

# **Inkluzivní vzdělávání v Montessori mateřských školách**

Jana Šustrová

---

Bakalářská práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Jana Šustrová**  
Osobní číslo: **H18271**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání v Montessori mateřských školách**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti předškolního vzdělávání v České republice, Montessori pedagogiky a inkluzivního vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou polostrukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: **Tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ, ed., 2007. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí. Brno: MSD. ISBN 978-80-86633-93-0.
- HENDL, Jan, 2008. Kvalitativní výzkum: metody a aplikace. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0218-6.
- LUDWIG, Harald, 2008. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou. Praha: Univerzita Pardubice. ISBN 9788073950491.
- MAZÁNKOVÁ, Martina, 2018. Inkluze v mateřské škole: Děti s PAS, ADHD a handicapem. Praha: Portál.
- MONTESSORI, Maria, 2018. Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

L.S.

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

# PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.  
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně .....

.....

---

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.*

(3) *Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.*

2) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:*

(3) *Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

3) *zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:*

(1) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

(2) *Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.*

(3) *Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku inkluzivního vzdělávání v Montessori mateřských školách. Popisuje, jaké jsou principy Montessori vzdělávacího směru, jakým způsobem probíhal jeho vývoj a společně s ním poukazuje na specifika jeho uplatňování v mateřských školách v České republice (ČR). Práce je rozdělena na teoretickou část, kde je představen život Marie Montessori společně s jejím významným dílem. Následně jsou v rámci druhé kapitoly nastíněny základní principy, na nichž stojí celý koncept Montessori pedagogiky. Zmíněna je i problematika vývoje Montessori pedagogiky. Pozornost je věnována také roli učitele v konceptu Montessori pedagogiky a problematice aplikace Montessori pedagogiky v tuzemském prostředí. Další kapitola je zaměřena na předškolní vzdělávání v ČR a na inkluzivní vzdělávání v ČR. Empirická část práce obsahuje kvalitativní výzkum, analyzuje inkluzivní vzdělávání za pomoci Montessori metody v praxi, na základě rozhovorů s pedagogy. Analýze je podrobeno prostředí a podmínky jak Montessori mateřských škol, tak běžných mateřských škol.

**Klíčová slova:** pedagogika, Montessori pedagogika, Marie Montessori, učitel, předškolní vzdělávání v ČR, inkluze, integrace.

## **ABSTRACT**

The bachelor thesis is focused on the issue of inclusive education in Montessori kindergartens. It describes the principles of the Montessori educational direction, how its development took place and together with it, points out the specifics of its application in kindergartens in the Czech Republic. The thesis is divided into a theoretical part, where the life of Maria Montessori is presented together with her important work. Subsequently, the second chapter outlines the basic principles on which the whole concept of Montessori pedagogy is based. The issue of the development of Montessori pedagogy is also mentioned. Attention is also given to the role of the teacher in the concept of Montessori pedagogy and the issue of application of Montessori pedagogy in the domestic environment. The next chapter focuses on preschool education in the Czech Republic and inclusive education in the Czech Republic. The empirical part of the bachelor thesis contains qualitative research, analyses inclusive education using the Montessori method in practice, based on interviews with teachers. The environment and conditions of both Montessori kindergartens and regular kindergartens are analysed.

Keywords: pedagogy, Montessori pedagogy, Marie Montessori, teacher, preschool education in the Czech Republic, inclusion, integration

Poděkování.

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucí své bakalářské práce paní Mgr. Janě Martinové Ph.D., za odborné vedení, za pomoc a cenné rady při zpracování této práce. Dále bych také chtěla poděkovat své rodině za trpělivost a pomoc nejen při psaní bakalářské práce, ale v průběhu celého studia.

Motto

*„Pomoz mi, abych to dokázal sám“ (Marie Montessori)*

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.



## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 MONTESSORI PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>13</b>
1.1 ŽIVOT A DÍLO MARIE MONTESSORI .....	13
1.2 PRINCIPY MONTESSORI PEDAGOGIKY .....	14
1.3 MONTESSORI PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE.....	19
1.3.1 Pedagogika Marie Montessori na primárním stupni základní školy ...	19
1.3.2 Pedagogika Marie Montessori na 2. stupni základní školy.....	20
<b>2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>22</b>
2.1 LEGISLATIVNÍ ÚPRAVA .....	22
2.2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ .....	24
<b>3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE</b> .....	<b>26</b>
3.1 INKLUZE A INTEGRACE .....	26
3.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	27
<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>29</b>
<b>4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM</b> .....	<b>30</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU .....	30
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	30
4.3 METODA VÝZKUMU.....	31
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	32
<b>5 VÝSLEDKY VÝZKUMU</b> .....	<b>33</b>
<b>6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>39</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>45</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>46</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>49</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>50</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>51</b>

## ÚVOD

Konec 19. století představoval ve sféře pedagogiky počátek hnutí nové výchovy, kterou lze bezesporu označit za reformní pedagogiku. V tomto období přitom vzniklo za rozličných okolností několik pedagogických směrů, které navzdory přítomnosti určitých charakteristických rysů spojovala primárně kritika tradiční školní praxe, mechanického způsobu učení, pasivity žáků i tradičních vyučovacích metod. Společným znakem těchto reformních směrů bylo, že měla být obrácena pozornost právě k vyučování zaměřenému na samotného žáka. Bylo tedy usilováno o nalezení nového postoje k dítěti, nového názoru na něj a jeho osobnost. Velkou roli v tomto ohledu sehrála právě Marie Montessori, které se v Itálii podařilo změnit přístup ke vzdělání žen a v současnosti je právem řazena mezi „klasiky“ světové pedagogiky. Marie Montessori díky svému pozorování a četným praktickým zkušenostem s dětmi přišla na to, že každé dítě v sobě nosí vlastní stavební plán společně s vlastními silami pro svůj vývoj.

Právě Marie Montessori na svých poznatcích založila nový vzdělávací systém vycházející z potřeb dítěte, kdy je smyslem zejména učit jej rozvíjet jeho přirozené schopnosti a smyslové vnímání. Jedná se o výsledek dlouhodobého hledání a následného ověřování vzdělávacích metod dětí nejen v předškolních zařízeních a školách, ale dále rovněž v samotné rodině. Rodiče jsou v rámci tohoto konceptu upozorňováni na závažnost jejich poslání, je jim připomínáno, že díky láskyplnému a nerepresivnímu přístupu k dítěti je možné velice kladným způsobem ovlivnit život společnosti a v konečném důsledku i budoucnost lidstva jako celku. Je možné doplnit, že komplexně zpracovaný Montessori vzdělávací systém s plným respektem vůči vývojovým obdobím dítěte může být aplikován ve vyspělých státech i rozvojových zemích v globálním měřítku.

V práci se zaměřuji na otázku inkluzivního vzdělávání v Montessori mateřských školách. Popisuji principy tohoto vzdělávacího směru, jakým způsobem probíhal jeho vývoj a společně s tím poukazuji i na specifika jeho uplatňování v prostředí České republiky. Prezentovány jsou názory a zkušenosti oslovených učitelů na otázky inkluzivního vzdělávání za pomoci Montessori principů v prostředí dané mateřské školy. Hlavním cílem je zjistit, zda jsou principy Montessori mateřské školy vhodnější pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami než běžné mateřské školy.

Ke zpracování výzkumné části byla zvolena metoda charakteru kvalitativního, kdy jsou cestou polostrukturovaného rozhovoru zkoumány jevy a problémy existující v autentickém prostředí. Cílem je zejména shromáždění úplného obrazu jevů, jejichž

základem jsou hloubková data a individuální vztah existující mezi výzkumníkem a účastníkem výzkumu.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 MONTESSORI PEDAGOGIKA V ČESKÉ REPUBLICE

Pedagogika Marie Montessori je již rozšířena v mnoha zemích po celém světě. V České republice, zejména tedy v předškolní výchově se začala objevovat po roce 1989. Tento způsob alternativní výchovy se těší oblibě především díky vysoce humánnímu obsahu, vstřícnosti a podpoře individuality.

### 1.1 Život a dílo Marie Montessori

Marie Montessori se narodila na konci srpna roku 1870 v Chiaravalle v italské provincii Ancona. Na venkově vyrůstala až do doby, než došlo k přeložení jejího otce do Říma, kde poté získala i lepší podmínky z hlediska vzdělání. Po ukončení základního vzdělání došlo k jejímu přijetí coby jedné z mála dívek na technicky zaměřenou střední školu, poté studovala medicínu na římské univerzitě. V roce 1896 se Marie Montessori stala historicky první ženou na pozici lékařky v Itálii (Rýdl, 1999). K pedagogice se Marie Montessori dostala přes postižené děti, se kterými pracovala coby asistující lékařka v rámci psychiatrické univerzitní kliniky. Dokázala přitom rozeznat, že problém duševně zaostalých dětí, které byly v dané době zavírány do psychiatrických klinika ústavů, se netýká pouze zdravotní stránky, nýbrž ve značné míře také oblasti pedagogiky. V roce 1909 pak byla publikována její první kniha. Poté se přestěhovala do Barcelony, kde pracovala jako katolicky orientovaná reformní pedagožka. Později referovala o nábožensko-pedagogických pokusech. Montessori si přála, aby její pedagogické ideje byly nápomocny všem dětem bez ohledu na kulturu. Základem jejích názorů je totiž to, že se jedinec vyvíjí bez ohledu na kulturní, náboženské a sociální podmínky (Montessori, 2011).

Dále stojí za zmínku, že ze strany vedení nemocnice jí bylo svěřeno řízení jednoho institutu pro učitele zvláštních škol v Římě i s přilehlou cvičnou školou, kde Marie Montessori rovněž hojně vyučovala. Sama Montessori později uvedla, že tyto 2 roky praxe jí osobně poskytly první a opravdový podnět pro studium pedagogiky (Ludwig, 2008, s. 27). Marii Montessori se dokonce povedlo pomoci duševně zaostalým dětem do takové míry, že byly schopné díky tomu pokračovat ve studiu běžných škol společně se zdravými dětmi. Pozvolna pak začala přemýšlet o tom, že by znalosti a zkušenosti nabyté v rámci práce s postiženými dětmi bylo možné využít v rámci výchovy a vzdělávání běžně se vyvíjejících a zdravých dětí. Montessori se vzdala vedení institutu a rozhodla se opětovně studovat (antropologii), kromě toho také vykonávala rozličné výzkumy na školách (Ludwig, 2008, s. 25).

Můžeme uvést, že poté, co se roku 1913 vydala Marie Montessori na svou první cestu do Spojených států amerických, došlo k jejímu nadšenému přijetí. Dle tisku byla pokládána za nejzajímavější evropskou ženu, které se podařilo zrevolucionizovat globální výchovný systém (Ludwig, 2008, s. 25). Úspěch byl v tomto případě dokonce tak velký, že se tato nová metoda rozšířila doslova z jednoho národa do druhého, směrem na východ až do oblasti Číny a Koreje, směrem na západ až do Honolulu a směrem na jih do oblasti Argentiny. O přednášky Marie Montessori byl velký zájem, vůdčí osobnosti někdejších Spojených států amerických hovořily o její práci a poskytovaly jí uznání. Její kniha byla publikována roku 1909, kde byly prezentovány ústřední rysy její pedagogické práce v Římě, kde došlo roku 1907 k založení Domu pro děti ve věku od 2 do 6 let (Ludwig, 2008, s. 25).

V období po 1. světové válce spolupracovala Marie Montessori se světovým svazem pro renovaci a výchovu z roku 1921 a vedla ostré výměny názorů s vůdčími reformními pedagogy dané doby. Navrhla nové nápady pro základy vzdělávání a nové akcenty forem základních škol. V roce 1929 došlo k založení Mezinárodní společnosti Montessori. Přední osobnosti dané doby s ní sympatizovaly a mnohé z nich se dokonce staly jejími pokračovateli. Montessori přitom pokračovala v rozšiřování svých pedagogických koncepcí. V období 30. let se zaměřovala zejména na výchovu k míru a navrhovala v rámci teoreticko-vzdělávacích úvah nové koncepce a realizační formy „kosmické výchovy“. V roce 1936 pak byla nucena kvůli španělské občanské válce uprchnout z Barcelony, poté se usadila v Holandsku. Vlivem válečného stavu se Montessori v průběhu 2. světové války nacházela v Indii, kde dala vzniknout důležitým částem svého pozdního díla. Po návratu do Holandska byla tato již postarší žena nadále velmi činorodá. Podnikala mnoho různých cest spojených s přednáškami. Montessori zemřela během přípravy na cestu do Ghany, kde se měla účastnit výstavby školského systému, ve svém bydlišti v Nodrwijku v květnu roku 1952. Byl při ní její jediný syn Mario. (Ludwig, 2008, s. 27).

## 1.2 Principy Montessori pedagogiky

Člověk je očima Marie jedinečnou osobností. Taková osobnost člověka je rozlišována na základě dvou hlavních aspektů, a to konkrétně individuality a sociability. Každý člověk tedy v tomto pojetí představuje jedinečné a nezaměnitelné individuum. Na základě obou faktorů se musí výchova domáhat podpory již v útlém věku dítěte, proto je důležitá podpora obou aspektů již od narození. Dětství stojí v popředí podporování individuality, poté v mladistvém věku následuje podpora sociability, zejména pak v její rozsáhlé společenské a kosmické dimenzi (Filová, Svobodová 2007).

- **Individualita každého jedince**

Marie Montessori vyzdvihuje v praxi právě podporování individuality. Společnost je podle ní spojením jedinců, proto také kvalita společností závisí na rozvoji a kvalitě individuality jednotlivých lidí do ní patřících. Vyšší vývoj společnosti je možný jen díky vyššímu vývoji jednotlivých lidí s jejich individuálními vlohami. Na druhou stranu vyšší vývoj individuality je závislý na vývoji společnosti. Existují jisté společenské struktury, které přiměřenému vývoji individuálních možností brání (Montessori, 2018).

- **Senzitivní fáze**

Můžeme uvést, že Marie Montessori rozlišuje fázi mezi všeobecným rámcem vývoje a utvářením osobnosti každého jedince. Na jedné straně platí tajemství osobnosti dítěte na druhé straně pak formuluje v samotné souvislosti rovnost všech dětí na celém světě. Děti jsou od narození stejné, prochází totožným vývojem a následují stejné zákony. Tyto všeobecné zákonitosti dětského vývoje mohou být vědecky zkoumány na základě pozorování přirozeně jednajících dětí. Vývoj mladého člověka se odehrává v určitých stupních, které mohou být ve svém rozměru určeny věkovými údaji, ale i obsahově specifickými vnímavostmi k nabytí určitých schopností nebo dovedností, kdy získávají zvláštní profil (Rýdl, 2006).

