

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav speciálněpedagogických studií**



**Soubor aktivit a pomůcek inspirovaných montessori vědeckým přístupem  
pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku**

**Diplomová práce**

**Olomouc 2023**

Vedoucí práce:  
Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.

Vypracovala:  
Bc. Kamila Poskočilová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením Mgr. Evy Urbanovské, Ph.D., a že jsem využila pouze prameny uvedené v seznamu zdrojů.

V Olomouci: 17. 6. 2023

Podpis:.....



## **Poděkování**

Děkuji Mgr. Evě Urbanovské, Ph.D., za její odborné vedení a trpělivý přístup. Rovněž si cením informací a zkušeností, jež jsem mohla načerpat díky společnosti Montessori ČR a jejím zkušeným lektorům a lektorkám. V neposlední řadě patří můj vděk pedagožkám v mateřské škole za jejich vstřícnost a spolupráci. Poděkování si zaslouží také má rodina, která mi byla a stále je oporou i v nelehkých časech.

## Obsah

Úvod .....	1
Teoretická část.....	3
1. Předškolní vzdělávání.....	4
1.1 Předškolní věk a dítě předškolního věku.....	4
1.2 Legislativní a terminologické vymezení předškolního vzdělávání .....	7
1.3 Zařízení pro děti předškolního věku.....	10
2. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami .....	12
2.1 Pojem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho specifické rysy.....	12
2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.....	14
2.3 Přiblížení konkrétních diagnóz.....	16
3. Montessori vědecký systém.....	31
3.1 Historický kontext a současná situace .....	31
3.2 Základní pilíře montessori vědeckého přístupu.....	33
4. Montessori didaktický materiál .....	41
4.1 Systém uspořádání montessori materiálu .....	42
4.2 Prezentace montessori materiálů .....	47
4.3 Montessori vědecký přístup a děti se speciálními vzdělávacími potřebami.....	49
Praktická část.....	52
5. Soubor aktivit a pomůcek inspirovaných montessori vědeckým přístupem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami .....	53
5.1 Cíl diplomové práce a techniky šetření .....	53
5.1 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku.....	56
5.2 Vytváření souboru pomůcek a aktivit inspirovaných montessori pedagogikou.....	62
5.3 Vlastní výzkum.....	73
5.4 Analýza a interpretace výsledků šetření .....	77
5.5 Závěry výzkumného šetření .....	84
5.6 Doporučení pro praxi.....	86
Limity práce .....	91
Diskuse .....	92
Závěr.....	96
Shrnutí .....	99
Summary .....	99
Seznam použitých zdrojů .....	101
Seznam zkratk .....	106

Seznam obrázků .....	107
Seznam příloh.....	107

## Úvod

Předložená diplomová práce spojuje témata montessori vědeckého přístupu a dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Ačkoli se můžeme setkat s názorem, že montessori vzdělávání je určeno primárně dětem intaktním, nebo dokonce nadaným, opak je pravdou. Důkazem může být i fakt, že samotná autorka tohoto vzdělávacího přístupu, paní Marie Montessori, začínala svoji pracovní kariéru studováním dětí, které bychom z dnešního pohledu mohli označit za děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Aktuálnost předloženého tématu je jednoznačná. Osoby se specifickými potřebami jsou, byly a budou součástí naší společnosti. Jejich vzdělávání a rozvoj je stále diskutovaným tématem.

Podnět pro vznik práce samotné vychází především ze zkušeností načerpaných v období studia, zejména z praxí, jež nám škola umožnila. Hlubší porozumění přineslo další studium v rámci diplomových montessori kurzů společnosti Montessori ČR, z.s., která má mnohaletou zkušenost s montessori pedagogikou. Stimul přinesly samotné děti a jejich neochvějný zájem o objevování okolního světa. Ačkoli Marie Montessori pracovala zpočátku s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a až později se soustředila na děti intaktní, její odkaz se využívá primárně u intaktní populace. Zajímalo nás, zda je možné pomůcky a aktivity využít i u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jaká specifika by to vyžadovalo. Práce by měla přispět především v rovině praktické. To znamená, že její výsledky by měly být uplatnitelné v přímé práci s dětmi předškolního věku.

Cílem diplomové práce je sestavit soubor aktivit a pomůcek, které by byly vhodné pro děti se specifickými vzdělávacími potřebami a poskytovaly jim možnost dalšího rozvoje. Zároveň se jedná o materiály, které jsou v souladu s principy montessori pedagogiky. Diplomová práce může sloužit nejen odborníkům, jako jsou pedagogové, speciální pedagogové nebo poradenští pracovníci, ale také rodičům či jiným pečujícím osobám, například chůvám, trenérům či vedoucím volnočasových aktivit. Lze ji aplikovat primárně do českého prostředí, neboť obsahuje i část, kde je využito českých slov. Materiál je však možné adaptovat i do jiných jazyků při zachování principu práce s pomůckou. Přestože je materiál určen dětem předškolního věku, jeho využití není limitováno pouze na období do šesti let, ale je možné jej využít i pro jinou věkovou kategorii. Dílčí cíle doplňují hlavní cíl o požadavek ověřit pomůcky a materiály v praxi a sestavit metodickou příručku, která by specifikovala postup práce s pomůckami.

První část představuje teoretický rámec s nejpodstatnějšími informacemi, které umožňují porozumět konceptu práce. Celkově jsou teoretické informace rozčleněny do čtyř

kapitol, aby bylo možné se snadno orientovat v textu. Objevuje se zde téma předškolního vzdělávání, speciální pedagogiky, konkrétně dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání a montessori vědeckého systému. Montessori vědecký systém je představen z hlediska nejčastěji využívaných principů. V samostatná část je představen systém materiálů, jeho uspořádání a způsob prezentace dítěti. První kapitola se zaměřuje na vymezení pojmů souvisejících s předškolním vzděláváním. Tematika předškolního vzdělávání je popsána s ohledem na naše území a naši tradici, nezohledňuje tedy modely, které fungují v zahraničí. Její součástí je stručný obraz dítěte předškolního věku, tedy jeho schopností a dovedností, jež jsou zásadní pro porozumění následujícím částem práce. Druhá kapitola shrnuje souvislosti, které jsou podstatné pro vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Přibližuje jejich edukaci v minulosti a porovnává ji v kontrastu s aktuálně přijímanými názory a legislativními úpravami. Představuje některé diagnózy dětí participujících na výzkumu. Záměrem třetí kapitoly je zasadit alternativní vzdělávání do širšího historického kontextu a seznámit čtenáře se základními pilíři, které se využívají v montessori prostředí. Závěrečná kapitola teoretické části vyobrazuje v konkrétnějších rysech montessori didaktický materiál. Popisuje jeho rozdělení na základní skupiny, představuje vybrané pomůcky a vysvětluje principy, jež se s nimi pojí.

Ve druhé části práce byly vytvořeny materiály a sestavena metodika práce s navrženými pomůckami. Následně byla tato metodika ověřena samotnými dětmi. K ověření byl zvolen kvalitativní přístup, který se promítl do způsobu vedení výzkumu, analýzy i interpretace získaných dat. Dominantní výzkumnou metodou bylo pozorování participantů při manipulaci s materiálem. Pozorování bylo obohaceno o informace, jež byly získány rozhovorem s pedagožkou, která se podílela na výzkumném šetření. Výsledky výzkumu se staly základem pro sestavení metodické příručky v podobě návrhů na adaptaci materiálů i postupu práce.

Celkem bylo navrženo a sestaveno šest aktivit. Každá z oblastí montessori prostředí je reprezentována minimálně jednou pomůckou nebo aktivitou. Materiály jsou sestaveny z rozličných materiálů (kov, dřevo, papír i plast). Rozvíjejí děti v oblasti motoriky, orientace na ploše, předmatematických představ, vizuomotorické koordinace, seriality nebo sluchové diferenciaci. Každá pomůcka má jeden hlavní cíl, například seznámit děti se způsobem šroubování či otevírání a zavírání zámků, ale zároveň pomáhá rozvíjet další schopnosti a dovednosti, které specifikuje kategorie vedlejších cílů.

## **Teoretická část**

# 1. Předškolní vzdělávání

Potřeba péče o malé děti je stará jako lidstvo samo. Její podoba se však v průběhu historie proměňovala. Starostí o děti byly pověřovány různé osoby od starších sourozenců přes církevní představitele až po erudované odborníky v dané problematice. Na otázku, jak můžeme vnímat pojem předškolní vzdělávání v dnešních době, nám odpoví následující řádky.

## 1.1 Předškolní věk a dítě předškolního věku

Vymezení *předškolního věku* není zcela jednoznačné. Můžeme jej vnímat jako období před nástupem do školy, kam spadá i období novorozenecké, kojenecké nebo batolecí. Většina autorů, kteří se zabývají tematikou vývojové psychologie, vymezuje předškolní věk jako období ohraničené třetím až šestým rokem života dítěte. Skrze tuto optiku nahlíží na předškolní věk i tato práce. Důvodem je zásadní sociální změna, která je spojená s dosažením třetího roku, a tou je počátek docházky dítěte do předškolních institucí. Na opačném konci stojí nástup dítěte k plnění povinné školní docházky.

Pojmy *dětství* a *dítě* také nemají jednotnou definici. Orientačně se můžeme držet například vymezení jednoho ze základních dokumentů, který ohraničuje práva dětí na našem území. Tímto legislativním dokumentem je *Úmluva práv o ochraně dítěte*, jež u nás vstoupila v platnost v roce 1991, a která pojem dítě vymezuje v článku 1 následovně: „*Pro účely této úmluvy se dítětem rozumí každá lidská bytost mladší osmnácti let, pokud podle právního řádu, jenž se na dítě vztahuje, není zletilosti dosaženo dříve.*“ Institutu zletilosti se věnuje zákon č. 89/2012 Sb. v aktuálním znění, který v § 30. stanovuje, že zletilosti se dosahuje dovršením 18. roku věku. Zletilosti lze dosáhnout dříve, pokud nezletilý splní zákonné podmínky stanovené § 37, ne však dříve než před dosažením 16. roku věku. Z toho vyplývá, že za dítě je považována osoba, která nedosáhla zletilosti, což ve většině případů koresponduje s věkovou hranicí 18 let.

Podrobnější zaměření na dětský vývoj můžeme najít například v dílech autorů, jako jsou J. Piaget, S. Freud, E.H. Erikson, L. Kohlberg, J. Langmeier nebo M. Vágnerová. Každý z autorů nahlíží na vývoj dítěte jinou optikou. E. H. Erikson vymezuje osm stádií vývoje člověka. Dítěti v předškolním věku se věnuje zejména třetí stádium, které souvisí s vývojem sebevědomí. Autor zde spatřuje procesy iniciativy (ve smyslu aktivity) v protipólu s vinou. Právě v pocitu viny spatřuje nebezpečí pro další osobnostní rozvoj dítěte. Pocit viny spojuje s pocitu dětské žárlivosti a rivality, kdy dítě projevuje snahu vydobýt si privilegované postavení

u matky a setkává se s neúspěchem (Erikson, 2002; Vágnerová, 2012). Freud je zastáncem psychoanalytického pojetí vývoje osobnosti, které tvrdí, že vývoj psychických funkcí a osobnosti jako celku je determinován pudy a jejich vzájemnou interakcí. Chování dítěte je podmíněno principy slasti a reality, předškolní období označuje jako falické stadium (Vágnerová, 2012). Piaget se soustřeďuje zejména na rozumový vývoj člověka, Kohlberg se zajímal o vývoj dítěte z pohledu morálního vývoje, později představuje koncept šesti vývojových stádií, jež tvoří morální vývoj jedince.

### **Dítě předškolního věku a jeho specifika**

Dítě předškolního věku se vyznačuje zvláštnostmi typickými pro daný věk. Nelze jej ztotožňovat s dětmi jiných věkových stádií. Na rozvoj dětí působí dvě základní kategorie vlivů: biologické faktory a faktory sociální. Jejich působení není rovnoměrné a s postupem času se jejich poměr proměňuje. Malé děti jsou z počátku ovlivňovány zejména biologickými faktory, později se poměr mění ve prospěch vlivů sociálních. Dítě má jedinečné, neopakovatelné vrozené dispozice a potenciál pro rozvoj. Jeho reakce ovlivňuje celá řada faktorů – jde například o potřeby, zkušenosti, vědomosti, schopnosti, dovednosti, zájmy, temperament nebo osobnost dítěte (Šmelová, 200; Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015).

Specifičnosti můžeme pozorovat v oblasti tělesné, kognitivní, sociální i emocionální. Tato specifika vycházejí z faktu, že dítě prochází celkovým vývojem a dozráváním organismu (Šmelová, 2004). Centrální nervová soustava prochází neustálým rozvojem a dítě dělá pokroky ve všech oblastech (jemná motorika, zraková diferenciacie, grafomotorika atd.). Náš zájem nejprve zaměříme na kognitivní rozvoj dítěte předškolního věku. V rámci kognitivního vývoje nás zajímá rozvoj kognitivních procesů. Na tento rozvoj bychom měli pohlížet komplexně, takže bychom si měli všimnout nejen rozvoje poznávacích procesů (paměť, učení, pozornost, představivost...), ale také emočních a volních procesů.

Pro oblast poznávání a učení platí, že největší množství nových poznatků a kognitivních dovedností dítě získává v rámci každodenních situací. Jedná se zejména o situace, kdy dítě dostane příležitost s něčím vypomoci v domácnosti (Nádvorníková, 2022; Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Do této kategorie aktivit spadá také péče o sebe, péče o druhé nebo péče o prostředí. Všechny tři jmenované kategorie jsou nedílnou součástí montessori vzdělávacího systému, konkrétně oblasti praktického života, o kterém bude řeč později.

Způsoby učení dětí můžeme dělit například na záměrné a bezděčné. Situace, kdy se děti učí tzv. neformálně, tedy předáváním zkušeností v rodině a širším sociálním prostředí, vystihuje



pojem bezděčného neboli spontánního učení. Záměrné učení probíhá zejména v rámci institucí určených ke vzdělávání. Nejtypičtějším zařízením pro děti předškolního věku jsou mateřské školy. Na pomezí stojí podle autorek Krejčové, Kargerové a Syslové (2015) učení prožitkové. Podnět pro prožitkové učení nevychází od dítěte samotného, ale ze strany pedagoga (Nádvorníková, 2022; Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015).

Poznávání světa se uskutečňuje skrze smysly. Děti v tomto období mají enormní potenciál pro rozvoj a třibení smyslových modalit (Nádvorníková, 2022). Pokud děti dostanou příležitost pro jejich zjemnění nebo zpřesnění a budou cíleně, systematicky vedeny k jejich využívání, může to mít dopad na jejich budoucí profesní život (například volbu povolání v oblasti hudebního umění – hudebníci nebo dirigenti, popřípadě v oblasti gastronomie – someliéři). Opět nacházíme spojení s montessori vědeckým přístupem, a to s jeho druhou oblastí – smyslovou výchovou. Autorka Nádvorníková (2022) dále apeluje na to, aby aktivity pro děti měly vždy svůj smysl a zbytečně je přetěžovaly neúměrným množstvím informací. Nádvorníková rovněž doporučuje klást důraz na učení skrze reálné prostředí a situace. Jak se později dozvíme na podobných principech práce je založeno montessori vzdělávání. V tuto chvíli však budeme pokračovat v představování specifík, jež jsou typická pro děti předškolního věku.

Děti mohou obtížně rozlišovat, co je realita a co je fantazie. Dochází u nich k rozvoji fantazijních představ. Společně s rozvojem paměti (udržení a vybavení informací) se rozvíjí představivost (Nádvorníková, 2022). Autoři Langmeier a Krejčíková (2006) se však s tímto tvrzením neztotožňují a uvádějí, že už tříleté děti vnímají rozdílnost vlastností imaginárních a reálných předmětů. S postupným dozráváním nervové soustavy nastává rozvoj paměti ve všech oblastech. Děti jsou schopny zapamatovat si a následně si vybavit více pamětních prvků než v předchozích vývojových obdobích. Paměťové stopy však poměrně rychle vyhasínají, jejich vzpomínky nejsou přesné. Ovšem vzpomínky propojené se silným emocionálním nábojem si pamatují výrazně lépe, v některých případech dokonce po zbytek života. Děti zatím cíleně nerozhodují o tom, které podněty si zapamatují. Převažuje u nich mimovolní paměť. Způsob zapamatování je především mechanický, logická paměť se rozvíjí zejména na konci období (Nádvorníková, 2022; Vágnerová, 2012).

Rozvoj myšlení je úzce spojen s pohybovou aktivitou, diferenciací vnímání a s dozráváním centrální nervové soustavy. Ve vnějších projevech můžeme pozorovat prudký rozvoj v oblasti verbální i neverbální komunikace. Objevují se myšlenkové operace, jako jsou analýza, syntéza, srovnávání nebo zobecňování. V myšlení dětí můžeme pozorovat specifické

znaky. Patří k nim egocentrismus, fenomenismus, magičnost myšlení, fyziognomismus, personifikace a antropomorfismus. V průběhu předškolního období dítě přechází z nižšího stupně předpojmového myšlení do fáze názorného myšlení. Dítě tedy uvažuje v celostních pojmech, jež si utváří tím, že dokáže postihnout podstatné podobnosti, které jsou typické pro celou skupinu jevů (Nádvorníková, 2022; Krejčová, Kargerová a Syslová, 2015; Langmeier a Krejčíková, 2006).

Slovní zásoba dítěte se i nadále intenzivně rozvíjí. Vyjadřování se uskutečňuje formou vět a souvětí se zapojením všech slovních druhů. Postupně si osvojuje gramatická pravidla, proto se mohou objevit agramatismy. Dokončuje se úprava výslovnosti jednotlivých hlásek, přičemž se jedná především o hlásky, jejichž výslovnost dozrává později a sykavky (Nádvorníková, 2022). Komunikace je základem sociálních interakcí a slouží jako zdroj poznávání. Skrze sociální interakce dítě dokáže identifikovat a tvořit sociální vztahy a sociální role. Jde o období adaptace na kolektiv vrstevníků. Díky působení komunity se dítě učí rozumět společenským normám i kultuře (například kulturním normám, ale také předsudkům či stereotypům). Skrze poznání společenských norem dochází k autokorekci sociálního chování. Pro toto období je také příznačná nekritičnost. Dítě si utváří představu samo o sobě na základě toho, co k němu přichází z nejbližšího okolí. Postupně se učí respektovat pravidla konverzace, je schopno odlišit, jaký způsob komunikace zvolit na základě toho, s kým komunikuje, v jakém prostředí se nachází apod. Volba přiměřeného komunikačního stylu a způsobu se utváří především na základě nápodoby (Průcha, 2016; Suchánková, 2014; Vágnerová, 2012).

K rozvoji dochází ve všech oblastech. Zpřesňují se v pohyby v rámci motoriky dítěte. Zpočátku nekoordinované pohyby se stávají plynulejšími, a díky tomu se zpřesňují pohyby v oblasti jemné motoriky (Šmelová in Šmelová a Prášilová, 2018). Motorika dítěte se rozvíjí ve všech ohledech, rozvoj můžeme zaznamenat také v oblasti grafomotoriky nebo oromotoriky. Podat komplexní přehled o vývojových změnách typických pro období předškolního věku není cílem této práce. Na tomto místě je tedy uveden pouze stručný přehled nejsignifikantnějších bodů, na jehož základě si můžeme utvořit konkrétnější představu o dítěti předškolního věku. Pro další studium můžeme doporučit některou z publikací, které se věnují vývojové psychologii.

## **1.2 Legislativní a terminologické vymezení předškolního vzdělávání**

Předškolní vzdělávání legislativně podchycuje vyhláška č. 14/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Vyhláška upravuje podmínky provozu mateřské školy, a to nejen jeho

organizace, přijímání dětí nebo stravování, ale také rozsah povinného předškolního vzdělávání. Zásadní vliv na předškolní vzdělávání má rovněž zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a dalším vzdělávání v aktuálním znění (dále jen školský zákon). Zákon vymezuje organizaci předškolního vzdělávání a ustanovuje povinnou předškolní docházku. Konkrétní způsoby jejího plnění jsou vymezeny v § 34.

Průcha (2016) připomíná také zákon č. 274/2014 Sb. o poskytování péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Zákon 89/2012 Sb. v aktuálním znění (občanský zákoník) jsme vzpomínali již v kontextu zletilosti v předchozí podkapitole. Na základě splnění podmínek stanovených občanským zákoníkem je možné založit obecně prospěšný spolek. Tato právní forma umožňuje vytvořit dětskou skupinu. Dětské skupiny můžeme řadit mezi zařízení poskytující péči předškolním dětem. Z další legislativy, která se týká předškolního vzdělávání, můžeme jmenovat zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, v aktuálním znění. Zákon se zabývá předpoklady pro výkon povolání pedagogických pracovníků, jako je jejich kvalifikace nebo jejich další vzdělávání. Předložené zákony a vyhlášky jsou součástí obsáhlého systému zákonných norem, které upravují podmínky fungování institucí pro děti předškolního věku (Průcha, 2016).

V České republice se dle Průchy (2016) pod pojmem *předškolní vzdělávání* rozumí zejména institucionální vzdělávání v mateřské škole. Přirovnává jej k anglickému termínu *preschool education*. Oproti tomu slovní spojení *vzdělávání v raném věku* zahrnuje vzdělávání dětí před nástupem do mateřské školy. Termínem korelujícím s označením vzdělávání v raném věku je *early childhood education*. Toto slovní spojení odkazuje na vzdělávání dětí v institucích, které jsou určeny dětem mladším tří let, které mají dlouholetou tradici zejména v zahraničí. Pojem *preprimární vzdělávání* (*pre-primary education*) by potom reagoval na povinnou předškolní docházku, která je v tuto chvíli stanovena na rok před nástupem do základní školy (Průcha, 2016).

Šmelová vnímá předškolní vzdělávání jako proces, jenž je systematický a organizovaný, směřuje tedy k předem stanoveným cílům. Jedná se o proces interaktivní, neboť dochází k vzájemnému ovlivňování mezi pedagogem a dětmi (Šmelová a Prášilová, 2018). Každý z uvedených autorů nahlíží na pojem z jiného úhlu. Zatímco Průcha jej vymezuje ve spojitosti s místem, kde předškolní vzdělávání probíhá, Šmelová cílí na aktivity a děje probíhající uvnitř instituce. S popsánými pojmy úzce souvisí pojem *předškolní pedagogika*. Jedná se o obor, který

se zabývá výchovou a vzděláváním dětí předškolního věku v rodině a zařízeních jim určených (Šmelová, 2004).

Předškolní vzdělávání je součástí konceptu celoživotního vzdělávání. Cílí na všestranný a harmonický rozvoj dítěte. Předškolní vzdělávání poskytuje základy pro další vzdělávání a životní cestu jedince (Šmelová, 2004). V současnosti se uskutečňuje na základě *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*, který je součástí ostatních vzdělávacích programů na státní úrovni. Tento systém je tvořen dvojí úrovní: státní a školní. Mateřské školy (MŠ) si na základě vlastních potřeb a podmínek sestavují *Školní vzdělávací programy*, případně *Třídní vzdělávací programy*. Školní a třídní vzdělávací programy jsou dokumenty na školní úrovni. Systém kurikulárních dokumentů byl zaveden společně s novelou školského zákona v roce 2001, kdy probíhalo pilotní testování (Kotová, 2021; Krejčová, Kargerová, Syslová, 2015). Pojetí předškolního vzdělávání se přesunulo k tzv. osobnostně orientovanému modelu. Toto pojetí respektuje každé dítě jako jedinečnou bytost a usiluje o její maximální rozvoj (Suchánková, 2014). Smyslem vzniku a fungování institucí pro děti předškolního věku je doplnit a podpořit rodinnou výchovu. Nemá ji tedy v žádném případě nahradit. Prostředí by mělo obsahovat přiměřené množství podnětů, aby byl zajištěn všestranný rozvoj dítěte. Předškolní vzdělávání by se mělo uskutečňovat s ohledem na další vzdělávání a životní dráhu dítěte (Šmelová a Prášilová, 2018).

V posledních letech došlo ke zvýšení důrazu na význam vzdělávání dětí v předškolním věku. Fáze předškolního vzdělávání je vnímána jako signifikantní období pro celý následující život jedince a celkový celospolečenský rozvoj. Tento důraz zapříčinil vznik koncepce ECEC neboli *early childhood education and care* (vzdělávání a péče v raném věku). Podle Průchy (2016) se jedná o veškeré institucionální vzdělávání, péči a rozvoj dětí ve věku předcházejícím zahájení povinné školní docházky. Autor do této skupiny řadí nejen působení mateřských škol, ale také zařízení pro děti mladšího věku (například „dílničky“ pro děti od dvou let, nebo dětské skupiny, kde berou děti od jednoho roku apod.). Předškolní vzdělávání můžeme vnímat jako doplněk rodinné péče, která je pro dítě primární a nezastupitelná (Průcha, 2016; Suchánková, 2014). Aktuální vzdělávací politika má tendenci reagovat na stále vzrůstající tlak na uplatnění budoucích generací v rámci globální společnosti. Společnou snahou by měla být edukace generací, které budou schopné čelit problémům budoucnosti. Počátky takové přípravy můžeme sledovat již v rámci předškolního vzdělávání. Pod přípravou pro budoucnost si můžeme představit nejen rozvoj kritického myšlení, emoční inteligence, komunikačních schopností,

ale rovněž schopnost vést pracovní kolektiv nebo v něm bez problémů pracovat, popřípadě schopnost řešit problémy atd.

### **1.3 Zařízení pro děti předškolního věku**

Instituce pro děti předškolního věku mají na našem území poměrně dlouholetou tradici. V počátcích se můžeme setkat s názvy jako opatrovna, azyl, dětská zahrádka, útulek nebo mateřská škola. Zařízení se lišila nejen názvem, ale také svojí funkcí. Zatímco dětské zahrádky či mateřské školy plnily funkci výchovnou, opatrovny sloužily primárně k péči o děti upřednostněnou funkcí zde byla funkce sociální. Předškolní zařízení byla zakládána zejména z důvodu poptávky pracujících matek, jež žádaly, aby o jejich děti bylo postaráno, když budou v práci. V roce 1830 byla založena první opatrovna, a to v Praze (na Hrádku), následovala další zařízení nejen v Čechách, ale i na území Moravy (Šmelová, 2004; Průcha, 2016). Zakládání předškolních zařízení doporučoval například i rakouský školský zákon z roku 1869. K němu se pojí ministerský výnos číslo 4711 z roku 1872, který stanovuje funkce třech základních předškolních zařízení. Jednalo se o jesle, opatrovny a mateřské školy. Ministerské nařízení ze stejného roku ukládá vynechat postupy spojené s vyučováním na základní škole v zařízeních určených pro předškolní děti. Trivium se tak stává záležitostí čistě elementárního vzdělávání (Šmelová, 2004; Průcha, 2016). První jesle byly založeny v roce 1884 v Praze. První instituce nesoucí název „Mateřská škola“ byla založena v roce 1869 rovněž v Praze. Nahradila opatrovnu u svatého Jakuba, která působila na stejném místě. K jednotnému užívání názvu mateřská škola dochází od roku 1934 (Průcha, 2016). Podrobné informace je možné najít v knize *Vývoj institucí pro předškolní výchovu* autorů Rýdla a Šmelové.

Současný systém umožňuje vznik rozmanitých zařízení pro děti předškolního věku. Mohou vznikat zařízení státní i soukromá. Státní zařízení mají podporu státu (například legislativní nebo finanční záštitu), avšak musí se podřizovat aktuální legislativě a standardům platným pro taková zařízení. Soukromá zařízení mají v těchto ohledech jistou dávku svobody. Mezi zařízení určená dětem předškolního věku řadíme především mateřské školy a dětské skupiny. Zejména v rámci soukromého sektoru se můžeme setkat i s označením miniškolička, mateřské centrum, mikrojesle apod. Z důvodu největší rozšířenosti institucí mateřských škol o nich bude pojednávat i tato práce.

Mateřská škola je instituce určená dětem ve věku od dvou do šesti let. V případě, že dítěti stanoven odklad školní docházky, může navštěvovat MŠ, až do doby jeho nástupu do základní školy. Mateřské školy by měly zajišťovat celkovou péči o děti předškolního věku.

Od roku 2004 získaly mateřské školy status vzdělávacích institucí. Před rokem 2004 fungovaly v režimu vzdělávacích zařízení, které byly spojovány především s péčí o děti. Mateřská škola naplňuje širokou paletu funkcí: výchovnou, personalizační, kvalifikační, socializační, integrační, hodnotovou nebo vzdělávací. O děti pečují kvalifikovaní pracovníci v oblasti primární a preprimární pedagogiky (Kotová, 2021; Syslová a kol., 2016). Mohou být zřizovány jako tzv. státní zařízení, kdy je zřizovatelem ve většině případů obec nebo soukromá zařízení.

Vedle klasicky orientovaných mateřských škol se můžeme setkat s alternativními předškolními institucemi. Průcha (2016) vnímá pojem alternativní ve smyslu „*odlišnost od hlavního proudu vzdělávání ve smyslu specifičnosti vzdělávacích obsahů, organizace vzdělávání apod. nebo odlišnost ve způsobu zřízení vzdělávací organizace*“. U nás se tyto tendence objevují zejména v rámci soukromého sektoru předškolního vzdělávání. Mezi alternativní vzdělávací instituce zařazuje waldorfské mateřské školy, školy působící podle daltonského plánu a Montessori mateřské školy. Po roce 1989 se k nim přidaly mateřské školy s programem Začít spolu (Step by Step), mateřské školy fungující podle českého programu Podpora zdraví v mateřských školách nebo lesní mateřské školy. Můžeme se setkat s firemní mateřskou školou nebo mateřskou školou působící při zdravotnickém zařízení. Tyto mateřské školy mohou inkorporovat kterýkoliv ze zmíněných vzdělávacích směrů a filozofií (Průcha, 2016).

Podmínky přijímání se mnohou v každém zařízení odlišovat. Společným jmenovatelem je věk dítěte a bydliště. Vliv mohou mít i další faktory, jako je pobyt staršího sourozence ve stejném zařízení nebo zaměstnanost zákonného zástupce dítěte. V současné době jsou přednostně přijímány děti k plnění povinného předškolního vzdělávání, jež se uskutečňuje poslední rok před nástupem dítěte do základní školy. Organizačně jsou děti v mateřských školách rozděleny do skupin, které se nazývají třídy a v nichž pracují nejčastěji pedagogičtí pracovníci vzdělaní v oblasti primární a preprimární pedagogiky.

## 2. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Nikoho nejspíš nepřekvapí, že vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen děti s SVP) se zabývá speciální pedagogika. Dnes je speciální pedagogika pojímána v širším pojetí než jen jako edukace. Je pojímána jako multidisciplinární obor, kam spadá také prevence, terapie, diagnostika, reedukace, pracovní uplatnění, diagnostika atd. Výchova a vzdělávání jsou však stále jedním z ústředních témat. Na tomto místě se budeme zaměřovat na vzdělávání dětí předškolního věku, které z důvodu svých specifických potřeb potřebují přizpůsobit podmínky tak, aby měli rovné příležitosti nebo možnosti s jejich intaktními spolužáky.

### 2.1 Pojem dítě se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho specifické rysy

Pojem *dítě s SVP* se v rámci legislativních norem objevuje v roce 2004. Školský zákon vymezuje pojem žák s SVP, a definuje jej následovně „*Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Pojem odráží současnou vzdělávací proinkluzivní politiku. Pojem se týká také žáků a studentů, protože se však tato práce zaměřuje na děti předškolního věku, budeme nadále používat pouze označení dítě s SVP. Tento pojem v sobě zahrnuje široké spektrum obtíží, které mohou dítě potkat. Příčiny vzniku speciálních vzdělávacích potřeb mohou být externí (vnitřní) i externí (vnější). Dny, kdy se na problematiku dětí s SVP nahlíželo čistě z medicínského hlediska jsou již dávno za námi, proto do této problematiky zařazujeme i oblast sociální, psychickou nebo emocionální.

Děti s SVP mají možnost se vzdělávat v běžné mateřské škole, v mateřské škole zřízené pro děti s SVP, případně ve třídě nebo skupině zřízené pro děti s SVP. Průcha (2016) rozlišuje formu vzdělávání segregovanou, kontaktní, integrovanou a inkluzivní. Odborníci se neshodují, zda existuje pouze jedna forma vzdělávání, jež by byla vhodná pro všechny. Všechny jmenované typy mají své zastánce i odpůrce. Každá z nich má své výhody i nevýhody (Průcha, 2016). Na výběr formy vzdělávání působí mnoho odlišných faktorů. Může se jednat o osobnostní vlastnosti a rysy dítěte, preference pečujících osob nebo sociokulturní zázemí konkrétní rodiny. Konečné rozhodnutí je na zákonném zástupci dítěte.

U dětí s SVP nelze využít diagnostické postupy a materiály, jež jsou běžně využívány pro intaktní populaci. Vzhledem k heterogenosti této skupiny není možné vytvořit ucelené

materiály, které by dokázaly relevantně zhodnotit profil všech dětí s SVP. Při diagnostice využíváme modifikaci materiálů podle schopností a dovedností každého dítěte. V potaz bereme i aktuální stav dítěte. Každé vyšetření je unikátní a individualizované (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štech, 1999).

Předcházející kapitola naznačila úroveň schopností a dovedností intaktních dětí předškolního věku. U dětí s SVP může vývoj probíhat nestandardním způsobem. Odlišná může být samotná tělesná stavba, kde se mohou objevovat deformace nebo malformace. Druhotný odraz jiné tělesné stavby můžeme pozorovat v sociálních vztazích a vývoji sebevědomí či celkového sebehodnocení jedince. Specifika se nevyhýbají ani ostatním částem osobnosti (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štech, 1999). Zásadní vliv na utváření osobnosti dítěte s SVP má fakt, zda se jedná o stav trvající už od narození nebo o stav, který vznikl v pozdějších vývojových stádiích, popřípadě o stav přechodný. Například sekundárně vzniklé postižení v období adolescence může mít diametrálně odlišný dopad na utváření sociálních vazeb, protože dítě již mělo možnost si základní vazby vytvořit. Odlišné bude i samotné vnímání postižení, kdy půjde o náročnou životní situaci, jež může být doprovázena celou řadou vyrovnávacích mechanismů (negativismem, hledáním viníka, izolací, únikem, racionalizací, popřením apod.). Obecně lze konstatovat, že vrozená postižení mají závažnější dopad na život jedince (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štech, 1999).

Z poznávacích procesů nás zajímá způsob poznávání okolního světa a získávání nových zkušeností. V podstatě od narození jsou u dětí kontrolovány funkce smyslových orgánů a jejich příslušných nervových drah. U dětí s SVP si dále všímáme procesů učení, jak fungují, zda jsou možnosti učení omezené, případně jakým způsobem. Výsadní roli hraje u těchto dětí také posouzení paměti a jejích vlastností. Děti s SVP mohou mít obtíže v adaptačních schopnostech na nové nebo neobvyklé situace. I když nelze zobecnit osobnostní vlastnosti všech osob s SVP, odborné zdroje uvádějí rysy, které jsou u této skupiny obyvatel nejčastější. V první řadě můžeme jmenovat egocentrismus, negativismus, nepřiměřenou reaktivitu, omezené fungování v sociálním prostředí a utváření sociálních vztahů. Můžeme se setkat i s vývojově mladšími vzorci chování, které souvisejí s častěji se objevující nesamostatností (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štech, 1999).

Pro děti s SVP v předškolním věku může být obvyklé, že jejich aktivita je snížena. Pokud se nejedná o dítě s omezením hybnosti nebo jinými závažnými postiženími, dochází k rychlému rozvoji motoriky. Celkový rozvoj dítěte záleží na typu a hloubce postižení, případně na podmínkách prostředí, ve kterém dítě žije. Pro každého člověka je velmi podstatné, aby



dokázal nějakou formou navázat kontakt se svým okolím. V případě, že rozvoj verbální komunikace je zásadně opožděn nebo zcela chybí, bývá doporučována některá z forem alternativní či augmentativní komunikace (AAK). Omezená bývá kromě aktivity i iniciativa snaha o osamostatnění dětí může být zpomalována nevhodnými přístupy pečujících osob. Nevhodných přístupů je celá škála od zanedbávajících přes odmítající až po hyperprotektivní a rozmazlující. V dnešní době je již mezi odborníky dobře zakotvený a známý pojem deprivace, díky tomu není podnětová deprivace častým jevem. Úbytek podnětové deprivace souvisí s ekonomickým rozvojem v naší společnosti a rozšířením informovanosti. Dnešní děti čelí opaku, a to přílišnému množství stimulů rozptylujících jejich pozornost. Smyslové zkušenosti se mohou diametrálně odlišovat od prožitků dětí bez SVP (Vágnerová, Hadj-Mousová a Štech, 1999). Tyto děti mohou mít široké zkušenosti s lékařským prostředím a mnohdy bolestivými vyšetřeními, zatímco jejich vrstevníci tráví čas sáňkováním na kopci, hrou v lese apod.

## **2.2 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

Právo na vzdělání pro všechny děti bez výjimky zaštiťuje *Listina základních práv a svobod*. Právo každého člověka na vzdělání deklaruje článek číslo 33. V článku je zaneseno právo na bezplatné vzdělávání na základních, středních i vysokých školách. Právo občanů na bezplatné vzdělávání není ve světě samozřejmostí. I na našem území se v poslední době diskutuje nad zpoplatněním vzdělávání na vysokých školách. Je tedy možné, že v budoucnu se dočkáme změn. Ačkoli článek výslovně nezmiňuje zařízení pro děti předškolního věku, i zde je dětem zajištěno bezplatné vzdělávání.

V minulosti si zákonný zástupce dítěte s SVP mohl zvolit mezi dvěma hlavními vzdělávacími proudy. Šlo o školství běžné a školství speciální. S příchodem nového smýšlení, se změnou paradigmatu a s celospolečenskými změnami došlo k transformaci vzdělávacího systému pro děti s SVP. Pojem *speciální* se nyní vztahuje pouze na školy určené pro žáky s těžšími stupni mentálního postižení nebo kombinovaného postižení. To však neznamená, že školy pro děti s jiným druhem SVP zcela zanikly. Jejich fungování zaštiťuje § 16 odst. 9 školského zákona. Ten přesně vymezuje, pro jaké skupiny žáků a studentů je možné zřizovat školy, studijní skupiny, oddělené nebo třídy: „*Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.*“ Nově jsou tyto školy označovány jako „*školy zřízené podle § 16 odstavce 9*“. Dříve bychom se

mohli setkat s pojmy jako je zvláštní škola či speciální škola nebo s členěním podle druhu postižení na školu pro zrakově postižené, sluchově postižené, hluchoslepé, pro žáky se specifickými poruchami učení atd. Zákonný zástupce v podstatě stojí před stejnou volbou – může volit mezi školami, kde jsou primárně vzděláváni žáci s SVP, a školami, kde se primárně vzdělávají intaktní žáci. Na základě proinkluzivních tendencí je stále více žáků s SVP vzděláváno ve školách běžného proudu. Kromě škol veřejných mohou využít také soukromá zařízení.

Vzdělávání dětí ve třídách nebo školách zřízených pro děti s SVP reaguje na specifické potřeby dětí. Například ve třídách zřízených pro děti se zrakovým postižením jsou striktně dodržována pravidla zrakové hygieny. Pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci rozvíjejí u dětí oslabené oblasti, jako je zrakové vnímání a s ním spojená prostorová orientace a samostatný pohyb. Důraz je rovněž kladen na rozvoj kompenzačních smyslů. U dětí s narušenou komunikační schopností se můžeme setkat s průběžnou logopedickou péčí. Do vzdělávání dětí mohou zasahovat i další odborníci. Podobně je tomu i u ostatních mateřských škol samozřejmě s ohledem na konkrétní oslabené stránky (Průcha, 2016). Děti s SVP navštěvující běžný typ mateřské školy mohou využít během vzdělávání tzv. podpůrných opatření (dále PO). Tento termín definuje školský zákon v § 16 odst. 1 následovně: *„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

Podpůrná opatření se týkají například úprav metod vzdělávání, metod organizace a hodnocení vzdělávání. Dělí se do pěti stupňů. První stupeň je plně v kompetenci konkrétní školy. Pokud vzdělávání dítěte vyžaduje podporu pomocí PO druhého až pátého stupně, je třeba vyhledat služby školského poradenského zařízení (dále jen ŠPZ). Ta by měla být rovnocenným partnerem při hledání nejlepší vzdělávací cesty pro dítě na základě jeho individuálních možností, schopností a dovedností. ŠPZ se věnují diagnostickým činnostem, poradenským činnostem, intervencí a dalším aktivitám (Štěpánková in Syslová a kol., 2016).

Mezi ŠPZ řadíme pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC). Uvedená zařízení se odlišují cílovou klientelou, činnostmi, personálním obsazením a odborným působením. PPP je primárně určena dětem s vývojovými poruchami učení, dětem s odlišným sociokulturním zázemím nebo dětem nadaným. Poskytuje

služby spojené s diagnostikou, jako jsou například hodnocení školní zralosti, pomoc při výběru budoucího povolání (kariérové poradenství), psychologická a pedagogická intervence, metodické vedení podporu nebo služby spojené s řešením problému v psychickém či sociálním vývoji dětí. SPC jsou orientována na určitá zdravotní postižení nebo znevýhodnění. SPC poskytuje služby, které jsou společné všem těmto centrům, tzv. standardní činnosti společné. Jedná se například o psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, speciálně pedagogickou a psychologickou intervenci a poradenskou podporu, informační a metodickou činnost atd. Dále se zabývá standardními činnostmi speciálními. Pro příklad SPC pro děti s narušenou komunikační schopností může poskytovat služby spojené s logopedickou intervencí, které nenajdeme v SPC pro děti s mentálním postižením. Obě zařízení mají pravomoc vydávat tzv. Zprávu z vyšetření a Doporučení ke vzdělávání.

Zpráva z vyšetření, jak název napovídá, shrnuje výsledky vyšetření. Jsou v ní obsaženy závěry nejen pracovníků ŠPZ, ale také dalších odborných pracovníků. Doporučení ke vzdělávání putuje po odsouhlasení zákonného zástupce do příslušné školy, kde je dítě vzděláváno. Jedná se o závazný právní dokument. Obsahuje specifikované obtíže dítěte, stupeň PO a doporučení pro úpravy ve vzdělávání – kompenzační pomůcky, organizační a personální zajištění (zda byl dítěti přidělen asistent pedagoga), metody vzdělávání vhodné pro práci s konkrétním dítětem atd. (Štěpánková in Syslová a kol., 2016).

Pomůcky vytvořené v rámci diplomové práce jsme ověřovali v praxi. Protože se jedná o práci zaměřenou na děti s SVP, k ověření došlo v mateřské škole určené těmto dětem. V předchozích řádcích jsme se stručně seznámili se specifiky dětí intaktních i dětí s SVP, následně si přiblížíme některé postižení a nemoci z odborného hlediska, abychom později získali ucelený obraz dětí, které se zúčastnily výzkumu.

### **2.3 Přiblížení konkrétních diagnóz**

Každé dítě je individuální, proto není možné sestavit nadcházející podkapitulu ve zcela obecném duchu. Neexistuje „společná diagnóza“ pro všechny děti se specifickými potřebami. V odborné literatuře se nejčastěji můžeme setkat s rozdělením podle oblastí, které se speciální potřeby dotýkají. Jedná se o modifikace původního dělení podle profesora Sováka na tzv. pedie: surdopedie, logopedie, somatopedie, etopedie a oftalmopedie. Toto dělení se postupem času ukázalo jako nevyhovující, protože nereflektovalo některé skupiny, například skupinu dětí se specifickými poruchami chování, se specifickými poruchami učení, dětí nadaných nebo dětí pocházejících z odlišného kulturního prostředí. Mezi další významné faktory ovlivňující

„klinický obraz dítěte“ a jeho rozvoj patří období, kdy k postižení došlo, závažnost projevů nebo dopadů, sociální prostředí dítěte, jeho osobností rysy, emoční úroveň dítěte a mnohé další. Speciální pedagogika jako taková zahrnuje velmi širokou skupinu stavů a dopadů na vzdělávání. Není v možnostech této práce věnovat se podrobněji všem jmenovaným kategoriím.

Pro účely této práce jsme vybrali pouze konkrétní diagnózy, jež mohly mít zásadní vliv na průběh výzkumu. Podrobnější popis rodinného prostředí nebo osobnostních rysů jednotlivých dětí se nachází v praktické části. Zde jsou z odborného hlediska popsány diagnózy, které byly dětem stanoveny odborníky na základě odborných vyšetření.

### **Levostranná hemiparéza**

Levostranná hemiparéza spadá do kategorie mozkové obrny, konkrétně pod spastické formy dětské mozkové obrny (dále jen DMO). Ačkoli se na našem území stále můžeme setkat s pojmem DMO, od tohoto pojmu se upouští. DMO můžeme vymezit jako heterogenní skupinu neprogresivních syndromů. Její vznik je spojen s obdobím prenatalním, perinatálním nebo časně postnatálním. Může mít vliv na pohyblivost, citlivost, vnímání, učení, kognici, chování a polohy těla. Klinický obraz se proměňuje v závislosti na vnějších a vnitřních podmínkách daného člověka (Kraus in Lebl a Černý, 2020).

Jedná se o tzv. „jednostranné“ omezení hybnosti. To znamená, že ovlivňuje jednu polovinu těla. Mezi další formy patří například spastická diparéza, spastická triparéza, smíšená tetraparéza, atonická displegie nebo dyskinetická forma DMO. Odborné lékařské pojmy označují, jaká část těla je postižena. Určení přesného typu je důležité k tomu, aby mohly být zvoleny vhodné terapeutické postupy. Fakt, že dítě má některou z forem DMO, je patrný ve většině případů již od narození dítěte. Ve světě je mozková obrna známá pod označením *cerebral palsy*. Zásadním kritériem je vznik léze před ukončením vývoje mozku (Vítková in Hutýrová et al., 2014; Kolář in Kršek, Lebl a Černý, 2020). Hemiparetická forma se nejčastěji začíná projevovat v období mezi čtvrtým až pátým měsícem věku dítěte. V tomto období můžeme pozorovat patologické asymetrie. Jednostranné pokusy o úchop nejsou nápadné, a proto je v období 10-18. měsíce hemiparéza diagnostikována pouze v 50 % případů. Mezi časté komplikace odborníci řadí epilepsie nebo mentální retardaci (Kraus a kol., 2005).

Zásadním dopadem na života člověka s jakýmkoli typem obrny je různě závažné omezení hybnosti. Z názvu vyplývá, že půjde o postižení v pravé hemisféře mozkové, jež bude mít dopad na levou část těla podle svislé osy. Obvykle pozorujeme závažnější dopady postižení

u horní končetiny, která má typické postavení. Ruka bývá zatnutá v pěst s palcem vtačeným v dlani, horní končetina bývá flektována v lokti. Dolní končetina je vypnutá a dítě s hemiparézou došlapuje na špičku. Chodidlo může vtáčet dovnitř. Popsané postavení je fixováno již v raném dětství. Následný vývoj dítěte je scestný, dítě má tendenci tíhnout ke zdravé polovině těla a postižená polovina je vytěšňována. Mohou se objevit obtíže v lateralitě, a to zejména v případě, že je postižena dominantní ruka (Vítková in Hutýrová et al., 2014; Kolář in Kršek, Lebl a Černý, 2020).

Příčiny vzniku levostranné hemiparézy jsou nejčastěji spojeny s okolnostmi v období okolo porodu, zejména v prenatalním období. Mezi rizikové faktory vzniku patří nízká porodní váha, infekční onemocnění matky nebo její nevhodný životní styl (Kudláček, 2012). V léčbě se hojně využívají principy kompenzace a reedukace. Kromě protetických pomůcek je nedílnou součástí rehabilitace. Za nejvyužívanější koncepty považujeme Vojtovu reflexní lokomoci a Bobath koncept (Kudláček, 2012). Jak uvádí Kraus (in Kršek, Lebl a Černý, 2020, s.31-32) „*cílem léčby DMO není vyléčení nebo dosažení normálního stavu. Reálným cílem léčby je zvětšit funkčnost, zlepšit schopnosti, participaci, adaptovat se na limity, předcházet sekundárním komplikacím a udržovat zdraví ve smyslu lokomoce, kognitivního vývoje, sociální integrace a nezávislosti.*“. Cílem je zvýšení kvality života, a to formou rozvoje prioritních oblastí, kam spadá například komunikace, sociální a emoční rozvoj, fungování v běžných každodenních aktivitách, nebo edukace. Kraus řadí mezi léčebné metody kromě rehabilitace ortopedickou léčbu a klasickou farmakologickou podporu (například pro úpravu svalového tonu). Pod doplňkové způsoby léčby řadí hydroterapii, canisterapii, akupunkturu, homeopatii a mnohé další (Kraus a kol., 2005).

## **ADHD**

Vymezení ADHD (z angl. *attention deficit and hyperactivity disorder*) se rozlišuje v jednotlivých diagnostických manuálech, ale jeho projevy jsou si v obou dokumentech velice podobné. Hovoříme o *Diagnostickém a statistickém manuálu*, který využívá Americká psychiatrická asociace (DSM-V) a *Mezinárodní klasifikaci nemocí* (MKN-10) vznikající pod záštitou Světové zdravotnické organizace (WHO). Desátá revize MKN eviduje ADHD pod pojmem *hyperkinetický syndrom*, konkrétně pod kódem *F90.1 hyperkinetická porucha chování*. S tímto pojetím souhlasí i autorská dvojice Ptáček a Ptáčková (2018), kteří rovněž potvrzují, že na našem území se nejčastěji můžeme setkat s pojmy *hyperkinetická porucha*, *porucha pozornosti a aktivity* nebo s pojmem *hyperkinetická porucha chování*.

Ačkoli se vymezení obou termínů může jemně odlišovat, můžeme je vnímat jako překrývající se pojmy. Autorky Jucovičová a Žáčková (2015) ještě doplňují, že zatímco ADHD pod sebou nese mírnější projevy a nezahrnuje poruchy chování, hyperkinetický syndrom zahrnuje i poruchu chování (Jucovičová a Žáčková, 2015). Drtílková (in Drtílková a Šerý, 2007) vidí hlavní rozdíl v odlišném definování jednotlivých subtypů. Zároveň dodává, že se rozdíly v klasifikacích nijak zásadně neodráží v praxi. Podmínkou pro diagnostikování ADHD je také jeho časný vznik, jenž by měl spadat do období před sedmým rokem života (Drtílková a Šerý, 2007). Autoři Ptáček a Ptáčková (2018) upřesňují, že dle DSM-V stačí, když se první známky projeví před dvanáctým rokem. Ohraničené období do sedmi let bylo vyhraněno v DSM-IV.

