

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013–2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Šárka Drozdová

**Montessori metoda se zaměřením
na děti se speciálními vzdělávacími potřebami**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2013-2015

DIPLOMA THESIS

Šárka Drozdová

**The Montessori Method
and Children with special needs**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:
Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 20. února 2015

Šárka Drozdová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat Doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc., za odborné rady, cenné připomínky a vstřícný přístup při vedení diplomové práce. Dále děkuji všem rodičům a pedagogům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. Rovněž děkuji své rodině za trpělivost a podporu.

Anotace

Diplomová práce se zabývá aplikací principů metody Montessori ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami předškolního a mladšího školního věku. Teoretická část rozebírá základní aspekty, principy a oblasti této metody s ohledem na specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Praktická část pomocí dotazníkového šetření a následných rozhovorů s rodiči a pedagogy této skupiny dětí odpovídá na otázku, zda je dodržování základních principů metody Montessori přínosem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, usnadňuje-li jim získávání nových vědomostí, dovedností a rozvoj v sociální oblasti.

Klíčová slova

Alternativní vzdělávání, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, didaktické pomůcky, individuální přístup, koncentrace pozornosti, Marie Montessori, metoda Montessori, polarizace pozornosti, práce s chybou, principy metody Montessori.

Annotation

The Diploma Thesis deals with application of principles of the Montessori Method in education of preschool and younger school children with special needs. Theoretical part analyses essential aspects, principles and areas of the Montessori Method with regard to specific education of children with special needs. Practical part, with questionnaire research and further discussions with parents and teachers of this group of children, responses to question whether to keep essential principles of the Montessori Method is beneficial for children with special needs, facilitate them obtaining of new knowledge, skills and whether it has a positive impact on the development in social skills.

Key words

Alternative education, areas of the Montessori Method, children with special needs, concentration of attention, individual approach, Maria Montessori, Montessori material, The Montessori Method, polarization of attention, principles of the Montessori Method, work with error.

OBSAH

ÚVOD	9
TEORETICKÁ ČÁST	
1 ŽIVOT A DÍLO MARIE MONTESSORI	11
1.1 Historie metody Montessori	13
2 ASPEKTY A PRINCIPY METODY MONTESSORI U DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	16
2.1 Důležité aspekty metody Montessori u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	17
2.2 Hlavní principy metody Montessori	21
2.2.1 Pozorování	21
2.2.2 Připravené prostředí	22
2.2.3 Svobodná volba práce	23
2.3 Odlišnosti při výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	24
3 DŮLEŽITOST KONCENTRACE POZORNOSTI A POHYBOVÉ KOORDINACE PŘI APLIKACI METODY MONTESSORI	27
3.1 Poruchy pozornosti u dětí	27
3.1.1 Reeducace poruch pozornosti	29
3.1.2 Přístup k nesoustředěným dětem v metodě Montessori	31
3.2 Pohybová koordinace	33
4 PŘÍNOS JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ METODY MONTESSORI PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	35
4.1 Praktický život	36
4.2 Smyslová výchova	38
4.3 Jazyková výchova	41
4.4 Matematika	43
4.5 Kosmická výchova	45
PRAKTICKÁ ČÁST	
5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	47
5.1 Vymezení cíle výzkumu	47
5.2 Dotazníkové šetření	48
5.2.1 Stanovení hypotéz	50
5.2.2 Analýza dotazníkového šetření – demografické údaje	51
5.2.3 Analýza dotazníkového šetření s rodiči	55

5.2.4 Analýza dotazníkového šetření s pedagogy	62
5.2.5 Vyhodnocení hypotéz	74
5.3 Rozhovory s rodiči a pedagogy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	76
5.3.1 Stanovení výzkumných otázek	79
5.3.2 Analýza rozhovorů s pedagogy	80
5.3.3 Analýza rozhovorů s rodiči.....	84
5.3.4 Vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky	87
5.4 Závěr výzkumné části.....	89
ZÁVĚR.....	95
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	97
SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK	101
SEZNAM PŘÍLOH.....	102

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá tématem metody Montessori a jejího využití ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Metoda Montessori vznikla na počátku 20. století. Vychází z nejranějších počátků speciálně pedagogického přístupu ke vzdělávání dětí s postižením. Její zakladatelkou je Marie Montessori – první italská lékařka a pedagožka. Na základě svého vědeckého experimentu aplikovaného u dětí s postižením vyvinula specifické didaktické pomůcky, postupy a principy. Jejich funkčnost s úspěchem ověřila u této skupiny dětí a později také u dětí intaktních.

Lékařské vzdělání umožňovalo M. Montessori využít široké znalosti z oblasti vývoje dětí a tím přistupovat komplexně ke koncepci své metody. Zároveň se u ní projevovala i vysoká míra citlivosti potřebná k pozorování potřeb a schopností jedinců s postižením. Tyto skutečnosti přispěly ke vzniku základních principů metody Montessori. Sama M. Montessori zdůrazňovala zejména důležitost respektujícího a individuálního přístupu. Věřila, že dodržování těchto atributů umožní dalším učitelům „následovat dítě“ jako individuální bytost a přispěje tak k rozšíření způsobu výchovy a vzdělávání založeného na vzájemné úctě a respektu potřeb každého jednotlivce. Na těchto poznatcích je založena celá filozofie metody Montessori. Přes to, že od jejího vzniku uplynulo více než sto let, můžeme její principy považovat za aktuální i v současné době.

Trendem dnešní doby je integrace a inkluze dětí s postižením do běžných škol. Ve třídách základních škol se rovněž vyskytuje mnoho dětí s poruchami školních dovedností. Přestože tyto děti mají individuální vzdělávací plány, obvyklý způsob frontální výuky nemusí umožnit dostatečný individuální přístup. Didaktické postupy, pomůcky a principy popisované metody jsou plně v souladu s doporučeními, která se objevují v návrzích speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů. Specifické prostředí Montessori škol tak může být vhodnou vzdělávací alternativou.

Tato práce si klade za cíl ověřit přínos principů metody Montessori aplikovaných ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V následujících kapitolách jsou konfrontována teoretická východiska, čerpaná z odborné české i zahraniční literatury, se zkušenostmi vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami metodou Montessori v praxi.

Úvod teoretické části diplomové práce je věnován osobnosti Marie Montessori a vývoji její metody. Druhá kapitola upřesňuje aspekty důležité pro vzdělávání dětí se

speciálními vzdělávacími potřebami, základní principy a odlišnosti v didaktických postupech vzdělávání těchto dětí od dětí intaktních. Třetí kapitola se zabývá jevem polarizace a koncentrace pozornosti. Poukazuje na důležitost soustředěné práce a prezentuje postupy používané v metodě Montessori při práci s dětmi s poruchami koncentrace pozornosti. Závěrečná kapitola teoretické části je věnována obecnému přínosu didaktických pomůcek a jednotlivým oblastem metody Montessori s ohledem na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V praktické části si pomocí kombinace dvou metod sběru dat klademe za cíl zjistit, zda je dodržování základních principů metody Montessori přínosem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, usnadňuje-li jim získávání nových vědomostí, dovedností a rozvoj v sociální oblasti.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŽIVOT A DÍLO MARIE MONTESSORI

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v přímořském městečku Chiaravalle v Itálii. Vyrůstala jako jedináček v rodině přísného otce – vysloužilého vojáka Alessandra Montessori. Její matka, Renilde Stoppani, byla velmi vzdělaná a byla Marii po celý život velkou oporou. Když bylo M. Montessori pět let, dostal její otec nabídku práce v Římě a celá rodina se tedy přestěhovala do hlavního města. Marie v té době navštěvovala tradiční základní školu. Výuka spočívala v opisování, memorování dlouhých pasáží z učebnic (v každém ročníku byla pouze jedna učebnice, která v sobě zahrnovala učivo ze všech předmětů) a následného zkoušení, kdy žák musel stát v pozoru před učitelem a doslovně odříkávat naučený text. (Freire 2000)

Po ukončení základní školy se Marii nabízelo další studium vhodné pro dívky (např. pedagogická škola). M. Montessori se však chtěla věnovat matematice, což bylo možné pouze na střední technické škole. Ač v pozdějších letech nebyl její otec příliš nakloněn povolání, které si zvolila, ve studiu matematiky jí spolu s matkou velmi podpořil. Odmaturovala s výbornými výsledky na chlapecké technické škole a rozhodla se pokračovat ve studiu medicíny na univerzitě. Lékařské obory byly v té době ženám zapovězeny. Marie Montessori si musela vyžádat výjimku u samotného papeže. Roky na univerzitě pro ni nebyly jednoduché. Musela snášet mnohá příkoří ze strany kolegů i pedagogů. Přes všechny překážky ve svém úsilí vytrvala a roku 1896 jako první žena v Itálii získala titul doktorka medicíny. Ve stejném roce vystoupila s příspěvkem hájícím práva pracujících žen na Mezinárodním kongresu feministek v Berlíně. Poté pracovala na univerzitní klinice a zároveň si otevřela vlastní lékařskou praxi. Praxe na klinice ji přivedla k dětem s postižením a M. Montessori začala nejen studovat a uplatňovat odborné poznatky na toto téma, ale zařazovala i vlastní didaktické postupy.

Roku 1898 se zúčastnila Turínského kongresu, kde hájila práva dětí s postižením na vzdělání. V tomto roce se jí také narodil nemanželský syn Mario, kterého vzhledem k podmínkám, jež dříve panovaly, nemohla vychovávat. Roku 1900 se stala ředitelkou pedagogického ústavu a Ortofrenické školy. Tato instituce školila pedagogy v přístupu ke vzdělávání dětí s postižením. Úspěšnou kariéru v čele pedagogického ústavu ukončila po dvou letech, neboť věřila, že bude mít možnost své skvělé výsledky ověřit i u dětí intaktních. Následující roky zasvětila dalšímu vysokoškolskému studiu v oboru experimentální psychologie a antropologie. Zároveň

se věnovala překladu prací Séguina a Itarda do italštiny. V letech 1904 až 1908 přednášela antropologii na univerzitě v Římě, svoje přednášky shrnula do knihy *Pedagogical Anthropology* (Pedagogická antropologie). (Kramer 1988)

Roku 1907 stanula M. Montessori v čele Casa dei Bambini – prvního Domu dětí v Itálii (jednalo se o předškolní zařízení pro cca 50 dětí z nejnižších sociálních vrstev, jehož prvotním posláním byla snaha naučit děti základním hygienickým a společenským návykům a ochrana před sociálně patologickými vlivy prostředí, ve kterém se děti celodenně pohybovaly). V Domě dětí se M. Montessori naskytla příležitost k ověření vlastních didaktických postupů u intaktních dětí. O dva roky později zahájila svůj první výcvikový kurz metody Montessori v Římě, v němž osobně proškolila 100 studentů. Zde, během jednoho měsíce, napsala svou první knihu věnující se této problematice („Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini“). Tato publikace byla přeložena do více než 20 jazyků (bohužel do českého jazyka nikoli) většinou pod názvem „**Metoda Montessori**“. Od tohoto okamžiku zahájila M. Montessori výcvikové kurzy po celém světě a školy praktikující její metodu se rychle rozrůstaly jak v Itálii, tak v zahraničí.

Roku 1929 založila spolu se svým synem Mariem Mezinárodní asociaci Montessori (AMI – Association Montessori Internationale), která působí dodnes a poskytuje nejširší vzdělání v této oblasti.

Ve válečných letech byly nařízením Mussoliniho všechny Montessori školy zavřeny a jejich vybavení včetně didaktických pomůcek bylo zničeno. Marie Montessori i její syn Mario byli nuceni odejít do exilu v Indii, což také vysvětluje velkou tradici Montessori škol v Indii, neboť M. Montessori zde proškolila stovky učitelů. Během svého pobytu v exilu se nevěnovala pouze lektorské činnosti, ale zaměřila se i na další rozvoj metody Montessori – zejména na oblast kosmické a mírové výchovy.

V roce 1949 sklidila M. Montessori velký úspěch se svým projevem na kongresu UNESCO. Díky svému výchovnému a vzdělávacímu přístupu získala mnoho významných ocenění a na sklonku svého života byla třikrát nominována na Nobelovu cenu míru. Marie Montessori zemřela 6. 5. 1952 v Holandsku. (Standing 1959) Fotografie M. Montessori. (viz Příloha A)

1.1 Historie metody Montessori

Po studiích začala M. Montessori pracovat jako asistentka lékaře na psychiatrické klinice university v Římě. Zde měla příležitost často navštěvovat útulek pro duševně nemocné děti. Věnovala se nejen studiu jejich nemocí, ale byla také pověřena výběrem vhodných pomůcek pro práci s dětmi s postižením na klinice. Z tohoto důvodu se začala více zajímat o děti s mentálním postižením, což jí přivedlo k pracím Séguina. Na počátku 20. století měla speciální vzdělávací metoda, vyvinutá tímto francouzským lékařem a pedagogem, mezi ostatními lékaři velký ohlas. Své prvotní zkušenosti s výchovou a vzděláváním dětí s mentálním postižením popsala M. Montessori v knize „The Montessori Method“. (Montessori 1912).

„Dokončila jsem svou disertační práci na interně, získala diplom a zaměřila svou pozornost na výzkum dětských onemocnění. Díky svému zájmu o retardované děti jsem se seznámila se speciální metodou pro jejich výuku, vyvinutou Edwardem Sequinem. Tehdy mne zaujala mj. pedagogická terapie různých anomálií, jakými jsou hluchota, obrna, idiotství, křivice, atd. V té době měla léčba, vedená tímto způsobem, mezi lékaři značnou popularitu. Praktickým výsledkem zájmu o tento problém byl názor i konkrétní snaha – provázat výuku s terapií těchto poruch. Zvláštní důraz byl kladen na tělesnou terapii. Na rozdíl od svých kolegů jsem mentální vady vnímala spíše jako problém pedagogický než lékařský.“ (Montessori, 2001, s. 20)

M. Montessori vyjádřila svůj odlišný názor na tuto problematiku na pedagogickém kongresu v Turíně roku 1898, kde vystoupila s příspěvkem o „Morálním aspektu výchovy a vzdělávání dětí s mentálním postižením“. Její přednáška se těšila velkému úspěchu a rychle se rozšířila mezi lékaře i pedagogy. M. Montessori poukázala na nevhodnost umístění dětí s psychickým postižením v útulcích pro dospělé. Vyjádřila naléhavý požadavek oddělit tyto děti od dospělých a umístit je do vhodnějšího prostředí, kde by jim byla poskytnuta adekvátní speciální výchovná a vzdělávací péče. Poté byla M. Montessori pověřena ministrem školství Quidem Bacellim, aby v Římě lektorovala přednášky věnované pozorování, výchově a vzdělávání dětí s mentálním postižením. Její kurz brzy vedl k založení Státní Ortofrenické školy. Tato instituce se nezaměřovala pouze na přípravu učitelů dětí s mentálním postižením, ale přímo zde probíhalo i vzdělávání dětí. V letech 1900 – 1901 působila M. Montessori jako její ředitelka. Byly zde vzdělávány všechny děti s mentálním postižením z útulků pro duševně nemocné v Římě, jež byly prohlášeny za nevzdělavatelné. M. Montessori popisuje toto období jako velmi náročné, neboť

působila nejen jako ředitelka a vzdělavatelka dalších pedagogů, ale často osobně vyučovala děti v celodenní třídě (vyučování probíhalo každý den 8 – 19 h). (Montessori 1912)

M. Montessori pokračovala ve studiu prací Séguina a Itarda a jejich didaktické postupy následně realizovala v praxi. *„Experimentovala jsem podle návodů obou autorů a používala navíc velké množství učebních pomůcek. Tyto pomůcky, které jsem v žádném jiném ústavu neviděla kompletní, se ukázaly jako neocenitelná pomoc. Ovšem jen pro toho, kdo věděl, jak s nimi pracovat, neboť pomůcky samy o sobě by zůstaly defektními dětmi zcela nepovšimnuty. Tehdy jsem pochopila, proč učitele odradila Séguinova metoda a proč jí nepoužívali v praxi.“* (Montessori, 2001, s. 23)

M. Montessori ve svých dílech často naráží na nevyužívání až odmítání odkazu Séguina odbornou veřejností. Sama popisuje, s jakými obtížemi se setkala při shánění anglického vydání Séguinovy knihy „Idiocy and its Treatment by the Physiological Method“. Tato kniha byla v celé Evropě prakticky nesehnatelná. Neznali ji ani lékaři v Anglii. M. Montessori vynaložila velké úsilí, aby výtisk této knihy sehnala, což se jí podařilo až po několika letech. Daná situace jí potvrdila, že důvod, proč nebyl Séguinův systém považován za přínosný a více využíván v praxi, tkví v jeho nesprávném pochopení.

M. Montessori navštěvovala evropské ústavy pracující Séguinovou metodou, avšak zjišťovala, že didaktické pomůcky se nacházejí spíše v depozitech a jen zřídkakdy se využívaly k práci s dětmi. M. Montessori chtěla právě tyto pomůcky využít při vzdělávání dětí s postižením v Ortofrenické škole. Na základě poznatků francouzských lékařů a pedagogů Séguina a jeho učitele Itarda a prostudování jejich pomůcek si nechala vyrobit svoji sadu didaktického materiálu. Čím dál tím více v ní sílilo přesvědčení, že tajemství úspěchu práce s dětmi s postižením se netýká pouhého využití didaktických pomůcek a kopírování přesných postupů, které mohla vidět v jiných ústavech. Získala pocit, že musí vložit do svého působení zájem, empatii a účast, jež probudí motivaci dětí k práci. Po dvou letech praxe dochází k přesvědčení, že největší přínos uvedených knih nebyl v didaktickém materiálu, ale především v duchovním odkazu přístupu k dětem. Shoduje se tak se Séguinem, který podobné stanovisko uvádí v závěru své publikace: *„Všechno bude zatraceno, pokud nebudou učitelé náležitě připraveni.“* Tímto výrokem neměl na mysli pouze teoretickou vědomostní přípravu, za stejně důležité považoval i aspekty kultivace osobnosti učitele a jeho duchovního růstu.

Své dvouleté působení v čele Ortofrenické školy shrnuje M. Montessori těmito větami: „Přesvědčení, že musíme působit na duši, se stalo tajemným klíčem, který mi otevřel dlouhou řadu didaktických experimentů, jež analyzoval Séguin, experimentů, které pokud jsou správně pochopeny, jsou neúčinnější ve vzdělávání idiotů. Sama jsem jejich aplikací dosáhla překvapivých výsledků, ale musím přiznat, že zatímco se prokázaly úspěchy v intelektovém pokroku mých žáků, začala se u mě projevovat typická forma vyčerpání. Cítila jsem se, jako bych jim předávala část své životní energie. Neboť podpora, útěcha, láska, respekt, vycházejí přímo z duše člověka, a čím svobodněji je dáváme, tím více potřebujeme obnovit a oživit život okolo nás.“¹ (Montessori, 1912, s. 25)

V knize „Objevování dítěte“ M. Montessori uvádí, že od chvíle, kdy začala pracovat v Ortofrenické škole, byla přesvědčena, že využití těchto metod není omezeno pouze na děti s postižením. Po dvou letech se rozhodla tuto instituci opustit a soustředit se na studium pomocného vyučování, doučování a vzdělávání intaktních dětí. Znovu vstoupila na univerzitu a začala se věnovat studiu filosofie. Rozhodla se zcela opustit lékařskou kariéru a dále se zabývat pouze pedagogickou činností. K tomuto kroku jí vedl fakt, kdy po dvou letech výuky obstáli chlapci z Ortofrenické školy ve státních srovnávacích zkouškách stejně dobře jako jejich zdraví vrstevníci z běžných škol. M. Montessori dospěla k poznání, že duševní rozvoj „jejích“ dětí byl podporován, zatímco u žáků běžných škol docházelo spíše k útlumu. (Montessori 2001)

Tímto výsledkem ukončila práci s dětmi s postižením a věřila, že se jí podaří ověřit své poznatky u intaktních dětí. Roku 1907 se její přání vyplnilo a stala se ředitelkou Casa dei Bambini – Domu dětí, kde potvrdila funkčnost svých didaktických principů, pomůcek a postupů. Na základě výsledků svého dvouletého experimentu v Domě dětí přesně zpracovala další didaktické a metodické postupy, jež jsou v této podobě dodnes celosvětově uplatňovány a jsou považovány za základ pro úspěšnou aplikaci metody Montessori a její možný další rozvoj. (Standing 1959)

¹ „This belief that we must act upon the spirit, served as a sort of secret key, opening to me the long series of didactic experiments so wonderfully analysed by Edward Séguin, experiments which, properly understood, are really most efficacious in the education of idiots. I myself obtained most surprising results through their application, but I must confess that, while my efforts showed themselves in the intellectual progress of my pupils, a peculiar form of exhaustion prostrated me. It was as if I gave to them some vital force from within me. Those things which we call encouragement, comfort, love, respect, are drawn from the soul of man and the more freely we give of them, the more do we renew and reinvigorate the life about us.“

2 ASPEKTY A PRINCIPY METODY MONTESSORI U DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Marie Montessori vnímala potřebu individuálního přístupu ke vzdělávání každého jednotlivého dítěte, ať se jednalo o děti mimořádně nadané, děti s postižením nebo těch, které pouze potřebovaly k osvojení učiva odlišný přístup. (Montessori 1961)

Prostředí, které M. Montessori vytvořila, s věkově smíšenými třídami, didaktickými pomůckami, individuálním vzdělávacím plánem pro každého jednotlivce, respektováním tempa a zvláštností dětí, můžeme zařadit mezi plně inkluzivní prostředí, ze kterého profitují nejen děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ale rovněž děti intaktní.

Z historického hlediska je tato metoda primárně založena na práci s dětmi s postižením, proto je velmi vhodná pro práci s dětmi s jakýmkoli vzdělávacími obtížemi. Mnoho, dnes používaných speciálně pedagogických postupů, je ovlivněno prací Marie Montessori. O. Zelinková (1997, s. 97) o Montessori říká: *„Odlišovala se od tehdejších lékařů pojetím duševní méněcennosti, kterou považovala za problém pedagogický, nikoli lékařský. Své rozdílné myšlenky přednesla v přednášce o mravní výchově na pedagogickém sjezdu v Turíně v roce 1898. Teprve v roce 1909 ve výzkumné zprávě uvádí, že metody utvořené v práci s mentálně postiženými dětmi lze využít i ku prospěchu nepostižených dětí.“*

J. Cossentino (2010) ve svém článku o speciálním vzdělávání metodou Montessori píše, že speciální pedagogika – zejména oblast časné intervence a vzdělávání metodou Montessori se významným způsobem prolínají. Některé země (např. Irsko) seznamují již během studia speciální pedagogiky s využitím prvků metody Montessori.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mívají často deficity v oblasti udržení pozornosti, řádu, plánování a organizaci sekvencí jednotlivých kroků, hrubé a jemné motoriky a oslabení v percepční oblasti. Objevuje se také opoždění v jazykovém vývoji, obtíže s psanými symboly, gramatickou strukturou a v oblasti matematických dovedností.

Metoda Montessori poskytuje přístup, který umožňuje provádět diagnostiku výše uvedeného a následně uspořádat učivo tak, aby každé dítě mohlo pracovat tempem odpovídajícím své vývojové úrovni. Prezentace vedené učitelem, kdy učitel pracuje pouze s jedním žákem dle jeho potřeb, zaručují individuální přístup.

Individuální prezentaci didaktických postupů řešení úloh zmiňuje M. Montessori jako klíčový moment úspěchu při práci s těmito dětmi. (Lillard 2005)

Ze sociálního hlediska je velkým přínosem, že všechny děti pracují se stejnými pomůckami. Není tedy nutné, aby dítě se speciálními vzdělávacími potřebami mělo odlišné učebnice nebo zjednodušené texty, neboť výuka probíhá ve věkově smíšeném kolektivu. Dítěti je umožněno pracovat na úkolech odpovídajících jeho úrovni znalostí, což se odráží také v sociální rovině z hlediska pozitivního sebepojetí i postavení žáka v kolektivu, neboť jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami není srovnáván se zbytkem dětí ve třídě. (Lillard 2005)

2.1 Důležité aspekty metody Montessori u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro účel této práce považujeme za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami osoby, vymezené dle § 16 školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), se:

- zdravotním postižením (mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování),
- zdravotním znevýhodněním (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžaduje zohlednění při vzdělávání),
- sociálním znevýhodněním (rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky).

[online]. [cit. 2014-10-10]

Přínosu metody Montessori u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se ve svých dílech věnuje R. C. Orem. V knize „Montessori and the Special Child“ zmiňuje následující důležité aspekty metody Montessori ve vzdělávání těchto jedinců (jednotlivé aspekty jsou v textu vyznačeny podtržením).

Ze zakladatelčiny původní lékařské profese vychází aspekt medicínsko-biologického přístupu. M. Montessori nahlížela na dítě jako celek. Nezaměřovala se pouze na vzdělávání. Usilovala o dosažení rovnováhy v celkovém tělesném i duševním

vývoji dítěte. Z tohoto důvodu je kladen důraz nejen na rozvoj intelektové složky, ale i výživu, tělesnou aktivitu, cvičení a duševní pohodu. Prvotně byla tato metoda vyvinuta pro děti s mentálním postižením. Dalším pozorováním vzdělávání hluchoněmých a jinak postižených dětí v ústavech v Evropě i Americe získávala M. Montessori nové poznatky a vyhodnocovala nejefektivnější didaktické postupy. Na jejich základě pak komplexně rozvíjela vlastní metodu. Při koncipování své metody navázala M. Montessori na vědecké poznatky zakladatelů speciálního vzdělávání – francouzských lékařů a pedagogů Jeana Itarda a Édouarda Séguina (žák Itarda).

Základním aspektem metody Montessori je pozorování. Učitel věnuje dlouhý čas pozorování všech složek chování dítěte, což mu následně umožňuje individuálně stanovit hranice svobodné volby a určit sled didaktických pomůcek, se kterými bude dítě pracovat. Z tohoto důvodu bývá ve třídě přítomen asistent, který může během pozorování hlavního učitele pomáhat ostatním dětem. Další nezbytnou podmínkou pro úspěšnou aplikaci metody Montessori je specificky připravené prostředí, jež dětem poskytuje svobodný výběr didaktických pomůcek a možnost samostatné práce. Správně připravené prostředí je zároveň výborným diagnostickým prostředím. Umožňuje tak v časných fázích odhalit různé odchylky ve vývoji, preventivně působit proti jejich rozvoji, či zahájit včasnou reedukaci či kompenzaci.

M. Montessori podporovala u dětí rozvoj soběstačnosti a nezávislosti a vedla je ke zvládnutí základních úkonů péče o svou osobu a prostředí. Pro tyto aktivity vyvinula celou oblast cvičení nazvanou „Cvičení praktického života“. Důležitou součástí je i sociální prostředí ve třídě. Veškeré aktivity jsou pojaty nesoutěživě, učitelé děti nesrovnávají, veřejně neodměňují ani netrestají. Podporuje se spolupráce, sebehodnocení a sleduje pokrok vůči vlastním výsledkům a možnostem. Věkově smíšené kolektivy (vždy tzv. trojročí) umožňují dětem projít všemi stádii ve skupině. Nejprve jako nejmladší pozorují starší spolužáky při práci a přijímají jejich pomoc, později se samy stávají staršími, kteří pomáhají. Po přechodu do dalšího trojročí jsou opět nejmladší atd.

Velká pozornost je věnována vývoji a rozvoji jazykových dovedností. M. Montessori zdůrazňuje vhodnost respektování formativních období a senzitivních fází, které jsou vhodné pro zavedení předčtenářských a grafomotorických aktivit.

Aspekt individuálního přístupu umožňuje každému dítěti nerušeně pracovat s pomůckami dle vlastního výběru, svým tempem a po dobu, kterou si samo stanoví. Dítě musí mít možnost si vybrat, začít i dokončit aktivitu ve svém tempu. Učitel se při práci dětí pohybuje po místnosti a pomáhá, kde je potřeba. Věnuje se pozorování dětí

nebo dává dětem individuální ukázkové lekce. Každý žák ve třídě má svůj individuální plán, který vychází právě z jeho potřeb. V něm má zařazeny v určitém sledu vhodné didaktické pomůcky, jež slouží k výuce nových nebo procvičení potřebných dovedností. Toto kurikulum je v písemné podobě, dítě zde vidí svůj vlastní pokrok a zároveň mu slouží k sebehodnocení a určitým způsobem směřuje dítě při volbě pomůcky. Tímto je zajištěno, že bude rovněž procvičeno dítětem nepreferované učivo. Individuální plán zároveň zaručuje posun u těch dětí, jež by samy od sebe nepokračovaly v seberozvoji.

Dalším aspektem je didaktický přístup, jenž se zaměřuje na úspěch dítěte nikoli na chyby, které dělá. Veškeré didaktické pomůcky metody Montessori umožňují dítěti samostatně rozpoznat a odstranit chybu v řešení úkolu. Není tak závislé na kontrole a hodnocení učitelem. Pro mnoho školsky neúspěšných dětí, které mají obavy z hodnocení svého výkonu, je právě tento fakt velkou úlevou a umožňuje jim znovu nabýt jistoty a radosti ze vzdělávání. Posloupnost materiálu poskytuje možnost začít na úrovni, kterou dítě bezpečně ovládá a pracovat tak na zvýšení jeho sebevědomí. Po zažití úspěchu můžeme pokračovat po malých krůčcích dál ke zvládnutí složitější problematiky.

Nezbytnou součástí metody Montessori je velké množství konkrétních, hmatatelných pomůcek, jež u dětí výrazně napomáhají k rozvoji kognitivních dovedností. Většina pomůcek byla vyvinuta Marií Montessori během praxe s dětmi s postižením. Konkrétní materiál slouží jako příprava na přechod k abstraktním pojmům. Pomůcky jsou multisenzorické a vyžadují od dětí zapojení více smyslů, čímž dochází k lepšímu uvědomění, pochopení a osvojení daného učiva. Rozmanitost materiálu vede děti k procvičování z různých úhlů pohledu.

K práci s didaktickými pomůckami se váže další důležitý aspekt, a to možnost procvičování a opakování činností. Toto je patrné hlavně u mladších dětí, které se rády opakovaně věnují určité činnosti až do jejího úplného zvládnutí. Během svých pozorování si M. Montessori ověřila, že každý jedinec potřebuje pro zvládnutí určitého úkolu své vlastní tempo. Proto se snažila vytvořit takové prostředí, kde nebude dítě pod tlakem svých vrstevníků posouváno vpřed (aniž by došlo k důkladnému pochopení a zafixování látky), na druhé straně ani brzděno pomalejšími spolužáky.

M. Montessori preferovala učení v pohybu. Snažila se, aby zapojením velkých i malých svalových skupin docházelo u dětí k rozvoji jemné i hrubé motoriky. Dětem je umožněn volný, ohleduplný pohyb po třídě, práce na zemi na koberečku. Vyvinula také speciální techniku chůze po „čáře“ na získání rovnováhy. Nyní se pro tato cvičení používá elipsa, po které děti chodí dokola. U nás je elipsa používána hlavně jako

klidová aktivita, zaměřená na procvičování koncentrace pozornosti a ranní setkávání (komunitní kruh). Sama M. Montessori nechávala děti na čáře pochodovat, tančit, poskakovat, atd. a používala jí ke zlepšení koordinace pohybů.

Pro děti s postižením je obzvláště přínosná oblast smyslového vzdělávání, které vede k zdokonalení percepce. Smyslový materiál je zaměřen na zpřesňování a zjemňování smyslových schopností. Dítěti jsou nabízeny didaktické pomůcky, jež umožňují stále jemnější rozlišování barev, velikosti, tvarů, zvuku, struktury povrchu a současně se učí i přesné slovní zásobě (např. dlouhý, delší, nejdelší...). Z tohoto způsobu výuky profitují mnohé děti s postižením, neboť jim právě tyto pomůcky napomáhají v utváření konkrétních, hmatatelných představ pro abstraktní pojmy. Didaktický materiál je strukturován od konkrétního po abstraktní a každý stupeň výukového procesu připravuje na další, náročnější úkol. Zapojení motorické složky taktéž napomáhá k rozvoji vyšších kognitivních funkcí.

Didaktické pomůcky metody Montessori jsou multisenzorické a vyžadují, aby dítě při plnění úkolu zapojilo několik smyslů. Při práci tak není omezeno pouze verbálními pokyny. V učebních situacích posiluje jeden smysl ostatní. Žák, který preferuje určitý učební styl (např. motorický typ, vizuální typ, verbální typ...), z něj může lépe profitovat. Např. při práci s hmatovými písmeny je zapojena taktilní složka (dotyk), stereognostická složka (pohyb po tvaru písmena), zraková a sluchová složka (učitel zřetelně vyslovuje).

Za velmi důležité považovala M. Montessori respektování formativních období, do kterých rozdělila vývoj dítěte a včasnou podporu normálního vývoje dítěte. Dále využívala senzitivních období u dětí od narození do 6 až 7 let. Senzitivní fáze vychází z vývojových potřeb dítěte a dítě v nich spontánně projevuje velký zájem o určitou činnost. V těchto fázích dochází u dětí k přirozenému a snadnému osvojení vědomostí, dovedností a správných učebních postupů. (Orem 1970)

2.2 Hlavní principy metody Montessori

2.2.1 Pozorování

Individuální přístup v metodě Montessori je založen na důkladném pozorování dítěte při pohybu ve třídě a jeho postoji k výběru a práci s pomůckami. M. Montessori zmiňuje důležitost pozorování téměř ve všech svých dílech. Rovněž v publikacích ostatních autorů zabývajících se metodou Montessori je věnována této problematice velká pozornost. Pokud učitel prochází speciálním výcvikem pro výuku metody Montessori, dostane se mu nejen teoretických poznatků, jak správně provádět observaci, ale zároveň projde mnoha hodinami praktického pozorování přímo ve školách či předškolních zařízeních tohoto typu.

Pozorování úzce souvisí s připraveným prostředím. Správně strukturované prostředí umožňuje učiteli efektivně pozorovat a následně provádět diagnostiku. Z jeho výsledků pak připravuje nebo inovuje každému jedinci odpovídající individuální plán a volí vhodné didaktické pomůcky.

T. Hellbrüge (jeden ze zakladatelů Mnichovského dětského centra, jež pracuje metodou Montessori a integruje děti s různými typy a stupni postižení) zdůrazňuje důležité principy při aplikaci této metody. Jedním z nich je právě princip poznání dítěte, o němž uvádí: „*Hlavní metodou poznávání dítěte je pozorování v průběhu jeho nejrůznějších činností*“. (Zelinková, 1997, s. 100)

Sama M. Montessori považovala pozorování za nesmírně důležité. Vždy zdůrazňovala, že observace nesmí pozorované žádným způsobem vyrušovat, odvádět jejich pozornost, ani ovlivňovat prováděnou činnost. (Montessori 1972)

V souladu s principy metody Montessori doporučuje Suzan Feez (2010) v knize „Montessori and Early Childhood“ během observace sledovat a zaznamenávat tato fakta: veškeré podněty, které dítě zaujmou, ač se nám mohou zdát na první pohled bezvýznamné, délku koncentrace pozornosti u vybrané aktivity (vteřiny, minuty, hodiny), úroveň hrubé a jemné motoriky a veškeré pohyby při práci s materiálem a dále četnost opakování aktivity a schopnost a ochotu spolupráce s ostatními dětmi.

Na základě výsledků pozorování je následně učitel schopen připravit dítěti takové ukázky a aktivity, které přesně odpovídají jeho aktuálním potřebám.

2.2.2 Připravené prostředí

Připravené prostředí se podle M. Montessori skládá ze 3 částí:

1. materiální prostředí – pomůcky a vybavení školy,
2. sociální prostředí – budování vztahů a mezilidské komunikace,
3. osobnost učitele.

Přínos připraveného prostředí (viz Příloha B) si M. Montessori poprvé ověřila při svém působení v Domě dětí. Během praxe došla k závěru, že nejvhodnější je dětem nabídnout takové prostředí, ve kterém budou moci využít plné svobody. Na počátku 20. století nebyl běžně k dispozici dětský nábytek. Nechala tedy vyrobit vybavení ve vhodné velikosti. Dětem tak bylo umožněno vykonávat veškeré sebeobslužné činnosti samostatně bez zásahu dospělých. Postupně došla s dětmi do stadia, kdy mohly zůstat volně přístupné i didaktické pomůcky, neboť děti už měly dostatečně zažitá pravidla chování. (Montessori 1912)

Marie Montessori kladla velký důraz na kultivovanost v chování a vystupování. Za důležité považovala i okolní prostředí, proto její třída byla světlá, čistě uklizená, pomůcky byly vždy kompletní a v naprostém pořádku uloženy na svém, pro děti snadno dosažitelném, místě. (Montessori 1914)

Základem této koncepce je motto: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“². (Montessori, 1994, s. 136)

Aktivita jsou rozloženy na malé postupné kroky takovým způsobem, aby umožňovaly dítěti prožít, v co největší míře, pocit nezávislosti během získávání sociálních i intelektových dovedností a zároveň ho úspěšně dovedly k cíli. Didaktické pomůcky svým provedením podněcují soustředění a zájem o práci. (Feez 2010)

Z tohoto důvodu musí ve třídě vládnout řád a pořádek. Ten se projevuje nejen v uspořádání materiálu, ale i v pravidlech a učebních postupech. Řád a pořádek přináší jistotu všem dětem a umožňuje jim plně se koncentrovat na prováděnou činnost. Je také velkým přínosem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, neboť jim usnadňuje orientaci v prostoru i v sociálních situacích (o nácviku reakcí v sociálních situacích budeme hovořit v dalších kapitolách).

Nejdůležitější součástí připraveného prostředí je osobnost učitele. Role učitele v prostředí uspořádaného dle M. Montessori se velmi liší od té, na kterou jsme zvyklí z běžných škol. Příprava Montessori průvodce, jak Marie Montessori nazývá učitele, probíhá nejen na úrovni vědomostí, ale zahrnuje i duchovní složku. M. Montessori

² „*Help me to do it by myself*“

tento proces nazývá transformací učitele. Cílem Montessori průvodce není naučit děti co nejvíce, ale pomoci jim vhodnou činností dosáhnout úspěchu. Záměrem učitele při práci s dítětem je, aby u něj došlo k polarizaci a koncentraci pozornosti – tedy plnému soustředění na provádění daného úkolu.

M. Montessori zdůrazňuje důležitost morálních vlastností, kultivovaného zjevu, řeči a celkového vystupování učitele. Nutností je, aby byl schopen pozorováním odhalit, v jaké senzitivní fázi se dítě nachází a nabídnout mu tak nejvhodnější pomůcky pro jeho rozvoj.