Pokud bychom vycházeli z ústředního antropologického předpokladu, že dítě je od narození individuum schopné vlastní aktivity a spontaneity, které má za svůj úkol krok po kroku zvládnout budovat vlastní osobnost, pak výchovu by bylo možné pokládat za podporu k sebepomoci cestou „pomoz mi, abych to dokázal sám“. Tato jednoduchá věta přivedla Marii Montessori k základnímu pochopení výchovy. Obdobným způsobem pak je ostatně možné rovněž v podobě organizačního rámce pomoci vnímat také rodinu, školu a mateřskou školu. Jedná se o cestu dítěte k jeho zralosti, dospělosti a současně také o přípravu pro jeho utvářející se úkoly a povinnosti ve světě (Rýdl, 2006).

- **Dítě je tvůrcem sebe sama**

Dalším znakem je fakt, že dítě je pokládáno za tvůrce sebe sama. Děti vyrůstají ve velice odlišných rodinných a sociálních životních podmínkách. Takový fenomén heterogenity zesiluje u dětí jiného kulturního původu, které v současnosti navštěvují školy. Zesiluje se rovněž tendence na začlenění postižených dětí do pravidelně navštěvovaných zařízení, aby jim byla umožněna společná účast na učebních a výchovných procesech. Marie Montessori proto stavěla na předpokladu heterogenity, tedy různosti v jedné skupině, která je výchovně a pedagogicky cennější ve srovnání s homogenitou. Proto se stalo úmyslem takovou heterogenitu nadále více posilovat a pedagogicky zúrodňovat. Proto Marie

Montessori úmyslně zrealizovala princip věkového mísení ve svých skupinách, který začal být označován jako takzvaný „family grouping“, který se prosadil mimo jiné i v anglosaském světě (Rýdl, 2006).

- **Volná práce**

Marie Montessori se dále věnovala rozvoji formy volné práce. Jedná se v podstatě o takovou formu vyučování, kdy má žák možnost si vybrat z jedné diferencované učební nabídky předmět své činnosti, cíle, formu, stejně tak si i dopřát čas na daný okruh úkolů. Žák se smí bez omezení pohybovat v prostoru, být v kontaktu se spolužáky, pomoci jim nebo nechat si pomoci, a to vše za předpokladu, že práce ostatních žáků tímto nebude rušena. Hodnocení pracovního úspěchu poskytuje buď samotný pracovní prostředek, kontrola chyb, případně pak tuto funkci přebere spolužák/učitel. Rozsah volné práce zabírá na montessoriovských základních školách až 15 hodin týdně. Jednotlivé volné pracovní fáze trvají v některých případech až 2 a půl hodiny (hodina o délce 60 minut). V mnoha případech je přitom volná práce zařazována do dopoledního vyučování ve spojitosti s flexibilní úvodní fází (Rýdl, 1999).

- **Připravené prostředí**

Dále je neméně důležité připravené prostředí, které poskytuje dítěti možnost realizovat svou svobodu a uspokojovat vývojové potřeby. Jedná se o místo, kde dítě zažívá pochopení a radost. Ohromná tvořivá energie dítěte formuje dítě a vede jej k aktivitě, cílem je přitom utvoření člověka (Zelinková, 1997, s. 89). Marie Montessori vyvinula pro tento účel obsáhlý didaktický materiál a empiricky jej vyzkoušela. Pedagogové zařízení prosazujících koncept Montessori jej nadále doplňují a rozšiřují při zachování základů této pedagogiky.

- **Ruka je nástrojem ducha**

Dalším neméně důležitým principem je nástroj ducha. Ruce totiž slouží lidem za účelem vyjádření jejich myšlenek a od počátku, kdy se člověk objevil na této planetě, je možné sledovat jeho činnost právě podle stop, které na ní zanechávají činností jeho ruce. Ruka je v přímém spojení s duší člověka, a to nejen s duší jednotlivce, ale také s rozličnými způsoby života.



- **Sebeorganizace**

Dalším důležitým bodem je sebeorganizace. Dítě se učí sebeorganizaci díky volné práci. Může se věnovat učebnímu procesu na základě svého zájmu a individuálním vzdělávacím zkušenostem. Důležité je to, že každé dítě může na základě svého individuálního pracovního tempa a učebního rytmu postupovat vpřed. Učitel získává prostor na hraní, hojně se věnuje zejména takovým žákům, kteří jsou na toto odkázáni, aniž by tím bylo velmi bráněno v učebních pokrocích v případě výkonných žáků. Nabízejí se díky tomu také příležitosti, aby si více vybudoval osobní vztahy k jednotlivým žákům, což je v rámci výchovných a vzdělávacích činností nepostradatelné (Rýdl, 1999).

- **Schopností rozhodování a syntézy**

Můžeme uvést, že v současnosti jsou (nejen) děti velice často konfrontovány s rozličnými, často pak dokonce protichůdnými představami a hodnotami, a to nejen díky televizi, která je však v tomto ohledu velice důležitým médiem, ne-li dokonce nejdůležitějším. Následkem může být v některých případech až ztráta schopnosti orientace a relativizace hodnot. V takové situaci je pak nutná právě výchova, která dítěti dopomáhá ke schopnosti rozhodování a syntézy. Výchova v rodině a ve škole se musí v současnosti aktuálnímu vývoji přizpůsobovat. Díky konceptu volné práce se tedy dítě může učit samostatně činit rozhodnutí a také je následně dodržet. Nemělo by se zapomínat rovněž na oblast volného času, kde se vyžaduje tato schopnost (Rýdl, 1999).

- **Vnitřní motivace**

Dále je rovněž důležitá rovina vnitřní motivace. Mezi didaktiky převládá přesvědčení, že je nutné vycházet z toho, aby podkladem pro učební a vzdělávací procesy byl zájem mladých osob o nějakou věc. Volnou prací se tento centrální problém školního učení velmi znatelně řeší, děti pracují na úkolech, pro které se samy s viditelnou radostí a velkou výdrží rozhodly. K tomu rovněž napomáhá to, že materiál elementarizuje přiměřeně jejímu principu analýzy komplexního učebního procesu. Didaktický materiál je vystavěn na základě malých učebních pokroků (Filová, Svobodová, 2007).

- **Polarizace pozornosti**

Marie Montessori hovořila o fenoménu polarizace pozornosti, který byl objeven během pozorování dětí při hře. Jedná se o mimořádně silné soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a utváří. Polarizace pozornosti se však může uskutečnit pouze ve svobodně zvolené činnosti (Montessori, 2012).

- **Práce s chybou**

Důležitá je také práce s chybou. Přímé zpětné hlášení o úspěchu učení působí motivačně. V případě slabších žáků byla výkonnostní a učební motivace hodnocena pomocí hrubého známkovacího schématu, jehož měřítko je silně orientováno na srovnání žáků mezi sebou. Mimo jiné je pozornost žáka v první řadě směřována na vlastní učební pokroky, protože spolužáci pracují s jinými materiály a v důsledku různých zájmů a výkonnostních orientací se snaží o dosažení jiných stěžejních bodů svých aktivit (Hainstock, 1999).

- **Sociální integrace**

Změněná rodinná situace, kdy vyrůstají děti jako jedináčci a nemají už žádnou dostatečnou příležitost probrat sociální zkušenosti se sourozenci nebo dětmi sousedů, si nutně žádá od vzdělávacích zařízení více než dříve sociálně výchovnou angažovanost. Pro sociálně integrované a sociálně výchovné vytyčení cíle školy by bylo v tomto ohledu osudné, pokud by bylo znevýhodňováno individualizací v rámci volné práce. Věkové mísení skupin zvyhodňuje pozitivní morální rozvoj. Dochází k přirozenému systému vzájemné pomoci a podpory mezi dětmi. Pozitivní sociálně-výchovný a sociálně-integrovaný účinek volné práce je dobře doložen výzkumy z nejnovější doby. Bylo prokázáno, že teprve struktura volné práce vytváří předpoklady pro intenzivní kooperaci mezi dětmi (Ludwig, 2008).

- **Smysluplnost a propojenost**

Pokud jde o aspekty smysluplnosti a propojenosti, pak je možné uvést, že děti v současnosti žijí ve světě určeném stále více elektronickými médii, které se obracejí primárně na zrak a sluch. Hrozí jednostranné zatěžování těchto smyslů a zakrnění ostatních. Školy by měly podporovat učení všemi smysly. V rámci konceptu Montessori pedagogiky je dítě podporováno aktivním zacházením s určitými konkrétními a smysly povzbuzujícími materiály (Rýdl, 1999).

- **Ticho a klid**

Děti v současnosti vyrůstají ve světě plném hluku a spěchu. To platí i o venkovské krajině. Marie Montessori zcela zřetelně poznala význam klidu a ticha pro děti a pro lidi vůbec a pokusila se tyto prvky zahrnout do své pedagogiky. Nynější diskuse v pedagogice pro základní školy týkající se výchovy ke klidu se vyznačují zejména úsilím o aplikaci podnětů z této pedagogiky. Nicméně na druhou stranu by samozřejmě neměli zůstat jen u klidových cvičení (Montessori, 2011).

- **Respektující přístup**

Podstatou respektujícího přístupu je zejména vzájemný respekt a úcta. Partnerský přístup umožňuje dětem vytvářet si vysokou sebeúctu, vlastní hodnotu a zvyšuje míru jejich autonomie. Tyto děti pak díky tomu snáze dodržují dohody, dokážou si samostatně hledat informace a podle nich se rozhodovat. Ochetně spolupracují s ostatními, dovedou se dobře vcítit do druhého a pomoci, když je to nutné. Současně jsou schopny vyjádřit svůj názor, a to i nesouhlasný. Umí se zastat druhého i vůči dospělé osobě (Montessori ČR, online).

### **1.3 Montessori pedagogika v České republice**

Díky vědeckému přístupu a historickým souvislostem jsou k dispozici informace o tom, jaké jsou vývojové potřeby dětí. Je tedy známo například to, proč nejmenší děti někdy opakují to samé stále dokola, kdy a proč potřebují rovnat věci od největšího po nejmenší, nebo také to, proč je pro školní děti utvrzení pravidel hry důležitější než hra samotná (Montessori ČR, online, 2021).

#### **1.3.1 Pedagogika Marie Montessori na primárním stupni základní školy**

Je třeba na tomto místě opětovně připomenout, že Marie Montessori velice správně viděla potřeby dítěte a odpovídajícím způsobem na ně dokázala reagovat. Vytvořila za těmito účely materiál, který není vyučovací, cvičným ani názorným materiálem, ale materiálem rozvíjecím. Poznala, že dítě se může setkat s obsahem jen vlastním výběrem činnosti, aniž by do tohoto procesu vstupoval učitel s vysvětlováním, radami, účastí, pobídkami, chválou nebo případně dokonce haněním. Výuka dle pojetí Marie Montessori si nutně žádá zejména změnu v osobnosti pedagoga. Takovou, že se pedagog coby průvodce nesníží na dětskou úroveň, nicméně současně by rozhodně ani neměl stát vysoko nad dítětem. Je nutný nejen respekt, ale i láska a pozorování (Rýdl, 2006). Z hlediska didaktiky jsou důležité zejména následující aspekty (Rýdl, 2006):

- Utváření řečových projevů;
- utváření matematického myšlení;
- vyprávění o vlastním zkoumání a bádání;
- celostní tematizované učení;
- respektování individuální cesty;
- věkově smíšené pracovní skupiny;
- prevence před poškozováním zdraví;
- úzké propojení mezi praktickou a teoretickou činností;

- samostatnost, seberegulace a sebeorganizace, spolupráce a sociální odpovědnost.

### 1.3.2 Pedagogika Marie Montessori na 2. stupni základní školy

Pokud jde o aplikaci konceptu Montessori pedagogiky, lze se pozastavit na tomto místě mimo jiné u vymezení cíle a organizace školy. V tomto směru je možné podotknout, že v neustále se měnícím světě je nezbytné připravit mladého člověka na veškeré nepředvídatelné eventuality tak, aby byl schopen samostatně a pružně zvládnout budoucnost. K tomu dle principů Marie Montessori potřebuje nejen silný charakter a bystrý rozum, ale rovněž posílit jeho zásady morálkou a praktickými schopnostmi. Mladý žák by měl mít možnost studovat, je však nutné se vyhnout předčasné a jednostranné specializaci, jelikož podle Marie Montessori se musí coby základ pro pokojnou budoucnost světového společenství probudit v nadcházející generaci postoj založený na porozumění a solidaritě. Děti na základě vlastního jednání a prožívání dostanou příležitost poznat důležité souvislosti proto, aby navázaly úzké kontakty mezi školou zkušeností a realitou sociálního života (Harald, 2008).

Proto vzhledem k uvedenému staví do centra školního vzdělávání práci na „univerzálním učebním plánu“. Smyslem je tedy primárně zprostředkovávat přírodovědné a společenskovedné poznatky takovým způsobem, aby bylo z velké části překonáno tradiční členění obsahů. Žáci mají dospět zejména k prohloubenému náhledu do mezioborových a neoborových souvislostí a rozvíjet kritické vědomí pro ústřední otázky a problémy lidstva. Dle poznatků Marie Montessori dostojí střední škola požadavkům společnosti a sensitivitě mladistvých zejména tím, že zprostředkovává novou formu intelektuálního vzdělání a kultivuje nové pocity lidství (Filová, Svobodová, 2007, s. 17). Ve svém plánu „Děti Země“ byl ze strany pedagožky představen obrázek studijního a pracovního centra na venkově, kde mají žáci možnost harmonického propojení studia, práce a společenského života ve zdravém prostředí. Taková „zkušenostní škola sociálního života“ je střední školou otevřenou pro všechny děti, k níž je připojen hotel, obchod a zemědělský statek. Praktická práce v těchto podnicích má představovat cestu k mnohostranným učebním procesům, a kromě toho má rovněž zprostředkovat prvotní zkušenost v ekonomickém myšlení a jednání. Její pedagogická hodnota přitom přesahuje její ekonomický užitek. Mladému člověku tu nemá být nahrazována obživa, protože duševní a fyzická práce jsou rovnocenné. Práce a vyučování by se mělo vzájemně doplňovat. (Ludwig, 2008).

Nicméně je třeba doplnit, že se nejedná o žádný „návrat k přírodě“, daleko spíše jde o možnost práce na venkově a s půdou, která umožňuje uvedení do přírody a do kultury.

Podle Marie Montessori se zde právě nabízejí konkrétní učební podněty pro výuku přírodních, technických a historických věd (Ludwig, 2008).

## 2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI V ČESKÉ REPUBLICE

V rámci následující kapitoly bude pozornost věnována problematice předškolního vzdělávání tak, jak je řešena v rámci tuzemského prostředí.