ADHD je vnímán jako syndrom, který je vrozený. Jedna z teorií vzniku ADHD se přiklání k mikroskopickému poškození centrální nervové soustavy, které bylo způsobeno nedostatečným okysličením nebo jinými negativními vlivy v perinatálním období. Druhý faktor, jež se může spolupodílet na vzniku ADHD, je vliv genetické výbavy dítěte, jde tedy o hereditární model. Naproti tomu stojí neurobiochemický model, která spojuje vznik ADHD se změnami na úrovni neurotransmiterů. Odborná literatura zmiňuje i další možné modely vzniku, například neurofyziologický model, psychoneurologický přístup nebo psychoanalytické teorie (Uhrová in Drtílková a Šerý, 2007). Nemůžeme vyloučit ani působení návykových látek požitých matkou v období gravidity a další škodlivé stavy (infekce, rubeola, toxoplazmóza, chemické vlivy léků, traumata a silný stres matky atd.). Narušeny jsou oblasti mozku související s plánováním, udržením pozornosti a sebeovládáním. Autoři se shodují na tom, že se jedná o bio-psycho-sociální syndrom vznikající většinou na multifaktoriálním podkladu. Syndrom ADHD nelze vyléčit, jeho projevy lze však ovlivnit výchovným působením, a to jak pozitivně, tak negativně. Jednotlivé projevy se mohou v průběhu dospívání měnit. S postupně dozrávající centrální nervovou soustavou a jejími procesy mají tendenci se zmírňovat (Jucovičová a Žáčková, 2015; Uhlíř, 2020).

Základními symptomy spojovanými s ADHD jsou nepozornost, impulzivita a hyperaktivita. Nepozornost se netýká pouze školní práce a jejích výsledků, dopady nepozornosti se promítají do celé osobnosti dítěte s ADHD. Mohou se objevovat projevy jako neschopnost dlouhodobého soustředění, obtíže s dokončováním úkolů, problémy s pamětí a zapamatováním si pokynů nebo snadné vyrušení podnětem, který by u intaktní společnosti zůstal na okraji pozornosti. V záplavě okolích podnětů je pro ně obtížné rozlišit důležité podněty od nedůležitých. V předškolním věku je pro děti s ADHD typická častá fluktuace podnětů, rychle střídají hračky, mají obtíže s dokončením aktivity, soustředěním se na poslech

pohádky a dodržováním pravidel her. Neměli bychom však nabýt dojmu, že děti s ADHD nejsou schopny koncentrace. Pozornost u nich bývá kolísavá, což vede k podávání nerovnoměrných výsledků. Zvýšená snaha o koncentraci vede u těchto dětí k tomu, že se rychleji unaví. Kromě výkonu v aktivitách můžeme dopady kolísavé koncentrace pozorovat v komunikaci, kdy je pro děti s ADHD typické, že odbíhají od jednoho tématu k druhému. Hůře se jim sleduje tok hovoru a mají obtíže se střídáním komunikačních rolí. K základním příznakům někdy bývají přiřazovány přidružené poruchy, jako jsou poruchy motoriky, percepčních funkcí, paměti nebo emotivity (Reimann-Höhn, 2018; Jucovičová a Žáčková, 2015). Stanovení diagnózy by nemělo být bráno na lehkou váhu. V praxi se můžeme setkat se situací, kdy se před pevným potvrzením diagnózy objevují v dokumentaci slovní spojení jako je „nerovnoměrný vývoj dítěte“, „opožděný vývoj“ nebo „nerovnoměrný profil dítěte“. Jde o to, že nikdo nedokáže s naprostou jistotou předvídat vývoj dítěte. U dětí s ADHD je navíc možné, že některou z vývojových fází neprojdou (obvykle se jedná o lezení) a úplně ji vynechají (Jucovičová a Žáčková, 2010).

Pro okolí dítěte je zcela zásadní, aby pochopilo, že dítě nedělá popsané jevy proto, aby je rozčílilo nebo rozzlobilo, nechová se tímto způsobem „naschvál“, ale jedná se o průvodní jevy ADHD, které dítě buď nemůže ovlivnit nebo jen v malé míře. Proto je třeba zajistit, aby dítě nebylo za dané chování káráno nebo dokonce trestáno.

Autorka Reimann-Höhn (2018) popisuje klady, které můžeme u dětí s ADHD pozorovat a na něž bychom měli svoji pozornost zaměřovat primárně. Za klady považuje například to, že si všímají všeho ve svém okolí, neustále touží objevovat a poznávat něco nového, přicházejí s kreativními řešeními nebo že se snadno nadchnou pro aktivitu. S autorčíným náhledem na problematiku souhlasíme, v edukaci dětí je třeba hledět na pozitivní stránku věci a všimát si toho, v čem jsou děti excelentní, a následně to využít ve prospěch jejich rozvoje. Podobný náhled na problematiku ADHD má také Uhlíř (2020), který dokonce uvádí, že na dítě s ADHD lze nahlížet jako na dítě s určitým druhem nadání. V každém případě jde o to, zaměřit se na pozitivní stránky dítěte a celé situace.

Neklid a neposednost dítěte jsou nejnápadnějšími projevy těchto dětí. Hyperaktivní děti se zvedají v nevhodných chvílích ze svého místa, pobíhají po místnosti, nevydrží klidně sedět na jednom místě. Jejich chování je obvykle označeno za nevhodné nebo rušivé, což může vést až k sociální separaci a nepřijetí skupinou. Odloučení mohou zvolit i zákonní zástupci dítěte v obavě před negativními projevy, jež mohou přicházet z okolí (Reimann-Höhn, 2018). Impulzivita, podobně jako hyperaktivita může být důvodem sociální izolace v rámci dětské

skupiny. Mezi obvyklé projevy impulzivity patří neschopnost ovládat se, vyhrknutí odpovědi bez vyzvání nebo skákání do řeči „*Dítě je většinou v celkovém napětí, nejen fyzickém, ale i psychickém, což bývá popisováno i jako vnitřní neklid, vnitřní pnutí, které dítě musí pořád být aktivní v činnosti.*“ (Reimann-Höhn, 2018; Jucovičová a Žáčková, 2015, s. 59).

Pro děti s ADHD v předškolním věku je typická zvýšená afektivita a emotivní reakčnost, které doprovázejí nerovnoměrný vývoj. Problémy v oblasti sebeobsluhy jsou méně časté, ale nejsou výjimkou. Kromě symptomů naznačených výše (impulzivní jednání, potíže s koncentrací a zvýšenou pohyblivostí) se děti s ADHD mohou vyznačovat vzdorovitým chováním, a to zejména u aktivit, které jim nepřináší potěšení (může se jednat o klidné aktivity, jež vyžadující delší sezení, jako jsou grafomotorické listy nebo kreslení). Častý je odklad školní docházky, jejímž důvodem je nedostatečná úroveň sociálních kompetencí, pracovních kompetencí, emocionálního zrání nebo kombinace uvedených faktorů (Jucovičová a Žáčková, 2015). Impulzivitu bychom mohli popsat jako způsob reagování na nastalou situaci bez rozmyslu. Dítě jedná v podstatě okamžitě, aniž by bralo ohled na následky svého jednání. Jeho reakce bývá prudká a zároveň intenzivní (Jucovičová a Žáčková, 2015).

Již jsme zmínili, že ADHD není možné vyléčit. Lze však ovlivnit například výchovným vedením, režimovými opatřeními, nelékovou i lékovou terapií. Léčebné postupy jsou v první řadě v rukou rodiny, poté školy a minimálně v rukou lékaře. Ten nastavuje pouze případnou farmakoterapii a kontroluje průběh vývoje (Jucovičová a Žáčková, 2015). Při léčbě můžeme zvolit farmakologický přístup, psychosociální přístup nebo jejich kombinaci. V každém případě je nutná spolupráce všech zúčastněných stran (tedy dětí a jejich zákonných zástupců, učitelů i profesionálů v lékařských i nelékařských oblastech). Mezi využívané techniky nebo postupy patří také psychoterapie nebo biofeedback, nejčastěji EEG biofeedback (Ptáček a Ptáčková, 2018). Podrobné informace o výchovném působení můžeme najít v širokém spektru odborné literatury. Velmi přehledné a srozumitelné publikace v této oblasti připravuje duo autorek Jucovičová a Žáčková, z jejichž tvorby čerpá i tato práce.

### **Poruchy autistického spektra – prvky autismu, autistické rysy**

Terminologická nejednotnost se projevuje i v případě označování autismu. Dnes se odborníci nejčastěji přiklání k pojmu *poruchy autistického spektra* (dále jen PAS), ale zaužívaný je i pojem *autismus* nebo *pervazivní vývojová porucha* (Bazalová, 2017). Ačkoli se rapidně zlepšily možnosti diagnostiky, původ PAS není jednoznačně objasněn. Odborné kruhy berou v úvahu jak působení genetických vlivů, tak vlivů okolí. Nejpřesněji by vznik PAS



vystihoval nejspíše pojem *multifaktoriální etiologie*, který zohledňuje vlivy vnitřní i vnější (Bazalová, 2017). Thorová, (2016) potvrzuje ve svém díle podíl vlivu obou typů faktorů, poukazuje na výsledky studií provedených v minulých letech, které jsou však nejednotné. Není tedy jednoznačné, které vlivy mají signifikantnější podíl na vzniku PAS. Thorová, (2016, s. 53) shrnuje: „*Autismus je neurovývojová porucha, jejíž projevy souvisí s vyžíváním mozku, k patologickým změnám dochází jak ve struktuře mozku, tak ve funkcích mozkových systémů.*“

Podobně jako u ADHD i pro PAS dokážeme vymezit trojici oblastí, ve kterých jsou projevy nejnápadnější. V odborné literatuře se můžeme setkat s pojmem *triáda*. Pod tento pojem spadají projevy v oblasti komunikace, sociální interakce a imaginace (Gillberg a Peeters, 2003). Je možné narazit také na pojem *diáda*, který spojuje komunikaci a sociální interakci pod oblast sociální komunikace. Podobu s ADHD můžeme sledovat i v oblasti léčby. PAS nelze vyléčit, můžeme však vhodnými postupy dosáhnout zmírnění jeho projevů a dopadů (Bazalová, 2017). Mezi přístupy a hlavní zásady patří strukturalizace, vizualizace, důslednost, trpělivost, motivovanost nebo stálost prostředí. Asi nejznámějším přístupem je TEACCH program, avšak není jediný, který lze aplikovat. Je možné vyzkoušet behaviorální přístupy, jako jsou například aplikovaná behaviorální analýza (ABA), logopedická intervence, systémy pro nácvik sociálních dovedností jako Growing Minds, dále také DIR-Floortime, HANDLE, Son-Rise a mnohé další. Zařadit lze terapie, jako jsou muzikoterapie, arteterapie, terapie s pomocí zvířat (canisterapie, felinoterapie, hipoterapie, lamaterapie...) a různé relaxační techniky. Na rozdíl od Bazalové Thorová nahlíží na některé metody kriticky. Varuje například před programem Son-Rise, poukazuje na vysokou časovou i finanční náročnost, neetický marketing nebo nedostatek podložených výsledků v rámci výzkumného pole. Vyhrazuje se i vůči facilitované terapii, jejíž pozitivní vliv považuje za vyvrácený. Thorová je skeptická rovněž k dietickým opatřením, homeopatické léčbě nebo terapii pevným objetím. Volba přístupu, případně jejich kombinace se odvíjí od konkrétního dítěte a jeho rodinného systému, tedy možností rodiny (nejen finančních, ale například i fyzických a mentálních). Možnost intervence u osob s PAS se prolíná napříč jednotlivými sektory a institucemi. Na mysli bychom měli mít rovněž faktory nesouvisející s terapií, jako jsou přirozený vývoj dítěte, jeho bezpodmínečné přijetí nebo osobností předpoklady všech osob účastnících se výchovy, vzdělávání a péče o dítě s PAS (Bazalová, 2017; Thorová, 2016).

U některých dětí mohou být patrné již v raném věku. Typickou oblastí, kde můžeme pozorovat odlišnosti je komunikace. Žvatlání může zcela chybět nebo není využíváno k navázání kontaktu s druhými osobami. Některé děti se mnohdy nedožadují pozornosti

a nevyhledávají interaktivní hry, jako je paci, paci, pacičky. Děti s PAS se mohou jevit jako neslyšící, nereagují na zvuk svého jména nebo reagují nepravidelně. V období kolem druhého roku mají již intaktní děti poměrně širokou slovní zásobu. Aktivní vyjadřování dětí s PAS se však může diametrálně lišit. Verbální komunikace se může rozvíjet běžně, se značným zpožděním nebo vůbec. Specifickým projevem je přetrvávání tzv. echolálií v jejich komunikačním repertoáru (Gillberg a Peeters, 2003). Ve verbálním projevu lze zaznamenat charakteristické rysy – například nesprávné využívání zájmen nebo neadekvátní využití mimiky či zrakového kontaktu. Setkat se můžeme i s nevyužíváním principu komunikace jako prostředku pro naplnění svých potřeb nebo navracení ke stejným, oblíbeným tématům konverzace (Bazalová, 2017).

Druhou oblastí, jež nese odlišnosti je oblast označovaná jako imaginace. Imaginace souvisí se stereotypními zájmy. Abnormní zájem může trvat týdny, měsíce i roky. Pokud je dítě zabráno do určité aktivity, zvládne se jí věnovat i hodiny denně. Kromě neobvyklých aktivit můžeme hovořit o rituálech nebo neobvyklém využití běžných předmětů. Pokud dojde ke změně jeho rutiny, objevují se neadekvátní reakce, jako jsou výbuchy vzteku nebo agrese. Osoby s PAS mohou trpět tzv. hypersenzitivitou, což znamená zvýšenou citlivost na určité zvuky, barvy, pachy, doteky apod. (Bazalová, 2017). Základním znakem her a aktivit je repetitivnost a stereotypnost. Nápadná může být i neodklonitelnost pozornosti. Manipulace s předměty může nabývat různé podoby od primitivní nefunkční manipulace, jako je bouchání, házení či mávání, k třídění a seskupování předmětů podle určitého kritéria. Aktivita se může pojít s autostimulací, která může mít podobu vestibulokochleární, sluchovou, vizuální, dotykovou atd. (Thorová, 2016).

Třetí zmiňovanou oblastí je sociální interakce. Odlišnosti jsou patrné již v raném dětství, kdy děti nemusí projevovat zájem o navázání kontaktu s nejbližšími osobami formou her a hříček. Mohou omezeně reagovat na sociální podněty a projevovat své emoce. V pozdějších letech se to může promítnout do budování vztahů ve formě nepatřičného nebo zvláštního chování či narušené schopnosti vytvářet vztahy mimo rodinu. Je však třeba upozornit, že sociální chování může dosahovat i druhého pólu: takové dítě touží po sociálním kontaktu a navazuje jej v nevhodných situacích, nevhodným způsobem nebo s nevhodnými osobami (Thorová, 2016).

U dětí s PAS se mohou objevovat i další symptomy a projevy. Zmínili jsme jednu z percepčních poruch, a to hypersenzitivitu, můžeme se setkat i s jejím opakem – hyposenzitivitou. Oba zmíněné jevy se mohou promítat do všech smyslových modalit.

Přidruženým příznakem může být i tzv. vizuální agnozie. Jde o stav, kdy člověk s PAS není schopen rozeznat určité zrakové podněty, ačkoli zrakový analyzátor i zraková dráha jsou bez patologických změn (Thorová, 2016). S poruchami autistického spektra jsou spojovány také neobvyklé pohyby, pohybové vzorce (kývání celého těla ze strany na stranu, třepotání rukama nebo předměty, chůze po špičkách, motorické tiky apod.) nebo polohy končetin. Ačkoli jejich výskyt není nutný pro stanovení diagnózy, jsou častým průvodním jevem. Frekvence, rozsah a možnost přerušení je individuální pro každého jedince. Kromě nezvyklých pohybů se můžeme setkat s autoagresivním chováním. Agrese zaměřená na sebe se může projevovat štípáním, kousáním nebo boucháním hlavou do okolních předmětů apod. Ne vždy je možné toto chování ovlivnit vůlí (Thorová, 2016). Adaptabilita je u osob s PAS vždy alespoň v nějakém ohledu specifická. Pokud je osoba s poruchou autistického spektra konfrontována s narušením rutiny (během přechodu mezi aktivitami, při změnách prostředí nebo při změnách osob atd.), je pravděpodobné, že bude reagovat neobvyklým způsobem. Variabilita a intenzita reaktivnosti se odvíjí od mnoha faktorů, jako jsou další přidružená postižení, aktuální stav, určitá situace, emoční reaktivita atd. Pečující osoby reportují potíže se spánkem nebo příjmem potravy – děti například vyžadují pouze potraviny určité konzistence či barvy (Thorová, 2016).

Pečující osoby mohou z úst odborníků vyslechnout termín „autistické rysy“ nebo „prvky autismu“, jejich jednotná definice však neexistuje. Thorová (2016, s. 211) uvádí *„Vzhledem k chybějící jednotné definici není jasné, zda autistické rysy jsou synonymem pro symptomy poruch autistického spektra, nebo označením pro projevy dětí, jejichž chování však frekvencí a intenzitou neodpovídá diagnostickým kritériím žádné poruchy autistického spektra. V žádném případě autistické rysy nejsou diagnózou“*. Autorka však tento termín vnímá jako nepřesný, neboť není možné dohledat zastřešující definici. Z tohoto důvodu se uvedený pojem využívá v praxi poněkud vágně. Tato diagnóza nemá legislativní oporu, což stěžuje přístup ke službám, informacím a péči, jež by mohly pečující osoby využít (Thorová, 2016).

### **Vývojová dysfázie**

Vývojová dysfázie spadá do kategorie opožděného vývoje řeči, a to právě proto, že opožděný nástup řeči je jejím nápadným příznakem. Jak název vypovídá, k odchylkám dochází již v průběhu vývoje řeči. Získané vady oproti tomu vznikají až po ukončení vývoje řeči. Opožděný vývoj řeči (dále jen OVR) spadá pod širší kategorii, která se nazývá vývojová nemluvnost, a která je součástí okruhů narušené komunikační schopnosti. Narušená komunikační schopnost se může promítnout do všech oblastí komunikace.

Samotný název *vývojová dysfázie* je poněkud nepřesný. Původ pojmu je možné najít ve dvou slovech. Předpona *dys* označuje narušení vývoje a druhá část – *fázie* reflektuje, že je narušen vývoj jako celek (Kutálková, 2002). Odlišnosti ve vývoji řeči je v některých případech možné přepokládat již v prvních měsících po narození nebo dokonce již před narozením. Markery pro odlišný vývoj řeči se mohou objevovat u předčasně narozených dětí, u dětí s rozštěpovými vadami, fetálním alkoholovým syndromem, mentálním postižením, komplikacemi během a těsně kolem porodu, dědičnou zátěží v rodině atd. Než jsou však k dítěti přizváni odborníci, kteří mají kvalifikaci v diagnostice narušené komunikační schopnosti, měla by být provedena diferenciatní diagnostika. Diferenciatní diagnostika se při podezření na vývojovou dysfázii snaží odlišit dysfázii vzniklou v důsledku sluchové poruchy od vývojové dysfázie provázející mentální postižení nebo DMO. Přístup k dítěti v prvním a druhém případě se značně odlišuje a je zásadní rozklíčovat primární příčinu. Nepříjemné situace s dalekosáhlými dopady na budoucí život dítěte mohou nastat také při neodlišení lehkých forem dysfázie od dyslálie. Reedukační metody nejsou u dysfázie efektivní a dítě opakovaně selhává. V případě dyslálie se jedná čistě o odklon od norem výslovnosti, ovšem v případě dysfázie prosakují příznaky i do dalších oblastí (Kutálková, 2002).

Vývojová dysfázie bývá označována jako specifický narušený vývoj řeči a souvisí s poškozením mozku v období raného vývoje. Poškození vzniká v řečových zónách mozku, což vede k poruše centrálního zpracování řečového signálu. Vývojová dysfázie se nevztahuje pouze na opoždění vývoje řeči, ale na řeč jako celek. To znamená, že může zasáhnout různé složky řeči, jako jsou fonace, artikulace, respirace atd., přičemž je spojována s nerovnoměrným rozvojem celé osobnosti (Bytešníková, 2012).

Důvody pro vznik opožděného vývoje řeči mohou být rozličné. Výrazným determinantem je sociální prostředí. Vývoj řeči se odvíjí od reakcí pečující osoby na projevy dítěte. Pokud pečující osoba nereaguje na projevy dítěte, dítě se přestává snažit o komunikaci a interakci. Nedostatek řečového kontaktu či nedostatek podnětů (ať již materiálních, sociálních či emocionálních) může být důvodem OVR. Ne vždy se musí jednat o rodinu s odlišným sociálním nebo kulturním zázemím. Naopak mnohdy se může jít o rodinu, jež je materiálně velmi dobře zajištěna. Pokud na dítě působí velké množství podnětů, dochází k jeho útlumu. Jedná se o přirozenou ochranu organismu před přetížením. Příčinou může tedy být i nadbytek informací nebo stimulace. Chování vůči dítěti a působení na dítě můžeme shrnout jako nevhodné výchovné přístupy (autoritativní výchovný styl a perfekcionistický výchovný styl) a rodičovské postoje. Kromě sociálního zázemí tvoří překážku biologické vlivy jako vývojové

vady mluvidel nebo nedostatečné vyzrávání centrální nervové soustavy, a také psychologické vlivy, jako citová nevyrovnanost či labilita dítěte. Kromě uvedených důvodů se můžeme setkat s OVŘ v případě špatně vedené bilingvální výchovy. Negativní dopad na rozvoj řeči může mít rovněž nevhodný mluvní vzor nejbližších osob (Kutálková, 2009; Bytešníková, 2012; Kutálková, 2011).

Zásadní roli hrají také reakce okolí a signály, které dítě z nejbližšího sociálního okruhu přijímá. Nevhodné reakce rodiny a okolí na mluvní projev dítěte mohou dítě na obtíže upozorňovat a prohlubovat je. Mezi nevhodné postoje patří také litování a přílišné usnadňování komunikace, jež vede ke ztrátě mluvního apetitu (Kutálková, 2002). Mezi chyby patří opravování slov, doplňování slov nebo částí vět za dítě, kárání dítěte za nesprávnou výslovnost apod. Kutálková (2011, s. 146; 2002) navíc oproti jiným autorům řadí mezi příčiny OVŘ rovněž nedostatek pohybu nebo nadměrné sledování televize či videa. Nebezpečí spatřuje v přetěžování zraku a pouze omezeném využívání sluchu. Aktivita nepřináší zkušenost s mluvním kontaktem, jenž by byl aktivní, což neumožňuje rozvoj sociální funkce řeči. Dále však dodává, že se nejedná o primární příčinu (Kutálková, 2002).

Druhou rozsáhlou kategorií vlivů přináší dědičnost. Není výjimkou, že obdobné potíže se v minulosti objevovaly u některých členů rodiny. V takových případech (vlivy dědičnosti a nevhodných výchovných přístupů) je OVŘ vnímáno jako primární porucha. Příčiny ke vzniku OVŘ mohou vzniknout také při oslabení smyslových orgánů, zejména zraku a sluchu. Zde vzniká OVŘ jako druhotný stav (tzv. sekundární porucha) – jde o důsledek jiné vady, poruchy nebo onemocnění. Kromě oslabení smyslů se objevuje u dětské mozkové obrny, mentálního postižení nebo rozštěpových vad (Kutálková, 2009; Kutálková, 2002).

Příčiny vývojové dysfázie jsou nejčastěji spjaty s narušením či poškozením centrální nervové soustavy nebo její nevyzrálostí. Důvody k poškození mohou být spojeny s komplikovaným prenatálním nebo perinatálním obdobím – může jít například o rizikové těhotenství, komplikace během porodu, nízkou porodní hmotnost apod. (Kutálková, 2009; Bytešníková, 2012). Objevit se může i drobný neurologický nález. Způsob přístupu k dítěti a výchovné postoje nejsou příčinou vzniku dysfázie, ale mohou mít na situaci dítěte zásadní vliv (Kutálková, 2011).

Z hlediska obsahu je řeč těchto dětí strohá, slovní zásoba je nerozvinutá (rovina lexikálně-sémantická). Děti plně nevyužívají květnatost jazyka, používají stereotypní slovní spojení. Při vyjadřování vynechávají části slov a zaměňují slabiky (Kutálková, 2002). Pasivní

slovník převažuje nad aktivním, děti si vytváří „vlastní slova“. Vyjadřovací pohotovost je omezena, nedokážou s jistotou rozeznat klíčová slova a podle nich porozumět sdělení. V oblasti gramatiky (v rovině morfologicko-syntaktické) můžeme pozorovat zásadní nedostatky. Dítě s vývojovou dysfázií vynechává slova (zvláště zvrtná zájmena *si* a *se*), dělá chyby ve skloňování, časování, pádech a videch, objevují se dysgramatismy. Pro větnou stavbu jsou typické jednoduché věty s přeházeným slovosledem (Kutálková, 2009; Bytešníková, 2012).

V počátcích na dysfázii může upozornit nedokonalá výslovnost (rovina foneticko-fonologická). Děti totiž dokáží vyslovit hlásky jako přírodní zvuk (napodobování zvuků *bzzz*, *sss*, *pípípí*...), ale nejsou schopny je využít pro složení slova. I v pozdějším věku se objevují obtíže. Problémové bývá odlišení měkkých a tvrdých hlásek, znělých a neznělých hlásek, fonémů a odlišení ostrých a tupých sykavek. S vyjmenovanými skupinami ale mají potíže i děti intaktní. Pro děti s dysfázií ke typické, že problémy mají také u hlásek jako je *A* a *E*, které zaměňují. Protože se jedná o typické jevy spojené s vývojovou dysfázií bývají označovány jako specifická porucha výslovnosti, která se objevuje především u percepčního typu vývojové dysfázie. V některých případech může být řečový projev dětí s vývojovou dysfázií zcela nesrozumitelný. Častěji využívají neverbální než verbální komunikaci (pragmatická rovina). Jen těžko udrží dějovou linii při vyprávění, extrahování informací je pro ně náročné (Kutálková, 2009; Bytešníková, 2012; Kutálková, 2011). Řečový projev se může vyznačovat překotným tempem nebo zadržáváním. Artikulace nemusí být ve všech případech narušena, jsou známy případy, kdy byla výslovnost dítěte s dysfázií zaznamenána bez jakýchkoli nápadností (Kutálková, 2011).

Projevy přesahují také do neřečové oblasti. Zasažená může být nejen motorika (jemná motorika, grafomotorika), ale také kognitivní funkce (verbálně akustická paměť). Nedostatky se promítají také do oblastí percepce, a to jak zrakové percepce (potíže s rozlišením figury a pozadí, tvarů, barev, velikostí...), tak sluchové percepce (obtíže při napodobování rytmických struktur). Deficity postihují dysfatiky v oblasti orientace (na vlastním těle, při pravolevé orientaci, na ploše nebo v prostoru a čase). Nápadnosti můžeme pozorovat v rámci kresby a později geometrie – čáry nejsou napojené a tvary jsou deformované. Linie je nepřesná, slabá, roztřesená nebo nedotažená či naopak přetažená. Proporce neodpovídají realitě, rozložení obrázků na ploše je nápadné (například kreslí přes sebe a větší část plochy zůstává nevyužita). Objevuje se zvýšená unavitelnost, snížená schopnost soustředit se na daný úkol a udržet pozornost. Výjimkou nejsou specifické poruchy učení, které komplikují základní vzdělávání. Vývojová dysfázie, jak již bylo řečeno, narušuje vývoj celé osobnosti dítěte. Promítá se tak

i do osobnosti dítěte a jeho emocí. Setkáváme se s nevyzrálým chováním dítěte, které není schopné sdělit své potřeby a přání. Vývojová dysfázie se může promítnout i do oblasti sociálního prostředí a definovat postavení ve skupině, v rodině, školní třídě nebo pracovním kolektivu (Bytešníková, 2012; Kutálková, 2011).

Metody prevence zahrnují široké spektrum přístupů a zásad. K základním patří správný mluvní vzor nejbližšího okolí. Neméně podstatný je rozvoj motoriky, a to zejména jemné motoriky a motoriky mluvidel (tzv. oromotoriky). Nepřesnosti ve výslovnosti se však nemohou upravit bez dostatečně rozvinutého fonematického sluchu (Kutálková, 2009). Terapie u vývojové dysfázie je zdlouhavý a náročný proces. Náročná je nejen pro dítě, ale může být psychicky vyčerpávající i pro pečující osoby. Do procesu nácviku obvykle zasahují období stagnace, proto je zásadní vytvořit atmosféru důvěry a vzájemného respektu (Kutálková, 2002). Jedná se o týmovou záležitost. Měl by se na ní tedy podílet tým specialistů – logoped, psycholog, neurolog, fyzioterapeut apod. Terapie se odvíjí od závažnosti obtíží. Neméně důležitou roli hraje spolupracující sociální prostředí (rodiče, pedagogičtí pracovníci) a naladění samotného dítěte. Intervence necílí pouze na logopedickou péči, ale soustředí se na rozvoj dítěte po všech jeho stránkách: rozvoj zrakové diferenciaci, sluchové diferenciaci, myšlení, paměti a pozornosti, orientace, motoriky atd. (Bytešníková, 2012). Logopedická terapie se vyznačuje multidisciplinaritou. Využívá prvky z oblasti psychologie, medicíny, pedagogiky nebo speciální pedagogiky. Využívané metody jsou děleny na stimulující, korigující a reedukující. U dětí s vývojovou dysfázií se využívají metody stimulující a jejich hlavním cílem je podpořit další rozvoj opožděných nebo nerozvinutých řečových funkcí. Kromě metod jsou využívány techniky logopedické terapie. Mezi metody stimulace patří tzv. techniky komentování jako self-talking, parallel-talking nebo alternativní otázky (Klenková, 2007).

Kvůli odlišnému dozrávání centrální nervové soustavy probíhá učení u dětí s vývojovou dysfázií rozdílně. Mnohdy se musí učit věci, které se děti intaktní učí „mimoděk“ napodobováním, aniž by se na to kdokoliv zaměřoval nebo tomu věnoval pozornost. Činnosti si lépe osvojují, pokud jsou rozfázovány na menší celky. Plán reedukace zahrnuje soubor schopností nebo dílčích úkolů, které si děti postupně osvojují a jejichž využití se s přibývajícím věkem automatizuje. Jedná se o dlouhodobý proces, jenž vyžaduje aktivní angažovanost rodičů, dětí samotných i pedagogů, kteří o dítě s vývojovou dysfázií pečují. Při nácviku se uplatňuje tzv. cvičení ve spirále. Jeho podstatu vysvětluje Kutálková (2011, s. 164) následovně: *„Řešením je cvičení ve spirále – stanovíme si jednotlivé položky, které potřebuje rozvíjet nebo nacvičit, a seřadíme je do jakési pomyslné řady podle naléhavosti. Podle věku a dalších okolností*

*cvičíme zároveň dvě až tři nejpotřebnější položky, dokud se jejich kvalita mění.*“ Pokud pozorujeme, že vývoj některé z vybraných složek stagnuje, zařadíme jinou složku a tuto udržujeme pouze v rámci občasného procvičení. Tak postupně projdeme celou řadu. Poté se vrátíme na začátek, obměníme cvičení a pomůcky a zkontrolujeme aktuální stav. Pokud zůstaly mechanismy zachovány, vytvořili jsme první smyčku „spirály“. Obdobným postupem pokračujeme v nácviku. Počet položek nutných k procvičování postupně ubývá a pomyslná spirála se zužuje. Druhým principem reedukace je metoda malých kroků, která zahrnuje tuto posloupnost: seznámení, vyzkoušení, pochopení, upevnění a automatizaci (Kutálková, 2011).

Během terapie by se terapeut měl držet zásad vhodných pro práci s dítětem s vývojovou dysfázií. První zásadou je respektování aktuálního stupně vývoje řeči. Věku uzpůsobíme například vzhled materiálů, ale nároky musí reagovat na stupeň vývoje. Druhou zásadou je vytvoření funkčního komunikačního kanálu, jenž by umožnil dítěti vyjádřit přání, potřeby, dotazy, obavy apod. Měl by nabízet i snadnější možnost porozumění. Kutálková (2011) dále doporučuje využívat pochvalu, nezapomínat při komunikaci na výraznou gestikulaci a jednoznačná gesta a soustředit se především na obsah sdělovaného než na způsob, jakým nám to dítě sděluje. Dále autorka nabádá k tomu, abychom nezapomínali, že napodobování u dětí s vývojovou dysfázií je na nízké úrovni, a proto zařazujeme vědomé učení. Pro tyto děti je vhodný nejen určitý řád, ale důležitou roli hrají také jasná pravidla a multisenzorický přístup (Kutálková, 2011).

Z toho vyplývá, že bychom dětem měli nabízet takové aktivity, které cílí na rozvoj všech smyslových modalit, obratnosti a kognitivních schopností. Je třeba podotknout, že není úkolem rodičů připravovat cílené „aktivity“, ale je třeba vytvořit dítěti takové prostředí, ve kterém se může s takovými aktivitami setkat. V ideálním případě by měly být nastaveny tak, že je zvládnou buď s minimální dopomocí dospělého zcela samostatně. Zde můžeme pozorovat paralelu s montessori vědeckým přístupem, jenž stojí na velmi podobných principech. Jejich podrobný přehled přináší následující kapitola.

Součástí reedukace by kromě zaměření na řečové oblasti mělo dojít také k nácviku neřečových oblastí, které jsou dysfázií narušeny. K inspiraci pro nácvik může rodičům sloužit soubor námětů, jež jsou popsány v Logopedické prevenci od Kutálkové z roku 2002. Autorka doporučuje zařadit aktivity pro nácvik soustředění, zrakové pozornosti a diferenciaci, sluchové pozornosti a diferenciaci, hmatu a propriorecepce, všech druhů paměti, motoriky ruky a mluvidel. Na místě jsou rovněž aktivity na podporu rozvoje koordinace rukou a mluvidel,



jako jsou dechová cvičení, rytmizační cvičení, kresba nebo grafomotorika a mnohé další (Kutálková, 2002).

V průběhu reedukace Kutálková (2002) využívá tzv. tři etapy pro osvojení nového výrazu. V první etapě jde o seznámení s novým prvkem, které probíhá formou pojmenování: „To je...“. Druhá etapa sleduje kontrolu porozumění a zařazení výrazu do pasivní slovní zásoby: „Ukaž, kde je...“ „Podej mi...“. Třetí etapa ověřuje aktivní použití výrazu dítětem: „Co je to?“ (Kutálková, 2002). V Montessori vědeckém systému v podstatě odpovídají metodě třístupňové lekce, přičemž v její první etapě jde vždy o nové slovo. Kutálková (2002) uvádí, že první etapa může zahrnovat buď akustickou formu (zvuk, slabiku, slovo, větu), nebo se může jednat o předmět či pohyb (výraz obličeje, gesto, aktivitu), popř. později i o text (Kutálková, 2002). V případě třístupňové lekce jde o spojení slova, obrázku a textu. Jak přesně probíhá, nám podhalí následující kapitola.

Spojitosť reedukace dysfázie s montessori přístupem lze najít v postupech i metodách na více místech. Například metoda malých kroků odpovídá rozfázování, které je běžnou součástí všech aktivit. Jeho podstatou je to, že pohyb, aktivita nebo úkon jsou rozfázovány na více drobných kroků, aby je dítě snáz pochopilo. Má tak možnost zažít pocit úspěchu a není přetěžováno. Samozřejmě najdeme i body, kde se montessori přístup a reedukace dysfázie rozcházejí. Konkrétně jde o využití pochvaly. Zatímco Kutálková (2002) vnímá pochvalu jako faktor podporující motivaci a biologický princip učení, Marie Montessori se o pochvale vyjadřuje nepříznivě. Věřící, že dítě by aktivitu mělo provádět na základě vnitřní motivace a vnější pochvala od dospělého mu v tom brání. Děti postupně dělají věci, kvůli pochvale od dospělých a ztrácí vnitřní nadšení a motivaci.

Kutálková (2002) citlivě shrnuje, že pro děti je naprostou nutností jistota, řád a rytmus. S tím částečně napomáhá pravidelný denní řád, díky kterému se děti cítí bezpečně (Kutálková, 2002). Nabízí se spojení se základními principy montessori vědeckého systému. Mezi obecné postupy dále doporučuje připravit pomůcky dopředu, aby dítě nebylo rozptylováno, což odpovídá principu připraveného prostředí. Zajímavá je také její rada „zabránit, aby se dítě něco naučilo špatně“, protože později se to přeučuje jen s velkým úsilím. V montessori vědeckém systému je tento fenomén nazýván „síla poprvé“. V mozku se při dané aktivitě nevědomě „vyjede dráha“, přesně jak upozorňuje autorka, jen s velkým vypětím sil se pohybový vzorec mění.

### 3. Montessori vědecký systém

Jak jsme již naznačili, volba vzdělávací cesty je plně v rukou zákonného zástupce dítěte. Může tedy nastat situace, kdy se rozhodne své dítě vzdělávat a vést podle montessori vědeckého systému. Na našem území fungují soukromé i státní montessori školy. Vzdělávání je poskytováno na úrovni předškolní, školní a středoškolské. Jejich demografické rozmístění je možné si prohlédnout na webových stránkách společnosti Montessori ČR, z.s. v sekci s názvem „Škol(k)y“, kde jsou uvedena nejen jednotlivá zařízení, ale i kontaktní údaje. Nejedná se ale o kompletní seznam zařízení fungujících podle montessori filozofie. Co tedy představuje montessori vědecký systém? Kde se vlastně vzal? Jaké hodnoty propaguje? Na všechny tyto otázky se pokusíme odpovědět v nadcházejících kapitolách.

#### 3.1 Historický kontext a současná situace

Společenské změny vedoucí k upření pozornosti směrem k dětem datujeme ke konci 19. století, avšak zásadní rozvoj nastal až v průběhu 20. století. Ellen Keyová jej předznamenala spisem, který příhodně nazvala *Století dítěte*. Postupně se začaly objevovat nové informace týkající se psychiky a prožívání dětí. Do popředí se dostala otázka ochrany dětí prostřednictvím právních norem. Období nových pedagogických hnutí a směrů bývá někdy označováno jako reformní hnutí. Toto hnutí je spojeno s celou řadou významných osobností, jako jsou Rousseau, Pestalozzi, Fröbel nebo Dewey, kteří formovali pohled na výchovu dětí (Šmelová, 2004). První instituce určené dětem předškolního věku ve světě jsou spojovány se jmény R. Owen, M. Pape-Carpentier, P.von Lippe Detmold nebo F. Oberlin (Šmelová, 2004). Úkolem těchto institucí byla především péče o děti a smysluplné naplnění jejich volného času. Obdobné důvody vedly k založení prvního Casa dei Bambini, tedy Domu dětí, v italské čtvrti Lorenzo, o jehož vedení byla požádána Marie Montessori.

U nás se od konce 90. let 20. století můžeme setkávat s pojmem „alternativní didaktika“ nebo „alternativní vzdělávání“. Jedná se o slovní spojení, které odkazuje na pedagogické koncepce, jež se odlišují od tehdy běžného pedagogického přístupu. Změny se promítají například do komunikace mezi učitelem a žákem a přístupu učitelů, který se posunul směrem k pedocentrismu. Velkého významu dosahuje hra, která je vnímána jako základní činnost dítěte (Rýdl in Šmelová a Prášilová, 2018). Montessori pedagogika však tvoří výjimku. Marie Montessori nevyužívá pojem „hra“, ale „práce“. Děti během pracovních bloků manipulují s pomůckami, takže se zde nesetkáme s pojmem „hračky“. Již v roce 1994 byla založena zastřešující organizace pro vznikající montessori iniciativy na území ČR Společnost

Montessori, o.p.s. Organizace ve změněné podobě (Montessori ČR, z.s..) funguje dodnes. Prosadila české národní montessori diplomové kurzy, uznávané a akreditované Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy, pořádá další kurzy a odborné semináře, které informují o montessori pedagogice (Rýdl in Šmelová a Prášilová, 2018). Další společností, jež se věnuje osvětové činnosti a pořádá vzdělávací kurzy, je Montessori Instituce Prague, která je součástí AMI (Association Montessori Internationale). Jedná se o pobočku celosvětově uznávané organizace, kterou založila samotná Marie Montessori. Certifikace touto organizací je uznávaná napříč celým světem. Kromě těchto dvou zásadních organizací na našem území působí i menší organizace, které předávají informace o montessori vědecké metodě.

Principy využívané do dnešního dne vycházejí z pozorování chování dětí při manipulaci s materiály. Zkušenosti získala Marie Montessori při přímé práci s dětmi. Nejprve se jednalo o děti s SVP, o něco později o šedesát intaktních dětí docházejících do denního centra ve čtvrti San Lorenzo, kde vznikl první dům dětí (Casa dei Bambini). Aby výsledky dosáhly potřebné validity a reliability, rozšířila Marie Montessori domy dětí do dalších míst. Druhý vznikl také v San Lorenzu, třetí v Miláně a čtvrtý v Římě v roce 1908. Postupně začala pojmenovávat fenomény, jež se před ní otevíraly. Jednalo se například o polarizaci pozornosti, cyklické opakování činnosti (autorka uvádí, že pozorovala dívku, která jistý úkon zopakovala 42x) nebo objev absorbující mysli (Polk Lillard, 1988).

Marie Montessori získala pozornost a podporu mnoha významných osobností – například Alexandra Grahama Bella, Margarety Wilson nebo Thomase Edisona. Její přístup vyvolával také kontroverzi a řada odborníků s ní nesouhlasila. William Killpatrick dokonce sepsal celou knihu, která podrobně analyzovala montessori vědecký přístup. Protože se jednalo o vlivnou osobu, jeho velmi kritické názory přispěly k útlumu zakládání a fungování montessori škol v Americe. K obrození došlo zhruba o 40 let později, kdy vědecké práce začaly poukazovat na správnost myšlenek Marie Montessori. Psycholog Donald Hebb potvrdil význam podnětnosti prostředí, jež přímo ovlivňuje schopnost řešit problémy a překážky v dospělosti. Harry Harlow při experimentech s opicemi poodhalil téma vnitřní motivace versus vnější motivace v podobě odměn a trestů, kdy prokázal, že odměny motivaci ničí. K podobné myšlence došla i Maria Montessori o 50 let dříve (Polk Lillard, 1988).

Její filozofie je částečně založená na intuitivním pozorování dětí. Marie Montessori nevnímala dětství pouze jako fázi na cestě k dospělému jedinci, ale dospělého jedince a dítě považovala za dvě odlišné „formy“ člověka. Vnímala totiž, že nejen dítě je závislé na dospělém, ale také že dospělý je závislý na dítěti. Tedy že dětství ovlivňuje, jaký bude člověk v dospělosti.

Jedná se tedy o oboustranně ovlivňující vztah (Polk Lillard, 1988). Pro kontext je třeba doplnit, že v době, kdy žila Montessori, bylo dítě považováno za „nedokonalého dospělého“ nebo za „dospělého v malém těle“ a nebyly respektovány přirozené potřeby dětí. Často byly využívány jako levná pracovní síla.

### **3.2 Základní pilíře montessori vědeckého přístupu**

Marie Montessori vycházela při vytváření své vědecké metody z vlastních zkušeností a způsobů práce. Jejím základem bylo empirické zkoumání, konkrétně přímé pozorování interakcí mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a dospělými. Pozorování následně vyhodnocovala a vytvářela vstupní teorie, jež později potvrzovala (Pirrodi, 2021). Vhledy, které Marie Montessori přinesla do dětského vývoje nebyly potvrzeny validními studiemi. S postupem času a zvyšujícím se zájmem o celkový rozvoj dětí se však mnohé z jejich domněnek potvrdily. Některá její tvrzení jsou v souladu s vědeckými studiemi, které se věnovaly fungování lidského mozku (Pirrodi, 2021). Podle Britton (1992) Marie Montessori díky svému pozorovacímu talentu postihla charakteristiky, jež jsou vlastní všem dětem po celém světě bez ohledu na to, odkud pocházejí. Jedná se o tyto atributy: všechny děti mají absorbujícího ducha, procházejí senzitivními obdobími, mají vrozenou touhu se učit a objevovat, učí se skrze manipulaci s předměty, prochází několika stadii vývoje a všechny děti chtějí být nezávislé a samostatné (Britton, 1992). Zmiňované charakteristiky se staly stavebními kameny pro její celoživotní práci s dětmi. Některé z nich si představíme blíže.

#### **Pozorování**

Od samého počátku byla Marie Montessori nakloněna metodě pozorování. Principy pozorování si přinesla ze své praxe lékařky, kde byla vedena k naslouchání svým pacientům a k jejich pozorování, aby mohla přesněji určit původ jejich potíží. Později aplikovala pozorování také ve své práci s dětmi. Prostřednictvím pozorování byla schopna odhalit fakta, které věda potvrzuje až nyní. Příkladem je polarizace pozornosti. Po desítky let se věřilo, že děti v předškolním věku jsou schopny soustředění pouze po omezenou dobu, ale Montessori se ve své praxi setkala s dětmi, které se dokázaly soustředit desítky minut (Ludwig a kol., 2008). Pozorování jako takové Montessori doporučuje všem průvodcům a pečovatelům malých dětí, neboť pozorování může mnoho odhalit nejen o jednotlivcích, ale i o celé skupině dětí. Naučit se pozorovat a „vidět“ jevy, procesy a interakce ve třídě není jednoduché. Přesto Montessori apeluje na své následovníky, aby se pozorování stalo ve třídách základním kamenem. Její silný

důraz na pozorování dětí koreluje s jejím přesvědčením, že samotné děti mají schopnost rozeznat, co v danou dobu ke svému rozvoji potřebují.

### **Absorbující mysl**

Fenomén absorbující myslí můžeme pozorovat u dětí zhruba do šesti let. Starší děti a dospělí také disponují absorbující myslí, ale jejich učení už probíhá aktivně. Malé děti mají schopnost vstřebat, kultivovat a inkorporovat informace z okolí takovým způsobem, že si budují strukturu myslí – tzv. mentální konstrukce. Schopnost dětí doslova absorbovat své okolí a na jeho základě budovat sám sebe je někdy přirovnávána k houbě, která také nasává své okolí. Děti nenasávají jen slova, předměty a aktivity, ale také způsoby chování osob, s nimiž přijdou do kontaktu (Eissler, 2021). Do třech let se tento proces děje bez vědomí či zásahu vůle dítěte. S třetím rokem dochází k přerodu na vědomou absorbující mysl.

### **Pohyb (aktivita) a ruka**

Pohyb odlišuje živé a neživé organismy. Pohyb je základem života. Ne nadarmo jsou dva ze tří zásadních pokroků ve vývoji spjaty s pohybem. Zmíněnými vývojovými milníky máme na mysli osvojení si chůze a komunikace. Montessori míní, že pohyby jsou spjaty s inteligencí člověka – díky pohybu artikulačních orgánů dokážeme vyjadřovat myšlenky. Rozvoji dětí ale mohou překážet dospělí, kteří chrání „své věci“ před dětmi ze strachu o jejich poškození nebo zničení, místo toho, aby investovali svoji energii do ukázky, jak se o dané předměty starat a jak s nimi zacházet. Montessori (2012) na mnoho příbězích demonstruje, že děti „prací“ vyhledávají, a dokonce ji preferují před hrou. Pojem práce v tomto kontextu znamená práci na sobě, tedy vývoj samotný, který probíhá skrze aktivity vycházející z nejbližšího prostředí dítěte (Montessori, 2012).

Učení a rozvíjení intelektových schopností nejen u dětí probíhá participací na aktivitě. Dítě je aktivní a opakuje činnosti, jež postupným opakováním zdokonaluje. Kromě aktivity zdokonaluje i své schopnosti a dovednosti. Montessori klade velký důraz na zapojení rukou, vnímala totiž signifikantnost spojení mezi mozkiem a pohybem. Pokud nebudeme nahlížet na pohyb a vyšší funkce jako na celek, může docházet k narušení jednoty těla a myslí. Známou se stala hláška „Ruka je nástrojem ducha“, která odráží výsadní postavení rukou v našem životě a při každodenní aktivitě (Britton, 1992). Za kultivovaného Marie Montessori považuje takového člověka, který plně ovládá své pohyby, což považuje za známku určité dokonalosti. (Montessori, 2017; Montessori, 2018). Montessori (2017, s. 92) uvádí: „*Nejvyšším stupněm dokonalosti je dosažení určitého cíle bez nadbytečných pohybů.*“

Aby se psychika dítěte plně rozvinula, musí být provázena motorickou aktivitou. Marie Montessori věřila, že každé dítě má v sobě plán seberozvoje. Bez jakéhokoli vedení je jeho cílem směřovat k plnému rozvoji. Dsahuje toho prostřednictvím okolního prostředí, konkrétně jeho poznáváním a objevováním. Ani okolní prostředí samo o sobě nestačí, dítě projevuje silné úsilí a nasazení, touhu po poznání. Osobní růst ovlivňuje i způsob pohybu. Jiné pohyby využívají tanečníci, jiné dělníci. Montessori poukazuje na zásadní roli pohybových cvičení u dětí. Varuje, že nedostatek pohybu vede k atrofii svalů i zeslabení psychiky. Stejně tak nabádá pečující osoby, aby dětem nebránily v pohybu a respektovaly jejich aktivitu (Polk Lillard, 1988; Montessori, 2012). Respekt k aktivitě (a pohybu) druhých se promítá do pravidel fungování v montessori třídách. Každé dítě si může svobodně zvolit, kde bude pracovat, s čím bude pracovat, případně s kým bude spolupracovat. Průvodce vede ostatní děti k tomu, aby se navzájem nerušily a zároveň jim jde sám příkladem. Je možné z toho vycítit důvěru, kterou Marie Montessori v děti měla. Věřila, že samy nejlépe vědí, co v daný moment pro svůj rozvoj potřebují.

### **Svoboda a volba**

Pojem svobody znamená, že dítě získává „svobodu“ v rámci svého seberozvoje a sebeuvědomění, které jsou prospěšné celé společnosti. Nemělo by se tedy jednat o zanedbávání povinností nebo o bezhraniční přístup. Děti mají svobodu volby, což ovšem neznamená, že mají plnou svobodu k jakémukoliv chování. Pokud by jejich chování mohlo být nebezpečné nebo by mohlo vést k ublížení jinému dítěti, průvodce zasahuje (Montessori, 2012; Eissler, 2021). Podobně je tomu v případě aktivity – ve třídách bychom neměli podporovat bezúčelnou činnost. Průvodce by měl dokázat rozlišit odpočinkovou aktivitu od bezúčelného „schovávání“ u aktivit, které dítě nerozvíjejí, což rozhodně není snadný úkol. Samotná Marie Montessori (2017, s. 66) ke svobodě říká: *„Svobodou máme na mysli to, že jeho život osvobozujeme od překážek, které brání jeho normálnímu vývoji.“*

Pojem svoboda spojovala Marie Montessori s pojmem kázně. Na první pohled by se mohlo zdát, že tyto pojmy stojí v opozici, Montessori však trpělivě vysvětlovala, že se u dětí snažíme dosáhnout tzv. uvědomělé kázně. Za ukázněné dítě nepovažovala tiše sedící děti v lavicích, které se nehýbou, ale děti, které se dokázaly kontrolovat a ovládat (Montessori, 2017). Popsaný stupeň sebekázně se snažíme dosáhnout také u dětí v montessori třídách. K rozvoji sebe-uvědomění přispívají aktivity z oblasti praktického života, kde se dítě učí ovládat své tělo, motoriku a koordinaci, cvičení pro pŕvab, ladnost a zdvořilost nebo osobní příklad dospělých osob ve třídě.

