále ZŠ) natolik zjevný a to zejména u žáků se SPU, kteří ke svému vzdělávání potřebují úpravu vzdělávacích podmínek a přístupů, které by měly být v souladu s jejich specifickými potřebami.

K dosažení cíle jsme si určili tři výzkumné otázky:

1. Jaký způsob práce volí pedagog pro práci s žáky se SPU v Montessori škole a tradiční ZŠ?

První výzkumná otázka má teoretický podklad ve třetí kapitole, kde byly rozebrány pomůcky, organizační forma výuky, metody, vyučovací styly a hodnocení.

2. Jak vybrané faktory ovlivňují vyučování žáka se SPU v Montessori škole a tradiční ZŠ?

Druhá výzkumná otázka se opírá o první kapitolu v teoretické části, ve které jsou uvedeny mimo jiné informace k deficitům dílčích funkcí, diagnostice SPU a jejich reedukaci.

3. Jaké postoje zaujímají pedagogové k aktuální legislativě v oblasti vzdělávání žáků se SPU?

Legislativa školství prošla změnami, které se týkají mimo jiné i žáků se SPU. Vznik vyhlášky č. 27/2016 platné od 1. 9. 2016 má své příznivce i odpůrce. Ve vztahu k přístupům k žákům se SPU nás proto zajímalo, zda jsou pedagogové spokojeni se změnami, nebo zda mají nějaké návrhy, které by jim při práci s žáky se SPU pomohly.

4.2 Metodologie výzkumu

Výzkumné šetření bylo realizováno formou kvalitativního výzkumu. Hendl (2005, s. 50) přirovnává práci kvalitativního výzkumníka k činnosti detektiva, neboť jsou vyhledávány a analyzovány informace a provádí se induktivní a deduktivní závěry. K získání potřebných informací byla použita metoda otevřeného zúčastněného pozorování při práci v terénu a posléze polostrukturovaný rozhovor, který dle Miovského (2006, s. 159, 160) dovede vyřešit nevýhody nestrukturovaného, ale i strukturovaného rozhovoru, neboť mohou být kladeny doplňující otázky, které téma ještě více prozkoumají do hloubky.

Stěžejní metodou této práce jsou rozhovory s pedagogy. Názorný náhled do vyučování vnímá autorka práce pro rozhovor s pedagogem za důležité, neboť je **pozorovateli přiblíženo prostředí, ve kterém vyučovací proces probíhá a celkově je seznámen s průběhem výuky**. Právě to považujeme za cíl pozorování. Výzkumník tak konkrétně ví, o čem respondent v rozhovoru hovoří a co má na mysli. Pozorovatel se zaměřil zejména na přístup pedagoga, příp. asistenta pedagoga k žákovi se SPU, zda se mu během vyučování dostatečně věnuje a jaké metody a pomůcky ve výuce uplatňuje. Atmosféra a vztahy ve třídě byly taktéž pozorovány. Poznámky z pozorování si výzkumník zapisoval na papír. Zároveň se objevilo pár otázek, které se týkaly zejména informací ke škole. Tyto otázky byly zodpovězeny před rozhovorem. Potřebné informace byly uspořádány do souvislého textu. Třídy byly označeny zkratkami, např. MA, kdy první písmeno značí Montessori (v případě tradičního školství bylo uvedeno T) a druhé písmeno značí pořadí pozorované školy.

Rozhovor se skládá ze šesti oblastí, které tvoří otázky, jejichž pořadí bylo v průběhu kladení otázek měněno dle spontánního průběhu rozhovoru. Příloha č. 1 uvádí seznam těchto otázek, které jsou však již seřazeny dle výzkumných otázek. Otázky během rozhovoru byly nejprve zaměřeny na vzdělání pedagogů a jejich pedagogické zkušenosti, posléze na způsob výuky, práci s žáky se SPU, hodnocení a spolupráci se zákonnými zástupci, reedukaci žáků se SPU, a rozhovor byl zakončen otázkami z legislativy. Všem respondentům byly z důvodu komparace položeny stejné otázky. Všichni respondenti byli ochotní sdělit své poznatky, přesto respondenti z tradičního školství byli sdílnější. S nimi rozhovor probíhal 30–45 min., s respondenty Montessori škol cca 20 min. Rozhovory probíhaly v budově školy po vyučování a pozorování. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon a posléze převedeny do textové podoby, kde byly nepodstatné části odstraněny, aby se s textem lépe pracovalo za pomoci metody kódování. Hledány byly podstatné části odpovědí respondentů, aby byly zodpovězeny výzkumné otázky. Respondent byl označen zkratkou, např. MJ, kdy první písmeno značí Montessori (v případech tradičního školství bylo použito T) a druhé písmeno značí jméno respondenta.

4.3 Průběh výzkumu

V samotném počátku výzkumného šetření byly náhodně osloveny školy s dotazem ke spolupráci a podílení se na vzniku empirické části diplomové práce. Zejména u škol Montessori nastal problém, kdy školy byly ochotné spolupracovat, ale žáka se SPU neměly. To byl důvod k výběru jiných škol. Tradiční školy byly navštíveny v okrese Tábor, Montessori na odlišných místech České republiky, zejména však ve Středočeském kraji.

Pozorování stejně jako rozhovory s pedagogy probíhaly na 1. stupni základních škol od konce října 2016 do začátku ledna 2017, kdy bylo uskutečněno poslední pozorování a rozhovor. Pozorování bylo uskutečněno v každé třídě jednou od 8 hod., nejdéle do 12 hod. Probíhalo ve stejné třídě, ve které působí pedagog, s nímž byl následně veden rozhovor. Pozorování a rozhovory proběhly nejprve v Montessori školách, po té v tradičních.

4.4 Charakteristika výzkumného souboru

Vzhledem ke dvěma užitým metodám, budou charakterizovány dva výzkumné vzorky. Prvním vzorkem jsou školy a zejména třídy, kde bylo realizováno pozorování, a druhým vzorkem výzkumného šetření jsou učitelé tříd, kde probíhalo pozorování, a se

kterými byl posléze veden rozhovor. Z důvodu ochrany osobních údajů vyučujících nebude přesně uveden název školy a jména zaměstnanců.

Pozorování probíhalo pouze na 1. stupni ZŠ v osmi školách, tj. čtyřech Montessori školách a čtyřech školách tradičního školství. Vzhledem k počtu škol jsme nuceni použít symbolické vyjádření k identifikaci a přehlednosti. Jednotlivé symboly budou představeny u bližší charakteristiky školy a tříd. Během pozorování nebyli žáci kontaktováni pozorovatelem.

4.4.1 Výzkumný vzorek pro metodu pozorování

V této podkapitole budou krátce charakterizovány školy, kde probíhalo pozorování. **První Montessori škola (MA)**, respektive škola pracující s prvky Montessori pedagogiky, se nachází v Jihočeském kraji okrese Tábor. Je to škola státní. Škola je pouze prvostupňová, proto žáci skončeného 5. ročníku přechází na 2. stupeň školy tradičního typu, neboť se v blízkosti nenachází jiná škola tohoto alternativního zaměření. Škola má kapacitu pro 50 žáků. V budově je menší jídelna a kuchyně, do které se jídlo dováží z nedaleké ZŠ. Dále mají žáci k dispozici školní zahradu nebo místní hřiště. Na této škole byly pozorovány dvě třídy. V 1. ročníku (MA1) není k dispozici asistent pedagoga. Žáků je v této třídě 11. Je zde žák, který má problémy ve čtení. Do smíšené třídy 2. a 3. ročníku (MA2) chodí 19 žáků. Učiteli je k dispozici asistent pedagoga, který se zejména věnuje žákovi 3. ročníku s diagnostikovanou dysortografií.

Další **Montessori škola (MB)** působí na Praze 4. Opět se jedná o státní školu. Kromě tříd Montessori jsou v budově také třídy tradičního školství. Žáci Montessori tříd pracují ve věkově smíšených třídách, tj. 1.–3. ročník, 4.–5. ročník. Do budovy dochází kolem 450 žáků. Montessori třídy jsou tvořeny 18–25 žáky vždy dle dvojročí či trojročí. Žáci mají k dispozici dvě tělocvičny, venkovní hřiště, zahradu, kuchyň s jídelnou. Navštěvovat také mohou několik oddělení školní družiny. Pozorování probíhalo ve třídě 4. a 5. ročníku. Ve třídě působí 18 žáků. Je zde také žák 4. ročníku s diagnostikovanou dysgrafií a problémy v oblasti dyslalie. Zároveň je u něj diagnostikováno ADHD.

Montessori škola (MC) se nachází taktéž v pražské části Prahy 12. Opět se jedná o státní školu. Mohou se zde vzdělávat žáci v programu Montessori, programu Začít spolu a tradičním školství. Do budovy dochází přes 600 žáků. Kolem 120 žáků se vzdělává v Montessori systému. K dispozici jsou žákům dvě tělocvičny a dvě venkovní hřiště, knihovna a specializované prostory. Výuka je rozdělena do trojročí 1.–3. ročník,

dvojročí 4.–5. ročník, který se podílí na spolupráci i s 6. ročníkem, dále dvojročí 7.–8. ročník a 9. ročník je samostatný. Pozorování probíhalo ve více třídách, nicméně pedagog, který nám poskytl rozhovor, působil ve třídě 4.–5. ročníku, kde je žákyně s dyslexií a problémy v chování.

Poslední **Montessori škola (MD)** se nachází ve středních Čechách v okrese Kladno. Tato škola nepůsobí ve školství příliš dlouho. Zatím je otevřeno první trojročí. Zároveň při škole funguje mateřská Montessori škola. Tato škola je soukromá, a tak rodiče platí školné, kterým se hradí nájem, energie, doprava žáků na exkurze, materiál na výuku, školní potřeby a další prostředky. Do trojročí chodí 30 žáků. Ve 2. ročníku je dívka s diagnostikovanou dysgrafií.

Všechny pozorované školy tradičního typu jsou státní a všechny se nachází v okrese Tábor.

První **tradiční škola (TA)** patří mezi školy městské a navštěvuje ji kolem 700 žáků. Žáci jsou rozděleni do tříd průměrně po 23 žácích. Zprávy PPP či jiných zdravotnických zařízení prokázaly největší zastoupení žáků se SPU. K dispozici je žákům školní zahrada, školní sportovní areál, tělocvičny a několik odborných učeben. V několika třídách probíhá družina. Do 3. ročníku pozorované třídy dochází 23 žáků. Je to třída, kde jsou čtyři žáci se SPU. Dva mají diagnostikovanou dyskalkulii, nicméně se u nich projevují i dyslektické obtíže, a dva mají pouze dyskalkulii.

Další škola, která se přiklání k **tradičnímu školství (TB)** je opět městská škola, kam dochází kolem 400 žáků. Školní družina je rozdělena do pěti tříd. Ve škole se nachází IT učebna, dílny, tělocvična a školní jídelna. K dispozici není školní hřiště, a tak žáci dochází na městské hřiště nedaleko školy. Třídy jsou tu pro velký počet žáků dvoutřídní až trojtřídní. K dispozici je školní psycholog a několik asistentů pedagoga. Žáci 1. ročníků si mohou vybrat mezi slovním hodnocením a klasifikačními stupni. Pozorování probíhalo ve 2. ročníku (TB1), kam dochází 16 žáků. V této třídě se objevuje žák s kombinací dysgrafie a dysortografie, dále žákyně s kombinací dyslexie a dysgrafie, žákyně s kombinací dyslexie, dysgrafie, dysortografie a ADHD a žák s dysortografií. Další pozorování probíhalo na této škole ve 4. ročníku (TB2), kam dochází 14 žáků. Je zde také žákyně s diagnostikovanou dyskalkulií a epileptickým onemocněním.

Další **tradiční škola (TC)** působí na vesnici a některé třídy jsou dvoutřídní. Počet žáků ve třídách je průměrně kolem 20. Kapacita školy je pro 270 žáků. Školu

navštěvuje kolem 230 žáků. K dispozici jsou žákům dvě tělocvičny, školní hřiště, specializované učebny a dvě třídy školní družiny. Několik učitelů prošlo kurzem na reedukaci SPU a chování. Do 3. ročníku této školy dochází celkem 18 žáků. Ve třídě se jsou dva žáci s diagnostikovanou dyslexií.

Poslední tradiční škola (TD) je škola nacházející se v sídlištním prostředí, čemuž odpovídá budova a prostory školy. Je považována za školu se sportovním zaměřením. K dispozici mají žáci sportovní hřiště a tělocvičny. Dále se v blízkosti školy nachází další objekty ke sportovnímu vyžití. Součástí školy jsou také odborné učebny, kuchyňka nebo jídelna. Po vyučování je žákům k dispozici školní družina. Do školy dochází kolem 750 žáků, kteří jsou rozděleni do tříd průměrně po asi 22 žácích. Ve škole pracuje metodik prevence a několik asistentů pedagoga. Do 4. ročníku dochází celkem 21 žáků. Asistent pedagoga k dispozici není. Ve třídě je jeden žák s dysgrafií.

4.4.2 Výzkumný vzorek pro metodu rozhovoru

Rozhovory probíhaly na 1. stupni ZŠ s pěti učitelkami pracujícími v Montessori škole a pěti učitelkami ze školy tradiční. Všechny respondentky byly seznámeny s tématem diplomové práce a byly ujistěny o anonymitě všech informací. Tabulka č. 1 a 2 uvádí základní údaje k praxi pedagogů. V předchozí podkapitole byly školy a třídy popsány.

Z tabulky č. 1 lze vyčíst, že u dvou učitelů Montessori školy se jejich učitelská praxe pohybuje okolo 30 let a Montessori výuku praktikují přes 10 let, tedy téměř polovinu své učitelské praxe. Tři respondentky mají zkušenosti i s výukou na škole tradiční, odkud přešly k Montessori pedagogice.

Tabulka č. 1 – Základní údaje o respondentech Montessori školy

Respondent	Délka učitelské praxe	Délka praxe na nynější Montessori škole	Délka praxe na jiném typu škol
MP (MB)	4 roky	2 roky	-
MM (MA1)	3 roky	3 roky	-
MZ (MA2)	28 let	12 let	3 roky zvláštní škola, 13 let tradiční škola
MO (MC)	12 let	1 rok AP, 5 let učitel	6 let tradiční škola
MK (MD)	30 let	2 roky	14 let tradiční škola

AP = asistent pedagoga

V tabulce č. 2 jsou dva učitelé tradičního školství, kteří se k učitelské profesi dostali přes asistenci pedagoga. Jeden respondent dokonce začínal učit na Montessori

škole, ale nyní pracuje ve škole tradičního typu. Ostatní respondenti působili na školách s tradičním školstvím.

Tabulka č. 2 – Základní údaje o respondentech tradiční školy

Respondent	Délka učitelské praxe	Délka praxe na nynější tradiční škole	Délka praxe na jiném typu škol
TN (TC)	8 let	6 let	1 rok Montessori škola
TL (TB1)	2 roky	2 roky	-
TS (TB2)	7 let	2 roky AP, 7 let učitel	-
TJ (TA)	12 let	2 roky	-
TM (TD)	6 let	2 roky	-

5 Popis, analýza a interpretace dat

V této kapitole bude věnována pozornost hlavní části empirického výzkumu, tj. popisu, analýze a interpretaci zjištěných dat. Nejprve bude popsáno pozorování v jednotlivých třídách a následně budou prezentovány výsledky z uskutečněných rozhovorů s pedagogy, které byly nejprve podrobeny analýze a rozděleny na kategorie. Vzhledem k cíli práce, kterým je komparace přístupu pedagoga na Montessori škole a tradiční základní škole k žákům se specifickými poruchami učení, byla k popisu dat rozhovorů použita kombinace metody prostého výčtu a slovního vyjádření, neboť některá data se nedají numericky vyjádřit a je lepší, aby byla popsána slovně. Data získaná od respondentek byla mezi sebou srovnána tak, aby byly zodpovězeny všechny výzkumné otázky. Popis dat je doplněn krátkými úryvky rozhovorů. Tyto úryvky nejsou stylisticky upraveny. Jsou v takové podobě, jak byly interpretovány respondentem. Zároveň výpovědi respondentek jsou doplněny o poznatky autorky práce z pozorování uskutečněného ve třídách a o její názor na danou situaci. Výsledky rozhovoru nám zodpoví námi položené výzkumné otázky týkající se způsobu volby práce pedagogem u žáků se SPU v Montessori škole a tradiční ZŠ. Také budou objasněny faktory a jejich vliv na vyučování žáka se SPU v Montessori škole a tradiční ZŠ, a představeny budou postoje pedagogů k legislativním změnám v oblasti vzdělávání žáků se SPU.

5.1 Popis dat získaných pozorováním

V Montessori škole (MA) proběhlo pozorování v 1. ročníku. Na některé vyučovací předměty bývají žáci tohoto ročníku odděleni. V případě spojení tříd působí s 2.–3. ročníkem. Tyto třídy mají běžný rozvrh, ale neřídí se dle něho. V 1. ročníku je žák

s obtížemi ve čtení. Matka upozornila vyučující na tyto obtíže, neboť v té samé třídě má ještě dceru. Vyučující MM taktéž vnímala rozdíly, nicméně vzhledem k práci dle vlastního tempa tomu nechávala volný průběh. Z důvodu naléhavosti matky však vyučující začala s žákem více procvičovat analýzu a syntézu slov. Také žák dostává na doma úkoly, kde může procvičovat potřebné jevy. Maminka je přesvědčována, že to dyslexie být nemusí a na stanovení konečných závěrů je brzy. K dispozici je velké množství pomůcek ať už vyrobené nebo nakoupené. Dále mají vždy k dispozici pracovní listy, které jim po vyplnění vyučující kontroluje. Žáky vyučující postupně obchází a zajímá se o jejich činnost. Domlouvá se s nimi, co mají v plánu, co by chtěli dělat, nebo s čím měli problém. Každý pracoval, s čím chtěl a s čím potřeboval. Aktivity se střídaly, takže nikdo z žáků nepracoval pouze s jednou aktivitou, ale vystřídal jich několik. Jako velmi pozitivní přístup můžeme vnímat domluvu učitele se žákem ohledně plánu činností a hodnocení své práce. Žáci si navzájem vypomáhali. K relaxaci nebo ke studijním činnostem žáci používají knihovnu. I žák s problémy ve čtení se rád věnuje četbě a je v ní poměrně hodně vytrvalý.

