

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Anežka Vašulínová

Využití pomůcek systému pedagogiky Marie Montessori u

osob

s poruchou autistického spektra

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 19. 6. 2022

Podpis:

Poděkování

Děkuji Mgr. Magdaleně Svozilové za odborné vedení a vstřícný přístup při tvorbě bakalářské práce. Ráda bych také poděkovala všem respondentkám, které mi daly množství svých informací z osobní praxe, bez kterých by výzkum nebyl možný. Zároveň děkuji i své rodině a přátelům za podporu po celou dobu tvorby bakalářské práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anežka Vašulínová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Magdalena Svozilová
Rok obhajoby:	2022

Název práce:	Využití pomůcek systému pedagogiky Marie Montessori u osob s poruchou autistického spektra
Název v angličtině:	The use of montessori pedagogy approach and montessori tools on people with autism spectrum disorder
Anotace práce:	Bakalářská práce se zaměřuje na téma využití pomůcek systému pedagogiky Marie Montessori u osob s poruchou autistického spektra. Práce je složena z teoretické a empirické části. V teoretické části popisují historii, terminologii, etiopatogenezi, klasifikaci, příčiny a diagnostiku autismu. K tématu Montessori pedagogiky sepisují obecná fakta alternativní školy, osobnost Marie Montessori, historii, didaktiku a vymezují Montessori pojmy. Empirická část se věnuje analýze a interpretaci získaných dat, která byla čerpána z tří rozhovorů. Jsou zde zakomponované kvalitativní metody provedené zakotvenou teorií, ve které je aplikované otevřené kódování s využitím doslovné transkripce v rozhovoru. Data jsou zpracována technikou vyložených karet.
Klíčová slova:	Poruchy autistického spektra, autismus, Montessori pedagogika, rodiče, dítě, škola, přístup
Anotace v angličtině:	This thesis focuses on the use of the montessori pedagogy tools and aids on people with autism spectrum disorder. The proposal consists of two parts ,the empirical and theoretical. The theoretical part describes history, terminology, etiopathogenesis, classification, causes and diagnosis of autism. The Montessori pedagogy part and its history is described in general facts of alternative school,the paper also includes facts of Marie Montessori personality, didactics and define Montessori terms and terminology. The empirical part contains results of the research, which was attained through interviews with more than ten respondents. The research is

	based on the strategy of qualitative research in the form of a semi-structured interview.
Klíčová slova v angličtině:	Autism spectrum disorders, autism, Montessori pedagogy, parents, child, school, approach
Přílohy vázané v práci:	5 (oslovení respondentů formou emailu, polostrukturovaný rozhovor, transkripce rozhovorů)
Rozsah práce:	80 + 20 stran příloh
Jazyk práce:	CZ

OBSAH

ÚVOD	1
I TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Pojetí autismu.....	3
1.1 Historie autismu.....	3
1.2 Terminologie autismu.....	4
1.3 Etiopatogeneze poruchy.....	6
2 Diagnostika	7
2.1 Projevy dětí.....	7
2.2 Diagnostické fáze.....	8
2.3 Screeningové vyšetření.....	9
3 Klasifikace PAS	11
3.1 Dětský autismus (F84. 0).....	11
3.2 Atypický autismus (F84. 1)	12
3.3 Rettův syndrom (F84. 2).....	13
3.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84. 3).....	13
3.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84. 4).....	14
3.6 Aspergerův syndrom (F84. 5).....	14
3.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84. 8)	15
3.8 Pervazivní vývojová porucha nspecifikovaná (F84. 9).....	15
4 Pedagogika Marie Montessori	16
4.1 Alternativní školy	16
4.2 Historie alternativního školství.....	16
4.3 Marie Montessori.....	17
4.4 Historie Montessori pedagogiky.....	17
4.5 Didaktika Marie Montessori	18
4.6 Principy a pojmy.....	18
II EMPIRICKÁ ČÁST	21

5	VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	22
	5.1 Cíl výzkumu.....	23
	5.2 Výzkumné otázky	23
	5.3 Design výzkumu	25
	5.4 Výzkumné prostředí.....	26
	5.5 Postup realizace výzkumu	28
	5.6 Metoda sběru dat.....	28
	5.7 Metody analýzy dat.....	29
6	ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	31
	6.1 Průběh analýzy dat.....	32
	6.2 Analýza a interpretace rozhovorů	33
	Zodpovězení výzkumných otázek	59
7	DISKUZE	65
	7.1 Zhodnocení práce.....	65
	7.2 Limity výzkumného šetření	65
	7.3 Doporučení pro praxi	66
	ZÁVĚR.....	67
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	68
	SEZNAM TABULEK	71
	SEZNAM PŘÍLOH	72

SEZNAM ZKRATEK

PAS – Porucha autistického spektra

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

ÚVOD

Téma bakalářské práce je zaměřeno na využití pomůcek systému Marie Montessori u jedinců s poruchou autistického spektra. Ve výzkumném šetření bychom se chtěli zaměřit na práci pedagogů, kteří využívají nebo by mohli využívat Montessori způsob vzdělávání. Poukázat na to, jak zacházejí s Montessori prvky a zda je vůbec systém pro osoby s PAS vhodný. Zmapovat tak prostředky výchovy a vzdělávání, které mnohdy vedou Montessori cestou, aniž by si je pedagogové uvědomovali. Využít tak vědomostí a poznatků z praxe respondentů a podat následné doporučení jedincům s PAS, jejich rodičům a pedagogům.

V návaznosti na to jsme se rozhodli kontaktovat tři instituce, které se zaměřují na práci s osobami s PAS či přímo aplikují pedagogiku Marie Montessori. Získali jsme tak cílovou skupinu tří respondentů, kteří se tomuto tématu věnují a mají mnoho poznatků ze své osobní praxe.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická je rozdělena do kapitol popisující teorii PAS a Montessori pedagogiky. Kapitoly na sebe navzájem navazují.

Empirická část se věnuje výzkumnému šetření. Zde je aplikovaná metoda účelového vzorkování. Informovali jsme se o konkrétních zařízeních a prostudovali si jejich záměr výchovy a vzdělávání. Zaměřili jsme se na prostředky výchovně vzdělávacího procesu. Ústředním zájmem jsou pomůcky, s kterými žáci jsou v každodenní interakci. Jedná se o instituce, které pracují s žáky s PAS a zároveň aplikují prvky Marie Montessori a vykazují relevantní aspekty zkoumaného fenoménu. Jako výzkumnou metodu jsme zvolili strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami s fenomenologickými prvky. Provedli s respondenty rozhovor a jako fixaci kvalitativních dat zvolila audiozáznam.

Cílem bakalářské práce je tedy zjistit a popsat možné využití pomůcek systému Marie Montessori u osob s PAS. Získaná a vyhodnocená data jsou sepsána v závěru práce s doporučením do praxe.

I TEORETICKÁ ČÁST

V nynější kapitole se seznámíme se základní teorií poruchy autistického spektra a Montessori pedagogiky. Teoretická část je tematicky rozčleněna na dvě části.

První část pojednává o pojetí autismu. Začíná vhladem do historie, která definuje původ PAS. Dále popisuje jeho specifika, etiopatogenezi, diagnostiku. Na konci této části je sepsaná klasifikace, která charakterizuje druhy autismu.

Druhá část pojednává o pedagogice Marie Montessori. Na začátku je vymezeno alternativní školství a směr Montessori pedagogiky doplněné jejich historií. Následuje její didaktika, vymezení principů a pojmů.

1 Pojetí autismu

1.1 Historie autismu

Z počátku 20. století vídeňský pedagog Heller napsal práci k persvazivním vývojovým poruchám. Není však příliš známá, dá se však definovat jako první zmínka o autismus. Zaznamenal u dětí tzv. infantilní demenci. „Dnes v platné 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, 1992) označována jako Jiná desintegrační porucha v dětství. Porucha je velmi vzácná, nebo bývá přinejmenším velmi zřídka diagnostikována.“ (Hrdlička a Komárek, 2004).

Známější práci napsal Leo Kanner v roce 1943, ve které definuje autismus. Rozpoznal znatelný rozdíl mezi dětskou schizofrenií a autismem. Popsal ho jako samostatný syndrom. Vymezil autismus jako syndrom s dvěma klíčovými prvky, které popsal jako „autistickou uzavřenost a touhu po neměnnosti. Společně s dalšími behaviorálními projevy a izolovanými schopnostmi (Richman, 2008). Přesný název práce zní *Autistické poruchy afektivního kontaktu* z roku 1943 (Kanner, 1943). Je definována jako teoretická, deskriptivní práce obsahující souhrnný popis 11 pacientů, u nichž byl patrný deficit způsoblosti vytvářet vztahy s lidmi, narušení řeči, neobvyklé odpovědi na běžné podněty z okolí a nutková touha po neměnnosti. Přičemž mechanická paměť byla stále zachována.

Zaznamenáváme tak, že některé schopnosti zůstávají. Z dnešního pohledu je však tato avantgardní práce pochybná ze dvou hledisek. Označení autismu není zvoleno adekvátně. Spíše jde po desetiletí o zavádějící směr (Volkmar, 1998). Nezapomeňme, že pojem „autismus“ poprvé použil v roce 1911 Eugen Bleuler u popisu psychopatologie schizofrenie. Definoval jím schizofrenní odstranění z reálného světa a ponoření do vlastního, nesrozumitelného světa nemoci. Kanner o tři desetiletí později použil termín „dětský autismus“ v jiném smyslu, neměl za úmysl vytvořit spojení svého pozorování se schizofrenií. Šlo jen o záměrné zjištění, že okolí pozorovaných dětí zcela nechápe jejich vlastní svět. I tak mezi schizofrenií a autismem vznikla jistá asociace. Druhý problém se promítl do označení odtažitých, intelektuálně zaměřených rodičů jako pacientů. Podpořila se tak teorie o psychogenním původu autismu, přičemž Kenner původně bral dětský autismus jako vrozenou poruchu (Hrdlička a Komárek, 2004).

Název autismus je odvozen od řeckého „*autos*“ což znamená sám. Stejněho roku při své doktorské práci název definoval Hans Asperger. Použil tentýž slovo (autistická

psychopatie). Nyní se podle jeho příjmení nazývá jím popsáný syndrom. Rozdíl mezi autismem Kannerova je daný pozdějším výskytem, lepšími sociálními a komunikačními schopnostmi a je spjat s úzkým okruhem zájmů. Jeho práce byla vydána v němčině v roce 1944 a do anglického jazyka byla přeložena až v roce 1991 (Richman, 2008).

1.2 Terminologie autismu

Poruchy autistického spektra patří mezi nejkomplicovanější a nejzávažnější poruchy mentálního dětského vývoje. Mluvíme o vrozeném postižení, které souvisí s postiženou mozkovou funkcí na neurovývojové bázi. Jedinec není schopný vytvářet sociální vztahy či navazovat běžnou komunikaci s ostatními lidmi (Lechta, 2010).

Theo Peeters (1998) uvádí, že výraz pervazivní porucha vystihuje podstatu této poruchy mnohem lépe než pojem autismus. Jelikož jedinec s PAS má problém v oblasti komunikace, sociálního porozumění a imaginace. Hůře chápe to, co vidí či slyší, pak označení autistický není výstižné. Thorová (2006) uvádí, že obtížnost zařazování dětí do určité kategorie pervazivních vývojových poruch a jejich vzájemné překrývání vyvolaly v praxi potřebu vzniku všeobecného termínu, který by zastřešoval děti s co nejširší škálou a mírou symptomů.

Termín poruchy autistického spektra je považován za výstižnější, protože specifické deficity a abnormální chování u dětí a dospělých jsou považovány spíše za různorodé než pervazivní. Termín *triáda* vystihuje tři hlavní oblasti narušení: komunikaci, sociální interakci a imaginaci. „Častěji jsou postiženi muži či ženy“ (Thorová, 2017). Jedná se o vrozené neurovývojové postižení, neurobiologický podklad, multifaktorické příčiny. Příčiny vzniku jsou aspektem rozsáhlých celosvětových výzkumů na souhrnu věd lékařských, neurobiologických, neurochemických a dalších ve velkých celosvětových výzkumných centrech. Vědci tvrdí, že opodstatnění, proč tyto poruchy vznikají, se bude zkoumat ještě velice dlouho. Porucha by se měla projevit do tří let věku dítěte (Lechta, 2010).

Osoby s poruchou autistického spektra mají nejvíce zastiženou tzv. triádu:

V komunikaci, sociálním chování (až tzv. sociální slepota) a představivosti spojené se stereotypním okruhem zájmů, projevů a zvláštní hrou. „Závažnosti narušení závisí na typu PAS. Objevují se abnormality mozku“ (Thorová, 2016). Dále uvádí, že základem defektu je porucha krátkodobé paměti, proto dítě s autismem nemůže plnit úkoly a navazovat vztahy. „Nejsou schopni udržet sluchový signál a dál ho rozvíjet. Mozková

centra jsou velice málo propojena a pracují samostatně mnohem efektivněji než u zdravých osob, jedinci s PAS jsou schopni vnímat detail. Mají ale potíže s vnímáním a zpracováváním informací, objevují se problémy v oblasti emocí a myšlení“ (Bazalová, 2017).

Mezi nejčastější projevy patří absence očního kontaktu, atypická hra, omezený sociální kontakt a narušený vývoj řeči nebo vymizení řeči. Nejčastější projevy dětí s PAS jsou popsány ve výzkumu, který byl proveden mezi roky 2012 – 2011 na 237 rodinách.

Co se týče komunikace, jedinci s PAS mají problém s verbální i neverbální složkou. Zaznamenáváme ve verbální komunikaci jistý deficit v sémanticko – pragmatické rovině, tudíž se jim hůře informace vstřebávají a následně chápou. V neverbální komunikaci se téměř vůbec neukazují, vyhýbají se očnímu kontaktu a málo používají běžná gesta. Projevuje se u nich tzv. Savantský syndrom, projevující se v matematice či hudbě. Velkým znakem pro jedince s PAS je tzv. stereotypizace zájmů. Jedná se například o omezený okruh lidí, činností, míst. Místo hraček preferují běžné předměty, upřednostňují jednoduchou percepčně autostimulační hru – například si opakovaně prohlíží jednu věc, či dělají stále dokola stejnou činnost. Nadměrně se upínají na stejné věci (Lechta, 2010).

Důležitým ukazatelem jsou projevy v motorice. Posturace těla a končetin, chůze po špičkách neobratnost a špatná koordinace rukou a nohou (zaznamenáváme jejich třepot). Také dochází ke sebezraňování a projevům agrese (Lechta, 2010).

Thorová (2006) píše, že porucha sociální interakce se hloubkou postižení u jednotlivých dětí s PAS značně liší. Sociální začlenění dospělého jedince s PAS může odpovídat chování tříletému dítěti. Setkáváme se s tím, že jedinec vyžaduje neustálý dohled, jelikož může dojít k ohrožení lidí, kteří se kolem jedince s PAS vyskytují. „Dochází až ke sebezraňování a agresivnímu chování vůči lidem okolo. Takové chování často autistům brání ve styku se zdravými vrstevníky, a dokonce je může i vyřadit ze společnosti“ (Schopler a Mesibov, 1997).

„Autismus rozdělujeme do tří kategorií podle úrovně adaptability, tzv. funkčnosti. Funkčnost koreluje především se schopnostmi v sociální oblasti, s úrovní vyjadřování a porozumění, s mírou problémového chování, se schopností funkčně trávit volný čas a s celkovou úrovní intelektu.“ (Thorová, 2006). „Strukturované učení je metodika výchovy a vzdělávání lidí s poruchou autistického spektra, kterou lze často využít

ve vzdělávání osob s mentálním postižením, případně u žáků s poruchou komunikace“ (Kroupová, 2016).

Dle Matouška (2005) by se pomoc postiženým měla postupně snižovat, aby byl klient veden k větší samostatnosti. Míra postižení v tomto případě není podstatná.

1.3 Etiopatogeneze poruchy

V první řadě je důležité zmínit, že i v nynější pokročilé době se nedá zcela definovat příčina. V historii se zaznamenává jedna z hlavních příčin, že se rodiče chovali ke svému dítěti až moc chladně a přísně. Tvzení bylo však komplexně zamítnuto (Adamus, 2014).

1.3.1 Genetické vlivy

Původně se autismus považoval za vrozenou poruchu. Teprve v sedmdesátých letech vznikly genetické výzkumy založené na cytogenetických abnormalitách. Ve zmíněné době dochází ke studii vzorku dvojčat, prokazující důležitost genetických faktorů. Postupem času se s autismem spojovaly různé anomálie téměř na všech chromozomech. Technologie se však zlepšovala a vznikla vyšetření, která identifikovala v nynějších průzkumech mnoho genů. V budoucnu by však mělo být identifikováno okolo tisíc genů v kontextu s autismem (Thorova, 2016).

Mutace, které byly identifikovány při výzkumu, vznikají *de novo*. Zrodí se ve vajíčku nebo spermii před početím, tudíž je dítě nedědí po svých rodičích (Thorova, 2014). Další studie však poukazují na to, že existují mutace nevyřazující gen a nedochází ke konkrétní monogenní poruše s vážnými následky. Zmíněná genová závada způsobí vznik autismu. Dřívější studie přisuzovaly důležitost genetiky až v 90 %. Nyní se zaměřujeme spíše na vliv prostředí (Thorová, 2015).

1.3.2 Vlivy prostředí

Výzkumy prokazují, že na vznik autismu má velký vliv těhotenství. Jedná se o faktory jako jsou prožívání stresu matky, infekce, strava, předčasné narození. Děti narozené krátce po sobě jsou též brány ve vyšším riziku pro vznik autismu. Dále hraje neodmyslitelnou roli věk rodičů či vlivy životního prostředí. Jedná se o chemické vlivy, které jsou nedílnou součástí každého z nás (Thorova, 2016).

1.3.3 Imunitní deficity

Na vývoj nervové soustavy má velký vliv imunitní systém. Její narušení funkce na straně matky či dítěte může vést k riziku vzniku PAS (Thorová, 2015).

2 Diagnostika

Diagnostika poruch autistického spektra je klíčem a základem k určení diagnózy. Je důležitý samotný postup a celé šetření, které vyžaduje soustředěnost a maximální zodpovědnost speciálních pracovníků, rodiny či učitelů. Nedílnou součástí je také časové rozmezí, ve kterém je šetření prováděno. V kapitole jsou zaznamenány diagnostické fáze. Mají vlastní posloupnost a je vhodné projít všemi fázemi, aby se došlo k co nejlepším výsledkům. Dále jsou zmíněny rané projevy dětí s autismem. Závěrem jsou shrnuty metody jako nástroje šetření. Nejvýznamnější roli zde má rodič zaznamenávající prvotní neadekvátní chování svého dítěte (Thorová, 2006).

2.1 Projevy dětí

Jistých abnormalit si rodiče mohou povšimnout už v raném věku. Mezi základní patří:

- hůře udržuje oční kontakt
- nezáměr o komunikaci
- nezáměr o vrstevníky
- neusmívá se
- upřednostňuje samostatnost
- vyhýbá se klasickým hračkám
- minimální snaha o fyzický kontakt
- na své jméno nereaguje
- jeví se, jako by žilo pouze ve vlastním světě
- omezená schopnost sociálního začlenění
- méně diferencované sociální chování
- deficit projevů radosti
- žádostivost u jednoho předmětu
- má specifické pohyby těla (chodí po špičkách, mimovolné pohyby rukou, otáčení se)
- náhlá změna emocí

- omezená schopnost empatie
- převládá perseverující chování (neměnnost aktivit a prostředí)
- častá ignorace vyvolávající pocit, že neslyší

Základem je, aby odborníci jimiž jsou pediatři, psychiatři, psychologové, neurologové, učitelé, logopedi či pracovníci pedagogicko-psychologických poraden a speciálněpedagogických center podali zprávu o možnosti podezření na poruchu autistického spektra. Využívají screeningové metody, což je vzhledem k jednoduchosti a po osobním tréninku přijatelné. Spadá sem screeningový dotazník, jehož výsledkem je zjištění, zda se jedná o poruchu autistického spektra. Bohužel není zcela stoprocentně spolehlivý. V České republice zaznamenáváme používání českého screeningového dotazníku DACH, semistrukturované škály CARS a observační škály ADOS. Je důležité zmínit, že vyšetření lze provádět jen ve vymezeném čase. V každém prostředí se dítě chová jinak, vývojové fáze mají svoji posloupnost, a to všechno může být cenné pro určení diagnózy (Thorová, 2006).

2. 2 Diagnostické fáze

Pro ideální určení diagnózy je dobré projít diagnostickým modelem, který znázorňuje jednotlivé fáze postupu. První je **fáze podezření** vycházející ze strany rodičů, kteří se obracejí na pediatra. Ten se k problematice vyjádří a určí možné riziko k podezření na autismus. Aplikuje screeningový test, itinerář typických projevů pro daná věková kritéria a diagnostická měřítka. Pokud jsou výsledky prokazující evidentnost, pediatr rodiče odkazuje na specializovaná pracoviště. Druhou je **fáze diagnostická** v ideálním případě na ní pracuje tým odborníků. Jedná se o speciálního pedagoga, dětského psychologa nebo psychiatra. Rodiče s dítětem procházejí mnoha vyšetřeními, která jsou jim doporučena. Jedná se o genetická, neurologická, zraková či sluchová vyšetření apod. Poslední je **fáze postdiagnostická**, ve které sehrávají důležitou roli rodiče. Zajímají se o problematiku. Doptávají se odborníků, čtou doporučenou literaturu, snaží se najít podporu a potřebné informace u rodičů, kteří procházejí stejným údělem. Mají právo zažádat o kontrolní vyšetření na odlišném pracovišti. Vyhledávají možnosti následné péče (Thorová, 2006).

2.3 Screeningové vyšetření

2.3.1 Metoda **ADI-R: Autism Diagnostic Interview-Revised**

Testy se odvíjí od sdělení rodičů, tudíž může dojít ke zkreslení. Je důležité s tímto počítat a brát v úvahu přijatelnou nepřesnost. V případě, že zkoumáme dospívající či dospělé snižuje se tím neúplná paměť rodičů na projevy v dětství (Thorová, 2006).

