



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

Didaktická pomůcka podle
montessoriovské pedagogiky jako
nástroj pro rozvoj orientace
v prostoru dítěte předškolního věku
se zdravotním postižením

Vypracovala: Lenka Milichovská
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Míková

České Budějovice 2016

Abstrakt

Bakalářská práce se zaměřuje na tvorbu didaktické pomůcky dle zásad pedagogiky Montessori jako nástroje pro rozvoj orientace v prostoru dítěte předškolního věku se zdravotním postižením.

Teoretická část práce je rozdělena do šesti kapitol. První kapitola je zaměřena na jedince se zdravotním postižením. Druhá kapitola popisuje specifika vývoje dítěte předškolního věku a nabízí srovnání se specifiky vývoje dítěte s dětskou mozkovou obrnou a dítěte s vývojovou dysfázií v kapitole třetí. Následující tři kapitoly se věnují pedagogice Montessori, z nichž první popisuje stěžejní principy Montessori, ve druhé je zpracován teoretický základ Montessori materiálu a závěrečná kapitola se zabývá předškolním zařízením a domácím prostředí založených na principech Montessori.

Hlavním cílem této bakalářské práce je vytvoření didaktické pomůcky v montessoriovském pojetí pro dítě předškolního věku se zdravotním postižením se zaměřením na orientaci v prostoru. Prvním dílčím cílem bylo pozorovat dítě při práci s originálním Montessori materiálem. Druhý dílčí cíl se zaměřoval na výrobu didaktické pomůcky pro rozvoj orientace v prostoru podle montessoriovské pedagogiky. Dále byla pomůcka užita k zácvičku dítěte se zdravotním postižením pro práci s pomůckou, což byl dílčí cíl třetí. Čtvrtým dílčím cílem byla ukázka práce dítěte s pomůckou za přítomnosti zákonných zástupců pro práci s touto pomůckou v domácím prostředí. Závěrečným pátým dílčím cílem byla aplikace pomůcky do domácího prostředí. Na základě těchto vytyčených cílů byly stanoveny výzkumné otázky. Pro splnění cílů byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu. Pro získání potřebných dat k vytvoření didaktické pomůcky byla použita technika pozorování dětí se zdravotním postižením, analýza osobní dokumentace, dále byla data sbírána pomocí polostandardizovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky a se zákonnými zástupci dětí se zdravotním postižením.

Výzkum probíhal v období od ledna do konce března 2016. Výzkumný soubor tvořily tři děti se zdravotním postižením navštěvující Rodinné centrum Pomněnka v Českých Budějovicích, zákonní zástupci těchto dětí a pedagogičtí pracovníci centra.

Výsledkem této práce je vlastnoručně vyrobená didaktická pomůcka podle montessoriovské pedagogiky se zaměřením na orientaci v prostoru. Pomůcka byla zhotovena ve dvou modifikacích a dále byla upravena dle individuálních potřeb každého z vybraných dětí se zdravotním postižením.

Na základě pozorování dětí se zdravotním postižením v centru Montessori, analýzy záznamových archů a rozhovorů se zákonnými zástupci, bylo zjištěno, že vytvořená didaktická pomůcka rozvíjí orientaci na pracovní ploše ve vertikální a horizontální rovině, základní pojmy orientace na pracovní ploše (pojmy nahoru – dolů, první – prostřední – poslední, vpravo – vlevo, nahoru vpravo/vlevo, dolů vpravo/vlevo), přesnost a schopnost vzájemného porovnávání tvarů (písmen).

Vlastnoručně vyrobená pomůcka byla ověřena v pedagogickém i domácím prostředí. Výzkumné šetření poukazuje na to, že obě tato prostředí děti stimulují a vedou je k systematičnosti a samostatnosti. Pomůcka byla užívána dle základních „požadavků“ Montessori pedagogiky a atributů pro práci s pomůckou s důrazem na připravenost prostředí (klid, vhodný čas, osobní prostor,..) a systematičnost práce s pomůckou. Didaktická pomůcka podle Montessori pedagogiky umožňuje zohlednění individuálních potřeb dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a lze ji užívat v pedagogickém i domácím prostředí.

Klíčová slova

Pedagogika Montessori, orientace v prostoru, didaktická pomůcka, předškolní věk, zdravotní postižení.

Abstract

This bachelor's thesis focuses on creating a teaching aid according to Montessori principles of education, an aid which serves as a tool for development of spatial orientation of pre-school children with disabilities.

The theoretical part is divided into six chapters. The first chapter centres on disabled individuals. The second chapter describes the specifics of pre-school children's development and presents a comparison with developmental characteristics of a child with cerebral palsy, and in the third chapter, child with developmental dysphasia. The other three chapters that follow deal with Montessori education; the first of these describes the main Montessori principles, the second elaborates on the theoretical basis of Montessori material and the final chapter engages itself with pre-school facilities and home environment based on Montessori principles.

The principal aim of this thesis is to create a teaching aid in line with Montessori methods for a pre-school child with disability with the focus on spatial orientation. The first sub-goal was to observe the child while working with the original Montessori material. The second sub-goal targeted the production of a teaching aid for development of spatial orientation according to Montessori education. Furthermore, this aid was used for training the disabled child in order to teach it how to work with such an aid, which constituted the third sub-goal. The fourth sub-goal was a demonstration of the child's work with the aid in the presence of legal representatives for work with this aid in a home environment. The fifth, and final, sub-goal, was to implement the aid in a home environment. Based on these defined objectives, research issues were established. In order to fulfill all the goals, a qualitative method of research was chosen. To get hold of necessary data for creating the teaching aid, a technique of observation of disabled children was used, as well as an analysis of personal documentation. Moreover, data were collected with the assistance of semi-standardised interview with educators and legal representatives of the disabled children.

The research was conducted in the period between January and the end of March 2016. The research group included three disabled children frequenting Family Centre

Pomněnka in České Budějovice, their legal representatives and educators of the centre.

The outcome of this work is a teaching aid, hand-made according to Montessori education with a focus on spatial orientation. The aid was created in two modifications and was further adjusted on the basis of individual needs of each disabled child chosen.

Upon the observation of disabled children in the Montessori centre and analysis of record keeping sheets, it was found that the created teaching aid develops orientation on a work surface in both vertical and horizontal plane, basic concepts of orientation on the work surface (concepts such as up – down, first – middle – last, on the right – on the left, up and right/left, down and right/left), accuracy and ability to compare forms (letters) with each other.

This hand-made tool was tested in both educational and home environment. The research shows that both these environments stimulate the children, leading them to act systematically and independently. The aid was used in compliance with the basic „requirements“ of Montessori pedagogy and its attributes for work with the aid, with emphasis on the well-prepared environment (quiet, suitable time, personal space,...) and systematic nature of the work with the aid. A teaching aid enables, according to Montessori education, to allow for individual needs of any child with special educational needs and can be utilized in both educational and home environment.

Keywords

Montessori pedagogy, spatial orientation, didactic aid, pre-school age, disability.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svoji bakalářskou práci vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Lenka Milichovská

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí mé práce, Mgr. Veronice Míkové, za cenné rady, trpělivé a vstřícné jednání při zpracovávání práce. Dále mé poděkování patří kolektivu pedagogických pracovníků Rodinného centra Pomněnka v Českých Budějovicích za poskytování potřebných informací a sdílení osobních zkušeností. Stejně tak děkuji zákonným zástupcům zvolených dětí za ochotu, otevřenost a vzájemnou spolupráci. Závěrem vyslovuji své poděkování mé rodině za bezmeznou podporu.

Obsah

Úvod.....	12
1 Jedinec se zdravotním postižením	14
1.1 Vznik zdravotního postižení	15
1.2 Typy zdravotního postižení	16
2 Specifika vývoje dítěte v předškolním věku.....	21
2.1 Vývoj hrubé motoriky.....	21
2.2 Vývoj jemné motoriky	22
2.3 Grafomotorika a kresba	22
2.4 Lateralita	23
2.5 Senzorický vývoj	23
2.6 Orientace v prostoru.....	24
2.7 Vývoj myšlení, paměti a řeči	26
2.8 Sociální vývoj a vývoj osobnosti	27
2.9 Školní zralost a školní připravenost.....	28
3 Specifika vývoje dítěte se zdravotním postižením	29
3.1 Specifika vývoje dítěte s diagnózou DMO v předškolním věku	29
3.1.1 Vývoj hrubé motoriky.....	31
3.1.2 Vývoj jemné motoriky	31
3.1.3 Senzorický vývoj	32
3.1.4 Grafomotorika a kresba	33
3.1.5 Lateralita	33
3.1.6 Orientace v prostoru.....	34
3.1.7 Vnímání tělesného schématu	35
3.1.8 Vývoj myšlení, paměti a řeči	35
3.1.9 Sociální vývoj a vývoj osobnosti	36
3.1.10 Školní zralost a školní připravenost.....	37
3.2 Specifika vývoje dítěte s diagnózou vývojové dysfázie v předškolním věku.....	37

3.2.1	Vývoj motoriky.....	38
3.2.2	Grafomotorika a kresba	38
3.2.3	Lateralita	39
3.2.4	Senzorický vývoj	39
3.2.5	Orientace v prostoru.....	39
3.2.6	Vývoj myšlení, paměti a řeči	40
3.2.7	Sociální vývoj a vývoj osobnosti	41
3.2.8	Školní zralost a školní připravenost.....	41
4	Montessori pedagogika.....	43
4.1	Absorbující duch a senzitivní období	43
4.2	Princip svobody a samostatnosti.....	46
4.3	Polarizace pozornosti.....	46
4.4	Připravené prostředí.....	47
4.4.1	Věcné prostředí.....	48
4.4.2	Role a osobnost učitele	48
4.5	Úloha rodičů	50
5	Montessori materiál	52
5.1	Izolující vlastnost.....	53
5.2	Systematičnost a řád	53
5.3	Trojstupňová výuka	54
5.4	Práce s chybou	54
5.5	Pravidla práce s Montessori materiálem.....	55
6	Předškolní zařízení a domácí prostředí s principy Montessori pedagogiky	56
6.1	Montessori zařízení pro děti předškolního věku.....	56
6.2	Domácí prostředí.....	57
6.3	Výchova a vzdělávání dítěte s postižením.....	57
7	Vlastní výzkum.....	58
7.1	Cíl práce.....	58
7.2	Dílčí cíle a výzkumné otázky.....	58
7.3	Metody výzkumu a technika sběru dat	59

7.4	Popis výzkumného prostředí.....	60
7.5	Výběr výzkumného souboru.....	61
7.5.1	Charakteristika výzkumného souboru	62
8	Průběh výzkumu	65
8.1	Analýza a interpretace dat z rozhovorů s pedagogickými pracovníky	67
8.1.1	Vyhodnocení rozhovoru s pedagogickými pracovníky	69
8.2	Pozorování práce dítěte se ZP s originální Montessori pomůckou. 70	
8.2.1	Originální Montessori pomůcka - Geometrická komoda	70
8.2.2	Závěry z pozorování práce dítěte s originální pomůckou.....	72
8.3	Analýza a interpretace dat z úvodního rozhovoru se zákonnými zástupci	73
8.3.1	Vyhodnocení úvodního rozhovoru se zákonnými zástupci	77
8.4	Shrnutí požadavků pro tvorbu didaktických pomůcek	78
9	Didaktická pomůcka podle montessoriovské pedagogiky.....	79
9.1	Tvorba nově vytvořených pomůcek	80
9.1.1	Postup výroby pomůcek.....	80
9.2	Popis nově vytvořených pomůcek	82
9.3	Postup práce s nově vytvořenými pomůckami	84
9.4	Zácvik dítěte při práci s pomůckou.....	86
9.4.1	Celkové shrnutí pozorování při práci s nově vytvořenými pomůckami.....	90
9.5	Ukázka práce dítěte s didaktickou pomůckou za přítomnosti zákonného zástupce	91
9.5.1	Celkové shrnutí ukázky práce dítěte s didaktickou pomůckou.....	91
9.6	Analýza vyplněných záznamových archů.....	92
9.7	Závěrečný rozhovor se zákonnými zástupci.....	93
9.7.1	Vyhodnocení analýzy záznamových archů a závěrečného rozhovoru se zákonnými zástupci.....	97
10	Diskuze	98

11	Závěr	101
12	Seznam informačních zdrojů	103
13	Přílohy.....	109

Úvod

Předškolní výchova a vzdělávání mění a zasahuje celou osobnost dítěte. Úkolem rodičů a pedagogů je na této cestě podat dítěti pomocnou ruku a provést ho na cestě k poznání. Jedním z možných směrů, kterým se lze vydat je pedagogická metoda Montessori. Metoda Montessori se bezprostředně orientuje na dítě, hlavním cílem je především rozvoj individuálního potenciálu každého dítěte s přihlédnutím k vývojovým potřebám a přirozeným tendencím. Může tak být vhodnou volbou i pro rodiče dětí s postižením, jimž může nabízet potřebnou oporu, jak po stránce psychické, tak praktické, formou konkrétních vzdělávacích a výchovných postupů. Pro dítě s postižením může volba této metody umožnit pracovat podle vlastního tempa a možností, zároveň nabízí řadu materiálů pro jeho rozvoj a stimulaci.

Ke zpracování tématu bakalářské práce mě vedlo několik důvodů. Tato bakalářská práce by mohla, prostřednictvím studia odborné literatury, prohloubit znalosti a zkušenosti získané během odborné praxe v zařízení založeném na principech Montessori. Za přínosnou považuji možnost aplikace těchto poznatků v praktickém užití. Po narození syna se můj zájem o tuto problematiku ještě více prohloubil a vyprofiloval, nově tak mohu nahlížet na pedagogickou metodu Marie Montessori z jiného úhlu pohledu – z pohledu rodiče.

Tato bakalářská práce si klade za cíl vytvořit didaktickou pomůcku podle montessoriovské pedagogiky na míru dítěti předškolního věku se zdravotním postižením. Na základě studia odborné literatury a pozorování dětí se zdravotním postižením v Rodinném centru Pomněnka v Českých Budějovicích, rozhovorů s pedagogy a zákonnými zástupci, bude zhotovena pomůcka zaměřená na rozvoj orientace v prostoru, neboť se ukázalo, že právě tato oblast je pro děti se zdravotním postižením jednou z problematických oblastí. Zvolené děti mají obtíže v orientaci v centru Montessori i v domácím prostředí (tedy v makroprostoru) a také v oblasti orientace na pracovní ploše. Znalost pojmů této oblasti (pojmy nahoře – dole, vpravo – vlevo apod.) je nerozvinuta.

S ohledem na cíl bakalářské práce bude v teoretické části nejdříve definován pojem zdravotního postižení se zaměřením na dítě předškolního věku. Dále bude zpracována kapitola specifického vývoje dětí předškolního věku. V návaznosti bude následně porovnán běžný vývoj dítěte předškolního věku s odchylkami ve vývoji dítěte s diagnózou dětské mozkové obrny a dítěte s diagnózou vývojové dysfázie. Druhá část teoretické části bakalářské práce je zásadní, popisuje způsob pojetí dítěte podle metody Marie Montessori a věnuje se stěžejním principům - principu svobody a samostatnosti, polarizaci pozornosti, senzitivním fázím vývoje a pedagogicky připravenému prostředí. Další samostatná kapitola je věnována montessoriovskému materiálu. V závěru se bakalářská práce zabývá obecným vymezením zařízení zřízených podle montessoriovské pedagogiky a domácím prostředím.

V empirické části bakalářské práce bude na základě rozhovorů se zákonnými zástupci a pedagogy, pozorováním dítěte se zdravotním postižením v Rodinném centru Pomněnka v Českých Budějovicích, vytvořena didaktická pomůcka se zaměřením na oblast orientace v prostoru. Tuto zhotovenou pomůcku nelze zařadit do žádného z oborů pedagogiky M. Montessori, neboť v žádném z těchto oborů není problematika orientace v prostoru samostatně zpracována. Některé originální montessoriovské pomůcky rozvíjí oblast orientace v prostoru, ovšem pouze sekundárně, nikoliv primárně. Vzhledem k tomu, že neexistuje originální Montessori materiál výhradně zaměřený na tuto oblast, pokládám za přínosné vytvoření didaktické pomůcky podle montessoriovské pedagogiky zaměřenou na podporu rozvoje orientace v prostoru.

V části praktické bude didaktická pomůcka užita k pracovnímu zácvičení dítěte se zdravotním postižením v centru Montessori pro práci s touto pomůckou. Dále bude zákonným zástupcům předveden způsob práce s pomůckou formou přímé ukázky práce dítěte s pomůckou pro práci s touto pomůckou v domácím prostředí. Didaktická pomůcka bude užívána dítětem se zdravotním postižením v domácím prostředí po dobu jednoho měsíce. Na základě rozhovorů se zákonnými zástupci a analýzy záznamových archů, bude zjištěno, jakým způsobem dítě v domácím prostředí pracovalo.

1 Jedinec se zdravotním postižením

Vymezení pojmu zdravotního postižení je značně nejednotné. Autorky Juklová, Loudová, et al. (2015, s. 101) definují zdravotní postižení jako „ztrátu nebo poškození určitého orgánového systému. V důsledku toho dochází k narušení, omezení či úplnému chybění některé ze standardních funkcí.“ Zdravotní postižení neovlivňuje pouze narušení funkcí orgánového systému, ale zasahuje také psychiku jedince s postižením, má vliv na rozvoj celé jeho osobnosti (Vágnerová, 2009, s. 15), „(...) *pozměňuje průběh kognitivního, emočního i sociálního vývoje dítěte*“ (Juklová, Loudová et al., 2015, s. 102).

Dle Vítkové in Pipeková (2010, s. 111), lze považovat za osoby s postižením všechny jedince, kteří jsou ve svém životě omezeni takovým způsobem, že se mnohem obtížněji účastní a zapojují do běžného života společnosti a vyžadují tak speciálně pedagogickou podporu.

Vymezit pojem zdravotního postižení na mezinárodní úrovni se pokusila WHO, tedy světová zdravotnická organizace. V dokumentu s názvem *Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a handicapů* vymezila pojmy impairment (porucha), disability (postižení) a handicap. Pojem disability je zastřešujícím pojmem tohoto dokumentu. Hodnocení disability se liší v každém státě, v ČR byla roku 2006 přijata tato definice: „*Disabilita je snížení funkčních schopností na úrovni těla, jedince nebo společnosti, která vzniká, když se občan se svým zdravotním stavem (zdravotní kondicí) setkává s bariérami prostředí* (MKF, 2008, s. 9).