### 2.1 Legislativní úprava

Právo na vzdělání je obecně vymezeno skrze čl. 33 zákona č. 1/1993 Sb., Listina základních práv a svobod, která představuje nedílnou součást českého ústavního řádu. Jde přitom o jedno ze základních práv každého dítěte. Problematiku vzdělávání v ČR v současnosti blíže upravuje zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Ust. § 16 tohoto zákona upravuje podporu z hlediska vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a kromě toho je zde možné nalézt vymezení toho, kdo je dítě, žák a student se SVP. Jde o osoby, které se při svém vzdělávání neobejdou bez podpůrných opatření (PO), která jsou popisována jako určité nutné úpravy ve vzdělávání a školských službách a odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo případně jiným životním podmínkám daného dítěte, žáka nebo studenta (Školský zákon, online, 2021). Taková opatření jsou přitom poskytována ze strany škol a školských poradenských zařízení bezplatně. Podrobněji se systémem podpůrných opatření zabývá vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Pro úplnost je třeba doplnit, že dítětem, žákem, studentem s SVP je osoba s určitým zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, kdy zdravotním postižením je v tomto kontextu jisté mentální, tělesné, zrakové, nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování (Valenta, 2018). K dalšímu lze uvést, že podmínkám zařazování dětí, žáků a studentů do tříd, oddělení a studijních skupin se věnuje § 16 odst. 9 školského zákona. Žákům nebo studentům vyznačujících se právě SVP na základě žádosti zákonného zástupce (případně na vlastní žádost) s písemným doporučením ze strany školského poradenského zařízení má možnost ředitel školy dle § 18 školského zákona povolit vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu (IVP) (Školský zákon, online, 2021).

V případě potřeby je možné ve smyslu § 37 školského zákona odložit počátek povinné školní docházky, a to nejpozději do zahájení školního roku, ve kterém dítě dovrší 8. rok věku. V případě takového odkladu má ředitel školy možnost doporučit zákonnému zástupci dítěte vzdělávání v rámci přípravné třídy základní školy nebo případně v posledním ročníku MŠ,

pakliže je možné předpokládat, že prostřednictvím takového vzdělání dojde k vyrovnání vývoje dítěte.

Ust. § 48 školského zákona pak řeší možnost vzdělávání žáků disponujících středně těžkým a těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a autismem na základní škole speciální a věnuje se kromě toho rovněž přípravnému stupni základní školy speciální (Školský zákon, online, 2021). Ust. § 116 vymezuje školská poradenská zařízení, která blíže řeší vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.

Ve školském zákoně jsou kromě dalšího vymezeny principy kurikulární politiky, které formuluje Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Ve shodě s nimi je do oblasti vzdělávání zaveden systém takzvaných kurikulárních dokumentů, které se vztahují k problematice vzdělávání žáků od 3 do 19 let a které jsou vytvářeny úrovní státní a školní. Státní úroveň je zastoupena dle (Hrabince a kol., 2017) prostřednictvím Národního programu vzdělávání (NPV) a Rámcových vzdělávacích programů (RVP), které definují závazné rámce vzdělávání pro dané etapy (předškolní, základní a střední vzdělávání). Úroveň školní je představena školními vzdělávacími programy (ŠVP), které si tvoří jednotlivé školy s ohledem na zásady RVP.

Lze uvést, že na otázky poradenství pro žáky se SVP je zaměřena rovněž vyhláška č. 197/2016 Sb. Poradenské služby v rámci škol zajišťují výchovní poradci, školní metodikové prevence, popřípadě mohou takové služby poskytovat také školní psychologové a také školní speciální pedagogové. Ke školským poradenským zařízením zařazujeme pedagogicko-psychologické poradny a speciálně-pedagogická centra. Nelze opomenout, že zastřešujícím strategickým dokumentem pro oblast vzdělávání je Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, přičemž z priorit a opatření, která blíže definuje Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, vycházel také Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016 až 2018. Dodejme, že za účelem plnění vize vzdělávacího systému existuje 5 strategických cest, a sice (Vzdelavani2020.cz, online, 2016).:

- Čím dříve, tím lépe;
- inkluzivní vzdělávání představuje přínos pro všechny zúčastněné;
- účast vysoce kvalifikovaných odborníků;
- podpůrné systémy a mechanismy financování;
- existence spolehlivých dat.

## 2.2 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání koresponduje s vývojovými fyziologickými, kognitivními, sociálními a emocionálními potřebami dětí dotčené věkové skupiny. Pochopitelně je nutné, aby byla tato vývojová specifika v průběhu vzdělávání zcela respektována (Opatřilová a Zámečnicková, 2007). Předškolní vzdělávání je tedy třeba pokládat za počáteční stupeň vzdělávání, jehož organizace a řízení vychází z požadavků a pokynů MŠMT. Předškolní vzdělávání definuje školský zákon, zejména jeho § 33, který definuje cíle předškolního vzdělávání, a dále § 34, který vymezuje organizaci předškolního vzdělávání.

Je vhodné uvést, že toto vzdělávání je aktuálně poskytováno dětem ve věku od 2 do zpravidla 6 let. O přijímání dětí dle § 16 odst. 9 školského zákona rozhoduje ředitel mateřské školy, který vychází z písemného vyjádření školského poradenského zařízení, popřípadě pak registrujícího lékaře. Povinné předškolní vzdělávání lze dle § 34a odst. 5 plnit rovněž ve formě individuálního vzdělávání, které je realizováno za předpokladu absence pravidelné denní docházky dítěte do MŠ nebo případně vzděláváním v rámci přípravné třídy základní školy a v rámci třídy přípravného stupně základní školy speciální (Školský zákon, 2021).

Na zmíněný školský zákon pak navazuje vyhláška č. 280/2016 Sb. Skrze tuto vyhlášku jsou detailněji stanoveny podmínky provozu mateřských škol, a kromě toho rovněž pravidla pro snižování počtu dětí v rámci vzdělávání dětí s priznanými podpůrnými opatřeními 3. až 5. stupně (Vyhláška č. 280/2016 Sb., online, 2021). Stěžejní pravidla pro předškolní vzdělávání definuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, který je jednotným pro předškolní vzdělávání v MŠ, v MŠ s programem upraveným na základě speciálních potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol. Jak je uvedeno v (Rámcovém vzdělávacím programu pro PV, online, 2021), rámcové cíle jsou rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání, osvojení hodnot a získání osobnostních postojů. Tyto cíle se rozdělují na klíčové kompetence: kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální. (Opatřilová, Zámečnicková, 2007) dále konstatují, že stěžejním smyslem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dětí, jejich zdravý, citový, rozumový a tělesný rozvoj a pochopitelně rovněž osvojování si základních a velice důležitých pravidel chování, životních hodnot a mezilidských vztahů. Důležitá je rovněž konstrukce předpokladů z hlediska navazujícího vzdělávání, narovnávání nerovnoměrností z hlediska vývoje dítěte předtím, než toto vstoupí na základní školu a poskytování speciálně-pedagogické péče dětem se SVP.



(Vítková, 2004) vhodně uvádí, že smysl institucionálního předškolního vzdělávání je třeba spatřovat primárně v doplňku vůči rodinné výchově a zajištění dostatku mnohostranných přiměřených podnětů pro aktivní rozvoj a učení dítěte. V případě dětí se SVP může institucionální předškolní vzdělání plnit kromě již uvedeného rovněž úkol diagnostický. Další autoři pak kupříkladu konstatují, že předškolní vzdělávání ve většině případů pozitivně ovlivňuje právě děti se SVP, a to bez ohledu na to, zda k němu dochází v běžné MŠ nebo popřípadě v jiném předškolním zařízení pro tyto děti. Stěžejní smysl pak (Čadilová, Žampachová, 2013) vidí v možnosti pozorování chování daného dítěte a jeho fungování mezi stejně starými dětmi a také zahájení intervence, která by měla vycházet z poradenství pro pedagogy ohledně způsobů, metod a forem, jak vést dítě takovým způsobem, aby dokázalo prosperovat z umístění v kolektivu, aniž by tímto byla narušena práce ostatních dětí.

### 3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE

V současnosti jsou kladeny velké nároky na rozvoj každého jedince ve společnosti. Jednou z klíčových oblastí současných témat ve školství je právě vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### 3.1 Inkluze a integrace

Pojem inkluze pochází z anglického výrazu „inclusion“, který je označením pro určité zahrnutí, tedy v poněkud širším pohledu o jistou příslušnost k celku. Jedná se o koncept, jehož základem je, že by veškeré děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu bez zřetele na stupeň postižení (Hájková a Strnadová, 2010). (Anderlik, 2014) se pak na inkluzi dívá zejména jako na rovnocennost jedinců, kdy je „normalita“ ponechána stranou zájmu. Za „normální“ je totiž naopak pokládána právě rozmanitost, jedinci nemusí splňovat určité stanovené normy, jelikož společnost vytváří takové struktury, kam se vejdou všichni dle svých možností a schopností a společně následně díky tomu napomáhají budování celku. Z těchto definic je tedy možné vyvodit, že inkluze je tedy obecným označením pro takovou společnost, jejíhož života se účastní všichni bez rozdílu, jelikož je základem této společnosti fakt, že je normální být jiný.

Nejprve představoval tento pojem způsob, jakým je možné umožnit dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy dětem nedoslýchavým, dětem na vozíku nebo případně mentálně postiženým, dále pak rovněž dětem s odlišným mateřským jazykem nebo jinou kulturou, vzdělávání v rámci běžných škol. Inkluze je však daleko širšího významu, základem je totiž takzvaný koncept „belonging“, který představuje pocit sounáležitosti všech zúčastněných osob. Inkluze je primárně procesem, jehož prostřednictvím se společnost učí, že každý se může plnohodnotně účastnit společného života a kultury. Inkluzivní škola a společnost se stávají školou a společností pro všechny, jelikož díky nim mohou děti i jejich rodiče pochopit, že součástí školy jsou všichni bez rozdílu. Pomáhají lidem poznat, že každý je nositelem jedinečné životní zkušenosti a pohledu na svět, který ostatní obohacuje. Umožňují všem dětem účastnit se výuky, života školy i celé společnosti (Společné vzdělávání, online, 2021).

Obdobným pojmem je pak pojem integrace. Někdy jsou mylně tyto termíny zaměňovány, ale není tomu tak, proto je vhodné vysvětlit i tento pojem. Pojem integrace je definován různými autory rozdílně. (Švarcová-Slabinová, 2000) například uvádí, že integrace je postojem společnosti k handicapovaným občanům, který je založen na tom, že tito lidé nejsou odmítáni, nesegregováni, naopak je totiž usilováno o vytváření optimálních

podmínek pro jejich začlenění do hlavního proudu společenského života. Obecně má tedy termín integrace dle (Jesenského, 1995) poměrně mnoho významů, kdy v oblasti speciální pedagogiky je typicky vnímán zejména coby spolužití osob postižených a nepostižených za současné přijatelně nízké míry konfliktnosti vznikající ze vzájemných vztahů těchto skupin. Termín integrace je tedy v současné době chápán zejména v širším slova smyslu, kdy dle názoru (Hájkové, 2010) souvisí s právem jedince na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující kultuře. (Lechta, 2010) integraci pokládá za takový případ, kdy nadále vedle sebe fungují odlišné skupiny a děti se SVP mají možnost s podporou navštěvovat klasické školy. Jedná se tedy o duální systém, kdy vedle sebe funguje integrativní a segregovaná edukace. Pakliže integrace u žáka nedopadne úspěšně, má možnost se navrátit do speciálního zařízení.

### 3.2 Inkluzivní vzdělávání

Inkluzivní školu bychom tedy mohli charakterizovat jako takové prostředí, které je pozvolna systematicky uzpůsobováno takovým způsobem, aby bylo možné nabídnout odpovídající vyučování veškerým dětem, a to nehledě na jejich individuální odlišnosti. Přitom není důležitý druh speciálních potřeb ani úroveň jejich výkonu. Inkluzivní škola se vyznačuje vysokou mírou různorodosti žáků ve třídách, která je však pokládána za samozřejmost a normální situaci. Všichni žáci nehledě na jazykové, kulturní, etnické rozdíly nebo rozdíly v sociálním a ekonomickém statusu, pohlaví a schopnostech, můžou být vzdělávání společně se svými vrstevníky v běžných třídách, v rámci spádové školy, tedy co možná nejbližší ke svému bydlišti. Inkluze však nemůže být zaměňována za pouhou přítomnost dětí se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole (Hájková, Strnadová, 2010). Velmi jednoduše lze uvést, že v rámci běžného modelu integrace je požadováno větší přizpůsobení dítěte škole, naproti tomu v rámci konceptu inkluzivních škol je usilováno primárně o přizpůsobení edukačního prostředí takovým způsobem, aby mohly být co nejvíce naplněna individuální potřeby veškerých dětí.

Podle názoru (Lebeera, 2006) je obecně inkluzivní vzdělávání stále více prosazováno coby vhodnější alternativa k tradičnímu (segregovanému) speciálnímu školství. V rámci prosazování inkluzivního vzdělávání je kupříkladu uváděno, že omezení nároků je zpravidla pro některé děti ve speciálních školách nadměrné, následně proto bojují s nadměrně nízkým očekáváním a přicházejí o motivaci. Výuka předmětů v rámci speciálních škol je zpravidla na daleko nižší úrovni ve srovnání s běžnými školami.

Legislativní rámec pro realizaci konceptu inkluzivního vzdělávání poskytuje již uváděný školský zákon, a to konkrétně § 16 tohoto právního předpisu. Dle občanského zákoníku a ustanovení o rodině je zřejmé, že za nezletilého žáka ve věci vzdělávání jedná jeho rodič, a to výhradně pouze v zájmu samotného žáka. Školské poradenské zařízení navrhuje ideální vzdělávací cestu pro žáka se SVP a musí taktéž jednat v zájmu žáka. Pokud však nastane situace, kdy některá ze zúčastněných stran má zájem na tom, aby dítě bylo vzděláváno například ve speciální škole, aniž by k tomu existoval odpovídající důvod, může žadatel o vyšetření (rodič, zletilý žák) požádat o revizi doporučení ke vzdělávání žáka (Školský zákon, online, 2021).