Ve smíšené třídě 2. a 3. ročníku je k dispozici učitelé asistent pedagoga, který se věnuje spíše žákovi se SPU, nicméně když je potřeba, pracuje i s žáky intaktními. Vyučující MZ se snaží o to, aby bylo všem žákům věnováno stejné pozornosti. Vyučující se snaží o co největší spolupráci žáků mezi sebou, proto poměrně často řadí projektovou výuku. Asistent při práci žáků s SPU volí pomůcky dle libovolného výběru žáků, ale zároveň mají domluvu, že každý den vybere jednu až dvě aktivity k procvičení daných obtíží žáka, pokud předchozí činnosti k tomu nesměřovaly. Žák s dysortografií má krátkou koncentraci pozornosti, proto je zapotřebí sledovat jeho vývoj činností. Se spolužáky má od sebe odstup, proto spolupráce ve skupině je obtížná a často se stává, že si žák vymýšlí, že ho něco bolí, aby se jí vyhnul. Učitel se však na základě doporučení PPP snaží žáka vždy začlenit do skupiny, kde mu je někdo vzorem.

Atmosféra ve třídě se vyvíjí dle aktivit. Pokud je projektová výuka, ve třídě je spíše hluk. Když žáci potřebovali s něčím pomoci, nejdříve požádali nějakého kamaráda, později v případě nutnosti učitele. Na konci každé práce nebo projektu žáci zhodnotili, jak se jim pracovalo, jen jejich hodnocení bylo potřeba občas trochu upřesnit, protože se blížil konec vyučování a museli jít na oběd. Asistent se snažil věnovat více dětem najednou, ale nejvíce času strávil s žákem se SPU. Neshody ve skupině se snažila řešit společně celá třída, ačkoliv danou situaci spíše řídila vyučující, přestože byla snaha přimět žáky k řešení, které by vyhovovalo celé skupině.

Další pozorovaná třída, která působí na škole MB, je velice prostorná a plně zařízená. Pomůcky jsou zařazeny v regálech dle učebních oblastí. K dispozici jsou žákům knihy, šanony s pracovními listy a jeden stolní počítač. Dále se ve třídě nachází pár židlí a stolků pro práci s pomůckami nebo pro přípravu prezentací a projektů. Působí zde přátelská a velice příjemná atmosféra bez zbytečného hluku. K dispozici je žákům jeden učitel a asistent pedagoga, kteří obcházejí žáky a sledují jejich činnost. V případě potřeby pomohou. Výuka probíhá v dvouhodinovém bloku. Žáci si každé ráno zkontrolují opravené pracovní listy nebo sešity z předešlého dne. Začátek výuky společně tráví na koberci v kruhu, kde řeší potřebné záležitosti či si sdělují zážitky z předchozího dne. Po té se každý vydá pracovat dle svého výběru. Chlapec, na kterého jsme se soustředili, své aktivity během výuky střídal. Pracoval jak samostatně, tak se spolužáky. Všichni žáci si zapisují do deníku, co vše za ten den zvládli, aby to mohli na konci výukového bloku zhodnotit. Žák se SPU dovede u své práce poměrně dlouho vytrvat, ale na druhou stranu je lehce vyrušitelný, což bylo možné při skupinové práci zpozorovat. Nedovedl se plně soustředit. Veškeré činnosti, které dělá, si vybírá dle svého zájmu, jen učitel se mu snaží občas nabídnout aktivity, kterými si trénuje grafomotoriku. K práci ho však nenutí, jen pobízí. Spolužáci se k němu většinou chovají dobře, jen někdy je vidět jejich lehce odtažitý přístup. Učitelka jej považuje za inteligentního a cílevědomého žáka, který se snaží dotáhnout to, co začal.

Během pozorování bylo možné postřehnout radost chlapce z docházky do školy. Vyhovuje mu vlastní výběr aktivit a možnost pracovat jak dlouho uzná za vhodné. Individuální přístup a přátelské jednání učitele k žákům vytváří příjemnou atmosféru a utužuje vztahy ve třídě. Učitel dává žákům prostor k vyjádření, při diskuzi se snaží být v pozadí a stejně tak i samotnou výuku mají v rukách žáci. Pravidelně učitel reflektuje práci žáka, vede žáky k sebehodnocení a sbírání vlastních učebních materiálů do portfolia. Pozorována byla také empatie ze strany učitelky. Nebyl vnímán žádný stres, že by se něco nezvládlo či nedokončilo v daném čase. Celé dopoledne bylo vnímáno jako příjemně strávený čas s lidmi, se kterými si člověk rozumí, a s tím, co je právě zajímavé.

Na škole MC probíhalo pozorování ve více třídách, ale pro potřeby rozhovoru jsme se zaměřili na třídu 4.–5. ročníku, kde působila učitelka, se kterou byl posléze veden rozhovor. V této třídě je k dispozici asistent pedagoga, který pracoval obzvláště s žáky se SPU a s žáky s odlišnými diagnózami, např. ADHD. Asistent nechával výběr činností

na žákovi. Nic mu nevysvětloval, přistupoval k němu jako partner, který mu chce pomoci. Vedli spolu dialog, jak něco udělat co nejlépe, aby to vyhovovalo všem. Veškerá rozhodnutí nechával na žákovi. Přistupoval k němu klidně, s respektem, bez „postrkování“. Tempo práce udával žák. Asistent pedagoga nebyl vnímán jako asistent, ale spíše jako druhý pedagog, který doplňuje toho prvního. Učitel s asistentem pedagoga si byli mezi sebou rovni. U žákyně s dyslexií se dále projevují problémy v chování. Má potíže ve spolupráci s chlapci. Odmítá s nimi pracovat v jedné skupině. Zároveň při nepochopení úkolu či jeho nezvládnutí odmítá dále pracovat. Přestává s kýmkoliv komunikovat. Naopak vyniká v přírodovědných aktivitách. Vyučující se snaží posílit její sebedůvěru, podporovat žákyni a motivovat k práci. Také se snaží společně jako třída najít řešení, jak by se dalo chování a problémové situace řešit. V rámci dyslexie se snaží vyučující hravou formou nabídnout a podpořit žákyni k četbě. Daří se to zejména knihami o přírodě a zvířatech.

Žáci se mohou libovolně pohybovat po chodbách, kde je taktéž několik pomůcek, které jsou plně k dispozici všem bez ohledu na věk či třídu.

Bylo zajímavé pozorovat žáky, jak pracují i mimo třídu a mají tak od pedagogů volnou ruku vzdělávat se na těch místech, které jsou jim příjemné. Dochází k vzájemné důvěře. Každý se věnoval své činnosti ať už samostatně nebo ve skupině. V závěru bloku svou práci zhodnotili. Občas se zdálo se, že učitele či asistenta pedagoga ke své práci nepotřebují a pracovali by stejnou měrou, i kdyby nebyli ve třídě přítomni. Svou práci si zapisují do tzv. deníku, díky kterému si mohou vzpomenout, co daný den dělali. Pro učitele a rodiče žáků to je kontrola, co dítě dělalo, jak postupuje v oblasti vzdělávání, jaké činnosti ho zajímají a co vše již zvládá. Jak asistent pedagoga, tak samotný učitel zaujímal ke svým žákům vstřícný postoj. Činnosti žáků byly v některých situacích rušeny dívkou s dyslexií, která se na sebe snažila upozornit svým nevhodným chováním, aby pozornost nebyla zaměřena na práci, která jí příliš nešla, ale spíše na její chování.

Poslední pozorovaná **Montessori třída MD** je taktéž prostorná a vybavená převážně Montessori pomůckami. Učitel spolupracuje s asistenty pedagoga. Všem žákům je věnována stejná pozornost, všichni mají stejnou příležitost. Zároveň má dívka problémy se sociálními vztahy, s navazováním důvěry a ve skupinové práci s ní je obtížná spolupráce. Ke každé práci jí je potřeba motivovat, z toho důvodu jí asistent pedagoga nebo učitel musí mít téměř pořád na očích, aby měli přehled, co dělá. Asistent

pedagoga i učitel zachovávají k žákyni trpělivý přístup. Netlačí ji násilně kupředu, pouze se ptají, zda si myslí, že s danou pomůckou pracovala dostatečně a neměla by zájem vyzkoušet i jinou. Tím ji pobízejí ke změně činnosti a další aktivitě.

Žáci pracují se zaujetím, mají chuť pracovat a podílet se na spolupráci. Běžná je u žáků naprostá soustředěnost na práci. Všichni pedagogičtí pracovníci dané třídy jsou sehráni, doplňují se a navzájem si pomáhají. Můžeme říci, že tak, jak to probíhá u nich, tak to funguje i u dětí, co se týče spolupráce. Na žákyni se SPU bylo možné vyzorovat její nejisté kroky při práci s pomůckou. Spíše pracovala pod dozorem, když u ní někdo byl. Potřebovala se často ujišťovat, že její kroky jsou správné. Motivace byla potřebná.

V tradiční škole TA asistent pedagoga pro třídu 2. ročníku k dispozici není. Dochází sem na některé vyučovací hodiny školní asistent. Žáci se SPU sedí vedle sebe v předních lavicích. Je zde uplatněna frontální výuka. Na procvičování zaměřené na psaní -i/y po souhláskách některým žákům vyučující půjčuje bzučák nebo tvrdé a měkké kostičky. Vždy má vyučující připravenou další aktivitu pro rychlejší žáky. Zejména v hodinách matematiky žáci pracují ve skupinách či týmech. Žáci se SPU se však těchto aktivit nezúčastňují. Mají jinou práci. Žáci s dyskalkulií potřebují procvičovat počítání a rozklad čísel do 5, aby zcela vymizelo počítání na prstech. Učebnice mají stejné jako ostatní spolužáci. Nějaké učivo zvládají. Žáci jsou hodnoceni klasifikací, jen dva žáci z této třídy jsou hodnoceni slovně, příp. symboly nebo obrázky během hodiny. Oba žáci pracují dle IVP.

Vyučující vymýšlí libovolné aktivity, aby výuka nebyla jednotvárná, nicméně pro to není dostatek místa ve třídě. Je skvělé, že se snaží o změnu výuky, ale bylo vyzorováno několik momentů, kdy soutěžení při výuce a hry na týmy odváděly pozornost žáků se SPU, neboť ti se těchto her nezúčastňují. Bylo vidět, že by se však rádi zapojili. Soutěže ve třídě neumožňují učitelům natolik sledovat, kontrolovat a především se věnovat žákům se SPU, neboť je zaneprázdněn jinými aktivitami. Toto soutěžení probíhá i třeba v polovině vyučovací hodiny, a pak se žáci znovu navrací k předchozí práci, na kterou se však nejsou schopni plně soustředit, třída je rušná a nestihne se vše dle plánu a cíle učitelky. Žáci se SPU pracují nejen ve třídě, ale v přítomnosti asistenta mají připravené činnosti na chodbě. Dle názoru autorky této práce by měli být žáci se SPU do výuky více zapojeni a měli by více spolupracovat s ostatními žáky. Spíše dění ve třídě sledují. Rozsazení žáků s SPU pohromadě

a odděleně od ostatních spolužáků nebylo vnímáno pozitivně, ale spíše bylo tímto způsobem na žáky se SPU více upozorněno, přestože to jistě není úmyslem vyučující. Tato třída by jistě využila více pedagogických pracovníků.

V tradiční škole TB výuka probíhá spíše frontálně. Občas je doplněna skupinovou prací nebo individualizovanou. Žáci za dobře vypracovaný úkol získávají samolepku. Jsou zde žáci s dysgrafií, dysortografií a dyslexií. Vyučující TL prozradila, že žáci s SPU to nemají lehké ani v rodinném prostředí. Rodiče jsou buď hodně pracovně vytížení, nebo se nezajímají o přípravu dítěte na další vyučování, nebo se naopak snaží vše za své dítě dohnat samotný rodič.

Vyučující třídy TB1 aplikovala na žáky ráznější přístup, na který však jsou zvyklí a nikoho se tudíž nedotkl. Vše jim řekla hned na rovinu. Pravidelně si u žáků všímala pořádku na stolku a kolem lavice a upozorňovala je na správné držení pera. Pokud se objevil proti někomu nějaký úšklebek, nebo nějaká nelichotivá poznámka, okamžitě žáka napomenula a zarazila. Ve třídě se potýká s vyrušováním žákyně s ADHD, která svým vykřikováním často narušuje vyučovací hodinu. Okamžitě však tuto žákyni zastaví, aby její vyrušování nepokračovalo dále. Na jakékoliv chyby upozorňovala nejen žáky se SPU, ale i žáky intaktní. Žáky se SPU nenechávala pracovat stranou, ale plně je zapojovala do společné práce ve třídě. Dávala jim třeba lehčí slova, když šli psát něco na tabuli, ale z kolektivu je nevyčleňovala. Zajímala se o činnost žáků se SPU a kontrolovala pořádek kolem lavic. O rodinných situacích svých žáků je informována. Jediné, co by autorka práce vytkla, jsou samolepky za dobře odvedenou práci. Vnímá to jako úplatky, které jistě děti nepotřebují dostávat.

Ve třídě TB2 vyučující TS věnuje všem žákům téměř stejnou pozornost, ale žákyni s SPU se však věnuje minimálně. Vyučovací proces nechává na asistentovi pedagoga, ke kterému má plnou důvěru. Asistent každý den s žákyní opakuje dny v týdnu a časovou posloupnost. Snaží se žákyni výuku lehce oživit zavedením do reálných situací, např. hrou na obchod. Potíže se projevují zejména v přechodu přes desítku. Vždy se začíná opakováním, lehčím typem příkladů, a pokud to jde, tak se dávají obtížnější. Nicméně jak říká asistent pedagoga, každý den je jiný. Jeden den jde počítání snadno, další den to, co se zdálo, že umí, již nejde. A tak se musí zase od začátku. Potíže se projevily již v 1. ročníku, proto jej opakovala. Dívka je lehce unavitelná. Pracuje dle IVP. S ostatními spolužáky vychází dobře. Na občasnou indispozici v chování a zohlednění jsou zvyklí. Vztahy ve třídě jsou na dobré úrovni.

Přátelská atmosféra probíhá nejen mezi žáky, ale i v interakci učitel – žák. Žáci se ke svému učiteli chovají přátelsky, nicméně vědí, kde jsou hranice. Spolupráce a seřanost učitele s asistentem pedagoga přátelskou atmosféru ještě více potvrzuje. Učitelka přistupuje ke každému žákovi individuálně, a pokud vidí, že si neví s něčím rady, snaží se ho navést tak, aby na to přišel sám. Usiluje o to, aby žáci přemýšleli o věcech sami. Dovede se vcítit do problémů žáka, a pokud vidí, že dnes nemá svůj den, příliš jej nezatěžuje a spíše jej nechává odpočívat. U asistenta pedagoga byl vypořovan empatický, obětavý a především trpělivý přístup k žákyni s dyskalkulií. Bylo vymyšleno opravdu několik metod, postupů a pomůcek, jak žákyni práci výuku oživit a usnadnit, aby činnost byla co nejefektivnější a aby výuka nebyla stereotypní.

Ve škole TC byl pozorován 3. ročník. Výuka probíhá částečně frontálně a částečně je vidět volnější styl výuky. Oblíbená je práce s interaktivní tabulí. Činnosti však vyučující střídá. Chvilí se pracuje na tabuli a chvíli v učebnici. K dispozici je třídě školní asistent, který je zejména využit k pomoci při výuce žáků nebo přípravě na vyučování. Ve třídě je praktikováno pravidlo, kdo má hotovo, má možnost si vzít z třídní knihovny knihu a pročítat v ní. Vyučující zastává názor, že knihou se lze také něco naučit. Všichni žáci byli do výuky zapojeni. Pracovní listy vyučující sestavuje tak, aby jej zvládli i žáci se SPU. Bylo vidět, že některým intaktním žákům tato náročnost práce vyhovuje a poznatky si tak díky tomu ještě více upevňují. Všichni žáci jsou vedeni k tomu, aby co nejvíce využívali pomoci, která je kolem nich, tzn., že jsou učeni k tomu, aby se obraceli na nástěnky ve třídě, na kterých jsou gramatické jevy usnadňující práci při odůvodňování.

Vyučující se snaží o to, aby její výuka nebyla stereotypní a docházelo ke změnám činností, aby se žáci nenudili a byli stále aktivní. Všichni žáci dostávají stejnou příležitost pracovat a nejsou tak vylučováni z činností. Vyučující přistupuje k žákům různějším přístupem, díky kterému se neobjevují zbytečné dotazy ze strany žáků. Také se snaží vést žáky k zodpovědnosti za svá rozhodnutí. Pomůcky jim nenutí, ale spíše jim je nabízí. Snaží se o to, aby se žáci naučili samostatně jednat a přemýšlet nad věcmi, které chtějí udělat. Rozhodnutí, které učitel udělá, se vždy snaží vysvětlit, tzn., že i hodnocení žáků se snaží přesně objasnit, aby věděli, za co danou známku mají a předá jim i radu, jak docílit zlepšení. Je uplatňován empatický přístup, který se pokouší učitel naučit i žáky. Pořádek na lavici a kolem ní vnímá jako důležitý faktor, který může žáky odtrhnout od činnosti a soustředění, proto je na něj kladen důraz.

V poslední pozorované **tradiční škole TD** jsme se zaměřili na vyučovací proces 4. ročníku, kde třídní učitelka TM působí u těchto žáků druhým rokem. Asistent pedagoga ve třídě není. Tato třída je téměř složena z chlapců. Výuka probíhá převážně frontálně, ale vyučující se snaží dle práce a cílů výuky měnit organizační formy, takže lze vidět práci ve skupinách dle vlastního uspořádání žáků, ale i práci individualizovanou. Na některé vyučovací předměty se přemísťují do odborných učeben. Vyučující poměrně často pracuje s tabulí, kam zapisuje potřebné informace, které si žáci opisují do sešitů. Vzhledem ke složení třídy, je třída hlučnější. Často vyučující musí žáky napomínat. „Vyhrožuje“ jim poznámkou do žákovské knížky. Tato výhrůžka na ně na chvíli zabírá. Pravidelně se vyučující ujistí, zda všichni všemu rozumí. Při psaní diktátu má žák se SPU doplňovací cvičení, k čemuž může používat měkkou a tvrdou kostičku na rozeznávání tvrdé a měkké slabiky.