- Dlouhá doba administrace (zhruba tři hodiny)
- Lze provádět autistickým pacientům od 18. měsíců věku až do dospělosti
- Standardizovaný diagnostický rozhovor, který vede klinický pracovník s nejbližší osobou dítěte
- Dotazník obsahuje 111 položek
- Založen na přesně daných otázkách

2.3.2 Metoda **CARS: Childhood Autism Rating Scale**

- Obsahuje 15 položek
- Každá položka se hodnotí na stupnici od 1 do 4 dle intenzity neobvyklých projevů v jisté oblasti
- Administrace je dlouhá zhruba hodinu
- Dochází k nízké spolehlivosti
- Konečný výsledek orientačně určuje stupeň závažnosti
- Metoda není určena pro diagnózu, ale pro screening
- Bez předchozí klinické zkušenosti s dítětem s autismem dochází k možnosti vedené k velkému zkreslení výsledků

Oblasti hodnocení obsahují vztah k lidem, imitaci, emocionální reakci, motoriku, užívání předmětů a hru, adaptaci na změny, zrakovou reakci, sluchovou reakci, čichovou, chuťovou a hmatavou reakci, strach a nervozitu, verbální komunikaci, neverbální komunikaci, úroveň aktivity, úroveň intelektových funkcí a celkový dojem.

2.3.3 Metoda **CHAT: Checklist for Autism in Toddlers**

- Metoda má 2 sekce
- Oddíl A jsou otázky, na které odpovídají rodiče, oddíl B vychází z pozorování dítěte pediatrem při preventivní prohlídce v 18 měsících
- Administrativa trvá okolo 20 minut
- Důležitou roli hraje deklarativní ukazování

- Základním složkami označujeme:
- Schopnost dítěte sledovat pohled druhé osoby
- Schopnost symbolické a napodobivé hry
- Schopnost upozornit ostatní ukazováním na něco, co dítě upoutalo

Výzkum prováděný v Anglii na 16 000 dětech prokázal, že když dítě selže ve třech zásadních oblastech, tak se z 83,3 % rozvinul autismus. Pokud dítě selže v jedné nebo dvou zásadních oblastech, mluvíme o pravděpodobném opožděném mentálním vývoji bez přítomnosti autismu (Hrdlička a Komárek, 2004).

Správná a zavčasu provedená diagnóza je pro rodiče a jejich dítě s autismem zásadní, aby se zavčasu mohla zahájit žádoucí péče. Nesprávnou diagnózou mají totiž děti ztížený start do života (Thorová, 2006).

3 Klasifikace PAS

V následující kapitole se zaměřuji na jednotlivé druhy autismu. Jsou detailněji popsány jejich příznaky a obecně definována jejich charakteristika.

PAS je dělen podle mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10 2000) do 8 druhů. Tyto kategorie pervazivních vývojových poruch jsou uvedeny v tabulce č. 1 (Mezinárodní klasifikace nemocí-10, 2000).

Tabulka č. 1: Klasifikace poruch autistického spektra

Kód	Druhy autismu
F84.0	Dětský autismus
F84.1	Atypický autismus
F84.2	Rettův syndrom
F84.3	Jiná desintegrační porucha v dětství
F84.4	Hyperaktivní porucha v dětství
F84.5	Aspergerův syndrom
F84.8	Jiné pervazivní vývojové poruchy
F84.9	Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná

3.1 Dětský autismus (F84. 0)

Dětský autismus tvoří podstatu poruch autistického spektra. Stupeň závažnosti bývá rozdílný. Mluvíme například o mírnějších symptomech až po větší počet závažnějších symptomů. V diagnostické triádě se problémy musí objevit ve všech oblastech. Lidé s diagnózou autismu mohou trpět více dysfunkcemi mezi které spadá neobvyklé až bizarní chování. Mezi ty základní patří problémy v sociální interakci, komunikaci či představitosti. Charakteristická je rozmanitost symptomů. Diagnózu určujeme i za přítomnosti jiných přidružených poruch. Proměnlivost dysfunkcí určujeme v každém věku.

3.1.1 Diagnostická kritéria pro dětský autismus podle MKN- 10

V oblasti **sociální interakce** zaznamenáváme:

- nepřiměřené hodnocení společenských emočních situací
- nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí
- nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu

- omezené používání sociálních signálů
- chybí sociálně-emoční vzájemnost

V oblasti **komunikace** zaznamenáváme:

- nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností
- narušená fantazijní a sociálně napodobivá hra
- nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru
- relativní nedostatek tvořivosti a představivosti v myšlení
- snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjádření

Omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivita

- rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry)
- specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické
- lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů
- zájem o nefunkční prvky předmětů
- odpor ke změnám v běžném průběhu činnosti nebo v detailech osobního prostředí

(MKN 10.revize, in Thorová, 2006)

3.2 Atypický autismus (F84. 1)

Jedná se o velmi heterogenní diagnostickou jednotku. Dítě tak splňuje pouze některá kritéria pro dětský autismus. Jedná se spíše o děti, u kterých zaznamenáváme pouze rysy či sklony k autismu. Americký diagnostický systém DSM-IV označení atypický autismus jako vlastní termín nerozeznával. Používal termín pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná.

Základem pro diagnózu atypického autismu je předpoklad, že nespĺňuje všechna kritéria jiné pervazivní poruchy. Nemá přesně vymezený klinický obraz ani stanoveny hranice. Jedná se spíše o úhel subjektivního pohledu. Jedním z hlavních rysů je horší navazování vztahů s vrstevníky a přehnaná přecitlivělost na specifické impulsy. Sociální schopnosti jsou na lepší úrovni, než je tomu u klasického autismu (Volkmar; 1997).

Jedná se o případy, kdy si příznaků autismu všimáme až po třetím roce života. Ve všech třech diagnostických oblastech triády zaznamenáváme abnormalitu vývoje.

Diagnostická měřítká nejsou naplněna frekvencí či tíží symptomů. Autistické chování se pojí k těžké a hluboké mentální retardaci. Náročností péče se však atypický autismus od dětského neliší (Thorova, 2006).

3.3 Rettův syndrom (F84. 2)

Jedná se o velmi závažnou neurologickou poruchu mozku. Negativně tak ovlivňuje somatické, motorické a psychické funkce. Za hlavní deficit označujeme snížení kognitivních funkcí, apraxii a ataxii. Mutace genu mají velké množství variant a stále se objevují nové. Gen MECP2 je zmutovaný nebo jeho funkce je minimální. Je spjat s vývojem mozku a řídí činnost mnoha genů. Pokud během diagnostiky zjišťujeme, že výsledek vykazuje neúplná diagnostická kritéria, mluvíme o atypickém Rettově syndromu. Diagnostika je založena na molekulárním genetickém vyšetření (Michalík, 2012). Výskyt syndromu je zaznamenán pouze na dívkách. Pokud zastihne i chlapce, nemají dlouhou dobu trvání života (Thorová, 2006).

Etiologie syndromu je genetická. Je dokonce definován gen, který může za způsobení poruchy na distálním raménku X chromozomu. V dnešní době je genetický test zpřístupněný. Typický je klasický normální vývoj u dítěte do pátého měsíce poté dochází k absenci řeči, manuálních schopností a delšímu vývoji růstu hlavy. Zaznamenáváme také mimovolní pohyby rukou, nepravidelné dýchání či v bdělé fázi dne části hyperventilace a apnoe. Následně dochází k vývoji skoliózy a kyfoskoliózy. U většiny se rozvíjí epilepsie (Hrdlička a Komárek, 2004).

3.4 Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84. 3)

Dříve nazývaná infantilní demence, dezintegrační psychóza nebo Hellerův syndrom. Typické je pro ni výchozí období normálního vývoje, které trvá minimálně do dvou let život. Porucha vzniká až v třetím nebo čtvrtém roce života dítěte. Klasickým rysem je prudká ztráta již získaných dovedností, zejména řečových schopností, která je zaznamenávána během šestého až devátého měsíce od začátku poruchy. Užitečným vodítkem je skutečnost, že k této ztrátě dochází před dosažením desátého roku dítěte. Klinický pohled bývá těžší a prognóza horší než u dětského autismu. S poruchami se totiž pojí těžká mentální retardace (Hrdlička a Komárek, 2006).

3.5 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84. 4)

Porucha není přesně vymezena jako autistický syndrom. I tak se prezentuje určitými symptomy, které spadají do oblasti poruch autistického spektra. Mezi typické příznaky patří, mentální retardace s IQ pod 50, dominantní hyperaktivní chování, stereotypní pohyby celého těla, reprezentující se trvalým motorickým neklidem, tzv. běháním, skákáním a celkovými rychlými změnami aktivit (Thorová, 2006).

Vývoj je zdánlivě v normách nejméně do věku dvou let. Pro určení diagnózy je podmínka, aby nejméně do dvou let komunikace, sociální interakce byla zcela bez problému. Poté dochází k náhlé progresivní ztrátě již získaných dovedností (Hrdlička a Komárek, 2004).

U hyperaktivní poruchy spojené s mentální retardací a stereotypními pohyby není zcela narušena triáda autistického spektra a nesplňuje všechna diagnostická kritéria pro autismus. Využívají očního kontaktu, navazují sociální kontakt s vrstevníky, mají poměrně širokou škálu zájmů přiměřené k jejich vývoji (Thorová, 2006).

3.6 Aspergerův syndrom (F84. 5)

Jedná se o neurovývojovou poruchu, která má počátek v roce 1944. Hans Asperger, byl vynikající vídeňský psychiatr, který pojmenoval tuto poruchu jako autistickou psychopatii. V roce 1981 britská psychiatrička Lorna Wingová ho nahradila současným názvem Aspergerův syndrom (Hrdlička a Komárek, 2004).

Je téměř nemožné určit, zda se jedná o Aspergerův syndrom či sociální neobratnost. Intelkt u lidí s touto diagnózou je v pásmu normy a zároveň má dopad na úroveň vzdělání a úroveň sebeobsluhy. Do budoucna však není jisté, že se jedinec dokáže o sebe postarat sám. Co se týče vzdělání, tak s určitou dávkou empatie s trpělivostí a vybudovanými návyky, lze chodit do běžné školy. Jsou však mnozí, u kterých je zapotřebí, mít vlastního asistenta či docházet do speciální školy. Abnormalita chování přetrvává do adolescence, v rané dospělosti se mohou vyskytovat psychotické epizody. Zaznamenáváme také možné opoždění řeči. V pátém roce života však vše doženou. Přátelství navazují dost obtížně. Preferují spíše samostatnou hru. Mají omezenou schopnost projevit svoje pocity a jednoduše podléhat stresu. Jejich zájmy jsou velmi specifické. Patří mezi ně například encyklopedické zájmy, dopravní prostředky,

programování, kosmos, dopravní značky aj. Chování je zachováno ve formě rituálů (Thorová, 2006).

3.7 Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84. 8)

Do jiných pervazivních poruch řadíme zejména jedince, kteří neodpovídají daným kritériím k diagnóze autismu. V Evropě se příliš nepoužívá. I tak v každodenním životě jedince způsobují obtíže, které vznikly skrze poruchu. Kritéria pro určení poruchy nejsou přesně definovaná. Mezi symptomy řadíme narušení sociální interakce, komunikace nebo hry. Není však zasažena do takové míry, že by splňovala kritéria pro diagnózu atypického autismus nebo autismu. Jedná se o hraniční symptomatiku, kdy jde o hranici autistického spektra se specifickými příznaky. Mezi základní příznaky řadíme těžší formu aktivity a pozornosti, vývojovou dysfázii, kognitivní nerovnoměrně rozvinuté dovednosti, rysy autismu či mentální retardaci. Ukazatelé poruchy nám mohou být úzkost, nepozornost a hyperaktivita. Dítě vykazuje spíše nespecifické symptomy, i přes to však může být péče o dítě velmi náročná a mnohdy i vyčerpávající (Thorová, 2008).

3.8 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84. 9)

K Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná je poslední skupina oblastí poruch autistického spektra. Není natolik definovaná autistickými rysy a není zahrnuta do diagnostického rozměru dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jinou dezintegrační poruchu v dětství, hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom nebo jinou pervazivní vývojovou poruchu. Jedinci s touto poruchou mají mnoho nespecifických příznaků. Patří podle 10 revize Mezinárodní klasifikace nemocí do kategorie pervazivní vývojové poruchy nespecifikované (Hrdlička a Komárek, 2004).

4 Pedagogika Marie Montessori

4.1 Alternativní školy

Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízené státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky (Průcha, 2008).

Pojmem alternativní označujeme všechny typy škol, bez ohledu na zřizovatele, mající jeden podstatný rys. Diferencují se od hlavního toku běžných škol, které jsou převahující. Odlišnost zaznamenáváme ve způsobu organizace vzdělávání nebo života žáků ve škole, nezvyklé rozpoložení učeben, v odlišné komunikaci mezi žáky a učiteli. Děti dostávají jinou formou zpětnou vazbu v hodnocení. Komunikace mezi rodiči a učitelem je mnohem intenzivnější.

Kritérium vymezení alternativních škol je tedy založeno na pedagogické specifitě určitého vzdělávacího proudu či konkrétní instituce. Vytvářejí se za cílem vybudování konkrétních funkcí vzdělávání.

4.2 Historie alternativního školství

Reformní pedagogika, která se rozvíjí od počátku 20. století, se ztotožňuje se jmény jako jsou J. Dewey, M. Montessori, P. Petersen, C. Freinet, R. Steiner aj. V České republice se alternativní školství rozvinulo mezi dvěma světovými válkami. Do roku 1989 bylo spíše tehdejším režimem odmítáno. Vznik alternativních škol byl založen na zdokonalování toho, co již bylo vytvořeno. Jedná se o pracovní postupy, teorie, instituce aj. Každopádně naše země za doby Československa kolem třicátých let minulého století byla nepokrokovější zemí v rozvíjení alternativního vzdělávání. Velký vliv na rozvoj měl významný představitel Václav Příhoda, který čerpal ze zahraničních zdrojů.

Každý druh alternativních škol má své specifické vedení a způsob vzdělávání. Je povětšinou založena pedocentricky. Zajímáme se o osobu dítěte a pracujeme s ním individuálně. Rozvíjíme aktivitu a zájem žáka. Zaměřujeme se na sociální a emoční rozvoj jedinců. Postupy výchovy a vzdělávání jsou tvořeny společně mezi učiteli, žáky a rodiči (Průcha, 2008).

4.3 Marie Montessori

Marie Montessori je významnou představitelkou pedagogického hnutí, které v historii bylo označováno reformní pedagogikou. Žila v letech 1870 – 1952. Roku 1896 vystudovala jako první žena medicínskou školu. Dříve byla zaměřena na výchovu mentálně postižených dětí. Jejich diagnózu nebrala jako problém medicínský nýbrž pedagogický. Důležitý mezník pro ni bylo datum 6. ledna 1907, kdy vystavěla Dům dětí, kam přicházely osamocené děti. Zde své myšlenky převedla v praxi. Děti si zkoušely běžné každodenní práce, zaměřila se na materiál ke smyslové výchově, vytvořila dětem správné podnětné prostředí, výukový materiál na pregramotnost čtení, psaní a počítání. Byla při zrodu nové asociace pro publikování svých metod v Římě. Nazývala se Opera Montessori.

Dále zveřejnila výsledky svého dlouhodobého pozorování dětí, vlastních experimentů, z kterých následně vznikly principy výchovy. Sepsala vše do jedné práce, která byla přeložená do více než dvaceti jazyků. Děti neměly v historii všechna práva, právě o ně Marie Montessori celý život bojovala. Zejména ve třicátých letech její pedagogika byla zakázána a mnoho knih spáleno.

„Práce Marie Montessori není založena jen na teorii. Nevytvářela systematicky pedagogický systém. Její síla spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek. Převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů.“
(Zelinková, 1997).

Jelikož se zasložíla o velké nejen školské reformy byla třikrát navržena na Nobelovu cenu za mír. V roce 1952 umírá. Zůstalo po ní velké množství knih, přednášek a programů pro vzdělávání pedagogů.

4.4 Historie Montessori pedagogiky

Reforma pedagogiky nastala koncem 19. století. Začalo vznikat několik pedagogických směrů, které měli společnou filozofii. Snažily se snížit pasivitu žáků, mechanický způsob výuky apod. Veškerá pozornost se obrátila k vyučování, které je zaměřeno na žáka. Maria Montessori změnila přístup ke vzdělávání žen, stala se první doktorkou medicíny na Apeninském poloostrově. Každé dítě v sobě nosí vlastní stavební plán a zároveň i vlastní síly pro svůj vývoj (Maria Montessori). Největší důraz kladla na pracovní výchovu. Vzdělávání bylo založené na tom, že nebyl vytvořený pevný rozvrh

hodin, proto mohli žáci přicházet i odcházet kdykoli chtěli. Byly zřízeny nejen učebny, ale také kuchyně, zahrady, dílny a zařadily se také nejrůznější exkurze (Čapek, 2010).

4.5 Didaktika Marie Montessori

Pedagogický systém Marie Montessori je zaměřený na dítě, respektující jeho individualitu a věří v jeho vlastní vnitřní potenciál. „Dítě má obrovskou sílu, která jej pohání k tomu, aby se z něj stal člověk své doby, své civilizace, a to díky absorbující schopnosti. Právě proto tvoří dětství tak dlouhou část lidského života (Harald, 2008). V Montessori školách děti projevují spontánní potřebu a radost z plnění vzdělávacích úkolů a z harmonické a interaktivní sociální skupiny. Dítě si buduje vlastní území. Vznikl jako edukační systém pro děti s mentálním postižením nebo sociálním znevýhodněním, který bychom ve speciální pedagogice měli využít. Pracuje totiž na principech, které jsou speciální pedagogice velice blízké. Propojením této didaktiky s dětmi s PAS můžeme vybudovat velké věci. Dále se Marie Montessori soustřeďuje na rozvoj osobnosti dítěte skrze speciální pomůcky.

Druhy materiálu pomůcek rozlišujeme: smyslové, pro praktický život, materiál českého jazyka, materiál matematiky a kosmický materiál. „Pro výchovu a správný vývoj dítěte je vhodné respektovat tzv. senzitivní fáze, tj. období, ve kterých je dítě připraveno k získávání jednotlivých schopností“ (Svobodová, 1995).

4.6 Principy a pojmy

4.6.1 Svoboda

Dosáhnutí svobodného vývoje dítěte je klíčovou zásadou pedagogické teorie a praxe. Jde o respekt, který je zachován vůči dítěti, zaměřený na jeho osobní svobodu. Podněcujeme jedince k činnostem, což vyžadují koncentraci a vnímavost.

Marie Montessori svobodu považuje za základní princip a východisko své pedagogiky. V průběhu dozrává polarizace pozornosti dítěte, která je základnou pro vzdělávání. Má však své hranice, jak psychické, tak fyzické. Díky omezení dítě dosáhne seberealizace, rozvoji inteligence a osobnosti. Cílem je vést k nezávislosti. Neznamená to však, že dítě nedělá nic. Zvolí si svobodně úkol, který ho přitahuje. Je však podmínkou, že činnost musí zvolit samo. Vychovatel tedy má velkou zodpovědnost utvořit podnětné prostředí, ve kterém dítě bude naplněné a bude ho rozvíjet. V závěru

shrnuje výsledky práce a dostává se do uspokojení a tímto svoboda dosahuje svého správného výsledku.

Mravní svoboda v pojetí Marie Montessori znamená formování osobnosti dítěte tak, aby jeho vnitřní svoboda při rozhodování vedla k dobrovolnému mravnímu jednání. Cílem výchovného působení je zodpovědný člověk obdařený lidskými kvalitami, jako je láska, která však neznámá přítulnost, disciplína, která neznámá podrobení, ale možnost utvořit si vztah ke skutečnosti, která není fantazií, ale realitou.

4.6.2 Polarizace pozornosti

Ze začátku života dítě není schopno zcela fixovat pozornost na určité činnosti. Postupným vývojem dochází k prohloubení schopností a dítě je tak koncentrovanější. Marie Montessori tuto skutečnost nazývá prací spojující dětskou bytost s prostředím a hledala předměty, které by dítě přibližovalo k hlubší smysluplnější koncentraci.

Předpoklady, vedoucí ke kvalitní soustředěnosti se odrážejí zejména v činnosti vychovatelů, kteří by měli sledovat senzitivní fáze dítěte, udržovat připravené prostředí, být vyrovnaný sám v sobě. Pedagogové by měli nabízet vhodné materiály a vytvářet kvalitní program. Dále respektovat svobodu dítěte a podpořit ho v jeho iniciativě, pohybu a volbě aktivity (Zelinková, 1997).

4.6.3 Senzitivní fáze ve vývoji dítěte

Podle Marie Montessori máme tři senzitivní fáze. První fáze zahrnuje období od narození do šesti let. Označuje se jako tvořivé a konstruktivní období, kdy se utváří osobnost a inteligence dítěte. Dále do tří let věku dítěte jsou pohyb, řád a řeč. Od tří do šesti let se dostáváme od nevědomé práce k uvědomované. Dítě ji dokáže zanalyzovat. Je schopno vědomí, že činnost, kterou provádí ho nějak formuje.

Druhá fáze začíná od sedmi do dvanácti let dítěte. Jde o morální senzitivitu. Dítě je schopno rozlišit, co je dobré a špatné. Získává větší spektrum sociálních skupin.

Třetí senzitivní fázi M. Montessori vymezuje od dvanácti do osmnácti let. V tomto období se dospívající jedinec stává více nezávislým (Zelinková, 1997).

„Vývoj dítěte je aktivní namáhavý proces, v němž má práce klíčový význam. Hlavní úlohu tu podle M. M. nehraje vychovatel a učitel, který něco naučí, ale základem je proces sebezdokonalování dítěte prací. Úkolem vychovatele je pouze podpořit snažení dítěte.“
(Zelinková, 1997).

4.6.4 Kosmická výchova

Pojmem kosmos chápe Montessori (1998) svět jako uspořádaný celek jehož součástí člověk. Vše, co nás obklopuje, je vzájemně propojeno a má svůj specifický úkol. Jsou dané zákonem, který ani člověk nemůže porušovat (Ludwig, 2000).

4.6.5 Připravené prostředí

Marie Montessori považuje za dva základní prvky výchovného působení připravené prostředí a připravené učitele.

4.6.6 Materiál

Kvalitní materiál vzbuzuje v dítěti nejen zájem o danou aktivitu, ale podněcuje dítě natolik, že v práci vytrvá. Jestliže smí dítě brát předměty do ruky a v klidu si s ním hrát, vzniká tak vztah mezi dítětem a ním (Zelinková, 1997).

