

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

PŘÍNOS MARIE MONTESSORI PRO SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKU

CONTRIBUTION OF MARIA MONTESSORI
FOR SPECIAL EDUCATION

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vedoucí práce:

PhDr. Monika Mužáková, Ph. D.

autorka:

Magdalena Mošnerová

Římská 1354/43, 120 00 Praha 2 – Vinohrady

mosnerky@volny.cz

ročník:

třetí

studijní program a obor:

Speciální pedagogika (SPPG)

typ studia:

prezenční

DUBEN 2011

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů. Všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány. Práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Místo vypracování: Praha

Souhlasím s poskytnutím práce zájemcům, kteří by ji rádi použili ke studijním účelům.

Datum:

vlastnoruční podpis:

Mnohokrát děkuji všem, kteří přispěli ke zdárnému průběhu a dokončení mé bakalářské práce.

Především bych chtěla poděkovat vedoucí práce paní PhDr. Monice Mužákové, Ph. D. za čas, který mi věnovala, dále své rodině a svému příteli. Můj velký dík patří také paní učitelce, jejíž Montessori třídu jsem mohla navštívit a která ochotně odpovídala na mé otázky, a mamince chlapce s kombinovaným postižením, o němž se zmiňuji v závěru své práce. Zároveň bych zde chtěla vyjádřit své díky Pánu Bohu, který mne při psaní práce posiloval a mnohým způsobem mi pomáhal.

ANOTACE

Bakalářská práce se věnuje proměně názorů na výchovu a vzdělávání v době, kdy žila Marie Montessori, a jejich přínosu pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Především se však zabývá obecným přispěním Marie Montessori pro speciální pedagogiku. Čerpá zejména z publikací zabývajících se životem a názory Marie Montessori a z internetových stránek.

Mimo to zjišťuje, jak pomáhají Montessori principy při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zkoumá, jak vypadá integrace dětí s postižením v Montessori třídě, a pátrá po tom, do jaké míry jsou vhodné Montessori pomůcky pro dítě s postižením. Objevuje, co přináší metoda Marie Montessori dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce si klade za cíl ukázat a doložit přínos Marie Montessori pro speciální pedagogiku.

KLÍČOVÁ SLOVA

- Marie Montessori
- speciální pedagogika
- přínos
- dítě se speciálními vzdělávacími potřebami
(dítě s postižením, dítě se znevýhodněním)
- Montessori třída
- Montessori pomůcky

BIBLIOGRAFICKÝ ZÁZNAM

MOŠNEROVÁ, M. *Přínos Marie Montessori pro speciální pedagogiku : Bakalářská práce*. Praha : PedF UK, 2011. Vedoucí práce: PhDr. Monika Mužáková, Ph. D.

THE ANNOTATION

The Bachelor Thesis deals with the transformation of opinions on education in the time of Maria Montessori and its benefit to children with special educational needs. It mainly deals with the overall contribution of Maria Montessori to special education. It draws from publications focused on the life and opinions of Maria Montessori and from web sites.

Apart from this, it finds out how Montessori principles help in the integration of children with special educational needs. It observes how the integration of a child with disability in a Montessori class looks like, and examines the suitability of Montessori aids for the child with disability. It discovers what the Montessori method brings to the children with special educational needs.

The aim of the thesis is to show and illustrate the contribution of Maria Montessori to special education.

THE KEY WORDS

- Maria Montessori
- special education
- contribution
- child with special educational needs
(child with disability, child with handicap)
- Montessori class
- Montessori aids

BIBLIOGRAPHIC NOTATION

MOŠNEROVÁ, M. *Contribution of Maria Montessori for Special Education* :
Bachelor Thesis. Praha : PedF UK, 2011. Supervisor: PhDr. Monika Mužáková, Ph. D.

OBSAH

1 ÚVOD

2 VÝVOJ NÁZORŮ NA VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ MARIE MONTESSORI A JEJICH PŘÍNOS PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI 5

2.1 POČÁTEK REFORMNÍHO PEDAGOGICKÉHO Hnutí 5

2.2 HLAVNÍ PŘEDSTAVITELÉ „NOVÉ ŠKOLY“ 6

2.3 POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ PODLE REFORMNÍCH PEDAGOGŮ 20. STOLETÍ V KONTEXTU SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY 6

3 MARIE MONTESSORI ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO POHLEDU 9

3.1 ŽIVOTOPIS MARIE MONTESSORI 9

3.2 ZÁKLADNÍ PRINCIPY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI – MOŽNÁ CESTA PRO SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKU 12

3.2.1 POJETÍ DÍTĚTE 13

3.2.2 POZOROVÁNÍ A DIAGNOSTIKA 15

3.2.3 PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ 16

3.2.4 DIDAKTICKÝ MATERIÁL 17

3.2.5 VOLNÁ PRÁCE, INDIVIDUALIZACE 19

3.2.6 VEDENÍ PRŮVODCEM (PRÁCE UČITELE) 20

3.2.7 SOCIÁLNÍ INTEGRACE (VĚKOVÉ MÍŠENÍ) 22

3.2.8 HODNOCENÍ 23

3.2.9 PRÁCE S CHYBOU 24

3.2.10 NÁBOŽENSKÝ ROZMĚR 24

3.2.11 VÝCHOVA A CÍLE PEDAGOGIKY M. MONTESSORI 25

4 JAK POMÁHAJÍ PRINCIPY MARIE MONTESSORI PŘI INTEGRACI DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI 27

4.1 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ 27

4.2 VYBRANÁ MONTESSORI TŘÍDA 30

4.2.1	ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ	30
4.2.2	UČEBNA	31
4.2.3	SPECIFIKA TŘÍDY.....	31
4.2.4	PANÍ UČITELKA	32
4.2.5	SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ	33
4.2.6	DĚTI SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	33
4.3	R. N. – DÍTĚ S NEROVNOMĚRNÝM VÝVOJEM ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ.....	35
4.3.1	PRŮBĚH ŠKOLNÍHO DOPOLEDNE	35
4.3.2	CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE (VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ).....	38
4.3.3	VZTAH S OSTATNÍMI DĚTMI	39
4.3.4	VÝHODY A NEVÝHODY MONTESSORI SYSTÉMU	40
4.4	D. I. – DÍTĚ S VÝVOJOVOU DYSFÁZÍ	41
4.4.1	PRŮBĚH ŠKOLNÍHO DOPOLEDNE	41
4.4.2	CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE (VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ).....	47
4.4.3	VZTAH S OSTATNÍMI DĚTMI	48
4.4.4	VÝHODY A NEVÝHODY MONTESSORI SYSTÉMU	48
4.5	T. R. – DÍTĚ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM	49
4.5.1	PRŮBĚH ŠKOLNÍHO DOPOLEDNE	49
4.5.2	CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE (VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ).....	54
4.5.3	VZTAH S OSTATNÍMI DĚTMI	54
4.5.4	VÝHODY A NEVÝHODY MONTESSORI SYSTÉMU	55
4.6	SHRNUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	56
4.7	BIOGRAFIE T. R.....	57
<u>5 ZÁVĚR</u>		61
<u>LITERATURA A ZDROJE</u>		63
<u>PŘÍLOHY</u>		66
1	MONTESSORI ZAŘÍZENÍ NA ÚZEMÍ HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY	66
2	FOTOGRAFIE Z MONTESSORI TŘÍDY (OBRAZOVÁ PŘÍLOHA).....	69

1 ÚVOD

Bakalářská práce „Přínos Marie Montessori“ se zabývá v první řadě názory a myšlenkami Marie Montessori a zkoumá, jak mohou být prospěšné při integraci dětí s postižením či znevýhodněním.

Již kdysi jsem měla příležitost se Marii Montessori a její pedagogice věnovat. Její názory a principy mě velice zaujaly a vedly k přemýšlení, proto jsem se rozhodla zaměřit téma své bakalářské práce tímto směrem. Do té doby však mé „zkoumání“ myšlenek M. Montessori zůstalo vždy jen na teoretické rovině. Velice jsem tedy uvítala onu milou povinnost se v rámci psaní své bakalářské práce do nějaké Montessori třídy podívat a alespoň jako pozorovatel zažít, co to vlastně znamená učit děti Montessori metodou. Jelikož studuji na Pedagogické fakultě UK obory speciální pedagogika a učitelství pro 1. stupeň základní školy a chtěla bych se v budoucnu těmto odvětvím věnovat, líbila se mi představa blíže se seznámit s Montessori systémem výchovy a vzdělávání a objevovat jeho výhody pro výuku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň mi bylo sympatické, že Marie Montessori byla věřícím člověkem a považovala stejně jako já každé dítě za jedinečnou bytost, kterou Pán Bůh stvořil.

Cílem práce je ukázat a doložit přínos Marie Montessori pro speciální pedagogiku. Ve své práci bych ráda poukázala na to, jak Montessori principy pomáhají při integraci dětí s postižením či znevýhodněním a prezentovala konkrétní způsoby, jakými to činí. Získané informace mohou být prakticky využity při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce je rozdělena do pěti hlavních kapitol včetně „Úvodu“ a „Závěru“. Některé kapitoly jsou pak rozděleny do podkapitol, jež jsou místy ještě členěny. Stěžejní části práce se zabývají principy Marie Montessori a jejich využitím ve školní praxi, zvláště pak ve třídě, kde jsou integrovány děti s postižením.

V úvodu práce bych ráda objasnila některé použité termíny, konkrétně pojmy *dítě se speciálními vzdělávacími potřebami* a *Montessori třída*. První uvedené slovní spojení pochází ze školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb). Dle něj (§ 16, odst. 1–4)¹

¹ V úpravě podle zákona č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, Čl. I. Změna školského zákona, č. 6.

jsou *děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami* chápány osoby se zdravotním postižením a osoby se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Termín *zdravotní postižení* pro potřeby zákona označuje „mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování“ (Zákon č. 561/2004 Sb, § 16, odst. 2). Pod pojmem *zdravotní znevýhodnění* rozumíme dlouhodobé nemoci, zdravotní oslabení či „lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání“ (Tamtéž, odst. 3). *Sociálním znevýhodněním* jsou pak pro účely školského zákona míněny tyto skutečnosti: „rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy“ (Tamtéž, odst. 4), uložená ochranná nebo nařízená ústavní výchova, či „postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky...“ (Tamtéž, odst. 4). Ve své práci používám jak označení děti (nebo žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami, tak značení děti (nebo žáci) s postižením či znevýhodněním. Oběma pojmy mám na mysli stejnou skupinu osob.²

Druhý termín, *Montessori třída*, pak pojmenovává třídu, v níž se žáci učí podle Montessori systému výchovy a vzdělávání, a to, ať už se jedná o třídy, které se nacházejí v Montessori škole, nebo o třídy v rámci běžných škol. Během svého výzkumného šetření, o němž budu v následujících kapitolách psát podrobněji, jsem navštívila jednu Montessori třídu v Praze a pozorovala, jak zde pomáhají Montessori principy při integraci dětí s postižením. Z etických důvodů zde neuvádím její bližší identifikační údaje. Ve své bakalářské práci se o ni zmiňuji jako o Montessori třídě, kterou jsem navštívila, o Montessori třídě, do které jsem se mohla podívat, nebo jako o dané, vybrané či konkrétní Montessori třídě.

Součástí bakalářské práce jsou také přílohy, které tvoří seznam Montessori zařízení v Praze a fotografie z výše zmíněné Montessori třídy. Především se jedná o fotografie didaktického materiálu, které jsou k dispozici všem dětem ve třídě, a fotografie speciálních pomůcek, které používá jedno z dětí s postižením, jež třídu navštěvují.

² Podle školského zákona má tato skupina osob „právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“ (Zákon č. 561/2004 Sb, § 16, odst. 6).

2 VÝVOJ NÁZORŮ NA VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ V DOBĚ MARIE MONTESSORI A JEJICH PŘÍNOS PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Názory na výchovu a vzdělávání dítěte se čas od času znatelně proměňovaly. Hlavní reformní hnutí přišlo na konci 19. století a pokračovalo v první polovině 20. století. Šlo o mohutný „pedagogický“ pohyb směřující více méně jedním směrem, který vznikl jako reakce na tradiční výchovu a školu. Konkrétně na herbartistické³ pojetí dítěte, žáků a školy. (Jůva 2007)

2.1 POČÁTEK REFORMNÍHO PEDAGOGICKÉHO HNUTÍ

Myšlenky herbartismu vedly mnoho vědců a učitelů k uvažování o tom, zda je současné pojetí dítěte správné a následně ke kritice tradičního školství. „Především bylo staré škole vytýkáno, že nebere zřetel na osobnost dítěte a neuznává jeho přirozenost, zájmy ani potřeby, které se mění s věkem a individualitou dítěte. Způsob učení byl příliš mechanický...“ (Šebestová, Švarcová 1996, 5). Rozvíjely se vědní disciplíny zabývající se specifiky dítěte (např.: vývojová psychologie, dětská medicína, sociologie dětství, biologie dítěte, filosofie člověka se zaměřením na dítě). Tyto disciplíny přinesly poznatky nově nastiňující potřeby dítěte a také podklady k pedagogice, jež by podle nich měla upravit své výchovné nasměrování.

Reformní hnutí bylo v podstatě otevřeno roku 1898 vystoupením švédské psycholožky Ellen Keyové (1849–1936), která vydala publikaci *Století dítěte*⁴. Moderní disciplíny a zvláště pedagogika by měly nahlížet na dítě a na jeho potřeby jiným způsobem než do teď. Toto hnutí reformní pedagogiky otvírá koncept „nové výchovy“ a objevuje se v mnoha zemích Evropy (zvláště západních) a v Americe. (Vojtko 2010)

³ HERBARTISMUS – pedagogický směr, který sice vychází z myšlenek J. F. Herbarta, ale který jeho myšlenky dovádí do krajnosti a zdůrazňuje pro J. F. Herbarta ne tak podstatné principy. Tradiční výchovu a školu můžeme charakterizovat těmito body: škola bez vztahu k životu, schematismus, demotivující prostředí, neosobní rovina, pasivita žáka, aktivita učitele, frontální učení, verbalismus, formalita, mechanický přístup k učení... (Jůva, 2007)

⁴ KEY, Ellen: *Barnets arhundrade*. (Das Jahrhundert des Kindes) 1903

2.2 HLAVNÍ PŘEDSTAVITELÉ „NOVÉ ŠKOLY“

Mezi hlavní představitele pedagogických směrů 20. století patří americký filosof a pedagog John Dewey (1859–1952) se svým konceptem Pragmatické školy, Švýcar Eduard Claparede (1873–1940) a Helen Parkhurstová (1887–1973) z USA se svým Daltonským plánem. Dále Italka Marie Montessori (1870–1952), které se budeme věnovat podrobněji, a rakouský filosof Rudolf Steiner (1861–1925), na jehož myšlenkách jsou založeny principy Waldorfské školy. V Belgii to pak je Jean-Ovide Decroly (1871–1932) a v Anglii Alexander Sutherland Neill (1883–1973). V Německu s Jenským plánem vystoupil univerzitní profesor pedagogiky a evangelický pastor Peter Petersen (1884–1952). Znamé jsou také Freinetovy pracovní školy, jež nesou jméno svého zakladatele francouzského pedagoga Célestina Freineta (1896–1966). Českými reformními pedagogy jsou například Eduard Štorch (1878–1956), Josef Bartoň (1865–1945) a František Bakule (1877–1957).

(Jůva 2007; Singule 1966; Šebestová, Švarcová 1996).

2.3 POJETÍ VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ PODLE REFORMNÍCH PEDAGOGŮ 20. STOLETÍ V KONTEXTU SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

Přestože je pro pedagogiku 20. století typické velké množství nejrůznějších směrů, lze ji vcelku jednoznačně charakterizovat. V základních věcech se totiž jednotlivé reformní pedagogické směry nerozcházejí. „Nová škola prosazuje nový přístup k dítěti. Je uskutečňována humanizace výchovy, jejímž subjektem se stává dítě. Pojetí pedagogické práce je komunikativní a vytvářejí se partnerské vztahy mezi učitelem a dítětem. Učitel vychází ze znalosti zvláštností dětské psychiky“ (Šebestová, Švarcová 1996, 5). Dítě se dostává do centra výchovně vzdělávacího procesu, tento zvrat bývá označován jako pedocentrismus či novorousseauismus a nazýván Koperníkovským obratem ve výchově. Nový postoj k dítěti můžeme definovat pochopením a respektováním dítěte, emocionálním poutem k dítěti, trpělivostí, přijetím dítěte takového, jaké je. (Singule 1992; Vojtko 2010.)

Tato proměna je pro každé dítě velice pozitivní skutečností. Obzvláště pak pro dítě s postižením či se znevýhodněním, které potřebuje snad ještě více než dítě bez

postižení či znevýhodnění, aby se mu vyučující snažil porozumět, aby ho respektoval a zohledňoval jeho zájmy a potřeby. Vyžaduje trpělivost, lásku a přijetí, často také přizpůsobení vyučovacího stylu. Dá se říci, že reformní pedagogické hnutí otevřelo dveře individuálnímu přístupu k dítěti a připravilo cestu integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nově vznikající pedagogické směry můžeme také charakterizovat čtyřmi hlavními principy:

1) PRINCIP ZDARU A ŠTĚSTÍ – každý člověk je schopen v průběhu svého vývoje (školního i mimoškolního) v něčem uspět, výchova má podepírat přirozené principy, ne je potlačovat.

2) PRINCIP ZÁJMU DÍTĚTE – počítá se s přirozeným zájmem dítěte (jako aktivitou organismu) řešit otázky okolního života a světa, které dítě provokují.

3) PRINCIP AKTIVITY DÍTĚTE – žák je především aktivní osobností. Jedním z typických inovačních záměrů bylo „nahradit dosavadní školu učení novou školou tvůrčí“, jak píše Jůva senior a junior (Jůva, 2007, 47). Z toho pak vychází termíny jako např. *činná škola, škola života* apod.

4) PRINCIP INDIVIDUALIZACE DÍTĚTE – každý jedinec má právo na trochu odlišný výchovný koncept; odlišnost je brána jako pozitivum.

(Jůva 2007; Singule 1992; Zelinková 1997)

Z hlediska speciální pedagogiky hraje hlavní roli především tento čtvrtý princip. Je pohledem, jenž nejen začleňuje dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, ale navíc poukazuje na to, že takové dítě může být pro ostatní obohacením. Souhlasí s tím, že každý člověk má právo na rozdílný způsob výchovy a vzdělávání. Zároveň, pokud se řídíme také první zásadou – principem zdaru a štěstí, věříme, že každý člověk, tedy i dítě se zdravotním postižením či se znevýhodněním, dokáže být v něčem úspěšný. Již to, že souhlasíme s tímto principem, znamená, že by nám nemělo jít jen o přizpůsobení učební metody danému dítěti, ale také o jeho rozvíjení a o to umožnit mu, aby zažilo dílčí zdary. Při práci s dítětem s postižením je důležité počítat s možností dalšího vývoje dítěte a se schopností každého v něčem uspět.

Obsah vzdělávání v „nové škole“ je pak prakticky využitelný a individuálně přizpůsobený žákovi, metody výuky jsou opřené o aktivitu žáka. „Nová výchova žádala, aby každá školní lekce byla odpovědí na skutečné a aktuální problémy dítěte a aby dítě samo hledalo řešení místo pouhého získávání hotových poznatků od učitele“ (Singule

1992, 13). Objevují se nové formy výuky (skupinové, diferencované), cílem je výchova aktivního demokratického občana. Učitelé a vychovatelé respektují osobnost žáka, jeho potřeby a zájmy, mezi učitelem a žákem se vytváří partnerský vztah důvěry a respektu. Dítě vidí více smysl poznávání než ve „staré škole“ a není třeba vnější tlak učitele (jde o vnitřní kázeň dítěte). Atmosféra ve třídě je tvůrčí a beze strachu.

V novém pojetí výchovy a vzdělávání z pohledu speciální pedagogiky zaznamenáváme velký posun zejména pozitivního rázu a zároveň v něm, konkrétně například ve využití nových forem výuky a uznání zájmů a potřeb žáka, vidíme krok nezbytný k začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávání. Náročnější však při integraci dítěte s postižením může být záměr vyučovat způsoby opírajícími se o aktivitu žáka. Ne, že by dítě s postižením nebylo aktivním žákem, pro učitele však může být velmi složité žákovu aktivitu rozpoznat, zvláště pokud postižení dítěti brání v běžném způsobu projevení se.

Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami při dodržování zásad zmíněných reformních pedagogů se nám jeví jako něco samozřejmého. Vypadá to jako by principy „nové školy“ samy vybízely k integraci dětí s postižením či se znevýhodněním nebo s ní přinejmenším počítaly. Myšlenky a názory, které jsou zde nastíněné, vychází jednoznačně vstříc dítěti, a to jak dítěti s postižením, tak bez postižení či znevýhodnění.

3 MARIE MONTESSORI ZE SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÉHO POHLEDU

Po stručném vhledu do reformního pedagogického hnutí z konce 19. století a první poloviny 20. století se budu zabývat již přímo Marií Montessori. Budu se věnovat jejímu životu a jejím názorům, jejím myšlenkám a způsobu, jakým přistupovala k dětem, a jak s nimi pracovala.



Marie Montessori (Welcome [online] 2011)

3.1 ŽIVOTOPIS MARIE MONTESSORI

V této kapitole budu vycházet z informací uvedených v publikacích „*Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*“ (Ludwig 2008) „*Metoda Montessori pro naše dítě*“ (Rýdl 2007) a „*Maria Montessori – aktuálně*“ (Šebestová, Švarcová 1996). Více zájmu věnuji předně těm fázím života Marie Montessori, které se týkají tematiky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Marie Montessori se narodila 31. srpna 1870 v Itálii v Chiaravalle. Vyrůstala nejprve na italském venkově, později se její rodina přestěhovala do Říma, kde měla Marie Montessori více možností, kde se vzdělávat. Po dokončení základního vzdělání navštěvovala přírodovědecky a technicky zaměřenou střední školu, kde vystudovala obor matematika a inženýrství. Poté studovala na univerzitě v Římě, kde „si prosadila studium na lékařské fakultě v té době přístupně jen mužům“ (Šebestová, Švarcová 1996, 6). Roku 1896 se stala první Italkou, která získala lékařský diplom.

