

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Role asistenta pedagoga na základní škole s Montessori programem
The role of teaching assistant at primary school with Montessori program

Monika Králová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Role asistenta pedagoga v Montessori škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12.7.2021

Děkuji prof. PaedDr. Miroslava Bartoňová, Ph.D. za odborné vedení mé práce, za laskavý a vstřícný přístup a cenné rady, které mi během této práci poskytla. Dále děkuji mému manželovi a kolegyním za podporu a trpělivost během doby mého studia. Rovněž děkuji všem respondentům za ochotu přispět k realizaci tohoto výzkumu.

ABSTRAKT

Bakalářská práce na téma role asistenta pedagoga na základní škole s Montessori programem se věnuje inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pozici asistenta pedagoga v Montessori prostředí. Vymezili jsme vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami včetně nejčastějších diagnóz, se kterými se během výzkumu setkáme. Celá práce se opírá o legislativní rámec České republiky v oblasti základního vzdělávání. V práci také popisujeme alternativní vzdělávání a jeho nejčastější možnosti, včetně charakteristiky vzdělávání podle filozofie Marie Montessori. V této části se věnujeme principům Montessori pedagogiky, roli Montessori pedagoga, charakteristice prostředí i organizaci výuky, včetně forem a metod výuky.

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaká je aktuální situace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v jejich podpoře v alternativní škole. Dalšími cíli bylo popsat práci asistenta pedagoga v Montessori škole s vymezením hlavních rozdílů mezi jeho rolí v Montessori škole a ve škole tradiční.

V praktické části byla popsána realizace kvalitativního výzkumu, který jsme provedli za pomoci polostrukturovaných rozhovorů a s využitím metody pozorování. V praktické části jsme také popsali cíle výzkumu a výzkumné otázky, které jsme z cílů vymezili. Všechny cíle výzkumu byly splněny a otázky jsme zodpověděli. Rozhovory jsme zpracovali na základě kódování rozdělili do několika kategorií. Práce obsahuje analýzu výsledků rozhovorů a ukázky z pozorování vyučování. V závěru práce vyhodnocujeme výsledky celého výzkumu a zodpovídáme výzkumné otázky.

KLÍČOVÁ SLOVA

Montessori pedagogika, asistent pedagoga, alternativní vzdělávání, základní vzdělávání, inkluze, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

ABSTRACT

This bachelor's thesis deals with the topic of the role of teacher assistant in a primary school classroom with Montessori program, focusing on the inclusion of pupils with special educational needs and on the position of a teacher assistant in Montessori learning environment. We defined the education of pupils with special educational needs, including the most frequent diagnoses we encounter during the research. The whole paper is grounded in the legislation of the Czech Republic in the field of primary education. The paper also describes alternative education and its most common varieties and includes the characteristics of the education following Maria Montessori philosophy. This part is dedicated to the principles of the Montessori method, to the role of a Montessori teacher, to the characteristics of the classroom environment as well as to the teaching organisation, including teaching forms and methods.

The object of this research was to find out about the current situation in educating pupils with special educational needs and in their support in the alternative classroom environment. Another object was to describe the work of a teacher assistant in a Montessori school, defining the basic differences between their role in a Montessori school and in a traditional school.

The practical part of the paper describes the implementation of a qualitative research, which was carried out by means of semi-structured interviews and the method of observation. The research objects and the research questions defined by the objects were also described in the practical part. All the research goals were achieved, and all the questions were answered. The interviews were processed and divided into several categories based on coding. The paper contains an analysis of the results of the interviews and illustrations of lesson observations. In the paper conclusion the whole research results are assessed and the research questions are answered.

KEYWORDS

Montessori education, teaching assistant, alternative education, inclusion, pupils with special educational needs, elementary education

Obsah

Úvod

1	Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání.....	7
1.1	Inkluzivní vzdělávání v základní škole	7
1.2	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	8
1.3	Vymezení podpůrných opatření.....	12
1.4	Asistent pedagoga v procesu vzdělávání	14
2	Alternativní vzdělávání	16
2.1	Legislativní rámec základního vzdělávání v České republice.....	16
2.2	Specifikace alternativních škol.....	17
2.3	Montessori pedagogika.....	24
3	Role asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu základní školy s Montessori programem	30
3.1	Cíl bakalářské práce a metodika šetření	30
3.2	Charakteristika technik šetření a výzkumného souboru	30
3.3	Interpretace výsledků šetření	33
3.4	Závěr šetření	50

Závěr

Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam příloh

Úvod

Bakalářská práce se věnuje pozici asistenta pedagoga ve škole s Montessori programem a s tím související problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaných v tomto pedagogickém směru. Montessori pedagogika je jednou z oblíbených možností alternativního vzdělávání. Je rovněž nezdědka využívanou možností pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Vzhledem k charakteru pedagogiky podle Marie Montessori, je vhodnou alternativou pro vzdělávání těchto žáků. Marie Montessori při tvorbě své filozofie přímo vycházela z práce s dětmi s mentálním postižením a její směr vychází čistě z individuálních potřeb dětí. Inkluze v tomto prostředí je naprosto přirozená, žáci se SVP se nedostávají do situací, kdy by byli oni, či jejich výkon srovnáván s výkonem ostatních žáků a díky tomu nejsou demotivováni svým neúspěchem.

Pro potřebu bakalářské práce byl zpracován výzkum, jehož účelem bylo zjistit, jak jsou žáci se SVP v Montessori škole vzděláváni a jak probíhá jejich podpora. Dále jsme zjišťovali, jaká je zde role asistenta pedagoga a jak se liší náplň práce asistenta pedagoga v tradiční škole a ve škole s Montessori programem. Jako dílčí cíl jsme popsali pozitivní přístup Montessori pedagogiky pro žáky se SVP.

Bakalářská práce je členěna do tří kapitol. Teoretickou část tvoří první dvě kapitoly. První kapitola se věnuje inkluzivnímu vzdělávání, vymezení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně specifikace nejčastějších diagnóz, se kterými se během výzkumu setkáme. Dále vysvětluje podpůrná opatření a z toho vyplývající roli asistenta pedagoga v procesu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Informace uvedené v této kapitole se opírají o legislativní rámec České republiky. Ve druhé kapitole se věnujeme základnímu vzdělávání České republiky a jeho ukotvení v legislativě a dále vymezujeme možnosti alternativního vzdělávání v České republice, do kterého spadá i Montessori pedagogika, které se věnuje třetí část této kapitoly. Vymežíme zde základní principy Montessori pedagogiky, roli pedagoga, charakteristiku prostředí i hodnocení žáků. Třetí kapitola se věnuje kvalitativnímu výzkumnému šetření. K tomuto výzkumu byly využity rozhovory s pedagogickými pracovníky školy s Montessori programem v Praze a pozorování průběhu vyučování v této škole. Výsledky výzkumného šetření jsme následně analyzovali, a získali tak odpověď na výzkumné otázky.

1 Asistent pedagoga v inkluzivním vzdělávání

1.1 Inkluzivní vzdělávání v základní škole

V historii našeho školství jsme se setkávali výhradně se segregací, tzn. vyloučením osob se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a osob s postižením, ze společnosti. Tyto děti, žáci a studenti (dále jen „žáci“) byli vzděláváni odděleně, ve speciálních ústavech a školách pro ně zřízených. S vývojem společnosti a změnou postoje k lidem se zdravotním postižením došlo i ke změnám v edukačním procesu těchto žáků. Postupně se tak začaly více uplatňovat principy integrace a inkluze. Zatímco integrace se ve světě začala aplikovat v 80. letech 20. století, inkluze je spíše charakteristická pro přelom 20. a 21. století (Lechta, 2010). Dnes už má inkluzivní vzdělávání v českém školství jasné místo. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ošetřuje Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška uvádí, že se tito žáci mohou vzdělávat ve třídách či školách zřízených podle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen „školský zákon“), nebo mohou být zařazeni do vzdělávacího procesu běžných mateřských, základních, či středních škol. Pokud jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami začleněni do běžné třídy, kde se vzdělávají s pomocí podpory v míře jejich potřeby, můžeme hovořit o inkluzi. Pojem inkluze je úzce spjat s pojmem integrace a rozdíl mezi nimi není jasně vyhraněný.

V kontextu vzdělávání a speciální pedagogiky se integrace vysvětluje jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“ (Jesenský, 1995). Jde o pomoc jedincům s postižením ke včlenění do většinové populaci na základě vytváření vhodných podmínek. Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vytvářeny školy a třídy podle §16 odst. 9 školského zákona. Tam jsou žáci vzděláváni podle upravených metod a postupů a využívají speciální vzdělávací pomůcky. Cílem inkluze je plnohodnotné začlenění jedinců se znevýhodněním do všech běžných činností, společně s lidmi bez postižení, bez větších úprav a zásahů. Pokud je to nutné, využívají jedinci s postižením speciální pomůcky. Jsou plnohodnotnými členy společnosti, jejich zdravotní stav není vnímán negativně ani nejsou předmětem předsudků. Vzdělávání jsou společně se zbytkem kolektivu pomocí běžných vzdělávacích metod a postupů, které jsou ale

uzpůsobené jejich možnostem. Hlavní myšlenkou inkluze v kontextu vzdělávání je individuální přístup ke každému žákovi ať je, či není jakkoliv znevýhodněný. „*Inkluze ve školách by měla znamenat právě rovnost, a to rovnost v aspektu různorodosti nás všech. Nemělo by záležet na tom v čem, a jak moc jsme odlišní, jestli máme jiné přesvědčení, víru, barvu pleti, jiný styl učení, jiné problémy, jinou sexuální orientaci, socio-ekonomickou situaci v rodině nebo cokoli jiného. Měli bychom zajistit, aby se každému dostalo potřebné podpory k tomu, aby mohl maximálně rozvinout své potenciality.*“ (Zilcher, Svoboda, 2019). Vznikají tak heterogenní skupiny žáků s různými vzdělávacími potřebami, kde je každý respektován a všem je umožněno vzdělávat se podle svých možností. To umožňuje žákům se SVP či zdravotním postižením navštěvovat běžné školy v místě svého bydliště, lépe navazovat a udržovat sociální kontakty, komunikovat a spolupracovat s kolektivem a tím se připravit na život ve společnosti (Tannenbergerová, 2016).

1.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Pojem *žák se speciálními vzdělávacími potřebami* vychází ze školského zákona. Žáci se SVP potřebují ve vzdělávání poskytnout nezbytné úpravy. Tyto úpravy, tzv. podpůrná opatření, provádí škola vzhledem k individuálním potřebám žáka. Upravuje se organizace výuky, obsah učiva, hodnocení, formy a metody vzdělávání. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou při vyučování využívat kompenzačních pomůcek či speciálních učebních pomůcek uvedených v plánu pedagogické podpory, nebo v individuálním vzdělávacím plánu. Plán pedagogické podpory (PLPP) patří k podpůrným opatřením prvního stupně. Zpracovává ho škola v případě, kdy je zapotřebí drobných úprav metod a organizace výuky a případně i hodnocení žáka. Obsahuje charakteristiku žáka a jeho obtíží a potřebné úpravy ve výuce i v domácí přípravě. PLPP se průběžně vyhodnocuje. Nejpozději do 3 měsíců je škola povinna zhodnotit dosažení cílů a v případě nedostatečného plnění doporučí rodičům žáka návštěvu školského poradenského zařízení (ŠPZ).

Individuální vzdělávací plán (IVP) se řadí mezi podpůrná opatření. Je určený pro žáky se SVP a pro žáky nadané, kteří mají přiznaná podpůrná opatření II. – V. stupně, kteří potřebují rozsáhlejší úpravu učiva. IVP zpracovává škola na doporučení školského poradenského zařízení a na základě žádosti zákonného zástupce žáka, následně ho ještě musí odsouhlasit ředitel školy. Na tvorbě IVP by se měli podílet všichni pedagogové, kteří

s žákem pracují, ve spolupráci s pracovníky ŠPZ, rodiči žáka, a dalšími určenými pracovníky školy. Jeho tvorba a náležitosti jsou specifikovány ve vyhlášce č. 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) a upravuje oblasti, ve kterých žák, kvůli svému znevýhodnění, není schopen dosahovat požadovaných výstupů. Obsahuje mimo jiné osobní údaje žáka a specifika jeho znevýhodnění, údaje o vyučujících žáka, popis všech podpůrných opatření, která žák využívá. Dále obsahuje úpravy obsahu a způsobu vzdělávání žáka, úpravy očekávaných výstupů, změny v ověřování znalostí a dovedností žáka a jeho hodnocení, postupy při zadávání práce a seznam speciálních pomůcek a učebních materiálů. Škola je povinna IVP vypracovat nejpozději do 1 měsíce od obdržení doporučení ŠPZ a žádosti zákonného zástupce žáka. ŠPZ spolu s rodiči a školou minimálně jednou ročně vyhodnocují plnění plánu a případně ho upravují (Vítková, 2007; Bartoňová, Vítková, 2016).

Specifické poruchy učení

Nejčastější skupinu tvoří žáci se specifickými poruchami učení (SPU). V této skupině rozlišujeme několik druhů poruch podle postižené oblasti. Mezi ty nejčastější patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Další, méně časté, jsou dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie. Poruchy se objevují jednotlivě, nebo v kombinaci. Diagnostiku provádí školské poradenské zařízení. Tím je pedagogicko-psychologická poradna, nebo speciálně pedagogické centrum. Specifické poruchy učení se objevují u osob alespoň s průměrným či nadprůměrným IQ, nejde tedy o poruchu související s nízkou inteligencí. Etiologie není zcela známá. U většiny případů se jako příčiny vzniku uvádí dědičné vlivy či lehká mozková dysfunkce (Bartoňová, 2019; Zelinková, 2015).

Dyslexie je specifická porucha charakteristická obtížemi ve zpracování psané formy jazyka. Jedinec i přes průměrnou či nadprůměrnou inteligenci a podnětné sociální i pedagogické vedení není schopen, za pomoci běžných výukových metod, číst. Hlavní obtíže spočívají v neschopnosti rozeznat vizuálně podobná písmena a spojování jednotlivých hlásek do slov. To ovlivňuje plynulost a rychlost čtení i porozumění sdělení textu (Bartoňová, 2019; Zelinková, 2015).

Dysgrafie je porucha grafického projevu. Postižena je celá oblast úpravy písma. Žák nedodrží proporcionalitu a lineaturu (výšku písma), písmo je nevzhledné, kostrbaté, špatně čitelné. Zápis je pomalý, typická je větší unavitelnost. V časovém stresu dochází k častým gramatickým chybám, žák se kvůli soustředění na zápis nestihá věnovat gramatickým pravidlům. Jednou z příčin špatného zápisu mohou být motorické obtíže.

Dysortografie postihuje mluvnickou stránku jazyka. Často se objevuje ve spojení s dyslexií. U žáka se objevují tzv. specifické dysortografické jevy, kterými jsou chybné aplikování gramatických pravidel do zápisu, chyby v měkkých a tvrdých, či krátkých a dlouhých samohláskách nebo vynechávání či záměna písmen (Bartoňová, 2019; Zelinková, 2015).

