TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní
a pedagogická

Montessori pedagogika a její využití u dětí s poruchou pozornosti

Diplomová práce

Studijní program: N7506 – Speciální pedagogika
Studijní obor: 7506T002 – Speciální pedagogika

Autor práce: **Bc. Věra Engelová**
Vedoucí práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Liberec 2016

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická
Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení:	**Bc. Věra Engelová**
Osobní číslo:	**P13000872**
Studijní program:	**N7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor:	**Speciální pedagogika**
Název tématu:	**Montessori pedagogika a její využití u dětí s poruchou pozornosti**
Zadávající katedra:	**Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

Zásady pro vypracování:

Cíl: Zmapovat vznik, vývoj a současný stav Montessori pedagogiky. Charakterizovat poruchy pozornosti u dětí mladšího školního věku a zjistit přístup k žákům s poruchou pozornosti ve školách s Montessori pedagogikou a využití montessori pomůcek u těchto dětí.
Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava průzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.
Metody: Strukturovaný rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

DRTÍLKOVÁ, I. - ŠERÝ, O., 2007. Hyperkinetická porucha: ADHD. 1. vyd. Praha: Galen, ISBN 978-80-7262-419-5.
MONTESSORI, M., 2003. Absorbující mysl. Praha: SPS. ISBN 80-86-189-02-3.
MONTESSORI, M., 2012. Tajuplné dětství. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
MUNDEN, A., ARCELUS, J., 2002. Poruchy pozornosti a hyperaktivita: ADHD: ADD. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-625-X.
RÝDL, K., 1999. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.

Vedoucí diplomové práce: **ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.**
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **23. dubna 2014**
Termín odevzdání diplomové práce: **24. dubna 2015**

L.S.

doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.
děkan

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

V Liberci dne 23. dubna 2014

Prohlášení

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

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

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

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

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

Datum:

Podpis:

Poděkování:

Na tomto místě bych velmi chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce ThDr. Kateřině Brzákové Beksové Th.D., za její cenné rady, trpělivost a spolupráci při zpracování mé diplomové práce. Velké poděkování také patří všem respondentům, kteří se do mého výzkumu zapojili a pomohli ke vzniku této diplomové práce.

Název diplomové práce: Montessori pedagogika a její využití u dětí s poruchou pozornosti

Jméno a příjmení autora: Bc. Věra Engelová

Akademický rok odevzdání diplomové práce: 2016/2017

Vedoucí diplomové práce: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Anotace:

Diplomová práce na téma „Montessori pedagogika a její využití u dětí s poruchou pozornosti“ řeší problematiku dětí s poruchou pozornosti ve školním prostředí a předně využití alternativního způsobu vzdělávání, konkrétně montessori pedagogiky. Detailně se práce zaměřuje na školy s montessori pedagogikou v Libereckém kraji. Hlavním cílem výzkumné části je zjistit přístup k žákům s poruchou pozornosti ve školách s montessori pedagogikou v Libereckém kraji a využití montessori pomůcek u těchto dětí. Práci tvoří dvě stěžejní oblasti. Jedná se o část teoretickou, která se zaměřuje na charakteristiku poruch pozornosti u dětí mladšího školního věku, školní připravenost a úspěšnost, vznik a současný stav montessori pedagogiky. V empirické části je obsaženo vlastní výzkumné řešení přístupu k žákům s poruchou pozornosti ve školách s montessori pedagogikou v Liberci a v Jablonci nad Nisou. Předmětem výzkumu bylo zjistit využití montessori pomůcek u dětí s poruchou pozornosti. V závěru diplomové práce je celá situace zhodnocena.

Klíčová slova: porucha pozornosti, hyperkinetická porucha, ADD, ADHD, školní připravenost, školní úspěšnost, montessori pedagogika, montessori pomůcky

Title of thesis: Montessori pedagogy and its use in children with attention deficit disorder

Name and surname: Bc. Vera Engelová

Academic year of submission of the thesis: 2016/2017

Supervisor: ThDr. Kateřina Brzáková Beksová, Th.D.

Annotation:

Thesis on "Montessori pedagogy and its use in children with attention deficit disorder" addresses the issue of children with ADHD in the school environment and firstly the use of an alternative method of education, specifically Montessori pedagogy. In detail, the work focuses on the Montessori school in the district. The main objective of the research is to determine the approach to children with attention deficit disorder in schools with Montessori education in the Liberec region and use the Montessori aids for these children. Thesis is divided into two main parts. This is a theoretical part, which focuses on the characteristics of attention deficit disorders among primary school children, school readiness and success, the emergence and current state of Montessori pedagogy. In the empirical part is contained own research solution approach to pupils with ADHD in schools with Montessori in Liberec and Jablonec nad Nisou. The object of the research was to investigate the use of Montessori aids in children with attention deficit disorder. In conclusion, the thesis is evaluated by the whole situation.

Keywords: attention deficit disorder, hyperkinetic disorder, ADD, ADHD, school readiness, school success, montessori education, montessori materials

Obsah

Seznam obrázků ... 10
Seznam zkratek ... 11
Úvod ... 12
TEORETICKÁ ČÁST ... 14
1 Dítě předškolního a mladšího školního věku ... 14
1.1. Školní zralost a připravenost ... 15
1.1.1. Psychomotorický vývoj dítěte předškolního věku ... 16
1.1.2. Kognitivní vybavenost ... 18
1.1.3. Komunikace ... 20
1.1.4. Osobnost a sociální role předškoláka ... 21
1.2. Ontogenetické aspekty dítěte mladšího školního věku ... 22
1.2.1. Psychomotorický vývoj mladšího školáka ... 23
1.2.2. Inteligence ve vztahu ke školní úspěšnosti ... 24
1.2.3. Adaptace na školu ... 26
1.2.4. Nové sociální role ... 27
2 Psychické fenomény determinující školní úspěšnost ... 28
2.1. Motivace a vůle ... 29
2.2. Pozornost ... 31
2.3. Poruchy pozornosti ... 32
2.3.1. ADD ... 34
2.3.2. ADHD ... 35
3 Montessori pedagogika ... 41
3.1. Vznik a původ montessori pedagogiky ... 42
3.2. Základní principy montessori pedagogiky ... 43
3.3. Role pedagoga v montessori pedagogice ... 46
3.4. Materiál Marie Montessori ... 47
3.4.1. Praktická cvičení ... 49
3.4.2. Pohybová cvičení ... 49
3.4.3. Cvičení smyslů ... 50
3.4.4. Rozvoj jazyka ... 51
3.4.5. Rozvoj matematických dovedností ... 52
3.4.6. Kosmická výchova ... 53
3.5. Různá věková období v montessori pedagogice ... 53
3.6. Vývoj montessori pedagogiky v České republice ... 56
EMPIRICKÁ ČÁST ... 58
4 Výzkum ... 58
4.1. Cíl empirické části a výzkumné otázky ... 58
4.2. Lokalita výzkumu ... 59
4.3. Metody výzkumu ... 59
5 Montessori školy v Libereckém kraji a jejich přístup k žákům s poruchou pozornosti ... 60
5.1. Mateřská škola s montessori pedagogikou v Jablonci nad Nisou ... 60
5.1.1. Rozhovor s pedagogem z MŠ v Jablonci nad Nisou ... 61
5.2. Montessori třídy při ZŠ 5. Května v Jablonci nad Nisou ... 62
5.2.1. Rozhovor s pedagogem z II. M ... 63
5.2.2. Rozhovor s pedagogem z IV. M ... 64
5.3. Mateřská škola s montessori pedagogikou v Liberci ... 65

5.3.1. Rozhovor s pedagogem z MŠ v Liberci ... 66
5.4. Montessori třídy při ZŠ 5. Května v Liberci ... 67
5.4.1. Rozhovor s pedagogem z III. D ... 68
5.5. Shrnutí ... 69
6 Využití montessori pomůcek a principů u dětí s ADHD ... 70
6.1. Využití montessori materiálu pro výuku slovních druhů ... 71
6.1.1. Práce se symboly – tělesy ... 71
6.1.2. Pohybová aktivita se symboly ... 72
6.1.3. Tvoření vět s kartičkami ... 72
6.2. Využití principů montessori pedagogiky v edukačním procesu ... 73
6.2.1. Kazuistika Tadeáše ... 73
6.2.2. Kazuistika Patrika ... 75
6.3. Shrnutí ... 77
Závěr ... 79
Navrhovaná opatření ... 80
Seznam použitých zdrojů ... 82

Seznam obrázků

Obrázek 1 - Vývoj kresby neznámého chlapce ve věku a) 4 roky, b) 6 let, c) 8 let, d) 10 let, e) 12 let 104
Obrázek 2 - Možné vysvětlení spojitosti mezi kresbou předškoláka a jeho pohledu na dospělého z jeho perspektivy 104
Obrázek 4 - rám se stuhami na zavazování 105
Obrázek 5 – válečky 105
Obrázek 6 – zvonky 105
Obrázek 7 – kartičky 106
Obrázek 8 - kovové útvary 106
Obrázek 9 - Hadí hra 106
Obrázek 10 - červeno-modré početní tyče 107
Obrázek 11 - počítání do deseti s červeno-modrými tyčemi 107
Obrázek 12 - perlový materiál se stojanem 108
Obrázek 13 - homonyma 109
Obrázek 14 - Montessori pomůcka na slovní druhy 110
Obrázek 15 - využití symbolů slovních druhů pro pohybovou aktivitu 110
Obrázek 16 - práce se slovními druhy 111
Obrázek 17 - práce se slovními druhy 112
Obrázek 18 - práce se slovními druhy 113
Obrázek 19 - práce se slovními druhy 114
Obrázek 20 - kartičky s abecedou 114

Seznam zkratek

ADD – porucha pozornosti

ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou

CNS – centrální nervová soustava

DSM-IV – Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch

IVP – individuální vzdělávací plán

LMD – lehká mozková dysfunkce

MKN-10 – Mezinárodní klasifikace nemocí, desátá revize

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

Motto:

„Rozvoj osobnosti musí probíhat harmonicky. Člověk se musí utvářet úměrně vlastnímu rytmu, ukázňovat se a umět se vzdělávat. Naším cílem je zdraví duše. S tímto zdravím se pojí v každém normálním dítěti sociální chování, dobrovolná disciplína, poslušnost a síla vůle.“ (Montessori 1967, s. 35)

Úvod

Diplomová práce se zabývá využitím montessori pedagogiky u dětí s poruchou pozornosti. Toto téma si autorka zvolila z důvodu jejího zaujetí pro montessori pedagogiku a vyzkoušením jejích principů na synovi, trpícím poruchou pozornosti, v jeho vzdělávání.

Porucha pozornosti bývá nejčastěji spojená s hyperaktivitou a je pak řazena mezi specifické poruchy chování pod názvem ADHD. Největším projevům dochází v období školní docházky. Základní symptomy poruchy, nejčastěji hyperaktivita, impulzivita a předně porucha pozornosti, značně stěžují edukační proces těchto dětí i jejich spolužáků. V praxi se jedná v první řadě o intenzivní potřebu pohybu a mluvení, časté vykřikování a neschopnost koncentrovat se na práci. Pro své chování jsou okolím často vnímány negativně.

Specifické potřeby dětí s poruchou pozornosti je nutné během vzdělávání zohlednit, respektovat a dětem tak dát možnost zažít pocity úspěchu i sounáležitosti. Jednou z možností jejich edukace, která zároveň takové potřeby chápe, je montessori pedagogika. Její principy jsou hlavně založeny na individuálním přístupu, respektu a samostatnosti.

Hlavním impulsem pro vytvoření diplomové práce zabývající se zmíněným tématem, byla vlastní zkušenost autorky s takovým typem vzdělávání. Tato zkušenost u ní následovně rozvinula bližší zájem o získání konkrétních informací. Dalším důvodem je, že si systém montessori, využití jejich pomůcek a principů, měla možnost osobně zažít na jejím synovi se speciálními vzdělávacími potřebami, který na montessori škole

lépe funguje a je snáze přijímán jak učiteli, tak i spolužáky. Tento názor se autorce během praxe na montessori škole současně potvrdil.

Tématem diplomové práce je montessori pedagogika a její využití u dětí s poruchou pozornosti. V současnosti jsou již mateřské i základní školy s montessori pedagogikou rozšířené po celé České republice a jejich počet stále narůstá. Předmětem tématu teoretické části této diplomové práce je analyzovat odbornou literaturu zabývající se problematikou poruchy pozornosti. Zmapovat vznik, vývoj a současný stav Montessori pedagogiky. Charakterizovat poruchy pozornosti u dětí mladšího školního věku.

Cílem výzkumné části je zjistit přístup k žákům s poruchou pozornosti ve školách s montessori pedagogikou v Libereckém kraji. Zjistit využití montessori pomůcek u dětí s poruchou pozornosti.

TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části autorka charakterizuje dětské období předškolního a mladšího školního věku, školní zralost a připravenost včetně psychomotorického vývoje dítěte, kognitivní vybavenosti a vývoje komunikace. Přibližuje osobnost a sociální role předškoláka, inteligenci ve vztahu ke školní úspěšnosti a úskalí adaptace na školu. Popisuje psychické fenomény determinující školní úspěšnost, mezi které se řadí stěžejní pojem diplomové práce, pozornost a její poruchy. Dále mapuje vznik, vývoj a současný stav Montessori pedagogiky.

1 Dítě předškolního a mladšího školního věku

V některých odborných publikacích je za předškolní období považována doba od narození po nástup dítěte do základní školy. Většina autorů chápe etapu předškolního věku právě, až pouze a přímo, v období mezi 3. a 6. rokem věku. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Mladším školním obdobím pak vymezujeme dobu po nástupu do základní školy do ukončení vzdělávání na prvním stupni základní školy. Období dětského věku 6 až věku 11 let. Mladší školní věk lze dále rozdělit do dvou etap, na rané školní období, které trvá od nástupu do školy do 8 až 9 let a představuje období počáteční adaptace. Druhou etapou je střední školní období, které trvá od 8 či 9 let do 11 nebo 12 let, tedy do doby, kdy dítě přechází na 2. stupeň základní školy a začíná dospívat.

Vágnerová o předškolním období napsala: *„Předškolní věk je charakteristický stabilizací vlastní pozice ve světě, diferenciací vztahu ke světu. V jeho poznání dítěti pomáhá představivost, je to fáze fantazijního zpracování informací, intuitivního uvažování, které ještě není regulováno logikou“*. (Vágnerová, 2005, s. 173)

Svou fantazii dítě uzpůsobuje svým vědomostem a požadavkům. Pokračující egocentrismus má vliv na uvažování i komunikaci, dítě lpí na vlastním pohledu, jenž pro něj představuje určitou jistotu. Předškolní věk je období bohaté na podněty, dítě má potřebu něco zvládnout, vytvořit a potvrdit tím tak svoje hodnoty. K postupné rozdílnosti dochází i v sociální sféře, pro niž je charakteristický přesah rodiny a rozvoj vztahů s vrstevníky. Období je přípravou pro budoucí život ve společnosti. Je proto zapotřebí, aby dítě přijalo řád, který upravuje chování k různým lidem. Mělo by se

naučit prosadit i spolupracovat, to je především významné mezi vrstevníky. (Vágnerová, 2005, s. 173-174)

Okolo šestého věku nastává v životě jedna z dalších výrazných změn, zahájení školní docházky. Při vstupu do školy jsou na dítě kladeny nároky, se kterými se doposud nesetkalo. Očekává se od něj, že udrží pozornost při vyučovací hodině, která je, alespoň zpočátku školní docházky, vedena pro něj neznámou osobou – učitelkou. Většina dětí má vstup do školy ulehčen tím, že v předškolním věku navštěvuje mateřskou školu. Je tedy zvyklé pracovat ve větší skupině dětí a je zvyklé i na paní učitelku. I přesto se, se vzrůstajícími nároky na vědomosti, objevuje čím dál více dětí, které ve škole selhávají. V souvislosti s požadavky na adaptaci dítěte je zpravidla posuzována tzv. školní zralost a školní připravenost.

1.1. Školní zralost a připravenost

Většina dětí předškolního věku na otázku, zdali se těší do školy, odpoví kladně. Děti jsou totiž přirozeně zvídavé, rády se učí, a hlavně objevují nové věci a formují svoje dovednosti. Nemusíme se divit, že se děti na životní změnu, která jim slibuje nové zážitky, informace a předně veliké množství nových poznatků z okolního světa, těší. Nejen u svého syna jsem si všimla, jak se stává, že úvodní nadšení ze školní docházky mizí. V některých případech se škola pro dítě stává nepřítelem, se kterým bojuje již po celou dobu školní docházky. Mnohokrát se škola přemění v nepřítele v okamžiku, kdy dítě nároky, které jsou na něj školou kladeny, nezvládá. Výrazné potíže se pak objevují u dětí, kterým tradiční školský systém nevyhovuje, nedovedou v tichosti sedět, sledovat výklad a soustředit se na učení.

Jan Ámos Komenský již ve svém Informatoriu školy mateřské zdůrazňoval, že vstup do školy má být pro dítě příjemnou událostí. Navrhoval proto, aby dítě do základní školy vstupovalo připravené a dostatečně vyzrálé. Definoval také požadavky na vyspělost dítěte před vstupem do školy: „*Znamením pak, hodí-li se již do obecné školy dítě, tato budou: 1. Jest-li, že umí, což v mateřské škole uměti mělo. 2. Jest-li, že se při něm pozornost k dotázkám i jakáž takáž k odpovědem důmyslnost spatřuje.*“ (Komenský, 2007, s. 84-85)

V tradičním vysvětlení se školní zralost týká jen dítěte. Zkoumá jeho aktuální stav a podle jednotlivých kritérií rozhoduje, zdali je dítě připravené na školní docházku.

Mezi tato kritéria například patří: zdravotní stav, lateralita, řečový projev, grafomotorika a kognitivní, sociální a pracovní zralost. Pro vstup do školy nemá vliv vztah mezi rodinou a dítětem, nebo dítětem a školou. Přitom i toto hledisko má u dítěte svůj význam na školní připravenost a následnou úspěšnost po vstupu dítěte do školy. Z hlediska školní legislativy je školní zralost určena jako podmínka k zahájení povinné školní docházky v šesti letech. Pokud není dítě pro vstup do školy zralé, je možné odložit na doporučení lékaře a pedagogicko-psychologické poradny nástup dítěte maximálně o 2 roky. K hodnocení předpokladů dítěte pro školní docházku se dostává do popředí pojem školní připravenost. Tento pojem zahrnuje celkový rozvoj osobnosti dítěte a současně přihlíží k sociálnímu prostředí, ze kterého dítě do školy přichází. (Průcha, Mareš, Walterová, 2008)

Ukazatelem úrovně inteligence dítěte a jeho školní zralosti je běžně kresba lidské postavy, většinou již u pětileté preventivní prohlídky pediatra. Vychází se z předpokladu zákonitostí vývoje kresby, množství zobrazených detailů a správnosti provedení. Sleduje se obsahová a formální stránka kresby. Tedy kvalita a detaily, potom proporce těla, spojení různých částí a symetričnost těla. Dále lze pozorovat postup při kreslení, rozměr kresby, kvalita čar, úroveň motorických schopností. Jestli dítě vhodně drží tužku, koordinace motoriky zraku a ruky. (Vývoj kresby příznačně sledovali u jednoho chlapce a ve své publikaci doložili i Langmeier s Krejčířovou, obrázek 1 přílohy č. 3).

1.1.1. Psychomotorický vývoj dítěte předškolního věku

V následném, předškolním, období dochází u dítěte ke změnám, které určí, jak bude dítě ve svém životě obratné a soběstačné. Dítě ve třech letech má za sebou velmi důležitou etapu svého vývoje. V předchozím batolecím období si osvojilo pohyby a chůzi, které jsou velmi podobné způsobům dospělého člověka. Z hlediska motorického vývoje dochází k progresi a zkvalitnění pohybové koordinace. Pohyby dítěte se stávají přesnější, plynulejší a elegantnější. V tomto období je dítě schopno velmi dobře napodobit pohyby dospělého, a proto je již vhodná doba k zařazení pravidelných sportovních aktivit. Motorický rozvoj dítěte se projeví i v oblasti sebeobsluhy. Dítě předškolního věku se samostatně nají, svlékne, oblékne, obuje si botičky, zvládne každodenní hygienu – umyje si ruce, vyčistí zuby. Pomoc však některé

děti potřebují při koupání, zavazování tkaniček, návštěvě toalety. (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 88)

Dalšími důležitými složkami vývoje je hrubá a jemná motorika. Rozvoj hrubé motoriky je závislý především na pohybu, na aktivitě dítěte během třetího až šestého roku života. Již v pěti letech dítě bez problémů běhá, skáče, bez držení chodí do schodů i ze schodů, skáče na jedné noze, hází míčem. Jemná motorika je závislá především na osifikaci ruky, tj. přeměna chrupavky na kost. V tomto období dítě s radostí pracuje s nejrůznějšími materiály – např. plastelínou, kostkami, kamínky a pískem. S rozvojem jemné motoriky souvisí také rozvoj dětské kresby. Výtvarný projev je pro děti hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Dítě mnohdy poví kresbou mnohem víc, než by dovedlo nebo by se odvážilo říci slovy. Oproti dvouletému dítěti, které především spontánně čárá a jeho výtvor je závislý na jeho aktuálním citovém rozpoložení, tříleté dítě zvládá ovládat pohyby rukou natolik, že napodobí různé směry čar. Oproti tomu dítě šestileté, tedy dítě před vstupem do školy, zvládne napodobit tvar čtverce nebo dokonce trojúhelníku. Se schopností napodobit určitý tvar stoupá také u dítěte potřeba a schopnost vyjádřit kresbou svou vlastní představu nebo myšlenku. Nejpřitažlivější je pro dítě kresba postavy. Znázornění člověka začíná u dítěte hrubým znázorněním postavy – hlava, nohy a hlavní části obličeje. Toto znázornění je v odborných publikacích pojmenováváno jako tzv. hlavonožec, děti ho kreslí ve 3 – 4 letech. S narůstajícím věkem dítěte se kresba postavy zlepšuje, stává se mnohem detailnější a ukazuje na zlepšující se koordinaci. Kresba postavy může být také jedním z ukazatelů, zdali je dítě zralé na vstup do školy. (Langmeier, Krejčířová, 2007)

Předškolní dítě vidí dospělého člověka z jiné perspektivy než dospělý a to může být vysvětlením, proč mnohdy děti kreslí postavu s krátkým trupem a dlouhýma nohama, viz obr. 2 přílohy č. 3.

Vše, co by dítě mělo na konci předškolního období, tj. před vstupem do školy, v oblasti motorického vývoje zvládnout, můžeme nalézt mezi očekávanými výstupy tematické oblasti Dítě a jeho tělo, definované v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání:

- zachovávání správného držení těla
- zvládání základních pohybových dovedností a prostorové orientace (překážky, házení a chytání míče, pohyb ve skupině dětí, pohyb na sněhu, vodě, ledu nebo písku)

- koordinace lokomoce a dalších poloh a pohybů těla, sladění pohybu s rytmem hudby
- vědomé napodobení jednoduchého pohybu podle vzoru
- zvládání sebeobsluhy, uplatňování hygienických a správných zdravotních návyků
- ovládání koordinace ruky a oka, zvládání jemné motoriky
  zvládání jednoduché obsluhy a pracovních úkonů (postarat se o hračky, pomůcky, uklidit po sobě, udržovat pořádek, zvládat jednoduché úklidové práce, práce na zahradě apod.) (Splavcová, 2016, s. 15)

1.1.2. Kognitivní vybavenost

Předškolák je schopný uspokojovat svoji potřebu stimulace svobodnějším způsobem než dříve. Rozvoj poznávacích procesů lze charakterizovat jako symbolickou expanzi do světa umožňující uvolnění z vazby na konkrétní manipulaci s poznávanými předměty. V souvislosti s rozvojem symbolického myšlení se u dítěte již objevuje schopnost předvídání následků některých činností. I proto chce dítě poznat fungování okolního světa a jeho pravidla. Pro rozvoj symbolického myšlení je zapotřebí pochopení neměnnosti, je základem k utváření předpojmů. Rozvíjí se všechny formy paměti s výjimkou epizodické formy deklarativní paměti, v tomto věku se vytváří jen velmi málo trvalejších vzpomínek. Řeč se vyvíjí v interakci s rozvojem poznávacích procesů. (Vágnerová, 2005, s. 144-145)

Myšlení dítěte v batolecím období je značně egocentrické, dítě je středem vlastních představ a nebere v úvahu jiné úhly pohledu. Není schopno odpoutat se od svého subjektivního hlediska, dělat rozdíly mezi jím vnímanou realitou a realitou tak, jak ji vnímá jiná osoba. Langmeier a Krejčířová uvádějí příklad dítěte, které si zakrývá oči, když chce, aby jej druzí neviděli (Langmeier, Krejčířová, 2006). Jean Piaget[1] tvrdí, že egocentrismus dítěte je systematickou iluzí, které dítě podléhá v důsledku biologické nevyzrálosti a z nedostatku zkušeností. *„Egocentrismus představuje způsob první koncentrace myšlení, ‚nevinnost mysli' ve smyslu absence rozumové relativity a racionálního systému reference."* (Piaget, 1984, s. 91)

[1] Jean Piaget (9. 8. 1896 - 16. 9. 1980) byl švýcarský klinický psycholog, znám pro své průkopnictví v oblasti vývoje dítěte. Piaget studoval oblasti inteligence, jako je vnímání a paměť, jež nejsou zcela logické.

V Montessori je mysl malého dítěte připodobňována k fotografickému snímku, na kterém je zachyceno všechno, co se v určité chvíli vyskytovalo se všemi podrobnosti, bez selektivity. Mysl dospělého si to, na co zaměří svoji pozornost, vybírá podle svého zaujetí a rozhodnutí. *„Nejprve je nutné si uvědomit, že mysl dítěte dokáže absorbovat vědomosti. Říkáme absorbovat, abychom zdůraznili, že jde o samovolný, vůlí neovlivňovaný proces. Dítě se učí, aniž by se do toho nutilo, nebo by o tom aspoň vědělo. To je zřejmé už při celkem povrchním pozorování. Každé dítě se například snadno a bezchybně naučí jazyk dospělých, zatímco pro dospělé je učení se jazyku nesmírně obtížným úkolem“* (Montessori, 2003, s. 12).

Podle Matějčka[2] (Matějček, Pokorná, 1998) bychom při poznávání světa měli docenit důležitost hry v rozvoji dětského myšlení a tvořivosti. Dítě při hře vyžaduje společnost rodičů a později vrstevníků. Společný čas má být přijímán jako příjemná nutnost, protože v tomto období je stále dítě navázané na názor jiných osob, zejména rodičů. Svými nároky s následnou emoční odezvou tak ovlivňují jeho citovou i sociální vyzrálost. Dle Vágnerové (2000) ještě dítě předškolního věku názor dospělých přebírá zcela nekriticky, tak jak je mu předkládáno a identifikuje svoje sebevědomí s klasifikací ostatních. Montessori[3] poukazuje na významnost citlivé a laskavé přítomnosti dospělého, který je zcela přítomen a jemuž může dítě důvěřovat. „*To be always there - that is the point“* (Montessori, 1989, s. 76).

Okolo šesti let dítě začíná svět chápat realisticky a již není tolik závislé na svých přáních a náhlých tužbách. Bezpečněji už také posuzuje změny velikosti a množství, případně řazení. Začíná logicky myslet, ale jen na konkrétních předmětech a při daných činnostech. Kresba dítěte je nyní detailnější a k výraznému posunu dochází u dítěte také při napodobování různě složitých útvarů, tvarů písma, odpočítávání několika málo předmětů. Čehož si lze všimnout při Jiráskovo-Kernově testu školní zralosti. Test se skládá ze tří úloh, kresba lidské postavy, napodobení psacího písma a obkreslení deseti teček. Všechny tři úkoly orientačního grafického testu školní zralosti se pokouší zjistit vyspělost jemné motoriky a schopnost vizuo-motorické koordinace (obr. 3). Na úkol má dítě přibližně 15-20 minut. (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 113)

[2] Zdeněk Matějček (16. 8 1922 - 26. 10. 2004) byl dětský psycholog, který se významně věnoval studiu podmínek vývoje dětí v ústavech a zdůrazňoval nezastupitelnou úlohu rodiny
[3] O Marií Montessori více ve 3. kapitole

1.1.3. Komunikace

Již mezi 9. a 18. měsícem si děti osvojují základní pravidla komunikace. Mají potřebu komunikovat a to u dětí podpoří rozvoj řečových dovedností. Pro batole nejčastěji není zásadní obsah sdělení, ale spíše potřeba udržet kontakt. V komunikaci s ostatními lidmi používají i neverbální, mimické či pantomimické, projevy usnadňující jim vyjádření a pro ostatní tak pochopení jejich sdělení. Komunikace dítěti ulehčuje orientaci v prostředí i adaptaci na jeho podmínky. (Vágnerová, 2005, s. 152-154)

Komunikace nám umožňuje participovat zkušenosti, poznatky a myšlenky. Už u malého dítěte je zřejmá velká touha dělit se o myšlenky, spojovat se s ostatními a začleňovat se do skupiny. Nejde-li mu se vyjádřit, nebo pokud mu ostatní nerozumí, zažívá velká zklamání, propuká v zoufalý nářek či vztek, protože pociťuje, že *„má již mnoho myšlenek, ale nedostatek jazykových dovedností“* (Montessori, 2003, s. 87).

Komunikace předškolního dítěte se zdokonaluje v obsahu i ve formě a rozvíjí se především v interakci s dospělými. Dítě mohou v rozvoji verbálních dovedností ovlivnit i média a spojení s vrstevníky. S dalšími slovy se seznamuje v rámci daných souvislostí. Pokládá otázky typu „proč“ a „jak“ a ty mu rozšiřují nejen slovní zásobu, ale i rozvíjí správné vyjadřování. Učí se tak chápat komplexnější vztahy mezi objekty a současně používat dané slovní výrazy jakými jsou příslovce, spojky nebo třeba předložky. Předškolní dítě rozšiřuje své verbální schopnosti předně v jednání s dospělými lidmi, případně se staršími dětmi. Napodobuje jejich projev a učí se od nich dalším způsobům vyjadřování. Nejčastěji si zapamatuje určitou část sdělení, kterou poté ihned opakuje, většinou jsou to věty obsahující nové slovo nebo již známé slovo v jiné vazbě. (Vágnerová, 2005, s. 194-195)

V každodenní komunikaci si osvojuje schopnost vedení dialogu, ale v předškolním věku je rozhovor povětšinou velmi krátký, počet slovních obratů malý a témata se častěji mění. Owens zmiňuje, že pětileté dítě může vystřídat až padesát témat během patnácti minut (Owens, 2008). Okolo tří let věku začíná dítě dělat rozdíly podle toho, s kým hovoří - míra jeho zdvořilosti je úměrná na vlastnostech dotyčného (na jeho věku, velikosti a míře známosti dítěti). Vůči vrstevníkům dítě používá více příkazů, naopak od starších dětí a dospělých vyžaduje více povolení. Čtyřleté dítě už mívá ohledy vůči sdělením od ostatních a podle toho volí své jazykové prostředky. Je také schopno převzít různé konverzační role: mluví-li s mladším dítětem, mluví podobně jako jeho matka s ním (Owens, 2008)

Schopnost komunikovat je důležitou složkou školní připravenosti. Při nástupu do školy, by mělo mít dítě dostatečnou slovní zásobu, potřebné jazykové dovednosti a mělo by je umět používat. Mělo by rozumět verbálnímu sdělení jiné osoby a umět se vyjadřovat o běžných věcech. Jedním z předpokladů přesného vyjadřování, je schopnost užívat gramatická pravidla, které se projeví během aktivní řečové produkce. Podmínkou pro lepší zvládnutí výuky je proto i dobrá znalost vyučovacího jazyka. Dítě přijímá informace pomocí výkladu učiva a přiměřeným způsobem je interpretuje. Důležitá je znalost stabilních komunikačních vzorců a schopnost chápat významové diference různých sdělení. K pocitu dezorientace vede nedostatek porozumění, dítě neví, co se od něho očekává.

1.1.4. Osobnost a sociální role předškoláka

Charakter primární socializace u batolete je zásadně ovlivněn rodinou. Dítě je pod výrazným vlivem rodičů a sourozenců, ale postupně se odpoutává z vazby na matku, osamostatňuje se. Separaci dítěte usnadňuje jeho vztah s otcem, zároveň i větší citovou jistotu dítěti poskytuje citová vazba k oběma rodičům. Jako jiný nebo další zdroj sociální zkušenosti jsou pro předškoláka sourozenci. Velmi podstatné je pro něj propojení mezi získáním stability a potřebou emancipace. Předně potřebuje dítě získat základní důvěru v sebe sama a ve své schopnosti. (Vágnerová, 2005, s. 172)

V Montessori se můžeme setkat s pojmem „psychické embryo“, pro ujasnění důležitého sebeformujícího psychického období: *„Dítě podává v oblasti sebeutváření opravdu impozantní výkony. Vše, čím v jádru jsme, bylo vytvořeno malým dítětem.“* Konstatuje, že jsou u dítěte ve třech letech základy osobnosti již vytvořeny. Mezi třetím a šestým rokem se mění psychika, ale osobnost zůstane typově stejná. Do hry zasahuje vůle a dítě je nazýváno „vědomým tvůrcem“. Schopnost vše lehce vstřebávat a samozřejmě přijímat, ustupuje po šestém roce. (Montessori, 2003, s. 12)

Objevuje se u něj vědomí vlastní osobnosti a potřeba sebeprosazování, která se může projevovat až negativismem. Negativismus je možné i vysvětlit jako začínající projev nezralé dětské vůle. Dítě si uvědomuje samo sebe jako bytost samostatně jednající. Rádo prosazuje něco jiného než ostatní, ale pokud se ho zeptáme, proč něco chce nebo nechce, většinou neodpoví. Dítě potřebuje prosadit především svou variantu a obvykle ho nezajímá jaká je. Jde o cvičnou formální vůli s cílem potvrdit si vlastní

osobu. Jeho sebehodnocení je pak závislé na názoru rodičů nebo jiných pro něho důležitých autorit. Dětské osamostatnění se váže na rozvoj komunikace, protože řeč je základem pro sociální přizpůsobení. Řeči i normám chování se učí dítě nápodobou a pozorováním. Dítě se lépe orientuje, pokud zná pravidla a stanovené hranice. Objektem nápodoby a identifikace bývá obvykle v tomto období rodič. (Vágnerová, 2005, s. 172-173)

Dítě, které je připravené na školu, dovede diferencovat a užívat různé způsoby komunikace, podle toho, zda hovoří s vrstevníkem nebo s dospělým, doma nebo ve škole. Je schopné komunikovat v souladu se zvyklostmi a normami daného prostředí, v závislosti na situaci a adekvátně sociální roli. Reakcemi dospělých, kteří vyžadují komunikační standard, jako je užívání celých vět, přesné vyjadřování, zdvořilost a také tlakem dětské skupiny, je posilováno rozlišení komunikačního sdělení. Jak uvádí Vágnerová: „*Pro úspěšné zvládnutí role školáka jsou potřebné také mnohé kompetence, které se rozvíjejí učením, a jsou tudíž závislé na specifické sociální zkušenosti. Sociální připravenost na školu zahrnuje schopnost komunikovat, diferencovat různé role a s nimi spojené chování a respektovat stanovená pravidla.“* (Vágnerová 2007, s. 117)

1.2. Ontogenetické aspekty dítěte mladšího školního věku

Období od 6-7 let, od chvíle vstupu dítěte do školy, do 11-12 let, do věku počátečního projevu pohlavního dospívání, označujeme jako mladší školní období. Vstup do školy je zásadním zlomovým společenským okamžikem. Dítě dostává novou roli školáka a tento důležitý akt často doprovází rituál. Po tomto rituálním školním zápisu dítě vnímá změnu, a že se něco zásadního v jeho životě událo. Další vývoj dětské osobnosti je tak výrazně ovlivněn školou, má vliv na prožitek z dalšího období dětství a ukáže se i významně v té části povahy, týkající se vlastního ocenění sama sebe, která má na to zásadní působení. Dítě se musí ve škole kladně projevovat, svědomitě pracovat a dodržovat povinnosti společností očekávaných. Celkově jde o stvrzení jedincových kvalit v různých skupinách včetně vrstevníků. Jedná se o období dětského vzniku vrstevnických skupin. (Vágnerová, 2005, s. 236-237)

Období mladšího školního věku je Langmaierem a Krejčířovou charakterizováno jako věk střízlivého realismu. Menší dítě je příliš závislé na vlastních tužbách i fantazii, dospívající naopak chce hlavně vědět, co je správné a školák se zaměřuje na realitu, na

to, jak co doopravdy je. Lze to vysledovat v jeho psaném projevu, kresbách, ve čtených knihách i ve hrách. Většinou dává přednost realisticky vytvořeným obrázkům a všemu, co odpovídá skutečnosti, encyklopediím, cestopisům, historickým či dobrodružným příběhům. Z počátku je žákův realismus závislý hodně na autoritách, lze to označit jako „realismus naivní“. Až později začíná být dítě kritickým, a tak i jeho přístup k okolí je „kriticky realistický“, To už se zpravidla ohlašuje blížící se dospívání. Důležitý je postoj pedagogů, jestli školákovu kritičnost vůči autoritám tolerují nebo dokonce podporují, či zda ji s nevolí potlačují. Avšak dítě chce být zcela aktivní ve svém projevu a nechce být, ani není, jen pasivní příjemce, z našeho pohledu kladných či záporných, vnějších situací. Zdravému psychickému vývoji dítěte a jeho zaměření nevyhovují učitelé a rodiče, kteří jej nutí k přílišnému přebírání poznatků a způsobů chování. Přirozeně chce věci prozkoumávat skutečnou a reálnou činností. Nejhůře se učí děti poslouchající jen slovní výklad, lépe pak děti, které vidí vztahy již opravdově vyobrazeny na obrázcích, ale nejlépe děti, které mimo to, měly možnost pracovat s materiálem, na němž si mohly samy zkoušet přijímané znalosti. (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 118)

1.2.1. Psychomotorický vývoj mladšího školáka

Rozvoj všech schopností, včetně pohybových, je úměrně závislý na tělesném růstu. Po vstupu dítěte do školy bývá rozvoj rovnoměrný. Před mladším školním obdobím a na jeho konci je naopak menší růstové zrychlení. V průměru jsou navíc dnešní děti větší a silnější než děti před třiceti lety. Během prvního školního období se zdokonaluje výrazně hrubá i jemná motorika. Vylepšuje se celkové koordinace všech pohybů těla, svalová síla a zrychlují se pohyby. Zlepšující se koordinace podporuje výkon i při psaní a kreslení. Pohyby jsou zpočátku soustředěni do ramene a loktu, teprve později se zjemňují pohyby zápěstí a prstů. Nestačí pouze opakované pohyby, ale zdokonalování závisí i na vnějších podpůrných podmínkách. Pokud rodiče či vychovatelé dítě utlumují, například ze strachu, ve volném pohybu, mohou být pak mezi dětmi výrazné rozdíly v pohybových dovednostech. Obratnost i síla u dětí, předně u chlapců, pak má výrazný vliv na oblíbenost ve vrstevnické skupině. Proto některé neurotické potíže či poruchy chování mají pravděpodobně svůj původ z tohoto období při neobratnosti u dítěte a jeho následné izolovanosti od dětí, v případě že nedokáže svůj

nedostatek nějak kompenzovat, hlavně v činnostech, pro které má vlohy. (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 120)

Zároveň se i vyvíjí smyslové vnímání, na němž se podílí všechny složky osobnosti, jeho postoje, pozornost, vytrvalost, očekávání a dřívější zkušenosti. Výrazné pokroky jsou znát u zrakového a sluchového vnímání. Dítě všechno důkladně vnímá, pozoruje a prozkoumává. Věci nevnímá už pouze globálně, ale postupně více detailně. (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 121)

Na počátku školního období se u dítěte mění kapacita i kvalita soustředění, které je důležitým znakem pro školní zralost a dozrává s nástupem dítěte do školy. Koncentrace pozornosti představuje schopnost soustředit se po konkrétní, nezbytně dlouhou dobu. Délka soustředění je v tomto období stále omezená. Dítě v 7 letech se dovede soustředit obvykle 7 – 10 minut. V rámci celkového rozvoje se doba koncentrace pozornosti prodlužuje maximálně o jednu až jednu a půl minuty za každý rok. Ve středním školním věku se rozvíjí selektivita a schopnost soustředění přirozeně namířit jinam.