Třída je velmi poznamenaná chlapeckým složením. Jiné kroky na uklidnění žáků vyučující během pozorování nezkoušela. Na třídě však bylo vidět, že si jsou nejisti pozorovatelem ve třídě, a tak se předváděli více, než jak tomu obvykle bývá. Na žákovi se SPU byla vidět snaha, že se chce učit a něco dozvědět. Často bývá však rušen a posléze stažen ostatními žáky k nekázní. Vzhledem ke stavu začínajícího pedagoga a jeho nízkého věku uplatňuje pedagog přátelský přístup. Autorka této diplomové práce si však není jistá, zda to je v této situaci vhodný přístup. Zda by právě tito žáci nepotřebovali ráznější přístup, ve kterém je kladen důraz na řád a pravidla, která se musí dodržovat a při jejich nesplnění žáky čeká postih. Vzhledem k tomu, že vyučující v této třídě učí jen dva roky, můžeme se domnívat, že je třída ztrátou a změnou třídního učitele poznamenaná a nyní je náročné žáky uklidnit. Nevíme však, zda se problém s nekázní neprojevoval i za působení předchozího třídního učitele. Musíme vzít v potaz, že pedagog jistě nemá lehký úkol v začínající profesi. Mentor by v této situaci mohl být řešením. Vyučující se snaží vyhovět všem žákům, ale vždy to možné není. Bere ohledy na žáka se SPU, což souvisí i s jeho tempem. Některé činnosti žák dělá pomaleji, a tak na něj třída musí čekat, nebo zatím pracuje na dalším úkolu. Časté psaní učitelky na tabuli je pro něj výhodou.

5.2 Popis dat získaných metodou rozhovoru

V další podkapitole si popíšeme a představíme výsledky z uskutečněných rozhovorů. Z výsledků pak vychází odpovědi na námi položené výzkumné otázky.

5.2.1 Volba způsobu práce u žáků se SPU v Montessori škole

Každý pedagog má svůj specifický vyučovací styl, ve kterém střídá metody, používá různé organizační formy práce a ke svým žákům zaujímá jistý postoj, tj. přístup, kterým se liší od svých pedagogických kolegů.

Respondenti z řad Montessori škol se přiklání k vyučovacímu stylu „volnějším“, avšak opřeném o dodržování pravidel, který klade důraz na individualitu žáka a kde není převažována aktivita učitele nad aktivitou žáka. Tento styl pojmenovali respondenti jednoduše Montessori a shodli se na něm všichni dotazovaní.

Osobní přístup pedagoga k žákům se SPU uvádí tabulka č. 3. Zde převažuje přístup respektující a individuální.

MZ: „*Individuální. Je to opravdu každé dítě je jiné, každé dítě má jinde problém a je třeba tomu vyhovět.*“

Tabulka č. 3 – Osobní přístup pedagoga k žákům se SPU v Montessori škole

Osobní přístup pedagoga k žákům se SPU	Četnost odpovědí
Respektující	3
Tolerantní	1
Optimistický a podporující	1
Individuální	3

Jako nejvíce **osvědčené metody** považují respondenti u žáků se SPU práci s pomůckami, která je pro ně obrovským přínosem, protože si mohou danou pomůcku vlastnoručně osahat, manipulovat s ní a především vidí konkrétně, jak daný jev funguje. Další metody jsou uvedeny v tabulce č. 4.

MP: „*Nejvíce asi názorná práce s pomůckama. To si myslím, že je úplně gró té práce, protože oni, když to nevidí, nebo nemohou s těmi věcmi manipulovat, tak je to pro ně hrozně těžké dělat to na té abstraktní rovině.*“

Tabulka č. 4 – Metody výuky u žáků se SPU v Montessori škole

Metody výuky	Četnost odpovědí
Práce s knihou	1
Manipulace s pomůckami	4
Pohybové dovednosti	1
Brainstorming	2

Tabulka č. 5 uvádí jaké **organizační formy práce** do své výuky pedagogové v Montessori škole zařazují. Absolutní shoda nastala ve skupinové a kooperativní práci, kterou do své výuky často tito respondenti řadí. Vysoký podíl je také u individualizované výuky.

Tabulka č. 5 – Přehled organizačních forem práce v Montessori škole

Organizační formy práce	Četnost odpovědí
Individualizovaná výuka	4
Projektová výuka	1
Skupinová a kooperativní výuka	5
Otevřené vyučování	3

Žáci se SPU dle respondentů **zohlednění** mají, nicméně jsou taková, která jsou pro SPU typická – větší časový prostor, úpravy úkolů, příp. redukce vzdělávacího obsahu. Jedna respondentka uvádí, že se řídí dle pokynů a rad PPP, kam však patří již výše zmíněná zohlednění. Tři respondenti kladou důraz na individuální přístup k žákům, který považují taktéž za jisté zohlednění, které se však netýká pouze žáků se SPU, ale všech žáků ve třídě.

MZ říká: „...*Už jen to, že si každý jede dle vlastního tempa je zvýhodněním...*“

Většina respondentů, tj. 60 % ostatní žáky ve třídě neinformuje o zohlednění žáků s SPU. Jedna respondentka této odpovědi uvedla, že se snaží utvářet pravidelná sezení žáků, kde mají možnost se vyjádřit jak žáci se SPU, tak žáci intaktní. Cílem je, aby žáci vyjádřili, co jim činí problémy, nebo co jim naopak pomáhá, a tím pádem nějaká zohlednění mohou vyjít najevo. 40 % respondentů neinformuje o zohlednění dopředu, ale pokud se žáci zeptají, snaží se jim to vysvětlit.

MM říká: „...*Děti jsou všímavá stvoření, takže vidí, když někdo pracuje trošku jinak, nebo využívá nějaké speciální pomůcky, které oni nemají, takže se jim to snažím vysvětlit, ale spíše čekám, až si o to někdo řekne, a pak to společně probereme. Cíleně jim to neříkám. Jen když se zeptají a oni se asi vždycky zeptali, alespoň ti mladší ano, se kterými mám zkušenost.*“

Vzhledem k individuálnímu přístupu nemají žáci v Montessori třídě problémy s pochopením rozdílností ve výuce žáků se SPU. S tímto tvrzením souhlasí 80 % respondentů. Naopak 20 % přiznává, že se někdy objeví otázky typu: „Proč tohle

nemusí apod.?” Zároveň však vysvětluje, že vždy se zatím našel minimálně jeden žák, který to všem vysvětlil a získal ostatní na svou stranu a nebyl s tím problémem.

MP: „...*Tak se podívej, on píše malinkým písmem a má s tím daleko víc práce než ty, když napíšeš dvě stránky....*“ *Vždycky to takhle někdo hezky pojmenuje a vrátí to na tu správnou kolej, takže v podstatě já nemusím nic dělat. Já vždycky nadnesu to téma a oni si to sami vyřeší. Já to jen koriguju a pozoruju z dálky.*“

MZ: „*Vím, že v klasické škole jsem s tím opravdu měla problém, proč on jinak a proč on nemusí, ale tady to opravdu nepadlo za celou dobu, co tu jsem, protože si vlastně každé trošku jede podle toho svého plánu.*“

Většina pedagogů, tj. 60 % věnuje více času žákovi se SPU než ostatním žákům třídy. Nicméně ten čas není využitý k přípravě pomůcek či jiných materiálů do výuky, ani se mu nevěnují více během výuky, jak bychom se mohli domnívat, ale spíše se jedná o studium žáka jako jeho osoby. To vede ke zjištění jeho způsobu myšlení, vhodného způsobu práce, pracovního postupu apod. Zbývajících 40 % si myslí, že svůj čas věnují všem žákům stejný.

MP říká: „...*Spíš ten čas navíc je pro mě v tom, abych toho žáka poznala. Poznala ten způsob, jak on přemýšlí a potřebuje pracovat, a v momentě, kdy už v podstatě vím, jak na něj a jak s ním pracovat v těch hodinách, tak pak de facto není nic speciálního potřeba připravovat. Tím jak tady jsou ty pomůcky, tak je to o mnoho jednodušší.*“

A stejného názoru je i respondent MZ, který říká: „*No, určitě, protože tam je potřeba najít něco, co konkrétně je pro jeho poruchu nějakým způsobem, co s ním ladí, aby se snáz dostal k tej informaci, tak se pro něj musejí hledat ty způsoby práce, který on zvládne.*“

Otázky také směřovaly **k práci s pomůckami**, přestože manipulace s nimi je základem Montessori pedagogiky. Nicméně pro srovnání s tradiční výukou byl tento okruh otázek nezbytný. Respondenti odpovídali, že pracují převážně s Montessori pomůckami nebo s pomůckami ručně vyrobenými a to každý den, pokud právě žáci nepracují s pracovními listy.

Opět ve shodě respondenti odpověděli, že pomůcky nakupují zejména přes internet a v Montessori obchodech. Co lze vyrobit, nebo se daná pomůcka k určitému tématu

neprodává, vyrobí si sami, protože usilují o to, aby jejich výuka byla co nejkvalitnější a nejefektivnější.

Odlišné odpovědi nastaly v úhradě těchto pomůcek. Záleželo na tom, zda se jedná o školu soukromou nebo státní a zda nefunguje při škole ještě nějaké sdružení, které přispívá na nákup těchto pomůcek. Respondent MO odpověděl, že na koupi pomůcek přispívají pouze rodiče, neboť při škole funguje sdružení rodičů, tudíž jejich příspěvky pokryje cena za pomůcky do výuky. Se 40 % převažuje odpověď, že nákup pomůcek hradí zčásti škola a zčásti pedagogové, kteří pomůcky vyrábí a nepožadují proplatit materiál. V případě soukromé školy se hradí pomůcky ze školného rodičů a zbývající část pedagogové zaplatí z vlastních finančních zdrojů. Tam, kde pomůcky hradí pouze škola, respektive stát z fondu ONIF, si učitelé veškeré své náklady za materiál na výrobu pomůcek nechávají uhradit. Přehled uvádí tabulka č. 6.

Tabulka č. 6 – Přehled úhrady pomůcek do výuky v Montessori škole

Úhrada pomůcek	Četnost	
Rodiče	1	20 %
Škola	1	20 %
Škola a pedagogové	2	40 %
Rodiče a pedagogové	1	20 %

MK: „Rodiče dětí ve školném, jelikož jsme soukromá škola, a pak pedagogové z vlastních finančních zdrojů, protože chtějí pracovat kvalitně. Vnímáme to jako zvýšený normativ pro žáky se SPU.“

Výměna pomůcek nastává dle potřeb žáka. Rozhodně s tou samou pomůckou nepracuje stále, neboť dochází k posunu žáka ve výuce. Tři respondenti však tvrdí, že se často vracejí k pomůckám, se kterými již dříve pracovali, ačkoliv s nimi nepracují rádi, protože je již znají, ale za pomoci určité pomůcky si danou látku oživí a mohou si pak vybrat jinou pro ně těžší a pro dané téma adekvátní.

MP: „...Čím jsou ty děti starší, tak jdou více do té abstrakce a míň je baví ty pomůcky, ale já se je snažím u těch pomůcek držet, co nejdéle to jen jde, a motivovat je k tomu, aby to ještě zkoušeli se tomu věnovat, ale už je to tolik nebere, jako když byly mladší.“

MO o své škole a pomůckách říká: „*Pomůcky pro všechny ročníky jsou všem po celou dobu volně k dispozici, takže záleží na potřebách a výběru daného žáka s obtížemi.*“

Slovní hodnocení je jakousi zásadou Montessori školy, jak jsme uváděli v teoretické části, proto 80 % našich respondentů používá slovní hodnocení. Kombinaci slovního hodnocení s klasifikačními stupni uvedla jedna respondentka, tj 20 % a to většinou na konci školního roku či v pololetí. Vysvědčení známkou však míří pouze do rukou rodiče, aby jej neviděl žák. Dle jejího názoru, jsou někteří rodiče a především prarodiče stále ještě příliš zvyklí na číselný symbol, což může být důvodem, proč chtějí tuto kombinaci. Respondent MZ ještě uvedl, že pracují také se sebehodnocením žáka.

5.2.2 Volba způsobu práce u žáků se SPU v tradiční škole

Na otázku, jaký styl výuky preferují, odpověděli tři respondenti, že nepreferují žádný styl. Záleží vždy na situaci, a složení třídy, co zvolí. Je důležité, aby daný styl výuky přinesl to, co přinést má, aby byly splněny cíle výuky. Na základě této výpovědi bychom však mohli nazvat jejich vyučovací styl stylem liberálním. Další dva respondenty můžeme taktéž zařadit k vyučovacím stylu liberálnímu, neboť pro ně je důležité, aby taktéž bylo dosaženo cíle a znalostí. Snaží se o to různými organizačními formami a metodami výuky. Pracují s takovými učebními styly, které považují za efektivní, proto řadí auditivní, vizuální, ale i pohybové prvky, např. dramatizaci.

TN: „*Preferuju ten styl, jaký je potřeba. Který přináší to, co má přinést, který na děti působí, aby byl výsledek co nejlepší.*“

Osobní přístup pedagoga k žákům se SPU uvádí tabulka č. 7. U respondentů převažuje přístup spravedlivý a to v tom smyslu, že žákům s SPU bývá často zjednodušováno učivo, které jim zjednodušováno být nemusí a ve spoustě věcí se jim ustupuje a dělají se zvýhodnění tam, kde jsou zcela zbytečná. Z toho důvodu je potřeba k nim přistupovat s nadhledem a spravedlivě, aby se ostatní žáci necítili dotčeni. Dále respondenti uplatňují přístup individuální.

TL říká: „*Mám heslo: SPU neznamená úlevu, SPU znamená, že se musím intenzivněji a s větší odpovědností připravovat na výuku.*“ A dále doplňuje: „*Obecně každý žák potřebuje jiný metr. Někdo musí být soustavně chválen a jiný musí být nucen, aby zvládl alespoň minimum. Podpora je nezbytná a to nejen ve škole, ale i doma.*“

TN: „Nedělat z nich chudáčky. Oni nejsou, nejsou to chudáci. Ony ty děti v podstatě pořád slyší jako že: „Chudáčku ty za to nemůžeš a ty to máš těžký...“. A v podstatě už tím si jakoby shazuje to sebevědomí, protože když někomu budete říkat, že je chudák, tak se tak chudákem cítí. Když tomu dítěti řeknete: „Pojď něco s tím uděláme. Nebudeš třeba vynikající, ale nějak to zlomíš, něco překonáš. Tak ty děti si vybudují trochu to sebevědomí. A to je strašně důležitý. Zvláště u žáků se SPU.“

Tabulka č. 7 – Osobní přístup pedagoga k žákům se SPU v tradiční škole

Osobní přístup pedagoga k žákům s SPU	Četnost odpovědí
Individuální	3
Přátelský	1
Spravedlivý	3
Srozumitelný – názorný	1
Podporující	2
Tolerantní	1

Respondenti v tradiční škole považují jako nejvíce osvědčené **metody** u žáků s SPU práci s pomůckami a metody slovní. Metody slovní souvisí s praktikovanou frontální výukou. Tabulka č. 8 uvádí další metody, které se pedagogům osvědčily.

TM: ...Snažím se metody střídat v kratších intervalech, aby to bylo pro žáky zajímavé a látku chápali.“

MJ: „...Takže v podstatě se snažím každému dítěti připravit, mám tam tu krabici, jak jste viděla, a každému dítěti připravit v podstatě tu jeho pomůcku takovou, která mu pomůže.“

Tabulka č. 8 – Osvědčené metody výuky u žáků se SPU v tradiční škole

Metody výuky	Četnost odpovědí
Práce s učebnicí	2
Manipulace s pomůckami	3
Metody slovní – vysvětlování, výklad, popis	3
Dramatizace	1

V odpovědích respondentů není více zastoupena určitá **organizační forma práce** ve výuce. Nejvíce dva respondenti se shodli na stejné. Přehled uvádí tabulka č. 9.

Tabulka č. 9 – Přehled organizačních forem práce v tradiční škole

Organizační formy práce	Četnost
Individualizovaná výuka	2
Projektová výuka	1
Skupinová a kooperativní výuka	2
Práce s asistentem	2
Frontální	2

TJ: *„Co se týče těchto dětí speciálních, tak ideální je, když u nich může být ten asistent. To je teda supr.“*

TN má nejlepší zkušenosti s frontální výukou: *„V podstatě stará dobrá škola, co jsme zažili my, kdy jsme prostě seděli, nejdřív jsme se jí pořádně naučili, měli jsme na čem stavět, měli jsme ty základy, nebáli jsme se jako tolik. Takže zase, když to povím, aby tam byli, abychom měli hnízda, tak to je pro ty děti strašně náročné. Takže jim v podstatě nejvíce vyhovovalo, když seděli v lavicích a byla to taková ta nudná stará škola, ale ta, co známe my, z našich prostě nějakýho devadesátých let a podobně. To, co se teďka strašně ztrácuje.“*

Žáci s SPU určitá **zohlednění** mají, většinou dle doporučení PPP. Žáci jsou podle 60 % respondentů se zohledněním jednotlivých žáků seznámeni. Dle 40 % respondentů se občas objeví poznámky intaktních žáků, že by také chtěli mít jisté výhody, ale je jim to řádně vysvětleno a negativní poznámky nijak neovlivňují vztahy ve třídě. Zároveň však respondenti uvádí, že vždy záleží na učiteli, jak se k tomu postaví a jak se třídou pracuje, protože pokud budou žáci seznámeni i s odlišnými typy dětí, s tím, že mohou mít problémy či obtíže v učení, nemůže je nic překvapit.