## **Polarizace pozornosti**

Polarizaci pozornosti bychom mohli vysvětlit jako silnou soustředěnost na konkrétní aktivitu. Dítě je aktivitou natolik zaujato, že se nenechá snadno vyrušit ani svým nejbližším okolím. Často hloubá, objevuje různé stránky činnosti a opakuje její postup. Marie Montessori zjistila, že i malé děti mají schopnost dlouhodobě a hluboce se koncentrovat. Skrze tento jev dochází k tzv. normalizaci. Po skončení polarizace pozornosti se dítě necítí unavené, ale naopak se zdá odpočínuté a spokojené. Ruku v ruce s polarizací pozornosti jde rovněž touha po opakování cvičení, tuto touhu Standing (1998) ji dokonce označuje za psychickou potřebu (Slováček a Miňová, 2017 a; Standing, 1998).

## **Práce s chybou**

Chyba není ničím jiným než zpětnou vazbou o tom, jak dobře danou činnost zvládáme. Neměli bychom ji proto vnímat jako něco negativního, ale naopak ji přijmout a využít ji k dalšímu plánování aktivity. Práce s chybou je základním stavebním kamenem pro efektivní zdokonalování. V montessori prostředí může být kontrola chyby zabudována v samotném materiálu (jedná se o tzv. mechanickou kontrolu), ale kontrolu chyby můžeme spatřovat také v opakované aktivitě nebo v porovnání s předlohou. Zpětnou vazbu může poskytnout také průvodce nebo jiné dítě (Slováček a Miňová, 2017 b; Rýdl, 1999). Využívání předloh je často diskutovaným tématem v montessori školách. Odpůrci využívání předloh argumentují tím, že dítě je ochuzeno o element vlastního poznávání a objevování. Není rozvíjena jeho kreativita. I zde záleží na kontextu konkrétní pomůcky. Pomůcky smyslové výchovy v podobě karet s předlohami nejsou podle našeho názoru vhodné z právě uvedených důvodů, ale například u tříložkových karet se využívají karty ke kontrole správnosti. Na místě je otázka, zda kontrolní karty patří do skupiny předloh, nebo jde jen o součást materiálu. U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se materiály modifikují a využívání předlohových karet je naopak doporučováno.

Jiný případ nastává při nesprávném využití materiálu. Tyto chyby nevedou k analýze chyby ani k poučení, ale k fixaci nesprávného postupu. Dohlížet na postup je v kompetenci průvodce, který by měl znát postupy práce s didaktickým materiálem (Rýdl, 1999). Pokud průvodce pozoruje, že dítě využívá materiál jiným způsobem, než je obvyklé, měl by dítě vést ke správnému použití. I zde ovšem záleží na kontextu dané situace. Může se jednat o pouhé upozornění na jiný postup nebo o zastavení dítěte v aktivitě a důsledném trvání na úklidu materiálu, se kterým dítě do té doby pracovalo.

## **Senzitivní fáze**

K dosažení plného rozvoje dítěti pomáhají „specifické senzitivity“, někdy také označované jako senzitivní období. Senzitivní období jsou časem ohraničené fáze, mají konkrétní dobu trvání. Doba trvání může být pro každého jedince jiná. Popsaná senzitivita dítěti umožňuje, aby si z prostředí vybralo to, co ke svému rozvoji zrovna potřebuje. Jedná se o silný zájem nebo touhu opakovat určitou aktivitu po určitou dobu, pracovat s konkrétními materiály, učit se nové věci a objevovat bez zjevné motivace. Opakováním aktivity vzniká nová funkce, schopnost, dovednost nebo osobnostní rys. Pokud se dítě řídí podle svého vnitřního plánu rozvoje a v souladu se senzitivními fázemi, není po ukončení daného procesu unavené (Montessori, 2012). Pokud si dítě neosvojí danou schopnost v období senzitivní citlivosti, neznamená to, že si ji nemůže osvojit v pozdějším věku. Její učení však nebude tak snadné a bude vyžadovat více péle i motivace.

V prvních letech života se u dětí objevuje senzitivní fáze pro řád. Jedná se především o řád panující v bezprostředním okolí dítěte, dospělí si jí mohou u dětí nejčastěji povšimnout kolem druhého roku. Dítě totiž projevuje značný diskomfort, pokud nejsou věci na svém místě. Zásadní je pro něj řád ve třech dimenzích – v čase (věci se dějí v určitou dobu), v prostoru (dějí se na určitém místě) a v činnosti (dějí se určitým způsobem). Druhá senzitivní fáze se projevuje jako touha poznávat okolí skrze smysly. Zpočátku jde předně o ústa a ruce. Děti nalézají potěšení v manipulaci s předměty různé barvy, textury nebo velikosti. Poznávání provází pohyb. Zároveň je zde přítomna fáze pro jazyk, která je aktivní již od postnatálního období. Jak dokazují výzkumy, dítě je schopno vnímat sluchem ještě před narozením, takže bychom mohli tvrdit, že je aktivní i v období prenatálním. Podstatou je, aby dítě bylo jazyku vystaveno každodenně. Díky tomu se jej dokáže naučit bez jakéhokoliv zásahu dospělého (Standing, 1998). Polk Lillard (1988) popisuje senzitivní fázi pro chůzi, kterou jiní autoři nezmiňují. Pravděpodobně se jedná o senzitivní fázi pro pohyb, jejíž součástí je i chůze. Pátou fází je zájem o drobné předměty a detaily. Standing (1998) čtenáře seznamuje s dalšími senzitivními obdobími. Řadí sem například citlivost pro učení se vhodnému chování ve společnosti a chování mezi lidmi obecně (Standing, 1998). Podle Lesley Britton (1992) Marie Montessori rozlišovala celkem šest senzitivních období. Jedná se senzitivní období pro jazykový rozvoj, pro drobné objekty, pro chůzi (někdy bývá označováno jako senzitivní fáze pro pohyb), dále senzitivní období pro učení se skrze smysly a v poslední řadě také senzitivní období pro řád a sociální aspekty života. Pojímání senzitivních období různými autory se jeví jako téměř totožné.



## **Normalizace**

Dětské chování, které bychom označili za nevhodné (například lživost, lenost, sobeckost, nebo agresivitu) považuje Marie Montessori za poruchy charakteru. Mezi poruchy charakteru řadí i chování, které společnost neodsuzuje, naopak je vnímá pozitivně. Příkladem může být pasivní dítě, které je považováno za „hodné“, „klidné“ nebo „bezproblémové“. Přejít do stavu normalizace je spojen s koncentrací a prací rukama. Montessori během svých pozorování zjistila, že tyto rysy chování vymizí, pokud se u dítěte objeví hluboká koncentrace na aktivitu, které ho zajímají. Objevení normalizace považovala za nejdůležitější výsledek své práce a hlavní cíl, ke kterému by měli průvodci v předškolních zařízeních směřovat (Montessori, 2018).

## **Řád a struktura**

Pořádek a řád si obvykle nespojujeme s malými dětmi. Marie Montessori opakovaně prokázala touhu dětí po stabilním vnějším uspořádání, díky kterému se mohou cítit bezpečně. Marie Montessori objevila lásku k řádu podobně jako objevila polarizaci pozornosti – pozorováním chování dětí. Didaktické materiály v Casa dei Bambini byly původně uschovány ve velké zamykací skříni. Jejich distribuci a úklid měla na starost průvodkyně dětí. Při úklidu materiálů děti průvodkyni bedlivě pozorovaly. Když průvodkyně zapomněla zamknout skříň a další den našla děti, jak pracují s materiály bez jejího vědomí, považovala to za projev nekázně. Montessori ale vnímala, že děti chtějí materiály vrátit na své místo, a tak jim dala šanci. Vyměnila vysokou skříň za nábytek, na který dosáhly. Děti velmi brzy přejaly odpovědnost za pořádek v prostředí, který zcela spontánně udržovaly (Standing, 1998).

V našem prostředí se podobnému tématu věnovali například autoři Matějček a Langmeier, kteří definovali touhu po smysluplném životě jako jednu ze základních dětských psychických potřeb. Potřeba jasného řádu není vlastní jen dětem, jistou míru řádu a uspořádání potřebuje každý člověk. Pokud by se nám každý den změnilo uspořádání místa, kde žijeme, a žili bychom v chaosu, pravděpodobně by to mělo negativní účinky na naši psychiku. Montessori prostředí je typické stabilním uspořádáním. Pokud bychom navštívili montessori třídu v Indii, Americe a Japonsku, našli bychom téměř totožné uspořádání materiálů v policích a stejný systém práce. Nacházíme v tom nejen výhodu pro práci průvodce, který může působit v různých prostředích napříč světem, ale také pro děti. Pokud se rodina často stěhuje a dítě navštěvuje montessori zařízení, jeho přestup do nového prostředí může být o něco jednodušší, neboť i v novém prostředí nahází dobře známé prvky.

## Připravené prostředí

Základními stavebními prvky pro montessori vědecký přístup je prostředí, které zahrnuje didaktické materiály, prezentace materiálů a průvodce. Prostor by měl být nastaveno tak, aby reagovalo na potřeby dětí, především na jejich touhu sebezvoje. Polk Lillard (1988) využívá ve spojitosti s připraveným prostředím slovo „nourishing“, jež může být volně přeloženo jako vyživující nebo výživný. *„Existuje šest základních komponentů pro Montessori připravené prostředí ve třídě. Zabývají se koncepty svobody, struktury a řádu, reality a přírody, krásy a příjemné atmosféry, montessori materiály a rozvojem života v komunitě.“* (Polk Lillard, 1988, s. 51).

Skrze vnější řád si dítě utváří vnitřní mentální strukturu, proto je zásadní řád a struktura vnějšího prostředí. Dítě přesně ví, kde se nachází materiál, který si chce půjčit, jak se nazývá a jak se s ním manipuluje. Po dokončení pracovního cyklu materiál vrátí na původní místo, a to v takovém stavu, aby jej mohlo použít další dítě. To znamená, že umyje nádobí, které ušpinilo, použitou utěrku odnese do koše na prádlo a nahradí ji čistou atd. (Polk Lillard, 1988). Tento princip můžeme pozorovat u všech aktivit, evidentní je to například u aktivit praktického života, kde je každá aktivita na samostatném tácku. Uspořádání materiálu v policích také není náhodné. Materiály jsou seskupeny podle oblastí, pod které spadají (například praktický život, smyslová výchova nebo jazyková oblast). V polici jsou materiály uspořádány zleva doprava podle stupně obtížnosti a od shora dolů (nahore jsou lehčí aktivity a dole těžší, neboť mladší děti mají tendenci volit ty aktivity, které jsou jim nejdostupnější). Popsané uspořádání není „jediné správné“, vždy záleží na konkrétní třídě a průvodci.

Děti potřebují primárně načerpat limity přírody a reality. Z toho důvodu jim poskytujeme materiály, které k tomu přispívají. Jde například o ostré nože, funkční žehličku nebo skleněné nádobí. Každý materiál je ve třídě pouze v jednom provedení. Vše by mělo být kvalitní, krásné a promyšlené, zároveň by měla být uchována jednoduchost (Eissler, 2021). Péče o prostředí není jen v kompetenci průvodce, který ho každé ráno kontroluje a chystá, ale veškeré snažení by mělo vést k postupnému předávání péče o prostředí dětem. Přesná forma závisí na průvodci. V praxi jsme se setkali se systémem „povinností nebo úkolů či služeb“, kdy vybrané děti plnily služby, které jim buď byly přiřazeny nebo si je samy vybraly (šlo například o ořezání tužek, utření stolů, spláchnutí záchodků, vyčištění skla u akvária atd.). Služby byly přehledně umístěné na tabuli, kde byly připevněny fotografie znázorňující služby a jména dětí nebo jejich značky. Kromě služeb podporují péči o prostředí aktivity praktického života. Praktický život si blíže představíme v následující kapitole.

Pro montessori prostředí jsou příznačné i další myšlenky. Jednou z nich je spojování dětí do tzv. trojročí. Podstatou je spojování do skupin dětí v rozmezí třech let do jedné skupiny (0–3, 3-6, 6-12 atd.). Marie Montessori zároveň navrhovala, aby prostory nebyly odděleny stěnou, ale aby bylo možné procházet mezi různými skupinami. (Polk Lillard, 1988).

K tématu připraveného prostředí se vyjadřuje také Britton (1992) a další autoři, kteří na připravené prostředí nahlíží z pohledu rodiče. Cílem jejich prací je vytvořit nebo upravit domácí prostředí. Ačkoli prostředí třídy a domácí prostředí mají odlišné způsoby fungování, je možné najít určité styčné body. Prostředí by mělo být uzpůsobeno tak, aby dítě co nejvíce úkonů zvládlo bez dopomoci dospělého, což znamená, že veškeré potřebné předměty by mu měly být k dispozici. Nábytek je uzpůsoben dětské velikosti, materiály, kterými děti obklopujeme, by měly být reálné a sloužit daným úkonům (například dětem dáváme motyky velikostně vhodnou a kovovou, nedáváme jim plastové náhražky). Dalším bodem je svoboda v hranicích. V obou prostředích je jasně vymezeno, co dítě smí a co nesmí. Zde je nutný jednotný přístup pečujících osob, které jsou k dětem důsledné, ale laskavým způsobem. Obě prostředí by samozřejmě měla být sestavena s ohledem na dětské potřeby, tvořit bezpečné místo, kde se děti mohou učit a poznávat (Britton, 1992). Lesley Britton se dále zaměřuje na jednotlivé místnosti v domě a přináší nápady, jak prostředí zařídit nebo upravit. Představuje také aktivity, hry či postupy, jak dítě k určité aktivitě vést. I zde však podtrhuje myšlenku, že dítě by nemělo být vyčleňováno z žádného prostoru nebo by před ním neměly být schovávány předměty. Jde zde například o vázy nebo sklenice. Naopak nabádá pečující osoby, aby děti naučily, jak s křehkými předměty zacházet a jak o ně pečovat. V mateřské škole i v domácím prostředí vedeme děti k sebeobsluze a samostatnosti v oblasti stravování, a to od přípravy jídla, přes prostření stolu až po úklid a umytí nádobí (Britton, 1992).

Nedílnou součástí prostředí je rovněž „připravený“ dospělý. Podle Marie Montessori by se mělo jednat o člověka, který je ochoten učit se novým věcem a stále růst. Požadavky kladené na učitele představují rozsáhlé téma, které ovšem není pro tuto práci primární. Průvodce by měl mít přehled o jednotlivých dětech a jejich rozvoji. Nemělo by se tedy stát, že se děti během vzdělávání budou věnovat pouze jedné nebo dvěma oblastem. Jak jsme již naznačili, děti volí, jakým aktivitám se budou věnovat. Je úkolem průvodce nachystat takové prostředí, které dítě bude vábit (Eissler, 2021). Kromě odborného vzdělání by průvodce měl být dobře naladěný, ochotný ustoupit do pozadí a měl by být patřičně upravený. Mělo by se jednat o vyspělého a kultivovaného jedince s dobrými mravy a dobrým srdcem.

## 4. Montessori didaktický materiál

Za „montessori pomůcky“ označujeme pouze ty materiály, které vytvořila a využívala sama Marie Montessori. V ostatních případech využíváme označení „pomůcky nebo aktivity inspirované Montessori“. Z deklarovaného vymezení vyplývá, že výsledkem této práce jsou pomůcky a aktivity inspirované filozofií Marie Montessori, nikoli montessori pomůcky. Samotná značka „Montessori“ však není po legální stránce ošetřena. Pokud se tedy výrobce jakékoli hračky nebo pomůcky rozhodne využít v názvu toto označení, není možné soudní cestou vymáhat stažení výrobku. Na základě této skutečnosti se na trh dostávají výrobky, které neodpovídají principům montessori pedagogiky. Nadcházející řádky proto detailněji vysvětlí, co se pod slovním spojením montessori materiál skrývá.

Dalším problémem je pak to, že s odstupem času a v důsledku mnohočetného překladu se vytrácí kredibilita informací, které se montessori metodického přístupu týkají. Můžeme se jen dohadovat, jak danou tezi či větu Marie Montessori zamýšlela. Někdy může dojít až k chybnému výkladu jejích myšlenek. Může se jednat například o příliš rigidní využívání materiálů, které neponechává prostor pro objevování a jejich kreativní využívání (Britton, 1992).

Montessori materiál se vyznačuje řadou specifik. Mezi jeho kritéria patří estetičnost (jistá přitažlivost materiálu), kontrola chyby (zpětná vazba), ohraničenost (limity – prvním limitem je množství, neboť ve třídě jsou materiály pouze v jednom provedení, druhým limitem jsou fyzická omezení samotného materiálu a jeho uspořádání) a činorodost nebo iniciativa (musí podněcovat k dalšímu objevování). Pomůcky by neměly být jen výrazné, ale měly by v dětech probouzet zájem o manipulaci s nimi. Kromě toho by měl být materiál smysluplný a funkční (měl by sloužit reálnému cíli, ne být „jen jako“ – příkladem jsou „nefunkční“ dětské plastové kuchyňky). Materiály by měly odrážet realitu, a zkušenosti, které dítě v prostředí získá, by měly být využitelné v budoucnu. Smyslové materiály se navíc vyznačují izolací jedné vlastnosti. Izolace jedné vlastnosti dětem zabezpečuje podmínky pro soustředění pouze na onu vlastnost, kterou v danou chvíli objevují. Například červené tyče mají stejný průměr, tvar i barvu, mění se pouze jedna modalita, a to délka. Kontrola chyby patří mezi montessori principy, vede děti k samostatnosti (pokud kontrolu chyby obsahuje samotný materiál, nepotřebují asistenci dospělého), k logickému myšlení a kritickému uvažování (Slováček a Miňová, 2017 b; Montessori, 2017). Výše popsané dovednosti – kritické myšlení a schopnost samostatného fungování – jsou v dnešní společnosti vysoce cenné. Jejich základ je možné budovat už u dětí v předškolním věku.

## **4.1 Systém uspořádání montessori materiálu**

Materiály jsou rozděleny do několika kategorií. Počet kategorií se odlišuje podle pojetí autorů. Můžeme najít následující kategorie: aktivity běžného dne (praktického života), aktivity zaměřené na smysly (smyslová výchova), akademické aktivity (oblast jazyka a matematiky) a oblast kulturních a výtvarných materiálů (oblast poznávání svět nebo také kosmická výchova na základní škole, hudba a výtvarná výchova). Každá z oblastí má za úkol dítě rozvíjet komplexně. Ačkoli primárním cílem praktického života je rozvoj sebeobsluhy, péče o sebe, druhé i okolí, v rámci praktikování těchto aktivit se dítě rozvíjí i v jiných oblastech (jemná motorika, koordinace pohybů, sociální oblast atd.). Podobný rys nesou i ostatní oblasti. Úkolem smyslové výchovy a jejích aktivit je zjemnit smyslové vnímání dětí, přičemž z komplexního pohledu má usnadnit dítěti diferenciaci a orientaci ve světě (Polk Lillard, 1998; Slováček a Miňová, 2017 a).

Pod akademické materiály řadí Paula Polk Lillard (1988) kromě materiálů pro jazyk a matematiku rovněž materiály, které se zaměřují na zeměpis a vědu. Podle autorky přirozeně navazují na strukturu, kterou si dítě osvojilo v rámci manipulace s materiály smyslové výchovy. Ani zde není pointou získat co největší množství akademických znalostí, ale uspokojit vnitřní touhu po poznávání. Poslední oblast kulturních a výtvarných materiálů vnímá Polk Lillard jako cestu k sebevyjádření. Řadí sem aktivity spojené s hudbou a rytmem, na které připravuje chůzi po linii (elipse) nebo manipulaci se zvonky. Druhou oblastí jsou aktivity spojené s uměním a uměleckým vyjádřením. Ačkoli Marie Montessori nezanechala přesné instrukce, jak děti ke kresbě, malbě a dalším technikám vést, doporučovala poskytnout prostředí a materiály pro kreativní sebevyjádření (Polk Lillard, 1988).

### **Oblast praktického života**

Aktivity a pomůcky praktického života vycházejí, jak název napovídá, z běžného každodenního života. Navazují na aktivity, které děti znají z domácího prostředí. Proto se jedná o jednu z prvních oblastí, která je dětem představována, když přecházejí z domácího prostředí do prostředí montessori školy. Jedná se o aktivity, které mají děti připravit na život v běžném prostředí. Aktivity běžného dne se odlišují podle dané kultury a zde vykonávaných činností, proto neexistuje přesný seznam pomůcek, které sem spadají. Průvodci by se však měli držet montessori principů při práci s nimi (krásy a jednoduchosti, izolace obtížnosti, postupu od jednoduchého ke složitějšímu...).

Nejedná se o „pomůcky“ ve smyslu vyrobených předmětů. V praktickém životě jsou využívány běžné předměty uzpůsobené anatomii dětského těla (ve většině případů se jedná o menší předměty, aby se s nimi dítě snáze manipulovalo). I když se může zdát tento krok jako nepodstatný, opak je pravdou. Uzpůsobená velikost funkčních reálných předmětů umožňuje rozvíjet nezávislost a samostatnost dětí.

Aktivity lze rozdělit do několika oblastí. Patří sem například tzv. „přípravná cvičení“ kam spadají aktivity jako přenášení předmětů, otevírání a zavírání předmětů, přesýpání, držení lžice a přendávání lžící nebo přelévání. Druhou skupinou jsou aktivity zahrnující péči o vlastní osobu. Základ je tvořen manipulací se zapínacími rámy (děti trénují otevírání a zavírání které se objevuje na oblečení a doplňcích – knoflíky, zip, karabiny apod.). Početnou skupinou jsou aktivity zaměřené na péči o prostředí (utírání prachu, zametání, péče o rostliny/zvířata atd.). Jako samostatnou oblast můžeme vnímat cvičení zaměřená na půvab, ladnost a zdvořilost, kam patří například cvičení rozvíjející základy slušného chování (umět pozdravit, poděkovat, požádat atd.), mezi zvláštní cvičení patří chůze po linii a cvičení ticha. Poslední oblastí je jídlo a jeho příprava. Spadají sem běžné kuchyňské úkony (mazání, krájení, strouhání, mletí nebo loupání, které jsou součástí přípravy pokrmů), ale i samotná příprava jídla. V mateřské škole se jedná zejména o přípravu svačiny, ale také o aktivity spojené s plynutím roku, jako je pečení perníčků, svatomartinských rohlíčků nebo příprava čaje z bylinek vypěstovaných na zahradě školy.

### **Oblast smyslové výchovy**

Druhou oblastí jsou aktivity zaměřené na smysly. Podle toho, jaký smysl rozvíjejí, je můžeme dělit na materiály rozvíjející zrak, chuť, sluch, čich a hmat. Pod hmat patří tzv. stereognostický smysl. Polk Lillard (1988) rozlišuje smysly: „visual, tactile, auditory, olfactory, gustatory, thermic, baric, stereognostic and chromatic“ Hlavním cílem materiálů není, jak by se mohlo na první pohled zdát, zjemnit nebo zpřesnit tyto smysly, ale spíše přispět k orientaci ve smyslových zkušenostech při výstavbě mentální struktury mysli. Cvičení smyslových modalit považovala Marie Montessori jako základ pro rozvoj intelektuálních schopností (Polk Lillard, 1988; Rýdl, 1999).

Při tvorbě a rozvoji inovačních didaktických materiálů, které se používají téměř v nezměněné podobě dodnes, se inspirovala prací Jeana Itarda a Eduarda Séguina. Rýdl (1999, s. 50) dodává: „*Montessori tedy vůbec nejde o smyslové dojmy, podráždění sítnice, ušního bubínku, hmatových tělísek v pokožce či čichových buněk na jazyku, nýbrž o srovnávání,*

*rozlišování a pojmenovávání vnímajících smyslů. Nejsou to fyziologické procesy, které chce Montessori vycvičit, nýbrž psychologické momenty vnímání, procesy kognitivní, poznávací, uspořádávání vnímaných dojmů a porozumění jim.“* Smyslem didaktického materiálu je znázornit a pojmenovat vlastností předmětů (Rýdl, 1999).

### **Jazyková oblast**

Schopnost číst a psát si spojujeme většinou s docházkou do školy. Mnozí rodiče si kladou otázku, co budou jejich děti dělat ve škole, pokud se naučí číst a psát již v mateřské škole. Odpověď by měla být jednoznačná – budou se nadále rozvíjet a zdokonalovat. Proč ale Montessori zařadila čtení a psaní mezi schopnosti, které by měly mít předškolních dětí? Jejím původním záměrem to nebylo, reagovala však na přání dětí a později i některých negramotných rodičů. Byly to právě děti, které ji přesvědčily o smysluplnosti rozvoje jazykových schopností. Proto pro ně nachystala vhodné materiály (písmena abecedy ze smirkového papíru na tvrdém podkladě a pohyblivou abecedu). Děti neučila cíleně psát, pouze obtahovaly dvěma psacími prsty písmena na desce. Postupně však u dětí mohla pozorovat jev, který později nazvala „exploze psaní“. Děti samy odhalily analýzu slov na písmena a syntézu slov z písmen, začaly tak skládat slova z pohyblivých písmen abecedy a později je i pomocí křídly psát. Co začalo u jednoho dítěte, brzy se objevilo i u dalších dětí, které byly inspirovány úspěchy a nadšením ostatních. Jednoduše byly natolik nadšené svými objevy, že psaly doslova na jakýkoli povrch. Čtení si však děti začaly osvojovat až o několik měsíců později (Standing, 1998).

Rozvoj čtení a psaní je vhodné podpořit. Ve třídě se kromě připraveného prostředí vyskytuje také připravený dospělý, který může do každodenního fungování zařazovat hry a aktivity, které podporují jazykovou vybavenost (písňe, básně, rýmy, hádanky, hry, rozpočítadla, vytleskávání apod.). Psaní je až konečnou fází dlouhého procesu, kterému předchází nepřímá i přímá příprava. Nepřímou přípravou máme na mysli cvičení praktického života, jež procvičují schopnosti, které dítě u psaní později využívá (dávají dítěti hranice, učí ho koncentraci, podporují rozvoj motoriky, koordinaci pohybů...). Kromě praktického života připravují na psaní i další aktivity – například válečky s úchopy, které musí dítě držet třemi prsty. Podobný úchop můžeme pozorovat u dalších materiálů (kovové tvary, dřevěné skládačky s částmi rostlin nebo zvířat). Práce s geometrickými tvary bychom mohli zařadit do přímé přípravy, dítě jejich prostřednictvím trénuje nejen úchop, ale i přesnost a grafomotorické schopnosti (Kaul a Wagnerová, 2015).

Ačkoli se můžeme setkat s pojmem „totální čtení“ ve spojitosti s montessori vědeckým přístupem, může být toto označení matoucí, neboť metoda využívaná pro čtení je ve skutečnosti analyticko-syntetická. Skrze hry s hláskami si dítě uvědomí, že slovo lze rozložit na menší jednotky. Opět je dítěti v prostředí dostupný systematický výběr různých pomůcek a materiálů pro jeho další rozvoj. Jazykové materiály mají logické uspořádání od nejjednodušších ke složitějším. Zároveň podporujeme neustálý rozvoj slovní zásoby. V rámci smyslové výchovy například pojmenováním vlastností: větší, menší, červený, hrubý atd. V oblasti poznávání svět podle aktuálního zájmu seznamujeme děti s názvy rostlin, jež kvetou v nejbližším okolí, stavbou květu apod. (Kaul a Wagnerová,2015).

### **Matematická oblast**

Materiály pro seznámení s matematikou jsou sestaveny tak, aby dítě mělo vždy vizuální kontrolu nad množstvím. Nejdříve se pracuje s konkrétním perlovým materiálem, jež se stává abstraktnějším (například na začátku děti využívají krychle, každá krychle se skládá z 1000 zlatých perel, později množství 1000 reprezentuje pouze destička s číslem 1000). Děti po celou dobu zapojují pohyb a ruce (Eissler, 2021). Aby dítě mohlo vnímat kontrolu zrakem, je třeba nejdříve smysly tříbit, což umožňují pomůcky z oblasti smyslové výchovy. Představování pomůcek a aktivit má jasný řád. Dokud dítě není schopno senzitivně vnímat rozdíly, nemá smysl představovat mu materiály určené pro matematické operace. Může se však začít seznamovat se smírkovými číslicemi (Hainstock, 2018).

Oblast matematiky zahrnuje mnoho pomůcek, jež odpovídají systému desítkové soustavy (růžová věž má deset krychlí, červené tyče obsahují deset tyčí, každá sada válečků je po deseti atd.). Zmínili jsme již provázanost celého systému – na červené tyče, u nichž se dítě učilo smyslově vnímat různé délky, navazuje materiál s názvem barevné tyče, jehož prostřednictvím se dítě učí množství ve spojení se symbolem, tedy číslem (Hainstock, 2018). Také matematika je obvykle spojována s výukou v pozdějším věku. Marie Montessori ovšem popisovala tzv. matematického ducha, který se u dětí projevoval snahou vytvořit řád, strukturu nebo pořádek (Kaul a Wagnerová,2014).

### **Oblast poznáváme svět**

Oblast poznáváme svět je tvořena v podstatě všemi ostatními tématy. Konkrétně se jedná o svět přírody a lidí. Děti se zde mohou seznámit s životním koloběhem, botanikou, zoologií, zeměpisem, etikou, uměním, dějinami, ochranou životního prostředí atd. Kromě materiálů se zde promítá požadavek reálnosti. Ve třídách často najdeme akvária nebo terária se



zvířaty a celou řadu rostlin (Eissler, 2021; Anderlik, 2019). Ke kategorii poznáváme svět bývá někdy řazena i hudba. Hudební koutek zahrnuje obvykle sadu zvonků a dalších hudebních nástrojů, jež jsou dětem k dispozici. Hudební koutek může být obohacen i dalšími materiály jako je například hudební přehrávač s koledami z celého světa, který se používá při předvánočních aktivitách.

### **Montessori materiály**

Zacházení s materiály postupně nabývá na obtížnosti a z hlediska způsobu použití vytváří ucelený systém, který dítě systematicky připravuje a rozvíjí. Materiály začínají u konkrétních operací, a postupně přecházejí k abstraktním konceptům. Jsou navrženy tak, aby kontrolu chyby nemusel obstarávat dospělý, ale aby dítě samo rozpoznalo, že udělalo chybu, a snažilo se ji opravit. Pokud nedokáže identifikovat vlastní chyby, indikuje to, že ještě není připraveno daný materiál využívat. Zpětná vazba může být variabilní, může se jednat o mechanickou zpětnou vazbu, kdy nějaká část bude přebývat (například u válečků s úchyty) nebo si svůj výsledek může dítě překontrolovat v tabulce s výsledky apod. S didaktickými materiály se zachází s úctou. Při práci s nimi má dítě právo požadovat respekt k jeho práci a nemělo by být rušeno jiným dítětem nebo dospělým. Rušivě nemusí působit pouze oslovení, ale také například úsměv, pohled nebo pokývnutí. Úvodní lekce jsou ve většině případů individuální, neboť každé dítě se rozvíjí sobě vlastním tempem (Polk Lillard, 1988).

Příklad návaznosti materiálů a jejich vzájemné provázanosti si můžeme ukázat na materiálu zvaném geometrická komoda. Děti se ní seznamují kolem svého čtvrtého roku. Jejím cílem je seznámit se s tvary a vnímat je všemi dostupnými kanály (především zrakem a hmatem). Děti se učí vnímat podobnosti tvarů a rozdíly mezi nimi (kruh nemá rohy, trojúhelník ano). Začíná se s tvary, které jsou nejvíce odlišné, a postupně dítě experimentací, jako je otáčení tvarů v rámečku, objevuje další tvary, přičemž obtížnost graduje (Montessori, 2011).

Je možné identifikovat tři fáze. V rámci první je důraz kladen na dotýkání se linie tvaru a jeho rámečku. Ve druhé fázi už má dítě zkušenost s tvary a snaží se najít rámeček pro příslušný tvar (zde dítě otáčí tvary tak, aby je bylo možné vložit do rámečku). Třetí fázi je práce s kovovými tvary děti tvoří kombinace tvarů, což vyžaduje znalost vztahů mezi nimi. Dále se zájem přesouvá na systematické zkoumání úhlů, linií a tvarů ve formě papírových karet. Jde tedy o abstraktnější formu (Montessori, 2011). Chybu v podstatě nelze udělat, protože tvary lze vložit pouze do rámečku jim vlastního (Montessori, 2011). Později už korekce chyby není

jednoduchá (například menší kruh lze vložit do rámečku většího kruhu), ovšem i ve zmíněném případě vždy nějaký tvar bude přebývat. Po celou dobu dochází k manipulaci s materiálem, která vede ke zpřesnění jemné motoriky, hrubé motoriky nebo vizuomotoriky. Vedeme dítě k tomu, aby si tvary „ohmatalo“, využíváme senzitivní fáze na pohyb, smyly a drobné předměty (úchyty tvarů). Do práce se promítá nepřímá příprava na držení tužky a dochází k obohacování smyslové zásoby, neboť dítě se učí názvy prostřednictvím třístupňové lekce, kde se respektuje senzitivní fáze na jazyk.

Význam materiálů bývá někdy nepochopen. Jejich primární cílem není rozvíjet schopnosti z vnějšího hlediska nebo předávat znalosti skrze správné použití, ale provázet dítě při vnitřní formaci a psychickém rozvoji (viz normalizace). Dítěti poskytují stimul, který vede ke koncentraci. Materiály jsou dítěti představovány až ve chvíli, kdy je na ně nejen připraveno a naladěno, ale také když jsou v souladu s jeho vnitřním plánem rozvoje. Poznat správný moment je úkolem průvodce, který má možnost dítě pozorovat (Polk Lillard, 1988).

## **4.2 Prezentace montessori materiálů**

Nové pomůcky a materiály jsou dětem představovány průvodcem. Průvodce následuje dítě (ví, kterými prezentacemi již prošlo, na jaké úrovni je a co jej zajímá). Průvodce dítěti ukáže, kde najde všechny materiály, který k dané aktivitě bude potřebovat. Pokud je to možné, nechá dítě vybrat pracovní místo. Následuje ukázka práce s materiálem. V závislosti na konkrétní aktivitě se dítě buď zapojuje v průběhu a navazuje na aktivitu průvodce (například u zapínacích rámců), nebo bedlivě sleduje celou ukázkou do konce a po vyzvání činnost opakuje.

Seznámení s materiálem probíhá formou tzv. prezentace. Prezentace je v podstatě postup práce s pomůckou. Může se jednat o individuální přímou prezentaci práce s materiálem nebo může dítě pozorovat jiné dítě, když mu průvodce aktivitu představuje (nepřímá prezentace). Průvodce nejprve dítěti ukazuje, kde se pomůcka v prostředí nachází a kde má „své místo“, a sděluje, jak se jmenuje, popřípadě k čemu slouží. Tímto postupem v dítěti budujeme řád ve vnějším prostředí. Při samotné prezentaci materiálu se soustředíme na minimum slov a jistou ekonomii pohybů. Snažíme se, aby pohyby byly jemné, elegantní a účelné. Neděláme žádné nadbytečné pohyby. Celý proces by měl být prodchnut trpělivostí průvodce (Hainstock, 2018).

Individuální práce umožní průvodci zaměřit se na reakce a signály přicházející od dítěte. Úvodní lekce poskytuje základní vhled do postupu práce s materiálem. Průvodce musí

materiály důvěrně znát a mít přesně promyšleno, jak je bude prezentovat. Dospělý je tam od toho, aby dětem pomohl s vytvořením vztahu ke konkrétním pomůckám a aby se v nich orientovaly. Druhá možnost nastává, když se průvodce rozhodne, že je načase, aby se dítě dozvědělo něco nového (dítě například již bezpečně zná první dvě krabičky s barevnými destičkami, může se posunout ke třetí krabičce). V takovém případě průvodce dítě osloví a seznámí ho s konkrétním materiálem (Montessori, 2017).

Úvodní lekce se vyznačují stručností a jednoduchostí. Jsou doprovázeny co nejmenším počtem slov. Když průvodce prezentaci dokončí, vyzve dítě k využití materiálu. Během prvního pokusu zůstává průvodce dítěti po boku a pozoruje jeho aktivitu. Jeho cílem však v žádném případě není zasahovat do činnosti nebo dítě opravovat. Průvodce zpozrdálí registruje, zda materiál dítě zaujal, jak dlouho s ním pracovalo, jakým způsobem, jak se u toho tvářilo apod. Pokud průvodce neodhadne situaci a materiál je pro dítě zatím příliš obtížný, navrhne, aby ho prozatím odložilo a vrátilo se k němu později. Podobné situace by se však neměly odehrávat příliš často, neboť dítě potřebuje zažít úspěch. Vhodnost a správnou chvíli pozná průvodce díky spontánnímu opakování úkonu dítětem po nějaké době začne materiály využívat kreativním způsobem. Některé materiály je možné kombinovat (Polk Lillard, 1988).

Materiály jsou často dítěti prezentovány formou tzv. třístupňové lekce, jejíž jednotlivé stupně umožňují dítěti seznámit se s novými informacemi a osvojit si příslušné vědomosti, dovednosti nebo schopnosti. V prvním stupni předměty pojmenováváme a vytváříme asociaci mezi předmětem a jeho jménem: „To je kohoutek luční.“ Druhý stupeň obsahuje pojmenování předmětu ve spojení se slovním pokynem nebo otázkou. Slovní pokyn může odkazovat na nějaký úkon, při čemž je potřeba zapojit pohyb: „Vezmi rozrazil rezekvítek a dej ho na parapet.“ „Přines vlčí mák a dej ho vedle chrpy luční.“ apod. Dítě si upevňuje nové pojmy a zároveň procvičuje orientaci v prostoru. Můžeme využít pouze otázek: „Kde je chrpa luční?“ „Ukaž mi zvonek rozkladitý.“ Aktivita by neměla být nucená ani nudná, zapojením pohybu ji můžeme ozvláštnit. Třetí a zároveň nejvyšší stupeň představuje již pouhé ověření, zda si dítě daný pojem spojilo s předmětem. Nejzásadnější stádium tedy představuje druhý stupeň, ve kterém se pojmy přesouvají z pasivní slovní zásoby do aktivní. Průvodce klade otázky typu: „Která rostlina je na stole?“ „Jak se jmenuje rostlina mezi chrpou luční a kopretinou luční?“ Jeho cílem je ověřit, že dítě dané předměty – v našem případě luční květiny – pozná. V případě matematických pomůcek bude ověřovat znalost čísel, množství nebo zlomků (Kaul a Wagnerová, 2014; Montessori, 2017).

Pokud dítě pomůckou zaujme a už prošlo první prezentací, může s ní pracovat tak dlouho, dokud nebude činností nasyceno. Průvodce by neměl zasahovat do přirozených cyklů opakování, ale měl by citlivým způsobem respektovat potřebu dítěte opakovat. Materiál je uzpůsoben tak, aby dítě samo poznalo, že dělá chybu. Pak ji může odhalit a napravit. Pokud dítě neregistruje chybu ani po mnoha opakováních, je možné, že pro danou pomůcku ještě není dostatečně zralé. V takovém případě by se přirozeně měl utlumit zájem o danou pomůcku a dítě by se k ní mělo vrátit později (Rýdl in Šmelová a Prášilová, 2018).

### **4.3 Montessori vědecký přístup a děti se speciálními vzdělávacími potřebami**

Začátek své kariéry Marie Montessori strávila prací s dětmi s SVP, což jí dalo odborný náhled a praktické zkušenosti, jež později uplatňovala. Na kongrese 1899 na kongrese v Turíně prohlásila, že „...mentálně postižené děti nejsou asociálními bytostmi, ale že potřebují výchovu minimálně stejně, jako zdravé děti, ne-li dokonce více.“ (Anderlik, 2019, s. 21) Její prohlášení v přítomných zarezonovalo natolik, že byla pozvána do Říma a požádána, aby převzala vzdělávání učitelů mentálně postižených dětí (Anderlik, 2019).

Celková filozofie směřuje k individualizaci vzdělávání. Během své práce s dětmi s SVP prosazovala jejich začlenění do běžné společnosti a poukazovala na jejich potenciál, ačkoli je společnost dlouhou dobu považovala za „nevzdělavatelné“ (v odborné literatuře najdeme dnes již nekorektní výraz „idioty“). Na jejich rozvoj nahlížela z pohledu pedagogického, který upřednostňovala před pohledem medicínským. Dnešní moderní vnímání výuky směřuje k co nejširší diverzitě v rámci jedné skupiny. Přesvědčení, že nejvýhodnější je vzdělávat děti stejného věku přibližně na stejné úrovni ve stejnou dobu, co se týče obsahu výuky je považováno za překonané. Heterogenitu vnímala Marie Montessori jako cennější prostředí pro edukaci. S tím se těsně pojí nutnost využívání vhodných metod a forem vzdělávání. V rámci montessori edukační praxe se využívá volná práce (Ludwig a kol., 2008; Standing, 1998). Více o principech svobody jsme si uvedli v přechozí kapitole. V praxi se však stále setkáváme s věkově homogenními skupinami a frontální způsob výuky ve školách dosud převažuje.

Výhodou Montessori prostředí je zmiňovaná možnost výběru. Děti s SVP tak mají možnost zvolit materiál, který odpovídá jejich aktuální vývojové úrovni, čímž odpadá riziko srovnávání a s ním i pocity méněcennosti. Rýdl (1999) zároveň varuje před úskalím, jež vychází z přetěžování průvodců. V montessori třídách není automaticky snížen počet žáků. Pokud tedy do kolektivu dochází děti s SVP, jež potřebující neustálou podporu, není v možnostech

průvodců naplnit potřeby všech dětí v kolektivu. Dále upozorňuje na to, že Marie Montessori se nezabývala společným vzděláváním dětí s SVP a dětí intaktních (Rýdl, 1999). Montessori vědecký přístup je postaven na přirozeném vývoji dětí, který je připravuje na běžný život a jeho výzvy (Anderlik, 2019).

Benefity pro děti vzdělávané podle montessori vědeckého systému se mnohdy vztahují na skupinu dětí s SVP i dětí intaktních. Jedním z nich je to, že děti se prostřednictvím volné práce učí sebeorganizaci. Celkově se tím rozvíjí náhled na sebe a své schopnosti. Hodnotitelem však není pouze druhý člověk, ale zpětnou vazbu dítěte dostává i rámci prostředí (více viz práce s chybou). V dnešní době se dostává do popředí také meditativní prvek, který je ukrytý ve způsobu práce s montessori materiálem i v celé filozofii Marie Montessori. Běžné fungování ve třídě dětem umožní zažít zkušenost klidu. Montessori si uvědomovala význam zklidnění a představila veřejnosti tzv. cvičení ticha. V neposlední řadě vidíme výhodu v práci s vnitřní motivací, jejímž hlavním cílem je děti nadchnout pro danou věc. Marie Montessori dokázala, že děti mají vrozenou touhu po učení a objevování. Jde tedy hlavně o to, abychom jim připravili živnou půdu pro jejich rozvoj. Zejména s nástupem elektronických zařízení a médií se jeví jako zásadní to, aby děti byly co nejvíce ukotveny realitě. K popsanému předsevzetí směřují všechny aktivity a činnosti uskutečňované v montessori třídě. Princip reality a provázanosti se skutečností tvoří samotné jádro praktického života (Ludwig a kol., 2008, Hainstock, 2018).

Využití montessori pedagogiky jako léčebné a terapeutické metody vidíme v práci Lore Anderlik a její kolegyně Vijaye Varadarajan. Díky jejich neúnavné práci a neutuchajícímu nasazení se na základě montessori léčebné pedagogiky vyvinul samostatný profesní obor. Premisou inkluze dětí s SVP do třídy, kde jsou vzdělávány intaktní děti, je zaměřit se na jejich sociální vývoj a odhlédnout od jejich postižení. Děti s SVP mají v montessori prostředí možnost stát se učiteli a průvodci a vystoupit z role osoby, které je potřeba vždy pomáhat (Anderlik, 2019). Montessori pedagogika se uplatňuje zejména u dětí intaktních. Montessori léčebná pedagogika nebo montessori terapie je využívána u dětí s SVP a jejím hlavním cílem je jejich inkluze mezi intaktní děti. Oba směry se drží pravidla „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Cesta k jeho uplatňování se ale různí (Anderlik, 2019).

V praxi se ukázalo, že materiály se musí dětem s SVP uzpůsobit. To se ale odvíjí od konkrétního dítěte a jeho potřeb, schopností a možností. Změnit se musel i náhled průvodce a způsob jeho práce. V přechozích kapitolách jsme si představili systém uspořádání a řád, který v prostředích vládne. Pokud třídu navštěvuje dítě s omezením hybnosti, které mu brání v práci

s určitými materiály, je logické, že tato struktura bude narušena ve jménu nové struktury. Tedy struktury, jež vyhovuje všem (Anderlik, 2019).

Úpravy se mohou týkat konkrétního materiálu: například zvolíme oblíbenou barvu nebo materiál, ale i určité funkčnosti prostředí nebo postupu. U dětí neprojevujících iniciativu a touhu objevovat můžeme omezit svobodnou volbu, a to takovým způsobem, že jednou aktivitu vybírá dítě a jednou průvodce. Průvodce tedy může zvolit takovou aktivitu, která bude dítě posouvat a bude pro něj výzvou, ale zároveň ho nebude demotivovat přílišnou náročností. Anderlik (2019) uvádí příklad s žehlicím prknem, kdy dětem s těžším postižením nemusí dostačovat úzký prostor pro žehlení. Situaci navrhuje vyřešit přeměnou stolu na „žehlicí“ (přidat speciální potah a lištu, aby se žehlička nesvezla k dítěti) a tím zvětšit pracovní plochu pro děti, jejichž koordinace pohybů a motorika není zatím rozvinutá. V potaz je potřeba brát co nejvíce proměnných (výška stolu, potah z příjemného materiálu, odpovídající žehlička z hlediska úchopu...). Za nejzásadnější považuje respektovat aktuální rozpoložení dítěte. Učení nastává až v momentě, kdy se dítě cítí bezpečně a je v psychické pohodě. V praxi to znamená, že jsou uspokojeny jeho potřeby. Anderlik (2019, s. 56) vše shrnuje slovy „*montessori pedagogika, montessori léčebná pedagogika a montessori terapie se zde liší pouze ve stupni rozčlenění a odstupňování úkolu.*“ Montessori terapie je specifická především zvýšenou spoluprací s pečujícími osobami, které oprávněně vnímá jako nejdůležitější osoby v prvních letech života dítěte.

## **Praktická část**

## **5. Soubor aktivit a pomůcek inspirovaných montessori vědeckým přístupem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami**

Praktická část práce popisuje postup při sestavování souboru pomůcek a jeho následné ověření v praxi. Seznamuje s prostředím, v němž výzkum probíhal, a nastiňuje osobní profil dětí, jež s pomůckami pracovaly. Samostatná část je vymezena pro limity, na které jsme narazili v průběhu výzkumného šetření. V samotném závěru se věnujeme shrnutí a zhodnocení celého procesu. Výzkum je doplněn metodickou příručkou, která může být užitečná pro každého, kdo by se rozhodl využít pomůcek a aktivit založených na stejném nebo podobném principu. Metodická příručka obsahuje postup práce s pomůckami pro děti intaktní, ale i doporučení pro osoby vzdělávající děti s SVP.

### **5.1 Cíl diplomové práce a techniky šetření**

**Hlavní cíl:** Sestavit soubor pomůcek a aktivit inspirovaných montessori vědeckým přístupem pro práci s dětmi s SVP.

#### **Dílčí cíle**

Cíl č. 1: Vytvořit soubor pomůcek a aktivit.

Cíl č. 2: Sestavit metodickou příručku a ověřit vzniklý soubor aktivit v praxi.

Cíl č. 3: Upravit metodiku na základě výsledků výzkumného šetření.

#### **Výzkumné otázky**

Otázka č. 1: Odlišuje se prezentace materiálů, když je určena dětem s SVP? Pokud ano, jakým způsobem?

Otázka č. 2: Jakým způsobem lze upravit materiál, aby více reagoval na specifické potřeby dětí s SVP?

Za hlavní cíl jsme si stanovili sestavit soubor pomůcek a aktivit, které budou sloužit k rozvoji dětí s SVP, a zároveň budou odpovídat principům montessori pedagogiky. Během naší práce jsme využili zkušeností získaných v praxi, informací načerpaných z montessori



diplomového kurzu pro děti ve věku 3-6 let, který pořádala společnost Montessori ČR, z.s., a hloubkovým studiem odborných pramenů. Po sestavení souboru pomůcek a aktivit se bod zájmu posunul na jejich ověření v praxi.

K ověření došlo v zařízení určeném pro předškolní děti s SVP. Materiály byly nabídnuty dětem k manipulaci a práci. Hlavní výzkumnou metodou se stalo pozorování. Pozorování je jedním ze stavebních kamenů montessori konceptu. V teoretické části jsme se věnovali pozorování v montessori prostředí o něco podrobněji. Pozorování je metodou, která se využívá v mnoha odvětvích odborného výzkumu. Svoji podstatou je pozorování více spojováno s kvalitativní formou zkoumání, ale je možné ho využít i v rámci kvantitativního postupu. Tato práce ho využívá v rámci kvalitativního postupu.

Kvalitativní přístup v praxi znamená, že v centru pozorování stojí malý reprezentativní vzorek participantů. Důraz je kladen na přirozené prostředí osob, které se podílejí se na výzkumném šetření. Z tohoto důvodu není možné výsledky generalizovat na širokou populaci. Kvalitativní přístup se zaměřuje na hloubkové šetření konkrétní oblasti nebo jevu. Má tedy možnost získat podrobné informace. Může být doplněn analýzou dokumentů nebo rozhovorem. Na rozdíl od kvantitativního výzkumu umožňuje navázat osobní vztah s participanty a prostředím, ve kterém výzkum probíhá. Jeho negativní stránkou je vysoká časová náročnost nebo zvýšené riziko ovlivnění výsledků (Švaříček a Šeďová, 2014).

V rámci studia pedagogické reality se jedná o jednu z nejrozšířenějších metod získávání dat. Pozorování jako takové pod sebou sdružuje celou řadu podtypů – můžeme se setkat s dělením na pozorování krátkodobé a dlouhodobé, introspektivní a extrospektivní, přímé a nepřímé nebo pozorování standardizované a nestandardizované. Stěžejním záměrem našeho pozorování bylo zachytit postup manipulace dětí s materiálem a způsoby představení materiálu speciální pedagožkou, jež působí ve třídě. S ohledem na cíl jsme zvolili pozorování nestandardizované, avšak strukturované a přímé. Můžeme tedy hovořit i o zúčastněném pozorování. Jedná se o druh pozorování, při němž je výzkumník vystaven pozorovanému dění osobně. Výhodou je osobní zprostředkování situace, které například rozhovor neposkytuje a vrací se k události retrospektivně. Pozorování navíc dokáže pozorování zachytit paraverbální projevy nebo rutiny, které si participantů neuvědomují. Jeho nevýhoda spočívá v tom, že je pro výzkumníka složité udržet si objektivitu. Výzkumník může například podlehnout logické chybě, předsudkům, haló efektu nebo tendenci k průměru. Je proto důležité o těchto faktorech vědět (Chráška, 2016; Švaříček a Šeďová, 2014). Celkem se uskutečnilo devět pozorování v prostředí mateřské školy.

Pozorování bylo doplněno rozhovorem se speciální pedagožkou, která se výzkumu účastnila (pracovala s dětmi a s pomůckami). Rozhovor byl opět využit v kontextu kvalitativního postupu. Podobně jako pozorování i metoda rozhovoru v sobě nese jistá pozitiva i negativa. V rozhovoru může respondent záměrně některé informace zamlčovat nebo si nemusí vybavovat, jak přesně situace proběhla. Na druhou stranu výzkumník má k dispozici okamžitou zpětnou vazbu a participant je postaven do aktivní role. Díky bezprostřední komunikaci má výzkumník možnost navázat osobní kontakt a skrze něj hlouběji proniknout do postojů dotazovaného (Chráška, 2016; Švaříček a Šedřová, 2014).