4.6.7 Praktická cvičení

Kladen je důraz na procvičování motoriky. Mnohá cvičení vedou k budování sebevědomí a pocitu hodnoty. Dítě dokáže samostatně fungovat či pomoci ostatním. Budujeme tak u dětí vlastní hodnotu. Nejde pouze o jednoduché cvičení. Dítě je formováno osobním kontaktem s předměty a lidmi. Vše vstřebává a posouvá ho to dál. Pohyb je pro něj radostí. Poznává ho z různých perspektiv a osvojuje si ho. Hlavní součástí formování dítěte je nápodoba. Jak se ,chovají vychovatelé dítěte, má zase velký vliv na jeho osobní chování (Anderliková, 2014).

Důležité pojmy v Montessori pedagogice (Čapek, 2015):

- Svobodná volba práce
- Připravené prostředí
- Respektování senzitivních období
- Polarizace pozornost
- Věková heterogenita
- Integrace dětí s různými poruchami
- Pojetí chyby a její kontrola
- Práce s pochvalou
- Ticho a klid

II EMPIRICKÁ ČÁST

Praktická část bakalářské práce je rozčleněna do tří částí. První část obsahuje popis šetřené problematiky, z které je vytyčený cíl bakalářské práce. Z něj vycházejí čtyři výzkumné otázky a vymezení metodologického rámce výzkumného šetření.

Druhá část se věnuje analýze a interpretaci získaných dat, která byla čerpána z tří rozhovorů. Jsou zde zakomponované kvalitativní metody provedené zakotvenou teorií, ve které je aplikované otevřené kódování s využitím doslovné transkripce v rozhovoru. Data jsou zpracována technikou vyložených karet.

Třetí poslední část obsahuje zhodnocení celé práce provedené diskusí. Dále poznatky převedené do praxe, konkrétně do institucí, z kterých respondenti pochází. Obsahuje také sepsané vyplývající limity práce a v neposlední řadě zodpovězení výzkumných otázek a dovršení cíle výzkumného šetření bakalářské práce.

5 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Bakalářská práce měla hlavní úlohu stanovení cílů a zformulování výzkumných otázek.

Záměr bakalářské práce je definovat využitelnost pomůcek systému Marie Montessori u osob s poruchou autistického spektra.

Formulování výzkumného šetření znamená jasné pojmenování problematiky, kterou se bude výzkum zabývat. Odvíjí se od toho, jak jsme definovali výzkumné cíle. Jedná se o konkrétní jev, kterému zcela nerozumíme, a proto potřebujeme v určité problematice objasnit více údajů. Rozdíl mezi výzkumnou otázkou a výzkumným problémem tkví v gramatickém znění. Výzkumný problém je přepsán do oznamovací věty a dá se označit také jako „téma“ výzkumu. Vymezení výzkumné otázky tvoří podstatu každého výzkumu. Napomáhá zkonkretizovat směr cesty a definuje rezultáty v souladu s předem vybranými cíli. V gramatickém znění ho zapisujeme v tázací větě. Je nezbytné tuto otázku vyjádřit zcela jasně a srozumitelně (Švaříček a Šedřová, 2007).

V běžném životě jedince s PAS jsou mnohdy zvoleny metody a způsoby práce, které jsou již dlouhou dobu zavedené a slučují se s prvky Marie Montessori. Nejsou však všechny pojmenované a přiřazené k tomuto systému. Při šetření formou rozhovoru docházelo u respondentů k uvědomění, kolik prvků Montessori pedagogiky mají ve své práci.

Osoby s PAS jsou typičtí v upřednostňování samostatnosti, vyhýbání se klasickým hračkám, život ve vlastním světě, žádostivost u jednoho z předmětů aj. Montessori pedagogika upřednostňuje samostatnost a následnou realizaci. Zároveň pracuje s posílením zájmu o okolní svět, vymezení vlastního prostoru, kde žák dochází do jisté interakce mezi jím a zvolenou aktivitou. Klasické hračky v Montessori třídách jsou velice ojedinělé. Naopak upřednostňují činnosti z běžného života. Mapuje nečinnost žáků a vede k aktivitě.

Pro jedince s PAS je typické horší udržování očního kontaktu, nezájem o komunikaci, vrstevníky, náhlá změna emocí, omezená schopnost empatie. Montessori pedagogika pracuje s emocemi a snaží se o posílení schopnosti sociálního začlenění, posílení smyslů, pozitivní nadhled, pozorování senzitivního období, klade pozornost na absorbující mysl a práci s chybou.

Dále u osob s PAS převládá neměnnost aktivit a prostředí. Montessori pedagogika klade důraz na připravené prostředí, řád, hranice a pravidla. Shledávám v těchto oblastech propojení a možné využití Montessori pedagogiky při práci s osobami s PAS. Dále hypoteticky doporučuji včlenění prvků do každodenních životů a posílení tak jejich osobnosti. V dnešní době jsou děti obklopeny přemírou multifunkčních hraček a předmětů, přičemž praktické a běžné aktivity potřebné k životu jsou opomíjeny. Z těchto důvodů provádím šetření a vnáším výzkumnou teorii do praxe.

5.1 Cíl výzkumu

Práce se zaměřuje na využití Montessori pedagogiky při práci s osobami s PAS. Jaké využívají pedagogové pomůcky a principy a jak je aplikovatelná Montessori pedagogika na jedince s PAS. Jak zacházejí s těmito prvky a zda je vůbec systém pro ně vhodný. Při šetření se zaměřuji hlavně na mapování jednotlivých metod, s kterými pedagogové již pracují v praxi. Zda se slučují s principy Marie Montessori a mohou být v životě jedince s PAS prospěšné. Každé zařízení tyto principy aplikují v jiné míře a množství. Zaměřuji se na prostředky výchovy a vzdělávání, které mnohdy vedou Montessori cestou, aniž by si je pedagogové uvědomovali.

Konečné znění dvou cílů výzkumného šetření je:

1. *„Zjistit specifika využití pomůcek systému pedagogiky Marie Montessori u výchovy a vzdělávání osob s poruchou autistického spektra.“*
2. *„Jaké jsou vhodné Montessori metody, které lze uplatňovat v životě osob s poruchou autistického spektra.“*

5.2 Výzkumné otázky

Vymezení výzkumné otázky tvoří podstatu každého výzkumu. Napomáhá zkonkretizovat směr cesty a definuje výsledky v souladu s předem vybranými cíli. V gramatickém znění ho zapisujeme v tázací větě. Je nezbytné tuto otázku vyjádřit zcela jasně a srozumitelně (Švaříček a Šed'ová, 2007).

Výzkumné otázky lze přizpůsobovat variabilitě času (otázky zaměřené na minulost, budoucnost či přítomnost). První vymezení jsou otázky zaměřené na zkušenosti nebo chování respondenta. Dále existují otázky vztahující se k názorům. Jedná se spíše o subjektivní pohled na problematiku. Otázky vztahující se k pocitům jsou ukazatelé vnitřního prožívání. Je důležité, aby badatel rozeznával citové reakce

od názorů. Otázky objasňující znalost problematiky nazýváme vztahující se ke znalostem. Presumpcí je, že jsou znalosti všeobecně známé. Jde spíše o fakta o tématu problematiky (Hendl, 2016).

Od určeného výše zmíněného cíle výzkumu byly definované jednotlivé výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: *„Jaké jsou vhodné Montessori metody, které lze uplatňovat v životě jedince s PAS?“*

Výzkumná otázka č. 2: *„Jakým způsobem a v jakých situacích využívají pedagogové z praxe Montessori pomůcky?“*

Výzkumná otázka č. 3: *„V čem se slučují prvky v dosud zavedeném systému vzdělávání a výchovy jedinců s PAS s Montessori pedagogikou?“*

Výzkumná otázka č. 4: *„V jakých případech je vhodné/nevhodné aplikování principů Marie Montessori do výchovy a vzdělávání jedinců s PAS?“*

5.3 Design výzkumu

Design výzkumu je takzvaný návrh výzkumu. Vyplývá z navrhnutých kritérií, podmínek a metod, díky nimž se provádí výzkumné šetření (Švaříček a Šedřová, 2014). Z počátku bylo důležité si rozplánovat fáze výzkumu, které jsou popsány v podkapitole 4.3.2, dle kterých se výzkumné šetření realizovalo.

5.3.1 Kvalitativní výzkum

Základní charakteristika kvalitativního výzkumu je zkoumání lidských jevů a sociálních problémů v přirozeném prostředí. Základním cílem je specifikovat celistvý pohled o jisté problematice, vymezené na zásadních datech a určitém vztahu mezi dvěma jednotkami. Jedná se o badatele, který interaguje s respondentem (Švaříček a Šedřová 2007). Samotný průběh studie zahrnuje sběr dat a jejich analýzu. Hlavním cílem je zodpovědět badatelské otázky. Během výzkumného šetření se držíme předem stanoveného plánu, který neměníme. Ze získaných informací utváříme kontext. Závěrečný výstup z výzkumu zahrnuje popis místa zkoumání, podrobné citace z rozhovorů. Dále soukromé poznámky výzkumníka, které si výzkumník zaznamenával během badatelského šetření. Plán výzkumu se z jistého základu rozvíjí, přizpůsobuje podle podmínek dosud získaných informací. Hlavní cíl je testování hypotéz (Hendl, 2016).

„Hlavním úkolem je objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce. Kvalitativnímu výzkumu se vytýká, že jeho výsledky

představují sbírku subjektivních dojmů. Pracujeme s omezeným počtem jedinců a obvykle na jednom místě, vznikají také obtíže se zobecnováním výsledků.“ (Hendl, 2005).

Důvěrnost je v kvalitativním výzkumu také důležitá. Nejsou zveřejněny žádné informace, které by čtenáři určovali aktéry výzkumu. Badatel zabezpečuje účastníky sběru dat, že jejich výpovědi nebudou nijak spojovány s jejich osobou. Badatelé popisují pouze instituce, z jakých respondenti pocházejí.

5.3.2 Fáze výzkumného šetření

V první fázi výzkumu jsme si rozplánovali celý výzkum. Zde aplikovala metodu účelového vzorkování. Informovala se o konkrétních zařízeních a prostudovala si jejich záměr výchovy a vzdělávání. Zaměřila se na prostředky výchovně vzdělávacího procesu. Ústředním zájmem byly pomůcky, s kterými žáci jsou v každodenní interakci. Jednalo se o instituce, které pracují s žáky s PAS a zároveň aplikují prvky Marie Montessori a vykazují relevantní aspekty zkoumaného fenoménu. Následně s nimi navázala kontakt prostřednictvím emailu, ve kterém uvedla (viz příloha č. 1).

Následovala fáze osobního setkání, při kterém byli respondenti obeznámeni podmínkami vedení rozhovoru. Jejich výpověď nebyla nikde zveřejněna pod jejich jménem. Pouze podali souhlas s popsáním instituce, z které pochází. Představila jim koncept výzkumu a obeznámila je s hypotézou, vedoucí i k jejich profesnímu účelu. Respondenti souhlasili s podmínkami a projevíli zájem být součástí celého konceptu bádání.

Jako výzkumnou metodu jsme zvolili strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami s fenomenologickými prvky. Provedli s nimi rozhovor a jako fixaci kvalitativních dat zvolila audiozáznam. Audiozáznam byl poté přepsán (viz příloha). Dalším krokem výzkumu bylo vyhodnocení získaných údajů. Získaná data byla analyzována otevřeným kódováním. Kódy byly přepsány do tabulky, pod kterou konkrétněji objasněna výpověď a dána dle kódů do souvislostí. V poslední fázi výzkumného šetření byly objasněny odpovědi výzkumných otázek a převedená zjištěná fakta jako doporučení do praxe.

5.4 Výzkumné prostředí

Výzkumné prostředí bylo zvoleno tak, aby odpovídalo působišti, ve kterém se vychovávají či vzdělávají osoby s PAS. První mapuje prostředí mateřské

školy, kde se žáci každodenně setkávají ve výchovně vzdělávacím procesu a dochází ke vzájemné interakci mezi dětmi. Vede je několik vyškolených pedagogů. Předkládají jim bohatý individuální program, dle jejich osobních potřeb. Prostředí se vyskytuje nemálo Montessori prvků. Z tohoto důvodu byla instituce vybrána k výzkumu. Další respondentka pracovala v prostředí organizace Zet-My, které poskytují asistence v osobním životě jedinců s PAS.

5.4.1 Autistická mateřská škola, Brno, Štolcova (Žlutá třída)

Mateřská škola zaměřená na vzdělávání dětí s PAS sídlí v městské části Řečkovice v budově školy. V mateřské škole jsou dvě třídy s šesti dětmi. Hlavním cílem při výchově a vzdělávání dětí je především posilování komunikačních schopností a sociálních dovedností. Soustředí se dále na rozvoj motoriky, zařazují sebe obslužné činnosti. Zaměřují se komplexně na rozvoj celistvosti dítěte. Třídy jsou koncipované do strukturovaného prostoru. Aplikují individuální přístup. Často do mateřské školy zavítají paní učitelky, které mají ve své intaktní třídě integrované dítě s PAS. Zde jsou školeny, jak s dítětem pracovat. Součástí je také speciálně pedagogické centrum.

5.4.2 Zet-My, Olomouc

Ambulantní odlehčovací služba pro osoby s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra včetně osob s problémovými projevy chování. Poskytuje podporu a péči o klienty v jeho přirozeném prostředí. Ve výzkumu jsem se zaměřila na klienty s diagnózou PAS. Služba je určena dospělým a dětem od šesti let. Hlavní náplní práce je zajistit klientům odpovídající potřeby a zkvalitnit jejich životy osobní i sociální. Respektují vlastní vůli klienta, individuálně mu nastavují program a náplň času s pečující osobou, se kterou si vytváří důvěrný vztah.

5.4.3 Montessori mateřská škola

Montessori mateřská škola se zaměřením na Montessori vzdělávání. Nabízí individuální vzdělávací program Montessori rozvíjející potenciál každého dítěte. Třída je plně vybavena Montessori pomůckami pro daný věk. Školka úzce spolupracuje s rodinami a je otevřená i dětem v rámci různých diagnóz.

5.5 Postup realizace výzkumu

4.5.1 Vyhledání a oslovení osob

Na vyhledání a oslovení osob bylo zvoleno účelové vzorkování, které vedlo ke zvolení vhodných respondentů dle předem určeného cíle šetření.

4.5.2 Účelové vzorkování

Volba informačně bohatých případů pro hlubší studium. Počet případů a jejich výběr závisí na účelu studie (Hendl 2005).

Respondenti byli vybráni dle zkušeností odpovídajících zpracované teoretické části bakalářské práce. Dle výpovědi v rozhovoru mají respondenti mnoho zkušeností s osobami PAS. První respondentka je paní učitelka ve školce, která se zaměřuje na žáky s poruchou autistického spektra. Vytvářejí jim výchovu a vzdělávání na míru dle jejich individuálních potřeb. Druhá respondentka poskytuje každodenní asistenci osobám s PAS. Má zkušenosti s jejich vzdělávacím systémem a nahlíží do jejich osobních životů.

5.6 Metoda sběru dat

Pro realizaci výzkumu byla zvolena kvalitativní metoda sběru dat. Jedná se o polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami s prvky fenomenologického rozhovoru. Metoda byla realizována se třemi respondenty.

5.6.1 Polostrukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami

Mezi kvalitativní metody se řadí také strukturované, polostrukturované a nestrukturované rozhovory. Ve výzkumném šetření byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru. Dává prostor respondentům pro jejich vlastní výpověď. Výzkumník se řídí předem sestavených otázek a má možnost pokládat i doplňující otázky a výsledná analytická část se stává bohatší.

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami je utvářen z předem pečlivě zformulovaných otázek. Přeměna otázek kladených respondentům je omezená. Získaná data z odpovědí nemají velkou vzájemnou odlišnost. Snadněji se analyzují, jelikož se týkají jednoho zvoleného tématu. Aplikuje se na výzkum, z kterého čerpáme výpovědi k vzájemnému porovnání. Omezený je zformulovanými otázkami, které se podávají všem respondentů ve stejném znění.

5.6.2 Fenomenologický rozhovor

Fenomenologický rozhovor je založen na osobní zkušenosti respondenta vztahující se na členství v organizaci nebo skupině. Výpovědi jsou vedené v přirozeném jazyce bez složitých teoretických termínů. Výzkumník si uvědomuje všechny své subjektivní konstrukty o objektu zkoumání a zprošťuje se jich. Fenomenologičtí výzkumníci jako zdroj svých dat typicky používají nestrukturovaný kvalitativní rozhovor (Hendl 2005).

5.7 Metody analýzy dat

Fáze výzkumu složená z několika dílčích úkonů, na které se vztahuje následný výsledek analýzy. Styl práce s kvalitativními daty, která se technicky připravují pro analýzu. Jedná se o data management. Je zapotřebí s daty provést úpravy, jelikož vlastnost části dat neumožňuje přímou efektivní práci (Miovský, 2006). Ve výzkumu je využit přepis z audiozáznamu.

5.7.1 Fixace kvalitativních dat

Podklad pro zpracování obsahu vyžaduje fixaci kvalitativních dat. Nejčastější metodou fixace je audiozáznam. Jeho benefitem je autentická složka a celistvost (Miovský, 2006).

5.7.2 Audiozáznam

Jedná se o zvukový záznam fáze získaných dat. Výzkumník si nemusí značit poznámky, aby zvěčnil obsah. Zaznamenává kvality mluveného slova. Jedná se o intenzitu hlasu, zvuky a tón hlasu. Jde o autentický formát záznamu. Validita je tedy zaručená, jelikož při prvním vnímání vyslovených informací, si můžeme povšimnout jen některých z nich. Dodatečně lze vyhledat všechny řečené informace. Záznam tedy nabývá prosperity svou kontrolní funkcí. Moderní technologie zaručují kvalitní záznam bez nekomfortních aspektů obou účastníků (Miovský, 2006).

5.7.3 Systematizace (uspořádání) dat pro kvalitativní analýzu

Jedná se o poslední fázi dokončení procesu úprav k následnému zpracování kvalitativní analýzy. Během provádění analýzy se vracíme k procesu systematizace k získání nových faktů a rozšiřujeme tak spektrum kvality výzkumu. Prvním krokem je

rozlišení dat dle kritérií. Následujícím krokem provádíme dílčí úpravy dat pro následující usnadnění jejich zpracování (Miovský, 2006).

5.7.4 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie je podnětem pro definování teorie vyplývající ze specifík vytyčené populace, doby či prostředí. Pedagogika pojednává o teorii ve školním prostředí. Konkrétně jde o strategii výzkumu a následný rozbor, způsob získávání a analyzování dat.

Je založena na třech aspektech, kterými jsou koncepty, kategorie a tvrzení. Koncepty jsou primárními prvky analýzy, jelikož skrze ně se vytvářejí teorie. Zachycujeme podobnost a determinujeme uspořádání dat. Kategoriemi rozumíme vydedukování podobností a rozdílů daného zkoumaného obsahu. Stavíme je nad koncepty. Poslední složkou je tvrzení neboli propozice, které udávají propojenost mezi kategorií a koncepty a také mezi kategoriemi (Hendl, 2006).

Zakotvená teorie vzniká systematickým sloučením dat o výzkumném jevu a údajích a analýzou získaných údajů. Autor výzkumu nezačíná teorií, kterou by ověřoval, ale pojmenovává zkoumané jevy, které se definují skrze onu teorii. Mezi požadavky zakotvené teorie se zahrnuje práce v přirozeném prostředí, práce v terénu, srozumitelnost získaných dat, shoda s pozorovanými a kódovanými jevy. Důležitým pojmem zakotvené teorie je teoretická citlivost. Jedná se o rozpoznání klíčových informací. Dále definování podstatných jednotek, které jsou zaznamenány kódy. Kódy jsou následně objasněny poznámkami, díky čemuž dochází k orientaci v textu (Miovský, 2006).

5.7.5 Otevřené kódování

Otevřené kódování výzkumník provádí při prvním přečtení sesbíraných dat. Určuje si téma v textu a přiřazuje jim označení. Přepsané rozhovory čte pomalu a lokalizuje si klíčová místa. Souvisí s výzkumnými otázkami, údaji, které využívá výzkumník či respondenti, k předem prostudované literatuře či vznikají nové poznatky z textů, které si výzkumník osvojuje. Mnozí výzkumníci mají předem připravené kódy k tématu, které doplňují novými vědomostmi. Vznikají tak jisté souvislosti mezi tématy a rozvíjí se škála nových námětů.

Otevřené kódování lze provádět rozmanitým způsobem. Je možno kódovat slovo po slovo, dle odstavců či přímo po celistvém textu. Stěžejní téma určuje zvolení postupu. Podstatné je, neztrácet hlavní cíl výzkumu – rozkódování textu. Kódy jsou nejčastěji

podstatnými jmény nebo slovesy. Fází analytického procesu je určení obecných pojmů. Dále pracujeme s přídavnými jmény, které se vztahují na tyto pojmy. Není podstatné, zda vlastnosti odvozujeme z konkrétních dat nebo je přebíráme od respondenta a výzkumníka. Vztahují se na vytyčené cíle výzkumného šetření. Hovoříme tedy o dimenzionalizaci. Dimenzionalizací konkretizujeme vlastnosti, díky kterým určujeme rozdíl událostí odpovídající určité kategorii. Zmíněné kroky tvoří podklad pro teoretické vzorkování (Hendl, 2005).

„Poté co byly určeny všechny logicky a empiricky možné hodnoty v kombinaci znaků, mohou se vyhledat fenomény (instance) a případy, které je představují. Výběr příkladů se děje podle potřeb vznikající teorie. Důležité je postupně navrhovat stále konkrétnější kategorie, protože abstraktní kategorie pomáhají při návrhu teorie.“ (Hendl, 2005).

6 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Následující kapitola se zaměřuje na přímou analýzu a interpretaci získaných dat. Jde o finální dedukci praktické části bakalářské práce. Jsou zde zakomponované zmíněné kvalitativní metody provedené zakotvenou teorií, ve které je aplikované otevřené kódování s využitím doslovné transkripce v rozhovoru.

Dle Miovského (2006) zakotvená teorie je typická shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou dat. Začínáme výzkumnou oblastí a očekáváme v průběhu bádání její objasnění a odkrytí východiška problematiky.

V průběhu kódování pracujeme s kódy, které vzájemně porovnáváme. Definujeme, zda patří jinému jevu na základě analogie či jinému jevu nenáleží a tvoří nezávislý celek.