V období mladšího školního věku se velmi intenzivně rozvíjí paměť, tedy mezi 6 až 12 rokem. Vývoj dětské paměti se projevuje zejména zvýšením její kapacity a rychlostí, jakou je dítě schopno informace zpracovat. Potom osvojením paměťových strategií a jejich efektivnějším i flexibilnějším využitím. Dítě si dokáže zapamatovat mnohem více, když může využít logických souvislostí. Dítěti v období mezi 6. a 8. rokem paměť funguje zejména mechanicky, obvykle si pamatuje to, co ho nějak, většinou i náhodně, zaujalo. Dítě od 9 do 11 let již má účinnější strategii zapamatování. Dokáže si opakovat i zpaměti (Vágnerová 2005, s. 257).

1.2.2. Inteligence ve vztahu ke školní úspěšnosti

Pro školní úspěšnost je důležitá inteligence, kterou psychologové často chápou čistě jako předpoklad k myšlení. Jean Piaget však k inteligenci přistupoval jinak, zkoumal ji jako nejvyšší formu rozumových schopností člověka, její strukturu, vznik a vývoj. Popsal přitom i celkově rozvoj rozumových a poznávacích schopností a vysvětluje celou teorii vnímání. Lidské chování není ani jenom racionální, ani jenom citové. City zajišťují jeho motivaci, dynamiku, naproti tomu vnímání, motorika a inteligence naše chování strukturují. Oba dva aspekty jsou nerozlučné a stěží můžeme

jeden redukovat na druhý, jak se o to snažily například ryze racionalistické teorie. Ani v matematických úlohách nelze přemýšlet a uvažovat bez prožitku, cítění. Naopak taky neexistují city bez minima pochopení a rozlišení *„Akt inteligence tedy sám předpokládá energetickou regulaci vnitřní (zájem, úsilí, pocit snadnosti atd.) a vnější (hodnota hledaných řešení a předmětů, jichž se hledání týká), ale obojí regulace je povahy afektivní a dá se srovnat s ostatními regulacemi tohoto druhu. Obráceně, vjemové nebo intelektuální elementy, s nimiž se setkáváme ve všech citových projevech, se týkají poznávacího života stejně jako kterákoli vjemová nebo inteligentní reakce. Laikové mluví o ‚citech´ a, inteligenci´ jako o dvou protichůdných ‚schopnostech´, ale ve skutečnosti jsou to prostě způsoby chování člověka a týkají se myšlenek nebo věcí;* píše Piaget. Nejprve je samozřejmě zapotřebí inteligenci vymezit. Její kořeny jsou tradičně viděny v biologii nebo je považována za odraz logiky, existující mimo člověka, v jakési ideální rovině. Pro Piageta je naopak logika zrcadlem vrcholného stádia inteligence. Inteligenci samotnou nevidí ani tak jako schopnost či rys, ale jako stav živé, dynamické rovnováhy. Každá myšlenková struktura je totiž dynamickou rovnováhou. S tím, jak přicházejí nové podněty, struktura se může proměňovat, přeskupovat, vyvracet. (Piaget, 1999, s. 18-19)

Jean Piaget (1999) vypracoval známou stadiální teorii vývoje inteligence na základě svých experimentů a analýzy chyb dětí řešících různé kognitivní úkoly. Došel k závěru, že v dětském objevování dochází ke změnám předně díky procesu zrání. Tento výrok byl později zpochybňován na základě dalších výzkumů a pozorování různých autorů. Dle nich jsou kognitivní změny ovlivněny jak okolnostmi prostředí, tak zběhlostí a cvikem dítěte. Podle Montessori (Montessori, 2011, s. 32-33) ovlivníme dětskou inteligenci pozitivně tím, když výuku neuskutečňujeme pouze zprostředkovaně skrz vyrobené předměty, ale na příkladech v reálném světě a s pomocí projektové výuky. Vzdělávání je tak bohatší. *„Velikost dětské inteligence zůstává netušená. My, kdo jsme odhalili její sílu, doufáme, že se podaří myšlenku Komenského obohatit tím, že dětem svět ukážeme v reálu.“*

1.2.3. Adaptace na školu

Ve většině kultur se věk 6 let pokládá jako vstup do života, zvyšují se požadavky a získávají nové znalostí. V tomto roce většinou děti začínají svoji školní docházku a Montessori je nazvala „vědomými pracovníky“. (Montessori, 1989, s. 5)

Nástupem dítěte do školy se do jeho života zapojují další osoby, pedagog a spolužáci. Podstatou adaptace je vztah mezi učitelem a žákem, u žáka 1. třídy je pak významnější než v dalších ročnících. Dochází ke změně celého režimu dne, dítě má povinnosti, které musí plnit. Z pohledu dospělého nejde o složité úkoly, ale dítěti způsobují výraznou změnu. Pro optimální zvládnutí je zásadní pomoc rodičů ve vytvoření denního režimu. Režim má odpovídat možnostem a nasměrování dítěte. Dítě potřebuje odpočinek a pak se může optimálně soustředit. Všední den rodičů je nástupem do školy významně ovlivněno. Doprovází dítě do školy a ze školy, pomáhají mu s přípravou. Optimální je ukázat, jak má vše dělat tak, aby to postupně zvládlo samo. (Vágnerová, 2005, s. 351)

Úspěšnější adaptaci na školu, má dítě schopné respektovat standardní normy chování a přijímat z nich vycházející hodnotový systém. Dítě ve věku šesti let většinou ví, jaké chování je nesprávné nebo správné. Normy a pravidla chápe obvykle jako jednoznačně dané a neuvažuje o jejich obsahu. Autorita rodiče nebo pedagoga pak udává normy a je také garantem jejich respektování. S požadavky dospělých nepolemizuje a jejich rozhodnutí, názor považuje za kritérium správného chování. Jedním z projevů vázanosti na realitu je závislost na názoru autorit, především těch, které jsou pro něj citově významné. Nejenže musí dítě zvládnout běžné a obecně platné normy, ale musí být schopné osvojit si specifická pravidla, která jsou určující pro chování ve škole. Tato pravidla mohou působit jako zátěž, protože je potřeba dodržovat omezení, která obsahují. Je zapotřebí, aby si dítě uvědomilo, že je součástí skupiny a učitel ho na základě jeho výkonu a chování bude hodnotit. Aby bylo dítě schopné vše pochopit, mělo by být dostatečně rozumově vyspělé. Z neznalosti norem obvykle nevyplývají případné problémy, děti vědí, jak by se měly chovat, ale většinou nejsou schopné žádoucího sebeovládání. Postrádají schopnost uspokojivě zvládnout vnitřní konflikt mezi potřebou aktuálního vlastního uspokojení a obecně hodnotnějším, ale pro sebe méně atraktivním motivem povinností. (Vágnerová, 2005, s. 352)

1.2.4. Nové sociální role

Roli školáka dítě v určitém věku získá automaticky, nevybírá si ji. Tato role je pouze limitována dosažením věku a také odpovídající vývojové úrovně. Proto je chápána jako potvrzení normality dítěte. Pokud očekávané úrovni povšechně dítě odpovídá, může být přijato do školy. Dítěti role školáka přináší vyšší sociální prestiž. Také představuje formální potvrzení jeho předpokladů k dalšímu rozvoji. Takto pomocí názorů rodičů a široké veřejnosti dítě svou roli školáka chápe. Přesnou představu o roli školáka předškolní dítě nemá. Přibližování této role mu připomínají rodiče, zápis a materiální symboly této změny jakými jsou věci do školy. Dítě si vytváří určitá očekávání pod vlivem různých informací, na úrovni svého prelogického myšlení o nich uvažuje. Pokud dává dítě najevo, že se do školy těší, nemusí to znamenat, že je na školu dostatečně zralé a připravené, pouze do očekávání promítá své aktuální pocity a představy. Dítě neví, co ho ve škole čeká, ale jeho emoční hodnocení převažuje a budoucí situaci si idealizuje. Že se jedná o zásadní a nevratnou změnu životní situace dítě tohoto věku zcela nechápe. (Vágnerová, 2012, s. 329)

Dítě, které je připravené na školu, by mělo umět rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s tím spojené. Dítě má vědět, jak se chovat k učiteli a také tak ve vztahu k němu přistupovat. Pomocí zkušeností a znalostí musí pochopit, že učitel není v roli osoby, které má k němu osobní vztah. Infantilní a nezralé dítě se může svým chováním ke svému učiteli projevovat příliš familiárně, ale v tomto případě se často nejedná o nedostatek respektu. Rozdílnost jednotlivých rolí je, pro školu nepřipravené dítě nepochopitelné: autoritativní role učitele, který má určité pravomoci, jenž je nutno dodržovat a podřízená role žáka. Pro dítě může být zátěží i nutnost podřídit se autoritě učitele, kterého může brát jako cizího člověka a automaticky ho tak neakceptovat. Plnění určitých požadavků a norem je pro dítě z větší části nové a tím pádem je to i dost náročné. Potřebou dítěte je být akceptováno a pozitivně hodnoceno. V situaci ve třídě, kde je dítě bráno jen jako součást skupiny, se může cítit ohrožené. Montessori k této fázi vývoje zdůrazňuje důležitost sociálních vazeb k dalším lidem, protože vypozorovala velkou změnu v orientaci dítěte při příchodu do nového kolektivu školní třídy. U čerstvých školáků můžeme pozorovat jejich potřebu se sdružovat, nejen kvůli vyhledávání společnosti, ale kvůli jistým organizovaným aktivitám. Mají rádi, když se mohou sdružovat ve skupině, kde každý má rozdílnou funkci a postavení. (Montessori, 2011, s. 6).

Zásadní změnu životního stylu přináší role školáka, se kterou jsou spojeny zátěže ve formě nových znalostí a dovedností, které musí dítě zvládnout. Oproti prostředí mateřské školy, které dítě dobře zná, vnímá prostředí školy, jako neznámé. Do školy chodit musí a tráví v ní značnou část svého života. I kdyby byla škola pro dítě z nějakého důvodu subjektivně neuspokojující, tak z ní nemůže odejít. Je to spojeno s nutností osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za své jednání a případné následky. Ve škole se musí vzdát tendence přičítat si zásadní význam a potřeby důrazu na vlastní osobnost.

2 Psychické fenomény determinující školní úspěšnost

Pedagogický slovník vysvětluje školní úspěšnost jako jedincovo zvládnutí požadavků kladených školou a projevujících se v pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Následně produkt spoluprácí učitelů a žáků vedoucí k dosažení určitých edukačních cílů. Moderní pedagogika přikládá významný vliv na školní úspěšnost žáků také faktorům rodinného a sociokulturního prostředí.“ (Průcha, 2003, s. 242)

Školní úspěch je velmi diskutabilní a stále nedostatečně objasněný pojem. Zvláště žáci a rodiče si představí pod tímto pojmem pozitivní hodnocení žákova prospěchu - „dobré známky“, jako výsledek zvládnutí požadavků, které škola klade na žáka. I řada autorů se rozchází v chápání školního úspěchu. Při pročítání definic narazíme na některé, které kladou důraz na to, že školní úspěšnost je podmíněna pouze pílí a výkonem žáka samotného, jiní autoři zase tvrdí, že na tom, zda bude žák úspěšný ve škole, se podílí nejenom jeho výkon, ale do onoho procesu dosahování úspěšnosti se započítávají i například metody volené učitelem k předání informací, jeho celkový projev, schopnost motivace, výběr výukové metody a hodnocení.

Ve škole se můžeme setkat s tím, že se u žáka hodnotí v podstatě přizpůsobivost a už ne tolik tvořivost či originalita. Dítě přizpůsobivé pak mívá lepší známky než dítě spíše nepřizpůsobivé. To i navzdory stejným úvodním předpokladům. Každé dítě mívá nějaký nevyužitý potenciál a klasické školství nedává prostor ani možnosti je povětšinou u dětí objevit. Obzvlášť u dětí se specifickými poruchy učení a/nebo chování. Prof. Matějček (Matějček, Pokorná, 1998, s. 77-140) doporučuje nepřivozovat dítěti situace, v nichž selhává, tím předcházet pocitům méněcennosti, případně je vyrovnávat aktivitami, v nichž se dítě dobře prosazuje. Pro zdraví duševní vývoj je

kladné sebehodnocení velmi významné. *„Nejde o to, vpravit do dítěte vědomosti stůj co stůj, ale o to, zajistit mu harmonický vývoj osobnosti, tak aby byl pro ně i tento úsek života radostný a šťastný“* (Matějček, Pokorná, 1998, s. 84).

Podle Vágnerové (2001) školní úspěšnost dítěte v prvních obdobích školní docházky záleží na dovršení takové vývojové úrovně dovedností a schopností, které vytváří určité predispozice k přijatelnému zvládnutí požadavků kladených na ně školou. Hrabal (1989, s. 40) vysvětluje školní úspěšnost žáka jako „*sociální hodnocení toho, jak žákova činnost odpovídá požadavkům školy*.“ Helus ve svém vysvětlení také bere v potaz vývoj žákovy osobnosti: „*Školní úspěšnost žáka je soulad vytvářený v průběhu výchovně vzdělávacích kooperací a řešící rozpory mezi požadavky školy na straně jedné a výkony, činnostmi a vývojem žákovy osobnosti na straně druhé*.“ Helus (1979, s. 39)

Mezi psychické fenomény, které ovlivňují školní úspěšnost, patří motivace, vůle a pozornost.

2.1. Motivace a vůle

Motivace jedince je vykládána jako soubor sil, které dynamizují lidské chování a určují jeho směr, formu, intenzitu i trvání. Nesehrávají však direktivní úlohu ve vztahu k prožívání a chování. Motivace je chápána jako jedna z predispozic, zda vůbec dojde k činnosti, je navíc určeno i ostatními složkami osobnosti a rovněž subjektivním modelem dané situace. Motivační proces je vykládán jako vztah struktury motivů a procesu směřování k cílům. Motivace je soubor vnitřních sil, které mají svůj původ v neuspokojených potřebách pudů a motivů. Tyto síly jedince podněcují, aby se chovali konkrétním způsobem. Motivační proces směřuje od motivů k cílům, které mohou následně vést k uspokojení aktivovaných motivů. Motivy jsou buď primární, nebo sekundární. Primární motivy jsou vrozené biologické potřeby, které fungují jako instinkty. Sekundární motivy známe jako naučené tendence chování. Motivace je buď vnější, kde se jedná o podněty okolí. Vnitřní motivace pak vychází z organismu. (Nakonečný, 1998, s. 455)

Langmeier a Krejčířová u dítěte při vstupu do školy sledují i jeho chuť do učení a ke vzdělání: *„Malý prvňáček vstupuje do školy obvykle s dychtivou touhou po učení a získávání nových poznatků. K učení nepotřebuje být zvenčí nijak povzbuzován, ale sám se ptá, zkoumá vše nové, nové školní dovednosti před ním stojí jako výzva. U většiny*

dětí (jak prokazují nejen zkušenosti rodičů a učitelů, ale i řada empirických výzkumů u nás i v zahraničí) však v průběhu školní docházky jejich motivace k učení slábne a ve vyšších ročnících bývají učitelé zaskočeni zjevným nezájmem dětí o probírané učivo; zvídavost si uchovají snad jen některé výjimečné děti nebo trvá jen v některých – obvykle mimoškolních – zájmových oblastí." Dále v tom pokračují na příkladné demonstraci motivace: *„Tato vnitřní (intristická) motivace k učení, která vychází z organismu samotného a nepotřebuje vnější pobídky (odměny či tresty), obsahuje tři základní motivy: zvídavost, přijetí problému jako výzvy a snahu získat větší kontrolu nad prostředím či větší kompetenci."* (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 118-119)

Z vnějších motivů jsou známé odměny (pochvala, úsměv, peníze, dar), tresty (zlý pohled, poznámka, pokuta), příkazy, výzvy a rozkazy učitelů, rodičů, prosby, přání, očekávání druhých, nabídky, pobídky, vzory a antivzory. K vnitřním motivům řadíme potřeby a pudy (nejsilnější motivační činitelé), zájmy (sportovní, umělecké, jazykové), emoce kladné (radost, zamilovanost) i záporné (strach, nejistota), návyky, zvyky zdravé i nezdravé, životní plány, cíle, ideály ovlivňující téměř každou lidskou činnost, postoje a hodnoty, pocit povinnosti (morální motivace). Vnitřní a vnější motivy spolu souvisí. Činnost jedince může být motivovaná více motivy a u každého jedince se motivační proces liší. Člověk si uvědomuje pouze část motivů. Dále se motivace řídí principem optimální motivace, která říká, že největšího výkonu člověk dosahuje při střední síle motivace. Teorie motivace výkonu lidí determinuje na jedince motivované úspěchem a na jedince motivované potřebou vyhnout se neúspěchu. (Nakonečný, 1998, s. 484)

Intrinstická, tedy vnitřní, motivace byla studována v psychologii od 60. let minulého století a je dokládána už u novorozeňat. Výzkumy pak ukazují, že při nabídnutí vnější odměny, což jsou i školní známky, tuto motivaci logicky utlumí. Dítě se soustředí na co nejjednodušší způsob získání odměny, a ne již na samotný proces učení. V horším případě pak zájem o činnost ztrácí úplně. (Nakonečný, 1998, s. 458)

Langmeier a Krejčířová problematiku útlumu přirozené vnitřní motivace ve školách vysvětlují tím, že: *„V současných vysoce strukturovaných školách jsou ovšem ve velké míře užívány právě vnější pobídky i omezení, které vnitřní zájem potlačují. Zároveň je škola prostředím silně kontrolujícím, kde jsou oceňováni hlavně děti tiché a ‚hodné', atmosféra školy je poměrně neosobní, formální, soutěživá a hodnotící; poznatky jsou učeny bez jasné souvislosti s praktickým významem, vytržené z kontextu. To vše se zřejmě podílí na popisovaném poklesu zájmu dětí o učení. Je to také důvodem k zamyšlení nad současným stylem výuky, které by vedlo k jeho změně směrem*

k aktivnějším způsobům učení formou pokusů, společných projektů a experimentace a ke snížení důrazu na výkon a prospěch." (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 119)

Podle Montessori se dítě může, za podpory prostředí, rozvíjet spontánně, pokud mu dospělý neklade překážky a umožní mu růst vlastním příkladem a sdílením vlastních zkušeností. *„Nejdůležitější činnosti vyžadují práci rukou pod vedením intelektu. Taková činnost působí jako kouzelná hůlka otevírající brány přirozeným projevům dětské duše. Vede pak také ke spuštění dalších, v dětské psychice hlouběji zakořeněných tendencí, jako je například opakování úkonu nebo stimulace svobodnou volbou. Díky nim se projeví skutečné dítě"* (Montessori, 2012, s. 116).

Ač motivace může být u jedince pozitivně uspokojena a nasměrována, pro školní úspěšnost je zásadní, jak se dítě bude na danou činnost koncentrovat.

2.2. Pozornost

Po většinu času je člověk zahlcován spousty podněty, jež jej obklopují. Ovšem na všechny se soustředit nelze. Některé stimuly zasahují do našeho vědomí, bez ohledu na to, co děláme. Jsme schopni se soustředit jen na ty, které jsou pro nás v daném okamžiku důležité (Atkinson, 2003).

Z množství stimulů, které v daném okamžiku působí na jedince, jsou jen některé vnímány. Dochází k tzv. selektivitě vnímání[4]. Selektivita vnímání určuje zaměření na určitý podnět lze označit jako pozornost. Někdy je pozornost spojována s pojetím šíře vědomí. Pozornost určuje pole vědomí, pokud ho omezujeme na rozsah a obsah vnímaného. Pozornost nemá žádný obsah, ale je funkčně spojena se všemi psychickými procesy, s vnímáním, ale i emocemi a myšlením (Nakonečný, 2004, s. 256-258).

Vývoj pozornosti je závislý na zrání CNS. Na počátku školního věku se kapacita a kvalita pozornosti mění. Důležitým znakem školní zralosti je dosažením žádoucí úrovně této funkce. Na počátku školního věku dozrává schopnost soustředit se žádoucím směrem po určitou, nezbytně nutnou dobu. Délka soustředění je stále dost omezená, dítě v sedmi letech se dokáže soustředit přibližně sedm až deset minut. Koncentrace pozornosti na podněty různé kvality není stejně náročná. Podněty můžou

[4] „Vnímání (percepce) je proces, jímž jedinec prostřednictvím smyslů a s nimi souvisejících nervových center získává informace o okolních objektech, kvalitách a vztazích, též o vlastním vnitřním světě; na procesu se podílejí faktory fyziologické, psychické i sociální, opakem bezprostředního vnímání je paměť" (Hartl, 2004, s. 292).

být zrakové a sluchové. Vizuálně prezentované informace jsou pro děti jednodušší. Dokáže se na ně dívat, jak dlouho chce nebo jak dlouho učitel dovolí, proto se může lépe soustředit na rozlišení jednotlivých detailů. Oproti tomu koncentrace pozornosti na sluchové podněty je pro dítě náročnější. Takové podněty totiž rychle mizí. Pokud je dítě nezachytí, tak se k nim nemůže vrátit, nemůže je vnímat libovolně dlouho. Protože malí školáci neumějí ovládat zaměření pozornosti, je pro ně často obtížné sluchové podněty dobře zachytit. S rostoucí schopností ovládání pozornosti se projevuje vývoj pozornosti, zejména z hlediska zaměření pozornosti. Až ve středním školním věku se rozvíjí schopnost přesouvat pozornost. Udržet zaměřenost pozornosti a nenechat se rozrušit nepodstatnými podněty je důležité pro školní práci. Někteří malí školáci nedokážou potlačit tendenci nevšímat si rušivých podnětů a nereagovat na ně, za což může nezralost určitých oblastí mozku. Takto se omezuje soustředění na žádoucí činnost. Nepodstatnými podněty lze lehce rozptýlit 6. – 7. leté dítě. Citlivost k rušivým vlivům klesá v průběhu vývoje. (Vágnerová 2005, s. 255)

Schopnost se soustředit je základem inteligence. Zaměření pozornosti je klíčem pro úspěch ve vzdělávání. Jde o dovednost, která se buduje od nejútlejšího věku. V montessori systému se pozornost trénuje prakticky od prvního okamžiku narození dítěte. Znamená to stoprocentní přítomnost dětí u toho, co dělají, celou svou bytostí. Znamená to stát se součástí procesu. Montessori průvodci zastávají názor, že pokud děti k něčemu přivádí jejich vývoj a projevují o to soustředění zájem, zároveň se tomu nejlépe učí. Koncentrované děti se v montessori pedagogice navzájem nesmí rušit a odměnou pro ně pak je radost z odvedené práce. Chvíle koncentrace přicházejí bez zásahu kohokoli z vnějšku a zcela spontánně. Nikdo nedokáže děti přimět k soustředění mimo nich samých. Proto je v montessori pedagogice kladen tak velký důraz na vhodně připravená prostředí dle vývojových potřeb dětí tak, aby ke koncentraci mohlo docházet spontánně a nezávisle na dospělých. (Společnost Montessori, 2016)

Jakmile je pozornost narušena, nebo má jedinec potíže s udržením pozornosti, poukazuje to na poruchy pozornosti.

2.3. Poruchy pozornosti

Deficitem pozornosti se rozumí problém udržet pozornost po delší dobu nebo výrazně hůře, než je u běžných dětí normální. Poruchy pozornosti zahrnují roztěkanost,

nedostatečný rozsah chápání, nepozornost, nevýběrovost nepodstatných podnětů či vzrušivost a často snadné vyrušení z činnosti jakýmkoliv podnětem. (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 27)

Již u dětí předškolního věku můžeme pozorovat schopnost koncentrace, a pokud dítě má poruchu pozornosti, nevydrží si déle hrát s jednou hračkou, dlouho nevydrží u delší hry, těká od jedné činnosti ke druhé, hru nedokončí a zároveň se i špatně přizpůsobuje pravidlům hry. Dítě se i méně soustředí například na poslech pohádky, vyžaduje stále nové podněty a častěji se nudí. (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 27)

Porucha pozornosti je neurologický problém, u kterého jsou nedostatečné dva neurotransmitery[5]: norepirefrin neboli noradrenalin, a dopamin. Noradrenalin ovlivňuje prefrontální kortex[6], kde sídlí složité kognitivní funkce, jakými jsou inhibice, plánování, pořádání a udržení pozornosti. Dopamin naopak působí v sektoru, kde se filtrují veškeré příchozí informace, aby nedošlo k zahlcení vyššího sektoru příliš velkým množstvím informací. (Pelletier, 2014, s. 37)

Je vypozorováno, že děti s poruchou pozornosti velmi často mají v rodině příbuzného (rodiče, sestřenici nebo bratrance), který trpí obdobným problémem nebo jinou psychickou obtíží, jakou je například deprese a úzkost. Někdy se vyskytla komplikace v těhotenství či při porodu v podobě anoxie[7]. Mozkové struktury ovlivňující pozornost jsou na tento druh poškození velmi senzitivní. Často došlo u jedince před vypozorováním poruchy pozornosti, v době, kdy byl ještě novorozeně či dokonce plod, k poškození mozku toxiny, jakými jsou olovo, formaldehyd nebo alkohol. (Pelletier, 2014, s. 38)

Protože porucha pozornosti je neurologické onemocnění, bývá pravděpodobně zasažena i okolní část mozku. Obvykle má jedinec problémy s pamětí nejen z důvodu nepozornosti, potíže s koordinací, problémy s jemnou motorikou a motorikou obecně. Často děti bývají opožděné ve vývoji v oblasti mluvení a řeči, mívají potíže s artikulací a s vyjadřováním. Také bývají podrážděné a negativistické, trpívají depresí. Objevuje se u nich někdy obsedantně-kompulzivní porucha. Jedinci častěji mívají utkvělé myšlenky, fixní ideje a jen stěží je mění. Ve smyslu těchto utkvělých představ potřebují i jednat. Poruchou pozornosti trpívají též jedinci s vývojovým problémem, jakým je autismus nebo Aspergerův syndrom. (Pelletier, 2014, s. 40-41)

[5] Neurotransmitery jsou chemické látky umožňující přenos informace z jedné nervové buňky do druhé. (Pelletier, Portál 2014, s. 37)
[6] Prefrontální kortex je přední část mozku.
[7] Anoxie je nedostatek kyslíku při porodu.

Porucha pozornosti může být spojena s úzkostí nebo se jí úzkostná porucha může podobat. Úzkostný člověk se někdy z důvodu obav zdá roztržitý. Naopak jedinec s poruchou pozornosti bývá úzkostlivý z důvodu veškerého zapomínání a chyb, kterých se dopouští. Po stanovení diagnózy je důležité zjistit, jestli je u poruchy pozornosti úzkostná porucha přidružená nebo je jedinec jen roztržitější kvůli úzkosti. Lze použít testy na udržení pozornosti a testy na rozdělení pozornosti, na inhibici. Také stupnice pro chování, které tyto dvě poruchy navzájem porovnají. (Pelletier, 2014, s. 45)

2.3.1. ADD

Poruchu pozornosti v odborné terminologii nalézáme pod termínem ADD, Attention Deficit Disorder, což v překladu znamená poruchu pozornosti. Jedinci s ADD mívají potíže s pozorností a někteří výjimečně i s impulzivitou. (Munden, Arcelus 2008, s. 11)

Dříve byla porucha ADD označována jako lehká mozková dysfunkce nebo encefalopatie. Děti s diagnózou poruchy pozornosti bývají spíše tiché a je těžké je upoutat, protože žijí ve svém fantazijním světě. Při poruše pozornosti je problém pozornost udržet, nasměrovat ji správným směrem a zároveň odstranit rušivé vlivy. Jedinci mají potíže s inhibicí, tedy se schopností ignorovat to, co by je mohlo vyrušovat. Při soustředění na činnost mají problém nenechat se vyrušit a svou pozornost nedokáží udržet příliš dlouho, mají problémy s udržením pozornosti. (Pelletier, Portál 2014, s. 9 - 15)

Diagnóza ADD je předně stanovena na anamnéze a jedincově životním příběhu, je potřeba si s ním v klidu probrat jeho minulost. Tohoto rozhovoru se ujímá odborník - psychiatr či psycholog. Odborník nejprve usoudí, že jedinec má příznaky ADD, které se objevovaly od dětství a vyskytují se v mnohem vyšší míře než u většiny vrstevníků, zároveň u něj není stanovena jiná diagnóza. Ideálně se anamnéza pak stanovuje po rozhovoru i s lidmi z jeho okolí. U dítěte se hovoří s rodiči a učitelem či učitelkou, u dospělého s jeho blízkým příbuzným nebo partnerem, kamarádem. Informace může doplnit vysvědčení a hodnocení ze školy. Při rozhovoru s jedincem odborník zjišťuje, zda jeho rodiče a prarodiče netrpěli ADD nebo hyperaktivitou, sleduje širší rodinu. Zaměřuje se na projevy chování v rodině, protože je nepravděpodobné, že by u nich byla stanovena diagnóza, jelikož je ADD tématem konce 20. století. Zajímá se o průběh

těhotenství matky, zdali v těhotenství neužívala drogy, nekouřila a/nebo nepila alkohol. Jestli při porodu jedinec nebyl ohrožen nedostatkem kyslíku nebo po porodu neonemocněl vážnější nemocí. Výskyt nemocí, úrazů a operací je zapotřebí zmapovat po celý jeho život. Stejně tak, jestli užívá nebo užíval nějaké léky, alkohol nebo jiné drogy. Důležitá je u dospělých či dospívajících i sexuální minulost, protože lidé s ADD mohou trpět sexuologickými poruchy, nejběžněji hypersexualitou[8] a hyposexualitou[9]. Odborník dále sleduje další tělesné souvislosti s ADD, jako třeba levorukost nebo ambidextrii[10]. Důležité je zjištění prodělaných zánětů uší, horních cest dýchacích, trpění alergiemi, eventuálně poruchami spánku. Poruchy spánku zahrnují potíže s usínáním, buzení v noci, noční pomočování a problémy se vstáváním. Příznačná je zhoršená koordinace ruka – oko, horší obratnost, časté úrazy v dětství a somatické stesky, jako je bolení hlavy nebo břicha. Dále je nutné zjistit, jak se vyvíjelo mluvení, chůze, kdy začal číst, kreslit. Je příznačná nerovnoměrnost ve vývoji, to znamená, že v některých oblastech je daleko napřed, v jiných oproti průměru dalece pozadu. Podstatný je i školní výkon, jak se jedinci líbí/líbilo ve škole, protože většinou si výrazného rozdílu od ostatních všimne ve škole. Potíže mají se čtením, psaním, udržením pořádku, dochvilností a impulzivitou. Přes horší ohodnocení bývá u něj pocit nedocenění, že má na víc. Důležité je rodinné uspořádání, u malých dětí samoobsluha a u dospívajících například jak vypadá jejich pracovní stůl, jak si ukládají věci a oblečení. Obecně vztah k pořádku a systému ve věcech, zmatečnost a chaos. Příznačné je i u jedince horší udržení pozornosti při rozhovoru, problémy v mezilidských vztazích, kdy okolí zaměňuje nepozornost s nezájmem. (Hallowell, Ratey, s. 194-198)

2.3.2. ADHD

Poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou v odborné terminologii najdeme pod termínem ADHD (Attention Deficit Hyperaktivity Disorder), který je přeložen jako porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou. Jedinci mají potíže se soustředěním, bývají impulzivní a hyperaktivní. V současnosti se běžně obě diagnózy sjednocují pod termín ADHD a dále blíže specifikují ve čtyřech podskupinách.

[8] Zvýšená sexuální aktivita na základě zvýšeného sexuálního pudu projevující se až závislostí. Vyhledávání sexuálního styku, protože si to vyžaduje spíše jedincova mysl než tělo.
[9] Nedostatek nebo absence sexuální touhy.
[10] Nevyhraněnost pravé ani levé ruky, odborně nazývané též nevyhraněná lateralita.