V této práci budeme vycházet ze zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který v § 16 označuje dítě se zdravotním postižením, ale také zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním, souhrnně, jako dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro účely tohoto zákona je za zdravotní postižení považováno mentální, tělesné, zrakové či sluchové postižení, vady řeči, autismus, paralelní postižení více vadami, vývojové poruchy učení a chování. Na základě toho lze vyvozovat, že je téma zdravotního postižení velmi rozsáhlé a každý typ zdravotního postižení má svá

specifika. Je také zřejmé, že na vzniku zdravotního postižení se podílejí různé okolnosti. Obecně o nich pojednává následující kapitola.

1.1 Vznik zdravotního postižení

Z hlediska doby vzniku zdravotního postižení rozlišujeme vady vzniklé v prenatalním, perinatálním a postnatálním období.

V prenatalním období může k rozvoji a vzniku zdravotního postižení přispět genetická predispozice jedince, na jeho rozvoji se může také podílet užívání některých léků, psychoaktivních látek a různé intoxikace. Další možnou příčinou může být vliv záření nebo vystavování extrémním teplotám, či výrazná změna tlaku. Z biologických příčin lze jmenovat mimo jiné virová a infekční onemocnění matky (zarděnky), ale také stres, jako důsledek přílišných zátěžových situací.

V období perinatálním, tedy v období porodu, může rovněž dojít k poškození, v této souvislosti hovoříme především o komplikovaném a protahovaném porodu. V důsledku asfyxie (nedostatečný přísun kyslíku) dochází k přidušení plodu nebo je plod vlivem nešetrné manipulace mechanicky poškozen, nejčastěji kleštěmi a v důsledku toho pak dochází ke krvácení do mozku.

Po narození jedince, v období postnatálním, jsou některé příčiny vzniku zdravotního postižení obdobné, jako v době prenatalní, jedná se o různé intoxikace vlivem zneužívání psychoaktivních látek, působení chemických látek a jedů. Dále opět hovoříme o virových a infekčních onemocněních, která již zasahují jedince přímo, nikoliv skrze matku a také úrazy různého druhu. Příčiny vzniku zdravotního postižení lze také přisuzovat příčinám sociálního charakteru – nevhodným výchovným podmínkám, nízké sociální úrovni, stresu, deprivaci a celkovému strádání jedince (Fischer, Škoda et al., 2014, s. 27-29).

V souvislosti se vznikem zdravotního postižení bychom také měli rozlišovat mezi primárním postižením a postižením sekundárním, které vzniká na základě působení

primárního postižení, jedná se především o problémy v psychosociální oblasti (Vágnerová in Loudová, Juklová et al., 2015).

V závislosti na příčinách vzniká určitý typ zdravotního postižení. Jednotlivé druhy postižení mají svá omezení v různých oblastech (zraku, sluchu, řeči, pohybových schopnostech), podrobněji o nich pojednává následující podkapitola.

1.2 Typy zdravotního postižení

Tělesné postižení

Hlavním znakem osob s tělesným postižením je celkové nebo částečné omezení hybnosti (Valenta et al., 2014, s. 114). Gruber a Lendl in Fischer, Škoda, et al. (2014, s. 57) definují tělesné postižení jako „*přetrvávající nebo trvalé nápadnosti v pohybových schopnostech se stálým nebo značným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony.*“ Příčiny vzniku tělesného postižení mohou být různé. Primárně může být poškozen vlastní hybný aparát nebo nervová soustava. V druhém případě jsou příčiny vzniku dány v důsledku s jinou chorobou např. srdeční, onkologické, diabetu apod. (Fischer, Škoda, et al., 2014, s. 57). Obecně lze dělit tělesná postižení podle doby vzniku na vrozená a získaná a dále je můžeme zařadit do skupiny podle postižení části těla mezi obrny, deformace nebo myopatie (Valenta, et al., 2014, s. 108).

Zrakové postižení

Mezi další specifickou skupinu patří osoby se zrakovým postižením. Schopnost přijímat vizuální informace jedince se zrakovým postižením je omezena nebo zcela vyloučena (osoby nevidomé). Zraková vada postihuje celou osobnost, narušuje psychický i fyzický vývoj jedince (Pipeková, 2010, s. 256). Obecně lze říci, že vlivem různého stupně snížení zrakových vjemů dochází k narušení představ o světě i omezení při výběru povolání, zároveň je v různé míře zasažena schopnost prostorové orientace a samostatného pohybu. Podle stupně zrakového postižení lze rozlišit čtyři základní kategorie osob se zrakovým postižením – osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku,

osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění (Valenta et al., 2014, s. 92 - 95).

Sluchové postižení

„Za sluchové postižení považujeme sociální důsledek takové ztráty sluchu, kterou již není možné plně kompenzovat technickými pomůckami, a která již tedy negativně ovlivňuje kvalitu života člověka“ (Langer in Valenta et al., 2014, s. 65). Daný jedinec je v různé míře limitován v komunikaci a s tím souvisejí další obtíže. Vzhledem k tomu, že nebývá sluchové postižení na první pohled nápadné, může mu být milně přisuzována nižší závažnost než je tomu u jiných typů postižení (Langer in Valenta et al., 2014, s. 65). Z hlediska doby vzniku sluchového postižení, lze rozlišovat vady vrozené a získané, podle toho lze také usuzovat, zda se jedná o vadu prelingvální (získanou před rozvojem a upevněním řeči) nebo postlingvální (získanou po ukončení základního vývoje řeči), v tom případě se řečové funkce neztrácí, ale zachovávají, může však dojít ke změnám v artikulaci, hlasitosti mluveného projevu a jeho rytmu (Hrubý in Renotiérová, Ludíková, et al., 2007, s. 177).

Vady řeči

Poruchy řeči postihují různé složky řeči, jako např. schopnost porozumění, artikulace, plynulost slovního projevu apod. Dělíme je, podle doby vzniku, na vývojové a získané (Říčan, Krejčíková, et al., 2006, s. 181). V případě vývojových poruch jazyka musíme vycházet z toho, že jazykové schopnosti jsou výrazně opožděny ve srovnání s úrovní jazyka odpovídající věku (Smolík, Málková, 2014, s. 145). Typickým zástupcem vývojových poruch řeči je tzv. vývojová dysfázie, porucha osvojování mluvené řeči (více viz kapitola 3.2) (Říčan, Krejčíková et al., 2006, s. 181). Příkladem získané poruchy řeči je afázie, která vzniká náhle na základě poškození mozku v průběhu života jedince (nádory, úrazy, mozkové příhody, krvácení do mozku apod.) (Pipeková, 2010, s. 124). Za velmi závažnou a zároveň nejnápadnější je považována koktavost, jejíž dopad na psychiku jedince je značný, může vést ke strachu a odmítání komunikovat (Valenta, et al., 2014 s. 55).

Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení bývají obvykle definovány jako „*neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti*“ (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9). U těchto dětí jsou oslabeny některé specifické funkce nezbytné pro nácvik a osvojování čtení, psaní a počítání. Bývají oslabeny kognitivní procesy (paměť, schopnost koncentrace, myšlení, řeč), motorika, senzomotorické vnímání a senzomotorická koordinace. Mezi nejčastější SPU patří dyslexie (porucha čtení), dysortografie (porucha pravopisu), dysgrafie (porucha psaní) a dyskalkulie (porucha počítání). Tyto poruchy se často vzájemně prolínají a někdy také kombinují se syndromem poruchy pozornosti (ADD) nebo syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD) (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 9 – 10).

Mentální postižení

Mentální postižení je zastřešujícím pojmem pro všechny jedince s IQ pod 85, v užším měřítku je v současné době nejvíce užíván termín mentální retardace, kterou lze definovat jako „*vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopností*“ (Valenta, et al., 2014, s. 24 – 25). Vzhledem k tomu, že se jedná o vývojovou poruchu, nelze u těchto jedinců dosáhnout optimálního inteligenčního stupně ani v případě zajištění dostačujících výchovných prostředků (Vágnerová in Fischer, Škoda, et al., 2014, s.125), jedná se tedy o poruchu trvalou. Určitých progresů lze v některých případech dosáhnout, ale nikdy není dosaženo hranice normy (Fischer, Škoda et al., 2014. s. 126). V závislosti na hloubce mentální retardace se určuje stupeň postižení, v této souvislosti rozeznáváme lehkou mentální retardaci (IQ 50-69), středně těžkou mentální retardaci (IQ 35-49), těžkou mentální retardaci (IQ 20-34) a hlubokou mentální retardaci (IQ max 20) (MKN, F70-F73). Nejrozšířenější formou mentální retardace zpravidla spadající do pásma středně těžké mentální retardace je downův syndrom, způsobený změnou počtu chromozomů (trizomií 21 chromozomu) (Valenta, et al. 2014, s. 27 – 28). Nápadnost těchto jedinců je dána velmi

specifickým vzhledem – postava je drobná, plochý a kulatý obličej, úzký tvar očí, kolmá kožní řasa ve vnitřním koutku oka a další zvláštnosti (Pipeková, 2010, s. 294).

Pervazivní vývojové poruchy

Pervazivní (tedy všeprostopující) vývojové poruchy (označované zkráceně PAS – poruchy autistického spektra) zastupují velmi specifickou skupinu jedinců, jejichž možnosti vzdělávání, seberealizace a zařazení do běžného života jsou značně limitovány, tyto poruchy totiž výrazně ovlivňují a mění chování jedince. Mezi tyto poruchy patří autismus, jehož typickým znakem je tzv. triáda postižení zahrnující obtíže v oblasti komunikace, sociální interakce a v představitosti (Škoda, Fischer, et al., 2014, s. 176 - 177). Jedinci s autismem obtížně chápou realitu, na různé emocionální podněty reagují neadekvátně a nedokáží se přizpůsobit jakýmkoliv změnám. Dále je chování mnohdy doprovázeno stereotypními pohyby a jednotvárnou manipulací s drobnými neobvyklými předměty. Podobné příznaky jako autismus má Aspergerův syndrom, ten však není provázen opožděním kognitivního vývoje. Výskyt této poruchy je převážně u chlapců, oproti tomu další z poruch autistického spektra – Rettův syndrom postihuje pouze dívky, jejichž vývoj je zpočátku v normě, později se postižení projevuje výrazným snížením inteligence a psychomotoriky (Valenta, et al., 2014 s. 40 - 41).

Kombinované postižení

Kombinovaná postižení patří mezi nejobtížněji definovatelná postižení, v tomto ohledu se různí autoři liší a různí se i v používaných termínech označení (souběžné postižení více vadami, těžké zdravotní postižení apod.). Projevy kombinovaného postižení se mění v závislosti na kombinaci, závažnosti zdravotního postižení i věku jedince (Opatřilová, 2013, s. 14 - 15). Příčiny vzniku postižení se rovněž prolínají a vznikají v různých etapách vývoje jedince, z nichž nejzávažnější se objevují v prenatálním období (Vančová in Opatřilová, 2013, s. 15).

Mezi kombinovaná postižení lze řadit jedince s dětskou mozkovou obrnou (DMO) s dalšími přidruženými onemocněními (Jankovský, 2006, s. 54), specifiky vývoje dětí předškolního věku s DMO se podrobněji zabývá kapitola 3.1

Následující kapitola se zaměřuje a zabývá specifickým vývojem dítěte v předškolním věku a nabízí srovnání mezi běžným vývojem dítěte s odlišnostmi ve vývoji dítěte předškolního věku s DMO a dítěte s vývojovou dysfázií. K výběru této specifické skupiny osob se zdravotním postižením vede výběr výzkumného souboru této práce (viz Podkapitola 7.5 a podkapitola 7.5.1).

2 Specifika vývoje dítěte v předškolním věku

Začátek předškolního období se vymezuje od věku 3 let a jeho konec je dovršen vstupem do školy, tedy v období mezi 6 – 7 rokem věku dítěte (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 87; Vágnerová, 2012, s. 177).

Existuje mnoho termínů, kterými lze označit období předškolního věku dítěte, hovoří se o něm například jako o období iniciativy, věku hry a přípravy na školu (Vágnerová, 2012, s. 177), období vytáhlosti (Šimíčková Čížková, 2008, s. 68) nebo období objevování a rodící se osobnosti (Kořátková, 2014, s. 23, s. 32). Všechna tato označení charakterizují typické znaky předškolního věku.

Květoňová – Švecová (2004, s. 30) uvádí: „aby se dítě mohlo zdárně vyvíjet, potřebuje důvěryhodné mezilidské vztahy, spolehlivý životní prostor a rozšiřující možnosti komplexních zkušeností. V centru toho je životní energie dítěte, která získává svojí podobu v kompetencích (pohyb, citlivost, myšlenkové pochody)". Všechny tyto kompetence (oblasti vývoje) jsou vzájemně propojeny. Následující podkapitoly oblasti vývoje dítěte předškolního věku jednotlivě popíší.

2.1 Vývoj hrubé motoriky

V předškolním věku dítěte se úroveň motoriky prohlubuje. Přirozený pohyb je nezbytnou součástí každodenního života dítěte, podporuje celkovou aktivitu, podněcuje myšlení a poskytuje informace o vlastním těle (Kořátková, 2014, s. 28). V tomto období se zdokonaluje chůze po nerovném terénu, běhání, skákání, zcela se automatizuje chůze jako taková. Ke konci tohoto období je již dítě schopno zvládat složitější motorické úkony, jako je jízda na koloběžce, kole, plavání, lyžování apod. (Šimíčková Čížková, 2008, s. 68). Láká ho také prozkoumávat prostor prostřednictvím přelézání, podlézání, obíhání, či vnikání do různých otvorů, je v tomto ohledu velmi vytrvalé a dokáže některé pohybové aktivity procvičovat a opakovat tak dlouho, dokud není samo

se sebou spokojeno (Kofátková, 2014, s. 28). Zdokonalování je nápadné i v oblasti jemné motoriky.

2.2 Vývoj jemné motoriky

Dítě je více obratné v jemných pohybech rukou, to se projevuje narůstající mírou samostatnosti a soběstačnosti. Dítě již s různou mírou dopomoci zvládá samostatné oblékání a svlékání, obouvání bot, samo jí příborem a některé si také jídlo chystá a sklízí (Langmeier, Krejčíková, 2006, s. 88). Vyšší úroveň manuální zručnosti se projevuje také při manipulaci s psacím náčiním, s nůžkami, v aktivitách s míčem apod. (Šimíčková Čížková, 2008, s. 68). Ke zdokonalování dochází při hře s pískem, plastelínou, kostkami, či skládačkami. Narůstá také zájem o kresbu a používání psacího náčiní (Opatřilová, 2006, s. 41).

2.3 Grafomotorika a kresba

Prostřednictvím hry, vyprávění, ale také kresby dítě vyjadřuje své představy a uplatňuje svou fantazii. Ve spontánní kresbě dítěte můžeme sledovat stále náročnější grafomotorické prvky. Dítě ve třech letech dokáže napodobit vertikální, horizontální i kruhové čáry. Ve čtyřech letech nakreslí křížek, v pěti letech napodobí čtverec a v šesti letech trojúhelník. Kolem čtvrtého roku dítě kreslí první tzv. hlavonožce. Před začátkem nástupu do školy již kreslí postavu člověka, který má proporce těla odpovídající skutečnosti a naznačuje detaily (ruce zakončí prsty, nakreslí boty,..). Dokáže již pojmenovat, co nakreslilo (Opatřilová, 2006, s. 41; Bednářová, Šmardová, 2015, s. 7).

V předškolním období je velmi důležité dbát na správné pracovní návyky při kreslení, které tvoří základ pro psaní, důležité je správné držení těla, úchop psacího náčiní, postavení ruky při kreslení a přiměřený tlak na podložku. Kolem třetího roku

se již objevuje tzv. špetkový úchop nezbytný pro nácvik psaní, vhodné je jeho osvojení před nástupem do školy.

Před zahájením grafomotorických cvičení je dobré určit lateralitu dítěte, při nácviku čtení a psaní především lateralitu oka a ruky (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 6).

2.4 Lateralita

Pojem lateralita je chápán jako přednostní užívání jednoho z párových orgánů, nejčastěji ruky. Podle převahy užívaného orgánu pak rozlišujeme praváctví, tedy upřednostňování pravé ruky nebo leváctví, což je upřednostňování levé ruky. V případě souhlasného používání rukou hovoříme o nevyhraněné lateralitě označované jako ambidextrie (Zelinková, 2007, s. 104).

Během prvních let života není možné lateralitu dítěte bezpečně určit, až v období kolem čtyř let se užívání jednoho z párových orgánů začíná více vyhraňovat, poměrně bezpečně lze lateralitu u dětí určit ve věku od pěti do šesti let, k jejímu ustálení dochází až kolem desátého roku věku dítěte (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 6).

2.5 Senzorický vývoj

V oblasti senzorického vývoje rovněž zaznamenáme mnoho změn. Na počátku tohoto období dítě začíná rozpoznávat základní barvy a tvary (někdy je přiřazuje k známým předmětům z okolí, např. kruh = míč), rozvíjí zrakovou paměť (např. při hře pexesa) a schopnost analýzy a syntézy (např. skládáním puzzlí, rozstříhaných obrázků apod.), kolem pátého roku rozlišuje i jemné rozdíly v barevných odstínech a postupně vyspívá také schopnost vnímání směru na ploše, jak v horizontálním, tak vertikálním směru, může tak již být schopno například rozlišit čísla 6 a 9 nebo písmena b a d. Dítě předškolního věku svým zrakem nejdříve vnímá celek sledovaného, teprve později, mezi 6 – 7 rokem, je schopno více se soustředit na detaily, vnímat systematicky

a soustředěně, lépe však vnímá konkrétní obsah než-li abstrakci (Thorová, 2015, s. 390; Bednářová, Šmardová, 2015, s. 14).

Z oblasti sluchového vnímání se rozvíjí schopnost analýzy vět, kterou je dítě nejdříve schopno rozložit na jednotlivá slova, později dokáže detekovat hlásky ve slovech a nakonec jednotlivé hlásky. Kolem 6. a 7. roku rozliší dlouhé samohlásky a tvrdé a měkké slabiky (Thorová, 2015, s. 390).

Mimo rozvoje zrakového a sluchového vnímání je důležité zmínit i vnímání hmatové, které je i nadále prostředkem k poznávání světa, rozvíjí emoce a komunikaci.

Zrakové vnímání a taktilní vjemy velmi úzce souvisí s orientací v prostoru.