Známa je Marie Montessori především jako představitelka reformní pedagogiky. K pedagogice se v podstatě dostala přes svoji lékařskou praxi. Jako asistující doktorka pracovala na psychiatrické univerzitní klinice, kde se věnovala dětem s mentálním postižením. „Poznala, že problém duševně zaostalých dětí, které byly tenkrát zavírány do psychiatrických klinik a ústavů, není jen zdravotní, ale týká se i pedagogiky...“

(Ludwig 2008, 7). Navrhla tedy výchovně vzdělávací program⁵ pro děti s mentálním postižením. S tím pak seznamovala veřejnost na svých přednáškách. „Hlavní myšlenkou bylo oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivace smyslů“ (Tamtéž).

„V roce 1898 vznikla v Římě Národní liga pro výchovu postižených dětí a Výbor na podporu zřízení veřejné medicínsko-pedagogické instituce. Tato dvě sdružení založila v roce 1900 lékařsko-pedagogický institut pro vzdělávání učitelům, kteří pracovali“ s dětmi s postižením (Šebestová, Švarcová 1996, 6). M. Montessori tento institut pro učitele zvláštních škol v Římě vedla. Řídila také přílehlou cvičnou tzv. Modelovou školu (*Modellschule*), kterou navštěvovalo dvacet dva dětí, a vyučovala na ni. Zde měla možnost tříbit své didaktické metody a pomůcky a to především specifické metody vhodné k výchově a vzdělávání dětí s mentálním postižením. Sama M. Montessori o této etapě svého života píše toto: „Tyto dva roky praxe mi poskytly první a opravdový podnět pro studium pedagogiky“ (Montessori 1980 in *Die Entdeckung des Kindes*. Freiburg, 27, cit. Ludwig 2008, 8). Péče Marie Montessori, kterou věnovala těmto dětem, byla natolik úspěšná, že děti mohly dále navštěvovat běžné školy.

Poté se M. Montessori rozhodla pro další studium, tentokrát však studium filosofie a antropologie, po něm pak od roku 1904 přednášela na univerzitě v Římě biologii a pedagogickou antropologii. I v této době se zabývala péčí o děti se speciálními vzdělávacími potřebami a to jak v praktické rovině, tak teoretické (studovala odborné práce zahraničních lékařů, psychiatrů a speciálních pedagogů). Během studia se rozešla se svým kolegou doktorem Giuseppem Montesanem (1868–1951), jenž byl otcem jejího nemanželského syna Maria (1898–1982).

Z každodenního trávení času s dětmi a pozorování „vyvodila závěr, že k tomu, aby děti rostly a všestranně se rozvíjely, potřebují více než jen lékařskou a fyzickou péči. A potřebují více než to, co jim nabízejí běžné školy“ (Rýdl 2007, 12).

Marie Montessori „se stále více věnovala práci“ s dětmi s postižením „a dospěla k přesvědčení, že její zkušenosti a metody práce s těmito dětmi by měly ještě větší úspěch u dětí z intaktní společnosti“ (Šebestová, Švarcová 1996, 7). Proto roku 1907 vyhověla prosbě, aby se starala o přibližně šedesát dětí předškolního věku z chudé dělnické čtvrti v Římě San Lorenzo, a založila první Dům dětí (– Casa dei Bambini). Po vzoru tohoto domu byly později zakládány další Dětské domy.

⁵ Vycházela z myšlenek francouzských lékařů Jeana Marca Gasparda Itarda (1774–1838) a Edouarda Séguina (1812–1880). (Vojtko 2010; Zelinková 1997)

Přednášení M. Montessori na univerzitě v Římě vystřídalo povolání dětské lékařky. M. Montessori své poznatky nadále šířila „formou přednášek, kongresů, publikací nebo mezinárodních kurzů pedagogického vzdělání. Ještě před první světovou válkou připravovala své koncepce pro mnoho zemí a začala podnikat propagační zahraniční cesty“ (Ludwig 2008, 9). Přednášela a učila v Anglii, Spojených Státech, Holandsku, v Austrálii a Indii a také ve Španělsku, kam se přestěhovala a kde pobývala přibližně dvacet let. Kvůli celkovému zhoršení politické situace a vypuknutí občanské války se několikrát vracela do Itálie. Ze Španělska se pak v roce 1936 Marie Montessori s rodinou přestěhovala do Nizozemí, „kde již jejími metodami pracovaly téměř dvě stovky škol“ (Šebestová, Švarcová 1996, 7). „Dvakrát byla navržena na Nobelovu cenu míru. Dle ankety Times byla v roce 1950 (*ve svých osmdesáti letech*) vyhlášena nejpozoruhodnější ženou první poloviny 20. století“ (Rýdl 2007, 12) a téhož roku nakonec opravdu za svoji celoživotní činnost získala Nobelovu cenu míru.

Marie Montessori je známá po celém světě také díky tomu, že vydala mnoho spisů a publikací zejména zabývajících se výchovou a vzděláváním dětí. „V roce 1913 vychází její první kniha *„Metoda vědecké pedagogiky, užitá při výchově v Domech dětí“*. Následující rok vyšla druhá kniha *„Můj deník“*. Zde popisuje, jak se má vhodně zacházet s didaktickým materiálem a jak jej používat ve prospěch dítěte. V další knize *„Sebevýchova v elementární škole“* se autorka zabývá výchovnou problematikou dětí školního věku“ (Šebestová, Švarcová 1996, 7).

Myšlenky Marie Montessori se šířily do dalších zemí, jako jsou například Belgie, Rakousko a Skandinávie, později také Indie (kde M. Montessori strávila období druhé světové války), Ceylon a Pakistan.

V České republice i jiných státech, které byly pod nadvládou diktatury nebo v nichž byl zaveden totalitní systém, „bylo dílo Marie Montessori zakazováno, nebo alespoň nepropagováno. Systém byl označován jako pedocentrický a protože vychovával nezávislé osobnosti – nehodil se.“ (Rýdl 2007, 12). „V době druhé světové války byla činnost montessoriovských společností i škol v celé Evropě utlumována a leckde úplně ukončena“ (Šebestová, Švarcová 1996, 8).

V Ghaně již Marie Montessori nestačila zavést nový systém školství, zemřela 6. května 1952 v Nodrwijku při přípravě na cestu tam. Byl při ní její nejvěrnější spolupracovník – její jediný syn Mario (1898–1982). Ten pak i nadále se svojí dcerou Renilde pokračoval v pedagogických myšlenkách své matky.

3.2 ZÁKLADNÍ PRINCIPY PEDAGOGIKY MARIE MONTESSORI – MOŽNÁ CESTA PRO SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKU

Pro lepší porozumění tomu, jak vlastně vznikaly jednotlivé principy pedagogiky Marie Montessori, a pro představu toho, za jakých situací se utvářely, zde uvádím citaci textu, který Montessori uvedla ve své knize „*Tajuplné dětství*“ (Montessori 1998) pod nadpisem *Počátky naší metody*.

„Naše první školka pro malé děti ve věku od tří do šesti let byla otevřena 6. ledna 1907. Tehdy jsem ještě neměla žádný systém vedení dětí. Vše, co jsem měla, bylo padesát nesmírně chudých, otrhaných a vyplašených dětí, z nichž většina plakala. Téměř všechny patřily negramotným rodičům, kteří je svěřili do mé péče.

V činžovním domě, kde tyto děti žily, byla vyčleněna jedna místnost a já jsem byla požádána, abych se o tento útulek starala a zajistila tak, že děti nebudou samy bez dozoru trávit svůj čas na schodištích, kde by mazaly zdi a dělaly různou neplechu.

Z nějakého nevysvětlitelného důvodu jsem náhle věřila, že začínám s prací velkého významu a že má práce bude úspěšná“ (Tamtéž, 70–71).

Později nad rámec původních záměrů učila Marie Montessori děti na žádost jejich matek také číst a psát.

Co se týče způsobu výchovy a vzdělávání, žádná jednoznačně viditelná metoda podle M. Montessori vlastně nebyla (1998). Podle Karla Rýdla (2007, 27) „Montessori nikdy nepovažovala svůj přístup k výuce za metodu, přestože si sama jednu vymyslela. Domnívala se, že pouze objevila vědecký fenomén či sílu, která však žila v dětech již předtím. Tato záhadná síla vede děti k tvořivosti a tím ovlivňuje jejich chování.“ Principy Marie Montessori vznikaly průběžně během její práce s dětmi. Vyvíjely se podle toho, jak Marie Montessori vnímala dětskou duši, podle toho, jak děti reagovaly na činnost, které se společně věnovaly.

Jak uvádí Montessori, podstatou všeho je vidět pouze dítě. Vidět dětskou duši takovou, jaká je. Odhalit skutečnou přirozenost dítěte. Jedním z hlavních bodů je pak osvobodit dětskou duši od zábran a překážek, které jí připravuje vnější svět. To, jak děti jednají, není pak výsledkem žádného speciálního vzdělávacího postupu, nýbrž jedná se o zcela přirozené jednání. Děti tak jednají v souladu se svou přirozeností. (Montessori 1998, 84–85)

Podobný posun jsem zaznamenala i ve speciální pedagogice. Současnou snahou je na prvním místě vidět dítě samotné, nikoli jeho vadu či poruchu. Proto také registrujeme změnu speciálně pedagogické terminologie, již se nemluví například o mentálně postiženém dítěti, ale o dítěti s mentálním postižením. Cílem je respektovat v první řadě dítě samotné, jeho přirozenost, osobnost, zájmy, potřeby... a ty neurčovat prvotně podle jeho zdravotního stavu, ale podle toho, jaké dítě je.

Zvláštní podmínky pro rozvoj dětské psychiky, které jsou vytvářeny při vzdělávání a výchově dětí podle principů Marie Montessori, můžeme charakterizovat třemi hlavními body: „vhodným prostředím, typem učitelky a speciálně konstruovanými pomůckami, odpovídajícími potřebám dětí“ (Montessori 1998, 85).

3.2.1 POJETÍ DÍTĚTE

Podle Haralda Ludwiga je pro Marii Montessori každý člověk někým jedinečným, jedinečnou osobností. Osobnost člověka je pro ni dána *socialitou* a *individualitou*. (Montessori 1973 in *Frieden und Erziehung*. Freiburg, 15., cit. Ludwig 2008, 10) Člověk je tedy utvářen jak aspekty osobitými, jedinečnými, tak společenskými, oboje bychom měli při výchově a vzdělávání podporovat. Ve věku dětském (do dvanácti let) nabývá na důležitosti více individualita jedince, zatímco v mladistvém věku socialita.

Lidská bytost v chápání Montessori v sobě skrývá soubor možností.⁶ Každé dítě je například schopné naučit se lidské řeči, rozlišovat mezi dobrem a zlem, rozvinout matematické ducha apod. „Existuje ale nekonečně mnoho forem, ve kterých může tato schopnost řeči přijmout konkrétní podobu“ (Ludwig, 2008, s. 10). Zároveň každé stádium vývoje obsahuje tzv. senzitivní fáze. Jedná se o období zvláštní citlivosti, kdy má dítě větší předpoklady a schopnosti naučit se nějaké dovednosti, učebnímu postupu, procesu, získat zkušenosti apod. než v době jiné. (Rýdl 2007, 16–17) Šebestová a Švarcová uvádějí těchto šest druhů senzitivních fází: „fáze řeči, fáze řádu, fáze tříbení smyslů, fáze fascinace malými věcmi, fáze sociálních vztahů, fáze pohybu“ (Šebestová, Švarcová 1996, 13). K tomu u každého dítěte do tří let věku Montessori

⁶ Podobně reformátor John Dewey „charakterizuje novou výchovu stručně v tom smyslu, že výchova není něco, co se musí vštěpovat dítěti shora, zvnějšku, ale spočívá v rozvíjení darů, které si každá lidská bytost přináší s sebou při narození“ (Singule, 1966, s. 23).

poukazuje na tzv. *absorbujícího ducha* (vstřebávajícího). Karel Rýdl o něm píše jako o „aktivitě nevědomé inteligence“, jejíž pomocí jsou „při zkušenostech z kontaktu s okolním světem zakládány a rozvíjeny další možnosti dítěte“ (Rýdl 2007, 21). Ludwig Ludwig tento jev označuje jako „zvláštní duševní formu, jež činí malé dítě schopným celistvého přijetí světových vlivů, jak to již později člověku není dáno. Tím se myslí např. nabytí řeči“ (Ludwig 2008, 11). Já osobně bych tuto schopnost dětí vymezila jako umění vstřebávání dojmů ze svého okolí v jejich celistvosti.

Dítě je pro nás vlastně vzorem, což usuzujeme ze slov Marie Montessori, která takto parafrázuje známý výrok Pána Ježíše Krista: „Když se neobráte a nebudete jako děti, tak se nedostanete nikdy do nebe“⁷ (Montessori⁸ 1926 in čas. *Die Neue Erziehung*, VIII., 641–643, cit. Rýdl 1999, 8). Domnívá se, že to, co by se především mělo změnit, je duše dospělého. Přístup dospělých lidí k dětem. Dospělý je ve svém chování k dítěti egocentrický. Domnívá se, že on je tím, kdo by měl dítě něčím naplnit, kdo by ho měl vést. „Rodiče jsou strážci dítěte, ale ne jeho stavitelé“ (Montessori 1952 in *Kinder sind anders*. Stuttgart, 290, cit. Ludwig 2008, 92). Dítěti již je dán nějaký směr jeho vývoje, který dospělý nezmění. „Člověk se musí k dítěti postavit skromně, s trpělivostí a láskou a s pomocí vědy se musí zkoušet poznat a vnímat nejjemnější záhyby dětské duše a skryté potřeby tohoto nového stvoření, které neumí vyjádřit slovy ani otázkami svá přání“ (Rýdl 1999, 9).

V Montessori třídě, kterou jsem v rámci psaní své bakalářské práce navštívila, byla velmi znát rozdílnost jednotlivých dětí. Paní učitelka si jí vážila a o mnoha věcech (oproti běžné třídě) nechávala rozhodnout děti samotné. A tak bylo poměrně běžné, že v tu samou chvíli, kdy se jedno dítě věnovalo psaní do písanky, druhé si četlo a další počítalo příklady z matematiky. Ze strany učitele jsem vnímala podporu dětské osobnosti a citlivý individuální přístup ke každému dítěti.

Na jedné straně se dítě vyvíjí jako jedinečná osobnost, na straně druhé pro jeho vývoj současně platí všeobecný rámec. Tím je dána rovnost všech dětí na tomto světě. „Všechny děti jsou od narození stejné. Všechny se vyvíjejí stejným způsobem a následují stejné zákony“ (Montessori 1972 in *Das kreative Kind – der absorbierende Geist*. Freiburg, 90, cit. Ludwig 2008, 11). V kontextu speciální pedagogiky bych tento

⁷ Srovnání – Matouš 18, 3: a řekl (Ježíš): „Amen, pravím vám, jestliže se neobráte a nebudete jako děti, nevejete do království nebeského.“ (Bible 1998, NZ s. 28)

⁸ Z přednášky Marie Montessori před otevřením vychovatelského kurzu v Miláně v roce 1926.

výrok doplnila tím, že vývoj některých dětí je však pomalejší či probíhá ve skocích. Také může být důsledkem různých postižení omezen či v nějaké oblasti pozastaven. I tak ovšem platí, že si jsou všechny děti rovny.

3.2.2 POZOROVÁNÍ A DIAGNOSTIKA

V tomto způsobu výchovy a vzdělávání hraje významnou roli pozorování a diagnostika dítěte. Počítá se s vlastní iniciativou dítěte, s jeho silou, možnostmi, vůlí. Dítěti je důvěřováno v tom, že ono samo hledá svoji cestu a určuje směr svého vývoje, rozvíjí svoji inteligenci, schopnost výkonu, své sebevědomí, spolupráci apod. Ze strany dospělých je méně vedené, více podporované. (Rýdl 2007, 15)

Cílem je dítěti porozumět, proto je třeba ho pečlivě sledovat a diagnostikovat. Je třeba se ptát: „Jak daleko je ve svém vývoji? Jaké potřeby otevřeně i skrytě vykazuje? Kam a k čemu směřují jeho aktivity? Jaké nabídky či pomoc nyní potřebuje?“ (Rýdl 2006, 13). Přemýšlet nad tím, zda se u dítěte objevují nějaké specifické poruchy učení či porucha pozornosti s hyperaktivitou (nebo bez). Zjišťovat, jestli dítě zůstává spíše pozadu, nebo je napřed „a potřebuje podporu pro svá nadání?“ (Tamtéž). „Ne teorie o dětech, ale pozorovatelné skutečnosti tvoří základ porozumění dětem a jejich dětství“ (Scholz 1994 in *Die Konstruktion des Kindes*. Opladen, 8, cit. Rýdl 1999, 41).

Obdobně při sestavování individuálního vzdělávacího plánu pro dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě nejprve pozorováno a diagnostikováno. Pak se přemýšlí nad tím, jaká nejlepší péče by mu mohla být věnována, a tvoří se plán vzdělávání určený přímo pro dané dítě. Něco takového považuje M. Montessori ve svém systému vzdělávání za samozřejmé. Pokud tedy je takto vzděláváno dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, neliší se od většiny dětí ve třídě již tím, že je pro něj vytvářen individuální vzdělávací plán, tím, že nemusí dělat vše, co ostatní děti, že mu jsou umožněny určité výhody. Spolu s M. Montessori již od počátku předpokládáme, že každé dítě je jiné a každé dítě bude potřebovat učit se jemu přiměřeným pracovním tempem a pro něj vhodným způsobem. Takovýto přístup k dítěti, který je velmi dobře promítnut do Montessori učební „metody“, jež je podle něj utvářena, vidím jako přinejmenším inspirativní pro speciální pedagogiku a přínosný pro dítě s postižením či se znevýhodněním.

Karel Rýdl (2007, 16) se domnívá, že „metoda“ M. Montessori vede „k cíli otevřenosti Montessori zařízení pro všechny děti bez rozdílů nadání a schopností, postižení, sociálního nebo národnostního (etnického) původu, chudých nebo bohatých, a sice bez rivality a selekce.“

3.2.3 PŘIPRAVENÉ PROSTŘEDÍ

Dětská psychika je podle M. Montessori velmi proměnlivá a přizpůsobuje se svému okolí. Pokud se děti pohybují v nevhodném prostředí, některé přirozené projevy mohou u nich zcela vymizet. Proto tolik záleží na vytvoření vhodného prostředí, ve kterém budou rozvíjeny vrozené dětské vlohy. V jakémkoli vzdělávacím systému je tedy třeba poskytnout dětem vhodné prostředí. (Montessori 1998, 84–85)

„Metoda“ Marie Montessori odstranila ze škol lavice, jelikož dítě již nemělo poslouchat bez hnutí výklad učitele. Odstranila také katedru, protože jí už nebylo třeba. Místo toho naplnila místnost „takovými předměty, které odpovídají vzrůstu a síle příslušných dětí“ (Montessori 1930 in čas. *Die Neue Erziehung*, XII., 86–89, cit. Rýdl 1999, 10). Prostředí, ve kterém se děti nacházejí, má být co nejvíce „přizpůsobené potřebám aktivity dítěte“ (Tamtéž).

Prostředí, ve kterém se Marie Montessori věnovala dětem, tvořila čistá bíle vymalovaná učebna se stolky, stoličkami a křesílky určenými přímo pro děti. Nábytek v místnosti byl vyrobený tak, aby vyhovoval především dětem. Pomůcky pro ně byly uloženy ve skříňkách v takové výšce, aby si je děti mohly bez problémů půjčit a zase vrátit. (Montessori 1998) Takové prostředí můžeme dnes již poměrně běžně vidět ve většině tříd prvního stupně. Také v Montessori třídě, kde jsem mohla strávit několik školních dopolední, paní učitelka neměla žádnou katedru a celkově bylo prostředí třídy uzpůsobeno především potřebám dětí. Všechn didaktický materiál byl v dosahu žáků a oni byli navyklí si ho půjčovat, a to nejen při vyučovacích hodinách. S oblibou s ním pracovali i o přestávkách, zvláště pokud byl svou formou podoben hře.



Ukázka Montessori třídy

Z Montessori pedagogiky pochází pojem *připravené okolí* či *prostředí*.⁹ Podle Olgy Zelinkové jím Marie Montessori rozumí svět kolem nás, jenž s sebou přináší podněty vzbuzující spontánní činnost dítěte. Karel Rýdl ve své publikaci „Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori“ uvádí, že „připravené prostředí tedy dítěti nabízí podobu prostoru pro zacházení s ostatními lidmi, předměty, se sebou samým“ (Rýdl 1999, 5). Pokud budou danosti okolního prostředí dostatečně souhlasné s potřebami dítěte a budou odpovídat jeho vývojovému stupni, dojde k souznění mezi připraveným prostředím a dětskou potřebou. Dostaví se zevnitř řízené disciplinované chování a viditelně odpovědné zacházení se svobodou. (Rýdl 1999; Zelinková 1997)

Cílem je vytvořit takové prostředí, které nebrání dítěti „jednat svobodně tak, jak to odpovídá jeho přirozeným sklonům“ (Montessori 1930, 86–89, cit. Rýdl 1999, 10).

Podobně různá centra a společnosti pro děti s postižením přizpůsobují prostředí některých svých místností potřebám dětí. Zařizují místnosti tak, aby například stimulovaly smyslové vnímání a podporovaly psychomotorický rozvoj dítěte. Využívají se také jako prostředí pro relaxaci a vnitřní prožitek. V dnešní době se taková speciálně uzpůsobená místnost označuje jako „multisenzorická místnost“, používá se též pojem „Snoezelen“.¹⁰

3.2.4 DIDAKTICKÝ MATERIÁL

Důležitým aspektem jsou také speciální pomůcky, které děti dostávají k dispozici. Tyto pomůcky, kromě toho, že děti přitahují a učí je se soustředit, také „stimulují jejich smyslové vnímání a umožňují jim analyzovat a rozvíjet jejich motorické schopnosti“ (Montessori 1998, 85).

Didaktický materiál, který Marie Montessori vytvořila a vyzkoušela (při své práci s dětmi), doplňují neustále další a další



Příklad matematické pomůcky

⁹ V rámci speciální pedagogiky můžeme vidět využití připraveného okolí například také u dánské psycholožky Lilli Nielsen (nar. 1926) v jejím prostředí *Little Room* (pokojíček).