Záměrem rozhovoru bylo zjistit názor speciální pedagožky na využití materiály a zhodnotit práci dětí s pomůckami. Následně pak na základě získaných odpovědí a výsledků z pozorování zodpovědět výzkumné otázky. Využili jsme polostrukturovaného rozhovoru. Věděli jsme, které informace potřebujeme získat, a sestavili jsme sadu deseti otázek. Protože jsme nedostali souhlas s nahráváním rozhovoru, rozhodli jsme se odpovědi zaznamenat písemně do terénního deníku, který jsme využívali po celou dobu výzkumu. Přepis rozhovoru je přiložen do příloh na konci práce. Rozhovor byl přepsán a následně vyhodnocen stejnou formou jako pozorování. Rozhovor proběhl přímo ve třídě, kde výzkumné šetření proběhlo, a uskutečnil se po posledním pozorování.

Pro fixaci dat a zachycení aktuální situace v terénu jsme použili terénní zápisník, což nám umožnilo popsat průběh práce s pomůckami. Systém zápisu byl strukturován pouze částečně (popis vždy zahrnoval identifikační označení dítěte, například „dítě B“, druh pomůcky, se kterou dítě manipulovalo, a popis práce s pomůckou). Tyto základní informace jsou doplněny dalšími relevantními informacemi (co manipulaci předcházelo, slovní projevy dětí i pedagožky, poznámky z následného rozhovoru s pedagožkou apod.). Přepis získaných dat je připojen v přílohách k diplomové práci. Při práci se získanými daty jsme využili metody otevřeného kódování. Po vyhodnocení dat jsme výsledky promítli do doporučení pro praxi a do metodické příručky. Výzkumnému šetření předcházela výroba materiálů a sestavení jednotlivých aktivit. Podrobnému popisu výroby je věnována samostatná podkapitola. Zhotovené materiály byly konzultovány s pedagožkou působící ve třídě, kde výzkum proběhl. Důvodem byla nutnost sladit jazykové výrazy použité při práci s pomůckami, aby byly děti co nejlépe vybaveny pro úspěch. V rámci materiálu pro jazyk jsme vybrali taková slova, jež pedagožka označila za nejčastěji dětmi využívaná apod.

## 5.1 Charakteristika místa šetření a výzkumného vzorku

Abychom mohli výzkum uskutečnit, oslovili jsme dvě mateřské školy. Obě pečovaly o děti s SVP a to, buď ve formě samostatné třídy, nebo skupiny. Na základě jednání s vedením obou mateřských škol formou e-mailů, telefonátů a osobních schůzek se nám podařilo získat povolení provést výzkum v jedné z nich. Druhá mateřská škola účast na šetření odmítla. Spolupráci jsme navázali s dostatečným předstihem (leden 2022) a domluvili jsme se na společné schůzce před letními prázdninami, na které jsme projednali všechny podstatné informace tak, aby výzkum mohl proběhnout na podzim 2022. Na začátku podzimu 2022 jsme opět navázali komunikaci s mateřskou školou, abychom si potvrdili, zda daná dohoda platí a zda je možné výzkum uskutečnit. V té době jsme dokončovali výrobu aktivit. Poté jsme navštívili mateřskou školu osobně, abychom s pomůckami seznámili pedagogické pracovníky třídy, kde měl výzkum probíhat. Po krátkém představení jsme se domluvili na dalších podrobnostech výzkumu. Výzkum se uskutečnil na podzim 2022. Od původního plánu se odklonil o šest týdnů, což bylo způsobeno oběma spolupracujícími stranami. Ačkoli v rámci celého výzkumu odkazujeme na zařízení jako na mateřskou školu, z legislativního hlediska mateřskou školou není. V textu budeme i nadále využívat označení mateřská škola, neboť toto zařízení principálně funguje jako mateřská škola. Čistě z legislativního pohledu se jedná o zdravotnické zařízení soukromého charakteru nespádající pod Ministerstvo mládeže školství a tělovýchovy. Mateřská škola je umístěna nedaleko centra krajského města. Z důvodu ochrany identity dětí i personálu mateřské školy nebudeme uvádět přesnou lokaci zařízení a záměrně vynecháváme konkrétní název mateřské školy nebo města, v němž působí. Mateřská škola má celkem čtyři třídy. Rozdělení dětí převážně odpovídá věkové diferenciaci (třída s nejmenšími dětmi ve věku 2-3 roky, třída s dětmi ve věku 3-4 roky, třída určená pro předškoláky, tedy děti ve věku 5-6 let, a třída určená pro děti s PAS různého věku). Umístění do třídy není fixní, ale může se měnit i v průběhu roku podle dosažené úrovně dítěte. Pokud se dítě vyvíjí rychleji, může přestoupit do třídy s rozvinutějším programem pro podporu jeho maximálního rozvoje. Vždy je brán ohled na konkrétní dítě, jeho přání, potřeby a možnosti.

Specifikem je působení mnoha dalších pracovníků, jako jsou logopedi, fyzioterapeuti nebo ergoterapeuti, kteří se dětem věnují individuálně. Škola má tedy zřízeny terapeutické místnosti, kde tito profesionálové pracují. S dětmi ale pracují pouze v určitých časech, aby všechny děti měly možnost účastnit se společného programu. Mateřská škola nabízí také individuální terapie v odpoledních hodinách. Využití služeb odborníků není povinné, jedná se pouze o možnost, kterou mateřská škola nabízí zákonným zástupcům dětí. V ostatních ohledech

funguje mateřská škola víceméně standardním způsobem. Ve třídě je snížený počet žáků, maximum je 15 dětí, o které pečují dva pedagogové nebo speciální pedagogové. Na výchově, vzdělávání a péči o děti se podílejí asistenti pedagoga i osobní asistenti, kteří spadají pod resort Ministerstva práce a sociálních věcí. Klasické pojetí se odráží v běžném režimu dne, jenž je společný mnoha mateřským školám – ranní hry, ranní rituály v kruhu nebo u tabule, svačina, hlavní program v podobě výtvarných, hudebních nebo dramatických aktivit, následuje volná hra, zatímco některé děti odcházejí na terapii, pobyt venku, který je společný všem, oběd, odpolední činnosti a odchod domů. Před výzkumem bylo nutné sestavit a získat poučený souhlas zákonných zástupců s účastí jejich dětí ve výzkumu při dodržení pravidel anonymity. Vzor informovaného souhlasu je přiložen jako „Příloha č. 1“ na konci práce.

Výzkumný vzorek se skládá z dětí A, B a C. Jednalo se o dva chlapce a jednu dívku. Děti musely splňovat požadavek věku. Všechny tři děti spadají do kategorie „dítě se speciálními vzdělávacími potřebami“, jak ji vymezuje § 16 školského zákona. Všechny děti navštěvovaly v době probíhajícího výzkumu mateřskou školu popsanou výše. Pro všechny platí tvrzení, že byly vzdělávány v jedné třídě, každé z dětí však navštěvovalo třídu z jiného důvodu. Společným jmenovatelem bylo narušení komunikační schopnosti, což je také požadavek pro přijetí do této MŠ. Výzkumný vzorek jsme volili na základě záměrného výběru. Kromě výše popsaných kritérií jsme volili i zařízení pro předškolní děti, jež sídlila v blízkém okolí, a to z důvodu dobré dostupnosti. Následující část obsahuje informace o dětech, které se výzkumu účastnily. Z důvodu zachování anonymity, zde nejsou uvedena jména dětí, využívány jsou pouze písmenné kódy. Přestože zjištění kompletních anamnestických údajů není cílem práce, rozhodli jsme se zařadit informace o jednotlivých participantech, neboť věříme, že tyto informace mohly hrát zásadní roli při ověřování vytvořených materiálů a aktivit. Informace by měly podávat ucelený pohled na každé dítě a podtrhnout tak jejich individualitu.

## **Dítě A**

Rodina pochází z Vietnamu. Do České republiky se rodiče přestěhovali před narozením chlapce. Matka zde studovala a česky se dorozumí bez obtíží. Ačkoli komunikace s rodiči je bezproblémová, někdy nedojde ke kompletnímu porozumění informací, kterou jim personál podává. V rodině se využívá vietnamština i čeština. Obtíže se objevují v obou jazycích, a to zejména v oblasti porozumění. Zasažena je i výslovnost a tím srozumitelnost vyjadřování.

Rodina žije v panelovém domě nedaleko mateřské školy. Chlapec je jedináček, rodiče jsou vyššího věku, matka má sklony k úzkostné a ochranné výchově.

Pod označením dítě A si můžeme představit chlapce předškolního věku, konkrétně šestiletého. Z důvodů obtíží v oblasti komunikace (zejména porozumění) mu odložena školní docházka a doporučeno další vyšetření (ORL, foniatrie a vyšetření psychologem). Během komunikace se mu daří udržovat zrakový kontakt a snaží se porozumět pokynům. Pokud však nemá podporu obrázku, gesta nebo jiného signálu, nedaří se mu pokyn dešifrovat. Pokyny pouze opakuje, a to i v případě jeho zjednodušení. Nepomáhá ani překlad do vietnamštiny. V rámci jednotlivých aktivit se orientuje na základě nápodoby ostatních dětí. V komunikaci využívá jednoduchá slova, v některých případech i věty o dvou či třech slovech, které nejsou gramaticky správné. Mimo pobyt v mateřské škole se rozvoji komunikace věnuje spolu s logopedkou, kterou navštěvuje jednou za dva měsíce.

V kolektivu dětí je oblíbený, chová se nekonfliktně. Zajímají ho zejména konstruktivní hry typu stavebnice Merkur nebo kuličková dráha. Jeho hrubá motorika je na vysoké úrovni, v jemné motorice můžeme pozorovat jemné nedostatky a nepřesnosti. U chlapce lze pozorovat nesprávný úchop psacího náčiní, ale grafomotorika tím není nijak zvlášť ovlivněna. Sociální a emoční složka odpovídají věku chlapce. Předpočetní představy odpovídají věku chlapce v rámci přiřazení symbolu a odpovídajícího množství (v řadě čísel 1-10), práci s pojmy „větší“ nebo „menší“ nerozumí. Poznává barvy. Geometrické tvary rozlišuje, ale nedokáže je pojmenovat. Zrakové vnímání je na vysoké úrovni (rozlišování tvarů písmen, číslic, detailů), sluchové vnímání je naopak oslabeno.

Chlapec byl vyšetřen v PPP: byl mu doporučen odklad školní docházky z důvodu nepřipravenosti do základní školy. Klinickým logopedem mu byla stanovena vývojová dysfázie a doporučen trénink komunikačních schopností (rozšiřování slovní zásoby s podporou obrazového materiálu, nácvik sluchové diferenciacce, upevnění správného úchopu psacího náčiní atd.). V doporučení ke vzdělávání byl chlapci navržen další rozvoj slovní zásoby (odkaz na pomůcky a práci s nimi), a to – řazení obrázků podle souvislosti a posloupnosti vlastnosti předmětů, vytleskávání rytmu podle vzoru nebo vytleskávání a určení počtu slabik ve slově. Adaptace na prostředí školy proběhla bez obtíží. Zpočátku byl chlapec ostýchavý, plachý a ustrašený, postupem času si zvykl.

Doporučené aktivity se shodou okolností přesně kryjí s pomůckami a aktivitami, které vnikly v rámci této práce.

## Dítě B

Označení dítě B nese dívka ve věku 5 let a 11 měsíců. Pochází z druhotně vzniklé rodiny. Má sourozence, sestru, která je zároveň její dvojče. Dívka je na sestru velmi fixovaná. Obě dívky jsou v péči matky a jejího nového manžela. Otec se do výchovy příliš neangažuje, dívky má v péči pouze jeden víkend za měsíc. Žijí v rodinném domě na okraji města, kde mají domácí zvířata i zahradu.

Dopady do pohybové oblasti jsou minimální. Dívka v raném dětství prošla Vojtovou metodou. Má tendenci mít horní paži ve flexním postavení u těla, zřetelněji se postižení projevuje, pokud je dívka unavená nebo se soustředí na aktivitu, která je pro ni nová. Známé aktivity ji nedělají obtíže (například sebeobsluha při svačině). Lateralita dívky se nám nepodařila během výzkumu zjistit, při aktivitách ruce střídá. Častější je však tendence využívat ruku zdravou. Při výkonu lokomočních cviků, jako jsou běh, chůze nebo skoky, dívka vtáčí levé chodidlo lehce dovnitř. Koordinace a souhra pohybů je narušená. Její postavení ve vrstevnické skupině to však nijak výrazně neovlivňuje.

Veškeré ostatní oblasti (zraková diferenciacce, sluchová diferenciacce, grafomotorika...) jsou u dívky na obvyklé úrovni. V řečových dovednostech můžeme pozorovat vadu řeči, a to dyslálii. Nepřesnosti se pojí s výslovností hlásek R a Ř. Logopedickou nápravu podstupuje dívka v rámci programu, který probíhá v mateřské škole. Součástí komplexního týmu pečujícího

o děti jsou také logopedi. Dívka je radostné povahy, ráda se zapojuje do nabízených aktivit. Někdy potřebuje podporu sestry. Má ráda různé druhy ptáků a zajímá se o jejich způsob života. Adaptace na školní prostředí nebyla obtížná, neboť škola přijala do své péče obě dívky, ačkoli pouze jedna z nich má speciální vzdělávací potřeby. Pro jejich silné pouto a psychickou pohodu se rozhodla dívky nerozdělovat.

Dívka byla diagnostikována s levostrannou hemiparézou. K hemiparéze došlo pravděpodobně v období prenatalním nebo perinatálním. Porod dívky byl protahovaný a objevily se u něj závažné komplikace. Hemiparéza zasahuje levou stranu těla a projevuje se nejvíce v hrubé a jemné motorice dívky. Levou nohu vtáčí do středu, levou horní končetinu tiskne k tělu. Má tendenci využívat zejména ruku, která není ovlivněná postižením. Mentální schopnosti rovněž nebyly ovlivněny. Dívka využívá speciálně upravenou obuv a vložky do bot, dále také derotační pás. Kromě logopeda se na jejím rozvoji podílí další odborníci jako například fyzioterapeut. Dvakrát ročně podstupuje lázeňskou léčbu (sanatorium Klimkovice).

## Dítě C

Chlapec pochází z úplné rodiny, otec je Američan, matka Češka. V domácnosti je upřednostňován anglický jazyk. OVŘ se vyskytuje v rodině, predispozice pro sluchovou vadu v rodině nenajdeme. Chlapec má o dva roky staršího bratra. Společně žijí v rodinném domě v okrajové části města.

Značení dítě C patří chlapci ve věku 5 let a 8 měsíců. Chlapec má staršího bratra s diagnostikovaným autismem. Podle slov paní učitelky ke staršímu bratrovi a často napodobuje jeho chování. Dle posledního vyšetření ve spolupráci s organizací NAUTIS se v jeho dokumentaci objevuje slovní spojení „prvky autismu“, ale konečné vyšetření u pedopsychiatra ho teprve čeká v následujících měsících. V jeho chování jsou zřejmé typické nápadnosti pro poruchy autistického spektra (v oblasti komunikace a sociálního kontaktu). Z chování chlapce je zřejmá porucha pozornosti (pro udržení pozornosti je nutné střídání činnosti, zapomíná hračky a oblečení, je roztržitý, neklidný...).

Chlapec komunikuje jednoslovně i ve větách. Jedná se však převážně o echolálie, kdy chlapec opakuje věty nebo části dialogů z jeho oblíbených televizních programů (zejména pohádky Mickeyho klubík), které pozoruje doma v anglickém jazyce. Druhou oblíbenou pohádkou je Psí patrola, kterou chce sledovat stále dokola, dokonce si zní přehrává určité scény. Česká slovní zásoba je omezená, pozná některé barvy a určitá čísla. V českých větách jsou zřejmé dysgramatismy, chlapec nesklonuje a vynechává zvrtná zájmena. Percepční oblast je značně omezená, chlapec rozumí jednoduchým konkrétním pokynům. Dobře reaguje na jednoduché slovní pokyny, při víceúrovňových úkolech je nutná podpora. Pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivní. Z hlediska foneticko-fonologické roviny je nápadná interdentální výslovnost ostrých sykavek. Zrakový kontakt navazuje sporadicky. Fonemický sluch není dostatečně rozvinut. Silnou stránkou je rytmizace slov. Odměny jsou pro něj posilující formou určitého chování (odměnou je pro něj slovní pochvala nebo možnost vykonávat svoji aktivitu – ve třídě mají zaveden systém přesýpacích hodin).

Hrubá motorika se rozvíjí relativně v normě, zřetelné je lehké narušení souhry pohybů. V jemné motorice chlapce pozorujeme oslabené izolované pohyby lokte a zápěstí. Vývoj jemné motoriky je celkově opožděn. Úchop psacího náčiní je nesprávný, přítlak na tužku je patologický. Lateralita zatím nevyhraněná. V oblasti sebeobsluhy je téměř samostatný. Nají se,

umí používat lžici, pokud mu to nejde s příborem, vzteká se. Zvládne rozepnout zip, při jeho zapínání potřebuje dopomoc. Zatím při oblékání nevnímá rub a líc a celkovou estetiku.

Znalosti přiměřené věku pojmenovává v anglickém jazyce (například pojmenovává geometrické tvary, pozná všechna písmena, pozná čísla do 1000, dny v týdnu v anglickém jazyce vyjmenuje pouze mechanicky, ale nedokáže určit, který den následuje po úterý apod.). Úroveň kresebných a grafomotorických dovedností neodpovídá věku. Klidné aktivity a dlouhodobé sezení mu činí obtíže. Preferuje pohybové aktivity a volnou hru.

Adaptace chlapce na nové prostředí byla náročná, zpočátku byla nutná přítomnost matky ve třídě po celou dobu jeho pobytu. Po půl roce se adaptoval. Do mateřské školy nastoupil ve věku tří let. Konflikty řeší agresivně, nedokáže vyjádřit své potřeby způsobem, aby mu okolí rozumělo. Potřebuje dopomoc dospělého, který stanoví jasná pravidla, hranice a sociální situaci nastaví pro obě strany únosně.

Z dokumentace se dozvídáme, že chlapci byla přiřazena diagnóza těžké vývojové dysfázie, ADHD a označení „prvky autistického spektra“. Hoch je v péči logopedky a ergoterapeutky. Společně s matkou dochází na muzikoterapii. Gravidita probíhala bez komplikací. Chlapec začal chodit zhruba v roce věku. Vývoj řeči v počátku odpovídal normě, chlapec žvatlal, ale po 12. měsíci života nastal regres, kdy chlapec prodělal tzv. šestou nemoc. Rodiče si začali všimnout nápadností v chování chlapce (býval více podrážděný, odmítal spolupracovat, na pokyny reagoval selektivně). První slova se u něj objevila kolem 2,5 let. Věty začal skládat mezi 3,5 – 4,5 lety. Na chlapce je třeba dohlížet, neboť si rád strká drobné předměty do úst. V psychologickém vyšetření se objevují slovní spojení jako: „nerovnoměrný vývoj“ nebo „multisystémová vývojová porucha“. Genetické vyšetření nic neodhalilo. Vývoj neverbálních rozumových schopností je v pásmu podprůměru.

### **Speciální pedagožka**

Paní učitelka působící ve třídě, kde probíhal výzkum, má dlouholeté zkušenosti s dětmi s SVP. Vystudovala logopedii, takže pracuje s dětmi i v rámci logopedické prevence. Je vlastníkem psa s canisterapeutickými zkouškami, do třídy ho občas přivede. Výhodou tohoto spojení je fakt, že velmi dobře zná prostředí i skupinu dětí. V mateřské škole působí již 14 let. Má povědomí o montessori pedagogice, ale pouze v rámci vlastního zájmu studia odborné



literatury, doplněného o informace získané na internetu. Neúčastnila se žádného kurzu nebo semináře o montessori vědeckém přístupu.

## **5.2 Vytváření souboru pomůcek a aktivit inspirovaných montessori pedagogikou**

Prvotním úkolem bylo vymyslet principy nových pomůcek tak, aby byly v souladu s filozofií Marie Montessori. K tomu nám dopomohly informace získané z kurzů pod vedením organizace Montessori ČR, z.s. a také informace načerpané studiem odborné literatury. Pomůcky jsme vyráběli s ohledem na to, aby byly zastoupeny všechny oblasti montessori vědeckého přístupu. Oblast praktického života je zastoupena dvěma pomůckami. Důvodem je žádost pedagožek o ponechání obou pomůcek v souboru. Jejich požadavku jsme se rozhodli vyhovět. Výsledkem je tedy soubor šesti aktivit. Každá z aktivit sleduje jiný záměr. Společnou proměnnou je snaha rozvíjet děti, které s materiálem pracují. Za oblast praktického života vznikla aktivita otevírání a zavírání zámku a aktivity se šrouby. Oblast smyslové výchovy je reprezentována pomůckou s názvem barevné destičky. Oblast matematiky se nám promítá do pomůcky určené k upevnění čísla a jeho příslušného množství. Jazyk je zhmotněn ve formě karet, které jsou určeny ke slovní analýze a syntéze. Oblast poznávání svět zastupuje aktivita s tzv. dějovými kartami.

Aktivita respektují, že děti procházejí konstantním rozvojem a jsou sestaveny tak, aby s nimi mohly manipulovat děti s různou úrovní schopností. Například aktivita barevné destičky obsahuje tři stupně obtížnosti. První obálka obsahuje pouze barvy primární, druhá obálka barvy sekundární a třetí obálka v sobě skrývá i barvy odstupňované. Jedná se o pomůcku smyslové výchovy, dodržuje zároveň princip izolace jedné vlastnosti – v tomto případě barvy. To znamená, že destičky mají stejnou velikost a tvar, mění se pouze barvy. Všechny aktivity v sobě obsahují kontrolu chyby. Ve chvíli, kdy jsou děti s pomůckou seznámeny (formou prezentace), mohou s pomůckou pracovat samostatně bez zásahu dospělého. Chybu buď naznačí samotný materiál (v případě zámku nebude klíč pasovat do zámku, matka bude na šroub příliš malá nebo velká), nebo jsme do něj zabudovali systém kontroly chyby. Pomůcka dějové karty obsahuje také „kontrolní kartičky“, na nichž jsou obrázky ve správném uspořádání. Aktivita na určení množství slabik a aktivita spojení množství a symbolu mají z druhé strany kontrolní tečky. Barevné destičky v původní verzi Marie Montessori neobsahují přídatný kontrolní systém (zpětnou vazbu by měly poskytovat barvy – pokud je dítě nerozliší, je to signál pro průvodce, že dítě zatím nedosáhlo příslušné úrovně), do našeho materiálu jsme ho však přidali. Z druhé

strany destičky můžeme najít různě velké obdélníky. Čím více barvy destička obsahuje (čím je barva sytější), tím větší obdélník se objevuje na druhé straně.

Každá z aktivit je postavená na jiném principu, proto různě vytvářely. Každá aktivita dostala svůj samostatný „tác“, aby se děti mohly snadno orientovat v prostředí. Tácy byly vytvořeny z papírových krabicových vík, splňovaly tak podmínku lehkosti. Neměly ovšem žádné úchopy, které by dopomohly ke stabilizaci a umožnily snadnější přenášení předmětů. V případě aktivit využitých v rámci našeho výzkumu to ale nehrálo signifikantní roli. Děti neměly obtíže s přenášením tácu, neboť předměty na tácu byly stabilní a měly převážně vertikální charakter. Podoba tácu by tak měla reflektovat druh předmětu a aktivity. Například v rámci praktického života, kde se hojně vyskytuje práce s vodou ve formě přelévání nebo práce s potravinami, se využívají tácy plastové a dřevěné, které jsou vhodnější pro jiné aktivity.

Při výrobě jsme využili různé materiály a postupy. V souboru aktivit se vyskytují materiály jako dřevo, plast, kov, látka i papír. Práce se dřevem se ukázala jako nejnáročnější, vyžadovala totiž řadu nástrojů pro opracování materiálu. Nevýhodou byly i vlastnosti dřeva, například štěpení. Ačkoli jsme se snažili pomůcku opracovat, možnost třísky nemůžeme vyloučit. Při práci s dřevěným trenažerem je proto třeba postupovat obezřetně. Výrobě materiálu přecházelo několik neúspěšných pokusů či oprav (třeba špatně naměřená velikost pro stojan apod.). Konkrétní pomůcky k výrobě, postup výroby i základní představení principů a cílů každé pomůcky si představíme v následující části práce.

Kromě konceptuálních obtíží jsme se při přípravě materiálů setkali také s obtížemi praktického rázu. Zejména pomůcky praktického života představovaly výzvu. Na zámcích byla umístěna etiketa s čárovým kódem a cenou. Odstranit etiketu však nebylo jednoduché a vyžadovalo využití několika materiálů, jako jsou drátěnka, odlakovač na nehty nebo benzín. Až podlesní zmíněná látka byla schopná poradit si s lepidlem, které po odstranění etikety na povrchu zámků zůstalo. Další obtíží se stala nechozenost nejmenšího zámku. Manipulace s ním by byla pro děti náročná, takže bylo nutné zámek promazat.



Obrázek 1. Výroba pomůcek, zdroj: vlastní fotografie

## **Praktický život – aktivity se šrouby a zámky**

### **Aktivita č. 1: šrouby**

Samotná aktivita je rozdělena na dvě části, a to misku se šrouby a dřevěný trenažér. Děti se při ní seznamují s principem fungování šroubů a upevňují si praktickou schopnost šroubování. V obou případech se zaměřují na pohyb šroubování (úchop třemi prsty, rozvoj jemné motoriky, uvolňování zápěstí) jako formy nepřímé přípravy na psaní. Hlavním cílem je naučit děti šroubovat.

Vytvořený materiál: miska se šrouby a trenažér.

Aktivita A: košík nebo miska, různé typy matek a šroubků (miska s jedním šroubem, miska se 3 šrouby, postupně můžeme navýšit počet).

Aktivita B: dřevěný trenažér pro šroubování s pěti šrouby.

Postup práce, sestavení aktivity A:

Nakoupili jsme v železářství šrouby různé velikosti, koupili jsme dřevěnou misku. Umístili jsme šrouby do misky a misku jsme položili na koupený dřevěný táč. Ve třídě, kde probíhal výzkum, jsme položili misku na protiskluzovou podložku, táč jsme nevyužívali.

Postup práce, sestavení aktivity B:

Materiál na výrobu: dřevěné prkno (smrk či borovice) délky min. 100 cm, šířky 8 cm a tloušťky 2 cm, pila na dřevo, smirkové plátno, vrtačka s nástavci (s vrtáky o průměru 6, 8, 10, 12, 16), akušroubovák s nástavci (vel. 6, 8, 10, 12, 16), metrické šrouby s šestihrannými hlavami a šestihrannými maticemi M6, M8, M10, M12, M16, dřevěné rašple (pilníky na dřevo), tužka, vruty do dřeva, posuvné měřítko, úhломěr, metr cca 2 m a ochranné pomůcky.

Postup výroby:

Připravili jsme si materiál a pracovní plochu. Prkno jsme si rozčlenili na části (za pomoci metru, úhlooměru a tužky), konkrétně na čtyři kusy. Pilou na dřevo jsme prkno nařezali, a to na dva kusy tvořící „tělo“ pomůcky s rozměry 35 x 8 cm a dva „podstavce“ s rozměry 10 x 8 cm. Jednotlivé části jsme začistili pomocí dřevěných rašplí a smirkového plátna (z důvodu bezpečnosti – aby si děti nezarazily třísku). Aby nedošlo ke štěpení dřeva, je více než vhodné postupovat ve směru dřevěných vláken. Naměřili jsme si díry pro šrouby pomocí posuvného měřítka a vzdálenosti, ve kterých chceme šrouby mít, jsme si poznačili tužkou. Vyvtali jsme díry požadované velikosti. Začistili jsme vyvrtané díry smirkovým plátnem. Naměřili jsme otvory pro stojan (pomocí posuvného měřítka a metru) a předvrtali jsme otvory pro šrouby (aby dřevo neprasklo). Pomocí akuvrtačky jsme zavrtali šrouby (pozinkované vruty do dřeva se zákusnou hlavou vel. 4, délky 4 cm) ze spodní strany stojanu.



Obrázek 2. Dřevěný šroubovací trenážér, zdroj: vlastní fotografie

## **Aktivita č. 2: zámky**

Vytvořený materiál: pytlíky se zámky, klíče k zámkům (s modrou stuhou pro snadnější manipulaci).

První pytlík obsahuje jeden velký zámek a klíč.

Druhý pytlík obsahuje tři zámky různé velikosti a k nim odpovídající klíče.

Postup sestavení aktivity:

Nakoupili jsme zámky v železářství, po vyndání z obalů jsme vyzkoušeli funkčnost mechanismu zámků. Odstranili jsme papírové nálepky na zámcích, které by mohly působit rušivě. K tomu jsme využili drátěnku a jar na nádobí (později i benzín). Ke každému zámku jsme nachystali jeden klíč, který jsme označili stuhou modré barvy. Do látkových pytlíků jsme umístili zámky. Pytlíky se zámky jsme položili na vyrobené tácy.



Obrázek 3. Aktivita zámky, zdroj: vlastní fotografie

### **Smyslová výchova – barevné destičky**

Jak již samotný název napovídá, jedná se o pomůcku zaměřenou na rozvoj zraku, konkrétně na vnímání barev. Obsahuje tři úrovně, které se liší obtížností. První, nejlehčí stupeň představuje pouze barvy základní. Cílem dítěte je vytvořit z neuspořádaného stavu páry stejných barev. Stejný princip práce provází i druhý stupeň, ovšem s odlišnou paletou barev, soubor je tvořen i barvami sekundárními. Ve třetím stupni se děti učí sestavit řadu odstínů jednotlivých barev.

Materiálů k výrobě destiček můžeme najít celou řadu. V původní verzi, kterou vytvořila Marie Montessori byly využity různě barevné bavlnky nebo vlny a podkladem bylo dřevo. Holandská firma Neinhuis aktuálně nabízí destičky v plastové podobě. V rámci diplomového kurzu společnosti Montessori ČR, z.s. jsme však vedli diskusi na téma, zda je vhodné si montessori pomůcky z oblasti smyslové výchovy vyrábět v domácím prostředí. Šlo především o pomůcky jako růžová věž, hnědé schody, barevné destičky a červené tyče. Na jedné straně stála kvalita výrobku – uvedené pomůcky je nutné mít v co nejvyšší kvalitě (například přesnou váhu jednotlivých kostek růžové věže nebo odstupňovanost odstínů barev), neboť to je základem zpřesňování a zjemňování smyslů, tedy cílem celé oblasti. Minimálně v těchto případech nám tedy nebylo doporučeno pomůcky vyrábět v domácím prostředí. Na druhé straně ale stojí vztah a postoj k vlastnoručně vyrobenému výrobku. Dalším primárním cílem totiž je předávat dětem tzv. „vztah“ k materiálu, a jak samotné lektorky přiznaly, v případě vlastního dřevěného materiálu se jim pracovalo lépe. Dalším aspektem ke zvážení může být finanční náročnost v případě koupě barevných destiček od firmy Neinhuis či Gonzagarredi.

Vytvořený materiál: kartičky s barvami, plastová obálka jako obal, tácek, kontrolní kartičky, šedý kruh z filcu (průměr 7 cm).

Obálka č. 1 obsahuje tři páry, tedy šest destiček v primárních barvách (červenou, modrou a žlutou) a kontrolní kartičku.

Obálka č. 2 obsahuje osmnáct destiček (jde o primární barvy – červená, modrá, žlutá – a sekundární barvy – zelená, oranžová, fialová, růžová, hnědá a tyrkysová) a kontrolní kartičku.

Obálka č. 3 obsahuje devět barev, každá barva je odstínována v rámci šesti odstínů, celkem jde o 45 kartiček), šedý kruh vystřihnutý z filcu a kontrolní kartičku.

Postup sestavení aktivity:

Vzorníky barev jsme sehnali v UNI HOBBY obchodě v sekci, která se věnuje prodeji barev. Vzorníky jsme rozstříhali na jednotlivé barvy a jejich odstíny. Z papírových čtvrtek A3 jsme si vytvořili podkladové destičky (tužkou a pravítkem jsme rozdělili na „mřížku“, při čemž jednotlivá pole měla velikost 8 x 4,5 cm). Obdélníky jsme rozstříhali a pomocí lepidla na papír jsme na ně nalepili barevné destičky. Barevné destičky z třetí obálky (určené na odlišení jednotlivých odstínů) jsme opatřili vizuálním kontrolním systémem z druhé strany karet. Podle stupně sytosti barvy jsme z druhé strany namalovali černou pastelkou černý obdélník. Čím je obdélník větší, tím sytější barvu má destička. Hotové barevné destičky jsme umístili do laminovacích fólií a zataвили. Následně jsme destičky vystříhali a rozdělili do průhledných, plastových, obálek podle stupně obtížnosti. Doplnkem třetí obálky je šedý kruh z papíru, který jsme také zalaminovali a vystříhali. Součástí druhé a třetí obálky jsou kontrolní karty. Pro tvorbu kontrolních karet bylo třeba vyzkoušet postup práce s pomůckou a vyfotit ho. Jedná se tedy o fotografii finálního stadia aktivity. Dětem s SVP mohou sloužit, jako předloha nebo jako kontrola.





Obrázek 5. Aktivita barevné destičky, zdroj: vlastní fotografie



Obrázek 4. Aktivita barevné destičky, třetí obálka, zdroj: vlastní fotografie

### **Jazyk – určování počtu slabik**

Aktivita předpokládá, že dítě předložená slova zná, jde tedy o rozvíjející aktivitu. Pokud se s dětmi věnujeme na podzim například jedlým houbám, lze sestavit aktivitu na stejném principu. Děti již znají názvy hub a nyní si je mohou procvičit. Cílem je, aby dítě na základě fotografie určilo, kolik slabik má dané slovo. Svoji odpověď si může ověřit bez zásahu dospělého, pouze s pomocí materiálu (kontrolní tečky z druhé strany karet). Aktivita od dítěte kromě znalosti obrázků vyžaduje schopnost pracovat s 2D znázorněním. Dítě by mělo mít představu o množství minimálně do pěti, znalost číslic není nutná. Dítě si slovo vytleská a podle počtu tlesknutí pod něj umístí počet ořechů. Otočením a porovnáním, zda počet ořechů odpovídá počtu puntíků, zjistí, jestli slovo vytleskal správně.

Vytvořený materiál: misky se sezónním materiálem (ořechy, žaludy, šípky...), karty s obrázky sdružující určité téma (ovoce, zelenina, jarní květiny, povolání, hudební nástroje, vybavení domu...).

Soubor A obsahuje deset karet, které zobrazují předměty nacházející se ve třídě, jedná se o krátká slova převážně na jednu nebo dvě slabiky (obsahuje také dvě slova na tři slabiky).

Soubor B obsahuje deset karet zobrazujících předměty nacházející se ve třídě, jedná se o dlouhá slova obvykle na tři až čtyři slabiky.

Postup sestavení aktivity:

Prvním krokem bylo vytvoření fotografií. Fotografie jsme pořídili přímo ve třídě, kde probíhal výzkum, aby předměty byly dětem dobře známé. V programu Word jsme na stranu A4 umístili čtyři rámečky tak, že každá z karet měla rozměry 13,7 x 9,9 cm. Do každého rámečku jsme umístili jinou fotografii a pod ně jsme vložili textové pole. Do textového pole jsme vepsali

odpovídající název, využili jsme velký tiskací, bezpatkový typ písma. Při vytváření souboru jsme se potýkali zejména s úvahami nad označením jednotlivých fotografií. Například fotografie plyšového medvěda by mohla nést označení PLYŠÁK, MEDVĚD nebo MEDVÍDEK. Zpětná vazba z druhé strany by podle označení potom nesla dva nebo tři puntíky, a to dle volby slova. Podle slov učitelky děti nejčastěji využívaly označení MEDVÍDEK. Protože se však jedná o zdobnělinu a z hlediska českého jazyka je správné označení MEDVĚD. bylo zvoleno toto označení. Podobné potíže nastaly také s označením karty HRNEK, kdy děti častěji využívaly zdobnělinu hrneček. Jako nejednoznačné se ukázalo také označení hudebního nástroje, tedy pianina, které stojí ve třídě. V rámci karty byl označen jako KLAVÍR, paní učitelka ve třídě využívá označení piáno nebo klavír. Nakonec jsme došli k závěru, že správný (odborný) název pro hudební nástroj umístěný ve třídě je pianino. Protože však děti tento pojem neznají a nepoužívají, vyvstala otázka, zda by nebylo výhodnější obrázkem nahradit jiným obrázkem, který je dětem dostatečně známý. Další možností bylo děti s pojmem seznámit a domluvit se s pedagogy na důsledném využívání správného pojmu. Nakonec byl v souboru ponechán a byl využíván pojem, který měly děti zažité, tedy klavír. Karty jsme vytiskli a nůžkami vystříhali. Prostřednictvím vyrážedky na papír jsme vyrazili barevná kolečka. Kolečka z barevného papíru jsme lepidlem na papír nalepili na druhou stranu kartiček. Kolečka jsme lepili do levého spodního rohu ve směru zleva doprava. Počet koleček odpovídá počtu slabik slova. Karty jsme zalaminovali a vystříhali. Posledním krokem bylo rozdělení karet do dvou obálek podle obtížnosti. Obálky jsme umístili na vyrobený táč do jeho levé části. Do pravé části jsme umístili misku se sezónním materiálem (ořechy). Počet ořechů přesně odpovídal počtu slabik v daném souboru (pokud by tedy dítě rozložilo všechny karty, využilo by všechny ořechy).



Obrázek 6. Aktivita určení počtu slabik, zdroj: vlastní fotografie



## Matematika – aktivita pro upevnění množství

Pomůcka je primárně určena k upevnění spojení symbolu (číslo) a odpovídajícího množství. Dítě by již mělo mít zkušenost s čísly. Nedoporučujeme aktivitu využívat pro první seznámení s čísly, neboť by mohla děti od činnosti odradit. Počet kusů sezónního materiálu, který pomůcku doplňuje, by měl dosahovat počtu 55, a to z toho důvodu, aby dítě mělo odpovídající počet materiál, pokud by vyložilo všechna čísla. Zpětná vazba je zabudovaná v materiálu (kontrolní puntíky na druhé straně karet). Na pomůcku by měly navazovat další aktivity, které u dítěte vedou k rozvoji předmatematických představ (ideálně praktické aktivity v kuchyni jako vážení a odměřování, práce v dílně a měření materiálu...).

Vytvořený materiál: miska se sezónním materiálem (ořechy, fazole, papírové vločky atd. – v počtu minimálně 55 kusů), kartičky s čísly (které z druhé strany mají nalepený odpovídající počet puntíků 0-10), popřípadě kartičky s čísly 0-10 bez kontrolních puntíků.

Postup sestavení aktivity:

Na vyrobený tác jsme umístili keramickou misku (do levé části tácu). Do misky jsme nasypali 55 fazolí. V programu Microsoft Word jsme vytvořili karty s čísly 0-10, a to dvě sady – jednu kratší (7,3 x 7,3 cm) a druhou delší (19,7 x 7,7 cm). Karty jsme ponechali v bílé barvě, neboť čísla byla černá a černá čísla na bílém pozadí tvoří silný vizuální kontrast. Karty jsme vytiskli, podlepili čtvrtkou a vystříhali. Prostřednictvím vyrážačky na papír jsme vyrazili z modrého papíru kolečka. Kolečka jsme nalepili z druhé strany dlouhých číselných karet. Hotové karty jsme umístili do laminovacích fólií a zalaminovali. Zalaminované karty jsme vystříhali a umístili do průhledné, plastové obálky. Obálku jsme položili do pravé části tácu.



Obrázek 7. Aktivita pro upevnění množství, zdroj: vlastní fotografie

## **Poznáváme svět – dějové karty**

Podstatou pomůcky je trénink tzv. seriality, tedy schopnosti řadit úkony v adekvátním pořadí za sebou. Dalším cílem je orientace v čase. Námětem mohou být děje v přírodě, například vývoj živočichů a rostlin nebo aktivity či činnosti, které jsme s dítětem zažili. Do podoby postupových karet tak můžeme zpracovat například postup pečení štrůdlu nebo cukroví. Pro děti může být rovněž atraktivní zpracovat fotografie z výletu či z jiného společného zážitku. Karty můžeme využít nejen k řazení, ale také ke společnému vyprávění se trénuje paměť a rozvíjí se komunikační schopnosti. Tato forma práce je však vhodná především v domácím prostředí. Ve třídě podporujeme děti v maximální možné míře k samostatnosti. Z tohoto důvodu je vhodné karty opatřit zpětnou vazbou. Díky ní si dítě samo zkontroluje výsledek své práce, případně analyzuje chybu a úkol opraví. V případě, že využíváme karty odkazující na zážitek, můžeme aktivitu organizovat ve dvojicích nebo trojicích, kde je cílem konverzace nad kartami a rozvoj komunikačních dovedností. Popsaný způsob práce je vhodný především u předškoláků, kteří vyhledávají práci ve skupině.

Vytvořený materiál: karty s dějovou posloupností a kontrolní karty, „prezentační obálka“ která obsahuje jeden příběh (krájení blumy) a kontrolní karta.

Soubor A – je tvořený deseti příběhy po třech kartách a kontrolními kartami.

Soubor B – je tvořený šesti příběhy vždy po šesti kartách a příslušnými kontrolními kartami.

Postup sestavení aktivity:

Tvorba pomůcky začala již v jarních měsících, a to při fotografování životních cyklů a postupů aktivit (tulipány, orseje, sněženky, pečení štrůdlu, růst štěněte atd). Po nafocení celého cyklu jsme mohli fotografie začít upravovat do požadované podoby v programu Microsoft Word. Na A4 jsme umístili čtyři stejně velké rámečky a do nich vložili fotografie. Stejně velký rámeček (14,2 x 9,8 cm) jsme využili také pro kontrolní karty u kratších příběhů, pro dlouhé příběhy bylo třeba vytvořit rámeček větší (18,9 x 8,9 cm). Vytvořený soubor jsme vytiskli, jednotlivé karty vystříhali, podlepili a následně zalaminovali. Po laminaci jsme karty opět vystříhali a rozdělili do jednotlivých obálek.



Obrázek 8. Aktivita dějové karty, zdroj: vlastní fotografie

### **Metodický postup práce s pomůckami**

V rámci diplomové práce vznikly pomůcky a aktivity inspirované montessori pedagogikou a samostatně také metodika práce s nimi. Metodika byla sestavena na základě postupu práce, který odpovídá práci v montessori třídě určené intaktním dětem. Pomůcky a aktivity byly ověřovány dětmi s SVP přímo v terénu. V závislosti na výsledcích a průběhu výzkumu došlo k finálnímu upravení metodiky. Pozorování dětí odhalilo vhodné úpravy materiálu a způsobů práce s ním tak, aby je bylo možné využít při práci s dětmi s SVP. Zpětnou vazbu pro úpravu metodiky tak poskytly nejen děti, ale také jejich pedagožka. Úprava byla provedena s ohledem na specifika, která provázejí vzdělávání dětí s SVP. Úpravy jsou shrnuty v části „Doporučení pro praxi“ u každé pomůcky zvlášť.

Metodická příručka obsahuje stručný úvod a informuje čtenáře o nejdůležitějších principech práce s prezentovanými pomůckami. Mezi obecné informace v úvodu spadá rovněž vysvětlení klíčových pojmů a představení struktury souboru. Každé z pomůcek je věnována samostatná část metodiky. Jsou uvedeny informace specifikující zaměření pomůcky (popis materiálu, doporučený věk pro představení pomůcky dítěti, cíle pomůcky, bod zájmu, postup práce s pomůckou a doporučení pro praxi). Pro upřesnění představy jsou metodické postupy opatřeny fotografiemi pomůcek.

Kolonka „hlavní cíl pomůcky“ odkazuje na záměr, se kterým byla pomůcka vyráběna. Pojem „vedlejší cíl pomůcky“ zahrnuje další cíle, k jejichž naplnění může při práci s pomůckou docházet. Pomůcku je možné využít u dětí různého věku. Její působení bude mít však největší dosah ve věkovém období, které je u jednotlivých pomůcek uvedeno. To je dáno senzitivními fázemi (také „okny příležitostí“), které jsou otevřené jen v daném období lidského života. Postup práce je vhodné modifikovat vzhledem k individualitě každého dítěte.

### 5.3 Vlastní výzkum

Po prvotním kontaktu prostřednictvím e-mailu byla domluvena schůzka. Schůzka se uskutečnila 11.3.2022. Její hlavní náplní bylo seznámit se s prostředím mateřské školy a vyjasnit si možnosti spolupráce. Návštěva zahrnovala shlédnutí dopoledního programu a možnost nahlédnout do dvou tříd. Na závěr se uskutečnila konzultace s paní ředitelkou ohledně dalšího postupu spolupráce. Školu jsme navštívili ještě jednou a seznámili jsme se s pedagogickými i nepedagogickými zaměstnanci. Cílem návštěvy bylo celodenní pozorování režimu ve třídě.

Do prostředí mateřské školy jsme se vrátili 14.9.2022. Náplní schůzky byla domluva dalších termínů návštěvy a ujasnění vzájemných představ o průběhu výzkumu (kolik dětí s vývojovou dysfázií aktuálně do školy dochází apod.). Po konzultaci se speciální pedagožkou a logopedkou bylo zjištěno, že v praxi není možné najít děti, které mají diagnostikovanou pouze vývojovou dysfázií. Buď mají děti přidružená postižení (například mentální postižení nebo poruchy chování a pozornosti), případně nemají vývojovou dysfázií potvrzenou. Může se například jednat o podezření pedagogického personálu apod. Ačkoli práce původně cílila na děti s vývojovou dysfázií, bylo nutné přizpůsobit záměr práce a upravit cílovou skupinu. Novou cílovou skupinou se staly děti s SVP. Ve spolupráci se speciální pedagožkou, která působí ve třídě, jsme vyselektovali čtyři děti, které by mohly být pro výzkum přínosem z hlediska diverzity. Z důvodu dlouhodobé nemoci jednoho z vybraných dětí jsme se nakonec rozhodli pro pozorování tří dětí. Výběr výzkumného vzorku byl tedy záměrný. Participanti museli splňovat určitá kritéria pro výběr do výzkumného šetření.

Na základě dohody se měl výzkum uskutečnit v rámci 12 přímých pozorování ve třídě. Reálně došlo k uskutečnění devíti pozorování, tři pozorování tak nebylo možné uskutečnit. Důvody pro neuskutečnění pozorování a popis dalších limitů je podrobně vyobrazen v části „limity práce“. Pozorování probíhala obvykle v pátky nebo pondělí na základě dohody s předškolním zařízením a jeho pracovníky. Do třídy jsme vstupovali v dopoledních hodinách, měli jsme možnost pozorovat, co předcházelo práci s pomůckami, což se ukázalo jako podstatné. Díky možnosti účastnit se ranního programu jsme si mohli povšimnout situací, jež mohly později ovlivnit naladění dítěte a jeho chování při práci s ověřovanými materiály. Po ukončení ranního programu následovala svačina a hygiena. Děti, které dojedly svačinu jako první, si mohly vybrat hračku a hrát si. Když dojedla většina skupiny, paní učitelka děti upozornila, aby uklidily hračky, došly si pro podsedačky se začaly se shromažďovat v půlkruhu u tabule. Následovala společná aktivita, obvykle se jednalo o čtení pohádky nebo příběhu

a práci s ním. Poslední částí byla závěrečná aktivita, která souvisela s obdobím a tématem, jež bylo v mateřské škole zrovna aktuální – zpěv písně, příprava na vánoční besídku, logopedické cvičení atd.

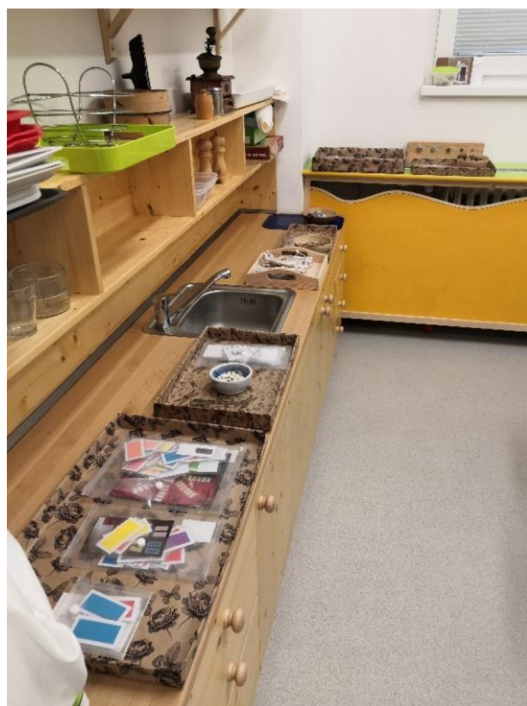
Mezi 9. – 10. hodinou do třídy začali chodit terapeuti a odváděli si konkrétní děti na terapie do místností tomu určených. Ve stejnou dobu si na reedukaci brala děti i speciální pedagožka. Ověřované aktivity tedy sloužily jako součást reedukačních cvičení. Paní učitelka nespolehala pouze na pomůcky a chystala si i své aktivity (například pracovní listy zaměřené na grafomotoriku, sluchovou diferenciaci, pozornost apod.). Zpočátku jsme se účastnili jako pasivní pozorovatelé, později jsme měli možnost práci s dětmi koordinovat a s dětmi přímo pracovat. Do místnosti s pomůckami paní učitelka většinou brala dvě až tři děti, pokud však věděla, že některé z dětí potřebuje být samo, respektovala to. Děti si volily v rozsahu jedné až tří aktivit. Počet aktivit se odvíjel od času nebo od počtu a náročnosti činností, které měla paní učitelka nachystané. Uspořádání ovlivňovala i dohoda s terapeuty (vždy ráno se paní učitelky domlouvaly s terapeuty, které dítě si ten den na terapii vezmou). Po dokončení aktivit děti uklidily pomůcky a vrátily se do třídy. Poslední skupina dětí mířila rovnou do koupelny a následně do šatny, kde se ostatní děti již chystaly na pobyt venku. V tento moment vznikl obvykle prostor na rychlou konzultaci s paní učitelkou. Hlavní výzkum probíhal zhruba v čase 9:00-10:30.