Lidé s poruchou ADHD (či ADD) tu zřejmě byli odjakživa. V roce 1902 britský lékař Frederic Still popsal „abnormální psychický stav“ a označil pojmem „deficit morální sebekontroly“. Syndrom charakterizoval jako nedostatečnou schopnost udržet pozornost a neurologickou abnormalitu včetně choreatických pohybů označovaných názvem tanec sv. Víta. Dále lehkými vrozenými anomáliemi, těkavostí, neklidností, agresivitou, nedodržování pravidel a ničením. Příčinu viděl ve vrozených a biologických dispozicích. Roku 1937 pak Bradley zmínil překvapivý vliv amfetaminu na hyperaktivitu a na další poruchy chování. Ve Spojených státech se v šedesátých a sedmdesátých letech 20. století rozšířilo výrazně diagnostikování ADHD a zpopulárnilo předepisování amfetaminu pro jedince se stanovenou diagnózou (Munden, Arcelus 2008, s. 11)

Velmi často jsou děti se syndromem ADHD nápadně neklidné a ukřičené již v kojeneckém věku, nebo mohou mít problémy s usínáním. Dle popisu rodičů u jejich dětí v období předškolního věku dlouho trvala fáze vzdoru, během které se vyskytovaly výrazné záchvaty vzteku. V předškolním zařízení bývají tyto děti nadměrně divoké, neukázněné, bouřlivé, nebo agresivně reagují v situacích, kdy je jim něco odepřeno, nebo se musí něčemu podřídit. Rychle střídají aktivity a hračky, ostatním mohou ničit společné hry. Obvykle rychle ztrácejí ostych v cizím prostředí. Nejvíce se hlavní příznaky hyperkinetické poruchy (hyperaktivita, poruchy pozornosti a impulzivita) projeví v období začátku školní docházky, kdy se dítě musí podrobit školnímu režimu, dodržovat určitá pravidla chování, soustředit se na vlastní práci a sledovat výuku. (Drtílková, Šerý, 2007, s. 19)

U části dětí s ADHD bývá nápadná motorická neobratnost, zejména v oblasti jemné motorické koordinace při vizuálně prostorových kognitivních úkolech. Mívají například problém zavázat si tkaničky, zapínat knoflíky, úhledně psát, potíže s kreslením nebo chytit míč. V této souvislosti Paclt (2007, s. 19) uvádí, že až u 52 % těchto dětí je zhoršená motorická koordinace. Dítě může být celkově nešikovné, neobratné a s problémy ve školní tělesné výchově. Příznačné projevy u dětí s ADHD byly dříve označování „syndromem neobratného dítěte“. Neobratnost spojená s hyperaktivitou a impulzivitou zvyšuje zároveň riziko různých nehod a úrazů (Drtílková, Šerý, 2007, s. 185).

Adekvátní motorický vývoj je možné posoudit za použití Osertzkého škály. S její pomocí lze posoudit jemnou i hrubou motoriku a zacíluje na posouzení koordinace, přesnosti a spojení různých pohybů. Také se využívá Míkův Orientační test

dynamické praxe a ten umožňuje rozpoznat u dětí motorické opoždění. Používají se pohybové zkoušky pro hodnocení senzomotorické koordinace, jako je třeba házení a chytání míčku nebo je možné je hodnotit též pomocí kresebné zkoušky. Problémy s vizuomotorickou koordinací se můžou projevit i v kresbě lidské postavy. Charakteristické jsou nápadné disproporce jednotlivých částí těla, zapomenutí podstatných detailů, bizarní tvary a jednoduché zpracování. Na základě kresby tedy není umožněno hodnotit intelektuální úroveň dítěte s ADHD. U těchto dětí mohou kresebné zkoušky pak snižovat celkovou motivaci ke spolupráci během vyšetření (Drtílková, Šerý, 2007, s. 107 a 108).

Děti, které mají syndrom ADHD, mívají často málo kamarádů. Je to dáno tím, že je pro ně velmi obtížné respektovat společenská pravidla chování a sociální chování. Problémem bývá často impulzivita a omezená pozornost. Tyto děti si to obvykle uvědomují, bývají často opuštěné, touží tuto situaci změnit, ale neví jak. Je třeba, aby rodiče a učitelé žákům poskytli radu, vysvětlili jim pravidla chování a jednání. Opakované odmítání u vrstevníků se může velmi silně podepsat na sebevědomí dítěte a na jeho dalším chování. Existují děti, které důsledkem svého chování plynoucího z ADHD byly vyloučené ze společnosti, protože nikdo nechtěl tolerovat jejich rušivé a hrubé chování. (Drtílková, Šerý, 2007, s. 108).

Děti se syndromem ADHD často potřebují spát méně než ostatní děti, což má za následek, že jsou ostatní členové rodiny unavení a rodiče mají na sebe málo času. Rodiče většinou popisují domácnost plnou breptání, hluku, pohybu, hádek a zničených věcí. Často jsou v takové rodině vážné manželské problémy, objevuje se sourozenecká rivalita. Rodiče mají pocit, že se jich jiné rodiny a přátelé straní, že je chování jejich dítěte vyčlenilo ze společenského života (Munden, Arcelus, 2006, s. 26)

Stanovení diagnózy ADHD je nejčastěji v rukou více odborníků, v první řadě lékařů, jako je pediatr, neurolog a psychiatr. Pokud je klasifikace nejasná, pak následuje posouzení i psychologů a speciálních pedagogů. Pro vyloučení jiných příčin a k posouzení možné medikace bývá lékařské vyšetření potřebné. Děti s podezřením na diagnózu ADHD bývají často posílány na neurologické vyšetření, zahrnující vyšetření EEG. U neorganických příčin však zcela chybí abnormity při vyšetření a nemusí být jakákoliv neurologická známka. V praxi pak jsou případy, kdy u dětí s jasnými výstupy hovořící o ADHD od psychologů a speciálních pedagogů, po následném vyšetření EEG bez nálezu, není diagnóza ADHD stanovena. Děti pak jsou nesprávně hodnoceny pouze

jako špatně výchovně vedené a není jim dána potřebná péče. (Jucovičová, Žáčková 2010, s. 17)

ADHD lze diagnostikovat, když příznaky trvají alespoň šest měsíců. K podstatným projevům patří hyperaktivita, impulzivita a nedostatečná schopnost soustředit se. Symptomy se musí vyskytovat ve výrazném počtu a vážně narušovat schopnosti daného dítěte. Hlavní symptomy a projevy chování jsou u jedinců s diagnózou i po několik let stejné, ale přibližně u poloviny dětí po dosažení dospělosti téměř vymizí. (Munden, Arcelus 2008, s. 21)

Navíc pro určení diagnózy ADHD neexistují absolutně vhodné diagnostické testy. Symptomy jsou v každém věku trochu jiné a také se různí podle dané situace a podmínek. Zároveň výskyt jiných poruch příznaky ADHD mohou zakrývat a nějaké příznaky ADHD pak doplňují další poruchy. Mozek dítěte s diagnózou funguje charakteristickým způsobem a ono potom v životě jedná odlišně než ostatní. Určité vlastnosti, kterými oplývá, jsou dokonce za vhodných okolností jeho silnými stránkami. (Munden, Arcelus 2008, s. 59)

Podle DSM-IV[11] se stanovuje diagnóza ADHD rozdělením na čtyři subtypy. ADHD kombinovaný subtyp, kdy u jedince je tato diagnóza stanovena na základě poruchy pozornosti a hyperaktivity/impulzivity. Druhým subtypem je ADHD s převahou poruchy pozornosti. Třetím subtypem je ADHD kombinovaný subtyp. Posledním typem je ADHD s převahou hyperaktivity a impulzivity. (Paclt 2007, s. 16)

Kritéria pro diagnózu musí zároveň splňovat podmínky nejkratší doby trvání a vyskytují se minimálním počtem příznaků. Vždy šest nebo více příznaků přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřizpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stádiu. (Paclt 2007, s. 16)

Diagnostická kritéria ADHD pro **nepozornost** jsou:

1. často se dítěti nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách
2. často má potíže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hraní
3. často se zdá, že neposlouchá, když se na něj přímo hovoří
4. často nepostupuje podle pokynů a nedaří se mu dokončit školní práci, domácí práce nebo povinnosti na pracovišti (nikoli proto, že by se stavělo do opozice nebo nepochopilo zadání)

[11] klasifikační systém Americké psychiatrické asociace, v originále The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, 4th edition

5. často mívá problémy zorganizovat si úkoly a činnosti
6. často se vyhýbá vykonávání úkolů, nedělá je rádo, zdráhá se například dělat domácí práce, které vyžadují soustředěné duševní úsilí (například školní nebo domácí úkoly)
7. často ztrácí věci potřebné pro vykonávání úkolů nebo činností (například hračky, školní pomůcky, pera, knížky nebo nástroje)
8. často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty
9. často zapomíná na každodenní povinnosti

Diagnostická kritéria ADHD pro hyperaktivitu a impulzivitu jsou:

a) pro **hyperaktivitu**:

1. často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli
2. často při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle
3. často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících dětí se takové chování může omezit na subjektivní pocity neklidu)
4. často mívá potíže tiše si hrát nebo v klidu něco jiného dělat
5. bývá často „na pochodu“ nebo se chová, jako by „jelo na motor“
6. často bývá nepřiměřeně upovídané

b) pro **impulzivitu**:

1. často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka
2. mívá problém vyčkat, až na ně přijde řada
3. často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru (např. skáče jiným do řeči, ruší je při hře) (Munden, Arcelus 2008, s. 16-18)

Dle MKN-10[12] je rozdíl ve stanovení diagnózy, u dětí je stanovena buď Porucha aktivity a pozornosti nebo Hyperkinetická porucha chování. Porucha aktivity a pozornosti zahrnuje zhoršenou pozornost, hyperaktivitu a impulzivitu. Hyperkinetická porucha pozornosti je stanovena na základě poruchy chování. (Paclt 2007, s. 16)

Diagnostická kritéria Hyperkinetické poruchy podle MKN-10 pro **nepozornost** jsou:

1. často se mu nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách

[12] Mezinárodní klasifikace nemocí, 10 revize, což je klasifikační systém Světové zdravotnické organizace, originálně zní The International Clasification of Diseases, 10th edition, neboli ICD-10

2. často neudrží pozornost při plnění úkolů nebo při hraní
3. často se zdá, že neposlouchá, co se mu říká
4. často nedokáže postupovat podle pokynů nebo dokončit školní práci, domácí práce nebo povinnosti na pracovišti (nikoli proto, že by se stavělo do opozice či nepochopilo zadání)
5. často není s to uspořádat si úkoly a činnosti
6. často se vyhýbá úkolům, například domácím pracím, které vyžadují soustředěné duševní úsilí
7. často ztrácí věci potřebné pro vykonávání určitých úkolů nebo činností, například školní pomůcky, pera, knížky, hračky nebo nástroje
8. často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty
9. často je při běžných denních činnostech zapomnětlivé

Diagnostická kritéria Hyperkinetické poruchy podle MKN-10 pro **hyperaktivitu** jsou:

1. často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli
2. při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle
3. často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících dětí nebo dospělých se mohou vyskytovat pouze pocity neklidu)
4. často je nadměrně hlučné při hraní nebo má potíže chovat se tiše při odpočinkových činnostech
5. trvale vykazuje nadměrnou motorickou aktivitu, kterou není schopno zásadně podřizovat společenským podmínkám nebo požadavkům

Diagnostická kritéria Hyperkinetické poruchy podle MKN-10 pro **impulzivitu** jsou:

1. často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka
2. často nevydrží stát v řadě nebo nedokáže počkat, až na ně přijde řada při hře nebo v kolektivu
3. často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru (např. skáče jiným do řeči, ruší je při hře)
4. nadměrně mluví bez ohledu na společenské zvyklosti a omezení (Munden, Arcelus 2008, s. 16-18)

Hyperaktivita, impulzivita a neschopnost soustředit se způsobuje dětem značné problémy ve vzdělávacím procesu. Proto často zaostávají za ostatními spolužáky. Kromě problémů s učením vzniknou tak následně i problémy s chováním. Dost velká část dětí s ADHD trpí poruchami učení. Mívají sklon k poruchám čtení a psaní. Jakmile tyto děti zůstanou v učivu pozadu, je pro ně velmi těžké látku dohnat. Problémem je, že se tito žáci nedokáží soustředit tak dlouho jako jejich spolužáci, často je vyruší sebemenší podněty z okolí, často přeslechnou důležité vysvětlení, pokyn nebo informaci od učitele, protože přemýšlí o něčem jiném. (Munden, Arcelus, 2006, s. 25)

3 Montessori pedagogika

Marie Montessori[13], poukazovala na souvislost mezi stylem učení a pozorností: *"Jedno z dětí, které mělo zpočátku nesmírné potíže se soustředěním, uniklo z tohoto stavu chaosu pomocí jedné z nejsložitějších pomůcek v naší výbavě - takzvaných délek. Hrálo si s nimi bez přestání celý týden a naučilo se řadu čísel i jednoduché operace sčítání. Pak se teprve vrátilo k jednodušším pomůckám a nakonec se zájmem prošlo všemi předměty, které tvoří náš systém.*

Jakmile děti najdou něco, co je zaujme, ztrácejí svou nestálost a začínají se učit soustředěné práci." (Montessori 2012, s. 122)

[13] Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870. Jako první žena se roku 1896 stala doktorkou medicíny. Posléze našla umístění na Univerzitní psychiatrické klinice v Římě jako asistentka a zde se hlavně zaměřila na výchovu mentálně postižených dětí. Studovala dětské nervové nemoci a navazovala na podněty francouzských lékařů Jeana Itarda i Eduarda Séguina. Od roku 1898 do roku 1900 vedla školu pro vzdělávání léčebných pedagogů a současně plnila praxi dětské lékařky v Římě. Podle Marie Montessori je mentální postižení problém pedagogický a ne lékařský. V roce 1899 na kongresu v Turíně přednášela referáty o postavení mentálně postižených dětí v životě uvnitř společnosti. Toho roku se začala zajímat o souvislosti mezi školní úspěšností a sociálním původem. Studovala zároveň psychologii a filosofii na univerzitě v Římě. V roce 1904 učinila ve své habilitační práci pronikavou analýzu stávajícího školského systému a výchovných postupů z pohledu školní hygieny a názorů lékařů. Od toho roku do roku 1908 vedla katedru antropologie na univerzitě v Římě (Zelinková 1997, s. 13).
V Římě ve čtvrti San Lorenzo otevřela 6. ledna 1907 Dům dětí (Casa dei bambini) pro opuštěné děti předškolního věku. Začala používat a dále rozvíjet materiál pro smyslovou výchovu, který původně vytvořila pro děti mentálně retardované, školní materiál k nácviku čtení, psaní a počítání. Děti zaměstnávala pracovními činnosti, jako je utírání prachu, zametání. Vycházela ze zkušeností s duševně postiženými dětmi a zejména z pozorování dětí v různých situacích a při různých činnostech (Průcha 1996, s. 26)

3.1. Vznik a původ montessori pedagogiky

Původcem montessori pedagogiky byla italská lékařka, pedagožka, průkopnice mírového hnutí a organizátorka za práva dětí a žen Marie Montessori. Základy své pedocentrické edukace vytvořila v Římě v „Domě dětí“, který založila roku 1907 pro mentálně postižené děti. Vytvořila zde jedinečné vzdělávací prostředí v duchu výrazného pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvíjení dítěte. Po celý svůj život se Marie Montessori snažila zajistit práva dětí v moderní společnosti. (Průcha 1996, s. 26)

Roku 1908 Maria Montessori ukončila práci na psychiatrické klinice a práci aktivní lékařky. Počala se na více jak čtyřicet let věnovat přednáškám a psaním knih. Stala se spoluzakladatelkou první asociace Opera Montessori v Římě pro šíření svých metod. Následující rok uveřejnila výsledky svých pozorování života dětí, uskutečněných experimentů s nimi a z toho vyplývající základní principy výchovy. Kniha Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech, s podtitulem Objevení dítěte, byla přeložena do více než dvaceti jazyků. Maria Montessori vedení Domu dětí přenechala pomocnicím a věnovala se přípravě vychovatelů. V roce 1913 zakládá v Barceloně dům dětí a od té chvíle i ve Španělsku mnohdy pobývá. Po roce 1926, když byl ve Vídni vybudován Montessori-Institut, její práci oceňuje i Sigmund Freud. Španělsko opouští až začátkem občanské války roku 1936. Za dobu fašismu jsou však její školy v Itálii uzavřeny a v Německu i Rakousku páleny její knihy. Od roku 1939 Maria pobývá v Indii a v častých přednáškách šíří své myšlenky, pomáhá zakládat školy. Zde vznikla její kniha Moc slabých zabývající se vztahem mezi dospělým a dítětem, zaobírající se také právy dítěte. Od roku 1949 žila v Holandsku a pořádá četné přednášky spojené s poctami na mezinárodní úrovni a v roce 1950 vydala další knihu, Tajuplné dětství. 6. 5. 1952 zemřela v Noordwijk-an-Zee v Holandsku (Zelinková 1997, s. 13)

Za jejího života, roku 1926, byla do češtiny přeložena pouze jedna kniha, Příručka vědecké pedagogiky. Maria v ní objasňuje poslání didaktického materiálu. Při své práci si všímala, jak děti vstřebávají zcela přirozeně a nenuceně znalosti ze svého bezprostředního okolí. Na základě toho vypracovala zcela novou vzdělávací metodu, která pomocí speciálních učebních pomůcek a vytvořením vhodného prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu osvojit si správné pracovní návyky i vytvářet vlastní úsudek (Zelinková 1997, s. 13).

Síla práce Marie Montessori spočívá v praktickém uskutečňování myšlenek. Převážnou část jejich prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů. V její práci se vzájemně ovlivňovala teorie a praxe.

3.2. Základní principy montessori pedagogiky

Podstatou montessori pedagogiky je zmíněný **pedocentrismus** a spontánní seberozvíjení dětí. Každé dítě je dle Montessori individuální, vyvíjí se podle svých potřeb a možností. Jejich vnitřní potřeba učení se vyvíjí v **senzitivních fázích.** Jsou to konkrétní období, v kterých jsou děti obzvlášť citlivé ve vnímání a pochopení nějakých jevů vnější reality, například senzitivní fáze pro rozvoj řeči nebo pro rozvoj morálního cítění. Důležité pro montessori pedagogiku je vypozorovat u dítěte určité senzibilní období a připravovat podněty a prostředky vhodné pro tu danou fázi. (Průcha 1996, s. 26)

Montessori zmiňuje, že senzibilní: *„období zvýšené vnímavosti jsou ohraničené časové úseky, zejména v jeho raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon.“* Podle Montessori lze konkrétní senzitivní fázi poznat buď pozitivními, nebo negativními příznaky. Předpokladem je adekvátní volnost a možnost spontánní aktivity, kdy dítě na nabízený předmět nebo činnost reaguje s radostí, pustí se do toho, zahloubá se a tím i dochází k polarizaci pozornosti. Pokud je v prostředí dítěte proti jeho vnitřnímu vývoji nějaká překážka nebo nemá možnost volné aktivity, přítomnost senzibilního období může způsobit náhlý výbuch dítěte a náladovost. (Montessori, 2001, s. 39-40)

Každé sensitivní období se vyznačuje zvýšeným zájmem o činnosti, které dítěti mohou přinést užitek a dovolit mu navázat kontakt s okolím. *„V době jejího působení je všechno snadné, vše se děje s přirozeným nadšením. Každé vynaložené úsilí přináší zisk. Teprve když je cíle dosaženo, dostavuje se únava a nastupuje tíha nezájmu. Když je jedno duševní zanícení vyčerpáno, vzplane další. Dětství tak přirozeně plyne od jednoho výboje k druhému v neutuchajícím rytmu, který je páteří jeho radosti a štěstí“* (Montessori, 2012, s. 41)

Hlavním principem didaktiky Marie Montesssori je fenomén **polarizace pozornosti**. Je to důležitý předpoklad, který zapříčiňuje, že dítě je jakoby ovládnuté novým duchem, soustředěné, zaměřené na danou aktivitu. Marie Montessori stanovila

tři základní podmínky nezbytné pro to, aby tento jev u dítěte nastal. Jsou to: svobodná volba zaměstnání, jednota fyzického a duševního a připravené okolí a prostředí. Marie Montessori pojmem polarizace pozornosti myslela spojení veškerých tělesně duševních sil vedoucích k hlubokému soustředění na nějakou práci. Dítě opakuje činnost tak dlouho, dokud nedochází k jejímu úplnému nasycení a uspokojení. Děti jsou pak radostnější a klidnější. Altruistická koncentrace na činnost vede k většímu zájmu o ni a pozitivně působí na jedince. Jen při nezištném započatí nějaké práce, se přirozeně vyrovnáváme s jejími zákonitostmi. Dítě, které ignoruje věcné zákonitosti z jakéhokoliv důvodu, nemůže se pak radovat a cítit úspěch ze shody vnitřních a vnějších pocitů. Pro soustředění na činnost je zapotřebí poslouchat zákonitostí a pravidla věcí. To vede od poslušnosti a ovládání k získání svobody a disciplíny. Důležitá je ale i svoboda volby činnosti a umožnění dělat ji relativně tak dlouho, jak dlouho dítě chce. Dítě se potřebuje do práce nejdříve ponořit a věnovat se jí pak tak dlouho, dokud není vnitřně nasyceno. (Rýdl 1999, s. 44-46)

V montessori pedagogice je zmiňován **absorbující duch**, kterým se Marie Montessori snaží nazvat proces v dítěti, jenž mu umožňuje, hlavně v prvních letech života dítěte, vstřebávat veškeré podněty z okolí „jako houba vodu“. Dojmy a podněty z okolního prostředí zároveň formují a utvářejí během dětského života jeho schopnosti, sílu, řeč a inteligenci. (Rýdl, 1999, s. 35)

Každý člověk se narodí s touhou poznávat svět, ve kterém žije, harmonizovat s lidmi, kteří jsou okolo něho a najít naplnění bytí. Činí se na své adaptaci od prvních okamžiků svého narození. Montessori (2003, s. 11-13) zde však nemyslí instinkty, které jsou nezbytné k přežití, ale o absorbování všeho, co kolem sebe zažíváme a vnímáme všemi smysly. Dítě je schopno bez námahy absorbovat okolní vjemy, ať už gesta, jazyk či normy chování. Nerozlišuje jejich jednoduchost nebo správnost. Montessori ‚absorbující myslí‘ myslí spontánní samovolný proces, do kterého se dítě nemusí vůbec nutit a který si ani neuvědomuje. Montessori zmiňuje také pojem životní energie „hormé“, která vede úsilí jasným směrem. *„Koncept vůle je příliš omezený a příliš svázaný s vědomím jedince. Hormé je síla života jako takového, dalo by se dokonce říci, že je součástí kosmického principu života, a tedy hybnou silou evoluce. Tato energie růstu nutí dítě do mnoha činností, a pokud je takovému dítěti umožněno vyrůstat normálně a bez nepřirozených zábran, pak se projeví jako něco, čemu říkáme radost ze života. Dítě je pak valnou část dne spokojené a vždy něčím nadšené“* (Montessori, 2003, s. 62).

S dalším tvrzením, se kterým se v montessori pedagogice setkáváme a je na něj kladen nemalý důraz, je **normalizace**. Montessori její důležitost ukazuje na zapojení dítěte do činnosti, jeho chování při ní a její smysl u dítěte vysvětluje, že *„jen normalizované, prostředím podporované děti ukazují ve svém postupném vývoji neobyčejné schopnosti, které popisujeme: spontánní disciplínu, vytrvalou, radostnou práci, sociální vnímání pomoci a porozumění jiným. Aktivita v rámci svobodné volby zaměstnání se pak stane stálým způsobem života. Uzdravení je začátkem nového způsobu života. Hlavní znak je vždy stejný: znovuzrození v činnosti, v zajímavé, svobodně zvolené práci, která má sílu koncentrovat místo unavovat, která zvyšuje energii, duševní schopnosti a sebeovládání. Pro podporu takového vývoje nestačí jen ‚nějaké´ předměty, ale musí být vytvořeno prostředí progresivního zájmu.“* Normalizovaným dítětem Montessori myslí dítě, které je psychicky v pořádku a mělo možnost harmonického vývoje podle svých rozvojových možností. Dítě je pak přiměřeně samostatné, vytrvalé, se sebekontrolou a s uměním se soustředit. Naopak dítě, které bylo dospělými omezováno ve svém projevu životní energie, není normalizované a bývá nepořádné, neklidné a neposlušné. Nebylo dospělými chápáno a jeho vnitřní růst byl potlačen. Montessori to dále vysvětluje na významnosti přirozeného vývoje, kdy rozvoj osobnosti má probíhat harmonicky s důrazem na vlastní rytmus. Samostatně se dokáže ukázňovat a vědět jak se učit. Když je v člověku zdravá duše, vhodné sociální chování již přirozeně následuje, s ním i dobrovolná poslušnost a síla vůle. (Montessori, 2012, s. 88-91)

Dalším pojmem v montessori pedagogice je **pojetí chyb a jejich kontrola**. Všeobecně je rozšířeno, že dělat chyby je ostuda a to přirozeně může vést ke lhaní. Děti pak mají strach z kritiky a svoje chyby se snaží skrývat. Podle Marie Montessori jsou však chyby dobrým orientačním pomocníkem a mají svůj smysl. Chyby ukazují, jak již konkrétní věci zvládáme. Děti se učí schopnosti chybu rozpoznat a rozklíčovat její příčiny. Například dřevěná montessori pomůcka, válečky na obrázku 4, už obsahuje mechanickou kontrolu chyb. V momentě, kdy dítě zasune váleček do nesprávného (většího) otvoru, nemůže být práce dokončena, protože pak nějaké válečky budou přebývat. Tyto chyby poukazují na rozdíly ve velikostech. To znamená, že až při chybování se dítě soustředí na podstatu úkolu objevujícího se u smyslového materiálu. Pro dítě je mechanická kontrola chyb jedna z nejlépe zvládnutelných, může tak bez cizí pomoci ji snadno najít, opravit ji a pokračovat ke splnění úkolu. (Rýdl 1999, s. 37)

Montessori vysvětluje žádoucnost kultivace vstřícného přístupu k chybám, považuje je jako průvodce nerozlučně spjaté s našimi životy. *„Věda je považována za bezchybnou jen proto, že dokáže chybu velmi přesně odhadnout a zhodnotit“*. Z Chyb se můžeme učit, proto jsou cenné a pomocníkem v dalším postupu. Pedagogové ve výcviku jsou zároveň podporováni ke shodnému přístupu k sobě, aby tuto vizi mohli předávat dál. Je doporučováno nezasahovat do probíhané aktivity dětí pochvalou nebo napomínáním, ani opravováním chyb. *„Všechny výčitky mají jen ten účinek, že snižují zájem dítěte a berou mu energii“* (Montessori, 2003, s. 164-165).

Zároveň prostředí, v němž se dítě učí, by podle Marie Montessori mělo maximálně podněcovat jeho rozvoj a vzdělávání, jak v oblasti smyslové, tak fyzické. Další pojem tak zahrnuje výraz **přípravné prostředí**. Z toho důvodu odstranila Montessori lavice, v nichž byly děti nucené bez hnutí poslouchat výklad pedagoga. Odstranila taktéž učitelskou katedru. Odstraněním klasických lavic i katedry odstartovala převrat, který spočíval v ponechání dítěte svobodně jeho odpovídajícím přirozeným sklonům. Bez pevného spojení, bez programu, bez filozofických i pedagogických předsudků, které provázely staré chápání výchovy a školy (Rýdl, 1999, s. 54-55).

V návaznosti na to, je v systému montessori kladen velký důraz na vymezení role pedagoga.

3.3. Role pedagoga v montessori pedagogice

Rozsah, intenzita a náplň práce učitele v Montessori škole je oproti učiteli ze školy běžného typu specificky jiná, subjektivně obsáhlejší. Má na starosti připravené prostředí, o které je potřeba se starat a neustále dohlížet na pořádek a úklid. Dále pozoruje a pomáhá s volbou materiálu tak, aby si dítě zvolilo pomůcku přiměřenou svému věku a práce pro něj byla přínosem.

Podle Šebestové (1996, s. 49) je pedagog v Montessori škole ten, který sleduje u dítěte vývoj, doprovází ho na jeho cestě, pomáhá mu s volbou pomůcek a řešením problémů. Nazývá se **průvodce,** jenž nezasahuje násilně do činnosti dítěte. Učitel je zde v pozadí a respektuje polaritu dítěte, přičemž musí disponovat trpělivostí. Karel Rýdl (2006, s. 13) ve své knize uvádí jednu ze zásad Montessori pedagogiky, aby všichni dítě následovali a všímali si signálů, které nám pomohou dítěti otevřít další možnosti.

Aby třída fungovala, pak je v ní zapotřebí **řádu a pravidel**. Žáky s nimi seznamuje učitel a vytváří si tak organizovanou kázeň. Takovýto řád dětem sděluje, že každá pomůcka má své stálé místo. Proto dítě po použití pomůcky ji dá zpět v původním stavu na své místo. Dalším pravidlem je povinnost dokončit práci. Teprve poté může s pomůckou pracovat další dítě. Pokud chce dítě s pomůckou, která je v daném momentě zrovna používána pracovat, pak musí trpělivé počkat, až bude k dispozici zpátky na původním místě. (Montessori, 2001, str. 96-98)

Zásadní a známý výrok Marie Montessori pro práci dítěte:*„Pomoz mi, abych to dokázal sám.“* vychází z potřeby dítěte, jež se chce rozvíjet samo a hledá správnou cestu, vzor. Pokud jsou dodržována všechna domluvená pravidla, může být pedagog pouze pozorovatelem, rádcem a průvodcem. Pokud si žák přeje svobodu volby své činnosti, ať samostatně nebo na společném projektu ve skupině, ve dvojici. Je to jeho svobodné rozhodnutí. Může také pozorovat ostatní, ptát se, hledat a sdílet informace, číst si nebo sledovat zajímavé věci okolo sebe. Tohle vše má svůj důvod a nemělo by být podceňováno, a pokud je to volená práce dítětem, vždy nějakým způsobem zapadá do celku. Zkušený průvodce pozná, kdy si dítě neví rady, nebo hledá aktivitu, či jen potřebuje vstřebat nějaké zážitky. *„Je však nutné, aby se nebraly v úvahu jenom aktivní činnosti, ale i potřeba samoty a klidu, neboť jsou podstatné pro rozvoj skrytého pokladu duše“* (Montessori, 2011, s. 91)

Ve školách s montessori pedagogikou je hojně využíván prakticky po celý den materiál vytvořený Marií Montessori, který byl a je příznivci montessori systému, za dodržení určitých zásad, dále rozšiřován.

3.4. Materiál Marie Montessori

Marie Montessori vytvořila pro výuku speciální učební materiál na základě pozorování věcí, o které se děti zajímají a jimiž se opakovaně baví. Montessori pomůcky stimulují smysly, jsou estetické a pro děti atraktivní, postupují v logické řadě, jsou ohraničené, a mají zakomponovanou již zmiňovanou kontrolu správnosti. Každý montessori materiál se vyskytuje ve třídě jen v malém množství exemplářů, často jen jednou ve třídě. To má současně vést k tomu, že se dítě učí trpělivosti v čekání, popřípadě spolupráci. Učí se, že vše nelze dostat hned, jak si přeje, a že je zapotřebí brát ohled na ostatní.

Montessori materiál zároveň vychází z materiálů užívaných Itardem[14] a Seguinem[15] při práci se zaostalými dětmi a využívaných v experimentální psychologii. Předně jsou předměty orientovaný na smyslovou a pohybovou výchovu, která je základem rozumového rozvoje (Zelinková 1997, s. 47).

Montessori pomůcky jsou dnes využívání po celém světě, a to nejen v Montessori školách. Těší se výrazné oblibě, protože jsou uzpůsobeny pro mnoho činností a poskytují získání poznatků vlastní zkušeností konstruktivním způsobem.

Didaktické materiály napomáhají k utváření osobnosti dítěte. Dítě tak snáz poznává svět. Všechny pomůcky, které jsou součástí připraveného prostředí, jsou ve své podstatě konkrétní. Vlastnosti předmětů jsou čitelné. Na první pohled rozeznáme barvu, velikost, tvar, materiál. Výhodou takto zřetelných znaků je, že zanechávají v dítěti stopu ve formě smyslové a pohybové zkušenosti. S rostoucími znalostmi, jak má dítě manipulovat s pomůckami se vyvíjí abstraktní myšlení. (Rýdl 2007, s. 52-53)

Lze předpokládat, že používání didaktického materiálu usnadňuje dětem učení a dodává jim jistotu. Každá pomůcka má v místnosti své místo a s materiálem se pracuje podle daného postupu. Pomůcky mají určitý řád a nelze ho přeskočit, nemůže se nic vynechat. Můžeme se domnívat, že i to je obzvlášť pro děti s poruchou pozornosti uklidňující a napomáhající v soustředění i snazšímu učení.

Při manipulaci s materiálem se stává pro příjem zkušeností prostředníkem ruka. Je to právě hmat, který dítěti umožňuje spojovat konkrétní smyslovou zkušenost s abstraktními či vzdálenými pojmy. Dochází tak k jednoduššímu a rychlejšímu pochopení souvislostí. Kontrola správnosti je výhodou, kdy dítě automaticky pochopí a vidí, kde chybovalo, aniž by k tomu potřebovalo dospělého. Dítě se tak stává samostatnější. Reálné zpracování a jasné znázornění napomáhá dítěti lépe pochopit svět takový, jaký je. Na pomůckách z oblasti praktického života můžeme deklamovat opět samostatnost a rychlejší osvojení běžných praktických dovedností, které nám už připadají automatické, ale pro dítě jsou mnohdy velmi složité. (Společnost Montessori, 2016)

Každá montessori pomůcka je více či méně využívána nejméně při jednom způsobu cvičení a učení. Ty lze rozdělit na praktická cvičení, pohybová cvičení, cvičení

[14] Jean Marc Gaspard Itard (narozen 24. 4. 1774, Oraison , Alpes-de-Haute-Provence – zemřel 5. 7. 1838, Paříž) byl francouzský lékař, který se věnoval poruchám sluchu, péči o neslyšící a proslavil se zprávami o Viktorovi z Aveyronu, tzv. vlčím chlapci. Patří mezi průkopníky speciální pedagogiky.

[15] Édouard Séguin (narozen 20. 1. 1812 v Clamecy (Nièvre), a zemřel 28. 10. 1880 v New Yorku), byl lékař a učitel francouzštiny. Emigroval do Spojených států amerických, zde vzdělával mentálně postižené. Je znám za svou práci s dětmi s kognitivními poruchami.

smyslů, rozvoj jazyka, rozvoj matematických dovedností a kosmickou výchovu. Jejich uplatnění se v jednotlivých složkách edukace může navzájem prolínat.

3.4.1. Praktická cvičení

„Praktické dovednosti se liší v různých kulturách, ale jsou stejnou měrou důležité k přežití kdekoliv na světě. Dávají lidem nezávislost, kterou potřebují k životu ve společnosti. Praktická cvičení Montessori programu se zaměřují na nejzákladnější lidské činnosti.“ tím Karel Rýdl (2007, s. 58) uvádí popis souhrnu činností, které nazývá *„Dovednosti praktického života“*.

Montessori rozdělila praktická cvičení na cvičení sebeobsluhy, jako je čistota, oblékání a stravování. Potom cvičení namířená na jednání s lidmi, což je například zdravení, poděkování a celkově komunikace s lidmi. A na cvičení péče o prostředí, úklid, zalévání květin. Většina dětí tato cvičení zvládá již ve třech letech. Podle jednotlivého zvládání dané oblasti je prostředí dítěti přizpůsobováno. Mohou být buď zadávány obdobné úkoly, nebo obtížnější. Hlavní je dát možnost dítěti manipulovat s věcmi a možnost pohybu bez případného okřikování. Při rozbití předmětu dítětem se v žádném případě dítě nekárá, protože manipulaci s předmětem se lze naučit pouze cvičením. (Zelinková 1997, s. 48)

Pro cvičení samoobsluhy se v montessori pedagogice využívají rámy s různými druhy zapínání a zavazování. Jedná se většinou o čtvercové dřevěné rámy s rozměrem asi 30 x 30 cm se dvěma díly látky, kde na vnitřní straně je konkrétní typ uzávěru, od tkaničky na zavazování, knoflíky, rozevírací zipy až po přezky, obrázek 4 přílohy č. 3. Cílem je osvojit u dětí různé způsoby zapínání a zavazování, podpořit samostatnost a rozvíjet u nich motoriku s koordinací pohybů. Úkol je určen pro děti od tří let. Chybu děti mohou udělat, pokud díly látek neleží u sebe nebo se jim uvolní klička. (Zelinková 1997, s. 49 - 50)

3.4.2. Pohybová cvičení

Mezi pohybová cvičení lze zařadit cvičení nehybnosti a ticha. Děti sedí na židličkách nebo na zemi v místnosti, kde je přítmí a snaží se o ticho. Děti sedí nehybně, koncentrovaně a téměř bez dechu. Velmi tiše začne pedagog volat postupně

jménem jednotlivé děti. Dítě po zavolání pedagoga tiše vstane a bez hluku jde k němu (Zelinková 1997, s. 53).

Během tohoto cvičení se dítě separuje od ostatních, ponoří se myšlením do sebe a vnímá ticho, koncentruje se na klid. Chvilky ticha jsou důležité pro proces pozornosti a pro kladný význam na vzdělávání. Marie Montessori považovala za největší přínos tohoto cvičení u dětí kontrolu vlastního jednání a schopnost sebeovládání. Při nácviku je však důležité, aby vše bylo uklizené a stoly prázdné. Děti si vybraly místo, kde se dobře cítí a jsou v rovnováze, soustředí se na sebe. Prožíváním ticha se u dětí vytváří vnitřní cítění a naučí se pohybovat bez strkání mezi nábytkem a předměty. Stávají se pozornějšími a sebeovládajícími. Je ale zapotřebí, aby všechny děti chtěly mlčet a nebylo to jen přání zvenku, přikázání vychovatele (Zelinková 1997, s. 53).