Dyskalkulie způsobuje potíže v matematických operacích a představách. Žák obtížně zvládá základní početní operace, řešení slovních úloh, pamatování a zápis písmen a obtíže zasahují i do prostorové orientace (Bartoňová, 2019; Zelinková, 2015).

Dyspraxie je porucha motorických funkcí. Žák je neobratný, nekoordinuje své pohyby, bývá pomalý, často je neupravený.

Dysmúzie se projevuje obtížemi ve vnímání a reprodukci hudby. Žák má potíže s rytmicí, nedokáže si zapamatovat a zopakovat melodii, nerozlišuje tóny. Bartoňová, Vítková (2007) ale uvádí, že problémy se zápisem not mohou souviset s dyslexií/dysgrafií.

Dyspinxie je vývojová porucha kreslení. Žák nechápe perspektivu, často má špatný úchop, jeho výkresy jsou neupravené. Dítě nekreslí úměrně svému věku (Bartoňová, 2019; Zelinková, 2015).

Poruchy chování

Další početnou skupinou žáků se SVP jsou žáci s poruchami chování, zejména se jedná o žáky s poruchou pozornosti. Dnes využíváme pojmenování, která již ve svém názvu nesou hlavní symptomy spojené s těmito poruchami. Jedná se o zkratky ADD (*attention deficit disorder* – porucha pozornosti) a ADHD (*attention deficit hyperactivity disorder* – porucha pozornosti s hyperaktivitou). Jedná se o hyperkinetické poruchy a jsou to nejčastější neurovývojová onemocnění dětského věku. Diagnostika je velmi důkladná a obtížná. Základními příznaky syndromu ADHD jsou hyperaktivita, nedostatek pozornosti a impulzivita. Impulzivita se vyznačuje rychlými reakcemi bez promyšlení následků,

nadměrným mluvením, volba nevhodných slov, skákáním do řeči a také nedokončováním úkolů. Reimann-Höhn (2018) píše, že za sociálním vyloučením osob s ADHD většinou stojí právě impulzivita. Problém bývá nejen v navazování sociálních kontaktů, ale především v jejich udržení. A to buď z důvodu, že vrstevníkům může chování dítěte s ADHD vadit, a tak vztah ukončí sami, nebo je dítě s ADHD brzy okouzleno někým jiným, díky němuž pak ztratí zájem o bývalý vztah (Žáčková, 2017). V kontextu vzdělávání je zde problémem zejména častá chybovost. Žák často odpovídá na otázku ještě před jejím dočtením, kde se ale otázka může stočit jiným směrem, nebo odpovídá pouze na část dlouhé otázky či úkolu. Impulzivní a hyperaktivní žák navíc často ruší výuku svými reakcemi, vykřikováním či častým odbíháním z pracovního místa pro uspokojení potřeby pohybu (Ptáček, Ptáčková, 2018; Miovský, 2018).

Aspergerův syndrom (AS) spadá do poruch autistického spektra (PAS). Je vrozený a častěji se objevuje u chlapců. Někdy bývá přezdíván jako projev sociální dyslexie (Thorová, 2006), což naznačuje nejčastější obtíže spojené s tímto syndromem, tedy nejistotu v sociálních vztazích.

Potřeba socializace bývá u dětí s AS potlačena a většinou jsou od kolektivu izolované. Jelikož vzhled osob s AS nedává tušit nějaké odlišnosti, působí svými reakcemi na okolí podivně, nevychovaně, či přímo provokativně. Vedle problémů v oblasti navazování vztahů, patří mezi symptomy také fixace na osoby či předměty, zvýšený zájem o rituály, omezená představivost. Zasažena bývá verbální i neverbální komunikace, a to jak v percepci (vnímání, zpracování), tak reprodukci (vyjadřování). Thorová (2006) píše že: *„Děti s Aspergerovým syndromem mívají potíže hlavně v oblasti pragmatického užívání řeči, což znamená, že řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu dané situace. Vykřikují například nesouvislé věty, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů.“* Lidé s Aspergerovým syndromem často nerozumí humoru či ironii, mají obtíže s chápáním doprovodných projevů řeči a z toho důvodu také těžce vnímají potřeby druhých osob. Bývá pro ně náročné odhadnout sociální situaci, a tak často svým chováním přivádí okolí do rozpaků. IQ se pohybuje v rozmezí lehkého mentálního postižení až nadprůměrné inteligence. Lidé s AS mají většinou velice dobrou paměť, a pokud je něco zaujme, chtějí o tom vědět vše do nejmenšího detailu. Svě znalosti pak rádi předávají okolí, často ale bez

zájmu o reakci. Naopak pokud je nějaké téma nezaujme, jejich motivace je nulová. Děti s PAS mají často nevšední zájmy většinou technického charakteru. Tam vidí jasný řád, který je pro ně důležitý. Svět je pro ně příliš chaotický, a tak si svůj systém hledají a tvoří všude. Život mají osoby s PAS znesnadněný také hypersenzitivitou či nemožností rozlišit a filtrovat důležité a nedůležité podněty. Hypersenzitivita se negativně projevuje zejména v hlučném prostředí s velkou koncentrací lidí. Člověk s PAS se neumí zkoncentrovat na jeden aspekt a ostatní vjemy „vypnout“. Reakcí pak může být úzkost či agrese (Preissmann, 2010; Attwood, 2005).

1.3 Vymezení podpůrných opatření

Pro děti, žáky a studenty se SVP, žáky uvedené v §16 odst. 9 zákona a žáky nadané je stanovena možnost podpory v procesu vzdělávání. Termín podpůrná opatření je stanoven ve vyhlášce 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů podle rozsahu podpory, jejichž výčet v literatuře uvádí například Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol. (2015). Opatření I. stupně jsou zajišťovány školou, vyšší stupně opatření jsou poskytovány pod vedením školského poradenského zařízení. Škola vyčlení jednoho zaměstnance pro komunikaci a spolupráci se ŠPZ.

I. stupeň podpory představuje úpravu v minimálním rozsahu, bez velké finanční zátěže s využitím dostupných metod. Například úprava zasedacího pořádku či reorganizace prostředí třídy, prodloužení časové dotace dané činnosti, prostor pro odpočinek mezi aktivitami či úprava forem hodnocení. Může být vypracován plán pedagogické podpory popisující obtíže žáka a změny na základě podpůrného opatření. Škola je povinna vyhodnotit poskytování podpůrných opatření do tří měsíců od jeho počátku. Pokud u žáka dochází k pozitivním změnám a podpůrná opatření I. stupně jsou tak dostačující, úprava vzdělávacího procesu žáka se nemění. Pokud k pokrokům nedochází, nebo se žákovy obtíže zhoršují, je školou doporučena návštěva školského poradenského zařízení, které na základě přezkoumání obtíží žáka doporučí vyšší stupeň podpory.

Podpůrná opatření II. stupně jsou poskytována žákům s mírnějšími obtížemi, například s mírnými smyslovými obtížemi, žáky s SPU, žáky odlišné kultury, či žáky s mírnou vadou řeči. Učitel poskytuje takovou podporu, která nijak neomezuje zbylé žáky a nezasahuje

do jejich výuky. Škola respektuje doporučení školského poradenského zařízení a na základě něj se žákovi dostává dané podpory. Podpora druhého stupně spočívá, vedle aplikace některých prostředků z I. stupně podpůrných opatření, převážně ve využití pomůcek ke kompenzaci obtíží. Pomůcky v tomto stupni opatření mají být finančně méně náročné. Jedná se například o zvětšené texty učebních materiálů, zjednodušení učebnic či nejrůznější speciální psací či rýsovací pomůcky. Obsah učiva je upravován pouze na základě individuálně vzdělávacího plánu. Pro žáky se SVP je v tomto stupni podpory zajištěn předmět speciálněpedagogické péče a pedagogická intervence v rozsahu 1 hodiny týdně, a to formou individuálních či skupinových sezení. Lze využít služby sdíleného asistenta pedagoga (viz níže).

III. stupeň podpůrných opatření je poskytován žákům se závažnějšími obtížemi zasahujícími do procesu učení. Jedná se například o závažnější specifické poruchy učení a chování (SPUCH), těžší vady řeči, lehké mentální nebo tělesné postižení, závažnější smyslové postižení. Podpora žáka v tomto rozsahu již zasahuje do celkové práce se třídou, její organizace a učebních postupů. Nutné je dbát zvýšenou pozornost na motivaci a přístup k práci. Žákům s podporou třetího stupně je zajišťován předmět speciálněpedagogické péče a pedagogické intervence v rozsahu 2 hodin týdně. Žáci se většinou vzdělávají s pomocí IVP. Součástí podpory III. stupně jsou kompenzační a rehabilitační pomůcky, speciální výukové materiály a využití služeb asistenta pedagoga (finanční dotace na 0,75 úvazek), lze i sdíleně.

Podpora IV. stupně je přiznávána žákům s těžkými poruchami chování, těžkým mentálním či tělesným postižením, závažným smyslovým postižením či závažnými obtížemi v oblasti komunikace. Vzdělávání žáka s těmito vzdělávacími obtížemi vyžaduje zásadní úpravy v organizaci vzdělávání celého kolektivu. Žáci vzdělávání v běžné třídě pracují podle IVP. V případě potřeby je možné využití náhradních komunikačních systémů (alternativní a augmentativní komunikace, znakový jazyk). Využívají se speciální vzdělávací materiály, finančně náročnější kompenzační a rehabilitační pomůcky, zpravidla bývají využívány služby asistenta pedagoga (finanční dotace na celý úvazek). V případě závažnějších motorických obtíží žáka může být činnost asistenta pedagoga rozšířena i o osobní asistenci. Předmět speciálně pedagogické péče a intervence.

Stupeň V. představuje zásadní změny v organizaci a způsobu výuky. Je určen žákům s nejtěžším stupněm postižení a žákům s kombinovaným postižením. Vyžaduje úpravu prostředí třídy a pracovního místa žáka, vzdělává se podle IVP. Po celou dobu výuky je přítomen další pedagogický pracovník, výuku zpravidla zprostředkovává speciální pedagog. Asistent pedagoga je nutný i pro další mimoškolní aktivity jako je družina či zájmové kroužky. Pokud je to potřeba, využívají se náhradní formy komunikace (alternativní a augmentativní komunikace, znakový jazyk). Pro výuku v tomto stupni opatření jsou potřebné speciální pomůcky, učebnice, finančně náročné kompenzační a rehabilitační pomůcky. Žák má nárok na předmět speciálněpedagogické péče v rozsahu 4 hodin týdně a pedagogickou intervenci v rozsahu 2 hodin týdně.

1.4 Asistent pedagoga v procesu vzdělávání

Mezi podpůrná opatření II.-V. stupně se řadí služby asistenta pedagoga. Jedná se o druhého pedagogického pracovníka ve třídě s žáky se SVP, žáky uvedených v §16 odst. 9 školského zákona. Práce asistenta pedagoga (AP) je specifikována v §5 vyhlášky 606/2020 Sb., kde je uvedeno:“ *Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb* “. Úkolem AP je také komunikace s pedagogem, žákem a jeho zákonným zástupcem. Němec, Šimáčková-Laurenčíková a Hájková (2014) uvádí, že tuto velmi obecnou specifikaci náplně práce AP vyhláškou, mají školy doplnit a zformovat do konkrétní podoby na základě potřeb a možností žáků i pracovníků školy.

Nutná odborná kvalifikace AP se dle zákona č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, dělí dle dvou oblastí působnosti AP. Odstavec 1 §20 zákona o pedagogických pracovnících uvádí AP, kteří provádí přímou pedagogickou činnost s žáky se SVP. Pro ně je nejnižší možné vzdělání středoškolské s maturitní zkouškou s pedagogickým vzděláním, nebo doplněné o studium pro asistenty pedagoga. Odstavec 2 specifikuje vzdělání pro AP, kteří vykonávají pouze pomocné

výchovné práce, v minimální výši ukončeného základního vzdělání a doplněné studiem pro AP.

Práce pedagogických pracovníků se dle vyhlášky č. 197/2014 Sb., dělí na přímou pedagogickou činnost a na práci související s přímou pedagogickou činností (nepřímá pedagogická činnost). Přímou pedagogickou činností se myslí úkony prováděné při výchově a vzdělávání žáků, tedy přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou sociálně pedagogickou a přímou pedagogicko-psychologickou činnost. Nepřímá pedagogická činnost zahrnuje přípravu na přímou pedagogickou činnost, hodnocení písemných a dalších prací žáků a činnosti spojené s chodem školy, jako dohled nad žáky, účast na pedagogických poradách, komunikace a spolupráce s ostatními pedagogy a zákonnými zástupci žáků, sebevzdělávání (vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí, nebo dobrovolným svazem obcí). Rozsah práce AP je vymezen v novele nařízení vlády č. 195/2019 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, které stanovuje, při plném úvazku (40 hodin týdně), přímou pedagogickou činnost v rozsahu 36 hodin a 4 hodiny nepřímé pedagogické činnosti. Pracovní úvazek AP se odvíjí od stupně přiznaného podpůrného opatření a je stanoven v příloze vyhlášky č. 606/2020 Sb. Pokud je ve třídě více než jeden žák se SVP na jednoho asistenta pedagoga, jedná se o tzv. sdíleného asistenta. Jeden AP může poskytovat podporu až čtyřem žákům současně, počet žáků se SVP na jednoho AP se odvíjí od výše úvazku a náročnosti žáků.

2 Alternativní vzdělávání

Alternativní školy se svým odlišným stylem výuky obohacují české školství již po několik desetiletí. Existuje mnoho druhů alternativních škol, liší se od sebe specifickými metodami a prvky ve vyučování, nebo způsobech hodnocení. Alternativní školství se nejvíce rozvíjelo ve 20. letech 19. století, kdy byla velmi prosazovaná svobodná výchova a nezávislost škol na státu. V této době začala vznikat většina reformních pedagogických škol, jako je Waldorfská, Daltonská, nebo Montessori pedagogika.

Vlivem velkého technického i vědeckého pokroku přišla na počátku 20. století školní reforma. Během ní začaly v Evropě a USA vznikat nové pedagogické směry kritizující stávající tradiční školský systém. V reformních školách se přesunula pozornost z vyučovací látky a výsledků žáka na proces učení, žákovy potřeby, emoce a jeho individualitu. Toto zaměření na dítě se nazývá pedocentrismus. Největšího rozmachu se reformní školy dočkaly ve dvacátých a třicátých letech 20. století.