Na rozdíl od tradičního školství se učitel ve své roli drží spíše v pozadí a hlavní aktivita vychází od dítěte. Některé děti se speciálními vzdělávacími potřebami nevyvíjejí sami dostatečnou aktivitu k získávání nových znalostí a dovedností. V tomto případě je na místě, aby učitel svým působením dokázal dítě zaujmout, motivovat a přivést k akci. (Montessori 1994)

2.2.3 Svobodná volba práce

„Základním výchovným prostředkem je svobodně volená činnost, která vychází z potřeb dítěte, není vnucována zvenčí.“ (Zelinková, 1997, s. 21)

Právě princip svobodné volby bývá často mylně pochopen jako absence hranic a ponechání dítěte bezcílnému nicnedělání. M. Montessori popisuje svobodu volby jako způsob, kdy si dítě může svobodně vybrat práci z určité nabídky. Tato nabídka je omezena jeho vlastními schopnostmi koncentrace pozornosti. Pokud se dítě ještě neumí soustředit, přechází od jedné pomůcky ke druhé a není schopné si samostatně vybrat, může být jeho svobodná volba omezena např. jen na dvě pomůcky, ze kterých volí. V tomto případě je vždy nutné plně respektovat individuální možnosti jedince a připravit mu prostředí „na míru“, jež v případě potřeby zahrnuje i pomoc a pedagogické vedení. Důležitý je i fakt, že si dítě musí nějakou činnost zvolit, není možné, aby nedělalo nic. (Montessori 1972)

Dítě si může samostatně rozhodnout (v míře dle svých schopností):

1. S jakou pomůckou bude pracovat.
2. Vybrat si místo ve třídě – u stolu nebo na koberečku.
3. Čas, kdy bude pracovat na konkrétním úkolu.
4. Individuální práci nebo spolupráci – může pracovat samo, ve skupině nebo ve dvojici s jiným dítětem. [online]. [cit. 2014-10-01]

Metoda Montessori učí děti nést důsledky svých rozhodnutí. Učí je rozhodovat svobodně a hlavně vědomě – s vědomím, že když se rozhodne pro konkrétní činnost nebo věc, je nutné jinou opustit nebo vyloučit. Zároveň vede dítě k dodržování pravidel. Dítě si může samo vybrat práci, ale jeho povinností je úkol skutečně provádět a dokončit (žáci základní školy by měli zaznamenat výstup z toho, co se dozvěděli). Následně pomůcku uklidit na správné místo tak, aby byla kompletně připravena pro další použití. (Wentworth 1999)

Svobodná volba je aplikovaná v míře dle schopností dítěte jednat odpovědně. Pokud se dítě teprve seznamuje s pravidly, nebo si nedokáže naplánovat úkol či se na něj delší dobu soustředit, je úlohou učitele, aby mu poskytl podporu a vedení při práci. Svoboda musí jít ruku v ruce s odpovědností a nesmí vést k tomu, že se dítě bude nečinně potulovat po třídě a rušit ostatní při práci.

2.3 Odlišnosti při výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

M. Montessori se zabývala dítětem jako celkem. Považovala za nutnost, aby všechny složky vývoje osobnosti byly v harmonii. R. C. Orem (1970) ve své knize „Montessori and the Special Child“ spatřuje přínos didaktických pomůcek a postupů metody Montessori ve vhodném působení na rozvoj percepčních funkcí (smyslové vnímání – sluch, zrak, prostor), kognitivních funkcí (koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, matematické představy) a motorických a senzomotorických funkcí (jemná a hrubá motorika, motorika mluvidel, oční pohyby, celková koordinace).

V knize „Pomoz mi, abych to dokázal sám uvádí“ O. Zelinková (1997, s. 97): *„Základním předpokladem pro aplikaci myšlenek M. M. u postižené i běžné populace je respektování rozdílů obou skupin, které vyplývají především z rozdílné psychické úrovně.“*

Další odlišnost spatřuje v rozdílných psychických reakcích dětí s postižením. Aktivita a spontánní práce u dětí s postižením je výrazně nižší a tyto děti potřebují větší míru podněcování motivace od učitele. Také schopnost diferenciacce je na nižší úrovni a může tak docházet k zaměření pozornosti na nepodstatné znaky. Z tohoto důvodu je vhodné ukázkou rozdělit na dílčí kroky, aby dítě bylo schopno dojít samostatně k cíli. Rozdíl je patrný i ve způsobu vnímání chyby, kterou tyto děti často nerozpoznají, nebo jí nejsou schopny věnovat dostatečnou pozornost. I v tomto případě je zpočátku vhodná dopomoc učitele. (Zelinková 1997 a Orem 1970)

J. S. Pickering (2004b) se ve svém článku shoduje s O. Zelinkovou v nutnosti dělení ukázek do dílčích kroků a také v otázce motivování dítěte. Dodává, že v závislosti na schopnostech dítěte, je v některých případech nutné omezit svobodnou volbu na určitý počet pomůcek a poskytnout více přímých ukázek než u dětí intaktních. Rovněž považuje za vhodné připojit slovní komentář a pojmenovat veškeré využívané pomůcky.

Průběh didaktických postupů během ukázkové lekce popisuje v knize „Objevování dítěte“ sama M. Montessori (2001). Základní proces seznamování s novou látkou probíhá pomocí ukázkové lekce – často v odborné literatuře i praxi nazývané „prezentace“ nebo „ukázka“, kterou může poskytnout učitel nebo zkušenější dítě. Při úvodní prezentaci práce s pomůckou dodržujeme tyto zásady:

1. Učitel by měl při první ukázce pracovat pokud možno beze slov. (U některých dětí je nutný občasný verbální komentář již při první ukázce, abychom zajistili udržení pozornosti. Ovšem vždy se doporučuje šetřit slovy.) Při opakování prezentace je vhodné u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami doplnit slovní komentář a popisovat prováděnou činnost.
2. Pohyby provádíme velmi pomalu a precizně.
3. Při ukázce sedí dítě vedle učitele – vedle jeho nedominantní ruky (nikdy naproti, aby neprovádělo práci zrcadlově převrácenou).
4. Vždy postupujeme od jednoduchého ke složitějšímu.
5. Pracujeme zleva doprava a odshora dolů.
6. Postupujeme od konkrétních pomůcek, přes poloabstraktní (obrázky), až k abstraktním pojmům.
7. Při ukázce složitější práce může učitel záměrně udělat chybu a ukázat způsob opravy.

Prezentace probíhá v tzv. trojstupňové metodě. Dodržování těchto tří fází vede ke komplexnímu pochopení a osvojení učiva:

1. Pojmenování – To je... učitel pojmenuje pomůcku i její části, používá k tomu adekvátní názvy např. To je válec. (ve smyslové výchově).
2. Rozpoznání názvu nebo jevu – ptáme se dítěte „Kde je...“ Vybízíme ho, aby daný předmět ukázalo nebo s ním manipulovalo, a tak došlo k zafixování správného názvu. (např. Ukaž mi válec, dej válec na koberec, podej mi válec...).
3. Aktivní ovládnutí slovní zásoby nebo jevu – ptáme se dítěte – Co to je? – např. Co teď držím v ruce? Co jsem před tebe položila? atd. Dítě odpovídá správným pojmem. (Montessori 1912)

R. C. Orem, W. Fidler a J. S. Pickering se ve svých dílech shodují, že takto strukturovaný proces výuky je přínosem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzhledem k míře postižení je, na základě individuálních schopností každého jedince, vhodné rozložit uvedené fáze na podrobnější kroky, které povedou k úspěšnému zvládnutí aktivity dítětem.

3 DŮLEŽITOST KONCENTRACE POZORNOSTI A POHYBOVÉ KOORDINACE PŘI APLIKACI METODY MONTESSORI

M. Montessori přikládala velký význam schopnosti koncentrace a polarizace pozornosti dětí na prováděnou činnost. Považovala ji za klíčovou pro úspěšné osvojování dovedností a poznatků. Polarizace pozornosti jde ruku v ruce s vnitřní motivací a umožňuje dítěti správně nasměrovat energii. O. Zelinková (1997, s. 98) o M. Montessori říká: „*Svůj pedagogický přínos viděla především v objevení polarizace pozornosti.*“

M. Montessori popisuje tento fenomén jako plné soustředění na jednu činnost takovým způsobem, jež dítěti umožňuje plně se odpoutat od okolí a zcela přestat vnímat vnější prostředí. Pokud umožníme dítěti nerušeně a soustředěně pracovat, dojde u něj k nasycení jeho potřeb a projeví se znatelný pocit uspokojení. (Montessori 1994)

O. Zelinková popisuje v knize „Pomoz mi, abych to dokázal sám“ fenomén polarizace a koncentrace pozornosti takto: „*Polarizace pozornosti se objevuje náhle ve vazbě na předměty, které dítě v okolním světě oslovují. V průběhu koncentrace pozornosti dochází k aktivnímu kontaktu mezi dítětem a předměty.*“ (Zelinková, 1997, s. 27)

Vzhledem k častým obtížím v koncentraci pozornosti u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami bude tato problematika rozebrána v dalších částech této kapitoly. Pro úspěšné vzdělávání metodou Montessori je nutné se uvedené oblasti podrobněji věnovat a zaměřit se na způsoby, jimiž lze dosáhnout zlepšení schopnosti koncentrace pozornosti u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.1 Poruchy pozornosti u dětí

O. Zelinková v knize „Poruchy učení“ uvádí následující dělení poruch pozornosti:

1. ADD – prostá porucha pozornosti – dítě má problém především v zaměření pozornosti na informační proces, úroveň aktivizace je normální.
 2. Hyperaktivita a impulzivita.
 3. ADHD – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou.
- (Zelinková 2003)

„ADHD je chápáno jako vývojové chronické postižení se silným biologickým a hereditárním zatížením, jehož důsledkem je zhoršený školní a sociální výkon. Je to vývojová porucha charakteristická vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity.“ (Šauerová a kol., 2012, s. 34)

O. Zelinková považuje za důležitou definici Barkleyho: *„ADHD je vývojová porucha charakteristická věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, sensorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoli se mohou zmírňovat s dozráváním CNS, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět opakovaně po delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou i společností. (Barkley, 1990, In: Zelinková, 2003, s. 196)*

U dětí s poruchou pozornosti se mohou vyskytovat další přidružené poruchy, se kterými se zároveň setkáváme i u ostatních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. H. Žáčková a D. Jucovičová (2007a) popisují:

1. poruchy motoriky – obtíže v jemné i hrubé motorice, neobratnost, nepřesné pohyby, špatná koordinace horních a dolních končetin, proces automatizace pohybů je dlouhodobější,
2. emoční poruchy a poruchy chování – emoční labilita, výkyvy nálad a výkonnosti, impulzivita v jednání, snížená sebekontrola, sebeovládání, nízká frustrační tolerance, snížená schopnost empatie, sklon k afektivním výbuchům, obtíže v soužití v kolektivu,
3. poruchy řeči, vnímání a myšlení – často se objevuje opožděný vývoj řeči, dyslálie a artikulační neobratnost, objevuje se větší riziko dyslexie a dysgrafie,
4. poruchy koncentrace pozornosti a paměti.

Obdobný výčet přidružených poruch uvádí také V. Pokorná (2010) v knize „Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování“ a anglická speciální pedagožka Wendy Fidler (2003), jež se zabývá dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávajících se dle metody Montessori.

Typickým rysem poruchy koncentrace pozornosti je nepozornost a nesoustředěnost. Děti vyruší z činnosti sebemenší podnět. Jejich pozornost není výběrová a neumí tedy odlišit a utlumit nepodstatné podněty. „Cílené zaměření

pozornosti pro ně vůbec není samozřejmé ani jednoduché a často je to stojí značné úsilí. Proto se jejich pozornost také brzy unaví“. (Žáčková, Jucovičová, 2007a, s. 44)

Častou příčinou nerovnoměrné výkonnosti ve škole je kolísavost kvality pozornosti. Problémy způsobuje i ulpívání pozornosti na jednom typu řešení problému. Dalším charakteristickým rysem jsou poruchy v oblasti krátkodobé auditivní a vizuální paměti, které často vedou k nezapamatování si informací a pokynů a jejich následnému nesplnění. Stejně jako pozornost i paměť často ulpívá. Děti se v myšlenkách stále vrací k jednomu zážitku a nejsou schopny si vybavit ostatní informace. Dále u dětí s poruchou pozornosti často pozorujeme nerovnoměrný vývoj v oblasti psychické, fyzické a sociální (chování na vývojově nižší úrovni) a časté problémy se sebeobsluhou.

Všechny poruchy pozornosti nejsou vývojového charakteru. U některých dětí se vyskytuje neklid a nesoustředěnost z jiných důvodů. Touto problematikou se zabývá např. A. S. Lillard (2005), která ve své knize „The science behind the genius“ upozorňuje na problémy vyskytující se v USA, a to přehlčení dětí podněty z televize a internetu, jež má za následek neschopnost zaměřit pozornost na déletrvajících úkol.

Tyto aspekty zmiňuje i H. Žáčková a D. Jucovičová (2014) v publikaci o relaxačních technikách pro neklidné a nesoustředěné děti. Relaxaci považuje za důležitou také R. Wentworth (1999). Všichni uvedení autoři se shodují na přínosu, kterým je zklidnění, lepší sebekontrola a sebeovládání dětí, vyšší frustrační tolerance a podávání vyrovnanějších výkonů ve škole. Relaxační funkci plní v metodě Montessori „Hra na ticho“ (bude rozebrána níže) a také meditační techniky, s nimiž se děti seznamují v kosmické výchově.

3.1.1 Reedukace poruch pozornosti

V literatuře zabývající se reedukací poruch pozornosti nedochází u autorů k výrazným odchylkám v pojetí. V. Pokorná (2010), H. Žáčková a D. Jucovičová (2007a) i O. Zelinková (2003) zmiňují nutnost spolupráce dítěte, rodiny i školy (pedagogů i vrstevníků), jejímž cílem je utvořit nové pozitivní vzorce chování. Většina reedukačních postupů je plně v souladu s principy metody Montessori. Podobností speciálně pedagogických reedukačních postupů s principy a postupy metody Montessori se hlouběji zabývala R. C. Orem (1970) ve své knize „Montessori and the

Special Child“, která uvádí, že většina speciálních pedagogů používá některé didaktické postupy metody Montessori, aniž by to vůbec tušili.

Dle V. Pokorné (2010) je vhodné zajistit dítěti harmonické a klidné prostředí s přiměřeným množstvím zrakových podnětů. Je nutné brát v úvahu rozsah zorného pole dítěte. V zorném poli by měly být pouze pomůcky potřebné pro cvičení, aby nedocházelo ke zbytečnému tříštění pozornosti.

Pokud se dítě nedokáže orientovat v textu zadání, je vhodné text strukturovat do jednodušších kroků a následně dítěti poskytnout konkrétní zpětnou vazbu za splnění úkolu nebo jeho části. Přestože úkoly mohou být zjednodušeny či zkráceny, měly by odpovídat věkové kategorii žáka a zároveň je nutné důsledně trvat na jejich splnění. S důrazem na dokončení započaté práce souvisí i přínos určité předvídatelnosti ve vyučování. Proto je třeba dodržovat určitý řád a rituály, dle kterých se dítě může orientovat. Vzhledem k impulzivitě v jednání je důležité zařadit cílený nácvik sociálních dovedností a podporovat dobré vztahy dítěte v kolektivu. Dalším důležitým aspektem je pojetí odměn a trestů, které by mělo probíhat v rámci zpětné vazby. (Pokorná 2010)

Vždy je lepší ocenit konkrétní činnost, jež se povedla, než chválit obecně. Tento postup se doporučuje i u negativních komentářů, neboť dítěti srozumitelně popisuje, jak si v daném úkolu vedlo a nijak nekomentuje jeho osobnost. Tím nedochází k pocitu ohrožení. Postupy můžeme najít např. v knize „Respektovat a být respektován“ či kurzech pořádaných jejími autory. (Kopřiva, Nováčková a kol. 2010)

Ve vyučování by nemělo docházet k vzájemnému srovnávání žáků, ale každého jednotlivce bychom měli vést k sebehodnocení a radosti z vlastních pokroků. *„Terapeuticky nejsou pro dítě vhodné činnosti, které jsou spojeny s rychlostí a závoděním. Soutěžením podporujeme impulzivní chování dítěte a jeho zbrkllost.“* (Pokorná, 2010, s. 141)

Všechna tato kritéria doporučená pro běžnou speciálně pedagogickou praxi jsou součástí každodenní výuky v Montessori třídách, kde nejsou považována za reedukační postupy, nýbrž za postupy běžné. Profitovat z nich tak každý žák bez rozdílu. Již před více než sto lety viděla Marie Montessori, že individuální přístup, jednoduše uspořádané prostředí ve třídě a vzájemný respekt vytváří takové vzdělávací prostředí, které je přínosem pro všechny děti.

3.1.2 Přístup k nesoustředěným dětem v metodě Montessori

Jak tedy vypadá přístup k dětem s poruchou pozornosti v prostředí Montessori třídě?

Porucha pozornosti s sebou přináší nutnost odlišného přístupu. Učitel postupně doslova učí žáka udržet pozornost. Je tedy vhodné, aby i během ukázky práce s novou pomůckou rozdělil každou fázi na dílčí kroky a připojil verbální komentář. U dětí intaktních M. Montessori doporučuje provádět první ukázkou pokud možno bez verbálního doprovodu.

Odlišnosti od intaktních dětí si obvykle povšimneme již při prvotním výběru didaktického materiálu. Nesoustředěnost se projevuje neschopností samostatného výběru pomůcek, či jejich smysluplného využití. Učitel musí pomoci dítěti dosáhnout takového stupně pozornosti, aby bylo schopné se plně soustředit na ukázkou práce. „*Techniky, jak učit děti koncentraci pozornosti, vycházejí uspořádané prostředí, ukázky postupů práce s pomůckami a hry na ticho.*“³ (Pickering, 2003, s. 9)

Důležitost připraveného prostředí a osobnosti pedagoga byla zmíněna již ve druhé kapitole. Tato struktura umožňuje dítěti, aby si samostatně nebo s minimální dopomocí vybralo didaktickou pomůcku dle své úrovně.

Pod názvem „**Hra na ticho**“ se skrývá každodenní cvičení, jež dává dětem příležitost prohloubit schopnost vlastního sebeovládání a koncentrace pozornosti. Učitel vyzve děti, aby si přišly sednout na elipsu. Elipsa je ve třídě místem setkávání, musí být tak velká, aby si na ní každé dítě mohlo pohodlně sednout v tureckém sedu. Vyzvání většinou v praxi probíhá tak, že učitel zacinká na jemný zvonek a tím dá dětem najevo, že je čas zúčastnit se skupinové aktivity. Čas na elipse může učitel zahájit příběhem, jenž se váže k tématu dne nebo týdne nebo např. písničkou. Když se všechny děti shromáždí a zklidní, může začít tiché povídání o úkolech, na kterých děti pracovaly během ranního bloku. Učitel mluví stále tišeji a pomaleji, což vede ke zklidnění celé třídy. V okamžiku, kdy děti sedí uvolněně a neprojevují se hlasitě, může začít „Hra na ticho“. Učitel vyzve děti, aby si sedly do tureckého sedu a položily ruce na kolena, čímž hra začíná. Cílem je, aby se děti během hry naučily sedět v naprosté nehybnosti, utlumily veškeré pohyby, zvýšily si schopnost koncentrace pozornosti a plně se soustředily na svůj úkol. Tichem se zde rozumí nejen absence mluvené řeči, ale i všech ostatních pohybů. Hra se opakuje každý den. Na začátku školního roku děti

³ „*The techniques for focusing attention are found in Montessori's classroom structure, presentation procedures, and Silence Game.*“

vydrží v tichosti jen jednu až dvě vteřiny, na konci školního roku už ticho trvá 5 až 10 minut. Pro děti s poruchou pozornosti může být tato hra prvním okamžikem, kdy skutečně prožijí vnitřní klid a procítí krátký okamžik plné koncentrace pozornosti. S každým dalším opakováním se prožitek koncentrace pozornosti a sebekontroly pomalu zkvalitňuje a následně se pozitivně projevuje v dalších sociálních situacích. Přestože je toto cvičení pro děti velmi obtížné, praxe ukazuje, že patří u dětí mezi jedno z nejoblíbenějších. (Pickering 2003)

M. Montessori (1972) popisuje ve své knize „The secret of childhood“ hluboké zaujetí dětí prožitkem ticha při události, ze které později vznikla tato hra. M. Montessori přinesla do třídy novorozence a poprosila děti, aby se zkusily ztišit natolik, že uslyší miminko dýchat. Ve třídě nastalo silné a působivé ticho. *„Nikdo neudělal ani sebemenší pohyb. Děti soustředěně prožívaly ticho a zároveň ho záměrně vytvářely. Všechny se s plným nadšením věnovaly zadanému úkolu, i když s nadšením asi není správné slovo, protože evokuje něco živelného a projevovaného navenek. Zde jsem byla svědkem něčeho, co vycházelo z hluboké vnitřní touhy. Děti nehybně seděly, dýchaly tak tiše, jak jen to bylo možné a na tvářích se jim zračil výraz, který můžeme vidět u meditujících.“*⁴ (Montessori, 1972, s. 125)

Ke zkvalitňování pozornosti metodou Montessori využíváme připravené prostředí, strukturované didaktické postupy během ukázek práce s novými pomůckami a posilování sebeovládání a koncentrace pozornosti během hry na ticho. Učitel zůstává v pozadí, respektuje tempo dítěte a speciálně zaměřenými cvičeními i svým vlastním příkladem ho učí, jak ztišit a ovládat svůj pohyb, hlas a veškeré chování tak, aby bylo vytvořeno takové prostředí, kde bude každý moci nerušeně pracovat. (Pickering 2003)

Pro děti s obtížemi v soustředění je výhodné, že se mohou během výuky pohybovat a měnit polohu, pracovat na zemi nebo u stolečku atd. Stále manipulují s pomůckami a vyvíjí aktivitu. Od učitele potřebují jasnější vedení a strukturu než děti intaktní. Pokud by jedinci s poruchou pozornosti nebyla od začátku věnována dostatečná péče v této oblasti, bylo by pro něj prostředí uspořádané dle principů M. Montessori nepřehledné a nevhodné. Nejen, že by nebyl schopen plnit své úkoly, ale narušoval by klid potřebný pro samostatnou práci ve třídě.

⁴ „No one made the least perceptible movement. They were intent upon experiencing the silence and reproducing it. All the children lent themselves to the task, not it must be said with enthusiasm, since enthusiasm implies something that is impulsive and openly manifest. But here was something that rose up from a deep desire. The children all sat perfectly still breathing as quietly as possible, having on their faces a serene and intent expression like those who are meditating.“

3.2 Pohybová koordinace

Marie Montessori pracovala na vývoji didaktických pomůcek s cílem podpořit co nejvíce pohybovou koordinaci tak, aby děti byly schopné samy přesně řídit své pohyby, což jim následně umožní nerušeně pracovat a plně se soustředit na úkol.

Všechny oblasti vzdělávání metodou Montessori napomáhají k rozvoji pohybové koordinace u dětí. Začíná se s procvičováním hrubé motoriky. Děti se učí pohybovat lehce a neslyšně, aby nerušily své spolužáky při práci, koordinovat své pohyby při přenášení pomůcek, jež mají různý rozměr i hmotnost. Pomůcky se přenáší pomalu, opatrně a nehlukně. Nedílnou součástí každé Montessori třídy by měla být i péče o školní zahradu, která skýtá mnoho možností k cílenému pohybu.

Všechny materiály, od nejjednodušších cvičení praktického života (např. krájení, zapínání oblékacích rámců, přesýpání...), přes veškerý smyslový, jazykový i matematický materiál, veškeré postupy práce s didaktickými pomůckami vyžadují, aby oko a ruka pracovaly ve vzájemném souladu. Pomůcky, jež dítě vkládá do výřezů či otvorů, mají úchytka pro lepší manipulaci. Tato úchytka bývá v síle obyčejné tužky a nutí dítě k úchopu pomocí palce, ukazováčku a prostředníčku podobně, jako je tomu při pozdějším úchopu psacího náčiní. Takto dochází k nenásilnému uvolnění a přípravě prstů i zápěstí pro budoucí pohyby při psaní.

*"Jakmile je jim dán směr, pohyb dítěte začne směřovat k určenému cíli, tak že se samo tiše a spokojeně rozvíjí a stává se aktivní, vyrovnanou a radostnou bytostí. Princip vzdělávání pohyby je jedním ze základních faktorů, které podtrhují přítomnost "disciplíny", jež se nachází v "Domech dětí"."*⁵ (Montessori 1914, s. 21)

M. Montessori (1914) v knize „Dr. Montessori's own handbook“ uvádí sled rozvoje pohybových dovedností, kterými děti prochází během vzdělávání:

1. základní pohyby objevující se v každodenním životě (chůze, vstávání, sedání si, přenášení objektů),
2. péče o vlastní osobu (oblékání, umývání rukou, česání, čištění obuvi...),
3. péče o vnitřní prostředí (udržování pomůcek v čistotě, utírání prachu, umývání polic a stolků, zalévání květin...),
4. práce na zahradě,
5. manuální práce (modelování, šroubování, zatloukání hřebíků, šití...),

⁵ „Once a direction is given to them, the child's movements are made towards a definite end, so that he himself grows quiet and contented, and becomes an active worker, a being calm, and full of joy. This education of the movements is one of the principal factors in producing that outward appearance of "discipline" to be found in the "Children's houses".“

6. tělovýchovná cvičení (chůze po elipse, běh, skok...),
7. rytmický pohyb (tanec, pochod...).

Dalším cvičením, které M. Montessori vyvinula pro zlepšení rovnováhy a koordinace pohybů hrubé motoriky, je **chůze po elipse** (viz Příloha C). Elipsa bývá namalovaná nebo nalepená na zemi v takové velikosti, aby si kolem ní mohly pohodlně sednout všechny děti. Čára je široká jako dětské chodidlo. Nejprve se děti učí správnou techniku chůze, jež je podobná chůzi po provaze (je nutné přesně našlapovat a klást patu před špičku). Procvičováním chůze po elipse nabudou děti jistoty, a poté je možné přistoupit k obtížnějším variantám cvičení. Děti mohou vyzkoušet rychlejší rytmický pohyb na hudbu nebo se pokusit během chůze přenášet různé předměty. (Montessori 1914)

Začíná se s přenášením jednoduchých nerozbitných předmětů (např. dřevěná geometrická tělesa nebo přírodniny). Postupně, jak děti nabývají jistoty při chůzi, nosí nádoby se sypkými materiály a vodou nebo zapálenou svíčku. Často se předměty vztahují k tématu dne nebo právě probíhajícímu projektu. Chůze po elipse je u dětí velmi oblíbená. Platí zásada, že dítě, které si vybere předmět, chodí po elipse tak dlouho, jak samo chce. Pak nabídne svůj předmět dalšímu dítěti a to může nebo nemusí předmět přijmout. Celé cvičení probíhá beze slov. Jako kulisu můžeme použít tichou klasickou nebo relaxační hudbu. Při větším počtu dětí můžeme připravit více předmětů k přenášení a na elipse se může pohybovat několik dětí současně. (Montessori 1912).

M. Montessori (1994) ve své knize „The Absorbent mind“ zdůrazňuje, že budováním vnější rovnováhy v pohybu dochází i k posilování vnitřní rovnováhy v prožívání. Zahraniční autoři zabývající se touto problematikou (např. A. S. Lillard, J. S. Pickering, S. McFarland, W. Fidler) také zmiňují velký přínos pro děti se specifickými poruchami školních dovedností, neboť při chůzi po elipse je nutné držet daný předmět oběma rukama zároveň. Uvádí se pozitivní vliv na propojení mozkových hemisfér a následně zmírnění obtíží při psaní a čtení. (Fidler 2010)

Výše uvedený výčet pohybových činností patří do oblasti praktického života, kterou podrobněji rozebereme v následující kapitole. Oblast jemné motoriky a přípravy ruky na psaní je podrobněji zmíněna v oblasti rozvoje jazykových dovedností.

4 PŘÍNOS JEDNOTLIVÝCH OBLASTÍ METODY MONTESSORI PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Každá z oblastí metody Montessori obsahuje ucelenou sadu didaktických pomůcek, postupů a činností. Z obecného hlediska můžeme považovat multisenzorické pomůcky spolu s didaktickými postupy za podstatný přínos ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Didaktické pomůcky vedou dítě k samostatnému plánování činnosti, soustředění se na úkol a jeho dokončení. Podporují samostatnost, nezávislost a odpovědnost dítěte za své činy. K jedinci je přístupováno zcela individuálně. Zaměřujeme se na podporu veškerých aktivit, které pomohou dítěti v daném úkolu uspět a posunou ho kupředu v jeho rozvoji.

Ve výchovném působení bychom měli vyzdvihnout zejména respektující přístup učitele. Učitel se snaží dítěti pomoci, aby dosáhlo úspěchu a svého osobního maxima. Jeho úkolem není upozorňovat na chyby. Ukazatel chybovosti v sobě obsahuje již samotný materiál. Učitel by měl být pro děti vzorem a rozvíjet u nich sociální citění a morální povědomí. Cílenou mravní výchovou pracuje s takovými tématy, jakými jsou sebeovládání, zodpovědnost, hodnoty, přijetí, empatie, slušné chování apod. V rámci kosmické výchovy žák získává a třídí vztahy mezi předměty, jevy i lidmi a zároveň si buduje obraz sebe sama a svého místa na světě.

Celá struktura prostředí dle M. Montessori poskytuje dětem pocit přehlednosti a jistoty. Nemusí se obávat, že budou zesměšňovány, „nálepkovány“, případně ponechány bez odezvy v situaci, které nejsou schopny porozumět. Právě pro tyto vlastnosti jsou Montessori mateřské a základní školy ve velkém zájmu rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem metody Montessori je vybudovat takové materiální a sociální prostředí, které umožní maximální rozvoj, pocit úspěchu, přijetí a prospěšnosti každému dítěti bez ohledu na jeho mentální či fyzické limity.

Z obecného hlediska didaktické pomůcky metody Montessori:

1. Poskytují nezbytný řád a strukturu pro práci i chování.
2. Zlepšují hrubou a jemnou motoriku, koordinaci pohybů.
3. Zlepšují percepční oblast – vnímání času, prostoru, struktury, velikosti,...
4. Zvyšují nezávislost, neboť dítě získává schopnost pečovat o sebe díky cvičením praktického života.
5. Podněcují a udržují pozornost dítěte a působí na její cílenou koncentraci.
6. Rozvíjí sociální dovednosti a sebeovládání.
7. Zlepšují receptivní i expresivní jazykovou složku řeči.

8. Rozvíjí vhodné pracovní a učební návyky.

V dalších podkapitolách budou rozpracovány jednotlivé oblasti metody Montessori v souvislosti se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vlivu na rozvoj kognitivních schopností i sociální složky osobnosti jedince. Shrnutí přínosu konkrétních principů, postupů a didaktických pomůcek metody Montessori vzhledem k deficitním oblastem, v nichž je vhodné poskytnout dětem se speciálními vzdělávacími potřebami podporu, je uvedeno v tabulce (viz Příloha D).

4.1 Praktický život

Pomůcky praktického života jsou prvním materiálem, se kterým se dítě setká při vstupu do mateřské školy Montessori. Právě na nich si zpočátku procvičuje svou pohybovou koordinaci a soustředění. „Podle Montessori pedagogů tato cvičení učí děti svobodné volbě, která není řízena náhlým podnětem, ale skutečnou silou vůle.“⁶ (Feez, 2010, s. 57)

Suzan Feez (2010) v knize „Montessori and Early Childhood“ objasňuje, jak M. Montessori uchopila ve své metodě pojem vůle. Vůli označovala takovou míru vnitřní disciplíny a vytrvalosti v práci, jež vede k dokončení úkolu.

Sama M. Montessori zásadně neschvalovala autoritativní přístup, který byl vzhledem k dobovému kontextu ve školství obvyklý. Upozorňovala: „Děti se nerodí se silou vůle, tudíž namísto toho, abychom se snažili zlomit něco, co ještě nemají, měli bychom jim pomoci vůli vybudovat.“⁷ (Montessori, 1912, s. 366)

Ač se pomůcky a aktivity z oblasti praktického života mohou zdát příliš jednoduché, jsou základem a nepřímou přípravou pro úspěch v dalším vzdělávání. Jejich účelem není pouze naučit děti vykonávat každodenní aktivity a dodržovat pravidla slušného chování, ale zejména posílit jejich chování natolik, aby se naučily zaměřit pozornost a získaly dostatek jistoty, sebekontroly a odpovědnosti. (Montessori 1989b)

Pomůcky používané pro provádění cvičení nejsou hračky nebo napodobeniny běžných předmětů, ale jsou to skutečné předměty každodenního života. Mohou tedy být skleněné, křehké, rozbitné, ostré atd. a děti se s nimi učí manipulovat adekvátním

⁶ „These exercises, according to Montessori educators, help children learn to make voluntary choices, not controlled by impulse, but by their own willpower.“

⁷ „Children are not born with willpower, so instead of trying to break something they do not yet have, we should help them built it up for themselves.“

způsobem. M. Montessori ve svých publikacích uvádí, že se vždy snažila dětem poskytnout krásné i cenné věci a učila je s nimi zacházet ohleduplně a opatrně. (Montessori 2001)

Stejně jako u ostatních didaktických pomůcek i zde je dodrženo pravidlo izolace jedné vlastnosti, na níž má dítě zacílit svou pozornost. Např. dítě má problémy při oblékání a neumí zapnout knoflíky. Pro tento případ si vybere oblékací rám s knoflíky, kde si může tuto činnost opakovaně procvičovat.

M. Montessori nazývala své školy „Domy dětí“, neboť v nich děti vykonávaly veškeré každodenní činnosti. Pomáhaly s péčí o vnitřní prostředí i zahradu, podílely se na přípravě jídla, staraly se o rostliny a drobná zvířata. (Standing 1959)

Nedílnou součástí aktivit praktického života je také učení dětí pravidlům slušného a zdvořilého chování. Obsahovou náplní jsou nejen základní úkony jako pozdrav, poděkování, ale i schopnost upřímně se omluvit. Dále prvky etikety a situace běžného života jako telefonování, nakupování, kontakt s dalšími lidmi (např. pošta...).

M. A. Culwerwell (1913) v knize „Montessori principles and practice“ upozorňuje na nutnost stanovení hranic. Marie Montessori byla známá svým kultivovaným projevem. Slušné chování považovala za základ budování vztahů v kolektivu a trvala na něm. Lekce slušného chování vedla pomocí prvků dramatické výchovy, kde dětem ukazovala, jak k sobě navzájem přistupovat a respektovat se.

Zvládnutí aktivit praktického života přináší dítěti samostatnost a nezávislost. Děti jsou vedeny k pečlivému vykonávání hygieny, péči o své oděvy, ohleduplnému přístupu k prostředí a veškerým pomůckám. Podílejí se na péči o rostliny i zvířata, pomáhají s přípravou stravy, učí se finanční gramotnosti. Jsou vedeny ke slušnému jednání s ostatními lidmi a respektu k výsledkům jejich práce. Tato oblast je velmi důležitá pro děti s postižením. Možnost izolovaně procvičovat jednotlivé dovednosti napomáhá koncentrovat pozornost na daný úkol a vede k jeho snadnějšímu osvojení. Každé, byť částečné, zvládnutí sebeobsluhy, péče o prostředí a předměty, schopnost reagovat v sociálních situacích činí děti nezávislejší a přináší jim radostný pocit z vlastní užitečnosti. Děti v rámci třídy nepečují jen o sebe, ale jsou vedeny také k pomoci ostatním spolužákům. (viz Příloha E)

4.2 Smyslová výchova

„Nic není v mysli, co dříve nebylo ve smyslech“ John Lock

„Smyslové vnímání je proces, kterým jsou přiváděny informace z okolí prostřednictvím smyslových orgánů a dostředivých nervových drah do centrální nervové soustavy. Zde jsou informace zpracovávány (podílí se i paměť, asociační činnost, porovnávání s předchozí zkušeností atp.) a odpovědi na ně převáděny za pomoci odstředivých nervových drah k výkonným orgánům, kterými je provedena adekvátní reakce na vnímané informace. V širším pojetí zprostředkovává smyslové vnímání interakci s okolím – umožňuje orientovat se v okolí a také na ně formou jednání činnosti reagovat, přizpůsobovat se mu, adaptovat. (Žáčková, Jucovičová, 2007b, s. 2)

Pomůcky z oblasti rozvoje smyslového vnímání umožňují dětem procítit zhmotněné abstraktní pojmy, což je velmi přínosné zejména u dětí s různými druhy postižení. Rozvoj smyslového vnímání probíhá pomocí kontrastů a jejich rozlišování.

Multisenzorický přístup je důležitý pro uložení poznatků do paměti a jejich následné vybavení. *„Smyslové vnímání tedy musí předcházet poznání rozumovému. V dalším vývoji se smyslové a rozumové poznání ovlivňují, spojují se s praktickým jednáním a řečí. Především v raném dětství je nezbytně nutná jednota mezi smyslovými vjemy, kognitivním zpracováním a zráním organismu. (Zelinková, 1997, s. 55)*

M. Montessori zmiňuje přehlcování dětí velkým množstvím podnětů, které zbytečně tříští jejich pozornost. Sama preferovala jednoduchost a přehlednost před kvantitou. *„Učební pomůcky by měly napomoci vnést do dětské mysli řád a usnadnit mu porozumění vzájemných souvislostí mezi předměty, které ho obklopují. Neměly by zbytečně vyčerpávat dětskou energii, a proto jejich množství by mělo být omezené.“* (Montessori, 2001, s. 70)

Cílem smyslové výchovy není dodávání stále dalších poznatků, ale uspořádání stávajících poznatků a vjemů do určité struktury a řádu. Každá sada didaktických pomůcek na rozvoj smyslů zhmotňuje, izoluje a stupňuje jednu jedinou vlastnost. Všechny předměty, používané k výuce smyslového vnímání, mají řadu vlastností (hmotnost, struktura, barva, tvar, velikost, zvuk, teplota, vůně, objem, atd.) Abychom dosáhly u dítěte zaměření pozornosti pouze na jednu požadovanou vlastnost, jsou předměty seskupeny do sady, kde je ponechána pouze jedna odchylka. V praxi mají

tedy všechny předměty v sadě identické vlastnosti až na jedinou výjimku, která je proměnlivá. Toto zaručuje, že dítě vnímá pouze uvedený rozdíl. (Montessori 2001)

O. Zelinková (1997) považuje výše uvedené vlastnosti didaktických pomůcek za velmi přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami a dodává, že takto připravené pomůcky podporují u dětí schopnost diferenciací vnímání, přesnost rozlišování a manipulace s předměty. Zároveň jim zprostředkovávají poznatky o vnějším světě, pomáhají chápat věci a vztahy mezi nimi.

„Psychologické studie prokázaly, že chceme-li zdůraznit jednu vlastnost, jeden rys, je potřeba smysly od sebe co nejvíce izolovat. Hmat je mnohem účinnější, jestliže jím rozlišujeme předměty, které nejsou tepelně vodivé (kdy přednostně vnímáme buď teplo, nebo chlad), nebo jestliže předměty umístíme do tmavé, tiché místnosti, kde nás neruší ani zrakové ani sluchové vjemy a můžeme se zcela soustředit na hmatové vjemy. Takže existují dva druhy izolace – jeden, kdy je předmět izolován od rušivých vlivů okolí a druhý, obsažený v pomůcce samé, ve které je určitý rys (vlastnost), systematicky odstupňován. Tato cvičení je možné zdokonalovat tím, že odstraníme ostatní rušivé prvky. Dítě se pak může soustředit na třídění a rozbor vlastností předmětů (zabývat se vnitřní i vnější analýzou), která mu pomůže uspořádat vjemy v jeho mysli.“ (Montessori, 2001, s. 68)

M. Montessori (2001) v knize „Objevování dítěte“ dále uvádí, že děti se učí poznávat svět prostřednictvím smyslů (zraku, sluchu, čichu, hmatu a chuti). Všechny tyto oblasti pokrývají pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání:

1. Hmat – hmatové vnímání se provádí především pomocí konečků prstů, což Montessori uvádí jako nepřímou přípravu na psaní. Dítě je vedeno, aby provádělo po hmatových pomůckách jemný a lehký pohyb, později vyhledává rozdíly a v poslední fázi probíhají hmatová cvičení s vyloučením zraku. Dalším cvičením je vnímání teplotních rozdílů a rozeznávání hmotnosti. Cvičení na rozeznávání hmotnosti patří k velice obtížným.
2. Čich a chuť – v těchto cvičeních se nejedná pouze o rozlišení základních pachů, ale pracuje se na rozlišení intenzity. Montessori používala např. květiny, kdy dítěti dala přičichnout k jedné květině a pak k celé kytici atd. Je možné použít i různé čichové dózy sloužící k poznávání vůní nebo přiřazování běžné vůně ke kartičce s odpovídajícím obrázkem, atd.
3. Chuť – při diferenciaci chuťových vjemů se postupuje obdobně jako u čichu, poznávání chutě probíhá s vyloučením zraku.