Původním záměrem bylo sledovat zájem dětí o aktivity – zda je materiály budou zajímat a budou s nimi chtít spontánně pracovat. Následovalo by upřesňování informací – jaké pomůcky preferovaly, zda se k pomůckám vracely apod. Pro konkretizaci informací byl zhotoven krátký a přehledný formulář, a to takovým způsobem, aby nezatěžoval pedagogické pracovníky ve třídě a aby bylo možné saturovat výzkum daty. Narazili jsme však na překážky ze strany prostředí. Z tohoto důvodu se záměr i výzkum samotný postupně proměňoval. Aby děti mohly s pomůckami manipulovat, bylo třeba vybrat ve třídě místo. Mezi stěžejní principy montessori materiálu patří to, že by jednotlivé materiály měly být kompletní, čisté, esteticky přitažlivé, měly by mít své pevné místo a měly by být umístěny tak, aby si je děti mohly kdykoli spontánně z police vzít. To však nebylo možné naplnit. Vzhledem k prostorovému uspořádání třídy a dalším prostorovým podmínkám nebylo možné materiály umístit ve třídě. Po konzultaci jsme se dohodli pro umístění pomůcek do vedlejší místnosti, která slouží k reedukaci. Do místnosti děti obvykle odchází se speciální pedagožkou buď samostatně, nebo ve dvojici, nebo trojici či čtveřici, a to v závislosti na konkrétních podmínkách a dětech. Některé děti preferují nebo vyžadují přísně individuální přístup, jiné lépe fungují ve skupině. Pomůcky jsme umístili

na funkční dětskou kuchyňskou linku a parapet. Podle slov paní učitelky nebyla tato část frekventovaně využívána, a pokud bylo potřeba, pomůcky odklidili stranou a potom je vrátili na jejich místo (místnost totiž využívaly i jiné třídy). Pomůcky jsme umístili jednu vedle druhé tak, aby na ně děti dobře viděly a měly možnost si vybrat podle svojí preference. Pravidlem však bylo, že je potřeba si minimálně jednu vybrat a procvičit si práci s ní. Obvykle jsme děti vedli k výběru dvou pomůcek. Výběr pomůcek záležel na taktu pedagožky. Pokud věděla, že dané dítě volí pomůcku například z toho důvodu, že se snaží vyhnout pro něj „náročnější práci“, vedla ho k výběru jiné pomůcky a lehčí aktivitu ho nechala dělat jako v pořadí druhou.

Snažili jsme se o následování principu svobodné volby, ovšem limitem nám bylo opět prostředí. Děti měly možnost vybrat si materiál, se kterým chtěly pracovat, ale nemohly si vybrat čas, kdy s ním chtěly pracovat (s materiály šlo pracovat vždy po hlavním programu). V montessori třídách je také pouze omezená doba, kdy mají děti materiály k dispozici (většinou se jedná o tříhodinový pracovní blok), v našem případě děti měly k dispozici rozmezí 10-25 minut. V tomto časovém rozmezí nemohl vzniknout pracovní blok na stejné úrovni. Vícehodinový pracovní blok totiž zajišťuje jak polarizace pozornosti, tak i možnost odpočinku. Děti za danou dobu obvykle vystřídají více činností. Omezena byla i volba pracovního místa. V montessori třídě si děti volí místo, kde chtějí pracovat (na koberci, u stolu, na elipse nebo v jiné místnosti). Děti, které se účastnily výzkumu, s pomůckami vždy pracovaly u stolu, jenž měl čtyři místa. Někdy u něj tedy pracovaly ještě další dvě nebo tři děti. V montessori prostředí jsou stoly obvykle určeny pro jednoho, aby se děti navzájem nerušily, a aby mohla být podpořena koncentrace pozornosti. Děti znají pravidlo, že pokud si něco půjčí, je potřeba to vrátit na místo, kam to patří. Nebylo proto nutné je upozorňovat na uložení pomůcek zpět na místo. Pomůcky se snažily vracet ve stejném stavu, v jakém si je půjčily (ne vždy se jim to dařilo). Systém, kam co patří, si osvojovaly po celou dobu výzkumu. Na konci byl vidět hmatatelný posun v práci s materiály. Při posledních pozorováních si děti po vstupu do místnosti spontánně chodily pro pomůcky a pracovaly s nimi i bez vyzvání dospělého.





Obrázek 9. Rozmístění materiálu v terénu, zdroj: vlastní fotografie

Konkrétní postup práce s pomůckami jsme si s pedagožkou vyjasnili v rámci jedné z konzultací. Zaslali jsme jí zhotovenou metodiku práce s pomůckami, avšak netrvali jsme na dogmatickém dodržování. Postup uvedený v metodice je určen primárně pro prostředí montessori předškolních zařízení pro intaktní děti. Vzhledem k tomu, že výzkum cílil na děti s SVP a mateřská škola neměla implementovanou montessori filozofii, rozhodli jsme se postup předvádění pomůcek ponechat čistě v rukou zkušené speciální pedagožky. Tento postup se později ukázal jako přínosný, protože poukázal na jiné možnosti využití materiálů a jejich úpravu. Seznámení s pomůckami probíhalo čistě na základě intuice paní učitelky, která dobře znala své děti i prostředí. Při seznamování s materiály se nedržela přesného postupu prezentace materiálu, přesto postupovala obdobně. Vždy začínala popisem materiálu, například „Tady máme barvy.“ Nebo popisem aktivity „Budeme k sobě dávat stejné barvy.“ Následně dětem ukázala způsob zacházení s materiálem (systém skládání karet na stůl – zleva doprava vedle sebe, po čtyřech kartách začala tvořit řadu pod atd). Postup práce s materiálem si osvojovala i paní učitelka a vždy citlivě reagovala na potřeby každého dítěte.

Některé děti se dokázaly orientovat na ploše a bylo možné před ně vyložit více karet na vytleskávání, jiné děti potřebovaly mít otočenou vždy jen jednu kartu a zbytek stranou (ideálně otočený lícem nahoru), aby jejich pozornost neodváděly jiné obrázky. Postup se samozřejmě měnil v průběhu výzkumu. Na začátku dítě dokázalo pracovat jen s jedním otočeným obrázkem, později, když už bezpečně znalo princip aktivity, pracovalo se dvěma obrázky.

Prezentaci materiálu doprovázela slovním popisem postupu. Při prezentaci nových materiálů nevyužívala přesně princip třístupňové lekce, ale její postup byl velmi podobný. Pojmenovala například barvu takto: „To je červená jako jahody.“ Později ověřovala, zda si děti osvojily názvy barev a spojily si je s destičkou reprezentující danou barvu: „Co je to za barvu?“

Děti zapojovala paní učitelka do procesu již v průběhu vysvětlování. Při společné konzultaci jsem se dozvěděla, že důvodem je snaha o udržení jejich pozornosti (a to zejména u dětí, které mají problémy s porozuměním, se ve velkém množství slovních pokynů ztratí). Paní učitelka z počátku často zasahovala do samostatné práce dětí, opravovala jejich chyby a nenechala je činnost dokončit. S postupem času se učila ustupovat do pozadí a do práce nezasahovat. Dětem pomohla, pokud ji o to požádaly, ale ne ve všech případech. Opět záleželo na konkrétním dítěti a dané aktivitě. Po dokončení práce mi například vysvětlila, že dané dítě mělo kompetence pro zvládnutí aktivity, ale o pomoc ji požádalo z toho důvodu, že chtělo upoutat její pozornost a povídat si s ní. Na jeho výzvu o pomoc reagovala slovy: „Zkus to nejdřív sám, a když ti to nepůjde, tak ti pomůžu.“ Dítě aktivitu zvládlo i bez pomoci a navázalo s paní učitelkou dialog. Paní učitelka proto dítěti důrazně sdělila, že si jeho příběh vyslechne, až půjdou na procházku, a věnovala se jinému dítěti. V druhé části výzkumu jsme s dětmi měli možnost pracovat osobně. Výzkum probíhal také v době naší nepřítomnosti ve třídě. Paní učitelka měla materiály k dispozici a s dětmi s nimi kontinuálně pracovala.

Nebyli jsme pouze v roli pasivního pozorovatele, ale stali jsme se aktivními účastníky výzkumu. Respektovali jsme však postupy aplikované paní učitelkoua vedly jsme děti stejným způsobem (třeba k předávání fazolí pinzetou). Pokud dítě navrhlo hru pexeso s barevnými destičkami, nereagovali jsme větou „Tak se to nedělá. Tak ses tím materiálem nepracuje.“, ale nechali jsme dítě objevovat možnosti materiálu. Pokud dítě neprošlo prezentací rozšiřujícího materiálu (kupříkladu trenažérem na šroubování), představili jsme mu nový materiál. Při prezentaci materiálu jsme se snažili dodržet postup z manuálu. Naším cílem byla prezentace materiálu pomalými, přesnými pohyby s pouze minimálním množstvím slov. Výzkum proběhl v listopadu a prosinci 2022. Následovala práce s daty (jejich analýza, vyhodnocení atd.).

## **5.4 Analýza a interpretace výsledků šetření**

V analytické části podrobně přiblížíme první pozorování všech tří vybraných dětí, neboť se jednalo o první seznámení s materiálem. Následovat bude zhodnocení zajímavých situací, které ve výzkumu nastaly, a závěr shrne preferenci dětí při volbě materiálů a práci s materiály. V závěru podkapitoly najdeme shrnutí práce paní učitelky a inovativních postupů a momentů,



ke kterým došlo. Shrňeme informace získané rozhovorem se speciální pedagožkou. Na jejich základě byla následně modifikována metodika práce s materiálem.

Hlavní výzkumnou metodou bylo strukturované pozorování. Jak jsme avizovali v metodické části, šlo o pozorování přímé a zúčastněné (v posledních pozorováních jsme se přímo angažovali na aktivitách a po celou dobu jsme byli osobně účastni manipulace s materiály). Důvodem změny byly podmínky prostředí (nedostatek personálu), bylo nám proto nabídnuto, abychom s dětmi pracovali samostatně. Cílem pozorování bylo co nejobjektivněji zachytit způsob manipulace s pomůckami (jestli se liší od navrhovaného postupu, jak, jestli lze pomůckami pracovat jiným způsobem viz výzkumné otázky). Terénní poznámky jsme přepsali a k analýze dat využili metody otevřeného kódování. Po dokončení kódování jsme se vrátili na začátek a využili tzv. opětovného kódování. Díky opětovnému u kódování se nám podařilo sestavit soustavu analytických kategorií a postupně nám vykrytalizovalo šest kódů. Jedná se o tyto kódy: obvyklý postup, specifický postup, úprava materiálu, inovace prezentace, kontext pozorování a názory a postřehy paní učitelky. Stejný postup jsme aplikovali na vyhodnocení rozhovoru se speciální pedagožkou. Na základě kódů jsme zpracovali doporučení pro praxi. Konkrétní výsledky se tedy promítají právě do této podkapitoly.

Z otevřeného kódování poznámek vzniklých v terénu jasně vyplývají momenty běžného postupu a tzv. specifického postupu, který je vlastní dětem s SVP. Využit může být i u dětí intaktních, pokud to bude v jejich zájmu. Popsané postupy v žádném případě nelze generalizovat jako „nejvýhodnější“ pro všechny děti s SVP, byly vhodné pro děti participující ve výzkumu a mohou potenciálně sloužit jako inspirace pro úpravy materiálů jiným dětem. Šlo například o úpravu množství materiálů nebo úpravu materiálů samotných. Obvyklým postupem nejen v montessori prostředí je výběr takové aktivity, ve které má dítě možnost uspět. Mluvíme zde o tzv. zóně nejbližšího vývoje. Úkolem průvodce je znát schopnosti a možnosti konkrétních dětí. Na základě této znalosti děti přirozeně vede k výběru materiálu na odpovídajícím stupni obtížnosti. V praxi to vypadalo tak, že dítě si svobodně zvolilo určitou aktivitu, třeba barevné destičky – a paní učitelka ho navedla k obálce, jež obsahovala aktivitu na takovém stupni obtížnosti, aby pro dítě byla výzvou a zároveň v ní mohlo uspět.

Oproti tomu specifický postup spatřujeme ve způsobu prezentace materiálů. Obvyklým postupem je rozložení veškerého materiálu aktivity (například rozložení všech karet s čísly do řad pod sebe). Paní učitelka však volila pouze omezené množství karet (v případě karet s čísly se jednalo obvykle o tři karty, v případě karet na určení počtu slabik o 1-3 karty a u dějových karet se vždy soustředila pouze na jeden příběh). Kód obvyklý postup označoval typické

způsoby práce využívané v montessori prostředí (důraz na zacházení s předměty, možnost výběru, postupný úklid materiálu apod.). Kategorie kontext pozorování značila širší uvedení do situace, které mělo vliv na pozorování (které děti byly daný den přítomny ve třídě, co se stalo před pozorováním atd.). Postřehy a názory paní učitelky doplňovaly kontext situace zároveň přinášely cenné informace o úpravách. Zbývající dva kódy spolu úzce souvisejí. První z nich – úprava materiálu – poukazuje na možnosti změn, které lze provést na materiálu, a druhý – inovace prezentace – značí možné změny v postupu prezentace nebo manipulace s materiálem.

### **Dítě A**

První pomůcka, kterou si chlapec vybral, bylo určování počtu slabik. Protože se však jedná o chlapce s vývojovou dysfázií, který pochází z bilingvního prostředí, jeho slovní zásoba byla nedostačující. Měl velké obtíže i s lehčím souborem karet. Paní učitelka mu ukázala princip na prvních třech kartách (nerozložila celý soubor). Chlapec nedokázal určit název karty, ani když mu paní učitelka prozradila název, nedokázal bez dopomoci vytleskat správně ani jedno slovo. Později změnila strategii a ukazovala mu vždy jen jednu kartu. Aktivitu provázela slovy „Co to je?“ a „Vytleskej a dej oříšky.“. Aktivita chlapce kvůli neustálému neúspěchu přestala rychle bavit. Při samostatné práci měl počet ořechů správně, ale to jen z toho důvodu, že se dopředu podíval z druhé strany karty. Po první negativní zkušenosti se chlapec této pomůcce vyhýbal, a pokud měl na výběr, nezvolil si ji.

Práce s druhou pomůckou se mu dařila, takže měl možnost zažít úspěch. Vybral si šroubování šroubů v misce. K aktivitě jsme přiřadili protiskluzovou podložku, protože manipulace na stole vytvářela nepříjemný hluk. Paní učitelka ukázala pohyb šroubování velmi rychle. Chlapec u malých šroubů nevyužíval prstový úchop, místo toho matku palcem protáčil. U větších šroubů tříprstý úchop využíval.

Chlapec nejčastěji volil pomůcky z oblasti praktického života, vyhýbal se pomůckám v oblasti jazyka a dějovým kartám, neboť se využívaly v rámci rozvoje slovní zásoby. S postupujícím časem se velmi dobře zorientoval v uspořádání pomůcek. Po vstupu do místnosti chodil automaticky pro pomůcky, aniž by ho paní učitelka vyzvala. Jeho manipulace se zámky se zefektivňovala (dokázal zámky zavřít jedním pohybem, přišel na způsob, kdy zámek „opře“ o stůl a snadněji jej zacvakne). Občas potřeboval připomenout pravidla (otevřel například jeden pytlík se zámky a po otevření a zavření přešel k druhému pytlíku, paní učitelka mu proto připomněla pravidla slovy „Nejdřív uklid’, potom další pytlík.“). Paní učitelka využívala pomůcky i jiným způsobem, například u šroubů využívala jazykové lekce

(pojmenovávání vlastností materiálů, počítání šroubů apod.). Jejím záměrem nebyl rozvoj jemné motoriky, neboť v té chlapec neměl deficit, ale rozvoj řečových dovedností. Její práce se projevila s postupujícím výzkumem, kdy chlapec začal aktivně využívat některá slova (konkrétně šlo o slova velký, malý, větší, menší a nejmenší). Názvy barev znal již na začátku výzkumu, upevnil si pouze označení hnědé a šedé barvy, které se mu pletly. Zkoušeli jsme ho navést také k práci s třetí obálkou barevných destiček. Již v průběhu aktivity bylo jasné, že chlapec není schopen rozlišovat mezi jednotlivými odstíny. Nevhodný postup z naší strany vedl k tomu, že ho aktivita nudila a nedávala mu smysl. Destičky nedokázal poskládat ani podle předlohy. Aktivitu jsme museli ukončit předčasně. S vybraným materiálem experimentoval (spojoval zámky k sobě a objevovalo se i spontánní vícečetné opakování aktivity).

Zácvik do aktivit byl náročný. Bylo potřeba určitého času, aby chlapec pochopil princip aktivity (například u dějových karet). Dařilo se mu složit příběhy, které mu byly blízké, naopak skládání dějové linky květin mu dělalo obtíže. Spontánně začal využívat uspořádání předmětů na pracovní ploše (při prvních cvičeních zámky pokládal v neuspořádaném stavu na podložku, v rámci cvičení s materiálem je zkoušel upořádat, při posledních pozorováních je uspořádal automaticky – šroub a odpovídající matka pod sebou, zámek a odpovídající klíč).



*Obrázek 11. Dítě A manipuluje se zámky, zdroj: vlastní fotografie*



*Obrázek 10. Dítě A manipuluje s dějovými kartami, zdroj: vlastní fotografie*

## **Dítě B**

Svoji práci zahajuje manipulací se zámky. Zpočátku má obtíže s manipulací s materiálem, nezná systém otevírání a zavírání zámku. Když se to dívce podaří, paní učitelka jí vyzve, aby se podívala do druhého pytlíku. Trvá delší dobu, než pochopí, že dává špatný klíč do zámku. Až na upozornění paní učitelky jej vyměňuje. Po otevření a zavření prostředního

zámku ztrácí zájem, zámky odkládá a sleduje, co dělá dítě A. s paní učitelkou. Aktivitu splnila, ale nemá potřebu ji spontánně opakovat, pozornost přenáší na ostatní ve třídě.

Druhou pomůckou jsou barevné destičky. Paní učitelka dívku přirozeně vede ke druhému souboru, neboť ji zná a ví, že primární barvy má upevněné. Všechny barvy správně napárovala a uspořádala podle předlohy. Na závěr si spolu s destičkami zahráli pexeso. Protože práci s druhým souborem zvládala bez obtíží, vedli jsme dívku ke třetímu souboru. Velice rychle pochopila systém kontroly z druhé strany karet. Barvy začala řadit neuspořádaně, proto jsme upravili systém postupu (nejdříve jsme třídili karty podle jednotlivých barev a učili se gradaci v rámci jedné barvy). Po zácviku pokračovala v aktivitě samostatně, aktivitu dokončila se dvěma chybami, které nedokázala identifikovat ani se systémem kontroly (v obou případech karty ležely vedle sebe – nešlo o výrazný odstínový rozdíl). Je také nutné připomenout, že se jednalo o první trénink s třetí obálkou. Dívka vyla ponořená do aktivity, nenechala se rušit okolím. Aktivita ji zaujala, proto si ji vybírala opakovaně. Díky opakované práci byla schopna později identifikovat všechny chyby a opravit si je samostatně, bez zásahu dospělého. Občas bylo nutné ji korigovat (kontrolu prováděla ještě předtím, než srovnala všechny barevné destičky – i v tomto případě by pomůcka sloužila ke zrakovému rozlišování – dítě musí poznat, který z obdélníků je větší, ale nešlo by o zjemnění zrakového vnímání vůči barvám). Při práci s dějovými kartami ji dělala obtíže orientace na ploše (karty měla otočené), ale příběhy dokázala ze tří karet složit samostatně. Převyprávěla k nim i příběh.

V průběhu výzkumu si vyzkoušela všechny pomůcky, opakovaně se vracela k zámkům, šroubování a barevným destičkám. Aktivita ji bavily hlavně ve spolupráci s pedagožkou. Pokud jí pozornost nevěnovala, splnila postup, ale aktivitu spontánně neopakovala. Sledovala práci speciální pedagožky s ostatními dětmi, vyžadovala kontakt a podporu. Na její manipulaci byl znatelný postup (na začátku výzkumu vyžadovala pomoc pokaždé, když jí něco nešlo, ke konci již materiály znala – věděla, že pokud klíč nelze v zámku otočit, má zkusit jiný zámek apod.) Postupně se stávala více samostatnou (nebylo třeba kontroly dospělým, věděla, že postupuje správně). Dokonce měla možnost stát se mentorem pro ostatní děti a představit jim postup práce s aktivitou. S pomůckou pro určení odpovídajícího počtu k symbolu pracovala zcela samostatně. Čísla si vybírala náhodně, následně k nim přiřadila odpovídající počet fazolí a provedla kontrolu z druhé strany. Zaujal ji šroubovací trenažér, opakovaně zkoušela šrouby otevírat a zašroubovávat na různá místa a v různém počtu. Při experimentaci odhalila, že k tomu, aby desky držely u sebe stačí dva krajní šrouby apod. Na aktivitu se plně soustředila

(v místnosti ten den byla sama). Pracovala také se šrouby v misce, slovní pojmy s nimi spojené měla velmi dobře osvojené.



*Obrázek 13. Dítě B pracuje s trenážérem, zdroj: vlastní fotografie*



*Obrázek 12. Dítě B skládá barevné destičky, zdroj: vlastní fotografie*

## **Dítě C**

Dítě C brala paní učitelka do místnosti většinou individuálně. Chlapec byl v počátcích výzkumu po delší nemoci a měl náročná rána. Zvolil si aktivitu se šrouby. Paní učitelka zahájila ukázkou slovy: „Nejdřív já, potom ty.“ V průběhu aktivity chlapce vyzve, aby se zapojil do aktivity pokynem ruky. Chlapec rád uspořádával předměty, takže aktivita jej přirozeně zajímala a nebylo třeba ho pobízet.

Jako druhou aktivitu si chlapec zvolil dějové karty, a to složitější verzi o šesti kartách. Paní učitelka výběr omezila a představila dítěti pouze jeden příběh. Společně si prohlíželi obrázky a povídali si nad obrázky. Paní učitelka se chlapce ptala: „Jak to bylo?“ Nebo: „Jak to šlo za sebou?“. Chlapec ale nepochopil, že se jedná o jedno stejné zvíře, nerozumělo úkolu. Paní učitelka mu tedy předkládá kontrolní kartičku se slovy: „Udělej stejně.“ V tu chvíli chlapec reagoval o poznání lépe a obrázky s dopomocí seřadil. V tomto bodě však pomůcka nesloužila primárně k určení dějové posloupnosti, ale ke zrakovému rozlišování. Následovaly rozvíjející otázky, které ještě více odvedly pozornost od hlavního záměru pomůcky. Pomůcka tak sloužila spíše pro rozvoj slovní zásoby a komunikačních dovedností.

Zrakové rozlišování barevných destiček druhé sady zvládal chlapec bez obtíží, ale nedokázal je správně identifikovat v českém jazyce, v anglickém ano. Ke třetímu souboru jsme se zatím rozhodli nepřistoupit. Chlapec nejčastěji pracoval s pomůckou pro upevnění symbolu a množství. Líbil se mu jasný postup a řád. Aktivita pro něj nebyla problém, znal čísla do deseti.

Aktivitu zvládal zcela samostatně, nebylo třeba zasahovat. Princip kontroly mu již představila speciální pedagožka. Jeho práce vykazovala specifika (nenavazoval oční kontakt, nereagoval na slovní výzvy, počítal nahlas v anglickém jazyce, v jeho slovním projevu se vyskytovaly fráze z jeho oblíbených dětských pořadů apod.). Vyzkoušel si i pomůcky z oblasti praktického života, nicméně manipulace s materiálem pro něj nebyla dostatečnou výzvou. Bylo znát, že jemná motorika je dobře rozvinutá. Práce s určováním množství se pro něj stala odměnou, ke které se s oblibou vracel i mimo pozorování.



*Obrázek 14. Dítě C provádí kontrolu u matematické pomůcky, zdroj: vlastní fotografie*

## **Rozhovor**

Součástí výzkumu byl také rozhovor se speciální pedagožkou, která působí ve třídě, kde výzkum probíhal. Paní učitelka byla součástí výzkumu již od samého počátku, kdy jsme s ní konzultovali výrobu pomůcek a průběh výzkumu. Pomůcky a aktivity dětem osobně představovala a pomáhala jim při práci. Rozhovor se uskutečnil po provedení posledního pozorování. Odpovědi paní učitelky byly zaznamenány do pozorovacího deníku a následně přepsány a vyhodnoceny. Přepis rozhovoru je k nahlédnutí, neboť je přiložen na konci práce.

Odpovědi speciální pedagožky korelovaly se zjištěním v rámci pozorování. Rozhovor přinesl podstatné informace pro úpravu metodiky a aktivit samotných. Promítly se do něj subjektivní názory a dojmy, které vycházely z vlastní zkušenosti práce s pomůckami a z pozorování dětí. Rozhovor zahrnoval celkem deset otázek. První dvě otázky zjišťovaly odborné pozadí pedagožky a informace z jejího života. Zbytek otázek se koncentroval okolo vytvořených materiálů a jejich hodnocení.

Úvodní část rozhovoru se zaměřila na získání informací, které se týkají života a praxe paní učitelky. Z rozhovoru vyplývá, že paní učitelka po ukončení studia na vysoké škole pracovala jako učitelka v běžné mateřské škole, a to čtyři roky. Následně přijala místo speciální



pedagožky v mateřské škole, kde probíhal výzkum. Na pozici působí 14 let. Měla možnost pracovat s dětmi s různými druhy postižení.

Dle slov paní učitelky byly vyrobené materiály vhodné pro děti s SVP. Ocenila jejich variabilitu a spojení s realitou. Pomůcky rozvíjely děti v několika oblastech. Výhrady měla k jazykové aktivitě, které nebylo možné, aby děti pracovaly samostatně, neboť si nedokázaly přečíst slovo na kartě. Měla pocit, že materiálů bylo zbytečně mnoho a že by dětem stačilo menší množství. Materiály hodnotila převážně kladně, vnímala je jako přínosné a pro děti atraktivní. Postup práce byl dětem srozumitelný, po opakované práci s materiály si osvojily postupy a pracovaly bez podpory dospělého. Zpočátku jim dělalo potíže počkat na kontrolu až po dokončení aktivity, ale postupem času se to naučily. V rozhovoru jsou sekce pojednávající o úpravě materiálů nebo jejich postupu. Právě tyto postřehy se promítají do doporučení pro praxi a metodickou příručku.

## **5.5 Závěry výzkumného šetření**

Podarilo se nám naplnit cíle stanovené v rámci diplomové práce. Sestavili jsme soubor aktivit a pomůcek, které respektovaly principy vycházející z montessori vědeckého přístupu. Některé materiály nebylo třeba vyrábět (například zámky nebo šrouby), jiné ano (nafocení fotografií, jejich úprava, tisk, laminace atd.). Výsledkem byl soubor šesti aktivit, který reprezentuje všechny oblasti, jež se nacházejí v montessori programu určeném dětem předškolního věku. Následně jsme k nim sestavili metodickou příručku obsahující informace pro práci s materiály (pro jaké věkové rozmezí jsou primárně určeny, co je jejich hlavním cílem, jaké obsahují vedlejší cíle, jak postupovat při práci s nimi atd.). Jejich funkci jsme následně ověřili v praxi. Do výzkumu jsme zařadili tři děti s SVP, které s materiály pracovaly. Primární metodu pro uskutečnění výzkumu představovalo pozorování. Sledovali jsme manipulaci dětí s materiálem a na základě jejich reakcí jsme upravili metodiku práce s pomůckami tak, aby postupy práce s pomůckami vyhovovaly i dětem s SVP.

Pozorování samotné nebylo dostačující k odhalení veškerých informací. Důležitým zdrojem informací byly průběžné rozhovory s paní učitelkou, které poskytly situacím kontext. Výsledky jsme společně konzultovaly v průběhu celého výzkumu. Na závěr jsme se sešli ke společné konzultaci, kterou jsme výzkum ukončili. Uskutečnili jsme závěrečný rozhovor. Pozorování a rozhovor se staly podkladem pro zodpovězení výzkumných otázek.

**Otázka č. 1:** Odlišuje se prezentace materiálů, když je určena dětem s SVP? Pokud ano, jakým způsobem?

Na první výzkumnou otázku odpovídáme ano. Specifika nebo specifický postup spatřujeme v omezení množství prezentovaného materiálu nebo jeho prvků. Běžnou praxí je využívání bloků válečků s úchyty, které mají obvykle deset válečků nahradit blokem s pěti válečky apod. Dalším specifikem je využití kontrolních karet již v průběhu aktivity, které slouží jako podpora pochopení činnosti. Ve všech ostatních případech pozorujeme paralelu s prezentacemi pro intaktní děti. Kromě prezentace se liší i doba, po kterou dítě do aktivity zapojeno. Obvykle by dítě mělo vyčkat až do konce prezentace prováděné průvodcem a následně jeho prezentaci zopakovat. Určité aktivity ale mají velmi zdoluhavý postup nebo se u nich opakuje stejný postup (vyndávání válečků, rozepínání jednotlivých prvků na zapínacích rámech apod.). Děti s SVP mohou tak být přizvány již do probíhající prezentace, a to kvůli snadnějšímu odklonu pozornosti a rychlejšímu nástupu únavy u některých z nich. Stejně pravidlo platí i pro děti nejmladší, které si teprve schopnost udržet pozornost budují. Třístupňová lekce bývá také rozdělena v rámci opakované manipulace s materiály. Prezentování materiálů v běžném montessori prostředí by rovněž nemělo být rigidní, ale mělo by reagovat na konkrétní dítě.

**Otázka č. 2:** Jakým způsobem lze upravit materiál, aby více reagoval na specifické potřeby dětí s SVP?

Úpravy se týkají nejen samotného materiálu, ale také postupu práce s pomůckami. Mezi doporučené úpravy materiálu řadíme rozdělení materiálů na samostatné tácy, aby se v nich děti snadněji orientovaly. Barevné destičky je pro zvýšení přehlednosti výhodnější umístit do krabiček s přihrádkami. Dítě má tak možnost výběru práce jen s konkrétními barvami. Na zvažení je jejich modifikace, a to zejména kontrolního systému (každá barva by měla jiný systém kontroly namísto černých obdélníků). Dějové karty bychom doporučovali rozdělit do více souborů (obálek). Pomůcka jazyk je pro děti náročná, je tedy možné zvolit organizační formu práce ve dvojicích nebo malé skupině, případně se více zaměřit na pojmenování jednotlivých obrázků, aby děti mohly pracovat samostatně. U matematické pomůcky bychom zcela vyřadili krátké karty s čísly. Podrobnější úpravy a jejich odůvodnění jsou uvedeny v části „Doporučení pro praxi“.



## 5.6 Doporučení pro praxi

U pomůcek praktického života jsou úpravy minimální. Jde zde o zvážení využití dvou táců namísto jednoho. Děti při práci se zámky dávaly všechny zámky do jednoho pytlíku a také všechny klíče do jednoho pytlíku. Šlo ovšem o dva pytlíky, které se liší obtížností (v prvním pytlíku byl velký zámek a klíč, druhý pytlík obsahoval tři menší zámky a příslušné klíče k nim). Zacvaknutí zámku jedním pohybem představovalo pro děti výzvu, ne všechny to zvládly. Dalo by se zvážít využití jiného typu zámků (například zámků, které se nezavírají zacvaknutím, ale opětovným otočením klíče). Tento způsob zamykání jsme vyhodnotili jako obtížnější variantu, neboť zámek je třeba přidržet ve správné poloze, aby bylo možné otočit klíčem a zámek tak zavřít. Proto by bylo vhodnější navrhovaný zámek využít jako rozšiřující aktivitu. Klíčům jsme přidělaly stužku jednotné barvy (modré) pro snadnější manipulaci. Jednotná barva byla zvolena z obavy, že odlišné barvy by odváděly pozornost od snahy, aby si děti povšimly vztahu mezi velikostmi klíčů a zámků. Podobné úpravy bychom zvažovali u aktivity šrouby. V prostředí bychom si nachystali nejprve misku s jedním velkým šroubem, vedle misku s třemi menšími šrouby. Podle prostorových možností bychom si nachystali misku s malými šrouby a maticemi, a to v množství 5-8 podle schopností a zájmu dané skupiny dětí. U aktivity chyběla protiskluzová podložka, tento nedostatek jsme upravili již v samých počátcích výzkumu. Opět bude záviset na konkrétním dítěti a jeho schopnostech – u dětí s omezením hybnosti budeme pravděpodobně podložky využívat, děti s narušenou komunikační schopností a motorikou na vysoké úrovni naopak můžeme vést k co nejtišší a nejopatrnější práci se šrouby bez podložky. Zpětnou vazbou pro dítě (kontrola chyby) je u této aktivity případný hluk. Stejný postup platí u trenážeru se šrouby. Úkolem průvodce by měla být kontrola funkčnosti materiálu, proto by se měl jednou za čas ujistit, že matice jsou funkční.

Úprava barevných destiček se týká třetího souboru. Výzkum se uskutečnil ve třídě, kam docházely děti ve věku 5-7 let. Základní barvy znaly bezpečně všechny. Sekundární barvy měly osvojené po vizuální stránce (bezchybně přiřazovaly páry k sobě), ale ne vždy dokázaly určit název barvy (chyby se nejčastěji vyskytovaly ve spojitosti s šedou barvou, kterou identifikovaly jako hnědou a obráceně). Ve třídě, kde pracují mladší děti by, proto využití prvních dvou obálek bylo nepostradatelné. Třetí obálka obsahující odstíny barev se jevila jako neproblematičtější, za což zřejmě mohla časová náročnost aktivity. Ačkoli jsme zkoušeli různé postupy práce (nejdříve si rozdělil odstíny na jednotlivé „kupy“ podle příslušné barvy, neuspořádaný stav, kdy jsme vždy hledali nejsytější barvy a postupně skládali paprsky), nedařilo se nám některé děti pro aktivitu nadchnout. K aktivitě se vracely pouze určité děti a jiné ji vůbec nevyhledávaly.

Postupně jsme odhalili, že se jednalo o děti, které neměly zrakové rozlišování na takové úrovni, aby daný úkol zvládly samostatně. Děti, které odstíny rozlišovaly obstojně se k dané aktivitě opakovaně vracely. Toto zjištění odpovídá i objevům Marie Montessori. Pokud dítě není na požadované úrovni (nemá možnost zažít úspěch), danou aktivitu nevyhledává. Pokud s ní pracuje, selhává a práce s danou aktivitou jej nebaví. S paní učitelkou jsme proto uvažovali nad rozdělením souboru nebo jeho zkrácením. U aktivity jsme používali samostatnou barvu i s odstíny, na které se vysvětluje princip práce s pomůckou (je určena pro prezentaci materiálu, pro průvodce by bylo náročné a zdlouhavé z obálky vybrat pouze jednu barvu). To nás vede k reflexi ohledně umístění materiálu. V původní verzi od Marie Montessori jsou destičky umístěny v dřevěné krabičce a každá barva má svoji přihrádku. Při prezentaci se průvodce ptá, která barva se dítěti nejvíce líbí a na základě jeho odpovědi si volí jinou barvu (jde o posílení motivace dítěte). Následně mu ukáže systém stínování dané barvy. Na konci jej vyzve, aby postup zopakoval se svojí vybranou barvou. V tomto momentě může prezentace končit a dítě má možnost určitou dobu pracovat jen s jednou barvou nebo dvěma. Postupem času a tréninkem pracuje se všemi barvami. Jelikož jsou destičky v našem souboru v jedné obálce, dítě tuto možnost nemá a množství destiček je pro něj ohromující. Z tohoto důvodu bychom zvažili jiné umístění pomůcky tak, jak je tomu u původní pomůcky Marie Montessori. Další možností je vytvořit obálku, která by představovala jakýsi předstupeň a obsahovala by například jen tři barvy a jejich odstíny k procvičování schopnosti zrakového rozlišování barev. Při tvorbě kontrolních karet doporučujeme využití bílého nebo béžového pozadí, aby nedocházelo ke zkreslení barev (ve výzkumu bylo použito červené pozadí, což vedlo ke zkreslení hnědé barvy, která působila jako černá). Prezentaci materiálu lze obohatit o procvičení orientace na ploše nebo trénink vizuální paměti díky hře pexeso.

U ostatních pomůcek se jedná zejména o úpravu obtížnosti v rámci organizace aktivit na ploše. V původním postupu uvádíme, že materiály by měly být buď vyloženy na začátku všechny, nebo se v průběhu aktivity rozkládají. Při práci s dětmi s SVP byl ověřen princip postupného vykládání karet. U pomůcky z oblasti poznáváme svět – dějových karet – děti reagovaly nejlépe na vyložení jednoho „příběhu“. Pokud tam byly i karty, které patřily do jiného příběhu, snažily se je inkorporovat do jednoho. Ostatní karty byly v daný moment otočeny. Tento postup byl nutný při prvních prezentacích, zároveň se jedná o náročnější práci pro učitele. Při manipulaci s materiálem dítě nemůže být v počátcích zcela samostatné. Je nutné, aby učitel nachystal materiál tak, aby „hlavní kupa“ obsahovala karty patřící do jednoho příběhu vždy za sebou. Jeho podpora je nutná při manipulaci s materiálem (otáčením karet). Později, když děti

pochopily princip a seznámily se s jednotlivými příběhy, byly schopné karty rozřadit a složit i bez otáčení materiálů. Na zvažení je množství příběhů, obálka jich obsahuje šest. Dostačující by byly i tři příběhy po třech kartách. Obálka by se dala rozdělit na dvě samostatné aktivity na stejném principu. Další možností je vytvořit samostatnou obálku pro každý příběh.

U dějových karet tedy lze upravovat materiál na základě určité skupiny dětí. Děti ve výzkumu obvykle zvládaly první obtížnost, neboť příběhy byly tvořeny ze třech karet. Ovšem druhý stupeň byl pro děti v dané podobě nedosažitelný. Druhou obálku bychom při práci ve třídě rozdělili na jednotlivé příběhy a ty bychom obměňovali. Další praktickou poznámkou, jež v průběhu výzkumu vyvstala byla volba námětů pro tvorbu příběhů. Některé příběhy byly pro děti lákavé (vaření krupicové kaše, růst štěněte nebo ubývání banánu), některé se však neujaly (šlo zpravidla o karty znázorňující životní cyklus rostlin). Důvodem může být i fakt, že děti nebyly na příběh tzv. napojeny. Náměty pro tvorbu příběhů je vhodné vybírat na základě vlastní zkušenosti dětí. Vhodné by bylo například nafotit průběh společného výletu, tvorby keramického výrobku nebo přípravy ovocného salátu. Ze vzniklých fotografií následně vytvořit dějové karty. Protože některé děti ještě nemusí mít zažitý směr zleva doprava, lze pomůcku doplnit o papír A3 se třemi rámečky (o něco málo větší než karty). Mezi rámečky umístíme směrodatné šipky, které si předtím připravíme. Pokud i přesto děti papír obracejí, lze nalepit do horního rohu nebo nad první rámeček samolepku, popřípadě nakreslit puntík apod. Jednoduchým a srozumitelným slovním pokynem nenásilně děti vedeme k tomu, aby si papír samy upravily do správné polohy. Pokud nalepíme třeba samolepku motýla, můžeme použít větu: „Motýl létá nahoře.“

Pomůcku z oblasti matematiky děti využívaly nejčastěji. Podle jejich schopností bylo poznat, že podobné aktivity děti ve třídě již mnohokrát absolvovaly. Všechny děti totiž znaly čísla do deseti a jejich množství. V aktivitě tak chybovaly nejčastěji z nepozornosti. Úprava, která by byla vhodná pro skupinu dětí ve třídě, by mohlo představovat rozšíření aktivity na čísla do 20, případně do 100. Jedno z dětí si poradilo i v rámci této pomůcky. Pomůcka obsahuje dlouhá a krátká čísla. Dítě tedy využilo krátkých karet a spontánně si tvořilo vlastní čísla. Sestavilo si například 34 a začalo přikládat fazole.

Dvojí systém karet jsme zvolili z důvodu odstupňování obtížnosti aktivity. Zpočátku děti pracují s dlouhými čísly, neboť obsahují kontrolu chyby (z druhé strany mají kontrolní puntíky). Později nejprve využijí krátké karty a dlouhé jim slouží jen jako kontrola. Takový postup nebyl však v praxi využit ani jedním dítětem. Princip pokládání dvou karet se stejným číslem se ukázal jako neefektivní. Aktivitu bychom tedy doporučili modifikovat. Z aktivity

bychom vyřadili krátké karty s čísly a ponechaly tam jen karty dlouhé. Dvojitý systém karet děti mátl, paní učitelka vždy musela děti vést pokynem „Budeme používat ty dlouhé“. Pro děti mladší by bylo možné sestavit stejný soubor, akorát s čísly 1-5. Naopak pro děti na vyšší úrovni bychom doporučovali sestavit rozšířenější soubor s čísly do 20. V montessori třídě existuje podobný materiál zvaný Seguinovy tabulky. Není možné ho využít izolovaně a implementovat do třídy, v níž probíhal výzkum, neboť materiál tvoří celek s dalšími materiály (je třeba mít i zlatý perlový materiál apod.).

Posledním materiálem je pomůcka z oblasti jazykové výchovy. Její provedení se v praxi jevílo jako nejméně využitelné. Děti o ní neprojevovaly zájem. Z rozhovoru s paní učitelkou vyplynulo, že jde o příliš náročnou aktivitu. Na rozdíl od montessori prostředí, kde se děti s principem čtení a psaní seznamují již kolem čtvrtého roku a prostředí obsahuje materiál pro rozvoj schopností v těchto oblastech, mateřská škola, v níž se výzkum uskutečnil, nemá zpracován ucelený koncept rozvíjení čtení a psaní. Při s aktivitě tedy byla nutná přítomnost pedagoga nebo jeho pomoc s identifikací slov na kartách. V tomto případě děti poznávaly obrázky na kartách dobře, neboť vycházely z prostředí třídy. Ačkoli jsme s pedagožkou sjednotily slovní zásobu využívanou v konkrétní třídě, děti mnohdy používaly jiná slova, proto jim později nevyšla kontrola ze zadní strany karty. Pokud však spolupracovaly s paní učitelkou nebo jiným dospělým či dítětem, které již četlo a slova jim byla předčítána, aktivitu byly schopny dokončit. Soubor karet se opět zdál dlouhý, proto se paní učitelka s dětmi dopředu domluvila, kolik kartiček mají děti zvládnout. Při posledním pozorování některé děti zvládly vytleskat všech deset slov. Pomůcka však nesplňuje principy samostatnosti a kontroly chyby, a to zejména v prvotní manipulaci s materiálem.

Společným doporučením pro všechny pomůcky je postupný zácvik. Na začátku je třeba postup ukázat nebo vysvětlit i opakovaně, což znamená vyšší nároky na přítomnost průvodce, ale ve chvíli, kdy dítě bezpečně pozná princip aktivity, může ji objevovat samostatně. Druhé společné doporučení se týká třístupňové lekce. Při práci s dětmi s SVP je možné lekci modifikovat, není nutné dojít při první prezentaci ke třetímu stupni. Je možné zůstat u druhého a později přidat třetí stupeň.

Hlavním bodem vyplývajícím z analýzy dat je uzpůsobení množství a uspořádání jednotlivých prvků v rámci prezentace (není nutné pracovat se všemi materiály najednou, můžeme začít s omezeným množstvím). Při tvorbě kontrolních karet se jako nejvhodnější pozadí jeví bílé pozadí, červené pozadí vede ke zkreslení reálných barev. Při práci s dětmi

s SVP je možné využít kontrolních kartiček, a to nejen na konci pro kontrolu chyb, ale také v průběhu aktivity.

Postup, kdy dítě sleduje po celou dobu proces aktivity a zapojuje se až poté, co průvodce dokončí aktivitu, se uplatňuje zejména u dětí intaktních. U dětí s SVP je možné, aby se zapojily již v procesu (kupříkladu ukážeme první šroub a vyzveme dítě buď slovně, nebo pokynem, aby pokračovalo). Všechny prezentace lze obohatit jazykovou lekcí formou třístupňové lekce, při níž se dítě seznamuje s jazykovými výrazy spojenými s daným materiálem. Je také možné rozvíjet řečové schopnosti vyprávěním nad materiálem. Tento postup (vyprávění) je vhodný pouze u dějových karet. Naopak u aktivit praktického života doporučujeme využívat minimum slov.

Se souborem pomůcek je možné libovolně manipulovat (přidávat nebo ubírat prvky). Původním záměrem Marie Montessori bylo, aby děti poznaly desítkovou soustavou v rámci různých cvičení (proto se u jejích pomůcek setkáváme s prvkem deset). Ovšem v praxi, kdy pracujeme s dětmi s SVP, není nutné držet se tohoto záměru striktně.

## Limity práce

Prezentovaný výzkum narazil na mnohé limity jak z naší strany, tak ze strany mateřské školy a dětí samotných. Hlavní vlivy, které mají dopad na výzkum, vycházejí z vnitřního prostředí a z vnějšího prostředí. Pokud hovoříme o limitech vnitřního prostředí, máme na mysli osobnost výzkumníka, jeho zkušenosti, postoje a charakteristické rysy. Vnější vlivy naopak vychází z okolí.

Do výzkumu zasáhly vlivy, na které jsme se nemohli dopředu připravit ani je ovlivnit. Jednalo se například o vysokou nemocnost dětí nebo provozní důvody mateřské školy, kdy se neuskutečnilo pozorování kvůli nemoci pedagožky, akce pro rodiče, výletu apod. Z původních 12 dohodnutých pozorování se reálně uskutečnilo 9 přímých pozorování. Pozorování ve dnech 5.12, 16.12 a 21.12 byla zrušena ze strany mateřské školy. Do výzkumu mnohdy zasahovaly individuální terapie, které jsou součástí programu mateřské školy. Nejednou se nám tedy stalo, že dítě, které participovalo na výzkumu, odcházelo na terapii. Výzkum byl ovlivněn také aktuálním stavem dětí. Pokud například dítě přišlo do mateřské školy po delší nemoci a projevovalo známky agrese, neboť bylo přetížené a unavené, po domluvě s pedagožkou jsme ho ten den vynechali apod. Zásadní omezení výzkumu spočívalo v nepravidelné docházce dětí do mateřské školy. Důvody neúčasti na programu byly různé (nemoc, rodinné důvody, lékař, vyšetření v SPC atd.).

Negativní limitací práce se stal nedostatek zkušeností na straně výzkumníka. Přestože jsme skrze pozorování manipulace dětí s materiály mnohé nedostatky odhalily. Nezkušenost se promítla do nejen do práce s informacemi a daty, ale i do vedení výzkumných metod. V rozhovoru s pedagožkou jsme například nevhodným způsobem formulovali otázky, některé z nich nebyly dostatečně otevřené a nevyzývaly tak účastníka k vyprávění a vyjadřování svých názorů. Nezařadili jsme otázku ohledně postupu práce s pomůckami a jeho specifikami u dětí s SVP apod.

Za jistou formu limitu můžeme považovat výzkumný vzorek samotný a jeho omezenost z hlediska počtu účastníků, neboť výsledky výzkumu lze vztahovat pouze k dětem, které se výzkumu účastnily. Účastníci docházeli do stejného prostředí a vykazovali tak v jistém smyslu společné rysy (například již měli vytvořený návyk pro uklid materiálů na určité místo). Pro další rozvoj souboru a jeho ověřování by bylo vhodné zapojit děti z různých prostředí.

## Diskuse

Nejdůležitějším záměrem práce bylo sestavit soubor pomůcek a aktivit, které se svými principy blíží didaktickým materiálům, jež připravila Marie Montessori. Vytvořené aktivity by měly sloužit nejen dětem intaktním, ale také dětem s SVP. Kromě nachystání materiálů, bylo dílčím cílem pomůcky ověřit v praxi. Součástí dílčího cíle bylo sestavit metodickou příručku, která popisuje, jak s materiály pracovat. Na základě výsledků, které vyplynuly z výzkumného šetření, jsme sestavili doporučení pro praxi a doplnili metodickou příručku.

Na první výzkumnou otázku jsme odpověděli kladně – specifický postup prezentování materiálů se potvrdil. Projevil se v omezení množství prezentovaného materiálu, navýšení času při první práci s materiálem, možnosti využít kontrolní karty nebo jiných kontrolních prvků a v dřívějším zapojení dítěte do procesu manipulace s pomůckami. Druhá výzkumná otázka pátrala po konkrétních úpravách materiálu. Změny se týkaly uložení materiálu (například rozdělení materiálu do více obálek u pomůcky dějové karety nebo vytvoření krabičky s přehrádkami pro jednotlivé barvy a jejich odstíny u pomůcky barevné destičky) a materiálu samotného (vynechání krátkých karet u pomůcky určování množství, doplnění protiskluzové podložky u aktivity šroubování apod.).

Přestože se nám nepodařilo dohledat výzkumy, které by přesně kopírovaly naše postupy práce, je možné najít obdobně zaměřené práce. Za zmínění stojí vysokoškolské práce, které také pojednávají o materiálech vycházejících z montessori vědeckého konceptu, a které byly ověřovány u dětí s SVP. Škopková (2017) se zaměřovala primárně na výrobu materiálů, které podporují rozvoj jazykových schopností dětí s SVP. Její výsledky se shodují s našimi. Děti potřebovaly navýšení času při práci s pomůckou, byly rychleji unavené, a proto se autorka upravovala množství materiálů. To odpovídá našim zjištěním o omezení aktivity. Závěry Kamenické (2015) se s našimi v některých bodech shodují, a v jiných rozcházejí. Podle ní práce s dětmi s SVP vyžaduje individuální přístup a formulaci jednoduchých instrukcí, které je nezbytné častěji opakovat. S poslední částí tvrzení nesouhlasíme. Potřeba opakování instrukcí se nám nepotvrdila u všech dětí. Toto tvrzení je v přímém rozporu s doporučeními pro prezentaci materiálu. Jak vyplývá z teoretické části, odborná doporučení vedou průvodce k minimalizaci verbálního projevu. Důvody pro rozdílné výsledky mohou být na straně výzkumného vzorku. Autorka se zaměřila na děti s konkrétním druhem zdravotního postižení, zatímco naše výsledky vycházejí z práce s dětmi s různými druhy specifických potřeb.

S výše zmíněnými autorkami sdílíme názor nutnosti využívání individuálního přístupu. Milichovská (2016) a Karpíšková (2021) navíc ve svých závěrech podtrhují přínos materiálů inspirovaných montessori vědeckým přístupem pro děti s SVP. S tímto názorem souhlasíme a věříme, že poukázání na jejich možné využití u dětí s SVP, je jeden z hlavních přínosů naší práce. Karpíšková (2021) prokazuje, že využití těchto materiálů má vliv nejen na oblasti, které mají materiály rozvíjet, ale také na motivaci dětí. Díky úspěchu při práci s pomůckami se dokonce měnil vztah k oblastem, které jim dělaly obtíže. Její výsledky ovšem nemůžeme generalizovat, neboť výzkum prováděla v rámci malého výzkumného vzorku, navíc se soustředila na jinou cílovou skupinu, a to na žáky základních škol se specifickými poruchami učení.