2.6 Orientace v prostoru

Prostorové představy a schopnost orientovat se v prostoru se utváří v dětství a má své konečné důsledky v dospělosti. Rozvoji prostorového vnímání by měla být věnována zvláštní pozornost, neboť prostupuje do řady oblastí vývoje dítěte. „*Správná orientace v prostoru znamená spojení smyslového vnímání s mentálním výkonem a s odpovídajícím zobrazováním*“ (Janečková, 2004, s. 6). Prostorové představy zahrnují také schopnost odhadnout a zapamatovat si vzdálenost, schopnost vnímání části a celku a vzájemného porovnávání objektů, tzn. jejich uspořádání, poměr velikosti částí i celku apod. (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 21).

Prostorové vnímání se rozvíjí již v prvním roce života dítěte, prochází svým vývojem a postupně se zdokonaluje. Senzitivním obdobím pro rozvoj prostorových představ je období ve věku pěti až šesti let, tedy období předškolní (druhým obdobím je věk od jedenácti do dvanácti let) (Hejný in Fuchs, et al., 2015, s. 12). Významným způsobem se na něm podílí zrakové a sluchové podněty, pohyb a manipulace s předměty. Dítě v kojeneckém věku nejdříve sleduje vjemy ze svého okolí, snaží se očima zafixovat pohybující se předmět, otáčí se za zvukem, snaží se k němu dostat a získat o něm více informací. Jako batole si již uvědomuje, že je prostor uspořádán

podle určitého řádu, zná prostor zpravidla vymezený pro hraní, jídlo a spánek (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 21).

Vývoj orientace v prostoru se uskutečňuje ve třech rovinách, nejdříve ve směru vertikálním, později ve směru předozadním a horizontálním (Zelinková, 2007, s. 107), lze je také označit jako horno – dolní, před – zadní a pravo – levou (Bednářová, Šmardová, s. 21).

Při nácviku orientace v prostoru je vhodné začínat nácvikem v makroprostoru (v místnosti, budově, přírodě,..), vzhledem k tomu, že je pro dítě snáze uchopitelný a dále cvičit orientaci v mikroprostoru (na malé ploše, obrázku) a v poslední řadě přejít k nácviku pravolevé orientace, při níž se vychází z pravolevé orientace na vlastním těle a uvědomení si pravé a levé ruky, nácvik této oblasti bývá nejsložitější (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 36 – 39).

Předškolní dítě chápe prostor kolem sebe zkresleně, posuzuje prostorové vztahy podle toho, jak se mu jeví např. na základě vzdálenosti předmětů vnímá jejich velikost, tzn. co je v jeho blízkosti, se mu jeví jak velké a co je daleko, jako malé (Vágnerová, 2012, s. 192). Kolem pátého roku je již schopné přesně pozorovat vztahy mezi předměty a odhadovat jejich vzdálenosti. Těchto zkušeností dokáže využít v kresbě nebo hře se stavebnicí (staví složitější konstrukce) (Kraus, 2005, s. 241).

Dítě předškolního věku by už mělo dokázat rozlišit polohu *nahoře – dole, vpředu – vzadu, nad – pod, vedle*, dále by mělo znát pojmy *hned před, hned za, uprostřed a mezi*, rozlišovat pojmy *první, poslední, následující, předposlední* a také pojmy určující směr pohybu a vzdálenosti – *blíž, dál, blízko, daleko, rovně, šikmo* apod. (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 35); nedokáže však ještě bezpečně diferencovat polohu *vpravo a vlevo*, neboť stále dochází k dozrávání lateralizace mozku (Vágnerová, 2012, s. 192), přesto by již mělo být schopno ukázat pravou a levou ruku, některé děti to dokáží mezi 4 – 5 rokem, při nácviku i dříve. Dále by mělo zvládnout následovat jednoduché instrukce např. *ukaz pravé ucho; ukaz na obrázku, co je vlevo; postav se vpravo od stolu* atd. K nácviku orientace v prostoru lze zařadit řadu aktivit např. navlékání barevných korálků ve správném pořadí podle předlohy, pokládání předmětů podle pokynů (př. „*Dej červené autíčko vpravo od zeleného.*“) nebo ukazování na obrázku (př. „*Ukaž,*

co je nahore/dole, pred/za, vedle.“) (Zelinková, 2007, s. 108). Jak již bylo zmíněno výše, dítě předškolního věku posuzuje prostorové vztahy podle toho, jak se mu jeví. V tomto období má myšlení dětí mnoho dalších typických znaků.

2.7 Vývoj myšlení, paměti a řeči

Poznávací procesy se v předškolním věku vyvíjejí velmi intenzivně. Objevuje se tzv. názorné, intuitivní myšlení, pojmy tak vznikají na základě vystižení podstatných podobností. Myšlení se zcela neopírá o zákony logiky, vztahy mezi předměty jsou vázány na konkrétní skutečnost. Typické je egocentrické vnímání světa, dítě má představu, že se všechny události dějí kvůli němu. Uvažuje o věcech jako o živých bytostech, je plné fantazijních představ, které uplatňuje při dětských hrách. Dítě ve své fantazii mění významy předmětů podle toho, jak při hře potřebuje a díky tomu se zlepšuje i schopnost zobecňování. V tomto období se rozvíjí schopnost kategorizovat předměty podle velikosti, barvy, počtu i tvaru, schopnost tvořit a užívat pojmy, vystihnout podstatné vlastnosti předmětu (Skorunková, 2013, s. 81; Thorová 2015, s. 382, s. 387 - 388).

V dovednosti komunikovat a kvalitě řeči jsou mezi dětmi značné rozdíly. Dítě na počátku vývoje objevovalo jednotlivá slova a jejich význam, následně začalo slova spojovat do jednoduchých slovních spojení a vět. V předškolním věku již dokáže tvořit složitější větní konstrukce, tvoří přesmyčky a hraje si se slovy. Řeč nebývá zcela gramaticky správná, dítě však zpravidla bez problému vyjadřuje své pocity, potřeby i názory. Dokáže vyprávět kratší příběh a s oblibou opakuje říkanky (Kořátková, 2014, s. 29 - 30). Pozornost dítěte na počátku tohoto období je ještě nestálá, s postupujícím věkem je však dítě schopno lepšího a delšího soustředění např. dokáže naslouchat krátkým povídkám (Šimíčková Čížková, 2008, s. 69), zlepšuje se také schopnost vytrvalosti, rozsah pracovní pozornosti a schopnost vzájemné spolupráce s vrstevníky. S těmito dovednostmi se prohlubují sociální kontakty, prudce se mění a vyvíjí osobnost dítěte (Thorová, 2015, s. 395).

2.8 Sociální vývoj a vývoj osobnosti

Děti v předškolním věku jsou živé, zvědavé a plné energie. Chtějí vše vyzkoušet, ale zpravidla u většiny aktivit nevydrží dlouho, jsou přelétavé. Rády se zapojují do hovorů dospělých, napodobují je a vyžadují společné činnosti. V tomto období převládá pozitivní naladění, objevuje se smysl pro humor. Obvykle se rády učí novému a jsou motivovány pocitem vlastního úspěchu. Mají radost ze spontánní činnosti, rády objevují nové činnosti a získávají nové zkušenosti, neúspěch již dokáží lépe zvládat bez vzteku a zlosti. Jsou podstatně vyrovnanější než v předchozím období, protože si již lépe uvědomují příčiny vzniku nepříjemných situací. Začínají chápat, co mohou a co nesmí, co je dobré a co špatné, v této souvislosti se tedy značně vyvíjí etické cítění. Lépe posuzují i emoce jiných lidí, ke konci tohoto období si již mohou uvědomovat, že vnější výraz člověka může být klamný a může maskovat jeho skutečné pocity (Šimíčková Čížková, 2008, s. 71; Vágnerová, 2012, s. 218 - 219).

Sociální dovednosti dítěte jsou ovlivněny řadou faktorů. Rozdíly v této oblasti jsou dány podmínkami, v nichž dítě vyrůstá. Obecně z hlediska kulturního a ekonomického (odlišné normy, tradice, náboženství) a také z hlediska rodinného zázemí, přičemž se celková atmosféra rodiny, výchovné styly, vztah k samotnému dítěti apod. odráží na celkovém emočním a sociálním vývoji dítěte. Úroveň sociální dovednosti rovněž ovlivňují charakteristické vlastnosti dítěte, jeho rozumové a komunikační schopnosti a zdravotní stav dítěte – tedy přidružená postižení, omezení, nemoci nebo poruchy psychického vývoje (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 57).

Vztah k rodičům se v předškolním věku dítěte nadále prohlubuje. Rodič představuje jistotu, zdroj bezpečí, autoritu a především vzor. Dítě je přesvědčeno, že veškeré počiny rodičů jsou správné a ochotně je následuje a napodobuje (Vágnerová, 2012, s. 225). Nově má dítě větší potřebu navazovat sociální kontakty s vrstevníky, vzájemně se učí spolupracovat, pomáhat si, zvládat a řešit konflikty. Objevuje se také tzv. sebecit – vztah k sobě samému (Šimíčková Čížková, 2008, s. 71). Diferencují se city, jako je láska, sympatie i nesympatie (Vágnerová, 2012, s. 223). Z výše popsaného je zřejmé, že je dítě předškolního věku vybaveno novými sociálními kompetencemi a je také emočně

vyzrálejší, což je jedním z předpokladů školní zralosti a připravenosti na školu (Thorová, 2015, s. 396).

2.9 Školní zralost a školní připravenost

Za školní zralost je označován „(...)takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků“ (Šimíčková Čížková, 2008, s. 84), toho lze dosáhnout za předpokladu dozrání CNS, díky níž se stává dítě emočně stabilnější, lépe zvládá zátěž a déle se dokáže soustředit. Hovoříme-li o školní připravenosti, nezabýváme se rovinou biologickou, ale spíše úrovní předškolní přípravy z hlediska schopností, na nichž se značnou měrou podílí proces učení (Zelinková, 2007, s. 110 -111). Děti, které jsou na vstup do školy zralé a připravené, bývají ve škole méně frustrovány a mohou si ke vzdělávání vytvořit kladný vztah.

Kapitola 2 popsala specifika jednotlivých oblastí vývoje dítěte předškolního věku, v následující kapitole se bakalářská práce zaměřuje na specifika vývoje dítěte se zdravotním postižením. Vzhledem k výběru výzkumného souboru viz podkapitola 7.5.1 se budou podkapitoly zabývat specifiky vývoje dítěte s DMO a dítěte s vývojovou dysfázií.

3 Specifika vývoje dítěte se zdravotním postižením

„Zdraví dítěte je pro většinu matek jednou z největších hodnot a jeho trvalé znehodnocení naopak jedním z nejhorších životních traumat” (Vágnerová, Strnadová, Krejčová, 2009, s. 11). Dítě se zdravotním postižením představuje pro své rodiče nenaplněná očekávání, což se projeví na jejich představě vlastního selhání, objeví se výčitky a pocity úzkosti. Až později, ve školním věku (zejména v období puberty) se tyto pocity projeví také u samotných dětí s postižením, které si v této době začínají velmi intenzivně uvědomovat svou odlišnost od ostatních (Jankovský, 2006, s. 59 – 60, Opatřilová, 2006, s. 61).

Čas, který rodiče potřebují na vyrovnání se s touto skutečností je velmi individuální a prochází několika stádii, jednotlivé etapy tohoto procesu popsala E. Kubler-Rossová. Krejčíková in Juklová, Loudová, et al. (2015) uvádí, že *„ideální adaptace rodiny znamená uspořádání rodinného života tak, aby naplňoval potřeby dítěte, ale i všech ostatních členů rodiny,”* neméně důležité je, aby rodina zachovala vhodný postoj k výchově i vzdělávání dítěte s postižením.

Je zřejmé, že vývoj každého konkrétního dítěte s postižením má svá specifika. Tato bakalářská práce v následující podkapitole 3. 1 a dále v podkapitole 3.2 popíše specifika vývoje dítěte s DMO a dítěte s vývojovou dysfázií.

3.1 Specifika vývoje dítěte s diagnózou DMO v předškolním věku

Před tím, než se budeme zabývat specifiky vývoje dítěte s diagnózou DMO v předškolním věku, je nutné vymezit pojem DMO a dále pro navození souvislostí jej klasifikovat. Následně bude tato kapitola rozčleněna obdobně jako kapitola předchozí na jednotlivé oblasti vývoje dítěte, které popíše specifika motorického, smyslového, kognitivního i emočního vývoje dítěte s DMO. Vzhledem k tématu této práce, bude pozornost věnována také orientaci v prostoru ve vztahu k těmto jedincům.

V dnešní době je pojem dětská mozková obrna (dále jen DMO) ustáleným, odbornou veřejností přijímaným, pojmem. V minulosti však byla užívána i jiná označení tohoto onemocnění, například podle doby vzniku pojmem prenatální, perinatální nebo časně postnatální encefalopatie. Neuchytil se ani pojem odvozený z latiny – infantilní cerebrální paréza (ICP) (Jankovský 2006, s. 40 - 41).

DMO je trvalé postižení hybnosti a držení těla vznikající v důsledku postižení nezralého mozku, které se však v průběhu vývoje dítěte mění (Kraus, 2005, s. 67; Fischer, Škoda, et al., 2014, s. 63), Jankovský (2006, s 43) tyto změny označuje jako "zrání příznaků". Z toho lze odvozovat, že diagnóza DMO bývá složitým a dlouhodobým procesem vzhledem k tomu, že některé příznaky mizí, jiné přetrvávají a objevují se nové (Kudláček, 2012, s. 31).

Podle druhu postižení řadíme DMO mezi kombinovaná postižení a dle typu hybného postižení ho dále dělíme na *formy spastické*, pro něž je charakteristické zvýšení svalového napětí a *formy nespastické*, projevující se snížením svalového napětí (Jankovský, 2006, s. 41 – 42, s. 53).

Mezi spastické formy řadíme *formu diparetickou* s nejčastějším výskytem, která se projevuje postižením obou dolních končetin, z nichž každá může být postižena v různé míře. Další formou této skupiny je *forma hemiparetická* postihující jednu polovinu těla a často výrazněji horní končetinu. Nejzávažnější spastickou formou je *kvadruparetická forma*, která postihuje celé tělo, tedy i hlavu, trup a všechny končetiny. Vzácněji se vyskytují formy nespastické, k nimž řadíme *formu dyskinetickou*, pro níž jsou typické mimovolní (nepotlačitelné) kroutivé pohyby a *formu hypotonickou* projevující se celkovým snížením motorických projevů v důsledku nízkého svalového napětí (v těžkých případech dítě jen bezvládně sedí nebo leží) (Fischer, Škoda, et al., 2014, s. 65 - 75). V závislosti na formě DMO bývá k tomuto postižení přidruženo mentální postižení, smyslová postižení, vady řeči, poruchy chování a výrazně jej v některých případech komplikuje také epilepsie (Valenta, et al., 2014, s. 112). Je zřejmé, že příznaky DMO zahrnují široké spektrum rozsahu postižení a jsou také značně individuální (Fischer, Škoda, et al., 2014, s. 63). Podrobněji se příznakům jednotlivých

forem, odrážejících se na specifickém vývoji dítěte s DMO, věnují následující podkapitoly.

3.1.1 Vývoj hrubé motoriky

Jak již bylo zmíněno výše, ačkoliv je DMO souborem několika oslabených funkcí, základním projevem všech forem DMO je narušení hybnosti a svalového napětí různého stupně a rozsahu, v důsledku toho je nejvýrazněji zasažena motorika dítěte (Opatřilová et al., 2006, s. 78). V období raného věku dítěte je vhodné se na tuto oblast vývoje zaměřit, nejvíce bývá užíváno pravidelného lokomočního cvičení (Vojtova metoda), zároveň je však nutno posilovat oblast jemné motoriky a současně všechna oslabení základních dovedností. Včasným nácvikem v raném věku lze zmírnit některé tyto specifické obtíže, ve školním věku jejich náprava již bývá složitější (Kraus, 2005, s. 238). V období předškolního věku dochází k ustálení stacionárních (neměnných) pohybových vad a to i v oblasti jemné motoriky (Opatřilová et al., 2006, s. 78).

3.1.2 Vývoj jemné motoriky

Úroveň a zvláštnosti jemné motoriky jsou v první řadě taktéž závislé na formě DMO, například při formě hemiparetické jsou pohyby ruky doprovázeny bezděčnými pohyby, u formy diparetické bývá oblast jemné motoriky zasažena nejméně, ale více se projevuje v celkové ztuhlosti v držení těla (Opatřilová, 2003, s. 33). V případě nejtěžší formy DMO, kvadruparézy, jsou možnosti vývoje jemné motoriky limitovány nejvýrazněji. Ruce jsou zaťaty v pěst s vytočeným zápěstím. Dítě je obvykle schopno navodit pouze pinzetový úchop, pevný stisk ruky nebývá možný (Vítková in Fischer, Škoda, et al., 2014, s. 71).

Opatřilová (2003, s. 33) uvádí, že „základním pravidlem při cvičení jemné motoriky je, že tam, kde je spasticita – uvolňujeme, tam, kde je hypotonie – posilujeme.“ Zvýšený tonus tak například uvolňujeme cvičením „setřepávání vody z rukou“ nebo „máčení prádla“. Obecně je nejobtížnější rozvíjet koordinaci pohybů, což je nezbytné pro

manipulaci s předměty a zvláště k nácvičku psaní. Zejména pro děti s diagnózou DMO je obtížné izolovat jemnou motoriku prstů. Pro posílení těchto jemných pohybů se doporučují cvičení jako např. uhladit dlaní papír pravou rukou při držení papíru levou rukou a naopak, spojit konečky prstů v „domeček“, sbírat drobné předměty nebo překládat listy papíru, dále je vhodné zařadit hru s přírodními materiály např. pískem, textilií, či korkem (Opatřilová, 2003, s. 33). Přitom platí, že by děti s DMO měly mít především radost ze hry samotné. Je dobré posilovat jejich sebevědomí, neboť mají mnohdy v důsledku nezdarů sklony k rezignaci a vzdávání činností (Květoňová – Švecová, 2004, s. 28).