Analýza vychází z doslovné transkripce, kterou uvádí Hendl (2005) jako autentický převod nasbíraného textového materiálu. Finální text může být zredukován od zbytečných slovních nevhodných výrazů, zbaven dialektu či stylisticky upraven. Obsah materiálu však nesmí být pozměněn.

Interpretace dat při analýze je v souladu s technikou vyložení karet, kterou uvádí Švaříček s Šedovou (2014). Je považována za jednoduchou techniku, díky které dochází k převyprávění obsahu daných témat. Jsou uspořádaná do jasných linek nebo obrazců.

6. 1 Průběh analýzy dat

Průběh analýzy dat začal rozbořem přepsaných tří rozhovorů, jejichž text se rozdělil do dílčích složek. Kódování nebylo tvořeno kategoriemi ale pouze kódy, jelikož rozhovorů nebylo velké množství. Následovalo přiřazení tematických kódů ke klíčovým jednotkám ve výpovědi. Následně byly zapsány do odpovídajícího sektoru. Pro jasné znění a přehlednost byly vytvořené jednoduché tabulky. Každá otázka má svoji tabulku, rozfázovanou na určité sektory. Jedná se o zapsané kódy a výpovědi účastníků. Tabulky jsou seřazeny postupně a číslovány podle pořadí pokládaných otázek. Pro lepší orientaci v nich jsou jednotlivé rozhovory oddělené barvami a názvem instituce, z které pochází respondent.

- **MŠ pro děti s autismem Brno** = účastník výzkumného šetření č. 1, žlutá barva;
- **Zet-My** = účastník výzkumného šetření č. 2, oranžová barva;
- **Montessori mateřská škola** = účastník výzkumného šetření č. 3, modrá barva.

Tabulky jsou provedeny technikou vyložení karet, kdy vytyčené kódy pod tabulkou popisují, srovnávají, vyvozují klíčová fakta pro následující vyhodnocení a interpretaci. Rozhovory jsou přepsané doslovnou transkripcí přiložené do příloh (Příloha č. 1, Příloha č. 2 a Příloha č. 3).

Pro přehlednější interpretaci jsou názvy respondentů označeny zkratkami následovně:

- **Respondentka (1)** = MŠ pro děti s autismem Brno,
- **Respondentka (2)** = Zet-My,
- **Respondentka (3)** = Montessori mateřská škola.

6.2 Analýza a interpretace rozhovorů

Tabulka č. 2: Doba práce respondentů s Montessori pedagogikou

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
Jak dlouho děláte Montessori pedagogiku?	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Vzdělání	„...Už jsem o ní slyšela na vysoké škole. Konkrétně v mojí práci ji zcela nespecifikujeme...“
	Vědomost užívání	„...Jsem si však vědoma, že prvky z Montessori pedagogiky využíváme v běžném provozu...“
	Spolek Zet–My Olomouc	
	V průběhu práce s jedinci s PAS	„...Montessori pedagogiku, jsem začala objevovat až při víceleté práci s jedinci s PAS. Což znamená přibližně pět let...“
	Inspirace	„...Práce s nimi mě inspirovala jisté prvky do jejich výchovy a vzdělávání zařadit...“
	Prvky Montessori pedagogiky	„...Nedá se však říct, že pracujeme striktně jenom Montessori metodou...“
	Montessori mateřská škola	
	Časový úsek	„... už patnáctým rokem...“
	Diplomový Montessori kurz	„...mám diplomovaný Montessori kurz a učím v Montessori školce ...školím rodiče...“

S Montessori pedagogikou se většina respondentů setkává při studiu pedagogiky. Respondentka (1) zmiňuje, že v jejich třídě ji nedefinují. Je si však díky svému vzdělání vědoma její každodenní využitelnosti.

Respondentku (2) inspirovala práce s jedinci s PAS prvky zařadit do jejich výchovy a vzdělávání. Nedrží se však striktně zásad Montessori pedagogiky.

Respondentka (1) se shoduje s respondentkou (2), že Montessori pedagogiku začali vnímat intenzivněji až u práce s jedinci s PAS. Z výpovědi respondentů vyplývá, že při činnostech s žáky s PAS jsou Montessori prvky nedílnou součástí.

Respondentka (3) oproti ostatním respondentkám má s Montessori pedagogikou několikaletou zkušenost. Absolvovala Montessori kurz a školí rodiče dětí. Je tedy relevantním vzorkem pro výzkumné šetření.

Tabulka č. 3: Doba práce respondentů s žáky s PAS

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
<p>Jak dlouho pracujete s žáky s PAS?</p> <p>Kde a při jaké činnosti se s nimi setkáváte?</p>	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Mateřská škola speciální	<p>„... v MŠ a ZŠ Štolcova konkrétně v Mateřské škole speciální se zaměřením na výchovu a vzdělávání dětí s PAS... pracuji zde už deset let ...“</p>
	Výchova a vzdělávání v MŠ	<p>„... při jejich výchově a vzdělávání... individuálně pracovali s dětmi... deficit sociálních dovedností a komunikace... ranní kruh nemáme... individuální rozcvička, učení, samostatná práce... nacvičujeme skupinovou činnost... kooperace primárně s pedagogem... jeden pedagog na jedno dítě... dva speciální pedagogové na šest dětí ...“</p>

Spolek Zet-My Olomouc	
Spolek Zet-My	„... čtvrtým rokem ve spolku Zet-My... Studuji obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogiku ...“
Osobní asistence	„... Práce spočívá v osobních asistencích... Chodíme například do kavárny, nakoupit, píšeme domácí úkoly, asistuji přímo ve vzdělávacím procesu ...“
Montessori mateřská škola	
Zaměření	„... nezaměřuji... v naší třídě minimálně jedno dítě s PAS... druhým rokem... setkávám s nimi na elipse ...“
Osobní asistent	„... Všechny děti s diagnózou mají svého asistenta... s nimi konzultuji... často děti s PAS chodí po obědě domů ...“

Respondentka **(1)** odpovídá s desetiletou praxí. Zabývá se výchovou a vzděláváním dětí v Mateřské škole speciální. Činnost s žáky je individuální, dle jejich potřeb. Mezi specifika autismu patří deficit sociálních dovedností a komunikace. Snaží se tedy žáky posilovat v komunikačních schopnostech. Nezařazují ranní kruh. Vše je založené na individuálních potřebách žáků v ohledu na míru jejich postižení. Jde o aktivity typu rozcvička, učení, samostatná práce. Kooperace probíhá primárně s pedagogem a se sociálně zdatnějšími nacvičují skupinové činnosti. Ve třídě se vyskytují dva speciální pedagogové a na každé jedno dítě vychází jeden pedagog.

Respondentka **(2)** pracuje s žáky s PAS čtvrtým rokem a studuje Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogiku. Shoduje se s respondentkou **(1)** a s respondentkou **(3)**, že žáci s PAS potřebují individuální přístup. Můžeme tak porovnat pohled studující respondentky a již zkušených učitelů. Ve spolku Zet-My práce spočívá

v osobních asistencích u klientů s PAS. S klientem si domluví dopředu aktivity, které budou vykonávat. Chodí si sednou do kavárny, nakupují, pracují na školních úkolech nebo jim dopomáhá se vzděláním přímo v jejich škole.

Oproti respondentkám (1), (2) respondentka (3) absolvovala diplomovaný Montessori kurz, avšak s žáky s PAS se setkává pouze dva roky. Nejčastěji s nimi přichází do kontaktu ve výchovně vzdělávacím procesu, na elipse a při konzultacích s jejich osobními asistenty. Děti odchází často po obědě domů.

Tabulka č. 4: Montessori metody při výuce žáků s PAS

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
<p>S jakými Montessori metodami pracujete při výuce žáků s PAS?</p>	MŠ pro děti s autismem Brno	
	<p>Aktivity</p>	<p>„... Setrvání a dokončení aktivity... úklid na řádné místo... Dokud si neuklidí aktivitu, nedostává další...“</p>
	<p>Připravené prostředí</p>	<p>„... Když se změní, půlka dětí si toho nevšimne... prostředí změní v uspořádání mohou být děti rozhozené či dezorientované... žáci po zadání úkolu nevěděli, co se po nich chce ...“</p>
	<p>Vizualizace</p>	<p>„...většina hraček popsána či vizualizovaná formou fotek ... dětem rozšiřovali slovní zásobu... děti v okamžiku, kdy je nějaká hračka zamčená ve skříni, aby si o hračku konkrétně dokázaly říct...“</p>
	<p>Komunikace</p>	<p>„...vynucený nácvik komunikace... dovedou pojmenovat předmět, ale nezformulují větu, nerozumí a nedokáží nic říct, jenom ukazují..., umí se v rámci možnosti dorozumět obrázky vydávají pouze zvuky a komunikují gesty... Jedná se o výjimku, pokud máme plynule mluvícího žáka ...“</p>
	<p>Integrace</p>	<p>„...které jsou zdatnější v oblasti komunikace, tak jsou integrované do běžných školek... do speciálních školek se dostávají děti, kteří mají deficit komunikace větší ...“</p>
	Spolek Zet-My Olomouc	
	<p>Montessori provedení</p>	<p>„...mě mnohdy připomínala jistou strukturu a provedení jako znám z Montessori pedagogiky...“</p>

	Konec využívání pomůcek	„...Určité pomůcky... Trávím tedy čas i s jedinci, kteří nevyužívají pomůcky žádné... přestali používat určité denní programy... od určitého věku přestalo být přínosné... spíše u mladších žáků...“
	Montessori mateřská škola	
	Řád a struktura	„...má řád a strukturu... sebekontroly a práce s chybou...“
	Matematika	„...vyhovuje jim oblast matematiky...“
	Školení rodičů	„...dítě aby nebylo zmatené, propojujeme principy i v domácím prostředí... u rodičů upřednostňování svých potřeb...příliš vysvětlují a málo ukazují...nevedou děti k samostatnosti...praktickými...nesmyslné multifunkční hračky...“

Respondentka **(1)** vypovídá, že jedna ze základních kompetencí je dokončení aktivit a následný úklid na místo. Připravené prostředí hraje podstatnou roli. Dojde-li k lehké změně, většina žáků si toho nevšimne. Pokud dojde ke změně uspořádání v navyknutém prostoru, může dojít k dezorientování a nesplnění zadaného úkolu. Hračky jsou vizualizované formou fotek s popisky. Děti si tak rozšiřují slovní zásobu. Respondentka proces označuje „vynuceným nácvikem komunikace“ Nejlepší hračky dávají co nejvýše, aby si o ně byli nuceni říct. Integrace do běžných školek probíhá u žáků s PAS, kteří nemají velký komunikační deficit.

Respondentce **(2)** mnohé prvky, s kterými pracují, připomínají Montessori pedagogiku. Tráví čas i s klienty nevyužívajícími pomůcky žádné. Označuje to za chybu, avšak doplňuje, že se určité pomůcky osvědčily spíše u mladších klientů, kterým to přináší strukturu dne a vnitřní klid. S tímto tvrzením se slučuje i výpověď respondentky **(3)**, která zmiňuje, že dětem s PAS vyhovuje oblast matematiky, jelikož má řád a strukturu. Dále klade důraz na práci s rodiči, aby dítě nebylo odlišným přístupem a systémem zmatené. Školí rodiče dětí, u kterých často shledává upřednostňování jejich potřeb na úkor potřeb dítěte, velkou dávkou vysvětlování namísto ukázky, nevedou děti

k samostatnosti a pořizují místo praktických pomůcek multifunkční, u kterých neshledává pravý význam.

Tabulka č. 5: Principy při výchově a vzdělávání

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
<p>Jaké principy je důležité dodržovat při výchově a vzdělávání dítěte s PAS?</p>	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Individuální přístup	<p>„...každé z našich dětí je úplně jiné... pokud půjdeme po metodě, ale nepůjdeme po individualitě a schopnostech a dovednostech dítěte, tak nic jiného nebude fungovat ...“</p>
	Od jednoduchého ke složitému	<p>„...postupování od jednoduchého ke složitějšímu, opakování... vizualizace, strukturalizace ...“</p>
	Spolek Zet-My Olomouc	
	Individuální přístup	<p>„...vycházíme ze specifik a individuálních rysů, dovedností, znalostí, charakteru... snažíme dítě připravit na co nejsamostatnější a nejplnohodnotnější život v lidské společnosti... přiměřené nároky (přiměřené věku, schopnostem, dovednostem, znalostem) ...“</p>
	Rozpoložení dítěte	<p>„...Nácvik prokládáme relaxací... komplexně rozvíjet celou osobnost dítěte, nesoustředíme se jen na nejvíce deficitní oblasti...“</p>
	Montessori mateřská škola	

	Jasná struktura	„...samostatně orientovat... režim dne, způsob práce, vztahy, pravidla, hranice, orientace v čase, vizualizace, pozitivní posilování ...“
	Individuální přístup	„... vycházíme se specifik a individuálních rysů, dovedností, dle charakteru... každé dítě je jedinečné ...“
	Intaktní děti	„...základní principy... jsou stejné... Změna je ve způsobu, jakým na ně klademe požadavky...“
	Důslednost	„...plní zásadní roli... všichni zcela důslední...“

Všechny respondentky **(1)**, **(2)**, **(3)** se shodují, že vždy vycházející ze specifik a individuálních rysů konkrétního dítěte.

Respondentka **(1)** vypovídá, že mohou být sebelepší metody, ale pokud nebudeme postupovat dle schopností dítěte, nebude fungovat nic. Obecně využívá klasické pedagogické metody postupování od jednoduchého ke složitějšímu, opakování, vizualizace a strukturalizace.

Respondentka **(2)** klade na klienty nároky, které má ve svých kompetencích. (přiměřené věku, schopnostem, dovednostem, znalostem) Učí své klienty velké samostatnosti, rozvoji komunikace, nácviku sociálních dovedností. Zaměřuje se na rozpoložení klienta. Nácvik prokládá relaxací. Snaží se komplexně rozvíjet celou osobnost klienta, nesoustředí se jen na deficitní oblasti.

Co se týče respondentka **(3)**, tak se její odpovědi v určitém smyslu shodovaly s odpověďmi respondentky **(2)** kdy nastavuje dětem pravidla a hranice, buduje v nich samostatnou orientaci přiměřeně k jejich schopnostem.

Je patrné, že respondentka **(3)** pracuje spíše s intaktními dětmi. Porovná jejich přístup s přístupem k dětem s PAS. Jádro je stejné, avšak způsob, jakým na ně klademe

požadavky se liší. Velkou roli při výchově a vzdělávání má důslednost ze všech autoritativních pozic.

Tabulka č. 6: Přínosné metody Montessori pedagogiky

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
<p>Jaké prvky Montessori pedagogiky mohou být přínosné pro žáky s PAS?</p> <p>Dostala jste se do situace, kdy žák s PAS nezvládl činnost jako běžný intaktní žák?</p> <p>Máte konkrétní metody, jak se v těchto situacích zachováte?</p>	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Inspirace	<p>„...strukturovaným učením... dále komunikace pomocí výměny symbolů... konkrétně pomůcky tam se inspirujeme přímo v Montessori pedagogice... se stávají dosti populárními u nás...“</p>
	Výroba pomůcek na míru	<p>„...vizualizace... pomůcky vyrábíme na míru dle jejich potřeb...“</p>
	Spolek Zet-My Olomouc	
	Vlastní volby a zájmy	<p>„...snažíme podporovat děti v jejich vlastních zájmech a volbách... nebudovat v nich závislost na odměnách ale vnější motivaci... jsou motivační systémy zásadní při nácviku čehokoliv...“</p>
	Inspirace Montessori pedagogiky	<p>„...s pomůckami, které vycházejí z přirozeného prostředí dítěte, často jsou právě inspirované Montessori pedagogikou... samostatnost ...“</p>
	Krizové situace	<p>„...ovládnutí svého strachu, nečekané situace, rozplánování svých aktivit... Dostávají se do afektu... vyvedeme ze společnosti na místo, kde je klid... oční kontakt a popisujeme situaci ... cíl“</p>

		tak, aby byl schopný jeho splnění ...“
	Montessori mateřská škola	
	Montessori přínosné prvky	„... Ruka je nástrojem ducha, polarizace pozornosti – maximální soustředěnost na jednu činnost, připravené prostředí... ..“
	Role dospělého	„... dospělí byli průvodcem nikoli učitelem, respekt, vzájemná komunikace, apelují na pedagogiky, aby zkoušeli pozorovat u dětí senzitivní období...“

Respondentka (1) se shoduje s respondentkou (2) že shledávají při své práci s žáky s PAS prvky Montessori pedagogiky. Podporují jejich samostatnost, strukturovaný režim, pomůcky z jejich přirozeného prostředí. Respondentka (3) jako Montessori vyučující tuto skutečnost ve své výpovědi potvrzuje.

Z odpovědi respondentky (1) je patrné, že dodržují určitý řád a napomáhá jim k tomu strukturovaný režim. Uvedla také velkou inspiraci v Montessori pedagogice, která je patrná na konkrétních pomůckách objednaných na Montessori e-shopech. Zdůrazňuje vizualizaci všeho, aby žáci měli zrakovou podporu. Opět zmiňuje budovat žákům vše na míru.

Ve výpovědi respondentka (2) zdůrazňuje odbourání předmětných odměn a přenést pozornost na efektivnější způsob formou vnější motivace. Motivační systémy jsou klíčové při nácvičce čehokoli. Netrestají chyby a posilují jejich sebevědomí. Pracují s pomůckami vycházející z přirozeného prostředí dítěte.

Klienti nejčastěji nezvládají ovládnutí svého strachu a rozplánování aktivit. Nacvičují společně práci s osobním afektem a následné vyrovnání se s problémem. Dítě odchází s nimi ze společnosti a pozornosti ostatních lidí a pracují s ním na klidném místě. Vyhledávají oční kontakt a popisují proběhlou situaci. Pracují také na trpělivosti a soustředěnosti.

Respondentka (3) se opět soustředí na roli dospělého. Dospělý má být průvodcem, nikoli učitelem. Apeluje na pedagogy, aby se soustředili na senzitivní období svých dětí s ohledem na schopnosti dětí s PAS a nabízeli jim odpovídající druhy činností.

Tabulka č. 7: Typ pomůcek upřednostňující žákem s PAS

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
<p>Je určitý typ pomůcek, které upřednostňují žáci s PAS?</p> <p>Jaké pomůcky se osvědčily a pravidelně je používáte?</p>	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Abeceda	„...gumové, plyšové, dřevěné, magnetické...“
	Zvukové hračky	„...Upřednostňují zejména zvukové hračky...“
	Vlastní pomůcky	„...Vytváření rituálů, které si budují sami...lištu a na ní má zobrazené symboly, obrázky/fotkami... bude svačina, mají nalepený plastový hrnek. Podle toho se těší nebo je naštvaný...“
	Horší abstraktní vnímání	„...vyobrazenou jen jednu činnost a ta je znázorněna konkrétním symbolem... lepší, tak mají vyobrazených třeba pět činností...“
	Připravenost	„...vědí, co je dopředu čeká, je dítě psychicky připravené...“
	Transitní karty	„...malé kartonové kartičky barvy režimu dítěte... Kartičku uklidí do krabičky pod režimem a vezme si symbol, který je nejvíc nahoře.... jedeme z vrchu dolů, z leva doprava. Nahoře má přilepený obrázek svačiny.... Ví, že následuje svačina, vezme si obrázek do ruky a jde na

		místo, kde se svačí, což je jídelna a tam prostor pro nalepení obrázku...“
	Ukončení aktivity	„...skončí svačina – každý z dětí dostane svoji transitní kartu svoji, jde ke svému režimu, uklidí kartu vezme si obrázek přestávky a nalepí ji na místo, kde se tráví volný čas...“
	Vlastní vymezený prostor (označený fotkami)	„...místo ve špinavé šatně označené fotkou, dále v čisté šatně... Do jednoho košíku si odloží, co si má sundat do druhé co si má obléct... svoji skříňku a židli s fotkou... fotku u svého ručníků... v barvě svého režimu... samostatnou práci... stoleček s bočním regálem, kde má připravené úkoly...“
	Označení	„... Nemají značky, protože v nich chceme budovat slovní zásobu a chápání pojmu... Nemůžu dítěti s PAS tvrdit, že je sluníčko... sluníčko je na obloze a on je kluk a jmenuje se Jakub... Třídy máme označené barvami. Žlutá třída, protože má žlutý koberec, zelená třída, protože má zelený koberec. Nemůžu dětem tvrdit, že jsou hvězdičky. Jsou to děti a každý má své vlastní jméno...“
Spolek Zet–My Olomouc		

	Osvědčené pomůcky	„...vytvářeny na míru... piktogramy se strukturovaným rozvrhem...“
	Strukturovaný rozvrh	„...Vizualizace činností, které budou následovat... strukturovaný rozvrh se zalaminovanými kartičkami, piktogramy, tedy obrázky s předměty... znázorněné potřeby... změna ve vyučování... snadno se přeorientuje... vlastní prostor...“
Montessori mateřská škola		
	Montessori přístup	„... nemusí vyhovovat každému rodiči... nevolit, protože je to „moderní“... ve třídách nejsou běžné hračky ...“
	Běžné činnosti v domácnosti	„... krájení dřevěným nožem, utření stolu, zametení... má úlohu... neupravujeme výsledek činnosti před jeho zraky ...“

Respondentka (1) se shoduje s respondentkou (2), že jedincům s PAS je vhodné vytvořit systém na míru. Nejčastějším provedením jsou piktogramy se strukturovaným rozvrhem. Dát dítěti s PAS jistotu toho, co bude následovat za činností. Dostane tak přehled ve svém denním rozvrhu, dokáže projevit své potřeby. Dále se shodují ve vymezení vlastního prostoru.

Respondentka (1) uvedla, že každý žák si svůj denní rituál zavedl sám dle svých potřeb. Je znázorněn na svislé liště s konkrétními symboly. Žáci, kteří mají horší abstraktní myšlení mají znázorněnou jenom jednu činnost. Zdatnější mají vyobrazený celý den. Nejvýše nalepený piktogram, značí aktuální nadcházející aktivitu. Dítě ví, co ho čeká a projevuje u toho své emoce. Nejčastěji nadšení či znechucení. Mapují

si tak i čas, kdy budou odcházet domů. Každé dítě má i svoji barvu režimu. Doprovází ho i při dalších činnostech v mateřské škole.