Podobu můžeme najít také v práci Večeřové (2020). Autorka vytvořila pomůcku na stejném principu a nazvala ji „barevné kostky“. V našem případě se jedná o barevné destičky. U této pomůcky jsme došli ke stejnému závěru, a to, že je možné děti k aktivitě motivovat skrze hru pexeso, přestože se nejedná o obvyklý postup práce s pomůckou. Jak jsme ovšem uvedli, při práci s dětmi s SVP není nutné dogmaticky dodržovat postupy práce s pomůckami. K podobným zjištěním dochází také v oblasti kontroly chyb. Do aktivity „čichací hra“ navíc zařazuje kontrolní prvek (sytém shodných symbolů nebo písmen pro lahvičky, které obsahují stejnou vůni), který u úvodního materiálu vytvořeného Marií Montessori není. Její postup je v souladu s naším doporučením o využití kontrolních prvků. Cílem je „rozpoznávat jednotlivé vůně pomocí instrukce či obrázku“. Z toho jasně vyplývá, že dítě má možnost využít systému kontroly už v průběhu aktivity. Večeřová (2020) varuje před využitím kontrolního systému a doporučuje vést děti primárně ke kontrole čichem. Jako alternativu nabízí možnost doplnění materiálu o kartičky, které by zobrazovaly zdroj vůně, aby došlo k propojení vjemů. Zároveň zde uplatňuje omezení počtu materiálu (snížení počtu lahviček pro mladší děti), což koreluje s našimi výsledky. Princip využití kontrolního materiálu prolíná dalšími aktivitami, jako je třeba tajemný pytlík. V rámci principu zapojení dítěte do prezentace se naše náhledy odlišují. Večeřová (2020) navrhuje prezentaci rozfázovat a děti seznamovat s aktivitou postupně. Dále doporučuje prezentaci opakovat. My jsme došli k možnosti dřívějšího zapojení dítěte do procesu práce s aktivitou. Podle našeho názoru jsou oba přístupy možné. Nevýhodu rozfázování spatřujeme v riziku zapomínání. Postup je tedy nutné představit dítěti opakovaně, tím se celý proces seznamování s aktivitou prodlužuje. Kdežto, pokud zapojíme dítě do prezentace dříve, proces by se nemusel výrazně prodloužit. Jedná se pouze o naše domněnky, jejich platnost by



bylo nutné ověřit dalším výzkumem. Je také pravděpodobné, že postup rozfázování i postup zapojení budou vhodné pro rozdílné děti.

O něco menší podobu můžeme spatřovat u výzkumů, které spojují koncepty montessori pedagogiky a dětí s SVP v jiné podobě, než je výroba materiálů. Jejich závěry nám ale připadají natolik relevantní, že jsme se rozhodli je na tomto místě zmínit. Long, Westerman a Ferranti (2022) se zabývali zmapováním aktuálního stavu v montessori zařízeních. Jejich šetření ukázalo, že do montessori programů nejčastěji docházejí děti s OVŘ, druhou nejčastější skupinou jsou děti s PAS. Třetí příčku shodně obsadily děti s ADHD a kombinovaným postižením. Naopak nejméně častou skupinou byly děti s omezením hybnosti, což korelovalo se zjištěním, v němž 13 % respondentů odpovědělo, že jejich zařízení není uzpůsobeno pro děti s omezením hybnosti a děti se sensorickými vadami (Long, Westerman a Ferranti, 2022). Kromě četnosti zastoupení druhů postižení autoři zjišťovali připravenost průvodců na práci s dětmi s SVP. Tuto část výzkumu nebudeme posuzovat, protože nesouvisí s naším výzkumem. Relevantní je pro naši práci zjištění, že děti s SVP běžně docházejí do zařízení, kde jsou aplikovány montessori programy. Zajímavé je také srovnání diagnóz, které jsou téměř totožné s naším výzkumným vzorkem. Výjimkou jsou děti s omezením hybnosti, což může souviset s prostředím, které není pro tyto děti uzpůsobeno, ale také se systémem samotným, který nemusí být pro tyto děti vyhovující. Opět se jedná o pouhou úvahu, kterou by bylo nutné ověřit dalším výzkumem. Jejich výsledky jsou relevantní především pro americkou populaci. Roli zde mohou hrát i kulturní rozdíly a nejspíš také odlišné pojetí montessori vědeckého přístupu.

Posledním výzkum, který je dle našeho názoru relevantní, uskutečnil Courtier (et al. 2021). Ve výzkumu byly posuzovány kompetence jazykové, matematické a sociálních u dětí s odlišným sociálním zázemím. Ukázalo se, že děti ze soukromých zařízení, kde byl aplikován montessori program, dosahovaly ve všech sledovaných oblastech lepších výsledků, než děti z běžných státních škol. Ovšem děti ze státní školy, která implementovala montessori filozofii do svého programu se dětem ze soukromých zařízení dorovnávaly. Lišily se pouze v oblasti jazykových kompetencí, konkrétně čtení, kde lepší výsledky vykazovaly děti ze soukromých zařízení (Courtier et al., 2021). Jejich šetření tedy prokazuje, že montessori přístup je pro děti podnětný i pokud je implementován do programu státních škol. Studie ovšem posuzovala podnětnost prostředí zejména s ohledem na děti s odlišným sociálním a kulturním zázemím, zatímco my se zabýváme celou skupinou dětí s SVP. Zmíněný kolektiv autorů vychází z francouzského vzdělávacího systému, což s sebou může přinášet jistá specifika. V každém případě potvrzují naši domněnku o podnětnosti prostředí pro děti s SVP.

Je třeba mít na mysli, že každý z jmenovaných výzkumů, byl ovlivněn odlišnými podmínkami a z toho může pramenit odlišnost získaných výsledků. V našem výzkumu roli mohlo hrát subjektivní zkreslení pozorování, které mohlo vzniknout nezkušeností výzkumníka. Výsledky našeho výzkumu mohly být dále ovlivněny vztahem pedagožky k jednotlivým materiálům. Během konzultace vytvořených pomůcek se pedagožka vyjádřila pozitivně k některým materiálům. Jiné vnímala skepticky a byla toho názoru, že si je děti budou volit méně často. Její slova se později naplnila. To mohlo být způsobeno její znalostí skupiny a získanými zkušenostmi, ale i sebenaplňující předpovědí. Pedagožka mohla přirozeně tíhnout k využívání pomůcek, se kterými se jí pracovalo nejlépe.

Výsledky, ke kterým jsme v rámci výzkumného šetření došli nejsou překvapující. Potvrzují názory odborníků o tom, že každé dítě je individuální a pro svůj rozvoj potřebuje připravit prostředí odpovídající jeho potřebám, schopnostem, možnostem a dovednostem. Proto je pro učitele zásadní diagnostika vývojové úrovně, která může odhalit, jakým způsobem má dítě rozvíjet, a jakou obtížnost aktivity zvolit. Také v našem výzkumu jsme dětem nabízely takové aktivity, které pro děti představovaly výzvu a posouvaly je na vyšší úroveň rozvoje. Příkladem mohou být barevné destičky. Jejich nejjednodušší úroveň, kde figurují pouze primární barvy, nebyla využita ani u jednoho dítěte, které se účastnilo výzkumu. Všechny děti měly tuto úroveň zvládnutou.

Pokud by na práci bylo v budoucnu navázáno, doporučili bychom širší vzorek participantů, a to takový, který se bude lišit věkovým rozpětím a místní příslušností. Tím by došlo k zajištění vyšší objektivity výsledků. Vhodné by také bylo navrhované úpravy materiálů a postupů realizovat a znovu ověřit. Výzkum bychom doporučili saturovat větším počtem dat získaných četnějším pozorováním a více rozhovory s odborníky. V rámci práce byl uskutečněn pouze jeden rozhovor, a to se speciální pedagožkou, která ve třídě působila a s pomůckami pracovala. Přestože nám rozhovor přinesl podstatné informace pro úpravu materiálů, považujeme jeho vedení za slabé místo výzkumu. Přínos práce spatřujeme v možnosti inspirovat pedagogické i nepedagogické pracovníky, kteří hledají podněty pro svoji práci a v možnosti poukázání na fakt, že montessori filozofie může skrývat potenciál rozvoje také pro děti s SVP.

## Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou pomůcek a aktivit inspirovaných montessori vědeckým systémem a jejich využitím u dětí s SVP. Podařilo se nám naplnit primární cíl, a to sestavit soubor pomůcek, který je určen pro rozvoj těchto dětí a zároveň dodržuje principy vycházející z montessori vědeckého přístupu. Pomůcky a aktivity byly sestaveny s ohledem na bezpečnost dětí (zastřížení rohů, mechanická úprava povrchu dřeva apod.). Materiály byly udržovány čisté a kompletní. Pro zajištění kompletnosti jsme do předškolního zařízení, kde se uskutečnil výzkum donesli i náhradní sezónní materiály (fazole a ořechy). Také paní učitelka měla k dispozici náhradní materiály.

Každý materiál měl určené místo, kam ho děti po dokončení práce vracely. Materiály byly funkční a vycházely z reality. Podle našeho názoru byly pomůcky estetické. Pomůcka smyslové výchovy izoluje jednu vlastnost, a to barvu, ostatní parametry jsou stejné. Všechny pomůcky rovněž splňují požadavek ohraničenosti (fyzicky byly na tácech a každá pomůcka byla vytvořena pouze v jednom provedení). Pomůcky obsahují kontrolu chyby. Kontrola chyby přímo vychází z materiálu nebo byla vytvořena pro konkrétní materiál (kontrolní karty nebo kontrolní prvky z druhé strany karet). Za nedostatek považujeme fakt, že dějové karty nevycházely z prostředí a zážitků dětí, což vedlo k nižšímu zájmu o pomůcku. Dějové karty byly vytvořeny z reálných fotek, ovšem děti nebyly do příběhů zainteresovány. Pro práci v praxi bychom doporučovali vytvořit vlastní karty na základě prostředí a zážitků dětí (například nafotit na jaře klíčení fazolí, které ve třídě probíhalo nebo podzimní pečení štrúdlu apod.). Aktivity reagovaly na senzitivní období na drobné předměty (manipulace s drobnými šrouby a materiály), na smysly (hmatová manipulace s materiály, zrakové rozlišování barevných destiček), na smyslovou fázi na pohyb (postup manipulace byl přesně stanoven a sledoval rozvoj určitých pohybů, například při šroubování bylo nepřímým cílem uvolnění zápěstí) i senzitivní období pro jazyk (viz jazyková aktivita pro podporu analýzy slov na slabiky). Další konkrétní úvahy a doporučení pro úpravu materiálů je možné najít v podkapitole nazvané „Doporučení pro praxi“ nebo v metodické příručce.

Kromě hlavního cíle jsme v průběhu zpracovávání práce naplnili i cíle dílčí. Po sestavení souboru pomůcek a aktivit jsme zpracovali metodickou pomůcku, která přibližuje postup práce s pomůckami. Součástí druhého dílčího cíle je i ověření aktivit v praxi. K ověření došlo na podzim 2022, a to třemi účastníky (dětmi s SVP, které s pomůckami pracovaly).

Jejich pozorování přineslo informace a podněty pro úpravu metodické příručky. Zohlednění výsledků v příručce a její doplnění bylo zároveň třetím a posledním dílčím cílem práce.

Drželi jsme se obecných doporučení pro prezentaci materiálů (svobodná volba materiálu, představení materiálu, dokončení práce, zařazení třístupňové lekce, nezasahovat do pracovního cyklu dítěte, neopravovat chyby...). Všechny požadavky nebylo možné uskutečnit. Nebylo například v možnostech mateřské školy vytvořit nerušený tříhodinový pracovní cyklus nebo uspořádat prostor tak, aby každé dítě mělo možnost výběru pracovního místa. Mateřská škola, kde výzkum probíhal, nepracovala podle montessori filozofie a měla jinak uspořádané prostředí (například zde chyběly koberečky pro samostatnou práci apod.) a režim dne.

Primární výzkumnou metodou bylo stanoveno přímé pozorování dětí při manipulaci s materiály. Pozorování bylo obohaceno o rozhovor se speciální pedagožkou. Následovala analýza a interpretace získaných dat. Výsledky práce ukazují, že je možné využít materiály inspirované montessori vědeckým přístupem i u dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, ale za dodržení jistých specifik. Patří mezi ně úprava materiálu nebo postupu práce s pomůckami. Mezi nejčastější úpravu patřilo omezení počtu materiálu (například místo šesti příběhů dítě pracovalo pouze s jedním příběhem, popřípadě dítě nemělo rozložený všechny materiál, ale vybralo si pouze tři karty s čísly apod.). Nelze ovšem stanovit jednotný postup, který by byl vlastní všem dětem s SVP. Úpravy je nutné provádět s ohledem na individualitu každého dítěte a s ohledem na skupinu jako celek. Úkolem pedagoga nebo průvodce je poznat schopnosti, vlastnosti a dovednosti dětí společně s jejich nejbližší zónou vývoje a na základě těchto informací upravit materiál nebo postup tak, aby aktivita pro děti představovala výzvu, ale zároveň v ní mohly uspět.

Přes výše popsané nedostatky bychom uvažovali o dalším rozšíření souboru a jeho ověření na širším populačním vzorku. Pevně věříme, že i zde popsané postupy mohou sloužit v každodenní praxi pro rozvoj osob s SVP i intaktní populace. V reakci na první výzkumnou otázku jsme vyhodnotili, že postup prezentace materiálů se může v určitých bodech lišit. Jde o omezení materiálu, využití kontrolních karet a časně zapojení dítěte do procesu manipulace s aktivitou. Zároveň dodáváme, že podobné postupy jsou vlastní i montessori prostředím pro intaktní populaci, neboť prezentace by se vždy měla odvíjet s ohledem na konkrétní dítě. Druhá výzkumná otázka zjišťovala možnosti úpravy jednotlivých materiálů, šlo především o úpravy materiálu samotného, ale také o změny v postupu práce s pomůckami.

V současné době je trh zaplaven pomůckami a materiály, které nesou označení „Montessori“. V mnoha případech jsou tyto materiály v přímém rozporu s požadavky vědeckého přístupu Marie Montessori. Nejvíce zřetelným je požadavek izolace jedné vlastnosti u pomůcek smyslové výchovy. Často se setkáváme s jevem, kdy se pomůcka odlišuje ve více dimenzích (například nejen barvou, ale i tvarem). Z tohoto důvodu materiály vytvořené v rámci předložené diplomové práce nepovažujeme za montessori materiály, ale přiznáváme, že jsme při jejich výrobě vycházeli z principů filozofie Marie Montessori. Pomůcky, které můžeme označit za „Montessori“, v současné době dodává na trh pouze hrstka dodavatelů. Pro evropské obyvatele je nejznámějším výrobcem nizozemská firma Nienhuis. Firma má k dispozici původní plánky, tzv. blueprints. Povolení k výrobě jim bylo uděleno samotnou Marií Montessori. Nevýhodou těchto materiálů je jejich vysoká finanční náročnost, takže se objevují tendence vyrábět tyto materiály svépomocí. Je však třeba kriticky zvážit, kterou pomůcku by bylo výhodnější vyrobit vlastnoručně a u kterých pomůcek zvážit jejich zakoupení. Kritická úvaha vychází zejména z cíle, ke kterému materiál směřuje. Pokud nám jde o jemné rozvíjení smyslů, je nutné mít pomůcky co nejpřesnější a nejdokonalejší (například jemné vyladění montessori zvonků, přesně odstupňované velikosti a váhy jednotlivých dílů krychlí růžové věže apod.). Naopak některé materiály je možné vyrobit si svépomocí nebo dokonce s dětmi (například formy pro rozlišování typů pevniny). Z tohoto pohledu by nebylo vhodné ani využití našeho materiálu – barevných destiček. Při výrobě jsme však využili barev namíchaných přesně – v rámci vzorníků barev. V případě, že bychom si barvy míchali vlastní svépomocí je pravděpodobné, že by se nám nepodařilo vytvořit přesnou chromatickou řadu. Prací a projektů na výrobu vlastních montessori materiálů můžeme najít nepřeberné množství, ať se jedná o jiné studentské práce, nebo webové stránky nadšených rodičů a kutilů. Vždy je ovšem třeba na materiály nahlížet s rezervou a vybírat je na základě svého nejlepšího přesvědčení.

## Shrnutí

Diplomová práce se zabývá didaktickým materiálem a aktivitami inspirovanými montessori vědeckým systémem a jejich využitím při rozvoji dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce je rozdělena na dvě hlavní části. Jedná se o část teoretickou, která sdružuje teoretické poznatky zasazující téma do kontextu, a část praktickou. Teoretická část je členěna na pět kapitol, jež přibližují problematiku dítěte předškolního věku, dítěte předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami a montessori vědeckého systému.

Praktická část práce shrnuje postup výroby pomůcek a přípravy aktivit. Sestavení souboru pomůcek a aktivit inspirovaných montessori vědeckým přístupem bylo zároveň hlavním cílem práce. Mezi dílčí cíle patří ověřit pomůcky v praxi a sestavit metodickou příručku. Všechny cíle se podařilo naplnit. K ověření došlo v zařízení určeném pro předškolní děti se speciálními vzdělávacími potřebami. K dosažení stanovených cílů bylo využito nestrukturované zúčastněné pozorování. Na základě získaných výsledků z analýzy byla metodická příručka upravena. V souladu s cíli práce byly sestaveny výzkumné otázky. Odpovědi na výzkumné otázky rovněž umožnila data, jež byla získána pozorováním. Pozorování bylo doplněno rozhovorem s pedagožkou. Výzkumné šetření proběhlo na podzim roku 2022. Participanty ve výzkumu se staly tři děti předškolního věku a pedagožka, která s dětmi a pomůckami pracovala.

## Summary

The diploma thesis deals with didactic material and activities inspired by the Montessori scientific system and their use in the development of children with special educational needs. The work is divided into two main parts. It is a theoretical part combining theoretical knowledge putting the announced topic into context and a practical part. The theoretical part is divided into five chapters dedicated to approaching the issue of the preschool child, the preschool child with special educational needs and the Montessori scientific system.

The practical part of the work summarizes the production process of activities and aids. Compiling a set of aids and activities inspired by the Montessori scientific approach was also the main goal of the work. Sub-goals include the verification of aids in educational reality and the compilation of a methodological manual. All goals were achieved. The verification took place in a facility intended for preschool children with special educational needs. Unstructured

participant observation was used to achieve the set goals. Based on the results obtained from the analysis of the obtained data, the methodological manual was modified. In accordance with the objectives of the work, research questions were formulated. The answers to the research questions were also provided by the data obtained through observation. The observation was supplemented by an interview with the teacher. The research investigation took place in autumn 2022. The participants in the research were three children of preschool age and a teacher who worked with children and aids.

## Seznam použitých zdrojů

### Bibliografické zdroje:

ANDERLIK, Lore. *Jedna cesta pro všechny. Život s Montessori. Léčebná pedagogika v praxi.* Překlad Irena Muranšincová. Praha: Montessori ČR, z. s., 2019, 257 s. ISBN 978-80-906627-5-9.

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi.* Praha: Portál, 2017, 207 s. ISBN 978-80-262-1195-2.

BRITTON, Lesley. *Montessori Play & Learn: A parents' Guide to Purposeful Play From Two to Six.* New York: Harmony; 1st edition, 1992, 144 s. ISBN 978-0517591826.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku.* Praha: Grada, 2012, 236 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3008-0.

EISSLER, Trevor. *Nadšení pro Montessori. Jak neuhasiť plamínek uvnitř našich dětí.* Překlad Roman HÁJEK a Thomas PRENTIS. Praha: Montessori ČR o. p. s., 2021, 204 s. ISBN 978-80-906627-6-6.

ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost.* Překlad Jan VALEŠKA. Praha: Argo, 2002, 387 s. ISBN 8072033808.

GILLBERG, Christopher a Theo PEETERS. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem.* Vyd. 2. Překlad Miroslava JELÍNKOVÁ. Praha: Portál, 2003, 122 s. ISBN 8071788562.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta.* Autor úvodu Lee HAVIS. Překlad Eva ZAHRADNÍČKOVÁ. Praha: Pragma, 2018, 120 s. ISBN 978-80-7549-626-3.

HUTYROVÁ, Miluše, VALENTA, Milan, ed. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru.* Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče.* Praha: Grada Publishing, 2015, 262 s. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině.* Praha: Grada, 2010, 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7.

KAMENICKÁ, Petra. *Montessori pomůcka jako nástroj podpory grafomotorického vývoje dítěte předškolního věku s Downovým syndromem.* Č. Budějovice, 2015. bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zdravotně sociální fakulta.

KARPÍŠKOVÁ, Radka. *Význam pomůcek při edukaci žáků se specifickými poruchami učení ve druhém ročníku Montessori školy ve výuce českého jazyka.* Brno, 2021. diplomová práce. Masarykova Univerzita. Pedagogická fakulta.



KAUL, Claus – Dieter a Christiane WAGNER *Montessori příručka celostního vzdělávání dětí: nápady pro praxi. Druhý díl, Matematika*. Překlad Lenka ČURDOVÁ. Praha: Maitrea, 2014, 77 s. ISBN 978-80-7500-054-5.

KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí: nápady pro praxi. Třetí díl, Jazyk*. Překlad Andrea FAJKUSOVÁ. Praha: Maitrea, 2015, 74 s. ISBN 978-80-7500-055-2.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Terapie v logopedii*. Brno: Masarykova univerzita, 2007, 116 s. ISBN 9788021044630.

KOTOVÁ, Marcela. *Knížka pro začínající učitelky mateřských škol*. Praha: Portál, 2021, 133 s. ISBN 978-80-262-1721-3.

KRAUS, Josef. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada Publishing, 2005, 344 s. ISBN 8024710188.

KREJČOVÁ, Věra, Jana POCHE KARGEROVÁ a Zora SYSLOVÁ. *Individualizace v mateřské škole*. Praha: Portál, 2015, 182 s. ISBN 978-80-262-0812-9.

KRŠEK, Pavel, Jan LEBL, Pavel ČERNÝ, et al. *Dětská mozková obrna: mezioborový přístup*. Praha: Galén, 2020, 157 s. ISBN 978-80-7492-476-7.

KUDLÁČEK, Miroslav. *Svět dětské mozkové obrny: nahlížení vlastního postižení v průběhu socializace*. Praha: Portál, 2012, 186 s. ISBN 978-80-262-0178-6.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011, 224 s. ISBN 978-80-247-3687-7.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Opožděný vývoj řeči: dysfázie: metodika reedukace*. Praha: Nakladatelství Septima, 2002, 102 s. ISBN 8072161776.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Průvodce vývojem dětské řeči: logopedická prevence*. 5., přeprac. vyd. Praha: Galén, 2009, 228 s. ISBN 978-80-7262-5987.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

LILLARD, Paula Polk. *Montessori: A Modern Approach. The Classic Introduction to Montessori for Parents and Teachers*. New York: Schocken Books Inc., 2011, 193 s. ISBN 9780805209204.

LUDWIG, Harald et al. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. Praha: Univerzita Pardubice, 2008, 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.

MILICHOVSKÁ, Lenka. *Didaktická pomůcka podle montessoriovské pedagogiky jako nástroj pro rozvoj orientace v prostoru dítěte předškolního věku se zdravotním postižením*. Č. Budějovice, 2016. bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zdravotně sociální fakulta.

MONTESSORI, Maria. *Psychogeometry*. Montessori Series Volume 16). Netherlands: Montessori-Pierson Publishing Company, 2011, 233 s. ISBN 9789079506064.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Překlad Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018, 301 s. ISBN 978-80-262-1393-2.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Překlad Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017, 349 s. ISBN 978-80-262-1234-8.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Překlad Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.

NÁDVORNÍKOVÁ, Hana. *Kognitivní činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2022, 194 s. ISBN 978-80-7496-467-1.

OPRAVILOVÁ, Eva. Pojetí, smysl a základní orientace předškolní výchovy in KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001, 455 s. ISBN 8071785857.

PIRODDI, Chiara. *Montessori: dětské emoce: jak naučit děti pochopit své pocity*. Překlad Miroslava LÁNSKÁ. Praha: Euromedia Group, 2021, 159 s. SBN 978-80-242-7236-8.

POLK LILIARD, Paula. *Montessori: A Modern Approach: The Classic Introduction to Montessori for Parents and Teachers*. New York: Schocken Books, 2011, 192 s. ISBN 9780805209204.

PRŮCHA, Jan. *Předškolní dítě a svět vzdělávání: přehled teorie, praxe a výzkumných poznatků*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 254 s. ISBN 978-80-7552-323-5.

PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ. *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. Praha: Karolinum, 2018, 127 s. ISBN 978-80-246-2930-8.

REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Překlad Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018, 157 s. ISBN 978-80-262-1362-8.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902193-7-3.

SELDIN, Tim. *Jak vychovat úžasné dítě podle principů Montessori*. Překlad Petr SOMOGYI. Praha: Slovart, 2017, 208 s. ISBN 978-80-7529-405-0.

SLOVÁČEK, Matej a Monika MIŇOVÁ. *Dieta je tvorcom človeka – Úvod do pedagogiky Marie Montessoriovej*. Prešov: Rokus Publishing, 2017 a, 76 s. ISBN 978-80-89510-55-9.

SLOVÁČEK, Matej a Monika MIŇOVÁ. *Pedagogika Márii Montessoriovej – terminologické minimum, alebo, Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus Publishing, 2017 b, 135 s. ISBN 978-80-89510-60-3.

STANDING, Edwin Mortier. *Maria Montessori: her life and work*. New York: Plume, 1998, 384 s. ISBN 9780452279896.

SUCHÁNKOVÁ, Eliška. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014, 182 s. ISBN 978-80-262-0698-9.

SYSLOVÁ, Zora. *Proměna mateřské školy v učící se organizaci*. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 127 s. ISBN 978-80-7552-113-2.

ŠKOPKOVÁ, Radka. *Využití montessori pomůcek pro rozvoj jazykových kompetencí u dětí se zdravotním pojištěním*. Č. Budějovice, 2017. bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Zdravotně sociální fakulta.

ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018, 229 s. ISBN 978-80-262-1302-4.

ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe*. I. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 168 s. ISBN 8024409458.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vydání druhé. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

UHLÍŘ, Jan. *ÁDÉHÁDĚ: jak na emoce dětí s ADHD*. Praha: Raabe, 2020, 126 s. ISBN 978-80-7496-454-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. *Psychologie handicapu*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999, 230 s. ISBN 8071849294.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.

VEČEŘOVÁ, Alexandra. *Tvorba a využití Montessori pomůcek pro děti se poruchou autistického spektra v předškolním věku*. Olomouc, 2002. Univerzita Palackého v Olomouci. diplomová práce. Pedagogická fakulta.

### **Legislativa a elektronické zdroje:**

BILAVYCH, Halyna, et al. Organization of an inclusive educational environment for the students with special needs. *Strategies for Policy in Science* [online]. 2022, vo. 30(6), p. 559-576 [cit. 2023-06-16]. ISSN 13100270. Dostupné z: doi:10.53656/str2022-6-1-org

COURTIER, P, et al. Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Child Development* [online]. 2021, vol. 92(5), p. 2069–2088 [cit. 2023-06-16]. ISSN 14678624. Dostupné z: doi:10.1111/cdev.13575

LONG, Toby, Clare WESTERMAN and Nadia FERRANTE. Children with Disabilities Attending Montessori Programs in the United States. *Journal of Montessori Research* [online]. 2022, vol.8(2), p. 16-32 [cit. 2023-06-16]. ISSN 23783923

MONTESORI ČR z.ú. O nás [online]. Dostupné na: <http://www.montessoricr.cz/ob-jevte-montessori/oblasti-vzdelavani>, cit. [2023-04-15]

MONTESSORI Instituce Prague. About us. [online]. Dostupné na: <https://amiprague.cz/>, cit. [2023-04-15]

Úmluva o právech dítěte [online]. 6. 2. 1991. [cit. 10.2.2023]. Dostupné také z: <http://www.crdm.cz/download/umluva.pdf>

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání [online]. 29.12.2004 [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-14>

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online] 21. 1. 2016 [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých [online]. 4.10.2005 [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 24. 9. 2004 [cit. 2023-02-24] Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. 24. 9. 2002. [cit. 2023-02-20]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>

## Seznam zkratk

Děti s SVP – děti se speciálními vzdělávacími potřebami

DMO – dětská mozková obrna

MŠ – mateřská škola

OVŘ – opožděný vývoj řeči

PAS – poruchy autistického spektra

PO – podpůrná opatření

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

SPC – speciálně pedagogické centrum

Školský zákon – zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, střední, vyšším odborném a jiném vzdělávání

ŠPZ – školské poradenské zařízení

## Seznam obrázků

Obrázek 1. Výroba pomůcek, zdroj: vlastní fotografie .....	64
Obrázek 2. Dřevěný šroubovací trenažér, zdroj: vlastní fotografie .....	65
Obrázek 3. Aktivita zámky, zdroj: vlastní fotografie .....	66
Obrázek 4. Aktivita barevné destičky, třetí obálka, zdroj: vlastní fotografie .....	68
Obrázek 5. Aktivita barevné destičky, zdroj: vlastní fotografie .....	68
Obrázek 6. Aktivita určení počtu slabik, zdroj: vlastní fotografie .....	69
Obrázek 7. Aktivita pro upevnění množství, zdroj: vlastní fotografie .....	70
Obrázek 8. Aktivita dějové karty, zdroj: vlastní fotografie .....	72
Obrázek 9. Rozmístění materiálu v terénu, zdroj: vlastní fotografie .....	76
Obrázek 11. Dítě A manipuluje se zámky, zdroj: vlastní fotografie .....	80
Obrázek 10. Dítě A manipuluje s dějovými kartami, zdroj: vlastní fotografie .....	80
Obrázek 13. Dítě B pracuje s trenažérem, zdroj: vlastní fotografie .....	82
Obrázek 12. Dítě B skládá barevné destičky, zdroj: vlastní fotografie .....	82
Obrázek 14. Dítě C provádí kontrolu u matematické pomůcky, zdroj: vlastní fotografie .....	83

## Seznam příloh

Příloha č. 1. Informovaný souhlas

Příloha č. 2. Přepis pozorování a rozhovoru

Příloha č. 3. Metodická příručka

Přílohy:

Příloha č. 1 Informovaný souhlas

### **Informovaný souhlas**

Informovaný souhlas je určen zákonnému zástupci dítěte. Týká se souhlasu s účastí dítěte na výzkumu pro účely vypracování diplomové práce.

Vážení rodiče,

ráda bych se Vám představila. Jsem studentkou Pedagogické fakulty v Olomouci. Dokončuji studijní obor Speciální pedagogika-poradenství. Zpracovávám diplomovou práci s názvem: „Soubor aktivit a pomůcek inspirovaných Montessori vědeckým přístupem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami“. Cílem práce je ověřit, zda je vytvořený soubor pomůcek a aktivit vhodný pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Nebudu zasahovat do průběhu práce dětí v MŠ. Všechny informace, které získám budou sloužit jako podklad pro diplomovou práci. V práci nebudou uvedena jména dětí. Výzkum bude v co největší míře anonymní. V případě Vašich dalších dotazů se na mě můžete obrátit prostřednictvím e-mailu na adresu: [poskocilovakamila@seznam.cz](mailto:poskocilovakamila@seznam.cz). Děkuji za Váš čas a vstřícnost.

Souhlasím, aby můj syn/moje dcera ....., byl/byla součástí pozorování v mateřské škole pro účely vypracování magisterské diplomové práce na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci.

Dne: ..... Podpis zákonného zástupce: .....

Souhlasím, že studentka může v rámci výzkumu nahlédnout do dokumentace dítěte, která je evidována mateřskou školou.

Dne: ..... Podpis zákonného zástupce: .....

Souhlasím s fotografováním mého dítěte pro účely vytvoření diplomové práce.

Dne: ..... Podpis zákonného zástupce: .....

**Pozorování I.**  
**10.11.2022**

**Ranní blok**

- příchod do MŠ 7:10
- postupný příchod do MŠ, spontánní aktivity dětí
- dítě A. přichází do třídy v 7:25 s úsměvem na tváři, protože na druhé straně třídy vidí svého kamaráda, hned k němu jde a obejmě ho
- dítě B. přichází společně se svou sestrou v 7:27, evidentně v dobré náladě, jako první směřuje za paní učitelkou s obrázkem draka, který doma s maminkou vyrobila
- dítě C. přichází v 7:48, odloučení je pro něj dnes těžké, protože podle maminky špatně spal, na nabídku paní učitelky však reaguje pozitivně, spolupracuje a jde se podívat, co je nachystaného na stole
- podle obvyklého režimu v 8:00 paní učitelka zazvoní zvonečkem a písničkou vyzve děti k uklízení a nachystání židliček před tabulí
- až do svačiny se děti věnují skupinovým aktivitám a rituálům, které se opakují každý den (určení dne v týdnu, měsíce, ročního období, počasí a stanovení programu pro daný den obrázkovou formou), objevuje se aktivity zaměřené na vytleskávání slov, logopedickou prevenci (oromotoriku) nebo orientaci (skládání správného pořadí příběhu svatého Martina na šesti obrázkových kartách)
- do aktivit zapojují děti celé tělo, k vytleskávání využily dupání nohama apod., následovalo krátké cvičení a po něm hygiena a svačina
- po svačině se scházejí opět před tabulí, kde po zazvonění zvonečku paní učitelka dětem čte krátkou pohádku, po skončení pohádky je prostor pro spontánní aktivity dětí, některé děti odcházejí na terapie (logopedie, fyzioterapie nebo ergoterapie), jiné děti odcházejí s paní učitelkou (speciální pedagožkou) do vedlejší místnosti na reedukace

**Individuální práce**

- v této místnosti byly po dobu výzkumu uloženy vyrobené materiály
- s paní učitelkou byla uskutečněná konzultace týkající se používání pomůcek, materiály dětem představovala ona
- do vedlejší místnosti s námi odchází dítě A. a dítě B., paní učitelka stručně dětem představuje materiály a vyzve je, aby si jednu věc vybrali, nechá jim čas, aby si materiály prohlédly „To je tleskání.“ „...“, koukni, co by se ti líbilo.“ „Já nevím.“ „Tak co kdybys nejdřív zkusila barvy?“ „Ne.“ „A co třeba zámky?“ „Jo.“
- paní učitelka dává důraz na přenášení a manipulaci s pomůckami (drží ták oběma rukama apod.)

Dítě A.

- aktivita 1: určení počtu slabik: dítě si na základě pokynu volí vytleskávání, a paní učitelka ho vede k jednoduššímu souboru karet – paní učitelka s ním zkouší první tři karty, na kterých mu vysvětluje systém práce s pomůckou, dle reakcí dítěte je však zjevné, že nerozumí pokynům ani aktivitě, proto paní učitelka mění strategii a dítěti dává vždy izolovaně pouze jednu kartu s obrázkem „Co je to tady?“ „Zatleskej a dej oříšky.“, po chvíli před něj dává dvě karty s pokynem „Zkus sám.“ Počet ořechů má sice správně, ale jen proto, že se podíval na zadní stranu karty, objekt na obrázku neidentifikoval správně (jednalo se o pastelky, ořechy měl tedy tři, ale odpověděl „Tužky.“), většinu předmětů se mu dařilo identifikovat správně „Uklid' oříšky.“ Po každém obrázku následoval úklid – nebylo možné tedy vidět zpětnou vazbu



(nezbude žádný oříšek), jednalo se o první práci s materiálem. Zdůraznila „Je to správně?“ „Otoč.“ Kontrola a následný úklid pomůcky zpět do obalu a na tácek, odnesení do police

-aktivita 2: šroubování: jak druhou aktivitu volí šroubování, s paní učitelkou jsme se dohodly, že dětem představíme šroubování nejdříve jako samostatnou aktivitu (izolace – 5 šroubů v mističce, později trenážer; rozdíl je v poloze šroubu, u trenážeru je vodorovně, ale šrouby z mističky dítě šroubuje ve svislé poloze), ještě před nabídnutím pomůcky jsem paní učitelku požádala o podložku pod aktivitu (původní myšlenka byla taková, že děti budou s materiálem manipulovat na koberci, protože s ní však děti pracovaly na stole, bylo vhodné tlumit nárazy); dítě nejdříve nachystalo podložku, a teprve potom následovala ukázka šroubování, ačkoli jsme se s paní učitelkou bavily o způsobu prezentace, pohyb ukázala velmi rychle; dítě jej nemělo možnost pochytit, šrouby převážně šrouboval s použitím palce a matici protáčel, jen u velkých šroubů využíval 3-4 prstů, při aktivitě střídal ruce „Udělej jako já.“ „Takhle rozděluj další šrouby.“ Po rozšroubování všech šroubů následoval opačný postup, šrouby i matice odkládal rovnou do misky, podložku využíval pouze na šroubování, po návratu do třídy jsem tedy požádala paní učitelku, aby zkusila využít systému při manipulaci se šrouby- (šrouby v misce byly nepřehledné, ale na druhou stranu bylo pro dítě výzvou najít ke šroubu odpovídající matici. I když matici protáčel palcem, druhou rukou přidržoval šroub na podložce, když všechny matice zašrouboval zpět, paní učitelka jej pochválila „Super.“ A požádala, aby odnesl misku zpět na její místo „Odes misku.“

Dítě B.

-aktivita 1: zámky – paní učitelka jí navrhuje, aby nejdříve vyzkoušela pytlík s jedním zámkem. Dívka ho vyndává a zkusí odemknout. „Nejde mi to odemčít.“ „Zkus se podívat, jestli tam není ještě klíč.“ Zámek je jí podaří otevřít, paní učitelka jí ukazuje, jak zámek zavřít a vyzývá ji, aby aktivitu zopakovala; po zopakování (zámek odemkla, vyndala klíč a zamkla) hlásí, že už ho zavřela. Paní učitelka jí tedy vyzývá, aby zkusila otevřít i druhý pytlík. Postupně zkusí otevřít a zavřít zámky. Rozdíl mezi klíči největšího zámku a středního zámku je minimální. Trvá delší dobu, než pochopí, že dává špatný klíč do zámku. Až na upozornění paní učitelky ho vyměňuje. Po otevření a zavření prostředního zámku ztrácí zájem, zámky odkládá a sleduje, co dělá dítě A. s paní učitelkou. Jednalo se o první práci s materiálem.

-aktivita 2: barevné destičky: paní učitelka ji vede k druhé sadě barev (která je rozšířená o sekundární barvy), při párování na základě zrakového rozlišování barvy správně přiřadí a pojmenuje (chybu udělala jen v rámci žluté a zelené, ale po upozornění se opravila), dále paní učitelka navrhla, aby si s kartičkami zahrály pexeso, během hry pojmenovávali barvy, kromě zraku zapojily do hry i paměť nebo jemnou motoriku. Jednalo se o první práci s materiálem.; společně s dítětem B. a paní učitelkou si zahráli pexeso s materiálem pro párování barev (2.sada) „Není stejná.“ „Je stejná.“ – během hry využívali přídavná jména pro obohacení slovní zásoby

- „Každý dvě aktivity, co si vybereš teď?“ „Znovu nevím.“ - každý si zvolil dvě pomůcky  
-po dokončení aktivit jsme se vrátili do třídy, děti měly čas pro spontánní aktivity  
-paní učitelka si zavolala dítě C. a společně jsme se opět odešli do vedlejší místnosti

Dítě C.

-aktivita 1: šrouby: dítě C. jako první paní učitelka představuje dítěti nové pomůcky a dává mu možnost výběru, chlapec volí si šrouby, oběma rukama uchopuje misku a podle pokynu si ji nese na stůl, paní učitelka zahajuje ukázkou „Nejdřív já a potom ty.“ Šroub bere do ruky, pokládá ho na stůl, jednou rukou si jej přidržuje a druhou šroubuje, když matici vyšroubuje začne je uspořádávat do řady na podložce (ve směru zleva doprava) a k tomu volí slovní doprovod „To je šroub a to matice.“ „Postav si na stůl.“, dítě bere druhý největší šroub, který drží levou rukou

a pravou šroubuje; v průběhu aktivity ruce střídá a zkouší, kterou rukou se mu aktivita lépe zpracovává, když šroub dokončí následuje systematicky představený řád a ukládá nejdříve šroub nahoru a matici pod něj, paní učitelka nedává slovní pokyn, pouze dlaněmi ve vzduchu naznačuje šroubování, a lehce přizvedne misku s ostatními šrouby; dítě pochopí, že si má vzít další šroub; paní učitelka dítě bedlivě sleduje, chvíli jej nechá pracovat, ale když si povšimne, že šroub točí palcem, snaží se jej opravit „Zkus jako já.“ A dává důraz na držení matky třemi prsty, na závěr **zařazuje spontánně jazykovou lekci**, kde s dítětem odhaluje vlastnosti materiálu „Jaký je šroub?“ „Studený.“ „Velké.“ „Stříbrný.“ „Těžký.“, potom dítě pochválí „Super, hotový úkol.“ „Odneseš a přineseš druhý.“ Jednalo se o první seznámení s pomůckou.

-aktivita 2: dějové karty: jako druhou aktivitu dítě C. volí dějové karty (složitější verzi o šesti kartách), **paní učitelka omezuje výběr a představuje dítěti pouze jeden příběh** (vývoj štěněte), společně si prohlížejí karty „Jak to bylo?“ „Jak to šlo za sebou?“, ale dítě nerozumí, že se jedná o jedno stejné zvíře, nerozumí úkolu, paní učitelka mu tedy **předkládá kontrolní kartičku „Udělej stejně.“** V tu chvíli dítě reaguje o poznání lépe a obrázky s dopomocí seřadí, v tomto bodě však pomůcka neslouží primárně k určení sleduje dějové posloupnosti, ale zrakovému rozlišování „A dál?“ „Kterého hledáš dál?“ Jednalo se o první seznámení s pomůckou. **Po dokončení úkolu paní učitelka opět aktivitu rozšiřuje** „Jak štěká pejsek?“ „Kde má zuby?“ „Má i jazyk?“ popis a zaměřená na detail a rozvoj jazykové zásoby; paní učitelka s dítětem vybere ještě jeden příběh – vaření krupicové kaše – úkol plnili společně a nad obrázky si vyprávěli příběh „Vaříte si doma s maminkou kaši?“ „Co jste udělali jako první?“ „Potom jste tam dali mléko se vařit...“, **aktivita by lze způsobu využití byla vhodná spíše do oblasti jazyka pro rozvoj slovní zásoby, pokud by se jednalo o příběh, který prožilo samo dítě přidanou hodnotou by byl trénink paměti.**

-aktivita 3: barevné destičky: paní učitelka jej navedla k druhé sadě, materiál odnesli na stůl a rozložili jej na **stůl „Poskládej stejně jako na obrázku.“**, dítě správně přiřadilo odpovídající barvy, barvy nedokázalo pojmenovat, dítě využívalo pojmy jako: „Šedé.“ Šedá barva však není součástí souboru, **paní učitelka aktivitu obohatila o orientaci v prostoru** „Co je nad žlutou?“ „Co je pod zelenou?“ při skládání trvala na tom, aby dítě složilo barvy v takovém uspořádání jako na obrázku, **na závěr si společně zahráli pexeso** „To byly tři úkoly, odnes.“ Po uklizení aktivity jsme se vrátili společně do třídy

-pozn. **materiál by šel upravit tak, že izolujeme vždy jeden příběh a na ten nachystáme podložku se suchými zipy pro ohraničení prostoru**

-pozn. materiál by šel upravit tak, že šrouby budou vyrovnány v řadě, aby na ně dítě vidělo (a mohlo tak rozlišit jejich velikost, vytvořit řád, v misce byly neuspořádané).

## **Pozorování II.**

**11.11.2022**

### **Ranní blok**

-příchod od třídy 8:45

-ve třídě bylo přítomno dítě A., B. i C., děti se účastnily canisterapie (probíhaly různé aktivity se psem – např. schovávání a hledání pamlsků, mazlení apod.)

-na tabuli byl vizualizovaný program na celý den, takže lze předpokládat, že proběhly obvyklé ranní rituály

-protože se canisterapie protáhla, byl posunut i obvyklý čas svačiny a individuální práce

-po canisterapii následovala hygiena a svačina, během svačiny jsem měla možnost zaměřit se na lateralitu pozorovaných dětí, dítě B. dominantně volilo levou rukou, ale zapojovalo i pravou ruku, Dítě A. to mělo přesně naopak a dítě C. taktéž dominantněji využívalo pravou ruku

-po svačině se většina dětí sdružovala u tabule, kde se společně čte pohádka, děti však mají možnost spontánní aktivity, dokud většina skupiny nedojí svačinu, Dítě A. a C. si proto hrály

v prostoru třídy, Dítě B. společně dalšími dětmi sedělo před tabulí a diskutovalo s asistentem pedagoga

-krátce před čtením paní učitelka zazvonila zvonečkem, což bylo znamení, že děti mají ukončit volnou hru, vzít si podsedačky a nachystat se u tabule

-čtení pohádky se dnes ujala asistentka pedagoga, s podporou názorných obrázků dětem vyprávěla příběh o Smolíčkovi

-během volné hry asistent pedagoga musel zasáhnout do sporu mezi dítětem A. a C., když se přetahovali o hračku, asistent pedagoga viděl, celou situaci, a proto zasáhl se slovy „Jejda, ale ... to měl první.“ Zároveň dohlédl na spravedlivou „výměnu“ hračky po určité době, druhé dítě zatím zaměstnal jinou aktivitou (házení s míčem)

-dítě B. si mezitím hrálo s dalšími dětmi na schovávanou, a když se mu nechtělo hrát, tak šlo stavět ze stavebnice

-v 9:55 si paní učitelka vzala děti na individuální práci do vedlejší místnosti

### **Individuální práce**

Dítě A.

-aktivita 1: zámky: ví přesně, kde je materiál uložený a když ho paní učitelka vyzve, aby si vybral nějakou pomůcku, jeho první volbou jsou zámky. Jako první otevírá pytlík, kde je jeden velký zámek a k němu příslušný klíč. Zámek pomocí klíče odemkává, vyndává klíč a zatlačením celou dlaní jej zase zavře. Nemá zájem aktivitu opakovat a rovnou se pustí do otevírání druhého pytlíku. Paní učitelka si toho však všimne a upozorní jej, aby první pytlík nejdříve uklidil slovním pokynem: „Nejdřív uklidit, potom další pytlík.“ Dítě A. uklidí dle pokynu zámek a klíč do pytlíku. Rozevře druhý pytlík a vyndá všechny zámky a klíče. Speciální pedagožka opět reaguje „Spočítáme, kolik jich tam je.“ Společně začínají slovem „Jedna.“ A dám pedagožka ukazuje na další zámky a nechává dítě počítat. Když se dostanou ke třetímu zámku, opětovně se jej zeptá: „Kolik?“ „Tri.“ Odpovídá dítě A., „Tak je zkus odemknout, vyzývá jej paní učitelka.“. Nejmenší zámek mu nejde otevřít a musí tak požádat o pomoc paní učitelku. „Jde to?“ dítě kroučí hlavou „A co můžeš udělat?“ „Pomoc.“ „Chceš pomoc?“ dítě kývá a paní učitelka mu zámek pomáhá odemknout. Dítě manipuluje s materiálem samostatně, pracuje v omezeném prostoru na táčku, klíče ani zámky nemá v uspořádaném stavu. Když zámek odemkne, začne je opět zavírat, ale nezavře je samostatně, ale začne je zavírat k sobě, čímž vytvoří chumel zámků. S vytvořeným dílem se chlubí paní učitelce, která jej vyzve, aby zámky opět odemknul a dal vše do pořádku. Při odemkávání se mu zasekne klíč a nejde mu zámek odemknout. Se zámek lomcuje, vydává zvuky a snaží se získat pozornost paní učitelky. Když si jej všimne, podává jí zámek, paní učitelce to však také nejde otevřít, společně dojdou k tomu, že mají špatný klíč, po vložení jiné klíče jde zámek odemknout. Následuje úklid klíčů i zámku zpět do pytlíku.

-aktivita 2: šrouby: jako druhou aktivitu si vybral šroubování, aktivitu již znal, proto jej paní učitelka rozvíjela i v rámci jazyka. Když viděla, že ke šroubování nevyužívá tři prsty, slovně i dotykem jej opravila „... chytni.“ „Který je největší?“ „Ne to není on, největší.“ „Ano.“ „Který je nejmenší?“ následovala hra se slovy z které bylo jasné, že dítě se v pojmech neorientuje. ke hře paní učitelka využívala vždy tři šrouby, které „vyndala“ z řady. Po tréninku pojmu ho vyzvala, aby aktivitu začal uklízet. „Můžeš to tam našroubovat zpátky.“, v průběhu úklidu ho upozorňovala na způsob šroubování: „Chytni si to dole.“ „Ještě jdeš šroubovat?“ „Kolik ti jich zbývá?“ šroub drží levou rukou a šroubuje pravou, aktivitu začíná od největšího šroubu a postupuje k menším, na začátku paní učitelka přirozeně pojmenovává aktivitu „... šroubuje.“ „Máš šrouby?“ vyslovuje zřetelně a jasně, jejím cílem je rozvoj slovní zásoby

Dítě B.

-aktivita: zámky: jako první otevírá pytlík se všemi třemi zámky, zkouší otevřít první zámek, ale nejde jí to a žádá o pomoc paní učitelku, společně dojdou k tomu, že použila špatný klíč. Paní učitelka jí vyzve, aby zkusila jiný. Na druhý pokus určí správný klíč (je to způsobeno tím, že jeden klíč je výrazně menší a dva se podobají, rozdíl mezi nimi je minimální), zámek otevírá, bez vyndání klíče zámek zase zavře a klíč vyndá. „Vyzkoušela jsem ten jeden.“ Hlásí paní učitelce a klíče i zámky uklízí zpět do pytlíku. „A další už nechceš?“ dítě kroutí hlavou a tácek odnáší, neprojevuje potřebu aktivitu opakovat.

-aktivita 2:

Dítě C. – individuální práce se neúčastnilo, na dnešní den měl naplánované terapie

-aktivita 1: -

-aktivita 2: -

Poznámky:

Pozn. společným rysem děti je, že pokud jim aktivita nejde, v práci nepokračují a automaticky vyhledávají pomoc dospělého (chyba však byla pouze ve využití nesprávného klíče, klíč totiž jde vložit do zámku, ale nejde s ním otočit).

### **Pozorování III.**

**22. 11.2022 (nedostatek personálu)**

#### **Ranní blok**

-příchod do třídy 8:45

-dítě A. C. nebyly ve třídě přítomné, dítě B. svačilo, protože ve třídě byl nedostatek personálu, aktivity jsem dívce představovala namísto paní učitelky

-po svačině se děti sešly u tabule a čekal je společný program – původně si měly vyprávět pohádku O dvanácti měsíčkách, děti však projevily zájem o planety. Pedagožka následovala jejich zájem a došla pro encyklopedii s planetami. Společně si knihu prohlíželi a bavili se o jejím obsahu.

#### **Individuální práce**

Dítě A.

-aktivita 1: -

-aktivita 2: -

Dítě B.

-aktivita 1: matematika – fazole: nejprve jsem si ověřila, zda pozná všechna čísla, dokázala čísla pojmenovat, proto jsem ji nechala, aby vybrala první tři čísla (vybrala 2, 5 a 7, čísla pojmenovala a spontánně bez vyzvání začala nabírat fazole kleštěmi). Z pohybů dívky bylo znát, že aktivitu již dělala. Karty si rozložila tak, aby se jí fazole vešly pod kartu. Fazole nabírala po jedné a počítala nahlas. Po dokončení, fazole plynulým pohybem shrnula na stranu a začala je přikládat na kolečka z druhé strany karty. Fazole přikládala přesně na kontrolní kolečka. Pro nabírání kleštěmi využívala primárně levou rukou, někdy si pomáhala druhou rukou a zapojovala tedy obě ruce.

-aktivita 2: šroubování na trenažéru – aktivitu zatím nedělala, jednalo se tedy o první ukázkou. Nejdříve jsme si nachystaly prostředí (příprava podložky a přinesení pomůcky). Presentaci jsem vedla zpomalenými pohyby, snažila jsem se využívat, co nejméně slov a soustředit tak pozornost dítěte na pohyby. Předvedla jsem úchop třemi prsty i způsob šroubování závitu (taktéž třemi prsty). Při povolení šroubu jsem aktivitu záměrně zpomalila a obě části položila



opatrným způsobem. Stejně jsem postupovala i v případě druhého šroubu. Po dokončení druhého šroubu jsem dítě vyzvala k pokračování v aktivitě. Pro šroubování využívala tři prsty, fascinovaně sledovala otevření a zavření desky. Po každém šroubu ověřovala, jak je spojení obou desek stabilní.