3.1.3 Senzorický vývoj

U dětí s DMO se velmi často setkáváme se smyslovými poruchami, zejména pak zrakovými obtížemi, čteně se vyskytuje amblyopie (tupozrakost), refrakční poruchy a výpadky zorného pole, někdy se objevuje strabismus (šilhání) nebo rychlé mimovolní pohyby očí (Jankovský, 2006, s. 45). Dítě je zpravidla schopno zpracovávat smyslové podněty, ale nedokáže mezi nimi rozlišovat podstatné a nepodstatné, obtížná je pro něj tedy diferenciací figury a pozadí (Květoňová-Švecová, 2004, s. 28). Dále se u lehčích forem objevují také obtíže v oblasti zrakové a sluchové analýzy a syntézy (Bartoňová, Vítková, 2012, s. 201) a také v oblasti selektivní zrakové pozornosti, dítě nedokáže pozorovat více drobných znaků najednou, plynule mezi nimi přecházet, vzájemně je porovnávat a slučovat související podněty, může mít například sníženou schopnost sledovat očima řádek při čtení, to vše může souviset s organickou poruchou očních pohybů. Výrazně zasažena bývá také oblast hmatového rozlišování, proto se doporučuje zařazovat hry k porovnávání materiálů např. hledání stejných hraček bez zrakové kontroly, třídění materiálů podle struktury, modelování apod. (Kraus, 2005, s. 240 - 242; Říčan, Krejčíková, et al., 2006, s. 89).

Vzhledem k obtížím v oblasti přijímání a zpracovávání vjemů se při práci s dítětem s DMO doporučuje množství sledovaných vjemů snížit, zvýraznit detaily pozorovaného a sledované doplnit vhodným slovním komentářem. Je vhodné činnosti rozfázovat do

krátkodobějších intervalů a přílišně je neprotahovat. Zásadou při nácviu nových dovedností je, aby je dítě vnímalo jako zábavu a hru (Brettenová, Sattlerová in Kraus, 2005, s. 239). Tato doporučení lze aplikovat i v případě nácviu grafomotorických prvků.

3.1.4 Grafomotorika a kresba

Grafomotorická cvičení mají příznivý vliv na uvolňování paže, zápěstí a prstů, rozvíjí vizuomotorickou koordinaci, pohybovou koordinaci a také kladně působí na psychiku dítěte (Opatřilová, 2003, s. 50).

Při nácviu grafomotoriky je velmi důležitý správný sed, ten je však mnohdy u některých forem DMO nedosažitelný, proto je vždy nutné vycházet z individuálních možností daného dítěte a jeho tělesného postižení. Dále je nutné sledovat techniku držení psacího náčiní, i v tomto případě je nutné rozlišovat nesprávné návyky od neschopnosti v důsledku postižení. Před nácvikem psaní je vhodné nejdříve zařadit činnosti jako psaní prstem do písku, či jiného sypkého materiálu, malování prstovými barvami, psaní houbou. V kresbě jsou zpravidla děti s DMO úspěšnější než v malbě, obtížně však kresbu dokončují vlivem únavy, třesem rukou a začnou „čmárat“, proto se doporučuje úkol rozfázovat do menších celků, dále se doporučuje zvolit takový materiál, který tvoří širokou stopu a také pevnější papír (Opatřilová, 2003, s. 41 – 43, s. 45). Vhodné je také nejdříve určit laterálníu dítěte.

3.1.5 Lateralita

Lateralita se vyhraňuje kolem čtvrtého roku dítěte. Pro DMO bývá typický vznik tzv. vynuceného praváctví nebo vynuceného leváctví v důsledku upřednostňování ruky, která je funkčnější a obratnější, nikoliv ruky dominantní (zejména hemiparetická forma DMO) (Opatřilová, 2003, s. 29). Obtížné pro dítě s DMO může být určit svou pravou

a levou ruku, tedy pravolevá orientace na vlastním těle, oblast orientace v prostoru je však obvykle zasažena komplexně.

3.1.6 Orientace v prostoru

Příčiny vzniku obtíží v oblasti orientace v prostoru lze hledat již v období batolícího věku, kdy je vlivem tělesného postižení výrazně ztíženo získávání nových zkušeností dosahováním a manipulací s předměty (Kraus, 2005, s. 241). Vlivem oslabení vnímání prostoru bývá zasažena celá řada výkonů a činností dítěte. Mnohdy zaznamenáme problémy s běžnými sebeobslužnými úkony, v oblasti hrubé a jemné motoriky, zejména při rukodělných činnostech (kreslení, následování linií). Nepřesnosti můžeme sledovat i ve hře, např. při hře se stavebnicí (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 21).

Vlivem oslabení prostorového vnímání (ať už orientace v makro-, nebo mikroprostoru), dochází ve školním věku dítěte k řadě obtíží a výrazně tak komplikuje školní úspěšnost. Dítě se hůře orientuje v textu při čtení, v textu se ztrácí a nedokáže sledovat text zleva doprava. Obdobné je to s nácvikem psaní, to je provázáno snížením schopností uvědomění směru vedení čáry, chybovostí při přepisu textu, zejména pokud je text delší. Dítě zaměňuje pořadí písmen a číslic nebo je zrcadlově otáčí, typické jsou záměny tvarově podobných písmen a číslic např. b-d-p, a-o-e, l-k-h; 6-9, 3-8 apod. V matematice se také obtížně orientuje na číselné ose, s obtížemi písemně sčítá a odčítá, odhaduje vzdálenost a čas. Mezi další specifické obtíže ve výuce patří např. orientace na mapách v zeměpise, psaní notových zápisů v hudební výchově, ale i pohybové sportovní aktivity. Ve všech činnostech spolupůsobí schopnost zrakového vnímání a problémy v oblasti pravolevé orientace a dále s problémy orientace v prostoru úzce souvisí porucha vnímání tělesného schématu (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 21 - 22; Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 34 – 35; Zelinková, 2007, s. 97).

3.1.7 Vnímání tělesného schématu

Vnímání tělesného schématu, tedy představa vlastního těla a vlastních pohybů těla v prostoru, je jedním z předpokladů pro samostatný pohyb v prostoru. Je zřejmé, že úspěšná rehabilitace nemusí být předpokladem pro samostatný pohyb v prostoru, pakliže dítě nemá v dostatečné míře vytvořenu představu o vlastním těle a končetinách. Projevem tohoto oslabení bývá neobratnost dítěte, která se nepříznivě podepisuje i na běžných sebeobslužných činnostech jako je umývání, česání, oblékání atd. (Kraus, 2005, s. 240).

3.1.8 Vývoj myšlení, paměti a řeči

Oblast paměti, myšlení a řeči je nutno u dítěte s diagnózou DMO posuzovat velmi individuálně, neboť každé dítě vykazuje jiné zvláštnosti vývoje.

Intelligence je u dětí s DMO značně limitována vlivem nedostatku zkušeností, obtíže činí zejména abstraktní úkoly. S obtížemi udrží pozornost po delší dobu, brzy jsou nesoustředěné a odvrací pozornost, je zřejmá vyšší únavnost při řešení úkolů (Květoňová-Švecová, 2004, s. 28). V důsledku toho bývá také negativně ovlivněna paměť dítěte. Další problematickou oblastí je schopnost rozlišování specifických vlastností předmětů (tvarů, barev, množství, velikosti apod.), jejich porovnávání a třídění podle určitého pravidla (Bartoňová, Vítková, et al., 2012, s. 201). Je však také nutno zdůraznit, že jsou rozumové schopnosti dítěte s DMO velmi často podceňovány, vzhledem k tomu, že bývá zasažena expresivní stránka řeči, v důsledku toho jsou pak na dítě kladeny příliš nízké nároky a nabízené podněty jsou neadekvátní (Říčan, Krejčíková, et al., 2006, s. 90).

Narušená komunikační schopnost se vyskytuje u více než poloviny dětí s diagnózou DMO. Poruchy řeči mají různý stupeň intenzity, zahrnují lehké poruchy artikulace, ale také úplnou neschopnost řečového projevu. Postiženy jsou mluvní orgány, ale i dýchání, fonace, artikulace, rytmus, melodie, tempo a srozumitelnost řeči. Na úroveň komunikační schopnosti má v některých případech vliv porucha vývoje zubů

a nepravidelnost čelistí. U jednotlivých forem DMO můžeme jmenovat charakteristické vlastnosti řeči např. u dyskinetické formy DMO je řeč nesrozumitelná, zpomalená, u forem spastických je v důsledku obtížného dýchání řeč málo znělá a dítě obtížně dokončuje delší slova a věty. Nejběžnější poruchou řeči bývá dysartrie, tedy celkové narušení artikulace. V důsledku omezené schopnosti komunikovat, bývá také dítě s DMO limitováno v interakci s okolním prostředím (Lechta in Opatřilová, et al., 2006, s. 83).

3.1.9 Sociální vývoj a vývoj osobnosti

Dítě s DMO je nápadné nejen svým tělesným handicapem, ale především „svými individuálními zvláštnostmi, které ho odlišují od ostatních a mohou podstatným způsobem ovlivnit jeho prožívání, vztah k sobě i k ostatním v jeho sociálním prostředí, a tím i postoj prostředí k němu“ (Květoňová – Fialová, 2004, s. 31). Rodiče těchto dětí obvykle stresují reakce širšího okolí a stejně tak nejistota, zda se bude prognóza zlepšovat nebo zhoršovat (Říčan, Krejčíková, et al., 2006, s. 91).

V závislosti na míře přidruženého mentálního postižení se dítě zajímá o sociální interakce a může být limitováno natolik, že je kontakt s vrstevníky a okolím značně omezen. Pokud je naopak míra mentálního postižení málo patrná, dítě předškolního věku s touto diagnózou začíná velmi intenzivně vnímat své tělo a jeho zvláštnosti, stejně tak si uvědomuje svou rozdílnost ve vztahu k vrstevníkům. Mohou se objevit pocity úzkosti a méněcennosti (Jankovský, 2006, s. 66). Citové projevy bývají neúměrné a obtížně kontrolovatelné, doprovázené ztuhnutím svalů a zvýšením mimovolních pohybů. Dítě může být neklidné, velmi dráždivé a plačtivé nebo naopak pasivní, bez snahy projevit se (Bartoňová, Vítková, et al., 2012, s. 203); Říčan, Krejčíková, et al., 2006, s. 91).

Přirozený sociální vývoj dítěte s DMO je značně limitován. Omezení pohybu brání v osamostatňování, dítě je stále závislé na podnětech, které zpravidla zprostředkovává jeho nejbližší okolí. Rodič by měl dbát na to, aby dítě vykonávalo činnosti, které dokáže samostatně zvládnout, často se však stává, že je jeho péče neúměrná a k soběstačnosti

dítěte nesměřuje (Juklová, Loudová, et al., 2015, s. 112). K přirozenému rozvoji sociálních dovedností může přispět zařazení dítěte do zařízení předškolního typu, které mimo jiné může pomoci k odpoutání z přílišné citové vazby k matce (Opatřilová et al., 2006, s. 86).

3.1.10 Školní zralost a školní připravenost

Z výše uvedených problematických oblastí ve vývoji dítěte předškolního věku s diagnózou DMO vyplývá, že bývá školní zralost a připravenost působením více faktorů opožděna. Je nutno přihlídnout k opožděnému zrání CNS v důsledku tělesného postižení (Bartoňová, Vítková, et al., 2012, s. 201), dále je nutno zohlednit, že se úroveň rozumových schopností rozvíjí společně s rozvojem motoriky a po vyřešení problémů v oblasti zdravotní a sociální (Valenta, et al., 2014, s. 121). V případě včasné integrace, tedy již v předškolním věku, bývá integrace úspěšná, neboť jsou děti s pohybovým postižením svými vrstevníky v tomto věku poměrně dobře přijímáni, zároveň však musí být zajištěn kvalitní individuální vzdělávací plán a vytvořeny vhodné podmínky pro kompenzaci pohybového omezení, důležitá je úprava pracovního místa, přítomnost asistenta pedagoga, případně vhodně zvolená alternativní komunikace apod., pak může dítě i ve škole dobře prospívat a začlenit se do běžné společnosti (Říčan, Krejčíková, et al. 2006, s. 91).

3.2 Specifika vývoje dítěte s diagnózou vývojové dysfázie v předškolním věku

Vývojovou dysfázi lze definovat jako „(...)specificky narušený vývoj jazyka (řeči), projevující se sníženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj jazyka (řeči) jsou přiměřené – sociální prostředí, emocionální vazby, kvalita a četnost podnětů, smysly, přiměřená (neverbální) inteligence, zpětná vazba, negativní klasické neurologické vyšetření (...)“ (Dvořák,

2007, s. 53). Tuto vývojovou poruchu nelze zaměňovat s prostým opožděním vývoje řeči, který se v předškolním věku spontánně upravuje. V případě vývojové dysfázie sice také dochází k progresím, ale zejména verbální složka řeči nebývá trvale optimální (Říčan, Krejčíková, et al., 2006, s. 181). Převážný původ této vývojové poruchy je v CNS (Kutálková, 2002, s. 137).

V předškolním věku bývá k těmto dětem přistupováno obdobně jako k dětem s dyslaliemi. Důraz je kladen na smyslové rozlišování, motorickou obratnost a nácvik pozornosti a systematičnosti (Kutálková, 2002, s. 141), neboť vývojová dysfázie nepostihuje pouze řeč, ale v různé míře se také podílí na dalších vývojových dysfunkcích, jejichž rozdíl vzhledem k normálu může být i několik let. Projevem vývojové dysfázie nemusí být jen neobratnost mluvidel, ale i celková motorická neobratnost (Škodová, Jedlička, et al., 2003, s. 108).

3.2.1 Vývoj motoriky

V oblasti hrubé i jemné motoriky se může u některých dětí projevit dyspraxie neboli vývojová porucha motorické koordinace, která je doprovázena ochabnutím nebo přílišným svalovým napětím, třesem rukou a neplynulostí pohybů (Thorová, 2015, s. 51). Tyto projevy pak ovlivňují nejen běžné činnosti dětí, ale také nácvik grafomotorických prvků pro psaní a dětskou kresbu (Škodová, Jedlička, et al., 2003, s. 108).

3.2.2 Grafomotorika a kresba

Osvojování návyků pro psaní bývá obtížné. Držení psacího náčiní je většinou nesprávné. Také vizuomotorická koordinace, tedy souhra oka a ruky bývá chybná. Typickým ukazatelem vývojové dysfázie bývá kresba dítěte, pro níž je typická deformace tvarů, nepřesné napojování čar, ty jsou navíc roztřesené, slabé nebo přetažené. Dítě špatně rozvrhuje plochu obrázku, obvykle nahustí několik prvků k sobě nebo přes sebe a velká část obrázku je prázdná. Zřejmá je špatná proporce obrázku,

někdy také v rotaci k základní rovině. Při kresbě na svislou plochu (tabuli) bývají výsledky ještě horší a často nelze určit, co obrázek představuje (Škodová, Jedlička, et al., 2003, s. 113). U dětí s vývojovou dysfázií je výhodné před začátkem nácviku grafomotorických prvků určit laterality.

3.2.3 Lateralita

Velmi často se vyskytují nevýhodné typy laterality, jako je nevyhraněná dominance, zkřížená lateralita nebo souhlasné levostranné upřednostňování ruky a oka. Typ laterality se určuje standardním testem (viz Žlab, Matějček) (Škodová, Jedlička, 2003, s. 97).

3.2.4 Senzorický vývoj

V oblasti zrakového vnímání mívají děti s dysfázií obtíže s rozlišováním tvarů a barev, osvojování nových tvarů a schopnost rozeznání a pojmenování barev je zdoluhavé. Diferenciace figury a pozadí bývá také zhoršená, v terapii dysfázie má nácvik této oblasti základní úlohu, z počátku se předkládá obrázek s výraznou figurou a náznakem pozadí, později je tato figura pozadím jiného obrázku, dítě se tak naučí pracovat se složitějšími a barevnějšími obrázky (Škodová, Jedlička, et al., 2003, s. 112).

Mezi další příznaky vývojové dysfázie patří narušení sluchového vnímání. Dítě s touto diagnózou obvykle obtížněji rozlišuje a užívá zvukově podobně hlásky, spojuje hlásky do slabik a slov, analyzuje delší plynulou řeč v rychlém tempu a nepřesně napodobuje melodii a rytmus (Škodová, Jedlička, et al., 2003, s. 111; Říčan, Krejčíková, et al., 2006, s. 184 - 185).

3.2.5 Orientace v prostoru

Obtíže jsou patrné i v oblasti orientace v prostoru. Projevují se celkově zhoršeným prostorovým vnímáním a v deficitech uspořádání pohybů těla v prostoru např. při pohybové hře dítě ztrácí nebo zaměňuje směr, nevyhne se včas překážce,

zaměřuje pohyb dopředu – dozadu apod. Dítě se hůře orientuje na vlastním těle, zvláště náročná je pravolevá orientace. Typické je také nepochopení vztahů mezi rodinnými příslušníky, zejména širší rodiny (teta, strýc, bratranec,...) (Škodová, Jedlička, et al., 2003, s.108, s. 112 - 113).

3.2.6 Vývoj myšlení, paměti a řeči

Nejnápadnější deficit vývoje se projevuje jednoznačně v oblasti řeči a s řečí spojené komunikace. Dítě s diagnózou vývojové dysfázie má malou slovní zásobu, mluva je nenápaditá a stereotypní. Častá je záměna slov s odlišným významem, která podobně znějí. Dítě je buď málo mluvné, nepohotové v komunikaci, nebo je naopak velmi upovídáné, jeho řeč je však nesrozumitelná a postrádá logický sled (Kutálková, 2002, s. 139). Verbální projev však nemá v tomto případě přímou spojitost s intelektem, i když je možné, že se vlivem nízké stimulace řeči mohou limitovat a snižovat i intelektové schopnosti (Smolík, Seidlová Málková, 2014, s. 147). Pokud je přítomna porucha intelektu, v podstatě pak můžeme hovořit o kombinovaném postižení (Škodová, Jedlička, et al., 2003, s. 106).

Typickým znakem pro diagnózu vývojové dysfázie v předškolním věku může být okolnost, že dítě dokáže napodobit nejrůznější zvuky, ale nedokáže slovem pojmenovat, kdo nebo co tyto zvuky vydává (pipi – ptáček, sss – had) (Kutálková, 2002, s. 139).

Bytešnicková in Vitásková (2014, s. 70) uvádí, že „(...)typickým znakem vývojové dysfázie je nerovnoměrné rozložení rozumových schopností, výrazný nepoměr mezi složkou verbální a nonverbální. Tento typ narušení vývoje řeči negativním způsobem ovlivňuje intelektový vývoj dítěte a utváření individuálního vědomí, to má dopad i na vývoj vnitřní řeči.“

Obtíže lze také zaznamenat v krátkodobé paměti dítěte. Dochází k delšímu zpracovávání otázek a slovních instrukcí. Problém činí opakování delších slov. Slabiky zaměřuje, vynechává nebo zcela komolí. S obtížemi se učí jednoduché říkanky. Nedokáže překreslit obrázek podle vzoru. Nezapamatuje si a nenapodobí stále se opakující činnost nebo pohyb (Škodová, Jedlička, et al., 2003, s. 108).