System tranzitních karet funguje tak, že po skončení aktivity dítě pokládá kartu do krabičky pod svým režimem a vezme si symbol, který následuje. Jde o nejvyšší kartičku nalepenou na režimu. Ve všech systémech pracují ve směru se shora dolů a zleva doprava.

Respondentka **(1)** uvádí příklad na období svačiny. Dítě si bere z denního režimu tranzitní kartičku a nese ji do jídelny ke svému místu, kam ji nalepí na prostor na nalepení piktogramu. Po skončení svačiny následuje přestávka. Dítě opět jde ke svému dennímu režimu, od něj vloží kartu svačiny a bere si kartu přestávky a nalepí ji na místo, kde se tráví volný čas.

Svoji fotku děti shledávají na místech, jakou jsou špinavá a čistá šatna. Při oblékání a svlékání mají oblečení rozdělené do dvou košíčků. Do prvního vkládají oblečení, které si svlékají a v druhém mají nachystané, které si oblečou. Dále se podle své fotky orientují v umývárně, kde mají svůj ručník ve své barvě denního režimu. Na místě pro samostatnou práci se vyskytuje se zde regál s úkoly. Fotka se také nachází na postýlce a na místě v jídelně.

Značky jako v běžných školkách nemají. Respondentka **(1)** zdůrazňuje, že dítěti s PAS nemůžeme tvrdit, že je sluníčko, když slunce svítí na obloze a ono je kluk nebo holka. Budují u dětí chápání slova a pravý význam.

Respondentka **(2)** uvedla, že jejich klienti mají rádi svůj vlastní vymezený prostor. Využívají karty s denním režimem. Mohou tak vyjádřit i své potřeby. Nepracují však s pomůckami u všech klientů. U některých s přibývajícím věkem jejich využitelnost ztrácí na významu.

Výpověď respondentky **(3)** se v mnoha bodech shoduje s respondentkou **(1)** i **(2)** zejména ve zmíněných sebeobslužných činnostech. Montessori přístup nemusí vyhovovat každému rodiči. Ve třídách se neobjevují klasické hračky, s čímž musí rodiče počítat. Výsledek provedené činnosti u dětí nebývá stoprocentní. Neupravujeme však výsledek před jejich zraky.

Tabulka č. 8: Přizpůsobené prostředí

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
Jak musí být přizpůsobené prostředí?	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Strukturovaný prostor	„...Prostředí třídy je založeno na strukturovaném prostoru...“
	Vymezený prostor	„...místo pro trávení přestávky, místo pro samostatné učení... vlastní stoleček a vlastní regál s úkoly... místo s denními režimy ... Vymezení vlastního prostoru vnímám jako benefit...“
	Učebny individuálního cvičení	„...Učebny pro individuální cvičení je stůl na vlastní práci, koberec pro výtvarku a hudebku...“
	Spolek Zet–My Olomouc	
	Pozornost	„...Je to dobré, ale není to nezbytně nutné... bez zbytečných rušičů, aby se netříštila pozornost...“
	Náhlé změny	„...změně nábytku v místnosti, intenzivní nakupování nových věcí apod...“
	Montessori mateřská škola	
	Ruka	„... zvládnutí principu ruka je nástrojem ducha...“
	Dítě čerpá	„...z připraveného prostředí, lépe a samostatně si nabízí pomůcky, možnost kontroly... uspokojení... skleničku na pití vysoko...“

		nebude si automaticky nalévat vodu při pocitu žízně...“
--	--	---

Pro jedince s PAS je vhodný strukturovaný prostor. Respondentka **(1)** přímo popisuje jednotlivá místa/zákoutí, která se vyskytují u ní ve třídě. Prostředí třídy je založené na strukturovaném prostoru. Žáci mají vymezený prostor pro trávení přestávky, samostatné učení, kde má každé z dětí vlastní stoleček a vlastní regál se zadanými úkoly, místo s denním režimem, vymezený prostor pro skupinovou činnost, zrcadlo s koberečkem pro rozcvičku, kobereček pro nácvik hry. Učebny pro individuální cvičení s pedagogem. Respondentka vymezený prostor pro každého žáka vnímá jako velký benefit, což se slučuje s Montessori pedagogikou.

Připravené prostředí respondentka **(2)** nepokládá za nutnost. Zároveň si udržuje prostředí bez zbytečných rušičů, aby se klientům netříštila pozornost. Prostor může dopomoci k vyšší koncentraci a výkonnosti při aktivitách. Nedělá náhlé změny v prostředí, nedoporučuje intenzivní nakupování nových věcí.

Každá z respondentek přispěla k otázce jinými poznatky. Není tomu jinak ani u výpovědi respondentky **(3)**, která zmiňuje důležitost zvládnutí principu ruka je nástrojem ducha, tudíž je zásadní, z jakého prostředí dítě čerpá. Dochází k uspokojení dítě, že zvládlo činnost samo. Uvedla příklad sklenice ve vysoké polici. Těžko si dítě nalije vodu automaticky pokaždé při pocitu žízně, když na sklenici fyzicky nedosáhne.

Tabulka č. 9: Metoda docílení samostatného provedení činnosti

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
Jakou metodou docílíte samostatného provedení činnosti?	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Motivační systém	„...budujeme u dětí tak, aby si zvykly, že za splnění úkolu, dostanou odměnu... zmapování toho, co konkrétní dítě má v oblibě...“
	Odměny	„...malé odměny typu pochutiny ... vidí odměnu celou dobu před sebou ... zesložítuje... náhrada za fyzickou odměnu – fotka ... za celou sérii úkolů nebo za celý den úspěšnosti dítěte ... žetony, tablet na deset minut...“
	Spolek Zet–My Olomouc	
	Potřeba být samostatný	„...Naši klienti mají potřebu být co nejvíce samostatní ... nefungujeme jenom jako odlehčovací služba ... jeden z pilířů...“
	Lory Anderlik	„...Absolvovala jsem kurz paní Lory Anderlik... využívá Montessori pomůcky v terapii s různými typy hendikepů... vybudované mechanismy, kterými se snaží vyhnout tomu, co jim nejde ... dítě nedokončuje, od práce odbíhá ...“
	Hranice	„... nad jeho síly, nenechala ho „trápit“ ... dílčí cíl... vyplývá, že dětem s PAS je potřeba

		nastavit pevné hranice s láskou ...“
	Montessori mateřská škola	
	Nápodoba	„...dodržovali domluvená pravidla, pro dítě vzorem... zapracujeme na sobě... vše dítěti ukazujeme... učí se nápodobou... rádcem a partnerem...“
	Ukázka	„...chápe i gesty a mimikou... předem ukázat manipulaci, jak funguje ...provádíme pomalu se všemi detaily...“

Respondentka (1) samostatnost ve třídě u svých žáků podporuje motivačním systémem. Je založený na odměnách, které začínají u malých pochutin a při pokročilejším stádiu žákovi stačí pouze odměna ve formě zážitku nebo svého osobního přání. Paní učitelka si pozorně mapuje, co mají děti rádi. Při plnění úkolu vidí odměnu před sebou, aby se proces motivace posílil. V další fázi odměna už není fyzicky přítomná. Pouze náhrada formou fotky a nedostává ji za jeden úkol, nýbrž za celou sérii splněných úkolů.

Respondentka (2) zdůrazňuje, že každý klient má svoji osobní potřebu být samostatný. Vybudování samostatnost pokládají za jeden ze základních pilířů jejich služby. Nefungují jako odlehčovací služba. Připravují své klienty na běžné životní situace.

Absolvovala kurz Lory Anderlik. Využívá Montessori pomůcky v terapii s různými typy hendikepů. Zaujala jí informace, že každé dítě má vybudované mechanismy, kterými se snaží vyhnout tomu, co jim nejde. Paní Anderlik nastavovala dětem pevné hranice laskavou formou. Pokud je pro dítě aktivita nad jeho síly, stanovila dílčí cíle, aby se dítě snáze dostalo k dokončení.

Výpověď respondentky (3) „mluví“ za vše. Zdůrazňuje dodržování domluvených pravidel, být dítěti vzorem a nejprve zapracovat sám na sobě. Vše se má dítěti ukázat, učí se nápodobou. Dokáže chápat gesta a mimiku. Prováděnou aktivitu ukazujeme pomalu se všemi detaily.

Tabulka č. 10: Pozorování senzitivního období

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
<p>Pozorujete u dětí s PAS jejich senzitivní období?</p> <p>Zaměřují se dlouhodobě na jednu věc nebo činnost?</p>	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Podpora v zájmu	<p>„...u dítěte objeví zájem... se ho v tom snažíme podporovat... přinášet pomůcky z domu, vyrábět, přizpůsobovat mu úkoly...neprojevuje často...“</p>
	Stereotypy	<p>„...dítě tráví celý svůj volný čas, že si před očima hýbe víčkem od velkého kyblíku, tak se ho snažíme nahradit něčím jiným ...“</p>
	Zaměření na jednu činnost/nezdravé ulpívání	<p>„...pouze zdatnější děti... Není to zcela běžné a musí to být velmi dobrá pomůcka... Máme děti, které jsou schopny celý den trávit tím, že budou stavět magická písmenka do řady přes celou třídu ...“</p>
	Spolek Zet-My Olomouc	
	Neaplikování	<p>„...Nezaměřujeme se na ně nějak konkrétně... věřím, že to může být pro mnohé přínosné ...“</p>
	Soustředěnost	<p>„...flow stavem... je musíme od daných aktivit odtrhávat, aby mohli fungovat... Mapujeme si jejich zájmy... aktivita bude měnit... světelným válcem, kde plavou rybičky, kouká na ně z milimetrové vzdálenosti...“</p>
	Montessori mateřská škola	

	Střed zájmu	„...určitý časový úsek... střed zájmu... zajímá... chce se zdokonalit...“
	Pozorování	„...pozorovací židli... uvádí si poznámky... odvozuje nabízené aktivity... nevstupuje... U dětí s PAS je aktivita prováděna s dopomocí...“

Respondentka **(1)** se shoduje s respondentkou **(2)** na skutečnosti, že velká část žáků s PAS setrvává na jedné činnosti dlouho dobu. Musí je od aktivit i odhánět a přenášet pozornost na smysluplnější aktivitu.

Respondentka **(1)** zmiňuje, že své žáky podporuje v jejich zájmech. Vyrábí jim vlastní pomůcky na míru, dle jejich zaměření a potřeb. Žijí ve stereotypch, které nejsou z hlediska času a jejich povinností zcela relevantní. Snaží se je příliš nenarušovat ani jim nedávat přemíru prostoru k jejich dlouhodobé realizaci.

Dlouhodobé soustředění na jednu konkrétní vzdělávací aktivitu dokážou žáci pouze ojedinele.

Respondentka **(2)** vypovídá, že senzitivní období u žáků nepozorují. Nepokládá to však za zbytečné. Klienti se dostávají do tzv. „flow“ stavu, ve kterém je nechávají setrvat. Opět se shoduje respondentka **(1)** s respondentkou **(2)**, že si mapují, jaké zájmy mají jejich klienti a na tom staví následující aktivity. Připravují je na změnu, která nastává při změně činností.

Konkrétní „flow“ stav“ popisuje u klienta, který má v oblíbě světelný válec, kde plavou rybičky. Dokáže se na ně dívat až z milimetrové vzdálenosti v řádu hodin.

Odlišná odpověď byla od respondentky **(3)**, kde je patrné, že pozorují u všech dětí jejich senzitivní období. Vše si zapisují a staví na tom následující nabízené činnosti. Ve třídě mají pozorovací židli, kde teta pozoruje činnosti dětí. U dětí s PAS prováděná aktivita bývá povětšinou s dopomocí. Respondentky **(1)**, **(2)** i **(3)** se shodují, že podporují dítě alespoň v jeho zájmech a na tom staví další nabízené aktivity.

Tabulka č. 11: Způsob prezentace možností s docílením svobodného rozhodnutí

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
<p>Jakým způsobem prezentujete možnosti, aby dítě s PAS bylo schopné svobodného rozhodnutí?</p> <p>Máte konkrétní zkušenost?</p>	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Snížený počet žáků ve třídě	<p>„...Kvůli tomu je i snížený počet dětí ve třídě... Více jak šest dětí u nás ve třídě nemáme ... oblasti sebeobsluhy ... převléct, umýt si ruce, jít na toaletu...“</p>
	Fáze dopomoci	<p>„...fyzické dopomoci... přes částečnou fyzickou, přes verbální, gesty, pohledy až po chvíli, kdy činnost dítě zvládne samo...“</p>
	Škála možností	<p>„...snažíme nabízet škálu možností... uvědomovali, co vše mohou a co před sebou mají... mohou se rozhodnout pro svoji rutinu, kterou zažívají každý den...“</p>
	Neřízená činnost	<p>„...Volná hra zaujímá většinu času... během dvou hodin musíme stihnout vzít všech šest dětí na individuální činnost... děti stráví dvacet až třicet minut, dokud úkoly nesplní... přidruženou mentální retardaci u úkolů stráví pět minut...“</p>
	Spolek Zet–My Olomouc	
	Věk a schopnosti	<p>„...na věk klienta a jeho schopnosti, kterými je vybaven a v jaké je psychické a fyzické kondici... Být zcela svobodný u našich klientů možné není...“</p>
	Svobodná volba	<p>„...nabídnuté tři možnosti aktivit... Dítěti navodíme pocit svobodné</p>

		volby... provést alespoň jednu aktivitu...“
	Montessori mateřská škola	
	Svoboda	„...svoboda vs.zodpovědnost...svoboda vs. disciplína... omezit ji na počet možností... leckdy mezi dvěma možnostmi...“
	Bez volby	„...úzký kruh...jídlo...oblékání ...soužití s lidmi...“

Respondentka **(1)** klade důraz na snížený počet dětí ve třídě, lépe se s nimi pracuje a docílí jejich samostatnosti. Více jak šest dětí ve třídě nemají. Souzní s respondentkou **(3)** která tvrdí stejnou skutečnost, že k samostatnosti je vedou zejména při oblékání, převlékání, hygieně... Návčik rozdělují do fází. První je fyzická s dopomocí následuje verbální, gesty, pohledy až dítě zvládá aktivitu samostatně.

Dětem je nabídnuta široká škála aktivit, tak aby byly se vším obeznámeny a vědomě věděly s čím si mohou hrát. Mají i svůj vlastní prostor pro seberealizaci. Dochází i k vlastnímu rozhodnutí, jaké činnosti si zvolí. Vytvoří si tak svoji každodenní rutinu.

Neřízená činnost zaujímá časově většinu dne. Řízenou začínají ráno, kdy každému je věnovaná půlhodina individuálního učení. Děti s přidruženou mentální retardací stráví na úkolu okolo pěti minut.

Respondentka **(2)** zmiňuje, že k vlastní seberealizaci rozhodnutí berou v úvahu věk a schopnosti klienta. Zaměřují se i na fyzickou a psychickou kondici. Zcela svobodný klient však nebude. Prezentace svobodné volby je podávána možností tří voleb. Klientovi tak navodí v ohraničeném množství konání aktivit a sám si ji zvolí.

Na obdobné úrovni byla i odpověď respondentky **(3)**, která zmiňuje svobodu vs. zodpovědnost nebo svobodu vs. disciplínu. Dítě může dostat takovou svobodu, kterou zvládne. Omezují ji na počet možností, aby volba byla adekvátní k situaci, potřebnému splnění úkolu. Ve výpovědi zmiňuje stravu, kdy u nich děti s PAS mají úzký chuťový repertoár, proto vlastní volba pokrmu není vhodná. Obdobné je to u oblékání, musí vést děti k oblečení takového oděvu, aby bylo adekvátní k počasí.

Tabulka č. 12: Limity jemné a hrubé motoriky

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
<p>Nacházíte nějaké limity v jemné a hrubé motorice?</p> <p>Jak dané limity překonáváte?</p>	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Limity	<p>„...se nedají spojovat s diagnózou PAS... těžší pochopit, co se po nich chce ... problém s jiným prostředím ...“</p>
	Hrubá motorika	<p>„...není přidružené tělesné postižení, tak hrubá motorika není výrazná deficitní oblast... Mohou mít problém s jiným prostředím. A od toho se odvíjí hrubá motorika...“</p>
	Jemná motorika	<p>„...zvládají i děti, u kterých je spolu s PAS diagnóza těžké mentální retardace... téměř na úrovni svého věku či kousek pod svým věkem... předškoláci zip před nástupem do školy zapnou ...“</p>
	Spolek Zet–My Olomouc	
	Hrubá motorika	<p>„...Nepoznali bychom je od intaktní společnosti...“</p>
	Jemná motorika	<p>„...se naučila psát pár zásadních slov, ale paradoxně nemluví běžnou verbální řečí... kreslení... preciznost ...“</p>
	Překonání limitů	<p>„...jdeme po malých krůčcích... klient, který dost často skáče a výská, ale potom je unavený... přesměrováváme pozornost ...“</p>
	Montessori mateřská škola	

	Očekávání	„...Oprostit se od nálepek, definic, očekávání.. každé je jiné... učebnicové očekávání... málo které dítě ho splňovalo ...“
	Hrubá motorika	„... nevidím žádný markantní rozdíl ...“
	Jemná motorika	„...shledávám rozdíly...v množství zvládnutých úkolů ...“

Všechny respondentky **(1)**, **(2)** i **(3)** se shodují, že hrubá motorika u žáků s PAS není ve velké míře odlišná od intaktní společnosti. Respondentka **(1)** na to však navazuje. Mohou mít problém s jiným prostředím, a to může mít vliv na odchylku od normy v hrubé motorice. Pokud není přidružený jiné hendikepy, tak hrubá motorika není výrazně deficitní oblastí. Úkoly na jemnou motoriku ve třídě žáci zvládají, avšak mnohdy otrebují více času. Každý předškolák si zvládne zapnout zip před nástupem do školy. Na obdobné úrovni byla i odpověď respondentky **(3)**, která zmiňuje že intaktní děti zvládají splnění úkolů rychleji.

Respondentka **(2)** zmiňuje klientku, která se naučila psát slova, ale zároveň verbálně nemluví. Je schopna se je delším procesem naučit. Její preciznost se projevuje i v kreslení. Limity v jemné motorice překonávají po malých krocích. Respondentka uvádí, že mají ve spolku klienta, který rád skáče a výská. Zároveň bývá z aktivity unavený. Eliminují projevy přesměřováním pozornosti na jinou činnost

Respondentka **(3)** dodává, že málo které dítě splňovalo učebnicové očekávání.

Tabulka č. 13: Vlastní kontrola aktivity a převod zodpovědnosti za nápravu chyby

Otázka v rozhovoru	Kódy	Přímá výpověď účastníka
<p>Je dítě schopno provádět vlastní kontrolu a převést zodpovědnost za nápravu chyby?</p> <p>Jak se projevuje žák, když dojde k neúspěchu při kontrole?</p>	MŠ pro děti s autismem Brno	
	Chyba	„...nenecháme dělat chyby... míru dopomoci... vedeme k úspěšnému splnění ...“
	Motivace	„...schopné úkol splnit, ale nesplní ho z důvodu lenosti... Motivační systém...“
	Nevycházející aktivita	„...Kdybychom s nimi kontrolu nacvičili společně... jim aktivita nevychází, tenhle systém bych označila jako rychlejší ...“
	Neúspěch	„...těmto zásekům předcházet... motivační systém ...“
	Spolek Zet–My Olomouc	
	Návod na kontrolu	„...Kontroly jsou schopni, ale často je potřeba je na ni navést... dosaženého věku a požadované aktivity...“
	Zvědomení aktivity	„...nemá aktivitu zcela zažitou a chybuje... projev mívá i fyzickou podobu kopnutí do nejbližšího předmětu či křečovitě zatnutí ...“
	Montessori mateřská škola	
	Čas	„... Příznaky PAS se mění v čase... každý den jinak... potřebují větší časový prostor... budík minutku... samy nastaví...“
	Práce s chybou	„... každodenní záležitost... učí se chování v těžších“

		situacích...jsme průvodcem...trpělivostí sklízíme ovoce... oční kontakt...uklidnění fyzicky... děti řeší samy...chodí za námi...nepředcházíme těmto situacím...“
--	--	--

Respondentka **(1)** zmiňuje, že žákům předkládají aktivity tak, aby byli schopni je splnit. Nenechají je dělat chyby a rovnou jim pomáhají. Nabízené aktivity jsou předkládány s předpokladem, že je splní. Dělalí je s nimi fyzicky, verbálně s dopomocí. Využívají také motivační systém v případě žakovy lenosti.

Je důležité kontrolu s žáky nacvičit. Pokud zjistí, že jim aktivita nevychází, považuje to respondentka **(1)** za lepší variantu než mechanismus konečné kontroly. Neúspěchům se snaží předcházet. Aplikují motivační systém. Právý opak uvedla respondentka **(3)**, která zdůrazňuje, že nechávají děti projít neúspěchem a s chybou pracují každý den. Jsou dětem průvodci. Pracují s fyzickým i psychickým rozpoložením dítěte.

Respondentka **(1)** se shoduje s respondentkou **(2)**, že je zapotřebí žáky s PAS na kontrolu navést.

Pokud aktivitu žák nemá zcela zažitou, může dojít k neúspěchu. Projev u klienta dostává fyzickou podobu kopnutí, vzteku... Aktivita je předkládána dle věkových schopností.

Na obdobné úrovni byla i odpověď respondentky **(3)**, kdy umožňují dětem delší časový prostor na aktivitu, avšak s omezením budíku, který si samy nastavují.

6.3 Zodpovězení výzkumných otázek

Ve výpovědích jsme si zmapovali specifika osob s PAS, a následně zkonkretizovali co lze pojmout jako Montessori uplatitelnou metodu v jejich životě. Způsob výchovy a vzdělávání je u každé respondentky odlišný a zároveň se v mnoha směrech slučuje.

Výzkumná otázka č. 1: „*Jaké jsou vhodné Montessori metody, které lze uplatňovat v životě jedince s PAS?*“

První respondentka zmiňuje, že nacvičují se svými dětmi skupinovou činnost, avšak vůbec neprovozují ranní kruhy. Montessori pedagogika podporuje sounáležitost s ostatními na ranní elipse. Uplatnění více pedagogů, minimálně jeden dospělí na jedno dítě na snížený počet dětí ve třídě, se shoduje s jednou z Montessori metod - být při interakci s dětmi v dostačujícím počtu dospělých. Zde chápu nutnou asistenci pro osoby s diagnózou PAS.