4. Zrak – děti se učí rozlišovat stejné a odlišné předměty. Pro rozlišování pouhým zrakem existují 3 sady pomůcek. V první sadě se mění pouze jeden rozměr – výška. V druhé sadě se mění dva rozměry – plocha a v třetí sadě se stupňují všechny tři rozměry – objem.
5. Sluch – dítě diferencuje jemné zvuky a tóny, což vede k následnému citlivějšímu vnímání zvuků z okolí. Pomůcky vypadají všechny shodně, tudíž dítě nemá vizuální oporu jako např. u běžného xylofonu, atd.
6. Šestáým smyslem Montessori nazývá smysl stereognostický. Tento svalový smysl vzniká spojením hmatu, pohybu ruky a paže kolem předmětu. Dochází tak k ukládání vjemů do svalové paměti. Procvičování stereognostického smyslu má velký vliv na úpravu psaní a kreslení.

Cílem pomůcek pro rozvoj smyslů je v první fázi rozpoznání určité vlastnosti, ve druhé fázi pochopení kontrastu dané vlastnosti a následně procvičování schopnosti diferenciaci stále jemnějších odchylek uvedené vlastnosti.

U dětí s postižením nebo deficity v percepční oblasti nepředstavujeme kompletní pomůcku k pochopení kontrastu probírané vlastnosti či jevu. Nejprve je vhodné použít první a poslední předmět ze sady (např. nejkratší a nejdelší, nejjemnější a nejhrubší,...), mezi nimiž je skutečně zřetelný rozdíl. Když se děti naučí odlišit tyto dva předměty, přidá se prostřední předmět jako mezistupeň. Pokud dítě zvládne i tento stupeň, mohou se přidat další předměty umožňující jemnější diferenciaci. (Orem 1970)

Zatímco s pomůckami praktického života (přesýpání, přelévání, atd.) se pracuje u stolečku, což M. Montessori zdůvodňovala jako přípravu ruky a polohy těla na psaní, smyslový materiál se nejčastěji využívá na zemi. Na zem si dítě nejprve rozvine kobereček, kterým označí svou pracovní plochu. Na koberečku dítě nesedí, ale přenesení na něj pomůcky, s nimiž pak dále pracuje. Plní tedy funkci stolu, a zároveň umožňuje přístup k pomůcce z různých stran, neboť materiál bývá prostorově náročnější. Kromě dostatku prostoru dává kobereček dítěti možnost pohledu z různých úhlů

J. S. Pickering (2004a) popisuje spojitost omezené schopnosti diferenciaci smyslového materiálu s následnými problémy při výuce jazyka a matematiky. U dětí, jež mají nižší schopnost odlišit kontrast ve vlastnostech pomůcky, se často objevují poruchy v rozlišování matematických symbolů a rozpoznání tvarů písmen. Např. pokud dítě není schopno diferencovat, která z deseti kostek růžové věže je větší a menší, nebude schopné rozlišit v abstraktnějším pojetí matematických operací, které číslo je větší a menší než uvedené. Pokud dítě ještě nedokáže správně seřadit všech

10 kostek růžové věže, není schopné přejít ke konceptu abstraktního pojetí matematiky. Rovněž dítě, které má problémy se zrakovým odlišením základních geometrických tvarů, bude mít problémy i s diferenciací podobných tvarů písmen (a–o, b–d, ...).

Abychom uspěli u dětí s deficitem ve smyslovém vnímání, je rozhodující postupně a pomalu předložit všechen smyslový materiál a usilovat o zlepšení a vzájemnou koordinaci percepčních, kognitivních a motorických funkcí. Pro úspěšné zvládnutí problému, je nutné rozložit výuku do mnoha postupně navazujících malých kroků. Tímto způsobem si dítě utvoří pevný základ pro pozdější komplexní vnímání matematických a jazykových symbolů. (viz Příloha F)

4.3 Jazyková výchova

Děti, které prošly veškerými didaktickými pomůckami smyslové oblasti, by měly být připraveny na psaní, čtení a počítání. *„Můžeme říci, že veškeré předchozí oblasti vzdělávání jsou přípravou pro první fázi základů vzdělanosti – psaní, čtení a počítání, tyto znalosti přicházejí jako spontánní, logický důsledek přípravy – což můžeme ve skutečnosti považovat za jejich přirozený závěr.“*⁸ (Montessori, 1914, s. 85)

Jazykový materiál je velkou podporou pro děti se specifickými vývojovými poruchami školních dovedností – zejména dětí s dyslexií, dysgrafií a dysortografií. Také jazykové pomůcky jsou multisenzorické a umožňují při učení zapojit více smyslů zároveň. Podněty jsou tak pestřejší a usnadňují udržení pozornosti. *„Při tomto způsobu práce má dítě možnost vnímat větším počtem analyzátorů, což umožňuje snadnější vstřípení do paměti, důkladnější uchování v ní a později i snadnější a pohotovější vybavení.“* (Jucovičová, Žáčková, 2011, s. 22) Multisenzorický přístup dále umožňuje uplatnění preferovaného učebního stylu (auditivní, vizuální, haptický, kinestetický...), což také napomáhá k lepšímu zapamatování učiva.

Pomůcky z této oblasti kompletně a názorně pokrývají veškeré učivo prvního stupně základní školy. K lepšímu zafixování napomáhá zaměření sady pomůcek pouze na jeden jev, ještě zdůrazněný barevným odlišením. Všechny pomůcky jsou v prostorovém provedení a dítě při práci s nimi zapojuje pohyb – přenáší je, manipuluje s nimi, obtahuje je konečky prstů, obkresluje, třídí, skládá a doplňuje. *„Při souběžném*

⁸ „One might say that all their previous education is a preparation for the first stages of essentials culture – writing, reading and number, and knowledge comes as an easy spontaneous, and logical consequence of the preparation – that it is in fact its natural conclusion.“

*vnímání písmen zrakem a hmatem se touto smyslovou spoluprací mnohem rychleji upevňuje jejich tvar. Později se tyto dvě oblasti oddělí; z vizuálního se stane čtení a hmatové vnímání přejde ve schopnost psaní. Podle svého učebního stylu se některé děti naučí nejprve číst a jiné psát.*⁹ (Montessori, 1912, s. 266)

Také zde platí pravidlo, že dítě začíná pracovat na takové úrovni didaktických pomůcek, aby bylo schopno úspěšně zvládnout zadaný úkol. Teprve po jistém zvládnutí základních dovedností je možné předložit obtížnější didaktický materiál. Tímto postupem se vyhneme zafixování nesprávných návyků a postupů při učení. Didaktické pomůcky náležící k jednomu jevu jsou vždy řazeny v tomto sledu – konkrétní (skutečné předměty) – poloabstraktní (obrázek) – abstraktní (psaný text).

V oblasti výuky čtení existuje široká škála pomůcek. Používá se mnoho malých knížeček pokrývajících témata různých oblastí. Pro začínající čtenáře obsahuje každá stránka pouze jedno písmeno, z nichž následně složí slovo. Později obsahuje každá stránka jedno slovo, z nichž složí větu. Pokročilejší děti již mají na stránce celou větu a složí krátký příběh, dále celý odstavec textu na jedné straně. Postupně se dostanou k běžné četbě. Dítě tak není rozptylováno zbylým textem a soustředí se pouze na právě čtené. Nutno dodat, že je povětšinou na učiteli, aby si tyto pomůcky sám připravil a vyrobil, neboť jich v českém jazyce existuje naprosté minimum. Dále se používají sady předmětů s názvy k přiřazení, sady obrázků s popiskami, texty k doplňování slov, aby si dítě mohlo ověřit, jak textu porozumělo atd. Všechny pomůcky mají buď kontrolní kartu, kde si dítě může samo zkontrolovat správnost nebo další sadu karet i s popiskou ke kontrole (tzv. tříslůžkové karty).

M. Montessori (2001) popisuje v knize „Objevování dítěte“ způsob, jakým naučila psát děti s postižením. Sama tuto metodu nazvala metodou spontánního psaní. M. Montessori připravila pro tuto činnost sadu psací dřevěné abecedy (dnes nazývaná pohyblivá abeceda) a kartičky, na nichž byly obrázky začínající tímto písmenem a stejně velké písmeno jako dřevěné. Položila dřevěná písmena na kartičky a nechala děti pohybovat rukou po písmenu jako při psaní. Během experimentu zjistila, že některé děti si zapamatovaly tvar písmene, ale vzhledem ke svému postižení, nebyly schopné použít pero. Nechala je tedy nejprve obtahovat písmeno ukazováčkem a prostředníčkem, poté jim vložila do ruky tyčinku a obtahovaly písmeno tyčinkou, kterou se snažily držet jako pero. Poté pokračovaly obtahováním písmene do pískovničky, aby nacvičily lehkost ruky. Po nějaké době byla většina dětí schopna psát.

⁹ „Touching the letters and looking at them at the same time, fixes the image more quickly through the cooperation of the senses. Later, the two facts separate; looking becomes reading; touching becomes writing. According to the type of individual some learn to read first, other to write.“

Na základě tohoto experimentu vyvinula M. Montessori sadu hmatových písmen ze smirkového papíru, které slouží právě k obtahování a ukládání tvaru písmene do svalové paměti. Přestože se při výrobě hmatových písmen používá nejjemnější smirkový papír, jejich povrch není při větším přitlaku nikterak příjemný. Tato písmena slouží jako příprava na budoucí psaní a jejich zpracování zaručuje, že tah bude prováděn opravdu lehce. Prostřednictvím svých pozorování došla M. Montessori k závěru, že pokud jsou tyto pomůcky dětem předloženy ve správné sensorické fázi, naučí se psát tvary písmen velmi snadno, dokonce dříve než jsou schopny písmena přečíst.

Cvičením s hmatovými písmeny předchází ještě tzv. přípravná grafomotorická cvičení, která se provádí pomocí kovových psacích útvarů. Cílem práce s kovovými útvary je naučit dítě používat správný úchop psacího náčiní, psát lehce a zároveň mít při psaní dostatečně „pevnou“ ruku (cíleně vést a směřovat pohyb ruky).

M. Montessori se pochopitelně nezabývala jen čtením a psáním, ale zajímala se i o celkový verbální rozvoj jedince. Dbala u dětí na správné mluvení a výslovnost, intonaci a melodii řeči. K rozvoji řeči využívala různé básničky, písničky, čtení příběhů i dramatizaci. Snažila se o obohacení slovní zásoby probíráním témat z různých oblastí. Úspěšné zvládnutí čtení a psaní považovala za základ pro další samostatné získávání informací o okolním světě. Největší důraz kladla na využití jazyku v komunikaci, mezilidských vztazích a na slušnost a kultivovanost projevu.

Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je na jedné straně velkým přínosem možnost vnímat učivo více smysly a procvičovat si ho na mnoha variantách didaktického materiálu, na straně druhé je stejně přínosná i práce s verbální složkou, kdy jsou všechny děti v kolektivu vedeny k sebehodnocení, nesoutěživosti, vzájemnému respektu a kultivovanému projevu. (viz Příloha G)

4.4 Matematika

Matematika patřila mezi velké koníčky M. Montessori. Z tohoto důvodu má tato oblast velmi podrobně zpracovaný didaktický materiál. Přináší ucelenou řadu pomůcek pro procvičování všech matematických operací i geometrie. Největší předností jsou konkrétní pomůcky, jež představují jinak abstraktní pojmy.

Stejně jako u jazykové oblasti musí dítě nejprve získat základní zkušenosti v práci s pomůckami praktického života a smyslové výchovy. Pomůcky praktického

života vedou k utvoření řádu a posloupnosti. Učí děti jemně pracovat i s nejmenšími částmi a samozřejmě je na nich procvičována i koncentrace pozornosti. Didaktické pomůcky pro rozvoj smyslů učí děti porovnávat a odlišovat, uvědomovat si jemné rozdíly a vyvozovat abstraktní představy z konkrétních zkušeností. Dále se děti během práce se smyslovým materiálem seznamují s rozměry, délkou, objemem a hmotností. Pomůcky jsou záměrně seskupeny do sady deseti kusů, což připravuje na práci v desítkové soustavě.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami často nemají vytvořenou představu množství, nedokážou si vybavit matematické symboly, mají problémy s pozicí jednotek, desítek, stovek, matematickými operacemi... Práce vždy začíná trojrozměrným materiálem, kde je určitý počet bodů pevně spojen v jeden celek. (Pickering 2004a)

Pro představu nastíníme úvodní aktivitu seznamující děti s množstvím a matematickými symboly tak, jak ji popsala M. Montessori (1965) v knize „The Montessori Elementary Material“. První pomůckou, se kterou se děti v matematice setkávají, jsou červenomodré tyče. Jejich úkolem je ukázat dítěti propojení číselného symbolu a množství v oblasti 1 – 10. Stejně jako v předchozích oblastech probíhá prezentace v třístupňových lekcích. Tato pomůcka umožňuje dítěti prožít kvantitu vizuálně i hmatem. Skládá se z deseti tyčí, každý dílek má 10 cm – střídají se červené a modré díly. Každá tyč reprezentuje jedno číslo.

Cílem práce je:

- získat zkušenost s kvantitou jednotlivých čísel,
- prožít a naučit se odpovídající pojem – název čísla,
- rozpoznat, že každé číslo je vyjádřeno celkem (jednotlivým objektem), který je odlišný od zbytku,
- naučit se z paměti posloupnost 1 – 10.

Výhodou práce v prostředí strukturovaném dle M. Montessori je respektování tempa dítěte. Některé děti zvládnou uvedenou dovednost během jedné lekce. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou potřebovat týdny i měsíce, aby pochopily propojení kvantity s číselným symbolem. M. Montessori ve svých dílech vždy upozorňuje, že bez pochopení základních kroků, není možné pokračovat na navazujících didaktických pomůckách. (viz Příloha H)

4.5 Kosmická výchova

Oblast kosmické výchovy pomáhá dětem získat vizi jednoty. Učí je objevovat nové poznatky a vidět souvislosti napříč všemi vyučovanými předměty. Umožňuje kategorizovat a propojovat dříve naučené. M. Montessori považovala kosmickou výchovu na prvním stupni základní školy za vše zastřešující výchovně vzdělávací program.

Touto oblastí se M. Montessori zabývá ve své knize „To Educate the Human Potential” (1989a). Zde uvádí, že oblast kosmické výchovy zahrnuje pohled na lidstvo jako celek a jeho evoluční vývoj. Propojuje učivo z přírodních věd i historie a vede dítě k pochopení veškerých souvislostí. Na rozdíl od pojetí učiva v běžných školách se v metodě Montessori postupuje vždy od celku k jednotlivostem. Cílem je, aby si děti odpověděly na otázky:

- Odkud pocházím? Kdo jsem?
- Proč jsem tady na světě?
- Kam směřuji, jaký je můj úkol?

Výuka probíhá pomocí pěti „Velkých příběhů“:

1. Bůh, který nemá ruce – o základních fyzikálních zákonech (zákonech hmoty), které platí ve vesmíru.
2. Vznik a vývoj života na Zemi.
3. Vývoj člověka – čistě vědecké pojetí, evoluční teorie.
4. Vznik a vývoj písma – o vývoji jazyka a písma.
5. Vznik a vývoj čísel.

M. Montessori se snažila, aby si děti uvědomovaly svou jedinečnost a své dispozice. Dbala, aby vnímaly spolupráci a provázanost ve světě a byly za ní vděčné. Celkově vedla děti k pěstování mravních zásad, míru a harmonie.

Cílem mravní výchovy je práce s duševní citlivostí, kterou je třeba pěstovat a zlepšovat, aby byly děti schopny vnímat rozdíl mezi dobrým a špatným (skutečně vnímat, nejen vidět). (Montessori 1917).

Výhodou, kterou tato oblast přináší dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, je kromě propojení poznatků do souvislostí i cílená mravní výchova. Děti jsou vedeny k respektu k sobě i ostatním a jejich práci, k přírodě a životu jako celku. Na tomto základě vybudovala M. Montessori prostředí, jež dětem umožňuje prožívat úspěch, nechápat chybu jako selhání, ale jako ukazatel toho, co je třeba dalším procvičováním zlepšit. V Montessori třídách se často používá rčení, že chyba je přítel.

Obecně lze říci, že metoda Montessori učí děti vyhledávat to dobré, co v sobě mají a stejně tak přistupovat i k ostatním v kolektivu. Základem hodnocení je sebehodnocení, dítě srovnává své pokroky se sebou samým, neprovozují se žádné soutěživé aktivity ani hromadné srovnávání. Děti jsou podporovány, aby dosáhly svého osobního maxima a cítily se spokojeně a šťastně.

V rámci mravní výchovy, která je nezbytnou součástí kosmické výchovy, jsou děti vedeny k rozjímání v tichu, k meditačním technikám, k prožívání sebe sama. Pracuje se na schopnosti vnitřního ztišení, rozvoji sociálního citění, empatie, vyjádření vděčnosti. Děti se na různých situacích učí, kdy a proč je třeba se omluvit, podívat se na svoje jednání i jednání druhých z různých pohledů. Uvědomit si, že vše má svůj účel a každý může svým přístupem a činy přispět k harmonii celku.

Právě tato část je podstatná pro pozitivní klima ve třídě. Umožňuje, aby všichni zúčastnění cítili, že jsou pro kolektiv přínosem a jsou přijímáni právě takoví, jací opravdu jsou. I z tohoto důvodu jsou Montessori školy vyhledávány rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Neboť právě prostředí, ve kterém se pohybují mnoho hodin denně, se podílí na formování jejich sebeobrazu a sebehodnoty. (McFarland 2010) (viz Příloha I)

PRAKTICKÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

5.1 Vymezení cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem praktické části je zjistit, zda je aplikace základních principů metody Montessori přínosem ve výchovně vzdělávacím procesu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

V teoretické části této práce byly popsány základní principy metody Montessori a její specifika při aplikaci ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části si klademe za cíl zjistit, zda je dodržování základních principů metody Montessori přínosem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, usnadňuje-li jim získávání nových vědomostí, dovedností a rozvoj v sociální oblasti.

Pro globální posouzení výzkumného cíle byly zvoleny dvě metody sběru dat – dotazníkové šetření a polostrukturované rozhovory s pedagogy a rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Abychom mohli zjistit, za jakých podmínek je aplikace metody Montessori přínosem pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami, je nejprve nutné zjistit, zda je u těchto dětí důležité modifikovat a individualizovat některé postupy během práce s didaktickým materiálem na rozdíl od běžně používaných postupů u dětí intaktních. Tyto postupy jsou blíže rozebrány v teoretické části a týkají se míry vlastní motivace k práci, dělení ukázek do menších celků a potřeby větší pozornosti a pedagogického vedení (míra svobody). Zjištění bude provedeno pomocí dotazníkového šetření zaměřeného na pedagogy. Zde se rovněž ptáme na celkovou míru přínosu základních principů metody Montessori, jak z oblasti prostředí strukturovaného dle M. Montessori, tak z oblasti práce s didaktickými pomůckami. V druhé části pak prostřednictvím rozhovorů s pedagogy zjišťujeme, jak jednotlivé principy metody Montessori působí na děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jakým způsobem je vybraní pedagogové aplikují v praxi.

Důležitou součástí úspěšné aplikace principů metody Montessori u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je také soulad s výchovnými principy uplatňovanými v rodinném prostředí. Proto je vhodné zjistit, jaké motivy vedou rodiče

k volbě tohoto vzdělávání. Důvody volby jsou nejprve zjišťovány pomocí dotazníkového šetření a následně prohloubeny prostřednictvím krátkých rozhovorů s rodiči.

Výhodou takto strukturovaného výzkumu je, že nám poskytne nejen velké množství informací o respondentech a jejich názorech na danou problematiku, ale zároveň umožňuje tyto informace následně prohloubit pomocí osobních rozhovorů.

5.2 Dotazníkové šetření

První část výzkumu byla realizována prostřednictvím anonymního dotazníkového šetření. Výzkum byl zacílen na rodiče a pedagogy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří využívají pro rozvoj dětí ve výchovně vzdělávacím procesu metodu Montessori. Pro tento účel byly vyhotoveny dva elektronické dotazníky, viz Příloha J a Příloha K. Oba dotazníky obsahovaly uzavřené, polouzavřené i otevřené otázky a rovněž otázky, kde respondenti hodnotili míru přínosu pomocí stupnice 1 až 5. Sběr dat probíhal po dobu dvou týdnů během měsíce ledna 2015.

Elektronická forma sběru dat byla zvolena pro snazší distribuci a vyhodnocení dotazníků. Uživatelské prostředí pro vyplnění dotazníku bylo jednoduché. Respondenti k většině uzavřených a polouzavřených otázek využívali předvolených odpovědí, na které stačilo kliknout, u otevřených otázek vepisovali svou odpověď do připraveného textového pole pod otázku. Za výhodu můžeme považovat i funkci, jež hlídala vyplnění všech odpovědí a nedovolila odeslat nekompletní dotazník. Tato funkce zaručila získání kompletních dat od všech respondentů. Všechna sesbíraná data byla následně jednotlivě vyhodnocena pomocí počítačového programu MS Excel. Nebylo tedy využito hromadné vyhodnocování dat, jež nabízí portály poskytující prostor pro uložení elektronických dotazníků. Námi zvolený způsob vyhodnocení umožňuje získat další souvislosti (např. kombinace typů diagnóz u dětí, rozložení dětí v jednotlivých třídách, rozložení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ a ZŠ a také míru přínosu principů metody Montessori pro konkrétně definované typy poruch a postižení), které bychom při hromadném vyhodnocení nezjistili. Tato data považujeme za velmi přínosná pro zpřesnění celého výzkumného šetření.

Kratší dotazník pro rodiče slouží v první části ke zjištění základních demografických údajů, údajů o dětech a jejich diagnózách. V druhé části zkoumá

přínos metody Montessori pro děti z pohledu rodičů a důvody, které vedly rodiče k volbě tohoto vzdělávacího směru.

Druhý dotazník pro pedagogy je obsáhlejší. Jeho první část slouží k získání základních demografických údajů o pedagogických pracovnících, jejich vzdělání v metodě Montessori a délce jejich praxe. V hlavní části dotazníku se zaměřujeme na podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách a typy vyskytujících se poruch a postižení u těchto dětí. Dále zkoumáme míru přínosu jednotlivých principů metody Montessori, specifických vlastností didaktických pomůcek a práci s nimi. V poslední části dotazníku jsou zařazeny otázky týkající se aplikace principů metody Montessori u intaktních dětí ve třídě. Tato část slouží ke zjištění, zda jsou mezi oběma skupinami dětí nějaké rozdíly v didaktických postupech a práci s Montessori materiálem.

Základní soubor tvoří všichni pedagogové ze vzdělávacích institucí pracujících metodou Montessori, kteří ve svých třídách vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Před započítáním sběru dat byli osloveni pedagogičtí pracovníci MŠ a ZŠ Montessori a dalších specializovaných institucí prostřednictvím osobních a pracovních kontaktů autorky práce a pomocí Společnosti Montessori ČR (instituce pořádající Diplomové kurzy) s žádostí o informaci, zda mají ve třídě děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ze 40 pedagogických pracovníků, kteří odpověděli, že mají ve třídě děti se speciálními vzdělávacími potřebami, vyplnilo dotazník 37. Návratnost dotazníků je tedy 92,5 %, což je možné považovat za pozitivní výsledek. Vzhledem k nízkému počtu MŠ a ZŠ Montessori v ČR je možné považovat vybraný výzkumný vzorek 37 pedagogů za dostatečný. Vzdělávání prostřednictvím metody Montessori není v ČR příliš rozšířené, a proto jednotlivé instituce v naprosté většině sestávají z celkového počtu jedné až dvou tříd. Z toho plyne i menší počet pedagogů, než je obvyklý u mateřských a základních škol běžného typu.

U kategorie rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami probíhal sběr dat rovněž pomocí elektronického dotazníku. Žádost o zapojení do výzkumu s odkazem na elektronický dotazník byla umístěna na internetové stránky autorky práce zabývající se rozvojem a vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami metodou Montessori. Na základě této žádosti vyplnilo dotazník 54 vhodných respondentů.

5.2.1 Stanovení hypotéz

V této části byly stanoveny čtyři hypotézy, jež budou v závěru této výzkumné části potvrzeny nebo vyvráceny.

Ke zjištění výzkumného cíle, je nejprve nutné zjistit, zda děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují odlišný přístup v některých didaktických postupech, jimiž se realizuje vzdělávání v metodě Montessori. Z tohoto důvodu jsou první dvě hypotézy zaměřeny na specifika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich porovnání se skupinou ostatních dětí ve třídě – tedy dětí intaktních. Třetí hypotézou se snažíme zjistit, jaký z principů metody Montessori považují pedagogové u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami za nejpřínosnější. Čtvrtá hypotéza se týká ověření předpokladu nejčastějšího důvodu výběru vzdělávání metodou Montessori rodiči.

Hypotézy:

H1: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují při práci s didaktickými pomůckami více pozornosti a přímého pedagogického vedení než děti intaktní.

H2: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují dělit ukázkou do menších kroků než děti intaktní.

H3: Pedagogové považují u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami za přínosnější individuální přístup než zbývající principy.

H4: Rodiče považují při volbě vzdělávání metodou Montessori za přínosnější práci s didaktickými pomůckami než zbývající principy.

První hypotéza se týká míry svobody, kterou jsou schopny využít obě skupiny dětí. Na základě teoretických poznatků byl stanoven předpoklad, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují zúžit hranice svobodné volby a je jim tedy nutné poskytovat více pozornosti a přímého pedagogického vedení než dětem intaktním.

Druhá hypotéza se zabývá vlastní prezentací práce s didaktickým materiálem, která probíhá u intaktních dětí standardně rozdělená do tří kroků. Vzhledem k tomu, že se u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyskytují obtíže v osvojení si určitého typu učiva nebo dovedností v závislosti na typu a míře jejich poruchy či postižení, předpokládáme, že je potřebné rozdělit standardní ukázkou do menších celků.

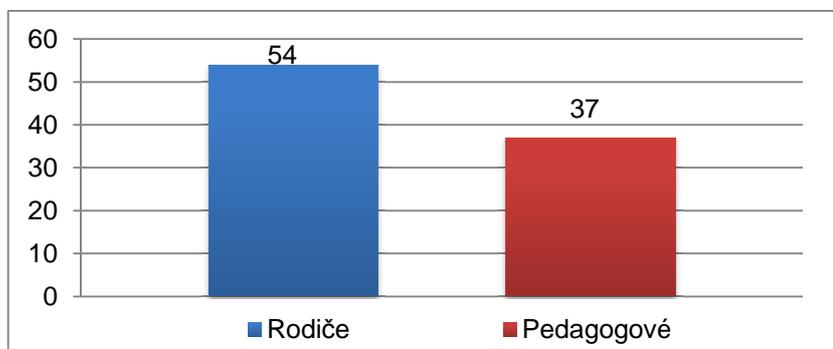
Třetí hypotéza se týká principů metody Montessori a vnímání jejich důležitosti pedagogy. Na základě teoretických poznatků i praxe předpokládáme, že největším přínosem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je možnost individuálního přístupu.

Stanovení čtvrté hypotézy vychází z chování rodičů v praxi. Autorka práce je v dlouhodobém kontaktu s mnoha skupinami rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi rodiči, kteří projevují hlubší zájem o metodu Montessori, lze vyzorovat, že největším předmětem jejich zájmu jsou didaktické pomůcky metody Montessori. Tyto pomůcky se těší oblibě nejen ve vzdělávacích institucích, ale zároveň je rodiče používají i v domácím prostředí při „hře“ a rozvoji svých dětí. Touto hypotézou se budeme snažit potvrdit předpoklad, že rodiče považují didaktické pomůcky metody Montessori za důležitější než ostatní principy této metody.

5.2.2 Analýza dotazníkového šetření – demografické údaje

V této části jsou uvedeny vybrané demografické ukazatele jako věk, pohlaví a územní působnost pro rodiče a pedagogy současně. Cílem je prověřit, zda se demografické rozložení rodičů a pedagogů liší od globálního rozložení, nebo je s ním v souladu.

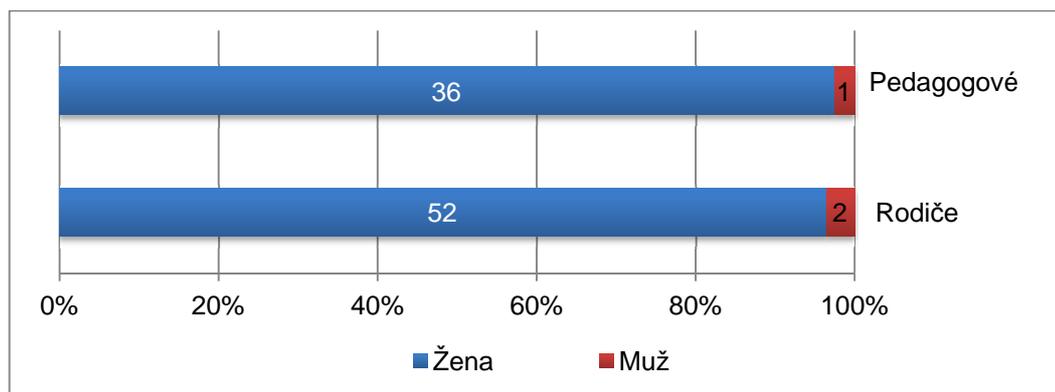
Graf 1: Počet rodičů a pedagogů, kteří se zúčastnili výzkumu



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Výzkumu se zúčastnilo 37 pedagogů, z toho bylo 10 z MŠ, 24 ze ZŠ a 7 z ostatních institucí a 54 rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pedagogové v tomto výzkumném souboru mají ve třídách 106 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodiče zastupují 56 dětí.

Graf 2: Zastoupení žen a mužů ve výzkumu



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Zastoupení žen a mužů v šetření ukazuje na výrazně vyšší zastoupení žen. Výzkumný vzorek pedagogů sestává z 97,3 % žen a 2,7 % mužů. U rodičů tento poměr představuje 96,3 % žen a 3,7 % mužů.

Dle studie MŠMT ČR – „Stav genderové rovnosti v resortu MŠMT a Návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti“ – byl např. ve školním roce 2011/2012 podíl žen v mateřských školách 99,7 % a na základních školách 84,3 %. Z tabulky č. 1, která udává počty učitelů a učitelek na jednotlivých typech škol ve školním roce 2011/2012, lze odvodit, že z celkového počtu učitelů, kterých bylo celkem 152 179, je 110 218 žen. To představuje celkem 72,4 % na všech stupních vzdělávání. Podíl žen a mužů závisí na stupni vzdělávání. S rostoucím stupněm škol progresivně přibývá mužů.

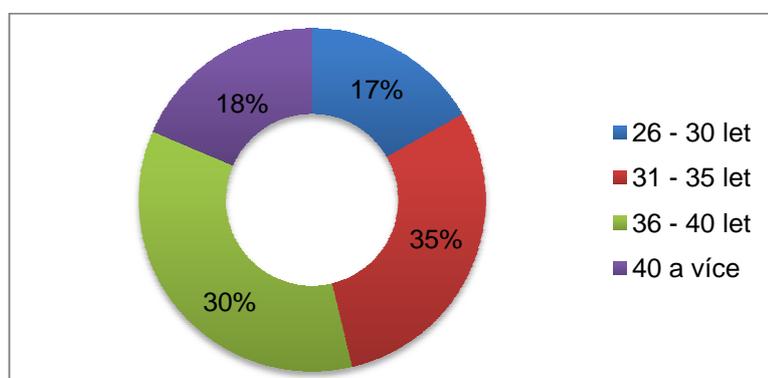
Ve výzkumném vzorku byl dle detailních dat pouze jeden muž, který vyučuje v mateřské škole. Z celkového počtu mužů zastoupených v tomto výzkumném souboru lze usuzovat, že počet učitelů, kteří se zabývají metodou Montessori, je nižší než počet pedagogů mužského pohlaví ve všech školách dle údajů uvedených v tabulce č. 1. Současně je 1 učitel v mateřské škole vysoko nad průměrem všech mužů v mateřských školách (10 % k 0,3 %).

Tabulka 1: Učitelky a učitelé v jednotlivých typech a druzích škol

Stupeň vzdělávání	Učitelé / učitelky		
	celkem	ženy (%)	muži (%)
mateřské školy	26 781	99,7 %	0,3 %
základní školy	57 815	84,3 %	15,7 %
střední školy	43 876	59,1 %	40,9 %
vyšší odborné školy	1 891	60,7 %	39,3 %
vysoké školy	21 816	35,3 %	64,7 %

Zdroj: MŠMT ČR, online, cit. 2015-02-10

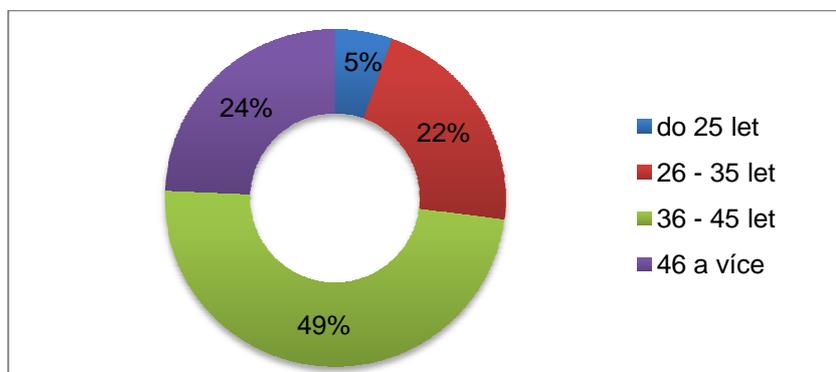
Graf 3: Věková struktura rodičů



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z grafu věkové struktury rodičů je patrné největší zastoupení skupiny mezi 30 a 40 lety.

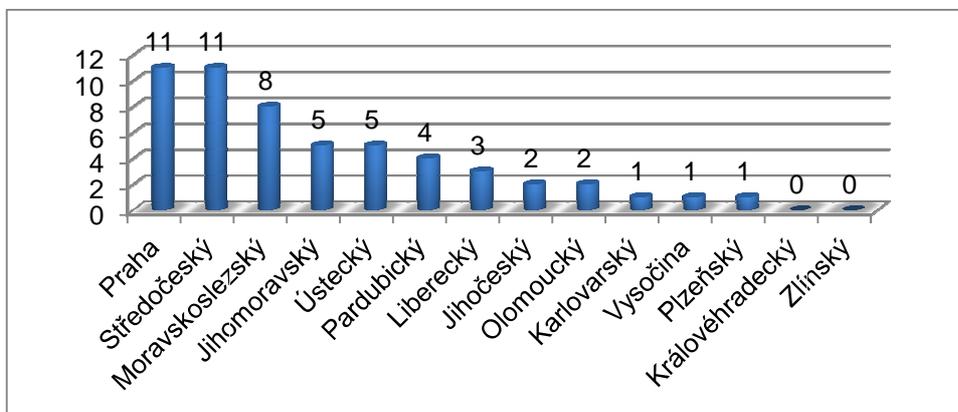
Graf 4: Věková struktura pedagogů



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

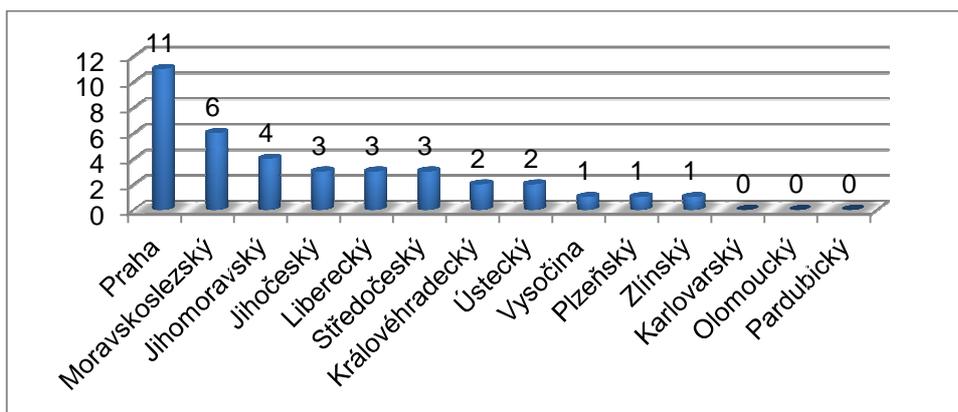
Věková struktura pedagogů potvrzuje, že se výzkumu zúčastnila skupina respondentů mladších, než je globální věková struktura ve školství v porovnání k celkovému věkovému průměru všech pedagogů MŠ a ZŠ v ČR. Český statistický úřad (2014) uvádí, že v mateřských školách představuje věková kategorie mezi 46 a 55 lety největší počet pedagogů (39,8 %). Dále na základních školách jsou téměř stejnou vahou zastoupeny věkové kategorie 36 až 45 let (30,3 %) a 46 až 55 let (33,4 %). Z účasti pedagogů ve výzkumném vzorku je patrné, že se metodě Montessori věnují nejvíce pedagogové mladší, než je věkový průměr na všech mateřských a základních školách v ČR.

Graf 5: Kraj bydliště rodičů



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 6: Kraj působnosti pedagogů



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

V zastoupení jednotlivých krajů je podle očekávání dominující zastoupení Prahy, dále je velkou měrou zastoupena oblast Moravy, a to zejména největších měst

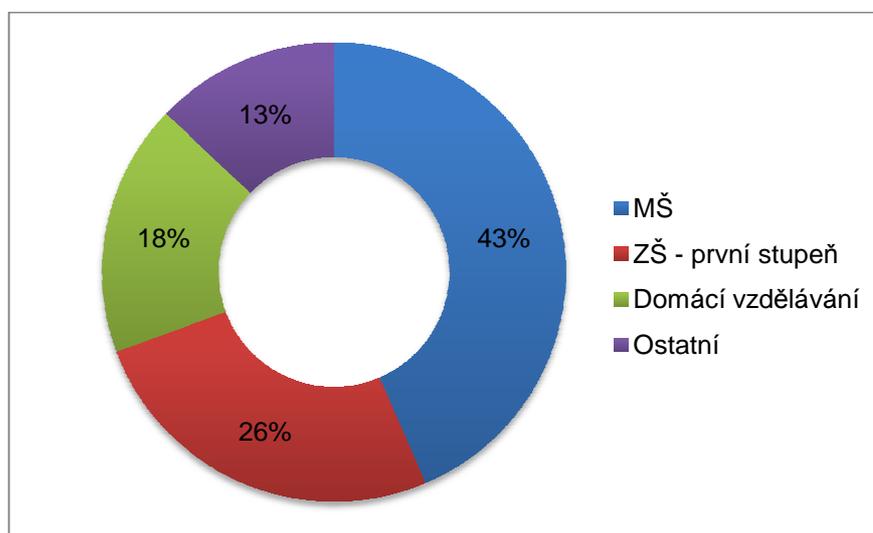
Brna a Ostravy. V ostatních krajích jsou počty výrazně nižší. Pro celkový pohled a srovnání jsou uvedeny i kraje s nulovým počtem. Nejvýraznější rozdíl mezi rodiči a pedagogy se vyskytuje u Středočeského a Pardubického kraje, ze kterého byli zastoupeni zejména rodiče. Toto rozložení plně odpovídá počtu MŠ a ZŠ poskytujících vzdělání metodou Montessori na území ČR. Vzhledem k faktu, že téměř 3/4 mateřských škol a 1/2 základních škol jsou privátní a tudíž pro rodiče více finančně náročné, je jejich koncentrace vyšší ve velkých městech (viz příloha L).