Je tedy možné uvést, že aby mohlo ve škole účinně fungovat inkluzivní vzdělávání, musí být k tomuto vytvořeno odpovídající inkluzivní prostředí, které se bude vyznačovat otevřeností a přátelským přístupem vůči všem dětem bez rozdílu. (Uzlová, 2010) doplňuje, že je nezbytné spojit své síly a vytvořit pozitivní atmosféru, která bude založena primárně na spolupráci a respektu k odlišnosti. Přítomnost různorodosti je tedy v rámci tohoto konceptu vítána jako vhodné obohacení, jsou přijímány všechny děti bez akcentu na jejich sociální situaci, postižení, tyto jsou vzdělávány individuálně s ohledem na jejich vlastní specifické potřeby. Dochází tedy k přizpůsobení školy potřebám dítěte a k podporování individualizace výuky, a to na bázi spolupráce s odborníky a vytvoření týmu pro podporu inkluze.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

## 4 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Z předešlé teoretické části práce můžeme vyvodit, že Montessori pedagogika podporuje rozvoj dítěte celistvě a dává mu dobrý start do života. Dítě se díky senzitivním obdobím zaměřuje na činnost, která je pro něj nejjednodušší a je pro dítě nejzajímavější. Díky trojstupňovému vyučování je pro něj učení hrou a snáze si zapamatuje veškeré informace, přičemž učitel v roli kamarádského průvodce pomáhá a vrací se, pokud dítě ještě nemá informace osvojeny. V praktické rovině se na Montessori pedagogiku zaměřila již řada různých výzkumů a testů na celém světě. Bylo zjištěno, že její absolventi dosahují poté v praxi lepších výsledků než absolventi klasických státních škol. Tento kvalitativní výzkum se však zaměřuje na oblast, na kterou se mnoho výzkumů nezaměřuje, a tou je vhodnost Montessori pedagogiky v mateřských školách pro děti se specifickými potřebami a názory na tuto problematiku ze strany běžných školek a školek aplikujících Montessori přístup.

### 4.1 Cíle výzkumu

**Tento výzkum si klade následující cíle.**

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit, zdali a proč je Montessori mateřská škola vhodnější pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Dílčí cíle výzkumného šetření jsou poté následující:**

Zjistit rozdíl v integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách.

Zmapovat problémy inkluzivního vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterými se mateřské školy setkávají.

Zjistit, jaké existují způsoby adaptace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách a jakou roli zde hrají rodiče.

### 4.2 Výzkumné otázky

Na výše uvedený cíl navazují následující výzkumné otázky:

- Hlavní výzkumná otázka je následující:

HVO: Je Montessori mateřská škola vhodnější pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami než běžná mateřská škola?

- Dílčí výzkumné otázky jsou:

DVO 1: Mají mateřské školy běžné a mateřské školy využívající pedagogiku Marie Montessori shodný názor na vhodnost přístupu Montessori pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?

DVO 2: Mají mateřské školy běžné a mateřské školy využívající pedagogiku Marie Montessori shodné problémy v integraci dětí?

DVO 3: Mají mateřské školy běžné a mateřské školy využívající pedagogiku Marie Montessori shodný názor na inkluzivní vzdělávání?

DVO 4: Hodnotí mateřské školy běžné a mateřské školy využívající pedagogiku Marie Montessori shodně spolupráci s rodiči?

DVO 5: Existuje v mateřské škole běžné a mateřské škole využívající pedagogiku Marie Montessori shodný proces integrace dětí se SVP?

### 4.3 Metoda výzkumu

Metodou výzkumu v tomto textu je metoda kvalitativní. Konkrétní metodou získávání primárních informací je šetření v podobě rozhovoru, konkrétně je využito kvalitativního polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovory probíhaly prostřednictvím telefonického rozhovoru nebo prostřednictvím emailu s konkrétní ředitelkou vybrané mateřské školy. Tyto metody byly vybrány z důvodu pandemie viru Covid 19.

Poté zde byla využita metoda kódování. Kódování představuje u kvalitativního výzkumu srovnání fenoménů, pojmů, případů, stanovení otázek k textu. K empirickému materiálu se následně přiřazují kódy, které jsou pojmově blízké textu, následně se stávají abstraktnější. K rozkrytí výzkumných dat je zde užita metoda otevřeného kódování. Otevřené kódování je základní a první analytický krok. Je to část analýzy, která se zabývá označováním a kategorizací pojmů pomocí pečlivého studia údajů. Je to proces rozebírání, prozkoumávání a porovnávání. Během otevřeného kódování jsou data rozebrána a prostudována. Porovnáním jsou zjištěny podobnosti a rozdíly (Kutnohorská, 2009, str. 66). V našem případě dochází k vyhledání klíčových témat týkajících se pedagogiky Montessori a dětí se SVP, které byly identifikovány takto:

- Kategorie 1: Vhodnost integrace

Kódy: ano, ne, ano, ale do určité míry

- Kategorie 2: Problémy integrace dětí se SVP

Kódy: prostory, počty pedagogů, množství dětí ve třídě

- Kategorie 3: Spolupráce s rodiči dětí se SVP

Kódy: individuální spolupráce, vhodná spolupráce, možnost změny

- Kategorie 4: Vhodnost pedagogiky Montessori pro děti SVP

Kódy: metoda volné práce, individuální tempo, neprožívání neúspěchu, nedochází k hodnocení s vrstevníky.

- Kategorie 5: Způsob adaptace dětí se SVP

Kódy: organizace dne, podmínky, asistenti, pedagogové, pedagogicko-psychologická poradna (dále jen PPP), speciální pedagogické centrum (dále jen SPC).

Analýza a interpretace dat je provedena do těchto oddílů vztahujících se k předmětu výzkumu a je doložena přímými odpověďmi respondentů, doplněna komentáři a spojena s odbornými poznatky.

#### 4.4 Výzkumný soubor

Cílovou skupinu pro výzkum tvořily výběrové soubory subjektů. Pro výzkum byli vybráni ředitelé mateřských škol v České republice. Celkem bylo osloveno 30 mateřských škol tak, aby byl osloven stejný počet škol, zaměřujících se na pedagogiku Montessori a běžných škol. 7 ředitelů mateřských škol se rozhodlo účastnit tohoto výzkumu. V následující tabulce č. 1 je patrný přehled respondentů a přiřazené kódy.

Tabulka 1 Přehled respondentů a jejich kód (zdroj vlastní)

Kód	Sídlo	Typ zařízení	MŠ pracuje dle	Pracovní pozice respondenta
A	Středočeský kraj	Veřejná MŠ	Běžná MŠ pracující podle RVP a podle pedagogiky Montessori	Ředitelka
B	Moravskoslezský kraj	Soukromá MŠ	MŠ pracující podle RVP a podle pedagogiky Montessori	Ředitelka
C	Jihomoravský kraj	Soukromá MŠ	MŠ pracuje podle RVP pro MŠ a podle pedagogiky Montessori	Ředitelka
D	Liberecký kraj	Soukromá MŠ	MŠ pracuje podle pedagogiky Montessori	Ředitelka
E	Středočeský kraj	Veřejná MŠ	MŠ pracuje podle RVP pro MŠ	Ředitelka
F	Jihomoravský kraj	Veřejná MŠ	MŠ pracuje podle RVP pro MŠ	Ředitelka
G	Jihomoravský kraj	Veřejná MŠ	MŠ pracuje podle RVP pro MŠ	Ředitelka



## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Ve druhé kapitole jsou představeny výsledky polostrukturovaného rozhovoru, je zde tedy užito otevřené kódování.

- **Způsob integrace dětí se SVP**

**První otázka zjišťovala, jak probíhá v MŠ integrace dětí se speciálními potřebami a zda je pedagogika Montessori vhodnější pro tyto děti.**

Zde se respondenti shodli na tom, že spíše probíhá integrace těchto dětí stejně, jako u ostatních dětí, ale i přes to zde existují rozdíly, které jsou dány tím, že některé mateřské školy jsou soukromé, proto je přístup k integraci v těchto soukromých zařízeních odlišný. Při integraci dětí se specifickými vzdělávacími potřebami dochází obecně v mateřských školách k tomu, že pokud *„učitelka v mateřské škole zjistí, že dítě se projevuje jiným způsobem než ostatní děti, pozoruje ho a vypracuje plán pedagogické podpory.“* V tomto plánu je uvedeno *„doporučení, jak s dítětem pracovat, přizpůsobit podmínky, metody i formy vzdělávání. Pokud nejsou nastavená opatření dostačující, komunikují učitelky s rodiči o dalším postupu, popř. návštěvě PPP nebo SPC. Tam nastaví dětem doporučení, jak dál s dítětem pracovat, popř. přidělí asistenta pedagoga, či doporučí vypracovat IVP“*. Většinou však záleží na konkrétní podobě speciálních potřeb dítěte – někdy toto dítě může ovlivnit celý chod třídy. V případě větších problémů je dítěti přiřazen asistent dle rozhodnutí SPC. S integrací dětí se speciálními vzdělávacími potřebami vzniká dle respondentů problém s ohledem na množství pedagogů. Pokud jsou 2 učitelky na třídu, což je relativní nadstandardní počet pedagogů, tak ve chvíli, kdy přijde takové dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, tak vlastně v podstatě vyblokuje jednu učitelku a na druhou učitelku zbydou všechny ostatní děti, což je málo, jak v běžné mateřské škole, tak i ve školce soukromé, kde je to však ještě větší problém. Soukromé zařízení v tomto případě nemůže zajistit takovou kvalitu vzdělávání, jak si představuje, a tím pádem vlastně jeden člověk chybí. Zároveň se v poslední době potýkají školky s tím, že nezískají asistenty a musí tento nedostatek pokrýt ze svých zdrojů.

Dále respondentky uvedly, že obecně jsou alternativní způsoby vzdělávání vhodnější pro děti se specifickými potřebami. Zároveň však uvedly, že samozřejmě záleží na tom, jaký je zde stupeň postižení. Pro tyto děti je vhodnější menší kolektiv a početnější pedagogické zajištění, což většinou v alternativních způsobech vzdělávání je. Dále respondentky uvedly, že Montessori pedagogika je jistě vhodnější pro tyto děti. V mateřské škole, kde se pracuje podle pedagogiky Marie Montessori, může být prostředí pro tyto děti lépe připravené,

protože se zde pracuje v heterogenních třídách a děti nezažívají pouze srovnání s vrstevníky. Po shrnutí informací je tedy Montessori přístup vhodnější, když však zůstane opomenut problém s počtem pedagogů a kapacitami tříd. V současné době mají mateřské školy s Montessori pedagogikou zařazeny děti se speciálními potřebami. Jsou to většinou děti s dětskou mozkovou obrnou, s diagnózou autismu, či neslyšící děti. Všechny děti jsou většinou zařazeny do běžného vzdělávacího proudu a dopomoc jim poskytují asistenti. Zde je pomoc zaměřena na úpravu a výrobu didaktických pomůcek přímo pro jejich potřeby. Děti se zúčastňují všech aktivit, stejně jako intaktní děti.

**Druhá otázka si kladla za cíl zjistit, jaký názor mají respondenti na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zda je integrace správným krokem?**

Většinou se respondenti vyjádřili k této otázce kladně. Pozitivně hodnotí to, že dětem to umožňuje plné zapojení do vzdělávání a nastavení metod práce pro tyto děti do budoucna. Výhodné je, že si dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zvyká na kolektiv a vůbec na běžnou rutinu dané společnosti. Vhodné je to i pro ostatní komunitu dětí. Děti se setkávají s dětmi s jinými potřebami, což je pro ně výzvou. Děti se tak naučí tyto jedince přijímat, separování jednotlivých složek společnosti je totiž nebezpečné. Lidé nejsou pak schopni posoudit možnosti lidí kolem sebe, pokud znají pouze svou sociální, názorovou nebo inteligenční bublinu. Je to nebezpečnější, než se zdá. Stejně tak je špatné oddělování tzv. chytrějších dětí od šesté třídy na osmiletá gymnázia. Pokud např. budoucí politik od šesté třídy dochází mezi tzv. chytré děti, poté na prestižní vysokou školu atd., nemá představu, pro koho pracuje, komu slouží, jaké jsou zájmy lidí v jeho zemi. Pokud se člověk naučí, že jsou tu i lidé, kteří si nikdy ani nepoloží některé zajímavé otázky světa, protože mají co dělat, aby se naučili postarat sami o sebe, pak může zastávat mnohé funkce a mnohá povolání ve prospěch společnosti, a nejen ve svůj vlastní. Na druhou stranu si respondentky myslí, že *„v těžších případech je lepší, když tyto děti dochází do speciálních škol, kde mají nastavenou i logopedii, rehabilitaci, menší kolektiv dětí. S těmito dětmi pracují speciální pedagogové.“*

I přes pozitivní názor na integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných mateřských škol, zde existují určité problémy. Respondentky tak ve výzkumu poukázaly na problém, kterým je především již zmiňovaný počet pedagogů. *„Pokud je ve třídě více než 20 dětí, je integrace dětí problematická na úkor ostatních dětí“*. Dalším problémem je to, že většinou nejsou uzpůsobeny podmínky ve třídách. Na závěr je možné uvést, že integrace

je však značně náročná cesta celkové přestavby českého školství, která potřebuje ještě velké kroky.

### Dále byla položena otázka, **jaké problémy v inkluzivním vzdělávání shledají respondenti na svém pracovišti s ohledem na děti se SVP?**

Všichni respondenti se shodli na tom, že problémem jsou především počty pedagogů a kapacity mateřské školy a nedostatečné úvazky asistentů. Opět i zde poukázaly respondentky na to, že pokud je v mateřské škole více než 20 dětí a dva pedagogové bez asistenta, není možné při této kapacitě zajistit dětem se speciálními vzdělávacími potřebami klid, který potřebují. Pokud se bude jednat např. o dítě s poruchou autistického spektra, tak takový počet dětí je pro něj obrovský problém, protože při sebevětší snaze o nějaký klidový režim, o udržení co nejmaximálnější pozornosti těch 20 dětí vydá určitý hluk a těžko se potom dítěti vytváří jeho „speciální koutek.“ V mateřské škole Montessori je důležité soustředění se, aby si mohly děti vybrat činnost, která je pro ně v tu chvíli důležitá, a mohly v klidu pracovat tak dlouho, jak potřebují. To vyžaduje určitý stupeň ticha, klidu, pomalého chození a komunikace na blízko, čehož u dětí s některými problémy nelze snadno dosáhnout. Těm je nutné poskytnout alternativní prostor, kde děti nebudou pod tlakem při jednání s nimi a ony by měly možnost být třeba i hlučné, pokud to potřebují. Zde je tedy opět problém s prostorem. Pro tyto děti je vhodné zajistit větší učebny, prostor oddělený od učeben s pomůckami, kde by práce v dílně nebo fyzické aktivity nerušily ostatní od soustředěné práce s pomůckami. Dále je důležitý přístup k venkovním prostorům, které některé mateřské školy nemají. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je venkovní prostor nutný proto, aby se mohly realizovat podle své potřeby bez omezení čtyřmi stěnami. Dále může být problémem to, že některé děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou být ochrnuté, na vozíku, mohou mít problémy s pohyblivostí. Většina mateřských škol však nemá vybudovaný bezbariérový přístup. Dalším problémem je dle respondentů sehnat dobré asistentky, které jsou empatické a přiděleným dětem věnují maximální pozornost. Problémem z pohledu asistentů je také to, že PPP a SPC jsou svázány tabulkovými limity pro stanovení délky podpory asistentů, což je v běžné mateřské škole problém především v odpoledních hodinách.