Dítě C.

-aktivita 1: -

-aktivita 2: -

#### **Pozorování IV.**

**28 11.2022 (rekonstrukce prostorů MŠ)**

##### **Ranní blok**

-příchod do třídy 8:52, děti se v kruhu s paní učitelkou věnovaly vyprávění pohádky, následoval společný nácvik písně „Zdobíme stromeček, zdobí i chlapeček. Na špičce hvězdička, zdobí i holčička.“ a vytleskávání rytmu, píseň na přání (traktor), říkanky s pohybem, nácvik říkanek na Vánoční besídku (aktivit se proto účastnily všechny děti)

- všechny děti přítomné ve třídě byly zahrnuty do pozorování, protože ve školce se rekonstruovaly vnitřní prostory a z bezpečnostních důvodů nebylo možné využít vedlejší místnost

##### **Individuální práce**

Dítě A.

-aktivita 1: dějové karty (tříslóžkové) – zácvik je složitý, nerozumí pokynu, opakuje slova „kvete“, odhaduje, co má dělat (jak má postupovat), **daří se mu složit příběhy, které jsou mu blízké (má s nimi zkušenost – například vaření krupicové kaše), naopak se složením dějové linky u květin má potíže;** v případě obrázků znázorňující vývoj psa nerozumí slovu „růst/roste“ a při prohlížení nejstaršího vývojového stádia označuje obrázek slovem „máma“

**-příběhy je nejlepší předkládat po jednom, jinak pozornost dítěte téká mezi různými příběhy, samostatná práce není možná – až po opakované práci**

-slovní zásoba: „Co bylo první?“ „Jak to bylo?“

-aktivita 2: -

Dítě B.

-aktivita 1: barevné destičky, III. stupeň, podmínky byly změněny faktem, že aktivita probíhala ve třídě pod mým vedením, ostatní děti pracovaly s jinými pomůckami z důvodu rekonstrukce prostorů MŠ

-dítěti bylo potřeba nabídnout cestu postupu (mělo zkušenosti s předchozími řadami, ale s III. stupněm zatím nepracovalo), **jednotlivé barvy jsme roztřídili na kupičky**, motivovala jsem dítě tím, že jsem ho nechala vybrat barvu, která se mu nejvíce líbí a sama jsem si vzala jinou barvu, na které jsem jí prezentovala barevné odstupňování (gradaci v rámci jedné barvy). Pozn. bylo by **vhodné ještě před samotným začátkem aktivity zařadit ukázkou gradace v rámci jedné barvy.** U první barvy jsem zároveň vysvětlila systém kontroly (otečení kartiček z druhé strany a kontrola délky černého obdélníku). Dítě po vysvětlení pracovalo naprosto samostatně a podařilo se jí sestavit pomyslné paprsky kolem šedého středu, aktivitu dokončila s dvěma chybami, přestože prováděla kontrolu (v obou případech se jednalo o odstíny ležící vedle sebe). Během aktivity bylo třeba dítě korigovat – kontrolu provádělo již na začátku sestavování barvy nebo v průběhu (aktivita by tedy stále rozvíjela zrakové vnímání, ale nevedla by k zjemnění vnímání nuancí v rámci jednotlivých odstínů). Po „kontrole“ docházelo k samostatné opravě chyby bez zásahu jiné osoby.

-aktivita 2: -

Dítě C.

-aktivita 1: po dopoledním programu byl chlapec vyčerpaný a odmítal pobídky na individuální práci, měl rozestavěnou kuličkovou dráhu a potřeboval relaxovat, navíc se do MŠ vrátil po 14 dnech, kdy byl nemocný z uvedených důvodů jsme se domluvily s paní učitelkou chlapce nezařazovat pro dnešní den do pozorování, nedošlo tak k individuální práci s pomůckami

-aktivita 2: -

## Pozorování V.

2. 12.2022

### Ranní blok

-příchod do třídy 8:55, probíhala svačina

- od 9:00-9:20 se děti scházely před tabulí, kde probíhala společná pohádka, zatímco děti postupně přicházely od svačiny; zajímavé však bylo, že pohádku „četla“ Barborka a paní učitelka jí pomáhala pouze tím, že obracela obrázky, a držela je tak, aby je viděly všechny děti -společně si zopakovali děj a paní učitelka kladla dětem doplňující otázky (procvičení paměti a pozornosti, třídění informací...), protože se jednalo o pohádku, kde figurovala zvířata, vše zakončila logopedickým cvičením

### Individuální práce

Dítě A.

-aktivita 1: zámky, příprava prostředí – podložka, přinesení misky se zámky – dítěti jsem dala na výběr aktivitu, ale nechala jsem ho s materiálem volně pracovat, prvotní prezentací s materiálem už prošel, proto jsem ho nechala objevovat materiál samostatně. Všechn materiál vyndal na podložku (v neuspořádaném stavu), větší zámky odemkl bez obtíží, nejmenší mu dělal obtíže (na vině je zde chybný mechanismus zámku, kdy se klíč občas zasekával v zámku). Celou aktivitu jsme prováděli bez komentáře. Z otevření zámku měl radost, pokaždé se zastavil a posuvným gestem mi ukazoval, že je mu to podařilo. Místo pochvaly jsem jako zpětnou vazbu využívala popis situace. „Vidím, že se ti to podařilo otevřít. Máš z toho radost.“ Apod. po odemknutí se pustil do „zacvaknutí zámků“ všechny zámky spojil dohromady. Po odemčení je zacvaknul a spontánně srovnal od největšího po nejmenší. Proto jsem navázala modifikovanou 3. stupňovou lekci. „Který je nejmenší?“ „Ukaž mi, který je teď největší?“ Pokud jsem po něm chtěla ukázat tyto dva pojmy, orientoval se s vysokou úspěšností. Pokud jsem však zařadila pojem „střední“ zkoušel postupně ukázat na všechny zámky. Nebylo možné využít třetího stupně „Jaký je tento?“ protože na všechny otázky odpovídal „Největší.“ V aktivní slovní zásobě zatím nemá pojmy „nejmenší“ ani „střední“. Pojmu střední zatím nerozumí. Zámky znovu spontánně odemknul a zamknul, a poté je uklidil do příslušného pytlíku. Jako druhý otevřel pytlík s největším zámekem. Otevření ani zavření mu nečinilo obtíže. Po vyřknutí věty „Je otevřený.“ Zopakoval „tevný.“ nicméně otázkou je, zda slovnímu spojení porozuměl

-aktivita 2: jako druhou aktivitu si zvolil šrouby. Podložku si nachystal a misku položil doprostřed podložky. Vzal jeden z větších šroubů „Velký.“ Komentoval velikost šroubu. Potvrdila jsem kývnutím a zopakováním „Ano, tento šroub je velký.“ Sám odložil misku stranou a vytvořil si tak více pracovního prostoru.

Dítě B.

-aktivita 1: pracovaly jsme samostatně nebylo třeba asistence jiných pracovníků, dívka si vybrala na základě pobídky trenažér na šroubování, intuitivně si jej položila vodorovně (šrouby dozadu a matice měla u sebe), znala již šroubování a prošla první prezentací práce na trenažéru,

takže nebylo nutné ji činnost představovat, pouze jsem ji upozorňovala na fakt, že když jsou všechny šrouby zašroubované, tak dřevo drží u sebe (postupně jsme tedy sledovaly, jak dřevo povoluje), v obou případech začínala od nejmenšího šroubu (při rozdělování i zadělávání), při zadělávání měla obtíže najít „díрку“, trenažér jsem jí přidržela „Tenhle šroubek je fakt zlobivej.“ Komentovala aktivitu „Možná myslí, že ho budu mít dýl, ale přitom ne.“ „Ono to nejde.“ „Ten šroub se pořád otáčí a otáčí.“ „Už to nejde otevřít.“ – zkoumání, kolik šroubů je potřeba k tomu, aby dřeva držela u sebe; šroub si přidržovala levou rukou a šroubovala pravou, nasazování matky jí nedělalo potíže

-aktivita 2: šrouby v misce: na výzvu, že věci nosíme „po jednom“ nereagovala, jedná se o zaběhnuté pravidlo montessori prostředí, do přenášení jsem dítě nenutila vzhledem k faktu, že se nejedná o montessori třídu. Po slovní výzvě položila šroub na podložku a pokračovala na podložce. Prvotně však šroubovala nad podložkou. Šroubovala rychlými, nepřesnými pohyby (nevyužívala tříprstový úchop) z tohoto důvodu jí matka při povolení odletěla pod stůl. Ve chvíli, kdy matku sebrala, jí nasadila a zašroubovala až k hlavici šroubu. Šroub následně vložila zpět do misky. Jednalo se o druhý největší šroub. Po slovním upozornění, aby šrouby nevracela zpět do misky, ale nechala je rozložené na podložce aktivitu uzpůsobila. Odůvodněním byla přehlednost aktivity „Šrouby necháme na podložce, abychom věděly, které už jsi zkoušela.“ Dle slovního pokynu vybrala největší šroub, rozšroubovala jej, položila na podložku a matku umístila pod něj. Zde nebylo potřeba slovního pokynu, stačilo na kýžené místo poklepat prstem. Bez dalších komentářů pokračovala v aktivitě. Při šroubování jsem pouze naznačila tříprstový úchop a rotační pohyb, dívka sama upravila pohyb podle mého gesta. Poté jsem přešla k třístupňové lekci a zkoušela orientaci dívky v pojmech „největší“ „nejmenší“ „větší“ „menší“ apod. Dívka se velice obstojně orientovala ve všech pojmech a vizuálně odlišila jednotlivé šrouby bez jediné chyby.

Dítě C.

-aktivita 1: protože chlapec byl při minulém pozorování vynechám, dnešní pozorování se na něj naopak zaměřilo; paní učitelka mi během aktivit asistovala, činnosti jsem vedla samostatně  
-aktivita 2: určení množství a spojení se symbolem: aktivitu prováděl přesně, precizně (se sklonem k perfekcionismu) a správně (pouze v jednom případě mi fazole scházela – bez pozastavení jí přidal do řady, samostatná kontrola v rámci pomůcky tedy zafungovala a nebylo potřeba zásahu druhé osoby), aktivitu by zvládl zcela samostatně (jedná se o opakovanou manipulaci s pomůckou, prvotní zácvik provedla paní učitelka, když v mateřské škole nebyla), jeho práce vykazovala specifika – počítal nahlas, ale využíval u toho anglický jazyk, chlapec češtinu nevyužívá „And now backwards eight, seven, six...“, během aktivity vykřikoval anglické fráze z pohádek, které každý den sleduje, které však ne vždy souvisely s aktuální náplní „We can count them all!“ podle slov pedagožky sleduje pohádku „Mickey Mouse Clubhouse“, fazole do kleští nebral po jedné (dokázal počítat i když měl zrovna vícero fazolí), neopravovala jsem jej, neboť to nemělo vliv na primární cíl aktivity

## Pozorování VI.

9.12.2022

### Ranní blok

--příchod do třídy 8:56

-tématem byla příprava na nadcházející Vánoce, zpěv koled, výzdoba třídy

-říkanky a písničky s pohybem (Stojí vrba košatá), po svačině se jako obvykle sešly děti před tabulí, pohádku však dnes nečetl nikdo z dospělých osob přítomných ve třídě, ale jedno z dětí požádalo, zda může dnes vyprávět ono, vzhledem k tomu, že se jedná o aktivitu s vysokým prosociálním dosahem a navíc napomáhá rozvoji řečových schopností, paní učitelka souhlasila,

a dívka si tak mohla vybrat, kterou pohádku bude vyprávět, dívka neumí číst, ale k dispozici měla obrázky znázorňující děj v pohádce

- děti měly vytvořený specifický adventní kalendář, který skrýval úkol na každý den, úkolem pro dnešní den byly „hry u stolu“, paní učitelka tak zařídila, aby pomůcky byly dostupné pro všechny děti ve třídě a mohly si je tedy vyzkoušet; kromě pomůcek měly děti k dispozici další stolní hry a aktivity

-pravidlem byla samostatná práce s jednou aktivitou, protože všechny děti neznaly nabízené materiály, bylo třeba, abych se zapojila a prezentovala práci s nimi

-ve třídě bylo přítomno pouze dítě B., dítě A a C chyběly

### **Individuální práce**

-paní učitelka má pro děti zavedený motivační systém, některé děti si potřebují odpočinout, proto si mohou po dokončení úkolu jít na chvíli hrát na koberec, zároveň je natažená minutka, ve chvíli, kdy zazvoní, je to pro děti signál k tomu, aby si šly vybrat další aktivitu, potíž s tímto systémem spočívá v tom, že je vyhovující pouze pro některé děti, u jiných je možné pozorovat snahu, co nejrychleji aktivitu splnit, aby si mohly jít hrát, což vede ke zhoršení kvality práce a snížené pravděpodobnosti koncentrace pozornosti

Dítě A.

-aktivita 1: -

-aktivita 2: -

Dítě B.

-aktivita 1: zámky: klíč do zámku zasouvala levou rukou, pravou rukou si zámek přidržovala, samostatně zvládala i zacvaknutí zámku. Aktivitu si procvičila bez jakéhokoliv zásahu dospělého. Správně vrátila materiál do příslušných pytlíků. Její práce zaujala i další děti ve třídě, které si to chtěly vyzkoušet. Po dokončení aktivity se tak stala jejich mentorkou a vysvětlovala jim, jak postupovat.

-aktivita 2: jako druhou aktivitu si zvolila barevné destičky, třetí obálku, dívka prošla prvotní prezentací a podle její reakce je zřejmé, že zrakové vnímání pro detail barevných odstínů má rozvinutý. Během aktivity pracovala samostatně, využívala systém kontroly, koncentrovala se na rozkládání jednotlivých odstínů. Barvy si nerozdělovala na jednotlivé kupačky, ale skládala je rovnou od šedého středu. Odstíny postupně upravovala. Aktivita pro ni byla však dlouhá, do činnosti se zapojilo ještě druhé dítě, které slovně instruovala o postupu, společně se jim podařilo složit barvy jen s jednou chybou.

Dítě C.

-aktivita 1: -

-aktivita 2: -

## **Pozorování VII.**

**15.12.2022**

### **Ranní blok**

-příchod do třídy 9:00

- děti se sešly na koberci před tabulí, každý měl podsedák, dnešní setkání vedla paní učitelka, která si pro děti připravila hru s atributy typickými pro Vánoce (skořice, větvička z jehličnatého stromu, šiška, zvoneček...) s dětmi společně objevovala vlastnosti předmětů a obohacovala jejich slovní zásobu v oblasti přídavných jmen (hladký, hrubý, píchá, voní sladce...), děti měly



možnost každý předmět smyslově prozkoumat, následovala hra na rozvoj zrakové paměti (paní učitelka vždy jeden předmět umístila pod šátek a děti měly hádat, který předmět zmizel).

### **Individuální práce**

Dítě A.

-aktivita 1: destičky s barvami: na výzvu, aby si vybral aktivitu automaticky sáhl po druhé obálce, začal kartičky otáčet a očekával, že budeme hrát pexeso. Pokaždé, když nějakou otočil nezapomenul ji pojmenovat „červenej“ „zelenej“ „fialovém“ pletla se mu hnědá a šedá barva. Barvy zrakově nepároval, z předchozích pozorování je však jasné, že sekundární odstíny zrakově rozliší. Hru chtěl hrát samostatně, nechtěl, abych se hry aktivně účastnila. Zároveň však navazoval kontakt a chtěl potvrzení. Kromě barev využíval fráze, které se naučil s paní učitelkou: „Nejsou stejný.“ „Stejný.“ Na konci jsem pouze řekla: „Našel jsi všechny kartičky, můžeme je dát do obálky.“ Aktivitu začal uklízet po dvojicích a nepotřeboval pokyn zopakovat nebo využít jinou slovní zásobu, aby porozuměl.

- aktivita 2 destičky s barvami: 3. obálka. Vzhledem k tomu, že zrakové párování sekundárních barev pro něj nepředstavovalo výzvu, vedla jsem jej k třetí obálce. **Aktivitu jsme začali netradičně, a to tříděním barev na kupičky.** Brzy mi však začalo být jasné, že tento postup není vhodný. Měla jsem **nejprve na samostatné barvě vyzkoušet, zda vnímá nuance mezi odstíny.** Barvy roztrídil pouze s mojí pomocí a sestavit „paprsky“ pomyslného slunce se mu v uspořádaném pořadí nedařilo u žádné z barev. Bylo zřejmé, že jeho zrakové vnímání není na dostatečné úrovni, což vnímám jako potenciál pro další rozvoj. Opět se to projevilo v tom, že jej aktivita nebavila. Citlivě však vnímal pořadí barev na kontrolní kartě. Komentoval ji slovy „Černá už není.“ Šlo však o hnědou barvu. **V tomto případě byla chyba na straně nevhodně vytvořené fotografie, kde se snadně hnědou zaměnit za černou. Příště chyb proto volila bílé pozadí.**

Dítě B. – dítě B. bylo ve třídě přítomné, ale mělo na dnešní den naplánovanou terapii

-aktivita 1: -

-aktivita 2: -

Dítě C.

-aktivita 1: barevné destičky: na **táce byly nachystány všechny tři obálky, což bylo pro něj bylo matoucí** (děti jsou zvyklé brát celý táč), musela jsem jej tedy upozornit, že stačí jedna obálka. Věděla jsem, že základní barvy pozná, vedla jsem jej k obálce obsahující sekundární barvy. Představila jsem mu princip párování karet (karty jsem uspořádala svisle a začala náhodně přiřadit šedou barvu k ostatním kartám „Není stejný.“ Komentovala jsem aktivitu, dokud jsem nepřiložila k šedé „Stejný.“, stačilo ukázat na dvou kartách), princip si osvojil rychle a spároval všechny dvojice barev, dokázal bezchybně identifikovat jejich názvy ale pouze v anglickém jazyce. V českém jazyce pozval žlutou, modrou, zelenou a hnědou. Následoval společný úklid aktivity a odnesení obálky.

-aktivita 2: -

## **Pozorování VIII.**

**19.12.2022**

### **Ranní blok**

-příchod do třídy 8:47, děti stály u tabule v půlkruhu

-děti opakovaly říkanky na besídku a zpívaly písničky

-paní učitelka poslala děti vybrat si klidnou aktivitu a počkat na terapeutky

-dítě B. chybělo z důvodu nemoci, ve třídě bylo přítomné dítě A. a C.

## Individuální práce

Dítě A.

-aktivita 1: určování počtu: donesl si materiál na stůl. Paní učitelka ho informuje, že mu vybere tři karty „jako překvapení.“ Vybere mu tři čísla, karty pokládá na tácek a nechá ho pracovat samostatně „Počítej sám.“ Dítě pomocí kleští přenáší fazole na karty. Přenášení je nejisté, fazole mu padají už v průběhu aktivity (pozn. pohyb odklání pozornost, když mu fazole spadne, zapomene, kolik jich má na kartu dát a musí počítat znovu). Kontrola probíhá společně. „Kolik je tady?“ „Je to dobře.“ „A kolik je tady?“ po společné kontrole paní učitelka říká „Můžeš to uklidit a pojd' si vybrat něco jiného.“ – paní učitelka nevede dítě ke kontrole karet z druhé strany, protože ví, že dítě čísla i odpovídající množství zná, ale cílí na upevnění slovní zásoby týkající se předpočetních představ.

-aktivita 2: šrouby: zpočátku šrouboval převážně třemi prsty, po chvíli, cca 30 s přechází na protáčení matic ve vzduchu. Pozorovala jsem tendence uspořádat matky od shora dolů od největší po nejmenší, pokyn na začátku zněl „Vyšroubuješ matici až nahoru.“ Dále se paní učitelka věnovala dívce, které potřebovala vysvětlit princip přiřazování čísel a fazolí. Matky skládal také na sebe (dole největší a nahoře nejmenší – experimentoval s materiálem), při úklidu pomůcky jej paní učitelka vedla k postupnému úklidu šroubů „Po jednom.“ „Můžeš odnést tácek.“

Dítě B.

-aktivita 1: -

-aktivita 2: -

Dítě C.

-aktivita 1: šrouby: dítě si vybralo z police šrouby, doneslo si je na stůl, došlo si i pro podložku a tu rozložilo ji na stůl. Vytáhlo šroub střední velikosti a začalo točit maticí (šroub měl ve vzduchu). Paní učitelka sledovala jeho počínání a poté zasáhla: „Můžu ti to ukázat?“ vzala jiný šroub „Jednou rukou drž a druhou šroubuj.“ Podle pokynu šroub pokládá a postupně začíná šrouby rozdělovat. Po rozdělení však nevytváří řád, pravou rukou šroub drží a levou šroubuje. Matici protáčí prostřednictvím ukazováčku nebo prostředníčku. V průběhu aktivity šrouby spontánně řadí od největšího po nejmenší bez toho, aniž by jej k tomu navedla paní učitelka. Tím, že šrouby měl poměrně blízko nebe, neměl prostor pro protáčení prostředníkem a šrouby přirozeně šroubuje prsty. Když rozšroubuje všechny šrouby, paní učitelka ho vyzve, aby je zašrouboval zase zpátky. Zašroubované šrouby postupně po každém dokončení vrátí zpět do misky. Na aktivitě bylo znát, že už viděl jiné dítě, jak s materiálem manipuluje. Což se po oslovení paní učitelky potvrdilo. Ačkoliv se jednalo o jeho první manipulaci s materiálem, viděl práci jiného dítěte.

-aktivita 2: zámky: všechny komponenty vyndal na podložku, zvlášť umístil zámky, a zvlášť klíče. Postupně objevoval, jaké klíče patří k určitému zámku. Zpočátku mu dělalo obtíže zacvaknutí zámku. Po dokončení aktivity (otevření a zacvaknutí všech zámků – opakovaně aktivitu neprováděl). Zámky umístil do pytlíků, pytlíky zpět na tácek a odnesl je.

## **Pozorování IX.**

**20.12.2022**

### Ranní blok

- v rámci dopolední aktivity děti vyráběly vánoční přání u stolů

-při vyrábění si zpívaly písně na blížící se besídku

-dítě A. chybělo z rodinných důvodů, ve třídě, tak bylo dítě B. a dítě C.

## Individuální práce

Dítě A.

-aktivita 1: -

-aktivita 2: -

Dítě B.

-aktivita 1: určování množství: na základě slovního pokynu si vybrala početní aktivitu. Pracovala samostatně bez pomoci dospělé osoby, bylo znát, že aktivitu již v rukách držela. Postupem práce s aktivitou si byla jistá. Pracovala vždy s jedním číslem, to si dala na tácek a na něj kleštěmi přenášela jednotlivé fazole. K tomu si nahlas počítala: „Jedna, dva, tři...“ po naskládání fazolek pronesla „Zkusím zkontrolovat.“ Fazole dala stranou, otočila kartu, fazole dorovnála na kontrolní kolečka. Bezpečně poznala čísla. Aktivitu komentovala slovy: „My doma máme podobný.“ „Vybrala jsem si pětku.“ „Desítka je přes celej.“ „Desítka je lehká.“ **Postupně vybírala čísla, která jí vyhovovala** (nešla vzestupně či sestupně, ale náhodně). Dvakrát se stalo, že nějaká fazole přebývala. Pokud k tomu došlo, jen ji vrátila zpět do misky. **Fazole přikládala na kontrolní puntíky zleva po jenom.** Později čísla přestala kontrolovat se slovy: „Já už to nekontroluju, mám to správně.“ závěr zhodnotila slovy: „Mám to hotový, vypotřebovala jsem všechny.“ A spontánně začala aktivitu uklízet.

-aktivita 2: -aktivita 2: dějové karty: na začátek a prezentaci materiálu jsem cíleně vybrala banán, protože téma jídla je dětem blízké. Princip aktivity si rychle osvojila, komentovala ji slovy: „Největší, nejmenší už tam žádnéj není.“ „Celej jogurt, trošku menší jogurt a snědenej jogurt.“ Potíže ji dělala zejména orientace na ploše (jak kartičky otočit, zda směrem k sobě nebo od sebe).

Dítě C.

-aktivita 1: šrouby – **bylo nutné mu opakovat pokyn pro položení šroubu, jinak měl tendenci šroubovat nad podložkou, stačilo slovo „Polož.“ a gesto s ukázáním na podložku, pokyn jsem zopakovala celkem dvakrát.** **Do pohybu šroubování zapojoval celou dlaň. Šrouby a matky odkládal v uspořádaném rozložení (nejprve šroub a na pravou stranu od něj potom matku).** Větší šrouby šrouboval se zapojením všech prstů, menší levým prostředníčkem formou „protáčení“. Velké šrouby držel levou rukou a šrouboval pravou rukou. Tento způsob ovšem nebyl stabilní pro všechny šrouby, ruce při aktivitě střídal. **Po vytvoření řady šroubů popsaným způsobem se spontánně pustil do zašroubovávání ve směru zleva doprava.** Aktivitu doprovázel slovním komentářem: „This is a big one!“ na konci aktivity čekal na pokyn dospělého „Můžeš odnést.“

-aktivita 2: určování množství: došel si pro materiál, přinesl jej na stůl. **Paní učitelka otevřela obálku a vybrala mu 3 dlouhá čísla (2,3 a 1), požádala ho, aby k nim dal tolik fazolek, kolik vidí na obrázku.** Všechny fazole přiřadil správně. Paní učitelka s ním **provedla společnou kontrolu, kdy cílem nebylo počítání, ale upevnění českých názvů číslic.** Při úklidu ho upozornila na správnou práci s kleštěmi (snažil se nabrat více fazolí) „Sbírat po jedné fazolce.“ „Ještě?“ „Mám ti to připravit?“ příkývnutí, paní učitelka nachystala zbytek čísel a nechala jej pracovat samostatně. Na závěr s ním provedla kontrolu. Následoval úklid aktivity.

Dítě D.

Pod označením „Dítě D.“ spadají ostatní děti ze třídy, které se účastnily individuální práce a jejich manipulace s materiály přinesla zajímavé postřehy, nicméně jejich pozorování nebylo cílem výzkumu. Děti se k manipulaci dostaly buď v rámci práce v reedukační místnosti nebo v rámci jednoho dopoledne v adventním období, kdy byly pomůcky přineseny do třídy a byly

k dispozici všem dětem ze třídy. Následující poznámky byly pořízeny při jejich pozorování. Práce však neobsahuje žádné bližší informace o těchto dětech ani jejich fotografie.

-aktivita: přiřazování množství: dítě již bylo přítomno práci s pomůckami a chtělo si je vyzkoušet. Když jej paní učitelka vyzvala k výběru, vybral si chlapec fixaci pojmu s číslem. Materiál paní učitelka pozměnila a k aktivitě přidala kleště na přenášení fazolek. Instrukce k práci zněla: „Takhle s vybereš čísla a budeš dávat fazole.“ Dítě využilo „volné kartičky“ bez puntíků (tedy krátké), skládal si vlastní čísla a k nim přiřazoval fazole. Dítě znalo čísla do 100, takže si vytvářel složená čísla nad 10 (např. 13, 19, 14), pomůcka však obsahuje pouze 55 fazolek, proto bylo nutné tvorbu čísel korigovat. Všechny fazole přiřadil správně. Občas mu nešla manipulace s kleštěmi a bral fazole prsty. Práce s materiálem ho bavila, kdyby ho paní učitelka nenavedla k úklidu, pracoval by dál. „Jo hezký..., to tě baví vid’?“ „Tak spočítej, kolik jich je tam dohromady.“ „Tohle je 38 fazolek.“ Úklid fazolek zpět do misky, kartiček do obálky a odnesení do police.

-aktivita: určování počtu slabik: paní učitelka zkoušela aktivitu i s dítětem, které má zásadní dopady do vzdělávání (zejména pohybové, mentální úroveň není zásadně narušena), nechala jej vybrat aktivitu. Společně pracovali na kartách pro vytleskávání. Zde se však modifikoval postup i cíl aktivity. Paní učitelka využila karty k identifikaci předmětů „Co je na obrázku?“ zacílenou na podporu rozvoje slovní zásoby a komunikačních dovedností. Když pojmenovaly cca tři obrázky, hledali společně předměty ve třídě. Na závěr hráli paměťové hry.

-aktivita: práce s fazolemi a čísly: ačkoliv jsem mu ukázala princip aktivity (nejprve vystavíme fazole na stranu, kde je číslo, poté až probíhá kontrola z druhé strany), tento postup nerespektoval a karty otáčel rovnou, snažila jsem se mu postup ukázat ještě jednou, opět však otáčel karty rovnou, vedla jsem jej k dokončení aktivity a úklidu.

-aktivita: barevné destičky: automaticky si vybrala druhou obálku, neboť pozorovala, jak s ní pracuje jiné dítě. Obálku si donesla ke stolu, vysypala všechny destičky. Destičky následně skládala podle kontrolní karty. Důvodem bylo i to, že neprošla prezentací materiálu.

-aktivita: vytleskávání a určování slabik. Problémem této aktivity byl jazyk samotný. Nedařilo se mu určit v jakém tvaru je slovo napsané. Aktivitu tedy nemohl vykonávat samostatně (pokud určit jiný tvar slova než ten, který je na kartě napsaný, nevycházel mu počet slabik a ořechů). Vzhledem k tomu, že zatím nedokázal číst, tato aktivita pro něj byla náročná. Chlapec však dokázal bezchybně vytleskat slovo a určit počet slabik (znázornit je odpovídajícím počtem ořechů). Pracoval systematicky (vždy měl před sebou jen jednu kartu, neboť pracovní plocha byla omezena – u stolu ve stejnou chvíli pracovalo vícero dětí). Ve chvíli, kdy jsem se k jeho aktivitě připojila a přečetla mu, jaké slovo je uvedeno na kartě, vše určit správně. Objevovaly se tendence kartu otočit a podívat se co je z druhé strany... jak to vyřešit? Kontrolní systém na jedné kontrolní kartě jako u některých matematických pomůcek). Karty uklízel neopatrným, rychlým způsobem. Důsledně jsem jej vedla k úklidu „po jednom“.

-aktivita: určování počtu slabik: dívka se rozhodla pro těžší soubor, pracovala na tácku, karty pro ni byly nejasné (jednalo se o kartu „KNIHA“ ale ona ji pojmenovala jako „KARKULKA“ s dopomocí dospělého pochopila, že má tleskat slovo kniha. Tleskání se jí dařilo nárazově. Pro toto dítě bylo náročné slovo vytleskat, určit počet tlesknutí, a ještě přiřadit odpovídající počet fazolí. Samostatně to nezvládala vůbec, pouze s dopomocí dospělého. Obtíže měla i s koordinací pohybů při manipulaci s kleštěmi (zvolila bych to jako samostatnou aktivitu, kde by trénovala pohyby). Z počátku před ní ležely tři karty, když však paní učitelka viděla, že dívka



je v úkolu neúspěšná, izolovala vždy jednu kartu. Neúspěchu je demotivoval „Já už to nechci dělat.“ „Tak to odnes.“

-aktivita: zámky: dívka si došla pro materiál a přinesla jej na stůl. Otevřela oba pytlíky a jejich obsah vysypala na tácek, čímž přitáhla pozornost speciální pedagožky. „Ty jsi rozdělala oba pytlíky. Teď si musíš pamatovat, co kde bylo.“ Reagovala klidným i když lehce překvapeným hlasem, ale flexibilně si s nastalou situací poradila „Tak vezmi největší zámek a klíč a zkus, jestli půjde odemknout.“ První zámek se jí podařil odemknout, druhý se jí nedařil „Nejde to odemčít.“ „A máš správná klíč?“ po výzvě se jí podařilo s jiným klíčem zámek otevřít. Posupně otevřela všechny zámky. Po chvíli se k ní paní učitelka vrátila se slovy „Máš to?“ „A teď ty zámky zkusíme zase zamáčknout.“ Po celou dobu pracovala na tácku

-aktivita: určování počtu slabik: protože neprošla prezentací a její aktivitu jsem zaznamenala až ve chvíli, kdy měla již aktivitu rozloženou na stole a spontánně ji zkoumala. Na pracovním místě před ní vládl chaos. Zrakovým kontaktem a výrazem mi vyslala signál, že potřebuje pomoc. Zeptala jsem se jí tedy, zda chce aktivitu ukázat. Odpověděla kladně. Pracovní plochu jsem uspořádala (nechala jsem jí vybrat pouze tři karty s čísly a vysvětlila, že nejdříve pracujeme s fazolemi, a až později kartu otáčíme ke kontrole). Po vysvětlení pracovala samostatně. v případě, že udělala chybu, byla schopná ji identifikovat a opravit.

-aktivita: barevné destičky: obálka č. 3: dítě velmi zaujala tvorba „sluníčka“, které viděla u jiného dítěte, a tak si aktivitu chtěla také vyzkoušet. Princip aktivity jsem jí ukázala na gradaci jedné barvy. Již během prezentace mi bylo jasné, že její zrakové vnímání není zatím na takové úrovni, aby dokázala identifikovat jemné nuance v odstínech jednotlivých barev. To se později odrazilo ztrátou zájmu o aktivitu. Nenutila jsem dítě, aby aktivitu dokončilo, protože by to mohlo vést ke ztrátě zájmu o podobnou či stejnou aktivitu v budoucnu. Společnými silami jsme aktivitu uklidily a vybraly takovou, kterou dívka zvládla a zažila úspěch.

-aktivita: zámky: chlapec se zámky pracoval neuspořádaně, vysypal oba pytlíky a postupně zkoušel všechny otevřít a zavřít. Když se mu podařilo identifikovat klíč a zámek, který k sobě patří, otevřel a zavřel jej. Klíč nechal vložený v zámku, což mu umožnilo mít přehled o tom, které zámky již vyzkoušel. Aktivita ho velmi zaujala, komentoval ji slovy „To je legrace.“ Aktivitu prováděl opakovaně cca 15 minut. Při úklidu rozdělil materiál (ale do pytlíku s jedním zámekem dal nesprávný klíč). V poslední části s materiálem experimentoval (zkoušel různé způsoby spojení zámků a pytlíků). Jeho koncentraci však narušovalo jiné dítě, které si chtělo aktivitu také vyzkoušet (narušoval jej zvuky, voláním jména, boucháním předmětů na stole v jeho okolí, odebíráním materiálu apod). Na mé opakované výzvy reagoval jen na chvíli a poté se vrátil k rušivému chování. Rušivé chování se snažil řešit slovním upozorněním: „A to mám teďka já.“ „Já sis s tím teďka hraju.“ Nakonec se rozhodl se s ním o zámky podělit a zkoumali je oba. Tím, že dětem chyběla ukázka zatahování pytlíku jej uzavírali jiným způsobem. „Připojit to k sobě? To by bylo bezva, ale necí.“ „Jako třeba houpač.“

### Vysvětlení barevného kódování

Každá z vybraných barev reprezentuje jeden kód

Modrá – obvyklý postup

Zelená – specifický postup

Červená – úprava materiálu

Žlutá – inovace prezentace

Fialová – postřehy a názory paní učitelky

## Rozhovor se speciální pedagožkou – přepis

**Tazatel: Jak dlouho působíte v oboru? A kam vás zavedla Vaše praxe?**

Paní učitelka: „Hned po škole jsem nastoupila do svojí první práce jako učitelka. Šlo o školku, kterou jsme měli nedaleko domu, takže to pro mě bylo výhodné. Ve školce jsem byla čtyři roky. Během té doby jsem potkala svého budoucího manžela, vdala jsem se a otěhotněla. Po mateřské jsem se tam nevrátila a rozhodla jsem se zkusit místo v nově vznikajícím mateřském centru, které se později transformovalo do dnešní podoby. A od té doby jsem tady.“

**Tazatel: Studovala jste přímo speciální pedagogiku? Jaké jsou Vaše zkušenosti s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?**

Paní učitelka: „Mám vystudovanou logopedii, ale pouze v rámci školského resortu, takže si nemůžu otevřít vlastní ambulanci. V klasické třídě jsem toho příliš nevyužila, maximálně jsme měli logopedické rozcvičky v rámci ranního kruhu. Po mateřské jsem ale chtěla uplatnit své vzdělání a vyzkoušet si práci s dětmi s postižením. Díky známé jsem dostala tip na nově vznikající zařízení, kde se budou těmto dětem věnovat, a tak jsem oslovila paní ředitelku. Za svou praxi jsem měla možnost se setkat s dětmi s různými druhy i stupněm postižení.“

**Tazatel: Jsou vyrobené materiály pro děti s SVP vhodné? Odůvodněte prosím svoji odpověď.**

Paní učitelka: „Myslím, že vyrobené materiály jsou pro naše děti přínosem. Každý si našel něco svého, co ho bavilo, ale zároveň měly děti možnost se v něčem posunout a vyzkoušet si něco nového. Pomůcky se zaměřovaly na různé schopnosti a rozvíjely tak dětský potenciál z více stránek. Co se týče složitosti, myslím, že naše děti s nimi neměly problém. Pokud s nimi pracuje ještě učitel, tak není co řešit. Jediné, co jim samostatně nešlo bylo počítání slabik u slov, protože u nás většina dětí neumí číst.“

**Tazatel: Jaká vnímáme pozitiva a negativa materiálů poté, co jste s nimi měla možnost pracovat?**

Paní učitelka: „Líbí se mi variabilita materiálů a super mi přijdou hlavně ty praktické pomůcky jako zámky a šrouby, děti mají tak možnost vyzkoušet si manipulaci s reálnými materiály, kterou můžou uplatit později v životě. Negativa nevidím žádná. Možná jen, že toho bylo hodně. Ale zase lepší víc, jak méně.“

**Tazatel: Jak si myslíte, že děti vnímaly materiály a aktivity?**

Paní učitelka: „Hned od prvního okamžiku, kdy vešly do třídy se jejich pohledy upínaly k novým pomůckám vyloženým na kuchyňce. Děti jsou přirozeně zvědavé a chtějí zkoušet nové věci. Nebylo třeba je k aktivitám přemlouvat, chtěly si je vyzkoušet. Vyjadřovaly se o nich pochvalně a měly radost, když se jim třeba podařilo otevřít všechny zámky. Teď ke konci s nimi pracovaly většinou samostatně, protože už je dobře znaly.“

**Tazatel: Jak vnímáme vytvořené pomůcky vy?**

Paní učitelka: „Mě se moc líbí. Jak jsem říkala, chtěla bych některé z nich zavést i u nás ve třídě. Nadchly mě hlavně barevné destičky, to je moc dobrý nápad. Pomůcky bych zhodnotila jako přínosné a pro děti lákavé.“

### **Tazatel: Využívaly podle Vás děti systém kontroly?**

Paní učitelka: „Rozhodně, občas bylo těžší uhlídat, aby se nedívaly hned na začátku, ale velice rychle pochopily, že z druhé strany mají odpověď. Jen kontrola u barevných destiček neměla až tak úplný efekt. Tím, že všechny obdélníky byly černé, nedokázaly děti poznat, že mají odstíny u správné barvy. Buď bych každý udělal jinou barvou nebo bych použila jiné znaky.“

### **Tazatel: Bylo možné, aby děti s pomůckami pracovaly samostatně? Bylo by možné jejich samostatnost ještě více podpořit?“**

Paní učitelka: „Věřím, že ano. Samozřejmě ne hned od začátku, to by šlo jen těžko. Když si to ale dvakrát nebo třikrát vyzkoušely a pochopily, jak postupovat, tak jsem je nechávala pracovat samostatně. Nenapadá mě nic konkrétního. Někomu by možná mohla pomoci práce ve dvojici nebo menší skupince, že by se děti navzájem doplňovaly.“

### **Tazatel: Co vás napadá u pomůcek praktického života?**

Paní učitelka: „Za mě to byly nejlepší aktivity, protože připravovaly děti na budoucí život. Matoucí pro ně byly ty pytlíky. Nejspíš bych zámky taky dala na jednu misku a klíče buď k nim nebo vedle.“

### **Tazatel: A co barevné destičky? A ostatní aktivity?**

Paní učitelka: „Jak jsem už poukázala barevné destičky mě osobně velmi zaujaly a ráda bych je zařadila do třídy. Největší obálku jsme si s kolegyněmi vyzkoušely na sobě a zjistily jsme, že to pro nás nebylo jednoduché. Podle mě se jedná o aktivitu pro nejstarší děti, protože ty mladší si nedokážou poradit s takovým množstvím kartiček.“

„Karty s příběhy byly pro děti přínosné, ale ne všechna témata je bavila. Zajímalo je většinou jídlo, ale květin bylo mnoho a děti s nimi nemají dostatek zkušeností. Delší příběhy byly taky fajn, jen bych je rozdělila a postupně jim ukazovala jeden příběh po druhém, aby se jim to nepletlo dohromady. Až by znaly jednotlivé příběhy, teprve potom bych jim dala všechny karty do jedné obálky.“

„K aktivitě s fazolemi nemám co vytknout. Děti velmi bavila a přenášení pinzetou pro ně byl nový prvek, který zatím tak dobře neznají. Malé karty jsme nevyužili ani jednou. Větší smysl mi dávaly dlouhé karty s kontrolou.“

„A vytleskávání bylo pro naše děti náročné. Celé to zvládl pouze jeden chlapec, který už umí číst. Osvědčilo se nám ho dávat do dvojice s jiným dítětem. Přínosem to bylo pro oba. ... musel dokázat vysvětlit postup tak, aby to ... pochopila. Jinou možností bylo s dětmi vždy tři karty pojmenovat, nechat děti pracovat a věnovat se něčemu jinému a potom to s nimi zkontrolovat.“

Červená – úprava materiálu

Žlutá – inovace prezentace

Fialová – postřehy a názory paní učitelky

Příloha č. 3. Metodická příručka

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**Ústav speciálněpedagogických studií**

**Soubor aktivit a pomůcek inspirovaných montessori vědeckým přístupem  
pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku**

**Metodická příručka**

**Olomouc 2023**



## Obsah

Úvod .....	1
Soubor pomůcek a aktivit inspirovaných Montessori vědeckým přístupem .....	1
Způsob rozpracování metodiky pro jednotlivé pomůcky .....	2
Průběh prezentace materiálů.....	3
Prezentace materiálů.....	7
Šroubování.....	7
Zámky.....	11
Barevné destičky .....	14
Dějové karty .....	19
Fixování spojení symbolu (čísla) a množství .....	23
Určování počtu slabik.....	26
Společná doporučení pro všechny pomůcky .....	30

## Úvod

Montessori vědecký přístup staví na vnitřní motivaci dítěte. Impulz pro volbu materiálu by měl přicházet od dítěte. Dítě nepracuje s materiály kvůli pochvale nebo uznání dospělého, ale protože samo chce a cítí, že daný materiál potřebuje pro svůj rozvoj. Volba je jedním z hlavních principů montessori vědeckého přístupu. Maria Montessori věřila, že normalizované dítě se dokáže napojit na svůj vnitřní „plán vývoje“. Vnitřní plán vývoje jej vede k volbě materiálů, jež ho rozvíjí přesně v té oblasti, ve které to aktuálně potřebuje. Dítě se tak může posunout na vyšší vývojovou úroveň. V praxi to znamená, že prostředí ve třídě je uspořádáno tak, aby si dítě mohlo materiály libovolně z otevřených polic brát a zase je tam vracet. Každý materiál tedy má své místo. Součástí práce s materiály je i jejich úklid.

I když mezi hlavní principy montessori vědeckého přístupu patří svoboda, nejedná se o bezbřehou svobodu, ale o svobodu v rámci jasně stanovených hranic. Práci s materiálem provázejí striktně daná pravidla. Děti mohou pracovat s těmi materiály, které jim průvodce představil. Presentace materiálu by měly být v montessori prostředí otázkou individuální aktivity. Hromadné presentace se nedoporučují. Během presentace dítě pozoruje dospělého. Dítě by mělo vyčkat až průvodce aktivitu dokončí a vyzve jej k opakování aktivity. Práce s pomůckami provázejí i další pravidla, která jsou typická pro montessori prostředí. Každý materiál se v prostředí vyskytuje pouze v jednom provedení. Děti mohou s materiály pracovat u stolu nebo na malém koberečku, který si rozloží na místě, kde hodlají aktivitu realizovat. Kromě volby materiálu mají tedy možnost svobodné volby prostředí. Princip svobody se projevuje rovněž v časových možnostech práce s pomůckou. Děti mohou manipulovat s pomůckou tak dlouho, jak chtějí. V montessori prostředí se nejčastěji využívají tříhodinové bloky nerušené manipulace s materiály. Průvodce by neměl opravovat chyby dítěte ani jinak zasahovat do práce dítěte, aby nenarušil jeho koncentraci. Opakovaná práce s materiálem je žádoucí, neboť skrze manipulaci, repetici a polarizaci pozornosti dochází k již zmíněné normalizaci dítěte. Dopomoci normalizaci dítěte je hlavním cílem montessori konceptu.

### **Soubor pomůcek a aktivit inspirovaných montessori vědeckým přístupem**

Pro účely diplomové práce s názvem „Soubor aktivit a pomůcek inspirovaných montessori vědeckým přístupem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami“ bylo vytvořeno celkem šest aktivit, které jsou inspirovány Montessori přístupem a jsou určeny

pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o aktivity: šroubování a zámky za oblast praktického života, barevné destičky za oblast smyslové výchovy, dějové karty za oblast poznávání svět, fixování spojení symbolu (čísla) a množství za oblast matematiky a určování počtu slabik za oblast jazyka. V závěru práce jsou uvedeny další zdroje, odkud je možné čerpat nápady na tvorbu aktivit a pomůcek. Materiály mohou sloužit jako inspirace nejen pro pedagogy, ale i pro rodiče a další osoby, jako jsou vychovatelé nebo vedoucí volnočasových aktivit.

Po vytvoření souboru pomůcek a aktivit, což je hlavním záměrem diplomové práce, se bod zájmu přesouvá na jejich ověření v praxi. Následující řádky proto tvoří komplexní návod, jak je možné s materiály pracovat. Hlavní metodu představuje pozorování, které je zároveň jedním ze stavebních kamenů montessori vědeckého přístupu. Pozorování manipulace s materiály bude doplněno o rozhovor s pedagogickými pracovníky mateřské školy, kteří měli možnost s pomůckami pracovat. Po ukončení výzkumu byla metodická příručka obohacena o postřehy a výsledky, které z šetření vyplynuly. Výsledná zjištění se promítají do sekce „Doporučení pro praxi“. Doporučení je zpracováno také pro každý materiál.

### **Způsob rozpracování metodiky pro jednotlivé pomůcky**

Pro lepší přehlednost jsou pomůcky a aktivity rozpracovány do bodů. Prvním bod vyjadřuje oblast, do které by aktivita spadala v případě, že by byla využita v montessori třídě. Může nastat situace, kdy pomůcka zasahuje do více oblastí. Záleží tedy na způsobu jejího využití. Příklad si uvedeme na práci s dějovými kartami. Pokud se soustředíme pouze na sestavení příběhu bez využití verbální komunikace, patřila by pod poznávání svět, neboť se díky ní dítě učí nebo procvičuje orientaci v čase. Pokud však přidáme prvek vyprávění příběhu podle obrázku, aktivita zasahuje i do oblasti jazyka.

Druhým bodem je věk dítěte, pro který je pomůcka doporučena. Věk je stanoven pouze orientačně. Vždy záleží na konkrétním dítěti a jeho možnostech. Primárně jsou všechny pomůcky určeny pro děti v předškolním věku, jde tedy o věkovou skupinu 3-6 let. To ovšem neznamená, že by se nedaly využít i u dětí starších. Pro mladší děti můžeme doporučit pouze barevné destičky, a to první a druhou obálku. Ostatní pomůcky jsou vhodnější pro starší děti. Bod „materiál“ vymezuje z čeho se materiál skládá, co je jeho součástí. Zároveň poskytuje informaci o tom, co k práci s materiálem budeme potřebovat. Dále rozlišuje jednotlivé

obtížnosti aktivity (například členění aktivita A, aktivita B apod.). Většina aktivit zahrnuje alespoň dva stupně obtížnosti.

Následuje vymezení „hlavního cíle“ a cílů tzv. „vedlejších“. Zatímco hlavní cíl se soustředí na naplnění stěžejního záměru pomůcky nebo aktivity, vedlejší cíle sledují další oblasti či dovednosti, které může dítě při práci s pomůckou rozvíjet. Ve většině případů dítě zároveň rozvíjí motoriku, koordinaci nebo orientaci na ploše. Část popisující „předchozí zkušenosti“ by měla průvodce informovat o tom, co by dítě mělo znát nebo čím by si mělo projít, než bude manipulovat s daným materiálem. Reflektuje propojenost a systematickosti montessori materiálů. Podkategorie „bod zájmu“ se v rámci montessori vědeckého přístupu objevuje zejména v oblastech psychomotoriky (u dětí do tří let), praktického života nebo smyslové výchovy. Je určena pro průvodce jako připomínka toho, co má v prezentaci akcentovat, případně na co si dát pozor. „Kontrola chyby“ reaguje na jeden ze základních principů Montessori vědeckého přístupu, a tím je práce s chybou. Kontrola chyby v rámci práce s materiálem může probíhat různými způsoby (vizuální, sluchová, hmatová...). Aktivita může mít přidané tzv. kontrolní kartičky a kontrolní systémy v rámci samotné pomůcky (kontrolní prvky z druhé strany karet, které by vždy měly vést k tomu, aby dítěti umožnily kontrolu a nápravu chyb bez zásahu dospělého. Posledním bodem je návod, jak pomůcku dítěti představit. V montessori vědeckém přístupu se tomu říká prezentace.

### **Průběh prezentace materiálů**

Po příchodu do prostředí si děti volí aktivitu, které se budou věnovat. Pokud se jedná o aktivitu, kterou už dítě zná, nepotřebuje zásah průvodce. Pokud však s materiálem nepracovalo, platí pravidlo, že nejdříve požádá průvodce o prezentaci materiálu. Průvodce dítěti pomůcku představí a ukáže, jak s materiálem manipulovat. Průvodce se ale může sám rozhodnout, že v určitý den dítěti představí konkrétní pomůcku, protože ví, že k manipulaci s ní už došlo, a chce dítě posouvat a rozvíjet. Tato varianta je možná, ale nemělo by k ní docházet příliš často, spontánní výběr by měl zcela převažovat. Pokud představujeme dítěti pomůcku na základě rozhodnutí průvodce, je důležité, abychom nezapomněli pojmenovat materiál. Například takto: „Podívej, co tu máme v polici, to jsou barevné destičky.“

Běžně může docházet k tomu, že dítě si pomůcku vezme, aniž by to průvodci řeklo. Pak je na průvodci, zda bude do aktivity zasahovat, nebo nechá dítě objevovat materiál

samostatně. To se odvíjí od konkrétního dítěte, situace i materiálu. Například pokud průvodce ví, že dítě sedělo či stálo opodál ve chvíli, kdy dělal prezentaci jinému dítěti, lze to považovat za tzv. – sekundární prezentaci a není nutné mu materiál představovat. V montessori prostředí k popsané situaci dochází zejména na začátku roku u nově příchozích dětí, které ještě nemají osvojená pravidla třídy.