5.2.3 Analýza dotazníkového šetření s rodiči

V této části jsou vyhodnoceny výsledky dotazníkového šetření, jehož respondenty byli rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, které buď navštěvují instituce poskytující vzdělání metodou Montessori, nebo rodiče používají principy a didaktické pomůcky této metody při rozvoji dětí v domácím prostředí.

1. otázka: Jakou instituci navštěvuje vaše dítě?

Graf 7: Typ instituce navštěvované dětmi



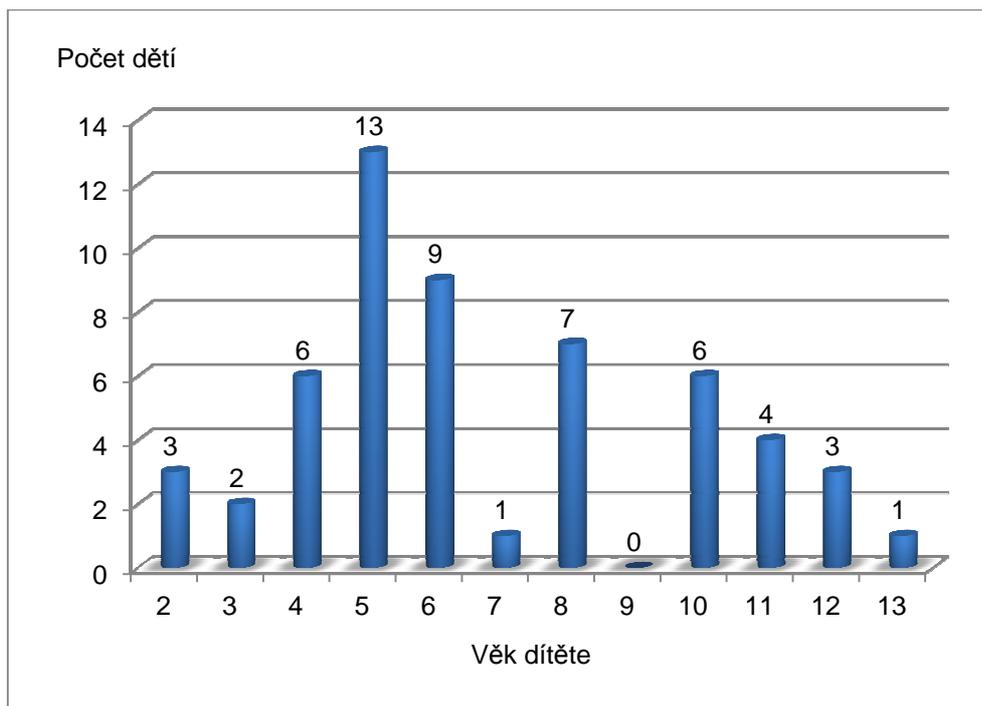
Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Téměř polovina dotazovaných rodičů uvedla, že jejich dítě navštěvuje nějaký typ mateřské školy. V kategorii ostatní byli respondenti vyzváni, aby blíže specifikovali, jaký typ instituce jejich dítě navštěvuje. Mezi těmito výsledky jsou stacionáře

(rehabilitační, dětské centrum, dětská léčebna). MŠ navštěvuje 27 dětí, ZŠ 16 dětí. Domácí vzdělávání je zastoupeno 11 dětmi a 8 dětí se vzhledem k těžšímu postižení vzdělává v jiných typech institucí.

2. otázka: Kolik je vašemu dítěti let?

Graf 8: Věková struktura dětí

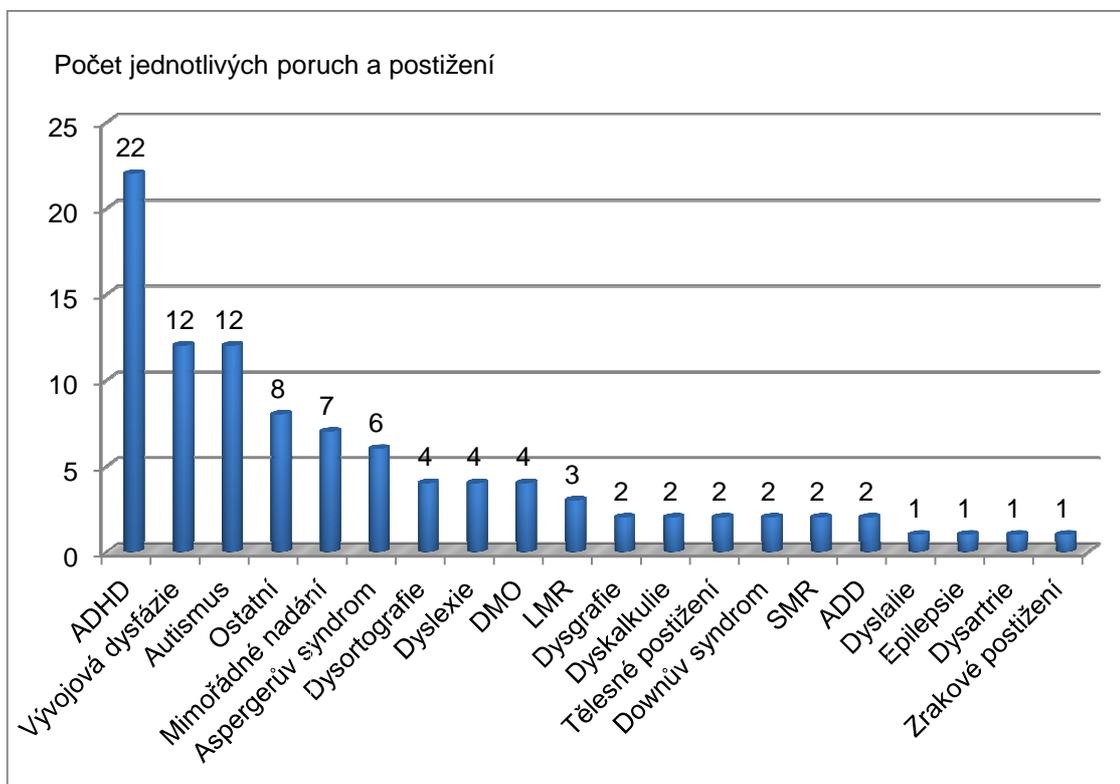


Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Věková struktura dětí odpovídá předchozímu zjištění. 60 % dětí je předškolního věku, mladší školní věk je zastoupen 40 % dětmi. 24 % dětí – tedy nejvyšší zastoupení v tomto vzorku je u dětí ve věku 5 let, jedná se o děti ve věku před zahájením školní docházky. Toto zjištění ukazuje na fakt, že v období před zahájením školní docházky, rodiče více vyhledávají pomůcky k procvičování smyslů, percepce, jemné, hrubé i senzomotoriky, aby v co největší míře došlo ke zlepšení v deficitních oblastech u dětí před vstupem do základní školy a nebyla tak ohrožena jejich školní úspěšnost hned na počátku školní docházky.

3. otázka: Jaký typ poruchy nebo postižení má vaše dítě?

Graf 9: Přehled typů poruch a postižení vyskytujících se u dětí respondentů



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Jako nejčastější diagnóza u dětí respondentů se objevuje ADHD – tedy porucha pozornosti s hyperaktivitou, touto poruchou trpí 22 dětí. 12 dětí má diagnostikovanou vývojovou dysfázií. Poruchy autistického spektra jsou zastoupeny autismem (12 dětí) a diagnózou Aspergerova syndromu (6 dětí). Zajímavé je i zjištění o zastoupení dětí s mimořádným nadáním, kterých je v tomto výzkumném vzorku 7. Vzhledem k tomu, že polovina dětí má kombinaci dvou a více typů poruch či postižení, jsou tyto kombinace uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 2: Kombinace typů postižení

Typ	ADD	ADHD	Aspergerův syndrom	Autismus	DMO	Downův syndrom	Dysartrie	Dysgrafie	Dyskalkulie	Dyslalie	Dyslexie	Dysortografie	Epilepsie	LMR	Mimořádné nadání	Ostatní	SMR	Tělesné postižení	Vývojová dysfázie	Zrakové postižení
ADD	1										1			1					1	
ADHD		5	3	4	1			1	1	1	1	3	1	1	1	3	1		5	
Aspergerův syndrom		3	2					1			1	2				2			1	
Autismus		4		6												1	2		2	
DMO		1			2											1				
Downův syndrom						2														
Dysartrie																			1	
Dysgrafie		1	1								2	1				2			1	
Dyskalkulie		1									1	1								
Dyslalie		1																	1	
Dyslexie	1	1	1					2	1			1		1		2			2	
Dysortografie		3	2					1	1		1					2			1	
Epilepsie		1																		
LMR	1	1									1								1	
Mimořádné nadání		1													6					
Ostatní		3	2	1	1			2			2	2						1	2	1
SMR		1		2																
Tělesné postižení																1		1		1
Vývojová dysfázie	1	5	1	2			1	1		1	2	1		1		2			1	
Zrakové postižení																1		1		

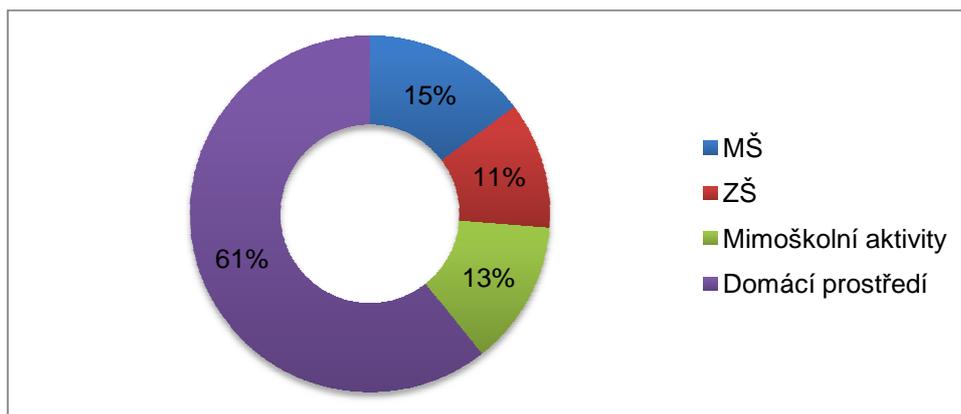
Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z tabulky vyplývá, že u dětí s jednou diagnózou se nejčastěji vyskytuje autismus a mimořádné nadání – a to shodně v 6 případech, dále pak následuje ADHD s 5 výskyty. V šedých polích jsou uvedeny počty dětí se samostatnou diagnózou. U dětí s více než jednou diagnózou bylo nejvíce zastoupeno ADHD, a to ve 27 případech, dále pak vývojová dysfázie v 18 případech a dyslexie ve 12 případech. Nejčastější kombinovanou diagnózou byl výskyt ADHD v kombinaci s vývojovou dysfázií (5 případů), ADHD v kombinaci s autismem (4 případy) a kombinace ADHD

s Aspergerovým syndromem nebo ADHD s dysortografií (3 případy). Na druhé straně se nevyskytly žádné kombinace u dětí s Downovým syndromem, dysartrií a epilepsií.

4. otázka: Kde se vaše dítě vzdělává metodou Montessori?

Graf 10: Kde se dítě vzdělává metodou Montessori



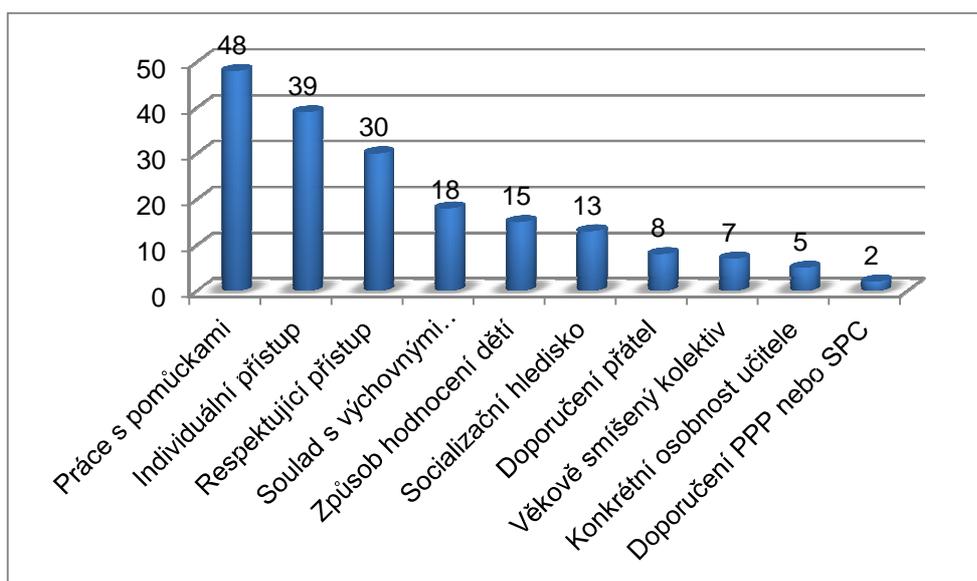
Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z uvedeného grafu vyplývá, že se děti vzdělávají metodou Montessori téměř ze tří čtvrtin mimo instituce, které každodenně navštěvují (běžné MŠ a ZŠ). 61 % dětí využívá principy a pomůcky metody Montessori v domácím prostředí. 13 % dětí navštěvuje mimoškolní aktivity, nejčastěji tzv. Montessori pracovny a dílničky, kde mají možnost účastnit se (1x – 2x týdně, nejčastěji po dobu 2 hodin) výukových lekcí, v nichž bývá zastoupena jak volná práce s pomůckami, tak koncentrace na elipse. Závěr těchto hodin bývá věnován sebehodnocení dětí, popř. výběru zadání domácí práce. Každé dítě pak může výsledky svého domácího projektu prezentovat celé skupině. U této otázky měli rodiče možnost připojit vlastní zdůvodnění výběru způsobu vzdělávání. Mezi nejčastějšími komentáři se objevovala finanční a dopravní nedostupnost Montessori zařízení. Ani v jednom případě rodiče nezdůvodnili svůj výběr obavou z nízké úrovně alternativního způsobu vzdělávání, jež se často vyskytuje ve veřejném mínění. 90 % rodičů používajících metodu Montessori během rozvoje schopností a dovedností svého dítěte doma, naopak litovali, že nemají možnost, aby jejich dítě do ZŠ či MŠ tohoto typu. Dále uváděli, že při zkoušení různých metod, kterými se snažili pomoci svému dítěti v rozvoji, přináší pro jejich děti metoda Montessori nejlepší výsledky.

Další dva grafy se již přímo týkají názorů rodičů na metodu Montessori. První graf prezentuje důvody, jež vedly k výběru vzdělávání metodou Montessori. Ve druhém grafu jsou shrnuty přínosy metody Montessori u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu rodičů.

5. otázka: Jaké důvody vás vedly k výběru Montessori vzdělávání?

Graf 11: Důvody k výběru Montessori vzdělávání

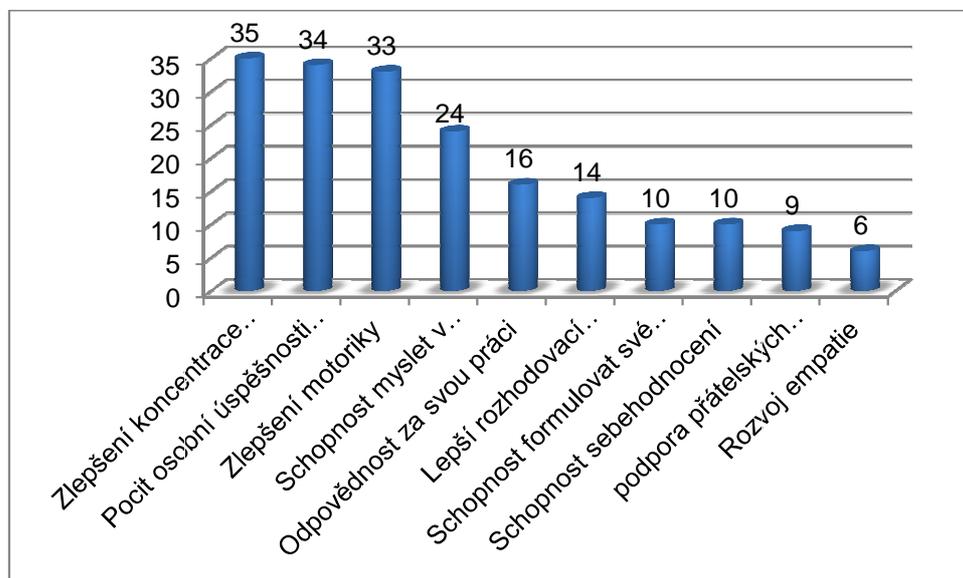


Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Tato otázka se zabývá důvody rodičů pro volbu vzdělávání metodou Montessori. V dotazníku bylo možné uvést více odpovědí. Z vybraných možností má nejvyšší četnost práce s didaktickými pomůckami, kterou zvolilo 89 % respondentů. Individuální přístup označilo 72 % a respektující přístup 56 % respondentů. Důvodem volby jsou tedy spíše základní principy metody Montessori. Tento výsledek plně odpovídá oblibě pomůcek metody Montessori mezi rodiči, jež je patrná v kurzech pro rodiče a internetových fórech zaměřených na tuto problematiku. Zde si rodiče vzájemně vyměňují zkušenosti a náměty na výrobu pomůcek odpovídajících principům metody Montessori pro domácí využití a také již vyhotovené pomůcky v elektronické podobě. Z uvedeného grafu dále vyplývá, že se rodiče nenechávají při volbě tohoto vzdělávacího směru příliš ovlivnit zkušeností svých přátel. Pouze 2 respondenti uvedli, že jejich motivem k volbě metody Montessori bylo doporučení poradenského zařízení.

6. otázka: Jaké spatřujete přínosy ve vzdělávání metodou Montessori pro své dítě?

Graf 12: Přínosy vzdělávání metodou Montessori



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

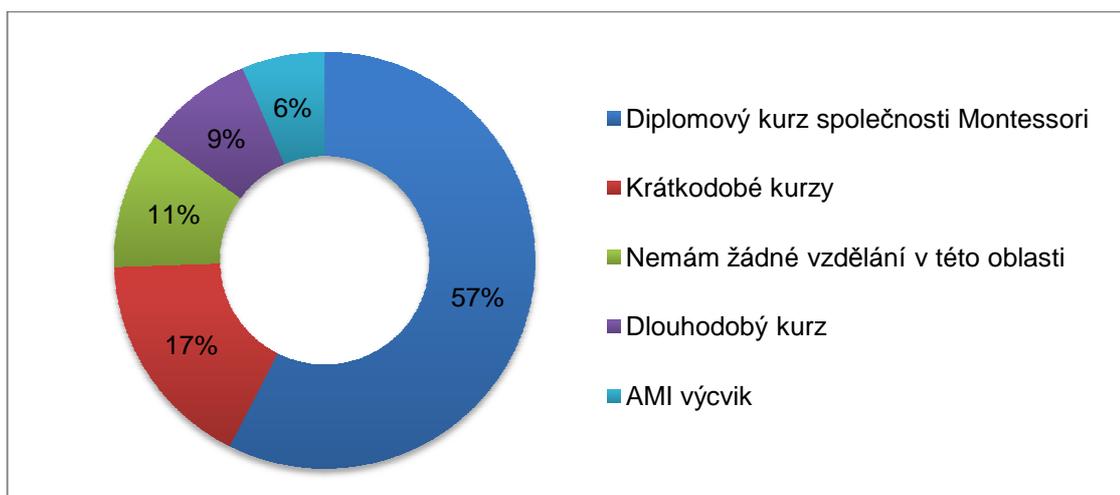
U této otázky bylo také možné uvést více odpovědí. Nejvyšší přínos spatřují rodiče u svých dětí ve zlepšení koncentrace pozornosti (65 %). To poukazuje na souvislost s výsledkem, jež říká, že nejvíce dětí zastoupených ve výzkumu má diagnózu ADHD, a proto rodiče usilují o posílení jejich schopnosti se soustředit. 63 % respondentů spatřuje významný přínos v umožnění prožitku osobní úspěšnosti dítěte, který je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami obzvláště důležitý a 61 % ve zlepšení motorických funkcí. Naopak pouze 19 % rodičů uvádí jako přínos schopnost formulovat své myšlenky a schopnost sebehodnocení, což může vyplývat z neznalosti všech souvislostí filosofie metody Montessori a její aplikaci v praxi v domácím prostředí. Vzdělávací kurzy pro rodiče jsou v největší míře koncipovány na využití práce s didaktickými pomůckami (jako tzv. „kurzy pomůckové“) a principy a veškeré souvislosti metody Montessori bývají zmiňovány jen okrajově. Pouze 17 % rodičů považuje za přínos podporu přátelských vazeb v kolektivu a 11 % rozvoj empatie. Toto zjištění je plně v souladu s rozložením výzkumného vzorku, kdy nejvíce rodičů využívá metodu Montessori v domácím prostředí, tudíž děti nemají možnost profitovat z uvedených aspektů vyskytujících se výhradě při kolektivní praxi.

5.2.4 Analýza dotazníkového šetření s pedagogy

Tato část je zaměřena na analýzu odpovědí pedagogů, kteří pracují ve vzdělávacích institucích poskytujících vzdělání metodou Montessori.

1. otázka: Kde jste získali vzdělání pro metodu Montessori?

Graf 13: Přehled získaného Montessori vzdělání pedagogů



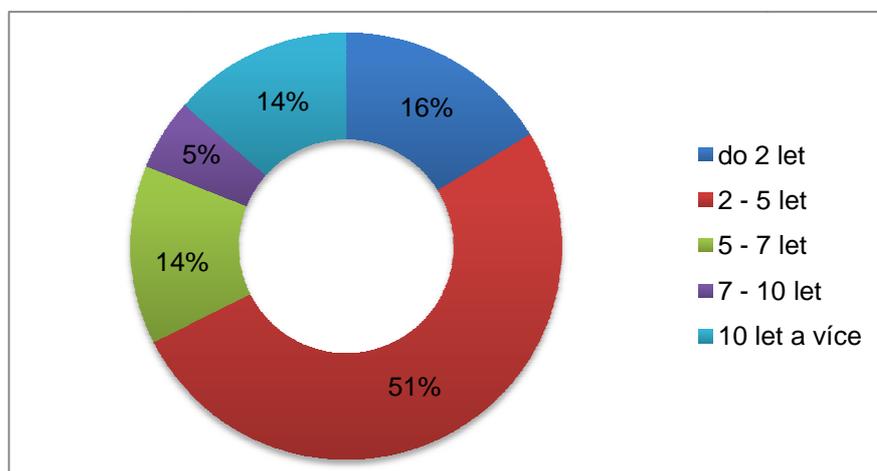
Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Pedagogové dle uvedeného výsledku získávají nejčastěji své vzdělání v metodě Montessori prostřednictvím Diplomového kurzu společnosti Montessori ČR. Toto vzdělání absolvovalo 27 z 37 dotázaných pedagogů. Diplomový kurz bývá standardně požadován u uchazečů o práci učitele v Montessori ZŠ a rovněž ve většině MŠ. Tento kurz má časovou dotaci 350 hodin a je akreditován MŠMT ČR (cena se pohybuje okolo 38 tis. Kč). 8 pedagogů absolvovalo krátkodobé kurzy. 4 respondenti mají jiný dlouhodobý kurz pořádaný zahraniční organizací. Za nejvyšší vzdělání v této oblasti je považován AMI výcvik, který lze studovat v České republice teprve od r. 2011 (zatím proběhly 2 výcviky) pro pedagogy MŠ a v r. 2014 začal první výcvik pro pedagogy ZŠ. AMI výcvik je mezinárodně platný, je pořádán Mezinárodní Montessori asociací (Association Montessori International), kterou založila sama Marie Montessori. AMI výcvik mají pouze 3 z dotazovaných pedagogů, což odpovídá zastoupení 6%. Přestože je právě tento kurz snem většiny pedagogů pracujících v Montessori zařízeních, může si ho vzhledem k jeho vysoké finanční náročnosti (cca 285 tisíc Kč)

dovolit jen naprostá menšina. 5 pedagogů uvedlo, že nemají žádné vzdělání v této oblasti, jedná se především o učitele ZŠ s krátkou praxí.

2. otázka: Jak dlouho používáte metodu Montessori v praxi?

Graf 14: Délka praxe používání metody Montessori

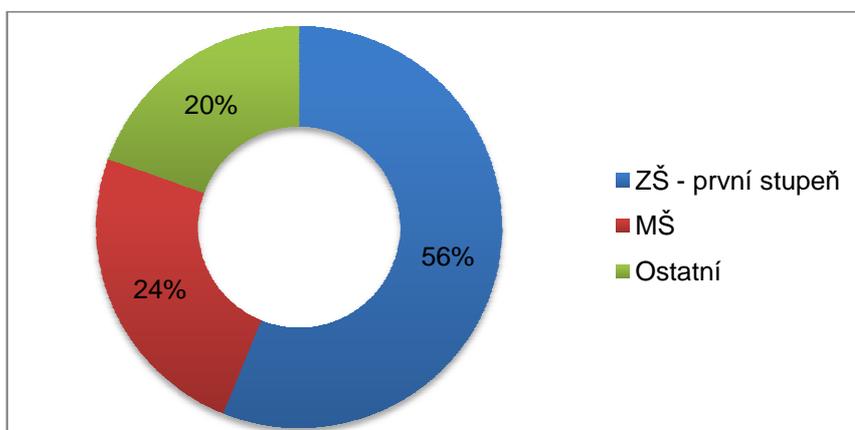


Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z uvedeného výsledku vyplývá, že více než polovina dotazovaných pedagogů aplikuje metodu Montessori v praxi v rozmezí 2 až 5 let, 12 pedagogů má více než 5 let praxe. Pouze 6 pedagogů pracuje v Montessori zařízeních méně než 2 roky.

3. otázka: V jaké instituci vyučujete?

Graf 15: Instituce působení pedagoga

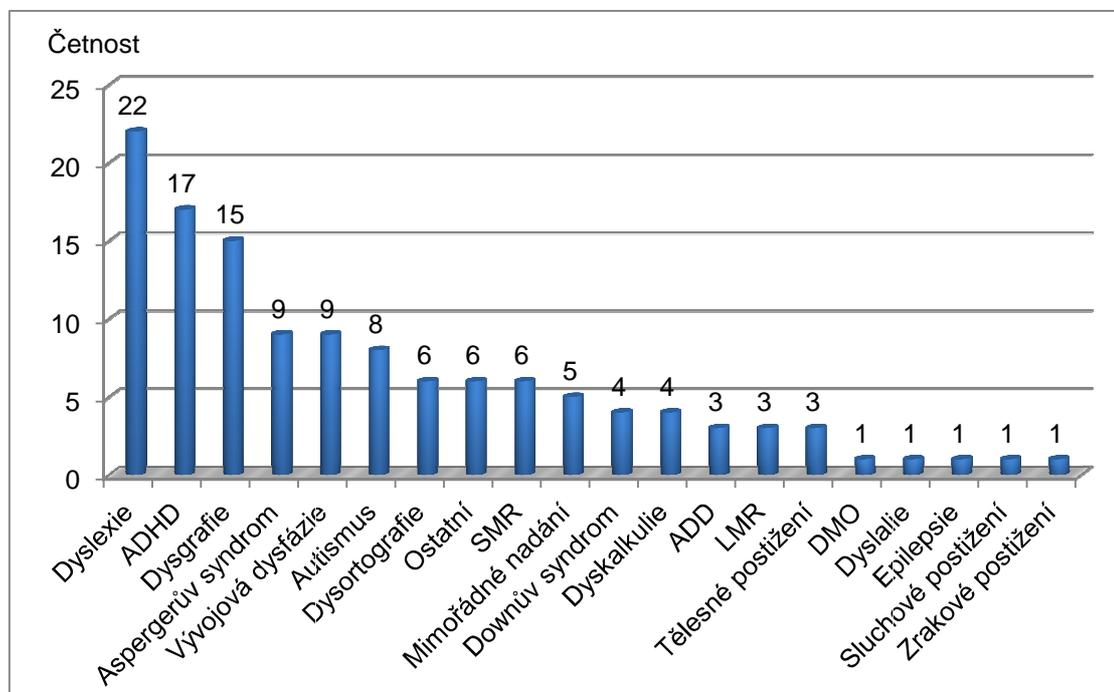


Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Nejčetněji jsou zastoupeni učitelé základních škol s 56 %. Toto odpovídá i faktu, že specifické vývojové poruchy školních dovedností, jež jsou častým původcem speciálních vzdělávacích potřeb, se diagnostikují až u dětí školního věku. Během předvýzkumu uvedla většina potenciálních dotázaných respondentů z MŠ, že nemají ve třídě žádné děti s diagnostikovanými poruchami nebo postižením a z toho plynoucími speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledků dotazníkového šetření provedeného s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývá, že většina rodičů by preferovala zařazení svého dítěte do předškolního zařízení vzdělávajícího metodou Montessori, avšak jejich finanční situace jim to neumožňuje. Dotazovaní rodiče, kteří měli v dosahu spádovou MŠ Montessori, ji pro své dítě zvolili ve všech případech. 24 % pedagogů pracuje v MŠ. 20 % pedagogů pracuje v jiných typech zařízení jako jsou stacionáře pro děti s postižením, nízkoprahové kluby pro děti nebo vedou Montessori kroužky a dílničky pro děti, které jinak navštěvují běžné mateřské a základní školy.

4. otázka: Jaké typy poruch nebo postižení mají žáci ve vaší třídě?

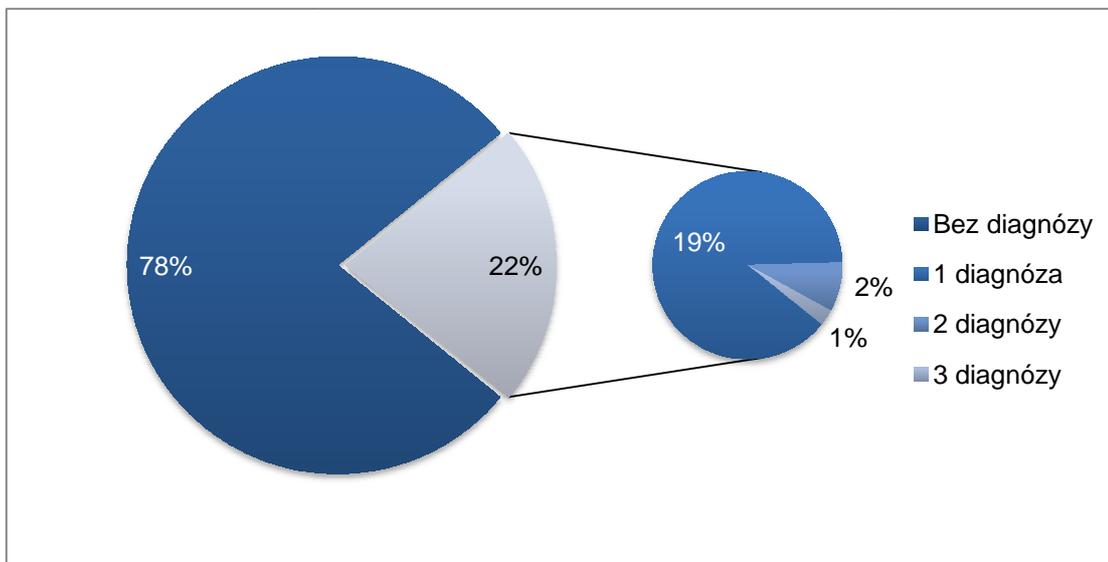
Graf 16: Typy poruch a postižení vyskytující se u dětí



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Nejčastější diagnózou byla dyslexie (22 případů), ADHD (17 případů) a dysgrafie (15 případů). Ostatní diagnózy měly menší výskyt. Celkem bylo ve zkoumaném vzorku uvedeno pedagogy 22 diagnóz poruch a postižení.

Graf 17: Podíl dětí se SVP ve zkoumaném vzorku



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Tabulka 3: Podíl dětí se SVP ve zkoumaném vzorku

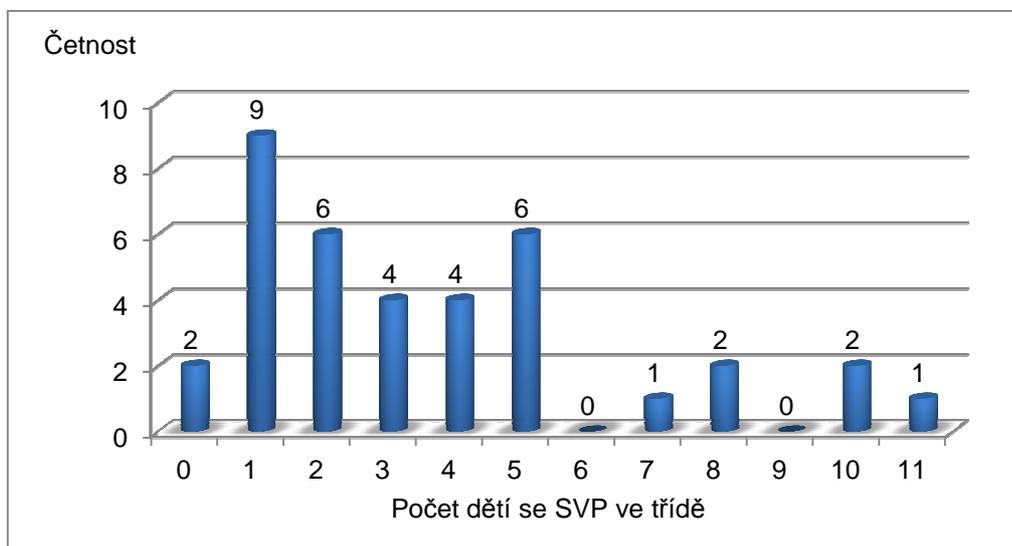
	Děti bez diagnózy	Počet diagnóz u dětí			Celkem
		1 diagnóza	2 diagnóza	3 diagnózy	
Počet dětí	380	94	9	3	486

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Pedagogové uvedli, že celkem navštěvuje jejich třídy 486 dětí. Z toho počtu je 380 dětí intaktních, což představuje 78 %. 22 % tedy 106 dětí má na základě své poruchy či postižení speciálně vzdělávací potřeby. Z uvedených 106 dětí má 19 % jednu diagnózu, 2 % dvě diagnózy a 1 % tři diagnózy. Ve výzkumném vzorku nebyly děti s více jak 3 diagnózami.

5. otázka: Jaký je podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve vaší třídě?

Graf 18: Počet dětí se SVP ve třídě



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Mezi velmi zajímavé zjištění patří podíl a počet žáků ve třídách. Z šetření vyplynulo, že ve třídách je podíl dětí se SVP nejčastěji v rozmezí 10 % až 25 %, není však výjimkou i 2/3 podíl vzhledem k celkovému počtu dětí ve třídě. Detailní rozložení je uvedeno v tabulce č. 4. Počet dětí ve třídě se pohyboval v rozmezí mezi 10 až 36 dětmi, avšak nejčastěji respondenti uvádí 20 až 23 dětí ve třídě.

Tabulka 4: Rozložení podílu dětí se SVP ve třídě

	Poměr žáků se SVP							
	0 %	10 %	20 %	25 %	33 %	50 %	67 %	100 %
Četnost	2	6	9	6	0	1	3	2

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

6. otázka: Máte ve třídě asistenta pedagoga?

57 % tedy 21 pedagogů uvádí, že má ve třídě asistenta pedagoga.

Následující otázky se týkají přínosu aplikace principů metody Montessori u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a vzhledem k jejich charakteru se nabízí jejich

společné vyhodnocení. V těchto otázkách označovali respondenti míru přínosu na stupnici 1 až 5, kdy 1 představuje nejnižší přínos a 5 přínos nejvyšší.

7. otázka: Přináší respektování senzitivních fází u dětí se SVP snadnější osvojení učiva?

8. otázka: Je pro žáky se SVP přínosná struktura připraveného prostředí

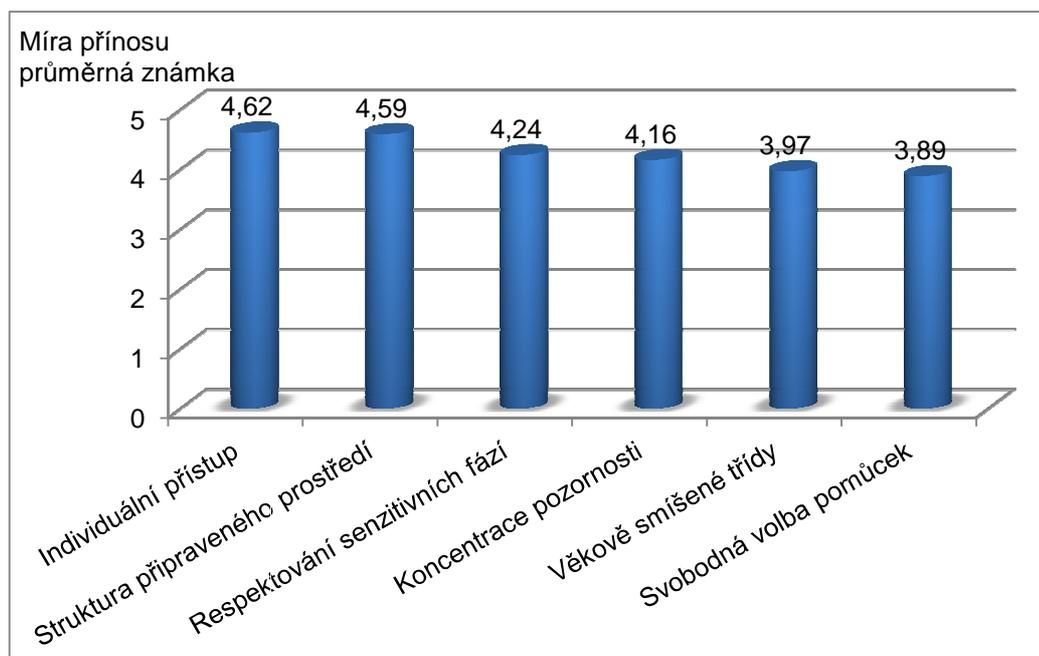
9. otázka: Je pro děti se SVP přínosem možnost svobodné volby pomůcek?

10. otázka: Zlepšuje práce v Montessori prostředí koncentraci pozornosti u dětí se SVP?

11. otázka: Profitují děti se SVP z individuálního přístupu?

12. otázka: Profitují děti se SVP z věkově smíšených tříd?

Graf 19: Evaluace přínosů principů metody Montessori



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Dotázaní pedagogové považují za největší přínosy principů metody Montessori individuální přístup, strukturu připraveného prostředí a respektování senzitivních fází. Na druhé straně za nejméně přínosné považují pedagogové možnost svobodně volit pomůcky a věkově smíšené třídy. Globální výsledek, který se pohybuje v rozmezí: 4 až 5, můžeme označit z hlediska přínosu metody Montessori pro děti se SVP za velmi pozitivní.

Pro tento typ otázek je vhodné použít i následující statistické charakteristiky, které přinášejí detailnější obraz výše uvedených celkových výsledků. Jde o: minimum, maximum, variační rozpětí (rovno rozdílu maxima a minima), aritmetický průměr (prostý součet hodnot dělený počtem odpovědí), rozptyl (aritmetický průměr čtverců odchylek od aritmetického průměru), směrodatnou odchylku (druhá odmocnina z rozptylu), medián (prostřední hodnota z řady hodnot seřazených podle velikosti) a modus (hodnota, která se v daném souboru dat vyskytuje nejčastěji). (Chráška 2007) Výpočet byl proveden pomocí funkcí aplikace Microsoft Office Excel 2007.