TM: *„Žáci byli na začátku školního roku s tímto problémem seznámeni a naopak pomáhají a chápou zohlednění daného žáka. Snažím se ale nedělat žákovi zohlednění v předmětech, kde to žák nepotřebuje. To mnohdy ostatní žáci ještě nechápou a pomáhají i tam, kde to není potřeba.“*

TL: *„Žáci mají úlevy dle stanovených doporučení SPC, PPP apod. Třída je s tímto faktem obeznámena a nemá problém s přijetím odlišnosti spolužáka. Žákům nenadržují. Pokud má úlevy, je objektivně hodnocen a stejně přísně jako ostatní ze své hromady úkolů.“*

TJ: „Myslím si, že dobře, že to zatím vůbec neřeší. Jo, dneska se tam ozvalo: „To je nespravedlivý, já jsem si to musela napsat sama“, ale já to nějak, my to nějak jako neschováváme, to znamená, já tomu dítěti řeknu, že prostě tyhle děti byly v poradně, protože vidíte, že jim třeba něco nejde tak, jak vám, mají tady něco, co budeme dělat trošičku jinak a oni jsou na to zvyklí, protože takhle to v podstatě jede s těmito dětmi od 1. třídy, od prvního dne, takže ono je asi ani nenapadne, že by to tak nemělo být. Naopak jsou třeba schopný, když se jim něco povede a já řeknu: „Tak dneska jsi mi udělal radost, dneska se ti to teda povedlo, dneska jsi to měl bez chyby.“ Tak spontánně zatleskají nebo zakřičí „bravo“. Takže si myslím, že, že to je to, co by ta inkluze měla plnit, že v podstatě ty děti by měly být schopný fungovat a socializovat se i s dětma, který na tom nejsou na takový úrovni jako oni, a měly by se umět k nim přiblížit a naopak tyhle ty děti by se měly umět k nim zařadit v něčem mezi ty děti, které problémy nemají, ať už je to hudebka nebo výtvarka, takže to je jako fakt bezva že, že každý to dítě můžeme v něčem vyzvednout. Že se vždycky snažím najít něco, v čem to dítě je jakoby nejlepší.“

Autorka se přiklání k názoru, že by žáci měli být informováni o odlišnostech jiných lidí, neboť to vede k informovanosti těchto žáků a v budoucnu nebudou mít problémy přijmout člověka, který se nějakým způsobem odlišuje. Zastává také názor, že na každém člověku lze najít něco dobrého, co můžeme vyzdvihnout a čím může přispět do společnosti.

80 % respondentů uvedlo, že se věnují všem žákům stejně. Dva respondenti této odpovědi přiznali, že často mění učivo žákovi se SPU až v průběhu vyučování, kdy se zjistí nějaké problémy. Zbývajících 20 % si myslí, že věnuje všem žákům stejně času.

TM: „Spíše vše řeším v průběhu hodiny podle situace. Často se mi totiž stalo, že tam, kde jsem předpokládala u dítěte se SPU problém, problém nenastal a naopak.“

Všichni respondenti uvedli, že **žáci se SPU pracují při vyučování s pomůckami**. Tabulka č. 10 uvádí přehled pomůcek, se kterými žák se SPU pracuje. Nejčastěji respondenti jmenovali měkké a tvrdé kostičky k rozlišování -i/y, čtecí okénko pro žáky s dyslexií, čtecí kartičky, nebo krokovací pás s počítadlem v hodinách matematiky.

Všechny pomůcky během pozorování nebyly využívány, nicméně většina ano. Abychom viděli všechny, museli bychom ve školách být více dní.

Tabulka č. 10 – Přehled pomůcek u žáků se SPU v tradiční škole

Přehled pomůcek	Četnost odpovědí
Kostičky měkké/tvrde k rozlišování -i/y	3
Čtecí okénko	2
Čtecí kartičky	2
Krokovací pás	2
Počítadlo	2
Metr	1
Doplňující pracovní listy	1
Bzučáky	1
Geodesky	1
Stovkové tabulky	1
Číselná osa	1

Všichni respondenti pomůcky do škol nakupují ať už v kamenných obchodech, nebo využívají služeb internetových obchodů. Tři respondenti si kromě koupě ještě pomůcky do tříd vyrábí, aby byly žákovi se SPU vyrobené na míru.

TJ říká: „*No, něco koupí výchovná poradkyně, podle potíží žáků, na něco si dávám požadavek já, tak se mi to koupí, ale řekla bych, že 99 % si vyrábím na koleně.*“

Pomůcky jsou hrazeny zejména školou, popř. z grantu, jak uvedla jedna respondentka. Jiná respondentka přiznala, že má možnost získat něco od školy, ale upřednostňuje vlastní nákup tedy i vlastní peněžní úhradu a nevnímá to jako nic neobvyklého.

TN: „*Já. Ne, něco samozřejmě mám možnost dostat od školy, ale i když na žáky je každý rok nějaká částka, tak se to investuje právě do těch knížek, nebo že nám koupí balík papírů, abychom jim měli na co kopírovat ty věci na procvičování na doma anebo i nějaké kartičky. Je to ale zase škola od školy a učitel od učitele. Já si to třeba radši koupím, budu to mít, budu to aktivně používat a nemusím se, ne jako s někým dělit, ale myslet na to, že mi to může kdokoliv kdykoliv vzít. A najednou to nebudu mít, i když to potřebuju, takže pro mě osobně je normální, že každý školní rok investuju 5–6 tisíc do svého povolání, do své práce, ať už nějakých formou pomůcek, nebo tím, že jdu na nějaký školení, nebo že si právě koupím nějaké knížky, abych si mohla potom něco dočíst, ale musíme se prostě rozvíjet. No, musím do sebe chtít investovat.*“

Autorka práce se taktéž přiklání k názoru pedagoga TN, který upřednostňuje vlastnictví pomůcek, a to z toho důvodu, že v případě změny zaměstnání, pomůcky zůstávají ve škole a v novém zaměstnání je nemůže použít, zatímco pokud je vlastní, přesouvají se s ním i na nové působiště.

Respondenti se převážně snaží o to, aby žáci se SPU využívali pomůcky denně. Dle potřeb žáka nechává manipulaci s pomůckou 40 % respondentů. Spíše se respondenti s 60 % shodli na tom, že pomůcky obměňují, ale vždy záleží na věku dítěte, tzn., že se jeho věku pomůcka přizpůsobí, ale je založená na stejném principu práce, a dále podle toho, kde se daný žák právě nachází a jaké udělal pokroky. Vždy je potřeba toto posoudit.

Všichni respondenti ve svých třídách **hodnotí klasifikačním stupněm**. Dva z nich však uvedli, že známky doplňují ještě slovním hodnocením, aby žáci přesně věděli, za co danou známku mají a byli o tom dostatečně informováni.

TN se vyjadřuje ke kombinaci slovního hodnocení s klasifikací: *„Hodnotím klasicky známkou, s tím že je u mě známka doprovázená slovním hodnocením. Ty děti ví, proč tu známku mají. Jo, takže to není, že ze čtení máš dvojku, ale povím: „Třikrát si se přešel, nečetl jsi plynule, zbytečně jsi chvátil, potom si se zadržoval, když už jsi začal číst plynule, tak ses najednou zasekl, takže z toho důvodu máš třeba dvojku nebo trojku.“ Takové to slovní hodnocení, že jim napíšu strašně jako pozitivně: „A jde ti tohle to a jsi strašně šikovný v tomhle tom a tady to je báječné a jsi úplně perfektní....“ Tohle to je k ničemu. Zase. Sebevědomí se nebuduje tím, že budu pořád někoho chválit, ale sebevědomí se buduje tím, že překonáváme něco, co nám nejde. Musí to být doprovázený tímhle tím, aby ty děti věděly, že to není samozřejmý, že mají ty jedničky, ale aby věděly, co mají zlepšit a v čem konkrétně a v čem mají problém, aby mohly mít tu lepší známku. Pro děti slovní hodnocení napsané, zvláště na prvním stupni, je kec. Oni tomu nerozumí. Tam jsou pojmy, které jsou pro ně abstraktní. Oni když vidí konkrétní symbol, tak je to jasné. Když je to doprovázené ještě tím, že jim povysvětlím, co mají zlepšit, ústně, ale ústně tak, abych se jich zeptala: „Chápeš to?“ Abych se ujistila, že to pochopily, tak to má nějaký význam. Nemá cenu jim tam něco napsat, to je zas pro rodiče. Málo které dítě, v 1., ve 2., ve 3. třídě pochopí, když jim přečtu čtyři dlouhé odstavce textu o češtině, tak po dvou větách už nevnímá.*

Autorka práce se opět přiklání názoru, že je vhodné doplnit klasifikaci slovním vyjádřením, aby žák přesně věděl, za co danou známku má a v čem je potřeba se zlepšit. Rodiče se doma většinou vyptávají, za co známka je a mnohdy se pak stává, že žák ani neví, a tak se musí rodič informovat u pedagoga, proto doplnění slovní je dobrým řešením.

5.3 Komparace volby způsobu práce u žáků se SPU v Montessori škole a tradiční škole

Vyučovací styl pedagogů je v Montessori škole a tradiční škole naprosto odlišný. Zatímco pedagogové v Montessori škole nazývají svůj styl Montessori – styl „volnější“, jak sami uvádí, který je však přesto opřen o pravidla a pedagogové se zajímají o své žáky, jejich zájmy, vztahy ve třídě a nelpí jejich pozornost příliš na znalostech žáků, tak pedagogové tradiční školy naopak kladou důraz na znalosti, vědomosti žáků a důležité je pro ně splnění cílů, které si před výukou stanovili a které mají napsané ve školním vzdělávacím programu. Na základě těchto informací můžeme přiřadit Montessori výuku dle členění, které jsme si uvedli v teoretické části, k facilitačnímu stylu a tradiční výuku k liberálnímu.

Všichni respondenti Montessori škol a tradičních škol považují za osvědčený přístup k žákům se SPU zejména přístup individuální a tolerantní. Pedagogům Montessori škol se dále osvědčil respektující přístup. Pedagogové tradiční školy uváděli v častém zastoupení přístup spravedlivý ke všem žákům, aby se žáci intaktní necítili v nevýhodě.

Přestože shoda respondentů nastala v metodě výuky u žáků se SPU, kdy pedagogové nechávají žáky často manipulovat s pomůckami, tak v ostatních metodách se již liší. V Montessori škole se projevuje vyšší orientace na žáka, kdy učitel by měl být spíše upozaděn. V tradiční škole pedagogové uvedli ve stejném počtu, že do výuky řadí metody slovní, které jsou založené na vedení výuky pedagogem.

U pedagogů Montessori škol není zastoupena žádná organizační forma práce, ve které by hlavní slovo měl samotný pedagog. Veškeré uvedené formy jsou opět orientovány na žáky. Zatímco v tradiční škole pedagogové do svých odpovědí zařadili práci s asistentem nebo frontální výuku. V tradiční škole se sice objevuje individualizovaná výuka a skupinová či kooperativní jako v Montessori škole, nicméně vždy je nižší zastoupení, tzn., zatímco individualizovanou výuku v Montessori škole

zařazují čtyři respondenti, v tradiční škole to jsou jen dva. Skupinovou a kooperativní výuku zapojují všichni dotazovaní respondenti z řad Montessori, v tradiční škole to jsou jen dva. Shoda nastala pouze v projektové výuce, kterou řadí z každého typu škol pouze jeden pedagog. Autorka diplomové práce se však domnívá, že by projektová výuka měla být zařazována do výuky mnohem více, protože se zde projevuje žáková individualita, tvořivost, aktivita, dochází ke komunikaci a spolupráci s vrstevníky, a jednotlivé předměty tak mohou být propojeny.

Žáci se SPU dle odpovědí respondentů v Montessori školách a tradičních školách zohlednění mají. Neshoda však nastala v informovanosti intaktních žáků o zohlednění. Pedagogové Montessori škol ostatní žáky o zohlednění neinformují, zatímco pedagogové škol tradičních ano. Shoda však opět nastala v reakcích intaktních žáků na zohlednění. V obou typech škol většině žáků nečiní zohlednění potíže, ačkoliv se občas zeptají, proč to nemusí apod.

U pedagogů Montessori škol převládá názor, že žákům se SPU věnují více času k přípravě do výuky. Toho názoru je 60 %. U pedagogů tradičního školství převládá domněnka s 80 %, že se všem žákům věnují stejně.

Všichni respondenti z rozhovorů uvedli, že žáci pracují s pomůckami. V Montessori školách to jsou Montessori pomůcky nebo ručně vyrobené pomůcky. Tradiční školy uváděly klasické pomůcky, jako jsou kartičky na čtení a rozlišování -i/y, tvrdé a měkké kostičky, nebo u žáků s dyslexií čtecí okénka. V obou typech škol se pomůcky kupují zejména přes internetové nebo kamenné obchody. Všichni respondenti Montessori škol pravidelně vyrábí pomůcky. V tradičních školách vyrábí jen tři respondenti. Pomůcky v tradičních školách hradí škola. V Montessori školách se tato úhrada odvíjí od toho, zda je škola soukromá či státní, nebo zda při škole funguje určité sdružení, které přispívá na nákup pomůcek.

V Montessori škole žáci pracují s pomůckou denně. Tuto odpověď uvedlo i 60 % respondentů z řad tradiční školy. Zbývajících 40 % to nechává na žákovi, zda má zájem, s pomůckou pracovat. Pomůcky se střídají v závislosti na posunu žáka ve výuce.

V Montessori školách se používá ve 100 % hodnocení slovní a z toho jedna respondentka (tj. 20 %) dále ještě hodnotí na vyžádání klasifikačními stupni. V tradičních školách používají ve 100 % pedagogové hodnocení klasifikačním stupněm,

z toho dva respondenti (tj. 40 %) doplňují toto hodnocení o slovní vyjádření, které je však v danou chvíli vnímáno jako vedlejší způsob hodnocení.

5.3.1 Vybrané faktory ovlivňující vyučování žáka se SPU v Montessori škole

Všichni respondenti z řad Montessori pedagogů mají vystudovanou vysokou školu pedagogického směru a zároveň mají absolvovaný kurz Montessori pedagogiky. Jeden z respondentů dokonce dále přednáší a vede kurzy Montessori pedagogiky. Dva respondenti mají ještě ke své aprobaci vystudovanou speciální pedagogiku. K tabulce č. 1 jsme se již vyjadřovali. Je zde vyjádřena celková délka učitelské praxe a délka praxe v Montessori škole či jiné škole. I to jsou důležité faktory, které mohou ovlivnit vyučování žáka se SPU, neboť jiné dovednosti, znalosti, schopnosti a především přístup k žákovi se bude projevovat u pedagoga, který se pohybuje ve školství zhruba 30 let a jiné u pedagoga s tříletou zkušeností. Stejně tak tomu bude i u pedagoga, který může dle svých zkušeností porovnat vyučování na škole Montessori a na škole tradiční.

Tabulka č. 11 uvádí přehled, jak se dále **pedagogové v problematice žáků se SPU vzdělávají**. Nejvíce jsou obsaženy kurzy a semináře, dále samostudium v podobě odborné literatury a rady od kolegů či školního psychologa.

Tabulka č. 11 – Vzdělávání pedagogů Montessori školy v problematice žáků se SPU

Vzdělávání pedagogů o žácích se SPU	Četnost vzdělávání
Kurzy, semináře	3
Studium speciálně pedagogického směru	2
Odborná literatura	3
Internetové odkazy	1
Rady od kolegů, školního psychologa	3

Asistenta pedagoga vnímají všichni respondenti ve výuce velice příznivě, ačkoliv aktuálně respondent MM s asistentem pedagoga ve třídě momentálně nespolupracuje. Asistent pedagoga je pro ně pravou rukou, bez které si výuku již nedovedou představit, nicméně je důležité, aby si navzájem vyhovovali a aby samotný asistent pedagoga věděl, co má dělat a nemusel se na vše ptát. Tabulka č. 12 představuje vlastnosti asistenta pedagoga, které považují respondenti za důležité k výkonu profese a ke spolupráci s nimi.

MZ říká: „...*Záleží na konkrétní osobě asistenta pedagoga, ale mně tady ta forma práce, pokud se s tím člověkem sladím, hodně vyhovuje.*“

MP doplňuje: „...že je vlastně taky hodně důležité, že ten asistent by měl být co nejméně samostatný, protože v momentě, kdy bude čekat jen na moje instrukce, tak to bude spíš přítěž, než že by to byla pomoc...“

A MK jej vnímá následovně: „Velice příznivě, pokud je šikovný. Osobně si již nedokážu práci bez podpory asistenta ve třídě představit jako kvalitní pedagogický proces.“

Autorka souhlasí s tvrzením pedagogů, že je opravdu důležité, aby asistent pedagoga byl seznámen s rolí asistenta pedagoga ve třídě. Měl by vědět, co se od něj očekává, aby nebyl přítěží, ale vyučovací proces opravdu kvalitně doplňoval.

Tabulka č. 12 – Vlastnosti asistenta pedagoga dle pedagogů Montessori škol

Vlastnosti asistenta pedagoga	Četnost odpovědí
Spolehlivý	3
Bystrý	2
Samostatný	4
Empatický	2
Pracovitý	1
Šikovný	1
Ochotný	2

Naprostá shoda nastala v intervalu **konzultací** rodič – pedagog. Všichni respondenti se shodli, že pravidelné konzultace jsou 2x ročně, avšak s rodiči žáků s SPU bývají v kontaktu častěji dle potřeb pedagoga, rodiče nebo žáka.

Tripartita neboli setkání rodič – žák – pedagog probíhají dle odpovědí se 100 % účastí u čtyř respondentů. Respondent MM uvedl, že toto setkání vítá, ale ne všichni rodiče na konzultace přivedou své dítě, z toho důvodu nemůže říct, že se vždy takto sejdou. Každopádně je pokaždé zve. Respondent MK podotýká, že někdy je potřeba hovořit s rodiči o samotě, takže uskutečňují oba typy konzultací.

Pro respondenty je prvotním znakem, který může být **signálem k SPU**, specifická chybovost žáků, která je typická pro SPU. Dalšími faktory mohou být mimo jiné častá únava žáka nebo odlišné chování. Další příklady uvádí tabulka č. 13.

Tabulka č. 13 – Prvotní znaky SPU dle pedagogů Montessori škol

Projevy či znaky SPU	Četnost
Specifické chyby	5
Projevy únavy u žáka	2
Problémy s pochopením textu	2
Sociální potíže	1
Odlišné chování	1

Tabulka č. 14 uvádí postup řešení jednotlivých respondentů při podezření na SPU. Postup by měl být se zavedením vyhlášky č. 27/2016 Sb. totožný, ale výpovědi respondentů se liší, proto si můžeme všimnout, že u dvou respondentů se PLPP vůbec neobjevuje. U třech dalších respondentů je postup téměř totožný. Většina respondentů uvádí spolupráci s rodiči, té však nejprve předchází pedagogická diagnostika.