Osobní asistence mohou dopomoci k intenzivnějšímu prohloubení role partnera a průvodce, jelikož v Montessori pedagogice se dle výpovědi jedné z respondentek máme stát průvodcem a být dítěti na blízku, aby mohl například čerpat nápodobou či se rozvíjet po boku svého partnera.

Další metodou, která je vhodná, označují strukturalizaci. Snažíme se dodržovat režim, řád dne a nevybočovat ze zaběhlého chodu činností.

Práce s chybou je jedna z metod, která v Montessori pedagogice hraje značnou roli. Jedna z respondentek zmínila, že předchází potencionálnímu vzniku chyby, což je v rozporu s tvrzením respondentky z Montessori třídy, která tvrdí, že chybovat u dětí je zásadní při jejich osobním růstu.

Komunikace s rodiči vzhledem k diagnóze jejich dítěte je žádoucí, avšak propojení stejných metod při výchově doma i v zařízeních může být pro dítě s PAS jediné přínosem. Pozorování senzitivního období dítěte nebývá u pedagogů věnujícím se žákům s PAS běžné. Dle výpovědi třetí respondentky je patrné, že zavedení jejich sledování může pozitivně posílit jejich vývoj.

Dále je potřeba zohlednění prostoru, ve kterém se děti často pohybují, zda je koncipovaný adekvátně dle jejich výšky a naplnění osobních potřeb. Nezapomínáme určovat dílčí zvládnutelné cíle, abychom došli k tomu hlavnímu.

Výzkumná otázka č. 2: „*Jakým způsobem a v jakých situacích využívají pedagogové z praxe Montessori pomůcky?*“

Každá pomůcka má své místo. Po jejím použití ji vrací na své řádné místo. V připraveném prostředí je dítě schopno lépe fungovat. Jeden ze způsobů využití Montessori pomůcek, je založen na vizualizaci. Děti mají své hračky na fotkách a lépe se tak orientují, rozšiřují si pasivní slovní zásobu. Přenášením posilují koordinaci ruky a oka a následné vrácení na původní místo je zdokonaluje v orientaci v prostoru a procvičování paměti.

Dle výpovědi respondentky ve vyšším věku klientů pomůcky přestaly mít svůj význam. Dostáváme se k prezentaci pomůcek. Je vhodné dítěti představovat činnost od jednoduchého ke složitějšímu. Nesoustředíme se jen na deficitní oblasti, ale rozvíjíme celou osobnost a potenciál dítěte.

Ze zkušeností respondentka označuje práci s matematickými pomůckami jako vhodnou pomůcku, jelikož se držíme jasných pravidel. Žák si lépe si probíranou látku žák osvojí, protože učení skrze propojení hlavy a manipulaci s pomůckami vlastníma rukama si lépe zapamatuje.

Výroba pomůcek na míru, pracujeme s pomůckami, které vycházejí z přirozeného prostředí dítěte. Oblibou u dětí v mateřské škole Brno je abeceda s různými povrchy a provedením. Senzorické taktilní pomůcky propojené s literární výukou lze zařadit do vhodných pomůcek pro děti s PAS dle zkušeností respondentky.

System tranzitních karet se využívá v situacích, kdy se dítě mění činnost. Každý má přidělenou svoji barvu, která je provází celým dnem (symbol = vím co mám dělat). Transitní karta proběhlé činnosti má své místo v košíku pod denním režimem. Následuje činnost, která je vyobrazená nejvýše na denním režimu. Vezme její piktogram a odnáší ji na místo provádění aktivity, kde se nalepí na prostor vytyčený na kartě.

Pomůcky, které se závěrem kontrolují, zda vycházejí správně, lze s dětmi s PAS nacvičit. Respondentka však označuje systém kontroly za přijatelnější, pokud provádíme kontrolu systémem, že nám aktivita nevychází. Je důležité, aby si dítě aktivitu dostatečně osvojil a chápal.

Výzkumná otázka č. 3: „V čem se **slučují** prvky v dosud zavedeném systému vzdělávání a výchovy jedinců s PAS s Montessori pedagogikou?“

Shledali jsme v odpovědích respondentek prvky, které se slučují a jsou následující: U první i druhé respondentky podporují učení ve skupině, jejich děti si dovedou říct o hračku čímž posilují komunikační schopnosti. Pokud umístí pedagogové hračku na vyšší místo v polici, je dítě nuceno si o ni říct. V Zet-My tráví cíleně volný čas klientů s PAS pohromadě. Domlouvají se s klientem dopředu na program, cítí se tak bezpečně a ví, co ho čeká. Osvojená předvídatelnost u dětí je v Montessori pedagogice vítána. Aplikují individuální přístup, dle potřeb jedinců ve všech třech případech. Připravené prostředí je pro ně benefitem, avšak při drobných změnách si nemusí ničeho všimnout, jak tomu je u intaktních dětí.

Nároky klademe přiměřeně věku a schopnostem dítěte, nastavování hranic, pozitivní posilování, důslednost od všech zúčastněných vychovatelů.

Práce s emocemi je obšírné téma, dle výpovědí respondentek ji můžeme označit jako dodržování vzájemného respektu bez hlubších afektů. Dále si děti s PAS samy vytvářejí rituály na liště s denním harmonogramem. Jde o činnost, kterou provádějí samostatně a vědí, jaká aktivita bude následovat. Celý tento systém se slučuje v mnoha rysech s Montessori pedagogikou. Nejenže dítě vše provádí samostatně, ale jde i o vlastní zorganizování času, práce se symboly, přenášení, vizualizaci celkové posilování kognitivních funkcí.

Každá činnost má své místo, zachovává se osobní prostor, každé dítě s PAS má své místo označené svojí fotkou (místo pro trávení přestávky, pro plnění úkolů, kobereček na výtvarku a hudebku...) Dále posilování samostatného oblékání košíky, do kterých vkládá špinavé oblečení a ve druhém má nachystané čisté.

Výzkumná otázka č. 4: „V jakých případech je **vhodné/nevhodné** aplikování principů Marie Montessori do výchovy a vzdělávání jedinců s PAS?“

Osoby s PAS vyžadují větší časový prostor, což může při inkluzi značně zahýbat harmonogramem. V Montessori třídách zaznamenáváme časové prvky odpočítávající čas na danou aktivitu. Což jim může dopomoci k zmapování nabízeného času a blížícího se konce činnosti. Osobní asistence mohou vést k menší samostatnosti. Je podstatné najít míru dopomoci a spíše budovat samostatnost. Připravené prostředí je žádoucí, dojde-li

k výrazné změně v prostoru odvádí mu to pozornost a může dojít k nesplnění zadaného úkolu.

Komunikace u osob s PAS je na nižší úrovni, což může být v určitých situacích nevýhodou. V některých případech zvládnou pouze ukazovat, zároveň Montessori pedagogika více používá gesta a názornou ukázkou než zbytečně dlouhé vysvětlování slovy.

Jejich setrvání ve školce je kratší a chodívají oproti intaktním dětem častěji hned po obědě domů. Nevýhodou může být v domácím prostředí kompenzování „postižení“ dítěti kupování nepřehledného množství hraček. Zastánci Montessori dbají na minimalismus a nabízení dítěti aktivity, které jsou obohacením v jeho senzitivní fázi vývoje.

Práce s chybou, nezdařené splnění Montessori aktivity může vést k negativním emocím. Z výpovědi respondentky je patrné, že děti s PAS upřednostňují zvukové multifunkční hračky, což je v rozporu s Montessori ideologií nepoužívání žádných těchto zařízení.

Musí se brát na zřetel, že každé dítě pojímá při práci s pomůckou jiné množství předmětů, zohledňujeme jeho schopnosti a znalostní vybavenost. Jejich abstraktní vnímání je horší než u intaktních osob. Tudíž způsob používání vlastních značek je pro děti s PAS neadekvátní. Využívají pouze vlastní reálné fotky. Budují u dětí chápání pojmu, tudíž nemohou dítěti tvrdit, že je sluníčko, když slunce svítí na obloze.

Prvek, který se neslučuje s Montessori pedagogikou je systém odměn, který mají ve třídě u první respondentky zavedený. Odměna ve formě pochutiny není dostačující promyšlenou motivací. Avšak pro děti s PAS v jistých situacích žádoucí. Koncept následujícího kroku, kdy z pochutiny ustupujeme na žeton či zážitek je z pohledu Montessori pedagogiky vhodnější. Stejně tak tablety a jiné elektronické zařízení nejsou doporučovány, avšak ve třídách dětí s PAS jsou využívány.

Být zcela stoprocentně svobodným člověkem s PAS není dle výpovědi respondentek možné.

Hrubá motorika není překážkou, na čemž se shodují všechny odpovědi, avšak u jemné motoriky sledujeme malé limity, jelikož je spojena s kognitivními schopnostmi, tudíž dítě s PAS je v mnoha úkolech na jemnou motoriku pomalejší. Unavené dítě nemá smysl edukovat.

Dle poznatků z teoretické úvodní části a výše zodpovězených dílčích otázek vyplývají na dva vytyčené cíle následující odpovědi:

1. *„Zjistit specifika využití pomůcek systému pedagogiky Marie Montessori u výchovy a vzdělávání osob s poruchou autistického spektra.“*

Specifika využití pomůcek systému Marie Montessori se odvíjí od věku, získaných schopností a psychického rozpoložení osoby s PAS. Zohledňujeme prostředí, ve kterém se pomůcky nacházejí a udáváme jim své místo pro lepší orientaci žáka. Pokud je osoba s PAS řádně zadaptovaná ve svém prostoru, chápe požadovaný úkol a je obeznámena manipulací a systémem pomůcky, může dojít k relevantní vzájemné interakci.

Na ranní elipse lze pomůcky prezentovat, jakým způsobem s nimi zacházíme a vykonáváme požadovaný úkol. Dle schopností a rozpoložení žáka s PAS představujeme pomůcky i individuálně pouze pro něj. Zaznamenáváme časté využití osobní asistence. Ve třídě u první respondentky se osvědčil systém odměn, který dle výpovědi lze zařadit i k Montessori pomůckám.

Vlastnosti pomůcek se dle vypsání teorie v úvodu bakalářské práce shodují se systémem aplikovaným ve třídě s dětmi s PAS, který je popsán detailně v tabulce č. 7. Využíváme vymezení prostoru na konkrétní aktivitu, výrobu pomůcky na míru, ukončení aktivity vyžaduje její uklid a vrácení na přiřazené místo. Již zmíněný vymezený prostor mají označený vlastní fotkou.

Dítě s PAS má horší abstraktní vnímání. V pomůckách doporučuje respondentka co nejvíce konkrétních předmětů, aby dítě bylo schopno aktivitu provést s co největším vědomím.

Práce s chybou je jedna z principů pedagogiky Marie Montessori. Setkáváme se s ní i při provádění aktivity s pomůckami. Dle výpovědi respondentky vyplývá doporučení spíše zvolit systém takový, který dítěti s PAS ukáže, že mu pomůcky v aktivitě nevychází, než že by pak zpětně kontroloval její validnost.

Hrubá motorika by dle výpovědí respondentek neměla být překážkou, avšak při Montessori pomůckách, u kterých je vyžadována preciznost práce na jemnou motoriku, provádí jedinec s PAS v delším časovém úseku než intaktní. V závěru je nutné zmínit, že pomůcky jsou nedílnou součástí každého jedince PAS, díky nimž se zkvalitňují jejich životy.

2. „*Jaké jsou vhodné Montessori principy, které lze uplatňovat v životě osob s poruchou autistického spektra.*“

Hlavní principy Marie Montessori jsou vypsány v teoretické části, která přímo definuje a popisuje vlastní principy uplatňující se při výchově a vzdělávání dětí. Prolínají se do výchovy mnoha institucí s různorodým zaměřením a v životě jedinců s PAS tomu není jinak. Mezi vhodné principy, kterými se řídí Montessori pedagogika lze zařadit dle výsledků výzkumné šetřené následující:

Připravené prostředí je zásadním prvkem nejen pro uspořádání pomůcek (což je blíže popsáno v odpovědi výše), ale i pro přehlednější orientaci v prostoru, pocit bezpečí a jistoty. Z výpovědi respondentky však vyplývá, že pokud se prostředí změní, nevěnují tomu děti s PAS velkou pozornost. Avšak pokud dojde k velkému zásahu může to děti rozhodit a měly by poté problém zadaný úkol dokončit. Hranice a pravidla je vhodné nastavovat pevně ve všech výchovných rolích, které se u dítěte s PAS vyskytují.

Pravidla se prolínají do soužití s ostatními lidmi, chování... Je podstatné, aby je dodržovali i dospělí, jelikož jsou pro děti vzorem. Jasná struktura vyžaduje jejich dodržování. Svobodnou volbu dle výpovědi respondentky dítě dostává takovou, kterou zvládne. V oblasti sebeobsluhy je ponechání svobody často omezeno zdravím dítěte. Pozorování senzitivního období dítěte nebývá u pedagogů věnujícím se žákům s PAS běžné. Dle výpovědi třetí respondentky je patrné, že zavedení jejich sledování může pozitivně posílit a zkvalitnit jejich vývoj. Velká část žáků s PAS setrvává na jedné činnosti dlouhou dobu. Mluvíme o polarizaci pozornosti. Paní učitelky u nich musí pozornost odvádět na smysluplnější aktivitu. Samostatnost je možná jen do určité míry.

Vzhledem k diagnóze musíme brát zřetel na jistá specifika a budovat v dítěti samostatnost v co největší možné míře. Práce s chybou dle odpovědi první respondentky není možná v takové míře jako u intaktních dětí. Dítě s PAS mnohé skutečnosti nechápe a je potřeba zohlednit jeho míru vyspělosti kognitivních funkcí. V jejich školce chybám předchází, avšak naopak v Montessori pedagogice se na nich učíme a obohacujeme zkušenostmi z ní vyplývající. Spolupráce se tvoří ve skupině. První respondentka zmiňuje, že nacvičují se svými dětmi skupinovou činnost, avšak vůbec neprovozují ranní kruhy. Montessori pedagogika podporuje sounáležitost s ostatními na ranní elipse. Další principy jsme nezmiňovali z důvodu, který objasňuji v kapitole limitů 6.

7 DISKUZE

7.1 Zhodnocení práce

V úvodu bakalářské práce je sepsaná teoretická část, která shrnuje potřebné poznatky o poruše autistického spektra a Montessori pedagogice, bez kterých by nemohla být praktická část uskutečněna. Jedná se o základní teorii a klíčové pojmy, ze kterých jsme čerpali při výzkumném šetření. Při sepisování informací bylo čerpáno z nejrůznějších knih a článků odpovídající vědecké validitě. V praktické části práce jsme zrealizovali rozhovor se třemi respondentkami. Jedná se o dlouholetou pedagogickou pracovníci s žáky s PAS, mladou studentku Speciální pedagogiky, která má doma hendikepovanou sestru a provádí osobní asistence klientům s PAS. Poslední respondentka je kvalifikovaná Montessori pedagogická pracovnice, která školí rodiče dětí a vyučuje v Montessori třídě. Rozhovor byl vytvořený tak, aby nám co nejdetailněji objasnil možné aplikování Montessori pedagogiky do života jedinců s PAS. Poznatky z něj byly následně sepsány jako doporučení pro praxi. Rozhovory byly přepsány doslovnou transkripcí a následně zanalyzovány metodou otevřeného kódování. Z nichž vyšla data technikou vyložených karet. Díky zanalyzovaným výsledkům se podařilo odpovědět na výzkumné otázky, což bylo cílem bakalářské práce.

7.2 Limity výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo limitováno množstvím informací. Pro další bádání je ještě mnoho zajímavých oblastí, které jsou spojené s tématem bakalářské práce. Z kapacitních a časových důvodů to není možné, avšak nejzásadnější fakta, která nás zajímala, jsme použili při svém výzkumu. Jsou zanalyzované i Montessori principy, které nejsou slučitelné s výchovou a vzdělávání žáků s PAS. Dalším limitem pro mě bylo vyhledání respondenta, který přichází do interakce s osobami s PAS a zároveň aplikuje nebo alespoň má povědomí o Montessori pedagogice.

7.3 Doporučení pro praxi

V průběhu výzkumného šetření jsme shledali mnoho benefitů z Montessori pedagogiky, které jsou vhodné aplikovat do života osoby s PAS. Jejich nedílnou součástí je vzdělání ve školských zařízeních, trávení volného času a pobyt doma. Na všechna tato místa, kde se osoby s PAS vyskytují, lze aplikovat poznatky, které vyplývají z výsledků výzkumného šetření a přispívají tak k osobnímu růstu.

Hlavním bodem doporučení je otevřenost k novým alternativám, které Montessori pedagogika nabízí. Být těmto osobám partnerem a průvodcem, podporovat je v jejich seberealizaci a umožňovat jim vlastní prostor. Být důsledným a respektujícím pedagogem a rodičem. Stát se vzorem, jelikož se učí nápodobou. Tvořit skupiny, které se vzájemně obohacují. Dodržovat strukturu dne, dohodnutá pravidla, využívat Montessori pomůcky, které vycházejí z činností z běžného chodu dne v přirozeném prostředí. Osobní asistence musí respektovat svobodu dle schopností a dovedností klientů. Práce s chybou je důležitou součástí výchovy. Pozorovat to, co osoby s PAS zajímá a připravit jim takové prostředí, aby bylo co nejvíce podnětné v jejich senzitivní fázi. Komunikovat s rodiči o jejich potřebách a sladit požadovaná kritéria doma i ve školním prostředí. Ke splnění úkolu dospět po určitých fázích. Nabízet činnosti přiměřené jejich diagnóze. Nezakládat učení na abstraktních pojmech, nabízet konkrétní podněty. Pokud pomůcky osoby s PAS přestanou obohacovat, zohlednit nároky, které na ně klademe a uspořádat je dle jejich věku a potřeb. Není nutné odstranit všechny multifunkční elektronické hračky, i když je Montessori pedagogika nedoporučuje, když žákům s PAS vyhovují. Přizpůsobit jim adekvátní prostředí s ohledem na jejich potřeby, fyzickou vyspělost a věk. Rozvíjet jejich komunikaci a slovní zásobu formou vysvětlování, přenášení věcí na svá místa, která jsou označena symboly a fotkami. V neposlední řadě je podporovat při sebeobslužných činnostech. Co zvládnou sami, nepotřebují, aby za ně dělal někdo jiný.

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo nahlédnutí do fungování života osob s PAS a zvážit tak možné využití pedagogiky Marie Montessori do jejich výchovně vzdělávacího procesu. Zanalyzovat jejich dosavadní fungování a najít stejné principy, které se aplikují při Montessori vzdělávání.

Při práci s dětmi s PAS nám chyběly prvky, které by mohly vést k jejich lepšímu vývoji a nacházeli jsme je v Montessori pedagogice. Mnoho pomůcek a způsob práce s těmito dětmi nám připomínaly stejné principy jako v Montessori pedagogice. Chtěli bychom je obohatit o nové poznatky. V průběhu práce jsme zjistili limity, které zmiňujeme v podkapitole 6.2. a ve čtvrté dílčí otázce výzkumu. Dle výpovědí respondentek z prostředí výchovy a vzdělávání osob s PAS jsme se setkali i se způsobem výchovy, která se neslučuje s Montessori pedagogikou.

Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že není zcela možné úplně aplikovat Montessori pedagogiku při práci s dětmi s PAS, protože jejím základem je svobodné jednání dítěte, což dle výpovědí respondentek není zcela možné u konkrétních žáků. Vlastní prosazení, autonomie, pocit úspěchu, že úkol zvládl sám, je potřebou každého dítěte, nehledě na jeho handicap či jakékoli omezení. Jednotlivé složky Montessori pedagogiky mají jistě pozitivní vliv na rozvoj každého dítěte.

Shledali jsme v našem výzkumu shody u všech respondentek. Montessori metodu u svých dětí a klientů uplatňují s různou měrou zkušeností. U prvních dvou jsme zjistili, že využívají prvky nevědomě. O Montessori metodě slyšely, avšak neaplikují ji zcela cíleně do výchovy a vzdělávání. Jisté prvky však dle jejich výpovědí jsme zaznamenali, z čehož vyplývá její užitelnost v praxi a automatické včlenění do výchovně vzdělávacího procesu. Díky práci s osobami s PAS se jim stala Montessori pedagogika inspirací. Třetí respondentka pracuje s Montessori principy zcela záměrně. Jde o porovnání dvou přístupů. Z čehož vyplývají jisté rozdíly a doporučení pro praxi na základě životních a pracovních zkušeností.

Výsledky výzkumného šetření mohou sloužit pedagogům věnujícím se výchově a vzdělávání osob s PAS i jejich rodičům, kteří mají zájem obohatit svoji výchovu prvky Marie Montessori a přinést tak dětem s PAS nové vědomosti, návyky a umožnit jejich rozvoj.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADAMUS, Petr (2014). *Edukace žáků s poruchou autistického spektra v kontextu rozvoje klíčových kompetencí*. Ostrava: Tisk Repronis s.r.o., Ostrava. ISBN 978-80-7464-661-4.

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.

DVOŘÁKOVÁ, Martina. *Marie Montessori a její pedagogika*. Brno, 2010. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta. Vedoucí práce Doc. PhDr. Miroslava Váňová, CSc.

HENDL, Jan (2016). *Kvalitativní výzkum základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Vyd. 2., opr. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-123-9.

HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0686-6.

HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, 217–250.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUBEROVÁ, Helena. *Didaktika ošetřovatelství*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-684-1.

LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LORE Anderlik: *Montessori - der Weg geht weiter*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen, 2012

LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.

LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou. Praha: ČS EFFE, 2000. ISBN 80-7194266-9*

MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, ed. *Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-002-X.

MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů : desátá revize : obsahová aktualizace k 1.1.2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR, 2018. ISBN 978-80-7472-168-7.

PEETERS, Theo. *Autismus: od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci*. Praha: Scientia, 1998. ISBN 80-7183-114-X.

PRŮCHA, J., Walterová E. a Mareš J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-168

RICHMAN, Shira. *Výchova dětí s autismem: aplikovaná behaviorální analýza*. Vyd. 2. Přeložil Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-424-3.

SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Přeložil Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017. ISBN 978-80-7529-405-0.