Tabulka 5: Statistické charakteristiky přínosů principů metody Montessori

Principy metody Montessori	Statistické charakteristiky				
	průměr	rozptyl	směrodatná odchylka	medián	modus
individuální přístup	4,62	0,94	0,97	5	5
struktura připraveného prostředí	4,59	0,94	0,97	5	5
respektování senzitivních fází	4,24	1,05	1,02	5	5
koncentrace pozornosti	4,16	1,22	1,10	5	5
věkově smíšené třídy	3,97	1,59	1,26	4	5
svobodná volba pomůcek	3,89	1,56	1,25	4	5

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Vzhledem k tomu, že výchozí parametry jsou shodné pro všechny otázky – minimum (rovno 1 – žádný přínos), maximum (rovno 5 – nejvyšší přínos) a variační rozpětí (rovno 4), nejsou v této tabulce uvedeny. Z vypočtených statistických charakteristik, např. z modusu a mediánu plyne, že odpovědi v šetření vykazují kladný vztah všech pedagogů ke všem principům metody Montessori. Modus indikuje, že více než polovina respondentů ohodnotila všechny otázky k přínosu principů metody Montessori nejvyšší známkou (5). Toto dokresluje i vypočtená hodnota mediánu, kde je u 4 principů nadpoloviční většina odpovědí 5 – označující nejvyšší přínos, resp. u 2 principů přínos 4 – vysoký přínos.

Vypočtené hodnoty rozptylu jsou pro otázky s vyšším aritmetickým průměrem malé a rostou s klesající hodnotou aritmetického průměru, kde byla variabilita odpovědí mnohem vyšší – negativních odpovědí měly vyšší výskyt. Současně i vypočtená směrodatná odchylka vypovídá o tom, že typické odpovědi se od sebe lišily jen málo

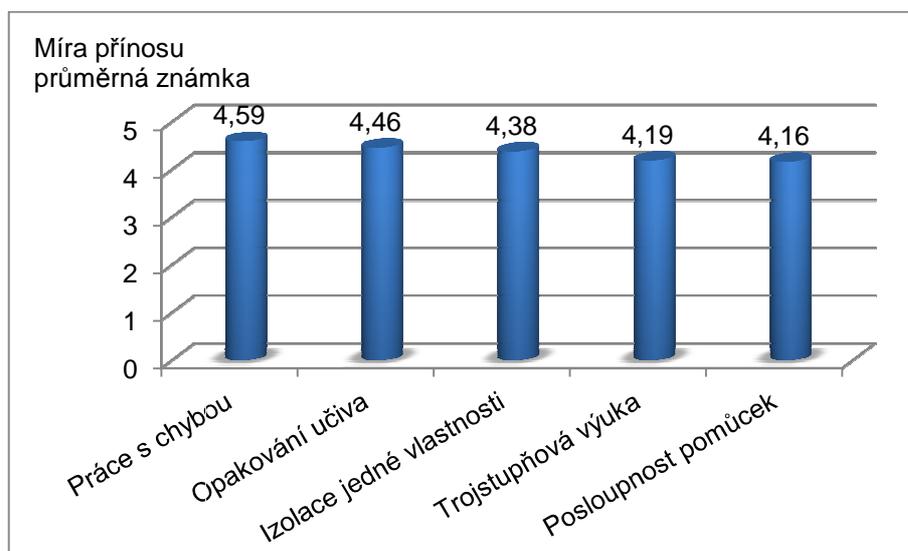
u odpovědí s vyšším aritmetickým průměrem a na druhé straně mnohem více u odpovědí s nižším aritmetickým průměrem.

Další skupina otázek pro pedagogy byla zaměřena na profit dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z práce s pomůckami metody Montessori. Hlavní otázka je složena z 5 podotázek zaměřených na specifické vlastnosti didaktických pomůcek a aktivity s nimi. V těchto otázkách označovali respondenti míru přínosu na stupnici 1 až 5, kdy 1 představuje nejnižší přínos a 5 přínos nejvyšší.

13. otázka: Profitují děti se SVP z práce s pomůckami metody Montessori?

- izolace jedné vlastnosti
- posloupnost pomůcek
- trojstupňová výuka
- možnost opakování učiva
- práce s chybou

Graf 20: Přínos didaktických pomůcek a práce s nimi



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z vypočtených výsledků vyplývá, že všechna uvedená specifika didaktických pomůcek jsou velkým přínosem pro děti se speciálními potřebami vzdělání. Průměrné hodnoty odpovědí se pohybují nad úrovní 4. Největším přínosem je pak dle vyjádření pedagogů práce s chybou. Tato vlastnost zabudované sebekontroly umožňuje dětem samostatnou kontrolu provedené práce. Uspořádání pomůcek je takové, že dítě nejen

vidí chybu, kterou udělalo, ale zároveň ji ve většině případů je schopno samostatně opravit a dobrat se správného řešení, což pozitivně působí na jeho rozvoj v kognitivní oblasti. Ze sociálního hlediska má práce s chybou pro děti velký význam, neboť nejsou kolektivně vystavováni hodnocení svých neúspěchů. V systému metody Montessori je naopak chyba vítaným prvkem, jehož prostřednictvím je dítě postupně schopno samo nalézt správné řešení a pochopit jeho princip. Druhá v pořadí přínosů byla označena možností opakování učiva. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné, aby měly možnost důkladného procvičení probírané látky. Každé dítě je schopno postupovat jiným tempem. Individuální přístup a rozmanitost didaktických materiálů metody Montessori přináší možnost důkladně si látku procvičit, což napomáhá k jejímu lepšímu zafixování.

Tabulka 6: Statistické charakteristiky přínosu didaktických pomůcek

Pomůcky	Statistické charakteristiky				
	průměr	rozptyl	směrodatná odchylka	medián	modus
práce s chybou	4,59	0,89	0,94	5	5
opakování učiva	4,46	1,11	1,06	5	5
izolace jedné vlastnosti	4,38	1,21	1,10	5	5
trojstupňová výuka	4,19	1,29	1,14	5	5
posloupnost pomůcek	4,16	1,33	1,15	5	5

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

V této tabulce nejsou uvedeny parametry, které jsou stejné pro všechny otázky, a to minimum (rovno 1 – žádný přínos), maximum (rovno 5 – nejvyšší přínos) a variační rozpětí (rovno 4). Z vypočtených statistických charakteristik vyplývá, že pedagogové považují pomůcky za velmi přínosné pro práci s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami – medián i modus jsou rovny maximálnímu přínosu. Medián indikuje, že více než polovina respondentů ohodnotila všechny otázky k přínosu práce s didaktickými pomůckami nejvyšší známkou (5). Toto potvrzuje i vypočtená hodnota modusu, která je také rovna hodnotě 5, z čehož vyplývá, že pedagogové nejčastěji vybrali jako svou odpověď nejvyšší přínos.

Vypočtené hodnoty rozptylu jsou pro všechny otázky relativně nízké a udávají, že v souboru odpovědí byla malá variabilita. Současně i vypočtená směrodatná odchylka vypovídá o tom, že typické odpovědi se od sebe lišily jen málo. To znamená,

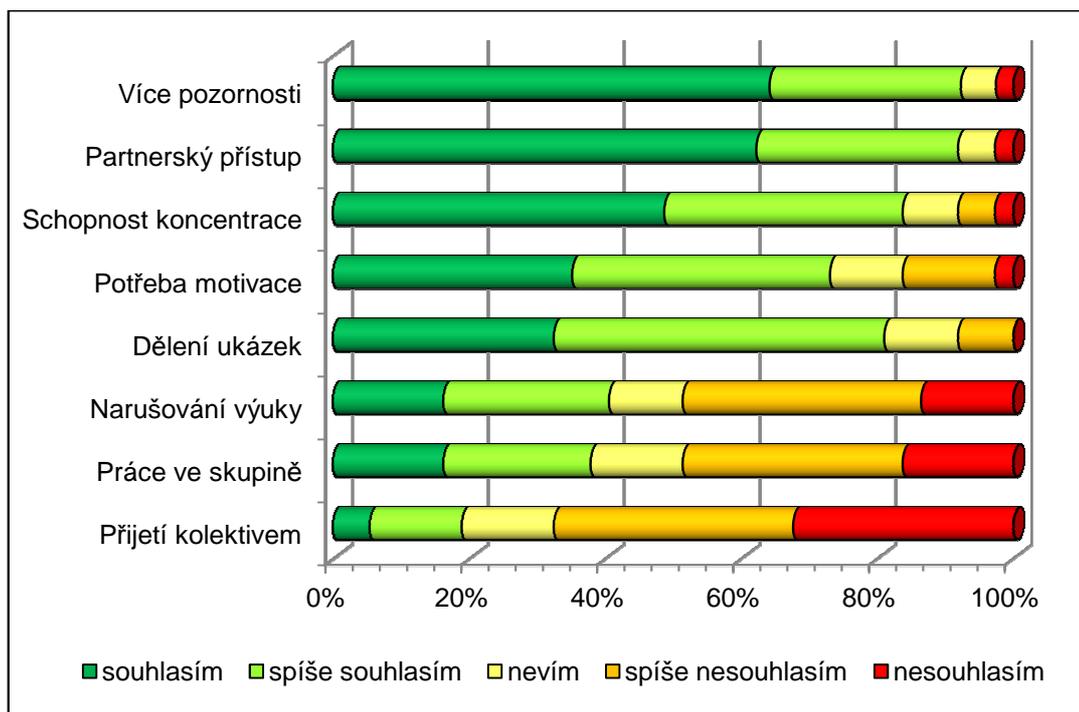
že negativních odpovědí (1 – žádný a 2 – nízký přínos) bylo méně než 15 %, což činí cca 1/7 všech respondentů. Hodnotu rozptylu, resp. směrodatné odchylky zvyšuje fakt, že negativní odpovědi byly na úrovni minima.

Širší rozbor statistických parametrů dokresluje, že vyhodnocení odpovědí na otázku je v souladu se základním výsledkem (aritmetickým průměrem). Tímto je možné považovat výsledek, že pedagogové považují didaktické pomůcky za přínosné, za potvrzený.

Následující otázky se týkají specifík vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami dle principů metody Montessori. Na všechny tyto otázky respondenti odpovídali pomocí stupnice: souhlasím – spíše souhlasím – nevím – spíše nesouhlasím – nesouhlasím. Tento charakter odpovědí umožňuje jejich společné vyhodnocení.

- 14. otázka: Má partnerský přístup pozitivní vliv na sebepojetí žáků se SVP?**
- 15. otázka: Vyžadují žáci se SVP více vaší pozornosti a vedení než ostatní děti ve třídě?**
- 16. otázka: Narušují vaši žáci se SVP výuku ostatních dětí?**
- 17. otázka: Pracují děti se SVP raději ve skupině?**
- 18. otázka: Potřebují děti se SVP podněcování motivace k učení z vaší strany?**
- 19. otázka: Potřebují děti se SVP dělení ukázek do menších kroků?**
- 20. otázka: Jsou děti se SVP schopny koncentrace pozornosti při práci s didaktickým materiálem?**
- 21. otázka: Má postižení dítěte negativní dopad na jeho přijetí kolektivem?**

Graf 21: Specifika práce dětí se SVP



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Tabulka 7: Specifika práce dětí se SVP

Odpověď	Více pozornosti	Partnerský přístup	Schopnost koncentrace	Potřeba motivace	Dělení ukázek	Narušování výuky	Práce ve skupině	Přijetí kolektivem
souhlasím	25	23	18	13	12	6	6	2
spíše souhlasím	8	11	13	14	18	9	8	5
nevím	3	2	3	4	4	4	5	5
spíše nesouhlasím	0	0	2	5	3	13	12	13
nesouhlasím	1	1	1	1	0	5	6	12

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Vyhodnocení těchto odpovědí přineslo zajímavé zjištění o schopnosti koncentrace pozornosti dětí se speciálními vzdělávacími potřebami při práci s didaktickým materiálem. 32 z 37 pedagogů odpovědělo, že tyto děti jsou schopny koncentrace pozornosti při práci s didaktickými pomůckami. Vzhledem ke zjištění, že druhou nejvyšší četnost u dětí ve třídách měla diagnóza ADHD, můžeme tento

výsledek považovat za velmi pozitivní. Rovněž z odpovědí na otázky týkající se specifík ve vzdělávání dětí metodou Montessori vyplývá, že pedagogové v tomto výzkumném vzorku adekvátně přistupují k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuálně přizpůsobují didaktické postupy během výuky jejich potřebám, aby jim umožnili co největší rozvoj v kognitivní i sociální oblasti. 33 z 37 pedagogů odpovědělo, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují více pozornosti a přímého pedagogického vedení než ostatní děti ve třídě.

V otázce motivace dětí k samostatné práci se 27 pedagogů vyjádřilo, že je potřeba vhodně podněcovat motivaci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zvnějšku. 30 pedagogů vyjádřilo souhlas s nutností modifikovat standardní tříkrokovou prezentaci nového učiva do menších celků, čímž zajišťují, že dojde u dětí ke snadnějšímu pochopení prezentované látky.

V otázce narušování výuky ostatních dětí odpovědělo 17 pedagogů, že některé děti se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich třídě narušují výuku ostatních dětí. 18 respondentů odpovědělo, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami v jejich třídě preferují individuální práci před skupinovou.

Ve skupině otázek zaměřených na rozvoj sociální oblasti vyjádřilo 34 pedagogů souhlas s tvrzením, že partnerský přístup napomáhá u dětí k jejich lepšímu sebepojetí. Vzhledem k tomu, že postižení či poruchy mohou u dětí působit vzhledem k jejich sebepojetí negativně, lze tento výsledek považovat za pozitivní přínos metody Montessori v sociální oblasti. 25 pedagogů odpovědělo, že postižení či porucha u dětí spíše neovlivňuje jeho přijetí kolektivem, tento výsledek můžeme dát do souvislosti s principem partnerského přístupu uplatňovaného v Montessori třídách. Postižení jako důvod nepřijetí dítěte kolektivem vrstevníků uvádí pouze 2 dotazovaní pedagogové.

Poslední skupina otázek se týká dětí intaktních a slouží k porovnání jejich způsobu práce metodou Montessori s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

22. otázka: Ostatním dětem ve třídě postačuje prezentace nového učiva ve standardní tříkrokové ukázce, kterou není potřeba dále dělit.

23. otázka: Ostatní děti ve třídě pracují především na základě vnitřní motivace.

24. otázka: Ostatní děti ve třídě jsou schopny využít větší rozsah svobodné volby než děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tabulka 8: Způsoby práce intaktních dětí

Odpořed'	Prezentace nového uřiva ve standardní tříkrokové ukázce	Práce na základě vnitřní motivace	Větší rozsah svobodné volby
souhlasím	27	21	26
spíše souhlasím	6	11	8
nevím	1	2	2
spíše nesouhlasím	2	2	1
nesouhlasím	1	1	0

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní řetření)

Z uvedených výsledků vyplývá, že vzdělávání intaktních dětí probíhá v souladu s poznatky Marie Montessori a nevyskytuje se u nich taková potřeba ještě více individualizovat principy a didaktické postupy metody Montessori jako u předchozí skupiny dětí. 89 % respondentů vyjádřilo souhlas s tvrzením, že intaktním dětem postačuje prezentace nového uřiva ve standardní tříkrokové ukázce, kterou není potřeba dělit do menších celků. Zároveň pouze 1 respondent s tímto tvrzením absolutně nesouhlasil. 86 % pedagogů pozoruje u intaktních dětí především vnitřní motivaci k práci s didaktickými pomůckami a získávání nových poznatků. 92% respondentů souhlasí s tvrzením, že intaktní děti jsou schopny využít většího rozsahu svobodné volby než děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výsledků odpovědí na poslední otázku můžeme usuzovat, že intaktní děti se projevují při výběru pomůcek a práci s nimi samostatněji a dokážou se lépe orientovat v zadaných úkolech. Toto zjiřtění je plně v souladu s výsledkem odpovědí na otázku č. 15, ve které jsme zkoumali, zda řáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují více přímého vedení a pozornosti od pedagoga než děti intaktní. Pouze 1 pedagog odpověděl negativně a 33 pedagogů se vyjádřilo kladně.

5.2.5 Vyhodnocení hypotéz

Stanovené hypotézy byly ověřovány prostřednictvím dotazníkového řetření na výzkumném vzorku 91 respondentů, kteří zastupovali 542 dětí (z toho 380 dětí intaktních a 162 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami). Rozsah výzkumného souboru odpovídá specifickému tématu diplomové práce. Analýzou získaných dat jsme

dospěli k výsledkům, které nám u sledovaného vzorku pomohou potvrdit nebo vyvrátit jednotlivé hypotézy.

H1: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují při práci s didaktickými pomůckami více pozornosti a přímého pedagogického vedení než děti intaktní.

Tato hypotéza byla potvrzena. Výsledné zjištění ukazuje na fakt, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují při práci s didaktickými pomůckami více pozornosti a přímého pedagogického vedení než děti intaktní. K tomuto tvrzení přispívá i výsledek z oblasti přínosu svobodné volby, který respondenti považují za nejméně přínosný a také výsledek z části zaměřené na intaktní děti, kde většina respondentů odpověděla, že intaktní děti ve třídě jsou schopny využít většího rozsahu svobodné volby než děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Rovněž výsledek otázky směřující k nutnosti podněcovat u dětí motivaci k učení ze strany pedagoga je v souladu s tvrzením, že tyto děti potřebují více pozornosti a vedení od učitele, než je obvyklé u dětí intaktních.

H2: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují dělit ukázkou do menších kroků než děti intaktní.

Tato hypotéza byla potvrzena. Ve výzkumném šetření nevyjádřil ani jeden pedagog absolutní nesouhlas s tvrzením, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují dělit ukázkou do menších kroků. Zároveň 89 % pedagogů vyjádřilo souhlas s tvrzením, že ostatním dětem ve třídě postačuje prezentace nového učiva ve standardní tříkrokové ukázce, kterou není potřeba dále dělit. Na základě těchto výsledků můžeme usuzovat, že pro úspěšnou prezentaci nové látky dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, je vhodné rozdělit standardní ukázkou do dílčích kroků.

H3: Pedagogové považují u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami za přínosnější individuální přístup než zbývající principy.

Tato hypotéza byla potvrzena. V otázkách směřujících k míře přínosu principů metody Montessori pro rozvoj a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byl princip individuálního přístupu označen za nejpřínosnější.

H4: Rodiče považují při volbě vzdělávání metodou Montessori za přínosnější práci s didaktickými pomůckami než zbývající principy.

Tato hypotéza byla potvrzena. Rodiče volili vzdělávání metodou Montessori nejvíce z důvodu přínosu práce s didaktickými pomůckami, jejichž specifickým vlastnostem připisují zejména zlepšení koncentrace pozornosti u svých dětí.

5.3 Rozhovory s rodiči a pedagogy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Druhá část výzkumu byla realizována prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s vybranými pedagogy a rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V této části výzkumu se pokusíme prohloubit a konkretizovat data získaná v dotazníkovém šetření. V dotaznících odpovídali respondenti obecněji. V otázkách, jež byly zaměřeny na didaktické postupy práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a míru přínosu aplikace metody Montessori, měli respondenti možnost specifikovat a okomentovat svou volbu vzhledem k typu poruch nebo postižení u dětí ze své praxe. V této části výzkumu by mělo pomoci krátkého polostrukturovaného rozhovoru dojít k prohloubení získaných dat.

Rozhovory s pedagogy

Výzkumný vzorek sestává z deseti pedagogů a byl záměrně vybrán ze základního souboru. Cílovou skupinou respondentů jsou pedagogičtí pracovníci vzdělávající děti se speciálními vzdělávacími potřebami, ve všech případech učitelky, které absolvovaly Diplomový kurz společnosti Montessori ČR a zároveň je jejich praxe v Montessori ZŠ nebo MŠ delší než 5 let. Požadavek na absolvování Diplomového kurzu by měl zajistit kvalifikované odpovědi pedagogů a délka jejich praxe zaručit určitou míru zkušenosti v této oblasti. Vzhledem k faktu, že autorka práce se dlouhodobě pohybuje v oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami metodou Montessori a je v osobním kontaktu s mnoha pedagogy, byly vybrané učitelky předem osloveny a přímo požádány o rozhovor pro účely tohoto výzkumu. Všechny předem oslovené pedagožky s rozhovorem souhlasily.

Rozhovory se uskutečnily v průběhu ledna r. 2015 v prostorách Montessori centra, kde se vybrané učitelky sešly za účelem pravidelného sdílení informací z vlastní pedagogické praxe. Atmosféra během rozhovoru byla uvolněná. Rozhovory probíhaly před zahájením setkání v oddělené místnosti, v níž se vždy nacházela pouze tazatelka a vybraný respondent. Respondentky byly předem vyzvány, aby mezi sebou před dokončením všech rozhovorů nediskutovaly o položených otázkách a neovlivňovaly tak odpovědi ostatních účastnic výzkumu. V předchozím emailovém

kontaktu byly účastnice rozhovoru požádány o souhlas se zvukovým záznamem rozhovoru, ze kterého byla později pořízena transkripce.

Všechny pedagožky s nahráváním souhlasily. Zároveň si většina dotazovaných nepřála, aby bylo přímo uvedeno jejich jméno a příjmení, proto jsou respondentky označeny číslem. Vzhledem k úzké provázanosti v komunitě Montessori pedagogů můžeme říci, že se velká většina učitelek osobně vzájemně zná a zároveň je z různých akcí znají i rodiče, kteří se o vzdělávání metodou Montessori zajímají. Účastnice výzkumu vyjádřily obavu, že by později mohlo dojít k vytržení jejich výroků z uvedených souvislostí a k nepřesné interpretaci jejich vyjádření k dané problematice (a to zejména rodiči, kteří nemají dostatečné množství informací a často se příliš neorientují v souvislostech mezi jednotlivými aspekty a principy metody Montessori). Tuto skutečnost, která se v praxi bohužel často objevuje, autorka práce plně respektuje.

Údaje o typech poruch či postižení a počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách byly tazatelce zaslány předem prostřednictvím emailu. Na základě stanovených výzkumných otázek, informací získaných z kvantitativní části a konkrétních informací o dětech byly sestaveny otázky do rozhovoru tak, aby napomohly co nejlépe ke zjištění hlavního výzkumného cíle. Polostrukturovaná forma rozhovoru zároveň poskytuje možnost řadit v případě potřeby otázky v jiném, než předem připraveném pořadí, což tazateli umožňuje lépe reagovat na odpovědi respondentů. V případě rozhovorů s pedagogy nebyla tato možnost nakonec uplatněna, neboť se vybrané respondentky držely položených otázek a v odpovědích neodbíhaly od tématu. Respondentky byly požádány, aby v odpovědích na otázky zohlednily zkušenosti a souvislosti s různými typy poruch a postižení vyskytujícími se u konkrétních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve své třídě. Tato skutečnost si klade za cíl získat hlubší informace než při obecném dotazování.

Respondentky byly vybrány ze základního výzkumného souboru (všichni pedagogové dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří v praxi používají metodu Montessori) s ohledem na teoretickou část diplomové práce. Teoretická část je věnována převážně problematice dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mladšího školního věku, navštěvujících první stupeň základní školy a dětem těsně před zahájením školní docházky, u kterých je vhodné rozvíjet nejen sociální složku, ale i percepční a motorické dovednosti, grafomotoriku, předmatematickou a předčtenářskou gramotnost. Aby byla dodržena kontinuita výzkumu, odpovídá vybraný výzkumný vzorek rozložení pedagogů ZŠ a MŠ v dotazníkovém šetření. Doslovná transkripce všech rozhovorů je uvedena v Příloze M.

Rozhovory s rodiči

Pro tento rozhovor byla zvolena polostrukturovaná forma otázek, jež respondentům umožňuje plně projevit svůj vlastní názor a zároveň dává tazateli možnost měnit pořadí připravených otázek a reagovat tak přímo na odpovědi respondentů. (Švaříček, Šedová a kol. 2014)

Základní výzkumný soubor rodičů tvoří všichni rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří vzdělávají a rozvíjí své děti pomocí metody Montessori, a to jak ve vzdělávacích institucích tohoto typu, tak v domácím prostředí. Výběr výzkumného vzorku deseti rodičů byl záměrný ve snaze dodržet kontinuitu rozložení výzkumného vzorku z dotazníkového šetření, abychom mohli získaná data dále blíže specifikovat a prohloubit. Stejně jako při sběru dat pomocí dotazníků byli rodiče vyzváni k zapojení do další výzkumné části prostřednictvím výzvy na internetových stránkách autorky a požádáni o zaslání bližších specifikací o dětech, jejich věku, typu diagnózy a prostředí, v němž se vzdělávají metodou Montessori. Z těchto odpovědí bylo vybráno deset rodičů (přihlásily se výhradně ženy – matky), jejichž odpovědi nejvíce vyhovovaly účelům tohoto výzkumu a nejlépe reprezentovaly rozložení respondentů v kvantitativní části.

Aby byl zajištěn co nejbližší kontakt s respondenty, byla snaha o uskutečnění rozhovoru osobní formou. Vzhledem k faktu, že vybraní respondenti jsou z různých koutů České republiky, byla u mimopražských rodičů zvolena náhradní možnost, a to videorozhovor přes Skype. Pouze jedna respondentka neměla možnost videochatu, tudíž s ní probíhal rozhovor pomocí běžného chatu, který poskytuje možnost okamžitých reakcí na otázku, ale neumožňuje tazateli sledovat nonverbální složku komunikace. 5 účastnic výzkumu bylo z Prahy a okolí, což umožnilo uskutečnit rozhovor osobní formou. Tyto rozhovory probíhaly v Montessori centru v Praze během měsíce ledna r. 2015. Zbylé 4 respondentky byly dotazovány přes Skype, což umožnilo prostřednictvím webkamery sledovat i nonverbální složku při komunikaci. Jedna respondentka byla dotazována pomocí písemného chatu, její reakce byly okamžité a časový limit odpovědí byl srovnatelný s rozhovory probíhajícími výše uvedenými formami. Všechny respondentky byly předem požádány o souhlas s nahráváním a přepisem rozhovorů a ujistěny o zachování anonymity poskytnutých odpovědí, neboť se vyskytly obavy, že by dle svých odpovědí mohly být snadno identifikovatelné. Záruka anonymity umožňuje rodičům podrobněji a pravdivěji odpovídat na zadané otázky. Rozhovor probíhal v přátelské formě a vybrané respondentky odpovídaly se

zájmem a uvolněně. S většinou respondentek pokračovala diskuze na další témata týkající se metody Montessori i po ukončení nahrávaného rozhovoru.

5.3.1 Stanovení výzkumných otázek

Pro tuto část výzkumu byly stanoveny 4 výzkumné otázky. Tyto otázky slouží k porovnání, doplnění a rozšíření informací získaných v první části výzkumu. Jejich charakter nám umožní přesněji dosáhnout zjištění hlavního výzkumného cíle.

1. Mají principy metody Montessori pozitivní přínos pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek mají největší vliv na rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
3. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem v Montessori třídách?
4. Jaké jsou důvody volby rodičů pro vzdělávání metodou Montessori?

První otázka se zabývá přínosem základních principů metody Montessori u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato otázka je v rozhovoru realizována pomocí skupiny podotázek, kterými se ptáme pedagogických pracovníků na specifika principů metody Montessori u této skupiny dětí: vliv uspořádaného prostředí, individuální přístup, průběh senzitivních fází, schopnost využít svobodnou volbu, samostatnost při práci s didaktickým materiálem a schopnost časové i prostorové orientace při samostatné práci.

Druhá otázka se zaměřuje na přínos konkrétních vlastností didaktických pomůcek u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zde se ptáme pedagogů, jakou vlastnost pomůcek považují u těchto dětí za nejpřínosnější vzhledem ke konkrétním typům poruch či postižení.

Třetí výzkumná otázka se zaměřuje na sociální oblast a zjišťuje, zda v Montessori třídách nějakým způsobem ovlivňuje typ poruchy nebo postižení dítěte jeho přijetí kolektivem ostatních dětí.

Čtvrtá výzkumná otázka vychází z rozhovorů s rodiči a zjišťuje, jaké jsou důvody volby rodičů pro vzdělání metodou Montessori, a co vzhledem k této volbě považují pro své dítě za důležité z hlediska socializačního a vzdělávacího.

5.3.2 Analýza rozhovorů s pedagogy

Otázka č. 1 – Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Na tuto otázku se objevily rozmanité odpovědi, které lze seskupit do určitých celků. V odpovědích se vyskytly tyto pojmy: vnitřní řád, lepší soustředění, pravidla, jistota, propojení souvislostí, snazší orientace, samostatnost, návyk k dodržování pořádku.

Největší skupina učitelek ZŠ uvedla jako pozitiva vlivu uspořádaného prostředí dodržování stanovených pravidel (jasná pravidla chování ve třídě a práce s didaktickými pomůckami jsou v metodě Montessori považována za součást připraveného prostředí), což spolu s uspořádaným vnějším prostředím vede k lepšímu soustředění. Právě důsledek vlivu správně uspořádaného prostředí, v podobě schopnosti lépe koncentrovat pozornost, lze u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami považovat za velmi pozitivní. Pouze jedna respondentka uvedla úplně opačnou zkušenost vlivu prostředí na koncentraci pozornosti u dítěte s diagnózou ADHD v kombinaci s dyslexií: *„Co se týče uspořádání materiálu, to je dobré, ale na pravidlech stále pracujeme a musíme je několikrát denně připomínat. A taky bych řekla, že ho to klidné prostředí, které ostatní děti udržují při práci, nějak nabuzuje k ještě větší aktivitě...“* (Učitelka 4). Tato respondentka dále uvádí, že dítě silně narušuje práci ostatních a musí být stále pod dohledem asistentky, ovšem na závěr upřesňuje, že i u tohoto dítěte pozoruje pozitivní pokroky ve schopnosti se soustředit.

Dále se u učitelek ZŠ vyskytují odpovědi, jež poukazují na fakt, že správně uspořádané prostředí usnadňuje dětem vnímání a pochopení souvislostí. Např. Učitelka 3, která učí děti s dyslexií, dysgrafií a LMR říká: *„Pomáhá jim to vnímat souvislosti...“* Učitelka 5, jež má ve třídě několik dětí s poruchami školních dovedností, říká: *„Vnější řád je dobrý pro propojení souvislostí. Pomůcky jsou uložené v posloupnostech, prakticky na to pořád koukají, jak to na sebe navazuje.“*

Učitelky ZŠ také považují za přínosné, že struktura uspořádaného prostředí přináší dětem pocit jistoty a usnadňuje jim orientaci. Strukturu a řád považuje za velmi přínosnou učitelka dítěte s diagnózou Aspergerova syndromu, která uvádí: *„Mám ve třídě hochu s Aspergerem, ten vyloženě miluje strukturu a řád. Hodně mu to dává jistotu.“* (Učitelka 1)

Učitelky MŠ spatřují největší pozitivní dopad připraveného prostředí v oblasti budování návyků k udržování pořádku, samostatnosti dětí a dodržování pravidel, což je plně v souladu s věkovou kategorií předškolních dětí.

Otázka č. 2 – Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?

V odpovědích se vyskytly tyto pojmy: vlastní tempo, opakování, nezbytnost, zažití látky, smíšený kolektiv.

Všechny respondentky považují individuální přístup za přínos pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Několikrát se v odpovědích objevilo, že je pro tyto děti přímo nezbytný a výhodou je, že jim umožňuje dostatečné opakování látky, které vede k jejímu lepšímu zažití. Několik pedagožek se také vyjádřilo ve smyslu, že individuální přístup je přínosem pro všechny děti ve třídě a učitelka dítěte s LMR podotkla, že bez individuálního přístupu „... *by to ani nešlo*“. Z odpovědí také vyplynula souvislost potřeby individuálního přístupu ke všem dětem vzhledem k výuce ve věkově smíšených kolektivech (tzv. trojročí).

Otázka č. 3 – Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?

V odpovědích se vyskytly pojmy: senzitivní fáze jsou slabší, senzitivní fáze mají stejný význam jako u dětí intaktních, nedokážu odpovědět.

Respondentky, které učí starší děti, odpovídaly ve smyslu, že výskyt a využití senzitivních fází již není na konci období mladšího školního věku tak silný, což je plně v souladu s poznatky M. Montessori. Učitelky, které vyzorovaly u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami senzitivní fáze, uvádí, že nespátřují rozdíl v průběhu těchto fází u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí intaktních, ale objem vědomostí a posun během senzitivní fáze není tak zřetelný jako u dětí bez diagnózy. Všechny učitelky MŠ, tedy ve věku dětí, kdy jsou senzitivní fáze nejzřetelnější, se shodují na přínosu senzitivních fází a jejich shodném průběhu u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami i dětí intaktních. Učitelka č. 8 k tomuto říká: „*Máme hyperaktivní děti s poruchou pozornosti, ale jakmile se dostanou do senzitivní fáze a dostanou k tomu správný pomůcky, tak se dokážou výrazně déle soustředit. A naučí se to rychle.*“

Otázka č. 4 – Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se samostatně orientovat v čase na práci a v úkolech?

V odpovědích se vyskytly tyto pojmy: dokončení práce, více vedení, kontrola, hranice, zúžení svobodné volby, struktura práce.

Většina respondentek se shoduje, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou schopny využívat možnost svobodné volby v plném rozsahu, ale je nutné jim stanovit určitý rozsah výběru. Zároveň žádná z pedagožek neprohlásila, že bylo nutné úplně znemožnit svobodnou volbu. Pedagožky odpovídaly způsobem, že musí svobodnou volbu korigovat, zúžit hranice výběru, stanovit hranice volby atd. Jedna respondentka popisuje svou problematickou zkušenost s dítětem s ADHD slovy: „Potřebuje hodně úzké hranice, celkově bych řekla, že mu ta možnost svobody moc nevyhovuje.“ (Učitelka 6) Na druhé straně jiná respondentka prohlásila, že děti s poruchami školních dovedností v její třídě jsou schopny využít svobodné volby v plném rozsahu. Všechny respondentky svými odpověďmi směřují k tvrzení, že každému jedinci poskytují míru svobodné volby dle jeho individuálních schopností.

Druhá část této otázky směřovala ke schopnosti samostatné práce – orientace v čase a úkolech. Zde se respondentky shodují, že většina dětí potřebuje více vedení ze strany pedagoga, a také pomoc se strukturováním práce, která trvá delší dobu. Vyskytly se i odpovědi, jež upozorňují, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami se nejdříve musí orientaci a svobodě naučit. U dětí s poruchami školních dovedností upozorňují učitelky na potřebu větší míry vnější kontroly úkolů v oblasti jejich poruchy.

Otázka č. 5 – Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

V odpovědích se vyskytly tyto pojmy: zapojení motoriky, práce s chybou, konkrétnost abstraktních pojmů, možnost pohybu, opravdovost, příprava na reálný život, hmatatelnost, izolace jedné vlastnosti, rozmanitost materiálu, multisenzorický přístup.

Odpovědi na tuto otázku je vhodné rozdělit dle typu postižení nebo poruchy dětí. Např. učitelky dětí s poruchou autistického spektra oceňují konkrétnost materiálu, jež dítěti pomůže objasnit a lépe pochopit abstraktní pojmy. Stejnou vlastnost považují za nejpřínosnější i učitelky dětí s LMR a vývojovou dysfázií.

U dětí s poruchami školních dovedností je podle jejich učitelek největším přínosem izolace jedné vlastnosti a zapojení motoriky při učení (manipulace

s pomůckami). Izolace jedné vlastnosti umožňuje dětem koncentrovat pozornost pouze na jeden vyznačený jev. Tato vlastnost redukuje jiné elementy, které by mohly dítě rozptylovat nebo mást a jasně vede děti k osvojení si potřebného kroku. Dále respondentky pracující s touto skupinou dětí uvádí jako pozitivum rozmanitost materiálu k jednomu jevu, jež dětem umožňuje si učivo důkladně procvičit. Učitelka 7 říká: „*U všech vidím velké plus v rozmanitosti materiálu k jednomu jevu, protože pak nemají pocit, že opakují dokola jedno a totéž.*“

Učitelky MŠ nejvíce oceňují opravdovost materiálu a oblast cvičení praktického života, jež jsou přípravou na opravdový život. Se stoupající samostatností v praktických aktivitách pozorují u dětí rovněž vzestup jejich sebevědomí. Ve shodě s tímto tvrzením je i učitelka ZŠ, jež má ve třídě dítě s autismem.

Obecně respondentky uvádí přínos multisenzorického přístupu, možnosti pohybu, zapojení motorických funkcí a možnost samostatné kontroly (práce s chybou).

Otázka číslo 6: Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

V odpovědích se vyskytly tyto pojmy: opakování ukázky, rozložení na menší kroky, verbální doprovod, práce s kontrasty.

V odpovědích na tuto otázku můžeme vidět vzácnou shodu. Všechny respondentky odpověděly, že cítí potřebu ukázku dělit do menších celků. Většina dále odpověděla, že v případě potřeby ukázku opakuje vícekrát. Z odpovědí je patrné, že učitelky dodržují hlavní myšlenku Marie Montessori následovat dítě a opravdu přizpůsobují základní prezentace, které jsou nejdůležitější pro pochopení učiva, potřebám a schopnostem každého dítěte. Toto zjištění je velmi pozitivní, neboť v podstatě umožňuje u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami úspěšné fungování metody Montessori v praxi. Respondentky se také vyjádřily ke způsobu, jak konkrétně individualizují prezentace. Učitelka 7 říká: „*U té holčičky s dysfázií pracuju při ukázce hodně pomalu a té to rozkládám na kroky do více dní. Zároveň se to snažíme propojit s tou komunikační stránkou, rozvíjíme slovní zásobu, přidáváme piktogramy a tak.*“ Učitelka 3 říká o ukázce pro dítě s LMR: „*Tak já mám zkušenost, že nemůžu udělat standardní ukázku, to by je zahltilo. Spíš se snažím vybrat ty kontrasty a podat to po částech. Co zdravému dítěti ukážu během deseti minut a ono to pochopí a s úspěchem pracuje samo. Tak u tý holčičky s LMR trvá měsíce. Ona je spíš na spodní hranici, jde to pomalu, ale úspěchy tam jsou.*“ Učitelka 1 přidává informaci o dětech s dyslexií: „*No, je potřeba jim to víc rozdělit. Většinou nestačí třístupňová lekce, ale každou*

rozdělím třeba na další tři. Taky u těch dyslektiků, když se jedná o češtinu, tak to víc komentuju a nejdřív vysvětluju opravdu jen ten první krok zaměřený na jeden jev.“

Otázka č. 7 – Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?

V odpovědích na tuto otázku se vyskytly pojmy: nemá žádný vliv, nijak výrazně, rovnocenný přístup, sociální zralost, povaha.

Všechny respondentky se shodly, že postižení dětí nemá vliv na jeho přijetí kolektivem. Souvislost oblíbenosti dětí v kolektivu vidí spíše v jeho povahových rysech a sociální zralosti. Žádná z respondentek neuvedla, že by se některé dítě cítilo vyloučené z kolektivu vrstevníků kvůli svému postižení. Objevily se spíše názory, že tyto děti jsou naopak pozitivně přijímány, a pokud se vyskytnou problémy (např. u ADHD) učitelky s tímto faktem pracují a snaží se o pozitivní klima ve třídě. Některé učitelky také podotkly, že vliv na pozitivní přijetí dítěte kolektivem má celkový partnerský přístup, který panuje ve třídě.

5.3.3 Analýza rozhovorů s rodiči

V rozhovorech s rodiči byla nejprve položena otázka na prvotní důvod volby vzdělávání metodou Montessori. Dále byli rodiče požádáni, aby se konkrétněji vyjádřili ke své volbě z hlediska socializačního a vzdělávacího.