¹⁰ Pojem Snoezelen je vyvozen ze slov *snuffelen* (čichat) a *doezelen* (dřímat). „Snoezelen byl rozpracován v Nizozemí v 70. letech 20. století v institucích, které se věnovaly vážně postiženým lidem.“ (Snoezelen [online] 2011)

pedagogové vyučující podle jejího odkazu. Naši pedagogové například vymýšlejí a konstruují speciální pomůcky pro učení se českému jazyku. Dbají však základních principů Marie Montessori. Ta své pomůcky velice dobře strukturovala. (Ludwig 2008)

Můžeme je rozdělit do pěti základních oblastí: 1. Cvičení praktického života, 2. Smyslový materiál, 3. Řeč, 4. Matematika a 5. Kosmická výchova. Ke všem těmto oborům existuje dohromady asi „sto základních demonstračních cvičení, z nichž každé má svůj logický průběh“ (Šebestová, Švarcová 1996, 20). Taková cvičení probíhají podle předem stanovených způsobů, které mají přesně dané zásady.

Téměř ke všem těmto cvičením patří: *materiál, cíl, předvedení, kontrola chybami, slovní zásoba a věk*. Promyšlený *materiál*, který je vytvořen tak, aby byl pro děti lákavý a harmonický, je umístěn ve volně přístupných skříňkách a každá pomůcka má své stálé místo. Přímým *cílem* je odpovídající splnění daného úkolu, nepřímým pak příprava dítěte na náročnější činnosti, konkrétně jde o rozvoj jednotlivých psychických procesů a funkcí. Do *předvedení* patří jak samotná instruktáž, tak příprava, kterou musí provést sám učitel před nabídnutím určité činnosti dítěti. Dítěti pak nabízí takovou činnost, která odpovídá jeho dovednostem, schopnostem a zájmům, též úrovni jeho momentálního vývoje. Proto je tak velice důležité pozorování a následná diagnostika dítěte, na jejichž základě by učitel toto měl rozpoznat. Podle toho tedy dá dítěti k dispozici zvolený materiál a vysvětlí mu co nejjednoduššími slovy celý pracovní postup, přičemž bude postupovat od jednoduchého ke složitějšímu. Při práci s těmito speciálními pomůckami se uplatňuje princip zpětné vazby (*kontrola chybami*). Pokud dítěti „něco nevychází“ – zjistí chybu, snaží se ji opravit. Pomoci dítěti mohou body pro ověření správnosti umístěné na opačné straně některých pomůcek nebo také kamarád či učitel. (Šebestová, Švarcová 1996)

V Montessori třídě, kde jsem se byla podívat, při práci s učebnicí matematiky



Ukázka již vyplněné vzorové učebnice matematiky

taktéž fungoval princip zpětné vazby. Děti měly k dispozici jednu vzorovou učebnici, kde byla všechna cvičení již správně vyplněna. Po dokončení úlohy si děti chodily své výsledky zkontrolovat podle již vypracované učebnice.

Během činností se rozvíjí přirozeným a nenásilným způsobem *slovní zásoba* dětí,

obohacuje se například „o názvy jednotlivých předmětů, vlastností a možností použití“ (Šebestová, Švarcová 1996, 20). Každému věku dětí odpovídají specifická cvičení tak, aby každá činnost byla pro dítě vhodná. (Šebestová, Švarcová 1996)

Z praxe a ze zkušeností speciálních pedagogů, též ze závěrů speciálně pedagogických vyšetření můžeme vidět, že právě speciální pomůcky jsou často tím, co bývá dětem s postižením či se znevýhodněním doporučováno. Takové pomůcky mají podpořit žáky v jejich procesu učení se. Pomůcky by měly být názorné, motivující, zajímavé, stimulující smyslové vnímání a celkově by měly přispívat k rozvoji dětí, a to jak dětí bez postižení či znevýhodnění, tak dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

3.2.5 VOLNÁ PRÁCE, INDIVIDUALIZACE

Jelikož Montessori pedagogika počítá s růzností dětí, přizpůsobuje tomu také své vyučovací postupy. V první řadě se jedná o „volnou práci“, která naplňuje na Montessori školách každý týden až 15 hodin. V té době si žák může sám z předem připravené nabídky zvolit, čemu se bude věnovat. Může si určit cíl své činnosti i to, jestli bude pracovat samostatně, nebo s někým apod.¹¹ Na dítěti také záleží, jak dlouho bude s vybraným souborem úkolů pracovat, pokud je to možné, měl by samostatnou práci dokončit. Nespornou výhodou volné práce je, že vede k vnitřně motivovanému učení. (Ludwig 2008)

Připravené prostředí koresponduje s volnou prací. V podstatě děti vybízí, láká. Láká je k činnosti, při níž dochází ke koncentraci pozornosti. Umožňuje jim volně se pohybovat, spontánně reagovat. Učitel či vychovatel v tom dětem nebrání, nýbrž je podporuje. „Spíše zprostředkovává spojení mezi dítětem a prostředím, je mu průvodcem při pronikání do uspořádaného světa“ (Zelinková 1997, 43). Nabízí mu pomůcky a pomáhá mu z nich „volit a chápat jejich smysl“ (Tamtéž).

Děti se učí samostatně se rozhodovat. Jejich volba vychází z jejich vnitřních potřeb a je ohraničena danou nabídkou speciálních pomůcek. Například smyslový didaktický materiál by měl být ve třídě pouze jedenkrát. Děti by se měly učit respektovat jiné dítě, které s pomůckou zrovna pracuje, měly by se učit být trpělivé

¹¹ Obdobně v *Daltonském plánu* Helen Parkhurstové (1886–1973) žáci pracují individuálně podle měsíčních plánů a to na základě smlouvy s učitelem. Drží se písemných instrukcí, pracují samostatně podle svého tempa a dle rozvrhů jednotlivých odborných tříd. Mohou spolupracovat se spolužáky i s učiteli v odborných třídách. (Singule, 1966)

a čekat, až druhý svoji činnost dokončí. (Šebestová, Švarcová 1996) V Montessori třídě, kterou jsem navštívila, jsou speciální pomůcky kombinovány též s běžnými učebnicemi.

Volná práce je v Montessori pojetí výchovy a vzdělávání hlavní učební formou. Marie Montessori „ji chápala především jako práci na sobě samém, jako základní potřebu každého člověka, což je dnes označováno pojmem sebeutváření“ (Rýdl 2007, 18). Volná práce vede k individualizaci – k respektování rozličných dovedností, schopností a zájmů žáků.

Nespornou výhodou je možnost pracovat podle svého individuálního tempa a způsobem sobě vlastním. Dítě se znevýhodněním či s postižením nemusí být pak, ať už vědomě či nevědomě, frustrováno tím, že toho zvládlo méně než ostatní děti (pokud tomu tak je). Jelikož v Montessori systému vzdělávání se každé dítě věnuje maličko něčemu jinému a dochází cíle trochu jinou cestou, není v takovémto prostředí žák se speciálními vzdělávacími potřebami někým výjimečným. Z výše uvedeného nastínění *volné práce* podle Marie Montessori také vyplývá, že by nemělo tolik docházet k porovnávání jednotlivých výkonů dětí, což zvláště u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnotím jako pozitivní. Dítě v Montessori systému vzdělávání je konfrontováno samo se sebou, úspěšné je – ne, pokud je lepší než ostatní žáci, ale pokud je lepší, „než bylo včera“.

Přestože má dítě svobodnou volbu v tom, čemu se bude věnovat, je třeba zvládnout učivo stanovené školskými předpisy. Proto je činnost dětí umě korigována a směřována učiteli. (Rýdl 2007)

3.2.6 VEDENÍ PRŮVODCEM (PRÁCE UČITELE)

Další podstatnou podmínkou je chování dospělých, které by mělo být neutrální. A to především chování těch, kteří jsou dítěti blízko, což bývají jeho rodiče a učitel. Učitel je někým, kdo se s dítětem denně setkává. On a děti na sebe vzájemně působí, proto je zapotřebí, aby učitel nebyl nervózní, nýbrž aby byl klidný. Nestačí ovšem pouze klid, který je jedním z povahových rysů učitele nebo je pouhým opakem nervozity. Zde „se jedná o hlubší klid – o prázdný, nebo lépe řečeno ničím nezátížený stav vnitřní čistoty. Takový klid je tvořen oduševnělou skromností a intelektuální čistotou“ (Montessori 1998, 85) a je nutný pro správné porozumění dítěti. Toto by tedy mělo být jedním z hlavních kritérií pro výběr učitele.

Domnívám se, že právě klid byl tím, co vyzářovalo z paní učitelky v dané Montessori třídě. Připadala mi klidná a vyrovnaná. Převážně jemným vedením provázela žáky na cestě jejich životem.

Bylo by zcela mylné domnívat se, že na povolání učitele se stačí připravit pouze studiem. V žádném případě nedostačují teoretické vědomosti o výchově a vzdělávání. Mezi nejdůležitější podmínky pro vykonávání tohoto povolání patří správné seskupení vnitřních předpokladů a správný přístup k dítěti. Je dosti nepravděpodobné, že nějaký člověk bude splňovat všechny tyto požadavky. Proto člověk, který má být učitelem, by se měl na toto poslání vnitřně připravovat. Měl by sám sebe zkoumat, aby se později mohl zbavit všech svých zakořeněných chyb, které by mu překážely ve vytvoření zdravého vztahu k dítěti. Aby byl člověk něčeho takového schopen, musí se naučit vidět sám sebe očima druhých. A tak každý učitel by měl nejprve hledat a objevovat svoje nedostatky a různé špatné vlastnosti a nepátrat po nedostacích dětí a možnostech jejich nápravy. Dobrý učitel tedy nemusí být úplně bez chyb nebo slabostí. Pokud se ale člověk chce stát dobrým učitelem, musí být ochotný učit se a nechat se vést. Takový učitel je spolupracovníkem přírody i Boha – tvůrce. (Montessori 1998; Zelinková 1997)

Pro tuto metodu není vhodná obvyklá představa učitele, který vede dítě k tomu, aby určité pomůcky vzalo a začalo je používat, ale je to dítě, jež si samo volí předměty a podle své vlastní duchovní tvořivosti je používá. Tato volba je instinktivní záležitostí. A tak se učitel stává spíše zkušenějším kamarádem dítěte a vede jej



Ilustrační fotografie (z Montessori třídy)

v připraveném prostředí „k věcem, které odpovídají jeho vnitřním potřebám a jeho věku“ (Montessori 1930, 86–89, cit. Rýdl 1999, 11). Roli učitele lze tedy charakterizovat nenápadným vedením – „vedoucí musí dítě vést, aniž by ho svou přítomností omezoval“ (Zelinková 1997, 73), a taktní pomocí. Pravidlem je svoboda pohybu dětí, svoboda jejich volby i rozhodování. Nevhodné je přímé zasahování do dětské činnosti (práce) a negativní slovní hodnocení činnosti dítěte. Zároveň ale svoboda dětí má své hranice, učitel by například neměl dítě nechat rušit ostatní děti či ničit školní prostředí. Učitel, který by se měl vyznačovat velkou trpělivostí, by měl stát

v pozadí, tím, co vede, by mělo být rozhodování dítěte. (Rýdl 1999; Šebestová 1996; Zelinková 1997)

Čas od času, když jsem se setkala s dítětem s postižením, doprovázel ho jeho osobní asistent. Podobně v některých školách mají děti se speciálními vzdělávacími potřebami k dispozici asistenta pedagoga. Podle mého názoru by právě takový asistent měl být průvodcem dítěte. Měl by k dítěti přistupovat laskavě, vést ho, pomáhat mu, ale zároveň by neměl omezovat jeho svobodu a dělat za něj to, co dokáže samo.

3.2.7 SOCIÁLNÍ INTEGRACE (VĚKOVÉ MÍŠENÍ)

M. Montessori si uvědomovala, že děti jsou různé a vážila si toho. Tuto skutečnost ve svém systému vzdělávání umocňuje věkově smíšenými skupinami. Podle Karla Rýdla je nejvhodnější spojit dohromady vždy tři navazující ročníky, tedy děti ve věku přibližně tří až šesti let, šesti až devíti, devíti až dvanácti let a podobně¹². (Ludwig 2008; Rýdl 2007)

Ve věkově smíšených skupinách „se děti mnohem rychleji a přirozeněji učí od sebe navzájem a ve vzájemné spolupráci“ (Rýdl 2006, 16). Hlavní roli, uvádí Olga Zelinková (1997, 44), hraje činnost, při které „se děti vzájemně učí, rostou a vyvíjejí,“ nikoli věk, ten nerozhoduje o zařazení do skupiny. Ideální počet dětí v jedné skupině je pro Marii Montessori třicet až čtyřicet, pokud je jich méně než dvacet pět, znamená to pro ni, že klesá kvalita.

Jak píše Harald Ludwig (2008), v současné době k heterogenitě dětí přispívá také to, že se dnes běžně setkáváme v jedné třídě s dětmi z velice rozdílného rodinného prostředí, stejně tak sociálního i kulturního. Je zcela běžné, že ve třídě je dítě, jehož rodiče jsou cizinci. Zároveň přibývá více a více integrovaných dětí, které se též nemalou měrou podílejí na různorodosti výchovně vzdělávacího prostředí.

Domnívám se, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou v jistém směru obohaceni pro své spolužáky. Společnost se díky lidem s postižením učí být tolerantnější, nemyslet jen na sebe. Zároveň se učí s takovými lidmi počítat. Lidé s postižením či se znevýhodněním přinášejí intaktní společnosti trochu jiný pohled

¹² Reformních pedagogů, kteří se snažili využít heterogenity dětského kolektivu, bylo více. (Ludwig, 2008) S něčím podobným se setkáváme u univerzitního profesora pedagogiky a evangelického pastora Petera Petersena (1884–1952). V jeho Jenské škole byli žáci rozděleni do tzv. kmenových skupin, v podstatě spojil 1. až 3. třídu, 4. až 6. třídu, 7. až 8. třídu a třídu 9. až 10. (Jenský plán [online], 2002)

na svět. A to nemyslím jen to, že se dívají na svět z invalidního vozíku, z postele, nebo se na něj nemohou dívat vůbec. Zároveň pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je většinou dobré, pokud jsou integrovány.

3.2.8 HODNOCENÍ

Hodnocení činnosti dítěte je buď zprostředkováno aktivitou samotnou, nebo ho poskytuje spolužák či učitel. (Ludwig 2008)

Podle Šebestové a Švarcové by děti neměly být odměňovány ani trestány. Zelinková spolu s dalšími autory upozorňuje na nebezpečí vzniku závislosti na chvále. Pokud se nějaké dítě chová nevhodně, paní učitelka by ho za jeho chování neměla trestat, ale měla by na něj pohlížet jako na „nemocného“, kterému je třeba pomoci. Obdobně dítě, jemuž se daří dobře vykonávat úkoly, by nemělo dostat odměnu. Takové dítě však prožije pokrok, jenž mu je odměnou. (Šebestová, Švarcová 1996; Zelinková 1997)

S tím souhlasí i Rýdl, který píše, že odměnu nepředstavuje známka či pochvala, ale „uspokojení z dobrého výsledku činnosti“ (Rýdl 2007, 19). Domnívá se, že by neměly být porovnávány výkony dětí mezi sebou, natož dle toho hodnoceny, nýbrž by se měly „hodnotit pokroky ve výkonu proti minulému období“ (Tamtéž). Zároveň v Montessori pedagogice platí to, že dítě hodnotí samo sebe, což se učí skrz kontrolu své aktivity a opravení svých chyb. Vysvědčení mívá formu slovního hodnocení.

Přínos slovního hodnocení vidím mimo jiné v tom, že dítě neprožívá tolik neúspěch. Nebojí se udělat chybu, neobává se, že kvůli chybám dostane špatnou známku. Častokrát právě děti se speciálními vzdělávacími potřebami domu nosí špatné známky. Učení je pak již ani netěší, protože čekají, že bude jejich výkon záporně ohodnocen. Celkově vidím Montessori způsob hodnocení dítěte jako prospěšný, ať už pro žáka s postižením či znevýhodněním, nebo pro žáka bez postižení či znevýhodnění. Mnohé základní speciální a praktické školy tento způsob hodnocení používají.

3.2.9 PRÁCE S CHYBOU

Šebestová a Švarcová (1996) píší, že paní učitelka by měla každé dítě respektovat. K tomu by měla dítě, které pracuje, nerušit, dítě, které dělá chybu, neopravovat a dítě, které odpočívá a dívá se na činnost druhých, nenutit do práce.

Marie Montessori se domnívá, že mít možnost rozpoznat vlastní omyl je velice důležité pro vědu i pro praktický život. Proto bychom tuto možnost měli dopřát také dětem. Od začátku bychom s tímto faktem v našem pedagogickém systému měli počítat. Chyby jsou něco, co lidi sblíží, na rozdíl od dokonalosti. M. Montessori uvádí, že chyby přibližují dospělé dětem. Děti sympatizují s dospělým, který přizná, že udělal chybu, rozumí mu, mají pro něj pochopení. Omyly a chyby jsou pro ně něčím přirozeným. (Montessori 2003)

Podle mého názoru je tato skutečnost náročná především pro dospělé. Vždyť dospělí vidí, že dítě chybuje, vědí, že to, co dělá, by šlo dělat (podle nich) mnohem lepším způsobem. Domnívají se, že svým zásahem mu pomohou. M. Montessori však byla přesvědčena, že je mnohokrát lepší nechat dítě chybovat.

Také já jsem se několikrát během doby, co jsem strávila s dětmi v Montessori třídě, rozmyšlela, zda mám žáka na chybu, co již udělal, upozornit či nikoli. Svým zásahem jsem mu sice neodepřela možnost se zmýlit, nicméně je možné, že můj čin by Marie Montessori stejně hodnotila jako přílišný zásah do činnosti dítěte.

3.2.10 NÁBOŽENSKÝ ROZMĚR

Jak píše Svobodová a Jůva (1996, 41) „dítě je pro Montessoriovou božskou tajemnou bytostí, jejíž vnitřní zákony zůstávají dospělým skryty.“ Marie Montessori netrvala na tradičním způsobu vyučování náboženství, nýbrž dávala přednost tomu, aby se děti učily žít podle křesťanských zásad a hodnot jako je například láska k Bohu a k lidem. Také ochota pomoci, která z oné lásky vyplývá. Mezi dětmi mají panovat dobré vztahy, pokoj, rozvaha a úcta před Boží milostí. (Jůva 1996)

Náboženská výchova je to, co filosoficky vede celý Montessori pedagogický systém. Jeho zakladatelka počítá s tím, že člověka stvořil Bůh, stejně tak celý svět, a „vychází z předpokladu, že víra je základní potřebou člověka“ (Rýdl 2007, 19). Montessori pedagogika učí ptát se po smyslu věcí i dění, nespokojit se s tím, co je zřejmé, ale hledat i to, co není vidět na první pohled. Směřuje své žáky k přemýšlení,

k zamýšlení nad hodnotou světa a člověka v něm, nad důvěrou a spravedlností. Učí je otevírat se tomu, co nás přesahuje (transcedenci). Sama Marie Montessori vytvořila podklady pro náboženskou výchovu. (Rýdl 2006, 18)

Rýdl uvádí (2007, 20), že na našich českých školách se většinou nevyužívá náboženské výchovy, „ale celostního chápání řádu světa vedeného etickými principy.“

Domnívám se, že právě hledání podstaty, smyslu, a učení se přemýšlet nad tím, proč se věci dějí, jsou principy, na které se v dnešní době často zapomíná, přednost je dávána věcem jiným. Zároveň jsem přesvědčena, že pro každého člověka, jakož i pro člověka s postižením či znevýhodněním, je velkým povzbuzením prožít a pochopit, že jsem stvořený přesně tak, jak Pán Bůh zamýšlel a jak je to pro mne nejlepší.

3.2.11 VÝCHOVA A CÍLE PEDAGOGIKY M. MONTESSORI

Marie Montessori shrnula podstatu výchovy dítěte tak, jak ji ona rozuměla, do věty: „Pomoz mi, udělat to sám“. Výchovu chápe jako nástroj, kterým podporujeme dítě k sebepomoci. (Ludwig 2008; Svobodová, Jůva 1996)

Montessori výchova vychází z vnímání dítěte jako „aktivní bytosti schopné koncentrace, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, jestliže má k dispozici pedagogicky připravené prostředí“ (Svobodová, Jůva 1996, 37).

Úlohou dospělého není utvářet dítě, „zametat mu cestičky“, provést ho dětstvím bez obtíží a komplikací. Dítě samo se nejvíc podílí na utváření sebe sama. (Zelinková 1997)

Základem učení je podle Zelinkové (1997, 18) polarizace pozornosti, což je schopnost dítěte „soustředit se intenzivně a dlouhodobě na práci, která ho zaujme“ (Zelinková 1997, 18). Tuto schopnost dítě získává v průběhu svého vývoje, učí se jí.

Cílem Montessori pedagogiky není zefektivnit proces učení nebo pomoci dětem podávat ohromující výkony, ale tzv. *normální rozvíjení dítěte*. Pojem *normalizace* vychází z přesvědčení, že „každé dítě v sobě nosí svůj vlastní stavební plán a zároveň i vlastní síly pro svůj vývoj“ (Singule 1992, 14–15). Normalizované dítě je pak dítě, které se přizpůsobilo svému okolí, naučilo se přemoci samo sebe, našlo svoji přirozenou podobu. Dítě, které se naučilo „žít v pokoji a které dává přednost výchovným úkolům před nesmyslnou zahálkou“ (Montessori 1998, cit. Rýdl 2007, 33). Podle vnitřních

požadavků dětí by mělo být utvářeno vnější prostředí. Smysl Montessori speciálních pomůcek spočívá v tom, že správně podněcují senzitivní fáze dítěte. (Průcha 1994)

Podle Karla Rýdla (2007, 15–16) mezi cíle výchovy a vzdělávání M. Montessori nepatří žádné zvládnutí pevně vymezených obsahů učení, ale „tzv. klíčové dovednosti, jako např. disponování, komunikování, spolupracování apod.“, jež jsou samozřejmě vázány odbornými znalostmi a dovednostmi.