V důsledků obtíží v oblasti řeči, které si děti s vývojovou dysfázií převážně uvědomují, bývá zasažen i sociální vývoj dítěte.

3.2.7 Sociální vývoj a vývoj osobnosti

V důsledku obtíží v řečovém projevu, mívají děti s dysfázií sníženou potřebu komunikovat a bývají stresované, pokud se mají řečově projevit (mnohdy převládá komunikace nonverbální). Bývají velmi emotivní a do svého projevu vkládají nepřiměřené napětí. Obtížně získávají nové informace a jsou komunikačně závislé na rodičích. Problematická je také schopnost přizpůsobit své chování v reakci na změny prostředí (Bytešnicková in Vitásková, et al., 2014, s. 70).

V předškolním věku jsou odlišnosti dětí s dysfázií vrstevníky poměrně snadno akceptovatelné a nemusí tak mít problém v zapojení do kolektivu a do dětských her, ve kterých v tomto věku ještě převažují neverbální prvky, ve školním věku může být socializace obtížnější, k uvedeným problémům mohou přistoupit poruchy v sebehodnocení, zvyšuje se riziko vzniku deprese a mohou se objevit problémy ve školních výkonech (Říčan, Krejčíková, 2006, s. 185 - 186).

3.2.8 Školní zralost a školní připravenost

Z výše popsaných podkapitol je zřejmé, že vstup do školy je ve většině případů dětí s dysfázií problematický. V důsledku nerovnoměrného vývoje je zasažena nejen řeč, ale chybí i dostatečná intelektová a citová zralost, soustředěnost a systematickosti práce. Převážná většina dětí s dysfázií je ve věku šesti let školsky nezralých a je proto nutný odklad školní docházky (Škodová, Jedlička, 2003, s. 135 – 136).

Na základě popsaných kapitol můžeme poznamenat, že dvě odlišné diagnózy zdravotního postižení - dětská mozková obrna a vývojová dysfázie, mohou v různé podobě a intenzitě postihnout všechny oblasti vývoje dítěte. Nabízí se otázka, jakým způsobem lze tyto děti vychovávat a vzdělávat, tak aby byly specifické problémy zmírněny nebo zcela odstraněny. Jednou z možných cest je alternativní pedagogická metoda Montessori.

4 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika je výsledkem, mnohaletou snahou a dílem Marie Montessori (nar. 1870), italské lékařky, která se po svých studiích začala zabývat výchovou a vzděláváním dětí. Byla přesvědčena, že by měla být výchova započata již od narození dítěte a že jsou první léta života dítěte zcela zásadní a nejdůležitější období, neboť formují a utváří jeho osobnost. Zároveň na výchovu nahlížela s přesahem dnes ještě běžného způsobu přístupu péče o dítě, který výchovu dělí na školu a domov a snažila se obě tato prostředí propojit.

V popředí zájmu této pedagogiky je dítě a jeho individuální potřeby s důrazem na spontánní činnost, která z potřeb a zájmů dítěte vychází. Samo dítě se největší měrou podílí na utváření sebe sama a má tak rozhodující vliv na svůj vývoj, naopak pedagog (i rodič) se transformuje a stává se více pasivním. Jeho hlavní úloha spočívá ve vytváření a udržování vhodného prostředí pro rozvoj osobnosti dítěte podle jeho vlastního tempa a možností. Právě připravené prostředí zahrnující didaktický materiál a pedagog, který se o prostředí stará jsou klíčovými pojmy této alternativní pedagogiky (Hainstock, 2013, s. 7, s. 12 – 14, Zelinková, s. 11, s. 17).

K naplnění hlavního cíle této bakalářské práce je nutné pochopení přístupu Pedagogiky M. Montessori k výchově a vzdělávání dětí předškolního věku, proto se následující kapitoly zabývají principy na nichž je tato metoda založena.

4.1 Absorbující duch a senzitivní období

V souvislosti se schopností přijímat nové podněty z okolí a učit se, mluví Montessori o senzitivním období dítěte. V tomto časovém úseku, který je nejpatrnější v ranném věku, je dítě schopno přirozeně přijímat, zpracovávat a osvojovat si velké množství podnětů, aniž by k tomu vyvíjelo zvýšené úsilí (Montessori, 1998, s. 28). *„Různá vnitřní vnímavost dítěte mu umožňuje, aby si vybralo ze složitého prostředí*

kolem sebe to, co je vhodné a potřebné pro jeho růst. Senzitivní období činí dítě vnímavým k určitým věcem, ale nechávají ho lhostejné k jiným“ (Montessori, 1998, s.31). Jakmile si dítě osvojí určitou znalost, zvýšená citlivost k tomuto konkrétnímu rysu se ztrácí. Pokud se tohoto citlivého období naopak nevyužije, dítě se i přesto může danou schopnost naučit, vynaloží však mnohem více úsilí. Montessori dokonce tvrdila, že hlavním důvodem proč děti „zlobí“ nebo se projevují agresivně, je neuspokojení potřeb v senzitivní fázi vývoje (Montessori, 1998, s. 30 – 31), jestliže si však rodiče tato období včas uvědomí a rozpoznají je, mohou dítěti ve správném okamžiku vhodně pomoci (Hainstock, 2013, s. 14). Hlavním úkolem pedagoga (rodiče) je včas rozpoznat tyto fáze, daný individuální stupeň vývoje respektovat a vytvořit vhodné podmínky prostředí pro jeho následný rozvoj [online] dostupné z: <<http://www.montessoricr.cz/>>.

Každé dítě se vyvíjí různou rychlostí, proto bychom měli vždy vycházet z toho, jakou fázi vývoje sami vysledujeme, přesto lze vymezit určitá časová období, kdy lze senzitivní fáze očekávat. Hainstock (2013, s. 15) ve své publikaci rozděluje období senzitivních fází takto:

Senzitivní fáze	Věk dítěte						
	narození	1 rok	2 roky	3 roky	4 roky	5 let	6 let
Absorbující mysl							
Smyslové zkušenosti							
Rozvoj jazyka							
Koordinace a rozvoj svalů							
Zájem o malé předměty							
Zdokonalování pohybu							
Vztah k pravdě a skutečnosti							
Uvědomění si posloupnosti v čase a prostoru							

Vnímavost k vlivu dospělého								
Psaní								
Hmat								
Čtení								

Tabulka – senzitivní fáze vývoje dítěte, Zdroj: Elizabeth G. Hainstock (2013, s. 15).

Oproti tomu Rýdl (2006, s. 28 - 30) jmenuje těchto šest fází: fázi řeči, řádu, tříbení smyslů, zájmu o malé předměty, senzitivní fázi sociálních vztahů a pohybu. Další autor Ludwig (2000, s. 28 - 31) se zaměřuje pouze na tři senzitivní fáze vývoje dítěte od jeho narození do tří let, uvádí citlivost pro pohyb, jazyk a také mimořádnou vnímavost pro pořádek.

Byla to právě senzitivní fáze pro pořádek, kterou Montessori u dětí vysledovala a rozhodla se zjednodušit a upravit prostředí tak, aby bylo přehledné. Kladla důraz, aby měly všechny předměty své dané místo, svůj řád. Děti se tak mohly lépe pohybovat v prostoru a zároveň snáz pochopit souvislosti mezi věcmi a prostředím. Byla přesvědčena o tom, že uspořádané přehledné prostředí v dětech vyvolá pocit jistoty, bezpečí a dokáží se snáz zorientovat v životě (Bowman, 2013, s. 76).

Montessori též tvrdila, že děti mají schopnost vstřebávat s naprostou lehkostí, bez vynaloženého úsilí a vědomého záměru, vjemy přicházející z okolního prostředí a mluví o jeho mysli jako o tzv. **absorbující mysli**. Příkladem je, jak snadno si dokáží v prvních letech života osvojit mateřský jazyk nebo s jakou lehkostí se naučí chodit. Tyto vjemy je pak ovlivňují v jednání, vůli i v pohledu na svět (Rýdl, 1999, s. 35). Montessori také věřila, že dítě absorbuje učení z fyzického prostředí, ve kterém žije, proto vytvořila připravené prostředí, které je takové, že dítě přirozeně podněcuje k aktivitě a není třeba jej k činnostem nutit. Dítě v tomto prostředí jedná a rozvíjí se svobodně podle svého vlastního vnitřního zaměření. Svoboda je základním požadavkem takového prostředí a je dalším z principů Montessori pedagogiky (Zelinková, 1997, s. 18, Hainstock, 2013, s. 15).

4.2 Princip svobody a samostatnosti

Zajištění svobodného vývoje dítěte je jedním z hlavních principů a klíčových pojmů pedagogického systému Montessori. Na základě zkušeností v každodenním životě získávají děti informace o sobě, věcech, lidech kolem sebe, o zákonitostech života. K tomu, aby se mohly rozvíjet, potřebují volné pole působnosti. Výsledkem svobodné vůle je spontánní aktivita dítěte (Zelinková 1997, s. 19).

Montessori mluví o *vnitřní disciplíně* dětí, která jim přesně podvědomě ukazuje, kde je svoboda jich samých a kde začíná svoboda druhých. Krom volnosti a svobody si dokáží tedy uvědomit i své hranice. To je však dlouhodobým procesem (Rýdl, 2006, s. 75). Děti pro svůj přirozený rozvoj tedy potřebují svobodu spojenou s osobní kázní. „*Svoboda v Montessori třídě znamená dělat to, co je správné.*“ [online] Dostupné z: <<http://www.zijememontessori.cz/>>. Jedním z hlavních úkolů pedagogických pracovníků je svobodu dítěte přijmout, neomezovat v pohybu a získávání zkušeností, avšak ve stanovených mezích, jinými slovy: „*vše nechat přirozeně plynout uvnitř vychovatelem vytyčených hranic*“ (Rýdl, 2006, s. 75).

Důraz je kladen také na samostatnost dětí. V zásadě by mělo platit, aby učitelé, ani rodiče nevykonávali za děti činnosti, které jsou schopné zvládnout samy a to nejen při práci s pomůckou, ale také v běžných sebeobslužných činnostech jako je oblékání, příprava jídla nebo osobní hygiena. V případě, že dítě ještě není schopno určitý úkol splnit, pedagog by mu měl názorně ukázat, jak jej vykonat a dodat mu odvalu do příštího snažení. K projevům samostatnosti také přispívá schopnost dítěte intenzivně se soustředit a pohroužit se do určité činnosti, tento jev Montessori popisuje pod pojmem polarizace pozornosti (Rýdl, 1999, s. 45, Rýdl, 2006, s. 75).

4.3 Polarizace pozornosti

Pojem polarizace pozornosti se stal fenoménem celé metody Montessori pedagogiky. Holstiage in Zelinková (1997, s. 27) dokonce považuje polarizaci

pozornosti za „klíč celé pedagogiky“. Všichni autoři se shodují, že polarizace pozornosti je hlavním předpokladem k dalšímu rozvoji dítěte ve všech oblastech.

Pojmy polarizace a koncentrace pozornosti bývají často užívány jako synonymum. Jak uvádí Zelinková (1997, s. 26), „*Lze se domnívat, že polarizací pozornosti M. M. rozumí utvořené spojení mezi předmětem a dítětem, zatímco koncentrace znamená, že se soustředí pozornost dítěte, současně se dítě pohrouží do činnosti a odpoutá se od okolí.*“ Na základě zjištění, že působení soustředěné práce je velmi kladné, neboť je dítě v tu dobu klidné, vyrovnané a spokojené, vytvořila Montessori řadu materiálu (pomůcek), který dětem umožnil na základě polarizace pozornosti opakovat činnosti, dle svých potřeb, stále dokola, až do úplné spokojenosti (Rýdl, 1999, s. 45). Tyto pomůcky se staly součástí připraveného prostředí, které by mělo reagovat na vývoj dítěte a jeho aktuální potřeby.

4.4 Připravené prostředí

Připraveným prostředím je myšleno takové prostředí, které je dostatečně motivující a vybízí dítě k aktivitě. Je uspořádáno tak, aby se v něm mohlo samostatně pohybovat a nebylo odkázáno na pomoc dospělých (Zelinková, 1997, s. 42), zároveň by veškeré vybavení včetně pomůcek mělo být pro děti vhodné a bezpečné (Rýdl 2006, s. 45).

Připravené prostředí slouží jako přemostění mezi domácím a vnějším prostředím. V největší míře se uzpůsobuje dětem ve věku 3 – 6 let. Právě v tomto věku se dítě stává individuální osobností a je extrémně vnímavé na podněty z okolí [online] dostupné z: <<http://www.absorbentminds.co.uk/>>. V tomto období je velmi důležité poskytnout dětem přiměřené množství materiálů pro uspokojení jejich aktuálních vývojových potřeb, v opačném případě, přemírou nebo nedostatkem pomůcek, bychom mohli docílit nedostatečného soustředění dětí, roztěkanosti a pocitů nudy. Rovněž je nutné zajistit takový materiál, který schopnosti dětí mírně převyšuje a podporuje tak proces učení. Za připravené prostředí tak můžeme označit pouze takové prostředí, jehož nabídka

odpovídá senzitivním obdobím dítěte, to znamená, že se přiměřeně mění dle jeho potřeb (Zelinková, 1997, s. 42; Rýdl, 1999, s. 46).

Příprava prostředí je jedním z hlavních úkolů pedagoga (rodiče), lze tedy říci, že připravené prostředí tvoří osobnost učitele a jeho výsledkem je prostředí věcné.

4.4.1 Věcné prostředí

Věcné prostředí zahrnuje celkovou vybavenost prostorů a uspořádání pomůcek. Místnosti, kde se děti pohybují, by měly být vybaveny takovým způsobem, aby odpovídaly jejich věku a schopnostem. Součástí by měl být malý uzpůsobený nábytek včetně nízkých židliček, malého umyvadla, malého nádobí, příborů apod. Předměty musí mít přiměřenou váhu a být uzpůsobené tak, aby je děti mohly volně užívat, přemísťovat a vracet na své místo (Rýdl, 1999, s. 10). Výhodou uzpůsobeného nábytku a vybavení je, že se děti stávají méně závislými na pomoci dospělých (Rýdl, 2006, s. 52).

Prostředí vhodně připravené pro děti by mělo také plnit funkci estetickou. V místnostech by měl být nábytek ze dřeva a pomůcky vyrobené z kvalitních materiálů. Stěny vyzdobené uměleckými díly, na stole živé květiny ve váze. Dobré je přenést kus přírody do interiéru např. aquariem s rybičkami (Bowman, 2013, s. 74). Takovéto prostředí by u dětí mělo vyvolávat pocit jistoty a bezpečí, pokud jsou tyto pocity navozeny, děti se pak lépe soustředí na práci a jsou lépe vnitřně motivované (Rýdl, 2006, s. 46). Připravené věcné prostředí by samo o sobě nemělo přílišný význam bez osobnosti učitele.

4.4.2 Role a osobnost učitele

Připravené prostředí tvoří lidé, kteří přímo i nepřímo dítě ovlivňují tím, jak jednájí mezi sebou a jak se chovají k dětem (Ludwig, 2000, s. 33).

Osobnost učitele prochází v Montessori pedagogice výraznou proměnou (transformací). Pedagog by měl sebe sama přestat vnímat jako „vedoucího“ a stavět se

na vyšší post než je dítě samotné. Naopak by jedním z jeho cílů měla být snaha o vytvoření partnerského vztahu s dítětem. Hlavním východiskem jakéhokoliv procesu by vždy měla být láska, respekt a úcta k dítěti [online] dostupné z: <<http://www.montessoricr.cz/>>.

Jak uvádí Rýdl (2006, s. 73 - 75), role pedagoga v zařízeních Montessori spočívá v „*nenápadném vedení a taktní pomoci*“. Staví ho do pozice pozorovatele, který by neměl přímo zasahovat do činnosti dětí. „*Dospělý dítě neučí, ale vede ho na cestě životem, usměřňuje jeho psychickou a fyzickou aktivitu a zprostředkovává mu nové poznatky.*“ V pojetí Montessori pedagogiky tedy není učitel chápán jako někdo, kdo předává velké množství informací, tak jako je tomu v současném chápání role učitele v běžných školních zařízeních, aktivní se zde stává dítě, které si určuje co, jak, kde, kdy a s kým bude dělat (viz kapitola 4. 2 Princip svobody a samostatnosti). Zelinková (1997, s. 73) dodává, že „*(...) vedení je úkolem vedoucího a individuální cvičení je práce dítěte.*“ Pedagog se snaží vytvořit takové podmínky prostředí, aby se v něm mohlo dítě samostatně a svobodně pohybovat a organizuje tak, aby byla navozena nejvyšší možná míra koncentrace, přičemž platí, že musí poskytnout pomoc, je-li dítětem požádán.

Známou citací z autorské knihy M. Montessori se stala věta: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám,*“ s touto prosbou se na Marii Montessori obrátilo malé dítě a udalo tak směr celému systému Montessori. Přání vyzývá pedagogy, ale také rodiče, aby nebyly 'pouhými' pečovateli a odstraňovali dětem z cesty překážky, naopak by se měli snažit stát dobrými průvodci v tomto světě a podpořit je tak, aby vše zvládly vlastními silami a svým vlastním tempem. Pokud by tak neučinili, ztížili by dětem cestu k osobní svobodě a růstu, výsledkem by byla mnohem vyšší závislost na pomoci dospělých (Zelinková, 1997, s. 17-20).

Zvláště cenné je v Montessori pedagogice pozorování pedagogem. Ten by měl vždy stát nenápadně opodál a analyzovat činnost dítěte. Je důležité, aby se naučil rozpoznávat situace, do kterých by měl vstupovat od těch, které může nechat vyřešit dítě samotné. Jednou z úloh, která vyžaduje dlouhodobé pozorování, je dovednost rozpoznání nástupu senzitivních fází dítěte. Na základě těchto poznatků pedagog dítěti vhodně nabízí materiály pro jejich rozvoj. Snaží se vzbudit zájem, nikdy však materiál nevnučuje. Dbá

na to, aby byly pomůcky používány správným způsobem a dohlíží na řádné uklízení pomůcek na své původní místo (Rýdl, 2006, s. 75).