Dalším pohybovým cvičením jsou různá gymnastická a rytmická cvičení. Nácvik pohybů je další možností pro učení vůle a sebeovládání. Dítě získává svoji vlastní kontrolu nad sebou a tím směřuje k získání svobody bez kontroly druhých (Zelinková 1997, s. 54).

Velmi známá a přínosná pro cvičení pozornosti je chůze po linii elipsy vyznačené na podlaze. Dítě pokládá špičku i patu přesně na linii, přitom pata se klade těsně před špičku. Pro větší obtížnost se chůze může provádět se zvonky, které se nesmí rozeznět nebo s předmětem na hlavě, eventuálně se sklenicí vody v ruce. Při všem se zlepšuje koncentrace, rovnováha a koordinace pohybů (Zelinková 1997, s. 54).

3.4.3. Cvičení smyslů

Pro vzdělávání smyslů se Marie Montessori inspirovala opět u Jeana Itarda a Eduarda Séguina. Itard a Séguin objevili v 18. století souvislost mezi duševním vývojem dítěte a cvičením smyslových orgánů. Zároveň se domnívali, že podpora vnímání přispívá k rozvoji intelektu. Marie Montessori viděla v zušlechťování smyslů základy pro vývoj inteligence. Se smyslovým materiálem by měly děti začít již ve třech letech a cvičení by mělo být stěžejně prováděno až do šesti let. V tomto období dochází k hlavnímu formování a vývoj smyslů má být podporován předkládáním vhodných předmětů a jejich případným upravováním. (Rýdl 1999, s. 49)

Na důležitost smyslového vnímání poukazuje i vývojová psychologie v souvislosti s operativním jednáním. Pro uložení poznatků do paměti a jejich následné vybavení je

významná multisenzoriální zkušenost. Ve speciální pedagogice je působení přes více smyslů používáno jako pedagogická terapie jedinců s postižením. Rozumovému poznání musí předcházet smyslové vnímání. Smyslové a rozumové vnímání se v dalším vývoji ovlivňují a spojují se s praktickou činností a mluvením. (Zelinková 1997, s. 55)

Marii Montessori šlo při cvičení smyslů o srovnávání, rozlišování, rovnání a pojmenovávání vnímajících smyslů. Zaměřila se na psychologické momenty vnímání, procesy kognitivní, poznávání, uspořádávání vnímaných dojmů a porozumění jim. Materiál Marie Montessori obsahuje různé barevné destičky, zvonky (obr. 5 přílohy č. 3), ozvučné dózy a další materiály různých velikostí. Děti mají pojmenovávat rozdíly a vlastnosti jednotlivých předmětů, seznamuje se s jejich tvarem, váhou, teplotou, povrchem a zvukem. Pro orientaci v různorodosti vjemů a schopnosti řádné reakce, je zapotřebí se naučit vnímání porovnávat, rozlišovat, označovat a zařazovat. (Rýdl 1999, s. 50)

Při výuce smyslů je v montessori systému požívána **třístupňová výuka**, tedy výuka rozdělena na tři části, podrobněji v přiložené příloze č. 4. Cílem je pomoci dětem snáze porozumět pomůckám a současně pedagogovi ukázat jejich pochopení výuky. Dětem to zároveň pomáhá obohacovat slovník a pedagog by měl při práci s pomůckami ukazovat a srovnávat protikladné předměty (malý – velký, lehký – těžký, hrubý – hladký, tvrdý – měkký, starší – mladší, velký – větší – největší apod.). První část výuky zahrnuje poznání identity. Pedagog má spojit ukazovaný předmět s jeho názvem a nahlas pronést: „Toto je ….“. To opakovat tak dlouho, dokud nevidí, že dítě demonstraci pochopilo. V druhé části jde o poznání kontrastu a pedagog, aby se ujistil, že je dítětem pochopen, řekne: „Dej mi ten ….“. Když dítě podá požadovaný předmět učiteli, je druhá část úspěšná. Třetí část výuky umožňuje pedagoga přesvědčit, jestli si dítě pamatuje i název dané věci. Učitel ukazuje na různé předměty a ptá se: „Co je toto?“ Pokud dítě neví, učitel mu může pomoci a zároveň otázku opakovat tak dlouho, dokud není odpověď správná. (Hainstock, 2013, s. 54)

3.4.4. Rozvoj jazyka

Marie Montessori při svých pozorováních zjistila, že přirozeným obdobím před samotným čtením textů, je zkoumání, luštění a čtení písmen. Dětem již v mateřských školách s montessori pedagogikou je proto předkládán materiál ve formě písmen ze

smirkového papíru na „ohmatávání“ a také tác s pískem do kterého dítě písmeno „kreslí“.

Dle senzibilních období Montessori rozděluje postupné zvládnutí jazyka na dvě fáze. První od narození do dvou a půl let věku dítěte. Dochází k fyziologickému vzniku lidské řeči a založení slovní zásoby. Toto období završuje uspořádání slov do vět. Následující období trvá přibližně do šesti let věku dítěte. Slovní zásoba se upevňuje, dítě tvoří věty a postupně se připravuje na zvládnutí čtení a psaní. (Rýdl, 2007, s. 33)

Okolí by nemělo dítěti bránit v jeho vyjadřování, mělo by chápat jeho přání a nálady, i případné výbuchy hněvu, což přináší jistý rozpor mezi touhou něco sdělit a uměním sdělit. Právě na to dítě potřebuje dospělého jako jakéhosi tlumočníka, protože ten právě zná konkrétní slova, která dítě potřebuje k lepšímu pochopení světa a k vytvoření detailní souvislosti mezi slovy a světem, jež si právě jazykem přivlastňuje. (Rýdl, 2007, s. 34)

V podstatě všechen materiál v okolním přípravném prostředí dítěte je jazykovým, existuje však přímo didaktický jazykový materiál, viz obr. 6. Jsou jimi například kartičky se slovy, obrázky k přípravě prvního čtení a psaní, písmenka z různých materiálů, kovové pomůcky k nepřímé přípravě psaní (obr. 7), různé formy pohyblivé abecedy. (Rýdl, 2007, s. 34)

3.4.5. Rozvoj matematických dovedností

Mezi matematický materiál se řadí mnoho pomůcek, od známkové hry, perlového materiálu až po červenomodré tyče. Zjednodušený perlový materiál je použit u hadí hry (viz obr. 8 přílohy č. 2) – perlové tyčinky, které se dají využít klasicky na podložce a s třístupňovou lekcí (příloha č. 4) lineárního počítání. Využije se u ní velký perlový materiál, tzv. kuličky. V dřevěné krabičce děti skládají barevné perlové tyčinky, 10 zlatých kuliček propojených drátkem, a k nim přidávají různobarevné kuličky, které představují jednotky. V rámci zadání hry mají děti za úkol skládat tyčinky tak, aby vytvořily číslo. Předtím jim pedagog jednotlivá čísla ukazuje, aby se jim vizuálně zapsala do paměti.

Barvy mají samozřejmě svůj smysl v jednotkové a desítkové soustavě. Barvy jsou již předem dány a vychází z původního návrhu Marie Montessori. (1 je červená, 2 je zelená, 3 je růžová atd.). Děti tak u každé matematické hry využívají stejné barvy

a mají možnost tak navazovat na předchozí zkušenosti. A to je vlastně matematický systém Montessori a jeho podstata, propojit představivost a hmat s klasickou matematikou.

Matematické tyče pak slouží pro lepší vizualizaci jednotek, desítek, stovek a tisíců. Materiál uvádí dítě do světa množství a jeho pojmenování. Materiál se skládá z deseti dřevěných tyčí, běžnou tloušťkou 2x2 cm a měnící se délkou od deseti do sto cm, červené a modré barvy, obrázek 9 přílohy č. 2. Na obrázku 10 přílohy č. 2 pak můžeme vidět využití červenomodrých tyčí při přiřazování čísel od jedné do deseti a práci s počítáním od jedné do deseti.

3.4.6. Kosmická výchova

Kosmickou výchovu Marie Montessori ve svých dílech úplně nedokončila a obvykle se o ní nezmiňuje. Oblast kosmické výchovy je nejspíš obdoba chápání světa, jak jej chápal Jan Ámos Komenský, tedy souvislost všech věcí v jednotný celek. Marie Montessori uváděla spojení kosmická práce, síla, moc, láska a podobně. V pojetí Marie Montessori lze odstupňovat tři orientace a zpracování:

„V pojetí M. M. lze rozlišit tři stupně.

1. *Kosmická výchova jako orientace na předměty.*
2. *Kosmická výchova jako orientace na celek.*
3. *Kosmická výchova jako rozumové zpracování poznatků o světě.“* (Zelinková 1997, s. 35)

Je zapotřebí dětem pro jejich kladný duševní vývoj již od prvních kontaktů s rodiči předkládat kvalitní nabídku předmětů z přírody a společnosti. Každé vývojové období dítěte pak vyžaduje jiné potřeby a přístupy.

3.5. Různá věková období v montessori pedagogice

V předchozím textu jsme si rozebrali původ a podstatu montessori pedagogiky, nyní si přiblížíme její využití pro různá věková období dítěte. Malé děti se nejvíce soustředí na pohyb, děti od 3-6 let na činnost a 6-12 leté děti se nejlépe soustředí na to, co je zaujme a pokud nad tím i mohou diskutovat ve skupině. Dospívající v období 12-

15 let se výrazně soustředí nad velkými výzvy, u kterých se mohou aktivně fyzicky i psychicky angažovat. (Společnost Montessori, 2016)

Období se v montessori školách rozdělují na základní tři. První zahrnuje **předškolní věk** 3-6 let a je charakterizován mottem: „Dej mi čas“. V předškolním věku se dítě vyskytuje v prostředí, kde je vše přizpůsobeno jeho výšce. Jsou zde malé stoly a židle, klika bývá nízko na dveřích, obrázky na stěnách ve výšce dětských očí. V tomto období montessori pedagogika zacíluje na cvičení praktického života, pohybová cvičení a vývoj pomocí smyslových zkušeností prostřednictvím smyslového materiálu, který odpovídá senzitivním obdobím dítěte. Pomůcky zahrnují materiál pro cvičení praktického života, smyslový materiál, materiál na čtení a psaní, matematický materiál a kosmický materiál. V praktických činnostech se děti snaží napodobovat dospělé, proto například samy prostírají stůl, myjí nádobí, utírají prach, zalévají květiny, samy se oblékají. Prostředí umožňuje dítěti cvičením praktického života i prostřednictvím pomůcek rozvíjet jemnou motoriku. Zdokonaluje se harmonizace a větší přesnost pohybů. Dítě stále více vědomě vnímá a vstřebává dojmy z okolí. Cvičení vede též k větší zodpovědnosti, sebedůvěře a pocitu, že má dítě svou hodnotu. Není důležitý výsledek práce, ale jeho proces. Dítě se volně pohybuje po třídě a vybírá si pomůcku, se kterou chce pracovat. Děti pracují samostatně, nebo si po dohodě pomáhají ve skupinách. Jestliže je třeba vysvětlit specifický problém či aktivitu, dělají se společné lekce, které vede pedagog. Důležité je aktivity opakovat, jak při práci s materiálem, tak v běžném životě. Marie Montessori tento postup nazývá právě heslem "Dej mi čas!". Je zapotřebí, aby dospělí měli s dětmi trpělivost, i v rámci sebeobsluhy například v o oblékání a zavazování bot. (Harald, 2008, s. 50-60)

Druhým obdobím je **školní věk prvního stupně**, 7 – 12 let věku dítěte zahrnující motto: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Pro děti navštěvující primární stupeň základní školy, je podle Marie Montessori důležité, brát je hlavně ven do přírody. Tento přístup lze přirovnat k J. A. Komenskému, když poprvé použil k učení a poznávání světa obrázky. Obrázky postupem času začnou být neuspokojivý a začnou se používat speciální pomůcky, znázorňující věci kolem nás. Marie Montessori jako nejlepší způsob, jak umocnit výuku upřednostňovala jít s dětmi ven do přírody. Děti se tak dostávají do přímého kontaktu s okolním světem. Montessori zároveň uvádí, že dítětem, které si mají udělat představu o životě hmyzu, stačí poznat jeden druh, aby si udělaly představu o životě ostatního hmyzu. Děti v tomto věku začínají myslet abstraktně a jejich myšlení se opírá o jejich představivost, proto je zapotřebí představivost

podporovat. Pedagog by měl také uváděním detailů nastiňovat celek. Je pro něj důležité nepopisovat jen detaily, ale detaily zasazovat do celku, určit vazby a děti si tak mohly dělat souvislosti a opět zapojit svoji představivost. Děti mimo toho, že chodí ven do přírody, pracují v připraveném prostředí. Zde nalézají pomůcky pro výuku matematiky, jazyka, biologie, umění, astronomie nebo zeměpisu, které opět mají své místo, kam je děti následně vrací. Prostředí by mělo být uspořádané, přehledné a neměly by zde být zbytečně rušivé elementy. Důraz je kladen na individualitu každého dítěte a individuální čas na zvládnutí úkolu. Děti jsou ve smíšených třídách, dochází tak ke vzájemnému učení mezi dětmi. Zjednodušeně mladší děti se učí od starších a starší mají možnost si vyzkoušet roli pomocníka a případně ochránce mladších. (Montessori, 2011, s. 31-36)

Učitel si vede u dětí záznamy o jejich postupu v učení. Dokončené práce si děti dávají do svého portfolia, nejčastěji do šanonu. Podstatné je i vlastní sebehodnocení, kdy si žák hodnotí svou práci, své věnování se jí a další možnosti. Tato hodnocení provádí zpravidla nejdříve ústně, později písemně. Hodnocení slouží k přehledu osobního postupu. Používá se především slovní hodnocení, někde přidávají i klasické známkování. Zadávání domácích úkolů závisí na učiteli a na práci žáků, zdali je dostávají. Testy se v montessori školách píší už jen z důvodu, že následně v běžném životě se s testy budou děti setkávat. Pedagog to ale prezentuje jako určení směru jejich výuky, aby nedocházelo k porovnávání dětí mezi sebou. (Společnost Montessori, 2016)

Posledním obdobím ve školní montessori pedagogice je **sekundární stupeň základní školy** s mottem: „Děti země“, tento věk bývá ze strany dětí kritický. Dochází k tělesné proměně a zároveň děti mnohdy bojují s psychickými problémy. Jsou plné pochybností, bouřlivých citů, někdy trpí nedostatkem sebevědomí a jsou citlivější na výroky o vlastní osobě. Hledají své postavení v životě a postupně ztrácí dětinský zájem o poznávání světa kolem sebe. Období bývá příznačné velkou vzdorovitostí a touhou po svobodě. Ve škole dostávají svobodu, ale musí se stále řídit danými pravidly představující hranice, co mohou a nemohou dělat. Ve studiu se určuje rámcový plán zpřístupňující jim poznatky ze všech oborů, ve kterých si žáci mají udělat souvislosti a mezioborové propojení. V rámcovém programu je tak zahrnuta mravní a etická výchova, rozvoj osobnosti dětí a dává prostor pro jejich sebevyjádření pomocí hudby, umění nebo jazyka. Nepostradatelné jsou teoretické znalosti a praktické zkušenosti. Velká pozornost se věnuje i tělesnému vývoji dítěte. Škola by se podle Marie Montessori měla ideálně nacházet blízko přírody. Díky spojení vzdělávání, práce

a společenského života ve zdravém prostředí je škola nazývána zkušenostní školou sociálního života. (Montessori, 2011, s. 78-81)

3.6. Vývoj montessori pedagogiky v České republice

Pedagogický systém Montessori se s rozvojem alternativní pedagogiky v České republice začal prosazovat již v období první republiky. Po nástupu fašismu byly však postupně montessori školy zavírány kvůli jejich výchově k individualitě, odpovědnosti a svobodě. Další rozvoj tohoto pedagogického systému nebyl umožněn. Z podobných důvodů byla tato pedagogika po skončení druhé světové války vlivem Sovětského svazu nadále odmítána a potlačována. Na pedagogických ani psychologických katedrách nebyla v té době Maria Montessori vůbec zmiňována (Rýdl, 2007).

Až po roce 1989 se pod tlakem rodičů a zejména nadšených pedagogů začal Montessori pedagogický systém znovu vracet. Počátkem 90. let 20. stol. vznikla první soukromá Montessori mateřská a základní škola, pro které byl zpracován návrh vzdělávacího programu (1. a 2. stupeň), jenž Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy doporučilo k pokusnému ověřování. Z tohoto dokumentu dnes vycházejí současné Montessori školy při tvorbě svých školních vzdělávacích programů (Rýdl, 2007).

V 90. letech 20. století také vznikla Asociace Montessori a Kruh přátel Montessori škol se soukromou školou Montessori v Praze na Černém Mostě. I díky jejich organizátorovi panu Ing. Plachému byly vydány tři přeložené publikace doktorky Montessori. První kurz o metodě Montessori pro pedagogy a veřejnost se konal roku 1998 v Praze pod vedením amerických lektorů. Program Montessori začaly realizovat mateřské školy v Kladně a v Jablonci nad Nisou. Nejen pedagožky z těchto mateřských škol jezdily na vzdělávací kurzy v Evropě a získávaly zkušenosti s montessori pedagogikou v evropských školách s dlouhodobější tradicí.

O rok později bylo v Praze založeno občanské sdružení Společnost Montessori, hlavně díky aktivitě Phdr. Jitce Brunclíkové[16]. Díky Společnosti Montessori se začalo organizovat vzdělávání pedagogů se zahraničními lektory a pod jejich vedením a supervizí přebíral přípravu kurzů český lektorský tým. Kurzy Společnosti Montessori

[16] zakladatelka Společnosti Montessori ČR

navštěvovali pedagogové i z jiných měst, a tak mateřské školy a centra s programem Montessori postupně vznikaly v Pardubicích, Brně i Olomouci.

V roce 2016 je v České republice otevřeno 97 mateřských škol s konceptem dle Montessori pedagogiky, 59 základních škol a jedno gymnázium. (Společnost Montessori, 2016)

V učebních plánech montessori pedagogiky stoupá postupně nejen počet předmětů, ale i jejich náročnost dle jednotlivých stupňů škol, od předškolních zařízení po střední školy. Učební plán však není pevně ukotven do ročníků stejně, jako nejsou jasně stanovené předměty a jejich časová dotace. Místo toho se využívají věcné okruhy prostřednictvím pracovních prostředků umožňujících dítěti projevit vlastní vůli a potřebu hlouběji pronikat do podstaty světa.

EMPIRICKÁ ČÁST

4 Výzkum

V empirické části se autorka snažila zmapovat školy s montessori pedagogikou v Liberci, v Jablonci nad Nisou a v bezprostředním okolí těchto měst. Cílem bylo zjistit přístup k žákům s poruchou pozornosti v těchto školách a zároveň využití montessori pomůcek u těchto dětí.

Empirická část diplomové práce využívá kvalitativní výzkumný šetření. Kvalitativní výzkum je jakékoliv šetření, u kterého se k závěrům nedosahuje pomocí statistických procedur či obdobných způsobů kvantifikace. Kvalitativní výzkum je vhodný pro zjištění podstaty něčích zkušeností s určitým jevem. Potom se používá ke zkoumání a pochopení podstaty méně známých nebo neznámých jevů, nebo k získání nových a detailnějších informací o již známých jevech. Základní metodou je nestrukturované pozorování, následně rozhovory a konečná analýza textů. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 10)

4.1. Cíl empirické části a výzkumné otázky

Hlavním cílem praktické části diplomové práce je zejména prostřednictvím metody polostrukturovaného rozhovoru, pozorováním, dále s vyhledáváním a analýzou dokumentů, listů a práce zkoumaných osob nalézt odpovědi na výzkumnou otázku týkající se zjištění přístupu, k dětem s poruchou pozornosti, montessori škol v Libereckém kraji. Dále ke zjištění využití montessori pomůcek a principů u dětí s poruchou pozornosti. Pro dosažení stanoveného cíle si autorka na podkladě prostudování odborných publikací a také na základě vlastních zkušeností a názorů stanovila tuto výzkumnou otázku:

„Jak probíhá edukace dětí s ADHD podle principů montessori pedagogiky?“

4.2. Lokalita výzkumu

Záměrem kapitoly je ve stručnosti popsat lokalitu výzkumu – město Liberec a město Jablonec nad Nisou. Liberec je krajské město o rozloze 3 163 km², s počtem obyvatel přes sto tisíc. Liberec je šesté největší město ČR a největší město Euroregionu Nisa. Rozloha Jablonce nad Nisou, o velikosti pouhých 402 km², řadí okres mezi 5 nejmenších v ČR. Ke konci roku 2012 měl celý Liberecký kraj celkem 438 594 obyvatel (4,2 % z České republiky). Liberecký kraj je po Karlovarském kraji druhý nejméně lidnatý kraj ČR. Průměrná hustota 63 138,6 obyvatel na km2 mírně převyšuje republikový průměr. Přes Libereckou kotlinu teče řeka Nisa, která pramení v Jizerských horách a vytváří hraniční tok mezi Českou republikou, Spolkovou republikou Německo a Polskou republikou. (Krajská Správa, 2016)

V Libereckém kraji se nachází dvě mateřské školy vycházející z montessori pedagogiky a současně dvě základní školy s montessori pedagogikou. Také se v části Liberce, v Harcově, nachází další mateřská a základní škola inspirovaná montessori pedagogikou, soukromá Ško(l)ka Září. Tato škola je spíše alternativní školou silně čerpající z principů montessori, ale hojně využívající dalších přístupů, navíc metody a pomůcky montessori jsou zde výrazně upraveny svými pedagogy a proto se autorka rozhodla jí ve své práci nezkoumat.

Lokalitou, pro zjištění využití montessori pomůcek a principů u dětí s ADHD, bylo město Jablonec nad Nisou, konkrétně prostředí montessori tříd na ZŠ 5. května v Jablonci nad Nisou a v domácím prostředí autorky.

4.3. Metody výzkumu

Bylo použito participační pozorování, které obvykle trvá týdny i měsíce. Podstatou je, aby se pozorovatel sžil se zkoumaným prostředím, kdy pozorované osoby nemají zábrany a chovají se přirozeně. Tímto způsobem má pozorovatel příležitost získat důvěryhodné údaje, které by jinak nezískal. Participační pozorování se použilo současně i s jinými metodami, převážně s rozhovorem, dále s vyhledáváním a analýzou dokumentů, listů a práce zkoumaných osob. (Gavora 2010, s. 153–155)

Pro zjištění přístupu montessori škol v Libereckém kraji autorka použila záznamy z pozorování z absolvované praxe na ZŠ v Jablonci nad Nisou v ulici 5. Května

a následnými návštěvami zbývajících škol. Dalším nástrojem pro sběr dat byl řízený rozhovor. Rozhovory byly vedeny s pěti učiteli montessori škol, jejichž délka praxe se pohybuje od 3 do 11 let. Otázky byly polouzavřené a otevřené a byly zaměřené na zjištění přístupů pedagogů navštívených škol k dětem s poruchou pozornosti, vyvozující z toho pro ně klady a zápory zkoumaného prostředí. Autorka použila kazuistiku dvou žáků s poruchou pozornosti, včetně svého syna. Vztahy mezi žáky byly pozorovány participací vzájemného chování dětí po dobu školního vyučování a volnočasových aktivit.

Metodou výzkumu, ke zjištění využití montessori pomůcek a principů u dětí s ADHD, bylo participační pozorování spojeno současně i s jinými metodami, převážně s rozhovorem, dále s vyhledáváním a analýzou dokumentů zkoumaných osob.

5 Montessori školy v Libereckém kraji a jejich přístup k žákům s poruchou pozornosti

Přístup pedagogů k dětem s poruchou pozornosti ve školách s montessori pedagogikou byl zjišťován za pomoci otázek polostrukturovaného rozhovoru, viz příloha č. 2. Zároveň pozorováním při absolvované praxi, pozorováním během návštěv školských zařízení a v rodině autorky.

5.1. Mateřská škola s montessori pedagogikou v Jablonci nad Nisou

Mateřská škola se nalézá na okraji Jablonce nad Nisou v Zámecké ulici ve Vrkoslavicích a hned vedle lesa. Zahrada školy je prostorná, členitá a nalézá se zde i klasické prostorné hřiště v dřevěném provedení – houpačky, domeček, stoly, židle a lavičky. Ve vyvýšeném přízemí budovy je šatna, umývárna, WC a prostory spodní třídy A, kde je zapsáno 24 dětí. V mezipatře je opět WC. V prvním patře jsou prostory vrchních tříd B a C, které jsou vzájemně propustné. V těchto třídách je zapsáno dohromady 36 dětí. V tomto patře je i ředitelna mateřské školy.

Ve třídách mateřské školy jsou děti věkově smíšené od 2,75 do 7 let. Kapacita MŠ je 60 dětí, o děti se stará 5 učitelek, 2 kuchařky, 1 školnice a vedoucí

stravování. Ve třídě jsou klasické regály s montessori pomůckami, vždy od každé pomůcky jedna. Děti se tak učí respektujícímu přístupu, aby se naučily mezi sebou domluvit, jestli budou pracovat s pomůckou například společně anebo následně po sobě. Ve třídě je i kuchyňka a v oddělené části jsou další dvě místnosti, kde v jedné je odpočívárna a v druhé tzv. dílna, kde jsou tácy, modelíny, vodovky, papíry, malá žehlicí prkna a žehličky.

Děti se ráno v 8:30 schází na elipse a zde si povídají, sdílí zážitky, chodí po elipse. Až do svačiny pracují dle své volby, ale pravidel s pomůckami. Svačina je v 9:30 a po svačině buď opět pracují s pomůckami, nebo jdou na procházku. Pak následuje v 11:30 oběd a po obědě, v 12:15, odpolední klid. Děti jsou rodiči vyzvedávány mezi 15:00 až 16:30.

Mateřská škola uplatňuje metodu Marie Montessori a je současně i jednou z modelových mateřských škol této pedagogiky v České republice. V současnosti ve škole není žádné dítě s diagnózou ADHD. Během pozorování, uskutečněného v říjnu roku 2016, autorka viděla, že děti se zde učí samostatnosti a učitelky jim pomáhají, aby se zvládli postarat sami o sebe. Na názorných příkladech ukazují, jak je důležité cítit zodpovědnost sám za sebe a za vlastní skutky. Například pokud se dítě odmítne nasvačit, nemá hlad, nebo k tomu má jiné důvody, je dvakrát upozorněno ze strany pedagoga, že je možnost svačit. Když toho dítě nevyužije a dostane hlad venku mimo mateřskou školu, málokdy začne naříkat. Obvykle si uvědomí, že se mělo najíst a příště to nepodcení. Uplatňuje se zde tak metoda přirozeného učení a zpětné vazby z vlastních špatných rozhodnutí.

5.1.1. Rozhovor s pedagogem z MŠ v Jablonci nad Nisou

Rozhovor byl veden s 50letou ženou se středoškolským pedagogickým vzděláním a s 9letou praxí s montessori metodou. Montessori pedagogika je podle učitelky zajímavá, klidná, naučná a současně praktická. Děti pracuji s montessori pomůckami po většinu dne v mateřské škole, nenásilnou formou jsou vedeny k samostatnosti a k samostatnému rozhodování. Učí se z vlastních chyb. Děti zde nedostávají příkazy, mají možnost se rozhodovat a diskutovat s pedagogem. Pedagoga mohou oslovovat jménem. Děti se nechválí, ale chválí se jejich práce, kterou dokázaly.

U dětí s ADHD je podle pedagožky potřeba více spolupracovat s rodiči a zároveň s pedagogicko-psychologickou poradnou. Práce těchto dětí se musí ještě důrazněji chválit, aby dítě získalo více potřebné zdravé sebevědomí. Je třeba mu vytvořit podmínky, aby se mohlo lépe soustředit na svou práci a nic ho nerušilo. To znamená pouze jedna pracovní pomůcka a potom další. Je třeba dodržovat pravidla a dbát na jejich dodržování. Dítě používá pouze jednu pomůcku, pokud s ní dopracuje, uloží tam, kde má své místo. Dítě musí mít svůj vlastní prostor, aby ho nic nerušilo. Je potřeba zopakovat pravidla, než začne s pomůckou pracovat a dohlížet v klidu na postup, věnovat se pak plně dítěti. V montessori pedagogice spatřuje pro děti s poruchou pozornosti kýžený klid, pohodu, vlastní výběr pomůcky, která dítě zajímá. Zároveň přínosně využitý hmat, četnost a různorodost pomůcek a zájem pedagoga. Je důležité obzvlášť u těchto dětí hodně dbát na tiché prostředí a úklid pomůcky, se kterou pracovaly. Je podstatné klást obzvlášť důraz na dodržování pravidel.

5.2. Montessori třídy při ZŠ 5. Května v Jablonci nad Nisou

ZŠ 5. května využívá ke vzdělávání dětí dvě budovy, které jsou umístěny v okrajové části centra Jablonce nad Nisou. Obě budovy jsou rozděleny školním parčíkem se zelení a dětským hřištěm s trampolínou. Oba domy jsou zároveň propojeny dlouhou spojovací chodbou. Poblíž školy se nachází louky, lesy a novoveské koupaliště. Ve škole se vzdělává dle dvou vzdělávacích programů. První program je „*Škola pro život"*, který je zaměřen především na aktivitu žáků. Hlavně je zde důležité rozvíjení komunikačních dovednosti žáků v mateřském jazyce, v cizím jazyce, v informačních a komunikačních technologiích a v sociálních vztazích.

Druhý vzdělávací program je „*Montessori"*, jenž je především založen na poznání, respektování a rozvíjení individuálních a vývojových potřeb, možností a zájmů každého žáka. Má činnostní a praktický charakter a motivuje žáky k celoživotnímu vzdělávání. Autorka svou pedagogickou praxi plnila ve třídách vzdělávajících se podle programu „montessori“. V tomto oddělení fungují čtyři skupiny-třídy, které pracují podle principů Montessori pedagogiky. Ve třídách je v současnosti celkem 93 dětí včetně dětí v domácím vzdělávání. Oproti třídám klasické školy je tu celá řada rozdílů. Asi nejviditelnějším rysem je to, že zde není tradiční rozdělení dětí dle ročníků. V I. M je 1. – 3. ročník a je zde 20 dětí, ve třídě II. M jsou děti také 1. – 3. ročníku v počtu 20 dětí,

ve třídě III. M. jsou děti 4. – 5. ročníku v počtu 20 dětí. Třídu IV. M navštěvuje 22 dětí celého druhého stupně. Ve škole jsou čtyři děti s poruchou pozornosti, chlapec a dívka v II. M a dva chlapci navštěvující již druhý stupeň, tedy třídu IV. M.

Děti místo klasického známkování svůj postup, co již umí a zvládly, plní v deskách s ročním plánem. Zde mají děti dle ročníku napsáno v tzv.“elipsičkách“, s čím by se měli seznámit a co si procvičit, viz příloha č. 1 (roční plány).

Třídní učitel jim podpisem stvrzuje každé elipsičky, co již dítě zvládlo. Děti si po domluvě s učitelem sami určují ještě tzv. týdenní plán – počet elipsiček na týden. Ve většině případů má každé dítě v plánu splnit 3-4 elipsičky za týden. Děti zde spořádaně pracují a každý žák ví, co má dělat. Teprve až například neví, jak ve své práci pokračovat, obrací se na svého učitele. A to má svá jasná pravidla, dítě se dotkne paže toho, s kým zrovna chce hovořit. Nehlásí se a nemává vysoko zdviženou rukou, ale přijde za ním osobně.

Většinu času svojí praxe autorka absolvovala ve třídě II. M od listopadu 2015 do května 2016. Ve skupině je 20 dětí prvního až třetího ročníku – 8 dívek a 12 chlapců. 5 dětí je v prvním ročníku: Eliška, Lojzík, Kryštof, Tadeáš a Valentýnka. 7 dětí je ve druhém ročníku: Lucka, Tom, Soňka, Šíma, Kryštof a dvě Elišky. 8 dětí je ve třetím ročníku: Viky, Hanka, Sam, Jonáš, Jaromír, Lucka, Kája a Honza. Děti se každé ráno schází na elipse, zde buď probíhá úvodní výuka, konzultace nebo vzájemné sdílení zážitků. Dochází u dětí ke zklidnění a také k učení vzájemného respektu včetně respektování názorů ostatních.

5.2.1. Rozhovor s pedagogem z II. M

Rozhovor byl veden s ženou ve věku 45 let s vysokoškolským pedagogickým vzděláním a desetiletou praxí ve školství. Pedagožka působí na ZŠ 5. května 76, v Jablonci n. Nisou ve třídě II. M, což je 1. - 3. třída. Pro tento směr, pro montessori pedagogiku se rozhodla, protože ji nadchla při její stáži a zastupování „průvodce“ v Montessori mateřské škole v Jablonci nad Nisou. Snaží se o tzv. provázení dětí a doufá, že respektujícím přístupem. Takovým přístupem s co nejméně slovy, ale co nejvíce vztahem a individuálně. Práce s dětmi pak probíhá z její strany důsledně, s jasnými hranicemi, avšak laskavě a s láskou. S ohledem na principy montessori jí jde o co nejvíce smysluplný průběh dne. Hodnocení dětí zpětnou vazbou dělá co nejčastěji a zde

jim i ponechává co nejvíce prostor pro sebehodnocení. Používá zásadně slovní hodnocení.

Pedagožka z II. M již s dětmi s poruchou pozornosti pracovala. Pracuje podle doporučení odborníků, která za léta své praxe načerpala. Např. zajištění klidného prostředí, kde dítě není rozptylováno. To znamená, že dítě pracuje stranou a například zády k dětem, zároveň se při jakémkoliv větším vzruchu ve třídě buď ona, nebo někdo z dětí chopí zvonečku, zazvoní, což je signál pro všechny stihnout a ustat v činnosti. Poté je ve třídě opět požadovaný klid a tiché prostředí, které je obzvlášť pro děti s poruchou pozornosti velmi potřebné.

Montessori pomůcky, pokud děti zaujmou, je tím soustředění výrazně podpořeno. Upozorňuje však na možné úskalí v montessori systému, kdy různé děti pracují na různých úkolech, a to často tyto děti, pokud nejsou hluboce soustředěny, zaujme a tak odvede od práce, kterou samy dělají. Přesto je dle jejího názoru montessori pedagogika pro ně vhodná, ale zároveň, jako na jiných školách, je potřeba větší spolupráce s rodiči.

5.2.2. Rozhovor s pedagogem z IV. M

Rozhovor byl veden s 43letým mužem, který vystudoval Pedagogickou fakultu v Hradci Králové a má za sebou praxi 11 let. Pedagog působí ve třídě IV. M na ZŠ 5. května v Jablonci nad Nisou, kde je 22 žáků celého druhého stupně. Ve třídě jsou dvě děti s diagnostikovanou poruchou pozornosti. Učitel se pro montessori pedagogiku rozhodl, protože na začátku jeho praxe to bylo něco jiného, než klasické frontální vyučování. V montessori systému spatřoval základ v sociálních vztazích. Učí nejen děti, jak vycházet s ostatními. Žáky se v první řadě snaží naučit samostatnosti ve vzdělávání, jeho cílem je naučit se učit, vyhledávat informace a nalézt u každého dítěte přednosti a vlohy pro konkrétní směr. Své žáky se snaží připravit hlavně pro život. Chce vést děti k tomu, aby nad vším přemýšlely a aby pracovaly individuálně. Důležité je žáky naučit nekritizovat, ale naopak kriticky pouze nahlížet a v tom spatřuje velký rozdíl. S dětmi, které mají poruchu pozornosti, pracoval a neustále pracuje. Důležité u dětí s poruchou pozornosti je podle něj respektovat u dítěte vlastní tempo, jeho jasný výběr práce a delší nebo kratší čas. V první řadě zde uplatňuje individuální přístup. Dle jeho názoru žák s poruchou pozornosti většinou s montessori pomůckou vůbec nepracuje, protože to je pro něho pomalé nebo nudné. Avšak principy montessori pedagogiky dětem s poruchou

pozornosti dávají možnost udržovat vlastní tempo a například volit vlastní témata. O záporném vlivu montessori pedagogiky na děti s poruchou pozornosti si není vědom, ale zcela nezavrhuje, přesto nebo právě proto by jí těmto dětem doporučil. Nemyslí si, že by byla nutná větší spolupráce s rodiči.

5.3. Mateřská škola s montessori pedagogikou v Liberci

Mateřská škola se nachází ve dvou budovách v Liberci, jedna na Štefánikově náměstí a druhá budova je v Rochlicích v Hodkovické ulici. V MŠ jde o všestranný rozvoj osobnosti každého dítěte se zachováním jeho individuality a za pomoci vzdělávacího systému Marie Montessori, jejích speciálních pomůcek a aktivit. V budově na Štefánikově náměstí jsou dvě třídy, horní a dolní oddělení s maximální kapacitou 15 dětí pro každé z nich. Provozní doba je od pondělí do pátku od 7:15 do 16:30 a je v nich věkově smíšený kolektiv pod vedením českého pedagoga a anglicky mluvícího lektora. V dolním oddělení jsou děti ve věku 4 - 7 let. V horním oddělení pak děti ve věku 2,5 – 4 let. Každá třída je tak přizpůsobena jinému věkovému období a jsou v nich umístěné i věkově odpovídající montessori pomůcky.