V neposlední řadě jsou problémem kromě získání kvalitních pedagogů a asistentů, rodiče. Jejich postoj k dítěti je mnohdy odmítavý, nejsou ve fázi smíření s postižením a odmítají situaci řešit. Nebo naopak jsou velmi úzkostliví a péče o dítě je a příliš přehnaná. Dále

respondentky poukázaly na kvalitu asistentů. Asistenta dítěte by měl dělat člověk s minimálně středoškolským vzděláním v oboru předškolní pedagogiky.

### **Dále byla položena otázka, zaměřující se na proces adaptace dětí se SVP v mateřské škole?**

Každá adaptace dětí v mateřské škole je důležitým krokem v jeho životě. „*Pro většinu dětí je změna z domácího bezpečného prostředí do něčeho nového výzva, pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je to o to těžší.*“ Proces adaptace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá většinou individuálně, velmi pozvolna, dle potřeb konkrétního dítěte, aby se co možná nejpřirozeněji zapojilo do skupiny dětí a činností. Tento proces bývá problémem ve velké skupině dětí a ve velkých prostorách, kde má dítě pocit nejistoty. V některých mateřských školách je při procesu integrace potřeba spolupráce rodičů, kdy se dítě může adaptovat s rodičem, který setrvává v mateřské škole po nějakou dobu s ním. To je patrné především u mateřské školy s pedagogikou Montessori. Některé mateřské školy dávají přednost tomu, že dochází rodič s dítětem do mateřské školy na akce ještě před začátkem docházky do školky. Někdy je však problémem rodiče přesvědčit, že je „*potřeba tento adaptační čas dítěti věnovat. Jindy je zase těžké je přesvědčit, aby už nechali dítě ve školce samotné, že jim už zbytečně prodlužují zvykání svou neschopností nechat to na nich.*“ Samozřejmě vždy však záleží na konkrétním dítěti, na jeho náladě, se kterou přijde do školky. Problémem může být i to, že rodiče málokdy informují, proč je dítě po ránu nespokojené, plačtivé (co se přihodilo večer, ráno, než odešlo z domu), většinou jde o záležitost, kterou pokud pedagog ví, může se s dítětem dohodnout na postupu, který dítě nebude omezovat celou dobu pobytu ve školce. Důležité je vždy vzájemné poznávání. Každá adaptace se samozřejmě neobejde bez slziček, ale vždy se proces adaptace nějak zvládne.

- **Spolupráce s rodiči dětí se SVP**

Následná otázka se zaměřila na to, **jaká je spolupráce s rodiči žáků se SVP?**

Spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je dle respondentů dobrá, jen očekávání a požadavky rodičů bývají různé vůči dítěti i vůči školce. Většinou však respondenti hodnotí spolupráci velice dobře. Respondentky však uvedly, že mnohdy záleží na tom, jestli si rodič to obtížné vzdělávání svého dítěte dokáže sám uvědomit, nebo jestli s tím přichází pedagogové a pro ně je to nová věc. Někdy je to prostě na trošičku delší čas, než se s tím rodič sžije, než pochopí, že to tak je a snaží se pomoci třeba tomu dítěti

těmi cestami, které doporučí pedagogové. Dle respondentů je při spolupráci s rodiči tedy většinou problematický začátek. Je to období, kdy si rodiče nechtějí přiznat, že nějaký problém existuje a je třeba s ním pracovat. Vždy je to nutný krok ze strany rodičů: někam jít, zajímat se, to někdy trvá zbytečně dlouho, než se odhodlají. Pak už je návaznost spolupráce dobrá. Respondentky uvedly, že zde je nutné nastavit vhodnou formu spolupráce již na začátku, průběžně komunikovat a mít oboustrannou zpětnou vazbu. V Montessori vzdělávacím systému je poté tato oblast stěžejní při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Rodiče by měli mít povědomí o Montessori vzdělávání a spolupracovat s pedagogy v dodržování nastavených pravidel. V řadě mateřských škol se *„spolupráce s rodiči prolíná všemi oblastmi, společnými akcemi, oslavami tradic, tvořením, schůzkami s ukázkami elipsy i práce s Montessori pomůckami. Rodiče na druhou stranu zvou děti a pedagogy k sobě do zaměstnání, dochází do MŠ s hudebními nástroji, ukázkami různých činností atd.“*

V některých mateřských školách, ať již v běžných či Montessori, je vytvořen plán spolupráce s rodiči. V něm jsou rodiče seznamováni o výchovném procesu (rozhovory s učitelkou, informace na nástěnkách, na webu). Někde mohou rodiče vstupovat do tříd po domluvě s učitelkou, a to buď pasivní formou jako asistent učitelky pro určitou činnost, nebo aktivní formou přípravou vlastního programu pro děti (předání informací v ranním kruhu). Dále mohou rodiče spolupracovat v rámci klubu rodičů na přípravě různých akcí. Rodiče mají právo konzultovat a nahlížet do záznamů o dětech, které z diagnostických důvodů individuálního rozvoje dítěte vedou učitelky ve třídách a také portfolio dítěte atd.

**Další otázka se zaměřila na to, zda se respondenti domnívají, že přechod z Montessori školy do tradiční školy je problematický s ohledem na organizaci výuky a další aspekty? Pokud ano proč tomu tak je?**

Zde názory respondentek nebyly jednotné. Některé uvedly, že pro děti je přechod do tradiční školy vzhledem k odlišnosti metody náročný, větší část si však myslí, že tomu tak není. Jedna mateřská škola má také základní školu s Montessori výukou, kde mohou děti pokračovat. V jiných mateřských školách buď musí děti dojíždět jinam, nebo musí přejít na běžnou základní školu. Mnoho respondentek sdílí názor, že v tomto období děti nemají problém přejít z nějakých nastavených pravidel do jiných. V klasické ZŠ si rychle přivyknou na jiný způsob vzdělávání. Vhodnější je dle nich však přejít na takovou základní školu, kde je malý počet dětí, ale vůbec není potřeba, aby to bylo Montessori. Ale opět záleží na konkrétním dítěti. Vhodné je to spíše u dětí s nutností ritualizace, které mají potřebu,

že věci jsou nějakým způsobem dané a spoléhají se na rituál a že koloběh věcí je pořád stejný. V dnešní době tak mohou rodiče využít různé typy alternativních ZŠ, nejen Montessori pedagogiku, ale i např. Waldorfskou školu. Mohou tak dopřát dětem vzdělávání podle svého uvážení.

Poté bylo zjištěno, že benefity Montessori vzdělávání se neztratí a dítěti nijak neuškodí při nástupu na jinou základní školu. Být samostatný, umět se zeptat a říct si o pomoc, bránit se slovně, když se dítěti něco nelíbí, to jsou obecná pravidla, nic divného. Schopnost soustředěně pracovat je užitečná rovněž ve všech školách. Problémem je v České republice obecně to, že přechod z mateřské do základní školy je chápán a dětem v rodinách prezentován (bohužel) jako velký krok, velká změna, takže nikoho nepřekvapí, že jsou věci jiné, než byly ve školce. Ze zkušeností mateřských škol, které vyučují Montessori pedagogiku, *„nejsou patrné problémy při přechodu. Naopak jsou děti veselé, najdou si kamarády, baví je učení. To jsou i ohlasy z letošního roku, samozřejmě přerušenoho distanční výukou, ale prvňáci ve škole celkem našťástí i byli a jsou. (Měli jsme loni rekordních 20 předškoláků, z nichž opět někteří šli na běžnou ZŠ, jako každým rokem, není to nic divného. Alternativní ZŠ vyžaduje od rodičů zcela jiný druh pochopení a odvahy než alternativní MŠ)“* Respondentky, které uvedly, že přechod je problém u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami proto, že tyto děti potřebují jiný přístup, menší nároky, jiné tempo práce, větší názornost atd. Z tohoto důvodu může být problém velká třída dětí. Integrovaným dětem tedy není vhodné měnit prostředí, na které jsou zvyklé a pokud ano, tak minimálně.

## 6 VYHODNOCENÍ VÝZKUMU

Závěry z realizovaného výzkumu mezi vybranými mateřskými školami naznačují různé informace o integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V následujícím textu jsou vyhodnoceny výzkumné otázky.

### **DVO 1: Mají mateřské školy běžné a mateřské školy využívající pedagogiku Marie Montessori shodný názor na vhodnost přístupu Montessori pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Většinou se respondenti z MŠ, kde je vyučováno podle pedagogiky Montessori i z běžných mateřských škol shodli na tom, že tento přístup může být pro děti se speciálními potřebami vhodný. To se odvíjí od samotné podstaty Montessori systému výchovy a vzdělávání. Do něj náleží možnost pracovat individuálně, dle vlastního tempa a způsobu. Děti mají částečnou možnost pro výběr aktivit, což vše umožňuje metoda volné práce. Dalším pozitivem pro tyto děti je fakt, že pomocí volné práce není příliš mnoho prostoru pro srovnávání výkonů jednotlivých dětí. Tím nedochází k podněcování soutěživosti a rivality mezi dětmi. Zároveň dítě s postižením či znevýhodněním neprožívá neúspěch ze svých výkonů při porovnání s výsledky spolužáků. V Montessori třídě se dále uplatňuje princip heterogenních skupin. Děti si tak vzájemně pomáhají, motivují. Dále bylo zjištěno, že výhodou Montessori pedagogiky pro děti se speciálními potřebami je připravenost prostředí a práce s chybou. Zde je tedy možné vyhodnotit první výzkumnou otázku a na otázku odpovědět kladně. Je možné uvést, že tradiční mateřské školy a mateřské školy využívající pedagogiku Marie Montessori mají na vhodnost přístupu Montessori pro děti se SVP jednotný názor, jak dokládá následující tabulka. V tabulce č. 2 je navíc vyhodnocena kategorie 4, výše definovaných kódů. Kódy, popisující vhodnost pedagogiky, byly stanoveny následovně: metoda volné práce, individuální tempo, neprožívání neúspěchu, nedochází k hodnocení s vrstevníky.

Tabulka 2 Vyhodnocení kódování (zdroj vlastní)

Kód	Typ zařízení	Výsledky	Důvody (kód kategorie 4)
A	Veřejná MŠ	Je vhodná pro děti se SVP	Metoda volné práce, individuální tempo, neprožívání neúspěchu
B	Soukromá MŠ	Je vhodná pro děti se SVP	Metoda volné práce, individuální tempo, heterogenní skupiny
C	Soukromá MŠ	Je vhodná pro děti se SVP	Metoda volné práce, méně dětí, více pedagogů
D	Soukromá MŠ	Je vhodná pro děti se SVP	Metoda volné práce, méně dětí, více pedagogů
E	Veřejná MŠ	Je vhodná pro děti se SVP	Metoda volné práce, méně dětí, více pedagogů
F	Veřejná MŠ	Je vhodná pro děti se SVP	Metoda volné práce, méně dětí, více pedagogů
G	Veřejná MŠ	Nemůže posoudit	Metoda volné práce, individuální tempo, neprožívání neúspěchu, vlastní didaktické a vhodné pomůcky

Zjištěný názor na vhodnost pedagogiky Marie Montessori koreluje i např. s postojem (Rýdla, 2007, str. 21), který uvádí, že v Montessori předškolních institucích je kladen důraz na integraci dětí s postižením. Je to dle autora dáno tím, že se zde využívají didaktické materiály jako hmatatelná věc, „klíč ke světu“. Je zde kladen důraz na přirozené porozumění základům trivia skrze hru, náboženskou toleranci, umělecké aktivity, pohybová i relaxační cvičení, samostatnost a dodržování dohodnutých pravidel. Jako by ideje uvedené v RVP PV byly zde automatickou součástí denní vzdělávací praxe.



## DVO 2: Mají mateřské školy běžné a mateřské školy využívající pedagogiku Marie Montessori shodné problémy v integraci dětí?

Během tohoto šetření se ukázalo několik problémů, které mateřské školy tíží v rámci integrace dětí. Tyto problémy jsou spojeny ne s podstatou pedagogiky Marie Montessori, ale spíše s obecnou integrací dětí se speciálními potřebami. Problémy, se kterými se všechny mateřské školy potýkají v rámci integrace dětí se SVP, jsou především velké množství dětí ve třídě, nevyhovující prostory pro děti, nedostatek asistentů pedagogů, kteří nemají kvalitní vzdělání, jak je uvedeno v tabulce č. 3, kde je vyhodnocena kategorie 2 definovaných klíčových témat otevřeného kódování. Jsou zde tedy uvedeny problémy škol při integraci dětí.

Tabulka 3 Vyhodnocení klíčových témat otevřeného kódování (zdroj vlastní)

Kód	Typ zařízení	Důvody (kód kategorie 2)
A	Veřejná MŠ	Prostory, pedagogové asistenti
B	Soukromá MŠ	Prostory, pedagogové asistenti
C	Soukromá MŠ	Počet dětí, asistenti, prostory
D	Soukromá MŠ	Počet dětí, asistenti
E	Veřejná MŠ	Nic
F	Veřejná MŠ	Prostory, pedagogové asistenti
G	Veřejná MŠ	Příliš mnoho dětí, kvalita asistentů, prostory

Zde je tedy na druhou výzkumnou otázku možné odpovědět také kladně. Obdobné problémy byly zjištěny i např. z publikace (Němec, Vojtová, 2009), kteří poukazují na důležitost dobrého učitele, jeho vědomosti, dovednosti, schopnosti, zájmy nejen při práci s dětmi se SVP. Dále např. (Strnadová, Hájková 2010) uvádí, že je pro učitele v rámci integrace důležité jeho předpoklady pro práci s heterogenní skupinou žáků. Nebyly však nalezeny žádné výzkumy, které by blíže analyzovaly problémy např. s prostory v školce.

### **DVO 3: Mají mateřské školy běžné a mateřské školy využívající pedagogiku Marie Montessori shodný názor na inkluzivní vzdělávání?**

Zde je možné tuto výzkumnou otázku potvrdit. Můžeme uvést, že respondentky z mateřských škol pozitivně hodnotí to, že dětem inkluze umožňuje plné zapojení do vzdělávání a nastavení metod práce pro tyto děti do budoucna. Výhodné je to, že si dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zvyká na kolektiv a vůbec na běžnou rutinu dané společnosti. Vhodné je to i pro ostatní komunitu dětí. Děti se setkávají s dětmi s jinými potřebami, což je pro ně výzvou. Na druhou stranu respondentky bez ohledu na typ mateřské školy uvedly, že záleží na konkrétním dítěti a jeho potřebách. Pokud má dítě větší problémy a potřebuje speciální přístup, je v tomto případě inkluze spíše problém. Obdobných výsledků bylo zjištěno i např. ve výzkumu (Upol, 2015). Kde výsledky prokázaly na pozitivní vztah pedagogů, ředitelů a jejich připravenost věnovat se žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Bohužel se také v tomto výzkumu poukázalo na nedostatečnou kvalifikaci v tomto vzdělávání. Je tedy otázkou, zda se situace změnila. V našem výzkumu někteří respondenti poukazovali především na nedostatečnou kvalifikaci asistentů. Zde je možné si vzít za příklad školství v severských zemích, jako je např. Norsko. V Norsku již neexistují speciální školy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Všichni žáci jsou integrováni do běžného vzdělávacího proudu. Dětem bývá přidělen asistent pedagoga, a také jim jsou nabídnuta všechna potřebná podpůrná opatření pro to, aby byl umožněn jejich maximální rozvoj. Norští pedagogové jsou tedy připravováni už v rámci svého studia na inkluzivní vzdělávání a také obeznámeni s metodami, které mohou využívat při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Což se v České republice neděje.