Tabulka č. 14 – Postupy pedagogů při podezření na SPU v Montessori škole

Postupy pedagogů při podezření na SPU	
MK	PPP → změna metod práce
MZ	diagnostické pozorování → testování fcí → PLPP → změna metod práce
MM	diagnostické pozorování → spolupráce s rodiči → PLPP → PPP
MP	diagnostické pozorování → změna metod práce → spolupráce s rodiči → PLPP → PPP
MO	spolupráce se školní psychologkou → spolupráce s rodiči

Pedagogická intervence je zavedená ve školách nejen pro žáky se SPU, kteří potřebují posílit ty oblasti, ve kterých selhávají. U dvou respondentů probíhá pedagogická intervence mimo výuku v odpoledních hodinách. Jedná se o intervenci skupinovou, kterou učí učitel, který dané žáky vyučuje na daný předmět. Další respondent přiznal, že pedagogickou intervenci nezajišťuje škola, neučí ji daný pedagog, ale žák chodí na nácviky do PPP či pracuje doma. Podobná situace se objevuje i u dvou zbývajících pedagogů, kteří jsou toho názoru, že vzhledem k tomu, že Montessori výuka je zaměřena na individuální přístup k žákovi, tak není potřeba s žákem více individuálně pracovat.

MP: „S žáky jinak dále nepracujeme. Individuální přístup zastupuje pedagogickou intervencí. Žákům se věnuji během dne tak, jak potřebují. Pracují doma individuálně, či chodí do PPP nebo na nácviky.“

MO: „Vzhledem ke specifikům programu Montessori je intervence poskytována permanentním individuálním přístupem všech učitelů. Nemáme vyučovací předměty. Děti pracují podle svých momentálních možností, v případě potřeby s podporou a pomocí učitele či spolužáků.“

MK: „Pracovat s detailním vyučováním třeba odpoledne je organizačně složité. Věnujeme se dětem během vyučování.“

Autorka práce nesouhlasí s tvrzením MK, MO a MP, kteří jsou toho názoru, že jejich výuka je plně zaměřena na individuální přístup žákovi, a tak není potřeba s žákem více pracovat. Je sice pravda, že jejich výuka individuálně k žákovi probíhá, nicméně by myšlenku pedagogické intervence neztracovala, protože by dle jejího názoru pedagogická intervence měla probíhat v klidném prostředí, kdy je žákovi věnována pozornost třeba hodinu, což během vyučování není možné, protože je nutné vyhovět také potřebám ostatních žáků.

Vzhledem k tomu, že řádnou pedagogickou intervenci dle vyhlášky č. 27/2016 aplikují pouze dva dotazovaní respondenti, kteří však působí na stejné škole, je obtížné interpretovat zhodnocení způsobu práce pedagogické intervence. Nicméně odpovědi obou našich respondentů se téměř shodovali. Pedagogickou intervenci považují na jedné straně za přínosnou možnost procvičování problematických jevů u žáka, ale jako nešťastné vnímají odpolední hodiny, které jsou pro intervenci domluvené. Obě strany, ať učitel nebo žák bývají velice unavení, tudíž intervence nepodává takový efekt, jaký by měla. S tím souhlasí i autorka této práce, která je toho názoru, že by pedagogická intervence měla probíhat buď v rámci výuky, kdy by žáci byli ze tříd odebráni k intervencím, nebo v ranních hodinách, kdy jsou všichni odpočinutí.

ŠPZ diagnostikují žáky a spolupracují se školami. Většina respondentů je s jejich pomocí spokojená, ačkoliv drobné výhrady k jejich práci mají, např., že si do poradny nezvou žáky na pravidelné reedukace. Dva respondenti uvedli, že práci pracovníků ŠPZ vnímají jako možnost ověřit si, zda jejich diagnóza byla správná či nikoliv. Jiný respondent vnímá největší pomoc v zajištění finanční podpory žákům se SPU a poskytnutím odborného vysvětlení rodičům. Naopak respondentka MO považuje práci pracovníků ŠPZ za zcela zbytečnou.

MO: „Zatím jsem se ze zpráv nedozvěděla nic, co bychom již nedělali. Navíc jsou si zprávy velmi podobné a už když tam dítě odchází, vím, co bude napsáno ve zprávě. Jsou jen kusem papíru pro úlevy k přijímačkám.“

Na školách respondentů Montessori škol působí nejméně jeden speciální pedagog. Jedna respondentka však přiznává, že jeho služby zatím nikdy nevyužila, neboť jí vždy dovedl poradit jiný kolega, ke kterému má větší důvěru.

5.3.2 Vybrané faktory ovlivňující vyučování žáka se SPU v tradiční škole

Všichni respondenti z řad tradiční školy mají vystudovanou vysokou školu, tři z těchto respondentů mají vystudovanou vysokou školu s aprobací na 1. stupeň a ostatní dva mají vystudovanou speciální pedagogiku – učitelství. Respondent TN, který má vystudovaný obor se zaměřením na 1. stupeň, absolvoval také ještě tříletý obor speciální pedagogiky. Na základě těchto informací můžeme říci, že téměř všichni respondenti mají teoretický základ pro práci s žáky se SPU.

Ačkoliv znalosti mají respondenti získané studiem, někteří dokonce dvojitým studiem, tak i přesto **se dále vzdělávají** a obohacují novými poznatky v této problematice. Všichni respondenti se pravidelně zúčastňují kurzů, seminářů či přednášek, nebo se dále vzdělávají při samostudiu odborné literatury. Tabulka č. 15 uvádí přehled dalšího vzdělávání pedagogů k problematice žáků se SPU.

Tabulka č. 15– Vzdělávání pedagogů tradiční školy v problematice žáků se SPU

Vzdělávání v problematice žáků se SPU	Četnost odpovědí
Kurzy, semináře, přednášky	5
Odborná literatura	3
Studium speciálně pedagogického směru	1
Konzultace s PPP	2

Asistent pedagoga je ve výuce u všech respondentů vítán, ačkoliv ne všichni s ním momentálně spolupracují, ale z předchozích let či jiných zkušeností jeho působení ve třídě považují za přínosné. Zároveň však dva respondenti upozorňují na fakt, že ne vždy to tak musí být. Jako důvod uvádí nedostatek praxe v kurzech na pozici asistenta pedagoga. Důležité je také, aby si pedagog s asistentem byli sympatičtí a navzájem se doplňovali a tolerovali.

TN: „No, záleží podle asistenta pedagoga, protože ne každý, kdo teďka jde na asistenta pedagoga, k tomu má předpoklady. Jak učitelství, zdravotnictví, i ta policie, hasiči, jsou to všechno povolání, kde jde o nějaké osobní předpoklady a ne každý, i když to třeba umí vyložit, má osobnost na to, aby to mohl dělat jakoby dobře. Musí tam být nějaký osobnostní předpoklad, který nejde získat, protože ten nám byl prostě dán a to, co se oni na té škole naučí, nebo na těch kurzech, tak oni se naučí teorii, ale de facto nechodí na praxi. Maj tu praxi minimální. A spousta těch asistentů pedagogů tam jakoby přijdou, jakoby nechápou, co to že vlastně je asistent pedagoga. Oni sice jsou přiřazeni k jednomu dítěti, ale že to neznámá prostě, že budu dělat u jednoho dítěte, ale že klidně ten učitel může vzít to jedno dítě, něco si s ním dělat a jemu za tím dát, aby hlídal třídu, když budou mít samostatnou činnost. Nebo že třeba to dítě jeho pomoc teď nepotřebuje, tak ten učitel mu může třeba dát, rozstříhej tady ty šablony, protože teďka tě nepotřebuje. Takže zase, jakmile se dělá s lidmi, je strašně náročný dát dva lidi dohromady, aby si vyhovovali, aby se nějakým způsobem dohodli a bylo to vlastně ku prospěchu těch dětí a celé třídy. Takže když se sejdou dvě dobré osobnosti, že si sednou, tak je to úžasný. Když si, když si nesednou, tak to může být strašně velký neštěstí. Tam jsou potom prostě naschvály a ty děti to cítí. Nemyslím si, že je dobrý, aby byl někdo asistent pedagoga po tříměsíčním kurzu. Že to je prostě málo. Že buď teda by se to mělo opakovat a měli by chodit víc na praxi anebo by to teda mělo být nějaký roční samostudium, i když třeba v rámci rekvalifikace, což bohužel teďka v rámci hromadné inkluze je taková poptávka, že každý kdo tam půjde, tak to může dělat.“

Interval **konzultací** je nejméně 2x ročně, ale bývá to spíše individuální, dle potřeby učitele nebo rodiče. Respondent TJ uvádí, že někteří rodiče konzultují i třeba 1x za týden.

TJ: „Rodič mi může zavolat kdykoliv. V podstatě беру i soboty, neděle telefony, napsat smsku, napsat email, odpovídám hned jak teda k tomu, jak na to přijdu. Mohou přijít kdykoliv. Jsou rodiny, který konzultují běžně třeba i jednou týdně, jedenkrát za 14 dní.“

Pro 60 % respondentů to je naprosto běžná záležitost, aby se konzultace zúčastnil nejen rodič, ale i žák. Respondent TJ o tom uvažuje a respondent TN tento typ konzultace ohraničuje ročníkem. Tato data jsou znázorněna v tabulce č. 16.

Tabulka č. 16 – Tripartita konzultací v tradiční škole

Tripartita konzultací	Četnost	
	Ano, pravidelně se setkáváme s rodiči i žákem souběžně.	3
V 1. a 2. roč. se setkáváme pouze s rodiči, od 3. roč. doporučuji schůzku se žákem a rodiči.	1	20 %
Zatím ne, ale chci to zavést.	1	20 %

Tři respondenti považují za **prvotní znak, který může signalizovat SPU**, srovnání žáků ve třídě, přičemž rizikovní jedinci jsou zdatně oproti svým vrstevníkům pozadu. Jako další znaky považují specifické chyby nebo potíže při komunikačním projevu. Tabulka č. 17 uvádí ještě další znaky.

Tabulka č. 17 – Prvotní znaky SPU v tradiční škole

Projevy či znaky SPU	Četnost odpovědí
Specifické chyby	2
Potíže s orientací	1
Nesoustředěnost	1
Problémy v komunikačním projevu	2
Zaostávání za ostatními spolužáky	3

Tabulka č. 18 uvádí přehled kroků pedagoga při podezření na SPU. Téměř všichni respondenti zahrnují do svých činností i tvorbu PLPP. Také před konzultací s rodiči provádí nejprve pedagogickou diagnostiku. Spolupráci s rodiči považují respondenti za velmi důležité faktor pro úspěšné vzdělávání žáka se SPU.

Tabulka č. 18 – Postupy pedagogů při podezření na SPU v tradiční škole

TM	konzultace s rodiči → pozvání školního psychologa do třídy → PPP
TL	diagnostické pozorování → srovnávací test → konzultace se spec. pedagogem → PLPP → PPP
TS	diagnostické pozorování → spolupráce s rodiči → PLPP → PPP
TJ	diagnostické pozorování → změna metod práce → konzultace s rodiči → PLPP → PPP
TN	konzultace a spolupráce s rodiči → PLPP → PPP

Pedagogická intervence probíhá na všech školách s tradičním vzděláváním. Spíše k ní dochází v odpoledních hodinách po vyučování. Toto uvedlo 60 %. Dalších 40 % si žáka odebírá z vyučovací hodiny a dalších 20 % odpovědělo, že záleží, zda je žák ráno

ve školní družině. Pokud ano, upřednostňuje se ranní pedagogická intervence. Data k pedagogické intervenci znázorňuje tabulka č. 19.

Pedagogická intervence, až na výpověď respondenta TJ, probíhá skupinovou formou, tzn., že se jí účastní několik žáků najednou, max. však 5 žáků.

TJ: „...*Bud' ráno, když je to dítě třeba, protože školní družina nám funguje od šesti od rána, kdy tam to dítě je, že chodí do ranní družiny, tak si ho беру radši ráno, protože odpoledne mi přijde už unavený, anebo, nebo odpoledne v době, kdy máme čtyři vyučovací hodiny, aby měli ještě jakoby sílu, ale to zkouším opravdu striktně hrou a téma pomůckama a nedělám žádný, že bych jim napsala příklady, aby je vypočítaly, protože to už mi přijde, že to dítě na to nemá sílu, takže potom už vyloženě téma pomůckami.*“

Tabulka č. 19 – Doba pedagogické intervence v tradiční škole

Doba pedagogické intervence	Četnost	
Odpoledne po vyučování	2	40 %
V rámci vyučování	2	40 %
Někdy ráno a někdy odpoledne	1	20 %

Pedagogickou intervencí vede buď třídní učitel, nebo učitel, který vyučuje žáka na daný předmět, na který se intervence vztahuje. Respondent TM k učiteli přidal také možnost vedení asistentem pedagoga. Pouze na škole TB žáky vede speciální pedagog, který má hodiny přidělené. Je to na té škole, kde jsme v předchozí tabulce uváděli, že pedagogická intervence probíhá v rámci vyučování.

V hodnocení pedagogické intervence se respondenti ani tak nerozcházejí názory, ale spíše nápady, jak organizaci pedagogické intervence zlepšit. Dle nich není pedagogická intervence dostatečně organizačně zajištěna. Pouze respondent TM s pedagogickou intervencí nemá žádné potíže a nic by neměnil, nebo o tom minimálně nepřemýšlel. Níže jsou uvedeny části výpovědí respondentů, kteří se k dané situaci vyjadřují.

TL: „*Já si myslím, že to má přínos jen tehdy, když je sourodá skupina. V momentě, kdy máme třeba omezený počet hodin na tu intervenci a mám mít více nesourodou skupinu, tak to podle mě nepřináší takovej efekt, jako když mám jedno, dvě děti, který mají stejný problémy. Radši bych však, aby na každý dítě bylo čas třeba půl hodiny*“

intenzivně, než aby byly třeba po čtyřech, protože si myslím, že ten přínos je vyšší z tohoto pohledu, ale bohužel.“

TN: „Tak...takhle. V podstatě to znamená, že učitel má přidělané hodiny práce, které má sice zaplacené, ale učitel je jenom člověk. Ten důvod, proč se učí 22 hodin a jsou nějaké hodiny na přípravu, má svoje opodstatnění, protože když ten učitel bude mít 22 běžných hodin a k tomu třeba 5, 6 hodin intervence, tak to je strašné. Není to ještě úplně dopracované. Takže myšlenka je to krásná, ale měla by se ještě doladit, protože není možné, aby pedagog učil ve třídě, kde je 30 dětí, měl takhle 3–5 hodin navíc, ač zaplacené, ale o to už v tu chvíli nejde, protože když přijde domů naprosto zdrchaný, vyčerpaný, vysosaný, protože ty děti sajou. My jim dáváme energii, tak je to úplně k ničemu, protože jim za chvíli nebudeme mít co předávat. Takže úpravy, když má teda někdo více dětí a má těch intervencí více, tak třeba na 2 intervence stáhnout hodinu úvazku. Dělat to třeba tady tím způsobem, protože jsme lidi a jsme vyčerpatelní.“

TJ: „Za mě je to v pořádku. Jakoby takhle je to dobře, ale mnohem líp by to bylo, kdyby byl jeden takzvaný plavoucí učitel, já říkám, který by tady tak jako plaval a bral by si třeba tyhle ty děti, dvě, tři děti z každé třídy, který by to potřebovaly, nebo dítě, který by prostě potřebovalo individuální péči. Byla by tady jedna plonková třída, kdy by se prostě řeklo, já nevím, v pondělí se bude věnovat češtině a vezme si první hodinu prvňáky, druhou hodinu druháky...“

Všichni respondenti jsou spokojeni s fungováním ŠPZ. Pracovníky ŠPZ využívají ke konzultacím, samozřejmě k diagnostice žáků, doporučení pomůcek, odborné literatury a celkově uvádí do praxe jejich rady, jak pracovat s žáky se SPU. Pouze respondent TJ uvedl, že pracovníci ŠPZ navštěvují žáky ve vyučovacím procesu. Autorka diplomové práce považuje tento nízký počet návštěv za absurdní, protože tito pracovníci vidí žáky pouze jednou při diagnostickém procesu a na základě něho hodnotí žáka a doporučují práci s ním. Vhodnější by byla v první řadě návštěva třídy, kam žák dochází, pozorování projevů, vyhodnocení a konzultace s třídním učitelem a rodiči a posléze návštěva žáka např. v PPP, kde by se prováděly další testy, které by diagnózu potvrdily nebo vyvrátily. Je téměř jisté, že se žák chová jiným způsobem ve třídě, kde to zná, a jiným v budově PPP.

Speciálního pedagoga má k dispozici a spolupracuje s ním 60 % respondentů. Spolupracují s ním přesto i pedagogové se speciálně pedagogickým vzděláním. Jedna respondentka nevyužívá služeb speciálního pedagoga a ani nemá speciálně pedagogické vzdělání, a jedna škola speciálního pedagoga k dispozici nemá, ale pedagog má speciálně pedagogické vzdělání, tudíž mu speciální pedagog neschází. Odpovědi zobrazuje tabulka č. 20.

Tabulka č. 20 – Působení speciálního pedagoga v tradiční škole

Speciální pedagog ve škole	Četnost	
Ano, ve škole je speciální pedagog a spolupracuji s ním.	3	60 %
Ano, ve škole je speciální pedagog, ale speciálně nepracuje, tudíž s ním ani nespolečně pracuji.	1	20 %
Ne, v současné době speciálního pedagoga nemáme, ale mám speciálně pedagogické vzdělání.	1	20 %

5.3.3 Komparace vybraných faktorů ovlivňujících vyučování žáka se SPU v Montessori škole a tradiční škole

Všichni respondenti, se kterými byly vedeny rozhovory, jsou profesně způsobilí vyučovat na základní škole. Pedagogové Montessori škol mají navíc absolvovaný kurz, kterým získali poznatky z Montessori pedagogiky. V obou typech škol jsou i pedagogové, kteří mají vystudovanou speciální pedagogiku.

Pedagogové v obou typech škol se pravidelně zúčastňují kurzů a školení, které jejich kvalifikaci zvyšují. Také se dále vzdělávají při samostudiu odborné literatury. V Montessori školách dochází ke konzultacím a spolupráci s ostatními kolegy a tradiční školy si váží zejména konzultací s PPP, které je obohacují o nové poznatky.

Shoda nastala v názorech na asistenta pedagoga, kterého vnímají při vyučování velice kladně. Je tam však podmínka, kterou musí daný asistent pedagoga plnit. Asistent pedagoga má vědět, jaká je jeho role ve vyučovacím procesu. Měl by se snažit být pedagogovi co nejvíce nápomocen. Také by si měli lidsky vyhovovat. Učitelé se domnívají, že by asistent pedagoga měl disponovat vlastnostmi, jako je spolehlivost, samostatnost, bystrost, empatie nebo ochota.