Značnou část doby údajně tráví s dětmi venku. Ve škole s nimi chodí na výlety i navštěvují divadla, zpívají, tančí a hrají na hudební nástroje, dělají pokusy, pěstují rostliny, vaří, pečou, tvoří z různých materiálů podle svých možností a vlastní představivosti. K samostatnosti a zodpovědnosti za sebe a své okolí jsou děti vedeny v duchu výchovného stylu "respektovat a být respektován". Učí se postarat se o své věci, zařídit si to, co potřebují, domluvit se mezi sebou a navzájem si pomoci. Samy si připravují svačiny podle své chuti, uklízejí po sobě pomůcky, oblečení, boty, nádobí.

Díky každodenní přítomnosti anglicky mluvícího lektora děti naslouchají angličtině v běžných situacích jako je převlékání, osobní hygiena, úklid, práce s pomůckou, chystání jídla, ale také v intenzivním výukovém bloku s písničkami, hrami, pohybem a tvořením. Česky mluvící pedagog je taky přítomen, k podporování a v rozvoji českého jazyka, v komunikaci. Odpoledne děti mohou navštěvovat hudebně pohybový kroužek.

Autorka navštívila budovu na Štefánikově náměstí v říjnu roku 2016, pozorovala děti v dolní třídě během dne a zároveň uskutečnila rozhovor s jednou z učitelek. Během pobytu byl ve školce klid a děti pracovaly s pomůckami buď na koberečku, nebo

u stolečku. Po svačině šla s dětmi a pedagogy na procházku. Před obědem uskutečnila rozhovor s pedagogem a potom návštěvu ukončila.

5.3.1. Rozhovor s pedagogem z MŠ v Liberci

Rozhovor byl veden s 43letou ženou se středoškolským pedagogickým vzděláním a osmiletou praxí. Učitelka pracuje v mateřské škole v Liberci na Štefánikově náměstí. Systém montessori považuje za ucelený, vyzkoušený a smysluplný pro vzdělávání dětí.

Dopoledne pod jejím působením děti pracují v min. tříhodinovém pracovním bloku, mají možnost vybírat si co, kde, jak dlouho a s kým budou pracovat. Podmínkou svobodné práce je podle ní fungování v rámci pravidel, která se vytvářejí na začátku školního roku společně s dětmi. Do tohoto bloku patří chůze po linii (elipsa) a příprava jídla, stolování, pobyt venku. Následuje oběd, pak odpočinek obsahující čtení, spánek a klidové aktivity. Odpoledne podle počasí je zařazen pobyt venku nebo práce ve třídě, opět svobodná činnost, tvořivé aktivity, hudba. Pozoruje práci dětí a vede záznamy o tom, co dělají, o pokrocích i problémech. Probírá vše s ostatními pedagogy vše podrobně na pedagogických radách a na základě nich připravuje např. aktivity pro konkrétní děti. Rodičům nabízí stejně jako ostatní pedagogové konzultace kdykoli potřebují, pořádají pro ně besedy o Montessori.

V rozhovoru pedagožka zmínila, že „*dětem s poruchou pozornosti vyhovuje činnost v rámci pravidel, snažíme se hodně zaměstnat ruce - dobře směřovat přebytečnou energii. Dohlížíme i na fyziologické potřeby, někdy se takové dítě zapomene nasvačit, což pak situaci zhoršuje. Snažíme se poskytnout dostatek času na činnosti, rozfázovat je, podpořit v dokončování. Zklidňujeme i fyzicky - hlazení, objetí, podržení na místě. Naše konkrétní ADHD se obléká samostatně v jiné místnosti, než ostatní a stejně tak odpočívá a to mu vyhovuje. Obecně hledáme cesty, které vyhovují konkrétním dětem.*“

Uvedla, že děti s poruchou pozornosti pracují stejně, jako ostatní děti, jen potřebují častěji pomoci s dokončením. Ať už je to přítomnost dospělého, nebo občasné povzbuzení a vyjádření uspokojení, že se dítěti činnost daří. Při používání pomůcek montessori se v její třídě poměrně dost chodí a potřeba pohybu je tak uspokojena.

Podle ní dětem s poruchou pozornosti v tomto systému vyhovuje, že činnosti mají jednotlivé kroky a také začátek, prostředek, konec. Vhodný je pro ně respektující přístup a zároveň pravidla, která fungují jako mantinely. Možnost zvolit si svou činnost samy u nich uspokojuje potřebu důležitosti.

Úskalí shledává v tom, že pokud není dítě od začátku vedeno k tomu, aby si umělo vybrat činnost a vždy ji dokončilo, tak potom přesně tento, pro ně jinak klad montessori pedagogiky, může jim být překážkou. Sdělila, že v montessori systému se takové děti můžou rozvíjet svým tempem i v kolektivu vrstevníků. V montessori prostředí je pro ně podle ní míň rušivých prvků, míň hluku a víc samostatné práce, méně hromadné. Větší spolupráci s rodiči těchto dětí neupřednostňuje.

5.4. Montessori třídy při ZŠ 5. Května v Liberci

V září 2014 se na popud rodičů poprvé otevřely věkově smíšené bilingvní Montessori třídy při ZŠ v Liberci, v ulici 5. Května, pro děti nastávajících prvních a druhých tříd. Rodiče dětí, docházejících do těchto tříd, jsou členy Spolku rodičů a přátel ZŠ Montessori Liberec a měsíčně přispívají prostřednictvím členského příspěvku ve výši 1.500,- Kč na vybavení a veškeré aktivity. Přispívají tak i na anglického asistenta ve třídě. Rodiče chtěli, aby jejich děti navštěvující mateřskou školu Září pokračovaly ve shodném duchu vzdělávání i na základní škole. Třída je ale přístupná i jiným dětem, jejichž rodiče se zajímají o montessori vzdělávání.

Základní vzdělávání se, stejně jako to předškolní ve stylu Montessori, vyznačuje specifickými prvky. Hlavně je zde využit přirozený způsob učení, procvičování a opakování v heterogenním, tedy věkově smíšeném, kolektivu dětí. Každý žák může postupovat v učení vlastním tempem a procvičovat to, co je pro něj potřebné, ale zároveň jít vpřed tam, kde by ho hromadná výuka brzdila. Připravené prostředí, kde je vše stále po ruce, umožňuje dětem hledat samostatně řešení problémů, zabývat se tím, co je zrovna zaujalo. Učitel žáky mezi sebou neporovnává ani je nehodnotí známkami, body nebo jiným obdobným způsobem. Učí se k samostatnému porovnávání výsledků a zhodnocení svých pokroků. Tímto přístupem si podrží chuť k učení, ale zároveň jsou vedeny k samostatnosti a zodpovědnosti za zpracování daného učebního plánu a za své vzdělávání jako takové. Výuka probíhá v přirozeném bilingvním prostředí, ve kterém

anglicky mluvící lektor využívá metodiky „Joyful English[17]“ obsahující právě prvky montessori pedagogiky. Při jakékoliv příležitosti tak děti slyší cizí jazyk, přirozeným způsobem si tak osvojují slovní zásobu i gramatiku a dle svých možností se učí spontánně reagovat.

V mateřské škole se pro zájemce o montessori pedagogiku uskutečňuje odpolední program pro děti do osmi let s názvem "Hry a objevy", kde se děti společně s rodiči učí pracovat v připraveném prostředí podle principů Montessori.

V roce 2016 jsou ve škole tři třídy s montessori pedagogikou I. D, II. D, a III. D v kterých jsou ročníky 1. – 4. třídy.

5.4.1. Rozhovor s pedagogem z III. D

Rozhovor byl veden s 26letou ženou s vysokoškolským pedagogickým vzděláním a tříletou praxí. Pedagožka učí na ZŠ v Liberci, ulici 5. května ve 3. D, kde je 2., 3. a 4. ročník. Po vystudování vysoké školy se rozhodla pro montessori pedagogiku, protože tuto nabídku dostala a nepřemýšlela více nad tím.

Na vstup do třídy se vzdělávacím programem Montessori je podle pedagožky důležité připravit nejen děti, ale i jejich rodiče. Rodiče musí vědět, jak konkrétně vypadá výuka Montessori, jaké jsou její principy a cíle, jak funguje a proč. Děti by měly přicházet připravené, měly by znát základní pravidla práce v připraveném prostředí a jejich chuť učit se, by měla být přirozená, nezávislá na vnějším tlaku.

Průběh dne je ve škole obdobný jako i v jiných školách s montessori pedagogikou. V 8.00 je společná práce na elipse, která trvá cca 20-30 min., poté je volná práce dětí buď s pomůckami, nebo v pracovních sešitech, 9.40 následuje svačina a v 10.00 opět společná práce na elipse trvající cca 20-30 min., poté opět volná práce dětí. Pro hodnocení dětí využívá slovní formu.

S dětmi s poruchou pozornosti učitelka zrovna pracuje. Podporuje je v plánování a výběru práce, stanovuje práci na kratší časový úsek a předně je pozitivně motivuje. Prezentace montessori pomůcky a postup práce s ní je stejný jako u ostatních dětí. Většinou však pracují kratší dobu, poté vystřídají činnost v rámci stejného "učiva", které bylo prezentováno na pomůcce. Montessori pedagogika je pro ně vhodná, protože děti

[17] výuka angličtiny založena na prožitku, multismyslovém vnímání za použití principů systému montessori

zde využijí své individuální tempo a způsob práce, mají možnost volného pohybu po třídě a volbu pracovního místa Možná negativa montessori pedagogiky shledává v občasném ruchu ve třídě, který žáky rozptyluje a odvádí jejich pozornost od práce, zároveň se hůře orientují v pomůckách a v podstatě si samy neumí zvolit práci, zároveň svým neklidem ruší ostatní. Montessori pedagogiku těmto dětem doporučuje, ale zároveň zdůrazňuje, že je u nich potřebná větší spolupráce s rodiči.

5.5. Shrnutí

Autorka zjistila, že se ve většině věcí přístupy na školách s montessori pedagogikou k dětem s poruchou pozornosti shodují a dodržují zde základní principy. Na všech školách využívají respektující přístup, zohledňují individuální tempo a větší podporu ze strany učitele. Děti jsou hodnoceny slovně a mezi sebou navzájem nejsou porovnávány. Mají pak větší chuť k učení, ale současně je to vede k samostatnosti a zodpovědnosti za své vzdělávání.

Na mateřské a základní škole v Jablonci nad Nisou se u těchto dětí více zaměřují na umožnění klidnějšího odděleného prostředí, aby je nic nerozptylovalo. Vytváří jim podmínky, aby se lépe soustředily na svou práci a nic je nerušilo. Vždy pracují pouze s jednou pracovní pomůckou. Hodně dbají na dodržování pravidel. U dětí s poruchou pozornosti předně respektují vlastní tempo a zřejmý výběr práce. Poskytují jim delší nebo kratší čas jak potřebují. V první řadě uplatňují individuální přístup a děti s ADHD s montessori pomůckou pracují méně než ostatní děti, protože to pro ně bývá pomalé nebo nudné. Principy montessori pedagogiky jim dávají možnost udržovat vlastní tempo a volit vlastní témata. Učitelé přistupují k těmto dětem i podle doporučení odborníků.

Ve školách v Liberci dětem s poruchou pozornosti poskytují možnost většího pohybu a tak potřebného „vybití přebytečné energie“. S dětmi chodí hodně ven a na procházky. Děti zde tak mohou zkoumat okolní svět a zapojit tak všechny smysly. Děti poznávají přírodu i město. Děti s poruchou pozornosti jsou hodně podporovány v plánování a ve volbě činnosti, pracují v kratších časových úsecích a jsou pozitivně motivováni. V mateřské i základní škole v Liberci děti slyší cizí jazyk v běžných situacích, samovolně si osvojují slovní zásobu a slovní vazby v přirozeném kontextu a učí se spontánně reagovat podle svých možností a znalostí.

Z provedeného pozorování bych doporučila působení asistenta pedagoga v každé montessori třídě. Důvodem je především ročníkově heterogenní složení třídy a individuální přístup ke každému dítěti. Pro pedagogy je tento způsob výuky velmi náročný na přípravu i samotné vedení vyučování. Pokud třídní učitel vysvětluje látku dětem z jednoho ročníku, je třeba, aby další pedagog mohl spolupracovat se zbývajícími dětmi. V případě dítěte s ADHD na montessori škole je asistent pedagoga nezbytný, neboť toto dítě vyžaduje zvýšenou potřebu dohledu, podpory při práci a upoutání pozornosti k vykonávané činnosti. Bližší zkoumání a vysvětlení využití montessori pomůcek a principů následuje v další kapitole empirické části diplomové práce.

6 Využití montessori pomůcek a principů u dětí s ADHD

Velkou výhodou montessori pedagogiky pro děti s poruchou pozornosti je využití hmatu a pohybu při učení. Děti musí zároveň dodržovat pravidla, což jim nastavuje potřebné mantinely a mají i jasno, co smí a co ne, to jim dodává potřebný klid. Každá pomůcka má své místo a to je pro obzvlášť tyto děti důležité v podpoření jejich zvládnutí neklidu a mnohdy časté impulzivity. Mají přehled, kam která pomůcka patří, protože chaos, ruch, nepřehlednost či zmatek všeobecně nejenom těmto dětem způsobuje značné potíže a odvádí jejich pozornost.

Děti pracuji s montessori pomůckami většinou po celý den ve škole. Nenásilnou formou jsou vedeny k samostatnosti, k samostatnému rozhodování a učí se chybami. Děti nedostávají klasické příkazy, mají možnost se rozhodovat a diskutovat s pedagogem. Pedagoga mohou oslovovat křestním jménem a tykat mu. Děti se nechválí, chválí se jejich práce, kterou dokázaly. Děti se hodně hýbou, hodně věcí zkoumají dotykem a to prospívá rozvoji motoriky, ta je u dětí i dospívajících úzce provázaná s rozvojem myšlení.

Využití montessori pomůcek bylo zjišťováno pozorováním při absolvované praxi, pozorováním během návštěv školských zařízení a v rodině autorky.

6.1. Využití montessori materiálu pro výuku slovních druhů

Pro ilustraci je uváděna deskripce výuky slovních druhů. U montessori pomůcek na slovní druhy je úžasně, že je zde propojenost se všemi smysli a provázanost více druhů pomůcek i principů od mateřské školy po základní školu. Využití pomůcek pro edukaci slovních druhů bylo zjišťováno pozorováním při absolvované praxi na ZŠ 5. května v Jablonci nad Nisou.

6.1.1. Práce se symboly – tělesy

Činnost s tělesy vypodobňující slovní druhy autorka sledovala při své praxi v II. M na ZŠ 5. Května. Do aktivity bylo zapojeno 12 děti 1. a 2. třídy, včetně Tadeáše s poruchou pozornosti.

Symboly (tělesa), která představují či zastupují slovní druhy (obr. 14, příloha č. 3). Pomůcka ve formě těles splní účel, bez dlouhého unavujícího vysvětlování učitelem, představit učivo přirozenou cestou. Tedy velmi snadno vysvětlit a umocnit logické myšlení dětí. Lze učit prostřednictvím příběhu, který si každý pedagog může dle svého vnímání upravit. Pro děti s poruchou pozornosti, než dlouhé promluvy, je vhodnější samotná činnost, pedagog spíše pomáhá, vede a podporuje u dětí přirozenou inteligenci.

Z důvodu lepšího porozumění krátce uvádím část příběhu: Učitel drží v rukou pomůcku se symboly slovních druhů a povídá: „Žil byl princ, vládl zajímavé zemi, zem ‚Slovních druhů´.“ Pedagog uchopí černý pravidelný čtyřstěn, poví slovo „princ“, což pro děti znamená, že těleso představuje podstatné jméno. Příběh pak pokračuje: „Většinou býval doprovázen svými sluhy. Když princ měl dobrou náladu, vzal si s sebou prvního sluhu jako doprovod, pak lidé mohli prince poznat, jaký vlastně byl. Byl moudrý a vážný.“ Pedagog pak vezme do rukou pravidelný, čtyřboký, tmavomodrý jehlan. Slova moudrý a vážný jsou přídavná jména. Pedagog pokračuje: „Princ si vyšel na procházku také s jinými panovníky. Povolal k sobě druhého sluhu, ten sledoval prostředí, kolik je v zahradě stromů, kolik máme koní.“ Pedagog uchopí malý světlomodrý čtyřboký jehlan a sdělí dětem, to jsou číslovky, kolik toho máme a pokračuje: „Panovník měl také i svého ministra, který ho zastupoval, ale ten musel jít sám.“ Učitel vezme fialový čtyřboký jehlan. Slova ten, ho, sám jsou zájmena. „Aby

v každém byla energie, pohyb, všechny doprovázelo slunce, velká červená koule," a v tomto duchu pokračuje pedagog dál.

Všechny děti, včetně Tadeáše, byly aktivitou zaujaty. Tadeáš, díky zajímavé činnosti spojené s poslechem pohádkového příběhu a možností zapojit v edukaci i hmat, dokázal spolupracovat a soustředit se. Došlo u něho ke zklidnění, začal poslouchat příběh a postupně s dětmi bral do ruky tělesa.

6.1.2. Pohybová aktivita se symboly

Další činnost pro výuku slovních druhů, se zapojením pohybu, byla zjištěna z rozhovoru s pedagogem z třídy II. M během autorčiny praxe.

Hlavním bodem zájmu je další navazující činnost přikládání symbolu žákem, poté už prostorových tvarů. Jsou k dispozici trojúhelníky, kruhy či další slovní druhy ve stejných barvách a s dodržením podobné velikosti k připraveným větám v sešitě, v učebnici či knize. Na obrázku 16 přílohy č. 3 jsou uvedeny konkrétní symboly pro jednotlivý slovní druh. Dítě v této fázi zatím rozpoznává základní tvaroslovné pojmy, ale fixace je pevná pro další kroky v gramatickém poznávání tvaroslovných pojmů a vzorů. Cílem je upozornit na všechny slovní druhy a postupně detailněji poznávat vzory, druhy, rody, čísla, tvary v pádech.

S použitím velkých, z látky vystřižených, symbolů slovních druhů (obrázek 15 příloha č. 3) se jich dá využít pro pohybovou aktivitu. U dětí s poruchou pozornosti je tak nasycen narůstající neklid s propojením pohybu ke zvládnutí učiva. Aktivity se může účastnit až 6-7 žáků a lze využít různé říkanky, povídky, písničky. Dle slova, které zazní v textu a na kterém to které dítě stojí, se projeví poskočením.

6.1.3. Tvoření vět s kartičkami

Další návaznost na práci se symboly slovních druhů lze uskutečnit ve skupině dětí třetích tříd. Práci se symboly slovních druhů autorka vyzkoušela sama s dětmi při své praxi, kdy děti pracovaly pod jejím dohledem a ve skupině dětí byla i dívka s poruchou pozornosti. Děti se dle pokynů mají rozdělit do čtyř skupin po 2-4 dětech podle velikosti skupiny. Pedagog může stanovit některá pravidla, například vyžadovat, aby ve skupině

byl vždy minimálně jeden kluk a jedno děvče. Každá skupina má sestavit větu z kartiček a následně mají přiřadit ke každému slovu symbol slovního druhu, obrázky 16-19 přílohy č. 3. Učitel dětem sdělí základní instrukce a potom se již pouští do práce. Postupně pomáhá každé skupině s vytvořením věty nenápadnými náznaky tak, aby nad prací hodně přemýšlely a vymysleli oni, jak to má vypadat. Dle pomůcky s vysvětlením symbolů postupně diskutují nad přiřazováním symbolů. Pedagog nenápadně radí, aby děti nakonec na správný symbol přišly samotné.

Práce byla pro děti srozumitelná a k radosti autorky se všichni se zájmem pustili do práce. Bylo to pro ně náročné, ale i dívka s poruchou pozornosti se trochu zapojila a využila tak již svých znalostí z předchozích činností se symboly. Autorka se dívku snažila do práce více zapojit, nechávala ji speciálně prostor, například aby ke dvěma slovům vyhledala jen ona symbol. Procvičení se zdařilo, jen je zapotřebí mít dostatek času.

6.2. Využití principů montessori pedagogiky v edukačním procesu

Zde autorka nastiňuje využití principů montessori a jejich stěžejních výhod při vzdělávání dětí s poruchou pozornosti. Využití je podrobně vysvětleno na základě pozorování dvou chlapců nezávisle na sobě, Tadeáše během pedagogické praxe a syna Patrika v domácím vzdělávání za použití principů pedagogiky montessori a z konzultace s jeho současným třídním učitelem třídy IV. M na ZŠ 5. Května v Jablonci nad Nisou.

6.2.1. Kazuistika Tadeáše

Získávání informací o Tadeášovi probíhalo přímo ve třídě, jedná se o žáka prvního trojročí, třídy II. M v montessori třídách při ZŠ 5. Května v Jablonci. Metodou rozhovorů s matkou dítěte, rozhovorem s dítětem, rozhovory s pedagogem, analýzou materiálů z vyšetření dítěte, rozborem produktů činnosti – pracovní sešity ze školy. Pozorování dítěte v prostředí školy ve vybraných hodinách.

Tadeáš je ve věku 7 let, má diagnózu ADHD a jeho intelekt je v pásmu průměru. Chlapec je prvorozený, má ještě malého brášku. Je sportovně založený a rád si prohlíží knihy, s jejichž pomocí u něj postupně dochází ke čtení písmen a slov. Tím tráví většinu času. Písmo upřednostňuje tiskací, protože má potíže s jemnou motorikou a se soustředěním. Přesto i pozvolna se učí písmu psacímu s pomocí sešitku hlásníček.

Jsou zde stránky k procvičování písmen jako v písance. Tadeáš si příliš nevěří a nerad se pouští do nové činnosti. Neplní stanovený počet elipsiček za týden, ale dochází u něj k postupnému přivykání a zlepšování.

Tadeáš působí lehce infantilním dojmem, povětšinou sedí u okna a prohlíží si knihy. Do kolektivu není příliš zapojen a s nikým ve třídě se nekamarádí. Po dobu návštěv ani s nikým neměl nějaký konflikt. Během autorčiny praxe se mu autorka věnovala nejvíce, střídala se s ním ve čtení knih, byla mu oporou při psaní do sešitu hlásníček a zároveň mu pomáhala s výběrem aktivit.

K Tadeášovi se autorka, společně s třídní učitelkou, snažila a mohla přistupovat individuálně. Respektovala jeho momentální potřeby a zohledňovala jeho schopnosti. Základem v individuálnosti byla spolupráce s autorkou jako asistentkou. Díky tomu mohl Tadeáš pracovat na činnostech dle svých možností. Pokud je potřeba, je zde prostor pro dodatečné vysvětlení učiva, trénovat čtení nebo pracovat zády ke třídě. Tadeáš má také upraven svým možnostem týdenní plán – předem daný počet tří témat, neboli „elipsiček“. S individuálním přístupem souvisí také zpětná vazba. Jedná se o formu slovního hodnocení, které shrnuje Tadeášovi pokroky, obtíže a možnosti dalšího postupu. V jeho případě je i přínosná pro nemožnost jeho srovnávání se se spolužáky. Zda má hodnocení vliv na Tadeáše v oblasti motivace nelze říci, protože o zpětnou vazbu se příliš nezajímá.

Vzhledem k potížím s udržením pozornosti není Tadeáš schopen vlastní kontroly chyb. Je zapotřebí ho podporovat a připomínat mu, aby si kontroloval vyplněná cvičení, eventuálně ho na chyby upozornit, aby si je mohl uvědomit a opravit. Je důležité s ním zároveň hovořit o jejich kladném významu a užitku.

Tadeáš si zatím není schopen vybrat sám činnost, na které bude pracovat. Běhá po třídě, pozoruje ostatní nebo si prohlíží knihy. Proto je třeba mu práci zadávat. Jeho samostatnost je omezena ve všem a potřebuje podporu při veškeré školní práci.

Pro snadnější pochopení homonym si jeden den autorka připravila aktivitu pro Tadeáše, ke které přizvali i spolužáka Kryštofa, na jejich vysvětlení. Je to kartičková metoda, při které všechny kartičky jsou na začátku v jedné hromadě, a žák hledá vhodné dvojice. Tadeášovi a Kryštofovi nejdříve sdělila, že jim něco ukáže. Vyzvala je, aby vzali kobereček, a sedli si i s pomůckou na zem. Autorka jim demonstrovala sestavení jedné dvojice – vlna na vlasech a vlna na pletení. Potom vyzvala Kryštofa, aby našel také dvojici. Pak je vyzván Tadeáš, kterému to trvá déle, ale trpělivě všichni čekají, autorka zklidňuje i Kryštofa, zatím si hledá dvojici. Potom opět hledá dvojici pedagog a

pak se postupně kluci střídají mezi sebou, až je koberec zaplněn dvojicemi, obrázek 12 přílohy č. 3. Nakonec si oba vezmou sešit a mají si napsat alespoň pět slov z vytvořených dvojic homonym. Pro kluky byla práce zajímavá a dle autorky středně těžká, ani u jednoho si nevšimla, že by na ní nechtěli začít pracovat. Trochu problém s ní měl pouze Tadeáš, ale při podpoření se i jemu dařilo hledat vhodné dvojice. Se psaním měli trochu potíže, bylo zapotřebí trvat na napsání pěti slov. Podporu získali v předepsání počátečních písmen u daných slov, to oběma hodně pomohlo.

Montessori pomůcky Tadeáš používá méně než ostatní děti. S možnostmi jejich využití je postupně seznamován v průběhu výuky. V matematice pomůcky potřebuje jen výjimečně a v českém jazyce pracuje převážně s různými kartičkami s vyobrazenou abecedou, obrázek 20 přílohy č. 3. Často k počítání využívá například kaštany. Pravidla související s využíváním pomůcek, aby pracoval na koberečku a pomůcky vždy uklidil na místo, Tadeáš zvládá. Vzhledem k jeho hyperaktivitě plně využívá výhodu možnosti pohybu po třídě. Často běhá k nástěnné abecedě, aby si připomněl psací písmena. Má možnost si je tak neustále připomínat a fixovat do paměti, současně uvolní přebytečnou energii. Taky může střídat své pracovní místo a protahovat tělo i prsty při psaní během hodiny, procházet se po třídě.

6.2.2. Kazuistika Patrika

Získávání informací o Patrikovi probíhalo přímo v rodině, jedná se o syna autorky diplomové práce, analýzou materiálů z psychologického vyšetření, rozborem a analýzou výsledků činnosti dítěte – veškeré materiály - pracovní listy, sešity a podobné. Bylo využito pozorování dítěte.

Chlapec ve věku 12 let má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD), intelekt je v pásmu nadprůměru. Dítě žije v úplné funkční rodině. Chlapec má mladší sestru, které jsou 3 roky. Matka je vysokoškolsky vzdělaná a otec má střední školu. Preferovaný je volnější styl výchovy, odmítají tvrdou výchovu a disciplínu dítěte. Základní pravidla a režim pro děti v rodině fungují velmi dobře. Z pozorování je patrné, že větší autoritu spatřuje na straně svého otce. Dítě bylo narozeno z prvního těhotenství. Porod probíhal s menšími komplikacemi typu anoxie a dva týdny po plánovaném termínu. Psychomotorický vývoj byl bez abnormalit. Dítě po narození mělo atopický ekzém, na který reagovalo neklidem a pláčem. U Patrika je

snížena potřeba spánku v podobě brzkého ranního stávání, ale usínání je bez problémů. Večer chodí spát v obvyklý čas, ráno vstává velmi brzo. Od malička má potíže s autoritami a autoritativním přístupem v rodině i ve školských zařízeních. Velmi rád a dlouze diskutuje, pokud vidí v něčem problém. Chlapec chodil do mateřské školy běžného typu od čtyř let. Do první třídy běžné základní školy nastupoval bez odkladu. Patrik se do školy těšil, ale postupně ho nadšení ze školy začalo opouštět. U Patrika se začaly projevovat problémy v učení, a to zejména ve druhém ročníku základní školy. Zvyšovala se výrazně frustrace ze školních úkolů a aktivit. Při řešení úloh se dokáže koncentrovat jenom velmi krátce. Velmi rychle ztrácí motivaci a motivovat ho pro nějakou činnost nebo úkol je velmi složité. Nerad vždy četl delší texty a ke čtení nahlas zaujal silnou averzi. V textech se ztrácí, vynechává slova a vynechaná slova občas nahrazuje smyšlenými. Text téměř nikdy nedočte do konce. Úlohy, které sám považuje za zajímavé a nevšední, řeší s nadšením, avšak řešení úkolů bývá velmi povrchní, rychlé, pouze v rámci jeho zájmů. Běžně úkol ani nedokončí. Má potřebu neustále o něčem diskutovat a vše potřebuje mít logicky zdůvodněné. Často přestává pracovat a u činností dlouho nevydrží. Převažuje pohybový neklid. V ostatních předmětech se větší problémy neuvádí. Naopak je chlapec velmi bystrý a v matematice se mu daří. Velmi rád se zaobírá cizími krajinami a státy, prohlíží grafy, fotografie a mapy. Po odborném vyšetření byla diagnóza psychologa potvrzena a přijata všemi subjekty, které s dítětem pracují – ADHD v kombinaci s nadprůměrným intelektem. Základní problém je spatřován v poruše pozornosti a vypěstované averzi k překonávání překážek školního charakteru. Patrik není motivován k práci. Výrazně se ve škole potýkal s problémy ve čtení. Známky ho demotivovaly, někdy docházelo až ke stresu a výbuchům vzteku. Chlapec chodil domů ze školy přetažený a vyčerpaný. Výuka probíhala většinou klasickým frontálním způsobem, víceméně bez většího využití individuálních přístupů. Na základě vyšetření byla psychologem doporučena individuální integrace chlapce, jako žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné základní školy, avšak s menším počtem dětí ve třídě a s vypracováním individuálního vzdělávacího plánu základní školou. Bylo zároveň doporučeno zajistit chlapci reedukační cvičení se speciálním pedagogem tak, jak bude možné – v rámci poradny, soukromých reedukačních hodin nebo při škole. Rodiče se snažili eliminovat stres, především při přestupu na novou školu, pro kterou se rozhodli. Po přestupu bylo doporučeno vytvořit dítěti stabilní místo ve skupině spolužáků, uplatňovat individuální přístup pro práci v jednotlivých předmětech, který by byl pro dítě hodně přínosný. Při

práci by se u chlapce měly často střídat činnosti, které by měly být doplněny velkým počtem relaxačních cvičení. Doporučuje se aplikovat učení hrou a volit takové alternativní materiály, které chlapce zaujmou a budou podporovat jeho motivaci k práci. Důrazně je doporučeno upustit od klasifikace a hodnotit slovně.

Patrik nakonec ve třetí třídě opravdu přestoupil do základní soukromé školy s menším počtem žáků ve třídě a s individuálnějším přístupem. Rodiči a ani Patrikem přestup nebyl kladně přijat, protože se zcela dobře nezačlenil do kolektivu a problémové chování se prohloubilo. Na základě toho byla rodiči zvolena na dva roky forma individuálního vzdělávání v domácím prostředí s použitím montessori pedagogiky. Od šesté třídy nastoupil Patrik do Základní školy s montessori pedagogikou v Jablonci nad Nisou.

Ve výuce se u Patrika pozitivně osvědčila možnost projektové práce. Zde se může volně projevit při tvoření vlastního projektu. Pokud je odpočatý, je schopný práci sám koordinovat. Dokáže déle udržet pozornost a neodbíhat od tématu zadání. Při větší únavě potřebuje pomoc s organizací činnosti a udržením pozornosti. Na projektech dokáže kooperovat se spolužáky. Starší děti ho dokážou zapojit do práce a jeho schopností a aktuálního stavu využít při tvorbě například kresby nebo jednoduchého zápisu. Přesto, že se v montessori výuce u něj učitel snaží o samostatnost a možnost volby činnosti dle vlastního výběru, v případě Patrika to není pokaždé možné. S ohledem k jeho výrazným projevům poruchy pozornosti a hyperaktivitě je nutná téměř neustálá spolupráce a dohled.

Nejvíce připravené prostředí a pomůcky jsou Patrikem využívány v kosmické výchově. K dispozici má přírodniny a většinou pod dohledem třídního učitele různé pokusy. Patrik je tím vždy velmi zaujatý, že najednou ztrácí nestálost a na práci se dovede, dlouho v klidu soustředit Dále pracuje s nástěnným kalendářem nebo skládacími mapami světa.

Možnost kontroly pomocí vyplněných předloh nevyužívá a zřídka na opravě spolupracuje s vrstevníky, kdy si úkoly vzájemně kontrolují.

6.3. Shrnutí

Montessori pomůcky propojují edukaci napříč všemi smysly a navzájem na sebe navazují. Děti s poruchou pozornosti mohou tak častěji zapojit při učení hmat a pohyb.

Potřebné mantinely jim dodávají principy montessori pedagogiky v podobě dodržování předem domluvených pravidel. Přehledné a přípravné prostředí zmírňuje dětem s ADHD potíže s pozorností a neklidem.

V montessori školách jsou hodně vedeny k samostatnosti a budování zdravého sebevědomí, k tomu jim pomáhá možnost větší volnosti během učení, forma slovního hodnocení a častější diskuze s pedagogem nad zpětnou vazbou. Dětem s poruchou pozornosti vyhovuje, že nedostávají klasické příkazy, ale nad problémy mohou s učitelem i ostatními žáky často diskutovat. Jejich výrazné negativní vnímání chyb je v montessori systému vyvracováno a naopak je jim neustále vysvětlováno, že z chyb dostávají potřebnou zpětnou vazbu a sdělení pro další kroky.

Při práci s montessori materiálem a při aktivitách se mohou děti hodně hýbat, volně pohybovat a lépe se soustředit na školní práci. Tadeáš má umožněno postupovat vlastním tempem a nevnímá tak nějaký hendikep či znevýhodnění vůči spolužákům. V montessori pedagogice jeho nevyzrálost, hyperaktivita a nepozornost je výrazně zohledněna bez toho, aby na to pedagog či spolužáci, museli brát zřetel. Podstatou montessori pedagogiky je hlavně individuální přístup ke každému dítěti. Pro Tadeáše je v montessori systému nevýhoda většího nároku na samostatnost, bez větší podpory i pomoci ze strany učitele, nebo případně starších spolužáku, je jeho výuka velmi náročná a s malými pokroky.

Patrikovi působení na škole s montessori pedagogikou umožňuje pracovat bez výrazné frustrace a stresování. Principy montessori pedagogiky ovlivňují pozitivně jeho pozornost. Během pozorování autorka sledovala, jak se Patrikova schopnost podržet pozornost, po odchodu z běžné školy zlepšuje. Ke zlepšování dochází i z důvodu koncentrace na zajímavé činnosti. Těmi jsou hlavně práce na projektech, občasná práce s montessori pomůcky a také možnost přecházet mezi různými činnostmi. V Patrikově chování lze sledovat celkové zklidnění, zájem o aktivity a především lepšího soustředění u činností. V montessori systému je nutnější větší podpora a dohled nad volbou činnosti.

Závěr

V diplomové práci je zmapován vznik, vývoj a současný stav Montessori pedagogiky. V teoretické části jsou charakterizovány poruchy pozornosti u dětí mladšího školního věku. V empirické části byl zjišťován přístup k žákům s poruchou pozornosti ve školách s Montessori pedagogikou. Velký prostor byl věnován využití montessori pomůcek a principů u dětí s ADHD.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. První kapitola se zabývá psychomotorickým vývojem, školní připraveností a kognitivní vybaveností dítěte v předškolním a mladším školním obdobím, rozvojem jeho komunikace a osobností. Následuje v ní vysvětlení vztahu mezi inteligencí ke školní úspěšnosti, zabývá se dále adaptací na školu a vznikem nových sociálních rolích ve školním prostředí. V druhé kapitole jsou popsány psychické fenomény determinující školní úspěšnost, motivace, vůle a pozornost. Vysvětleny poruchy pozornosti u dětí a s ní spojena diagnostická kritéria. Ve třetí kapitole je přiblížen vznik a vývoj Montessori pedagogiky. Dále se ve třetí kapitole autorka zabývá základními principy montessori systému a montessori materiálem. Třetí kapitola je završena přiblížením využití montessori pedagogiky pro různá věková období dítěte.

Empirická část je založena na výzkumu, jejich cílům, metodám a navrhovaným opatřením. Stěžejním tématem, které se prolíná celou empirickou částí, je výzkumná otázka zohledňující stanovený cíl výzkumné části.