Tabulka 4 Vyhodnocení otevřeného kódování (zdroj vlastní)

<b>Kód</b>	<b>Typ zařízení</b>	<b>Důvody (kód kategorie 1)</b>
A	Veřejná MŠ	Ano, ale do určité míry
B	Soukromá MŠ	Ano
C	Soukromá MŠ	Ano, ale do určité míry
D	Soukromá MŠ	Ano, ale do určité míry
E	Veřejná MŠ	Ano
F	Veřejná MŠ	Ano, ale do určité míry
G	Veřejná MŠ	Ano

#### **DVO 4: Hodnotí mateřské školy běžné a mateřské školy využívající pedagogiku Marie Montessori shodně spolupráci s rodiči?**

Čtvrtou výzkumnou otázku musíme vyvrátit a je možné uvést, že všechny mateřské školy hodnotí spolupráci s rodiči za vhodnou. Všichni respondenti také uvádí, že spolupráce je značně důležitá u všech dětí, a u dětí se SVP to platí obzvláště. Obdobný názor sdílí i např. (Valenta, 2003). Ten uvádí, že rodiče se musí více osobně angažovat v rámci integrace než při umístění dítěte do speciální školy, především zabezpečit celou řadu obslužných činností. Je důležité najít společný postup při vzdělávání dítěte ze strany pedagogů a rodičů a systematicky spolupracovat. Vyhodnocení kódování je poté patrné v následující tabulce č. 5.

Tabulka 5 Vyhodnocení klíčových témat otevřeného kódování (zdroj vlastní)

<b>Kód</b>	<b>Typ zařízení</b>	<b>Důvody (kód kategorie 3)</b>
A	Veřejná MŠ	individuální spolupráce
B	Soukromá MŠ	individuální spolupráce
C	Soukromá MŠ	individuální spolupráce
D	Soukromá MŠ	individuální spolupráce
E	Veřejná MŠ	individuální spolupráce
F	Veřejná MŠ	individuální spolupráce
G	Veřejná MŠ	individuální spolupráce

#### **DVO 5: Existuje v mateřské škole běžné a mateřské škole využívající pedagogiku Marie Montessori shodný proces integrace dětí se SVP?**

Proces integrace dětí do mateřské školy Marie Montessori je možné chápat více jako individuální. Dítě zde má více prostoru pro vlastní potřeby, než je tomu u běžné mateřské školy. Na druhou stranu všechny mateřské školy využívají asistenty, PPP, SPC a jiné. Na tuto otázku tedy není možné odpovědět kladně. Vyhodnocení kódování je uvedeno v tabulce č. 6.

Tabulka 6 Vyhodnocení klíčových témat otevřeného kódování (zdroj vlastní)

<b>Kód</b>	<b>Typ zařízení</b>	<b>Důvody (kód kategorie 5)</b>
A	Veřejná MŠ	Asistenti, PPP, SPC
B	Soukromá MŠ	asistenti, PPP, SPC
C	Soukromá MŠ	Organizace dne, asistenti, PPP, SPC
D	Soukromá MŠ	Asistenti, PPP, SPC
E	Veřejná MŠ	Asistenti, PPP, SPC
F	Veřejná MŠ	PPP, SPC, asistenti
G	Soukromá MŠ	Organizace dne, podmínky, pedagogové, PPP, SPC

## ZÁVĚR

Cílem práce bylo zjistit, zdali a proč je Montessori vzdělávací systém lepší pro žáky se SVP, popsat jaké jsou principy tohoto vzdělávacího směru, jakým způsobem probíhal jeho vývoj a společně s tím poukázat i na specifika jeho uplatňování v prostředí České republiky.

Bylo zjištěno, že inkluze je tedy obecně označením pro takovou společnost, jejíhož života se účastní všichni bez rozdílu, jelikož je základem této společnosti fakt, že je normální být jiný. Je to způsob, jakým je možné umožnit dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy dětem nedoslýchavým, dětem na vozíku nebo případně mentálně postiženým, a rovněž dětem s odlišným mateřským jazykem nebo jinou kulturou, vzdělávání v rámci běžných škol. Lze konstatovat, že pedagogika Montessori, ač existuje více než sto let, je v současné době velmi moderní. Podstatou tohoto přístupu je spontánní činnost dítěte, dítě má svobodnou volbu. Maria Montessori sice hovoří o svobodě, ale ne ve smyslu volnosti bez hranic. Spíše se jedná o možnost svobodně jednat a aktivně získávat zkušenosti v rámci určitých mezí. V praktické části byl poté realizován výzkum inkluzivního vzdělávání v praxi, a to právě na základě rozhovoru s pedagogy, kdy bylo analýze podrobeno prostředí, podmínky jak v prostředí Montessori, tak v prostředí běžných mateřských školek. Montessori. Závěry výzkumu jsou různé. Většinou se respondenti z MŠ, kde je vyučováno podle pedagogiky Montessori i z běžných mateřských škol shodli na tom, že tento přístup může být pro děti vhodný. To se odvíjí od samotné podstaty Montessori systému výchovy a vzdělávání. Do něj náleží možnost pracovat individuálně, dle vlastního tempa a způsobu. Děti mají částečnou možnost pro výběr aktivit, což umožňuje metoda volné práce. Dalším pozitivem pro tyto děti je fakt, že pomocí volné práce není příliš mnoho prostoru pro srovnávání výkonů jednotlivých dětí. Tím nedochází k podněcování soutěživosti a rivality mezi dětmi. Zároveň dítě s postižením či znevýhodněním neprožívá neúspěch ze svých výkonů při porovnání s výsledky spolužáků. Dále bylo zjištěno, že integrace probíhá ve všech školách velmi podobně, bez ohledu na přístup Marie Montessori. Bylo zde také zjištěno, že na integraci nahlíží zaměstnanci mateřských škol podobně. Myslí si, že je to vhodný krok, avšak český vzdělávací systém na něj zatím není plně připraven.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ANDERLIK, L. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-807-3877-651.
- [2] ČADILOVÁ, V., ŽAMPACHOVÁ, Z. *Rozvoj sociálních dovedností u dětí s autismem*. Praha: Pasparta, 2013. ISBN 978-80-905576-2-8.
- [3] FILOVÁ, H., SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-93-0.
- [4] HÁJKOVÁ, V.; STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-802-4730-707.
- [5] HAINSTOCK, Elizabeth G., *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Školní léta*, Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-662-X.
- [6] HRABINEC, J. a kol. *Tělesná výchova pro učitele na 2. stupni*. Praha: Charles University in Prague, 2017. ISBN 80-246-3625-5.
- [7] HARALD, L. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-739-5049-1.
- [8] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
- [9] KUTNHOROSKÁ, J. *Výzkum v ošetrovatelství*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 80-247-2713-7.
- [10] JESENSKÝ, J. *Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených*. 1. vyd., Praha: Karolinum, 1995, ISBN 80-7066-941-1.
- [11] LUDWIG, H. a kol. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori*. Praha: Univerzita Pardubice, 2008, ISBN 978-80-7395-049-1.
- [12] LEBEER, J. *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoj: podpora začleňování znevýhodněných dětí do běžného vzdělávání*. Vyd.1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-103-4
- [13] LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [14] MONTESSORI, M. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-478-0.

- [15] MONTESSORI, M. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál, 2018, ISBN 978-80-262-1393-2.
- [16] OPATŘILOVÁ, D., ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Somatopedie. Texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-137-9.
- [17] RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999. ISBN 978-80-902193-3.
- [18] RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 978-80-7194-841-1.
- [19] ŠVARCOVÁ SLABINOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.
- [20] UZLOVÁ, Iva. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [21] VALENTA, M. a kol. *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada publishing, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.
- [22] VÍTKOVÁ, M. a kol., *Integrativní speciální pedagogika. 2. rozšířené a přepracované vydání*, Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9
- [23] ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.
- [24] Montessori ČR, [cit. 15.3.2021]. Dostupné z URL: <https://www.montessoricr.cz/>
- [25] Rámcovém vzdělávacím programu pro PV, [cit. 10.3.2021]. Dostupné z URL: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>
- [26] Společné vzdělávání, [cit. 15.3.2021]. Dostupné z URL: <https://www.clovekvtisni.cz/spolecne-vzdelavani-5850gp>
- [27] Školský zákon, [cit. 11.2.2021]. Dostupné z URL: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>
- [28] Vzdělavani2020.cz, [cit. 10.2.2021]. Dostupné z URL: <http://www.vzdelavani2020.cz/>
- [29] Vyhláška č. 280/2016 Sb., [cit. 10.2.2021]. Dostupné z URL: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-280>

- [30] RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 80-7395-004-0.
- [31] NĚMEC, J., VOJTOVÁ, V. *Vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Brno : Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-191-1.
- [32] UPOL: *Výstup projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR“*. Olomouc, 2015.
- [33] VALENTA, M. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

1	ČR	Česká republika
2	DVO	Dílčí výzkumná otázka
3	HVO	Hlavní výzkumná otázka
4	IVP	Individuální vzdělávací plán
5	MŠ	Mateřská škola
6	PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
7	PO	Podpůrná opatření
8	RVP	Rámcový vzdělávací program
9	SPC	Speciální pedagogické centrum
10	SVP	Speciální vzdělávací potřeby
11	ZŠ	Základní škola

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Přehled respondentů a jejich kód (zdroj vlastní) .....	32
Tabulka 2 Vyhodnocení kódování (zdroj vlastní) .....	40
Tabulka 3 Vyhodnocení klíčových témat otevřeného kódování (zdroj vlastní).....	41
Tabulka 4 Vyhodnocení otevřeného kódování (zdroj vlastní).....	42
Tabulka 5 Vyhodnocení klíčových témat otevřeného kódování (zdroj vlastní).....	43
Tabulka 6 Vyhodnocení klíčových témat otevřeného kódování (zdroj vlastní).....	44

**SEZNAM PŘÍLOH**

- Příloha P I     Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 1  
Příloha P II    Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 2  
Příloha P III   Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 3  
Příloha P IV    Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 4  
Příloha P V     Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 5  
Příloha P VI    Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 6  
Příloha P VII   Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 7

## PŘÍLOHA P I

Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 1					
Respondent	„A“				
Organizace	Základní škola a mateřská škola Středočeský kraj				
Funkce	Ředitel/ka MŠ				
Přístup k šetření	<b>aktivní</b>	vstřícný	neutrální	laxní	odmítavý
Poznámka	Z důvodu epidemiologické situace a vládním nařízením bylo šetření provedeno s využitím emailové komunikace.				

- 1) Jakým způsobem probíhá ve Vaší škole integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami? Domníváte se, že je Montessori vzdělávací přístup pro tyto žáky vhodnější a proč?  
*„Vždy je to o podmínkách MŠ, počtu žáků ve třídě a počtu pedagogů a asistentů. Začlenění do kolektivu se děje běžným způsobem, jako u jiných dětí. Montessori přístup je vhodný konkrétní názorné pomůcky, heterogenní skupina dětí.“*
- 2) Jaké problémy v inkluzivním vzdělávání shledáváte na vašem pracovišti?  
*„Problémem je vysoký počet dětí, nedostatečný úvazek asistenta. V některých případech i velké prostory – dítě se zde necítí dobře.“*
- 3) Myslíte si, že je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami správným krokem?  
*„Záleží na konkrétním dítěti a druhu specifických potřeb. Pokud je ve třídě více, než 20 dětí je integrace dětí problematická na úkor ostatních dětí. Nejsou uzpůsobeny podmínky ve třídách.“*
- 4) Je pro děti přechod z Montessori školy do tradiční školy problematický s ohledem na organizaci výuky a další aspekty? V čem?  
*„Konkrétní zpětnou vazbu od rodičů nemáme. Nelze to zobecnit, ale pro děti je přechod do tradiční školy vzhledem k odlišnosti metody náročný.“*
- 5) Jaká je spolupráce s rodiči žáků?  
*„Spolupráce s rodiči je dobrá, jen očekávání a požadavky rodičů bývají různé vůči dítěti i vůči škole. Je třeba nastavit vhodnou formu spolupráce, průběžně komunikovat a mít oboustrannou zpětnou vazbu.“*
- 6) Jak probíhá adaptace dítěte?  
*„Adaptace probíhá individuálně, velmi pozvolna, dle potřeb konkrétního dítěte, aby se co možná nejpřirozeněji zapojilo do skupiny dětí a činností. Někdy je problémem velká skupina dětí, velké prostory – dítě se zde necítí bezpečně, nemá pocit jistoty. Je pod tlakem tempa skupiny.“*

## PŘÍLOHA P II

Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 2					
Respondent	„B“				
Organizace	Mateřská škola Moravskoslezský kraj				
Funkce	Ředitel/ka MŠ				
Přístup k šetření	<b>aktivní</b>	vstřícný	neutrální	laxní	odmítavý
Poznámka	Z důvodu epidemiologické situace a vládním nařízením bylo šetření provedeno s využitím emailové komunikace.				

- 1) Jakým způsobem probíhá ve Vaší škole integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Domníváte se, že by mohl být alternativní způsob vzdělávání například Montessori vzdělávací přístup pro tyto žáky vhodnější a proč?

*„Integrace dětí se SVP probíhá stejně jako na všech MŠ, pokud učitelka MŠ zjistí, že dítě se projevuje jiným způsobem než ostatní děti, pozorují ho a vypracují plán pedagogické podpory I. stupně, který obsahuje doporučení, jak s dítětem pracovat, přizpůsobit podmínky, metody i formy vzdělávání. Pokud nejsou nastavená opatření dostačující, komunikují s rodiči o dalším postupu, popř. návštěvě PPP nebo SPC. Tam nastaví dětem doporučení, jak dál s dítětem pracovat, popř. přidělí asistenta pedagoga, či doporučí vypracovat IVP. V MŠ, kde se pracuje podle pedagogiky Marie Montessori může být lépe připravené prostředí pro tyto děti, protože se zde pracuje v heterogenních třídách a děti nezažívají pouze srovnání s vrstevníky. Vzdělávací nabídka je přizpůsobená všem věkovým skupinám, děti mají možnost samy si volit obtížnost úkolů podle svých schopností. Marie Montessori aplikovala své metody na postižené děti a vše bylo nastaveno tak, aby se mohly vzdělávat všechny děti. Spousta pomůcek vychází ze života a děti se tak připravují na život. Hodně činností je zaměřeno na individuální práci, učitelka dítě pozoruje a zapisuje jeho pokroky. Vždy ale záleží na osobnosti učitele, na kterou je v Montessori pedagogice kladen velký důraz.“*

- 2) Jaké problémy v inkluzivním vzdělávání shledáváte na vašem pracovišti?