Alternativní školy pronikly i do tehdejšího Československa, kde sklízely velký úspěch. Průcha (2012) dokonce uvádí, že Československo v té době stálo na pomyslném vrcholu v rozvoji alternativního školství. S příchodem socialismu v roce 1948 však byly alternativní školy tvrdě odmítány, musely se zrušit a prostor zde byl pouze pro školy s neměnnou strukturou a jednotnými učebními osnovami. Novou šanci pak alternativní školy dostaly po roce 1989 a dodnes se jejich postavení v České republice rozšiřuje a upevňuje. Legislativní rámec základního vzdělávání v České republice

Vzdělávání v České republice je ošetřeno školským zákonem (číslo 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). Tento dokument vymezuje hlavní zásady a cíle vzdělávání v ČR, představuje systém vzdělávacích programů i celé vzdělávací soustavy a mimo jiné i podporu vzdělávání žáků, dětí a studentů (dále jen žáků) se SVP a žáků nadaných. Základnímu vzdělávání je věnována třetí část školského zákona v rozmezí §36 - §56 a vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, kterou mění vyhláška č. 196/2019 Sb. Školní docházka je pro žáky v ČR povinná po dobu 9 let, od 6 do 15 let žáka, maximálně do věku 17 let žáka. Zákon specifikuje cíle základního vzdělání v §44, který říká, že: „*Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich*

základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“ Vzdělávání je realizováno podle tzv. rámcového vzdělávacího programu (RVP), který tvoří závazný rámec pro všechny úrovně vzdělávání.

RVP vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), jeho podoba je specifikována ve školském zákoně. Stanovuje cíle, formy, délku a povinný obsah vzdělávání a jeho organizaci. Obsahuje rovněž podmínky průběhu a ukončení vzdělávání, včetně podmínek vzdělávání žáků se SVP a členění obsahu učiva do jednotlivých ročníků. RVP je průběžně upravován na základě nejnovějších poznatků z pedagogiky a psychologie a dalších vědních oborů, které se vzděláním souvisí.

Základní školy vychází z rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), ze kterého pak tvoří své školní vzdělávací programy (ŠVP). ŠVP je veřejný dokument vydávaný ředitelem školy, který ho tvoří ve spolupráci s ostatními pedagogy. Je realizovaný „na míru“ škole a jejím možnostem. ŠVP obsahuje údaje o škole, platnost a název vzdělávacího programu, charakteristiku prostoru školy, jejího materiálního a personálního vybavení, případně i charakteristiku žáků. Následuje představení ŠVP – jeho zaměření, cíle a postupy, včetně strategie vzdělávání žáku se SVP. Dále přehled učebního plánu s rozdělením do jednotlivých ročníků, ve kterých škola vzdělává, včetně časové dotace. Učební osnovy jsou rozdělené do konkrétních předmětů, které jsou uvedeny včetně cílů, vzdělávacích strategií a vzdělávacího obsahu. Závěrem je uveden způsob vyhodnocování výsledků žáků a jeho kritéria.

2.1 Specifikace alternativních škol

Pro alternativní školy se často používají také pojmy jako svobodná škola, nezávislá škola, otevřená škola či netradiční škola (Průcha, 2012). Pedagogický slovník popisuje pojem alternativní škola následovně: *„Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat*

ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné (např. inovativní školy a otevřené vyučování).“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Tím se vyvrací dřívější nesprávné definice, které nazývaly alternativními všechny školy neřízené státem.

Hlavní rozdíly mezi běžnými a alternativními školami popsal v roce 1999 Karel Rýdl. Od té doby prošlo školství mnoha změnami. Uvedeme některé aspekty, které zůstaly v původní podobě. Zatímco v tradičních školách probíhá výuka podle pevného rozvrhu hodin, alternativní školy upravují rozvrh a organizaci dne podle zájmu a potřeb dětí. Práce žáka se většinou nepodřizuje zadání pedagoga, žáci sami rozhodují o výběru, pořadí a rozsahu své práce. Dalším výrazným rozdílem jsou cíle vzdělávání. Zatímco tradiční forma klade důraz na pamětné učení, alternativní vzdělávání má za cíl objevování a zkoumání. V tradičních školách tak často výuka probíhá výhradně v prostoru třídy, kdežto alternativní školy jsou otevřené výuce mimo prostor třídy a školy, třídy bývají vzájemně propustné a časté je vzdělávání v přírodě.

I přes rozdílnost jednotlivých alternativních škol a nejrůznější pojetí těchto směrů, v nich můžeme najít společné znaky a zásady. Od běžných škol se nejčastěji liší rozdílnou organizací učiva, způsobem hodnocení (známky vs. slovní charakteristiky) a postojem k autoritě. Zatímco v běžné škole stojí učitel před žáky jako autorita, alternativní školy si často zakládají na respektujícím přístupu. Učitel je tedy s žáky v partnerském vyrovnaném vztahu. Vznik alternativních škol byl také podnícen přehlčováním žáků nepotřebnými informacemi, namísto jejich komplexního rozvoje. Proto se v alternativních školách klade důraz na individuální potřeby žáků a jejich rozvoj po všech stránkách. Odlišnosti jsou patrné také v metodách a formách práce. Učení je převážně prožitkové, výuka je individualizovaná. Z toho důvodu není, ve většině případů, látka žákům přednášena či vykládána frontální formou, ale je důležité, aby žáci na tématech pracovali vlastním úsilím ve skupinách či samostatně. Žáci si pak díky vzájemné spolupráci, analýze literatury a hledání souvislostí odnesou z daného tématu mnohem více, než kdyby byly jen pasivními posluchači. Žáci

alternativních škol často diskutují nad nejrůznějšími tématy, diskuse jsou ve školách vítány a může pro ně být i vyhrazený čas.

Často volenou formou výuky je kooperativní učení, které vysvětluje například Kasíková (In Vališová, Kasíková, 2007). V úvodu naráží na rozdíl mezi kooperativní výukou a skupinovou výukou. Ne vždy, když žáci pracují ve skupinách, jde o kooperativní učení. Tento koncept vzdělávání je postaven tak, aby se na daném úkolu podíleli všichni členové skupiny, aby byl každý přínosem. „*Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny žáků a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.*“ Kasíková (2007) uvádí pět základních rysů kooperativní výuky:

- *Pozitivní vzájemná závislost* vzniká ve skupině tím, že úspěch jedince závisí na úspěchu celku. Je nutné stanovit společný cíl a vhodné je rozdělení jednotlivých rolí členů skupiny.
- *Interakce tváří v tvář*, zdůrazňuje snížení počtu žáků ve skupinách.
- Každý člen skupiny má svou *Osobní odpovědnost* za odvedenou. Tím, že je každý výkon jednotlivce zohledněn v celkovém výsledku skupiny, má přínosný pro všechny.
- Ve vyučování je potřeba formovat a podporovat *interpersonální a skupinové dovednosti*, které jsou pro efektivní spolupráci nezbytné, a to především důvěra a komunikace.
- *Reflexe skupinové činnosti* je další nepostradatelnou součástí, kdy hodnocení probíhá přímo uvnitř skupiny a od něj se odvíjí další postupy.

Na těchto pěti znacích je kooperativní výuka stavěna a nelze je obejít, nebo vynechat. Kooperativní učení je přínosem při socializaci.

V alternativních školách se také běžně můžeme setkat s projektovým vyučováním. Tato metoda byla zásadně rozvinuta americkým pedagogem Johnem Deweyem, vytvořil ji americký profesor William Heard Kilpatrick již v éře pedagogické reformy. Principem projektové výuky je komplexnost. Žáci zpracovávají téma projektu napříč předměty ve skupinách či samostatně. Cílem projektu je přiblížit žákům co nejvíce prostředí reálného světa, který je heterogenní a především interdisciplinární. Stěžejní je vnitřní motivace žáků. Proto je vhodné, aby byl projekt vypracován na základě jejich podnětu. Pokud je iniciátorem

pedagog, je žádoucí, aby si žáci sami vybrali téma projektu. Projektu předchází zkušenost, na základě které se žák rozhodne zkoumat danou problematiku do hloubky. Dewey navrhuje postup práce na projektu. Žáci nejprve pracují na úkolu v praxi, kde se setkají s problémem. Problém pak řeší v projektu studiem a na základě nalezení vhodného řešení díky teoretickým poznatkům, můžou úkol v praxi dokončit (Dewey, 1904 – cit. z Jůva, 1995). Tento postup přibližuje reálný život daleko výstižněji než běžné výukové metody, kdy jsou žáci nejprve seznámeni s teorií, kterou si ale bez zkušeností fixují s většími obtížemi. Konkrétním cílem projektu by mělo být zpracování výstupu, ke kterému se žáci budou moci vracet a dále z něj čerpat (Sarközi, 2021).

Montessori pedagogika

Jednou z možností alternativních škol je Montessori pedagogika, založená italskou pedagožkou a lékařkou Marií Montessori. Vychází z nedirektivního výchovného přístupu, pedagog ustupuje do pozadí. Jeho úkolem je starat se o tzv. připravené prostředí, které je pro dítě natolik podnětné, že je schopno pracovat a učit se samostatně. Montessori pedagogika se řídí zásadami, které během své praxe Marie Montessori sestavila na základě svých zkušeností. Žáci v Montessori školách nejsou hodnoceni známkami, ale pomocí slovního hodnocení. Díky tomu, že žáci nejsou pozitivně či negativně motivováni známkami, vychází práce žáků z jejich zájmů a potřeb a učení probíhá na základě vnitřní motivace.

Waldorfská škola

Waldorfská pedagogika byla vytvořena rakouským filozofem a pedagogem Rudolfem Steinerem (1861-1925). Svůj název nese podle první školy tohoto typu, která byla zřízena v obci Waldorf u Stuttgartu v roce 1919. Rudolf Steiner zde mohl uplatnit všechny své ideje a představy, působil v ní až do roku 1925, kdy zemřel. Waldorfská škola udala rámeček všem dalším, postupně vznikajícím školám tohoto typu. Během následujících dvaceti let vzniklo 22 dalších škol dle Waldorfského vzoru. Největší nárůst pak přišel během 60. let. Brzy se Waldorfská pedagogika stala jednou z nejrozšířenějších a nejvyhledávanějších alternativní pedagogik, což platí dodnes.

Základní filozofií Waldorfských škol je antroposofie (z řec. *antrhópos* – člověk, *sofia* – moudrost), soustava pedagogicko-filozofických pohledů na vývoj člověka, která

v sobě nese filozofické myšlenky Kanta, Fichteho, či Nietzscheho a odkaz Goetheho přírodovědných spisů a jeho světových názorů. Antroposofie do výchovy vstupuje tak, že jedinci svou volností umožňuje maximální rozvoj svých schopností a sil. Člověk se dle Steinera vyvíjí ve třech sedmiletých etapách. První částí vývoje je zrození a rozvoj těla (0 - 7 let). Pro dítě je důležitá nápodoba vzoru (učitele), je zbytečné dítě zatěžovat na rozumové úrovni. Heslem pro toto období je: *Svět je dobrý*. Charakteristickým znakem pro přechod do druhé fáze rozvoje těla je výměna mléčných zubů, kdy dochází ke zrození éterické stránky těla jeho duše (7-14 let). Pro dítě je důležitá autorita, kterou následuje. Pro toto období je důležitý důraz na rozvoj paměti, rozvíjí se vůle a myšlení, svědomí a zvyky. Motto tohoto období je: *Svět je krásný*. V třetím stupni vývoje (14-21 let) se rozvíjí tzv. astrální tělo, jeho duch. Člověk čerpá z poznatků z předchozích etap, na jejichž základě si vytváří vlastní úsudek o nich, začne chápat souvislosti. Využity jsou zde všechny vnitřní síly mladého člověka a dochází k pochopení sebe a dosažení vnitřní svobody. Výrokem charakteristickým pro toto období je: *Svět je pravdivý*.

Typické Waldorfské školy v Německu jsou 12leté s navazujícím 13. ročníkem, který žáky připravuje na maturitní zkoušku. Dost často má škola přidruženou mateřskou školu. V České republice školy respektují stávající školský systém, proto zde máme devítileté základní Waldorfské školy a Waldorfské školy střední, tedy čtyřleté s maturitou. Waldorfské školy mají své typické architektonické znaky. Důraz je kladen na pestrost prostředí, třídy a chodby vymalované pastelovými barvami, vyzdobené přírodními materiály. Velké plochy bývají rozděleny látkovými závěsy. Škola a učebny jsou většinou koncipovány do několikaúhelníkových tvarů, škola by měla mít svou aulu pro konání nejrůznějšíh sekání a slavnosti. Zasedací pořádek by měl odpovídat temperamentovým typům žáků, což je jeden ze základních diagnostických prostředků Waldorfské pedagogiky. Rozdělení žáků podle temperamentových vlastností umožňuje pedagogovi individuální přístup ke každé skupině.

Vyučování je členěno do epoch, což jsou dvouhodinové ranní bloky, kde se vždy po určitou dobu (2-6 týdnů) žáci věnují konkrétnímu tématu. Epochy umožňují prostudovat téma více do hloubky a nalézat i mezioborové souvislosti. V epochách jsou vyučovány hlavní předměty (matematika, mateřský jazyk, zeměpis, dějepis apod.). Vedlejšími předměty (hudební, tělesná či výtvarná výchova, řemesla jako pletení, háčkování, šití,

knihvazačství apod.) jsou věnovány 45minutové výukové bloky, které následují po ranních epochách. Ve vyučování je kladen důraz zejména na prožitky. Žáci nevyužívají klasické učební materiály, jejich absenci ale nahrazují tzv. epochové sešity, které si žáci sami tvoří na základě výkladu pedagoga a studia odborné literatury. Hodnocení probíhá slovní formou bez známek, na konci roku je vypsána charakteristika žáka v konkrétních předmětech, která má sloužit především k pozitivní motivaci. Slovní hodnocení může obsahovat i doporučení dalšího postupu vzdělávání (Valenta, 1993; Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Daltonský plán

Zakladatelkou škol Daltonského typu byla americká pedagožka Helen Parkhurstová. Svůj název nese tento pedagogický směr podle města Dalton v USA, kde byla v roce 1919 založena první experimentální škola s touto filozofií. Helen Parkhurstová spolupracovala s Marií Montessori, od které se inspirovala, a tak můžeme vidět určitou podobnost mezi jejich principy. Stejně jako Montessori pedagogika, učí i Daltonský plán žáky plné zodpovědnosti za svou odvedenou práci. Základními principy jsou samostatnost, svoboda a spolupráce. Žáci mají svobodu ve výběru postupů zpracování zadaných úkolů, pracují především samostatně, sami si hledají informace. Zadání žák obdrží vždy na začátku měsíce od učitele ve formě smlouvy a zavazuje se k jejímu splnění. Smlouva obsahuje úkoly z hlavních předmětů a výstupy na minimální, normální a nadstandardní úrovni. Pak už je jen na něm, jaké postupy zvolí, jakou rychlostí bude pracovat a na jaké úrovni úkoly splní. Na konci měsíce pak přichází zkouška a žákova sebereflexe. Pokud žák neprojde zkouškou či testem, v daném předmětu nepokračuje a plní ho znovu, dokud zkoušku nesloží. Vedlejší předměty jsou vyučovány frontálním způsobem, pro posílení socializace.