Z provedeného výzkumu vyplývá, že montessori systém v mnohém podporuje edukaci dětí s poruchou pozornosti. Především se jedná o individuální přístup, respekt a slovní hodnocení dětí, které jim dovoluje zažít pocit úspěchu a získat pozitivní sebereflexi. Podstatný je volný pohyb po třídě, častá projektová výuka a vzájemná kooperativní spolupráce mezi dětmi, která usnadňuje začlenění dětí s poruchou pozornosti do třídního kolektivu a zohledňuje jejich zvýšenou potřebu pohybu a komunikace. Vhodná je také častá zpětná vazba na chování dítěte, která zahrnuje zamyšlení se nad chováním a především možností nápravy, kterých si tyto děti nejsou vždy vědomy.

Přes veškeré klady je třeba si uvědomit, jaké nároky jsou v montessori vzdělávání na děti s poruchou pozornosti kladeny. Předně mezi ně řadíme, schopnost samostatné práce a zvolení činnosti, na nichž jsou montessori principy založeny a jež jsou pro tyto

děti obtížné. Z tohoto důvodu je nutná častější spolupráce s pedagogem, která vzhledem k heterogennímu složení montessori tříd není vždy dostatečná.

Navrhovaná opatření

Na základě výše uvedených zjištění lze navrhnout následující opatření. Ta se týkají především co nejhlubšího porozumění potřeby dítěte dané problematice.

Z uskutečněného výzkumu autorka doporučuje, aby v montessori třídě působil asistent pedagoga. Důvodem je především věkově heterogenní složení tříd a potřebný individuální přístup k dětem. Pro učitele je tento způsob výuky značně náročný na přípravu i samotnou výuku. Pokud se třídní učitel věnuje dětem z jednoho ročníku, je potřeba, aby další pedagog spolupracoval se zbytkem třídy. V případě přítomnosti dítěte s poruchou pozornosti v takové třídě je asistent učitele nezbytný, protože takové dítě vyžaduje dalece větší potřebu dohledu, podpory při práci a odvádění pozornosti, v případě rozptýlení, zpět k vykonávané práci. Z pozorování i uskutečněných rozhovorů je patrné, že jeden pedagog není schopen sám kvalitně vést celou třídu s dítětem s ADHD.

Oproti požadavkům Marie Montessori na zvýšený počet dětí v montessori třídách je z výzkumu zřejmé, že v případě dítěte s ADHD ve třídě je naopak přínosné snížení počtu dětí. Z pozorování dále autorka doporučuje omezení věkové heterogenity maximálně na tři ročníky v jedné třídě. Důvodem jsou v první řadě nároky kladené na žáky i třídní učitele. Dle schopností dítěte je dále zapotřebí, přes principy montessori pedagogiky, přizpůsobit možnost volby mezi aktivitami rozvrženými na školní den. Pokud si dítě dovede vybrat činnost samo, je vhodné mu možnost ponechat, v opačném případě je nastavení pevného rozvrhu nezbytné. Systém práce by měl učitel nastavit začátkem školního roku. Jakmile se pedagog, s ohledem na omezení dítěte, rozhodne pro předem daný rozvrh hodin, může později postupně přejít na svobodný systém samostatné volby práce. Opačně tento přechod funguje velmi těžko.

Vzájemná spolupráce mezi školou a rodiči je vždy důležitá. V případě dětí s poruchou pozornosti je tato skutečnost více než potřebná. Z autorčiných pozorování, uskutečněných rozhovorů i teoretických údajů je patrné, že tyto děti mívají potíže

s organizací a plánováním. Bývá u nich narušena krátkodobá paměť, koncentrace a plnění školní práce. Pedagogové si s rodiči proto musí vzájemně více předávat potřebné informace. Rodiče musí denně dohlížet na přípravu dětí do školy. Jedná se v první řadě o přichystání potřebných školních pomůcek a udržování pořádku školních věcí. Měli by dohlédnout na plnění domácích cvičení a dětem s poruchou pozornosti být výrazně oporou.

Seznam použitých zdrojů

ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. 2., aktualiz. vyd., v Portálu 1. Praha: Portál, 2003, 751 s. ISBN 80-7178-640-3

DRTÍLKOVÁ, Ivana a Omar ŠERÝ. *Hyperkinetická porucha: ADHD*. Praha: Galen, 2007. ISBN 978-80-7262-419-5

GAVORA, P., 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2. roz. Vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Hodkovičky: Pragma, 2013, 116 s. ISBN 978-80-7349-370-7

HALLOWELL, Edward M., RATEY John J. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti.* Vyd. 1. Praha: Návrat domů, 2007, 308 s. ISBN 978-80-7255-154-5

HARTL, Pavel. *Stručný psychologický slovník*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 311 s. ISBN 80-7178-808-1

HELUS Z., HRABAL, V., KULIČ, V., MAREŠ, J. *Psychologie školní úspěšnosti žáka.* Praha: SPN, 1979. ISBN 14-722-79

HRABAL, V. *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN, 1989. ISBN 80-04-22149.1

KOMENSKÝ, Jan Amos. *Informatorium školy mateřské*. Vyd. v nakl. Academia 2. Praha: Academia, 2007. Europa. ISBN 978-80-200-1451-1

KOMPLETNÍ PERLOVÝ MATERIÁL, 2016. Materiál montessori, In: *Material-montessori.cz* [online]. [vid. 2016-11-11]. Dostupné z :http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/2-1-Matematika/0/5/547-Kompletni-perlovy-material-se-stojanem-ekonomicka-verze-koralku

KRAJSKÁ SPRÁVA Libereckého kraje, 2016, ČSÚ, statistiky. Dostupné on-line na https://www.czso.cz/csu/xl/okresy

HARALD, Ludwig. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1

KOVOVÉ ÚTVARY, 2016. Materiál montessori, In: *Material-montessori.cz* [online]. [vid. 2016-11-11]. Dostupné z :http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/4-1-Jazyk/0/5/184-Kovove-utvary-se-stojany

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2007. Psyché. ISBN 80-247-1284-9

MATĚJČEK, Z., POKORNÁ, M. *Radosti a strasti*. Jinočany: H & H, 1998, 205 s. ISBN 80-86022-21-8

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl*. Praha: SPS-nakladatelství pedagogických směrů, 2003, 117 s. ISBN 80-86-189-02-3

MONTESSORI, Maria. *Od dětství k dospívání*. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2011, 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2., V Tritonu 1. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0

MONTESSORI, Maria. *The Child in the Family*. Oxford: Clio, 1989, 79 s. ISBN 978-1851091133

MONTESSORI, 2016. Společnost Montessori, o. s., In: *MontessoriCR.cz* [online]. [vid. 2016-11-11]. Dostupné z: http://www.montessoricr.cz

MONTESSORI KARTIČKY, 2016. In: *Logopedie-vendy.cz* [online]. [vid. 2016-10-10]. Dostupné z: http://www.logopedie-vendy.cz/5

MONTESSORI VÁLEČKY, 2016. Materiál montessori, In: *Ruzovavez.cz* [online]. [vid. 2016-10-10]. Dostupné z :http://www.ruzovavez.cz/Montessori-valecky-4-sady-d29.htm

MUNDEN, Alison, ARCELUS, Jon. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Vyd. 3., Praha: Portál, 2008, 120 s. ISBN 978-80-7367-430-4

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Vyd. 1. Praha: Academia, 2004, 590 s. ISBN 80-200-1290-7

OWENS, R. E. *Language development: an introduction*. Boston: Allyn and Bacon: Pearson, 2008. 509 s. ISBN 9780205534838

PACLT, Ivo a kolektiv. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 234 s. ISBN 978-80-247-1426-4

PELLETIER, Emmanuelle. *Porucha pozornosti bez hyperaktivity*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 120 s. ISBN 978-80-262-0599-9

PIAGET, Jean. *Le langage et la pensée chez l'enfant: études sur la logique de l'enfant*. Paris: Denoël/Gonthier, 1984. 292 s. ISBN 2-282-30243-5

PIAGET, Jean. *Psychologie inteligence*. Vyd. 2. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-309-9

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha: Portál, 1996, 106 s. ISBN 80-7178-072-3

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. [i. e. Vyd. 5.]. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-416-8

RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě. Inspirace pro rodiče a zájemce.* Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004

RÝDL, K. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Nakladatelství Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3

ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J., 1996. Maria Montessori – aktuálně. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze 6.

SADA ZVONKU, 2016. Materiál montessori, In: *Material-montessori.cz* [online]. [vid. 2016-10-11]. Dostupné z :http://www.material-montessori.cz/www-montessori-material-cz/eshop/11-1-NOVINKY/0/5/549-Sada-zvonku

SPLAVCOVÁ, H. a kol., 2016 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. In: *Nuv.cz* [online]. [vid. 2016-08-08]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/696/

STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. *Základy kvalitativního výzkumu.* 1.vyd. Boskovice: Albert. 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X

TOTHELESSON, 2016. Červenomodré tyče, In: *Tothelesson.blogspot.cz* [online]. [vid. 2016-10-11]. Dostupné z :http://tothelesson.blogspot.cz/2012_04_01_archive.html

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří.* Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

ZAPÍNACÍ RÁM, 2016. Star child, In: Starchild.cz [online]. [vid. 2016-09-11]. Dostupné z : http://www.starchild.cz/katalog/nienhuis-montessori/prakticky-zivot/zapinaci-ram-se-stuhami/

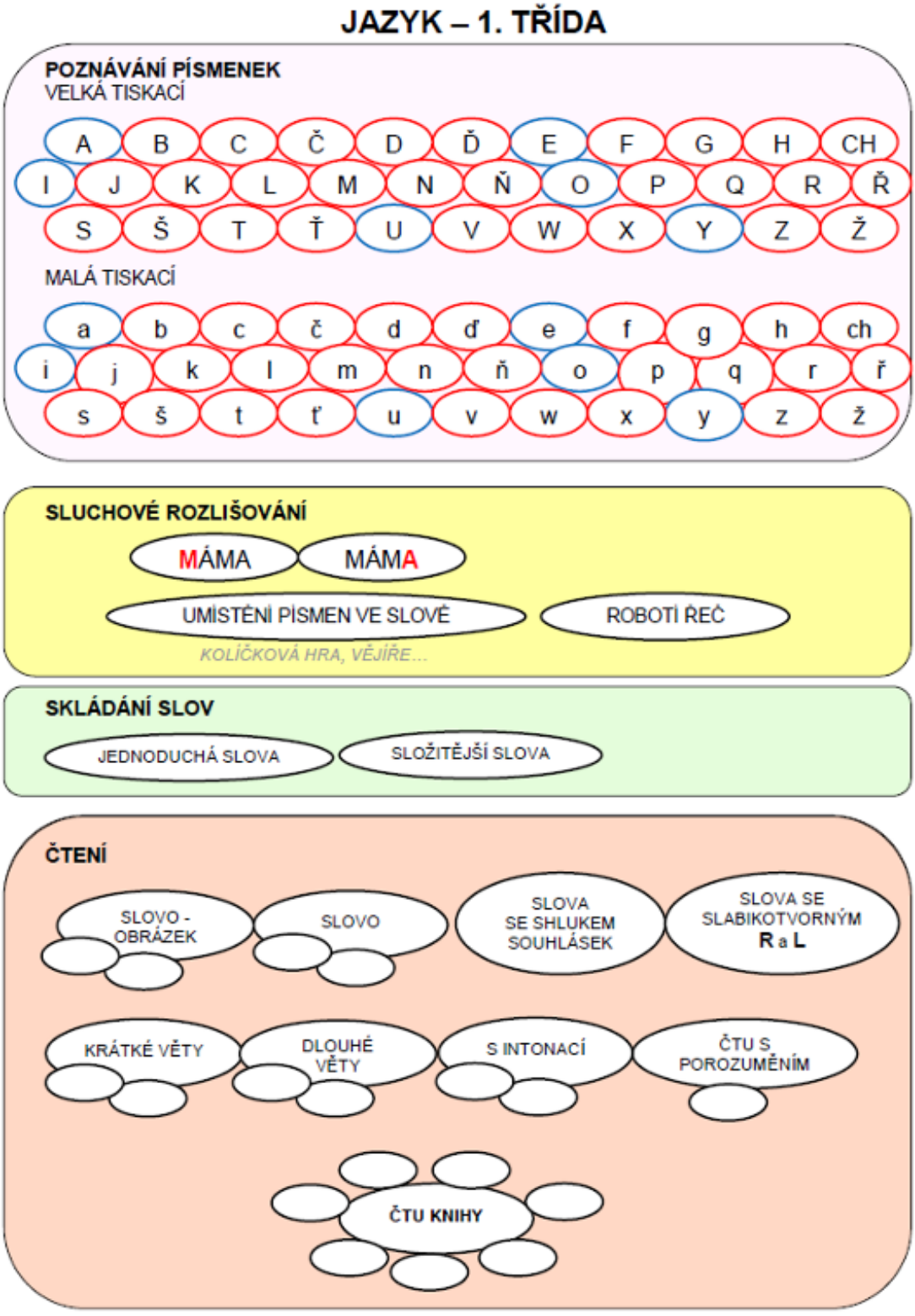
ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5

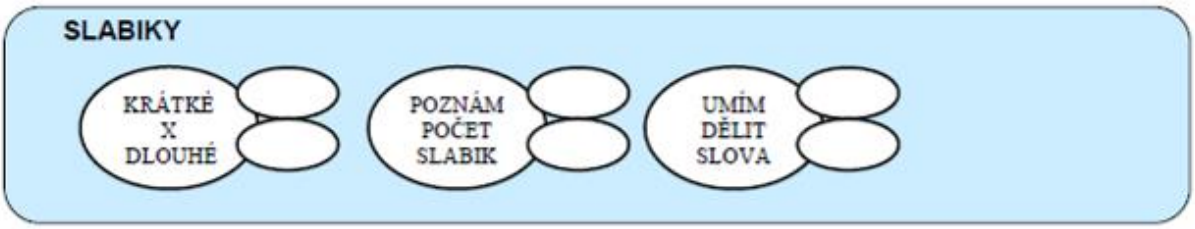
ŽÁČKOVÁ, Hana, JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-2697-7

Seznam příloh

Příloha č. 1 - Roční plány ZŠ v Jablonci nad Nisou 88
Příloha č. 2 - Otázky k polostrukturovanému rozhovoru 103
Příloha č. 3 - Obrázky 104
Příloha č. 4 – Třífázový styl učení 115
Příloha č. 5 – Ukázky zapsaných rozhovorů 117

Příloha č. 1 - Roční plány ZŠ v Jablonci nad Nisou




SLABIKY
KRÁTKÉ X DLOUHÉ
POZNÁM POČET SLABIK
UMÍM DĚLIT SLOVA

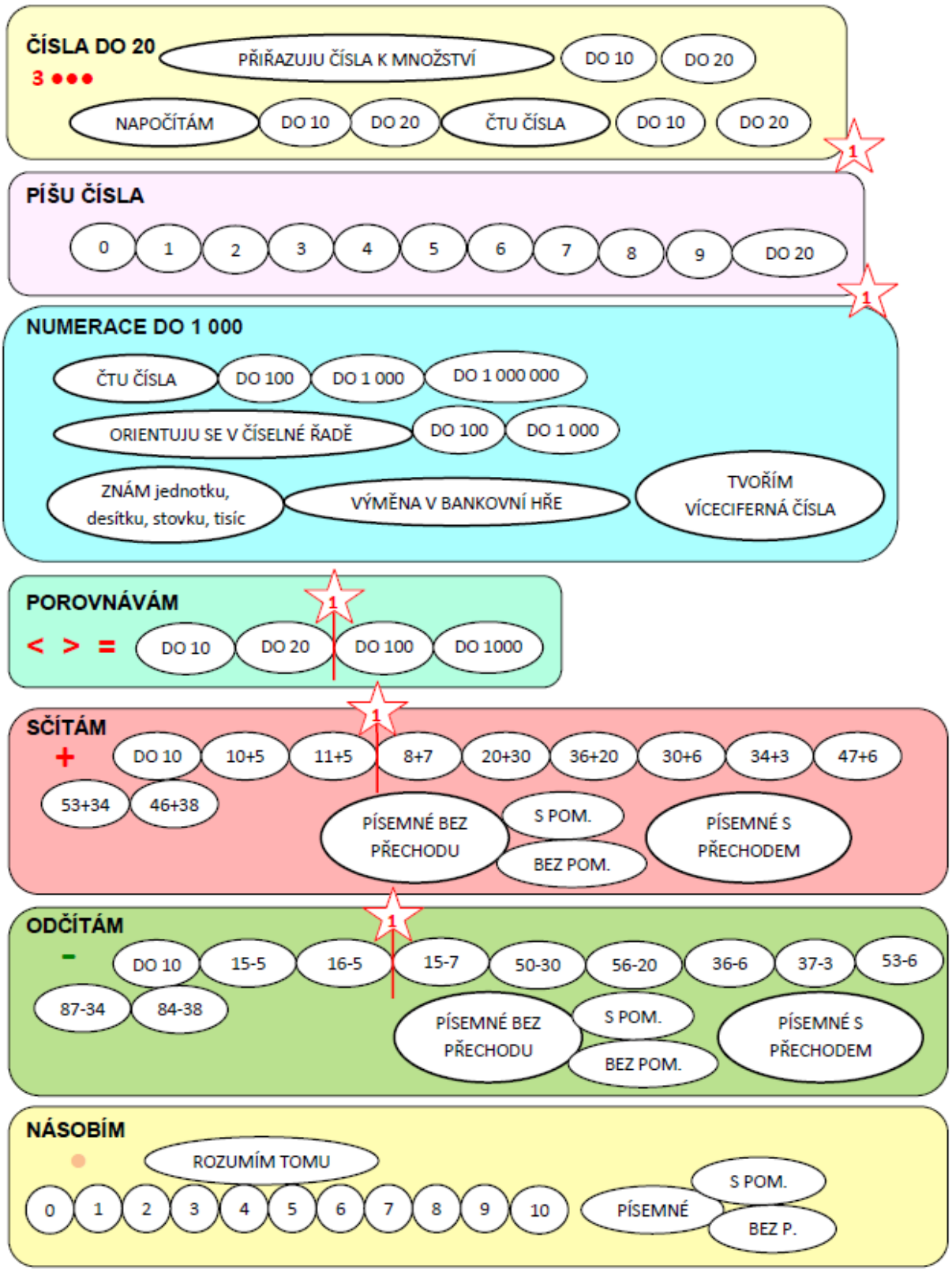
PSANÍ
UMÍM PSÁT PSACÍ PÍSMENA
MALÁ
VELKÁ
HLÁSNÍČEK
PÍŠU SLOVA
PÍŠU VĚTY
OPISUJI SLOVA
PŘEPISUJI SLOVA
DIKTÁT
PÍSMEN
SLOV
VĚT
PÍŠU VLASTNÍ TEXTY

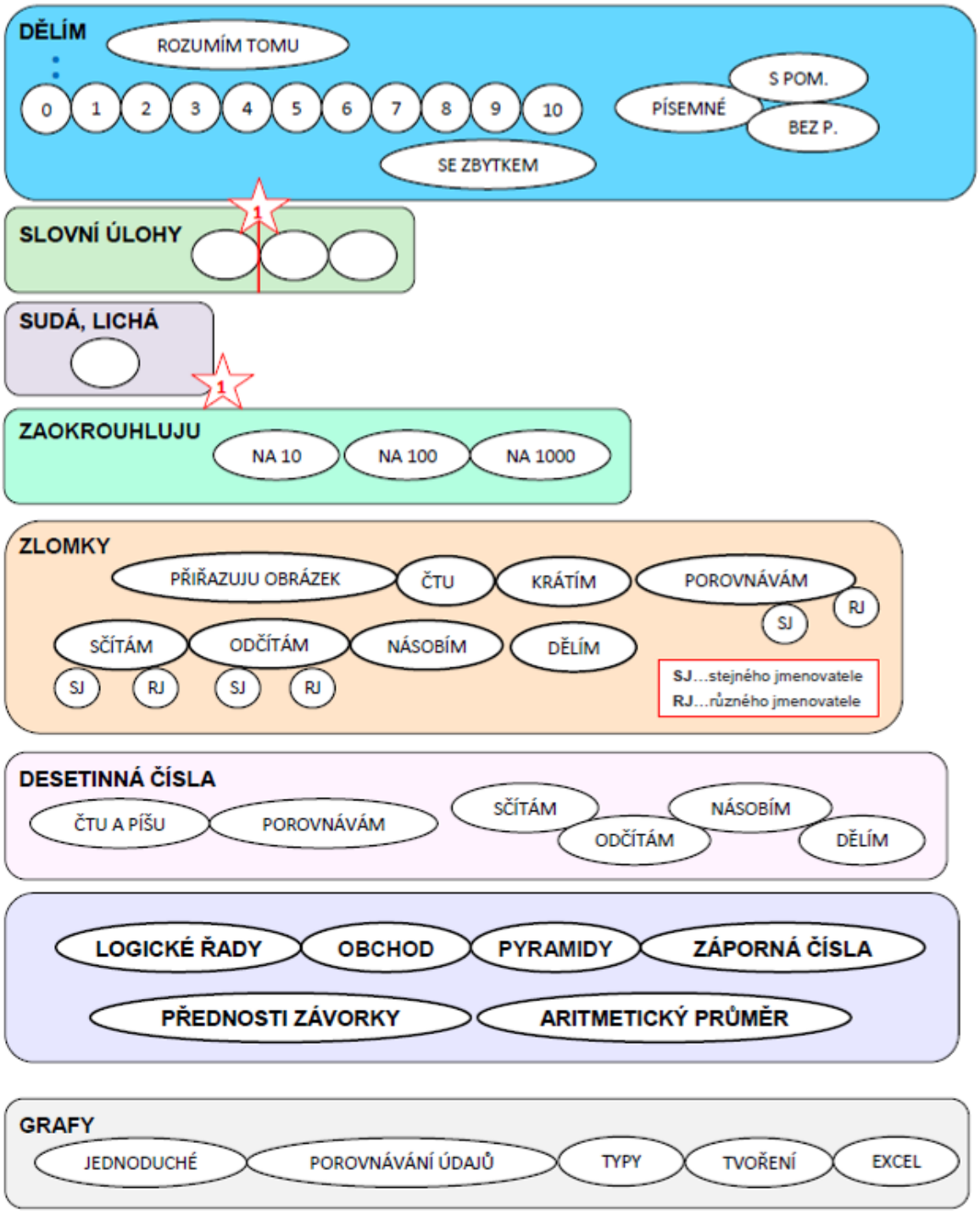
VĚTA
PRAVIDLA VĚTY
. ? !
MEZERY
VELKÉ PÍSMENO

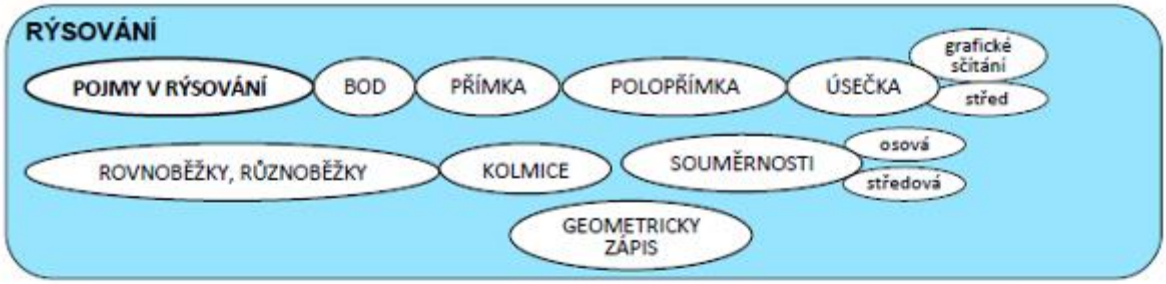
GRAMATIKA
HOMONYMA
ANTONYMA
SYNONYMA
RÝMY
SLOVA NADŘAZENÁ, PODŘAZENÁ…
PÁROVÉ SOUHLÁSKY

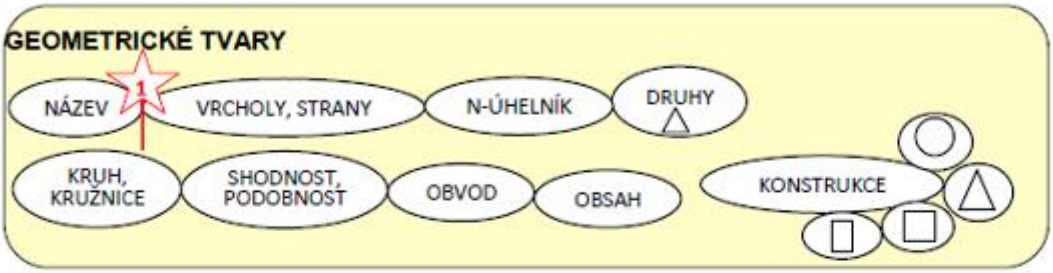
MATEMATIKA 1.–3. ročník+

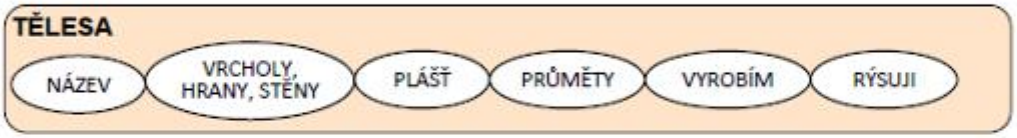
..označuje hranici témat 1. třídy

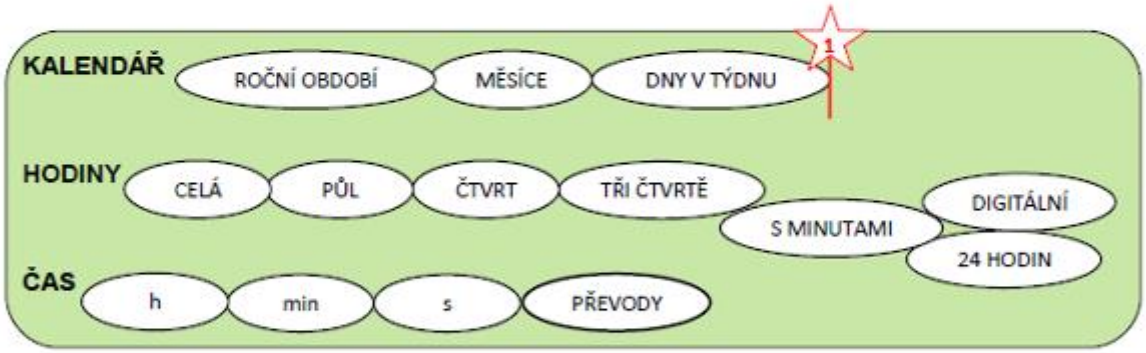


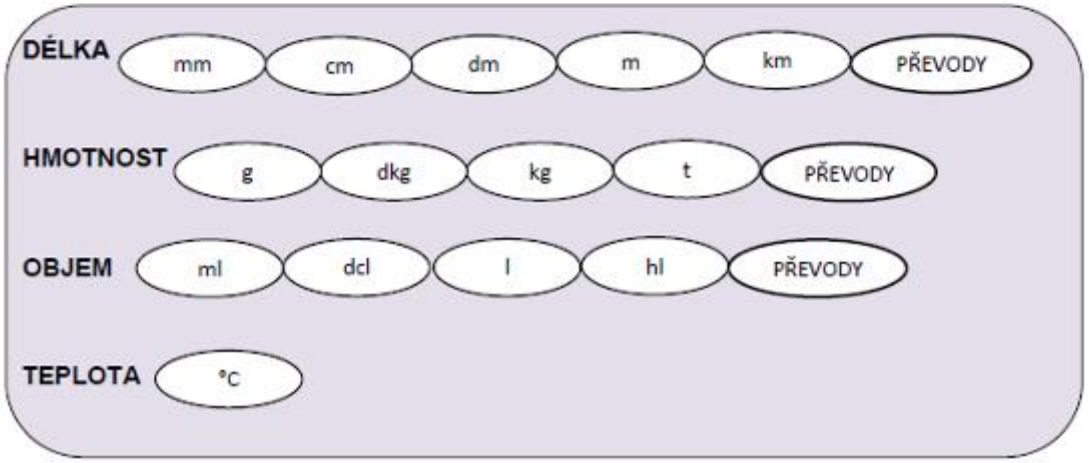

DĚLÍM
ROZUMÍM TOMU
0
1
2
3
4
5
6
7
8
9
10
SE ZBYTKEM
PÍSEMNÉ
S POM.
BEZ P.
SLOVNÍ ÚLOHY
1
SUDÁ, LICHÁ
1
ZAOKROUHLUJU
NA 10
NA 100
NA 1000
ZLOMKY
PŘIŘAZUJU OBRÁZEK
ČTU
KRÁTÍM
POROVNÁVÁM
SJ
RJ
SČÍTÁM
ODČÍTÁM
NÁSOBÍM
DĚLÍM
SJ
RJ
SJ
RJ
SJ...stejného jmenovatele
RJ...různého jmenovatele
DESETINNÁ ČÍSLA
ČTU A PÍŠU
POROVNÁVÁM
SČÍTÁM
NÁSOBÍM
ODČÍTÁM
DĚLÍM
LOGICKÉ ŘADY
OBCHOD
PYRAMIDY
ZÁPORNÁ ČÍSLA
PŘEDNOSTI ZÁVORKY
ARITMETICKÝ PRŮMĚR
GRAFY
JEDNODUCHÉ
POROVNÁVÁNÍ ÚDAJŮ
TYPY
TVOŘENÍ
EXCEL


RÝSOVÁNÍ
POJMY V RÝSOVÁNÍ
BOD
PŘÍMKA
POLOPŘÍMKA
ÚSEČKA
grafické sčítání
střed
ROVNOBĚŽKY, RŮZNOBĚŽKY
KOLMICE
SOUMĚRNOSTI
osová
středová
GEOMETRICKY ZÁPIS

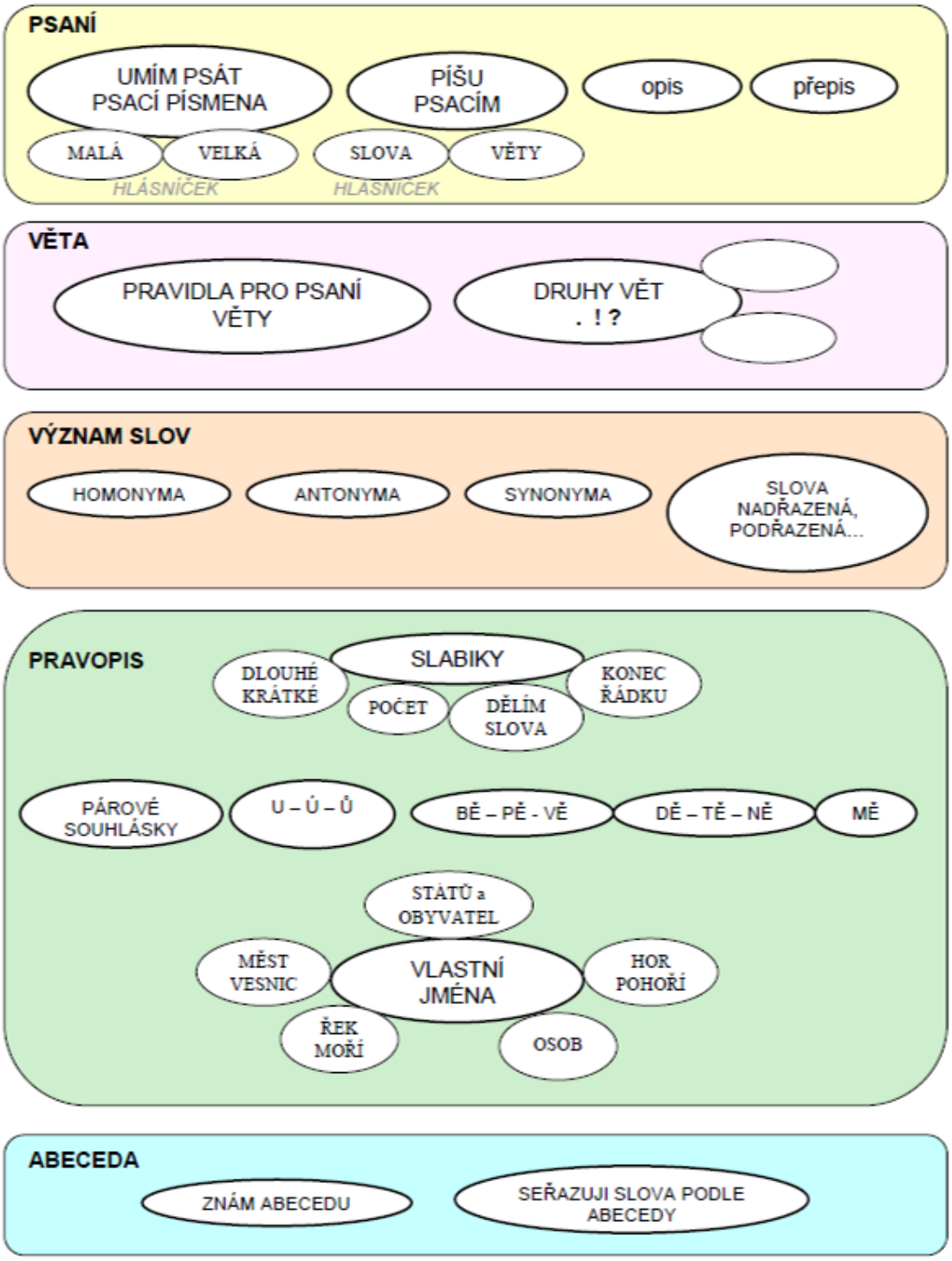

GEOMETRICKÉ TVARY
1
NÁZEV
VRCHOLY, STRANY
N-ÚHELNÍK
DRUHY
KRUH, KRUŽNICE
SHODNOST, PODOBNOST
OBVOD
OBSAH
KONSTRUKCE

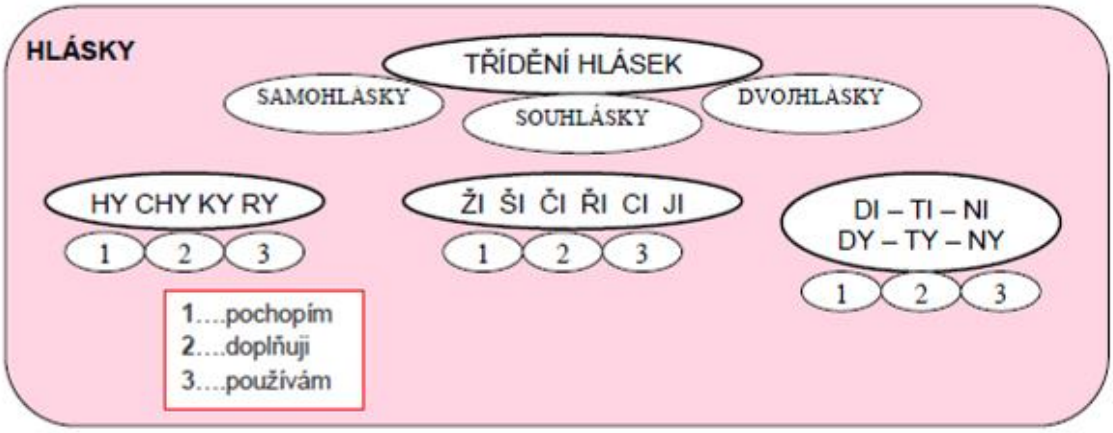

TĚLESA
NÁZEV
VRCHOLY, HRANY, STĚNY
PLÁŠŤ
PRŮMĚTY
VYROBÍM
RÝSUJI

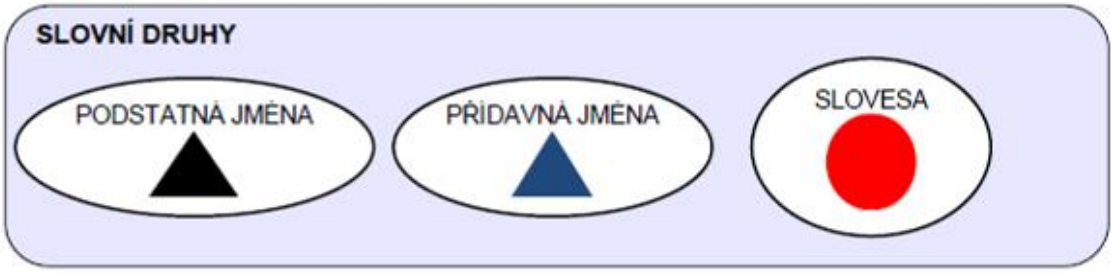

KALENDÁŘ
ROČNÍ OBDOBÍ
MĚSÍCE
DNY V TÝDNU
1
HODINY
CELÁ
PŮL
ČTVRT
TŘI ČTVRTĚ
S MINUTAMI
DIGITÁLNÍ
24 HODIN
ČAS
h
min
s
PŘEVODY