Jak jsem již naznačila v nadpise této podkapitoly, domnívám se, že principy Marie Montessori jsou z velké části využitelné také v oboru speciální pedagogiky. S mnohými z nich je dnes běžně pracováno, a to povětšinou, aniž by se vědělo, že je jako jedna z prvních prosazovala právě Marie Montessori. Ona sama viděla úspěchy své metody při práci s dětmi s postižením a rozhodla se obrátit svoji pozornost na děti z intaktní společnosti.

Já jsem se naopak pro účely své bakalářské práce rozhodla zaměřit svoji pozornost zpět na děti s postižením či znevýhodněním. Ve čtvrté části své práce se budu věnovat především tomu, jak může Montessori vzdělávací systém pomáhat dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

4 JAK POMÁHAJÍ PRINCIPY MARIE MONTESSORI PŘI INTEGRACI DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

V následující části se budu věnovat převážně praktickému využití principů Marie Montessori, a to ve školní třídě, kde jsou integrovány děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejprve zde objasním metodologii výzkumného šetření, pak popíši danou Montessori třídu a její specifika. Poté se zaměřím vždy již na konkrétní dítě s postižením a na přínos Montessori systému přímo pro dané dítě.

Mé výzkumné šetření rozhodně není ojedinělým případem, který se zabývá tematikou metody Marie Montessori a integrace dětí s postižením. Například Harald Ludwig (2008, 18) uvádí, že „sociálně integrované působení pedagogiky M. Montessoriové obzvláště zdůraznil *mnichovský modelový pokus* Prof. Dr. Theodora Hellbrügge o integraci postižených a nepostižených dětí (Th. Hellbrügge: Unser Montessori-Modell. München 1977).“

4.1 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Jako VÝZKUMNÝ PROBLÉM svého kvalitativního šetření jsem stanovila: Prospěšnost využití principů Marie Montessori při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Ptáme se tedy, jak pomáhají principy Marie Montessori při integraci dětí s postižením či znevýhodněním. Svojí povahou se jedná o deskriptivní výzkumný problém. (Miovský 2006; Švaříček, Šedřová 2007)

Šetření je dále specifikováno následujícími VÝZKUMNÝMI OTÁZKAMI. Jak vypadá integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami? Do jaké míry jsou vhodné Montessori pomůcky pro dítě s postižením? Co přináší metoda Marie Montessori dětem s postižením či se znevýhodněním?

Výzkumné šetření podtrhuje CÍL mé bakalářské práce, jímž je ukázat a doložit přínos Marie Montessori pro speciální pedagogiku. INTELEKTUÁLNÍM CÍLEM šetření je poukázat na skutečnost, že Montessori principy napomáhají při začlenění dětí

s postižením či znevýhodněním. Zároveň také přinést poznatky o způsobu, jakým to činí. Dále pak získané informace mohou být prakticky využity při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (PRAKTICKÝ CÍL). Mne, jako studentce speciální pedagogiky a učitelství pro 1. stupeň základní školy, je toto téma velmi blízké a je něčím, co považuji za důležité prozkoumat (PERSONÁLNÍ CÍL). (Podle Maxwell 2005, cit. Švaříček, Šed'ová 2007, 63)

ZÁKLADNÍM SOUBOREM mého zkoumání jsou Montessori třídy a školy. VÝZKUMNÝM VZORKEM pak je konkrétní Montessori třída, která se nachází na území hlavního města Prahy. Tuto danou třídu navštěvují tři děti s postižením, podrobněji se jí budu věnovat v následující podkapitole.

Mezi VÝZKUMNÉ METODY SBĚRU DAT, které jsem využila, patří zejména rozhovor a pozorování, párkrát jsem uplatnila také analýzu dokumentů.

Jelikož pozorování probíhalo v prostředí, kde se zkoumané jevy odehrávaly, a v čase, kdy studované jevy opravdu probíhaly, jedná se o zúčastněné a přímé pozorování. Dále můžeme pozorování označit jako nestrukturované a spíše otevřené. Neměla jsem totiž předem jasně definované jevy, na něž jsem chtěla najít odpověď, měla jsem pouze stanovené téma výzkumu, jehož jsem se držela, a několik výzkumných otázek. Zajímalo mne především, jak Montessori principy pomáhají při integraci dětí s postižením. Poněvadž jsem netajila tento svůj záměr, charakterizovala bych pozorování jako otevřené. Přesněji bylo ale otevřené ve vztahu k dospělým lidem, s nimiž jsem se ve třídě setkala, ve vztahu k dětem šlo v podstatě spíše o skryté pozorování. (Švaříček, Šed'ová 2007)

Podle Švaříčka a Šed'ové (2007) můžeme typ rozhovorů proběhlých během šetření upřesnit jako hloubkový¹³ a též nestrukturovaný. Ferjenčík (2010) pak rozlišuje rozhovor formativní a poznávací. V tomto případě by se jednalo o rozhovor poznávací. Rozhovor na rozdíl od pozorování „představuje zprostředkovaný a vysoce interaktivní proces získávání dat“ (Ferjenčík 2010, 171), tudíž je vhodným doplněním výzkumné metody pozorování.

V šetření byly využity teze ZÁKLADNÍCH PŘÍSTUPŮ kvalitativního výzkumu jako například terénního výzkumu, případové studie, biografického designu. (Hendl

¹³ In-depth interview (hloubkový rozhovor) – „nестandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek.“ (Švaříček, Šed'ová 2007)

2005; Miovský 2006) Podle dělení případové studie, které uvádějí Švaříček a Šed'ová (2007), se šetření blíží případové studii deskriptivní a instrumentální.

VYHODNOCOVÁNÍ A INTERPRETACE ŠETŘENÍ proběhly převážně pomocí analýzy mých poznámek. Vzniklá výsledná zpráva obsahuje charakteristiku dané Montessori třídy, dále pak u každého dítěte s postižením stručnou diagnostiku, popis průběhu školního dopoledne, charakteristiku dítěte v rámci školního prostředí, popsání vztahu dítěte s ostatními žáky a zhodnocení výhod a nevýhod Montessori systému, na závěr pak shrnutí výzkumného šetření, zejména vyplývající výhod a nevýhod Montessori systému výchovy a vzdělávání.

4.2 VYBRANÁ MONTESSORI TŘÍDA

V rámci psaní své bakalářské práce jsem několikrát navštívila Montessori první třídu. Tato třída je součástí nevelké základní školy rodinného typu a nachází v Praze. Ve škole jsou jak běžné třídy, tak třídy, které pracují podle principů Marie Montessori. Takové třídy můžeme nalézt pouze na prvním stupni základní školy. Zdejší Montessori třídy jsou věkově homogenní, jsou však umístěny a připraveny tak, aby mohla spolupracovat vždy první třída s druhou a třetí třída se čtvrtou. Již od první třídy se děti učí anglickému jazyku.

Během zúčastněného pozorování, které doplňovaly hloubkové rozhovory s paní učitelkou, maminkou jednoho žáka a s dětmi, jsem se dozvěděla, že do dané první třídy chodí osmnáct dětí. Jsou v ní integrované tři děti s postižením a několik dalších dětí se zdravotními či sociálními znevýhodněními jako jsou například specifické poruchy učení, porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD¹⁴) a odlišné sociokulturní prostředí. Spolu se dvěma dětmi třídu navštěvují jejich osobní asistentky, které se podle potřeby věnují také ostatním žákům. Jednou asistentkou je maminka samotného dítěte s postižením, druhá asistentka, jež je ve třídě k dispozici dítěti ze sociokulturně odlišného prostředí (nejedná se o nijak výrazně odlišné prostředí), není s dítětem nijak příbuzensky spjata. Ve třídě s dětmi tedy běžně bývají tři dospělé osoby, z nichž hlavní slovo má samozřejmě paní učitelka.

4.2.1 ZPŮSOB VZDĚLÁVÁNÍ

Děti se učily každý den pět vyučovacích hodin, které někdy bývaly spojeny do dvou bloků, jež byly ohraničeny velkou přestávkou. Hlavním obsahem vzdělávání v první třídě bylo naučit se číst, psát a počítat, k čemuž se využívalo jak běžných učebnic, tak speciálních pomůcek (osnovu učiva tvořili společně učitelé prvních ročníků). Každý den napsala paní učitelka dětem na tabuli, kterými stránkami z učebnice matematiky, písanky a čtení by se během dne



Didaktický materiál pro psaní

¹⁴ ADHD – zkratka amerického názvu *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder*, což je syndrom poruchy pozornosti s hyperaktivitou (ADD – bez projevů hyperaktivity)

měly zabývat. Většinou si mohly zvolit, jestli začnou písankou či matematikou. Po většinu času ve třídě probíhala samostatná práce. Při ní paní učitelka chodila mezi dětmi a věnovala se každému individuálně. Občas si k sobě vzala nějaké dítě, nebo více dětí a zabývala se s nimi učební látkou s využitím některé ze speciálních pomůcek. Jindy společně psaly do písanky nebo vyplňovaly pracovní list. Když byly děti unavené, mohly se dohodnout s paní učitelkou a jít si na koberec hrát s nějakou hrou. Zvláště oblíbené bylo takové speciální didaktické pexeso – *Pexetrio Abeceda*.

4.2.2 UČEBNA

Místnost třídy byla uzpůsobena principům Marie Montessori. Většinu prostoru zaplňovaly malé stolky s židlemi, které byly seskupeny do čtyř celků. První dvě části připomínaly dva hady, na koncích byly mírně zatočené k sobě. Třetí částí byl samostatný stolek umístěný po straně třídy, kde sedával většinou ten,



Ukázka seskupení lavic ve třídě



Poličky s pomůckami

koho by rozptylovaly ostatní děti v okolí. A čtvrtý celek tvořily dva stolky přisunuté k sobě, nacházely se vzadu po straně třídy. Zde sedělo většinou dítě s postižením, s nímž byla ve třídě jeho maminka v roli jeho osobní asistentky. Vzadu ve třídě byly otevřené poličky s didaktickým materiálem, jenž byl dětem volně k dispozici, děti přirozeně využívaly možnost zapůjčení si pomůcek, musely však respektovat pravidla, která při práci s nimi platí. Mezi ně patří například používání koberečků, které vymezují pracovní prostor a jsou místem, na němž si děti mohou pomůcku rozložit. Další poličky byly určeny pro učebnice a pracovní listy dětí, jiné zas na knížky, které si děti mohly půjčit a číst. Stěny třídy zdobily nejrůznější výtvary žáků, mimo jiné také didaktické plakáty například tvarů psacího písma. Třída celkově působila velice příjemně a útulně.

4.2.3 SPECIFIKA TŘÍDY

Navzdory nemalému množství didaktických pomůcek, které byly ve třídě a v jejím okolí k vidění, jich zde podle slov paní učitelky oproti Montessori školám zas

tolik nemají. Není jich dostatečné množství na to, aby paní učitelka vedla děti jen za pomoci Montessori didaktického materiálu. Proto, se domnívám, kombinuje speciální didaktické pomůcky s učebnicemi. Paní učitelka svoji třídu charakterizovala jako třídu s Montessori prvky a seznámila mne s problematikou Montessori výuky v první třídě.

Jelikož většina dětí nenavštěvovala Montessori mateřskou školu, není možné děti hned tímto způsobem učit, nejsou na tento systém navyklé. V prvním pololetí tedy probíhala většina výuky frontálním způsobem a děti byly s vzdělávacím systémem Marie Montessori seznamovány a připravovány na něj. Ve druhém pololetí se pak rozběhla diferenciací učení, děti se začaly více vzdělávat metodou volné práce. Pro ni platí v této třídě určitá pravidla.

Například, když děti vypracují nějaké cvičení z učebnice matematiky, mají možnost (a většinou ji využívají) si ho zkontrolovat podle již vzorové učebnice, kde je vše již hotové. Tato učebnice ležívá na jedné policičce po straně třídy a je k dispozici všem dětem. Žáci k ní běžně chodí se svým sešitem a porovnávají své výsledky s těmi již vypočítanými. Tak dochází



Vzorová učebnice matematiky

k okamžité zpětné vazbě, kterou zvláště malé děti velice potřebují. Tímto způsobem je tedy důmyslně alespoň zčásti nahrazena kontrola chybami a princip zpětné vazby, jež Marie Montessori využívala při vytváření svých pomůcek.

Jakmile děti dokončí, ať už v písance nebo v matematice, nějakou stránku, natisknou si na ni razítko s dnešním datem. To podle mého názoru slouží pro orientaci v tom, co se kdy děti naučily, a zároveň pro přehled o tom, jak se jim, který den dařilo samostatně pracovat.

4.2.4 PANÍ UČITELKA

Paní učitelka mi připadala jako milá, klidná žena, která působí vyrovnaně a spokojeně. Dokáže podněcovat děti k činnosti a jemným vedením usměrňuje jejich chování. Má za sebou kurz, jehož cílem bylo učitele připravit na vyučování podle Marie Montessori. Toto je první třída, kterou ona Montessori metodou vede. Je si vědoma toho, že spoustu věcí se učí až právě nyní v kontaktu s dětmi. Během našeho rozhovoru zmínila, že ve třídě není tolik přátelská atmosféra, jak by mohla. Ví, že se v ní někdy

vyskytne nepěkné jednání, jež by mohlo být zárodkem šikany. Uvažuje o spolupráci s psychologem.

Za náročné v Montessori systému vzdělávání považuje to, že je důležité být u toho, když dítě něco objeví, na něco přijde, což se ne vždy daří. Také podotýká, že je třeba, aby byl učitel ve svém jednání pohotový. Zároveň vidí pro učitele tento způsob výuky jako zajímavý a zábavný.

Paní učitelka nabízí dětem možnost pracovat se speciálními pomůckami. Ona sama někdy pracuje s pomůckou ve skupince až s osmi dětmi, častokrát se ale stane, že většina dětí po čase od činnosti odejde. Pak paní učitelka v práci neustává, ale věnuje se dál těm dětem, které o činnost stále jeví zájem. A to platí i pro případ, když u pomůcky zůstane jen s jedním žákem.

Během svých návštěv ve třídě jsem měla dojem, že si paní učitelka dětí váží, respektuje je, má je ráda a ony ji také. Děti vědí, že když budou potřebovat, mohou vždy za paní učitelkou přijít a ona jim bude k dispozici.

4.2.5 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ

Žáci ve třídě vytvářeli poměrně heterogenní prostředí, ne však rozdílností věku, nýbrž například svými intelektovými a sociálními schopnostmi a dispozicemi. Také svým charakterem a temperamentem. Mezi dětmi jsou žáci s ADHD, žáci se specifickými poruchami učení, žáci s postižením. Děti, jež jsou velmi společenské i děti, které jsou spíše uzavřené. Žáci s nadprůměrnou inteligencí i žáci intelektově slabší.

Chvílemi ve třídě panoval soutěživý duch, děti se předháněly, které má toho například z matematiky více vypracováno, zároveň si však dokázaly pomoci a učily se navzájem spolupracovat. Ne vždy k sobě byli žáci kamarádští. Jejich chování jednoho k druhému, jak jsem mohla vidět, se však bylo schopné změnit z minuty na minutu. Atmosféra ve třídě se mi jevila jako tvůrčí a radostná. Přestože děti, zvláště v pozdějších hodinách, byly unavené a občas se jim již nechtělo učit se, vnímala jsem, že povětšinou pracují rády.

4.2.6 DĚTI SE SPECIFICKÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Během svých návštěv v Montessori třídě jsem pozorovala především děti s postižením, jež zde byly integrovány. Též jsem si zčásti všimla dětí se

znevýhodněními. Projevy některých z nich, předně těch, jež měly poruchu pozornosti s hyperaktivitou, ani nebylo možno nevnímat, svoji pozornost jsem na ně však nijak zvlášť nezaměřovala. Každý den jsem si vždy vybrala jednoho žáka s postižením, který byl pro mne po ten čas hlavním objektem pozorování. Sledovala jsem tedy chování a projevy nejprve dítěte s nerovnoměrným vývojem rozumových schopností (R. N.), dále dítěte s dětskou mozkovou obrnou¹⁵, jež má kombinované postižení (T. R.), a dítěte s vývojovou dysfázií¹⁶ (D. I.).

Snažila jsem se objevovat, jak vypadá integrace těchto dětí ve zdejší třídě a jak k integraci přispívají principy pedagogiky Marie Montessori. Zamýšlela jsem se nad tím, v čem je pro děti (pokud je) lepší Montessori systém vzdělávání než způsob vzdělávání na běžných základních školách. Dále nad tím, do jaké míry je vhodné či vůbec možné využití Montessori pomůcek při práci s těmito dětmi. Během svého pozorování jsem také přikládala důraz na chování spolužáků k dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, zkoumala jsem, jak jsou tyto děti okolím přijímány.

Na následujících stránkách se budu věnovat každému dítěti s postižením postupně. V této části své bakalářské práce budu čerpat ze svých poznámek, jež jsem sepsala během návštěv v Montessori třídě. Poznámky byly vytvořeny na základě zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů, po nejvíce jsem mluvila s paní učitelkou, pak s osobními asistentkami dětí – převážně s maminkou dítěte s dětskou mozkovou obrnou, a s některými dětmi. Rozhovory se plynule prolínaly pozorováním, nejvíce na ně byl čas o přestávkách a po vyučování. K dispozici jsem měla též individuální vzdělávací plán dítěte s nerovnoměrným vývojem rozumových schopností a diagnostiku dítěte s kombinovaným postižením. Množství informací, které jsem o integrovaných dětech získala, bylo u každého dítěte jiné. Proto i obsah a délka následujících podkapitol věnovaných jednotlivým dětem budou rozdílné.

¹⁵ DMO – porucha centrální kontroly hybnosti, což se projevuje například zpožděným vývojem v oblasti pohybu, zhoršením jemné i hrubé motoriky, pomalejším tempem při pohybových činnostech, zvýšenou nejistotou při chůzi členitým terénem, strachem z výšek apod. (Co je to DMO [online], 2008)

¹⁶ Vývojová dysfázie – porucha, jejímž hlavním příznakem je opoždění řeči. Výrazně je narušena schopnost sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět. Dotyčný tedy nevyslovuje slova správně, má malou slovní zásobu, jeho řeč je obsahově velmi chudá a věty, které vytváří, jsou velice jednoduché a často s přeházeným slovosledem. (Vývojová dysfázie [online], 2011)

4.3 R. N. – DÍTĚ S NEROVNOMĚRNÝM VÝVOJEM ROZUMOVÝCH SCHOPNOSTÍ

Prvním dítětem, na něž jsem zaměřila svoji pozornost, byl sedmiletý chlapec R. N. Byl diagnostikován jako dítě s nerovnoměrným vývojem rozumových schopností. Mezi aktuální potíže při zvládnání učiva ve škole byly v individuálním vzdělávacím plánu dítěte zařazeny například pomalé pracovní tempo, psychomotorický neklid a patlavost v řeči.

R. navštěvoval speciální oddělení mateřské školy a měl odklad školní docházky. Schopnosti jeho vývoje v počtech a logickém myšlení jsou oslabeny a odpovídají dítěti o dva a půl roku mladšímu. Dítě je pod dohledem speciální pedagožky.¹⁷

4.3.1 PRŮBĚH ŠKOLNÍHO DOPoledNE

PŘÍCHOD DO ŠKOLY, ZÁSAH PANÍ UČITELKY O VELKÉ PŘESTÁVCE

Ráno přišel R. N. do školy v růžovém tričku. Téměř okamžitě se od nějaké jeho spolužačky směrem k němu ozvalo posměšným tónem: „R. je holčička.“ Některé další děti se k posmívání přidaly. Bylo vidět, že to chlapce mrzí a rozčiluje. Bylo evidentní, že mu to není jedno. O chvíli později, když se R. procházel po koberci vzadu ve třídě a přihlížel k chlapcům, kteří si tam s něčím hráli, začali ho tito chlapci vyhazovat. Řekli mu, ať nekouká a ať je zticha. Připojili větu, že neumí počítat. O chvíli později se ho ptali, kolik je sto plus sto, zdůraznili, že to neví a že to je přeci lehké, je to dvě stě. Po zahájení hodiny paní učitelkou jsem ještě zaznamenala výrok: „R. nešika.“ Později, o velké přestávce, se děti vrátily ke zlobení R. Znovu říkaly, že je holka. Do toho již však zasáhla paní učitelka, která s dětmi řešila, proč by měl být R. holkou. Vysvětlila jim, že to, že má růžové triko, přece neznamená, že není kluk. Poukázala na to, že kluci běžně nosí růžovou košili, a jako příklad jim uvedla Johnnyho Deppa. Pak vedla děti k přemýšlení nad tím, jestli je jejich spolužačka kluk proto, že má modré triko (shodou okolností uvedla jméno té dívky, která s posmíváním začala).

¹⁷ Sepsáno na základě informací od paní učitelky a individuálního vzdělávacího plánu R. N.

ANGLIČTINA

Při hodině angličtiny, kde bylo celkem pět dětí, R. docela obstojně reagoval na otázky pana učitele, které byly určeny přímo jemu. Jakmile byly pokládány otázky pro všechny děti, R. na ně reagoval již méně. Například, když bylo postupně položeno za sebou asi tak pět otázek, R. se přihlásil až při té poslední, ostatní děti se hlásily téměř neustále. Nevěděla jsem, zda důvodem, proč se R. nehlásí, je to, že správnou odpověď neví, nebo to, že se přihlásit nestihl. Hledání obrázku červené barvy, jež měl R. najít, velice brzy vzdal. Došel k obrázku modré barvy, u něj chvíli počkal a pak si šel sednout zpět na své místo. Obrázek červené barvy již nehledal. Při vypracovávání cvičení z učebnice R. správně vybarvoval ty obrázky, které byly v učebnici znázorněny, vybarvoval je však odlišnými barvami. Během vyučování si R. občas hrál s prsty a opakoval odpovědi po ostatních dětech. Když v závěru hodiny hráli kluci s panem učitelem pexeso, jeden hoch do R. strkal, utiskoval ho a nenápadně mu mačkal prsty. Když R. našel dvojici stejných kartiček, bylo vidět, že ho to těší.