Maria Montessori vytvořila „*dvanáctero zásad*“ pro práci s dítětem, které by mělo sloužit jako vodítko pro pedagogické pracovníky:

1. Vychovatel vytváří předem připravené prostředí a stará se o něj.
2. Vychovatel sám ovládá užívání didaktického materiálu, zprostředkovává ho dítěti.
3. Vychovatel pomáhá dítěti navázat kontakt s okolím, navázalo – li již dítě kontakt, vychovatel zůstává pasivní.
4. Vychovatel pozoruje a diagnostikuje.
5. Vychovatel pomáhá dítěti, pouze pokud si samo pomoc vyžádá.
6. Vychovatel naslouchá, až poté se ptá.
7. Vychovatel respektuje, když dítě pracuje, nevyrušuje ho.
8. Vychovatel respektuje, že dítě dělá chyby, hned ho neopravuje.
9. Vychovatel respektuje, když dítě pozoruje práci jiných a odpočívá, do práce ho nenutí.
10. Vychovatel se snaží vzbudit zájem dítěte a nadchnout ho pro práci.
11. Vychovatel svou pomoc nevnučuje, ale dává dítěti pocit bezpečí a jistoty, že se na něho může spolehnout.
12. Vychovatel se otevírá a dává dítěti svou duši v momentě, kdy dokončilo svou práci a cítí se vyčerpano (Rýdl, 2006, s. 105).

Tyto rady směřující pedagogům by však mohly být námětem pro práci rodiče s dítětem, neboť role rodiče je ve výchově, ale i vzdělávání dětí nezastupitelná a klíčová.

4.5 Úloha rodičů

Montessori spatřovala zásadní úlohu rodičů v podpoře dítěte v hledání právoplatného místa ve společnosti. Rovněž zdůrazňovala jejich vliv v prvních letech

života dítěte, jež považovala za zásadní životní etapu pro jeho budoucí vývoj (Lillard, 2013, s. 104 - 105). Dle Hainstock (2013, s. 19) se charakter dítěte tvoří na základě aktivit v období od 3 do 6 let. V tomto období obzvláště potřebuje povzbuzovat, aby získalo důvěru v sebe sama. Kritika naopak může zapříčinit, že ztratí zájem pokoušet se o nové věci.

Rodiče fungují dítěti jako vzor. Děti v zásadě zaujímají stejné postoje jako rodiče, pochopit je však mohou pouze v případě, že jsou ve shodě s realitou. Je-li například dítě rodičem přesvědčováno o tom, že je důležité mít kolem sebe pořádek, rodič musí rovněž utvářet uspořádané prostředí (Hainstock, 2013, s. 20).

Podle Zelinkové (1997, s. 74) jsou rodiče „*strážci dítěte, ale ne jeho stavitelé.*“ Tendence vše vykonávat za děti a tím si ušetřit čas a námahu jsou zřejmé. M. Montessori (2001, s. 42) svým výrokem: „*Ten, kdo se snaží dítě něčemu naučit je vychovatelem a ten, kdo se od této role distancuje se chová jako sluha,*“ znovu poukazuje na to, že není dobré dělat za dítě to, co je schopné zvládnout samo, neboť se tak stává svobodnější a nezávislejší, snáz překonává překážky a je motivováno vlastním pocitem úspěchu (Hainstock, 2013, s. 20).

5 Montessori materiál

Výsledkem dlouholetého snažení Marie Montessori a pozorování dětí se stala rozsáhlá sada speciálních pomůcek (Montessori, 1998, s. 76).

Pomůcky kopírují vlastnosti prostředí, jako je barva, tvar, velikost, či materiál, např. v pomůckách zaměřených na strukturu povrchu, dítě získává informace o vlastnostech různých materiálů (hladké, drsné apod.). Jak uvádí Rýdl (2006, s. 52), didaktický materiál Montessori „(...) podporuje utváření osobnosti dítěte (...) a pomáhá dětem objevovat svůj vlastní svět.“ Dle Ludwiga (2000, s. 59) také „vede děti k samostatnému učení, protože je podněcuje k spontánní aktivitě. Toto aktivování je vždy spojeno s jednotlivými fázemi vývoje,“ je však důležité, aby pedagog přesně věděl, jak jednotlivé druhy materiálu přesně používat, jaké jsou jejich možnosti a cíle (Ludwig, 2000, s. 59).

Užívání didaktického materiálu by mělo sloužit jako prostředek k snadnějšímu plnění úkolů v reálném životě. Děti by se tedy měly naučit zkušenosti získané prací s pomůckou aplikovat v praxi (Hainstock, 2013, s. 27), jako příklad uvádí Rýdl (2006, s. 53) práci s pinzetou. Tato pomůcka má různé modifikace, ale princip zůstává stejný. Pomocí pinzety se přenáší předměty různých druhů z jedné nádoby do druhé. Při práci s pinzetou získá jistotu a potřebné sebevědomí a naučí se používat prsty tak, aby tuto zkušenost mohlo později využít při používání psacího náčiní.

Montessori materiál lze třídit do několika kategorií, zahrnuje smyslový materiál, materiál pro praktický život, materiál pro psaní a čtení, matematický a kosmický materiál. V obecné rovině se vždy jedná o systém předmětů uspořádaných podle určitého kritéria (Zelinková, 1997, s. 56). Každá pomůcka má své specifické zaměření a zároveň je náročnost pomůcek odstupňována od nejjednodušších ke složitějším (Rýdl, 2006, s. 53). Pro účely montessoriovské pomůcky nejsou žádoucí rušivé faktory a měly by být eliminovány (přílišná barevnost, nápadnost), materiál by měl především plnit svou funkci (Bowman, 2014, s. 102). Podle Zelinkové (1997, s. 65) by však tento materiál měl mít určité estetické kvality a také ohraničení, to znamená, že množství

věcí, s nimiž dítě pracuje a jež ve svém okolí vnímá, by nemělo ztěžovat orientaci v prostoru. Následující podkapitoly popisují další rysy Montessori materiálu.

5.1 Izolující vlastnost

Mezi základní vlastnosti Montessori materiálu patří to, že izolují jednu vlastnost. Pokud je pomůcka zaměřena na jeden konkrétní vjem, ostatní vlastnosti materiálu dítě neruší. To se pak více soustředí a lépe si osvojí onu jednu charakteristickou vlastnost předmětu (Zelinková, 1997, s. 56).

Dítě nejdříve pracuje s takovou pomůckou u níž jsou rozdíly velmi zřejmé. Zelinková (1997, s. 56) uvádí jako příklad barevné destičky, které jsou nejdříve vyjádřeny jasnými barvami. V dalších úkolech se daná vlastnost stupňuje. U příkladu s barevnými destičkami by to znamenalo, že budou mít kartičky různé odstíny barev, rozdíly se postupně snižují a úkol je pro dítě náročnější. Jako další uvádí příklad s tyčemi různých délek, v tomto případě je důležité, aby se dítě zaměřilo na délku a její porovnání a nebylo např. rušeno tím, že jsou tyče různě barevné nebo jsou vyrobené z odlišných materiálů. Takovýto materiál je v připraveném prostředí uložen podle určitého řádu.

5.2 Systematičnost a řád

Veškerý didaktický materiál je v připraveném prostředí uspořádán tak, aby se v jeho nabídce dokázalo dítě snadno zorientovat, proto má každá pomůcka své předem stanovené místo a je vždy pro dítě připravena ve svém původním stavu (Bowman, 2013, s. 112). Ludwig (2000, s. 32) má pro toto uzpůsobení své opodstatnění, uvádí, že *„vnější pořádek je pro dítě důležitým předpokladem pro nalezení pořádku vnitřního,“* to je podle Rýdla (2006, s. 46) vysvětlením a důvodem, proč jsou děti v připraveném

prostředí výrazně klidnější a vyrovnanější, než-li v prostředí neuspořádaném a chaotickém. Osvědčenou metodou práce s pomůckou je tzv. trojstupňová výuka.

5.3 Trojstupňová výuka

Metoda trojstupňové výuky se nejvíce využívá u dětí v předškolním věku. Jak už z názvu vyplývá, jedná se o tři fáze výuky, kterými dítě rozvíjí svou slovní a pojmovou zásobu. Hlavním úkolem tohoto typu výuky je, aby dítě lépe porozumělo materiálu, se kterým pracuje, zároveň slouží jako kontrola pro pedagoga a určuje do jaké míry dítě rozumí a přijímá to, co mu ukazujeme.

V první fázi výuky pedagog ukáže daný předmět dítěti a slovně jej popíše. „To je...“ Dítě si spojí dané slovo s pojmem. Tuto fázi je důležité opakovat, dokud tomuto spojení dostatečně neporozumí. Jakmile jsme si jisti, že spojení pochopilo, přejdeme k druhé fázi. V druhé fázi výuky si dítě nově nabytou znalost osvojuje. „Ukaž mi..., podej mi..., ujistíme se tak, že dítě spojení chápe. V poslední fázi by mělo být schopno pojmenovat předměty s podobnou vlastností. Ptáme se: „Co je to?“ (Hainstock, 2013, s. 54). Aby dítě bylo schopno pracovat nejen ve spolupráci s pedagogem, ale především samostatně, je každá z pomůcek zhotovena tak, aby si mohlo dítě samo své chyby zkontrolovat a opravit.

5.4 Práce s chybou

V pojetí M. Montessori je chybování bráno jako lidské a naprosto přirozené, zároveň je veškerý didaktický materiál navržen tak, aby v něm byla umožněna vlastní kontrola chyb, kterých se během práce dítě dopustilo. Dítě samo tyto chyby dokáže zaznamenat a tím má zároveň možnost, aby je samo bez asistence pedagoga napravilo (Rýdl, 2006, s. 76).

Význam kontroly vlastních chyb vysvětluje M. M. na jedné z Montessori pomůcek – sadě válečků stejné výšky a různého průměru. Válečky jsou umístěny v jamkách dřevěného kvádrů. Úkolem dítěte je válečky vyndat a pak správně zařadit. Pokud dítěti na konci zbývá jeden váleček a do jamky nepasuje, je nuceno se zamyslet, kde udělalo chybu. Tím zároveň zjistí, že ani ostatní válečky nesejí správně. Právě to ho motivuje a láká ke hře se neustále vracet a snaží se své chyby napravit (Montessori, 2003, s. 165 - 166). Každá jednotlivá pomůcka má rovněž svá pravidla užívání.

5.5 Pravidla práce s Montessori materiálem

Ačkoliv je v metodě Montessori ponechána svoboda volby a pohybu, Bowman (2013, s. 19 - 20) uvádí, že je důležité tuto volnost „limitovat“ tak, aby se děti naučily vzájemnému respektu a úctě k ostatním členům prostředí, přesně tak, jak by tomu mělo být u dospělých. Proto Montessori vytvořila jednoduchá pravidla pro práci s materiálem. Pokud s pomůckou již pracuje někdo jiný, dítě musí počkat, až činnost dokončí a pomůcku vrátí zpět na své místo, pak si ji teprve samo může půjčit. Může se přidat, pouze pokud je druhým dítětem vyzváno. Každé dítě si také před samotnou prací s pomůckou musí nejdříve nalézt a vymežit svůj pracovní prostor. K tomu slouží malý kobereček, na který si pomůcky přenáší. Po skončení činnosti je nutné vrátit pomůcku do původního stavu a donést ji zpět na své předem určené místo. Při práci se děti musejí chovat tak, aby se vzájemně nerušily (Bowman, 2013, s. 19 - 20). Nad plněním těchto pravidel dohlíží pedagog, ten je rovněž vázán tím, aby dítěti způsob práce s pomůckou ukazoval systematicky a dle pravidel každého materiálu. Měl by se vyvarovat zdlouhavému vysvětlování během ukázky práce s pomůckou, prudkých a rychlých pohybů (Hainstock, 2013, s. 22 – 23).

6 Předškolní zařízení a domácí prostředí s principy Montessori pedagogiky

Pedagogika Montessori poskytuje metodickou podporu pedagogům, ale neopomíjí ani rodiče a zabývá se i domácím prostředím, neboť právě toto prostředí společně s přístupem rodičů dítě formuje a připravuje ho na život ve společnosti.

6.1 Montessori zařízení pro děti předškolního věku

Do období 90. let minulého století nebyla na území ČR žádná zařízení typu Montessori. Vznik Asociace Montessori, Kruhu přátel Montessori škol a také občanské sdružení Společnost Montessori bylo prvopočátkem šíření této pedagogiky u nás. Nyní je na našem území poměrně hustá síť mateřských škol založených na principech Montessori a několik škol základních [online], dostupné z: [www: <http://www.montessoricr.cz/>](http://www.montessoricr.cz/).

Minimální standard zařízení pro děti předškolního věku vytvořila Společnost Montessori na základě deklarace Konference Montessori v roce 2005. Základní podmínkou těchto zařízení je vytvoření vhodných podmínek pro věkově smíšené skupiny, umožnění "volné" práce dětí, alespoň v rozsahu 2,5 – 3 hodin denně, dále je prostředí tvořeno tak, aby podporovalo přirozený rozvoj dítěte a podporovalo možnost volby. Také je nutno dítě vhodným způsobem motivovat k práci, ale nezakládat je na odměnách a trestech. Je nutno dítě respektovat a nechat ho podílet se na utváření pravidel ve třídě [online], dostupné z: [<http://www.montessoricr.cz/>](http://www.montessoricr.cz/).

Pokud dítě navštěvuje zařízení založené na principech Montessori, je doporučováno, aby se v podobném duchu odvíjela také výchova rodičů se stejným pozitivním postojem a přednostmi totožnými s pedagogem. Je běžné, že se dítě chová jinak v domácím prostředí a jinak v mateřské škole, pokud se vzor rodičů a pedagogů odlišuje (Rýdl, 2006, s. 67).

6.2 Domácí prostředí

V domácím prostředí není vždy možné vytvořit zcela ideální podmínky, ale vždy by mělo být snahou rodiče, uzpůsobit prostředí tak, aby vyhovovalo zájmům dítěte. Vhodné je, aby mělo dítě k dispozici jednu místnost (dětský pokoj) s malým nábytkem a pomůckami, které zná z mateřské školy. Rodič by měl dohlížet na jejich správné užívání a napomáhat k dokončení práce (Rýdl, 2006, s. 67 – 68). Rodič by se měl nechat vést svou intuicí, rozumem a představivostí a uzpůsobit podmínky prostředí dle svých možností. Úkolem domácího prostředí by mělo být především naučit dítě v tomto prostředí samostatně fungovat (Hainstock, 2013, s. 24 - 25).

Lze říci, že příprava domácího prostředí je podstatně náročnější pro rodiče dětí s postižením a klade na ně mnohem vyšší nároky.

6.3 Výchova a vzdělávání dítěte s postižením

Montessori pedagogika nabízí dětem intaktním i dětem s postižením stejné způsoby efektivního učení a rozvoj vlastních schopností a dovedností, překonává tak rozdíly mezi dětmi s různými druhy postižení a dětmi intaktními (Rýdl, 1999, s. 41). Příprava prostředí pedagogického i domácího a volba vhodných pomůcek je však složitější. Některé děti s postižením neprojevují spontánní zájem o činnosti a je třeba je stále motivovat a vhodně podněcovat k aktivitě, obtížněji rozpoznávají vlastní chyby nebo jsou k nim lhostejné, mají sníženou schopnost diferenciací a často se zaměřují na nepodstatné znaky. Je důležité, aby pedagog (i rodič) dítě dobře znal, respektoval jeho zájmy a vývojové potřeby, snažil se dítě vhodně aktivizovat a motivovat. Zároveň by se měl snažit nabízet vhodné didaktické pomůcky, které obsahují přiměřeně náročné dílčí úkoly, aby bylo dítě schopno úkol vyřešit samostatně (Zelinková, 1997, s. 97 – 98). Není nutné, aby rodič kupoval originální Montessori pomůcky, které jsou poměrně finančně nákladné, ale může si svépomocí vyrobit takové pomůcky, které budou vyhovovat potřebám dítěte a zároveň nebudou přílišnou finanční zátěží.

7 Vlastní výzkum

Teoretická část bakalářské práce byla zpracována jako východisko pro vytvoření didaktické pomůcky v montessoriovském duchu pro dítě se zdravotním postižením se zaměřením na orientaci v prostoru.

7.1 Cíl práce

Hlavním cílem této bakalářské práce je vytvoření didaktické pomůcky v montessoriovském pojetí pro dítě předškolního věku se zdravotním postižením se zaměřením na orientaci v prostoru.

7.2 Dílčí cíle a výzkumné otázky

Pro výzkumné šetření bylo stanoveno pět dílčích cílů a pět výzkumných otázek.

- | | |
|--------------------------|--|
| Dílčí cíl 1 | Pozorovat dítě při práci s Montessori materiálem. |
| Dílčí cíl 2 | Zhotovit didaktickou pomůcku se zaměřením na orientaci v prostoru. |
| Dílčí cíl 3 | Použití pomůcky při zácviku dítěte se ZP pro práci s pomůckou. |
| Dílčí cíl 4 | Ukázka práce dítěte s pomůckou za přítomnosti zákonných zástupců. |
| Dílčí cíl 5 | Aplikace pomůcky pro dítě se ZP v domácím prostředí. |
| Výzkumná otázka 1 | Existuje pomůcka, která rozvíjí orientaci v prostoru? |
| Výzkumná otázka 2 | Jaké oblasti orientace v prostoru zhotovená pomůcka rozvíjí? |
| Výzkumná otázka 3 | Jakým způsobem používat vytvořený didaktický materiál v praxi? |

Výzkumná otázka 4 Jak lze instruovat rodiče pro práci s materiálem v domácím prostředí?

Výzkumná otázka 5 Jakým způsobem dítě pracovalo v domácím prostředí?

7.3 Metody výzkumu a technika sběru dat

Pro realizaci empirické části bakalářské práce byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu. Podstatou kvalitativní metody je přinést hloubkové informace o již existujících nadefinovaných jevech. Výstupem je nová hypotéza nebo teorie, kterou však nelze generalizovat a je platná pouze pro zvolený výzkumný soubor. Ke sběru dat se převážně užívá technika pozorování, rozhovory a analýza dokumentace (Švaříček, Šedřová, et al., 2007, s. 15, s. 24 – 25).

Pro získání potřebných dat k vytvoření didaktické pomůcky byla v předvýzkumném období použita technika pozorování předem vybraných dětí se zdravotním postižením, které navštěvují Rodinné centrum Pomněnka v Českých Budějovicích. Podle Švaříčka, Šedřové, et al., (2007, s. 143) je pozorování dlouhodobým a systematickým procesem. Úkolem pozorovatele je především sledování probíhajících aktivit, na nichž se může v přiměřené míře podílet, vždy by však měl zůstat spíše nenápadný a pasivní. Typ zvoleného pozorování lze také označit jako strukturované, kdy před samotnou realizací pozorování „hledáme odpověď na předem určené a vymezené jevy“ (Švaříček, Šedřová, et al., 2007, s.145).