Učebny se dělí dle předmětů, mění se v laboratoře. Jsou vybavené odbornou literaturou, pomůckami a v každé učebně je k dispozici odborný pedagog, který s žáky konzultuje, odpovídá na jejich dotazy a poskytuje rady, pokud to žák žádá. Pokroky v učivu si žák zaznamenává na tzv. *daltonskou tabuli*, díky které má učitel přehled o rychlosti plnění úkolů. Daltonský plán neslouží jako pevná a neměnná konstrukce vzdělávání, proto je pojímána rozdílně. Školy Daltonského typu mohou být označovány též jako „školy s uvolněnou třídní strukturou“ (Průcha, 1996). Často dochází ke kombinaci Daltonského plánu s jinými pedagogickými směry.

Jenský plán

Zakladatelem Jenského plánu byl německý pedagog Peter Petersen (1884-1952), který otevřel první školu tohoto typu v roce 1923 při univerzitě v Jeně, díky čemuž také dostala svůj název. Cílem Petersena bylo vytvořit žákům takové prostředí, s jakým se budou setkávat v běžném životě. Na základě toho zrušil klasické ročníky řazené dle věku a vytvořil heterogenní třídy s větším věkovým rozmezím, takzvané kmenové třídy. Ty rozdělují devítiletou školu do 3-4 stupňů. Kmenové skupiny mohou být vzájemně prostupné, dle individuálních schopností žáků. Starší žáci jsou v pozici „monitorů“ a dle potřeby jsou k dispozici mladším spolužákům. Způsob vyučování upravil Petersen dle svého tvrzení, že člověk se projevuje a socializuje podle čtyř hlavních forem, kterými jsou rozhovor, práce, hra a slavnost. Všechny tyto složky jsou obsaženy v týdenních plánech, které nahrazují klasické vyučovací rozvrhy. Týdenní plány tvoří pedagogové společně s žáky a mají být různorodé. Obsahují pracovní bloky, povinné a volitelné kurzy a kroužky. Pedagog je upozaděn, stojí v roli pozorovatele a konzultanta. Žáci nejsou hodnoceni pomocí známek, ale prostřednictvím slovního hodnocení od pedagoga či spolužáků. Třídy jsou koncipovány jako příjemné obytné prostory, aby co nejnadhěji navodily atmosféru domácího prostředí, kde se žáci cítí dobře a o společný prostor pečují.

Domácí vzdělávání

Mezi alternativní pedagogické směry řadíme také domácí vzdělávání. Vzdělávání v režii rodiny se u nás praktikuje odnepaměti, historicky ho můžeme zařadit k prvním formám vzdělávání. Bývalo výhradou šlechty a movitých rodin, které měli prostředky a možnosti svým dětem vůbec nějaké vzdělání poskytnout, nejčastěji s využitím domácích učitelů, kteří k rodině docházeli. Toto schéma se u nás drželo po několik staletí. Postupem času začaly vznikat společné školy, které ale zpočátku plnily spíše funkci sociální. Byly určeny pro rodiny, které si nemohly dovolit své děti doma vzdělávat, nejčastěji kvůli ekonomické situaci rodiny či jejím časovým možnostem (Hána, Kostecká, 2019). Domácí vzdělávání bylo, stejně jako ostatní alternativní vzdělávací možnosti, s příchodem socialismu znemožněno sjednocením škol a k jeho obnově došlo opět po listopadu 1989. Své místo si v Československu muselo nejprve obhájit a v roce 2004 se již plně zapojilo do školské soustavy uvedením ve školském zákoně (§41 *zákona* č. 561/2004 Sb.).

Termín domácí vzdělávání nemá jasnou definici, někdy se též užívá pojem individuální vzdělávání, jak je uvedeno například ve školském zákoně. Vzdělávání probíhá v jiném než školním prostředí, většinou v žákově domově. Domácí vzdělávání nemá časové omezení či vymezenou určitou dobu. Lze o něj požádat či ho ukončit kdykoliv, v kterékoliv fázi vzdělávání. Za vzdělávání žáka zodpovídá jeho zákonný zástupce, který je nejčastěji i samotným zprostředkovatelem výuky. Z toho vyplývá fakt, že žák ve většině případů není vzděláván osobou s pedagogickým vzděláním, což legislativa umožňuje. To se ale liší napříč státy, například na Slovensku, Islandu a v některých částech Švýcarska musí mít osoby poskytující domácí vzdělávání pedagogickou kvalifikaci. V Černé Hoře musí vzdělávající osoby informovat o svém vzdělání, ale jeho minimální výše není zákonem stanovena a v Norsku požadavky na výši vzdělání osob, které učí, zákon nestanovuje. V České republice je školským zákonem stanovena spodní hranice vzdělání osoby, která žáka vzdělává, a to alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou při vzdělávání žáků prvního stupně základní školy a vysokoškolské vzdělání při vzdělávání žáka druhého stupně základní školy. Žák vzdělávaný individuálně dochází každé pololetí do školy, ve které je pro plnění povinné školní docházky zapsán, kde plní pololetně zkoušky z daných předmětů. Úskalí, se kterými se žáci z domácího vzdělávání mohou potýkat, jsou zejména z ohledu nedostatečné míry socializace. Vzdělávání mimo kolektiv je nutné kompenzovat jinde, například prostřednictvím zájmových kroužků.

2.2 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika je založená na respektujícím (či demokratickém) stylu výchovy. Ten dává dítěti dostatečnou volnost pro vlastní rozhodování, samostatnost a zodpovědnost za svou práci, respektuje přání a potřeby dítěte. Tento směr nese svůj název podle italské lékařky a pedagožky Marie Montessori (1870-1952). Ta své první zkušenosti s dětmi získávala jako asistentka u dětí s mentálním postižením, které byly podle tehdejší společnosti označeny za nevzdělatelné. Na základě pozorování těchto dětí se jí začal formovat obraz nového konceptu vzdělávání dětí s postižením, které bude vycházet výhradně z jejich potřeb. Později své působení rozšířila i k dětem bez postižení a v roce 1907 otevřela v Římě svůj první Dům dětí (Casa dei bambini), určeného pro děti předškolního věku z nižších sociálních vrstev. Tam začala uplatňovat své poznatky

a zkušenosti a dále rozvíjela nové metody. Věřila v dětskou vnitřní sílu zvanou *horme*, díky které se děti sami rozvíjí, pokud k tomu mají podnětné prostředí. Maria Montessori brzy opustila oblast lékařství a začala se naplno věnovat pedagogice. Své poznatky vydala v několika knižních publikacích, přednášela je na mezinárodních kongresech a její práce se tak brzy rozšířila po celém světě. Zakládala další instituce a vzdělávala pedagogy a v roce 1929 založila mezinárodní Montessori společnost (Association Montessori Internationale – AMI), která dodnes organizuje Montessori vzdělávací kurzy pro pedagogy. Maria Montessori za svou práci získala několik ocenění, třikrát byla nominována na Nobelovu cenu míru (Průcha, 2004).

Montessori pedagogika funguje na základě osmi hlavních tezí:

1. Pedagogika Montessori vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standardu kvality.
2. Pedagogika Montessori je mírovou pedagogikou překračující veškeré sociální, náboženské a etnické překážky a meze.
3. Pedagogika Montessori podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince.
4. Pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti ztratí.
5. Podle principů Montessori jsou všechna pedagogická zařízení chápána jako „školy zkušeností pro život ve společnosti“ a nikoliv jako „memorovací ústavy“, i když v nich existuje mnoho knih.
6. Zařízení Montessori pedagogiky jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté.
7. Školy pracující Montessori metodou jsou školy výkonové, protože v nich děti a mládež chtějí něco dokázat, pokud se jim poskytuje dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně.
8. Montessori školy dokáží držet krok na všech stupních výkonového srovnávání s běžnými školami, často je ale překonávají v rozsahu praktických dovedností a sociálních kompetencí (Rýdl, 2006 s. 13-14)

Principy Montessori pedagogiky

Montessori pedagogika má také své zásady a cíle. Mezi nejznámější z nich patří *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Vychází z reálné situace, kdy se dítě s touto větou obrátilo na Marii Montessori a znamená ústup pedagoga do pozadí. Děti jsou v Montessori pedagogice vedeny méně, pro dítě je pedagog vzorem, doprovodem, do práce dítěte sám nezasahuje. Pedagog je pro dítě k dispozici, radit a pomáhat ale může až v případě, že je o to dítětem požádán. Jeho úkolem je připravit pro dítě takové prostředí, aby umožnil být dítěti samostatným. Z toho vyplývá zásada *předem připraveného prostředí*. Jedná se o prostředí materiální, sociální i emocionální. V prostoru mají být otevřené police s didaktickým materiálem a pomůckami připraveným podle aktuálních potřeb skupiny. Pomůcky jsou seřazeny zleva doprava, shora dolů, od nejjednodušších k náročnějším. Dítě se tak poměrně snadno orientuje, tento směr si navíc dítě osvojí a využije ho později při čtení a psaní. Aktivita, stejně jako komunikace, musí být *věkově přiměřené*, musí odpovídat stavu a schopnostem dítěte. Připravené prostředí umožní dítěti *svobodnou volbu práce*. Může si vybrat kdy, s čím, s kým a kde bude pracovat. Jeho zodpovědností je ale aktivitu dokončit a uklidit v původním stavu na původní místo. Montessori si všimla, že děti mají tzv. *senzitivní fáze, které je třeba respektovat*. Jedná se o různě dlouhá období, kdy je dítě připravené na osvojování dovedností z určité oblasti. Učí se pak bez velké námahy a rychle, naučené znalosti či dovednosti jsou už trvalé. Pokud se senzitivní fáze nevyužije, je pro dítě poté učení náročnější. Montessori uvádí fenomén tzv. *polarizace pozornosti*. Jedná se o stav, kdy je dítě schopno se na určitou činnost intenzivně a dlouhodobě soustředit. Dítě by nemělo být rušeno. Během práce se zklidní a po jejím dokončení je naplněné a šťastné.

Pedagog v Montessori škole

Jak bylo uvedeno výše, role pedagoga v Montessori třídě je spíše pasivní. Zároveň musí být pedagog aktivní ve smyslu „být po ruce“, když ho žák potřebuje, být co nejvíce vědomý a přítomný. Rozdíl mezi pedagogem tradiční školy a pedagogem Montessori školy je zejména ve vedení třídy. Zatímco v běžné škole pedagog přednáší žákům látku a tím je „učí“, Montessori pedagog nechává žákům prostor, aby se mohli učit sami. Pedagog žáka pouze vede tak, aby mohl být samostatný – sám si hledal informace, cesty, sám se vzdělával a vychovával. Z toho vyplývá označení pedagoga slovem *vedoucí* nebo *přítomce*, jakým

nahradila M. Montessori pojmenování učitel. Průvodce má být s žáky v partnerském, vyrovnaném vztahu, zároveň ale s pevně nastavenými hranicemi. Pedagog k sobě má být kritický. Musí přijmout, že neví všechno a od žáků se může učit. Pro žáky má funkci poradce, připravuje prostředí a stanovuje normy (Rýdl, 1994). Zelinková (1997) uvádí další hlavní funkce, které musí průvodce plnit. V první řadě je to funkce diagnostická. Učitel má o žácích přehled, sleduje je při práci a na základě pozorování jejich práci analyzuje. Učitel je dítěti na blízku v případě, že potřebuje pomoc s aktivitou, pomáhá při řešení konfliktů či situací, se kterým si žák neví rady a tím tak plní funkci terapeutickou. Pedagog také pomáhá při upevňování disciplíny. Další nezbytné jsou funkce motivační a aktivizující, zprostředkující a organizační. Montessori pedagog by měl být k žákům respektující, empatický, vědomý, trpělivý. Má být pokorný a jít žákům vzorem. Vše, co od žáků očekává a požaduje, má vykonávat on. Pedagog má být taktní, má umět ovládat své hlasové projevy. Zároveň musí umět vhodně projevit své emoce, čímž má možnost žákům se přiblížit. Průvodce má komunikovat stručně a jasně, srozumitelně, přesně a má přizpůsobit svou řeč dětem. Komunikace by měla být asertivní a respektující. Dospělý má být slušný, i v komunikaci jít žákům příkladem (Rýdl, 1999).

Marie Montessori vytvořila tzv. dvanáctero vychovatele.

1. Vychovatel musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.
2. Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.
3. Vychovatel je aktivním, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je pasivním, pokud se tento vztah již uskutečnil.
4. Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je požádán o pomoc.
5. Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je požádán o pomoc.
6. Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát.
7. Vychovatel musí respektovat dítě, když pracuje, a nevyrušovat ho.
8. Vychovatel musí respektovat dítě, když dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.

9. Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.
10. Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci.
11. Vychovatel musí děti nechat pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.
12. Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši (Rýdl, 2006 s. 140)

Charakteristika prostředí

Prostředí v Montessori školách má své charakteristické rysy. Montessori sepsala několik požadavků na organizaci školy:

1. Poskytnutí možnosti dětem rozhodovat se pro objekt učení podle svých zájmů – volná práce.
2. Spolupráce dětí různých věkových skupin podle zájmu – komunikativní učení.
3. Respektování sklonu dětí pevně se připoutat ke svému místu.
4. Společný život dětí bez ohledu na věk (věkově smíšené třídy).
5. Volný pohyb i komunikace mezi různými ročníky na škole.
6. Organizace i architektura školy jsou založeny na principu otevřených dveří.
7. Škola je organizována tak, že utváří jednotnou cestu vzdělávání, po níž jde každé dítě svým tempem a svými „odbočkami“ (Zelinková, 1997 s. 44.).

Třída má být rozdělena do několika částí členěných dle vzdělávacích oblastí. Třída je vybavena několika stoly s židlemi a částí s kobercem. Pomůcky a didaktické materiály mají být v otevřených policích, žákům na dosah. Třída je uklizená, uspořádaná, prostorná, působí příjemným dojmem. Materiály jsou čisté, neponičené, působí lákavě. Můžou být koupené či vyrobené učiteli nebo žáky. Vše má své místo, v pomůckách je řád. Používají se přírodní materiály, vše musí být funkční. Ve třídě jsou květiny, o které děti pečují. Ideálně je škola vybavena několika specializovanými učebnami, do kterých mají děti neustálý přístup. Děti nejsou zavázány k pobytu v jedné třídě, ale mají volnost pohybu po celé škole, třídy jsou vzájemně prostupné.

Žáci nejsou děleni do klasických ročníků dle věku, ale do tzv. trojročí. Vznikají tak třídy zahrnující žáky 1.-3. ročníku, 4.-6. ročníku a 7.-9. ročníku. Heterogenní skupiny přibližují reálný život, homogenita je vytvořena uměle a v reálném životě se s ní nesetkáváme. Heterogenní skupiny umožňují vzájemnou spolupráci a pomoc od starších mladším, každý má možnost zažít roli nejmladšího i nejstaršího, pomoc dostávat i dávat.

Organizace výuky

Vzdělávání se dělí do několika hlavních oblastí - jazyk, matematika a kosmická výchova, které shrnují všechny běžné předměty. Kosmická výchova je pro Montessori typická, děti si mají uvědomit, že jsme součástí velkého celku, vesmíru, kde vše funguje na základě přírodních zákonů. Montessori nevyužívá klasický systém vyučovacích 45 minut dlouhých hodin. Den nemá pevný rozvrh, po společném ranním setkání jdou žáci pracovat dle svého výběru.