Všichni respondenti nechávají konzultace s rodiči žáků dle potřeby zainteresovaných osob. Minimum je však 2x ročně, ale u žáků se SPU bývá interval častější.

O tripartitu při konzultacích je stále větší zájem. Většina našich respondentů s tripartitou má zkušenost. V Montessori školách takto odpovědělo 100 % respondentů, pokud vezmeme v potaz, že jeden respondent má tento typ konzultace zavedený, ale ne vždy s rodiči žák přijde. V tradiční škole tripartita probíhá u 60 % respondentů, 20 % o tom uvažuje a zbylých 20 % tripartitu doporučuje až od 3. ročníku.

Naprosto všichni respondenti Montessori škol vnímají jako prvotní signál SPU specifickou chybovost u žáků. V tradiční škole toto uvedli jen dva respondenti, zatímco v Montessori všichni. V ostatních bodech se respondenti Montessori škol a tradičních škol také neshodují. V Montessori škole jsou dalšími znaky problémy s pochopením textu, nebo projevy únavy u žáka. V tradičních školách jsou to potíže v komunikaci, nebo při srovnání s ostatními žáky vnímají žáka pozadu. Velkou roli v tradiční škole má srovnávání žáků.

Respondenti Montessori škol i tradičních škol provádí pedagogickou diagnostiku žáků při podezření na SPU. Shodně také konzultují a posléze spolupracují s rodiči. PLPP je tvořen dle rozhovoru u třech pedagogů Montessori škol, v tradiční škole u čtyř. Ostatní respondenti se poradí buď nejdříve s PPP, nebo školním psychologem a na základě jejich rad pak postupují.

Pedagogická intervence u třech respondentů není přímo prováděna učitelem v Montessori školách, ani není uskutečněna v budově školy vzhledem k individuálnímu přístupu k žákovi během výuky, ale provádí se třeba v PPP. Pedagogickou intervenci v odpoledních hodinách uskutečňují dva respondenti Montessori školy, kteří pracují na stejné škole. Zatímco v tradiční škole téměř všichni respondenti odpověděli, že pedagogickou intervenci provádí vždy učitel, který daného žáka vyučuje na určitý předmět spíše v odpoledních, popř. ranních hodinách. U dvou respondentů ze stejné školy s žáky pracuje přidělený speciální pedagog, který si žáky odebírá z výuky.

Ani dva dotazovaní pedagogové Montessori školy, kteří pedagogickou intervenci provádí, ani pedagogové tradičního školství nejsou s organizací pedagogické intervence spokojeni. Vnímají ji organizačně za náročnou jak pro učitele, který

intervenci vede, tak pro žáka samotného, neboť většinou intervence probíhají v odpoledních hodinách po vyučování, kdy žáci nemají již sílu pracovat a jsou unavení. Nejsou spokojeni ani se skupinovou intervencí, která je jakýmsi východiskem pro časový prostor, protože pokud by měl každý žák samostatnou pedagogickou intervenci, znamenalo by to pro učitele každodenní setkání s žáky, kteří mají intervenci přiznanou. Jako řešení navrhuji jednoho pověřeného pracovníka, nejlépe speciálního pedagoga, který by si žáka bral z vyučování, tak jako to funguje na jedné tradiční škole. K samotné pedagogické intervenci však přistupují pozitivně, protože často na žáky s SPU nebývá při vyučování tolik času a zde se jim mohou plně věnovat.

ŠPZ nabízí pedagogům škol, žákům a jejich rodičům rady, informace, které jim usnadní práci s žáky se SPU, a zabývá se diagnostikou žáků. Na tom se téměř všichni respondenti z obou typů škol shodli. Pouze však jeden z dotazovaných uvedl, že jejich třídu pracovníci ŠPZ pravidelně navštěvují a pozorují postupy žáků s diagnózou.

40 % respondentů tradiční školy odpovědělo, že se ve škole, kde pracují, speciální pedagog nenachází, příp. ano, ale nelze se na něj jako na speciálního pedagoga obrátit. Učitelé se speciálně-pedagogickým vzděláním se spíše obrací sami na sebe.

5.3.4 Postoje pedagogů Montessori škol k aktuální legislativě v oblasti vzdělávání žáků se SPU

Vliv žáka se SPU na výuku vnímají respondenti spíše pozitivně, neboť vnímání odlišností v lidské individualitě vede žáky k podpoře, spolupráci a respektu. Z hlediska negativních zkušeností je názor takový, že je někdy zapotřebí na úkor ostatních tomuto žákovi věnovat více času.

MK: „Lze na to nahlížet ze dvou úhlů. Určitě pozitivní vliv to má na žáky z toho hlediska, že vnímají rozdílnost lidských individualit, učí se poskytnout respekt a podporu druhým. Na druhou stranu však žák se SPU přitahuje více pozornosti pedagoga, který mu věnuje více energie a času na úkor dalších dětí ve třídě.“

MZ: „Já si myslím, že jen pozitivně. Žáci si navzájem pomáhají, pomáhají žákovi s SPU. Záleží však samozřejmě na tom, zda to učitel vede dobře. Naším cílem není mít ve třídě a celkově ve škole stejně zaškatulkovaný žáky, ale je dobře mít široké spektrum žáků. Každý má jiné dovednosti a schopnosti, takže i žák se SPU nějaké má a může obohatit zase druhé.“

Autorka si myslí, že všichni žáci ovlivňují výuku, takže i žák se SPU. Je to z toho důvodu, že nejen žák se SPU potřebuje při vyučování s něčím pomoci, ale i ostatní žáci, a tak se i jejich dotazům musí výuka přizpůsobit, takže to není vždy o žákovi s SPU. S výrokem respondenta MZ taktéž souhlasí, protože si myslí, že široké spektrum žáků je ku prospěchu.

Tři respondenti (tj. 60 %) považuje zavedení **PO** jako zátěž pro pedagogy zejména z důvodu nadměrné administrace. Další dva respondenti (tj. 40 %) nepovažují zavedení PO jako zátěž, protože s žáky pracují stejně jako před tím, jen je více administrace.

Všichni respondenti jsou s vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných alespoň částečně seznámeni, přestože uvedli, že nastudování této novely bylo náročné a museli si dělat poznámky. Autorka práce měla při čtení vyhlášky stejný dojem a velice často se musela vrátit k pasážím, které již četla. Úroveň seznámení představuje tabulka č. 21.

Tabulka č. 21 – Úroveň seznámení s vyhláškou č. 27/2016 Sb. v Montessori škole

Úroveň seznámení s vyhláškou č. 27/2016 Sb.	Četnost	
Seznámení na vysoké úrovni	2	40 %
Seznámení na střední úrovni	2	40 %
Seznámení na nízké úrovni – vyhlášky nejsou v kompetenci pedagoga	1	20 %

Téměř všichni respondenti nevnímají, že by vyhláška o PO měla nějaký vliv na žáky se SPU. Respondent TK si myslí, že vliv to má jen v nárokové finanční podpoře na žáka. Spíše ten vliv vnímají na ně samotné jako na pedagogy v administrativních záležitostech. Tyto názory jsou ovlivněné tím, že Montessori systém je naprosto otevřený a přizpůsobený inkluzi a žákům širokého spektra a dle požadavků inkluze pracovali dosud a nadále v tom pokračují, proto vyhláška č. 27/2016 Sb. jejich přístup k žákům nezasáhla, jen vykazování množství papírů, které nemuseli psát a přesto pracovali dle rámce inkluze, je pro ně časově náročné.

MO: „Program Montessori je už ze své podstaty nastaven na přirozenou inkluzi žáků, posilování silných stránek, samostatnosti a individuální způsob práce se všemi žáky. Naši školu tedy vyhláška nijak nešokovala, nerozhořčila ani jinak negativně nezasáhla do naší práce. Dále pokračujeme v tom, co jsme dělali před ní. Snad jen je

více papírování a častější komunikace s poradnami kvůli posudkům. S dětmi pracujeme stále stejně.“

Tabulka č. 22 uvádí návrhy respondentů, které by jim pomohly lépe pracovat s žáky se SPU. Nejvíce by respondenti uvítali snížení administrativních úkonů, které jsou pro ně velmi časově náročné, a požadují více názorného materiálu do tříd, který jim v jejich výuce pomáhá a na kterém je práce v Montessori systému založena.

Tabulka č. 22 – Návrhy pro kvalitnější výuku žáků se SPU v Montessori škole

Návrhy pro kvalitnější výuku žáků se SPU	Četnost odpovědí
Méně administrativy	2
Osobní asistent k žákovi se SPU	1
Kvalitnější proškolení a příprava asistentů pedagoga	1
Více názorného materiálu ve třídách	2

5.3.5 Postoje pedagogů tradičních škol k aktuální legislativě legislativním změnám v oblasti vzdělávání žáků se SPU

Všichni respondenti vnímají **vliv žáka se SPU na výuku**, avšak každý z nich jiným způsobem. Mezi podněty byl pomalejší přístup v probírání látky nebo zopakování informací. Respondent TL pociťuje potíže v období, kdy není k dispozici asistent pedagoga, protože žák s SPU mnohdy potřebuje více času na učební látku, je potřeba se u ní pozastavit, ale není časový prostor na to, aby mohli všichni žáci zůstat pozdrzeni. Autorka se domnívá, že řešením tohoto problému by mohla být v danou chvíli potřeba individuální a individualizovaná výuka žáků, kdy by nebylo nutné, aby všichni pracovali na tomtéž a každý by pracoval samostatně. Tuto dobu by pedagog mohl využít pro práci s žákem se SPU.

Také je potřeba žákovi se SPU věnovat více pozornosti. Vždy však záleží na druhu SPU, žákovi, učiteli, třídě a podmínkách. Respondent TJ podotýká, že je důležité rozvrhnout si čas, aby nenastala situace, že se učitel věnuje pouze žákovi s SPU a na ostatní žáky ve třídě nezbude čas.

Tři respondenti (tj. 60 %) vnímají vznik **PO** jako zátěž pro pedagogy. Zbýlých 40 % vnímá PO jako součást a nezbytnost ke své práci. Sice přiznávají, že začátky byly náročné, ale jakmile se člověk s novinkami seznámil, začalo vše naprosto fungovat.

Respondent TM uvedl, že s vyhláškou č. 27/2016 Sb. není téměř seznámen. Má pouze informace, které byly projednávány na poradě ve škole. Tato autorka práce považuje za hrubý nedostatek nejen pro výuku žáků se SPU, nahlédě na to, že tento respondent provádí i pedagogické intervence, ale nemá k nim dostatek informací. Všichni pedagogové, obzvláště ti, kteří pedagogickou intervenci vedou, by měli být dostatečně seznámeni s touto prováděcí vyhláškou. Zbývající pedagogové (tj. 80 %) si myslí, že jsou s touto vyhláškou seznámeni na vysoké úrovni.

Respondenti si myslí, že vyhláška č. 27/2016 Sb. nemá téměř žádný vliv na žáka s SPU, ale spíše na školy a učitele a to v tom smyslu, že školy více shánějí asistenty k žákům a učitelé mají více práce s vyplňováním papírů.

TN říká: *„Tohle všechno ta škola dělala a nepotřebovala k tomu PLPP a nepotřebovala k tomu žádnou vyhlášku. Když jsem měla dítě, které mělo problémy se čtením, tak jsem se k němu chovala úplně stejně, jako když píšu PLPP....“*

Respondentům z řad tradiční školy by nejvíce pomohly nižší počty žáků ve třídách, aby se mohli žákům více věnovat. Respondent TJ a TL si myslí, že by bylo velice přínosné, kdyby v každé třídě byl k dispozici asistent pedagoga. Tabulka č. 23 uvádí další návrhy ke kvalitnější výuce žáků se SPU.

Tabulka č. 23 – Návrhy pro kvalitnější výuku žáků se SPU v tradiční škole

Návrhy pro kvalitnější výuku žáků se SPU	Četnost odpovědí
Méně administrativy	1
Asistent pedagoga v každé třídě	2
Speciální třída	1
Nižší počty žáků ve třídách	4
Půlení třídy na problematické předměty	1
Speciální učitel na pedagogické intervence	1

TN: *„Menší počet žáků ve třídě, protože když budu mít ve třídě 28 dětí a 3–4 žáky se SPU, tak se každému můžu věnovat minutu a kousek a to je málo a to nemá význam. Když tam budu mít maximálně 20 dětí, tak je to něco úplně jiného.“*

5.3.6 Komparace postojů pedagogů Montessori škol a tradičních škol k legislativním změnám v oblasti vzdělávání žáků se SPU

Zatímco pedagogové Montessori škol vnímají působení žáků se SPU ve třídách pozitivně, neboť si myslí, čím více rozdílných individualit, tím lépe, protože se žáci učí respektovat druhé, kteří je mohou obohatit svými schopnostmi a dovednostmi, tak pedagogové tradičních škol vnímají vliv žáka se SPU na výuku negativně, neboť tempo třídy zpomaluje a v případě, že není k dispozici asistent pedagoga, je mu věnováno více pozornosti. Zároveň však uvádí, že vždy záleží na druhu SPU, žákovi, učiteli a celkově třídě, jak pracuje.

Zavedení PO vnímá 60 % respondentů shodně v obou typech škol jako zátěž pro pedagogy zejména z důvodu přílišné administrace.

Taktéž se obě skupiny respondentů shodly na úrovni seznámení s legislativou, neboť 80 % si myslí, že s novou vyhláškou jsou srozuměni na střední až vysoké úrovni, zatímco 20 % jen na nízké úrovni.

Shoda nastala také v názoru pedagogů na vyhlášku č. 27/2016 Sb. o zavedení PO. Respondenti obou druhů škol nevnímají, že by tato vyhláška ovlivnila žáky se SPU. Dle jejich názoru ovlivnila spíše jejich práci ve smyslu vyšších nároků na administraci. V Montessori třídách je toto pochopitelné z důvodu již probíhající inkluze.

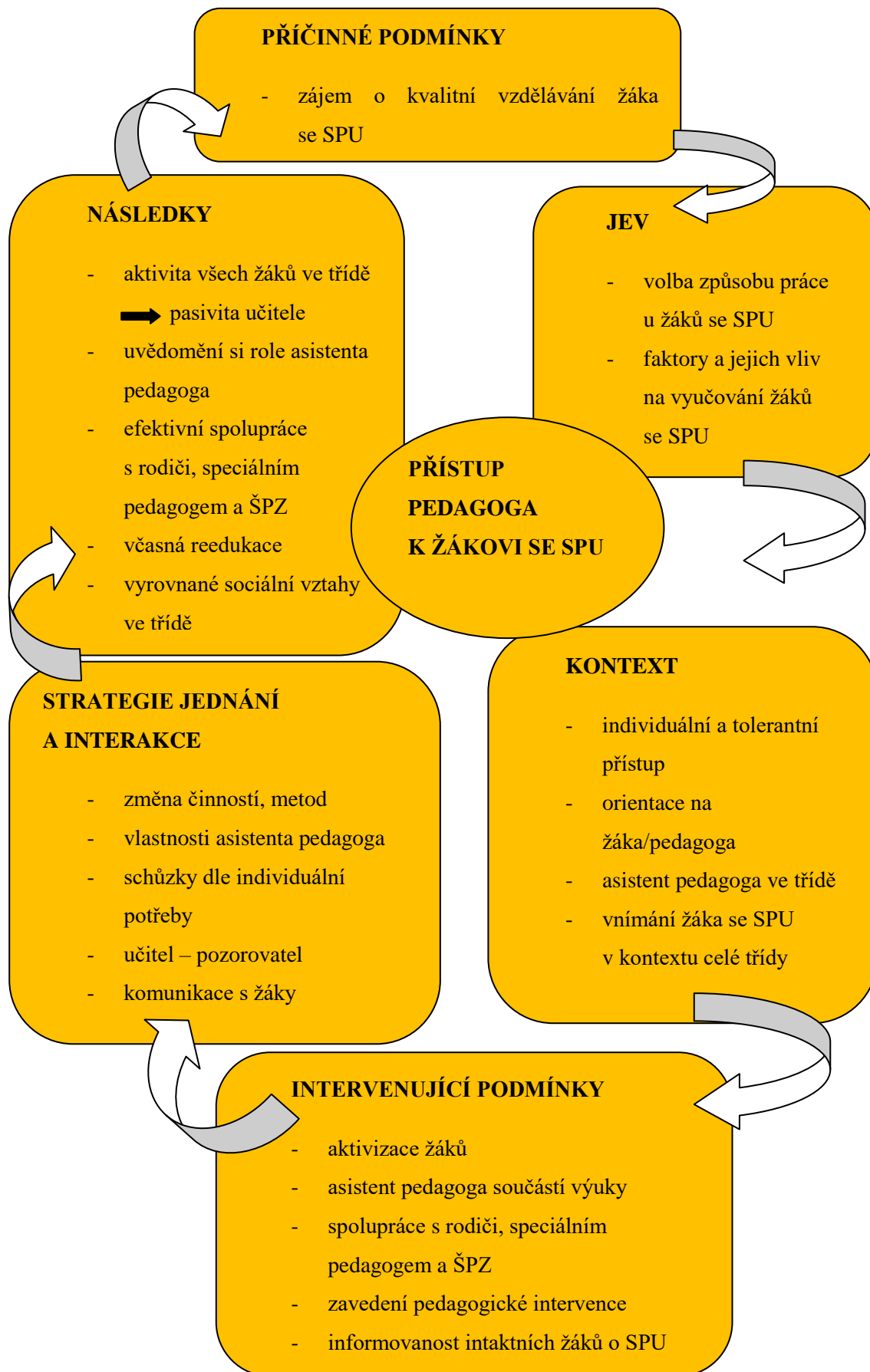
Závěr rozhovoru byl věnován návrhům ze strany respondentů na kvalitnější výuku žáků se SPU, které by jim samotným pomohly. Návrhy byly různé. Respondenti Montessori škol by uvítali ještě více názorného materiálu ve třídách, osobní asistenty k žákovi se SPU nebo méně administrativy. Poslední bod by uvítali i respondenti tradičních škol. Dále by však požadovali nižší počty žáků ve třídách a asistenty pedagoga v každé třídě, kteří by jim s výukou pomáhali.