Během výzkumu bylo využito analýzy osobní dokumentace dětí se ZP. Jak uvádí Pelikán (2011, s. 150) údaje z této dokumentace mohou ve výzkumu posloužit k rozšíření a zpřesnění již získaných dat.

Další podkladná data byla sbírána za pomoci polostandardizovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky Rodinného centra Pomněnka v Českých Budějovicích. Rovněž byl zrealizován polostandardizovaný rozhovor se zákonnými zástupci zvolených dětí. Nejdříve na začátku výzkumu a poté v samém závěru výzkumu.

Polostandardizované rozhovory se uskutečnily na základě předem stanovených okruhů otevřených otázek. Výpovědi pedagogů byly výhradně zapisovány, k nahrávání na diktafon nebyl dán souhlas. Tento požadavek byl respektován. Oproti tomu některé výpovědi zákonných zástupců byly nahrávány, jiné zapisovány. Zákonný zástupce chlapce A upřednostnil zapisování, v druhém závěrečném rozhovoru však souhlasil s nahráváním. Oproti tomu zákonný zástupce dívky B souhlasil s nahráváním po celou dobu vedení rozhovorů. Na doporučení vedoucí centra byly rozhovory se zákonným zástupcem dívky C výhradně zapisovány.

7.4 Popis výzkumného prostředí

Realizace výzkumu této práce probíhala v Rodinném centru Pomněnka v Českých Budějovicích. Tato kapitola se zabývá popisem tohoto zařízení.

Rodinné centrum Pomněnka

Rodinné centrum Pomněnka se nachází v blízkosti centra města Českých Budějovic. Zaměřuje se na vzdělávací programy určené pro přípravu na školu dětí předškolního věku. V doprovodu rodičů jej však mohou navštěvovat i kojenci již od 3 měsíců. Poskytuje zázemí dětem se speciálními vzdělávacími potřebami i mimořádně nadaným.

Prostředí centra je tvořeno dle zásad Montessori pedagogiky, ale nabízí také prvky Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování, program artefietiky a Nyborgovou metodou konceptuálního vyučování.

Samotné centrum nalezneme v prvním patře budovy a zdaleka nepůsobí jako běžná mateřská škola. První místnost je středová, odtud vedou dveře do dalších třech místností. Slouží jako hala, kde si děti odkládají své boty na levé straně od vchodu, napravo je umístěn kulatý stůl, kde děti svačí a otevřená skříňka, kam si odkládají lahve s pitím, svačiny a do spodní police své výkresy apod.

Vlevo od haly je místnost určená pro lekce maminek s malými dětmi (již od třech měsíců). Je vybavena velkým množstvím originálních pomůcek zaměřených pro děti od

kojeneckého věku. Místnost je velmi prostorná. Vlevo od dveří se nachází velká policová otevřená skříň, kam si děti po příchodu odkládají bundy a batůžky. Tato místnost bývá během lekce zamčená, děti však mohou požádat lektorku, aby jim umožnila hrát si nebo odpočívat i v této místnosti.

Hlavní "pracovní" prostor tvoří tři na sebe navazující průchozí místnosti. Nejprostornější místnost je v samém středu. Je vybavena řadou originálních pomůcek umístěných na otevřených policích (na jedné straně pomůcky pro smyslovou výchovu, na druhé zaměřené na kosmickou výchovu), u jedné stěny je čtecí koutek s dvěma malými křesílky a knihovnou. Mezi dvěma okny je umístěno aquarium se šneky. Střed a dominantu místnosti tvoří elipsa, u které se děti a lektorky schází ke společným aktivitám. Napravo od této místnosti je místnost určená ke kreativní tvorbě dětí vybavená prostorným stolem, který je umístěn v samém středu. Na jedné straně místnosti jsou kreativní potřeby (tužky, nůžky, papíry, modelovací hmota apod.), na druhé straně police s pomůckami převážně zaměřenými pro praktický život. Nalevo od středové místnosti je pak menší prostor vymezený zejména pro individuální a skupinovou práci předškolních dětí. Nachází se v ní dva kulaté stoly, police s pomůckami zaměřenými převážně pro rozvoj matematiky, čtení a psaní. Krom jiného je zde také velká tabule a stoleček určený pro psaní v písku.

Řada didaktického materiálu je z originální sady Montessori, mnoho pomůcek si však také pedagožky vyrábí svépomocí.

7.5 Výběr výzkumného souboru

Soubor výzkumu této práce tvoří 3 děti předškolního věku se zdravotním postižením navštěvující Montessori rodinné centrum Pomněnka v Českých Budějovicích, zákonní zástupci těchto dětí (dále v textu uvádění také jako ZZ) a 3 pedagogičtí pracovníci, kteří se zúčastnili polostandardizovaného rozhovoru.

Před začátkem výzkumu byl zákonným zástupcům předložen informovaný souhlas, ti svým podpisem souhlasili s výzkumem a vzájemnou spoluprací (Vzor informovaného

souhlasu zákonných zástupců viz příloha č. 1). Podrobné informace a upřesnění všech okolností výzkumu byla zákonným zástupcům objasněna individuálně v centru Montessori.

V zájmu zachování anonymity budou aktéři výzkumu označováni takto:

- Pedagožka 1
- Pedagožka 2
- Pedagožka 3
- Chlapec A
- Dívka B
- Dívka C
- zákonný zástupce chlapce A (v textu také označován jako ZZ chlapce A)
- zákonný zástupce dívky B (ZZ dívky B)
- zákonný zástupce dívky C (ZZ dívky C)

7.5.1 Charakteristika výzkumného souboru

Chlapec A

Narozen: 8.10. 2010

Rodinná anamnéza:

- matka, otec i mladší sourozenec (2 roky) zcela bez zátěže, porod – krvácení 3. stupně

Osobní anamnéza:

- diagnostikovaná DMO, kterou neprodělal, forma – levostranná hemiparéza (původní diagnóza – triparéza)

Školní anamnéza:

- od svých dvou let navštěvoval centrum Montessori v doprovodu maminky, od tří let již dochází samostatně 2x týdně na dopolední lekce v pondělí a úterý,

zároveň navštěvuje mateřskou školu pro zrakově postižené (dochází 3x týdně – od středy do pátku)

Vlastní pozorování:

V prostorách centra Montessori se pohybuje samostatně, zná uspořádání pomůcek, ví, kde se odkládá oblečení, kde se svačí apod., někdy však bývá dezorientovaný např. hledá, kam odložil výkres; neví, kde jsou uloženy papíry na kreslení, výkresy nosí jinam, než na určené místo; v průběhu cesty zapomene, kam šel apod. Problémy v oblasti orientace v prostoru jsou znatelné i při individuální práci např. pokud dostane v pracovním sešitě úkol spojit několik nakreslených teček a vytvořit jednu linii - „plot“, neví, kde je začátek a kde konec, často přeskakuje a spojuje nevhodné tečky, je proto často vyzýván otázkou typu: „*Kde jsi skončil?*“, „*Kde je začátek?*“ Chlapec se orientuje na svém těle. Pravolevá orientace je však v rámci pokus – omyl. V prostoru ukáže, co je nahoře a co dole, zná pojmy na, pod a mezi.

Dívka B

Narozena: 4.4. 2012

Rodinná anamnéza:

- matka přechodně léčena pro hypofunkci štítné žlázy, těhotenství – migrény porod indukovaný, záhlavím; otec - rozvoj řeči po 3. roce života, jinak bez zátěže; sourozenci: sestra – 2 roky, bez zátěže

Osobní anamnéza:

- diagnostikována vývojová dysfázie, hypotonie trupu, přidružené astma

Školní anamnéza:

- druhým rokem dochází do centra Montessori (1x týdně), od září 2016 bude navštěvovat MŠ běžného typu

Vlastní pozorování:

Orientace v prostorách centra je na velmi dobré úrovni. Prostředí velmi dobře zná a pohybuje se v něm suverénně a naprosto samostatně. Ví, kde jsou uloženy oblíbené

pomůcky. Zná místo, kde se svačí, kde má své osobní věci atd. Na svém těle se orientuje, dokáže zvednout obě ruce, jednu nohu, ukázat na své ucho, atp. V prostoru zpravidla správně ukazuje předměty umístěné nahoře a dole, na pracovní ploše se v těchto pojmech neorientuje a výrazně chybuje. Již má představu o pojmu – na a uprostřed. Nerozumí pojům před - za, vpravo - vlevo.

Dívka C

Narozena: 3. 1. 2009

Rodinná anamnéza:

- otec, matka i mladší sestra bez zátěže

Osobní anamnéza:

- diagnostikována vývojová dysfázie, přidružená epilepsie

Školní anamnéza:

- navštěvuje 1x týdně Montessori centrum a zbylé čtyři dny dochází do MŠ pro sluchově postižené do třídy pro děti s narušeným vývojem řeči

Vlastní pozorování:

V prostorách centra Montessori se dívka C pohybuje samostatně a zná jeho základní uspořádání. Na vlastním těle se orientuje, pouze pravolevá orientace je zcela nerozvinutá. Dívka je seznámena s pojmy nahoře, dole, pod, nad, vedle, na, do, v, jejich význam však zcela nechápe. V prostoru dokáže pracovat s pojmy nahoře a dole, v některé dny však tuto znalost není schopna aplikovat. V pracovním sešitě se podle instrukcí neorientuje, neví, kde je nahoře a dole, kde je začátek a konec. Vzhledem k diagnostikované vývojové dysfázii je výrazně opožděna řeč dívky, pojmy orientace v prostoru je schopna zopakovat slovně, ale zpravidla nerozumí jejich významu.

8 Průběh výzkumu

Rok	Měsíc											
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
2013												
2015												
2016												

Tabulka I – předvýzkumné období, *Zdroj: Vlastní*

Rok	Měsíc											
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
2015												
2016												

Tabulka II – výzkumné období, *Zdroj: Vlastní*

Předvýzkumné období probíhalo zpočátku nepravidelně, vždy po předchozí domluvě, v roce 2013 v období od října do listopadu v Rodinném centru Pomněnka v Českých Budějovicích. Na základě vlastního pozorování a rozhovoru s vedoucí centra jsem se zaměřila na jednoho chlapce se zdravotním postižením. Docházela jsem převážně na páteční dopolední lekce pro rodiče s dětmi, kde jsem tohoto chlapce dále poznávala. V té době docházel do centra pouze v doprovodu maminky. Na konci listopadu nastoupil také do mateřské školy pro zrakově postižené, kde jsem ho navštívila pouze dvakrát. Výzkum byl poté přerušen z důvodu čerpání uznané doby rodičovství.

V listopadu roku 2015 bylo na výzkum navázáno. Obnovila jsem vztahy s pedagogickými pracovníky a rodiči zvoleného dítěte. Výzkumný soubor se rozšířil o dvě dívky se zdravotním postižením.

Během listopadu a prosince jsem zvolené děti 2x týdně v dopoledních lekcích pozorovala a zároveň jsem s nimi navázala přímý kontakt v individuálních činnostech.

Pozorování se s ohledem na cíl bakalářské práce zaměřovalo na úroveň orientace v prostoru.

V průběhu předvýzkumných období jsem se zaměřila i na způsob práce lektorek se zvolenými dětmi. Posloužil jako vodítko pro mou budoucí individuální činnost s nimi. Dále bylo mou snahou pochopit obecný chod zařízení a zjistit jak funguje Montessori metoda v praxi. Jednalo se o rozšíření znalostí, neboť jsem již v tomto zařízení absolvovala odbornou praxi.

Dalším dílčím krokem výzkumu byl polostandardizovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky a následně se zákonnými zástupci zvolených dětí, který blíže vyprofiloval charakteristické vlastnosti a potřeby jednotlivých dětí. Potřebné informace pro tvorbu didaktické pomůcky byly dále získány pozorováním dětí se ZP při práci s originálním materiálem.

Na základě získaných dat a užití principů a zásad pedagogické metody Montessori, byla vytvořena didaktická pomůcka ve dvou modifikacích. První modifikace byla zhotovena ve dvou stupních obtížnosti a druhá modifikace ve čtyřech stupních obtížnosti. V měsících lednu - březnu 2016 proběhl výzkum. Didaktická pomůcka byla nejdříve použita k zácvičení dítěte se ZP pro práci s pomůckou v domácím prostředí.

Na začátku měsíce února byl zákonným zástupcům, formou názorné ukázky za přítomnosti dítěte, předveden způsob práce s pomůckou. Zároveň byl ZZ předán záznamový arch pro zápis průběhu aktivit s pomůckou v domácím prostředí. Pomůcka byla užívána v domácím prostředí po dobu jednoho měsíce.

V závěru výzkumu bylo na základě závěrečného polostandardizovaného rozhovoru se zákonnými zástupci dětí se ZP zjištěno, jakým způsobem dítě pracovalo s pomůckou v domácím prostředí.

8.1 Analýza a interpretace dat z rozhovorů s pedagogickými pracovníky

Potřebné informace pro tvorbu didaktické pomůcky podle montessoriovské pedagogiky byly získány na základě analýzy rozhovorů s pedagogickými pracovníky. Rozhovory s pedagogickými pracovníky probíhaly vždy v polední pauze v rodinném centru Pomněnka. (Otázky pro vedení rozhovorů s pedagogickými pracovníky a přepisy výpovědí pedagogických pracovníků jsou součástí přílohy č. 2)

Stanovené kategorie pro vyhodnocení rozhovoru s pedagogickými pracovníky:

- specifika dětí se ZP
- Montessori materiál
- domácí prostředí

Na úvodní otázku: **1) „Dokážete říci v jaké senzitivní fázi se děti se ZP nachází?“** odpovídaly pedagožky shodně. Děti se ZP se podle nich nacházejí na úrovni smyslového života. Pedagožka 1 a pedagožka 2 navíc zmiňují pomůcky z oblasti praktického života. Dále pedagožky zodpověděly na otázku: **2) „Mohla byste každé dítě charakterizovat?“** Nejdříve tak učinily u chlapce A. Pedagožka 1 o chlapci rozsáhle pohovořila. Uvedla, že *„na svůj handicap je velmi trpělivý, disciplinovaný,“* je na úrovni poznávání, hodně toho ví a uvědomuje si určité zákonitosti. Rozvíjí svou řeč a tím si pravděpodobně kompenzuje obtíže v oblasti hrubé motoriky. Navíc uvedla, že je chlapec velmi dobře vedený z rodiny, matka je empatická, neúzkostlivá a realistická. Pedagožka 2 popsala chlapce jako netrpělivého a povídavého. Zmiňuje rozšíření chlapcovi slovní zásoby. Pedagožka 3 tvrdí, že je chlapec bystrý, zvědavý a učí se novým vědomostem. Při charakteristice dívky B se pedagožky shodují, na tom, že je dívka velmi samostatná, dále uvádějí, že se začíná zapojovat a komunikovat s dětmi, užívá krátké věty. Dokáže se dobře soustředit, pokud se pro něco nadchne. Chápe instrukce. Řídí si svůj den. Dívku C pedagožky popisují jako velmi společenskou. Skupinová práce pro ni představuje zábavu, při níž se ráda projevuje. Následně jsem

pedagožkám položila otázku: **3) „Dokážete pojmenovat zásadní obtíže během práce každého z těchto dětí?“** U chlapce A pedagožka 1 zmiňuje nesoustředěnost, oproti tomu pedagožka 2 zdůrazňuje, že se jí zdá poslední dobou plačtivý a dezorientovaný, často vyhledává přítomnost a pomoc pedagožek, sám neví, co má dělat. Pedagožka 3 uvedla, že raději vše komentuje než vykonává. Obtíže při práci dívky B spatřují všechny pedagožky zejména ve snížené schopnosti soustředění zejména při společných aktivitách na elipse, svou nepozornost dívka projevuje poskakováním, převalováním apod., pedagožka 1 ale také upozorňuje na to, že společná aktivita je poměrně dlouhá (45 minut), myslí si, že by aktivity v běžné MŠ zvládla bez problémů. Pedagožka 3 přisuzuje nepozornost dívky vyšší unavitelnosti. Jako poslední popsaly pedagožky obtíže při práci dívky C. Pedagožka 1 odpověděla nepřímou, v jádru se však shoduje s tím, že na práci dívky má vliv určitá míra afektivity, pedagožky se snaží tomu předcházet, vedou dívku k samostatnosti. Dále pedagožka 1 tvrdí, že se výkony dívky velmi různí, někdy danou věc zvládá a jindy nikoliv. Pedagožka 2 upozorňuje na to, že dívka C někdy nenásleduje pravidla pokud pracuje samostatně (neuklidí si pomůcku, vynosí několik pomůcek najednou apod.). Pedagožka 3 uvedla, že dívka provádí naučené činnosti automaticky, ale nerozumí proč to dělá, a proto nedokáže nové poznatky uplatnit v praxi.

Další okruh otázek nastínil, zda rodiny dětí se ZP užívají principů Montessori i v domácím prostředí. Nejdříve jsou položila otázku: **4) „Máte informace o tom, zda v rodinách těchto dětí užívají principů podle Montessori (jednotlivé rodiny)?“** Všechny pedagožky se shodují na tom, že rodiny dětí se ZP se snaží principy Montessori aplikovat i v domácím prostředí. V Rodině chlapce A navíc užívají Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování. V případě dívky B se aktivně zapojuje i tatínek a babička. Pro rodinu dívky C je, podle slov pedagožek, metoda Montessori velmi přínosná, rodiče pracují systematicky a vytvářejí oběma dcerám vhodné podmínky prostředí. Dále jsem položila obecnou otázku: **5) „Jak by podle Vás mělo fungovat domácí prostředí založené na principech Montessori?“** Pedagožky popisují, že by se vždy mělo vycházet z praktického života, zároveň doporučují upravit prostředí tak, aby byl umožněn samostatný pohyb a samostatnost dítěte.

V další otázce jsem se zaměřila na Montessori materiál. Zeptala jsem se: **6) „Je podle Vás nějaký rozdíl mezi originálním Montessori materiálem a pomůckami vyrobenými podle montessoriovské pedagogiky?“** Pedagožka 1 popsala ve své výpovědi období, kdy sama svým dětem vyráběla pomůcky. Nejvíce se jí osvědčilo, když pomůcku vyráběla společně s dětmi a na základě vlastního pozorování, nikoliv podle toho, co se jí samotné líbilo. Pedagožky se shodují v tom, že rozdíl může být v kvalitě zpracování a uvádějí, že určitá míra kvality vyrobených pomůcek je žádoucí, ale ne stěžejní, zásadní je, zda pomůcka dítě osloví a osvědčí se v praxi. Pedagožka 1 dodává, že kvalitně vyrobená pomůcka může oslovit více dětí.