Hodnocení

Montessori pedagogika nevyužívá odměnu a trest, tudíž ani známkový systém, který je na tomto principu vytvořen. Žáci tak pracují na základě vnitřní motivace nejlíp jak umí, zpětnou vazbu pak dostávají především od spolužáků. Vysvědčení je ve formě rozsáhlého slovního hodnocení zohledňující všechny aspekty práce žáka, jeho snahu, píli, i vztahy se spolužáky apod. Učit se a věcem rozumět je lidská přirozenost. Děti jsou samy od sebe zvědavé a pokud v něčem vidí smysl, zajímají se o to rádi a bez očekávání nějaké odměny. Proto je domněnka, že by děti ve škole nic nedělaly, kdyby je někdo nenutil, většinou mylná. Jak uvádí Nováčková (2008), výzkumy mozku ukázaly, že pokud na něco přijdeme, něco pochopíme a dává nám to jasný smysl, mozek vyplaví endorfiny a tělem se rozproudí příjemný pocit. To je pro nás ta pravá odměna, naše hnací síla, díky které se k věcem vracíme a chceme na nich sami pracovat s nejvyšším nasazením. Pokud dítě za činnosti odměňujeme známkou, pochvalou či jinou formou odměny, stane se pak na této odměně závislé. Pokud cítí, že odměněno nebude, činnost pro něj ztrácí smysl. To stejné platí u trestání, dítě pracuje jen proto, aby se trestu vyhnulo.

3 Role asistenta pedagoga ve vyučovacím procesu základní školy s Montessori programem

3.1 Cíl bakalářské práce a metodika šetření

Hlavním cílem bakalářské práce a výzkumu bylo zjistit, jak probíhá podpora žáků se SVP ve škole s Montessori programem, jak zde figuruje asistent pedagoga a jaký je rozdíl v náplni práce asistenta pedagoga v tradiční škole a ve škole s Montessori programem.

Dílčí cíle:

Popsat pozitivní přístup Montessori pedagogiky pro žáky se SVP

Výzkumné otázky

VO 1: Jaký přínos má pro žáky se SVP Montessori pedagogika?

VO 2: Jaký přínos má asistent pedagoga pro žáka se SVP v Montessori škole?

VO 3: Jsou nějaká specifika vzdělávání žáků se SVP ve škole podle filozofie Marie Montessori?

Bakalářská práce je zpracována pomocí kvalitativního výzkum za užití technik:

- Polostrukturované rozhovory
- Přímého pozorování
- Analýzy prostudované literatury

3.2 Charakteristika technik šetření a výzkumného souboru

Charakteristika technik šetření

Základní technikou výzkumu byly polostrukturované rozhovory. Ty byly provedeny během osobního setkání, byly nahrávány a z nahrávky následně analyzovány. O nahrávání byli respondenti předem informováni a všichni s ním souhlasili. Během rozhovorů byly dodrženy všechny etické náležitosti. Otázky byly kladeny citlivě, respondent měl možnost otázky nezodpovědět a případně rozhovor kdykoliv ukončit. Rozhovor (interview), se řadí mezi metody tzv. kvalitativních výzkumů. Rozhovor se provádí ideálně osobně, v některých případech lze i telefonicky (Gavora, 2010). Výhodou osobního setkání je možnost sledovat

neverbální projevy respondenta, na základě kterých můžeme odpověď lépe zpracovat. Kladeny byly převážně otevřené otázky. Ve výzkumu byly využity polostrukturované rozhovory, ve kterých mají otázky předem danou podobu, ale tazatel může jejich podobu volně měnit, doplňovat, vynechávat, či měnit jejich pořadí, podle vývoje rozhovoru. Se souhlasem respondenta je během rozhovoru obvykle pořizován zvukový záznam, nebo video, které slouží k následnému zpracování a vyhodnocení rozhovoru. (Průcha, 1995). Odpovědi byly analyzovány a jejich interpretace byla pomocí kódování zpracována do čtyř kategorií:

První kategorie KA1: *Pedagogičtí pracovníci v Montessori škole*, zajímaly nás zde osobní informace o respondentech, jako například vzdělání, délka pracovního vztahu s Montessori školou a také proč se rozhodli pro práci v tomto prostředí.

Druhá kategorie KA 2: *Porovnání běžných škol a škol s Montessori programem*, kde jsme zjišťovali, jaké největší rozdíly naši respondenti spatřují.

Třetí kategorie KA 3: *Žák se SVP v Montessori prostředí*. Zajímalo nás, s jakými žáky pedagogičtí pracovníci školy pracují i přínos Montessori pedagogiky pro tyto žáky.

Čtvrtá kategorie KA 4: *Asistent pedagoga v Montessori škole* otvírala otázky věnující se tomu, v jaké pozici stojí asistent pedagoga v Montessori škole. Zde jsme zařadili **podkategorii:** *Komunikace a spolupráce* asistenta pedagoga a učitele.

Pro dokreslení problematiky a přiblížení práce asistenta pedagoga v Montessori programu jsme také zařadili **techniku pozorování**, pro záznam jsme využili záznamový arch. Pozorování proběhlo během osobní návštěvy školy a zaměřili jsme se při něm na přístup a komunikaci pedagogických pracovníků k žákům se SVP. Pozorování je forma výzkumu, kdy výzkumník sleduje práci zkoumaných osob, zkoumané jevy zaznamenává a později analyzuje a vyhodnocuje (Gavora, 2010). Pozorování ve výzkumu má několik znaků, které je potřeba dodržet. Musí být záměrné, dobře organizované, systematické a musí z něj být proveden záznam. Při standardizovaném pozorování výzkumník provádí zápis do tzv. pozorovacího archu, který je připravený předem a stanovuje strukturu zkoumání. Pozorování je možno provádět několika způsoby. Pro výzkum bylo využito přímé pozorování formou nezúčastněnou zjevnou. V tomto druhu pozorování je výzkumník přímo

na místě (nepozoruje jevy například jen ze záznamu), pozorovaní jsou obeznámeni s faktem, že jsou předmětem výzkumu, ale výzkumník do jejich činnosti nijak nezasahuje ani s nimi nijak nekomunikuje.

Charakteristika výzkumného souboru a prostředí

Rozhovory byly prováděny s pedagogickými pracovníky ZŠ s Montessori programem v Praze. Konkrétně byli respondenty dva pedagogové a dva asistenti pedagoga. Rozhovory probíhaly během osobního setkání v druhém pololetí školního roku 2020/2021. Z důvodu zachování anonymity neuvádíme jména ani jiné citlivé informace o respondentech.

Tab. č. 1. Informace o respondentech (vlastní zdroj)

	pozice v Montessori škole	označení v rozhovoru	pohlaví	délka spolupráce s Montessori školou
Respondent 1	Asistent pedagoga	R1	Žena	1 rok
Respondent 2	Asistent pedagoga	R2	Žena	4 roky
Respondent 3	Třídní učitel	R3	Žena	15 let
Respondent 4	Třídní učitel	R4	Žena	12 let

Základní škola s Montessori programem, ve které výzkum probíhal, se nachází v klidné části Prahy. V budově školy sídlí také tradiční základní škola a program s prvky Začít spolu. Montessori program má kapacitu 360 žáků. Žáci jsou vzděláváni v heterogenních skupinách tzv. trojročí. Každá skupina má svou kmenovou třídu. Třídy jsou dostatečně prostorné, splňují předpoklady zásad připraveného prostředí dle filozofie Marie Montessori. Jsou vybavené několika školními lavicemi, jejichž počet je ale menší, než počet žáků ve třídě. Žáci pracují v lavici nebo na podlaze s kobercem, pro což je vymezen dostatek prostoru. K dispozici jsou žákům také specializované učebny vybavené odborným materiálem a literaturou (přírodovědná pracovna, jazyková pracovna, hudebna, knihovna).

Třídy i chodby jsou vybaveny didaktickým materiálem a pomůckami, které jsou žákům neustále k dispozici. Pomůcky jsou seřazeny dle jednotlivých vzdělávacích oblastí. Učebny jsou vyzdobeny výrobky žáků a rostlinami, o které žáci pečují. V každé třídě je k dispozici počítač s připojením na internet, který je žákům při výuce volně k dispozici.

3.3 Interpretace výsledků šetření

Výzkum byl zpracován prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a techniky pozorování. Polostrukturované rozhovory a jejich kategorie:

Kategorie KA 1: Pedagogičtí pracovníci v Montessori škole

Podkategorie: Cesta k Montessori pedagogice

Podkategorie: Pedagogická praxe

Kategorie KA 2: Porovnání běžných škol a škol s Montessori programem

Kategorie KA 3: Žák s SVP v Montessori prostředí

Kategorie KA 4: Asistent pedagoga v Montessori škole

Podkategorie: Komunikace a spolupráce

Kategorie KA 1: Pedagogičtí pracovníci v Montessori škole

Oslovili jsme pedagogické pracovníky základní školy s Montessori programem v Praze. V této kategorii nás zajímaly osobní informace o respondentech. Ptali jsme se na jejich vzdělání, na jejich cestu k Montessori pedagogice i na délku jejich praxe v tomto oboru. Pedagogických pracovníků školy jsme se ptali na jejich vzdělání. Tři ze čtyř dotazovaných odpověděli, že mají původně jiné než pedagogické vzdělání. Pouze R4 uvedl: „Mám vysokoškolské vzdělávání v oboru Pedagogika pro střední zdravotnickou školu.“ R1 a R2 uvedli, že nemají pedagogické vzdělání, ale mají kurz asistenta pedagoga. R3 uvedl: „Mám vysokou školu ze speciální pedagogiky, kterou jsem si dodělávala v průběhu toho, co už jsem tu pracovala. Původně jsem chemik.“

Podkategorie: Cesta k Montessori pedagogice

Montessori pedagogika se nabízí jako jednou z několika možných alternativ vzdělávání. V České republice má Montessori pedagogika vcelku stabilní zázemí, v nabídce

je poměrně velké množství akreditovaných vzdělávacích kurzů pro různé věkové kategorie, nespočet literatury a několik vypracovaných studií. Respondentů jsme se ptali, jaká byla jejich cesta k Montessori, co je k jejich práci vedlo a jak dlouho se Montessori pedagogice věnují.

Tři respondenti uvedli, že je k tomuto směru vedla touha vzdělávat své vlastní děti jinak než tradičním způsobem. „*Jak se moje děti dostaly do věku, kdy jsme hledali školu, tak jsem hledala nějakou alternativu a našla tuhle školu. A ta předchozí práce mě tolik nenaplňovala, tak jsem měla hned jasno.*“ (R2). R3 pak obdobně uvedl: „*No klasika, narodily se mi děti a já měla pocit, že je nemůžu strčit do klasické školy. A tak jsem se začala zajímat o vzdělávání, až mi přišlo Montessori jako nejlepší řešení pro moderní svět. A tím to začalo.*“ R4 odpověděl: „*Já jsem nejdřív začala ve školce a tam jsem se dostala díky svým dětem.*“ Pouze R1 své děti nezmiňoval, ale uvedl, že ho oslovil respektující přístup Montessori pedagogiky a přátelštější prostředí pro žáky. Dále nás zajímalo, jak dlouho se Montessori pedagogice respondenti věnují. Odpovědi byly různorodé. R3 a R4 odpověděli, že více než 16 let. Oba se této filozofii věnovali už před svým nástupem do Montessori školy. R2 uvedl čtyři roky a R1 odpověděl: „*Rok a půl nějak intenzivněji. Než jsem šla sem, tak jsem si o tom jen četla, koukala na různé rozhovory a tak, ale nemám žádný kurz nebo tak. Mně se moc líbila ta myšlenka, o Marii Montessori jsem si četla a líbil se mi ten její záměr s těma dětma, a to mě oslovilo.*“

Podkategorie: Pedagogická praxe

Respondentů jsme se dále ptali, jak dlouhá je jejich praxe ve škole s Montessori programem a zda mají zkušenosti s působením v tradičním pedagogickém zařízení. R1 uvedl: „*Tento školní rok je můj první, jinak před mateřskou dovolenou jsem dělala jeden rok jako učitelka výtvarky a pracovních činností na klasické základní škole. Ale neasistovala jsem a ani to nebyla škola Montessori.*“ R3 uvedl, že před Montessori školou pracoval jen pár měsíců jako asistent u dívky s mentálním postižením. V této škole v pozici učitele pracuje 12 let a předtím byl tři roky na pozici asistenta pedagoga. Stejný kariérní postup uvedl R4, který ve škole pracuje 12 let a před svou současnou pozicí pedagoga, byl zde zaměstnaný na pozici asistenta pedagoga. Předtím byl zaměstnán v Montessori mateřské škole. R2 uvedl, že v této škole pracuje 4 roky a předtím byl zaměstnán v jiném oboru.

Kategorie KA 2: Porovnání běžných škol a škol s Montessori programem

Montessori pedagogika je alternativní směr vzdělávání, což přináší určité rozdíly v práci pedagogů s dětmi. Zajímalo nás, jaké rozdíly spatřují respondenti mezi běžnými a Montessori školami. Všichni respondenti se shodli, že největší rozdíl je v přístupu pedagogů k žákům i k jejich práci. Všichni také zmínili volnost, jakou žákům poskytují a samostatnost, které je učí. R2 uvádí: *„Ne vždycky je v té naší třídě na první pohled znát kdo je asistent a kdo je učitel. A co mám zkušenosti s Montessori asistenty u nás, tak spousta z nich mají vysokoškolské vzdělání z úplně jiného oboru a je tady velká svoboda daná těm asistentům.“* „*Naším cílem není naučit ty děti jenom obsahovou stránku učiva, ale vést ty děti, nějak je formovat a nechat je, aby si našly nějaké svoje stránky, se kterými potom v životě můžou pracovat.*“ uvedl R4.