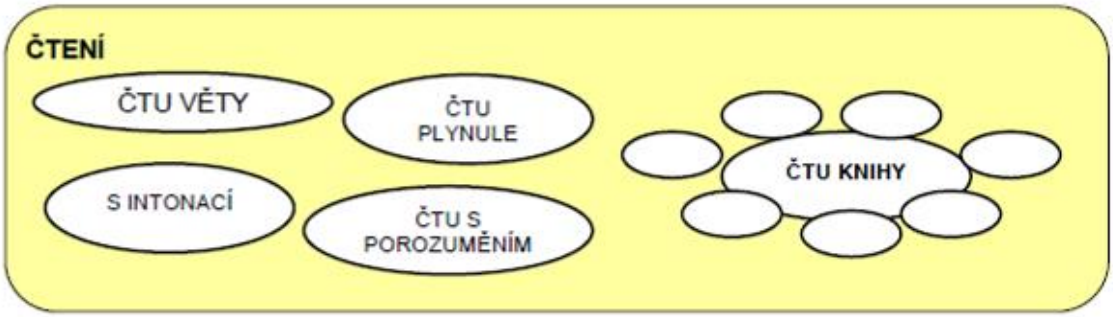

DÉLKA
mm
cm
dm
m
km
PŘEVODY
HMOTNOST
g
dkg
kg
t
PŘEVODY
OBJEM
ml
dcl
l
hl
PŘEVODY
TEPLOTA
°C

JAZYK – 2. TŘÍDA



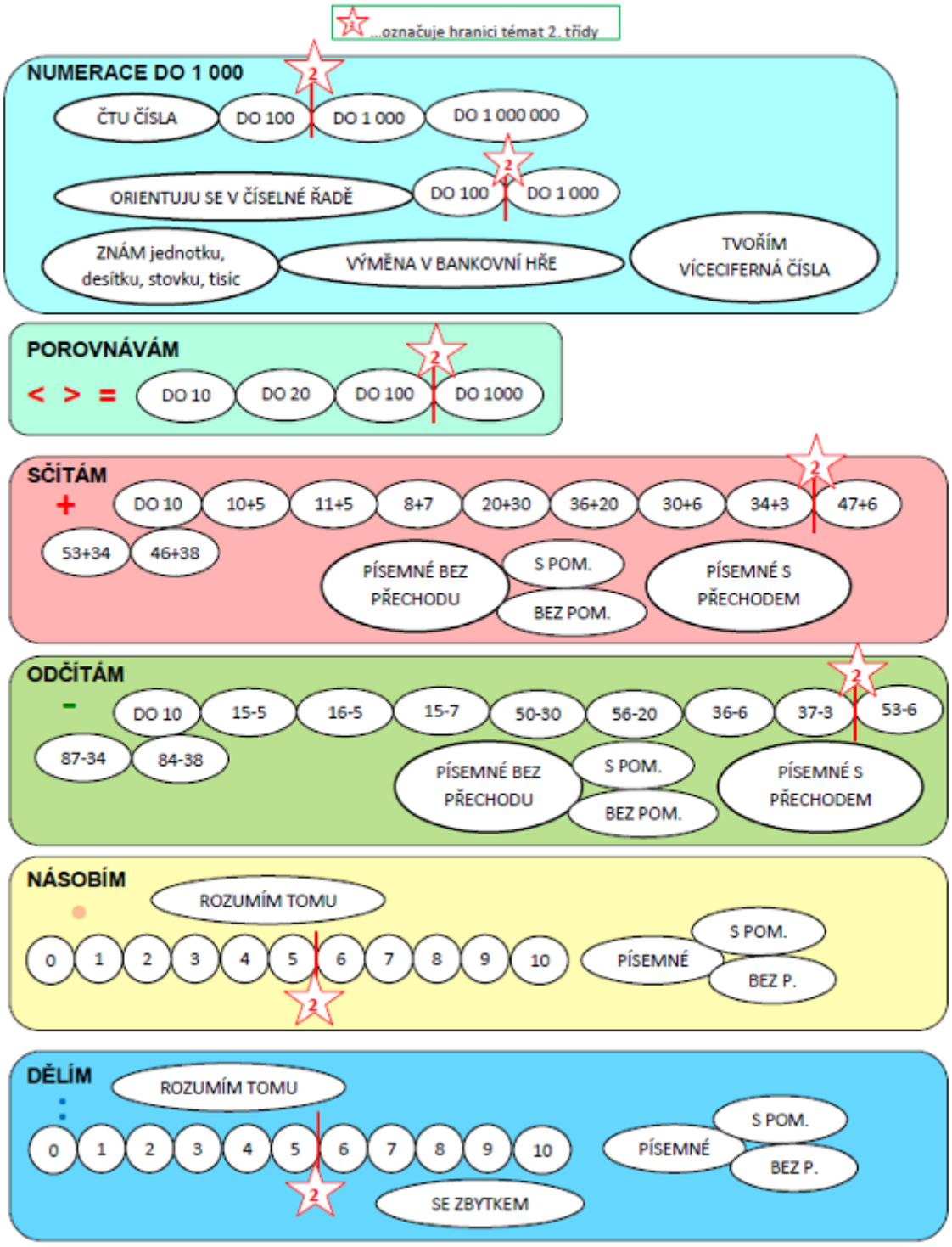

HLÁSKY
TŘÍDĚNÍ HLÁSEK
SAMOHLÁSKY
SOUHLÁSKY
DVOJHLÁSKY
HY CHY KY RY
1 2 3
ŽI ŠI ČI ŘI CI JI
1 2 3
DI – TI – NI
DY – TY – NY
1 2 3
1....pochopím
2....doplňuji
3....používám

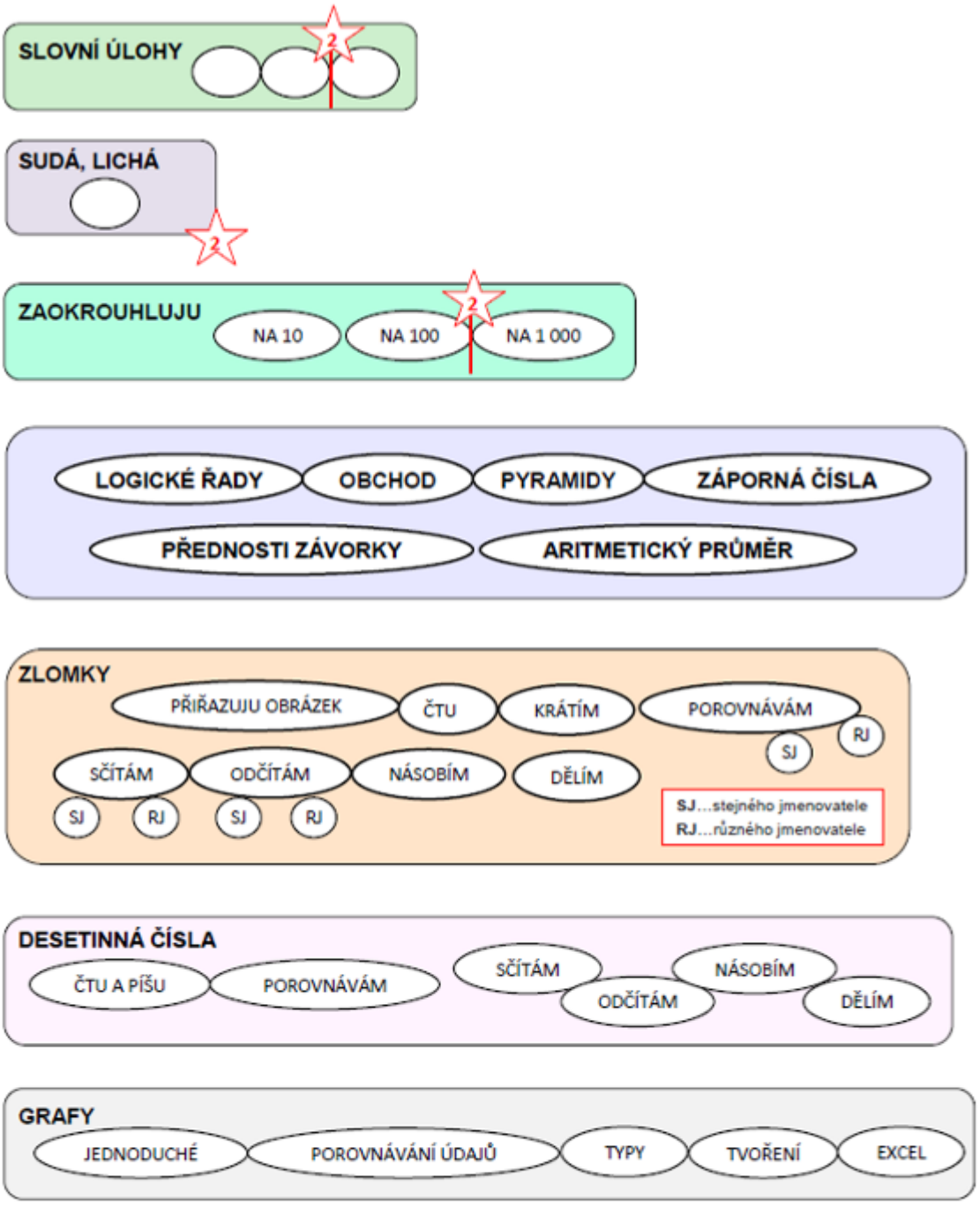

SLOVNÍ DRUHY
PODSTATNÁ JMÉNA
PŘÍDAVNÁ JMÉNA
SLOVESA

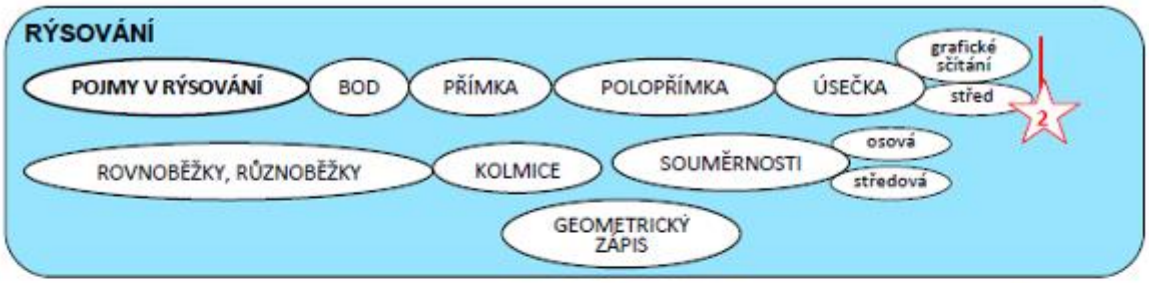

ČTENÍ
ČTU VĚTY
ČTU PLYNULE
S INTONACÍ
ČTU S POROZUMĚNÍM
ČTU KNIHY

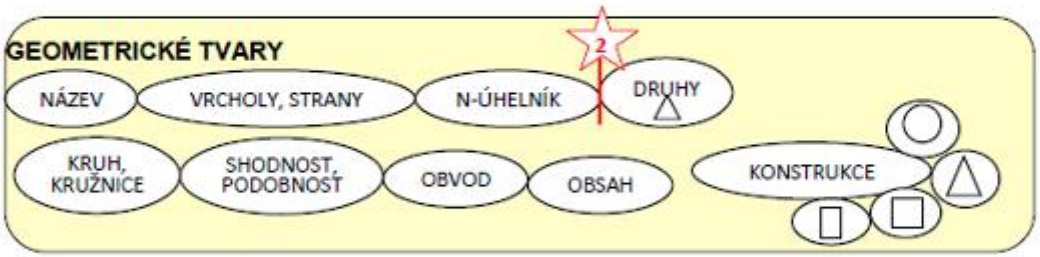
SLOH
RÝMY
VYTVOŘÍM BÁSNIČKU
SPISOVNÁ SLOVA
NAPÍŠU DOPIS
POPIS PRACOVNÍ ČINNOSTI
VLASTNÍ POHÁDKA/PŘÍBĚH
ADRESA

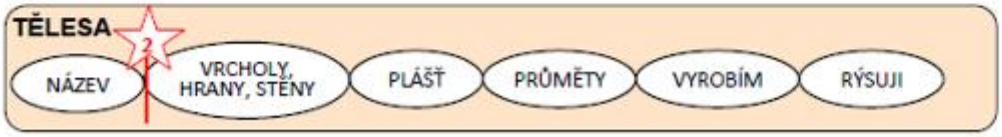
MATEMATIKA 1.–3. ročník+

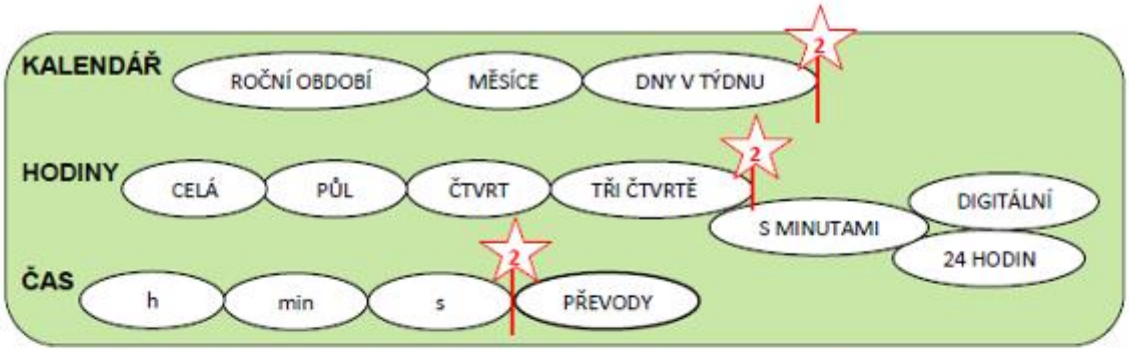


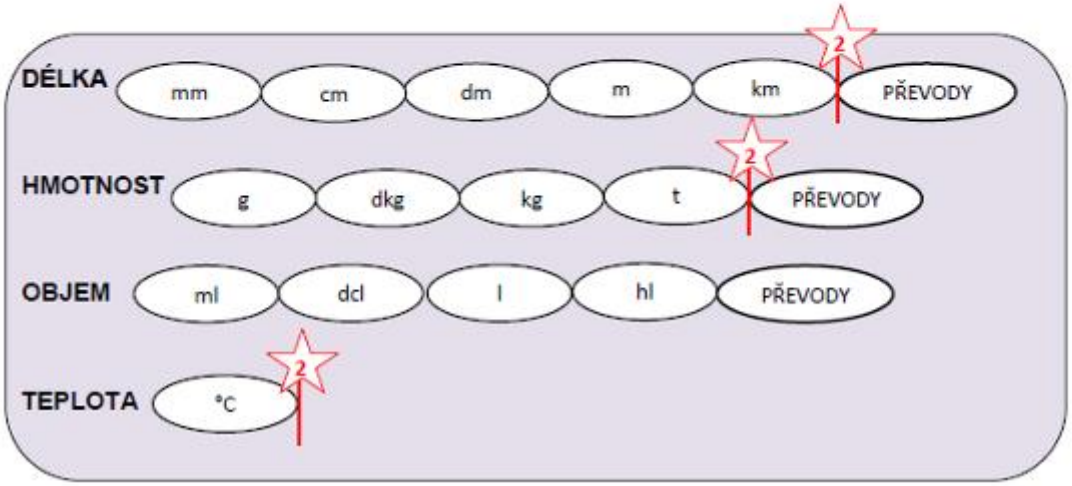

SLOVNÍ ÚLOHY
2
SUDÁ, LICHÁ
2
ZAOKROUHLUJU
NA 10
NA 100
NA 1 000
2
LOGICKÉ ŘADY
OBCHOD
PYRAMIDY
ZÁPORNÁ ČÍSLA
PŘEDNOSTI ZÁVORKY
ARITMETICKÝ PRŮMĚR
ZLOMKY
PŘIŘAZUJU OBRÁZEK
ČTU
KRÁTÍM
POROVNÁVÁM
SJ
RJ
SČÍTÁM
ODČÍTÁM
NÁSOBÍM
DĚLÍM
SJ
RJ
SJ
RJ
SJ...stejného jmenovatele
RJ...různého jmenovatele
DESETINNÁ ČÍSLA
ČTU A PÍŠU
POROVNÁVÁM
SČÍTÁM
NÁSOBÍM
ODČÍTÁM
DĚLÍM
GRAFY
JEDNODUCHÉ
POROVNÁVÁNÍ ÚDAJŮ
TYPY
TVOŘENÍ
EXCEL


RÝSOVÁNÍ
POJMY V RÝSOVÁNÍ
BOD
PŘÍMKA
POLOPŘÍMKA
ÚSEČKA
grafické sčítání
střed
2
ROVNOBĚŽKY, RŮZNOBĚŽKY
KOLMICE
SOUMĚRNOSTI
osová
středová
GEOMETRICKÝ ZÁPIS

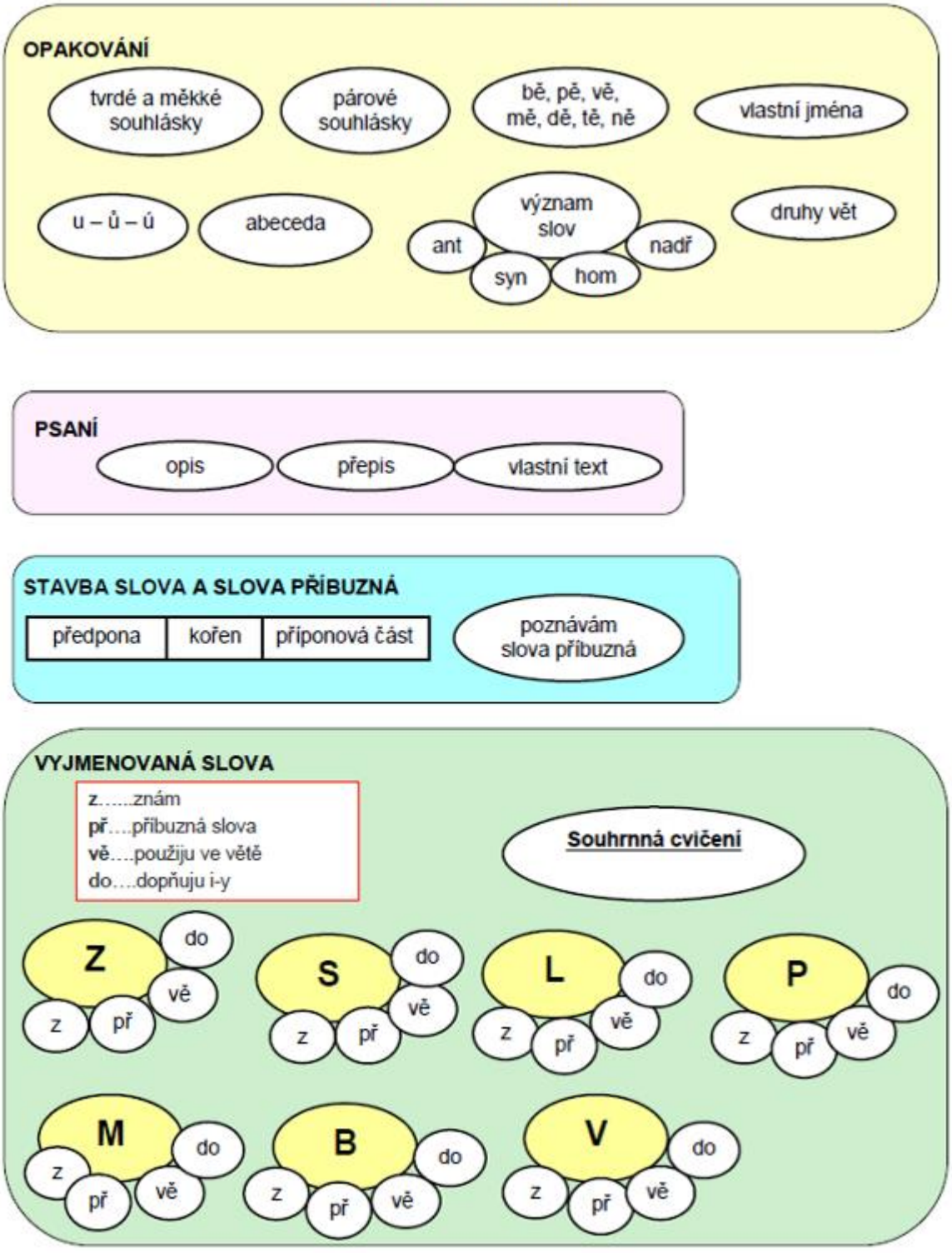

GEOMETRICKÉ TVARY
2
NÁZEV
VRCHOLY, STRANY
N-ÚHELNÍK
DRUHY
KRUH, KRUŽNICE
SHODNOST, PODOBNOST
OBVOD
OBSAH
KONSTRUKCE

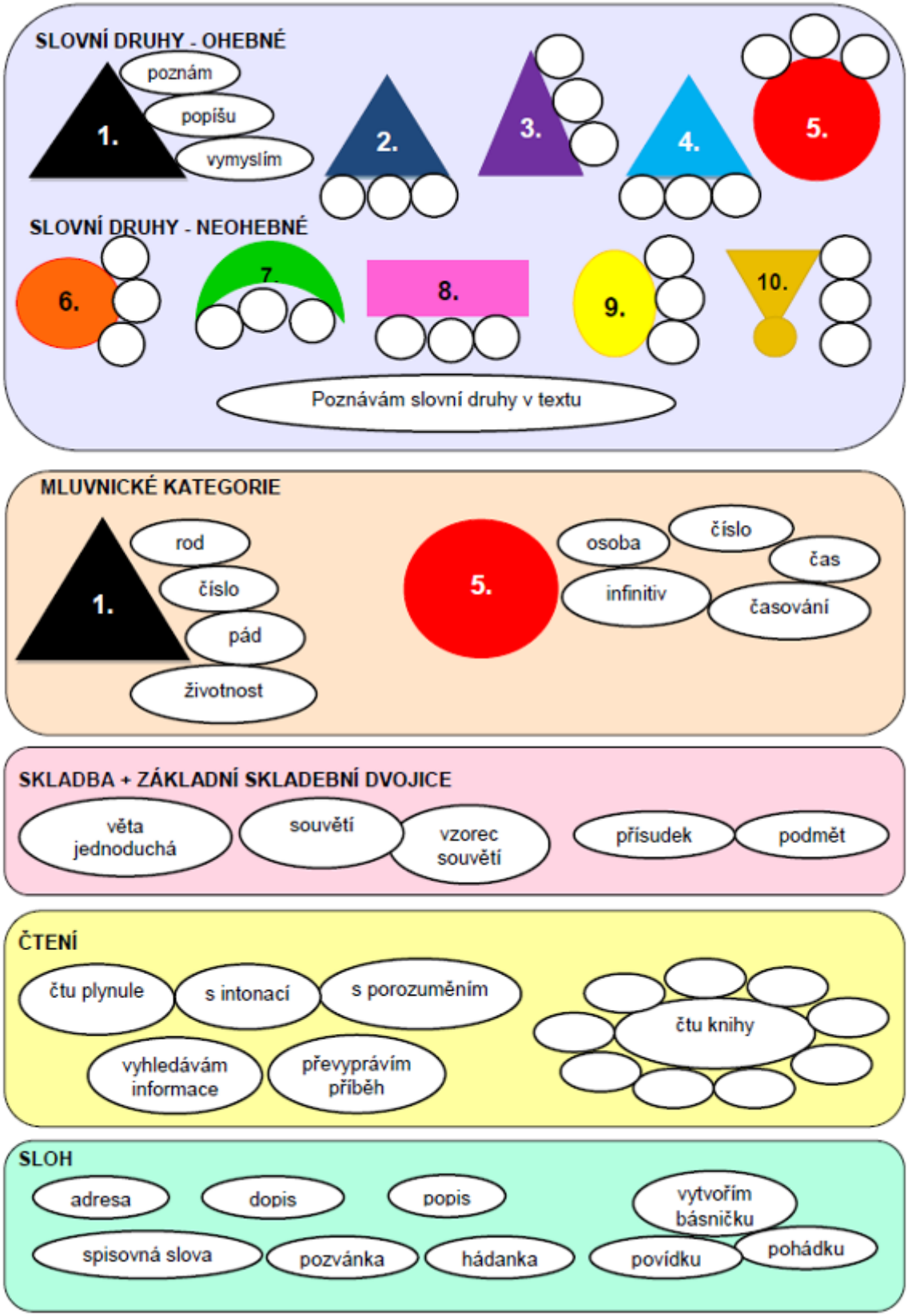

TĚLESA
2
NÁZEV
VRCHOLY, HRANY, STĚNY
PLÁŠŤ
PRŮMĚTY
VYROBÍM
RÝSUJI


KALENDÁŘ
ROČNÍ OBDOBÍ
MĚSÍCE
DNY V TÝDNU
2
HODINY
CELÁ
PŮL
ČTVRT
TŘI ČTVRTĚ
2
S MINUTAMI
DIGITÁLNÍ
24 HODIN
ČAS
h
min
s
PŘEVODY
2


DÉLKA
mm
cm
dm
m
km
PŘEVODY
2
HMOTNOST
g
dkg
kg
t
PŘEVODY
2
OBJEM
ml
dcl
l
hl
PŘEVODY
TEPLOTA
°C
2

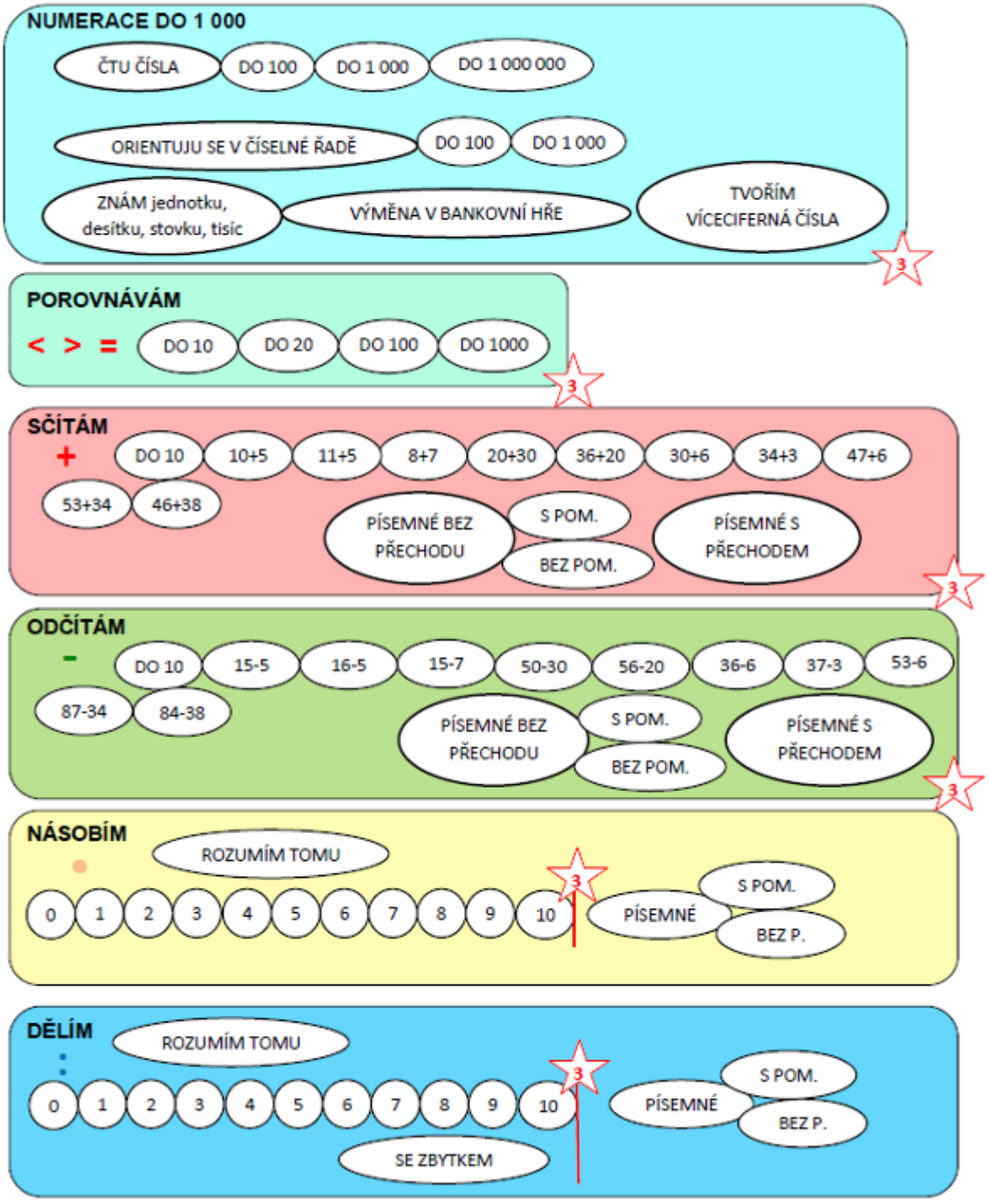
JAZYK – 3. třída

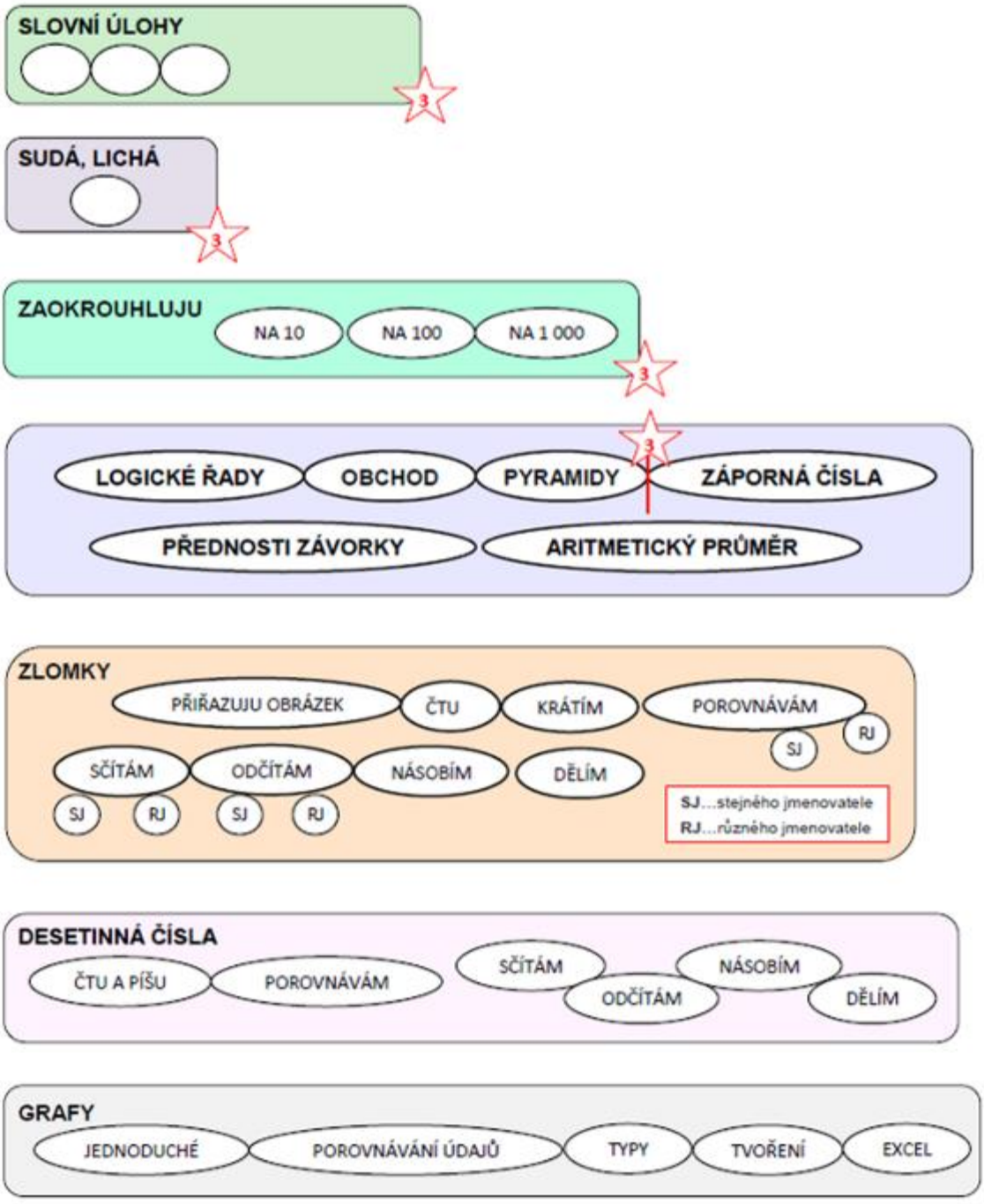


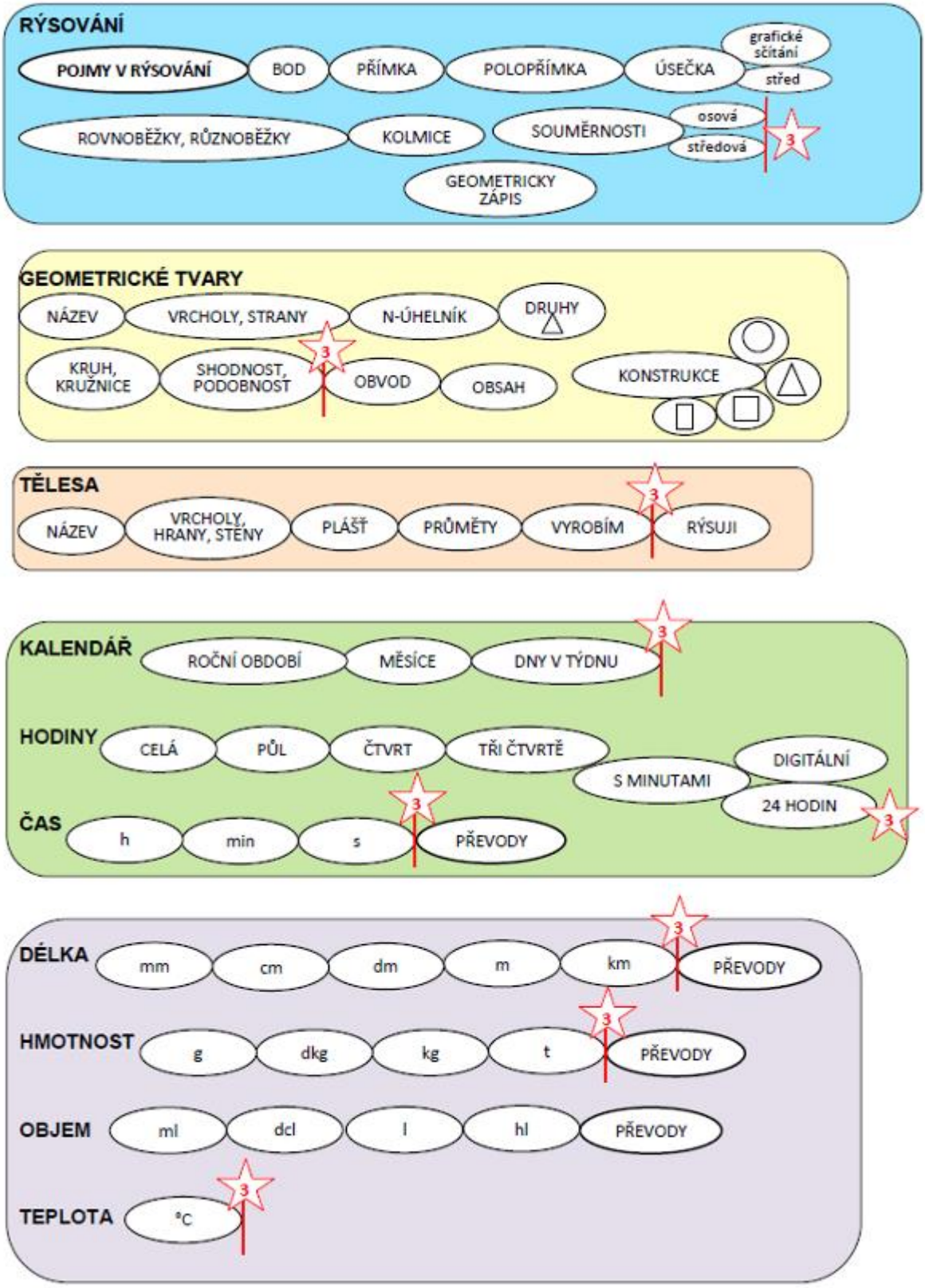

SLOVNÍ DRUHY - OHEBNÉ
poznám
popíšu
vymyslím
1.
2.
3.
4.
5.
SLOVNÍ DRUHY - NEOHEBNÉ
6.
7.
8.
9.
10.
Poznávám slovní druhy v textu
MLUVNICKÉ KATEGORIE
rod
číslo
pád
životnost
1.
5.
osoba
číslo
čas
infinitiv
časování
SKLADBA + ZÁKLADNÍ SKLADEBNÍ DVOJICE
věta jednoduchá
souvětí
vzorec souvětí
přísudek
podmět
ČTENÍ
čtu plynule
s intonací
s porozuměním
vyhledávám informace
převyprávím příběh
čtu knihy
SLOH
adresa
dopis
popis
vytvořím básničku
spisovná slova
pozvánka
hádanka
povídku
pohádku

MATEMATIKA 1.–3. ročník+

3 ...označuje hranici témat 3. třídy




SLOVNÍ ÚLOHY
3
SUDÁ, LICHÁ
3
ZAOKROUHLUJU
NA 10
NA 100
NA 1 000
3
3
LOGICKÉ ŘADY
OBCHOD
PYRAMIDY
ZÁPORNÁ ČÍSLA
PŘEDNOSTI ZÁVORKY
ARITMETICKÝ PRŮMĚR
ZLOMKY
PŘIŘAZUJU OBRÁZEK
ČTU
KRÁTÍM
POROVNÁVÁM
SJ
RJ
SČÍTÁM
ODČÍTÁM
NÁSOBÍM
DĚLÍM
SJ
RJ
SJ
RJ
SJ...stejného jmenovatele
RJ...různého jmenovatele
DESETINNÁ ČÍSLA
ČTU A PÍŠU
POROVNÁVÁM
SČÍTÁM
NÁSOBÍM
ODČÍTÁM
DĚLÍM
GRAFY
JEDNODUCHÉ
POROVNÁVÁNÍ ÚDAJŮ
TYPY
TVOŘENÍ
EXCEL


RÝSOVÁNÍ
POJMY V RÝSOVÁNÍ
BOD
PŘÍMKA
POLOPŘÍMKA
ÚSEČKA
grafické sčítání
střed
ROVNOBĚŽKY, RŮZNOBĚŽKY
KOLMICE
SOUMĚRNOSTI
osová
středová
3
GEOMETRICKY ZÁPIS
GEOMETRICKÉ TVARY
NÁZEV
VRCHOLY, STRANY
N-ÚHELNÍK
DRUHY
KRUH, KRUŽNICE
SHODNOST, PODOBNOST
OBVOD
OBSAH
KONSTRUKCE
TĚLESA
NÁZEV
VRCHOLY, HRANY, STĚNY
PLÁŠŤ
PRŮMĚTY
VYROBÍM
RÝSUJI
KALENDÁŘ
ROČNÍ OBDOBÍ
MĚSÍCE
DNY V TÝDNU
HODINY
CELÁ
PŮL
ČTVRT
TŘI ČTVRTĚ
S MINUTAMI
DIGITÁLNÍ
24 HODIN
ČAS
h
min
s
PŘEVODY
DÉLKA
mm
cm
dm
m
km
PŘEVODY
HMOTNOST
g
dkg
kg
t
PŘEVODY
OBJEM
ml
dcl
l
hl
PŘEVODY
TEPLOTA
°C

Příloha č. 2

Otázky k polostrukturovanému rozhovoru

1. Věk, pohlaví, vzdělání a délka vaší praxe.

2. Škola a třída, ve které působíte.