VOLNÁ PRÁCE – PSANÍ DO PÍŠANKY

Před další hodinou nemohl R. najít písanku, paní učitelka mu s tím pomohla a vedla ho k tomu, aby si věci ve svém fochu roztřídil. Do písanky psal R. velice pečlivě. Obtahoval předepsaná písmenka více pastelkami, které měl vzorně seřazené jednu vedle druhé. Pokaždé, když pastelku použil, položil ji vedle. Jakmile byly již všechny pastelky srovnané na vedlejší „hromádce“, R. přesunul všechny pastelky blíž k sobě a začal obtahovat další písmenko. Paní učitelka ho upozorňovala, aby držel pastelky správným úchopem, na což při obtahování druhého písmenka R. již pamatoval, a snažil se o to. Když dokončil stránku v písance, zeptala se ho paní učitelka, jestli si natiskne razítko. R. si tedy došel pro razítko s datem a do písanky ho otiskl. Pak se R. věnoval cvičením ve druhé písance. Aby R. pracoval, bylo potřeba, aby za ním paní učitelka poměrně často chodila a ptala se ho, co už udělal a čemu se bude nyní věnovat. Mezi psaní jednotlivých řádků R. například listoval písankou, houpal se na židli, říkal si: „š, ž, č...“ Když paní učitelka opravovala R. poslední řádek v písance a radila mu, že si může před psáním předepsaných znaků vždy zkusit obtáhnout uvedený příklad, sdělil jí R., že už nemůže a že se teď bude zabývat matematikou.

VOLNÁ PRÁCE – MATEMATIKA

V matematice R. vybral cvičení, které bylo na prvních stranách v učebnici a které neměl dodělané. Později jsem se od paní učitelky dozvěděla, že R. počítá v učebnici jen shrnující příklady, aby byl přibližně na stejné stránce jako ostatní. Po chvíli, kdy se R. začal věnovat matematice, paní učitelka sdělila dětem, že kdo chce, může si odpočinout. Zavolala děti na koberec a vysvětlovala jim, jak se pracuje s nějakou ze speciálních pomůcek. R. chtěl dále pracovat, tudíž v tuto chvíli možnosti odpočinku nevyužil. Při počítání příkladů několikrát místo odčítání přičítal, příklad $6 - 0$ si například četl jako $6 + 0$. Chvílemi počítal nejistě. Když jsem ho vyzvala, aby si nějaký příklad ještě přepočítal (protože v něm měl chybu), opravil ho, někdy ale až napodruhé správně. Při práci si většinou povídal, občas si též něco zpíval. Zaznamenala jsem kupříkladu tyto věty: „Šest plus nula.“ (souviselo s příkladem), „Proč jste to napsali, to bylo moje tajemství?“ (souvislost neznám), „Osm je modrá.“ (souviselo se cvičením v učebnici). Poté, co R. tento úkol dokončil a zkontroloval si ho podle již vypracované učebnice, pracoval s paní učitelkou na koberci. Za pomoci speciální matematické pomůcky se paní učitelka snažila dítěti upevnit představu číselné řady, jelikož R. začal při počítání vynechávat číslo 14.



Zmíněná matematická pomůcka

PŘESTÁVKA, VOLNÁ PRÁCE

O velké přestávce přišel R. za paní učitelkou se slovy, že má zkažený banán. Jakmile mu však paní učitelka nabídla, že mu banán oloupe a učinila tak, problém zmizel. V této době také, jak jsem napsala již dříve, paní učitelka probírala s dětmi, co znamená a především neznámá, když má někdo na sobě růžové tričko. Po přestávce již od začátku hodiny R. moc nereagoval, ani si nevyndal penál. Říkal, že je unavený a přesunul se na koberec. Tam si sám pro sebe povídal do rukou – do dlaní, které měl u obličeje, a jezdil si prstem po čele. Paní učitelka ho ztišila a respektovala to, že je unaven, nijak ho nenutila zapojovat se do čtení, kterému se věnovaly ostatní děti. On si začal hrát s dřevěnými písmenky, která vkládal do dřevěné desky. Bylo vidět, že o dění ve třídě nejeví zájem. Když sklídl abecedu, zaznamenala jsem, že si vypráví nějaký příběh. Slyšela jsem věty: „Tu začíná pršet.“, „Tss, tss.“, „Musíme zabrzdit.“, „Bum.“ Seděl vcelku klidně na koberci a povídal si. Paní učitelka za ním zašla a ptala se ho,

jestli si nechce číst nebo vyrábět komiks. R. odpověděl paní učitelce, že si chce vyprávět pohádku. Během toho si hrál s kostkami a ležel. Pak si povídal se spolužákem o tom, co spolužák četl. Povídání se změnilo ve škádlení a dohadování se.

ČESKÝ JAZYK, VOLNÁ PRÁCE

Zatímco ve třídě probíhala volná práce, vzala si paní učitelka R. a další dvě děti do respiria (prostoru na chodbě před třídou) a trénovala s nimi český jazyk. Konkrétně děti měly za úkol z písmenek složit slova, která označují to, co je namalováno na obrázku (např.: stan, příbor, liška). R. toto uměl velice dobře, šlo mu to lépe než ostatním dětem. Později jsem se od paní učitelky dozvěděla, že R. udělal zásluhou své rodiny velký pokrok, nedávno se v podstatě během týdne naučil číst. Po dokončení činnosti sám pomůcky uklízel, ode mě pomoci nechtěl. Ve zbývajícím čase si prohlédl encyklopedii a procházel se po respiriu, přitom například zkoumal svoji ruku a své triko. Pravděpodobně si něco představoval. Stál s rozkročenýma nohama, pohyboval rukama kolem těla a vydával zvuk podobný zvuku střelby. Byl zaujat sám sebou, hrál si se svojí rukou, s prsty. Točil celou paží, měla jsem dojem, jako kdyby jeho ruka střílela. Pak si sedl, povídal si, chvílku si hrál s jazykem. V průběhu této činnosti za ním přišla paní učitelka a ptala se ho, co dělá a jestli je vše v pořádku, dále paní učitelku zajímalo, co představují jeho ruce, zda jako střílí. R. jí podal informaci o tom, že si hraje a že ruce neznamenají nic. Celkově nebyl moc sdílný, a i když opravdu možná „jako střílel“, nehodlal se s tím nikomu jinému svěřovat. R. chodil dál po chodbě a zkoumal věci kolem. Zapojit ho do volné práce se před koncem vyučování pokusila ještě osobní asistentka chlapce ze sociokulturně odlišného prostředí, která se ho zeptala, jestli nechce něco přečíst. Nechtěl. Později si sbalil své věci a společně s ostatními dětmi se pod vedením paní učitelky odebral na oběd.

4.3.2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE (VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ)

Během samostatné práce se mi R. jevil jako pečlivý chlapec, který dokáže pracovat chvíli sám, ale vcelku často potřebuje, aby za ním přišla paní učitelka a řekla mu, čemu se má dále věnovat, popřípadě mu připomněla, že má v práci pokračovat. Působil klidným temperamentem, který se však dokázal bleskově proměnit – například v těch situacích, když chlapce někdo naštvál nebo když ho něco rozhodilo. Při psaní do písanky a počítání příkladů z matematiky neprojevoval nijak velké nadšení a zájem

o činnost samotnou. Probuzení zájmu jsem u R. ponejvíce spatřovala při pravděpodobném vyprávění si a prožívání nějakého příběhu.

Zdalo se mi, že R. je již vcelku dobře navyklý na běh třídy (například ví, kde si může půjčit pastelky, kdy si má sbalit) a nepůsobí mu velké problémy přizpůsobit se chodu školy. Náročnější pro něj však je zapojit se do kolektivu ostatních dětí. Také nezvládá tolik učiva jako zvládá většina třídy.

U dítěte se objevovaly projevy nerovnoměrného vývoje rozumových schopností. Na základě svého pozorování a pozdější analýzy svých poznámek jsem si uvědomila, že se R. chvílemi choval jako dítě předškolního věku (cucání si prstů, hraní si). Měla jsem dojem, že psychomotorický vývoj R. je opožděný. Pokud tomu tak je, bylo by zřejmě R. lépe s dětmi mladšími. V tuto chvíli ale nemohu říci, do jaké míry je jeho chování způsobeno darem velmi bohaté fantazie a občasným „žitím si ve vlastním světě“ a do jaké míry je způsobeno zpožděním či nerovnoměrností vývoje. To patrně ukáže čas.

Z rozhovorů s paní učitelkou jsem zjistila, že R. má celkem dobré rodinné zázemí, které se mu věnuje, což považuji za velice příznivé.

4.3.3 VZTAH S OSTATNÍMI DĚTMI

Z pozorování R. bylo velice brzy zřejmé, že se od ostatních dětí odlišuje a nezačleňuje se příliš do činností a hovorů svých spolužáků. Otázkou však je, jestli se mu zapojení do kolektivu nedaří, nebo o něj nijak zvlášť nestojí. Vůči ostatním dětem se v některých případech R. choval agresivně. V dalších dnech jsem též zpozorovala, že se R. posmíval jinému dítěti s postižením (dítěti s vývojovou dysfázií). Ojedinele jsem zaregistrovala projev autoagrese (záměrné škrábnutí se po obličeji), který by však ze strany dítěte možná nebyl jako agresivní chápán. Dalo by se uvažovat o tom, že se objevil jako reakce na posměch druhých dětí (že R. je holka), ale zřejmě to nebylo.

Pro ostatní děti je těžké R. přijímat. Souhlasím s názorem paní učitelky, která se domnívá, že děti nijak zvlášť postižení R. nevnímají, tudíž moc netolerují jeho odlišnosti. Několikrát jsem byla svědkem toho, jak se ostatní děti k R. nechovaly pěkně. Ze strany ostatních žáků jsem zaznamenala nepochopení, možná lhostejnost, v některých případech též posměch, provokaci a agresii. Myslím si, že ve třídě by se ale

našly i děti, kterým by nečinilo velké problémy se poklidně, bez sporů spolu s R. něčemu věnovat.

Časem, usuzuji, by si děti mohly více na R. zvyknout a vzájemně se respektovat.

4.3.4 VÝHODY A NEVÝHODY MONTESSORI SYSTÉMU

Jako největší výhodu Montessori systému pro R. vidím možnost pracovat podle jeho individuálního tempa a možnost alespoň částečně si vybrat, čemu se R. bude věnovat. Další nespornou výhodou, je třída plná speciálních pomůcek. Pro R. je jejich využití dobré zvláště v matematice, paní učitelka se s ním učí například pomocí Montessori korálkového materiálu a Sequinových tabulek, které pomáhají názorně vysvětlit některé matematické zákonitosti. Jelikož se v Montessori třídě děti učí převážně metodou volné práce, nedochází tolik ke konfrontaci výkonů jednotlivých žáků, což považuji v tomto případě za přínosné, stejně jako přístup paní učitelky k dítěti, jenž vychází z myšlenek Marie Montessori.

Volná práce se pro R. může v tuto chvíli jevit i též jako nevýhoda. Právě možnost určení si, čemu se budu věnovat, a práce bez dohledu paní učitelky jsou pro R. obtížné. Myslím si, že i přes to může mít pro R. volná práce smysl, bude se akorát jejím principům a tomu, jak je zvládat, učit déle.

4.4 D. I. – DÍTĚ S VÝVOJOVOU DYSFÁZIÍ

D. I. je osmiletý chlapec s vývojovou dysfázií. Hlavní problém vidím ve srozumitelnosti D. řeči. Ostatní děti mu častokrát nerozumí, teprve se učí rozumět tomu, co D. říká. Paní učitelka a osobní asistentky jeho řeči rozumí lépe, ale stejně ne vždy pochopí, co jim D. chce sdělit.

Problémy způsobené vývojovou dysfázií se promítají především do oblasti českého jazyka a čtení. Matematiku D. zvládá dobře.¹⁸

4.4.1 PRŮBĚH ŠKOLNÍHO DOPoledNE

VOLNÁ PRÁCE – MATEMATIKA

První hodinu D. seděl poblíž chlapce ze sociokulturně odlišného prostředí a osobní asistentky tohoto chlapce. Pokynům paní učitelky i slovům ostatních D. rozuměl. Na začátku hodiny si povídal s asistentkou. Sděloval jí, co už v učebnici matematiky má hotového, co ho baví a že čtou doma dlouho. Poté ztišoval chlapce ze sociokulturně odlišného prostředí a ptal se asistentky, kolik je sedmnáct minus tři. („Koli sednác minus tdi.“) Zajímalo ho, jak má počítat daný příklad. A tak mu ho asistentka mu ho začala vysvětlovat. V té době D. donesla spolužačka jeho kartičku na obědy, kterou někde zapomněl. D. si hned všiml, že na kartičce něco přibylo a ptal se, kdo mu na ni maloval. (Někdo na kartičku napsal lihovým fixem D. příjmení, pravděpodobně nějaká paní učitelka nebo kuchařka, která kartičku objevila a zjišťovala, či je.) Asistentka ještě chvíli pokračovala ve vysvětlování příkladu a pak se již začala věnovat chlapci, jemuž dělala asistentku. Jelikož měl v tomto cvičení již D. nějaké podobné příklady vypočítané, navedla jsem ho k tomu, aby si je zkusil vypočítat znovu (což zvládl zcela správně) a pak aby vypočítal daný příklad: $17 - 3$. D. si vcelku okamžitě uvědomil, jak se příklad počítá a pokračoval dál v práci. Během ní si říkal příklady nahlas, tudíž jsem mohla poslouchat jeho výslovnost.

D. běžně ve větě vynechával sloveso, nedořikával koncovky, občas nevyslovil nějakou slabiku. S artikulací těžších souhláskových skupin měl problém. Říkal např.: „sedenáct“ (sedmnáct), „tydy“ (čtyři), „tydynác“ (čtrnáct), „A katy den tu doma.“ (Já

¹⁸ Sepsáno na základě zúčastněného pozorování a informací, jež vyplynuly z hloubkových rozhovorů s paní učitelkou.

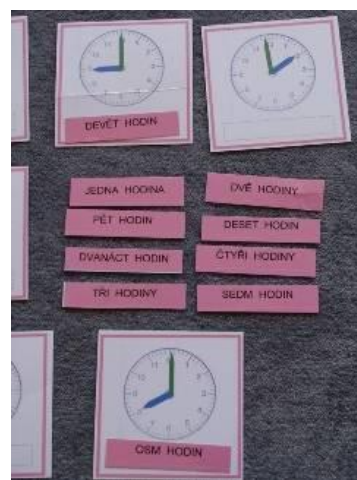
každý den čtu doma). Povětšinou jsem neměla nijak velký problém rozumět D., co říká. Musela jsem si ale hodně slov domýšlet a usuzovat z kontextu dané situace. Také je důležité podotknout, že nepřesná výslovnost mohla být z určité části způsobena i tím, že D. momentálně chyběly dva přední zuby.

Během matematiky D. pracoval samostatně a téměř bezchybně. Vyplňoval jedno cvičení za druhým. Pokud vypočítal nějaký příklad nesprávně, stačilo upozornit ho na to, případně podpořit jeho logické uvažování názorem (např. demonstrací příkladu pomocí pastelek) a D. chybu opravil. Poblíž sedící chlapec D. čas od času rozptyloval a provokoval. Opakoval slova po D. a dělal si z něj legraci. Po dokončení stránky si šel jednotlivá cvičení zkontrolovat a dát do sešitu razítko, což mi předtím sdělil. V tuto chvíli jsem sice nerozuměla tomu, co mi říká, ale zachytila jsem slovo razítko a ze situace pochopila, o co jde. Cestou zpátky zas naopak D. vyrušil onoho provokujícího spolužáka.

SVAČINA, VOLNÁ PRÁCE – POZNÁVÁNÍ, KOLIK JE HODIN

D. byl poměrně sdílný. Popisoval svému okolí, co dělá a má k svačině. Oznamoval nám: „A já okurky. Máma katy den mi dava okurky a ... se šunkou.“ O přestávce D. opět provokoval spolužák sedící vedle a to tím způsobem, že jeho jméno obměnil na jméno holčičí. D. se tedy bránil a zdůrazňoval, že se jmenuje D. a že jeho jméno končí na danou hlásku. Spolužák si z něj dělal legraci a řekl mu, že mu nerozumí, že D. mluví španělsky. Na reakci D., kdy D. sdělil, že mluví česky, spolužák pravil: „Jaký křečky?“ Spolužáka se jala usměrňovat jeho asistentka a D. upozornila na to, že daný spolužák mu rozumí, jen si z něj dělá legraci a vedla ho k tomu, ať už to D. neřeší.

Pak se D. rozhodl procvičit si pomocí pomůcky rozložené vzadu na koberci poznávání, kolik je hodin, jemuž se do konce týden všechny děti měly naučit. Šel proto za paní učitelkou, která se zrovna na koberci věnovala jinému žáku. Cestou se chvíli strkal a pak si i trochu povídal s R. (integrované dítě s nerovnoměrným vývojem rozumových schopností), jenž ho na závěr kopl. Poté se D. připojil ke chlapci, který už si procvičoval poznávání, kolik je na obrázku hodin. Úkolem bylo přiřadit správné nápisy k obrázkům hodin. D. se



Didaktický materiál – poznávání, kolik je hodin

v kartičkách s nápisy i obrázky poměrně rychle zorientoval a vcelku správně je přiřazoval k sobě. Dvakrát se spletl, ale sám pak na chybu přišel (nevycházelo mu to) a opravil ji. Nápis „Dvě hodiny“ položil k obrázku, na kterém byly hodiny ukazující devět hodin. Tato chyba podle mého názoru vznikla v důsledku špatného přečtení si nápisu, což souvisí s vývojovou dysfázií chlapce. Hoch, který po celou dobu D. sledoval, mu po dokončení činnosti ještě sdělil, že jeden z nápisů je přiřazený špatně. D si tedy nápis znovu přečetl a zjistil, že jeho spolužák nemá pravdu, což už věděl i on. Ten se tedy D. omluvil. Ke konci hodiny D. ještě stihl krátce vyprávět něco asistentce a strkat se s jiným spolužákem.

VOLNÁ PRÁCE – PSANÍ DO PÍŠANKY

Další hodinu si k sobě paní učitelka posadila D. a tři další chlapce a psali společně do písanky. D. s R. chtěli oba sedět na stejném místě, a tak paní učitelka chlapcům určila, kde kdo bude sedět. Při psaní do písanky se D. paní učitelky několikrát ptal na to, zda to písmenko *d*, co napsal, je hezké. Paní učitelka mu sdělila, že se mu povedlo krásně a vedla ho k tomu, aby zkusil další písmenka psát tak, jako kdyby je malovala princezna či víla nebo motýl, aby je napsal „jemňoulinkatě“ a nebylo je skoro vidět. D. psal opravdu velmi pěkně, ale docela hodně na tužku tlačil. Proto ho paní učitelka naučila podívat se vždy na písmenko z druhé strany listu a zjistit, zda je hmatem cítit či ne. Když se D. podařilo neprotlačit písmenko na druhou stranu papíru, paní učitelka to pochválila. Poměrně často za ním chodila, povzbuzovala ho, kontrolovala, jak píše, a oznamovala mu, co má dál dělat (například, že má napsat celý řádek). Jednou, když za ním přišla, D. ji objal kolem ruky a přitulil se k ní.

Pak D. zaujala činnost spolužáka a přestal psát. Celkově se mi zdá, že ho psaní moc nebaví. Začal zívát, listovat v písance a šel se podívat ke klukům vedle. A tak ho paní učitelka usadila zpět a pobídla ho k tomu, aby psal dál. Během psaní, asi tak deset či patnáct minut od začátku hodiny si D. všiml, že je jich ve třídě málo a ptal se: „De sou děti?“ Paní učitelka mu vysvětlila, že jich část šla na hudební výchovu. D. již přestal psát, místo toho se rozhlížel po třídě a mňoukal. Zvukem se velmi zaujal, mňoukal tedy a usmíval se. Ani po návratu z WC D. mňoukání nepřešlo. Mňoukal a ptal se mě, jestli to taky umím.

V té době paní učitelka sdělila dětem, že mají ještě pokračovat v psaní do písanky. D. na paní učitelku zavolal: „Paní učitelko, podívat, húú.“ a šel se jí pochlubit

a zeptat, co má dělat dál. Dozvěděl se, že má napsat další řádek. Na něm bylo kromě velkého psacího písmenka *D* předepsané také velké *E*. Toto písmenko se děti ještě psát neučily, *D* však ví, že se jmenuje *e* a že se ho budou učit psát na poslední stránce písanky. Tvrdí paní učitelce a spolužákovi, se kterým to společně řeší: „Je na konci, fat na koci.“ Chce si tedy nejprve nácviky na jeho psaní vyzkoušet ve velkém pomocí pracovního listu („Já ci kusit na *E*, velky *E* ci kusit.“). Mezitím ještě stihl paní učitelce povědět o tom, že čte doma každý den a že mu někdo popsal kartičku na obědy, ta obstojně porozuměla oběma jeho sdělením a adekvátně na ně reagovala.

HUDEBNÍ VÝCHOVA

Následující hodinu se *D.* spolu s dalšími pěti chlapci a dvěma osobními asistentkami přesunul do respiria (na oddělenou chodbu před třídu) na výuku hudební výchovy. Paní učitelka dala před každé dítě kartičku s jeho jménem, na kterou na konci



Pomůcky na hudební výchovu

hodiny, když budou hodní, dostanou nálepku. Nejprve děti opakovaly po paní učitelce to, co ona předváděla. Paní učitelka vydávala vysoké či hluboké tóny a podle toho natahovala ruce buď nahoru (v případě vysokých tónů), nebo dolu (v případě hlubokých tónů). Chvilí vydávala zvuky paní učitelka, pak vždy některé z dětí, které paní učitelka určila a jehož kartičku se jménem položila na buben, kolem kterého všichni seděli. Když měl předvádět *D.*, chlapec ze sociokulturně odlišného prostředí prohlásil, že to, co *D.* předvede, on dělat nebude. Jeden žák se k tomuto chlapci přidal a rozhodl se také tak. Paní učitelka je tedy nechala, ať to nedělají. *D.* to evidentně moc nevadilo, byl rád, že je chvíli středem pozornosti. Paní učitelka pak rozšířila možnost toho, co chlapci mohou předvádět, na téměř jakýkoli pohyb a zvuk. Když předváděl *D.*, věnoval více pozornosti zvukům a následně i větám. Říkal: „Huhú, huhú.“, „Hele.“, „Hele, nekopej.“, „Juchú, jede auto, tady pozor.“ a „Dávej pozor auto, honem, lidi, tady jedu.“ Poslední větě, kterou *D.* při předvádění říkal, jsem neporozuměla. Bylo vidět, že *D.* má z této činnosti radost, že chce být tím, po kom ostatní opakují, a že si to doslova užívá. K závěru hodiny, dala paní učitelka žákům vybrat, zda chtějí raději aktivitu s bubnem, kterou děti již znaly, nebo zpívat. Jednomyslně byly pro bubnování. A tak paní učitelka všechny děti nechala ulehnout na koberec, zavřít oči a ztišit se. Postupně

vybírala jednotlivé děti a zvala je k sólu ve hře na buben. Při bubnování se projevil D. velice živý temperament. Bubnoval s velkým zaujetím a nadšením, dokonce si k tomu začal zpívat. Poté, co se všechny děti vystřídaly, mohly si vybrat jednu z nálepek a připevnit si ji na svoji kartičku.