5.4 Analýza dat metodou zakotvené teorie a zodpovězení výzkumných otázek

Konečná fáze analýzy rozhovoru proběhla na základě metod zakotvené teorie, tj. metodou kódování. Jednotlivé rozhovory respondentů byly přepsány, mezi sebou srovnávány a významové jednotky označovány. Tyto jednotky k sobě byly přiřazovány dle stejného jevu a vznikaly tak nové kategorie. Dosud se nacházíme v oblasti otevřeného kódování. Nyní přecházíme do oblasti axiálního kódování, kdy vzniklé

kategorie srovnáváme mezi sebou, příp. utváříme z těchto kategorií nové. Paradigmatický model (viz schéma č. 1) představuje ústřední fenomén této práce, kterým je přístup pedagoga. Schéma znázorňuje příčinné podmínky, kontext, intervenující podmínky, strategie a následky. Selektivní kódování je třetí etapou zakotvené teorie, ve které opět dochází k porovnávání a hledání vztahů mezi tématy a kategoriemi. Toto kódování přispělo ke vzniku nové teorie, ve které lze nalézt odpovědi na položené výzkumné otázky související s volbou práce pedagogem u žáků se SPU, faktory, které dále ovlivňují vyučování žáka s SPU a postoje pedagogů k legislativním změnám ve vzdělávání žáků s SPU (Hendl 2005, s. 244–251). Je důležité podotknout, že výsledky se vztahují pouze k malému počtu škol/pedagogů, proto shrnující výsledky nelze zobecňovat.

Schéma č. 1 – Paradigmatický model



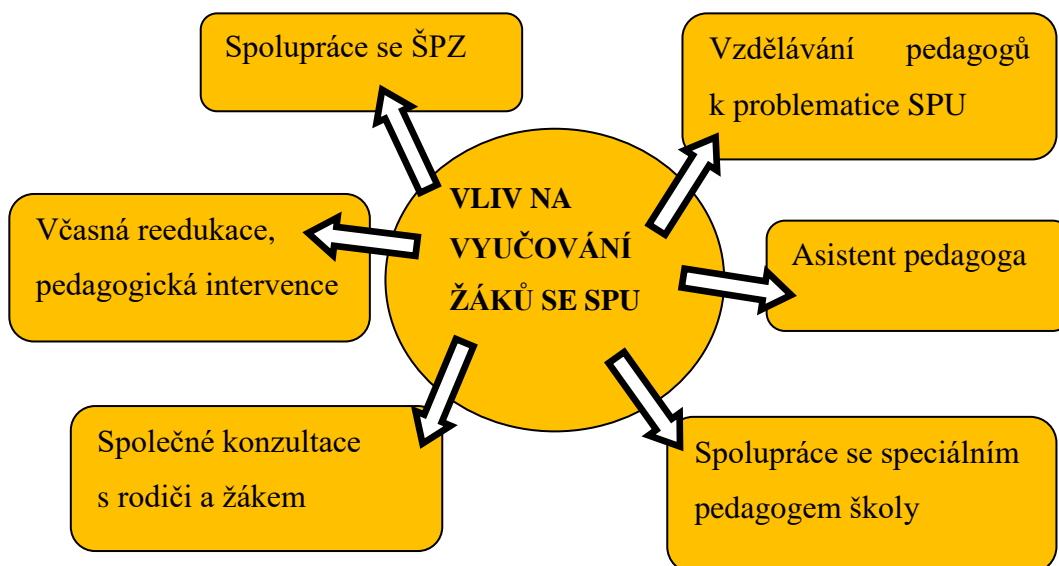
Jaký způsob práce volí pedagog pro práci s žáky se SPU byla první výzkumná otázka (viz schéma č. 2). Již v počátku se respondenti Montessori škol a tradičního školství rozcházeli v pojetí vyučovacího stylu, který ovlivňuje způsob práce žáka se SPU. Zatímco Montessori školy nahlíží na vzdělávání žáků v širším smyslu, kdy vzdělávání nechápu pouze jako nutnost získávání vědomostí, ale zahrnují sem orientaci na vztahy ve třídě či spolupráci, tak učitelé tradičních škol kladou důraz zejména na znalosti a předem dané zvolené cíle. Přesto se však v obou typech vzdělávání snaží pedagogové přistupovat k žákům se SPU individuálně a tolerantně s ohledem na jejich obtíže, avšak v Montessori školách je na individualitu žáka kladen vyšší důraz, pokud vezmeme v potaz vlastní stanovení cílů a způsobu práce žákem, nebo výuka dle tempa žáka. Práce s pomůckami je v obou typech vzdělávání pro žáky se SPU velice důležitá a denně využívaná. Praktikované metody v tradičních školách jsou založené na vedení pedagogem, což se neslučuje s Montessori školami, které do výuky zařazují metody upřednostňující aktivitu žáků nad aktivitou pedagoga. Stejně tak to je i s organizačními formami práce. Žáci v Montessori škole jsou zvyklí na individuální přístup ke všem žákům bez ohledu na SVP, proto pedagogové vnímají za zbytečné informovat všechny žáky o zohlednění žáků se SPU. Školy tradiční zpravidla žáky dostatečně informují o rozdílnostech, aby se neobjevily otázky o nespravedlivosti při srovnávání žáků mezi sebou. Pedagogové Montessori škol se snaží získat co nejvíce informací o žácích s SPU, aby na základě jejich zájmů a reakcí mohli uzpůsobit vyučovací proces a z tohoto pohledu tak nad žáky se SPU tráví více času. Pedagogové tradičního školství věnují všem žákům stejně času. Montessori školy upřednostňují slovní hodnocení, které vnímají jako efektivnější pro žáky, protože tak mohou žákům podat vysvětlení a cenné rady ke zlepšení, zatímco tradiční školy považují hodnocení klasifikačním stupněm za názornější a jasnější.

Schéma č. 2 – Volba způsobu práce u žáků se SPU v komparaci Montessori škol a tradičních škol



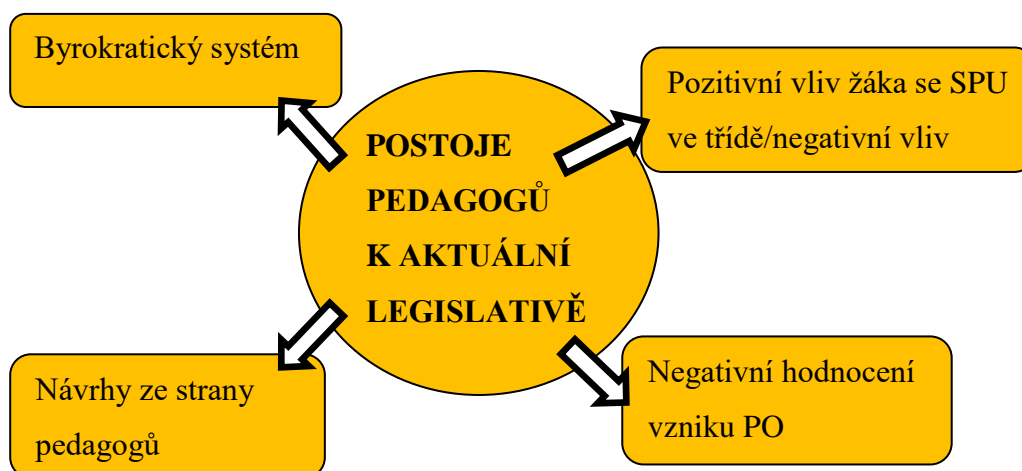
Jak vybrané faktory ovlivňují vyučování žáka se SPU bylo druhou výzkumnou otázkou (viz schéma č. 3). Jedním z faktorů je další vzdělávání pedagogů, čímž si zaručují stálé informace ve vzdělávání žáků se SPU. Další faktorem, který má vliv na vzdělávání žáků, je přítomnost asistenta pedagoga ve třídě, kterého pedagogové ve výuce vnímají velice pozitivně, ale musí splňovat několik podmínek, aby přispěl k očekávanému průběhu vyučovacího procesu. Konzultace a spolupráce mezi pedagogem, rodiči a žákem taktéž přispívá ke správnému fungování vyučovacího procesu u žáka se SPU. Aby mohla započít včasná reedukace žáků se SPU, ke které je potřeba učinit předem stanovené kroky, je nutné, aby pedagog na základě určitých znaků obtíže objevil, ačkoliv mohou být různého charakteru. Jedním z kroků je pedagogická intervence, která je prováděna, ačkoliv s výhradami, především v tradičních školách učitelem. Pedagogickou intervenci doporučují ŠPZ, které se snaží pedagogům, rodičům a žákům poskytovat potřebné rady.

Schéma č. 3 – Vliv na vyučování žáků se SPU



Postoje pedagogů k aktuální legislativě v oblasti vzdělávání žáků se SPU tvoří třetí výzkumnou otázku (viz schéma č. 4). Vliv žáka se SPU na výuku ovlivňuje druh SPU, osobnost žáka, třídní kolektiv, ale také další podmínky, za nichž vzdělávání probíhá. Přesto s počínající inkluzí ve školách se veřejnost rozdělila na dva tábory, a tak působnost tohoto žáka v Montessori škole je vnímána pozitivně, zatímco v tradičních školách jej považují za brzdicí prvek. Vyhláška č. 27/2016 Sb. není hodnocena příliš kladně. Vysoký podíl na tom má množství administrace, které postihlo pedagogy a na žáky se SPU vyhláška nemá dle názorů pedagogů žádný vliv. Na základě nespokojenosti pedagogové navrhli několik řešení, která by jejich práci usnadnila a žákům se SPU umožnila se kvalitněji a efektivněji vzdělávat.

Schéma č. 4 – Postoje pedagogů k vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných



5.5 Diskuze

Ze shrnujících výsledků, které byly v předchozí podkapitole představeny, si pro diskuzi této práce vybereme podstatné pasáže, které vyplynuly z rozhovorů s pedagogy.

Autorka diplomové práce slýchává názory veřejnosti zastávajících se kvalit vzdělávání formou tradičního školství, kterým byla vzdělávána většina z nás. Tato veřejnost kritizuje Montessori školy zejména z důvodu představy, že je u nich postrádán řád, žáci si dělají, co chtějí, nic se nenaučí a jen si tam hrají. Výsledky z rozhovorů a z pozorování této práce však ukazují opak. Dokonce zahraniční studie se přiklání k efektivitě a kvalitě škol Montessori v porovnání se školami tradičními. Psycholožka Angeline Lillardová, která se zabývá Montessori pedagogikou, zastává názor, že žáci sice mají svobodnou volbu práce, ale vše je ohraničené řádem. *„V rámci toho řádu mají děti určitou svobodu. Učitel může dát každému tomu žákovi více svobody, podle toho, kolik jí potřebuje, takže to reaguje na individualitu toho dítěte“* (Lillardová 2017). Pedagogové v Montessori školách ke svým žákům přistupují zcela individuálně. Tento přístup začíná již svobodnou volbou žáka, co bude dělat, co bude cílem jeho práce, prací dle vlastního tempa a vypracováním plánu pracovních činností. *„Není to bezbřehá svoboda, že by se dítě rozhodlo, že bude dělat půl roku jen matematiku. Je to samozřejmě omezené vzdělávacími plány, které musejí i takové školy dodržovat“* Rýdl (in Hronová 2015). Každý žák si stanoví odlišný cíl v závislosti na svých předpokladech a možnostech. Zvolí si takový způsob práce, jaký mu vyhovuje a na základě kterého dosáhne svých zvolených cílů, které pedagog plně respektuje. Tento přístup ke všem žákům, nejen k žákům se SPU, ale ke všem je stanoven od počátku vzniku Montessori škol. *„Program Montessori je už ze své podstaty nastaven na přirozenou inkluzi žáků, posilování silných stránek, samostatnosti a individuální způsob práce“*, jak říká jedna respondentka v této práci. To můžeme považovat jako hlavní důvod, proč školy Montessori nebyly překvapeny a příliš je neovlivnila vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, neboť takto s žáky pracovali ještě před jejím zavedením. Kromě výše zmíněných priorit, jak uvádí respondentka, se učitelé těchto škol nezaměřují pouze na rozvoj vědomostí u žáků, ale také na dovednosti, jejich zájmy a vztahy ve třídě, proto vzdělávání nechápu pouze jako získávání znalostí, ale na vzdělávání nahlíží v širším rozpětí. Tento výsledek ještě více potvrzuje poslední výzkum Angeliny Lillardové. Ta jej představila v červenci 2017 v Praze na Mezinárodním Montessori Kongresu. Podle výzkumu Montessori školy

vychovávají žáky, u kterých se posilují vlastnosti, které mohou být předpokladem k úspěchu v budoucím profesním životě, neboť jedinci jsou tak schopni vést lidi, což jim dává možnost stát se řediteli, zástupci či zakladateli úspěšných firem, kde mohou vlastnosti jako zodpovědnost, cílevědomost, zvědavost a jiné uplatnit (Janíková 2017). Tvorba svého vlastního plánu a výuka dle vlastního tempa, vede žáky k učení umět si rozložit čas a vést sám sebe, což je první krok k tomu, jak se naučit řídit později i ty druhé. To, že žákům Montessori škol nejsou předkládány jasné teorie, ale že si musí dle svých možností přijít na řešení situací a umět si poradit, vede k logickému myšlení. Téhož názoru je i Rýdl (in Hronová 2015): „*Žáci neumějí definice, ale umějí poznatky použít v praxi*“.

Výzkum z roku 2006 uskutečněný psychologkou Lillardovou, byl sice zaměřený na žáky předškolního věku, ale uvádí, že žáci Montessori škol jsou na tom v oblasti znalostí a sociálních vztahů lépe než žáci škol tradičních a toto je právě ovlivněné přístupem pedagogů k žákům, kteří neupřednostňují pouze vědomostní rovinu, ale zaměřují se i na jiné oblasti, které jsou taktéž velmi důležité pro vyvážený rozvoj jedince. Obdobné výsledky vyšly i v pozdějších výzkumech. Jednou možností, která může mít vliv na vědomostní složku, mohou být materiály a pomůcky spojené s volným pohybem žáků, pro které může být tento způsob výuky efektivnější, než jen sedět a poslouchat. Dále se ještě uvádí uspořádané prostředí, které taktéž studijní úspěchy může ovlivnit (LILLARD, at all, 2017). Dle Rýdla (in Hronová 2015) efektivitu vyučování ovlivňuje také stres, neboť „*lidský mozek se učí v příjemném prostředí bez stresů, vnějších tlaků mnohem efektivněji než pod tlakem, stresem. Jinak vydává polovinu energie na obranu proti stresu*“.

Všechny uvedené údaje zachycují pozitivní výsledky, na základě nichž by se v podstatě mohly tradiční školy inspirovat od škol Montessori. Nemusí jít čistě o změnu celého školského systému, ale převzít se mohou jen určité metody či organizační formy práce. Nemusí se uplatňovat pouze frontální výuka, která sice v určitých situacích je potřebná, ale nemusí být jedinou formou, která by měla být ve školách uplatňována, obzvláště pokud víme, že i jiné metody a organizační formy práce vedou k úspěšnosti. Záleží na pedagogovi a řediteli školy, zda mají chuť experimentovat a vyzkoušet něco nového a zjistit tak, zda změny vedou k lepšímu. Ovlivnit výuku mohou také rodiče, jejichž podpora je pro změnu velice směrodatná. Svět by byl dle Lillardové (2017) mnohem lepším místem, kdyby všichni byli vzděláváni Montessori metodami.

Autorka diplomové práce se domnívá, že kritika všeobecně alternativních směrů vyvstává z nedostatku informací o těchto školách a z dosud nedostupných českých výzkumů, které by podrobně ukázaly rozdíly mezi školami alternativními a tradičními. Dále mají vliv předsudky přijmout něco nového a zaměřenost společnosti výhradně na výkonovou složku osobnosti.

5.6 Navrhovaná opatření

V této části diplomové práce budou prezentována navrhovaná opatření, která vyplynula z výzkumného šetření a která navrhuje autorka diplomové práce.

Jedním z prvotních navrhovaných opatření, které vnímáme jako jedno z nejdůležitějších, je **přístupovat ke každému jedinci, tj. nejen k žákům se SVP, ale opravdu ke každému zcela individuálně**, protože každé dítě má odlišné požadavky a svá specifika. Tuto odlišnost bychom měli vnímat velice pozitivně, protože jediné tak se od sebe můžeme navzájem učit a doplňovat se. Právě rozhovory s Montessori pedagogy ukazují, že individuální přístup uplatnit lze, záleží však na způsobu práce. Nejen individuální přístup, ale také tolerance, respekt a spolupráce jsou úzce spjaty s narůstající inkluzí v České republice. Aby v této zemi mohla nastat plnohodnotná inkluze, je potřeba si nastavit tomu odpovídající podmínky, které si žádají zejména pedagogové, jak vyplynulo z rozhovorů s respondenty, neboť některé složky stále nejsou zcela domyšleny a nefungují tak, jak by fungovat měly. Navrhovaná opatření podporující plnohodnotnou inkluzi si nyní představíme.

Aby mohl být uplatněn individuální přístup k žákům, měly by být **nižší počty žáků ve třídách**. Vhodný počet je mezi 15–20 žáky, kdy je pedagog, během 45 minut výuky schopný, se věnovat žákovi alespoň 2 minuty. Tento počet žáků ve třídě nebrání tvorbě skupinek při výukových činnostech. Pedagog může věnovat žákům více pozornosti a reagovat na jejich potřeby a požadavky. Pedagog má vyšší možnost objevit určité učební nedostatky, potíže v sociálních vztazích třídy, či jiné problémy dříve, než v početnější třídě, protože méně početná třída se stává přehlednější pro pozorování. Zároveň s nižším počtem žáků se lépe pracuje a všichni si jsou ve třídě bližší. Učitelé musí během jedné vyučovací hodiny toho zvládnout opravdu hodně – vyhovět, alespoň částečně, co nejvyššímu počtu žáků, odučit připravenou látku, splnit nastavené cíle a sledovat případné nežádoucí jevy ve třídě a ještě se je pokusit vyřešit. Je toho opravdu hodně, a proto mnohdy pedagogové z důvodu nedostatku časového prostoru nejsou schopni vyřešit i drobné učební nedostatky, které raději přesouvají na pracovníky ŠPZ,

přestože by je jistě zvládli vyřešit oni sami. Tím jsou kladeny vyšší nároky na pracovníky ŠPZ a nacházíme se tak v cyklickém kruhu.