Prezentace materiálů má některé styčné body, které platí pro všechny aktivity. Jedním z nich je to, že průvodce dítě seznámí s uložením pomůcky v prostoru třídy a způsobem přenášení materiálu. V rámci metodiky to vyjadřuje například větou: „Společně s dítětem jdeme k místu, kde je pomůcka uložena. Vyzveme dítě, aby vzalo materiál (slovně nebo pokynem ruky). Pokud se materiál přenáší speciálním způsobem, dítě nejprve seznámíme se způsobem přenášení – principem nošení oběma rukama.“

Následně průvodce s dítětem odchází na místo, kde bude aktivita probíhat. Aktivity probíhají v rámci celé třídy (například u kuchyňské linky, u stolu, na koberci, u zrcadla, u květiny, ve venkovním prostředí, v šatně apod.). Když děti zaujmou vybrané místo a průvodce si je jistý, že dávají pozor, začne ukazovat, jak se s pomůckou pracuje. Součástí ukázky by měla být určitá jemnost, až něžnost. Průvodce proto klade důraz na pokládání pomůcek, které by mělo být tiché a přes hranu. Pokud děti nenaučí, jak se materiálu dotýkat, může to vést k tomu, že materiály jako růžová věž nebo hnědé schody brzy nebudou mít špičku, budou otlučené a pozornost dětí bude směřovat k poškozené části. Nebude se tedy koncentrovat na pomůcku a na manipulaci s ní. Materiály by vždy měly být předem nachystané, kompletní a bez defektů. V opačném případě je nutné koupit nové.

Pokud dítě prošlo prvotní prezentací a s materiálem manipuluje opakovaně, do jeho činnosti nezasahujeme a ani jeho činnost neopravujeme. Nejedná se ovšem o absolutní pravidlo. Pokud uvidíme, že dítě například u šroubování v rámci druhé manipulace s pomůckou nevyužívá pro šroubování tři prsty, můžeme citlivě vstoupit do aktivity a dítě vést k popsanému pohybu. Komentujeme to třeba slovy: „Šroubujeme třemi prsty.“ Zároveň mu ukážeme pohyb ještě jednou. Může se stát, že za námi dítě přijde, protože si neví rady. V tomto případě do aktivity vstoupíme. Snažíme se pozorovat a vnímat hloubku koncentrace dítěte. V případě hluboké koncentrace do aktivity nezasahujeme, reagujeme pouze v případě, že by hrozilo nebezpečí dětem, dospělým nebo zvířatům, případně poškození pomůcky. To se vztahuje také na spontánní aktivitu dětí s pomůckami. Pokud děti vymyslí jiný způsob využití, do aktivity nezasahujeme. Existují situace, kdy jsou kombinace materiálů žádoucí (například růžová věž

a hnědé schody). I zde však platí určitá pravidla – dítě musí manipulovat s materiálem určitým způsobem.

Součástí prezentace materiálů může být tzv. třístupňová lekce. V průběhu prezentace je potřeba brát ohledy na konkrétní dítě (na jeho aktuální naladění apod.). Cílem není dogmaticky požadovat přesnou nápodobu postupu průvodce. Ani průvodce se nemusí držet popsaných kroků, naopak by měl pružně reagovat na potřeby dítěte.

Následující text tak obsahuje fráze typu „Pokud jsme vycítili, že dítě je připravené k párování obtížnějších barev, můžeme přistoupit k prezentaci druhé obálky“ nebo „Rozhodnutí, zda navážeme náročnější aktivitou, se odvíjí od konkrétního dítěte“. Tyto fráze reagují na pedagogický cit průvodce. Práce s pomůckami má silně individuální charakter. Měla by se obměňovat na základě aktuální edukační reality (podle ročního období, aktuálního tématu, aktuální situace apod.).

Postup každého cvičení by v sobě měl odrážet následující kroky:

- A. Dítě pozoruje průvodcovu prezentaci.
- B. Dítě prezentaci opakuje.
- C. Vlastní objevování dítěte a variace práce s materiálem.
- D. Dítě si osvojuje názvosloví (zapojení jazykové složky).
- E. Dochází k propojení s realitou (zároveň by se mělo jednat o prvotní požadavek, neboť každá aktivita by měla mít základ v reálném světě).

V rámci montessori prostředí dochází k obměně materiálů. Ačkoli je pro děti zásadní řád a jisté logické uspořádání, prostředí není neměnné, mělo by dětem poskytovat výzvu. Proto je prostředí na začátku školního roku odlišné od prostředí na konci roku. Montessori vědecký systém je nejčastěji uplatňován v rámci tzv. trojročí. Trojročí sdružuje děti vždy v rozsahu tří let. V rámci předškolních skupin se jedná o děti ve věku 3-6 let. Materiály jsou obměňovány podle toho, co je pro skupinu aktuální. Například průvodci mohou zařadit do praktického života

aktivitu zaměřenou na oblékání, konkrétně skládání oblečení, pokud chtějí vést děti ke správnému ukládání vlastního oblečení v šatně. Některé materiály jsou však ve třídě stabilně po celý rok (zejména materiály z oblasti matematiky, jako je zlatý perlový materiál, pomůcky z oblasti smyslového života, jako je růžová věž, červené tyče nebo hnědé schody). K častější obměně může dojít v oblasti pomůcek poznáváme svět, jež se mohou měnit v závislosti na tématu, které je právě probíráno v běžném vzdělávacím procesu. Časové období pro obměnu pomůcky nelze jednoznačně stanovit. Odvíjí se od reakce skupiny na konkrétní pomůcku nebo aktivitu, přičemž potřeba obměny závisí na schopnosti průvodce napojit se na skupinu a na jeho pedagogickém taktu. Pokud vnímá, že děti již pomůcku nevyužívají a její princip dobře znají, může ji obměnit za jinou aktivitu nebo aktivitu na stejném či podobném principu, ale v náročnější variantě. Důvodem pro obměnu jsou i prostorové možnosti. Rozhodně by však nemělo docházet ke kompletní výměně materiálů každý týden nebo měsíc. To by bylo v přímém rozporu se senzitivní fází na řád.

Zdroj informací: Diplomový Montessori kurz pro děti ve věku 3-6 od společnosti Montessori ČR, vlastní zkušenosti.

## Prezentace materiálů

### Šroubování

**Oblast:** praktický život

**Věk:** od tří let

#### **Materiál:**

Aktivita A – košík nebo miska, různé typy matek a šroubků (miska s jedním šroubem, miska se třemi šrouby, popř. miska s pěti šrouby ...)

Aktivita B – dřevěný тренаžér pro šroubování s pěti šrouby

**Hlavní cíl:** šroubování (naučit se a procvičit pohyb nutný pro šroubování nejen matek, ale také závitů, případně pochopit význam matek – na тренаžéru)

**Vedlejší cíle:** uvolňování zápěstí, koordinace pohybů, rozvoj jemné a hrubé motoriky, úchop psacími prsty, rozvoj orientace v prostoru a na ploše v rámci manipulace s pomůckami

**Předchozí zkušenosti dítěte:** přenášení předmětů, otevírání a zavírání předmětů

**Bod zájmu:** uvolnění matky ze šroubku, otáčení matky na šroubek

**Kontrola chyby:** hmatová, vizuální

#### **Postup představení pomůcky dítěti (aktivita A):**

1. Reagujeme na zájem dítěte. Impulz pro představení materiálu by měl vycházet ze strany dítěte. Například „Aničko, ty jsi chtěla vyzkoušet ty šrouby že? Dojdeme pro ně do poličky.“
2. Společně s dítětem jdeme k místu, kde je pomůcka uložena. Vyzveme dítě, aby vzalo materiál (slovně nebo pokynem ruky). Dítě vezme misku se třemi šrouby oběma rukama.
3. Jdeme ke stolu nebo na koberec. V případě šroubování jednotlivých šroubů je vhodné využít koberec, který přirozeně tiší nárazy a eliminuje tak hluk při práci s materiálem.



Při práci na stole lze využít podložky (filc, protiskluzová podložka...). Pro práci se šroubovacím trenažérem jsou vhodné obě možnosti.

4. Položíme materiál na koberec.
5. Z misky vytáhneme největší šroub s matkou, dominantní rukou si jej přidržujeme, nedominantní rukou šroubujeme (otáčíme levotočivě, dokud matka nepovolí). Pohyb provádíme třemi prsty. Pohyb by měl být plynulý a pomalý.
6. Položíme šroub do levého horního rohu. Matku ukládáme pod něj. Stejný postup opakujeme i s dalšími dvěma šrouby.
7. Pokud se jedná o malé dítě (kolem tří let), pro první prezentaci je vhodné zvolit pouze jeden větší šroub. Když se dítě se šroubovacím pohybem bezpečně seznámí, můžeme přidávat další materiál.
8. Ideální možností je mít nachystané například tři misky se šrouby. V první bude jeden větší šroub s matkou. Druhá miska bude obsahovat tři šrouby stejné velikosti, později odlišné velikosti. A poslední bude tvořena třeba 6–8 ti šrouby různé velikosti (s důrazem na šrouby menší velikosti, aby docházelo k zjemňování a zpřesňování jemné motoriky).
9. Je zásadní klást důraz na uchopení matice třemi psacími prsty. Pohyb akcentujeme tím, že ostatní dva prsty máme pokrčené. Ještě o něco zásadnější pro správné pochopení aktivity je zpomalení pohybů tak, aby dítě bylo schopno pohyby zaznamenat.
10. V klidu si šrouby a matice prohlédneme, můžeme postup okomentovat slovy: „Teď jsem odšroubovala matku a nyní ji zkusím zase zašroubovat.“
11. Postupujeme zleva doprava, opět přidržujeme šroub a matku psacími prsty, navlékneme matku na šroub a otáčíme pravotočivě, dokud se matka „nepřichytí“ na šroub. Matku šroubujeme až do konce.
12. Stejný postup opakujeme i se zbývajícím šrouby.
13. Hotové šrouby postupně uložíme zpět do misky.
14. Dítě po celou dobu sleduje pohyby dospělého. Po dokončení aktivity můžeme říct: „Nyní si to můžeš vyzkoušet ty.“ Nebo: „Můžeš si šroubovat, jak dlouho budeš chtít.“
15. Dítě opakuje provedení dospělého. Aktivitu může libovolně opakovat a experimentovat s materiálem.
16. Uklidíme aktivitu zpět na místo, kam patří.



### **Postup představení pomůcky dítěti (aktivita B):**

1. Vycházíme ze zájmu dítěte. Jdeme k místu, kde je aktivita uložena.
2. Ukážeme dítěti způsob přenášení trenažéru: oběma rukama ze strany dlaňovým úchopem.
3. Trenažér odneseme na koberec nebo ke stolu. Položíme jej vůči sobě svisle (matice na pravé straně, pokud dítě preferuje pravou ruku jako dominantní, pokud preferuje levou, matice jsou na levé straně). Jak má dítě trenažér položit, naznačíme rukou (ukážeme na koberci nebo na stole vybrané místo).
4. Dominantní rukou přidržujeme matku a nedominantní rukou šroubujeme. Opět dbáme na pomalé pohyby a úchop třemi psacími prsty.
5. Postupujeme ve směru od shora dolů (tedy od vzdálené strany směrem k sobě).
6. Když šroub vyšroubujeme, vyndáme jej a položíme vlevo nahoru (matku vedle něj), další šrouby umístíme pod něj. Druhou možností je umístění šroubu na straně, ze které jsme ho vytáhli, a matku nechat na druhé straně trenažéru. Je ale nutné dávat materiál dostatečně daleko od trenažéru, aby později bylo možné trenažér rozdělat.
7. Po vyšroubování všech šroubů pomalými pohyby trenažér „otevřeme“ (oddělíme obě poloviny).
8. Průvodce může aktivitu slovně okomentovat, aby podtrhl podstatu funkce šroubů: „Šrouby drží části pohromadě. Otevřeli jsme je a teď je zase zavřeme.“
9. Oba kusy opětovně přiložíme k sobě. Můžeme pohybem a pohledem z boku dítěti zdůraznit, že je potřeba přiložit je k sobě přesně.
10. Postupně zašroubováváme všechny šrouby.
11. Aktivitu můžeme nejprve dokončit a poté vyzvat dítě, aby proces zopakovalo, nebo ho můžeme zapojit již během aktivity. Na závěr odneseme trenažér na místo, kam patří.

### **Poznámky, další využití a varianty:**

- Šroubování jakýchkoliv matek z různých materiálů, šroubování dalších předmětů (například drobných nádob se závitem apod.), otevírání a zavírání předmětů



### **Doporučení pro praxi:**

- Ve třídě je vhodné mít místo s protiskluzovými podložkami (v případě, že se děti rozhodnou pracovat u stolu, manipulace s materiály vydává hluk).
- Aktivitu lze obohatit o jazykovou lekci (třístupňovou lekci), při níž s dítětem objevujeme vlastnosti materiálu (velký, malý, nejmenší, střední, stříbrný, studený...).
- Počet a velikost materiálu volíme s ohledem na dítě.

## Zámky

**Oblast:** praktický život

**Věk:** od tří let

**Materiál:** pytlíky se zámky, klíče k zámkům (s modrou stuhou pro snadnější manipulaci)

První pytlík obsahuje jeden velký zámek a klíč

Druhý pytlík obsahuje tři zámky různé velikosti a k nim odpovídající klíče

**Hlavní cíl:** seznámit se s principem otevírání a zavírání zámků a následně si jej procvičit

**Vedlejší cíle:** koordinace pohybů, rozvoj jemné a hrubé motoriky, přesnosti, rozvoj zrakového rozlišování (velikosti zámků a klíčů), jemné a přesné pohyby při manipulaci s materiálem

**Bod zájmu:** moment zasunutí klíče do zámku, otočení, moment povolení zámku a moment zavření zámku

**Předchozí zkušenosti dítěte:** přenášení předmětů, otevírání a zavírání předmětů

**Kontrola chyby:** hmatová, vizuální

### Postup představení pomůcky dítěti:

1. Reagujeme na zájem dítěte a vyzveme jej k aktivitě. „Ty sis chtěl/a vyzkoušet ty zámky že? Vezmi táč a dones ho na koberec.“
2. Vyzveme dítě, aby vzalo materiál. S materiálem lze pracovat na stole i na koberci.
3. Nejprve pracujeme s pytlíkem, kde je pouze jeden zámek. Pytlík otevřeme a vyndáme zámek i klíč. Při prezentaci zpomalíme pohyby. Prohlížíme si zámek: „Zámek je zavřený.“ Položíme jej.
4. Vezmeme klíč a pomalu ho zasuneme do zámku. Jednou rukou zámek přidržujeme (dominantní rukou) na zemi a druhou otáčíme klíčem vpravo (nedominantní rukou). Uslyšíme cvaknutí, které značí otevření. Vezmeme zámek do ruky a podtrhneme moment otevření tím, že ho dítěti ukážeme. „Otevřeli jsme zámek. Teď ho zase zavřeme.“

5. Vyndáme klíč a položíme ho na zem. Zámek pevně uchopíme jednou rukou a druhou rukou „zacvakneme“ vrchní část zámku: „Zavřeli jsme zámek.“ Využíváme dlaně nejen prsty.
6. Zámek pokládáme na koberec.
7. Vyzveme dítě, aby si zkusilo otevřít a zavřít zámek, a to slovně nebo pokynem.
8. Dítě opakuje představený postup.
9. Po dokončení uklidíme zámek a klíč zpět do pytlíku a odneseme tácek na místo, kam aktivita patří.
10. Můžeme také navázat otevíráním a zavíráním dalších zámků v druhém pytlíku. Princip práce je stejný. Rozhodnutí, zda navážeme náročnější aktivitou, se odvíjí od konkrétního dítěte.

**Poznámky, další využití a varianty:**

- Otevírání a zavírání dalších předmětů nebo zámků jiného typu.



### **Doporučení pro praxi:**

- Aktivitu lze obohatit o jazykovou lekci (třístupňovou lekci), při níž s dítětem objevujeme vlastnosti materiálu (velký, malý, nejmenší, střední, stříbrný, studený...).
- Připojit můžeme předpočetní představy – počítání, kolik je zámků celkem.
- Aktivitu lze rozšířit a obměnit (vyzkoušet jiné zavírání zámků), navýšit počet zámků, případně jiných typů zavírání.
- Pytlíky doporučujeme mít na dvou samostatných tácech (pro přehlednost).

## Barevné destičky

**Oblast:** smyslová výchova

**Věk:** od tří let

**Materiál:** kartičky s barvami, plastové obálky jako obal, tácek, kontrolní kartičky, šedý kruh z filcu (průměr 7 cm)

Obálka č. 1: tři páry, tedy šest destiček v primárních barvách (červená, modrá a žlutá), kontrolní kartička

Obálka č. 2: 18 destiček (jde o primární barvy – červenou, modrou, žlutou a sekundární barvy – zelenou, oranžovou, fialovou, růžovou, hnědou a tyrkysovou), kontrolní kartička

Obálka č. 3: devět barev, každá barva je odstínována v rámci šesti odstínů, celkem jde o 45 kartiček, šedý kruh vystřihnutý z filcu, kontrolní kartička

**Hlavní cíl:** zjemňování zrakové diferenciacce skrze párování barev a skládání odstínů, rozvoj smyslu pro chromatickou (odstupňovanou) posloupnost

**Vedlejší cíle:** rozvoj orientace na ploše, motoriky při práci s materiálem (zejména jemné), rozvoj smyslu pro pořádek, poukázání na variabilitu a rozličnost, kterou lze v okolí najít, rozvoj koordinace, aktivita má přesah do oblastí jako, jsou umění nebo fyzika, míchání barev

**Předchozí zkušenosti dítěte:** manipulace s předměty různých barev

**Kontrola chyby:** vizuální, kontrolní kartičky, odstupňovaný vizuální systém z druhé strany kartiček (u souboru chromatické posloupnosti)

### Postup představení pomůcky dítěti:

1. Vycházíme ze zájmu dítěte: „Slíbila jsem ti, že se dneska podíváme na barevné destičky. Dojdeme pro ně do poličky.“
2. Společně jdeme k místu, kde je pomůcka uložena.
3. Vyzveme dítě, aby pomůcku vzalo. Materiál je uložen na tácku, přenášení tácu dítě zná, není tedy nutné mu ho představovat. Odcházíme buď ke stolu, nebo na koberec.

### **Obálka číslo 1 a její prezentace:**

1. Slouží pro úvodní prezentaci. Většinou cílí na nejmenší děti. Její podstatou je to, abychom dětem ukázali manipulaci s materiálem (jak otevíráme obálku, kam ji odložíme a jak se manipuluje s jednotlivými destičkami).
2. Otevřeme obálku a postupně vyndáváme všechny destičky na koberec neuspořádaně (tzn. barvou nahoru, ale v různé pozici vůči sobě).
3. Když všechny díly vyndáme, obálku zavřeme (zacvakneme patentku) a odložíme ji do levého horního rohu.
4. Můžeme okomentovat: „Vyndala jsem všechny barvy, obálku už nebudeme potřebovat.“
5. Následně si uděláme pořádek. Do neuspořádaného prostředí vneseme řád. Otočíme všechny karty do svislé polohy.
6. Postupně spárujeme všechny barvy, a to tak, že dvojici shodných barev položíme do těsné blízkosti. Je na průvodci, zda páry sestaví pouze v prostoru, nebo je bude skládat pod sebe. Není důležité, v jakém pořadí budou barvy uspořádány pod sebou.
7. „Ke každé barvě jsem našla pár.“ „Teď to zamíchám a můžeš si to také vyzkoušet.“ Aktivita cílí na to, aby obsahovala výzvu pro vytvoření řádu.
8. Dítě opakuje představený postup.
9. Po dokončení následuje společný úklid kartiček do obálky, vrácení obálky na tácek a odnesení tácku zpět na jeho místo do police.
10. Pokud jsme vycítili, že si dítě je připravené párování obtížnějších barev, můžeme přistoupit k prezentaci druhé obálky.

### **Obálka číslo 2 a její prezentace:**

1. Vyzveme dítě, aby přineslo druhou obálku.
2. Zeptáme se: „Aničko, které barvy známe z první obálky? Vyndej je na koberec.“ Vyzveme dítě, aby spárovalo destičky. Vycházíme z toho, že primární barvy má dítě dobře osvojené, takže navazujeme novými prvky: „Teď tu máme všechny barvy, co byly v první krabičce. Vyndáme ještě další.“
3. Vybereme tři doplňkové barvy a postupně je vyndáme na koberec v neuspořádaném stavu. Opět vyzveme dítě k tomu, aby jim našlo pár.
4. Pokud jde dítěti aktivita s jistotou (barvy správně pojmenuje), můžeme přidat další barvy.



5. Kartičky zamícháme a následně párujeme. Dítě může míchat a párovat barevné kartičky podle sebe libovolně dlouhou dobu.
6. Následuje úklid barevných destiček do obálky, vrátíme obálku na tácek a odneseme tácek zpět na jeho místo.
7. Po nějaké době, kdy dítě s pomůckou pracuje a vidíme, že barvy vizuálně rozlišuje bez obtíží, můžeme zařadit další cvičení a variace (třeba hledání předmětů ve třídě, které mají odpovídající barvu apod.).
8. Součástí prezentace by měla být i třístupňová lekce na rozšíření slovní zásoby v oblasti barev: „Tohle je šedá, vezmi šedou a dej ji na koberec.“ „Potřebovala bych, aby se mi do ruky vrátila zelená.“ viz část třístupňová lekce.

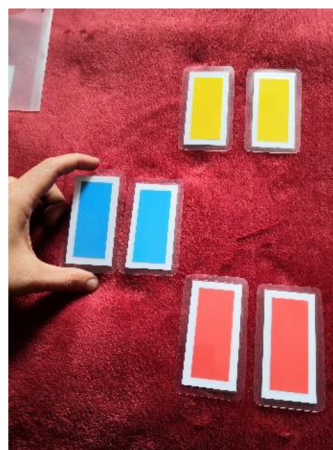
### **Obálka číslo 3 a její prezentace:**

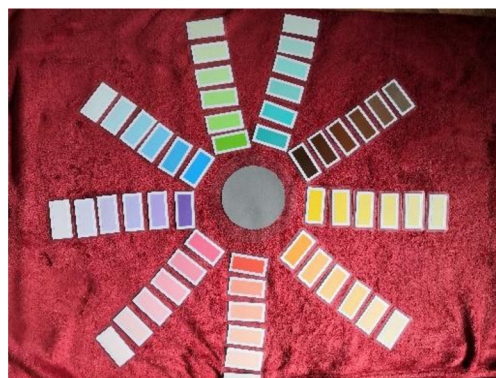
1. Vycházíme ze zájmu dítěte. Vyzveme dítě, aby nachystalo materiál buď ke stolu nebo na koberec.
2. Stranou máme nachystanou tzv. „prezentační obálku“, v níž je umístěna jedna barva (hnědá v šesti odstínech). Dítěti nejdříve vysvětlíme princip skládání barevných odstínů izolovaně na jedné barvě.
3. Vyndáme destičky na koberec do řady (s neuspořádanými odstíny), slovně můžeme okomentovat: „Budu dělat řadu a teď hledám tu, kde je nejvíc barvy.“
4. Vezme kartičku s nejsytější barvou a dáme ji pod vytvořenou řadu – začínáme tak novou řadu, kterou uspořádáme.
5. Postupně skládáme odstínovanou řadu od nejsytější destičky po tu nejméně sytou. Po dokončení slovně komentujeme: „Uděl/a jsem řadu.“ Postupně kartičky otočíme a podíváme se na zadní stranu. Zkontrolujeme, zda máme řadu dobře odstínovanou (vlevo je nejvyšší sloupec černé barvy a vpravo nejnižší sloupec černé barvy). Můžeme potvrdit: „Je to správně. Otočíme zpátky.“
6. Odstíny zamícháme a vyzveme dítě, aby si to vyzkoušelo: „Teď ty.“
7. Dítě opakuje představený postup. Po dokončení řady destičky uklidíme zpět do obálky. Zde buď skončíme (pokud se dítěti nedaří odstín seřadit), nebo navážeme třetí obálkou.
8. Otevřeme obálku se všemi odstíny. Vyzveme dítě, aby otevřelo obálku a vyzkoušelo si řady i s dalšími barvami. Postupujeme stejným způsobem. Nejprve vytvoříme řady od každého odstínu neuspořádaně a následně tvoříme odstínované řady. Dítě pracuje samostatně, zná princip práce s pomůckou.

9. Návaznou aktivitou může být vytvoření paprsků „slunce“ tak, jak je nám to předkládá kontrolní kartička. Tuto aktivitu je možné uložit jako práci ve dvojici. Do středu dáme kruh z filcu (zlatá látka, která je zároveň pro dítě atraktivním prvkem) a postupně skládáme řady barev, které vytváří pomyslné paprsky slunce.

**Poznámky, další využití a varianty:**

- Propojení s realitou – hledání předmětů dané barvy v místnosti (dítě chodí s destičkou v ruce a může ji k předmětům přikládat).
- Hry na dálku: „Přines mi věc, která má tuhle barvu.“. Hledání věcí ve třídě (dítě destičku nechává na koberci, trénuje vizuální paměť, zpočátku si ji může nosit s sebou).
- Když si ověříme, že vnímá rozdíly (vyskládá odstíny správně), zařazujeme třístupňovou lekci, ve které se dítě seznamujeme se slovy: světlý, světlejší, nejsvětlejší, tmavá, tmavší, nejtmavší, sytý... Podrobný postup viz třístupňová lekce.





### Doporučení pro praxi:

- Inovací postupu může být hra pexeso, při níž děti navíc zapojují zrakovou paměť je však třeba myslet na to, že se jedná pouze o doplněk, ne o hlavní postup práce s materiálem.
- Při manipulaci s materiálem lze využít kontrolních kartiček (u intaktních dětí se nevyužívají), ale u dětí s SVP je jejich zařazení běžné (například pokud má dítě obtíže v percepční složce řeči, může mu vizualizace výsledku pomoci pochopit instrukci).
- Presentaci lze obohatit o rozvoj orientace (pokud dítě poskládá barvy pod sebe jako na kontrolní kartě, lze využít doplňujících otázek: „Co je pod žlutou?“ „Co je vedle modré?“ „Jaká barva je mezi oranžovou a červenou?“).
- Obálky doporučujeme umístit na tři samostatné tácy (pro přehlednost).
- Uspořádání barevných destiček v rámci třetí obálky by bylo vhodné změnit – umístit je do krabice, kde každá barva bude mít svoji přihrádku – dítě nemusí skládat všechny barvy a jejich odstíny, ale pouze některé. Změnu navrhujeme i u druhé obálky, pro kterou by vhodnější uspořádání tvořila jedna krabice (bylo by možné, aby dítě vyndalo nejprve primární barvy, z obálky je vybírání náročnější).
- Alternativním způsobem postupu třetí obálky je rozřadit jednotlivé barvy na kupičky a teprve pak začít řadit odstíny jednotlivých barev.
- Ve výzkumu byly všechny obálky na jednom tácu, děti měly někdy tendenci nosit celý tác: je tedy vhodné děti naučit nosit jen dané obálky (do police bychom je odložili přímo a tác bychom nevyužili).
- Opět lze manipulovat s množstvím odstínů (odstíny můžeme ubírat a vytvořit soubor, v němž děti přiřazují ke každé barvě dva odstíny, nebo naopak odstíny přidat – děti by tak ke každé barvě přiřazovaly sedm odstínů).

## Dějové karty

**Oblast:** poznáváme svět

**Věk:** od tří let

**Materiál:** karty s dějovou posloupností a kontrolní karty, případně „prezentační obálka“ která obsahuje jeden příběh (krájení blumy) a kontrolní kartu

Soubor A: deset příběhů po třech kartách, kontrolní karty

Soubor B: šest příběhů vždy po šesti kartách, kontrolní karty

**Hlavní cíl:** složit karty podle toho, jak se děj na kartách udál (podpora rozvoje orientace v čase)

**Vedlejší cíle:** rozvoj koordinace, motoriky, orientace na ploše, zrakového vnímání (zaměřenost na detail), rozvoj komunikace, rozšíření slovní zásoby

**Předchozí zkušenosti dítěte:** běžné každodenní zážitky v rámci poznávání okolí, manipulace s předměty

**Kontrola chyb:** formou kontrolní karty

### Představení materiálu dítěti (soubor A):

1. Reagujeme na zájem dítěte: „Jdeme se podívat, co je v té obálce.“
2. Společně jdeme k místu, kde je pomůcka uložená, a vyzveme dítě, aby odneslo materiál (průhlednou obálku s příběhy a hnědou papírovou obálku s kontrolními kartami) ke stolu nebo na koberec.
3. Rozděláme obálku a vyndáme karty.
4. V ideálním případě si karty v balíčku nachystáme tak, aby na vrchu byly tři karty tvořící jeden příběh. Pokud si příběh nenachystáme, musíme najít tři karty, které k sobě patří a tvoří příběh. To vyžaduje rozložit všechny karty. Je tedy možné „udělat pořádek“ a nejprve k sobě přiřadit karty, které tvoří jeden příběh. K tomu můžeme říct: „Hledám karty, které patří k sobě patří.“ Jedná se však o kroky navíc, které odvádějí pozornost od podstaty prezentace pomůcky.

Další možností je využití tzv. prezentační obálky, která v sobě ukrývá jeden příběh a příslušnou kontrolní kartu.

5. Řekneme: „Mám tu příběh krupicové kaše, podíváme se na obrázky.“
6. Karty rozložíme vedle sebe, pokud pracujeme s průhlednou obálkou obsahující všechny karty, zbytek karet necháme stranou na kupě. Izolujeme jeden příběh.
7. Pod karty s příběhem položíme příslušnou kontrolní kartu otočenou obrázky dolů.
8. Karty skládáme do správného pořadí (pokud máme dostatek prostoru, karty skládáme pod původně neuspořádané karty, podobně jako při skládání stínovaných destiček). Po složení můžeme popsat, jak šel příběh za sebou podle obrázků: „Uvařili jsme talíř krupicové kaše. Tady jsme jí už část snědli a tady už žádná kaše není. Všichni jsme ji snědli.“
9. „Ten příběh si řekneme ještě jednou“, opakujeme příběh a snažíme se využívat stejné věty.
10. Otočíme příslušnou kontrolní kartu a zkontrolujeme, zda jsme složili příběh správně.
11. „Teď si obrázky zamícháme.“ Karty zamícháme a společně skládáme příběh ještě jednou, tentokrát však vedeme dítě ke spolupráci: „Co bylo na začátku?“ „Co se stalo potom?“ „Co bylo na konci?“
12. „Najdi si další příběh a zkus ho složit.“ Vyzveme dítě, aby si další příběhy zkusilo složit samostatně. Pokud má zájem, může pro nás dojít a další příběhy nám vyprávět, pokud nemá zájem, může si je zkontrolovat formou kontrolních karet.
13. Při práci ve dvojici nebo s průvodcem je možné nad obrázky a příběhy konverzovat. Třeba zda máme podobné zkušenosti, co se asi stalo potom atd.
14. Aktivitu uklidíme zpět na místo, tzn. uklidíme karty zpět do obálek, obálky položíme zpět na táč a odneseme do poličky.

### **Představení materiálu dítěti (soubor B):**

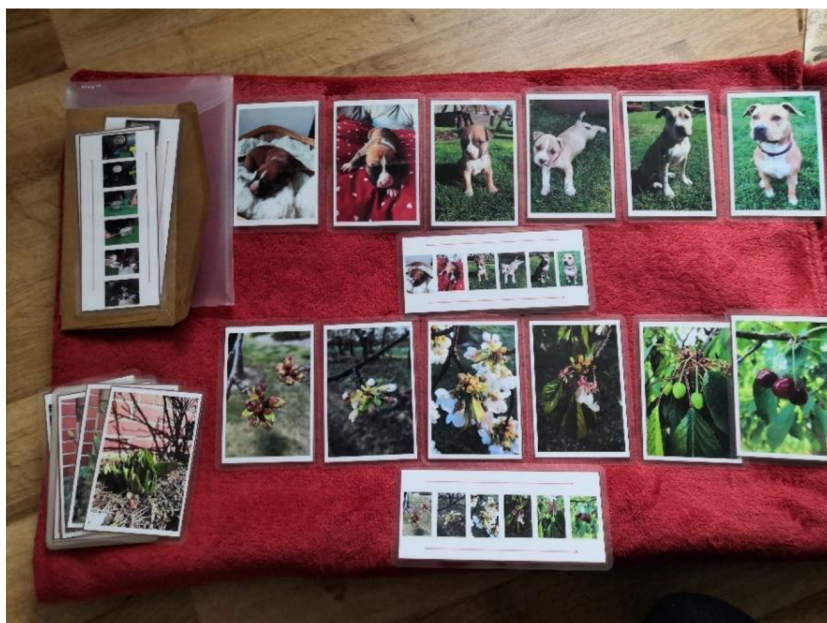
1. Prezentace a postup práce s druhým souborem obrázků jsou identické, rozdíl je pouze v počtu karet, které tvoří jeden příběh.
2. Některé příběhy z druhého souboru představují rozšíření příběhu z prvního souboru (například podrobnější růst štěněte nebo tulipánů).



### **Poznámky, další využití a varianty:**

- Děti znají principy práce z jiných aktivit ve třídě (například skládání příběhu o svatém Martinovi, princip skládání karet z barevných destiček).
- Tříleté děti by měly pracovat v jednoho příběhu maximálně se třemi kartami. Předškoláci mohou zvládnout práci až s osmi kartami (lze přidat název, označení nebo text).
- Počet příběhů se odvíjí od schopností a možností dětí, lze začít jedním příběhem a postupně příběhy přidávat nebo obměňovat.
- Karty můžeme připravit k různým věcem a tématům (vývoj zvířat, růst rostlin, fotky zachycující společné zážitky; kromě fotografií lze využít kreslené obrázky).
- Kromě karet dějové posloupnosti lze tvořit „knihy“, kdy karty spojíme (svážeme stužkou, provázkem...). Knihy si potom děti buď samy nebo s dospělým, či jiným dítětem mohou prohlížet a vzpomínat na společné zážitky.





### Doporučení pro praxi:

- Při prezentaci materiálu je možné začít pouze s jedním příběhem, až se dítě s příběhem bezpečně seznámí (dokáže samostatně seřadit karty, případě popsat, co je na kartách vyobrazeno - „vyprávět příběh“), můžeme přidat další karty; u souboru se třemi kartami můžeme využít na začátek tři příběhy.
- Aktivitu lze upravit tak, že každý příběh bude mít svoji vlastní obálku.
- Počet příběhů, které využijeme se odvíjí od možností a schopností dítěte.
- Při manipulaci s materiálem můžeme využít kontrolních kartiček; u intaktních dětí se nevyžívají, ale u dětí s SVP je jejich zařazení běžné (například pokud má dítě obtíže v percepční složce řeči, vizualizace výsledku mu může pomoci pochopit instrukci, a to nejen na konci aktivity, ale již v jejím průběhu).
- Aktivitu lze využít k rozvoji řečových schopností, nejen seriality (trojstupňová lekce, doplňující otázky).
- Pro usnadnění orientace lze nachystat „podložku“ s vyhraničením prostoru na karty a šipkami ukazujícími postup pokládání karet – systém zleva doprava).

## Fixování spojení symbolu (číslo) a množství

**Oblast:** matematika

**Věk:** od čtyř let

**Materiál:** miska se sezónním materiálem (ořechy, fazole, papírové vločky atd., v počtu minimálně 55 kusů), kartičky s čísly (které mají z druhé strany mají nalepený odpovídající počet puntíků 0-10), popřípadě kartičky s čísly 0-10 bez kontrolních puntíků

**Hlavní cíl:** přiřadit k číslu odpovídající počet fazolí a podpořit propojení symbolu (číslo) s odpovídajícím množstvím

**Vedlejší cíle:** rozvoj orientace v prostoru, rozvoj vizuomotorické koordinace, rozvoj matematických představ, rozvoj vizuální diferenciaci, rozvoj motoriky

**Předchozí zkušenosti dítěte:** aktivity, při nichž se dítě učí poznat čísla, pojmenovat je a propojit si je se symbolem

**Kontrola chyby:** vizuální (formou kontrolních puntíků z druhé strany karet)

### Postup představení pomůcky dítěti:

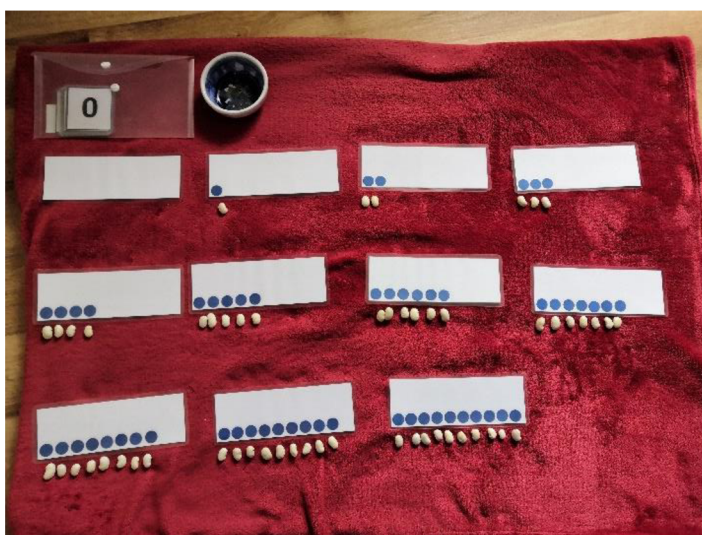
1. Primárně bychom měli vycházet ze zájmu dítěte, na který reagujeme: „Aničko, tebe zaujaly ořechy v misce u karet s čísly že? Půjdeme se na ně podívat.“
2. Společně odcházíme k místu, kde je pomůcka uložena. Vyzveme dítě, aby odneslo materiál ke stolu nebo na koberec. V případě této pomůcky záleží čistě na volbě dítěte. Pokud však využíváme kulatý materiál (jako ořechy, skleněné kuličky, cizrnu apod.), je výhodnější pozice na koberci. Při práci na stole lze využít protiskluzovou podložku, aby se materiál nerozkutálel.
3. Vyndáme misku s fazolemi na koberec, otevřeme obálku a vyndáme z ní karty s kontrolními puntíky („dlouhé karty“). Rozložíme karty vedle sebe (případně pod sebe, ale myslíme na to, aby mezi kartami byla mezera, neboť budeme ukládat fazole pod kartu).



4. Vybereme si jednu kartu, na které dítěti představíme princip práce s aktivitou. Například osmičku: „Tady je číslo osm, vezmeme osm fazolí a dáme je pod kartu.“ Postupně bereme jednu fazoli po druhé a počítáme nahlas: „Máme osm fazolí.“
5. Otočíme kartu a zkontrolujeme, zda je na kartě stejný počet puntíků. U intaktních dětí by bylo žádoucí, aby dítě vydrželo pozorovat celou prezentaci (všechna čísla ukazuje průvodce, aktivitu dokončí a potom předává iniciativu dítěti). U dětí s SVP bychom doporučili, aby 1-3 karty předvedl průvodce, a poté vyzval dítě, aby pokračovalo.
6. „Vyber si kartu a zkus najít stejný počet ořechů,“ vyzveme dítě, aby si vybralo další kartu a zkusilo přiřadit odpovídající počet ořechů. Je nutné ověřit, že dítě pozná odpovídající symbol: „Co to je za číslo?“ „Kolik ořechů potřebuješ?“ Sedíme po jeho boku a sledujeme ho. Pokud vidíme, že rozumí systému práce s pomůckou, necháváme dítě pracovat samostatně.
7. Dítě opakuje představený postup.
8. Úklid aktivity zpět na místo, tzn. úklid karet zpět do obálky, fazolí do misky. Dítě dále uklidí misku a obálku zpět na táč a ten odnese do poličky.

#### **Poznámky, další využití a varianty:**

- Při práci s pomůckou primárně využíváme sadu čísel s kontrolními puntíky; pokud má dítě už osvojené množství, můžeme využít sadu čísel bez kontroly.
- Při práci s pomůckou je vhodné, aby dítě mělo zkušenosti s čísly do deseti. Můžeme však pomůcku do třídy chystat i tak, že nejprve v obálce dítě najde pouze 1-5, později přidáváme 0 a čísla 6-10; v tom případě musíme upravit počet ořechů na 15.
- Sady čísel můžeme kombinovat, abychom umocnili propojení číselných pojmů (například dáme tři fazole, k nim přiřadíme kartu s trojkou a kontrolními puntíky a kartu s trojkou bez kontrolních puntíků – při otočení karty s kontrolními puntíky dítě vidí daný materiál – stejné množství v případě puntíků a také vidí grafickou oporu v kartě bez puntíků).



### Doporučení pro praxi:

- Při prezentaci materiálu je možné začít pouze s omezeným počtem čísel (není nutné pracovat se všemi kartami najednou (nemusíme karty rozkládat).
- Lze připravit doplňující soubory na stejném principu (karty a čísla pro 0-5 a karty a čísla pro 50, 100...).
- V rámci výzkumu bylo k přenášení fazolí využito pinzety, v praxi bychom to nedoporučovali, neboť to odvádělo pozornost od cíle pomůcky; ve chvíli, kdy dítě pracuje s touto pomůckou, by měl mít práci s pinzetou již za sebou; navíc práce s pinzetou plní jiný cíl práce, a to zpřesňování koordinace a motoriky.

## Určování počtu slabik

**Oblast:** jazyk

**Věk:** od čtyř let

**Materiál:** misky se sezónním materiálem (ořechy, žaludy, šípky...), karty s obrázky sdružující určité téma (ovoce, zelenina, jarní květiny, povolání, hudební nástroje, vybavení domu...)

Soubor A obsahuje deset karet, které zobrazují předměty nacházející se ve třídě; jedná se o krátká slova převážně na jednu nebo dvě slabiky (obsahuje také dvě slova na tři slabiky)

Soubor B obsahuje deset karet zobrazujících předměty, jež se nacházejí se ve třídě; jedná se o dlouhá slova obvykle na tři až čtyři slabiky

**Hlavní cíl:** určit počet slabik a přiřadit odpovídající počet materiálu

**Vedlejší cíle:** zpřesňování sluchové diferenciacce, rozvoj orientace v prostoru a motoriky, upevnění matematických pojmů, rozvoj koordinace

**Předchozí zkušenosti dítěte:** trénink upevnění matematických pojmů do pěti, „vytleskávání“ a určování počtu slabik v rámci ranního setkání před tabulí

**Kontrola chyby:** vizuální – formou kontrolních puntíků z druhé strany karty a počtu ořechů (ořechy by neměly zbýt ani přebývat)

### Postup představní pomůcky dítěti – soubor A:

1. Primárně bychom měli vycházet ze zájmu dítěte, reagujeme na projevený zájem dítěte o pomůcku.
2. Společně odcházíme k místu, kde je pomůcka uložena. Vyzveme dítě, aby odneslo materiál ke stolu nebo na koberec. V případě této pomůcky záleží čistě na volbě dítěte. Pokud však využíváme kulatý materiál (jako ořechy, skleněné kuličky, cizrnu apod.), je výhodnější pozice na koberci. Podobně jako u předchozí pomůcky lze využít protiskluzové podložky.

3. Vyndáme misku s ořechy na koberec, otevřeme obálku a vyndáme z ní karty. Karty rozložíme do řady, případně pod sebe (karty musí být od sebe minimálně 5 cm, aby se pod kartu nebo vedle karty vešly ořechy).
4. Podíváme se na první kartu vlevo nahoře. Dítěti na dané kartě představíme princip práce s aktivitou: „Na obrázku je kniha.“ Vytleskáme slovo kniha: „Tleskli jsme dvakrát. Dáme dva ořechy.“
5. Předvedeme dítěti ještě jeden nebo dva obrázky.
6. Vyzveme dítě, aby pokračovalo s další kartou a zkusilo slovo vytleskat: „Vezmi si obrázek a dej k němu ořechy.“
7. Sedíme po jeho boku a sledujeme jej. Pokud vidíme, že rozumí systému práce s pomůckou, necháváme dítě pracovat samostatně; zůstáváme sedět na místě a pouze tiše pozorujeme, pokud by dítě potřebovalo naši pomoc.
8. Když aktivitu dokončí, ukážeme mu, že karty mají z druhé strany puntíky pro kontrolu.
9. Společně aktivitu zkontrolujeme.
10. Pokud má dítě zájem, může opakovat a přiřazovat ořechy podle svého zájmu.
11. Úklid aktivity zpět na místo, tzn. úklid karet zpět do obálky, obálky zpět na táb a ten odnese dítě do poličky, kde má své trvalé místo.

### **Postup představní pomůcky dítěti – soubor B:**

1. Prezentace souboru B. je identická, liší se pouze stupněm obtížnosti.

### **Poznámky, další využití a varianty:**

- Počet ořechů odpovídá počtu slabik (v prvním souboru je jich 19, v druhém souboru 32).
- Karty lze nachystat na libovolné téma. Počet slabik i počet karet určujeme v závislosti na schopnostech a dovednostech dítěte. Je vhodné začít s jednoduchými slovy, které dítě zná, například v počtu do pěti; později můžeme počet karet navýšit a témata obměňovat.



### Doporučení pro praxi:

- Při prezentaci materiálu je možné začít pouze s omezeným počtem karet (1-3, konkrétní počet karet se odvíjí od možností a schopností dítěte, není nutné rozložit na lavici všechny karty v obálce).
- Je možné upravit počet karet v obálce (obálky s 5 kartami nebo naopak s 20, 25...).
- Pokud chceme, aby dítě pracovalo samostatně a jedná se o dítě, které zatím neumí číst, můžeme ho přiřadit do páru s dítětem, které už číst umí (nebo zná dobře práci s pomůckou a ví, která slova jsou na ní zobrazena); případně musíme s dítětem nejprve pojmenovat obrázky, aby došlo ke sjednocení slovní zásoby (například na obrázku, kde

je vyfocená kniha *O červené Karkulce* dítě může tleskat slovo „kniha“ nebo „Karkulka“ popřípadě „pohádka“; výsledkem mohou být dvě nebo tři slabiky).

- V případě aktivity určování počtu slabik také doporučujeme pozměnit systém kontroly a vytvořit jednotnou kartu (případně dvě karty) pro kontrolu; děti by to mělo vést k menší touze otáčet každou kartu a kontrolovat výsledek ještě před dokončením aktivity; souhrnné kontrolní karty by se využily na konci aktivity.

## Společná doporučení pro všechny pomůcky

Společným doporučením pro všechny pomůcky je postupný zácvik. V počátku je třeba postup ukázat nebo vysvětlit i opakovaně, což znamená vyšší nároky na přítomnost průvodce, ve chvíli, kdy dítě bezpečně pozná princip aktivity, může objevovat aktivitu samostatně. Druhé společné doporučení se týká třístupňové lekce. Při práci s dětmi s SVP je možné lekci modifikovat, není nutné dojít při první prezentaci ke třetímu stupni, ale je možné zůstat u druhého a později přidat třetí stupeň.

Hlavním bodem vyplývajícím z analýzy dat je uzpůsobení množství a uspořádání jednotlivých prvků v rámci prezentace (není nutné pracovat se všemi materiály najednou, můžeme začít s omezeným množstvím). Při tvorbě kontrolních karet se jako nejvhodnější pozadí jeví bílé pozadí, červené pozadí vede ke zkreslení reálných barev. Při práci s dětmi s SVP je možné využít kontrolních kartiček, a to nejen na konci pro kontrolu chyby, ale také v průběhu aktivity; při tvorbě kontrolních karet doporučujeme využít bílého pozadí, aby nedocházelo ke zkreslení barev (u pomůcky barevné destičky).

Postup, kdy dítě sleduje po celou dobu proces aktivity a zapojuje se až poté, co průvodce dokončí aktivitu, se uplatňuje zejména u dětí intaktních. U dětí s SVP je možné, aby se zapojily již v procesu (například ukážeme první šroub a vyzveme dítě slovně nebo pokynem, aby pokračovalo). Všechny prezentace lze obohatit jazykově formou třístupňové lekce, ve které se dítě seznamuje s jazykovými výrazy spojenými s daným materiálem. Lze rozvíjet řečové schopnosti vyprávěním nad materiálem. Tento postup je vhodný pouze u dějových karet. Naopak u aktivit praktického života doporučujeme využívat minimum slov.

Se souborem pomůcek je možné libovolně manipulovat (přidávat nebo ubírat prvky). Původním záměrem Marie Montessori bylo, aby děti poznaly desítkovou soustavou v rámci různých cvičení (proto se u jejích pomůcek setkáváme s prvkem deset). Ovšem v praxi, kdy pracujeme s dětmi s SVP, není nutné držet se tohoto záměru striktně.

## Anotace

<b>Jméno a příjmení:</b>	Kamila Poskočilová
<b>Katedra:</b>	Ústav speciálně pedagogických studií
<b>Fakulta:</b>	Pedagogická fakulta
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Eva Urbanovská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2023

<b>Název práce:</b>	Soubor aktivit a pomůcek inspirovaných montessori vědeckým přístupem pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami v předškolním věku
<b>Název v angličtině:</b>	A set of activities and aids inspired by the Montessori scientific approach for children with special educational needs in preschool age
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce propojuje problematiku dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a montessori vědecký systém. Skládá se ze dvou částí. Teoretická část je rozčleněna do čtyř kapitol. Úvodní kapitola pojednává o dětech předškolního věku a možnostech jejich vzdělávání. Druhá kapitola se zaměřuje na děti se specifickými potřebami a představuje konkrétní diagnózy. Následující kapitola popisuje hlavní principy a pojmy spojené s montessori vědeckým přístupem. Poslední kapitola teoretické části představuje systém pomůcek a práci s nimi. Hlavním cílem diplomové práce je sestavit soubor pomůcek a aktivit, jež by bylo možné využít u dětí se specifickými potřebami a zároveň by odpovídaly požadavkům montessori filozofie. Pro výzkumné šetření bylo využito metody pozorování. Pozorování bylo doplněno rozhovorem s pedagožkou, která ve třídě působila. Dílčím cílem bylo sestavit metodickou příručku, která nastiňuje, jak postupovat při práci s pomůckami. Její součástí jsou doporučení pro praxi, která odrážejí výsledky výzkumu. Pomůcky byly ověřeny dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami.
<b>Klíčová slova:</b>	Předškolní pedagogika, alternativní vzdělávání, didaktické materiály, montessori pedagogika, děti se speciálními vzdělávacími potřebami



<b>Anotace v angličtině:</b>	The diploma thesis connects the issue of children with special educational needs and the Montessori scientific system. It consists of two parts. The theoretical part is divided into four chapters. The introductory chapter deals with children of preschool age and the possibilities of their education. The second chapter focuses on children with specific needs and presents specific diagnoses. The following chapter describes the main principles and concepts associated with the Montessori scientific approach. The last chapter of the theoretical part presents the system of aids and working with them. The main goal of the thesis is to compile a set of aids and activities that could be used with children with specific needs and at the same time meet the requirements of the Montessori philosophy. Observation methods were used for the research investigation. The observation was supplemented by an interview with the teacher who worked in the class. A partial goal was to compile a methodical manual that outlines how to proceed when working with aids. It includes recommendations for practice that reflect the results of research. The aids have been tested by children with specific educational needs.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Preschool pedagogy, alternative education, didactic materials, Montessori pedagogy, Children with special educational needs
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha číslo 1. Informovaný souhlas Příloha číslo 2. Přepis pozorování a rozhovoru Příloha číslo 3. Metodická příručka
<b>Rozsah práce:</b>	107 s. a 56 s. příloh
<b>Počet titulů použité literatury:</b>	67
<b>Jazyk práce:</b>	Čeština