3. Proč jste se rozhodl/a pro montessori pedagogiku?

4. Jakým způsobem ve vaší škole děti vzděláváte? Například průběh dne, příklad práce s dětmi a hodnocení dětí.

5. Pracujete nebo jste pracoval/a i s dětmi, které mají poruchu pozornosti?

Při odpovědi na otázku č. 5 ***ANO***:

6. Uveďte, prosím, konkrétní příklad/y, jak pracujete s dětmi, které mají poruchu pozornosti.

7. Prosím o konkrétní příklad práce dítěte/dětí, které mají poruchu pozornosti, s montessori pomůckami.

8. Jaké jsou pro děti s poruchou pozornosti podle vás klady při použití montessori pedagogiky?

9. Jaké jsou naopak dle vás možné zápory tohoto prostředí na děti, které mají poruchu pozornosti?

Při odpovědi na otázku č. 5 ***NE:***

10. Je podle vás vhodná montessori pedagogika pro děti s poruchou pozornosti?

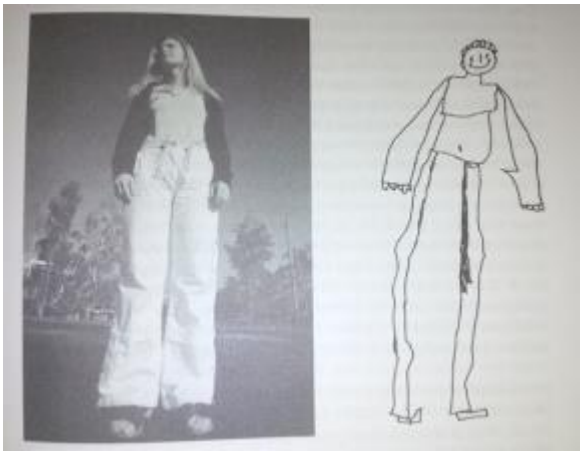
11. Proč podle vás je nebo není vhodná?

Společná poslední otázka:

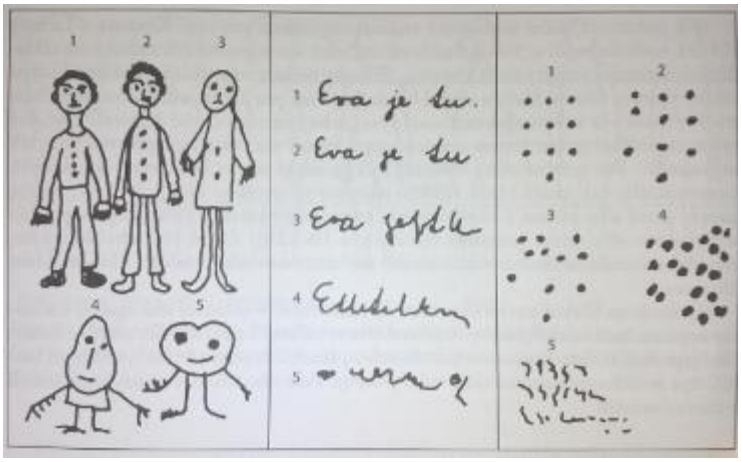
12. Je u těchto dětí nutná zároveň větší spolupráce s jejich rodiči?

Příloha č. 3 - Obrázky

Obrázek 1 - Vývoj kresby neznámého chlapce ve věku a) 4 roky, b) 6 let, c) 8 let, d) 10 let, e) 12 let (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 121)



Obrázek 2 - Možné vysvětlení spojitosti mezi kresbou předškoláka a jeho pohledu na dospělého z jeho perspektivy. (Vágnerová 2005, s. 187)



Obrázek 3 – Jiráskova modifikace Kernova testu školní zralosti (Langmeier, Krejčířová, 2007, s. 114)

Obrázek 4 - rám se stuhami na zavazování (www.starchild.cz, 2016)

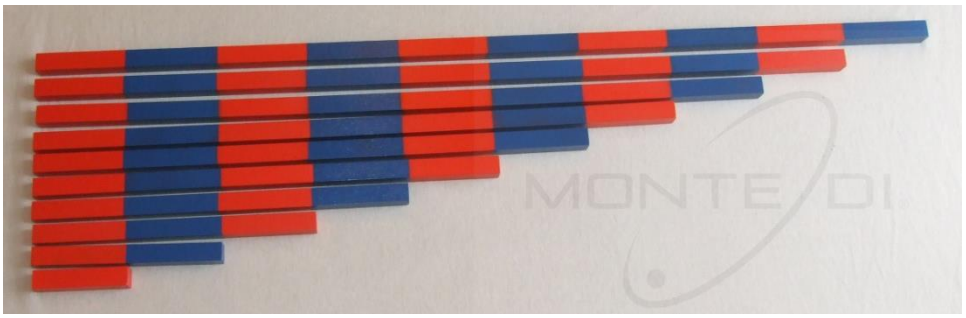
Obrázek 5 – válečky (www.material-montessori.cz, 2016)

Obrázek 6 – zvonky (www.material-montessori.cz, 2016)

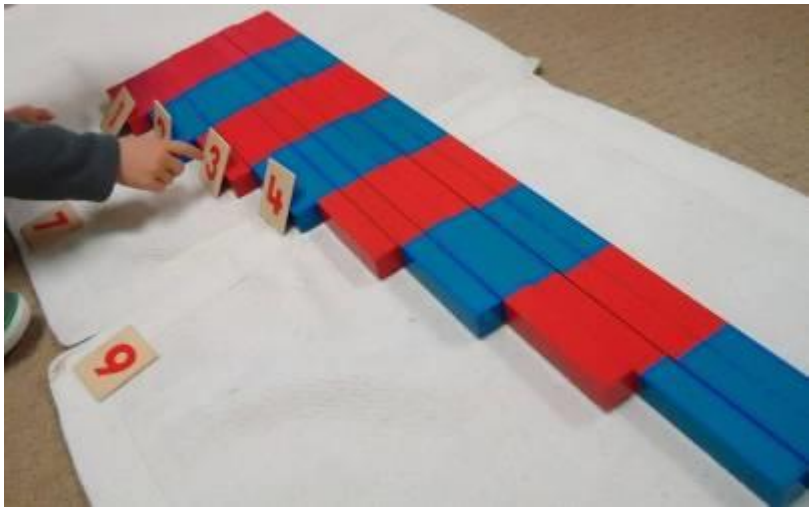
Obrázek 7 – kartičky (www.logopedie-vendy.cz, 2016)

Obrázek 8 - kovové útvary (www.material-montessori.cz, 2016)

Obrázek 9 - Hadí hra (http://montessorihracky.cz, 2016)



Obrázek 10 - červeno-modré početní tyče (www.material-montessori.cz, 2016)



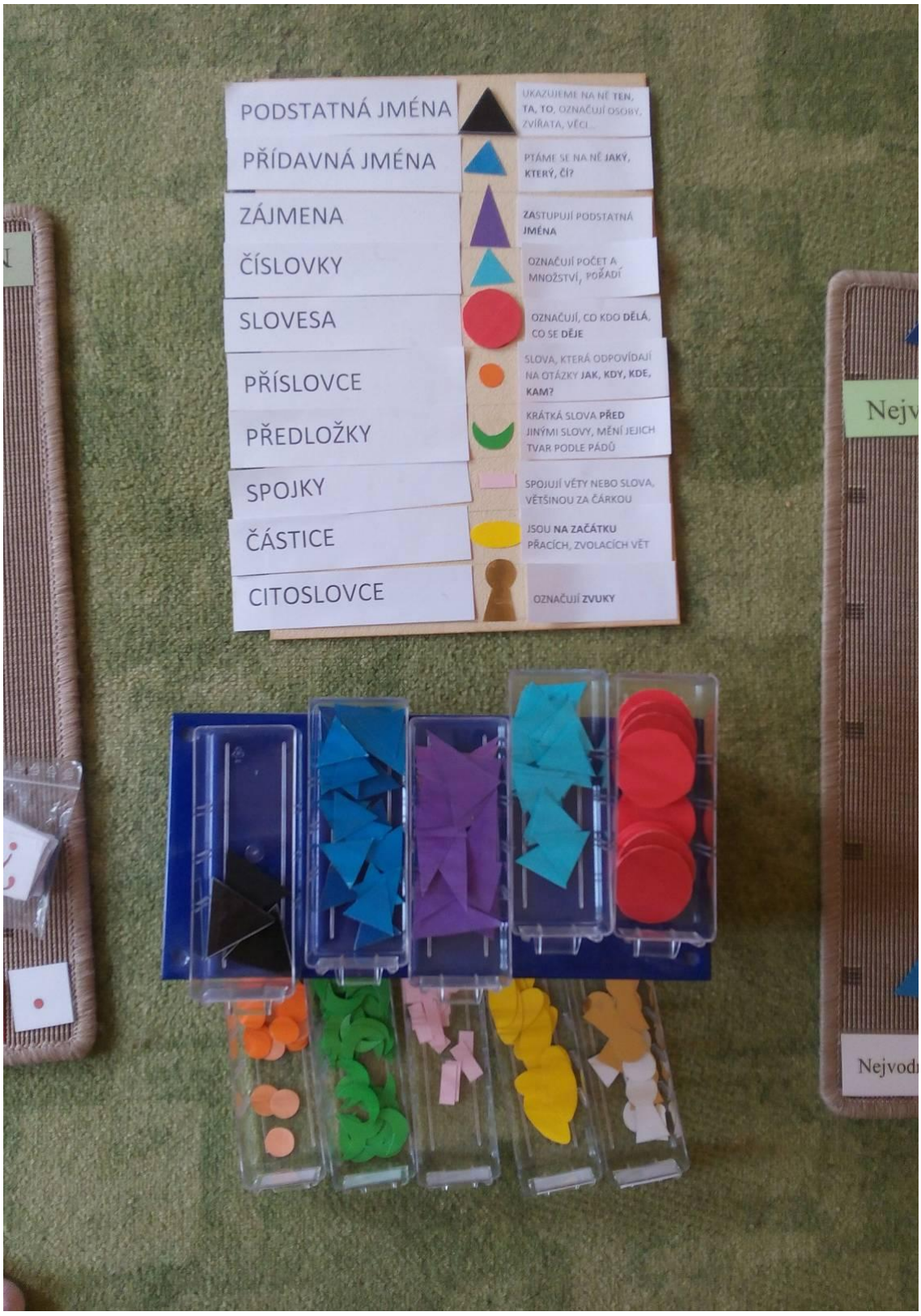
Obrázek 11 - počítání do deseti s červeno-modrými tyčemi (http://tothelesson.blogspot.cz, 2016)

Obrázek 12 - perlový materiál se stojanem (www.material-montessori.cz, 2016)

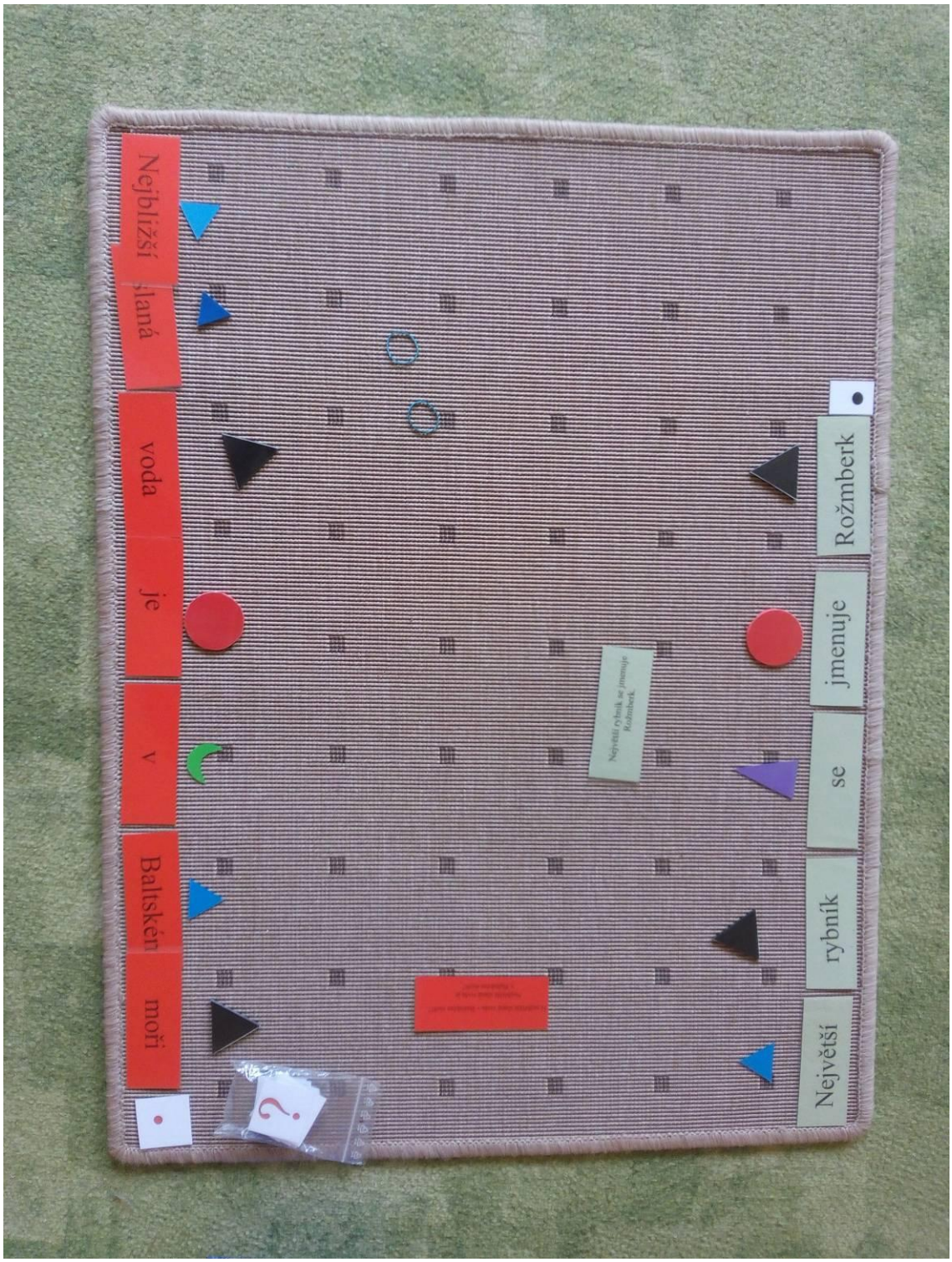
Obrázek 13 - homonyma

Obrázek 14 - Montessori pomůcka na slovní druhy

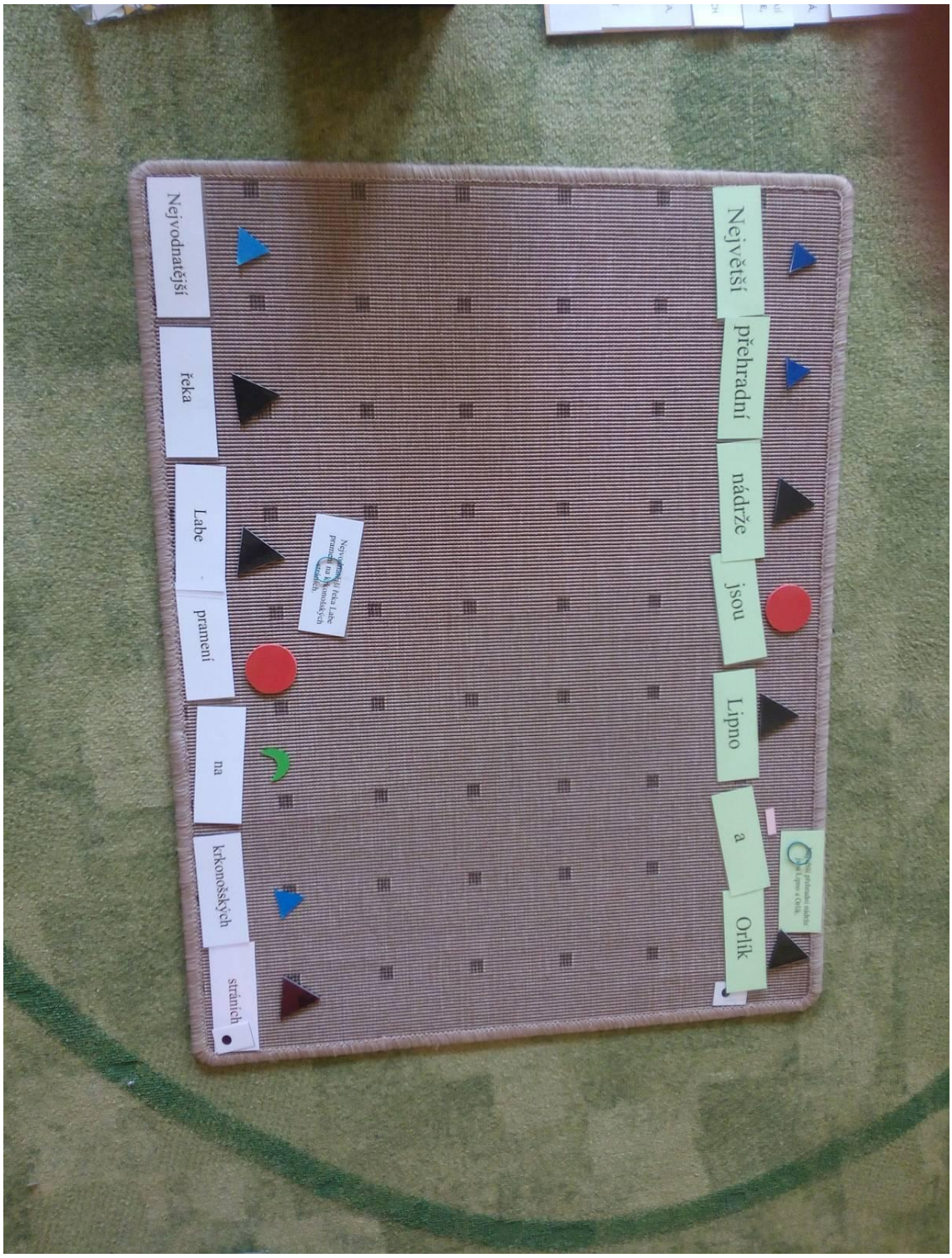
Obrázek 15 - využití symbolů slovních druhů pro pohybovou aktivitu



Obrázek 16 - práce se slovními druhy

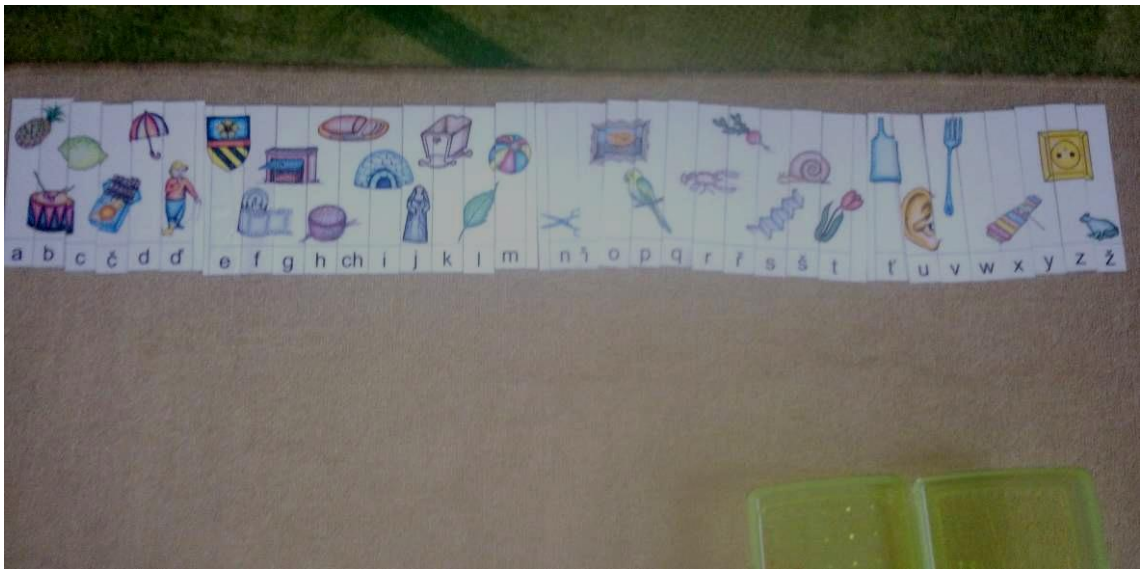


Obrázek 17 - práce se slovními druhy



Obrázek 18 - práce se slovními druhy

Obrázek 19 - práce se slovními druhy



Obrázek 20 - kartičky s abecedou

Příloha č. 4 – Třífázový styl učení

Třífázový styl učení podle Marie Montessori

Význam:

Třífázový styl učení používáme zejména při práci se smyslovými pomůckami, a to pro pojmenování vlastností a stupňování vlastností (jako např. krátký, kratší), při práci s pomůckami z oblasti přírodních věd se takto dítě učí různé pojmy z přírodopisu (např. ostrov, jezero..),názvy materiálů a surovin. V matematice se třífázové učení používá pro naučení pojmů, reprezentujících množství, a výrazů pro matematické operace a funkce. U pomůcek pro rozvoj jazyka používáme třífázový styl učení pro spojování zvuků s psanými písmeny a v některých cvičeních i pro rozšíření slovní zásoby dítěte.

Obecný popis:

Vyberte tři různé předměty, vlastnosti nebo symboly ze sady, kterou chcete naučit (v dalším popisu předpokládejme, že se jedná o předměty) a umístěte je na podložku před sebe. Ostatní předměty odsuňte stranou, aby nerušily pozornost. (Třífázové učení lze aplikovat i na dva nebo čtyři předměty, ale tři jsou optimální.) Požádejte dítě, aby pozorně poslouchalo, jak se nazývají.

FÁZE 1

Fáze 1 – dítě se seznamuje a pojmenovává tři vybrané předměty. Dítě si spojuje prožitek z předmětu (vizuální, hmatový, případně sluchový nebo čichový) a slyšený pojem (název).

Podrobnosti:

1) Vyberte si jeden ze tří předmětů a věnujte mu maximální pozornost a soustředění (To znamená, pokud je to např. pevný tvar, vezměte jej do rukou, ohmatejte jej a prohlédněte si jej ze všech stran; pokud je to nástroj, vyzkoušejte jej a ukažte, jak se používá; pokud je to zvuk, nechte jej zaznít a bedlivě naslouchejte; pokud je to smirkové písmeno, dvěma prsty přejeďte jeho tvar). Hned poté se otočte čelem k dítěti a vyslovte jeho název a to velice zřetelně a nahlas.(***např. To je „čtverec"***.)
2) Zopakujte krok 1 ještě jednou a obraťte se k dítěti se slovy: „Teď Ty.", aby Vás napodobilo. Dítě by mělo prozkoumat předmět stejným způsobem jako Vy a hned poté jej pojmenovat. Pokud dítě nepostupuje přesně stejným způsobem jako Vy, zopakujte potřetí krok 1 a znovu vybídněte dítě, aby Vás napodobilo.
3) Prozkoumejte, pojmenujte i další dva předměty stejným způsobem (jako v kroku 1 a 2) a pozvěte dítě, aby učinilo totéž.
4) Zopakujte krok 1 a 2 několikrát pro každý předmět v různém pořadí.

© Iva Buchtová
Email: montessori@abitron.cz
www.montessori-eshop.cz

FÁZE 2

Fáze 2 - dítě rozeznává tři **předměty** podle jejich názvu (To znamená, že je vytvořena myšlenková asociace předmětu a názvu.) a **poznává rozdíly mezi nimi**.

1) Zřetelně vyslovte název jednoho ze tří předmětů a vybídněte dítě, aby označilo, o který předmět se jedná. (např. řekněte: „Prosím ukaž mi "čtverec." nebo „Podej mi "lžičku".) Pokud požádáte, aby Vám dítě věc podalo, dejte ji pak na jiné místo.

2) Zopakujte krok 5 s oběma zbývajícími předměty. Pokud dítě chybuje a ukáže na věc, kterou jste nejmenovali, vyvarujte se jakéhokoliv projevu nesouhlasu nebo nespokojenosti, ale zopakujte výzvu, abyste zjistili, zda to byla pouze chyba z nepozornosti dítěte nebo zda to bylo z důvodu špatné asociace názvu a předmětu. Pokud se jednalo o druhý důvod, plynně se vraťte do fáze 1, projděte ji a pak v dobrém naladění oznamte konec lekce, čímž dítě odchází se správnou asociací v hlavě.

3) Zopakujte krok 6 několikrát se všemi předměty na podložce, vybírejte je v různém pořadí s obměnami žádosti na ukázání, zvednutí, obrácení, podání atd., abyste udrželi pozornost dítěte. Jakmile dítě Vaši žádost splní, položte předmět na jiné místo, než předtím ležel, abyste změnili vzájemné uspořádání tří předmětů. Opakujte aktivitu tak dlouho, dokud se Vám nebude zdát, že dítě již pozná předměty automaticky a okamžitě.

FÁZE 3

Fáze 3 – dítě rozlišuje mezi podobnými předměty a uplatňuje nabytou zkušenost tak, že **samo pojmenovává** věci, na které ukážete.

1) Vyberte si jeden ze způsobů manipulace s předmětem, abyste označili jeden ze tří předmětů (tzn. např. zvedněte jej a podejte dítěti) a zeptejte se dítěte: „Jak se toto nazývá?". Projevte nadšené uznání při odpovědi. Zopakujte to s každým ze tří předmětů. Vybírejte je v různém pořadí, každý předmět několikrát a měňte způsob manipulace, abyste udrželi pozornost. Pokládejte předměty zpět na podložku tak, abyste měnili jejich vzájemné uspořádání.

2) Pokud dítě chybuje tak, že špatně pojmenuje předmět, vyvarujte se jakéhokoliv projevu nesouhlasu nebo nespokojenosti, ale pokračujte dál, abyste zjistili, zda to byla pouze chyba z nepozornosti dítěte nebo zda to bylo v důsledku špatné asociace názvu a předmětu. Pokud se jednalo o druhý případ, plynně se vraťte do fáze 2, projděte ji a pak znovu zkuste fázi 3.

3) Pokud dítě odmítne říct jakýkoliv název předmětu, ale předtím ve fázi 2 dokázalo předměty správně označit pohybem, nenalěhejte na něj, protože dítě jednoduše nemusí být ještě připravené mluvit. Zkoušejte jiná třífázová učení, dokud se dítě nebude samo cítit jistější v řeči. Případně můžete požádat starší dítě, které už to správně dokáže, aby pomohlo s učením názvů mladšímu.

© Iva Buchtová

Příloha č. 5 – Ukázky zapsaných rozhovorů

1.) Věk, pohlaví, vzdělání a délka vaší praxe. **26, žena, vysokoškolské (učitelka 1. st.), 3**
2.) Škola a třída ve které působíte. **ZŠ Liberec, ul. 5. května, 3.D (2., 3., 4. ročník)**
3.) Proč jste se rozhodl/a pro montessori pedagogiku? **Po škole jsem dostala takovou pracovní nabídku.**
4.) Jakým způsobem ve vaší škole dětem předáváte vzdělání? Například průběh dne, příklad práce s dětmi a hodnocení dětí. **Průběh dne: 8.00 společná práce na elipse (cca 20-30 min.), poté volná práce dětí, 9.40 svačina, 10.00 společná práce na elipse (cca 20-30 min.), poté volná práce dětí**
Hodnocení slovní
5.) Pracujete nebo jste pracoval/a i s dětmi, které mají poruchu pozornosti? **ano**
6.) Uveďte, prosím, konkrétní příklad/y, jak pracujete s dětmi, které mají poruchu pozornosti. **Podporuji je v plánování a výběru práce, stanovujeme práci na kratší časový úsek, pozitivně motivuji**
7.) Napište, prosím, příklad práce dítěte/dětí, které mají poruchu pozornosti, s montessori pomůckami. **Prezentace pomůcky a postup práce s ní je stejný jako u ostatních dětí.**
Pracují kratší dobu, poté vystřídáme činnost v rámci stejného "učiva", které bylo prezentováno na pomůcce.
8.) Jaké jsou pro děti s poruchou pozornosti podle vás klady při použití montessori pedagogiky? **individuální tempo a způsob práce, možnost volného pohybu po třídě, volba pracovního místa atd.**
9.) Jaké jsou naopak dle vás zápory tohoto prostředí na děti, které mají poruchu pozornosti? **ruch ve třídě děti rozptyluje a odvádí jejich pozornost od práce**
hůře se orientují v pomůckách, neumí si samy zvolit práci
ruší ostatní
10.) Je podle vás vhodná montessori pedagogika pro děti s poruchou pozornosti?
11.) Proč podle vás je nebo není vhodná?
12.) Je u těchto dětí nutná zároveň větší spolupráce s jejich rodiči? **ano**

1.) Věk, pohlaví, vzdělání a délka vaší praxe. **50, žena, SŠ, praxe s Montessori metodou 9let**
2.) Škola a třída ve které působíte. **MŠ**
3.) Proč jste se rozhodl/a pro montessori pedagogiku? **zajímavá, klidná, naučná, praktická**
4.) Jakým způsobem ve vaší škole dětem předáváte vzdělání? Například průběh dne, příklad práce s dětmi a hodnocení dětí. **Děti pracuji s montessori pomůckami po celý den v Mš, nenásilnou formou jsou vedeny k samostatnosti,k samostatnému rozhodování, učí se chybami...Děti se nedostávají příkazy, mají možnost se rozhodovat a diskutovat s pedagogem.Pedagoga mohou oslovovat jménem,děti se nechválí, chválí se jejich práce,kterou dokázaly např.Ty si nammaloval krásné žluté sluníčko, nee ty si šikulka...**
5.) Pracujete nebo jste pracoval/a i s dětmi, které mají poruchu pozornosti? **ano**
6.) Uveďte, prosím, konkrétní příklad/y, jak pracujete s dětmi, které mají poruchu pozornosti. **ADHD je třeba spolupracovat s rodiči a pedag.psych.poradnou. Práce těchto dětí se musí ještě více chválit, aby dítě získalo více sebevědomí, je třeba mu vytvořit podmínky, aby se mohlo lépe soustředit na svou práci a nic ho nerušilo, pouze jena pracovní pomůcka a potom další.Je třeba dodoržovat, pravidla a dbát na jejich dodržování.**
7.) Napište, prosím, příklad práce dítěte/dětí, které mají poruchu pozornosti, s montessori pomůckami. **Dítě používá poze jednu pomůcku , pokud s ní dopracuje uloží tam kde má své místo, dětě musí mít svůj vlastní prostor,aby ho nic nerušilo(jiné pomůcky, jiné děti)je třeba zopakovat pravidla než začně s pomůckou pracovat a dohlížet v klidu na postup, věnovat se plně dítěti.**
8.) Jaké jsou pro děti s poruchou pozornosti podle vás klady při použití montessori pedagogiky? **klid, pohoda, vlastní výběr pomůcky, která ho zajímá,hmat, četnost a různorodot pomůček, zájem pedagoga**
9.) Jaké jsou naopak dle vás zápory tohoto prostředí na děti, které mají poruchu pozornosti? **hodně se dbá na tiché prostředí a úklid pomůcky se kterou dítě pracovala, pravidla**
10.) Je podle vás vhodná montessori pedagogika pro děti s poruchou pozornosti?
11.) Proč podle vás je nebo není vhodná?
12.) Je u těchto dětí nutná zároveň větší spolupráce s jejich rodiči? **ano**

1.) Věk, pohlaví, vzdělání a délka vaší praxe. **45, žena, VŠ, přes 10 let**

2.) Škola a třída ve které působíte. **ZŠ 5. května 76, Jablonec n. Nisou, II. M – 1. – 3. třída Montessori**

3.) Proč jste se rozhodl/a pro montessori pedagogiku? **nadchla mě při mé stáži a zastupování v Montessori MŠ v Jablonci nad Nisou**

4.) Jakým způsobem ve vaší škole dětem předáváte vzdělání? Například průběh dne, příklad práce s dětmi a hodnocení dětí. **škoda, že tu není požadovaný rozsah odpovědi. O tom by se dal napsat román. Předávám snad příkladem, provázením děti, doufám, že respektujícím přístupem. Co nejméně slovy. Co nejvíce vztahem, individuálně. Práce s dětmi: důsledně, s jasnými hranicemi, ale laskavě a s láskou. S ohledem na principy Montessori. Co nejvíce smysluplný průběh dne. Hodnocení zpětnou vazbou co nejčastěji, ponechán co nejvíce prostor pro sebehodnocení. Slovní hodnocení.**

5.) Pracujete nebo jste pracoval/a i s dětmi, které mají poruchu pozornosti? **ano**

6.) Uveďte, prosím, konkrétní příklad/y, jak pracujete s dětmi, které mají poruchu pozornosti. **Pracuji podle doporučení odborníků, která jsem za léta své praxe načerpala. Např. zajištění klidného prostředí, kde dítě není rozptylováno.**

7.) Napište, prosím, příklad práce dítěte/dětí, které mají poruchu pozornosti, s montessori pomůckami. **Pomůcky děti zaujmou a tím je soustředění výrazně podpořeno.**

8.) Jaké jsou pro děti s poruchou pozornosti podle vás klady při použití montessori pedagogiky? **Nerozumím otázce.**

9.) Jaké jsou naopak dle vás zápory tohoto prostředí na děti, které mají poruchu pozornosti? **Různé děti pracují na různých úkolech, to často tyto děti, pokud nejsou hluboce soustředěny, zaujme a tak odvede od práce, kterou samy dělají.**

10.) Je podle vás vhodná montessori pedagogika pro děti s poruchou pozornosti?

11.) Proč podle vás je nebo není vhodná?

12.) Je u těchto dětí nutná zároveň větší spolupráce s jejich rodiči? **ano**