Inkluze přinesla další administrativní zátěž na pedagogy. Vyplňování dokumentů je pro pedagoga na jednu stranu velmi časově náročné, ale na stranu druhou opodstatněné, protože jsou o žákovi a jeho vzdělávání vedeny podrobné informace, na základě nichž pedagog může hodnotit jeho pokroky v oblasti vzdělávání. Autorka diplomové práce dle vlastní zkušenosti může posoudit, že takové záznamy jsou opravdu cenné a pedagog s nimi může pracovat po celý školní rok či působení žáka ve škole. Navíc na základě těchto informací si pracovníci ŠPZ vytvoří náhled na způsob výuky a jsou informováni o hodnocení žáka pedagogem. S tím však souvisí další navrhované opatření, že **by pracovníci ŠPZ měli častěji docházet a zajímat se o výuku žáků**, u kterých byla provedena diagnostika. Jak jsme uváděli v podkapitole 1.5 teoretické části, tak ŠPZ uskutečňují setkání s daným žákem max. jednou za 1–2 roky a na základě toho stanovují diagnostiku a reedukační opatření. Žák se však posouvá stále dále, a proto doporučená opatření nemusí být již v danou chvíli aktuální a vyhovující a měla by se proto zhodnotit situace žáka a upravit doporučení v závislosti na jeho pokroku a aktuálních potřebách žáka. Samotné diagnostice ve ŠPZ by však ještě mělo předcházet pozorování žáka ve třídě, neboť žák se může odlišně chovat při výuce, v interakci se svými spolužáky a učitelem, a odlišně při diagnostickém procesu ve ŠPZ. Zaměstnanec ŠPZ by měl být seznámen nejen s prací žáka ve třídě, ale i s prací učitele, protože i každý pedagog má svůj specifický vyučovací styl a přístup, o kterém by měli pracovníci těchto odborných zařízení vědět a měli by s ním být seznámeni a zohlednit jej, příp. na něj navázat při tvorbě doporučení. Autorka práce si myslí, že právě tato nenávštěvnost ve školách způsobuje obdobná a obecná doporučení pro různé žáky se stejnou diagnózou, proto se k těmto dokumentům někteří pedagogové mohou stavět poměrně kriticky, jak tuto situaci zhodnotila taktéž jedna respondentka, která přiznala, že vždy již ví, co bude obsahem doporučení, protože všechna jsou stejná. Není to neřešitelný problém, ale znamenalo by to více pracovníků ŠPZ, aby se zvládalo chodit do škol, případně speciálního pedagoga přímo ve škole.

Asistent pedagoga je stále častěji pedagogy vnímán jako nezbytná součást kvalitního vyučovacího procesu. Bohužel se nevyskytuje ve všech třídách. V Montessori třídách běžně pracují asistenti pedagoga, jimiž je realizace individuálního přístupu k žákům více podpořena. Asistenti pedagoga by se proto měli stát běžnou součástí všech tříd, ať už v nich jsou žáci s výukovými problémy či jinými obtížemi,

nebo nejsou. Pedagog by měl s asistentem pedagoga plánovat výuku, oba by se měli podílet na hodnocení žáků ať už písemnou nebo ústní formou a měli by být během vyučovacího procesu oporou nejen sobě navzájem, ale především všem žákům. Asistent pedagoga by se měl podílet na administrativních záležitostech, které zatím byly v kompetenci pedagoga, a na které pedagogové nemají příliš časový prostor.

Pedagogické intervence by měly probíhat v ranních či dopoledních hodinách, kdy jsou žáci odpočati. **Vést by je měl nejlépe speciální pedagog.** Měla by však být zajištěna dostatečná spolupráce mezi pedagogem učícího žáka na daný předmět a speciálním pedagogem na intervence, aby měli oba veškeré potřebné informace pro práci s žáky. Kromě konzultací s pedagogem by měl k tomu využívat PLPP a doporučení od ŠPZ. Vhodná by také byla mimořádná návštěva ve třídě, kam dochází žák, aby jej speciální pedagog viděl v interakci se žáky a s učiteli, jako tomu bylo podobně při návrhu návštěv pracovníků ŠPZ.

Do výuky by měla být **zapojena co nejvíce skupinová a kooperativní práce.** Toto se týká i žáků se SPU, neboť se tak žáci učí spolupracovat, komunikovat, obhajovat své názory a navazovat kontakty se spolužáky. Žáci se SPU by neměli být vyčleňováni z kolektivu třídy. V pracující skupině by měl být někdo, o koho se budou moci opřít, někdo, kdo bude ochotný jim pomoci, povede je a kdo bude trpělivý při plnění práce. S tímto návrhem souvisí požadavek na pedagoga, který by měl s žáky pravidelně komunikovat, zajímat se o jejich problémy a nechat žáky vyjádřit se k určité situaci. Žáci by měli být vedeni k toleranci mezi sebou, čímž je zajištěna i tolerance vůči odlišným typům lidí, mezi které můžeme řadit i žáky se SPU, kteří mohou být odlišní svými potížemi v oblasti učení. Všichni by však měli být vedeni k tomu, že každý z nás má nějaké nedostatky, jen u někoho jsou více viditelné, to však neznamená, že by byli tito jedinci méně důležití. Každý z nás je pro své okolí něčím prospěšný.

ZÁVĚR

Společnost se snaží dosáhnout co nejvyšší kvality vzdělávání svých dětí. Přestože je tradiční školství realizováno již dlouhou dobu, odlišný způsob vzdělávání žáků přitahuje rodiče zajímat se o výuku v alternativním školství, konkrétně v Montessori školách, které se stále více dostávají do povědomí veřejnosti. Je to pochopitelné, protože nové studie ukazují, jak jsou tyto školy efektivní a kvalitní a že kromě vědomostí se zaměřují také na sociální vazby žáků, spolupráci, toleranci a jiné vlastnosti. Kritika odlišného typu vzdělávání je často způsobená zkreslenými představami o způsobu vzdělávání, nebo nedostatkem informací, na základě nichž se tvoří mylné teorie. Rodiče mají možnost při výběru školy navštívit a sledovat vyučovací proces. Vyučování, materiální zajištění, prostředí či další prvky jsou při výběru školy jistě velice důležité, ale zájem mnohdy směřuje především k pedagogům, kteří přichází do každodenní interakce s žákem a uplatňují určitý přístup. Právě vhodný přístup hraje u žáka se SPU klíčovou roli, neboť může ovlivnit celý vývoj jedince a vztah ke vzdělávání. Nevhodný přístup pedagoga k žákovi u něj může vyvolat nechuť ke vzdělávání, práci, činností, komunikaci, spolupráci aj.

Cílem diplomové práce byla komparace přístupu pedagoga v Montessori škole a tradiční základní škole k žákům se specifickými poruchami učení. Na základě položených výzkumných otázek bylo zjištěno, jaký způsob práce volí pedagog pro práci s žáky se SPU. Dále vyplynulo, jak vybrané faktory ovlivňují vyučování žáků se SPU a jaké postoje zaujímají pedagogové k legislativě v oblasti vzdělávání žáků se SPU.

Z výzkumů vyplynulo zjištění, že vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která odstartovala inkluzi na českých školách, nevyvolala téměř žádné změny v Montessori školách, neboť tento systém je od samého začátku na přirozenou inkluzi nastaven, a proto nebylo potřeba zavádět změny v přístupu k žákům.

Dalším zjištěním byl různý postoj pedagogů k žákům se SPU ve třídě. Montessori školy jsou zvyklé na individuální přístup ke všem žákům bez ohledu na SVP, proto pedagogové vnímají za zbytečné informovat všechny žáky o zohlednění žáků se SPU, protože by to znamenalo informovat všechny o všem a o všech. Různost lidí se bere jako přirozená. „Zvláštní“ opatření k žákům se SPU nejsou potřeba, protože každému je dáno to, co potřebuje dle individuálních požadavků. Naopak tradiční školy vnímají žáky se SPU jako brzdící prvek, kterému mnohdy musí přizpůsobit výuku a požadované cíle

výuky nejsou vždy zvládnuty. S tím souvisí neustálé srovnávání žáků na těchto školách, kdy se pedagogové snaží, aby i žáci se SPU zvládli to, co úspěšnější jedinci. Tímto přístupem je však znemožněno respektování individuálních požadavků žáka.

Dalším zjištěním je nutnost zavedení asistenta pedagoga ve všech třídách, který je nyní vnímán jako nedílná součást výuky podporující vyučování a uplatnění individuálního vzdělávání.

Nejvíce negativně je pedagogy hodnoceno navýšení množství administrativy s účinností vyhlášky č. 27/2016 Sb. Na tyto administrativní záležitosti nemají pedagogové příliš časový prostor, obzvláště pokud se chtějí plnohodnotně věnovat žákům a přípravám na vyučování.

Navrhovaná opatření vychází z výsledků kvalitativního výzkumu a jejich zavedení by vedlo k plnohodnotné inkluzi, jejíž realizace stále není dokončena a obsahuje nedomyšlené prvky, které je potřeba co nejdříve řešit. Inspirovat se můžeme v Montessori školách.

Nedostatkem v komparaci vzdělávání žáků v Montessori škole a tradiční škole spatřuje autorka práce v absenci českých výzkumů zaměřených na školní úspěšnost, ačkoliv víme, že vypovídající hodnotu má spíše úspěšnost v životě, pokud vezmeme v potaz, že mnohdy premianti třídy se v životě příliš neuplatnili, zatímco průměrní žáci disponují prosperující firmou. Výzkumy by tak mohly přesvědčit veřejnost o efektivitě a kvalitě škol alternativních a změnit jejich pohled na vzdělávání v těchto institucích.

Seznam použitých zdrojů

ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.

DIEHL, V., 2012. The Trouble with Traditional Schooling. In: *Everything-Voluntary.com* [online]. 25. 9. 2012 [vid. 5. 10. 2017]. Dostupné z: <http://everything-voluntary.com/everything-voluntary-chapter-17>

FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.

FENSTERMACHER, G., D., SOLTIS, J., F., 2008. *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-471-7.

GRECMANOVÁ, H., 1998. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex.. ISBN 80-85783-24.

HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.

HRONOVÁ, M., 2015. Válení po koberci. Alternativní školy fungují, říká odborník. In: *Zpravy.aktualne.cz* [online]. 31. 8. 2015 [vid. 9. 12. 2017]. Dostupné z: <https://zpravy.aktualne.cz/domaci/valeni-po-koberci-alternativni-skoly-funguji-rika-odbornik/r~8692c7a44d6411e594170025900fea04/?redirected=1491837271>

JANÍKOVÁ, S., 2017. Absolventi alternativních škol mají větší předpoklady pro to, aby se stali lidry, tvrdí nový výzkum. In: *ihned.cz* [online]. 29. 7. 2017 [vid. 9. 12. 2017]. Dostupné z: <https://domaci.ihned.cz/c1-65829780-absolventi-alternativnich-skol-maji-vetsi-predpoklady-pro-to-aby-se-stali-lidry-tvrdi-novy-vyzkum?>

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2000. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. Vyd. páté., Praha: D+H.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-474-8.

JUCOVIČOVÁ, D., 2014. *Specifické poruchy učení a chování*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-657-4.

JUCOVIČOVÁ, D., 2015. *Metody hodnocení a klasifikace žáků s dyslexií, dysgrafií a dysortografií*. In: Alfabet.cz [online]. 9. 4. 2015 [vid. 9. 6. 2017]. Dostupné z: <https://www.alfabet.cz/vzdelani-a-integrace/skolni-vzdelavani/425-metody-hodnoceni-a-klasifikace>

KALHOUS, Z., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-x.

KARGEROVÁ, J., MAŇOUROVÁ, Z., 2013. *Individualizace ve výchově a vzdělávání*. [online]. Plzeň: Step by step ČR. [vid. 5. 11. 2017]. Dostupné z: http://zacitspolu.eu/images/files/prirucka-Individualizace_v_ZS-cast_1.pdf

KASPER, T., KASPEROVÁ, D., 2008. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOLÁŘ, Z., ŠIKULOVÁ, R., 2005. *Hodnocení žáků*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0885-x.

KRATOCHVÍLOVÁ, J., 2012. *Hodnocení a sebehodnocení žáků v primárním vzdělávání - aktuální otázky, perspektivy a výzvy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5876-7.

KREJČOVÁ, L., aj., 2014. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-0600-0.

LILLARDOVA, A., 2017. Události komentáře. In: *Ceskatelevize.cz* [online]. 27. 7. 2017 [vid. 9. 12. 2017]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/1096898594-udalosti-komentare/217411000370727/obsah/559254-montessori-skolstvi>

LILLARD, A. S., et al., 2017. Montessori Preschool Elevates and Equalizes Child Outcomes: A Longitudinal Study. In: *Frontiers in Psychology* [online]. 30. 10. 2017 [vid. 9. 12. 2017]. Dostupné z: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01783>

MAŇÁK, J., 1989. *Nárys didaktiky*. Bratislava.

MAŇÁK, J., ŠVEC, V., 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.

MICHALÍK, J., aj., 2015. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-87456-57-6.

MICHALOVÁ, Z., 2004. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. 2., rozš. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-021-0.

MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.

MONTESSORI, M., 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-00-7.

MONTESSORI, M., 2001. *Objevování dítěte*. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-0-5.

MONTESSORI, M., 2003. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-02-3.

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

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, M., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.

MRÁZKOVÁ, J., ZAPLETALOVÁ, J., 2014/2016. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Praha: ISBN: 978-80-748-085-5.

NOVÁK, J., 2004. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. Vyd. 3., zcela přeprac., rozš. Havlíčkův Brod: Tobiáš. ISBN 80-7311-029-6.

PETTY, G., 2008. *Moderní vyučování*. Vyd. 5. Přeložil Štěpán KOVAŘÍK. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-427-4.

POKORNÁ, V., 2001. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, V., 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: rozvoj vnímání a poznávání*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-350-5.

POKORNÁ, V., 2010. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-773-2.

PRŮCHA, J., 1997. *Moderní pedagogika: [věda o edukačních procesech]*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, J. 2001. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J., 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-621-7.

PRŮCHA, J., aj., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, J., 2006. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-944-5.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2017. 166 s. [vid. 4. 11. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf

RÝDL, K., 1994. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman. ISBN 80900035-8-3.

RÝDL, K., 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 9788073950040.

SELIKOWITZ, M., 2000. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada. ISBN 80-7169-773-7.

SINDELAR, B., 2007. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-262-1.

SKALKOVÁ, J., 1995- *Za novou kvalitou vyučování: (inovace v soudobé pedagogické teorii i praxi)*. Brno: Paido. ISBN 8085931117.

SKALKOVÁ, J., 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, J., 1999. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-262-9.

SLOWÍK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SPIPKOVÁ, V., 2005. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-942-9.

STARÝ, K, LAUFKOVÁ. V., 2016. *Formativní hodnocení ve výuce*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1001-6.

ŠAUEROVÁ, M., aj., 2012. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠKODA, J., DOULÍK, P., 2011. *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3341-8.

VALÍŠOVÁ, A., aj., 2007. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.

VAŠUTOVÁ, M., 2008. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-525-6.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, kterou se mění vyhláška č. 103/2014 Sb. In: *Sbírka zákonů České republiky* [online]. 2016, [vid. 9. 10. 2016]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky [online]. 2004, [vid. 5. 1. 2017]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>*

ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

ZELINKOVÁ, O., 2000. *Poruchy učení*. 5. vyd. Praha: Portál. ISBN 8071784818.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZORMANOVÁ, L., 2012. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4100-0.

ZORMANOVÁ, L., 2017. *Didaktika dospělých*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0051-4.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru rozdělené dle výzkumných otázek

Příloha č. 1 – Otázky k rozhovoru rozdělené dle výzkumných otázek

Výzkumná otázka č. 1

Jaký způsob práce volí pedagog pro práci s žáky se SPU v Montessori škole a tradiční ZŠ?

- Jaký styl výuky preferujete?
- Jaký osobní přístup k žákům se SPU se Vám osvědčil?
- Jaké metody práce se Vám se žáky se SPU nejvíce osvědčily?
- Jaké organizační formy práce s dětmi se SPU se Vám nejvíce osvědčily?
- Věnujete přípravě na vyučování pro žáka se SPU více času než žákům ostatním?
- Mají u Vás žáci se SPU při vyučování nějaká zohlednění? Pokud ano, jak na ně reagují ostatní spolužáci? Seznamujete s nimi třídu?
- Využívají žáci se SPU nějaké speciální pomůcky při vyučování? Pokud ano, jaké to jsou?
- Kde pomůcky získáváte a kdo je hradí?
- Jak často žáci se SPU pracují s pomůckami pro ně určenými?
- Dochází k pravidelné obměně pomůcek u žáků se SPU či využívají tytéž pomůcky i ve vyšším ročníku?
- Jakým způsobem u Vás probíhá hodnocení žáků se SPU?

Výzkumná otázka č. 2

Jak vybrané faktory ovlivňují vyučování žáka se SPU v Montessori a tradiční ZŠ?

- Jaké je Vaše dosažené vzdělání?
- Jaká je Vaše dosavadní učitelská praxe?
- Jak dlouho působíte ve funkci učitele na této škole?
- Jak se dále vzděláváte v problematice žáků se SPU?
- Jak dle Vašeho názoru ovlivňuje vyučování ve třídě asistent pedagoga?
- Jak často a jakým způsobem u Vás probíhají konzultace s rodiči žáků se SPU?
- Probíhají u Vás konzultace, kterých se zúčastní nejen pedagog a rodiče, ale také žák, kterého se to týká?

- Za jakých okolností nebo na základě čeho většinou u žáka rozpoznáte, že by mohl mít nějaké SPU a jaký je Vás další postup v případě těchto náznaků SPU?
- Jakým způsobem zajišťuje Vaše škola pedagogickou intervenci žáka?
- Kdo pracuje s žáky v rámci pedagogické intervence?
- Jak byste ohodnotil/a tento způsob práce?
- Jsou Vám školská poradenská zařízení pro Vaši práci s žáky se SPU nápomocny? Pokud ano, čím nejvíce?
- Působí na škole speciální pedagog, kterého využíváte při práci žáků se SPU?

Výzkumná otázka č. 3

Jaké postoje zaujímají pedagogové k aktuální legislativě v oblasti vzdělávání žáků se SPU?

- Jak dle Vašeho názoru ovlivňuje výuku žák se SPU?
- Vnímáte vznik nových podpůrných opatření platných od 1. 9. 2016 jako zátěž pro pedagogy?
- Jak jste s touto vyhláškou seznámen/a?
- Jak si myslíte, že tato vyhláška ovlivnila žáky se SPU?
- Napadají Vás nějaké kroky, které by Vám umožnily lépe pracovat s žáky se SPU?