PŘESTÁVKA, VOLNÁ PRÁCE – PEXETRIO, KOSTKY

Po hudební výchově se D. vrátil do své třídy, kde se chvíli dohadoval s chlapcem ze sociokulturně odlišného prostředí. Ten D. vytkl, že D. nemá mozek ani hlavu. D. se hájil, že to není pravda, že má. Pak se D. procházel po třídě a chvíli honil R., který před ním utíkal. D. se smál a říkal, že se ho R. bojí. D. s R. se ještě chvíli, vcelku vzájemně, provokovali. D. volal na R.: „Hele!“ a R. říkal D., že je mimino. Během přestávky se někteří kluci zabývali kartičkami s pokémony. Později jsem pak uviděla D., jak v klidu svačí a sedí vedle chlapce ze sociokulturně odlišného prostředí, který ho během dne nejvíce provokoval. Povídali si spolu o pokémonech, vypadalo to, že si dobře rozumí.

Když paní učitelka začala vést děti ke čtení, informoval ji D., že si chce odpočinout a šel na koberec hrát Pexetrio. Přidali se k němu ještě dva spolužáci, dítě s kombinovaným postižením (jemuž se budu detailněji věnovat v další podkapitole) a dítě s poruchou pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Hraní hry proběhlo nad očekávání pokojně, D. i chlapce s ADHD byli hrou velmi zaujati, až tak, že občas zapomínali na dítě s kombinovaným postižením, kterému bylo třeba vždy říci, že je na řadě. D. se do hry velmi vžil, domnívám se, že by měl tendenci přeskakovat kohokoli dalšího, kdo by si nehlídal, že má teď hrát. Během hraní přišla D. a chlapci s ADHD paní učitelka oznámit, že až tuto činnost skončí, budou s ní číst čtení pro prvňáky. Dítě s kombinovaným postižením, které nebylo v činnosti až tak zapojené, se pak začalo zabývat něčím jiným. Po hře chtěli oba kluci uklidit kobereček, ale žádný nehodlal uklidit Pexetrio. A tak, každý z jedné strany, začali kobereček rolovat. Na něm však stále ještě ležely kartičky Pexetria. Kobereček a hru neuklidil nakonec žádný z nich. Paní učitelka to pak řešila postupně s oběma chlapci, nejprve s chlapcem s ADHD, potom s D, který na chvíli odešel ze třídy. Pro kluky z toho vyplynul závěr, že si s Pexetriem nebudou moci příště hrát, když ho po sobě nebudou uklízet.

D. si pak stěžoval paní učitelce, že ho někdo škrtil. Paní učitelka mu nabídla, že spolu budou číst. D. jí odpověděl, že to je nuda a že si chce hrát. Paní učitelka se ho

tudíž zeptala, s čím si chce hrát, a řekla mu, ať si něco najde. D. si vybral molitanové kostky, odnesl si je na svou lavici a stavěl si z nich nejrůznější stavby, podle mého názoru velmi originální. Spolužák, se kterým se již dříve věnovali poznávání, kolik je hodin, si od D., který z toho nebyl moc nadšený, bral část kostek a stavěl si z nich také.

SPOLEČNÁ AKTIVITA (PRACOVNÍ LIST)

Ostatní děti se věnovaly pracovnímu listu, který dostaly od paní učitelky. Jedno cvičení paní učitelka demonstrovala za pomoci dětí názorným způsobem. Úkolem bylo seřadit věty o tom, co dělám (např. Vstávám a čistím si zuby., Jdu do školy.), tak, aby odpovídaly tomu, jak to běžně bývá. Děti pod vedením paní učitelky určovaly pořadí jednotlivých vět. Pro viditelnou kontrolu paní učitelka vždy vybrala nějaké dítě, které danou větu představovalo a stouplo si do řady na koberec. Bylo pak možné nechat postupně každé dítě říci svoji větu a zkontrolovat si tak správnost seřazení vět. Během tohoto cvičení si D. přestal hrát s kostkami a úporně se snažil být vybrán pro představování nějaké z vět. Vstal ze židle a došel až před paní učitelku, kde stál a stále se hlásil. Evidentně se ale neorientoval ve cvičení a ve větách, o kterých se mluvilo. Když ho paní učitelka konečně také vybrala, byl šťastný. Bylo sice potřeba sdělit mu párkrát, jakou představuje větu, ale od té doby si ji poměrně dobře pamatoval a hrdě ji prezentoval v řadě na koberci mezi ostatními dětmi. D. si potom hrál ještě chvíli s kostkami.

PRACOVNÍ LIST, ČTENÍ

Paní učitelka si pak k sobě vzala D. a pár dalších dětí a věnovala se s nimi vyplňování pracovního listu. Během této činnosti jsem měla dojem, že D. vcelku obstojně čte. Docela správně hláskoval písmena, občas některá přehodil. Ne vždy pak celé slovo, jež vyhláskoval, vyslovil správně (např. místo váza, vyslovil váda). Zdálo se, že obsahu jednotlivých slov D. rozumí. Hlásky konkrétních slov z pracovního listu zkoušel D. pod vedením paní učitelky správně seřadit. Paní učitelka mu vždy vydala odpovídající kartičky s písmeny, která měl D. správně srovnat tak, jak ve slově jsou. Tento úkol byl pro D. dost obtížný. Jednotlivé hlásky slova vločka, poskládal k sobě tak, že vzniklo VOKA, pak VLČA. Paní učitelka průběžně daná slova zřetelně vyslovovala, nakonec D. seřadil hlásky správně. Obdobně D. sestavoval hlásky slov voda a kůže. Jelikož v důsledku vývojové dysfázie, D. sám neartikuluje správně, je pro něj pak velmi náročné slova správně napsat. Sice slyší, co paní učitelka říká, ale

nedokáže si to pak sám dobře vyslovit. Po této činnosti D. prosil paní učitelku, aby mu něco napsala, a zaujatě jí něco sděloval, mluvil však velmi nesrozumitelně. Ještě před tím, než D. sklídl molitanové kostky, které ovšem uklízel tím způsobem, že jednu po druhé házel do krabičky, kam patří, hrál s chlapcem s ADHD hru „kámen, nůžky, papír“. (Paní učitelka této hry dříve využila k rozsouzení jejich sporu o to, kde kdo bude sedět.) V závěru hodiny si D. ještě stěžoval, že ho chlapec s ADHD uhodil do břicha, a tak se na chlapce s ADHD paní učitelka zlobila. Především na těchto dvou dětech bylo vidět, že jsou již unavené, proto se mezi sebou také více hádaly. Pak se ještě paní učitelka dětí ptala, co dnes zvládly. D. jí sdělil, že zvládl „všechno stejně“, jak říkaly ostatní děti. (Sám ale nevěděl, co přesně jeho spolužáci odpověděli.) Pak na podnět paní učitelky ještě dovysvětlil, že zvládl úkoly, kterým se dnes věnovaly.

4.4.2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE (VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ)

D. se mi jeví jako veselý, živý chlapec. Z toho, co jsem viděla, usuzuji, že mu jde velmi dobře matematika. Dokonce během ní po většinu času zvládá pracovat samostatně. Do písanky píše správně a pěkně, tlačí však příliš na tužku, a tak je třeba vést ho k tomu, aby psal jemně. Žádné dysgrafické problémy jsem nepozorovala. Nicméně během této činnosti potřebuje čas od času podpořit a povzbudit, aby v ní neustal. Obtížné je, domnívám se, pro D. čtení (trvá mu déle) a ještě obtížnější porozumění přečtenému, což samozřejmě souvisí s vývojovou dysfázií. D. čte po písmenkách (učí se číst genetickou metodou), která někdy splete. Pak, když vyslovuje čtené slovo, občas ho vysloví odlišně, popřehazuje hlásky. Podle paní učitelky mu mluvidla fungují jiným způsobem než dětem bez dané vady řeči.

Na soustředěnosti a chování D. se znatelně projevuje únava. Proto jsem přesvědčena, že by pro něj bylo vhodnější začínat nejprve výukou českého jazyka a pak teprve pokračovat matematikou.

Mezi ostatní děti se D., jak se mi zdálo, zapojuje rád a někdy vcelku i úspěšně. Podle toho, co jsem viděla, usuzuji, že chlapec má zájem o společné aktivity třídy a stojí o kontakt se spolužáky. Když se D. do něčeho vžije, když něco nadšeně vypráví nebo ho naopak něco rozruší, mluví rychleji a hůře vyslovuje. V důsledku toho mu právě v těch situacích, kdy je to možná zvláště potřeba, není rozumět, což je náročné pro D. samotného i pro ostatní.

Doma se D. věnuje maminka, počítají spolu, čtou a píšou, což se pozitivně projevuje i ve školní práci.

4.4.3 VZTAH S OSTATNÍMI DĚTMI

Někteří spolužáci (není jich ale mnoho) D. s oblibou zlobí. Dělal si z něj kvůli jeho výslovnosti legraci, říkají mu například, že je mimino. On sám podle paní učitelky neslyší, že přehazuje jednotlivé hlásky a že špatně vyslovuje. Řeči D. rozumí lépe paní učitelka a asistentky než spolužáci, domnívám se, že je pro děti náročnější sluchem rozlišit jednotlivé hlásky a výrok D. si domyslet. Avšak během činnosti, při které není potřeba, aby D. slovy vyjadřoval podstatné informace, nevidím ve spolupráci s ostatními dětmi žádný velký problém.

Zdalo se mi, že obecně děti D. mezi sebe přijímají. Někdy se však někteří z nich rozhodnou, že ho budou zlobit, provokovat apod. To se pak D. brání či provokuje děti nazpátek. Někdy začne se zlobením jiných i on sám. Na druhé straně jsem pak viděla D., jak si poklidně hraje a tráví čas právě s těmi, s kterými se občas nepohodl. Hádky a roztržky, které se ve třídě v souvislosti s D. objevují, se mi nejevily jako nepřiměřené. Měla jsem dojem, že se drobné hádky a provokace D. naučí čím dál tím lépe zvládat a ostatní děti se mu naučí více rozumět.

4.4.4 VÝHODY A NEVÝHODY MONTESSORI SYSTÉMU

Pro D. vidím jako velice přínosné to, že mu pravděpodobně nebude většina učiva předkládána v písemné či slovní podobě. Montessori speciální pomůcky jsou pro něj mnohem přístupnější než učebnice plná textů. Myslím, že využije zvláště pomůcky vytvořené pro český jazyk.

Samostatná práce mu též vyhovuje a jeví se mi pro něj jako prospěšná. Zvláště se domnívám, že je pro D. vhodný individuální přístup, který mu Montessori metoda přináší. Paní učitelka se mu tedy může věnovat způsobem, který on potřebuje.

Náročný by pro D. mohl časem být přestup na běžnou školu. Předně bych viděla problém v orientaci v psaném textu a celkově při práci s učebnicí. Je důležité si ale uvědomit, že D. je teprve v první třídě, a není možné předpovídat mnoho věcí dopředu.

4.5 T. R. – DÍTĚ S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM

T. je chlapec s dětskou mozkovou obrnou. Byly mu diagnostikovány nerovnoměrný psychomotorický vývoj, vývojová dysfázie expresivního typu¹⁹, střední mentální retardace a epilepsie. Po narození se u něj objevily novorozenecké křeče.

Osmiletý T. navštěvuje třídu spolu se svojí sestrou (dvojčetem) a maminkou, která je T. osobní asistentkou. Sedávají spolu v lavici po straně třídy, jež ještě s další lavicí tvoří takový oddělený koutek vhodný pro individuálnější práci.²⁰

Jelikož do třídy chodí s T. také jeho maminka, měla jsem příležitost s ní o chlapci hovořit, za což jsem velmi vděčná. Proto mohu v této podkapitole (v části Biografie dítěte) uvést i něco ze života chlapce nad rámec běžných informací ze školního dopoledne.

4.5.1 PRŮBĚH ŠKOLNÍHO DOPoledNE

RANNÍ KRUH

Na začátku nového školního týdne si děti vzadu na koberci posedaly pod vedením paní učitelky „do kruhu“. Ta nejprve přivítala T. a jeho sestru, kteří byli dlouho nemocní. Přivítala také jejich maminku. T. seděl vedle své sestry a po straně za sebou mohl cítit svoji maminku. Vypadal spokojeně. Občas tleskal rukama a kýval se. Jeden chlapec vyprávěl o tom, kde byl, a vysvětloval, jak vznikají zkameněliny, které přinesl na ukázkou ostatním dětem. Pak mluvilo děvče, které se svojí babičkou vytvořilo pletené košíčky na vajíčka. I další děti se chystaly sdělit něco z toho, co prožily o víkendu, ale paní učitelka je zarazila. Oznamila žákům, že si o tom, dnes povídat nebudou, protože se tohoto tématu budou týkat dnešní úkoly, které mají napsané na tabuli a jsou určené na pozdější dobu. Zároveň děti informovala o tom, že během tohoto týdne by se všichni měli naučit poznávat, kolik je



Didaktický materiál
– poznávání, kolik je hodin

¹⁹ vada řeči se projevuje především jako porucha schopnosti samostatného vyjadřování, porozumění je relativně zachováno (Vývojová dysfázie[online], 2011)

²⁰ Sepsáno na základě zúčastněného pozorování a informací, jež vyplynuly z hloubkových rozhovorů s paní učitelkou a s maminkou dítěte, též na základě lékařské zprávy.

hodin. K dispozici jim nechala pomůcku, která jim v tom může pomoci. Paní učitelka ještě ukázala dětem, kam pomůcku pokládá, a řekla jim, že záleží na nich, jestli budou s pomůckou pracovat samy, s ní, nebo s někým, kdo to již umí. Během toho jí několikrát skákal do řeči chlapec ze sociokulturně odlišného prostředí a domáhal se slova.

VOLNÁ PRÁCE – PSANÍ DO PÍŠANKY

S maminkinou pomocí se T. přesunul do své lavice. Děti se zabývaly matematikou nebo psaním do písanky. Maminka nejprve pomohla s psaním do písanky své dceři, pak usměrnila chlapce s ADHD, který si k nim přisedl, a poradila mu s matematikou. Poté vyndala T. tužku, dala mu ji do ruky a řekla mu, co má dělat. T. sám obtáhl písmenko ve velké písance, pak se začal rozhlížet po třídě. Maminka T. se ptala T., jestli to zkouší a jestli mu to jde, zatímco se věnovala sestře T., která psala do písanky. T. moc nepsal, díval se po třídě. Ač je maminka osobní asistentkou T., měla v tuto chvíli ve své blízkosti tři děti, z nichž každé pracovalo na něčem jiném a čas od času uvítalo její podporu.

T. psal pravou rukou, psal velmi pomalu a samotnému se mu to moc nedařilo. Maminka tedy občas vedla jeho ruku a téměř vždy mu slovně popisovala, jaký tah má rukou udělat. Mezitím, co byla maminka u dítěte s ADHD, spadla T. tužka na zem vedle židle. Sám, bez něčí pomoci, se pro ni zvládl ohnout a zvednout si ji. Sice měl tužku, ale stále s ní nepsal. Rozhlížel se po třídě a usmíval se na mě. Jelikož jsem byla ve třídě na návštěvě a on mě neznal, je možné, že jsem ho trochu rozptylovala. Maminka obě své děti oslovovala milými slovy, například miláčku nebo broučku. Mezitím se vzadu na koberci učila paní učitelka individuálně s jednotlivými dětmi za pomoci didaktického materiálu. T. v té době mačkal tužku, již svíral v rukou, a hrál si s ní, až ji rozšrouboval. To už za ním ale přišla maminka, tužku spravila a psala s T. do písanky. Nejprve vedla jeho ruku, pak ho nechala psát samotného a prstem mu ukazovala, kudy má tužku vést. Později maminka T. srovnala na židli a slovně mu říkala, jakým směrem má zrovna psát (např. „šikmo nahoru“, „udělej kličku“). Rukou mu ukazovala místo, kam má tužkou dojet. Nato T. chvíli sám obtahoval předepsanou slabiku. Prvně slabiku maminka napsala s ním a podruhé ho nechala psát samotného a slovně komentovala způsob, jakým se slabika píše. Pochválila T.: „Krásný, T., super.“ Když maminka odešla

asistovat jinému dítěti, T. se protahoval, pak mi asi zamával, usmál se na mě a lehl si na písanku.

T. s mamčinou pomocí dodělal jednu stránku písanky a sám otočil na další, kde na něj čekalo velké psací A. Maminka mu nabízela pastelky. Například jednu vybrala a ptala se, zda ji chce. Nebo ho nechala zvolit ze dvou pastelek jednu či ukázat v penálu na tu, kterou chce. T. reagoval buď slovy „ano“ či „ne“, někdy také pohyby. Každopádně z jeho reakcí bylo vcelku pochopitelné, o jakou pastelku má zájem. Tu mu pak maminka podala do ruky a slovním doprovodem mu pomáhala při psaní. Přestože písmo T. bylo docela kostřbaté a nevypadalo nějak překrásně, měla jsem pocit, že mu to jde docela dobře. T. psal sám a maminka ho chválila. V tuto chvíli pracoval poměrně rychle. V závěru činnosti se maminka T. ještě zeptala, jak se jmenuje to písmenko, které píše, sdělil jí, že „a“.

svačina, VOLNÁ PRÁCE – MATEMATIKA

Po písance čekala T. svačina. Maminka mu podávala kuličky hroznového vína. On sám si pak z připravené ovoce vyndal dílek mandarinky a snědl ho. Maminka se T. zeptala, jestli chce ještě mandarinku, a protože chtěl, dala mu ji do pusy. Poté, když na otázku, zda by si dal ještě víno (mandarinky, myslím, již nebyly), řekl „ne“, utřela mu ruku a uklidila svačinu.

Následně maminka vyslala T. pro krabici s kostkami a sama šla donést T. pracovní sešit – matematické minutovky. Pro krabici T. došel sám a donesl ji, nedařilo se mu ji však otevřít. Plastové víko na krabici pevně doléhalo. Bývalo by bylo potřeba, aby zabral větší silou, což mu evidentně dělalo problém.



Místo, kde T. s maminkou sedává

Poté, co mu s otevřením pravděpodobně pomohla maminka, si hrál s krabicí a mával mi. Načež vstal ze židle a šel se podívat za maminkou, která se zrovna snažila domluvit dítěti s ADHD, aby pracovalo tím správným způsobem. To právě vyplňovalo písanku bleskovým tempem, ne však pořádně a pečlivě. Maminka poslala T. zpátky, přisunula ho k lavici, což bylo pro maminku docela náročné, a začala s ním dělat cvičení z matematiky.

Ve cvičení byly nakresleny obrázky pejsků, u každého pejska bylo jiné číslo. Úkolem bylo spojit obrázky tak, aby šla jednotlivá čísla správně za sebou. T. spolu

s maminkou úkol vyřešili správně. Maminka nabídla T., že jestli chce, může pejsky vybarvit. Chtěl. Zeptala se ho pak ještě, jestli je chce vymalovávat pastelkou, nebo tužkou. T. si vybral tužku. Dal se tedy do vybarvování. Jezdil tužkou nahoru a dolů. Vybarvil toho mnohem víc, než jen pejsky, vše mizelo pod T. tahem tužky. Proto maminka, když to uviděla, obtáhla ještě spojení mezi jednotlivými obrázky pastelkou, aby bylo více vidět. Během této činnosti paní učitelka vysvětlovala jednomu dítěti, jak pozná, kolik je hodin. Přidaly se k nim ještě další dvě děti. Paní učitelka je učila, kdy hodiny ukazují čtvrt, půl, tři čtvrtě a kdy celou. Zároveň si vysvětlovaly, kdy hodiny ukazují čas: osm hodin, devět hodin, deset hodin atd.

V další úloze měl T. obrázky hracích kostek spojit s čísly, která vyjadřovala takový počet, kolik bylo na kostce zobrazeno puntíků. Maminka zpočátku počítala nahlas puntíky a T. si přitom ukazoval na prstech. Většinou si ale ukazoval jen do tří a pak již svými prsty čísla neznázorňoval. V jednu chvíli, když se od T. maminka vzdálila a on měl něco spočítat sám, začal si vybarvovat. Maminka brzy přišla a povzbuzovala T. dál k počítání. Nemusela počítat za T., bylo jen třeba říkat mu, co má teď počítat. T. sám správně spojoval jednotlivé obrázky hracích kostek s čísly.

Poslední cvičení z matematiky, které T. tuto hodinu vypracoval, spočívalo ve sčítání zdvižených prstů vždy na dvou obrázcích ruky. Na první ruce bylo například znázorněno pět zdvižených prstů a na druhé byly dva. Úkolem bylo nakreslit na linku tolik koleček, kolik je na obou rukou dohromady zdvižených prstů, v tomto případě tedy sedm. Maminka řekla T., ať vyndá z krabice pět kostek. On vybral čtyři a začal si z nich stavět. Maminka se ho tedy optala, zda jich má již pět. Pak začala spolu s T. kostky počítat, počítala je nahlas slovy jedna, dva... Jakmile dopočítala, přidal T. další kostku. Při vypracovávání tohoto cvičení T. vždy ukázal na svých prstech, kolik je na obrázku znázorněno zdvižených prstů a připravil podle toho dané množství kostek. Obdobně ukázal, kolik je zdvižených prstů, na obrázku další ruky, a vyndal další kostky. Všechny kostky pak sečetl a stejné množství koleček namaloval do sešitu.