Kategorie KA 3: Žák se SVP v Montessori prostředí

Z rozdílů mezi Montessori školou a školou běžnou vyplývá zejména rozdílný přístup k žákům. V návaznosti na to jsme zjišťovali, jak je to v praxi s inkluzí žáků se SVP do Montessori prostředí. Ptali jsme se na nejčastější speciální potřeby žáků, se kterými se pedagogičtí pracovníci setkávají a jaký přínos pro tyto žáky Montessori pedagoga má. R1 a R3 odpověděli, že v jejich třídě pracují s několika žáky se specifickými poruchami učení a s jedním žákem s Aspergerovým syndromem. R3 k tomu řekl: *„Máme tu jednoho chlapce s Aspergerovým syndromem a na jednoho máme podezření. Jinak je tu dost dětí s poruchami učení, těch je asi 7. Většina ale není diagnostikována, my o nich víme a samozřejmě s nimi pracujeme podle těch jejich potřeb.“* R2 a R4 pak shodně odpověděli, že ve třídě mají žáky s diagnostikovaným ADHD, žáka s rozvíjející poruchou chování a žáky s logopedickými vadami. Dále žáky s různými formami specifických vzdělávacích poruch diagnostikovaných i nediodagnostikovaných. Respondenti se shodli, že největším přínosem tohoto pedagogického směru je individualizace. Žák tak může pracovat dle svého tempa, tato filozofie je přímo uzpůsobená potřebám dětí. R3 a R4 pak uvedli výhodu využívání názorných pomůcek a materiálů, díky kterým může žák získat lepší představu. R3 dále uvádí: *„to že na ně není tlak v tom smyslu, že se nemusí srovnávat s těma ostatníma, že si jdou svým vlastním tempem. Pak asi to, že díky těm heterogenním skupinám, když má někdo velké*

problémy tak může pracovat s dětmi mladšími anebo i s těmi staršími. A pak takové ty dílčí, jako že se můžou pohybovat, když potřebují, a ty pomůcky.“

Kategorie KA 4: Asistent pedagoga v Montessori škole

Náplň práce asistenta pedagoga v běžném vzdělávacím systému jsme z teoretické roviny vymezili ve druhé kapitole této práce. Montessori pedagogika s sebou přináší určitá specifika a to nejen k žákům, ale i k pedagogickým pracovníkům. V této kategorii jsme zjišťovali, jaká je role asistenta pedagoga v Montessori škole. R1 uvedl: *„Já vyhledávám děti, které potřebují s něčím pomoci, které zrovna i chtějí mou pomoc a jdu k nim si sednout a pomáhám jim s tím, co zrovna potřebují. Když zrovna nepotřebuje nic ten žák se SVP, pro kterého tady hlavně jsem, tak jsem k dispozici ostatním žákům.“* R2 uvedl: *„Moje náplň práce je věnovat se samozřejmě tomu dítěti, ke kterému jsem napsaná ale i hodně se věnovat ostatním dětem. A ve spoustě věcí jsem schopná zastoupit učitelku, takže i vysvětluju novou látku, dělám třeba prezentace a jsem, dá se říct, v obdobné pozici jako ten hlavní pedagog.“* R3 a R4 odpověděli obdobně, R4 navíc ještě doplnil, že úkolem asistenta pedagoga je také žáky pozorovat a diagnostikovat. To ale, podle jeho slov, dělá i Montessori učitel. V odpovědích se také objevila pomoc AP s řešením sociálních vztahů a konfliktů mezi žáky.

Přínos asistenta pedagoga ve vyučování žáků se SVP je vnímán jako nezbytný k jejich edukaci. R1 stručně uvádí, že tento přínos AP spočívá hlavně v tom, že je vždy po ruce. R2 navíc dodal, že může dítě individuálně seznamovat s pomůckami a novou látkou. S žákem pracuje dle jeho potřeb, co se týče času a výběru práce v danou chvíli. Nabízí mu aktivity podle toho, zda je žák v klidové fázi, nebo potřebuje něco aktivnějšího. *„To, že přesně vzhledem k individualizaci a k tomu, že máme dost dětí s nějakým problémem, tak se jim lze takhle věnovat. Asistenti jsou ve třídě zkrátka další ruce, hlava a tak.“* (R3).

R4 uvedl rozsáhlou odpověď, ve které vysvětlil, že přínos asistenta pedagoga ve vzdělávání není jen vzhledem k žákovi se SVP, ale k celé třídě. *„Protože každý má ty potřeby jiné a každý si jede podle svého tempa, každý dělá něco jiného a v tom počtu dětí, které ve třídě jsou, je potřeba, aby tam bylo více těch průvodců, kteří jsou těm dětem po ruce. I takhle, když jsme ve třídě dvě na 25 dětí, tak ty nároky na nás jsou dost velké. Hlavně tady v tom nižším trojročí, kde se děti učí spouště dovednostem, jako trpělivost, jak komunikovat a učit se všechna pravidla, tak je potřeba aby v té třídě byli minimálně dva dospělí. Když pak*

k tomu ještě přibudou žáci s nějakými poruchami, tak je potřeba, aby ti dospělí u toho byli a děti si vytvořily ten základ, se kterým potom budou moci jít dál. Protože když se to promarní na začátku, tak už je potom těžké to dohánět.“ Uvádí k tomu a dále dodává, že jeho idea by byla, aby ve třídě působili dva pároví pedagogové, aby bylo možno pozornost směrem k žákům rozložit rovnoměrně. Asistenti tuto roli sice suplují, ale vzhledem k jejich náplni práce a ohodnocení není možné po nich vyžadovat tolik odpovědnosti, kolik by párový pedagog měl mít. Dále ale dodává, že v některých třídách to takto funguje, ale záleží na domluvě mezi hlavním průvodcem a asistentem pedagoga.

Podkategorie: Komunikace a spolupráce

Důležitou součástí práce asistenta pedagoga je komunikace. Ať už se jedná o komunikaci s pedagogem, směrem k žákovi anebo s rodiči. V této subkategorii jsme se ptali na otázky ohledně komunikace a spolupráce asistenta pedagoga a učitele a předávání informací rodičům. Všichni respondenti shodně odpověděli, že jejich spolupráce a komunikace v rámci přípravy probíhá každé ráno ústní dohodou. *„Ráno se vždy domlouváme, co budeme dělat. Já si udělám nějakou kostru toho, co bych chtěla ten den udělat, jaké prezentace bych chtěla udělat, to sdělím asistentce a domluvíme se. Ona si pak část těch úkonů vezme na sebe, sama i třeba dělá prezentace. Nebo jí oslovím, že bych chtěla dělat nějaký projekt a aby k tomu něco vymyslela, například výtvarku nebo hudebku a i aktivity z kritického myšlení, a domluvíme se. Samozřejmě i probíráme děti, jak na tom kdo je, na koho co platí, kam je posouvat.*“ Uvedl R4 a slova ostatních respondentů jeho odpověď potvrdila. R3 uvedl: *„U nás obecně ty asistenti jsou trochu jako pároví učitelé, takže se je snažíme do téhle role dostat. Spíš já mám tu hlavní roli, ale ten asistent vlastně funguje sám za sebe.*“ Na závěr jsme se ptali, jak probíhá předávání informací rodičům, ohledně práce s jejich dětmi se SVP. Zajímalo nás, kdo s rodiči komunikuje. Všichni respondenti odpověděli, že se v předávání informací střídají. R3 svou odpověď doplnil slovy: *„S rodiči komunikujeme obě, ono není moc co řešit. Montessori je tak nastavené, že si ti žáci přirozeně jedou svým tempem a my ty jejich speciální potřeby nějak nevyzdvihujeme, tady je to přirozené. Všechny informace jsou vždy shrnuty v pravidelných slovních hodnoceních.*“

Záznam z pozorování

Pozorování, které bylo realizováno ve třídách s žáky se SVP při jejich edukačním procesu, bylo zaznamenáno v záznamových arších (Tab. č. 2. – Tab. č. 5.) a bylo doplněné o terénní poznámky. Ukázky průběhu dne ve škole uvádíme z doby během pandemie Covid - 19, kdy byl režim upravený dle aktuálních opatření vlády. Takto pracují žáci v prvním trojročí základní školy s Montessori programem v Praze.

Tab. č. 2. - 1. náhled – celodenní pozorování výuky

1. hospitace		
čas činnost vedeno	popis	poznámky
8:00 Příchod IND	Žáci se s pedagogem sešli před školou a hromadně se přesunuli do školy. Do skříněk si odložili své věci a vzali si svůj box s pitím, penálem a svačinou, a přesunuli se do svých kmenových tříd.	
8:05 Ranní kruh AP	Po příchodu se žáci usadili kolem kruhového koberce, kde se pod vedením asistenta pedagoga společně pozdravili pomocí určeného způsobu (dotknutí se chodidly). Dotknou se spolužáka sedícího vedle a spolu s dotykem se pozdraví slovy: „ <i>Dobré ráno Adélko</i> “. Následovalo spočítání se. Asistent začal „ <i>nula</i> “ a děti po kruhu říkaly čísla, každý přidal jedno, až k poslednímu žákovi. Od výsledného čísla dopočítávali, kolik žáků chybí, když plný počet je 25. Byl první den v týdnu, a tak následovalo určení služeb. Když byly služby rozdané, každý, kdo dostal službu, šel dát na nástěnku k dané službě svou fotku. Žáci pak utvořili dvojice. Je první den v týdnu, a tak si dvojice navzájem sdělily, co dělaly o víkendu. Po časovém	Služby - Každý by měl být minimálně 1x měsíčně. Určuje se služba třídy, zahradníci, služba na krmení rybiček, služba na kalendář, dva popeláři, služba na doplňování papírů, služba na úklid svačinového stolu a dva „jogíni“ kteří vymýšlejí rozcvičku.

	<p>limitu pak vždy jeden z dvojice přetlumočil, co dělal ten druhý. Následoval plán týdne. Asistentka přečetla aktivity, co žáky v týdnu čekají. Ve středu mají anglické dopoledne, ve čtvrtek přijde loutkoherec. Také se na celý týden na tabuli vypsala témata prezentací.</p>	<p>Prezentace – Učitel je dělá 1x denně na různá témata, představuje se nová látka či pomůcky. Prezentace jsou dobrovolné.</p>
<p>8:25</p> <p>Příklady týdne a věta týdne</p> <p>PED</p>	<p>Učitelka pak na tabuli napsala příklady, které mají žáci během týdne spočítat a po třídě rozvěsila tzv. větu dne. Věta dne byla napsaná v prstové abecedě.</p>	<p>Věta týdne: Věta se zadáním a sadou úkolů ve třech úrovních obtížnosti – pro žáky 1., 2. a 3. ročníku, kterou žáci mají splnit do určité doby – většinou do týdne. V případě SVP může po domluvě plnit úkoly o úroveň snazší.</p>
<p>8:30</p> <p>Volná práce</p> <p>IND</p>	<p>Po ranním kruhu se žáci rozešli pracovat, část třídy šla svačit. Učitelka rozdala žákům legendu k větě týdne a ti ji šli hned luštit. Bylo vidět velké úsilí a zapálení, všichni žáci spolupracovali, nedocházelo k „opisování“. Postupně žáci rozluštili větu „<i>Prsty se nauč své jméno.</i>“ Pomocí legendy si tedy žáci našli znaky pro písmena svého jména.</p> <p>Sledovali jsme začku druhé třídy, která pomocí násobící tabulky počítala příklady. Když vše dokončila, pomůcku uklidila a sama provedla kontrolu. Výsledky byly jiné, a tak si znovu nachystala pomůcku, pomocí které prošla příklady znovu, chybu odhalila a opravila.</p> <p>Žáci pověřeni službami se mezi tím ujali své práce. Učitelka s asistentkou mezi žáky chodily a žákům byly nápomocné. Občas někoho trochu usměrnily a navedly</p>	<p>Dveře do třídy byly pořád otevřené, a žáci se volně pohybovali po škole. Na chodbách jsou umístěné společné pomůcky, které si žáci nosili do třídy například k vypočítání příkladů týdne.</p>

	zpět k práci. Například skupinku chlapců, kteří dělali páku.	
9:30 Prezentace PED	Učitelka začala žáky obcházet s pozvánkou na prezentaci na téma dvojkové soustavy. 6 žáků projevilo zájem, ostatní pokračovali v práci. Než si zájemci uklidili své aktivity, učitelka si nachystala pomůcky na kobereček. Představila princip dvojkové soustavy a začala počítat nejruznější čísla. Učitelka potom představila i další soustavy a principy jejich počítání. Učitelka vyzvala žáky o pomoc s osmičkovou soustavou. Na začátku bylo nutné spočítat řadu čísel. Učitelka říkala příklady a žáci rovnou odpovídali výsledky. $8 \times 2 = 16$, $16 \times 2 = 32$, $32 \times 2 = 64$, $64 \times 2 = 128$, takto až k číslu 2048. Překvapila nás rychlost, s jakou žáci 1. - 3. ročníku výsledky říkali.	Od žáků bylo cítit velké zaujetí, vymysleli, že by si mohli ve dvojkové soustavě sestavit dnešní datum.
10:00 Volná práce IND	Služba na rozcvičku mezitím začala vymýšlet cviky na další den. Žáci si sami vybírají aktivity, vědí, co mají stihnout a jaké mají úkoly. Příklady počítají žáci s pomůckami, například perlový materiál, dělicí tabulky a další matematické pomůcky. Jiná skupinka žáků začala soutěžit v páce, učitelka je šla upozornit, že je čas na práci. Všimli jsme si jedné žačky, která, jak jsme zaslechli, neměla dobrý den a chtěla být o samotě. Sedla si na křeslo vedle knihovny, vybrala si knihu, na uši si nasadila tlumící sluchátka a nerušeně si četla.	
10:50 Úklid, odchod na oběd PED	V 10:50 vyzve učitelka žáky, aby uklidili třídu a sešli se u koberce. Všimla si totiž, že často dělají páku. Řekla pravidla páky a nabídla uspořádání odpoledního turnaje. Vysvětlila žákům principy soutěžení. Konkrétně princip každý s každým a systém vyřazovací. Domluvu ukončila slovy: „ <i>Tak ted' víte, co vás čeká, tak si zkuste do odpoledne rozmyslet, jaký</i>	

	<i>system by byl nejvhodnější. Ted' půjdeme společně do jídelny na oběd a pak ven, tak si s sebou vezmete, co budete potřebovat.“</i>	
11:00 Oběd IND	Společný odchod do jídelny.	
11:30 Pobyt venku IND	Společný pobyt na školní zahradě.	Čas na relaxaci i pohyb.
12:30 Návrat do třídy, odpolední kruh PED	Žáci se po příchodu do třídy opět sešli u kruhového koberce. Učitelka vyzvala žáky, zda by mohli společně zhodnotit větu dne. Někteří žáci ale ještě neměli hotovo, proto se domluvili, že zhodnocení nechají na později. Učitelka dále navázala na dopolední domluvu ohledně turnaje v páce. Znovu zopakovala dvě možnosti soutěžení a společně s žáky potom diskutovali a hledali plusy a minusy obou systémů, na základě kterých vybrali systém každý s každým. Během diskuse jsme zaslechli rozhovor dvou žáků, kdy jedna žačka ocenila spolužáka slovy: „ <i>Jendo, ale musím tě pochválit, jak se zapojuješ do diskuse a komentuješ.</i> “ Takové hodnocení probíhá mezi žáky téměř neustále. Žáci s učitelkou potom domluvili časové rozvržení turnaje a určil se organizátor, který měl na starosti vytvoření tabulky, zápis hráčů do turnaje a jeho celkovou organizaci. Začátek turnaje byl stanoven na 13:15, učitelka tedy	

	žákům připomněla, aby do té doby stihli zápis do deníků a aby si udělali čas na větu dne.	
12:40 Volná práce IND	Po odpoledním kruhu se všichni rozešli pracovat na denících nebo aktivitách, svačit a organizátor turnaje začal sestavovat soutěžní tabulku. Žáci si zapisovali do svých deníků, a kdo zápis dokončil, odnesl deník na kontrolu k učitelce či asistentce. Žáci, kteří ještě neměli dokončenou větu, dnes ji šli řešit.	Deníky: Do deníků žáci zapisují každé odpoledne, na čem ten den pracovali a co se událo. Deníky slouží jako zpětná vazba pro žáky, učitele i rodiče.
13:15 Turnaj PED	V 13:10 vyzvala učitelka k úklidu a v 13:15 mají všichni sraz na koberci. Učitelka zahájila turnaj, znovu zopakovala pravidla a navrhla vhodnou organizaci. Žáci samostatně soutěžili, vzájemně se podporovali, byla slyšet slova útechy. Organizátor turnaje měl zpočátku drobné obtíže se zvládnutím několika úkonů najednou – zapisovat výsledky, mít přehled v tabulce a přivolávat žáky, kteří ještě nesoutěžili. Spolužáci, kteří nesoutěžili, mu brzy začali pomáhat. Po skončení turnaje se vyhodnotil vítěz, jemuž všichni poblahopřáli.	Ve třídě panovala příjemná atmosféra, soutěžící i pozorující si turnaj očividně užívali.
13:40 Relaxace PED	Po skončení turnaje, že žáci opět sešli u koberce. Následovalo protažení rukou a relaxace, učitelka četla příběh z knihy. Žáci seděli, nebo leželi na koberci.	
13:50 Úklid a odchod	V 13:50 žáci zkontrolovali úklid třídy a rozdělili se do dvou skupin, na ty, co jdou domů a na ty, co jdou do odpoledního klubu. V 14:00 žáci společně opustili třídu.	