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

V odpovědích na tuto otázku se vyskytly pojmy: soustředěnost, samostatnost, méně se vzteká, neúspěch v běžné MŠ, obava ze selhání v běžné ZŠ, přístup se mi líbí, konkrétnost pojmů.

Motivem pro volbu metody Montessori byla u všech dotázaných rodičů určitá odlišnost, porucha či postižení jejich dítěte. Rodiče popisují situace, kdy se dítě s mimořádným nadáním nebo ADHD neadaptovalo v běžné MŠ, a proto zapsali dítě do MŠ alternativní. U dětí se závažnějším typem postižení se rodiče snaží prostřednictvím didaktických pomůcek metody Montessori pomoci svému dítěti v budování základních návyků důležitých pro sebeobsluhu a samostatnost. Další skupina rodičů volila metodu Montessori z obavy selhání a školní neúspěšnosti v běžných základních školách, neboť cítili, že pro rozvoj jejich dítěte je potřebný konkrétní hmatatelný materiál a individuální přístup. Jedna respondentka opověděla, že se s metodou Montessori

seznámila u speciální pedagožky, kam dochází se svou dcerou na reedukaci dyslexie a dysortografie a její dceři pomůcky natolik vyhovují, že je začaly používat i k domácímu procvičování.

Matka 1 (chlapec předškolního věku s Downovým syndromem) popisuje, že zkoušela se synem různé druhy terapií a říká: „*A pak tady u nás otevřeli Montessori dílničky a on se asi po půl roce, co jsme tam chodili, poprvé opravdu soustředil na to, co dělá. To byl pro mě strašně úžasnej pocit.... Vidím na něm, že to má výsledky, že je samostatnější, míň se vzteká a oba nás to baví.*“

Matka č. 5 (chlapec předškolního věku s kombinací ADHD, autismu a SMR) oceňuje zejména pomůcky z oblasti praktického života a říká: „*Vyzkoušela jsem prakticky všechno. Syn má těžší postižení, vůbec nereagoval na řeč, neměl zájem a neuměl vůbec nic napodobit, absolutně nebyl schopen sebeobsluhy a takových věcí. Pak jsem se na jednom semináři seznámila s pomůckami Montessori a začala jsem to zkoušet doma a syn postupně začal reagovat, když jsem popisovala činnost. Dokonce se i pokouší o nápodobu a pomocí těch pomůcek a samozřejmě i dalších aktivit jsme se dostali do stádia, kdy je schopen se najíst, dokonce i napít, částečně obléct a zvládne i něco z hygieny. Pro mě je to zázrak.*“

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

V odpovědích se vyskytovaly tyto pojmy:

- Socializační hledisko: začlenění do kolektivu, obava ze šikany.
- Vzdělávací hledisko: individuální přístup, izolace jedné vlastnosti, reálnost aktivit, samostatnost, sebeobsluha, konkrétnost.

Vzdělávací hledisko:

Rodiče předškolních dětí a dětí s těžším typem postižení oceňují nejvíce fakt, že prostředí uspořádané dle M. Montessori vede děti k větší samostatnosti. Hovoří zejména o aktivitách z oblasti praktického života, jež dětem napomáhají v budování sebeobslužných dovedností a vedou je také k péči o okolní prostředí.

Dotazované respondentky také vyzdvihují pozitivní přínos systému práce s didaktickými pomůckami, který u dětí zlepšuje schopnost koncentrace pozornosti. Rodiče dětí ze ZŠ oceňují konkrétnost pomůcek a izolaci vlastností, které dětem usnadňují pochopení probíraného učiva. Dále považují za velké pozitivum respektování individuálního tempa dítěte, zároveň oceňují i fakt, že pedagogové ve třídě nenechávají

dětem úplnou svobodu, ale stanovují hranice a podněcují u dětí motivaci k práci. Matka 2 (dcera s autismem, 1. třída ZŠ Montessori) k tomu dodává: „*Může si tu jet svým tempem, to je nesmírná výhoda. V nějaký míře si může vybrat podle momentální nálady, co bude dělat. A taky se mi líbí, že jí nenechaj jen tak čučet, že pořád něco dělá, něco se učí a mají to všechno tak udělaný, že to využije v normálním životě, to je moc dobře.*“

Matka č. 7 (dcera 4. třída ZŠ, dyslexie, dysgrafie, metodu Montessori používá v rámci reedukace u speciálního pedagoga a v domácím prostředí) říká: „*Na reedukaci chodím s ní, abych viděla, jak s ní můžu pracovat doma a už jsem se o to začala zajímat i sama, protože vidím, jak jí to pomáhá. Protože je tam vždycky jenom jedna věc. Jde to postupně, nemotá se jí to všechno dohromady, přesně vidí, na co se má zaměřit a dává si pozor, a když to udělá takhle několikrát, v našem případě hodněkrát, tak si to pak dokáže ve škole už vybavit.*“

Matka č. 10 (syn 5. třída ZŠ Montessori, smíšená vývojová dysfázie) vypráví, jak zvažovala volbu ZŠ: „*... protože výsledky ze školky byly pozitivní, dobře zapadl do kolektivu a konkrétnost pomůcek mu opravdu pomáhala, aby vůbec pochopil většinu těch předškolních dovedností, rozhodla jsem se, že ho dám i do Monte základy.*“

Jedna respondentka naopak uvádí, že synovi s ADHD prostředí MŠ Montessori nevyhovovalo (rušil ostatní děti) a v běžném typu MŠ se mu daří mnohem lépe. Tento fakt připisuje nekvalifikovanosti učitelek, které neuměli s dítětem s touto diagnózou pracovat. Zároveň upozorňuje, že spatřuje pro své dítě přínos ve vzdělávání touto formou a proto používá didaktické pomůcky pro rozvoj dítěte doma a také společně navštěvují Montessori dílničky, kde se věnují jak volné práci s pomůckami, tak nácviku soustředění na elipse.

Socializační hledisko:

Všichni rodiče považují úspěšné začlenění svého dítěte do kolektivu za důležitý faktor volby. Přejí si, aby jejich děti našly mezi vrstevníky kamarády a zažily rovnocenný a partnerský přístup ze strany dětí i pedagogů. Většina rodičů věnuje výběru MŠ a ZŠ mnoho času a úsilí. Rodiče při výběru vzdělávacích institucí zohledňují jak stránku vzdělávací, tak rovněž osobnost dítěte a jeho šance na začlenění do kolektivu. Z tohoto důvodu je princip respektujícího a individuálního přístupu metody Montessori významným činitelem jejich volby. Ze zkušeností rodičů tohoto výzkumného vzorku vyplývá, že děti navštěvující vzdělávací instituce Montessori typu, nemají se začleněním do kolektivu výrazné problémy.

5.3.4 Vyhodnocení odpovědí na výzkumné otázky

1. Mají principy metody Montessori pozitivní přínos pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Z rozhovorů s pedagogy vyplývá, že všechny respondentky považují za přínosné pro rozvoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami všechny principy metody Montessori a vyzdvihují přínos připraveného prostředí pro rozvoj dětí v sociální i kognitivní oblasti. Správně uspořádané prostředí je podmínkou pro úspěšnou aplikaci a funkčnost metody Montessori. Za pozitivní byla označena jednoduchost a přehlednost materiálního prostředí, které dětem usnadňuje orientaci a vede u nich k lepšímu vnímání, pochopení a kategorizaci souvislostí a poznatků. Za pozitivní můžeme považovat zjištění, že v důsledku vlivu správně strukturovaného prostředí jsou děti schopny lépe a kvalitněji koncentrovat svou pozornost na práci s didaktickými pomůckami a celkově celou oblast výuky. Vnější dodržovaný řádu rovněž přispívá k vybudování vnitřního osobnostního řádu. Důležitou součástí připraveného prostředí je i jeho sociální složka. Za přínos pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami byl označen také princip partnerského přístupu ve třídách a zejména jasně formulovaná pravidla, která dětem usnadňují fungování v kolektivu a orientaci při práci s didaktickým materiálem.

Jedním z nejpřínosnějších principů metody Montessori u dětí se speciálními potřebami, jenž jim usnadňuje osvojování nových dovedností a vědomostí, je princip individuálního přístupu. Individuální přístup lze, dle zúčastněných respondentek, považovat za velmi potřebný až nezbytný, neboť dětem umožňuje pracovat vlastním tempem dle jejich individuálních schopností a možností. Přínos individuálního přístupu spatřujeme již při prvotním výběru didaktického materiálu dítětem, kdy učitel může jeho svobodnou volbu korigovat tak, aby byla co nejvíce ku prospěchu daného jedince. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se vyskytují deficity v různých oblastech, proto není vždy možné uplatňovat standardní postupy jako u dětí intaktních a ponechat jim úplnou svobodu. Ačkoli se princip svobodné volby může jevit jako nejméně přínosný a do určité míry problematický, z odpovědí vyplývá, že při jasně stanovených hranicích vede u dětí k budování samostatnosti a schopnosti se rozhodovat. Jako další pozitivum této metody můžeme označit individuální prezentace nového učiva, které lze přesně rozčlenit a přizpůsobit schopnostem a momentálnímu rozpoložení konkrétního

dítěte, a tak mu postupně objasnit celou oblast probíraného učiva. Princip individuálního přístupu tedy neslouží k tomu, abychom ponechali dítě v nečinnosti, pokud se mu nechce pracovat. Naopak se snažíme vhodným pedagogickým působením dítěti usnadnit orientaci v problému a směřovat ho k dosažení jeho osobního maxima.

Ze všech odpovědí je zřetelné, že dotazované respondenty věnují mnoho času pozorování dětí. Dle výsledků pak dále adekvátními postupy pracují s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny respondenty z vybraného výzkumného vzorku aplikují v praxi principy metody Montessori v souladu s potřebami dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a shodují se, že tyto principy mají pozitivní vliv na celkový rozvoj a pokrok dítěte v oblasti kognitivních i sociálních dovedností.

2. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek mají největší vliv na rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

Vlastnosti, které respondenty v tomto výzkumném vzorku považují za důležité, se mění vzhledem k typu poruchy nebo postižení dítěte. U dětí, jež mají nižší schopnost porozumět abstraktním pojmům, se jako nejdůležitější vlastnost jeví konkrétnost a hmatatelnost didaktických pomůcek. U dětí s těžším typem postižení lze považovat za nejpřínosnější reálnost aktivit, která napomáhá k získání dovedností z oblasti sebeobsluhy a péče o okolní prostředí. Tyto zdánlivě jednoduché úkony přispívají k výraznému zkvalitnění života jedince s těžší formou postižení. U dětí s poruchami soustředění nebo poruchami školních dovedností se jeví jako nejpřínosnější atribut izolace jedné vlastnosti, jenž dětem umožňuje plnou koncentraci na probíraný jev. Přínosem je i rozmanitost didaktického materiálu, která umožňuje důkladné procvičování a opakování probraného učiva.

Velkou výhodou, podporující rozvoj v kognitivní i sociální oblasti, je možnost samostatné kontroly. Naprostá většina pomůcek obsahuje mechanismus kontroly chyby, což dětem umožňuje nejen zjistit, že jejich řešení není správně, ale následně přemýšlet a zkoušet, jakým jiným způsobem lze daný problém vyřešit. U dětí s nižším stupněm sebevědomí má pak možnost samostatné kontroly pozitivní vliv právě na oblast sebevědomí, neboť nejsou nijak veřejně hodnoceni a srovnáváni s úspěšnějšími spolužáky. Naopak je jim ponechán prostor, aby se pokusily najít řešení zcela samostatně nebo za minimální podpory učitele. Z obecného hlediska z odpovědí vyplývá, že největší vliv na rozvoj žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má konkrétnost, hmatatelnost a posloupnost didaktických pomůcek, zapojení motoriky při

učení, multisenzorický přístup a možnost samostatné kontroly, která vede dítě k přemýšlení o různých variantách řešení úkolů.

3. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem v Montessori třídách?

Z odpovědí vyplývá, že u tohoto vybraného vzorku nemá postižení dítěte vliv na jeho přijetí kolektivem. Oblíbenost dětí v kolektivu lze připsat spíše jeho povahovým rysům a sociální zralosti a zdatnosti. Nebyl zaznamenán názor, že by se některé dítě cítilo vyloučené z kolektivu vrstevníků kvůli svému postižení. Objevily se spíše názory, které naopak říkají, že konkrétní děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách dotazovaných učitelek patří mezi velmi oblíbené. Dále z výzkumu vyplynulo, že pokud se vyskytnou problémy (např. u dětí s ADHD) učitelky tuto situaci řeší a snaží se o pozitivní klima ve třídě. Pozitivní přijetí dítěte s postižením kolektivem můžeme dát do souvislosti s aplikací principu partnerského přístupu v metodě Montessori.

4. Jaké jsou důvody volby rodičů pro vzdělávání metodou Montessori?

Z analýzy rozhovorů s rodiči vyplývá, že prvotním motivem pro volbu metody Montessori bylo hledání vhodného způsobu rozvoje a vzdělávání jejich dětí se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jejich postižení či poruchy. Respondenti z řad rodičů vyjádřili zkušenost, že pomocí didaktických pomůcek, individuálního přístupu a principů metody Montessori dochází u jejich dětí k větší míře samostatnosti, lepší koncentraci pozornosti a konkrétnost didaktického materiálu (tzv. práce s pomůckami) napomáhá ke snazšímu osvojení učiva. Rovněž považují za důležitý pozitivní vliv respektujícího a partnerského přístupu v oblasti budování přátelských vazeb v kolektivu a pocitu školní úspěšnosti u dětí.

5.4 Závěr výzkumné části

V závěrečné části se pokusíme pomocí analýzy výsledků obou částí realizovaného výzkumu zodpovědět otázku výzkumného cíle této diplomové práce, a to: zda je aplikace principů metody Montessori přínosem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve výchovně vzdělávacím procesu. Dále se zaměříme na specifika přístupu k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, jež jim napomáhají dosahovat úspěchu v oblasti vzdělávací i sociální. Právě tato specifika jsou důležitým

faktorem pro úspěšnou realizaci společného vzdělávání intaktních dětí a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami metodou Montessori.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 91 respondentů z řad pedagogů a rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tito respondenti zastupovali 162 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z tohoto výsledku učí pedagogové 106 dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dále 380 dětí intaktních. V druhé části se rozhovorů zúčastnilo 20 respondentů – 10 pedagogů a 10 rodičů dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi nejčastější typy poruch a postižení, jež uvedli respondenti tohoto výzkumu, patří jednoznačně ADHD. Ve školním prostředí je čtenější jen výskyt dyslexie. Jedním z motivů volby vzdělávání metodou Montessori rodiči je očekávání, že přispěje ke zlepšení v oblasti koncentrace pozornosti jejich dětí. Zároveň z výsledků dotazníkového šetření dle tvrzení pedagogů vyplývá, že přes 80 % dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je v uspořádaném Montessori prostředí schopno koncentrace pozornosti při práci s didaktickým materiálem. Rovněž největší počet rodičů (65 %) spatřuje největší přínos u svých dětí právě ve zlepšení schopnosti koncentrace pozornosti. Na zlepšení koncentrace pozornosti se v rozhovorech zaměřily obě skupiny respondentů. Respondentky shodně uváděly, že ke zlepšení koncentrace pozornosti přispívají velkou měrou jak specifické vlastnosti pomůcek (zejména izolace jedné vlastnosti), tak i strukturované prostředí, které dětem umožňuje jasnou a přehlednou orientaci v materiální oblasti (pomůcky a postupy práce s nimi) i v oblasti sociální (jasná pravidla, hranice fungování v kolektivu).

V otázce míry postižení vyskytujícího se u dětí z tohoto výzkumného vzorku jsme dospěli ke zjištění, že rozvoj dětí s těžším postižením probíhá především v domácím prostředí. Děti s lehčím postižením a specifickými poruchami školních dovedností jsou spíše vzdělávány v Montessori vzdělávacích institucích. Jako důvod uváděli rodiče fakt, že péče o dítě s těžší formou postižení je finančně velmi náročná a nemohou si dovolit další výdaje v podobě vysokého školného (zejména u mateřských škol). Zároveň tito rodiče uvedli, že kdyby měli možnost využít docházky do státní MŠ Montessori, určitě by tam své dítě zapsali.

Hlavní výzkumná část se týkala přínosu principů metody Montessori pro rozvoj a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Výsledky odpovědí pedagogů v oblasti přínosnosti principů můžeme považovat za poměrně vyrovnané. Z výsledků výzkumu vyplývá, že všechny principy metody Montessori jsou považovány za přínosné. Za nejpřínosnější pro rozvoj kognitivních a sociálních schopností dětí označili

pedagogové individuální přístup. Důležitost tohoto principu potvrdili v dotazníkovém šetření i rodiče, kteří v 72 % zvolili individuální přístup jako důvod své volby vzdělávání dětí metodou Montessori. V souladu s těmito výsledky jsou i data získaná z rozhovorů. Jejich analýzou jsme zjistili, že dotazované respondentky z řad pedagogů považují individuální přístup spočívající v respektování osobního tempa a možnosti důkladného opakování a procvičování učiva za přínosný, potřebný až nezbytný pro rozvoj těchto dětí. Z obou realizovaných částí výzkumu je dále patrný přínos individuálního přístupu v oblasti prezentace nového učiva. Ten umožňuje dělit standardní tříkrokové ukázky do menších celků. Dětem se speciálními vzdělávacími potřebami je tak předkládáno pouze množství učiva, na něž jsou schopny koncentrovat pozornost. Tento fakt přispívá ke snazšímu získávání vědomostí a dovedností na základě respektování osobního tempa a schopností každého jedince. Na otázku potřeby dělit těmto dětem prezentace do menších celků odpovědělo kladně 81 % pedagogů. Zároveň 89 % pedagogů prohlásilo, že intaktním dětem ve třídě postačuje standardní tříkroková prezentace. Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že pro lepší pochopení učiva je vhodné dělit dětem se speciálními vzdělávacími potřebami úvodní prezentace do menších celků.

Dalším principem, ze kterého mohou profitovat jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami, je struktura připraveného prostředí. Připravené prostředí se vyznačuje nejen přehledným uspořádáním v materiální oblasti, ale i jasnými a srozumitelnými pravidly v oblasti práce s didaktickým materiálem a fungování v kolektivu třídy. Tento princip byl v dotazníkovém šetření označen pedagogy jako druhý nejpřínosnější. V rozhovorech pak respondentky z této skupiny uváděly jako největší přínos uspořádaného prostředí jeho vliv na schopnost koncentrace pozornosti u dětí. U dětí mladšího školního věku spatřujeme také pozitivní přínos vzhledem ke kognitivní oblasti. Z odpovědí vyplývá, že tato struktura prostředí usnadňuje dětem vnímání a pochopení vzájemných souvislostí mezi předměty a jevy a jejich následnou kategorizaci. Pozitivní je i snazší orientace v prostoru a v sociální oblasti, což u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přispívá k většímu pocitu jistoty. U dětí předškolního věku a dětí s těžší formou postižení spočívá největší přínos struktury připraveného prostředí v oblasti rozvoje samostatnosti, budování návyků k udržování pořádku a dodržování pravidel. Důležitá je i souvislost řádu ve vnějším prostředí, jež přispívá k budování vnitřního řádu každého jedince.

Třetím nejpřínosnějším principem byl pedagogy označen princip respektování senzitivních fází. Dle M. Montessori si dítě během senzitivní fáze zaměřené na určitou

oblast snadněji osvojí danou činnost. Proto je vhodné např. v jazykové fázi předložit dítěti pomůcky jazykové výchovy, což následně vede ke snadnějšímu osvojení čtení a psaní. Pokusili jsme se zjistit, zda i děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou profitovat z této skutečnosti v souladu s poznatky M. Montessori. Z dotazníkového šetření vyplývá, že respektování senzitivních fází je pro tyto děti přínosem. Prostřednictvím rozhovorů pak pedagogové upřesnili, že u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami senzitivní fáze probíhají shodným způsobem jako u dětí intaktních. Rozsah a objem dovedností, které si děti během konkrétní fáze osvojily, byl menší, než je tomu běžné u dětí intaktních.

Za nejméně důležité pro rozvoj dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byly označeny principy věkově smíšeného vzdělávání a svobodné volby práce s pomůckami. Z odpovědí tohoto výzkumného vzorku můžeme usuzovat, že věkově smíšené třídy nejsou z hlediska pedagogů zásadním přínosem, neboť i v osobních rozhovorech byly zmiňovány pouze okrajově. V rozhovoru s rodiči se objevil názor na přínos vzdělávání v trojročí, kdy respondentka uvedla jako přínosný fakt, že konkrétní učitelka vyučuje děti po celé tři roky a nedochází ke změnám pedagogů. To považuje pro své dítě s PAS za pozitivní.

Jako nejméně přínosný byl pedagogy označen princip svobodné volby práce s didaktickým materiálem. Tento princip ovšem získal v dotazníkovém průměrnou známku 3,89 z 5, tudíž ho také můžeme považovat za přínosný. Na tento princip je v negativním smyslu nejvíce poukazováno veřejností a bývá často nesprávně pochopen jako ponechání absolutní svobody dítěti. M. Montessori upozorňovala, že dítě může dostat jen takový rozsah svobody, aby bylo schopné se v něm orientovat a přijmout zodpovědnost za své činy. Proto jsme se na tuto skutečnost zaměřili v obou částech výzkumu, neboť bez tohoto principu nemůže být metoda Montessori úspěšně realizována. Všechny výsledky otázek směřující k míře svobodné volby poskytované dětem s postižením vypovídají o faktu, že je vhodné této skupině dětí zúžit a korigovat rozsah svobodné volby vzhledem k jejich individuálním schopnostem. Zároveň z rozhovorů vyplývá, že intaktní děti jsou schopny využít rozsah svobody ve větší míře. Rovněž z odpovědí na otázky směřující ke specifickým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s didaktickým materiálem můžeme usuzovat, že je vhodné míru svobody omezit. K této problematice se pedagogové vyjadřovali také během osobních rozhovorů. Zde v naprosté většině uvedli, že považují za vhodné tento rozsah korigovat. Ponechání plného rozsahu svobodné volby by těmto dětem znesnadňovalo orientaci v materiálním i sociálním prostředí a struktuře zadaných úkolů. Také rodiče

považují za pozitivní, že děti musí volit z vybraných činností a oceňují, že nejsou ponechány vlastnímu rozhodnutí, zda vůbec chtějí nějakou činnost vykonávat. Pokud dáme všechna tato zjištění do souvislosti, vyplývá z nich fakt, že pro úspěšnou aplikaci metody Montessori je vhodné omezit rozsah svobodné volby s ohledem na individuální možnosti a schopnosti každého jedince.

Nedílnou součástí vzdělávání metodou Montessori je používání speciálních didaktických pomůcek. Specifické vlastnosti těchto pomůcek přispívají ke snadnějšímu pochopení učiva dětmi a také k jejich schopnosti koncentrace pozornosti při výuce. Didaktický materiál metody Montessori má mnoho příznivých atributů, jež napomáhají dětem se speciálními vzdělávacími potřebami k rozvoji kognitivních dovedností. Charakter jednotlivých oblastí a souvisejících pomůcek je rozebrán v teoretické části této diplomové práce. Zároveň jsou přínosné principy a vlastnosti didaktických pomůcek ještě shrnuty z hlediska konkrétních oblastí postižení v tabulce (v příloze D).

V dotazníkovém šetření jsme se snažili zjistit, jaké specifické vlastnosti jsou pro rozvoj schopností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nejpřínosnější z obecného hlediska. Pedagogové spatřují největší přínos v možnosti sebekontroly – neboli práci s chybou. Výhoda možnosti samostatné kontroly chyb nespočívá pouze ve zjištění, že dítě danou činnost provedlo nesprávně. Zároveň je vedeno samotným materiálem (popřípadě pedagogem, pokud to situace vyžaduje) k další analýze řešení svého úkolu, přemýšlení a zkoumání jiných variant, jež by mohly vést k pozitivnímu výsledku. Tímto způsobem se dítě pokouší dospět k takovému úsudku, který mu napomůže k nalezení principů a vhodných způsobů vedoucích k úspěšnému vyřešení problému. Uvedené didaktické postupy směřují dítě ke skutečnému pochopení učiva, nikoli pouze k memorování poznatků bez schopnosti dále je zobecnit a aplikovat ve vhodných situacích.

Dále z opovědí v dotazníkovém šetření vyplývá, že pedagogové považují za důležité všechny specifické vlastnosti didaktických pomůcek. Celkový přínos vlastností těchto pomůcek pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se pohyboval v rozmezí 4 až 5 z celkových 5 bodů. Z výsledků můžeme usuzovat, že pro rozvoj kognitivních schopností dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitá nejen možnost práce s chybou, ale i možnost opakování učiva, izolace jedné vlastnosti, posloupnost pomůcek a rovněž trojkroková prezentace nového učiva.

Analýza dat získaných prostřednictvím rozhovorů pak tyto poznatky potvrzuje. Zároveň obě skupiny dotazovaných respondentů uvádějí vysoký přínos konkrétnosti a hmatatelnosti pomůcek, který napomáhá k pochopení abstraktních pojmů u dětí.

Jako důležitý faktor usnadňující osvojení nových poznatků a dovedností je uváděn rovněž multisenzorický způsob práce s didaktickým materiálem. U dětí předškolního věku a dětí s těžším typem postižení můžeme považovat za důležité vzdělávání prostřednictvím pomůcek z oblasti praktického života. Takto osvojené aktivity je možné aplikovat v každodenních reálných situacích. Tím dochází u této skupiny dětí ke zkvalitnění života, větší míře samostatnosti a schopnosti péče o vlastní osobu.

Považujeme za důležité zhodnotit i přínos principů metody Montessori v sociální oblasti. Z výsledků všech částí výzkumného šetření u obou skupin respondentů vyplývá, že vzdělávání metodou Montessori – zejména pak aplikace principu partnerského přístupu přispívá k pozitivnímu sebepojetí dětí i k jejich úspěšnému začlenění do kolektivu vrstevníků.

Z analýzy výsledků tohoto šetření můžeme považovat principy metody Montessori za přínosné pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro úspěšnou aplikaci uvedených principů je vhodné některé didaktické postupy dále modifikovat s ohledem na individuální schopnosti a možnosti těchto jedinců. Námi získané výsledky jsou plně v souladu s poznatky M. Montessori, že pro funkčnost a přínos metody Montessori je především nutné pozorovat potřeby dítěte. Na základě výsledků pozorování je vhodné individuálně upravovat podmínky pro práci těchto jedinců.

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo ověřit přínos principů metody Montessori aplikovaných ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Teoretická část práce poskytuje základní vhled do problematiky vzdělávání těchto dětí metodou Montessori. Zabývali jsme se základními aspekty, principy a oblastmi popisované metody, jejichž charakteristika neprobíhala pouze v obecné rovině, ale snažili jsme se o nástin souvislostí s problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zmínili jsme také problematické oblasti, v nichž je třeba modifikovat didaktické postupy. Podrobněji jsme se věnovali důležité oblasti koncentrace pozornosti dětí při práci s didaktickým materiálem. Rovněž jsme rozebrali oblasti a didaktický materiál s ohledem na deficity vyskytující se u těchto dětí a jejich přínos pro rozvoj kognitivních a sociálních schopností.

Získané teoretické poznatky byly prostřednictvím výzkumného šetření zkoumány v praktické části. Zde jsme pracovali se dvěma skupinami respondentů zastupujících 162 dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Pomocí dotazníkového šetření jsme zjišťovali pohled rodičů a pedagogů zabývajících se metodou Montessori v praxi a jejich názory na přínos principů metody Montessori pro rozvoj kognitivní a sociální oblasti této skupiny dětí.

V první části výzkumu jsme se dotazovali na podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídách a typy jejich poruch či postižení. Zkoumali jsme míru přínosu jednotlivých principů a specifických vlastností didaktických pomůcek metody Montessori. Dále jsme se zaměřili na odlišnosti v didaktických postupech zkoumané skupiny dětí a porovnání této oblasti s intaktními dětmi ve třídě. Z teoretických poznatků vyplynula nezbytnost modifikace některých didaktických postupů pro úspěšnou aplikaci společného vzdělávání obou skupin dětí. Proto jsme rovněž zjišťovali, zda pedagogové tyto odlišné způsoby v praxi používají a považují je za přínosné. Za tímto účelem byly stanoveny 2 hypotézy. Z nich vyplynulo, že pedagogové uplatňují u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami modifikované didaktické postupy v souladu s potřebami dětí a s poznatky M. Montessori. Zároveň jsme zjistili, že skupině intaktních dětí plně postačují ve výuce standardní postupy metody Montessori. Dalšími dvěma hypotézami jsme zjišťovali, jaké principy této metody považují obě skupiny za nejdůležitější ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Z těchto výsledků vyplynulo, že pedagogové považují za

nejdůležitější individuální přístup, zatímco rodiče nejvíce oceňují práci s didaktickými pomůckami.

Sběr dat v druhé části výzkumu proběhl pomocí polostrukturovaných rozhovorů s pedagogy a rodiči. Jeho cílem bylo prohloubit informace získané z dotazníkového šetření a upřesnit přínosy jednotlivých principů, didaktických postupů a pomůcek vzhledem ke konkrétním typům postižení či poruch dětí. Za tímto účelem byly stanoveny 4 výzkumné otázky.

Takto strukturovaný výzkum si kladl za cíl zjistit, zda je aplikace principů metody Montessori přínosem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve výchovně vzdělávacím procesu. Na základě analýzy výsledků jednotlivých otázek obou částí šetření, výsledků hypotéz a výzkumných otázek se přikláníme k názoru, že principy metody Montessori lze považovat za přínosné ve výchovně vzdělávacím procesu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Vzdělávání metodou Montessori přispívá ke zlepšení koncentrace pozornosti, buduje v dětech smysl pro řád a pořádek a zlepšuje jejich organizačních schopnosti. Má příznivý vliv na jemnou a hrubou motoriku i senzomotoriku. Zlepšuje schopnost vizuální a sluchové percepce i jazykových dovedností. Rovněž přispívá k utváření logického a matematického myšlení.

Uvedené principy dávají každému jedinci možnost vzdělávat se na základě individuálního vzdělávacího plánu. Aplikace metody Montessori umožňuje dětem zažívat pocity školní úspěšnosti a odpovědnosti za své jednání. Cílem M. Montessori bylo pomocí tohoto vzdělávacího systému dosáhnout u dětí rozvoje osobnosti v takové míře, aby byly v budoucnu schopny samostatného rozhodování, odpovědného a respektujícího jednání nejen k vlastní osobě, ale i ke společnosti jako celku.

Respektující přístup M. Montessoriové, její principy, didaktické postupy a pomůcky můžeme považovat za vhodnou alternativu vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních i mateřských školách. Na základě získaných teoretických i praktických poznatků se domníváme, že uvedené aspekty metody Montessori mohou být dětem se speciálními vzdělávacími potřebami velkým přínosem.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1369-4.

JUCOVIČOVÁ, D., H. ŽÁČKOVÁ, 2011. *Dyslexie*. 2. uprav. vyd. Praha: Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903869-7-6.

KOPŘIVA, P., J. NOVÁČKOVÁ a kol., 1998. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.

MONTESORI, M., 2001. *Objevování dítěte*. 1. vyd. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86-189-0-5.

POKORNÁ, V., 2010. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.

ŠAUEROVÁ, M., K. ŠPAČKOVÁ a E. NECHLEBOVÁ, 2012. *Speciální pedagogika v praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

ŠVAŘÍČEK, R., K. ŠEĐOVÁ a kol., 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

ZELINKOVÁ, O., 2003. *Poruchy učení*. 10. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-800-7.

ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

ŽÁČKOVÁ, H., D. JUCOVIČOVÁ, 2014. *Relaxace nejen pro děti s ADHD*. 4. vyd. Praha: Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903869-8-3.

ŽÁČKOVÁ, H., D. JUCOVIČOVÁ, 2007a. *Máte neklidné a nesoustředěné dítě?*. 7. vyd. Praha: Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903869-0-7.

ŽÁČKOVÁ, H., D. JUCOVIČOVÁ, 2007b. *Smyslové vnímání*. 2. vyd. Praha: Nakladatelství D+H. ISBN 978-80-903-579-9-0.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

COSENTINO, J., 2010. Following all the children: Early intervention and Montessori, *Montessori Life*, č. Winter 2010. ISSN-1054-0040.

CULERWELL, M. A., 1913. *The Montessori principles and practice*. New York: John Martin's House, Inc.

FEEZ, S., 2010. *Montessori and Early Childhood*. 1. ed. London: Sage Publications Ltd. ISBN 978-1-84787-515-0.

FIDLER, W., 2008. Observing Children with Special Needs, *Montessori International*, č. 89, s. 42-44, ISSN: 1354-1498. Dostupné z: www.montessori.org.uk

FIDLER, W., 2003. Attention Deficit Hyperactivity Disorder, *Montessori International*, č. 69, s. 20-25, ISSN: 1354-1498. Dostupné z: www.montessori.org.uk

FREIRE, P., 2000. *Pedagogy Of Freedom*. 1. vyd. Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc. ISBN 978084769040073.

KRAMER, R., 1988. *Maria Montessori*. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 978-0-201-09227-1.

LILLARD, A. S., 2005. *The science behind the genius*. New York: Oxford University Press. ISBN 13 978-0-19-516868-6.

McFARLAND, S., 2010. *Honoring the light of the child*. 2nd ed. Colorado: ShiningMountainsPress. ISBN 978-0-9754887-3-7.

MONTESSORI, M., 1994. *The Absorbent mind*. England: Clio Press. ISBN 1-85109-087-8.

MONTESSORI, M., 1989a. *To Educate the Human Potential*. Oxford: ABC – Clio Ltd. ISBN 978-1851090945.

MONTESSORI, M., 1989b. *What you should know about your child*. Oxford: ABC – Clio Ltd. ISBN 978-1851090969.

MONTESSORI, M., 1972. *The secret of childhood*. 1.ed. New York: Ballantine Books. ISBN 978-0-345-30583-1.

MONTESSORI, M., 1965. *The Montessori Elementary Material*. Cambridge: Robert Bentley, INC.

MONTESSORI, M., 1917. *The Advanced Montessori Method - Spontaneous activity in education*. New York: Frederick A. Stokes Company.

MONTESSORI, M., 1914. *Dr. Montessori's own handbook*. New York: Frederick A. Stokes Company.

MONTESSORI, M., 1912. *The Montessori Method*. 2.ed. New York: Frederick A. Stokes Company.

OREM, R. C., 1970. *Montessori and the Special Child*. New York: Putnam's Sons.

PICKERING, J. S., 2004a. The at risk child: How the Montessori classroom enhances learning: Part 1. *Montessori Life, Winter 2004*, č. 16(1), s. 8-16. Dostupné z: <http://www.questia.com>

PICKERING, J. S., 2004b. The at risk child: How the Montessori classroom enhances learning: Part 2. *Montessori Life, Spring 2004*, č. 16(2), s. 8-16. Dostupné z: <http://www.questia.com>

PICKERING, J. S., 2003. Montessori and learning differences. *Montessori Life*, č. 15(4), s. 7-12. Dostupné z: <http://www.questia.com>

STANDING, E. M., 1959. *Maria Montessori Her Life and Work*. The United States: Sierra Printing and Litography Comapny, Fesno.

WENTWORTH, R. A. L., 1999. *Montessori for the New Millennium*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers. ISBN 978-0-8058-3136-8.