*„Problémy vidím v tom, že nemáme vybudovaný bezbariérový přístup. Záleží na typu potřeb dítěte, pokud by bylo dítě s nějakým větším znevýhodněním, nemáme s tímto zkušenosti. Určitě bychom se museli dále vzdělávat, popř. využít služeb speciálního pedagoga atd. Zatím jsme řešili pouze děti s ADHD, prvky autismu, dítě s diabetes, dítě s lehkým mentálním postižením, dítě s řečovými problémy nebo dítě-cizince. Určitě je vždy velká výhoda, když je ve třídě asistent pedagoga.“*

- 3) Myslíte si, že je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami správným krokem?  
*„Integrace jde správným krokem v případech, které jsem výše zmínila. Umožnila dětem plné zapojení do vzdělávání a nastavení metod práce pro tyto děti do budoucna. V těžších případech si myslím, že je lepší, když tyto děti dochází do speciálních škol, kde mají nastavenou i logopedii, rehabilitace, menší kolektiv dětí a pracují s nimi speciální pedagogové.“*
- 4) Domníváte se, že případná změna z alternativní Montessori mateřské školy do tradiční školy by mohla být pro žáka problematická s ohledem na organizaci výuky a další aspekty? V čem?  
*„Děti z MŠ Montessori mohou pokračovat v ZŠ Montessori, ne vždy toho rodiče využijí. V tomto období děti nemají problém přejít z nějakých nastavených pravidel do jiných. V klasické ZŠ si rychle přivyknou na jiný způsob vzdělávání.“*
- 5) Jaká je spolupráce s rodiči žáků?  
*„Spolupráce s rodiči je v Montessori vzdělávacím systému stěžejní. Rodiče by měli mít povědomí o Montessori vzdělávání a spolupracovat s námi v dodržování nastavených pravidel. Spolupráce s rodiči se prolíná všemi oblastmi, máme společné akce, oslavy tradic, tvoření, schůzky s ukázkami elipsy i práce s Montessori pomůckami. Rodiče nás zvou k sobě do zaměstnání, dochází do MŠ s hudebními nástroji, ukázkami různých činností atd.“*
- 6) Jak probíhá adaptace dítěte?  
*„Dítě se může adaptovat s rodičem, setrvat v MŠ po nějakou dobu, docházet do MŠ na akce již před začátkem docházky do MŠ atd.“*

## PŘÍLOHA P III

Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 3					
Respondent	„C“				
Organizace	Mateřská škola Jihomoravský kraj				
Funkce	Ředitel/ka MŠ				
Přístup k šetření	<b>aktivní</b>	vstřícný	neutrální	laxní	odmítavý
Poznámka	Z důvodu epidemiologické situace a vládním nařízením bylo šetření provedeno s využitím telefonické a emailové komunikace.				

1) Jakým způsobem probíhá ve Vaší škole integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Domníváte se, že je Montessori vzdělávací přístup pro tyto žáky vhodnější a proč?

C: „Probíhá složitě, protože většinou soukromá zařízení jsou placena rodiči a ty rodiče mají určitá očekávání od vzdělávání svých dětí a tím pádem je náročné ty děti se SVP zintegrovat, protože my potom nemůžeme zaručit tu kvalitu vzdělávání, kterou nabízíme, logicky když jsme ve 2 učitelkách, což je relativní nadstandardní počet pedagogů na děti se SVP tak ve chvíli kdy k nám přijde takové dítě se SPV tak vlastně v podstatě vyblokuje jednu učitelku a na druhou učitelku zbydou všechny ostatní děti, což v běžné školce ehm není až taková problém, kdežto v té soukromé je, protože nemůžeme potom zajistit takovou kvalitu vzdělávání jak si představujeme a tím pádem nám vlastně jede člověk chybí a zároveň se potýkáme s tím což si myslím, že se s tím potýká spousta školek, nejenom soukromých, že do MŠ se nadávají asistenti tolik a tím pádem to v podstatě musí škola vykryt ze svých zdrojů.“

„Jak pro kterého, jak pro které. Určitě, pokud ta školka odkáže zajistit menší množství dětí, pokud dokáže zajistit ve třídě klid, tak pro určité děti se SVP může takováto školka být v pořádku, ale stejně tak to může být jakákoli jiná školka, která má menší počet dětí na počet pedagogických pracovníků, tam si myslím, že to Montessori nehraje až tolik roli a co se týče lekcí, popřípadě těch vzdělávacích pomůcek tak má význam myslím si že určitě v tom, že je tam určitý postup, kterým děti postupují, je to určitá rutina, na kterou ony mají v tom běžném dni a nejenom v tom běžném dni ale i při té práci s pomůckou a tohle jim opravdu může pomoci.“

Tazatel: „Dobře, takže Váš názor je tedy takový, že ten přístup pro ty děti je vhodnější? Když opomeneme problém s počtem pedagogů, problém s kapacitou třídy, bavíme se čistě jen o Montessori přístupu, který podle Vás je vhodnější pro tyto děti?“ .

C: „Ano.“

Tazatel: „Vy už jste tedy odpověděla a tuto další otázku, ale tedy“:

2) Jaké problémy v inkluzivním vzdělávání shledáváte na vašem pracovišti? Je to tedy pouze ten počet pedagogů?

C: „*No, je to hlavně v počtu pedagogů, ale i v počtu dětí. My třeba máme počet dětí, máme kapacitu až 26 dětí, a při téhle kapacitě dětem se SVP my nedokážeme zajistit ten klid. Tam třeba, když si představím dítě s poruchou autistického spektra, tak si dovedu představit, že pro něho by těch 25 dětí byl problém, protože při sebevětší snaze o nějaký klidový režim, o udržení co nejmaximálnější pozornosti, tak těch 26 dětí prostě vydá určitý hluk a těžko se potom tomu dítěti tam vytváří ten jeho speciální koutek. Klidový pro bezpečí a všechny tady tyto záležitosti. Takže to si myslím, je to i v počtu dětí u nás“.*

Tazatel: „*Dobře, děkuji“*

3) Myslíte si, že je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami správným krokem?

C: „*Jak u koho, myslím si, že u určitých dětí ano, protože tam hraje roli nejenom to, že si zvyká dítě se SPV, že si zvyká na ten kolektiv a vůbec na tu běžnou rutinu té společnosti a na druhou stranu si myslím, že i pro tu společnost i pro tu komunitu dětí je setkání s někým, kdo to má prostě jinak, určitou jakoby výzvou, a potom naučit se být schopní tyto lidi přijímat. Takže tohle v tom vnímám jako dobré, ale na druhou stranu si myslím, že není dobře tlačit až příliš na pilu, v tom, že všechny děti musí být takhle vzdělávané. Protože někdy mě přijde, že když některé dítě opravdu prostě nesnese ten větší kolektiv, nebo nesnese prostě to chování těch dětí, které nemají speciální potřeby, tak nemá cenu tlačit na to, aby to takto zaručeně a stoprocentně muselo být. Každému tomu dítěti si myslím, že je potřeba se zamýšlet nad tím, jak to má to dítě a jestli opravdu ta integrace do té běžné školy, školky je pro něho ta správná cesta.“*

Tazatel: „*Takže čistě individuálně vždycky řešit, zvolit individuální přístup pro každého jedince?“*

C: „*Ano.*“

4) Je pro děti přechod z Montessori školy do tradiční školy problematický s ohledem na organizaci výuky a další aspekty? V čem? Myslíte si, že by děti z Montessori školek měl pokračovat do Montessori základních škol nebo si myslíte, že mohou bezproblémově nastoupit do běžné ZŠ?

C: „*Tady už se bavíme jen o dětech se SVP? Nebo obecně?“*

Tazatel: „*Jen o dětech se SVP.“*

C: „*Dobře, myslím si, zatím ty děti se SVP, se kterými máme zkušenost tady, tak si myslím, že by měly určitě pokračovat do školy, která má menší počet dětí ve třídě a vůbec není potřeba, aby to bylo Montessori. Jedině by to bylo asi u dětí s potřebou ritualizace, které mají potřebu,*



*že věci jsou nějakým způsobem dané a spoléhají se na ten rituál, že ten koloběh věcí je pořád stejný, tak tam bych teda doporučila, ať dítě zůstane při té Montessori ZŠ, jo hledat Montessori ZŠ, aby tam vlastně byly zachovány ty principy, na které to dítě bylo zvyklé doposud.“*

Tazatel: *„Takže je to zase s ohledem na to postižení?“*

C: *„Ano, ale pokud tam není ta ritualizace toho dítěte, tak opravdu spíš bych doporučila, jako menší počet žáků ve třídě.“*

Tazatel: *„Dobře, děkuji.“*

5) Jaká je spolupráce s rodiči žáků?

C: *„No tak my zatím máme tedy velice dobrou spolupráci, ale záleží vždycky na tom, jestli ten rodič si to obtížné vzdělávání svého dítěte dokáže uvědomit sám, nebo jestli s tím přicházíme my a pro ně je to nová věc. Někdy je to prostě trošičku na delší čas, než se s tím rodič sžije, než to ten rodič řekla bych, uchopí, že to tak jako je a snaží se pomoci třeba tomu dítěti těmi cestami, který doporučíme.“*

6) Jak probíhá adaptace dítěte?

C: *„No, je to náročné, protože pro většinu dětí je změna z domácího bezpečného prostředí do něčeho nového výzva, pro děti se SVP je to o to těžší, takže ta adaptace bývá delší.“*

Tazatel: *„Děkuji Vám za vyčerpávající odpovědi a přeji mnoho zdraví a krásné svátky, na shledanou.“*

C: *„Děkuji, Vám taky krásné svátky, na shledanou.“*

## PŘÍLOHA P IV

Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 4					
Respondent	„D“				
Organizace	Mateřská škola Liberecký kraj				
Funkce	Ředitel/ka MŠ				
Přístup k šetření	<b>aktivní</b>	vstřícný	neutrální	laxní	odmítavý
Poznámka	Z důvodu epidemiologické situace a vládním nařízením bylo šetření provedeno s využitím emailové komunikace.				

1) Jakým způsobem probíhá ve Vaší škole integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Domníváte se, že je Montessori vzdělávací přístup pro tyto žáky vhodnější a proč?

„Všechny děti přijímáme na základě návštěvy celé rodiny v běžné výuce, abychom viděli, jak se u nás cítí a jak se dokážou pohybovat v připraveném prostředí Montessori učeben. Teprve pak nám rodiny potvrdí svůj zájem. Děti se snažíme znát ještě před přijetím do školky, takže c. polovina jich před nástupem do MŠ dochází do kurzu pro batolata v doprovodu rodiče (1,5 h týdně pracují v učebně přizpůsobené pro věk 1,5 až 3 roky, někteří chodí půl roku, jiní rok a víc, někteří jen pár týdnů před nástupem do MŠ). Činíme tedy kroky k tomu, abychom přijaly pouze děti, jejichž rodiče vědí, jaké možnosti u nás budou mít a co můžeme nabídnout. Zároveň můžeme včas konzultovat, zda právě jejich rodinný výchovný styl je s naším kompatibilní a zda jejich dítě může z naší nabídky profitovat. To zahrnuje i případné vážnější problémy, které může dítě již v tomto věku projevovat. Obecně platí, že Montessori prostředí a přístup nabízí to potřebné všem dětem. Nemusí však vyhovovat všem rodičům. Proto ono předběžné vzájemné poznávání. Pokud shledáme u dítěte problém, vyzveme rodiče k návštěvě specialisty, abychom získali další odborný názor a dokázali dítěti nabídnout potřebnou podporu. Určité problémy dětí, pokud jsou kombinovány s bezbřehou výchovou v rodině, jsou pro nás komplikací a jsou rušivé pro zbytek třídy. Jde tedy opět o to, jak funguje spolupráce s rodinou, což ale platí pro všechny typy školek. Pak je rozdíl pouze v přípustných výchovných metodách, kdy u nás jsou některé tzv. klasické metody nepřipustné. Pak jednáme s rodiči. Montessori prostředí je prostředí potírající diskriminaci všeho druhu. Je připravené pro všechny tak, aby si každý vybral svou cestu, vede všechny k toleranci a chápání rozdílů mezi lidmi ve všech rovinách. Má ovšem pevné hranice a jasná pravidla, která tuto svobodu umožňují, což je pro některé děti složité, pokud je doma nemají. Montessori program zahrnuje volnou práci, svobodnou volbu činnosti, respektující komunikaci, vedení k samostatnosti,

*zcela potírá soutěživost jako součást vzdělávacího procesu, stejně jako jakékoli srovnávání dětí a jejich výkonů mezi sebou, obzvláště srovnávání a hodnocení ze strany dospělých, jakékoli přestupky proti pravidlům se řeší mezi čtyřma očima, nebo pouze s dalšími účastníky konfliktu, to vše pomáhá dětem, včetně těch s různými problémy, aby se cítily bezpečně a přijímané a mohly se rozvíjet svým tempem.“*

2) Jaké problémy v inkluzivním vzdělávání shledáváte na vašem pracovišti?

*„U nás je to zejména problém prostorový. Potřebovali bychom větší učebny, prostor oddělený od učeben s pomůckami, kde by práce v dílně nebo fyzické aktivity nerušily ostatní od soustředěné práce s pomůckami. Dále jednodušší přístup k venkovním prostorům, aby děti mohly volně přecházet mezi vnitřním a venkovním prostorem a mohly se tak realizovat podle své potřeby bez omezení čtyřmi stěnami, což by mnohým dětem, obzvláště těm s určitými problémy, vyhovovalo. Naším úkolem je zajistit dětem možnost soustředění, aby si mohly vybrat činnost, která je pro ně v tu chvíli důležitá, a mohly v klidu pracovat tak dlouho, jak potřebují. To vyžaduje určitý stupeň ticha, klidu, pomalého chození a komunikace na blízko, čehož u dětí s některými problémy nelze snadno dosáhnout. Těm bychom právě potřebovali poskytnout alternativní prostor, kde bychom nebyli pod tlakem při jednání s nimi a ony by měly možnost být třeba i hlučné, pokud by to právě potřebovaly.“*

3) Myslíte si, že je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami správným krokem?