(zkratky: IND – individuálně, PED – hlavní učitel, AP – asistent pedagoga)

Tab. č. 3. - 2. Náhled – pozorování dopoledního bloku výuky

2. hospitace		
čas činnost vedeno	popis	poznámky
8:00 Příchod PED	V 7:50 se žáci sešli s učitelkou před školou a pak společně přešli do budovy školy. Žáci si do skříněk odložili své věci a do třídy si vzali jen to potřebné. Samostatně se pak přesunuli do třídy, kde se sešli u kruhového koberce.	
8:05 Ranní kruh PED	Žáci se společně pozdravili dotykem loktů, pozdrav koloval po kruhu. Učitelka pak vyzvala žáky, aby se šli otestovat.	
8:15 Testování na covid-19 IND	Na stole byly nachystané zkumavky s roztokem zavřené v kolíčkách, na kterých byla napsaná jména žáků a sloužily rovněž jako stojánek. U stolu seděl asistent, který žákům podával štětičky na výtěr. Žáci si štětičky rozbali a sami provedli výtěr z nosu. Štětičky pak odnesli k učitelce, která testy dokončila. Během testování jsme si všimli situace, kdy chlapec s AS měl s testováním problém. Žáci ho upozorňovali, že testování je povinné a že na něj budou čekat, protože skoro všichni už se otestovali. On jim odvětil, ať se na něj aspoň nekoukají, ale spolužáci mu nedali prostor. Zakročila až asistentka, která žáka vzala na chodbu, kde měl dost prostoru a s výtěrem mu byla nápomocná. Po vyhodnocení testů přišla ředitelka školy, která si výsledky zapsala a třídu zase opustila.	

<p>8:30</p> <p>Ranní kruh</p> <p>PED</p>	<p>Po otestování se žáci vrátili zpět na kruh, kde následovalo spočítání. Žáků bylo 23. Učitelka pronesla otázku: „<i>Je toto číslo nějak dělitelné, abyste mohli vytvořit skupiny?</i>“ Žáci chvíli přemýšleli, později někoho napadlo, že polovina z 23 je 11,5. „<i>No půlku kamaráda asi nevytvoříme. Dělitelné toto číslo není, jedná se o prvočíslo. Jak by se to dalo vyřešit jinak?</i>“ Zeptala se učitelka a žáci po chvíli přišli s řešením, že by mohlo být deset dvojic a jedna trojice. Žáci potom ve skupinkách sdílí své zážitky z víkendu, které pak vždy druhý spolužák přetlumočí. V 9:35 řekla učitelka plán týdne spolu s plánem nácviku představení. Potom zmínila příklady týdne, které tentokrát jsou individuální. Žáci si tedy pro zadání budou chodit učitelce. Protože žáci budou během dne odcházet na dramatický kroužek, učitelka se rozhodla posunout zadání věty týdne na následující den. Poté nabídla prezentaci tomu, kdo něčemu nerozumí. Zeptala se, zda je potřeba něco dovysvětlit, a na to téma případně udělat prezentaci. Nikdo neprojevil zájem, tak zůstalo téma prezentace otevřené.</p>	<p>Představení: žáci nacvičují představení, které budou hrát pro rodiče na konci školního roku. Do školy dochází 1x týdně umělkyně, která žáky vede.</p>
<p>9:00</p> <p>Volná práce</p> <p>IND</p>	<p>Žáci si sami vybírají aktivity, chodí si na chodbu pro pomůcky. Asistent pedagoga a učitel obchází žáky a v případě potřeby pomáhají a nabízejí aktivity. Všimli jsme si práce dvou žaček prvního ročníku, které pracovaly v písankách. Než začaly s novým písmenem v písance, vybraly mezi pomůckami předlohy písmen ve velikosti A4, které nejdřív několikrát objely tužkou a až poté písmeno psaly do písanky. Asistentka obešla žáky prvního a druhého ročníku, kteří měli zadaný individuální úkol. Asistentka prosila o jeho dokončení s nabídkou pomoci. Ostatní žáci zatím dále pracovali individuálně s vybranými aktivitami. Sledovali jsme žáka druhého ročníku, který pracoval s kartami</p>	<p>Příprava před psaním - obtáhnutí písmen velikosti A4 před zápisem do písanky: Tato zkušenost žákům pomáhá seznámit se s písmenem nejen při obtahování jeho zvětšené verze, ale i během jeho hledání mezi ostatními písmeny. Obtahování velkého písmena navíc</p>

	<p>s obrázky různých situací a sadou karet s textem, který popisoval tyto obrázky. Žák text musel přečíst a na základě toho přiřadit ke kartám odpovídající obrázek. Jiný žák 3. ročníku pracoval s pomůckou na vyjmenovaná slova po V a jejich slova příbuzná. Tato pomůcka měla formu prázdné tabulky a karet se slovy, které žák do tabulky přiřazoval. Když aktivitu dokončil, poprosil učitele o kontrolu a slova následně přepsal do svého sešítu. Dva žáci prvního ročníku skládali puzzle s mapou České republiky s vyznačenými kraji. Po dokončení si četli názvy jednotlivých krajů a hledali krajská města.</p>	<p>napomáhá k uvolnění zápěstí.</p>
<p>10:00</p> <p>Nácvik představení</p> <p>EXT</p>	<p>Do třídy přišla umělkyně a svolala si žáky ke koberci. Po společném pozdravu a omluvě za pozdní příchod, byli žáci rozděleni do tří skupin dle rolí, které jim byly přiřazeny na základě jejich preferencí. Jednotlivým skupinám byl sdělen čas, kdy půjdou s umělkyní pracovat. První skupina odešla a zbytek třídy zůstal u samostatné práce.</p>	
<p>10:05</p> <p>Volná práce</p> <p>IND</p>	<p>Žáci samostatně pracují, během toho se volně pohybují ve třídě i na chodbě. Učitelka zaznamenala velký rozruch na chodbě, kde bylo také hodně žáků z její třídy a šla se podívat, co se tam děje. Po chvíli přišla učitelka i její žáci s úsměvem a s černými papíry v ruce, které využili k tvoření a pomalovali ho světlými barvami. V 10:30 se vrátila skupina žáků, kteří nacvičovali představení a odešla skupina druhá. Ti, co se vrátili, se rychle zapracovali do vybraných aktivit, počítání příkladů týdne, či do práce v sešitu zlomků. Dvě žákyně prvního ročníku si vzaly pracovní list k jednomu stolu. Zatímco jedna měla cca polovinu hotovou z dopoledne, na druhou polovinu potřebovala ještě více času, než druhá žákyně na celý pracovní list. Rychlejší spolužačka po dokončení svého úkolu pomáhala její spolužačce</p>	<p>Rozruch na chodbě: Později jsme se dozvěděli, že žáci vedlejší třídy debatovali o vzduchu a snažily se ho namnožit na volně přístupné kopírce.</p> <p>Dvě žákyně pracující na pracovním listu: Zde byly patrné velké rozdíly, zatímco</p>

	s náročnějšími slovy. Ne ale formou, že by ji jen ukázala, kam má slova zařadit. Znovu ji vysvětlila, jak pozná, která slova kam patří a poradila ji svou metodu, která ji k tomu pomáhá. Poté nechala svou spolužačku tímto způsobem pracovat a byla ji jen při ruce. Když takto pracovní list dokončily, poděkovala ji kamarádka: <i>„Moc děkuju za pomoc, to mi hodně pomohlo a příště už to určitě zvládnou sama.“</i>	někomu stačilo si slovo přečíst a hned věděl kam ho zařadit, jiný si slovo musel přečíst nahlas a pomoci si vytleskáním
10:50 Úklid, odchod na oběd PED	Učitelka žáky vyzvala k úklidu třídy a přípravy čipů na oběd. Ještě před odchodem žáky upozornila: <i>„Dneska výjimečně nepůjdeme ven hned po obědě, ale půjdeme až odpoledne, skončíme dřív. Je to kvůli tomu, že ještě jedna skupina nebyla nacvičovat představení, tak aby se to pohodlně stihlo. Po obědě se tedy přesuneme zpátky do třídy.“</i> a odešli.	

(zkratky: IND – individuálně, PED – hlavní učitel, AP – asistent pedagoga, EXT – externí pracovník)

Tab. č. 4. - 3. náhled - pozorování dopoledního bloku výuky

3. hospitace		
čas činnost vedeno	popis	poznámky
8:00 Příchod IND	Po společném srazu před školou a odložení věcí v šatně se žáci sešli ve třídě u kulatého koberce.	
8:05 Ranní kruh PED	Žáci se nejdřív pozdravili plácnutím rukou a slovy <i>„Dobré ráno (jméno kamaráda).“</i> Pozdravení šlo po kruhu, až se pozdravili všichni. Pak se všichni spočítali a dopočítali, kolik spolužáků dnes chybí. Učitelka začala den pozitivní zprávou, že končí povinnost nošení roušek ve třídě. Z žáků byla znát	

	<p>úleva, všichni si roušky sundali a usmáli se na sebe, což následně všichni ocenili. Učitelka žákům představila plán dne: „Třetíci půjdou na angličtinu“. Dále byl zmíněn odpolední včelařský kroužek a informace ohledně včel na školní zahradě. Včely se stěhují a rojí se na stromech a je potřeba být opatrný. Učitelka dále přišla s nabídkou sázení květin na zahradě, přinesla sazenice petrklíčů, tak je možnost jít dopoledne s asistentkou ven. Kdo měl zájem, mohl se zapsat na tabuli.</p>	
<p>8:30 Volná práce IND</p>	<p>Po skončení ranního kruhu šli žáci svačit nebo pracovat. Zájemci o sázení se šli napsat na tabuli, někdo si z tabule opsal příklady týdne. Učitelka chtěla svolat žáky, aby se domluvili na odchodu na sázení, a tak zazvonila na zvoneček. Všichni žáci tak věděli, že je potřeba něco domluvit a přišli i ti, co v tu dobu byli na chodbě. Po krátké poradě odešli zájemci s asistentkou ven a zbytek žáků zůstal ve třídě pracovat. Ve třídě zůstalo 17 žáků. Každý dělal svou práci a v místnosti byl příjemný pracovní ruch. Nedaleko nás seděli dva žáci, kteří pracovali ve svých pracovních sešitech na procvičování zlomků. Když jeden něčemu nerozuměl, druhý mu s úkolem pomohl. Vždy po dokončení si úlohy sami zkontrolovali v řešeních na konci sešitu. Zlomky jsou ve třídě aktuální téma, a tak v sešitech pracuje velká část třídy. Naši pozornost upoutali tři chlapci, kteří zlomky řešili v sešitě a později s pomůckami. Najednou všichni vstali a šli k černé tabuli na stěně. Jeden se postavil přímo před ní a začali řešit, jak velkou část tabule zaujímá. „<i>Zkus, kolikrát by ses tam vešel.</i>“ řekl jeden z nich a posunuli chlapce u tabule k jejímu kraji. Udělali na tabuli značku dle jeho těla, až takto žáka postupně posunuli až na konec tabule. Když se od tabule oddálil spočítali políčka, která vznikla a vyhodnotili: „<i>No, vejdeš se tam čtyřikrát, takže si jako jedna čtvrtina tabule.</i>“ Tím celý pokus ukončili a šli najít novou práci. V 10:00 přišla učitelka angličtiny a s žáky třetího ročníku odešla do vedlejší třídy. Sledovali jsme žáka, který si mezi aktivitami vybral krabičku s šesti kostkami</p>	<p>Nastala situace, kdy učitelka musela ze třídy odejít ze třídy vyřešit nějakou situaci na chodbě. Žáci i přesto, že ve třídě byli „bez dozoru“, dál pilně pracovali na svých úkolech a vybraných aktivitách.</p> <p>Velké sudoku: Jedná se o kartonovou desku cca 30cm x 30cm, kartičkami se zadáním a kartičkami s čísly barevnými dle Montessori kódování.</p>

	<p>s obrázky. Kostky rozhodil po koberečku a podle obrázků si začal říkat příběh, který podle obrázků vymyslel. Občas nějakou kostku vyměnil, až byl s příběhem spokojený a šel ho říct spolužákovi, kterého tím evidentně pobavil. Další žáci řeší zlomky a jeden si neví rady. Oslovil tedy staršího spolužáka se slovy: „<i>Pomůžeš mi prosím? Viděl jsem, že ti to šlo a já nevím jak to.</i>“ Starší žák tak může své zkušenosti předat a pomoci mladšímu kamarádovi. Někteří žáci řeší příklady dne pomocí Montessori materiálu <i>banka</i>. Jiný žák pracuje s velkou verzí sudoku. Od jedné skupiny žáků pracujících v sešitě zlomků jsou slyšet stížnosti, že jsou úkoly moc jednoduché. Učitelka tedy nabízí prezentaci na převod zlomků, aby zaměstnali mozek. Žáci nadšeně souhlasí a schází se společně s učitelkou u kulatého koberce.</p>	
<p>10:30 Prezentace PED</p>	<p>Učitelka informovala zbytek třídy, připravila si pomůcku a nejdříve představila čísla celá a čísla smíšená. Na papír napsala obě tato čísla. Jako příklad uvedla $2\frac{1}{3}$. Z pomůcky vyndala dva celky a $\frac{1}{3}$. Dva celky pak vyskládala třetinami a na závěr spočítala všechny třetiny dohromady. Výsledek je $\frac{7}{3}$. Na papír napsala další smíšené číslo $1\frac{1}{5}$. „<i>No to je dohromady šest pětina!</i>“ řekl vzápětí jeden z žáků ještě dříve, než stihli vyndat dílky z pomůcky. Další příklady už žáci řešili samostatně a učitelka jen přihlížela. Každému pak dala několik kartiček s příklady a žáci pracovali sami.</p>	
<p>11:00 Oběd IND</p>	<p>V 10:55 vyzvala učitelka žáky k úklidu a v 11:00 společně odešli na oběd.</p>	