Seznam použitých internetových zdrojů

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, *Zaostřeno na ženy a muže 2014* [online]. © 2015 [cit. 2015-02-10]. Dostupné z <http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/tab/B6003EA106>

MŠMT ČR, *Stav genderové rovnosti v resortu MŠMT a Návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti* [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/31791/download/>

SPOLEČNOST MONTESSORI. *Pedagogika Montessori - základní principy*. [online]. [cit. 2014-10-01]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, s. 10262-10324. [online]. [cit. 2014-10-10]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam grafů:

Graf 1: Počet rodičů a pedagogů, kteří se zúčastnili výzkumu	51
Graf 2: Zastoupení žen a mužů ve výzkumu	52
Graf 3: Věková struktura rodičů	53
Graf 4: Věková struktura pedagogů	53
Graf 5: Kraj bydliště rodičů	54
Graf 6: Kraj působnosti pedagogů	54
Graf 7: Typ instituce navštěvované dětmi	55
Graf 8: Věková struktura dětí	56
Graf 9: Přehled typů poruch a postižení vyskytujících se u dětí respondentů	57
Graf 10: Kde se dítě vzdělává metodou Montessori	59
Graf 11: Důvody k výběru Montessori vzdělávání	60
Graf 12: Přínosy vzdělávání metodou Montessori	61
Graf 13: Přehled získaného Montessori vzdělání pedagogů	62
Graf 14: Délka praxe používání metody Montessori	63
Graf 15: Instituce působení pedagoga	63
Graf 16: Typy poruch a postižení vyskytující se u dětí	64
Graf 17: Podíl dětí se SVP ve zkoumaném vzorku	65
Graf 18: Počet dětí se SVP ve třídě	66
Graf 19: Evaluace přínosů principů metody Montessori	67
Graf 20: Přínos didaktických pomůcek a práce s nimi	69
Graf 21: Specifika práce dětí se SVP	72

Seznam tabulek:

Tabulka 1: Učitelky a učitelé v jednotlivých typech a druzích škol	53
Tabulka 2: Kombinace typů postižení	58
Tabulka 3: Podíl dětí se SVP ve zkoumaném vzorku	65
Tabulka 4: Rozložení podílu dětí se SVP ve třídě	66
Tabulka 5: Statistické charakteristiky přínosů principů metody Montessori	68
Tabulka 6: Statistické charakteristiky přínosu didaktických pomůcek	70
Tabulka 7: Specifika práce dětí se SVP	72
Tabulka 8: Způsoby práce intaktních dětí	74

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A – Maria Montessori	I
Příloha B – Připravené prostředí	II
Příloha C – Chůze po elipse	III
Příloha D – Montessori přístupy	IV
Příloha E – Didaktické pomůcky: praktický život	VI
Příloha F – Didaktické pomůcky: smyslová výchova	VIII
Příloha G – Didaktické pomůcky: jazyková výchova	IX
Příloha H – Didaktické pomůcky: matematika	XVI
Příloha I – Didaktické pomůcky: kosmická výchova.....	XIX
Příloha J – Dotazník pro rodiče.....	XX
Příloha K – Dotazník pro pedagogy.....	XXI
Příloha L – Montessori MŠ a ZŠ v ČR.....	XXII
Příloha M – Transkripce rozhovorů	XXIII

Příloha A – Maria Montessori

Obrázky ze života Marie Montessori



Zdroj: <http://www.themarkofaleader.com/library/stories/maria-montessori/>

Příloha B – Připravené prostředí

Ukázka připraveného prostředí



Zdroj: <http://www.theshortylist.ca>

Třída ZŠ Montessori



Zdroj: <https://picasaweb.google.com/ZS-narovine>

Příloha C – Chůze po elipse

Chůze po elipse



Zdroj: http://www.meruzalka.cz/wp-content/uploads/2014/04/DSC_37911.jpg

Příloha D – Montessori přístupy

Oblasti speciálních potřeb	Přínos Montessori přístupu
Zdravotní postižení tělesné, sluchové, zrakové, chronické zdravotní problémy	<ul style="list-style-type: none"> • multisenzorický přístup k učení (zraková, sluchová, hmatová, atd. podpora) • smyslová výchova • izolace obtížnosti v pomůčkách podněty dostatečné intenzity • analýza zvuku • stupňující se množství a obtížnost pomůcek • připravené prostředí • vývoj latentních schopností dítěte • odstranění překážek ve vývoji dítěte • vzdělávání jako podpora samostatnosti • ohled na formativní období a tělesný vývoj
Oblast percepce deficity v oblasti percepce	<ul style="list-style-type: none"> • pozorování • cvičení na rozvoj přesnosti a rychlosti percepce • izolované procvičování smyslů • procvičování porovnávání a klasifikace jevů • výuka pomocí 3 stupňových lekcí • propojení procvičování percepčních dovedností s pohybem a jazykovým rozvojem • pomůcky podněcují dítě k aktivitě a objevování
Motorika vadné držení těla, pohybová koordinace, zručnost, obratnost, úroveň jemné motoriky	<ul style="list-style-type: none"> • pohybová výchova • analýza pohybů a cvičení na zafixování správných pohybových návyků • cvičení správného dýchání, chůze, atd. • cvičení prostorové orientace • cvičení pro dokonalé ovládnutí a přesnost pohybů • možnost pracovat na podlaze • venkovní aktivity • manuální činnosti • tvůrčí aktivity • pomůcky, s nimiž je při učení nutno manipulovat • cvičení praktického života
Rozumové schopnosti obtíže v abstrakci, omezená schopnost asociace, uvažování a úsudku	<ul style="list-style-type: none"> • senzomotorické vzdělávání je základem pro pochopení abstraktních pojmů (prostřednictvím konkrétních pomůcek) • perlový matematický materiál • induktivní způsob učení • krátké, jednoduché a přehledné ukázky postupů • při výuce není kladen přílišný důraz na verbální pokyny • postup od jednoduchého ke složitějšímu, návaznost a propojenost pomůcek • mnoho cvičení založených na rozlišování • pomůcky v sobě obsahují kontrolu chyb • pomůcky představují zhmotněné abstraktní pojmy • výchova orientovaná na skutečný svět • věkově smíšené kolektivy (po 3 letech) umožňují vzájemné učení dětí od sebe navzájem

	<ul style="list-style-type: none"> • možnost opakovaného procvičování dle individuálních potřeb jedince
Jazykové a komunikační schopnosti obtíže v řeči, čtení a psaní	<ul style="list-style-type: none"> • program specifických cvičení pro jazykový rozvoj • podpora rozvoje jazykových dovedností během senzitivních fází zaměřených na jazyk • s nápravou řeči se začíná v předškolním věku • výuka přesných názvů • rozsáhlá příprava na čtení a psaní • hmatová písmena, pohyblivá abeceda a další pomůcky • podpora vzájemné komunikace v kolektivu • velký důraz na kultivovaný projev učitele jako mluvního vzoru • dramatická výchova
Motivace negativistický postoj předchozí zkušenosti s neúspěchem	<ul style="list-style-type: none"> • zaměření na úspěšné zvládnutí aktivity • příprava a práce na pomůckách vedoucí k dosažení cíle • podporuje se spolupráce nikoli soutěživost • dítěti je umožněno postupovat vlastním tempem • respektování individuálních schopností každého jedince • radost z práce • pomůcky mají velký rozsah obtížnosti • trpělivost učitele • podpora přirozenosti • sebevědomí pramení z odpovědnosti • připravené prostředí podporuje vnitřní motivaci
Chování emoční a sociální nepřizpůsobivost, agresivita	<ul style="list-style-type: none"> • základní pravidla chování • svoboda s jasně stanovenými hranicemi • získávání disciplíny prováděním soustředěné aktivity • podpora správných pracovních návyků a řádu • cílem je u dítěte dosáhnout normalizace tj. schopnosti odpovědně, soustředěně a radostně vykonávat činnost, kterou si svobodně zvolí • zájem učitele o duševní život dítěte • soudržnost v kolektivu • uspořádání vnějšího prostředí přispívá k vnitřnímu řádu • hra na ticho • pozorování jednotlivců i kolektivu jako celku • orientace na realitu • sebeovládání

(Orem 1970)

Příloha E – Didaktické pomůcky: praktický život

Ukázka pomůcek praktického života



Zdroj: <http://www.thebusylittlebees.com/math>

Příklad zapínacích rámců



Zdroj: <http://www.montessori-material.cz>

Suché aktivity – přesypání



Zdroj: foto autor

Pomůcky na tácu



Zdroj: foto autor

Mokré aktivity – přelévání



Zdroj: foto autor

Použití trychtýře



Zdroj: foto autor

Metodický list – přesypání, přelévání

Materiál: 1 podnos, 2 stejné nádoby nebo několik různých nádob, semínka nebo voda, později trychtýře,...

Cíl:

- koordinace pohybu
- koordinace oko-ruka
- přesnost
- koncentrace
- samostatnost a nezávislost
- zkušenost s prostorovým obsahem

Nepřímá příprava:

- příprava psacích prstů
- uvolnění zápěstí psací ruky
- zkušenost s prostorovým obsahem – příprava na matematiku

Provedení:

- pomalé, klidné, promyšlené pohyby
- uchopit – zvednout džbánek a vedení k jiné nádobě – podepřít druhou rukou – naklonit – naklonit zpět – vést zpět - postavit
- při přelévání – počkat na poslední kapku
- rozsypaná semínka uklidit, rozlitou vodu utřít

Zvláštní požadavky:

- zvuk při přelévání nebo přesypání
- rovnoměrné přesypání a přelévání
- včasné odstavení
- poslední kapka

Sebekontrola:

- rozlití, rozsypaní

Pojmy pro rozšiřování slovní zásoby:

- sklenička, sklo, umělá hmota, porcelán, džbánek, hrníček, pohár, názvy semen
- přelévat, přesýpat, sypat, zamést, utřít, vysušit
- prázdný, plný, mokrý, suchý, křehký

Didaktický postup:

- sklo a porcelán volíme na začátku silnější
- nejprve přesypání – později přelévání
- bez ucha – s uchem
- průhledné – neprůhledné
- válcovité – kuželovité nádoby
- dvě stejné nádoby – několik různých
- přidávání uzávěrů, trychtýřů,...
- nádoby s ryskami a měření objemu
- cviční pro výpočet objemu

Zdroj: Zpracovala autorka práce podle Diplomového kurzu Montessori

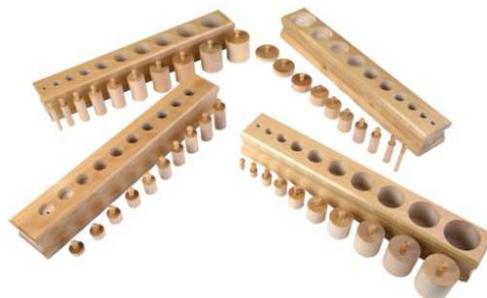
Příloha F – Didaktické pomůcky: smyslová výchova

Smyslová výchova



Zdroj: foto autor

Válečky s úchyty



Zdroj: <http://www.montessori-material.cz>

Sada dotykových destiček



Zdroj: foto autor

Tělesa



Zdroj: <http://napadydoskolky.blogspot.cz/2013/09/montessori-geometricka-telesa.html>

Růžová věž



Zdroj: http://www.montessori-beskydy.cz/pomuckove_knihy/smyslova_vych/pink_tower

Hnědé schody



Zdroj: <http://starchild.cz/katalog/nienhuis-montessori/smyslova-vychova/hnede-schody--pruhledny-lak--textura-dreva/>

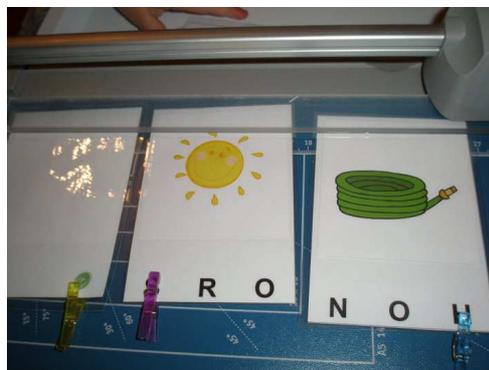
Příloha G – Didaktické pomůcky: jazyková výchova

Jazyková výchova



Zdroj: <http://www.chmsrc.com/lang>

Kontrola na druhé straně - sebekontrola



Zdroj: foto autor

Smrková písmena k obtahování



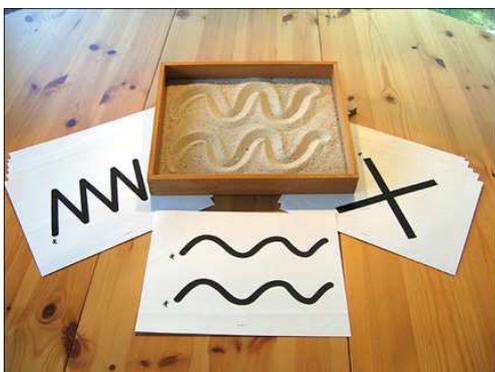
Zdroj: foto autor

Pohyblivá abeceda



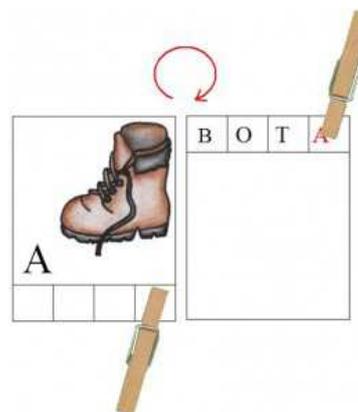
Zdroj: foto autor

Pískovnička k uvolňování ruky



Zdroj: <http://montessori-such.com/>

Určování pořadí písmen ve slově



Zdroj: <http://www.alternativniskoly.cz/2010/04/>

Skládání slov – metodický list (Jazyková výchova)

Potřeby:

- abeceda na kartičkách černá a červená
- písmenková komoda
- obrázková písmena
- různé předměty ke skládání



Prezentace:

1. vybereme 12 písmen abecedy – všechny samohlásky + nějaké další
 2. vyzveme dítě, aby si vždy vyndalo celou hromádku písmen a nechal v přihrádce jen jedno
 3. budeme pracovat s K O V
 4. co můžeme napsat?
 5. OKO
 6. dále vyskládej třeba KVOK, napadne tě ještě nějaké slovo? ...
 7. teď si vezmeme SKO – kos
 8. napiš KOSA – víš, co je kosa? – seče se s tím tráva
 9. jaká další slova můžeme napsat? SOVA, MASO, VOSA, ...
 10. pokud dítě vymyslí nesmysl, můžeme mu ukázat, že ne všechna spojení písmen ve slovo dávají smysl
 11. dále může dítě vyskládat např. předměty z písmenkové komody – PES, ...
 12. nakonec vždy vše řádně uklidíme
- prezentace písmen s háčky (stejným způsobem se prezentují i dlouhá písmena)
 1. pozveme dítě k práci
 2. už znáš všechna písmena, zkus mi je přečíst (kontrola pro učitele, že dítě zná opravdu všechno)
 3. vyndej si C, S, Z, R a vyndej je ještě jednou
 4. dej háček na C a máme Č
 5. sestav S a háček – co jsi sestavila? Š
 6. sestav Ž a Ř
 7. sestav ještě jedno Ř, další Ž, Č
 8. zkus vyskládat nějaké slovo, ve kterém je Ž, ...
 9. nakonec vše uklidíme na svá místa



- prezentace Ě
1. vybídeme dítě, aby přineslo černou a červenou abecedu
 2. vyskládáme pod sebe – d, m, n, p, f, b
 3. víš, jak se to čte? – ě
 4. když k B přidáme ě – je to bě
 5. sestav bě
 6. přečti m a tohle je mě (dítě čte červené slabiky)
 7. učitel vyndává předměty – slůně, anděl, naběračka
 8. co tam slyšíš? – dítě říká a přiřazuje
 9. fě – žirafě, fěrtoch, ...
 10. sestav ta slova z abecedy a slabiky dáme červeně (1. skládá učitel)
 11. pokud dítě udělá chybu, ptáme se – co jsi chtěl tady napsat? – nechat dokončit práci – pak společně kontrola
 12. teď si to potřebuješ procvičit – kterou slabikou bys chtěla začít? – mě
 13. tady ti ukážu materiál, se kterým můžeš pracovat – měřítko, měřka, měsíc, země, ... – pokud dítě ještě nečte, tak může složit z abecedy – ve čtení jen čteme a nepíšeme – zapíšeme, až budeme u psaní
 14. naučíme dítě efektivně uklízet abecedu, sebrat všechny háčky,



- učitel si musí zaznamenávat vše, čím dítě projde

Cíl: naučit dítě, z čeho se skládají jednotlivá slova

Navazující činnost:

- skládání jednoduchých slov z abecedy
- skládání slov s obtížnostmi (dlouhé samohlásky)
- skládání slov s fonogramy (ě, di, ti, ni)

Zdroj: Zpracovala autorka práce podle Diplomového kurzu Montessori

Čtení slov – metodický list (Jazyková výchova)

Potřeby:

- kartičkové abecedy – černá a červená
- houba, kámen – pro odlišení tvrdých a měkkých souhlásek
- předměty
- obrázky se slovy, třísložkové karty
- jednoduché věty k obrázkům
- sešitky na čtení
- vějíře, harmoniky
- knížečky se slovy

Prezentace:

- prezentace dy, ty, ny - di, ti, ni
- 1. vybídne dítě, aby přineslo černou a červenou abecedu
- 2. připrav d, t, n a ď, ť, ň
- 3. k - d, t, n, přidej y
- 4. tyto souhlásky jsou tvrdé jako kámen (vyskládáme pod kámen, dítě si kámen zkusí zmáčknout), proto je čteme tvrdě dy, ty, ny
- 5. vezmeme červené i
- 6. dáme dítěti houbu, zeptáme se jaká je houba? – Houba je měkká, proto tam, kde je měkké i, čteme měkce
- 7. sestav di, ti, ni a ď, ť, ň už můžeme dát pryč
- 8. připravíme obrázky – hodinky, kytičky, slunečnice, ...
- 9. přiřadíme k tvrdým nebo měkkým a vyskládáme
- 10. fonogram vždy při skládání zdůrazníme červeně
- 11. dále dítě procvičuje vykládáním různých slov, přiřazováním k obrázkům atd.
- 12. práci i abecedu uklidíme
- podobně prezentujeme i dlouhé fonogramy – dí, tí, ní



- přiřazování předmětů
 - dítě vyndá předměty z krabičky a pojmenuje
 - přiřadí ke kameni nebo houbě
 - přiřadí kartičky s názvy nebo vyskládá z abecedy
 - při psaní dítě přepíše psacím písmem a obtáhne si zvýraznění
-
- jakmile dítě umí písmena, necháváme ho číst smysluplná slova
 - harmonika s tajemstvím – dítě si rozloží, přečte a může přinést daný předmět
 - kartičky s příkazy, které dítě plní
 - 3 složkové karty
 - pro čtení můžeme použít jakýkoli další materiál, který by mohl dítě zajímat – mapy, zvířata, planety – přiřazování názvů a krátkých informací, ...
-
- např. obratlovci x bezobratlí
 - dítě všechno čte a přiřadí obrázky (kontrola – stejný počet obrázků)
 - můžeme pozvat další dítě, které umí psát, aby napsalo cedulky
 - dále se může zúčastnit starší dítě a vyhledávat info v encyklopediích, ...
 - např. cedulky co všechno umí zvířata? – plavou, létají, mají / nemají kosti, rodí se z vajec, ... + přiřazovat zvířata

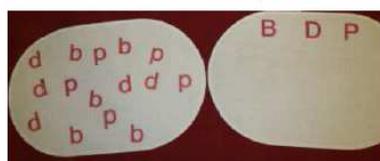
Cíl: Schopnost správného čtení smysluplných informací a porozumění textu

Navazující činnost:

- čtení fonetických slov
- slova s dlouhými samohláskami, s fonogramy (ě, di, ti, ni)
- čtení slov a přiřazování k prostředí, materiálu, obrázkům
- čtení spojení slov
- čtení vět k obrázkům



diferenciace b – d – p



čtení Logico piccolo



Zdroj: Zpracovala autorka práce podle Diplomového kurzu Montessori

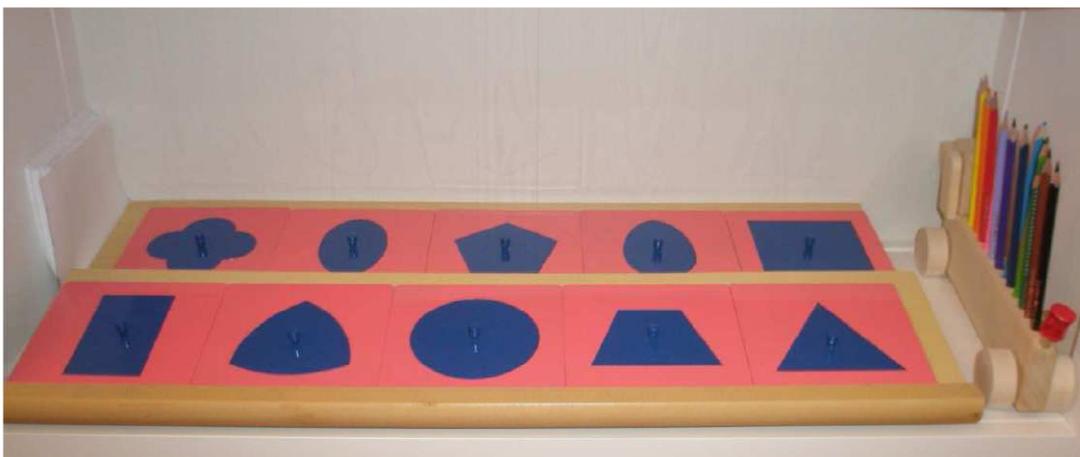
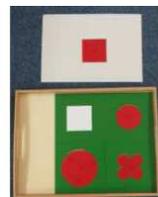
Příprava na psaní – metodický list (Jazyková výchova)

Potřeby:

- kovové tvary
- tužky, pastelky
- pravítko
- papíry
- tabule, houbička, křída, ubrus
- pravidla
- kartičky s obrázky

Lekce:

- kovové tvary
1. pozveme dítě k práci
 2. ukážeme mu, kde je materiál a necháme ho vybrat si tvar, se kterým by chtělo pracovat
 3. požádáme dítě, aby si přineslo tužku a papír
 4. položíme tvar na papír – např. kruh
 5. učitel při ukázce obkreslí kruh
 6. udělala jsem kruh – ukážeme dítěti způsob, jak šrafovat
 7. dbáme na přesnou linii
 8. následně dítě obkreslí svůj vybraný tvar
 9. sledujeme, jak dítě drží tužku – pokud je třeba, zvolíme způsob nápravy
 10. dítě šrafuje
 11. po ukázce nabídneme dítěti další tvary, pastelky, kombinace, vzory, ...
 12. sledujeme, zda dítě ve škole cvičení tohoto typu potřebuje, či nikoli



- **práce se jménem**
- obkreslovat cedulky se svým jménem – různé druhy písma
- učíme dítě dělat si na papír linky
- dítě si podepisuje svou práci

- **psací písmo**
- začneme psacím malým psacím l
- začínáme na velkém formátu a postupně písmo zmenšujeme
- ukazujeme psací písmena a učíme je ihned psát správně, aby nevznikl špatný návyk
- můžeme psát do krupice, na tabulky, atd.
- pokud už dítě dobře ovládá tužku, můžeme některá písmena zkusit psát přímo na papír a s tabulkou střídat
- vždy píšeme před dítětem, aby vidělo napojení a návaznost
- když dítě zvládá písmena, necháváme ho psát smysluplná slova, např. názvy řek, zvířat, ...
- děti mohou přepisovat názvy dle obrázků – nalinkovat si papír
- respektujeme rukopis dítěte, jeho styl psaní – důležité je neodradit dítě od psaní



Cíl: správné držení psacího náčiní, vedení tužky myslí, držení linie, respektování vymezeného prostoru, naprosté ovládnutí tužky jedním tahem, přesná koordinace oko-ruka, vyjádření svých myšlenek psanou formou

Navazující činnost:

- aktivity pro trénink práce s tužkou
- rýsování linek pro psaní (na papír)
- psaní jednotlivých písmen
- napojení písmen do slov
- psaní velkých písmen
- psaní velkých písmen ve vlastních jménech osob, zvířat, známých zeměpisných pojmů (hory, pohorí, ...)

Zdroj: Zpracovala autorka práce podle Diplomového kurzu Montessori

Příloha H – Didaktické pomůcky: matematika

Matematické pomůcky



Zdroj: <http://www.chmsrc.com/math>

Jednotky, desítky, stovky a tisíce



Zdroj: <http://www.ourmontessorihomeschool.files.wordpress.com>

Matematické pomůcky



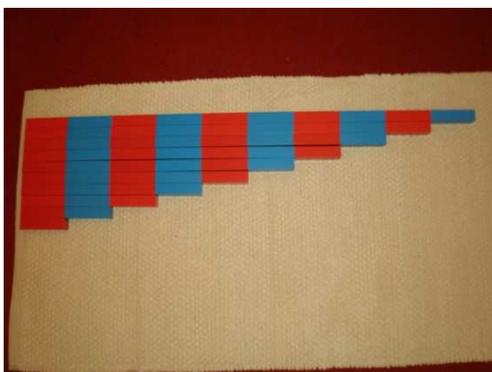
Zdroj: foto autor

Velký perlový materiál



Zdroj: <http://www.infomontessori.com>

Červenomodré tyče



Zdroj: foto autor

Perlové řetězy



Zdroj: foto autor

Červenomodré tyče – metodický list (Matematika)

Materiál: 10 tyčí v délce 10 –100cm – rozdělených po 10cm na červenomodré úseky. Kobereček.

Cíl:

- rozvoj matematických dovedností
- prožitek množství každého čísla
- učení názvů číslic – číslo vyjadřuje „jméno“ tyče
- dát dítěti informaci o čísle jako neoddělitelném celku složeném z menších
- zapamatování číselné řady 1-10
- orientace v číslech 1-10

Provedení:

- pojmenování a počítání tyčí:
- dítě připraví dva koberečky
- přenesse tyče a náhodně je umístí na jeden z koberečků
- vezmeme 3 nejkratší tyče a srovnáme je na druhý koberec
- upozorníme, že vždy začínáme **červenou** částí
- ukážeme na nejmenší tyč a řekneme to je jedna – počítáme jedna
- ukážeme na druhou tyč a řekneme to jsou dva – počítáme jedna, dva
- ukážeme na tyč tři a řekneme to jsou tři, pak spočítáme dílky
- opakujeme v trojkrokové metodě
- pak přidáme tyče 4, 5, 6
- a nakonec 7, 8, 9
- v závislosti na věku dítěte – může to trvat i několik dní

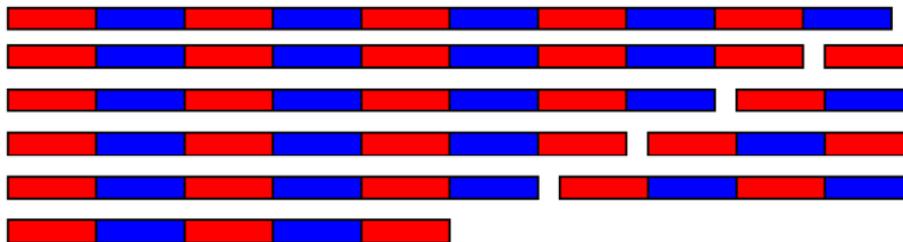
- poznávání dle jména tyče:
- promíchané tyče se umístí na kobereček
- učitelka se zeptá nějakou tyč (např. Najdi tyč 4), dítě spočítá dílky a přenesse na druhý koberec
- opakujeme se všemi tyčemi

- poznávání množství:
- promíchané tyče se umístí na kobereček
- učitelka náhodně vybírá různé tyče a dává je dítěti s otázkou „Co to je?“
- dítě spočítá dílky, řekne „jméno“ tyče a přesune jí na druhý kobereček
- opakujeme se všemi tyčemi

- poznávání zamíchaných tyčí
- promíchané tyče se umístí na kobereček
- dítě si vybere nějakou tyč, přenesse jí na druhý kobereček a řekne, co je to za číslo
- pak spočítá dílky pro ověření správnosti
- opakujeme se všemi tyčemi

- poznávání pořadí ve schodově seřazených tyčích
- tyče se seřadí pod sebe od největší k nejmenší
- ukážeme na nějakou tyč a dítě řekne: např. toto je tyč 3
- pak spočítá dílky pro ověření
- opakujeme se všemi tyčemi

- tvorení desítek
- tyče stupňovitě seřadíme do dolní části koberečku
- vezmeme kartičky s čísly a dáme je náhodně kamkoli na koberec
- tyč 10 položíme samostatně k hornímu okraji koberce
- dítě spočítá dílky a přiloží správnou kartičku
- vezmeme tyč 9 a dáme ji pod tyč 10
- dítě spočítá dílky a přiloží kartu 9
- pak dítěti řekneme: „Jestlipak se nám podaří vybrat takovou tyč, aby byly dohromady stejně dlouhé jako tyč 10?“
- dítě přiloží tyč 1 ke konci tyče 9, pak přiloží kartu s číslem 1
- ukazujeme na karty a říkáme: $9+1$ je 10
- opakujeme s čísly $8+2$, $7+3$, $6+4$
- když se dostaneme k tyči 5, umístíme jí na **pravou** stranu pod ostatní tyč a nakonec dáme kartičku s číslem
- ukážeme dítěti, že tato tyč je přesnou polovinou desítky



Sebekontrola:

- kontrolu umožňuje počet dílků na každé tyči
- dítě ověřuje správnost jejich spočítáním

Pojmy pro rozšiřování slovní zásoby:

- tyče, dílky, názvy číslic, plus, rovná se, polovina
- spočítat, přenést, najít, sečíst
- dlouhý, krátký, delší,...

Zdroj: Zpracovala autorka práce podle Diplomového kurzu Montessori

Příloha I – Didaktické pomůcky: kosmická výchova

Kosmická výchova



Zdroj: <http://1.bp.blogspot.com/pic>

Mírová výchova



Zdroj: <http://www.spiralmontessorimama.blogspot.com>

Úchytky na pomůckách



Zdroj: foto autor

Glóbus



Zdroj: <http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/6-1-Zemepis/0/5/223-Globus-kontinenty>

Příloha J: Dotazník pro rodiče

Dotazník pro rodiče se skládá ze 2 částí: otázky týkající se demografických údajů – číslované písmeny abecedy a otázky týkající se výzkumu – číslované číslicemi.

1. část demografické údaje:

- A. Jste žena / muž?
- B. Váš věk?
- C. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
- D. Ve kterém kraji bydlíte?

2. část vlastní výzkum:

- 1. otázka: Jakou instituci navštěvuje vaše dítě?
- 2. otázka: Kolik je vašemu dítěti let?
- 3. otázka: Jaký typ poruchy nebo postižení má vaše dítě?
- 4. otázka: Kde se vaše dítě vzdělává metodou Montessori?
- 5. otázka: Jaké důvody vás vedly k výběru Montessori vzdělávání?
- 6. otázka: Jaké spatřujete přínosy ve vzdělávání metodou Montessori pro své dítě?

Příloha K: Dotazník pro pedagogy

Dotazník pro rodiče se skládá ze 2 částí: otázky týkající se demografických údajů – číslované písmeny abecedy a otázky týkající se výzkumu – číslované číslicemi.

1. část demografické údaje:

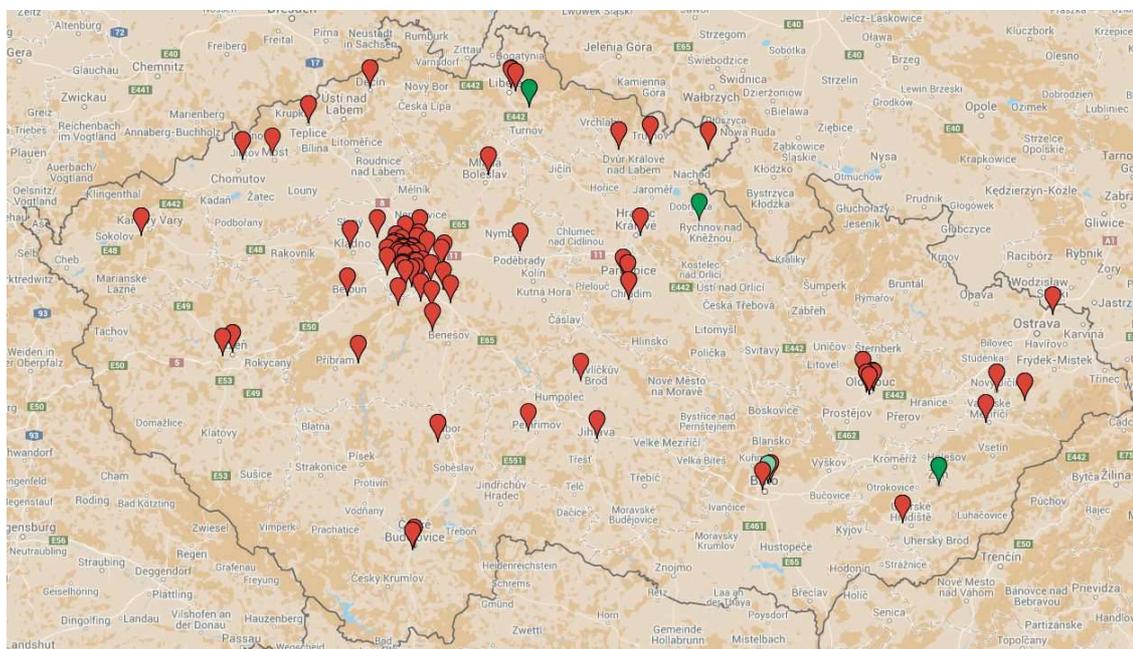
- A. Jste žena / muž?
- B. Váš věk?
- C. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
- D. Ve kterém kraji bydlíte?

2. část vlastní výzkum:

- 1. otázka: Kde jste získali vzdělání pro metodu Montessori?
- 2. otázka: Jak dlouho používáte metodu Montessori v praxi?
- 3. otázka: V jaké instituci vyučujete?
- 4. otázka: Jaké typy poruch nebo postižení mají žáci ve vaší třídě?
- 5. otázka: Jaký je podíl dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve vaší třídě?
- 6. otázka: Máte ve třídě asistenta pedagoga?
- 7. otázka: Přináší respektování senzitivních fází u dětí se SVP snadnější osvojení učiva?
- 8. otázka: Je pro žáky se SVP přínosná struktura připraveného prostředí?
- 9. otázka: Je pro děti se SVP přínosem možnost svobodné volby pomůcek?
- 10. otázka: Zlepšuje práce v Montessori prostředí koncentraci pozornosti u dětí se SVP?
- 11. otázka: Profitují děti se SVP z individuálního přístupu?
- 12. otázka: Profitují děti se SVP z věkově smíšených tříd?
- 13. otázka: Profitují děti se SVP z práce s pomůckami metody Montessori?
- 14. otázka: Má partnerský přístup pozitivní vliv na sebepojetí žáků se SVP?
- 15. otázka: Vyžadují žáci se SVP více vaší pozornosti a vedení než ostatní děti ve třídě?
- 16. otázka: Narušují vaši žáci se SVP výuku ostatních dětí?
- 17. otázka: Pracují děti se SVP raději ve skupině?
- 18. otázka: Potřebují děti se SVP podněcování motivace k učení z vaší strany?
- 19. otázka: Potřebují děti se SVP dělení ukázek do menších kroků?
- 20. otázka: Jsou děti se SVP schopny koncentrace pozornosti při práci s didaktickým materiálem?
- 21. otázka: Má postižení dítěte negativní dopad na jeho přijetí kolektivem?

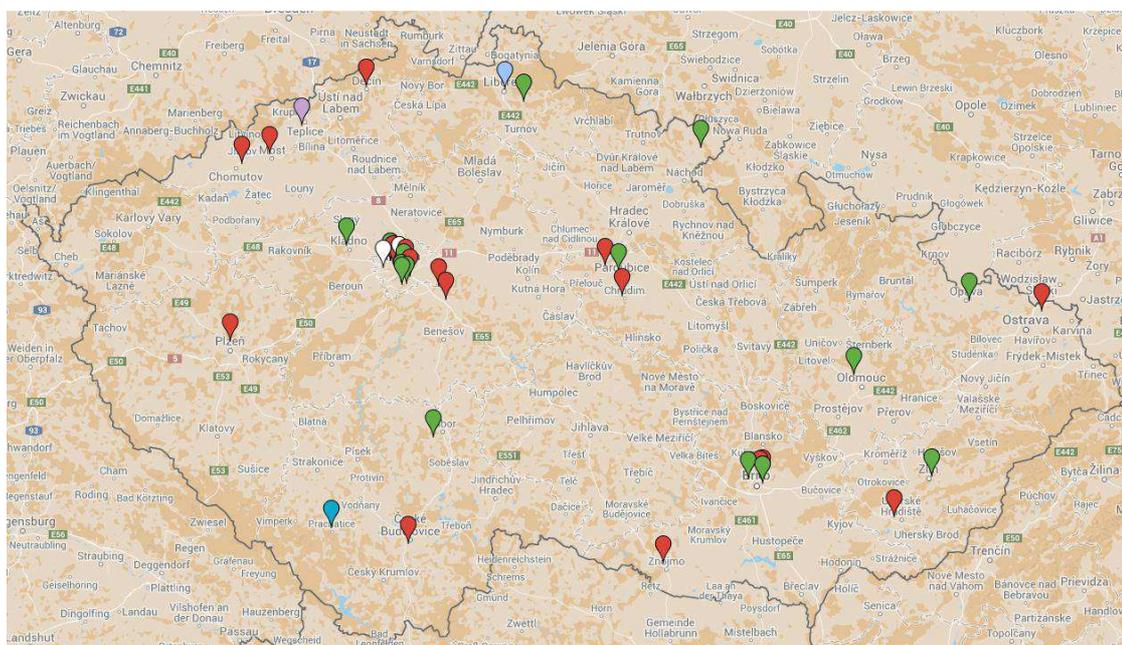
Příloha L – Montessori MŠ a ZŠ v ČR

Obr. 1: Rozložení Montessori mateřských škol v ČR



Zdroj: Montessori v ČR: Mapa Montessori MŠ a ZŠ v Česku. [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: www.montessoricr.cz

Obr. 2: Rozložení Montessori základních škol v ČR



Zdroj: Montessori v ČR: Mapa Montessori MŠ a ZŠ v Česku. [online]. [cit. 2015-02-10]. Dostupné z: www.montessoricr.cz

Příloha M – Transkripce rozhovorů

Učitelka ZŠ 1 (Aspergerův syndrom, 2 dyslexie)

1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Určitě je pro ně důležitý řád. Netýká se to jenom vnějšího prostředí. Vidím přínos hlavně v nastavených pravidlech, která platí. Poskytuje jim to jistotu. Mám ve třídě hoča s Aspergerem, ten vyloženě miluje strukturu a řád. Hodně mu to dává jistotu.

2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?

Rozhodně. Je to dobré pro všechny.

3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?

Určitě je fajn, že mají možnost si nasytit tu potřebu. Tím, jak činnosti opakují, tak se v nich zdokonalují.

4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?

Třeba ten Asperger se dokáže orientovat dost dobře, ale bylo mu potřeba nastavit pravidla, aby věděl, kdy opravdu končíme. Jinak to u něj vedlo k afektům. Když si vezme práci, u které vidím, že je na dlouho, tak mu pomůžu to rozdělit a nastrukturovat, aby se mohl připravit, že to třeba celé najednou nestihne. Pak mám dva dyslektiky, tam je potřeba asistence u úkolů, které mají písemné zadání, abych si ověřila, jestli přesně pochopili, co mají dělat.

5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Řekla bych, že je to hmatatelnost abstraktních pojmů a práce s chybou.

6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

No, je potřeba jim to víc rozdělit. Většinou nestačí 3 stupňová lekce, ale každou rozdělím, třeba na další tři. Taky u těch dyslektiků, když se jedná o češtinu, tak to víc komentuju a nejdřív vysvětluju opravdu jen ten první krok zaměřený na jeden jev. Ten Asperger se výborně soustředí, pokud ho to baví, takže se snažím nacházet takový pomůcky, který odpovídají jeho zájmům a napasovat na to, co je potřeba, aby probral.

7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?

Řekla bych, že postižení nemá žádný vliv, záleží na povaze konkrétního dítěte. K dětem přistupujeme partnersky a stále pracujeme na vztazích dětí mezi sebou.

Učitelka ZŠ 2 (dyslexie, dysgrafie, dysortografie)

- 1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**
Řekla bych, že působí velmi pozitivně, pomáhá jim to k lepšímu soustředění.
- 2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?**
Samozřejmě. Hlavně možnost vlastního tempa a opakování.
- 3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?**
Řekla bych, že ano, že tam není rozdíl od zdravých, i když to kvantum, co zvládnou, je pochopitelně menší, ale princip podle mě funguje stejně.
- 4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?**
Potřebují užší hranice, aby se v tom neztrácely a dokázaly si vybrat. Mám zkušenost s dětmi s poruchami učení, které teda neřešíme přes poradnu a jejich doporučení k IVP, protože stejně dodržujeme všechny doporučení, které nám dávali. A tam je potřeba nastavit pravidla, že si mohou vybrat z omezeného množství, protože hlavně ti starší, tak od třetí třídy mají tendenci se vyhýbat tomu, co jim nejde. Takže dávám na výběr různé pomůcky na procvičení téhož a trvám na tom, aby práci dokončily a pořídily si z ní zápis.
- 5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**
Konkrétně u těch poruch učení je to určitě izolace jednoho jevu. Pak taky je dobrý, že mají možnost si to opravdu procvičovat a pořádně zafixovat, než postoupí na obtížnější učivo a mohou si to sami zkontrolovat.
- 6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**
Dávám jim jak hromadnou ukázkou, tak i individuálku, kterou jim ještě člením na menší celky. Když je třeba, přidávám i verbální doprovod a snažím se je namotivovat k práci, aby je to těšilo.
- 7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?**
To je spíš o povaze, z mých zkušeností to vliv nemá.

Učitelka ZŠ 3 (dyslexie, dysgrafie, LMR)

1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Má. Pomáhá jim to vnímat souvislosti a celkově to podporuje schopnost se soustředit.

2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?

Učím dítě s LMR, tam by to jinak ani nešlo, byla by ztracená. Když to vezmu obecně, je to přínos pro všechny děti, pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami obzvlášť velký.

3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?

Jo, hlavně ta holčička s LMR se velice obtížně soustředí. Když se dostane do senzitivní fáze pro určitou činnost a nasměrujeme jí na adekvátní pomůcky, udělá velký pokrok.

4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?

Ze své zkušenosti bych řekla, že takovou svobodu jako mají zdravé děti, jim nemůžeme dát. Hlavně ne na začátku. Je potřeba se jim mnohem víc věnovat, připomínat, učit je, aby dokončily práci. Je potřeba jim víc pomáhat, aby se zkoncentrovaly a „nekoukaly, kde co lítá“.

5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Spojení pohybu a učení. Pak ta konkrétnost materiálu, která jim dovoluje, aby si prožily na vlastní kůži, co znamená třeba tři, nebo tisíc. Taková tisícová krychle, to je přece nádhera. Zapojení více smyslů, to je hrozně důležité. A taky izolace. Všechno je to výborný, Montessori to vymyslela dobře.

6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tak já mám zkušenost, že nemůžu udělat standardní ukázkou, to by je zahltilo. Spíš se snažím vybrat ty kontrasty a podat to po částech. Co zdravému dítěti ukážu během deseti minut a ono to pochopí a pracuje s úspěchem samo. Tak u té holčičky s LMR trvá měsíce. Ona je spíš na spodní hranici, jde to pomalu, ale úspěchy tam jsou.

7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?

Nehraje to roli. Tam hraje roli víc, jak je dítě sociálně zdatné.