- SCHOPLER, Eric a Gary B. MESIBOV. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-133-9.
- SVOBODOVÁ, Eva. *Škola není holubník*. Praha: Mladá fronta, 2005. Klukům nepřístupno. ISBN 80-204-1283-2.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra: včasná diagnóza branou k účinné pomoci : [informační příručka]. Vyd. 2. Praha: APLA, c2008. ISBN 978-80-254-6339-0.
- THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.
- VOLKMAR, F. R., KLIN, A., & PAULS, D. (1998). Nosological and genetic aspects of Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*
- ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-071-5
- ZELINKOVÁ, O. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN: 80-7178-071-5

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 - Klasifikace poruch autistického spektra

Interpretace rozhovorů:

Tabulka č. 2 - Doba práce respondentů s Montessori pedagogikou

Tabulka č. 3 - Doba práce respondentů s žáky s PAS

Tabulka č. 4 - Montessori metody při výuce žáků s PAS

Tabulka č. 5 - Principy při výchově a vzdělávání

Tabulka č. 6 - Přínosné metody Montessori pedagogiky

Tabulka č. 7 - Typ pomůcek upřednostňující žákem s PAS

Tabulka č. 8 - Přizpůsobené prostředí

Tabulka č. 9 - Metoda docílení samostatného provedení činnosti

Tabulka č. 10 - Pozorování senzitivního období

Tabulka č. 11 - Způsob prezentace možností s docílením svobodného rozhodnutí

Tabulka č. 12 - Limity jemné a hrubé motoriky

Tabulka č. 13 - Vlastní kontrola aktivity a převod zodpovědnosti za nápravu chyby

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 - Oslovení respondentů formou emailu

Příloha č. 2 - Polostrukturovaný rozhovor

Příloha č. 3 - Transkripce rozhovoru 1 – Respondentka (1)

Příloha č. 4 - Transkripce rozhovoru 2 – Respondentka (2)

Příloha č. 5 - Transkripce rozhovoru 3 – Respondentka (3)

Příloha č. 1

oslovení respondentů formou emailu

Vážená paní,

jsem studentka Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Moje téma bakalářské práce zní - Využití pomůcek systému pedagogiky Marie Montessori u osob

s poruchou autistického spektra. Obracím se na Vás s návrhem spolupráce na výzkumu týkajícím se využití pomůcek a principů Marie Montessori u autistických jedinců. Navzdory rostoucímu počtu dětí s PAS a osobní zkušenosti s Montessori přístupem chci zpracovat ucelený přehled dostupných studií zabývajících se Montessori pedagogikou a najít střet zájmu pro jedince s diagnostikovanou poruchou PAS. Z mého pohledu nebyl kladen důraz na principy Marie Montessori, které mohou být obohacující pro život jedinců s PAS.

Osobně jsem se s Montessori pedagogikou setkala v mateřské škole, ve které už třetím rokem pracuji. S jedinci s PAS jsem se setkala v průběhu studia Speciální pedagogiky. Jeho cílem je přispět lepšímu pochopení světa jedinců s PAS a nastavit tak nový možný pohled skrze Montessori přístup, který dle mého uvážení může být velice obohacující a přínosný. V rámci naší spolupráce Vás budu prosit o sdílení Vaší životní či pracovní zkušenosti. Jednalo by se o formu osobního setkání, ve kterém budu na Vás mít přichystané otázky, které předem pošlu. Rozhovor bude nahrávám pomocí audiozáznamu. S Vámi poskytnutými informacemi bude nakládáno tak, aby nebylo možné přiřadit je k Vaší osobě.

S pozdravem

Anežka Vašulínová

Příloha č. 2 - Polostrukturovaný rozhovor

1. Jak dlouho děláte Montessori pedagogiku?

2. Jak dlouho pracujete s žáky PAS?

- Při jaké činnosti se s nimi setkáváte?
- Setkala jste se s klienty s diagnózou už před studiem?
- Jaký typ postižení sestra má?

3. S jakými Montessori technikami pracujete při výuce žáků s PAS?

4. Jaké principy je důležité dodržovat při výchově a vzdělávání dítěte s PAS?

5. Jaké prvky Montessori pedagogiky mohou být přínosné pro děti s PAS?

- Dostala jste se do situací, kdy žák s PAS nezvládal situaci tak jak běžný intaktní jedinec?
- Máte konkrétní metody, jak se v těchto situacích zachováte?

6. Je určitý tip pomůcek, které upřednostňují žáci s PAS?

- Jaké pomůcky se osvědčily a pravidelně je používáte?
- Proč pracuješ s žáky s PAS?
- Čím Vás to naplňuje?

7. Jak musí být přizpůsobené prostředí?

8. Jakou metodou docílíte samostatného provedení činnosti?

9. Pozorujete u dětí s PAS jejich senzitivní období?

- Zaměřují se dlouhodobě na jednu věc či činnost?

10. Jakým způsobem prezentujete možnosti, aby dítě s PAS bylo schopné svobodného rozhodnutí?

- Máte konkrétní zkušenost?
- V jakém rozsahu mají neřízenou činnost?

11. Nacházíte nějaké limity v jemné a hrubé motorice?

- Jak dané limity překonáváte?

12. Je dítě schopno provádět vlastní kontrolu a převést zodpovědnost a nápravu za chybu?

- Je schopno si aktivitu zkontrolovat na základě předem daného systému?
- Jak se projevuje klient, když dojde k neúspěchu při kontrole?
- Bavíte se s nimi o emocích?
- Co jim pomáhá na regulaci svých emocí?

Příloha č. 3 – transkripce rozhovoru

Respondentka (1)

4. Jak dlouho děláte Montessori pedagogiku?

„Už jsem o ní slyšela na vysoké škole. Konkrétně v mojí práci ji zcela nespefikujeme. Jsem si však vědoma, že prvky z Montessori pedagogiky využíváme v běžném provozu a ráda se s tebou zamyslím, které to konkrétně jsou. „“

5. Jak dlouho pracujete s žáky PAS?

„Pracuji v MŠ a ZŠ Štolcova konkrétně v Mateřské škole speciální se zaměřením na výchovu a vzdělávání dětí s PAS. V současné době máme dvě třídy a v každé třídě je šest dětí ve věku tří až sedmi let. Pracuji zde už deset let. “

Při jaké činnosti se s nimi setkáváte?

„Setkávám se s dětmi při jejich výchově a vzdělávání u nás ve školce. Přichází do školky v rozmezí dvou hodin a ranní doba je využita k tomu abychom individuálně pracovali s dětmi. Mezi specifika autismu patří i deficit sociálních dovedností a komunikace. Žádný ranní kruh nemáme. Probíhá individuální rozcvička, učení, samostatná práce... Nacvičujeme skupinovou činnost, kooperaci primárně s pedagogem, pokud máme sociálně zdatnější děti, tak i mezi dětmi navzájem. Výjimečně v poměru jeden pedagog na jedno dítě se dokážeme zúčastnit v krátké skupinové činnosti (do deseti minut). Většinou je tam dítě samo za sebe a nespolupracují mezi sebou, jen s pedagogem. Ve třídě jsou dva speciální pedagogové na šest dětí. Ke skupinovým činnostem je lepší pedagogů více, používáme praktikanty nebo snížený počet dětí. “

6. S jakými Montessori metodami pracujete při výuce žáků s PAS?

„Jedna ze zásadních kompetencí, na které trváme je setrvání a dokončení aktivity a následný úklid na řádné místo. Dokud si neuklidí aktivitu, nedostává další.

Připravené prostředí – když se změní, půlka dětí si toho nevšimne. O Vánocích se ve třídě objevil vánoční stromeček a většina dětí si toho nevšimla a další část je z něj nadšená. Když se navykuté prostředí změní v uspořádání mohou být děti rozhozené či dezorientované a mohlo by dojít k tomu, že by žáci po zadání úkolu nevěděli, co se po nich chce. Každá věc má své místo. Kvůli dětem je většina hraček popsána či vizualizovaná formou fotek s popisky o co se konkrétně jedná (na krabicích, skříních) Abychom dětem rozšiřovali slovní zásobu a případně aby děti v okamžiku kdy je nějaká

hračka zamčená ve skříni, aby si o hračku konkrétně říct. Označila bych to jako vynucený nácvik komunikace. Nejlepší hračky dáváme nahoru na skříň, aby si o ně děti musely říct a podporovali tak rozvoj komunikace. Deficit komunikace je typický pro žáky s autismem a u nás ve školce v rámci předškolního vzdělávání, ty které jsou zdatnější v oblasti komunikace, tak jsou integrovány do běžných školek a k nám do speciálních školek se odstávají děti, kteří mají deficit komunikace větší. V naší třídě je jeden chlapeček plně verbální a zbytek dětí částečně nebo zcela neverbální. Jedná se o výjimku, pokud máme plynule mluvícího žáka. Většinou jsou tam žáci, co dovedou pojmenovat předmět, ale nezformulují větu, nerozumí a nedokážou nic říct, jenom ukazují. Nebo máme děti, které ani neopakují a mají svůj jazyk, umí se v rámci možnosti dorozumět obrázky. Máme i děti, které vydávají pouze zvuky a komunikují gesty, deklarativní ukazování nebo imperativní dokážou. Minimálně u oblíbených věcí všechny děti. “

12. Jaké principy je důležité dodržovat při výchově a vzdělávání dítěte s PAS?

„Nejvíce je potřeba mít individuální přístup, protože každé z našich dětí je úplně jiné. Mohou být sebelepší metody, ale pokud půjdeme po metodě, ale nepůjdeme po individualitě a schopnostech a dovednostech dítěte, tak nic jiného nebude fungovat. Od toho všeho se to odvíjí. Dále se nám vyplatilo používat metody klasické pedagogické typu postupování od jednoduchého ke složitějšímu, opakování apod. U jedinců s PAS je typická vizualizace a strukturalizace. “

13. Jaké prvky Montessori pedagogiky mohou být přínosné pro děti s PAS?

„Konkrétně pracujeme se strukturovaným učením, dále komunikace pomocí výměny symbolů a konkrétně pomůcky tam se inspirováme přímo v Montessori pedagogice. Momentálně se stávají dosti populárními u nás. Často objednáváme přes různé Montessori e-shopy. Dále jako zásadní považují u našich dětí veškeré vizualizace všeho. Znamená to obrázky s popisem či přímo konkrétní symboly. Je jich potřeba velké množství. Jedincům jejich pomůcky vyrábíme na míru dle jejich potřeb. “

14. Je určitý tip pomůcek, které upřednostňují žáci s PAS?

„Velkou oblibu shledáváme letos u našich žáků v abecedě (gumové, plyšové, dřevěné, magnetické...) dopravní prostředky, zvířátka. Upřednostňují zejména zvukové hračky. “

Jaké pomůcky se osvědčili a pravidelně je používáte?

„Vytváření rituálů, které si budují sami. Každé dítě má svoji svislou lištu a na ní má zobrazené symboly obrázky/fotkami, co ho za ten den čeká. Děti, které mají horší

abstraktní vnímání mají vyobrazenou jen jednu činnost a ta je znázorněna konkrétním symbolem. Například – za chvíli bude svačina, mají nalepený plastový hrnek. Podle toho se těší nebo je naštváný. Dále děti, které mají abstraktní myšlení lepší, tak mají vyobrazených třeba pět činností, co je čeká. Nebo dokonce celý den. A protože vědí, co je dopředu čeká, je dítě psychicky připravené. Buď se těší nebo jsou naštváni dopředu. Mohou předvídat, co se bude dít a minimálně kolik činností je čeká, než budou moci domů za svoji mámou. Pokud dítě rozumí, tak mu vysvětlíme, že venku prší, nemůžeš jít ven, byl bys mokrý. Zrovna děti nelpí na procházce. Jsou žáci, kteří potřebují jít ven i za cenu zmoknutí. Změna nálepky – fungujeme pomocí systému transitních karet, jsou to malé kartonové kartičky barvy toho režimu dítěte. Každé dítě má svoji barvu karty a svoji barvu režimu. Kartičku uklidí do krabičky pod režimem a vezme si symbol, který je nejvíc nahoře. Ve všech systémech jedeme z vrchu dolů, zleva doprava. Nahoře má přilepený obrázek svačiny. Ví, že následuje svačina, vezme si obrázek do ruky a jde na místo, kde se svačí, což je jídelna a tam prostor pro nalepení obrázku. Každé z dětí přinese ten svůj. Až skončí svačina řekneme – tak pojďme teď bude přestávka, každé z dětí dostane transitní kartu svoji, jde ke svému režimu, uklidí kartu vezme si obrázek přestávky a nalepí ji na místo, kde se tráví volný čas.

Každý má svoje místo ve špinavé šatně označené fotkou, dále v čisté šatně se už učí převlíkat dál samostatně, třeba pomocí metody dvou košíků. Do jednoho košíku si odloží, co si má sundat do druhé co si má obléct. Špinavá šatna (nechávají se zde bundy a boty) Vnější oblečení. Zde mají svoji skříňku a židli s fotkou. V umývárně mají také svoji fotku u svého ručníku. Ručník mají v barvě svého režimu. Vše je vizualizované a jasně označené. Místo na samostatnou práci, což je v rámci hlavní třídy stoleček s bočním regálem, kde má připravené úkoly, které už umí a které si jenom opakuje. Vlastní postýlku označenou fotkou a místo v jídelně. Nemají značky, protože v nich chceme budovat slovní zásobu a chápání pojmu. Nemůžu dítěti s PAS tvrdit, že je sluníčko. Protože sluníčko je na obloze a on je kluk a jmenuje se Jakub. Třídy máme označené barvami. Žlutá třída, protože má žlutý koberec, zelená třída, protože má zelený koberec. Nemůžu dětem tvrdit, že jsou hvězdičky. Jsou to děti, a ještě každý má své vlastní jméno. “

Proč pracuješ s žáky s PAS? Čím tě to naplňuje?

„Přivedlo mě k tomu studium speciální pedagogiky. Je jich ve třídě málo. Každé je úplně jiné. Trávíme celý čas ve školce v užším kolektivu. A zároveň se můžeme dětem věnovat individuálně a do hloubky a potom se známe dobře i s rodiči a je vše osobnější. Ve třídě

bývá i úplně ticho. Člověk se učí komunikovat všemi možnými cestami. Dokáže zjednodušit sdělení na dvě slova, pohledy projevovat náladu. Práce je neuvěřitelně zajímavá. Je různorodá a kreativní. “

15. Jak musí být přizpůsobené prostředí?

„Prostředí třídy je založeno na strukturovaném prostoru. Je zde místo pro trávení přestávek, místo pro samostatné učení, kde má každé z dětí vlastní stoleček a vlastní regál s úkoly, které plní, místo s denními režimy (každé dítě má svůj vizualizovaný režim dne) stolek pro skupinovou činnost, zrcadlo s koberečkem pro rozcvičku, kobereček pro nácvik hry. Učebny pro individuální cvičení je stůl na vlastní práci, koberec pro výtvarku a hudebku. Jeden z benefitů strukturovaného učení vnímám prvek Montessori – tzn. Vymezení vlastního prostoru. “

16. Jakou metodou docílíte samostatného provedení činnosti?

„Motivační systém – budujeme u dětí tak, aby si zvykly, že za splnění úkolu, dostanou odměnu (dostanou co mají rádi). První krok je o zmapování toho, co konkrétní dítě má v oblibě. Motivační systém je budován od drobné odměny za jednotlivé úkoly. Jedná se o malé odměny typu pochutiny (křupky, lentilky...) V ideálním případě dítě vidí odměnu celou dobu před sebou, aby bylo co nejvíce motivováno. Následně se proces zesložituje. Odměna už není fyzicky přítomná a je tam přítomná jenom náhrada za fyzickou odměnu – fotka. Nedostává ji žák za jeden úkol, nýbrž za celou sérii úkolů nebo za celý den úspěšnosti dítěte. V reálném provedení jde o sbírání žetonů, bodů během celého dne a zároveň už nebývají ve formě malých pochutin ale rovnou odměna ve formě oblíbené aktivity (tablet na deset minut, bublifuk, kousek pohádky, oblíbená knížka...). “

17. Pozorujete u dětí s PAS jejich senzitivní období?

„Když zjistíme, že se u dítěte objeví zájem o konkrétní téma či činnost, tak se ho v tom snažíme podporovat i za cenu, že budeme kvůli němu přinášet pomůcky z domu, vyrábět, přizpůsobovat mu úkoly na určité téma. Zároveň se to u nás neprojevuje často. Děti s PAS zůstávají spíše ve stereotypních zálibách a koníčcích, kde opravdu není úplně šance je někam posouvat. Když dítě tráví celý svůj volný čas, že si před očima hýbe víčkem od velkého kyblíku, tak se ho snažíme nahradit něčím jiným, aby trávil svůj čas smysluplně s jinými pomůckami, hrami, činnostmi, než abychom ho podporovali tady v rozvíjení manipulace s víčkem od kyblíku. “

Zaměřují se dlouhodobě na jednu věc či činnost?

„Ano, pouze zdatnější děti. Není to zcela běžné a musí to být velmi dobrá pomůcka. Zároveň nezdravému ulpívání na pomůčkách se snažíme spíše zamezovat. Máme děti, které jsou schopny celý den trávit tím, že budou stavět magická písmenka do řady přes celou třídu, což u téhle činnosti vydrží i dvacet čtyři hodin, ale nejde o činnost, kterou bychom chtěli podporovat.“

18. Jakým způsobem prezentujete možnosti, aby dítě s PAS bylo schopné svobodného rozhodnutí?

„Vedeme děti k samostatnosti. Kvůli tomu je i snížený počet dětí ve třídě. Více jak šest dětí u nás ve třídě nemáme. Zejména u oblasti sebeobsluhy se je snažíme vést k samostatnosti, aby se dokázali samostatně převléct, umýt si ruce, jít na toaletu. Začínáme na plné fyzické dopomoci a snižujeme přes částečnou fyzickou, přes verbální, gesty, pohledy až po chvíli, kdy činnost dítě zvládne samo. Stačí jenom jednoduchý dohled.“

Máte konkrétní zkušenost?

„Když mají volnou hru na hřišti nebo ve třídě, tak mají naprostou volnost si hrát s kým a s čím chtějí. Naopak se jim snažíme nabízet škálu možností, co mohou dělat a přizpůsobovat je k tomu, aby si uvědomovali, co vše mohou a co před sebou mají. Zejména nám jde o smysluplné trávení jejich času. Mají vždy možnost se rozhodnout pro svoji rutinu, kterou zažívají každý den. Zároveň chceme, aby si uvědomovali, co mají k dispozici.“

V jakém rozsahu mají neřízenou činnost?

„Volná hra za ujímává většinu času při pobytu ve školce. Ráno během dvou hodin stihnout vzít všech šest dětí na individuální činnost i na samostatnou práci. Průměrně na ní děti stráví dvacet až třicet minut, dokud úkoly nesplní. Děti, které mají přidruženou mentální retardaci u úkolů stráví pět minut. Poté je pobyt venku a odpolední odpočinek, svačina a do příchodu rodičů mají děti možnost volné hry.“

19. Nacházíte nějaké limity v jemné a hrubé motorice?

„Často se limity v hrubé a jemné motorice nedají spojovat s diagnózou PAS. U dětí je těžší pochopit, co se po nich chce či je brát na vycházky a výlety. Mohou mít problém s jiným prostředím. A od toho se odvíjí hrubá motorika. Snažíme se to srovnávat a pokud k tomu není přidružené tělesné postižení, tak hrubá motorika není výrazná deficitní

oblast. Jemná motorika nebývá výrazně deficitní. Zrovna úkoly na jemnou motoriku zvládají i děti, u kterých je spolu s PAS diagnóza těžké mentální retardace. Někdy však potřebují více času. Zvládají opravdu výkonně úkoly na jemnou motoriku, téměř na úrovni svého věku či kousek pod svým věkem. Zmínila bych zapínání knoflíků nebo zapínání zipů. Většina předškoláků či dětí s odkladem školní docházky zip před nástupem do školy zapnou. “

12. Je dítě schopno provádět vlastní kontrolu a převést zodpovědnost a nápravu za chybu?

„Aktivity předkládáme dětem tak, aby bylo schopné jeho provedení a náplň splnit. Zároveň je nenecháme dělat chyby, ale rovnou jim pomáháme. Každý má míru dopomocí tak, aby úkol zvládli bez chyby, pokud toho jsou schopni. Aktivity, které jim nabízíme vedeme k úspěšnému splnění, což znamená, že to s nimi děláme fyzicky, případně verbálně dopomáháme vysvětlit vše co je potřeba. Zároveň máme i motivační systém. Když vidíme že dítě je schopné úkol splnit, ale nesplní ho z důvodu lenosti nebo má náladu pokoušet nebo jakkoli rušit. Snažíme se dítě motivovat ke splnění úkolu. Fungují pouze odměny typu vnější pobídky – sladkost, pochutina či pochvala. “

Je schopno si aktivitu zkontrolovat na základě předem daného systému?

„Označila bych spíše zdatnější děti u nás. Kdybychom s nimi kontrolu nacvičili společně. Pokud dojde k chybě a najednou zjistí, že jim aktivita nevychází, tenhle systém bych označila jako rychlejší než konečná kontrola chyby. “

Jak se projevuje klient, když dojde k neúspěchu při kontrole?

„Stává se, že žák situaci emočně nezvládne. Jednáme s nimi individuálně podle toho, jak ho známe. V první řadě se snažíme těmto zásekům předcházet. Když nastane problém, snažím se ho co nejvíce zmírnit. Zkoušíme využít také motivační systém, který přesně pro tyto situace je vybudovaný. Pokud nezabírá, hledáme kompromis. Například i přes jeho nesouhlas jednáme nebo čekáme až se uklidní a poté zkusíme napravit situaci znovu. “

Bavíte se s nimi o emocích? A co jim pomáhá?