PŘESTÁVKA, VOLNÁ PRÁCE – ČTENÍ

O přestávce si T. došel k paní učitelce pro oplatku, kterou donesla jedna jeho spolužačka, jež se vrátila z lázní. Cestou ho maminka jistila – přidržovala ho. Paní učitelka připomněla dětem, že nemají svačit na otevřených knížkách, a potom zájemcům ukazovala na počítači, jak vznikne trilobit. T. chodil sám po třídě, došel se

podívat i k počítači za paní učitelkou. Poté jsem si povídala s maminkou T. a on svačil oplatku.

Další hodinu se maminka T. chvíli věnovala své dcerce a pak odešla na chodbu do respiria, kde měla mít rozhovor s nějakou studentkou. T. vzala s sebou. Já jsem mezitím s dítětem s ADHD četla knihu *Co mě čeká, až vyrostu*. Velice brzy se maminka vrátila a přivedla svého syna k nám zpátky. Sdělila mi, že si chce číst s námi, což jsem přivítala s radostí. Později se k nám připojila také sestra T. Měli jsme rozdělené úkoly. Dítě s ADHD četlo nadpisy (v tom se později střídalo se sestrou T.), já jsem četla text krátkých kapitol a T. otáčel stránky. Po přečtení stránky jsem vždy kontrolovala, zda děti porozuměly přečtenému textu a zda se orientují v namalovaných obrázcích. Ptala jsem se například, jestli vědí, kde na obrázku je určitá postava z knihy apod. Chlapec s ADHD T. sice častokrát v odpovědi předběhl, ale bylo vidět, že oba kluci mají v tom, co jsme četli, přehled, téměř vždy reagovali správně.

POZNÁVÁNÍ, KOLIK JE HODIN, PRACOVNÍ LIST

Po čtení se všechny tři děti vydaly na koberec za paní učitelkou, jež vysvětlovala všem žákům, kteří u ní ještě nebyli, něco z toho, jak poznají, kolik je hodin. Chlapec s ADHD i sestra T. vzali T. za ruku a pomáhali mu při cestě na koberec. Po určité době vysvětlování musela paní učitelka poměrně rázně děti ztišit, teprve pak mohla pokračovat ve výkladu. T. zpočátku poslouchal, pak si lehl na koberec a zívá. Bylo vidět, že je unavený a že je na něj látka dost složitá.

Po chvíli došel zpátky ke mně a já jsem si s ním povídala, převážně pomocí jeho komunikační knihy, kterou mívá položenou ve třídě na jedné ze skříněk, jak jsem se dozvěděla od jeho maminky. Během našeho povídání se do rozhovoru připojila také sestra T. a dovysvětlovala mi různé věci, občas sama vyprávěla nějakou příhodu.

Později jsme společně vystříhli ručičky budíku z pracovního listu, který děti dostaly od paní učitelky, a přilepily jsme je na budík. T. i jeho sestra si samy určily, na která čísla chtějí, aby ručičky ukazovaly. Já jsem jim pak objasnila, kolik to znamená, že je hodin. Během činnosti se děti občas ohlížely, jestli už nejde maminka, například když bouchly dveře, protože někdo přišel či odešel. Sestra T. si budík ještě začala vybarvovat, T. nechtěl. Nabídla jsem mu tedy, že mi může, klidně mojí propiskou, nakreslit či napsat něco do mého sešitu. Myslím, že byl potěšen a s radostí se toho chopil. Zanedlouho dorazila maminka dětí a vydala se s nimi na oběd.

4.5.2 CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE (VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ)

T. působí klidným a spokojeným dojmem. Vypadá to, že si již zvykl na školní prostředí a ve třídě mezi ostatními dětmi se cítí bezpečně. Asi také proto, že tam s ním je jeho maminka a sestřička.

Při práci potřebuje pomoc maminky. Domnívám se, že časem by se mohl naučit větší samostatnosti a vydržet věnovat se chvíli nějakému úkolu bez osobní asistence. V rámci psaní do písanky procvičuje především jemnou motoriku. V českém jazyce se učí spojovat slabiky do slov, jak jsem se dozvěděla z rozhovoru s paní učitelkou a maminkou T. Při matematice bylo vidět, že T. rozumí jednotlivým cvičením, a umí je za pomoci maminky správně vyřešit. Je však na nižší matematické úrovni než ostatní děti, což bude do jisté míry dáno, jak tělesným handicapem a vývojovou dysfázií, tak i nerovnoměrností vývoje a střední mentální retardací. Zdálo se mi, že T. má o jednotlivé činnosti zájem.

Zaznamenala jsem též zájem o zapojení se do aktivit ostatních dětí. Někdy přímo on sám podněcoval ostatní k reakci. T. sice není schopen moc mluvit, ale rozumí tomu, co se děje v jeho okolí a uvědomuje si, že je jeho součástí.

Během dalších dnů jsem poznala, že tělesný handicap T. není až tak velký, jak jsem se původně domnívala. Se speciálními botami je v mezích svých možností schopen běžet i skákat. Sám se dokáže rukama vytáhnout na lavici za sebou a posadit se na ni.

Paní učitelka je pro něj někým, kdo do třídy patří a kdo je mu blízký, ale ve třídě má pro něj hlavní roli jeho maminka, jež je jeho osobní asistentkou. Ta se mu věnuje ve škole i doma. Jelikož často pomáhá i dalším dětem v třídě, dodělává pak běžně se svými dětmi učení odpoledne.

4.5.3 VZTAH S OSTATNÍMI DĚTMI

Připadalo mi, že se T. rád druží s ostatními dětmi a ty nemají problém ho přijímat. Jasně si uvědomují, že T. je dítě s určitým postižením. Respektují jeho odlišnosti a většinou mu neváhají pomoci. V některých žácích se ve vztahu k T. probouzí pečovatelský sklon, a tak pokud není zrovna třeba T. přidržet nebo ho jinak podpořit, například ho pohladí.

Některé z dětí si v podstatě „kradou“ T. osobní asistentku pro sebe, na což je T. zvyklý a neprotestuje proti tomu. T. se podle výpovědi paní učitelky sblíží se svými

spolužáky povětšinou přes svoji maminku. Měla jsem však dojem, že nejsou ojedinělé ani situace, kdy podnět vyvolávající kontakt vychází z jeho strany.

Domnívám se, že T. má ve třídě své místo a děti s ním počítají. On je mezi nimi spokojený a šťastný.

4.5.4 VÝHODY A NEVÝHODY MONTESSORI SYSTÉMU

Montessori vzdělávací systém se v souvislosti s tímto dítětem projevuje předně svojí metodou volné práce a možností pracovat podle individuálního tempa. Potřebou osobní asistence je zčásti zastřen Montessoriovský přístup dospělého, který by měl být průvodcem dítěte. Maminka T. svým dětem hodně informací a instrukcí sděluje, tudíž si nepřijdou na různé věci samy. Možná jde o jev, který je intenzivní v první třídě, ale časem se jeho síla zmenší. Na druhé straně maminka v roli osobní asistentky zprostředkovává svým dětem velice citlivý a vnímavý individuální přístup.

Paní učitelka respektuje maminku T., je si vědoma toho, že rodič rozumí svému dítěti lépe než ona, a nechává většinu věcí na ní.

Domnívám se, že mezi výhody Montessori systému kromě možnosti pracovat podle svého tempa a metody volné práce bezesporu patří také speciální pomůcky, kterých pravděpodobně časem ještě více než dnes bude T. využívat. Dále, ačkoli T. patří svým kalendářním věkem patrně k nejstarším dětem ve třídě, mentálním nikoli. Proto se u něj možná více než u ostatních dětí projeví princip věkově smíšených skupin, v jehož důsledku se T. bude učit od ostatních dětí.

Myslím si, že jako T. je obohacím pro své spolužáky, tak oni jsou obohacím pro něj.

4.6 SHRnutí VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Snahou výzkumného šetření je v první řadě objasnit, jak konkrétně mohou pomáhat principy Marie Montessori při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvádím zde tedy hlavní aspekty, které se domnívám, jsou přínosné pro integraci dětí s postižením či znevýhodněním.

Z výsledků šetření vyplynulo, že mezi přední výhody Montessori systému výchovy a vzdělávání patří možnost pracovat podle svého individuálního tempa a způsobu a částečná možnost vybrat si, čemu se budu věnovat, což vše umožňuje metoda volné práce.

Dále je pro žáky velmi prospěšný didaktický materiál, kterým jim je k dispozici. Je názorným vysvětlením mnoha jevů, které s jejich pomocí žáci objevují. Zároveň platí, že Montessori speciální pomůcky jsou pro děti více přístupné než leckteré učebnice a sešity.

Další výhodou, kterou jsem zaznamenala během zúčastněného pozorování, bylo to, že během volné práce má paní učitelka možnost věnovat se každému dítěti jednotlivě podle jeho potřeb, přičemž uplatňuje Montessoriovský přístup dospělého, který by měl být průvodcem dítěte.

Díky častému postupu učení se pomocí volné práce není ve třídě tolik jako v běžných třídách běžné srovnávání výkonů jednotlivých žáků. Nedochozí tedy tímto způsobem k podněcování soutěživosti a rivality mezi žáky. Zároveň dítě s postižením či znevýhodněním neprožívá neúspěch ze svých výkonů při porovnání s výsledky spolužáků.

Z šetření je též patrné, že se v dané Montessori třídě uplatňuje princip heterogenních skupin. Děti si mohou být vzájemně pomocí a motivací, mohou se učit jedno od druhého.

Pro děti jsou pravděpodobně přínosné i další Montessori principy jako jsou například způsob hodnocení, vnitřní motivace, připravené prostředí a práce s chybou. Tyto principy však během mého výzkumného šetření neupoutaly tolik moji pozornost. Jedním z možných důvodů je to, že jsem je mohla považovat za samozřejmé.

Nepochybně každý systém s sebou nese též určité nevýhody, během šetření se však neukázalo, že by nějaké z nich byly obecného charakteru. Odvíjely se vždy od konkrétní osobnosti každého dítěte.

4.7 BIOGRAFIE T. R.

T. se narodil jako nejmladší dítě. Má dvě sestry a jednoho bratra. Bratr se oženil a s rodinou T. v tuto dobu již nebydlí. Spolu s T. v rodině žije jeho starší dospívající sestra a sestra stejně stará jako je T. (T. a ona jsou dvojčata).

Dvojčata mají poškozenou mozkovou hemisféru, což se u sestry T. projevuje například v oblasti jemné motoriky. Dva dny po porodu podle slov maminky T. „úplně umřel“. Lékaři ho udržovali při životě pomocí přístrojů, na kterých dva měsíce kolaboval. Prognóza zněla, že se T. nikdy nepohne. Mamince bylo doporučeno, aby svého syna umístila do ústavu. Ta se ale nechtěla tak jednoduše vzdát. Rozhodla se bojovat. Celé dny se svým synem, který má dětskou mozkovou obrnu, cvičila Vojtovu metodu a věnovala se mu. Do tří let věku T. ležel a vůbec nechodil.

Dnes, v jeho osmi a půl letech, chodí s oporou a s pevnými botami, ve známém a nepříliš bariérovém prostředí chodí i bez dopomoci. Při chůzi T. velmi vytáčel pravou nohu, což se korigovalo speciálně šitými botami s kovovými pruhy, které mu při chůzi pomáhají. Jeho chůze působí nejistě a jsou při ní vidět problémy s rovnováhou. Chůzi komplikují také krátkodobé epileptické záchvaty, jež se u dítěte objevují. T. potřebuje pomoci při jídle a při mikci a defekaci. Není schopen kousat, je tedy třeba dávat mu jídlo po menších částech. Na záchod je třeba ho doprovodit a pomoci mu při sebeobsluze. Sám si již někdy řekne, že si chce na WC dojít, ale ne vždy. T. moc nemluví, jeho jazyk není příliš pohyblivý. Jeho momentální aktivní slovní zásoba čítá slova jako *ano*, *ne*, *máma*, *ham*, *mňam*, *babi*, *ai* (tatí), *auo* (auto), *aoj* (ahoj). T. rozumí téměř všemu, co mu ostatní říkají, vnímá, co se děje kolem něj.

Do mateřské školy začalo chodit nejprve T. dvojče – jeho sestra. T. však přestal v té době jíst, přestal si hrát a čekal, až jeho sestra přijde. Vždy když se blížila doba, kdy maminka chodila jeho sestru ze školy vyzvedávat, tlačil maminku ke dveřím a naznačoval jí, aby už šla. Po asi tak dvou měsících se tedy rodiče rozhodli nechat T. sestru ještě doma a neposílat ji do školky. Později se maminka T. dohodla s paní ředitelkou mateřské školy a školku začaly navštěvovat děti obě. Maminka tam byla s nimi. Pobyt ve školce maminka T. hodnotí jako prospěšný jak pro T., tak pro ostatní děti. T. si zvykl na děti kolem sebe a ty se zas naučily T. pomáhat. T. byl dokonce zapojen do nacvičování na besídku.

Když maminka zvažovala, kam by po absolvování mateřské školy T. umístila, uvažovala také o speciální škole či praktické a o denním stacionáři. Z důvodu, že T. napodobuje děti, se kterými je v kontaktu, nerozhodla se nakonec pro žádnou z těchto variant. Domnívala se také, že sestřička T. by nezvládla školu běžného typu. Jako optimální variantou se ukázala Montessori třída na zdejší škole, kterou maminka



objevila na internetu v rámci Montessori škol. Zároveň se dozvěděla o možnostech osobní asistence. Absolvovala tedy kurz osobní asistence a byla přijata zdejší školou jako osobní asistentka svého syna. Maminka některé dny s T. a jeho sestrou zůstává ve třídě i po vyučování a věnuje se jim.

Ukázka z komunikační knihy

Ve třídě má T. místo na svůj didaktický materiál, který je určen mimo jiné na rozvoj jemné motoriky (viz obrazová příloha), a svoji komunikační knihu.

Dítěti a jeho rodině se věnovalo též speciálně pedagogické centrum, s jehož službami maminka nebyla spokojená. Teprve v poslední době se dozvěděla o centru jiném, kam nyní se synem dochází. To je určeno pro děti a mládež s vadami řeči a je zaměřeno na augmentativní a alternativní komunikaci. Podle maminky bylo prvním zařízením, které jim nějak více pomohlo. Komunikace T. je od té doby podpořena logopedickými cviky (zaměřenými na aktivaci oblasti mluvidel, při cvicích se využívá například zubního kartáčku) a komunikační knihou, kterou pro T. vytváří maminka. Jsou v ní fotografie a obrázky osob, míst, potravin a věcí, které jsou T. blízké. Zároveň jsou v ní například obrázkové symboly představující základní slovesa (viz obrazová příloha). T. pomocí ukazování na obrázky a fotografie v této knize může ostatním sdělit, co má rád, kam by chtěl jít, co by si dal rád k snídani apod. Jelikož T. není odmalička zvyklý vyjadřovat se pomocí této knihy, využívá stále v hojné míře i pár znaků, které si přizpůsobil podle svých potřeb. Maminka se totiž kdysi snažila naučit T. znakovou řeč, ale jednotlivé znaky pro něj byly příliš složité. Ke komunikaci využívá jen některé z nich, které si sám upravil, podle maminky je jejich význam celkem čitelný i pro nezasvěcené okolí. Na návrh paní učitelky se teď T. doma učí také psát do notebooku, možná se rodině podaří naučit T. notebook využívat ke komunikaci. Zatím procvičuje spojování jednotlivých slabik do slov.

Dále jsem se od maminky dozvěděla, že T. nerad jezdí autobusem, pravděpodobně kvůli velkému množství cizích lidí. Proto obě děti vozí maminka do školy autem. Také nerad chodí do cirkusu a do divadel. Při komunikaci s T., během níž jsem listovala jeho komunikační knihou a mluvila s ním o lidech a věcech v ní znázorněných, jsem zjistila například, že T. má rád Vánoce, k snídani jí rohlík třeba s paštikou či se sýrem a pije kakao, nemá rád šunku a že jeho maminka pije kafe. Také, že jeho nejoblíbenější nápoj je „Jupík“. Objasnil mi, na které fotografii je jeho starší sestra, babička, maminka, tatínek... Pak mi T. naznačil, že slečna na dané fotografii patří k jeho bratrovi, tudíž jsem pochopila, že je to jeho manželka, což mi T. potvrdil. Zvládal odpovídat slovy ano, ne. Sem tam mi potvrdil i moje chybné domněnky, což jsem poznala později, ale nešlo o žádnou zásadní informaci. Do našeho rozhovoru se po čase připojila i sestra T. (dvojče) a dovysvětlovala mi věci, které by se T. obtížně sdělovaly. Kupříkladu to, že T. nechodí rád do cirkusu, protože nemá rád klauny a lidi v maskách, že psa, který je v knize na fotografii, už děti nemají, protože zemřel. Sestra T. mi ještě vyprávěla o koních, které byly v blízkosti jejich bydliště, a o tom, jak učí svého bratra plavat.

Přestože sestra T. mluví a T. moc nemluví, rozumí se mezi sebou dobře. Podle maminky T. vymýšlí lumpárny a jeho sestra, i když jí to T. slovy nesdělí, přesně ví, co T. chce udělat. Přestože se dvojčata dost často nepohodnou, škádlí se a perou, chtějí být vlastně spolu. Nedávno na přání dvojčat, především tedy T. sestry, dostaly děti každý svůj pokoj. Děti jsou však stejně spolu, buď v jednom pokoji, nebo druhém, a maminka musí uklízet pokoje dva. V noci se maminka budí a chodí děti kontrolovat, jestli je vše v pořádku. Často však spí T. sestra u maminky v ložnici (ve svém pokoji nespí skoro vůbec) a T. spí někdy u tatínka či spí všichni čtyři u sebe.

Z rozhovoru s maminkou vyplynulo, že T. rozezná všechny barvy a ví, jak se která jmenuje. Počítá do pěti a píše krásně. Je to však velmi pracné, a to (odhaduji) jak pro maminku, tak pro dítě samotné. T. se sice učí psát psacím písmem, ale maminka s paní učitelkou se domnívají, že v budoucnu bude psát spíše písmem tiskacím. Nácvik psacího písma slouží především k rozvoji jeho jemné motoriky. Maminka se samozřejmě zamýšlí nad tím, co bude s jejím synem dál. Jejím cílem je naučit ho samostatně se o sebe postarat. Například by byla ráda, aby se uměl sám obléci. V této době se zvládá sám svléci, pokud je oblečení bez knoflíků, a většinou si též řekne, že si

chce dojít na záchod. Maminka by byla ráda, kdyby se T. naučil například umýt se, obléci se a podepsat se.

V blízké budoucnosti by se ráda s oběma dětmi zúčastnila školy v přírodě. Pokusí se na školu v přírodě dopravit T. a jeho sestru spolu s ostatními dětmi autobusem. Doufá, že když bude autobus plný dětí, které T. zná, mohlo by se jim podařit jízdu autobusem absolvovat. Zvažuje však i variantu, že to možné nebude. Proto pravděpodobně domluví se svým manželem, otcem T., aby jel za autobusem autem a v případě potřeby se s T. přesunou z autobusu k tatínkovi do auta.

(Sepsáno na základě rozhovorů s maminkou T., s jeho sestrou a s T. samotným za využití jeho komunikační knihy, též na základě pozorování.)

5 ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo ukázat a doložit přínos Marie Montessori pro speciální pedagogiku. Mým úmyslem bylo přiblížit, jak pomáhají Montessori principy při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mám za to, že se mi vytyčený záměr mé bakalářské práce podařilo splnit.

Ráda bych zde shrnula výsledky výzkumného šetření, které jsem zrealizovala v Montessori třídě. Domnívám se, že integrace dětí s postižením ve třídě probíhá různými způsoby, v podstatě, co dítě, to postup. Ke každému dítěti je třeba přistupovat individuálně, podle jeho zájmů, potřeb. A tak zde nemohu obecně popsat, jak probíhá integrace dětí s postižením v Montessori třídě, ve své práci jsem však podrobně prezentovala tři takovéto příklady. Mohu zde shrnout, co přináší metoda Marie Montessori dětem se speciálními vzdělávacími potřebami podle uskutečněného šetření.

Potvrdilo se mi, že předně Montessori systém výchovy a vzdělávání přináší dětem možnost pracovat podle jejich individuálního tempa a dle vlastního výběru činnosti.

Očekávala jsem též, že velkou roli budou hrát připravené prostředí a Montessori speciální pomůcky, s nimiž se ve třídě pracovalo. Domnívám se, že tyto pomůcky napomáhají dětem zejména pro svoji názornost a snadnou manipulaci. Myslela jsem si, že se s nimi ve třídě bude pracovat ještě o něco více, v této třídě to však nebylo možné pro nedostatek didaktického materiálu, jak mi později vysvětlila paní učitelka.

Ve svém výzkumu neodpovídám přímo na otázku: Do jaké míry jsou vhodné Montessori pomůcky pro dítě s postižením? Abych na ni mohla blíže odpovědět, bylo by nutné zaměřit nějaké šetření přímo na tento výzkumný problém a podrobněji se mu věnovat.

Nově jsem zaznamenala, že pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi prospěšný přístup paní učitelky a jistá heterogenost skupiny. Až během svého šetření a po něm při analýze svých poznámek jsem si uvědomila, že nejde jen o vnější principy Montessori, ale i o ty vnitřní, které nemusí být hned na první pohled zřejmé. Paní učitelka v Montessori pedagogice přijímá děti takové, jaké jsou. Je si vědoma toho, že i ona se učí od nich a respektuje jejich přirozený vývoj. Váží si jedinečnosti každého dítěte a uvědomuje si, že je spolupracovníkem Boha, jenž stvořil tyto děti. Oceňuje

jedinečnost, s níž Bůh tvoří každého člověka. Jedinečnost dětské osobnosti jsem pocítila v dětském kolektivu v dané Montessori třídě. Registrovala jsem, že je pro samotné děti přínosná. Ty se učí vzájemně respektovat a zároveň se i děti mohou učit jeden od druhého. A tak jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami obohacovány svými spolužáky a ti jsou zas obohacováni jimi. Ať už se jedná o osobitý pohled na svět či o vědomí bariérovosti našeho světa, vzájemně se můžeme mnohému učit a v mnohém se obohacovat.

Přínos své bakalářské práce pro speciální pedagogiku vidím přinejmenším v možnosti uvědomění si, jak Montessori principy mohou pomoci dětem s postižením či znevýhodněním, a pak předně v možnosti využití získaných informací při integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pro své šetření jsem využila pouze malý výzkumný vzorek, nejedná se proto o nikterak obecný závěr, nýbrž o závěr, jenž se odvíjí se od mého pozorování v konkrétní třídě a vysvětlení si jednotlivých souvislostí.