Učitelka ZŠ 4 (dysgrafie, ADHD+dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie, autismus)

1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Obečně bych řekla, že pozitivní. Mám ve třídě chlapce se silnou ADHD, tam je to složitější. Co se týče uspořádání materiálu, to je dobré, ale na pravidlech stále pracujeme, musíme mu je několikrát denně připomínat. A taky bych řekla, že ho to klidné prostředí, které ostatní děti udržují při práci, nějak nabuzuje k ještě větší aktivitě. V podstatě u sebe musí mít pořád asistentku, jinak by to nešlo. Nenechal by ostatní děti pracovat. Pokud nejsou poruchy kombinované s ADHD, pak nevidím zásadní problém, ale ta hyperaktivita to strašně narušuje. Zase na druhou stranu, když to vztáhnou jen na něj, tak tam jsou vidět pozitivní pokroky v soustředění, ale bez asistentky by to nešlo.

2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?

Určitě, každé dítě se učí jiným tempem, to je potřeba respektovat.

3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?

Snažíme se využívat senzitivních fází, ale ve školním věku už je to slabší. Nicméně když dostanou ve správnou dobu správné pomůcky, hodně se posunou.

4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?

Z mé zkušenosti absolutně nemůžu nechat úplnou svobodu. A to ani dětem s lehčí poruchou učení. Tam to musím nastavit, aby procvičovaly deficity, u ADHD musíme asistovat, při výběru a korigovat ho, u autisty je potřeba přesně strukturovat, co, kdy, kde, jak a s kým, a pak je schopen pěkně pracovat.

5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

To, že umožňují vnímat všemi smysly. A pak opravdovost a reálnost. Hlavně matematický materiál je geniální, ten nám hodně usnadňuje práci s abstraktními matematickými pojmy. Přínos vidím i v možnosti pohybu, že nemusí sedět v lavicích, ale mají možnost zapojit motoriku. A u těch těžších postižení, jako je např. autismus, je dobré, že v rámci denních činností vlastně probíhá příprava na reálný život. Hodně pracuju na sociální složce a klimatu ve třídě. Na to kladu velký důraz. Aby spolu děti dobře vycházely a uměly spolupracovat.

6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Ano, většinou nemůžeme provést kompletní ukázkou najednou. Lepší je to rozložit na části.

7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?

Velký vliv má sociální zralost, postižení se dá dětem vysvětlit, ale pokud má dítě například agresivní sklony, je to na jeho oblíbenosti v kolektivu znát. Ale se vším se snažíme pracovat.

Učitelka ZŠ 5 (dyslexie 2x, dyslexie + dysortografie, dysortografie+dysgrafie)

1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Vnější řád je dobrý pro propojení souvislostí. Pomůcky jsou uložené v posloupnostech, prakticky na to pořád koukají, jak to na sebe navazuje. Pak je tu ještě otázka vnitřní řádu každého, k tomu Montessori prostředí určitě hodně přispívá.

2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?

Je naprosto nezbytný. Umožňuje se vracet, vícekrát opakovat ukázky nového učiva, hlavně si děti mohou látku pořádně zažít.

3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?

Nedokážu na to odpovědět. Mám zkušenost jen s dětmi s poruchami učení a pozornosti. Tam to není tak markantní jako u zdravých dětí.

4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?

Moje zkušenost je, že od nás průvodců potřebují více vedení. Ta orientace ani svoboda tam není jako u ostatních dětí, je nutné je to naučit, ukázat jim, jak na to. V oblasti, kde mají problémy vzhledem ke své poruše, potřebují jasné vedení a hranice.

5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Hmatatelnost, zapojení rukou a izolace vlastností. Důležitá je taky návaznost, když vidím, že něco dítěti nejde, přesně vím, kam sáhnout, kde si to může procvičit. Pro děti je důležitá i možnost práce s chybou.

6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jak už jsem říkala, často ukázku opakuji a dělím jí do menších kroků.

7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?

Nijak negativně, berou je rovnocenně.

Učitelka ZŠ 6 (ADHD + dysortografie, epilepsie, dyslexie, dysgrafie)

1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jednoduchost a přehlednost v Monte třídách podle mě umožňuje lepší soustředění. Není tam tolik rušivých elementů, neodvádí to tolik pozornost.

2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?

Jednoznačně ano.

3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?

Jde to pomaleji, ale mám pocit, že senzitivní fáze fungují u postižených i zdravých stejně.

4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?

Mám ve třídě dítě s ADHD a spatřuji v téhle oblasti velký problém. Hodně narušuje výuku, pošťuchuje ostatní děti, šlape jim na koberečky, musí být stále pod dohledem asistentky. Je celkově nezralý, jeho rodiče to odmítají připustit, takže tam spolupráce s rodinou bohužel moc nefunguje. Máme ve třídě asistentku a tu kompletně vytíží. Co se týče orientace, naše ostatní děti se SVP potřebují během práce více kontrolovat a někdy naznačit, jak na to. Potřebují, aby si k nim člověk sedl a nenápadně je vedl. U toho chlapce s poruchou pozornosti se nemůžeme ani na chvíli otočit, jinak je hned malér. Potřebuje hodně úzké hranice a celkově bych řekla, že mu ta možnost svobody a tenhle systém moc nevyhovuje. U dětí s poruchami učení dyslexie a dysgrafie je to úplně naopak, tam je vidět, jak jim to prospívá a motivuje je to k další práci, jak se radují z každého úspěchu. Pak máme holčičku epileptičku, tam záleží, jaký má den, ale celkově je klidná a dovede se pěkně soustředit, když je unavenější, tak jí nabídnu něco odpočinkového, co jí baví a co vím, že zvládá. Tam není žádný problém.

5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

U dětí s poruchami učení se mi jeví jako hodně dobré, že při práci musí používat ruce, že si vlastně neustále procvičují motoriku. Pro ně je zásadní, že mohou vnímat učivo více smysly najednou a všechno si mohou osahat. Navíc jsou pomůcky jednoduché a podporují soustředění, dítě přesně ví, na co se má soustředit, co probíráme a k čemu to využije a taky hned vidí, zda to má správně.

6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Přizpůsobuju to potřebám konkrétního dítěte. Takže ukazuju i několikrát a po částech.

7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?

Mám mladší školní děti, těm se dá všechno dobře vysvětlit a ještě to tak neřeší. Myslím, že je to dobře, že je u nás tak rozmanitý kolektiv. Musím říct, že děti berou na tu holčičku s epilepsií dost ohledy a chovají se k ní pěkně a oceňují i pokroky u chlapce s ADHD. To jsem až sama koukala a potěšilo mě to, když se někdy

podání, že je pár minut v klidu, tak to děti samy od sebe oceňují a i on z toho má radost, to je vidět. Ale je to pro nás jako průvodce náročný, máme se ještě, co učit.

Učitelka ZŠ 7 (Vývojová dysfázie, dyslexie+dysgrafie)

1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Jistě, usnadňuje jim to orientaci. Cítí se v tom dobře.

2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?

Individuální přístup je nutností, jinak by to ani nešlo.

3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?

Určitý pokrok spatřuji, ale není to jako u běžných dětí. Udělají pokrok, ale rodiče si někdy představují, když čtou o senzitivních fázích, že by se mohl stát zázrak a úplně se to srovnalo na běžnou úroveň. Tak to není.

4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?

U mých dětí s dysfázií a dysporuchami není žádný problém se svobodnou volbou, řekla bych, že jsou na tom srovnatelně se zbytkem třídy. Pokud se podívám na orientaci v práci a úkolech, tak bych řekla, že u těch dysporuch je potřeba jim tu práci trochu rozčlenit, aby se v tom neztrácely. U dysfázie používáme i komunikační tabulky, abychom se lépe dorozuměli. Ale s touhle holčičkou je krásná práce, má perfektní rodinné zázemí, dobře se s nimi spolupracuje.

5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

U té dysfázie je to určitě konkrétnost materiálu, ona by si to jinak neuměla představit. A u dysporuch asi izolace vlastnosti. U všech vidím velké plus v rozmanitosti materiálu k jednomu jevu, protože pak nemají pocit, že opakují dokola jedno a totéž.

6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Nevím, jestli jsou to přímo specifika. Běžně u dětí s poruchami opakuju ukázkou vícekrát jen pro ně, někdy jim to i rozdělím, že nedělám všechny kroky najednou. U té holčičky s dysfázií pracuju při ukázce hodně pomalu a té to rozkládám na kroky do více dní. Zároveň se to snažíme propojit s tou komunikační stránkou, rozvíjíme slovní zásobu, přidáváme piktogramy a tak.

7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?

U nás to vliv nemá. Ale zrovna ty děti s poruchami jsou dost přátelské samy od sebe. V kolektivu nemají problém, ostatní je berou stoprocentně rovnocenně. Mají hodně kamarádů a při tvoření skupin na projekty taky nestojí stranou. Řekla bych, že tohle vliv nemá.

Učitelka MŠ 8 (2 děti ADHD)

1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Specielně u těch školkáčků je to super. Jsou ve věku, kdy mají smysl pro pořádek a řád. Vede je to k samostatnosti a jsou si jistější.

2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?

Individuální přístup je výhodou pro všechny. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytný.

3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?

Ano, v předškolním věku se senzitivní fáze projevují nejvýrazněji. Máme hyperaktivní děti s poruchou pozornosti, ale jakmile se dostanou do senzitivní fáze a dostanou k tomu správný pomůcky, tak se dokážou výrazně déle soustředit. A naučí se to rychle.

4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?

U nás jde o dva hyperaktivní kluky, ti jsou takoví celkově živelnější. Často jim musím připomínat, že když si něco vyberou, musí to dokončit nebo jim pomůžu to dokončit, aby viděli, že každá práce s pomůckou má určité fáze a není možné to nechat ležet a odběhnout. Takže ta svoboda je podle toho, co jsou schopni zvládnout.

5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Opravdovost a prožitek abstraktna. Možnost pohybu. Možnost vyzkoušet si všechny aktivity praktického života, to jim hodně zvyšuje sebevědomí, když zvládnou tolik věcí. Maminky kolikrát žasnou, co všechno děti zvládnou, když mají možnost. Používání pomůcek uvolňuje prstíky a ruce, vůbec všechny ty rozdíly a rozlišování dobře připravují na budoucí čtení a psaní.

6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

No nevím. U té hyperaktivity je musím víc slovně upozorňovat i při ukázce. Takže, když vidím, že ztrácí pozornost, tak krátce okomentuju, co dělám, aby se na mě koukal. Taky raději ukazuju, jak opravit chybu. Hlavně u aktivit s vodou, aby věděl, jak to utřít, oni jsou zpočátku takoví zbrklejší a hlavně ta voda je láká.

7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?

Ostatní děti ve třídě je přijímají úplně normálně. Z mého pozorování má největší vliv sociální zralost.

Učitelka MŠ 9 (Downův syndrom, dyslálie)

1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Má přínos pro všechny, pomáhá jim vytvářet návyk k udržování pořádku a uspořádávání věcí. Předškoláci mají rádi věci na svých místech a nedělá jim problém je po sobě vracet, kam patří.

2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?

Každé dítě má své tempo. V Montessori je výhodou, že jedním z principů je respekt k dítěti a jeho potřebám a tempu. Hlavně nesrovnáváme, tím jak máme smíšené kolektivy, tak každý může postupovat svým tempem.

3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?

Senzitivní fáze probíhají stejně jako u zdravých dětí. Je přínosem, že mají možnost nasytit svou aktuální potřebu. I když to nejde tak rychle, jako u běžných dětí, tak vzhledem k nutkání činnost opakovat, si jí dobře procvičí a jednodušeji si to osvojí.

4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?

Konkrétně u dítěte s downovým syndromem míru svobodné volby koriguji. Musí to pro něj být přehledné. Ale chodí k nám už dva roky, za tu dobu jsme hodně pokročili. Zapojuje se do kolektivu, dokáže počkat, když má pomůcku někdo jiný. To byl ze začátku mega problém vedoucí k afektu. Teď pracujeme hlavně na těch činnostech z praktického života, protože má horší jemnou motoriku, ale zlepšuje se. Ta druhá holčička s dyslálií je v tomhle ohledu bez problému.

5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

Celá oblast praktického života. Tím, že jsou pomůcky skutečné, nutí děti od začátku, aby se na činnost soustředily, aby se neřízly, nebo je nerozbily a tak. Pozoruju, jak jim stoupá sebedůvěra, když zvládají nejen samoobslužné činnosti jako hygienu, oblékání a tak, ale i ty těžší, jako přípravu jednodušších pokrmů, rozlévání polévky, starost o zvířátka ve třídě a tak.

6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

U dětí, které mám ve třídě ani ne.

7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?

U nás nepozoruji žádná negativa. Ten downík je takové sluníčko, má pořád dobrou náladu, naopak je vyhledávaným kamarádem.

Učitelka MŠ 10 (ADHD)

- 1. Jaký vliv má uspořádané prostředí pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Prostředí ano. Hlavně podle mě mají velký význam jasná pravidla.

- 2. Myslíte, že je pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami výhodou individuální přístup?**

Ano

- 3. Je u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami přínosem zaměření na činnosti dle probíhajících senzitivních fází?**

Podle mého pozorování mají senzitivní fáze u všech stejný význam. Prováděnou činnost se prostě naučí snáz a rychleji.

- 4. Jak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami schopné využít možnost svobodné volby, dokážou se děti se speciálními vzdělávacími potřebami samostatně orientovat v čase na práci a úkolech?**

U mě ve třídě je hyperaktivní holčička, ale my jsme malá školka. Máme jen 15 dětí a jsme na ně dvě. Ona je teda šídlo, ale orientuje se na své možnosti celkem dobře. Při výběru práce jí asistujeme, protože bývá roztěkaná, ještě nedovede zacílit pozornost. Při vlastní práci je nutný, aby jedna z nás byla poblíž a trochu jí asistovala. Svobodnou volbu jí trochu zužujeme. Ani ne tak u výběru pomůcek, jako u volby pracovního místa, tam se snažíme, aby byla v klidnější zóně, kde je co nejmíň rušivých elementů a při výběru pomůcek se snažíme ji lehce navést, aby střídala klidové aktivity s dynamičtějšími. Taky na elipse zatím sedí u mě nebo u kolegyně, jinak by rušila ostatní děti v soustředění. Nemůžu ale říct, že by zásadně narušovala činnost ve třídě, to určitě ne.

- 5. Jaké vlastnosti didaktických pomůcek jsou nejvíce přínosné pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**

U téhle holčičky je to určitě pohyb při učení.

- 6. Jsou podle vás nějaká specifika ve vedení ukázek pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Konkrétně tady většinou musím svojí ukázkou trochu zrychlit a udržovat její pozornost i komentářema. Prakticky nejde, abych předvedla typickou tichou, pomalou ukázkou, to by nevydržela.

- 7. Jak ovlivňuje postižení dítěte jeho přijetí kolektivem?**

Nijak výrazně. Pravdou je, že klidnější holčičky jí samy od sebe jako společníci při práci na pomůckách moc nevyhledávají, ale kamarádky má. Má i nerozlučnou kamarádku. A je sportovní talent, třeba na hrazdě jí obdivuje spousta dětí. Věřím, že se necítí nijak vyčleněná nebo odmítaná. To ne.

Matka 1 (dítě předškolního věku, Downův syndrom, navštěvuje Montessori dílničky (kroužek) a matka s ním pracuje na rozvoji pomocí pomůcek metody Montessori v domácím prostředí):

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

Se synem jsme navštěvovali nepřeborně teapií, orofaciální, ergoterapii, muzikoterapii, logopedii, tam chodíme pořád, to je důležitý, pak biofeedback, dokonce chodíme i na koníčky, na hipoterapii a taky na pejsky. A pak tady u nás otevřeli Montessori dílničky a on se asi po půl roce, co jsme tam chodili, poprvé opravdu soustředil na to, co dělá. To byl pro mě strašně úžasnej pocit. Tak jsem se o to začala víc zajímat, byla jsem v Praze na kurzech u paní Štarkové a začali jsme si takhle hrát i doma. A vidím na něm, že to má výsledky, že je samostatnější, míň se vzteká a oba nás to baví. Takže když tady otevřeli základku, jako tu jednu třídu, myslím, tak jsem se rozhodla, že ho tam zkusíme od září integrovat.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

No. Tak nějak doufám, že ho tam budou brát líp než by ho brali v normální základce. Z těch dílniček mám zkušenost, že do toho kolektivu zapadl. To bych si strašně přála, aby mohl zažít i ve škole. Přeci jenom do praktický ho můžu dát vždycky, ale ty zdravý děti ho táhnou, pozoruje je a taky to zkouší.

A hrálo ve vašem výběru roli i hledisko vzdělávací?

No. Tak ty pomůcky mu strašně pomáhaj, aby vůbec pochopil, o co jde. Z normální učebnice by to nikdy neměl šanci pochopit, potřebuje to vidět a osahat si to. Když mu to jenom řeknu, tak to nepochopí, když si to může prohlídnout a vyzkoušet, tak má větší šanci. Jasně, že se nikdy nenaučí to, co zdravý děti, ale určitě se dostane vejš, než kdyby byl ve speciálce. Ale bude mít asistentku, to už jsme se dohodly.

Matka 2 (dítě 1. třída ZŠ Montessori, autismus):

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

Dcera chodila už do Monte školky, tam měla asistentku a celkem to zvládala. Uvažovala jsem i nad tím, že bych jí dala do speciální školy, ale tu máme hodně daleko. Rozhodli jsme se zkusit Montessorku a dobře jsme udělali.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

Bála jsem se šikany a bála jsem se, že to nebude zvládat. Nesnáší hluk na chodbě, nesnáší přesuny mezi místnostmi nebo do jídelny. Ale protože tady je malá škola, jsou tu jen dvě třídy vlastně, tak jí to vyhovuje mnohem víc, než kdyby byla v nějaké velké škole. Jídelnu jsme vyřešili, že chodí s asistentkou v době, kdy je tam méně dětí. Teď jsem strašně ráda, že mezi normálníma děckama, protože doufám, že jednou bude žít mezi běžnýma lidma, že nebude někde segregovaná a zavřená a musí se naučit s nima vycházet. A myslím, že je dobře, že i ty děti vidí, že někdo je jinej a že se mu nemaj posmívat, ale můžou mu nějak pomoci. Že až budou velký, už to bude o něčem jiným, doufám, ta generace. Že mezi sebe ty postižený třeba víc přijmou.

A vzdělávací hledisko?

Může si tu jet svým tempem, to je nesmírná výhoda. V nějaký míře, si může vybrat podle momentální nálady, co bude dělat. A taky se mi líbí, že jí nenechaj jen tak čučet, že pořád něco dělá, něco se učí a mají to všechno tak udělaný, že to využije v normálním životě, to je moc dobře. A taky jsem ráda, že snad bude mít tu jednu učitelku celý ty tři nebo čtyři roky, protože každá větší změna jí rozhodí a hodí jí to do regresu.

Matka 3 (dítě předškolního věku v MŠ Montessori, ADHD)

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

Asi bych to neměla takhle říct, ale chodil do normální školky a tam to bylo tak děsný, že jsem ho vzala pryč. Oni by ho stejně vyrazili. Ta jedna učitelka na něj byla fakt zasedlá, už byl doma vynervovanej, začal se ve 4 letech zase počůrávat. Zeptala jsem se ve městě, kde pracuju, jestli by to tam nemohl zkusit v Monte školce a sedlo mu to. Je to soukromá školka, je tam míň dětí a hlavně se k nim moc hezky chovají. Ale je to pro nás dost finančně náročný.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

Nejdůležitější je, že má konečně kamarády. Ve vesnici ve školce byl za vyvrhele, kterej dělá jenom všechno špatně. Tady má kamarády, to jsem strašně šťastná. A s učitelkama, když je problém, tak se dá všechno rozumně řešit. U nás mě vždycky seřvala jako malou holku, že je rozmazlenej a nevychovaněj a mám s tím doma něco udělat, přitom měl papír z poradny, že je hyperaktivní, to jí nezajímalo. Tady měl ze začátku problém s těma pomůckama, že s tím házel a tak, ale paní učitelky jsou sice mladý, ale jsou dost důsledný a to on potřebuje. Takže se to během pár měsíců srovnalo. A taky tam dělaj takový cvičení, elipsa se to jmenuje a tam se učí soustředit a to mu ohromě pomáhá. Dřív tam vůbec nechtěl sedět a utíkal a vřískal a teď už když slyší zvoneček, tak říká paní učitelka, že si jde sám sednout. Sice nevydrží v klidu, mele se tam, ale je potichu a je na něm vidět, že se snaží to vydržet jako ty ostatní děti. I když je to drahý, tak to za to stojí. Úplně rozkvetl.

A vzdělávací hledisko?

To je super, syn je chytrej jako opičák. Je zbrklej, ale naučil se tam oblíkat a pak on je takovej náš malej matematik. Takže ty pomůcky na matiku, těch tam mají celý police, tak ty miluje a pořád si to staví a počítá, u toho vydrží sedět a soustředí se na to.

Matka 4 (dítě 3. třída ZŠ Montessori, mimořádné nadání)

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

Dcera čte od dvou let, od 5 let píše psacím, než začala chodit do základní školy přečetla asi 200 knih, žádná leporela, ale normální knížky pro starší děti a encyklopedie). Nejdřív chodila do normální školky, tam byly věčně stížnosti, že se nezapojuje, že zlobí, že se vzteká, že je asi autistka. Byli jsme na vyšetření u Dr. Krejčířové, která vyloučila jakýkoli náznak autismu a poprvé stanovila u dcery mimořádné nadání. My jsme věděli, že je chytrá, že má jiné zájmy, než vrstevníci, ale chtěli jsme tomu nechat v tom předškolním věku volný průběh. Četli jsme si s ní, povídali jsme si o tom, co jí zajímalo, třeba vesmír jí hodně zajímá a takové věci, ale zároveň jsme viděli, že sociálně je hodně pozadu. Na hřišti věčně řev, nejraději si hrála sama, nechtěla nikomu nic půjčit. Snažili jsme se zlepšit hlavně tu sociální oblast. Ale Krejčířová nám doporučila právě Montessori školku, tak i když jsme měli v okolí jen jednu anglickou, která byla dost drahá, tak jsme jí tam dali. Já jsem se o metodu Montessori zajímala už od jejích dvou let a spousty pomůcek jsem se snažila vyrobit doma, protože jsou dost drahý, takže to už trochu znala a hlavně filosofie celé metody Montessori je naprosto v souladu s naší výchovou. Do běžné školky chodila rok a byla z toho úplně vynervovaná a já taky. Tady se našla, strašně jí to tam bavilo. Chtěla chodit ráno dřív, aby jí nikdo nevzal mikroskop a asi půl roku si každý ráno prohlížela mikroskopický preparáty. Postupně si tam dokonce našla i kamarádku a trochu se zlepšila i v sociální stránce. I když scény tam taky dělala, to určitě jo.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

Já ho považuju za důležitější než to vzdělávací, protože všechno co se týká vědomostí, jí prostě jde od přírody, ona je jako houba, spoustu věcí nepotřebuje ani ukázat a dokáže na ně přijít sama, ale bála jsem se, že když se bude chovat tak strašně a hystericky, že jí ostatní nebudou brát a mohlo by třeba dojít k šikaně. Ale ve školce i ve škole jsme měli opravdu štěstí na perfektní učitelky, který dokážou ke každému dítěti přistupovat individuálně a ukázat, kde jsou ty hranice. Myslím, že co se kolektivu a socializace týče, je to pro ni ještě mnohem důležitější, než že se může učit svým tempem a nemusí čekat na zbytek třídy. To je taky super, ale ona je ten typ, že se vůbec nenudí, dovede se zaměstnat sama a teď už dovede i počkat. Navíc má hrozný ambice být pořád první, což se jí v těch vědomostech pochopitelně daří, takže je moc dobře, že v Montessori je prostředí, kde se to soutěžení potlačuje.

Matka 5 (dítě předškolního věku, autismus, ADHD, SMR, navštěvuje přípravný roční ZŠ speciální, metodu Montessori využívá v domácím prostředí)

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

Vyzkoušela jsem prakticky všechno. Syn má těžší postižení, vůbec nereagoval na řeč, neměl zájem a neuměl vůbec nic napodobit, absolutně nebyl schopen sebeobsluhy atd.). Pak jsem se na jednom semináři seznámila s pomůckami Montessori a začala jsem to zkoušet doma a syn postupně začal reagovat, když jsem popisovala činnost. Dokonce se i pokouší o nápodobu a pomocí těch pomůcek a samozřejmě i dalších aktivit jsme se dostali do stádia, kdy je schopen se najíst, dokonce i napít, částečně obléct a zvládne i něco z hygieny. Pro mě je to zázrak. Samozřejmě nepoužívám žádné pomůcky, co byly na kurzu matiky a jazyka, ale používám hlavně ty na praktický život a pak ho zajímá taky smyslovka. To jsem si koupila tělesa a růžovou věž i schody. A tak dlouho jsem to před ním skládala, až to začal opakovat. Musím říct, že jsem to obřečela, protože v něco takového jsem vůbec nedoufala, že by se u nás mohlo podařit. Teď má období, kdy ho fascinují hnědé schody a pořád je staví a rovná. Předtím ho zajímaly tělesa, přesněji řečeno koule, kterou pořád roztáčel. A takový ty aktivity jako sensorický mísy, to se mu líbí, je mu to příjemný na dotek, když tam dám třeba mungo fazolky, tak si to rád přesypá. Takže všechno to přesypání z hrníčků, ze džbánek, to má rád a sám si to bere ze stolečku. Má to tam připravený. Ale aktivity s vodou nesnáší. Nemá rád, když to na něj kápne a my to ještě tak neumíme, nemáme úplně zmáklou motoriku. Ale to, že je po pěti letech života schopen reagovat na mojí řeč, je pro mě největší dar.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

Socializace se nás netýká, děláme to doma, ale jestli můžu do vzdělávání zahrnout právě to, že se naučil se částečně najíst a napít, tak to opravdu bomba. Na kurzu nám říkali, že je dobré dávat na výběr, takže to dělám a zdá se mi, že je mnohem spokojenější, používáme i obrázky k výběru a piktogramy a dřív nám to moc nešlo, teď vidíme, že už si ukáže nebo si dokonce tu věc sám vezme. A jak se snažím mu střídat v sensorický míse různé ty fazole, rýži, hrách, tak si zvyká i hmatem a už je pak i při jídle ochotnej vzít nějakou potravinu do ruky. Nám to moc pomohlo. Jsem ráda, že to existuje. Ale do Montessori školy bych ho nemohla dát, jsem realista, u nás je to postižení opravdu těžšího rázu, nemyslím si, že by se mezi normálníma dětma cítil dobře a ve specce jsou na to zvyklí, je jich tam málo a pracují s nima sice trochu jinak ale je to tam pro něj dobrý, zvykl si a jestli to můžu zkusit posoudit, tak se mi zdá, že je tam rád.

Matka 6 (dítě 2. třída ZŠ Montessori, ADD)

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

Syn má poruchu pozornosti, ale není hyperaktivní, spíš naopak hypoaktivní. Všechno mu strašně dlouho trvá a nesoustředí se a pomaleji chápe učení. Máme tu místní základku, kde je jenom první stupeň, ale zrovna na nás by vyšla taková paní učitelka sekernice. Kdyby mohl mít paní učitelku, jako měla starší dcera, takovou milou a mateřskou, dala bych ho ve vsi, takhle by to byl boj. Kamarádka mi řekla, že ve městě je třída Montessori, ale neplatí se za to, je státní, a že je to normální škola, ale každý děcko tam má individuál podle svého tempa v učení a není to tam tak přísné. Je to sice jinde, než chodí dcera na druhý stupeň, ale mají ráno družinu, odvede ho a pak jde do svojí školy. My chodíme brzo do práce.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

Já ho tam dala právě kvůli tomu učení, že jsem se bála, že u nás ve vsi to nebude stíhat a bude koukat, kde co lítá a dělat lotroviny. Tady jsem se zase bála, že nebude mít kámoše, protože všichni od nás ze školky, šli do školy na vsi, jenom pár holčiček šlo do města, ale jinam. V kamarádství je šikula, je klid'as a kámoše si našel. Když se vrátím k učení, tak v jejich třídě to mají úplně jinak než u nás ve vsi. Mají tam na všechno kartičky, skládačky a jiný věci, a to jim pomáhá, aby to učení pochopili. Mně to ve škole moc nešlo a táta se vrací pozdě. Musím říct, že se mi líbí, jak se učí oni. Hlavně mu tam nikdo nenadává, že zdržuje, naopak se mu snaží pomoci, aby se soustředil a neberou, že když má poruchu, že je blbeček. Chodíme i do poradny a tam taky psychologka říkala, že je vidět, jak udělal pokrok.

Matka 7 (dítě 4. třída běžné ZŠ dyslexie, dysortografie – metodu Montessori používá v rámci reedukace u speciálního pedagoga a k opakování učiva v domácím prostředí)

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

Dcera má dyslexii a dysgrafii. Ve škole jí to moc nejde a předchozí učitelka na to brala ohled, máme i papír z poradny a individuál, kde má stanovený úlevy a mírnější známkování. Letos dostali novou mladou učitelku a ta je o dost přísnější. Proto jsme začali chodit soukromě ke speciální pedagožce, která používá Montessori pomůcky.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

Naší dceři by určitě Montessori škola vyhovovala, ale žádná tu v okolí není a dojíždět hodinu je moc. Navíc by tam nemohla jezdit sama a my musíme chodit do práce, že. Na reedukaci chodím s ní, abych viděla, jak s ní můžu pracovat doma a už jsem se o to začala zajímat i sama, protože vidím, jak jí to pomáhá. Protože je tam vždycky jenom jedna věc. Jde to postupně, nemotá se jí to všechno dohromady, přesně vidí, na co se má zaměřit a dává si pozor, a když to udělá takhle několikrát, v našem případě hodněkrát, tak si to pak dokáže ve škole už vybavit. Navíc jí učí různé vychytávky, jak se uklidnit, jak se soustředit a hodně se jí zvýšilo sebevědomí. Něco jsem stáhla z netu, na procvičování a bere si to k procvičování i sama, protože si to může sama zkontrolovat. Je to fajn a je škoda, že se to ve školách nepoužívá víc, protože by to určitě pomohlo víc dětem. My tam nejsme jediný, kdo má poruchy učení, je jich ve třídě víc, co s tím zápasí.

Matka 8 (dítě 5. třída ZŠ do 2 třídy navštěvoval malou ZŠ s prvky Montessori, po přestěhování snaha o integraci v běžné ZŠ, po 1. pololetí přesun do ZŠ praktické – LMR na horní hranici, dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie)

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

Chodili jsme od tří do normální školky s asistentkou a byli jsme tam spokojení, pak jsem váhala, kam s ním, protože byl pozadu a obešla jsem všech 5 škol. V jedné byla třída a tam byla paní učitelka, která měla Montessori vzdělání a vlastně to tam založila. Začala jsem se o Montessori víc zajímat a připadalo mi, že by to pro nás mohla být cesta.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

Takže jsme ho dali na ten poslední rok školky do Montessoriky, aby si zvykl na jiný způsob učení, tam chodil taky s asistentkou. Školka byla drahá, deset tisíc měsíčně, ale udělali jsme tam strašněj skok. Už na začátku prosince nám řekli, že by to zvládl bez asistentky, tak jsme to zkusili. Bylo dobrý, že tam naši asistentku nechali jako takovou asistentku pro všechny. Je to soukromá školka. Naučili jsme se tam kompletně obsloužit včetně WC, najíst, obléct, dělali tam hodně se dřevem. Měli tam jakoby kroužek pro kutily, to bylo báječný a hrozně nás to bavilo. Celkově tam děti dobře připravili na školu. Pak začal chodit do třídy, která sice nebyla úplně Montessori jako to bylo ve školce, ale přístup byl hodně podobnej a paní učitelka dodržovala individuální přístup a měla i některý pomůcky. Bylo to hodně o penězích, který ve školství chyběj, takže tam nebylo všechno jako ve školce, ale princip to mělo stejný. Po ukončení druhé třídy jsme se museli odstěhovat kvůli manželově práci z Prahy a to jsem teda probřečela hodně nocí. Zkusili jsme základní školu v obci s asistentkou, jenže učitelka vůbec nerespektovala, že není tak rychlej jako ostatní děti a nosil pětky, poznámky, děti ho mezi sebe nepřijali, smáli se mu. On spoustu věcí nepochopí, neumí se tak rychle zapojit do jejich her, chvíli mu trvá, než pochopí pravidla a učitelka mu to vůbec neusnadnila. Takže jsme přešli do praktický. Tady je v učení sice za naprostou hvězdu, ale bohužel chytá sociální návyky od dětí, který tam chodí. A to jsou v 90 % děti ze sociálně slabých rodin. Prakticky můžu říct, že mi dochází trpělivost a snažím se vyřídít od druhého pololetí domácí vzdělávání a manžel se snaží, aby ho v práci převedeli opět do Prahy, protože tady v obci ho děti mezi sebou neberou, s kroužkami je to tu bída a když se bude ještě učit doma, tak bude mít kontakt s dětma jen, když k nám přijede návštěva. A syn je přitom společenský typ, je mi z toho všeho nanic, snažíme se, abysme se mohli vrátit do Prahy, protože tam jsou úplně jiný možnosti.

Matka 9 (dítě předškolního věku, ADHD, dříve MŠ Montessori (nevyhovala), nyní běžná MŠ s Montessori pomůckami pracuje dál v domácím prostředí a dílničkách Montessori)

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

O Montessori jsem se začala zajímat, když bylo malému rok a začali jsme chodit v mateřském centru na Monte dílničky. Pak jsem ho dala i do školičky. Protože se mi Montessori systém líbí a myslím si, že je to pro dítě nejlepší, co mu můžeme nabídnout.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

Jenže u nás ve školičce, je to v centru pro děti od 2 let, to vedou holky, který nevím, jestli mají pedagogický vzdělání, prostě neumí pracovat s hyperaktivním dítětem, furt si stěžovaly, že se nesoustředí a že jim to tam narušuje, že pak se už nesoustředí ani ostatní. Syn už tam pak ani nechtěl chodit, ve čtyřech, po roce, se dostal do normální státní školky a tam má starší zkušenou paní učitelku, která to s ním umí a je tam spokojenej. Mně je to líto, protože jsem fanoušek Montessori systému, ale synovi to tam neprospívalo. Dál s ním chodím aspoň na ty dílničky, aby nepřišel o možnost si prožít všechny ty aktivity a taky tam děláme elipsu, jenže tam jsem s ním, děti tam nejsou sami a já si ho ohlídám, aby dělal, co má. Jinak s ním dělám plno věcí z Montessori doma, hlavně praktickej život, pomáhá mi při všem, má v kuchyni svojí polici, ze který se může sám obsloužit a pomalu už vyhledávám i pomůcky pro předškoláky, protože když s ním pracuju doma, tak se soustředí a doufám, že než půjde do školy, tak se ta jeho živelnost trochu srovná a díky tomu, co s ním dělám doma, tak bude mít trochu základ a získá nějaký návyk, že se úkol musí dodělat. Za nás to bohužel nevyšlo, ale věřím, že kdyby měl v Monte školce zkušenou učitelku, jako máme na dílničkách, že by to bylo všechno úplně jinak. Jako všude je to o lidech, tyhle učitelky ho nezvládly, paní učitelka v normální školce ho zvládá s přehledem a zase se naučí jiný věci, což taky nakonec není na škodu. Do školy půjde tady u nás do běžný školy. Ale jsem ráda, že jsem mohla Montessori poznat, a že jsme to aspoň zkusili a určitě nějaký věci budeme používat i pro doplnění učení, co bude mít ze školy. Byla jsem na kurzu u paní Štarkový a kosmická výchova mě totálně nadchla. Něco z toho už doma vyrábíme a ještě toho máme plno před sebou.

Matka 10 (dítě ZŠ Montessori 5 třída, smíšená vývojová dysfázie)

1. Proč jste u svého dítěte začala při vzdělávání používat metodu Montessori?

Nejprve syn navštěvoval od 3 let logopedickou třídu při MŠ. V 5 přešel do Montessori třídy, měl odklad, takže tam chodil 2 roky, spádově tam patříme. Pak začal chodit i na základku Montessori, kam naštěstí spadáme. Důvodem bylo vlastně všechno, jak pomůcky, tak principy. Sama se o Montessori hodně zajímám, dříve jsme nějaký čas pracovala jako učitelka, ale jsem s dětmi sama a potřebuju nás uživit, takže teď jsem v úplně jiném oboru. Když se u syna potvrdila diagnóza vývojové dysfázie, udělala jsem si všechny kurzy u paní Štarkové, abych měla odbornější vhled do problematiky a pracovali jsme stejně doma i ve školce, abych ho podpořila v co nejvyšší míře v rozvoji řeči i myšlení.

2. Co od vzdělání metodou Montessori očekáváte z hlediska socializačního a vzdělávacího?

Když nad tím tak přemýšlím, u mého syna jsou asi obě hlediska na stejné úrovni důležitosti. Na jednu stranu jsem měla obavy ze šikany, protože nejen, že špatně mluví, ve školce se to ztratilo, ale na prvním stupni, už děti mluví srozumitelně a jemu nebylo skoro rozumět a má smíšenou dysfázii a v důsledku toho taky špatně rozumí a nepochopí, co se po něm chce. Na druhé straně pochopitelně velké obavy, že vzhledem ke své diagnóze nezvládne učivo a co mám zkušenosti od známých, tak i když dítě má doporučení z PPP a individuál, tak málokterá učitelka na to bere skutečně v plném rozsahu ohled. Tohle jsem všechno zvažovala, a protože výsledky ze školky byly pozitivní, dobře zapadl do kolektivu a konkrétnost pomůcek mu opravdu hodně pomáhala, aby vůbec pochopil většinu těch předškolních dovedností, rozhodla jsem se, že ho dám i do Monte základky. U nás je školka a škola spojená a škola se v té době rozjížděla. Měli jsme štěstí, protože jedna učitelka ze třídy ze školky, šla dělat asistentku učitelce do prvního trojročí, kam syn nastoupil. V tom byla výhoda, že ho znala, rozuměla mu a uměla s ním komunikovat a přechod na základku proběhl bez problému. V prvním trojročí bych řekla, že ve vzdělání jel podle svého individuálu a ještě od první třídy navštěvujeme soukromě speciální pedagožku, která s ním pracuje na podobných principech, chodí tam po škole, protože já bohužel musím být déle v práci, protože jsem s nima sama a tohle doučování vlastně supluje čas, který potřebuje k procvičení a já mu ho bohužel nemůžu každý den věnovat a má i doporučení z poradny, které škola plně respektuje a řídí se jím. Sociálně to bylo taky všechno bez problému. Teď už je ve druhém trojročí a jak jsou ty děti starší, tak je ve volném čase vidět, že je víc stranou, protože jim tolik nerozumí a kluci hrají v pauze různé hry a syn se v tom nedovede tak rychle zorientovat a pochopit to, a pak jim to kazí. Pokud jsou venku, tak při fotbale je to v pohodě, ale v zimě jsou i přes polední pauzu víc uvnitř a tam mu to moc nejde a mrzí ho to. Při práci ve vyučování nemá ve skupině problém. Učení je pořád dobré, v matematice je na výbornou, v češtině je má pochopitelně rezervy. Celkově jsem se školou moc spokojená a modlím se, aby to vyšlo a otevřeli u nás i druhý stupeň. Ještě bych dodala, že se školou, paní učitelkou i paní asistentkou je výborná komunikace jak osobní, tak mailem a pravidelně a ochotně se mnou řeší veškeré problémy i pokroky.

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Šárka Drozdová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Montessori metoda se zaměřením na děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Rok: 2015

Počet stran textu: 88

Celkový počet stran příloh: 43

Počet titulů českých použitých zdrojů: 12

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 23

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.