„U neúspěšném splnění úkolu k emočnímu vyhoření nedojde. Snažíme se, aby úkol byl vždy proveden se zdárným koncem a s dopomocí. Pokud dojde k neúspěchu, tak je většinou dítě samo se sebou. Tam je vedeme k tomu, aby sami řekly o pomoc a každý dokázal vyprodukovat zájem o pomoc. V okamžiku, když se i tohle naučí už neshledáváme problém. Potom bývá spíše problém, když se nedorozumíme a necháme, že neúspěch je

v tom, že nechápeme, co chce dítě či naopak. O emocích se s nimi bavit je těžké. Nacvičujeme je úplně od základů. Třídíme fotky dětí na smutné a veselé. Jde o velkou složitou oblast na rozvoj. Emoční vnímání, které se týká porovnání ostatních intaktních dětí je velmi slabé. Když někdo pláče, uděláme malá. A tím veškerá aktivita končí. Dítě samo většímu spektru nerozumí a případně nedokáže mluvit. Emoční proces skončí na fyzickém objetí, pohlazení, potulení. Přijdou si k nám postěžovat svým jazykem a snažíme se je pochopit. “

Příloha č. 4 – transkripce rozhovoru

Respondentka (2)

1. Jak dlouho děláte Montessori pedagogiku?

„Montessori pedagogiku, jsem začala objevovat až při víceleté práci s jedinci s PAS. Což znamená přibližně pět let. Práce s nimi mě inspirovala jisté prvky do jejich výchovy a vzdělávání zařadit. Nedá se však říct, že pracujeme striktně jenom Montessori metodou.“

2. Jak dlouho pracujete s žáky PAS?

„Studuji čtvrtý ročník na Pedagogické fakultě v Olomouci obor Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogiku. S žáky s PAS se setkávám čtvrtým rokem ve spolku Zet-My. Práce spočívá v osobních asistencích u klientů s PAS. Funguje to tak, že si s klientem domluví dopředu, co podnikneme dle jejich potřeb. Chodíme například do kavárny, nakoupit, píšeme domácí úkoly, pomoc v domácnosti aj. Asistuji klientům i přímo během vyučování v jejich škole.“

Setkala jste se s klienty s diagnózou už před studiem?

„Rozhodně už před studiem, protože mám sestru s těžkým kombinovaným postižením. Setkávám se tedy s blízkým člověkem s PAS celý život.“

Jaký typ postižení má?

„Má kombinaci autismu s epilepsií, která způsobuje degeneraci mozku. Přidružují se i znaky DMO.“

3. S jakými Montessori metodami pracujete při výuce žáků s PAS?

„Zcela se na ně nezaměřuji, ale práce s jedinci s PAS mě mnohdy připomínala jistou strukturu a provedení jako znám z Montessori pedagogiky. Určité pomůcky, které s mnohými klienty používáme, se dají označit Montessori. Zejména se u nás využívají běžné pomůcky, které jsou jim k dispozici celý den. Trávím tedy čas i s jedinci, kteří nevyužívají pomůcky žádné, což z mého pohledu není zcela dostačující. Zároveň u našich klientů některé druhy nesedí, proto jsme přestali používat určité denní programy a tak dále. Nebylo to pro ně přínosné od určitého věku. Osvědčili se spíše u mladších žáků, kterým to přináší strukturu dne a vnitřní klid.“

4. Jaké principy je důležité dodržovat při výchově a vzdělávání dítěte s PAS?

„Vždy vycházíme ze specifík a individuálních rysů, dovedností, znalostí, charakteru konkrétního jednoho dítěte, při čemž každé z dětí s PAS je naprosto jedinečné. Při práci s dětmi se zaměřujeme zejména na rozvoj komunikace, nácvik sociálních dovedností a sebeobsluhy s tím, že se snažíme dítě připravit na co nejsamostatnější a nejlhodnotnější život v lidské společnosti. Snažíme se s dětmi pracovat individuálně, předkládáme mu přiměřené úkoly a klademe přiměřené nároky (přiměřené věku, schopnostem, dovednostem, znalostem). Bereme v potaz aktuální situaci a rozpoložení dítěte. Snažíme se dítě motivovat, odměňovat, chválit a podporovat. Poskytujeme dopomoc do té míry, abychom předešli neúspěchu. Všechny nově nacvičované úkony opakujeme, při všem postupujeme postupnými kroky. Nácvik prokládáme relaxací. Snažíme se komplexně rozvíjet celou osobnost dítěte, nesoustředíme se jen na nejvíce deficitní oblasti.“

5. Jaké prvky Montessori pedagogiky mohou být přínosné pro děti s PAS?

„Některé prvky určitě mohou být přínosné. Určitě se snažíme podporovat děti v jejich vlastních zájmech a volbách, snažíme se nebudovat v nich závislost na odměnách ale vnější motivaci (nicméně u dětí s PAS jsou motivační systémy zásadní při nácviku čehokoliv), snažíme se posilovat jejich sebevědomí, netrestat chyby atd. A určitě musím zmínit i shodu ohledně mnoha pomůcek – pracujeme s pomůckami, které vychází z přirozeného prostředí dítěte, často jsou právě inspirované Montessori pedagogikou. A obecně se snažíme vést děti k co největší samostatnosti.“

Dostala jste se do situací, kdy žák s PAS nezvládal situaci tak jak běžný intaktní jedinec?

„Limity tam určitě jsou a setkáváme se s tím, že nezvládají krizové situace typu ovládnutí svého strachu, nečekané situace, rozplánování svých aktivit. Dostávají se do afektu, s kterým se musí vyrovnat a zde už mluvíme o individuálních potřebách každého jedince.“

Máte konkrétní metody, jak se v těchto situacích zachováte?

„Dítě vyvedeme ze společnosti na místo, kde je klid. Zaměříme se na jeho oční kontakt a popisujeme situaci, která nastala a přikládáme popis toho, jak je dobré se v těchto situacích chovat. Setkala jsem se s dítětem, které při provádění Montessori aktivity nedocílil dokonalého cíle. Stále se mu aktivita rozsyřovala a trpělivost a roztěkanost o to více sílila. Poté natavujeme dítěti cíl tak, aby byl schopný jeho splnění. Postupným tréninkem se zdokonalí.“

6. Je určitý tip pomůcek, které upřednostňují žáci s PAS?

„Vizualizace činností, které budou následovat. Jedná se strukturovaný rozvrh se zalaminovanými kartičkami, piktogramy, tedy obrázky s předměty. Pokud dojde ke díky kartičkám. Dále piktogramy, kterými znázorní své potřeby. Naši klienti preferují vlastní vymezený prostor.

Jaké pomůcky se osvědčili a pravidelně je používáte?

„Každému klientovi jsou vytvářeny na míru. Nejčastější jsou však piktogramy se strukturovaným rozvrhem.“

7. Jak musí být přizpůsobené prostředí?

„Je to dobré, ale není to nezbytně nutné. Zároveň připravené prostředí je bez zbytečných rušičů, aby se netříštila pozornost. To by mohlo u mnohých osob s PAS pomoci k vyšší koncentraci a výkonnosti při každodenních aktivitách. Nepřekvapovala bych je náhlými změnami prostředí, změně nábytku v místnosti, intenzivní nakupování nových věcí apod.

8. Jakou metodou docílíte samostatného provedení činnosti?

„Naši klienti mají potřebu být co nejvíce samostatní. Jde o velké téma. Jeden z pilířů, který jim chceme předat. Abychom jim zbytečně nepomáhali v aktivitách, které běžně zvládají. Určitě, nefungujeme jenom jako odlehčovací služba. Mým osobním cílem je, klienty připravit na běžné situace, se kterými se v životě setkáváme. Absolvovala jsem kurz paní Lory Anderlik (v ČR vyšla její kniha Jedna cesta pro všechny), která využívá Montessori pomůcky v terapii s různými typy hendikepů. Pro mě bylo velice zajímavé vidět, že každé dítě má vybudované mechanismy, kterými se snaží vyhnout tomu, co jim nejde – např. dítě nedokončuje, od práce odbíhá... Paní Anderlik nastavovala dětem velice pevně, ale laskavě hranice, pracovala např. s tím, že pokud shledala, že pomůcka, kterou si dítě vybralo, je nad jeho síly, nenechala ho „trápit“ až k dokončení, ale stanovila dílčí cíl, který dítě zvládlo, i když u toho muselo trošku překonat svůj komfort. Viděla jsem, jaké uspokojení zažívají děti, které práci dokončí – úplně fyzickou úlevu. Pro mě tedy z toho vyplývá, že dětem s PAS je potřeba nastavit pevné hranice s láskou a vědomím, že mu můžeme pomoci.“

9. Pozorujete u dětí s PAS jejich senzitivní období?

„Nezaměřujeme se na ně nějak konkrétně. Věřím, že to může být pro mnohé přínosné. Mapujeme si však jejich zájmy.“

Zaměřují se dlouhodobě na jednu věc či činnost?

„Dokáže se soustředit na práci v delším časovém úseku. Označujeme to u nás flow stavem. Zaměřuje se konkrétně na určitá témata. Kolikrát je musíme od daných aktivit odtrhávat, aby mohli fungovat, tak jak potřebujeme z hlediska omezené času. Je důležité připravit klienty na to, že se aktivita bude měnit. Máme klienty, kteří mají rádi knížky, takže je potřeba je přesměrovat na něco jiného, aby zvládli všechny povinnosti. Další klient, který je fascinován světýlky či světelným válcem, kde plavou rybičky, kouká na ně z milimetrové vzdálenost v řádu několika hodin.“

10. Jakým způsobem prezentujete možnosti, aby dítě s PAS bylo schopné svobodného rozhodnutí?

„Zaměřujeme se na věk klienta a jeho schopnosti, kterými je vybaven a v jaké je psychické a fyzické kondici. Hrubá většinou máme klienty, u kterých ta vize do budoucna není možná bez asistencí. Pro mě největší odměnou naší práce je, když je klient spokojený a má radost z provedené práce. Právě pro něj je důležité, aby si činnosti udělal samostatně a následné uspokojení je větší. Velký benefit svobody, na kterém stavíme veškerou prezentaci prováděných aktivit.“

Máte konkrétní zkušenost?

„Osmiletému chlapci byli nabídnuté tři možnosti aktivit. Tudiž docházelo k omezení do tří nabídek. Dítěti navodíme pocit svobodné volby, že se může rozhodnout sám a docílíme tak požadovaného výsledku provést alespoň jednu aktivitu.“

11. Nacházíte nějaké limity v jemné a hrubé motorice?

„Naši klienti Jsou zdatní v hrubé motorice na prolézačkách. Nepoznali bychom je od intaktní společnosti. V jemné motorice vyniká naše klientka, která se naučila psát pár zásadních slov ale paradoxe nemluví běžnou verbální řečí. Používá jen pár slov, které se náročným procesem učila a je schopna je napsat. Velmi ji baví kreslení, při kterém vyniká její preciznost.“

Jak dané limity překonáváte?

„Spíše jdeme po malých krůčcích. Máme klienta, který dost často skáče, výská ale potom je z toho unavený a tyto aktivity eliminujeme a přesměrováváme pozornost na něco jiného. Poté ta tenze o skákání klesá. Mnohdy ji nedokáže ovlivnit sám.“

12. Je dítě schopno provádět vlastní kontrolu a převést zodpovědnost a nápravu za chybu?

„Kontroly jsou schopni, ale často je potřeba je na ni navést, poradit že tam kontrola je. Odvíjíme se také od jejich dosaženého věku a požadované aktivity. “

Jak se projevuje klient, když dojde k neúspěchu při kontrole?

„Jeden konkrétní klient nemá aktivitu zcela zažitou a chybí. Tudiž při kontrole dochází k neúspěchu a může dojít k negativním reakcím. Jedná se o proces, který se může opakovat několikrát po sobě, než dojde k úspěchu správně provedené aktivity. Jeho projev mívá i fyzickou podobu kopnutí do nejbližšího předmětu či křečovitě zatnutí. “

Příloha č. 5 – transkripce rozhovoru

Respondentka (3)

1. Jak dlouho děláte Montessori pedagogiku?

„Montessori pedagogiku provozuji už patnáctým rokem. Mám diplomovaný Montessori kurz a učím v Montessori školce na pozici vedoucí paní učitelky a školím rodiče dětí. “

2. Jak dlouho pracujete s žáky PAS?

„Nijak se na ně nezaměřuji, avšak v každé naší třídě minimálně jedno dítě má diagnostikovaný PAS. Setkávám se s nimi každý den. Pouze však druhým rokem. V mnoha směrech mě to naplňuje. Všechny děti s diagnózou mají svého osobního asistenta. Hodně věcí musíme spolu s asistenty konzultovat a nastolit dětem individuální přístup. Setkávám se s dětmi při výchovně vzdělávacím procesu, elipse, individuálním učení... “

Při jaké činnosti se s nimi setkáváte?

„Při každodenním školkovém režimu. Dle směn na odpolední nebo ranní. Často děti s PAS chodí po obědě domů. Rozvoj sociálních dovedností, dovedností praktického života, smyslové výchovy a sebevyjádření. “

3. S jakými Montessori metodami pracujete při výuce žáků s PAS?

„Celý systém pedagogiky Marie Montessori má řád a strukturu. Pomůcky také mají systém sebekontroly a práce s chybou. Já osobně se u dětí zaměřuji na matematiku (moje zkušenost) vyhovuje jim oblast matematických pomůcek, kde se mohou realizovat. Jsou zde daná jasná kritéria. Angažuji se také ve školení rodičů. Čemuž přikládám velkou váhu při výchově a vzdělávání našich dětí. Aby nebylo zmatené, propojujeme principy Marie Montessori i s domácím prostředím. Častým rysem u rodičů bývá upřednostňování jejich

vlastních potřeb a nekladou důraz na potřeby dítěte. Příliš vysvětlují a málo ukazují, nevedou děti k samostatnosti, málo si hrají s praktickými „hračkami“, kupují nesmyslné multifunkční hračky.“

4. Jaké principy je důležité dodržovat při výchově a vzdělávání dítěte s PAS?

„Vytvořit pro dítě jasnou strukturu, ve které se může samo orientovat. Tzn. režim dne, způsob práce, vztahy, pravidla, hranice, orientace v čase. Individuální přístup, strukturalizace, vizualizace, pozitivní posilování. Vždy vycházíme ze specifík a individuálních rysů, dovedností, znalostí, charakteru konkrétního jednoho dítěte, při čemž každé z dětí s PAS je naprosto jedinečné. Základní principy výchovy dětí s PAS jsou stejné jako u intaktních dětí, snažíme se dosáhnout jejich maximálního možného rozvoje, vychovat z nich dobré lidi. Změna je určitě ve způsobu, jakým na ně klademe požadavky. Zatímco zdravému dítěti s běžným porozuměním mnoho věcí vysvětlíme (proč něco smí, nesmí, má, nemá, musí), autistickým dětem to i přes snahy a vizualizaci nebude dávat smysl. Kolegyně doplňuje, že zcela zásadní roli ve výchově dětí s PAS hraje důslednost. Pokud chceme u dítěte něco nacvičit, naučit, rozvinout, opravdu je potřeba, abychom všichni byli zcela důslední.“

5. Jaké prvky Montessori pedagogiky mohou být přínosné pro děti s PAS?

„Ruka je nástrojem ducha, polarizace osobnosti, což je mimořádné hluboké soustředění na jednu činnost, senzitivní období a jejich vnímání, určení, připravené prostředí, svobodná volba, celostní učení. Nemalou roli hraje připravené prostředí, smysluplnost. Dále aby dospělí byli průvodcem a nikoli učitelem, respekt, vzájemná komunikace nastavená dle schopností dítěte, pozorování senzitivních období. U dětí s PAS to nemusí být tak zřetelné, avšak apelují na všechny pedagogiky, aby aspoň zkusili jisté rysy zohlednit a nabízet dětem činnosti, dle jejich aktuálního zájmu. Nedílnou součástí Montessori vzdělávání jsou pomůcky, které budu hlouběji popisovat ve Vaší další otázce.“

6. Je určitý tip pomůcek, které upřednostňují žáci s PAS?

„Montessori přístup nemusí každému vyhovovat a není to špatně, je potřeba se seznámit s tím, co tento způsob výchovy a vedení dětí obnáší a nevolit Montessori jen proto, že je to moderní... V Montessori třídě nejsou běžné hračky, které rodiny znají z obchodu, je třeba s tím počítat, aby pak nevznikal pro děti i rodiče stres. U nás mají děti vymezení prostor v herně, kde se běžné hračky vyskytují. Konkrétně u nás využíváme Montessori

pomůcky pro nácvik různých dovedností jako nácvik krájení dřevěným nožem na maketách ovoce nebo malý věšák na věšení prádla. Každé dítě má u nás svoji úlohu, kterou provozuje každý den. Nejčastěji se jedná o sebe obslužné činnosti typu – utření stolu, zametení pod stolečky, zalévání květin, péče o domácího mazlíčka. Neunáhlovat se pokud činnost dítě nesplní činnost stoprocentně. Neupravuje jeho výsledek před jeho zrakem“

7. Jak musí být přizpůsobené prostředí?

„Při připraveném prostředí a zvládnutém principu ruka je nástrojem ducha je markantní rozdíl, dítě čerpá z připraveného prostředí, samostatně si nabízí pomůcky a zkouší dojít k uspokojivému výsledku, má možnost kontroly a celé toto vede k uspokojení dítěte, že to zvládlo samo, že na to přišlo. Podám to na příkladu, když má dítě skleničku na pití v horní polici, kam nedosáhne, těžko si bude automaticky nalévat vodu, když budeme mít žízeň.“

8. Jakou metodou docílíte samostatného provedení činnosti?

„Jeden z prvků Montessori metody je nápodoba. Je důležité abychom dodržovali domluvená pravidla, abychom mohli být pro dítě vzorem. Když zapracujeme nejdříve na sobě, svém chování, mluvě a hodnotách dítě vše pasivně nasává a brzy aplikuje i ve svém životě. Pokud chceme docílit samostatnosti vše dítěti ukazujeme. Dítě se učí nápodobou. Buďme důslední a dítěti rádcem a partnerem, nediktujeme, domlouváme se. Dítě chápe i gesty a mimikou. Pokud po něm chceme provedení aktivity zcela samostatně, musíme mu aktivitu předem ukázat. Manipulaci s ní, jak funguje, co je naší úlohou. Provádíme aktivitu pomalu se všemi detaily.“

9. Pozorujete u dětí s PAS jejich senzitivní období?

„Jeden z principů Marie Montessori je pozorování senzitivních období u dětí. Jde o určitý časový úsek, kdy dítě má ve své aktivitě střed zájmu, něco ho zajímá, chce se v tom zdokonalit. U nás ve třídě máme pozorovací židli, na které sedí jedna z tetiček a pozoruje práci dětí, uvádí si poznámky na papír, co jaké dítě zajímá. Podporuje ho v jeho senzitivní fázi rozvoje a odvozuje od toho nabízené aktivity. Při pozorování dětem do práce s aktivitou nevstupuje. Pouze v případě, kdy dítě neví, jak aktivita funguje nebo je něco životu nebezpečné. U dětí s PAS zohledňujeme jejich zájem a většinou aktivity provádí povětšinou s dopomocí své osobní asistentky.“

10. Jakým způsobem prezentujete možnosti, aby dítě s PAS bylo schopné svobodného rozhodnutí?

„Svoboda vs. zodpovědnost nebo svoboda vs. disciplína. Dítě může dostat takovou svobodu, kterou zvládne. Moje zkušenost je, že pro dítě s PAS je dobrá možnost svobodné volby dát, ale omezit ji na takový počet možností, které dítě samo zvládne. Leckdy to může být pouze rozhodování mezi dvěma možnostmi.

Děti s PAS u nás ve třídě často ulpívají na některých stereotypních činnostech, nedokáží si samostatně kreativně hrát, nepoužívají adekvátně hračky a pomůcky a zajímá je pouze úzký okruh předmětů. V této oblasti je tedy samostatné rozhodování a zvláště přijetí něčeho nového stěžejní. Naopak v oblasti sebeobsluhy je ponechání svobody rozhodnutí často omezeno zdravím dítěte – mnoho dětí má specifický repertoár přijímaných jídel a kdyby bylo na nich, jedly by stále dokola jednu věc (např. suchary, guláš, hranolky atd.). Zde je samozřejmě potřeba svobodu dítěte omezit a snažit se jej nasměrovat k akceptování širšího jídelníčku bez možnosti volby. To stejné platí u oblečení – autistické děti se sklonem k tvorbě rituálů a stereotypů často ulpívají na konkrétním kusu či typu oděvu. Např. chlapeček si zvykne na kraťasy a za žádných okolností nechce dlouhé kalhoty, což v zimě prostě nelze. Opět zde není možnost nechat mu zcela volnou ruku při volbě oblečení. A konečně soužití více lidí vyžaduje pravidla – zvláště u dětí s PAS, které mají často intoleranci na různé sensorické podněty. Proto musí být svým způsobem omezeno i chování např. ve třídě a ve společných prostorech.“

11. Nacházíte nějaké limity v jemné a hrubé motorice?

„Oprostit se od nálepek a definic a očekávání, protože opravdu každé z dětí je zcela jiné a jedinečné. Po pár letech zkušeností už člověk nachází podobné děti, podobné úrovně schopností a dovedností dětí. Ale opravdu každé z dětí, které k nám kdy došlo, bylo jiné a málokteré splňovalo takové to učebnicové očekávání – „bude to samotář, nepodívá se ti do očí, bude sedět sám někde v koutě a stavět si hračky do řad. V jemné motorice shledávám rozdíly v porovnání s našimi intaktními dětmi. Jsou činnosti, při kterých děti s PAS vynikají a jsou na tom časově lépe než intaktní. Odvíjí se to od prováděné činnosti. Co musím zmínit je, rozdíl v množství stihnutí úkolů. Intaktní děti povětšinou stihají úkolů více. V hrubé motorice nevidím žádný markantní rozdíl.“

14. Je dítě schopno provádět vlastní kontrolu a převést zodpovědnost a nápravu za chybu?

„Dítě s PAS u nás kontrolu zvládá. Jedná se o žáky, kteří mají diagnózu s lehkým přidružením PAS. Příznaky se však mění v čase. Jeden den prováděnou aktivitu zvládne zcela bez problému, další den ji není schopen dokončit. U nás bojuje spíše s časem. Potřebují na aktivitu větší časový prostor, ale vše má mít své hranice. Využíváme na to budík minutku, který si děti samy nastaví a až zazvoní proces hraní je u konce.

Práce s chybou je každodenní záležitostí. Děti se tak učí chování v situacích, kdy jim něco nevyhází, upadne, bolí, vysype, rozlije se... Jsme jim v těchto situacích průvodcem. Proces se opakuje několikrát avšak s trpělivostí sklízíme ovoce. V závažnějších situacích třeba u pláče vyhledáváme oční kontakt a uklidňujeme dítě nejprve fyzicky – nádech výdech, vysmrkáme, aby mohlo dýchat a popsat situaci. Nejprve necháme děti, aby situaci vyřešily samy, pokud to nejde, děti chodí za námi. Nepředcházíme těmto situacím, necháváme děti prožít i neúspěch a chybu.

Konkrétně práce s Montessori pomůckami vyžaduje v porovnání s intaktními dětmi ve třídě déle času.“