*„Ano. Jakékoli separování jednotlivých složek společnosti je nebezpečné. Lidé nejsou pak schopni posoudit možnosti lidí kolem sebe, pokud znají pouze svou sociální, názorovou nebo inteligenční bublinu. Je to nebezpečnější, než se zdá. Stejně tak je špatné oddělování tzv. chytřejších dětí od šesté třídy na osmiletá gymnázia. Pokud např. budoucí politik od šesté třídy dochází mezi tzv. chytré děti, poté na prestižní vysokou školu atd., nemá představu, pro koho pracuje, komu slouží, jaké jsou zájmy lidí v jeho zemi. Pokud se člověk naučí, že jsou tu i lidé, kteří si nikdy ani nepoloží některé zajímavé otázky světa, protože mají co dělat, aby se naučili postarat sami o sebe, pak může zastávat mnohé funkce a mnohá povolání ve prospěch společnosti, a nejen ve svůj vlastní. Jiná otázka je integrace opravdu těžce postižených dětí, kde je třeba najít cestu méně finančně náročnou, než že každé toto dítě má svého (špatně placeného) osobního asistenta. To je náročná cesta celkové přestavby našeho školství.“*

4) Je pro děti přechod z Montessori školy do tradiční školy problematický s ohledem na organizaci výuky a další aspekty? V čem?

*„Nyní mají již rodiče v Liberci možnost si vybrat, kam po MŠ jejich dítě půjde, mohou jít na nějaký typ alternativní školy, ať už Montessori, Waldorf, či jiné, nebo na různé*

*tzv. klasické školy, které ale také nejsou všechny stejné. To je pro ně uklidňující. Mohou tak dopřát svému dítěti předškolní vzdělávání podle svého uvážení a rozhodovat se až těsně před zápisem na ZŠ. Dříve někteří rodiče brali své děti od nás na poslední předškolní rok do státní školky, aby si zvykly „na klasiku“. To už teď nedělají. Benefity Montessori vzdělávání se neztratí a dítěti nijak neuškodí při nástupu na ZŠ jakéhokoli typu. Být samostatný, umět se zeptat a říct si o pomoc, bránit se slovně, když se mi něco nelíbí, to jsou obecná pravidla, nic divného. Schopnost soustředěně pracovat je užitečná rovněž ve všech školách. Navíc přechod z MŠ do ZŠ je u nás v ČR obecně chápán a dětem v rodinách prezentován (bohužel) jako velký krok, velká změna, takže nikoho nepřekvapí, že jsou věci jiné, než byly ve školce. Nemáme od žádného rodiče za celých deset let zpětnou vazbu, že by pro jejich dítě byl problém, že přišlo na běžnou ZŠ z Montessori školky. Naopak jsou veselé, najdou si kamarády, baví je učení. To jsou i ohlasy z letošního roku, samozřejmě přerušeno distanční výukou, ale prvňáci ve škole celkem naštěstí i byli a jsou. (Měli jsme loni rekordních 20 předškoláků, z nichž opět někteří šli na běžnou ZŠ, jako každým rokem, není to nic divného. Alternativní ZŠ vyžaduje od rodičů zcela jiný druh pochopení a odvahy, než alternativní MŠ).“*

5) Jaká je spolupráce s rodiči žáků?

*„Většinou dobrá. Někdy je těžký začátek, kdy si rodiče nechtějí přiznat, že nějaký problém existuje a je třeba s ním pracovat. Vždy je to nutný krok ze strany rodičů: někam jít, zajímat se, to někdy trvá zbytečně dlouho, než se odhodlají. Pak už je spolupráce dobrá.“*

6) Jak probíhá adaptace dítěte?

*„Vždy nabízíme (všem dětem) adaptační docházku, tedy aby dítě nastoupilo dříve než rodič, potřebuje plnou docházku. Je to individuální, podle možností rodičů a věku dítěte. U malých dětí (do tří let věku) chodí první dny dítě pouze na dvě hodiny dopoledne, teprve pak i na zbytek dopoledne. Zpočátku je s ním ve školce i rodič. Postupujeme zcela individuálně. Domlouváme každý další den podle toho, jak proběhl ten aktuální. Někdy je těžké rodiče přesvědčit, že je potřeba tomu tento adaptační čas věnovat. Jindy je zase těžké je přesvědčit, aby už nechali dítě ve školce samotné, že jim už zbytečně prodlužují zvykání svou neschopností nechat to na nich.“*

## PŘÍLOHA P V

Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 5					
Respondent	„E“				
Organizace	ZŠ a MŠ Středočeský kraj				
Funkce	Ředitel/ka MŠ				
Přístup k šetření	aktivní	vstřícný	neutrální	laxní	odmítavý
Poznámka	Z důvodu epidemiologické situace a vládním nařízením bylo šetření provedeno s využitím emailové komunikace.				

- 1) Jakým způsobem probíhá ve Vaší škole integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami? Domníváte se, že by mohl být alternativní způsob vzdělávání například Montessori vzdělávací přístup pro tyto žáky vhodnější a proč?  
*„Dítě je začleněno do běžné třídy dle věku, dle rozhodnutí SPC je mu přidělen asistent pedagoga, který při práci vychází ze zjištění SPC a informací rodičů. Vše záleží na konkrétní podobě speciálních potřeb dítěte – někdy toto dítě ovlivní celý chod třídy.“*
- 2) Jaké problémy v inkluzivním vzdělávání shledáváte na vašem pracovišti?  
*„Nemáme problémy, podařilo se nám najít dobré asistentky, které jsou empatické a přiděleným dětem věnují maximální pozornost.“*
- 3) Myslíte si, že je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami správným krokem?  
*„Pozitivní je to, že se děti s odlišnými dětmi poznávají, učí se jim pomáhat, pochopit jejich chování. Dítě se speciálními potřebami je ale přes všechnu péči stále znevýhodněno a jen velice těžko může zažít v tomto kolektivu úspěch.“*
- 4) Domníváte se, že případná změna z alternativní Montessori mateřské školy do tradiční školy by mohla být pro žáka problematická s ohledem na organizaci výuky a další aspekty? V čem?  
*„Děti, se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují jiný přístup, menší nároky, jiné tempo práce, větší názornost atd. Ve velké třídě MŠ, kde je 25 dětí, není vždy to klidné zázemí pro práci.“*
- 5) Jaká je spolupráce s rodiči žáků?  
*„Většina rodičů má zájem a snaží se pomoci.“*
- 6) Jak probíhá adaptace dítěte?  
*„Adaptace probíhá různě, ale je vždy delší než u jiných dětí.“*

## PŘÍLOHA P VI

Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 6					
Respondent	„F“				
Organizace	Mateřská škola Jihomoravský kraj				
Funkce	Ředitel/ka MŠ				
Přístup k šetření	<b>aktivní</b>	vstřícný	neutrální	laxní	odmítavý
Poznámka	Z důvodu epidemiologické situace a vládním nařízením bylo šetření provedeno s využitím telefonické a emailové komunikace.				

1) Jakým způsobem probíhá ve Vaší škole integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Domníváte se, že by mohl být alternativní způsob vzdělávání například Montessori vzdělávací přístup pro tyto žáky vhodnější a proč?

*„Integrace probíhá na základě vyšetření dítěte v PPP nebo SPC, stanovením diagnózy s návrhem individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP), bez IVP s podporou asistenta pedagoga, nastavení a vypracování IVP, dohoda podmínek vzdělávání s rodiči a pedagogem a asistentem pedagoga a následně schválení PPP nebo SPC. Alternativní způsob vzdělávání vidím pro integrované dítě (záleží samozřejmě na stupni postižení) jako vhodnější než v běžné MŠ. Menší kolektiv a početnější pedagogické zajištění je pro individuální vzdělávání těchto dětí přínosem (hlavně pro posun dopředu). Přejde mi vhodnější, než v kolektivu 24 dětí v běžné MŠ. Záleží však na stupni postižení, běžná MŠ není vhodná na kombinované stupně postižení.“*

2) Jaké problémy v inkluzivním vzdělávání shledáváte na vašem pracovišti?

*„PPP a SPC jsou svázána tabulkovými limity pro stanovení délky podpory asistenta pedagoga, což v běžné MŠ o počtu 24 dětí ve třídě je problém při odpoledních vzdělávacích činnostech. A hlavně inkluzivní vzdělávání by mělo fungovat pro všechny děti, které to zrovna během roku potřebují. My ale pro to správné inkluzivní vzdělávání v běžné MŠ nemáme možnost zajištění těch správných podmínek, které jsou potřeba, i přesto, že se o to mnohdy s vypětím všech svých sil snažíme.“*

3) Myslíte si, že je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami správným krokem?

*„Správný krok to je, i když ne vždy lze vytvořit ty správné podmínky pro konkrétní dítě, hlavně v běžné MŠ (velké počty dětí 24-28 dětí ve třídě, nedostatek hodin podpory a pedagogy, administrativní zátěž při vzdělávání těchto dětí).“*

- 4) Domníváte se, že případná změna z alternativní Montessori mateřské školy do tradiční školy by mohla být pro žáka problematická s ohledem na organizaci výuky a další aspekty? V čem?  
*„Tu zkušenost mám s 5letou dívenkou, šikovnou, inteligentní, která k nám nastoupila po 2 letech z Montessori MŠ a 4 měsíce trvalo, než bez jakýchkoliv problémů spokojeně navštěvovala běžnou třídu MŠ – 24 dětí. Problém byl v samostatnosti při sebeobsluze, hygieně, plnění přání, potřeb, párová hra, spolupráce s ostatními dětmi i přítomnost jednoho pedagoga pro všechny děti ve třídě, hlavně v době do 9.30 hodin, než nastoupila na pobyt venku druhá kolegyně.“*
- 5) Jaká je spolupráce s rodiči žáků?  
*„Spolupráce s rodiči integrovaných dětí je náročná. Závěry z vyšetření dětí si rodiče přikrášlují k obrazu svému. Doporučení PPP nebo SPC pro práci v domácím prostředí málo respektují, což pro dítě není v žádném případě přínosem.“*
- 6) Jak probíhá adaptace dítěte?  
*„Děti se adaptují v podmínkách běžné MŠ uspokojivě. Záleží na náladě, se kterou dítě přijde. Rodiče málokdy informují, proč je dítě po ránu nespokojené, plačtivé, (co se přihodilo večer, nebo ráno, než odešlo z domu), většinou jde o záležitost, kterou pokud pedagog ví, může se s dítětem dohodnout na postupu, který dítě nebude omezovat celou dobu pobytu v MŠ.“*

## PŘÍLOHA P VII

Souhrnný formulář kontaktu šetření č. 7					
Respondent	„G“				
Organizace	Mateřská škola Jihomoravský kraj				
Funkce	Ředitel/ka MŠ				
Přístup k šetření	aktivní	vstřícný	neutrální	laxní	odmítavý
Poznámka	Z důvodu epidemiologické situace a vládním nařízením bylo šetření provedeno s využitím telefonické a emailové komunikace.				

1) Jakým způsobem probíhá ve Vaší škole integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Domníváte se, že je Montessori vzdělávací přístup pro tyto žáky vhodnější a proč?

*„V naší mateřské škole jsou integrovány dohromady tři děti. Chlapec s dětskou mozkovou obrnou, chlapec s diagnózou autismu a neslyšící dívka. Všechny integrované děti jsou zařazené do běžného vzdělávacího proudu a dopomoc jim poskytují dva sdílení asistenti. Snažíme se o úpravu a výrobu didaktických pomůcek integrovaným dětem přímo pro jejich potřeby, stejně tak proběhly i terénní úpravy – bezbariérovost. Děti se zúčastňují všech aktivit stejně jako intaktní děti. Vzdělávání integrovaných dětí v rámci alternativní výuky nezařazujeme. Montessori metodu výuky znám, ale bohužel s ní nemám osobní zkušenosti. Nedokážu posoudit, zda by byla pro integrované děti přínosem.“*

2) Jaké problémy v inkluzivním vzdělávání shledáváte na vašem pracovišti? Je to tedy pouze ten počet pedagogů?

*„Problémy, se kterými se nejčastěji setkávám v rámci inkluze, je postoj rodičů k postižení svého dítěte, většinou nejsou ve fázi smíření s postižením a odmítají situaci řešit. Nebo naopak jsou velmi úzkostliví a péče o dítě je a příliš přehnaná. Druhý problém v rámci inkluze je, z mého pohledu, kvalita asistenta, který dítěti dopomáhá. Většina asistentů jsou absolventi několika hodinového kurzu, díky kterému nejsou schopni získat dostatek informací o postiženích, se kterými se mohou setkat. Nejsou schopni dítěte poskytnout dostatečnou péči v rámci obsluhy, tak vzdělávání. Podle mého názoru, by měl asistenta dítěti dělat člověk s minimálně středoškolským vzděláním v oboru předškolní pedagogika, kde je v rámci studia zahrnuta speciální pedagogika, nebo člověk s vysokoškolským vzděláním, kdy absolvoval státní závěrečné zkoušky ze speciální pedagogiky. Bohužel takovým lidí je málo a my se musíme spokojit s asistenty, kteří prošli kurzem.“*



- 3) Myslíte si, že je integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami správným krokem?  
*„Je velmi těžké říct, zda inkluze je dobrým krokem. Z pohledu intaktní skupiny ano, děti pochopí, že jsou mezi námi i lidé s handicapem a může je to připravit lépe do života. Z pohledu integrovaných, podle mého názoru, záleží na druhu postižení, instituci i přístupu zaměstnanců školy. V naší školce nemáme s integrací problém, vše je dětem přizpůsobeno, vyhovujeme jejich požadavkům a mají se u nás dobře.“*
- 4) Je pro děti přechod z Montessori školy do tradiční školy problematický s ohledem na organizaci výuky a další aspekty? V čem? Myslíte si, že by děti z Montessori?  
*„Dle mého názoru ano. Integrovaným dětem bychom neměli měnit prostředí, na které jsou zvyklé a pokud ano, tak minimálně. S alternativními školami nemám osobní zkušenost, ale myslím si, že v běžných školách není tolik prostoru na individuální práci ve vztahu integrované dítě – učitel.“*
- 5) Jaká je spolupráce s rodiči žáků?  
*„V našem případě máme s rodiči dobrý vztah. Probíhají pravidelné konzultační schůzky, kdy si s rodiči určujeme další cíle v práci s jejich dětmi. Rodiče reagují pružně, mají o své děti zájem.“*
- 6) Jak probíhá adaptace dítěte?  
*„Vše jsme ve školce přizpůsobili tak, aby jejich adaptace proběhla v klidu a nebyl na děti vytvořen stres. Většinou se jedná o vzájemné poznávání. Každá adaptace se samozřejmě neobejde bez slziček, ale vždy to zvládneme.“*