Nerada bych ale, aby z mé práce vyplynulo, že podle mého názoru je jediným možným „řešením“ začlenit děti s postižením do Montessori třídy. Je samozřejmě možné navštěvovat i běžnou základní školu či školu speciální nebo praktickou. Domnívám se však, že principy Marie Montessori jsou v jistém směru přínosné pro všechny děti a je dobré je znát a podle svých možností a svého uvážení je přijmout za své. Zkusme se podívat na dítě pohledem M. Montessori.

Kdybych mohla něco změnit, pravděpodobně bych vzala zpět některé své zásahy do dění ve třídě, které jsem během pozorování učinila (např. upozorňování na chyby).

Dobré stránky svého šetření vidím v tom, že se odehrávalo přímo v terénu a že přináší konkrétní situace ze života dětí se specifickými vzdělávacími potřebami i dětí bez postižení či znevýhodnění.

Kdyby měl být závěr výzkumu objektivnější a širší, navrhovala bych do budoucna pozorovat integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve více třídách, a to jak v Montessori třídách, tak třídách běžných. Pro oblast speciální pedagogiky i jiných pedagogických disciplín považuji směr tohoto výzkumu za prospěšný.

LITERATURA A ZDROJE

- *Bible. Písmo svaté Starého a Nového zákona. Český ekumenický překlad*, 11. vydání (9. přepracované), Praha : Česká biblická společnost, 1998. 1150 s. ISBN 80-85810-19-0.
- FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. 2. vydání. Praha : Portál, 2010. 256 s. ISBN 978-80-7367-815-9.
- HENDL, J. *Kvalitativní výzkum : základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- JŮVA, V. sen. & jun. *Stručné dějiny pedagogiky*. 6. rozšířené vydání. Brno : Paido, 2007. 91 s. ISBN 978-80-7315-151-5.
- LUDWIG, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)*. 2. vydání. Praha : Univerzita Pardubice, 2008. 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.
- MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MONTESSORI, M. *Absorbující mysl : vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Praha : SPS, 2003. 197 s. ISBN 80-86-189-02-3.
- MONTESSORI, M. *Tajuplné dětství*. Praha : SPS, 1998. 130 s. ISBN 80-86-189-00-7.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 1994. 109 s. ISBN 80-7041-972-5.
- RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2006. 140 s. ISBN 80-7194-841-1.
- RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce*. 2. vydání (přepracované a doplněné). Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7395-004-0.
- RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (Učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha : Nakladatelství Public History, 1999. 63 s. ISBN 80-902193-7-3.

V rámci této publikace:

Výběr z původních textů Marie Montessori uvedených v časopise

„Die Neue Erziehung“

MONTESSORI, M. čas. *Die Neue Erziehung*. VIII., 1926, s. 243–247.

MONTESSORI, M. čas. *Die Neue Erziehung*. VIII., 1926, s. 641–643.

MONTESSORI, M. čas. *Die Neue Erziehung*. XII., 1930, s. 86–89.

MONTESSORI, M. čas. *Die Neue Erziehung*. XIII., 1931, s. 89–92.

- SINGULE, F. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. 1. vydání. Praha : SPN, 1966. 335 s. 14-010-66.

- SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: SPN, 1992. 54 s. ISBN 80-04-26160-4.

- SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno : Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

- ŠEBESTOVÁ, V.; ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1996. 55 s.

- ŠEBESTOVÁ, V.; ŠVARCOVÁ, J. *Maria Montessori – aktuálně. Obrazová příloha*. Praha : Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6 Evropská 33, 1999. 62 s.

- ŠVAŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách : pravidla hry*. Praha : Portál, 2007. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

- VOJTKO, T. *Speciální pedagogika : čítanka textů k vývojovým etapám oboru I : 1883 -1944*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. 132 s. ISBN 978-80-7290-475-4.

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

- *Zákon č. 49/2009 Sb.*, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

- ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal : pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997, 112 s. ISBN 80-7178-071-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- *Alternativní školy*. [online]. 2008. [cit. 2010-11-29]. Dostupný z WWW: <<http://www.alternativniskoly.cz>>.

- *CO je to DMO*. [online]. 2008. [cit. 2011-4-13]. Dostupný z WWW: <http://www.patrikprochazka.cz/o_dmo.htm>.

- *Jenský plán*. (Den Petera Petersena na Univerzitě Pardubice – seminář o pedagogice jenského plánu) [online]. 2002. [cit. 2010-11-29]. Dostupný z WWW: <http://pdf.uhk.cz/uppe/dalsi_cinnost/fotoalbum/02_12_petersen_v_PU/jenaplan.htm>.

- *Snoezelen v multismyslové místnosti*. [online]. [cit. 2011-4-6]. Dostupný z WWW: <<http://www.dobromysl.cz/scripts/detail.php?id=1901>>.

- *Výpis organizací: kraj PH. (Společnost Montessori o. s.)* [online]. [cit. 2011-4]. Dostupný z WWW: <http://www.montessoricr.cz/organizace_list.php?Kraj=PH&>.

- *Vývojová dysfázie*. (Metodický portál RVP) [online]. 2011. [cit. 2011-4-5]. Dostupný z WWW: <http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/V%C3%BDvojov%C3%A1_dysf%C3%A1zie#Motorick.c3.a1_-_expresivn.c3.ad.c2.a0dysf.c3.a1zie>.

- *Welcome To The Upper Elementary*. [online]. 2011. [cit. 2011-4-13]. Dostupný z WWW: <<http://summercoreone.edublogs.org/2007/06/27/welcome-to-the-upper-elementary/>>.

JINÉ ZDROJE

- pozorování během několika školních dopolední v Montessori třídě
- rozhovory s paní učitelkou Montessori třídy, maminkou dítěte s postižením a s některými dětmi ve třídě
- příklady dokumentace dětí s postižením (např. IVP, lékařská zpráva)

PŘÍLOHY

1 MONTESSORI ZAŘÍZENÍ NA ÚZEMÍ HLAVNÍHO MĚSTA PRAHY

Také v České republice jsou následovníci Marie Montessori. Žijí zde lidé, kteří chtějí vychovávat a vzdělávat způsobem, jímž ona učila. To nutně podnítilo vznik nejrůznějších Montessori zařízení.

Proto v této kapitole uvádím seznam zařízení, která využívají principů Marie Montessori a nachází se na území hlavního města Prahy. Jedná se především o mateřská a rodinná centra, mateřské školy, základní školy a občanská sdružení. Do seznamu přidávám i výrobce Montessori pomůcek, který je v Praze jen jeden.

Některé mateřské školy fungují v rámci mateřského centra, proto se budou některá zařízení uvedena vícekrát.

Do seznamu jsem zařadila, jak základní školy, které jsou koncipované jako školy, jež se hlásí k Montessori systému výchovy a vzdělávání, tak základní školy, které otvírají spolu s běžnými třídami i Montessori třídy.

Seznam je vytvořen podle internetového zdroje *Výpis organizací: kraj PH. (Společnost Montessori o. s.)* [online]. [cit. 2011-4], který je dostupný z WWW: <<http://www.montessoricr.cz>>.

SEZNAM ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

Mezi školská Montessori zařízení v Praze patří především mateřské školy, kterých je zde z Montessori zařízení nejvíce, dále sedm základních škol včetně jedné nově založené (ještě nefungující běžným způsobem) a jednoho gymnázia.

MATEŘSKÉ ŠKOLY

- Mateřská škola U vrbiček
- Be Happy
 - Montessori centrum fungující v podstatě jako mateřská škola
- Centrum You & Me
 - soukromá anglická školka Montessori a centrum pro děti

- DOMINO
 - rodinné centrum fungující v podstatě jako mateřská škola
- Duhovka – Školka šťastných dětí
 - Mezinárodní Montessori školka
- Global Concept International School
- HVĚZDA Montessori školka
- Child of the Planet
- International Montessori School of Prague
- Klub Montessori (MŠ)
- Kouzelné školy
 - v rámci Kouzelných škol zatím existuje pouze škola mateřská, základní škola již byla založena, ale ještě ji není možné navštěvovat.²¹
- Miniškolka U Spiritky
- Montessori dům
- Montessori House
- Montessori Kvítek
- MONTESSORI POHYBOVÁ ŠKOLIČKA
- MONTESSORI SCHOOL
- Montessori školka 4medvědi
- MŠ Letňany
- MŠ Montessori + Centrum volného času (Evropská 33, 160 00 Praha 6)
- MŠ Montessori (Urbánkova 3347, 143 Praha 4)
- MŠ Montessori Meteorologická
- MŠ Vokovická
- NestLingue Montessori (MŠ a jesle)
- Rodinné centrum Vyšehrádek

ZÁKLADNÍ ŠKOLY

- Duhovka – Škola hrou
 - soukromá základní škola
- Meteorologická

²¹ Zjištěno na základě telefonického rozhovoru s paní ředitelkou škol.

- Na Beránku (ZŠ Montessori Praha Modřany)
- Jazyková akademie Montessori
- Na Dlouhém lánu
- Rakovského v Modřanech
- Kouzelné školy
 - v rámci Kouzelných škol zatím existuje pouze škola mateřská, základní škola již byla založena, ale ještě ji není možné navštěvovat.

OSTATNÍ VZDĚLÁVACÍ ZAŘÍZENÍ

- Duhovka – gymnázium pro život

SEZNAM NEŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

MATEŘSKÁ, RODINNÁ A JINÁ CENTRA

- Be Happy
 - Montessori centrum fungující v podstatě jako mateřská škola
- Centrum You & Me
 - soukromá anglická školka Montessori a centrum pro děti
- DOMINO
 - rodinné centrum fungující v podstatě jako mateřská škola
- Mateřské centrum Kuřátko, o. s.
- MŠ Montessori + Centrum volného času
- Pro rodinu, o. p. s. – Rodinné centrum Andílek
- Projekt Antioch o. s. – Rodinné centrum Paleček
- Rodinné centrum Vyšehrádek
- Rodinné centrum 4medvědi

PRODEJCI MONTESSORI POMŮCEK

- StarChild s.r.o. – distributor Nienhuis (na Praze 4)

2 FOTOGRAFIE Z MONTESSORI TŘÍDY (OBRAZOVÁ PŘÍLOHA)



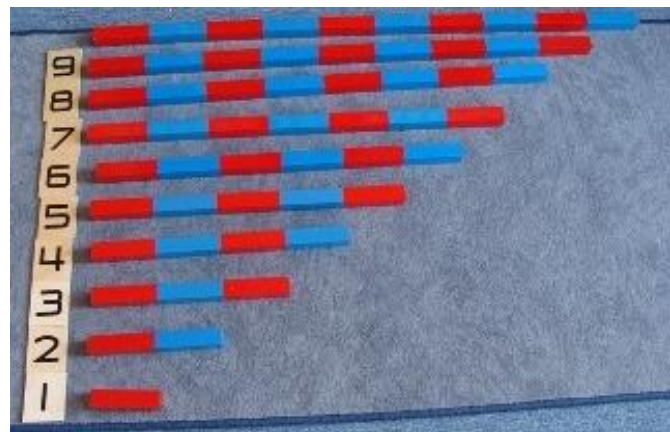
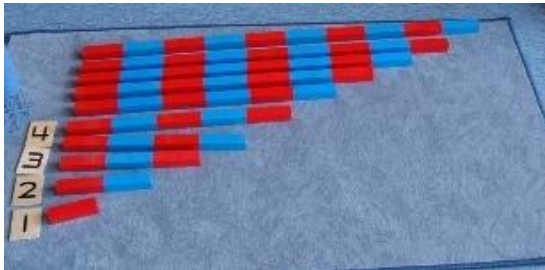
Fotografie Montessori třídy (1. třída ZŠ)



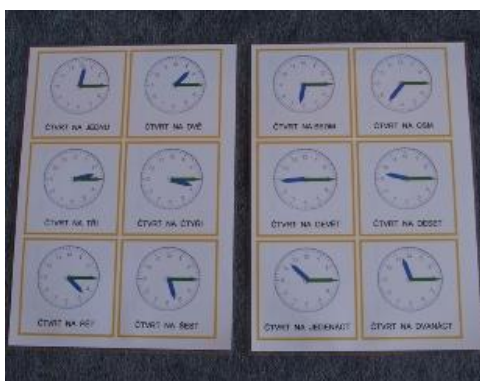
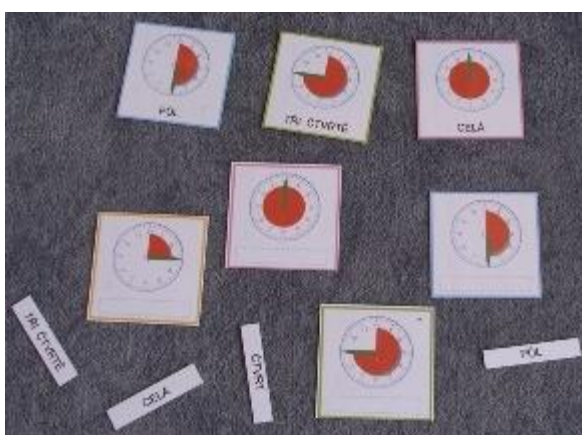
Speciální pomůcky – matematické



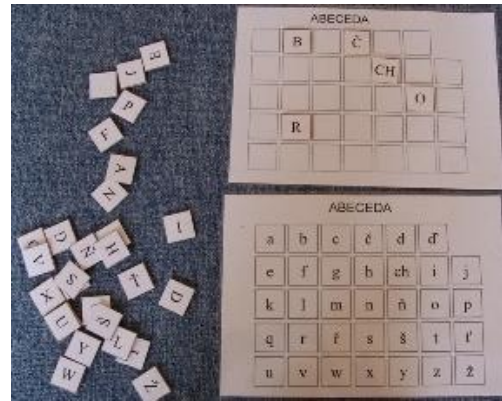
Speciální pomůcky – matematické



Speciální pomůcky – matematické, pomůcky určené pro výuku psaní; kobereček



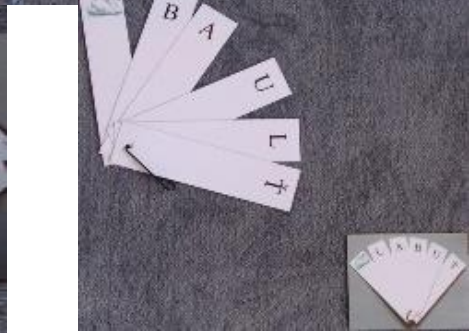
Speciální pomůcky – poznávání, kolik je hodin



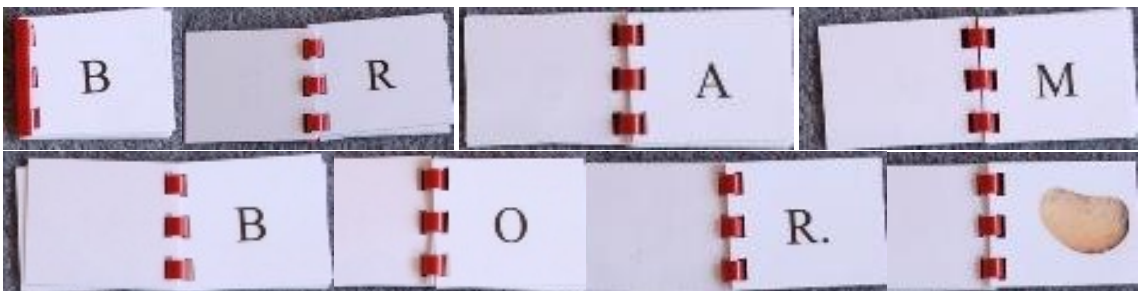
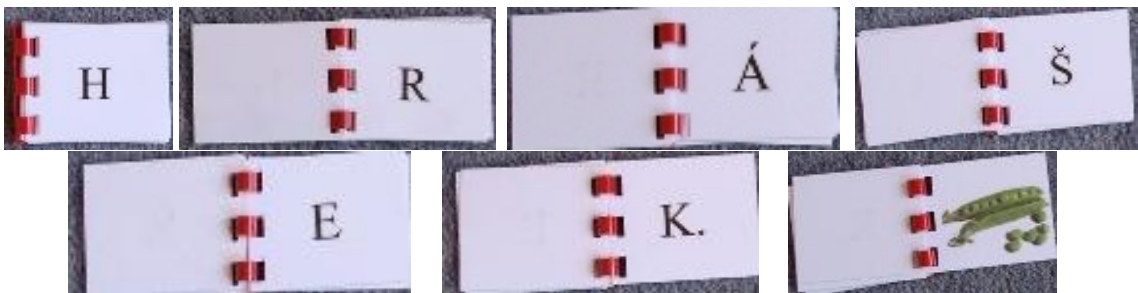
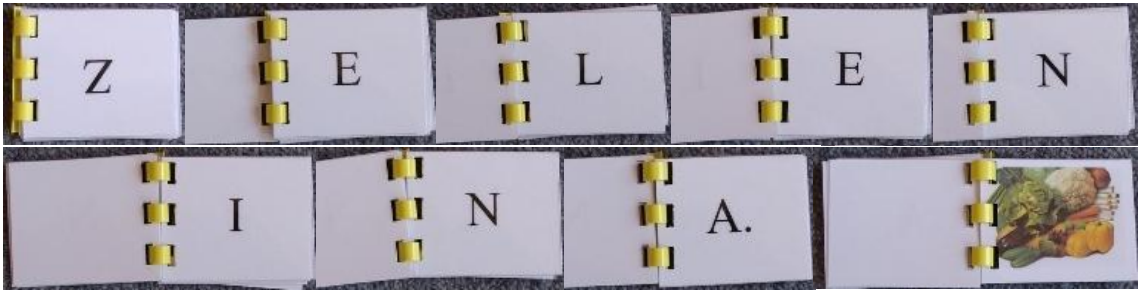
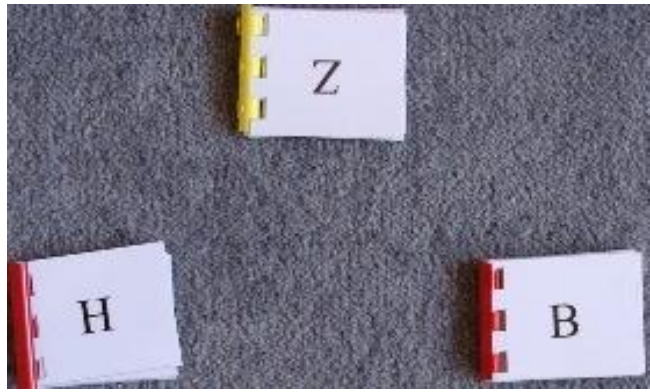
Speciální pomůcky – pro výuku českého jazyka (abeceda)



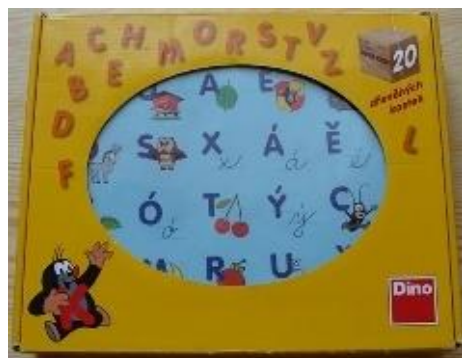
Speciální pomůcky – pro výuku českého jazyka (skládání slov, abeceda)



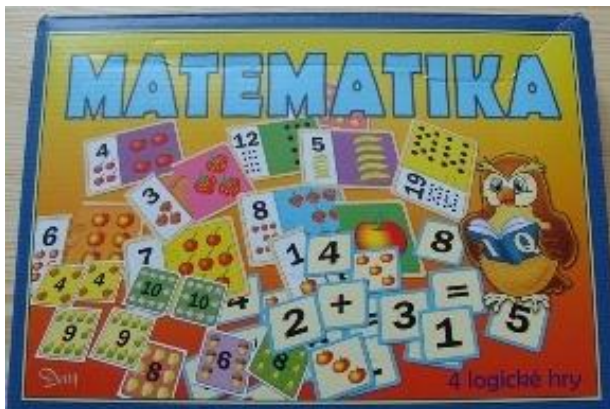
Speciální pomůcky – pro výuku českého jazyka



Speciální pomůcky – pro výuku českého jazyka, hudební a kosmické výchovy



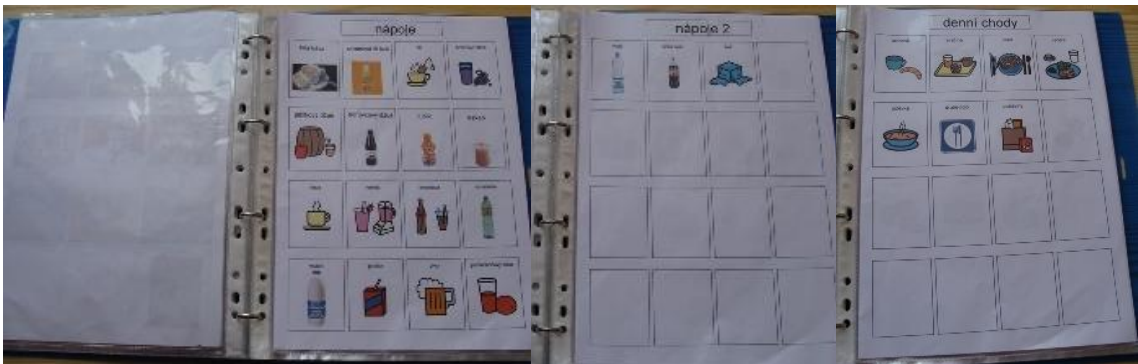
Didaktický materiál T. R., pomůcky týkající se českého jazyka



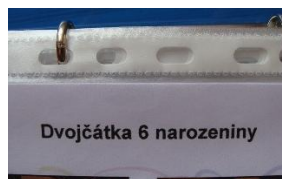
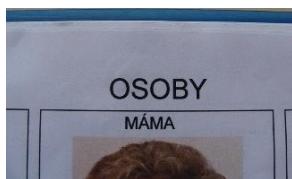
Matematický didaktický materiál T. R.



Didaktický materiál T. R. podporující rozvoj jemné motoriky



Ukázky z komunikační knihy T. R.



Ukázky z komunikační knihy T. R.