Analýza výsledků z pozorování

Tab. č. 5.: Průběh výuky v základní škole s Montessori programem

Motivace	<p>Motivace je ve výuce zastoupena formou prezentací, které probíhají každý den a jsou většinou nepovinné. Učitel má přehled, kdo a v jaké míře se prezentací účastní. Během prezentací učitel představuje nové učivo, nebo práci s pomůckami. Žáci jsou rovněž motivováni individuální formou, kdy učitelka žákům nabízí aktivity dle jejich potřeb. Učitel má přehled o tom, na jaké úrovni v daném učivu žák je a kam je potřeba daného žáka směřovat.</p> <p>Žáci pracují na základě vnitřní motivace, a to zejména díky absenci známkového systému. Učení probíhá na základě vlastní přirozené potřebě zkoumání světa a jejich potřeby jsou uspokojovány praktickým ověřováním nabytých dovedností.</p>
Expozice	<p>Žáci si učivo osvojují prací s pomůckami, spoluprací ve skupině, či během prezentací od pedagoga. Vzhledem k výuce v tzv. trojročích, žáci prochází prezentacemi i opakovaně, probíraná témata si žáci osvojují až tehdy, jsou-li na to vnitřně připraveni. K expozici dochází také formou přejímání vědomostí od starších spolužáků, kteří mladším spolužákům pomáhají s náročnějším učivem.</p>
Fixace	<p>Učením mladších spolužáků si starší žáci učivo upevňují a zvnitřňují. Fixace učiva probíhá i prostřednictvím prezentací, které žáci vidí v průběhu tří let opakovaně. Většinu nabytých vědomostí pak žáci využívají při dalších aktivitách. S pomůckami žáci pracují opakovaně, podle jejich potřeb.</p>
Hodnocení – zpětná vazba	<p>Hodnocení probíhá neustále během výuky, a to ať už od pedagogů, tak i od spolužáků. Žáci se hodnotí například slovy: „<i>Jendo, ale musím tě pochválit, jak se zapojuješ do diskuse a komentuješ</i>“. Žáci</p>

	jsou schopni se vzájemně hodnotit za konkrétní úkony, není zde cítit náznak soutěživosti či rivality. Každý den probíhá i sebereflexe ve formě zápisů denních aktivit do deníku.
--	--

3.4 Závěr šetření

Hlavním cílem bakalářské práce a výzkumu bylo zjistit, jak probíhá podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole s Montessori programem, jaká je zde role asistent pedagoga a zjistit, jaký je rozdíl v náplni práce asistenta pedagoga v tradiční škole a ve škole s Montessori programem.

Výzkumné šetření probíhalo na základě analýzy odborné literatury, polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky Montessori školy a pozorování průběhu výuky v prvním trojročí Montessori školy.

Z výzkumného šetření, provedeného za pomoci zmíněných technik, jsme zjistili, že podpora je žákům se SVP poskytována ve smyslu větší pozornosti směrem od pedagoga či asistenta pedagoga. Montessori pedagogika je ale natolik podnětná a individuální, že významná podpora těchto žáků není potřeba. Všichni respondenti se shodli, že největším přínosem pro žáky se SVP je individuální přístup tohoto pedagogického směru. Z výzkumu vyplynulo, že asistent pedagoga v Montessori škole stojí spíše na pozici párového pedagoga, role nemusí být ihned rozpoznatelné, asistent pedagoga v určitých situacích pedagoga zastupuje. Rozdíly mezi rolemi AP v Montessori a běžné škole jsou patrné zejména v oblasti komunikace a v přístupu k žákům. V Montessori pedagogice není cílem naučit žáky pouze obsahové stránce učiva, ale současně vést žáky k odpovědnosti a samostatnosti.

Dílčím cílem této práce bylo popsat pozitivní přístup Montessori pedagogiky pro žáky se SVP, který spatřujeme v individuálním přístupu a celkovým nastavením na potřeby dítěte. Žáci tak pracují podle vlastního tempa a možností, není na ně vyvíjen tlak. Dalším přínosem jsou heterogenní skupiny, které umožňují vzájemné obohacování a pomoc mezi různými věkovými skupinami.

Na základě výzkumných otázek jsme výzkumem došli k následujícím výsledkům.

VO 1: Jaký přínos má pro žáky se SVP Montessori pedagogika?

Montessori pedagogika dává žákům se SVP dostatečné množství podnětů pro jejich samostatný rozvoj. Volně přístupné a běžně používané názorné pomůcky pomáhají žákům se SVP k pochopení a aplikaci učiva, získávají tím lepší představu a učivo pro ně není abstraktní. Heterogenní skupiny žákům umožňují učit se od starších spolužáků, nebo naopak pomáhat mladším, čímž si své vědomosti upevňují a získávají sebevědomí. S pomůckami může pracovat více žáků současně, čímž snadněji dochází k socializaci. Respondenti se shodli, že největším přínosem vzdělávání podle filozofie M. Montessori je individualizace. Vzhledem k absenci hodnocení pomocí známkového systému není na žáky se SVP vyvíjen tlak v oblasti výkonu a také zde nedochází ke stresu spojenému s testováním a zkoušením znalostí. Slovní hodnocení navíc nabízí komplexnější a podrobnější pohled na žáka a jeho vzdělávací potřeby, na jeho možnosti a respektuje aspekty, který výkon žáka ovlivňují. Montessori pedagogika není tak statická a tolik řízená, jako vzdělávání v běžných školách, a tak mají žáci se SVP větší svobodu a možnost pohybu během výuky.

VO 2: Jaký přínos má asistent pedagoga pro žáka se SVP v Montessori škole?

R1 a R2 uvedli, že asistent pedagoga je žákům se SVP nápomocen. Pomáhá s výběrem práce, s pochopením látky ale i s vysvětlováním nového učiva. Rovněž pomáhá s řešením sociálních vztahů a s obtížemi, se kterými se běžně žák se SVP ve školním prostředí potýká. Asistent pedagoga je v Montessori prostředí při vzdělávání žáků se SVP důležitou součástí školního kolektivu, a to zejména kvůli zachování individuálního přístupu. Pokud je ve třídě více žáků se SVP, je pro jejich podnětné vedení nutné zvýšit počet pedagogických pracovníků ve třídě. V tomto případě pak lze lépe rozložit pozornost mezi žáky se SVP a žáky bez SVP. R4 k tomuto uvedl, že by uvítal raději dalšího párového pedagoga, se kterým by se mohl dělit o svou zodpovědnost a AP by se tak mohl více věnovat žákům se SVP.

VO 3: Jsou nějaká specifika vzdělávání žáků se SVP ve škole podle filozofie Marie Montessori?

Na základě pozorování a odpovědí respondentů bylo vyhodnoceno, že žákům se SVP není v Montessori systému věnována žádná speciální péče. Žáci mají pouze více pozornosti, ale jejich práce ve třídě je shodná se zbytkem kolektivu. Žáci si individuálně vybírají práci a pomůcky, se kterými budou pracovat. V tomto ohledu potřebují žáci se SVP větší oporu. Díky názorným pomůckám jsou žáci se SVP schopni se rozvíjet a učit samostatně a efektivněji, učivo pro ně není abstraktní a díky tomu si dané učivo lépe osvojují a upevňují. V případě zvýšené unavitelnosti mohou žáci využívat klidových zón pro odpočinek i během vyučování. Montessori pedagogika je zkrátka naprosto otevřená a připravená vyhovět aktuálním potřebám všem žáků.

Závěr

Termín žák se speciálními vzdělávacími potřebami a téma inkluze se v posledních letech stalo stále častěji skloňovaným tématem. Rodiče těchto žáků často nesouzní se stylem výuky v běžných školách, a tak pro své děti hledají různé alternativy. Montessori pedagogika patří mezi stále oblíbenější alternativní směry vzdělávání a díky jejímu zaměření na individuální potřeby dítěte je stále častěji voleným směrem pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Marie Montessori svůj pedagogický směr stavěla zejména na zkušenostech z práce s dětmi s mentálním postižením, a proto je ve školách zřízených dle této filozofie pro žáky s nejrůznějšími speciálními vzdělávacími potřebami místo a jsou vítanými členy kolektivu. Montessori pedagogika připravuje pro žáky podnětné prostředí, které žákům umožňuje vzdělávat se podle svých potřeb.

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je poskytována podpora ve formě tzv. podpůrných opatření, mezi které spadá také práce asistenta pedagoga. V této práci se věnujeme roli asistenta pedagoga v Montessori základní škole. Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, jak probíhá vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jak probíhá jejich podpora. Dále bylo cílem zjistit, v jaké roli zde stojí asistenta pedagoga a dále popsat rozdíl v náplni práce asistenta pedagogika v Montessori škole a ve škole tradiční. Dílčím cílem bylo popsat pozitivní přístup Montessori pedagogiky pro žáky se SVP. Cíle bakalářské práce jsme splnili pomocí kvalitativního výzkumu, provedeným prostřednictvím pozorování výuky, analýzy literatury a za pomoci polostrukturovaných rozhovorů s pedagogickými pracovníky školy.

Bakalářská práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. První a druhá část vymezují teoretické poznatky získané analýzou odborné literatury a příslušných zákonů a vyhlášek. V první části se věnujeme vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně vymezení termínů jako inkluze či podpůrná opatření, popisujeme zde nejčastější diagnózy žáků vzdělávaných v základní škole, ve které jsme prováděli výzkum a popisujeme práci asistenta pedagoga. Druhá kapitola popisuje základní školy v České republice a jejich vymezení v zákoně. Dále se věnujeme alternativnímu vzdělávání a jeho nejrozšířenějších pedagogických směrů, včetně Montessori pedagogiky, které se věnuje třetí podkapitola této části. Postup výzkumného šetření uvádíme ve třetí kapitole. Nejprve byly určeny výzkumné

cíle, následně jsme charakterizovali techniky výzkumného šetření, výzkumný soubor i prostředí výzkumu. Rozhovory s pedagogickými pracovníky jsme na základě odpovědí rozdělili do čtyř hlavních kategorií a spolu se záznamy z pozorování výuky jsme výsledky analyzovali. Na základě výzkumného šetření jsme našli odpovědi na všechny výzkumné otázky. Z výsledků výzkumu jsme vyhodnotili, že práce asistenta pedagoga v Montessori škole má svá specifika. Jsou na něj kladeny vyšší nároky a jeho role není přímo podřízena třídnímu učiteli tak, jak to bývá v běžných školách. Role jsou často téměř vyrovnané a asistent pedagoga může hlavního průvodce v mnoha situacích zastupovat. Žákům s SVP v Montessori školách není potřeba poskytovat speciální péči. Tento systém je nastavený na individuální potřeby dětí a poskytuje tak dostatečně podnětné prostředí pro vzdělávání každého žáka.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ATTWOOD, Tony. *Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace*. Praha: Portál, 2005. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-979-8.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2016. ISBN 978-80-7315-255-0.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Specifické poruchy učení a chování*. Distanční studijní text. Opava: Slezská univerzita v Opavě, 2019. ISBN 978-80-7510-338-3. Dostupné z: [<https://www.slu.cz/file/cul/f33cf116-a5c3-40e9-97cf-38c012cc7ffa>]
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1996. ISBN 8085783096.
- HÁNA, David a Yvona KOSTELECKÁ. *Domácí vzdělávání v kontextu evropských vzdělávacích systémů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7290-994-0.
- JESENSKÝ, Ján. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MICHALÍK, Jan. BASLEROVÁ, Pavlína. FELCMANOVÁ, Lenka a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření*. Obecná část. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN: 978-80-244-4675-2. Dostupné z: [<http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf>]
- MIOVSKÝ, Michal. *Diagnostika a terapie ADHD: dospělí pacienti a klienti v adiktologii*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0387-4.

Nařízení vlády č. 195/2019 Sb., kterým se mění nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků, ve znění pozdějších předpisů, a nařízení vlády č. 123/2018 Sb., o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí.

NĚMEC, Zbyněk, Klára ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ a Vanda HÁJKOVÁ. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0.

NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: o škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008.

Výchova a vzdělávání pro 21. století. ISBN 978-80-901873-9-9.

PREISSMANN, Christine. *Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

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

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-072-3.

PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ. *ADHD - variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-2930-8.

REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: M. Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

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

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2007. 978-80-7395-004-0

SARKÖZI, Radek. Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* [online]. Copyright © 2021, 16.11.2010 [cit. 27.05.2021]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>

SARKÖZI, Radek. Projektové vyučování – 1. díl – Charakteristika. In: *Čtenářská gramotnost a projektové vyučování — webový portál pro učitele* [online]. Copyright © 2021, 3.9.2010 [cit. 27.05.2021]. Dostupné z: <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-tipy/projektove-vyucovani-1>

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

THOROVA, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7

VALENTA, Milan. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1993. ISBN 80-7067-274-9.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.

VÍTKOVÁ, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. 1. vyd. Brno: Paido, 2007. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-7315-163-8.

Vyhláška č. 263/2007 Sb., kterou se stanoví pracovní řád pro zaměstnance škol a školských zařízení zřízených Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, krajem, obcí, nebo dobrovolným svazem obcí.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

Vyhláška č. 606/2020 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Zákon č. 197/2014 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-071-5.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0789-6.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: záporny i klady ADHD v dospělosti*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0204-4.

Seznam příloh

Příloha 1 – Záznamový arch pozorování

Příloha 2 – Polostrukturovaný rozhovor

Seznam zkratek

ADD – porucha pozornosti

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

AP – asistent pedagoga

AS – Aspergerův syndrom

IVP – individuální vzdělávací plán

LMD – lehká mozková dysfunkce

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS – poruchy autistického spektra

PLPP – plán pedagogické podpory

RVP – rámcový vzdělávací program

RVP ZV – rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

SPU – specifické poruchy učení

SPUCH – specifické poruchy učení a chování

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPZ – školské poradenské zařízení

ŠVP – školní vzdělávací progra

Přílohy:

Příloha 1. – Záznamový arch pozorování:

Číslo hospitace		
čas činnost vedeno	popis	poznámky

Příloha 2. – Polostrukturovaný rozhovor:

Rozhovor s pedagogickými pracovníky základní školy s Montessori programem.

Jaké máte vzdělání?

Jak dlouho v základní škole s Montessori programem pracujete?

Co Vás vedlo k práci ve škole s Montessori programem?

Jak dlouho se věnujete Montessori pedagogice?

Působil jste předtím v jiném pedagogickém zařízení?

Jaký je hlavní rozdíl v náplni práce pedagogických pracovníků v běžných a Montessori školách?

Žáky s jakými speciálními vzdělávacími potřebami ve Vaší třídě máte?

Jaký přínos má, podle Vás, Montessori pedagogika pro žáka se SVP?

Jaká je role asistenta pedagoga ve vyučování žáků s SVP?

V čem spočívá hlavní přínos asistenta pedagoga ve vyučování?

Jak probíhá kooperace a komunikace mezi pedagogem a asistentem pedagoga?

Kdo předává informace rodičům dětí s SVP ohledně jejich výuky?