V závěru jsem položila otázku: **7) „Je něco, na co bych si měla dát ve výzkumu pozor, čeho se vyvarovat? Můžeme předpokládat nějaké komplikace?“** Z odpovědí je zřejmé, že na průběh činností bude mít vliv momentální rozpoložení dětí a atraktivnost materiálu pro jednotlivé děti. Ve výzkumu bych se měla vyvarovat snižování schopností dětí a pracovat s materiálem odpovídajícím jejich věku.

8.1.1 Vyhodnocení rozhovoru s pedagogickými pracovníky

Z rozhovoru s pedagogickými pracovníky lze vyvozovat, že jsou vybrané děti se ZP svou charakteristikou, úrovní dovedností i specifickými obtížemi rozdílné. Chlapce A hodnotí v zásadě jako disciplinovaného a zvědavého, za obtížnou považují pedagožky schopnost soustředění. Snížená míra pozornosti se objevuje i v případě dívky B, ovšem pouze při skupinových činnostech, v ostatních případech, zejména pokud se pro něco dívka nadchne, je velmi samostatná a ukázněná, respektuje pravidla. Mluví v jednoduchých větách a začíná navazovat kontakt s vrstevníky. Dívka C je podle pedagožek velmi společenská. Pravidla centra zná, ale ne vždy je ochotně následuje, objevuje se určitá míra efektivity. Ve výkonech dívky jsou patrné značné výkyvy.

Rodiny zvolených dětí se ZP užívají principů Montessori i v domácím prostředí a podílí se na něm nejen matky dětí. V domácím prostředí je podle pedagožek zásadní, aby se rodiče zaměřili na oblast praktického života a uzpůsobily prostředí tak, aby byla podpořena samostatnost dítěte.

Dále je z odpovědí pedagožek zřejmé, že na průběhu činnosti s pomůckou má vliv celkové rozpoložení dítěte (únava, momentální nálada,..) a lze z nich vyvodit několik zásad a doporučení pro zpracování pomůcek vyrobených podle Montessori pedagogiky:

1. pomůcka by měla být zpracována v určité kvalitě
2. pomůcka by měla být ověřena v praxi
3. pomůcka by měla odpovídat schopnostem dítěte a jeho věku
4. pomůcka by měla dítě zaujmout (nepodbízet)

8.2 Pozorování práce dítěte se ZP s originální Montessori pomůckou

Před vlastní tvorbou didaktické pomůcky bylo nutné analyzovat, jakým způsobem děti pracují s originální Montessori pomůckou, která primárně rozvíjí orientaci v prostoru. Zjistila jsem, že pomůcka zaměřená na rozvoj této oblasti neexistuje, z toho důvodu jsem pro pozorování zvolila materiál, který rozvíjí orientaci v prostoru sekundárně (viz příloha č. 3 – Originální Montessori pomůcka – geometrická komoda)

Stanovené kategorie pro vyhodnocení pozorování práce dítěte se ZP s originální Montessori pomůckou:

- obsah pomůcky
- postup práce s pomůckou
- vlastní práce s pomůckou
- orientace v prostoru

8.2.1 Originální Montessori pomůcka - Geometrická komoda

Komoda obsahuje 6 zásuvek s různými geometrickými tvary. V každé zásuvce je 6 žlutých rámců, do nichž se umísťují geometrické tvary modré barvy. Každý tvar je

ve svém středu opatřen úchytkou. Pomůcka primárně seznamuje dítě s geometrickými tvary a učí tyto tvary mezi sebou vzájemně porovnávat a rozlišovat (rozpis obsahu jednotlivých zásuvek a postup práce s pomůckou viz příloha č. 3)

Práce s originální pomůckou - Chlapec A

Nejdříve jsem pozorovala práci chlapce A s geometrickou komodou. S touto pomůckou pracuje samostatně, postup mu byl již několikrát pedagogy ukázán a zopakován. Nejčastěji si vybírá rám s trojúhelníky a čtyřúhelníky. Při práci s pomůckou nepostupuje podle předem daného návodu. Pomůcku přenáší oběma rukama na kobereček. Pravou rukou za úchytky nejdříve vyndá všechny tvary na kobereček. Některé tvary mezi sebou vzájemně poměruje, nerovná je však systematicky podle velikosti do řady, ale rovnou je zkouší umístit zpět do rámu – experimentuje. Zásadně používá pravou ruku. Tvar drží za úchytku a otáčí jím tak dlouho, dokud se do rámu netrefí. Zpravidla práci s pomůckou dokončí samostatně. Pokud si neví rady, jak některý z tvarů umístit, požádá vrstevníka v nejbližším okolí nebo jednu z pedagožek.

Během práce s pomůckou si povídá, často reaguje na činnost ostatních dětí. Pozornost je rozptýlena. Stává se také, že pomůcku ponechává rozpracovanou a odchází. Je – li pedagogem vyzván, aby svou práci dokončil, pokyny následuje.

Práce s originální pomůckou - Dívka B

Dívka B jako jediná ze tří dětí práci s geometrickou komodou nevyhledává, přestože jí byla několikrát nabídnuta, práci s ní odmítá. Lze z toho tedy, dle pojetí Montessori vyvozovat, že se nenachází v senzitivní fázi pro rozvíjení dovedností, které tato pomůcka stimuluje. Můžeme usuzovat, že dívka zatím neprojevila zájem o geometrické tvary.

Práce s originální pomůckou - Dívka C

Práce dívky C s geometrickou komodou se v zásadě odvíjí dle její celkové emoční nestability. Výrazný vliv má také okolní prostředí. Pokud si např. v její blízkosti hrají děti a hlasitě se projevují, nesoustředí se na práci s pomůckou a děti pozoruje nebo pomůcku nechá rozpracovanou tak, jak je a odchází za dětmi.

Činnost s touto pomůckou je pro dívku C příliš zdlouhavá. Během manipulace s pomůckou střídá ruce nebo se snaží dva tvary umístit najednou oběma rukama. Pokud se jí nedaří, často reaguje podrážděně. Je nutná motivace k dokončení. Ráda s pomůckou pracuje za mojí přítomnosti. Zajímá se o názvy tvarů. Pokud jsou během činnosti tvary pojmenovávány, nadšeně je opakuje a je více soustředěná k jejich následnému umístění.

8.2.2 Závěry z pozorování práce dítěte s originální pomůckou

Na základě pozorování práce dětí se ZP s originální Montessori pomůckou jsem došla k následujícím závěrům:

- děti práci s pomůckou velmi dobře znají, s oblibou ji vyhledávají, s výjimkou dívky B, která naopak práci s touto pomůckou odmítá
- problém činí dokončení práce s pomůckou (pozn.: projevuje se i při práci s jinými pomůckami)
- vzhledem k tomu, že jednotlivé rámy přesně ohraničují plochu tvarů, je pomůcka pro děti velmi snadná
- tento typ pomůcky se primárně zaměřuje zejména na rozlišování a vzájemné porovnávání tvarů
- v materiálech Montessori neexistuje vyšší stupeň obtížnosti této pomůcky, který by dále rozvíjela orientaci v prostoru, ani jiná pomůcka výhradně se orientující na rozvoj této oblasti
- na této pomůcce nelze procvičovat pojmy orientace na pracovní ploše – nahoře - dole, vpravo - vlevo, uprostřed apod.

8.3 Analýza a interpretace dat z úvodního rozhovoru se zákonnými zástupci

V další fázi výzkumu se uskutečnily rozhovory se zákonnými zástupci dětí se ZP, které doplnily potřebné informace pro tvorbu didaktických pomůcek. Rozhovory byli individuální, vždy po předchozí domluvě v centru Montessori. (Otázky pro vedení úvodního rozhovoru se ZZ a přepisy úvodního rozhovoru se ZZ viz příloha č. 4)

Stanovené kategorie pro vyhodnocení rozhovoru se zákonnými zástupci:

- motivace k Montessori pedagogice
- připravené domácí prostředí
- charakteristika a zájmy dítěte
- orientace v prostoru domácího prostředí
- požadavky k didaktické pomůcce

V rozhovoru se zákonnými zástupci, jsem si vymezila několik základních kategorií. Nejdříve jsem se zajímala o motivovanost k Montessori pedagogice. V první otázce jsem se ptala: **1) „Proč jste si vybrali pro svého syna/dceru právě Montessori centrum?“** Z odpovědí všech zákonných zástupců vyplynulo, že se primárně snažili nalézt vhodný způsob, jak vést dítě, které z důvodu postižení, vyžadovalo specifický individuální přístup. Zákonný zástupce dívky C doslova uvádí: „(...) *zkrátka, hledali jsme nejlepší způsob řešení, jak jí vést a hlavně motivovat k práci.*“ ZZ chlapce A také tvrdí, že se o metodu zajímal již dříve, ještě než měl děti, oproti tomu ZZ dívky B získal doporučení od kamarádek, které do centra dochází s dětmi a od dětské lékařky spolupracující s vedoucí centra. Následně jsem položila otázku: **2) „Uvažujete o tom, zda budete centrum Montessori s vaším dítětem navštěvovat i do budoucna?“** V tomto ohledu ZZ chlapce A přiznává, že bude syn nejpravděpodobněji navštěvovat ZŠ běžného typu, ale zároveň tvrdí, že pokud by byla v tomto centru návaznost na základní vzdělávání, byl by pro, aby chlapec do centra docházel nadále. Přesto

v závěru výpovědi dodává: „(...) *myslím, že jsou ty děti pak bohužel trošku odtržené od reality. Víte, jaký je dnešní svět a ten si bohužel žádá něco trochu jiného. Myslím, že od toho už je pak domov, aby mu nabízel potřebný klid a volnost.*“ Pro ZZ dívky B je tato otázka velmi aktuální. Zásadní vliv pro toto rozhodnutí bude mít, dle jeho slov, finanční stránka věci. Vzhledem k tomu, že do centra docházejí obě dcery, budou se pravděpodobně muset rozhodnout pro jednu z nich. ZZ se domnívá, že by to bylo pro obě dívky prospěšné a zajímavé a nechce upřednostnit jen jednu z nich. Poslední otázku této kategorie jsem položila takto: **3) „Můžete říci, zda vám metoda Montessori přinesla do vašeho života něco pozitivního/negativního?“** Z odpovědí ZZ jsem zjistila, že neshledávají nic negativního, ale zmiňují výhradně pozitiva. ZZ chlapce A uvádí, že metoda Montessori mu vychází vstříc, protože nabízí řád a systematickosti a dodává toto: „(...) *hlavně si myslím, že řád je i to, co velmi potřebují všechny děti. Nejsou v chaosu, ale vědí, že „tady jdu a tady to najdu“.* Myslím si, že jim to dodává klid a je to celkově dobré pro život.“ ZZ dívky B si myslí, že je tato metoda prospěšná pro obě dvě dcery. To vysvětlila takto: „(...) *Ono je zajímavý, že třeba (jméno sestry dívky B), ta mladší, je hodně aktivní a ono jí to pomáhá zklidňovat a naopak (jméno dívky B) mi to pomohlo nastartovat, jedna a ta samá metoda,*“ dále zmiňuje, že považuje za důležité, aby se na celém procesu podílela celá rodina, s nadšením dodává, že se jim velmi aktivně podařilo zapojit také babičku dívky B. ZZ dívky C se vyjádřil tak, že považuje celou metodu a přístup Montessori jako přínosnou a vyzdvihuje, že pozitivně ovlivňuje domácí prostředí a na dívku C má také viditelně kladný vliv.

V dalším okruhu otázek jsem se zaměřila na zmapování domácího prostředí. První otázka byla položena takto: **4) „Užíváte doma principů podle Montessori pedagogiky? Jakých?“** Zákonný zástupce dívky B a dívky C zdůrazňuje, že se snaží dodržovat systém práce. Dbají na uklízení pomůcek, pomůcky mají své místo (ZZ chlapce A má dokonce doma originální Montessori poličky). ZZ dívky B také zmiňuje, že se od začátku snaží, aby měly dcery vymezen svůj pracovní prostor a nezasahovaly si navzájem do něj. ZZ dívky C zdůrazňuje, že se principy z prostředí centra přenášejí i do domácího prostředí, oproti tomu ZZ dívky B vnímá pozitivní vliv Montessori pedagogiky, ale přiznává, že v domácím prostředí jsou na něm dcery více závislé

a chtějí si hrát ve skupině, oproti tomu v centru jsou velmi samostatné. Tuto otázku jsem dále rozvinula: **5) „Máte doma originální/vlastnoručně vyrobené Montessori pomůcky?“** Výpovědi ZZ jsou rozdílné. ZZ chlapce A uvádí, že využívají předmětů z praktického života, uvádí např. že hází kamínky do pet lahví, vatové tyčinky do různých otvorů apod., ZZ dívky B také nemá originální Montessori pomůcky, ale má doma vyrobený hmatový chodník. ZZ dívky C přiznává, že pomůcky Montessori jsou pro něj určitou „úchylkou“, v tom smyslu, že je pro něj důležité, aby měla pomůcka (hračka) přidanou vzdělávací hodnotu. Dodává, že si zpočátku řadu materiálů půjčovali domů přímo z centra Montessori.

V další kategorii otázek jsem se zaměřila na bližší charakteristiku dítěte, jeho zájmy a specifické obtíže. První otázku jsem položila takto: **6) „S jakými pomůckami (příp. hračkami) nejraději vaše dítě pracuje?“** ZZ chlapce A odpovídá, že v tomto období nejvíce upřednostňuje auta všeho druhu a různé bambitky, meče apod., v době odpočinku se zajímá o knihy. Oproti tomu dívka B podle ZZ upřednostňuje zejména kostky a skládačky všeho druhu. Velmi se zajímá o tvary, barvy, písmena. Baví ji puzzle a člověče, nezlob se. Má ráda anglické písničky. ZZ dívky C pak uvádí, že dívka C vyhledává a upřednostňuje hmatové hračky (pomůcky), jako je písek, modelína apod. Dále jsem se ptala: **7) „V čem se výrazně zlepšil(a) a co mu/jí naopak činí obtíže?“** ZZ chlapce A spatřuje zásadní obtíže v schopnosti soustředění a sociální interakce s vrstevníky, ale dodává, že je v těchto oblastech zřejmý výrazný posun dopředu. Chlapec se na některé činnosti soustředí velmi dlouho a někdy také projevuje vlastní iniciativu, že by rád pracoval sám. S vrstevníky nyní navazuje kontakt mnohem častěji a rád si s nimi hraje. ZZ také popisuje, že neustále trénují i běžné činnosti a dodává: *„(...) navíc je u něj svým způsobem problém, že on sám si uvědomuje a ve své hlavě ví, že mu to nejde příliš dobře a to mu pak moc nepřidává.“* ZZ dívky B uvádí, že dívka nyní dělá celkově velké pokroky. Zaznamenal pokrok v oblasti řeči, sociální interakce, schopnosti samostatné práce a dodržování pravidel, např. uvádí: *„(...) když jsme někde na návštěvě, kde to nezná a nějakou hračku nezná, tak přesně se mě zeptá, přesně, jak v té Montessori to funguje a já jí to ukážu a ona si s tím pak pracuje sama a pak to veme a uklidí to po sobě,“* tyto pokroky přisuzuje působení centra Montessori, vlastní

iniciativě a logopedickým cvičením, na která společně docházejí. Určité obtíže dívky B, které ZZ vnímá, dle jeho slov pramení z pokroků, kterých dívka za krátký čas dosáhla, je proto někdy netrpělivá a roztěkaná, vybírá si více pomůcek najednou atd., ZZ se jí v tomto snaží usměrňovat, ale zároveň v rozvoji dále podporovat. Oproti tomu ZZ dívky C popisuje, že se pokroky u dívky C projevují v delších intervalech, ale jsou výrazné. Stejně tak se v jejím vývoji objevují regrese a dodává: „(...)vlastně všechno to, s čím momentálně aktivně bojujeme, je to, v čem dříve dělala největší pokroky a to je mluvení a samoobslužnost.“ Tento okruh otázek jsem uzavřela otázkou: **8) „Jak byste (jméno dítěte) charakterizoval(a)?“** ZZ chlapce A a dívky B vnímají své děti jako velmi emocionálně založené. ZZ chlapce A uvádí, že chlapci jeho emocionalita někdy i škodí. Dodává, že je také dobrosrdečný a je schopen nadchnout se pro věc. Dívku B ZZ také popisuje jako láskyplnou, výrazně orientovanou na vnímání svými smysly (upřednostňuje čich, bývá vázaný na vzpomínky na různá místa), ale také neprůbojnou a iracionální. Oproti tomu popisuje ZZ dívky C svou dceru jako převážně pozitivně naladěnou, společensky zaměřenou, milující tanec a hudbu, ale také konstatuje, že má dívka sklony k lenosti a potřebuje vedení a důslednost.

Následně jsem položila více specifickou otázku: **9) Jak se vaše dítě pohybuje (orientuje) u vás doma?** Z odpovědí ZZ je patrné, že každé z dětí má v oblasti orientace v prostoru obtíže. Chlapec A se podle výpovědi ZZ v domácím prostředí pohybuje samostatně, ale neorientuje se v něm. Nepamatuje si, kde - co nechal a často k pomoci vyhledává ZZ, ten také uvádí, že se chlapec v domácím prostředí „ztrácí“ např. v situaci, kdy jej ZZ pro něco pošle, chlapec pokyn nevykoná a zapomene se v jiné místnosti. V případě dívky B jsou dle výpovědi ZZ problémy v orientaci v cizím prostředí, souhlasně vypovídá i ZZ dívky C, ten navíc popisuje orientaci dívky v domácím prostředí jako bezproblémovou a dívka je navíc velmi samostatná, připisuje to však tomu, že ji vedou a „drilují“. ZZ dívky B uvádí některé pojmy orientace v prostoru, které dívka zvládá a které jí činí obtíže. Momentálně dívku učí chápat pojem – za, mezi, na, nad a pod.

Závěrečnou otázku jsem zaměřila na požadavky zákonných zástupců k výrobě didaktické pomůcky. Otázka byla položena takto: **10) „Máte nějaký konkrétní**

požadavek nebo přání na pomůcku pro (jméno dítěte)?“ ZZ se shodují v tom, že velmi záleží na tom, zda pomůcka jejich dítě zaujme. ZZ chlapce A je spokojen, že bude pomůcka zaměřena na orientaci v prostoru. ZZ dívky B doporučuje pomůcku koncipovat tak, aby v ní byla obsažena písmena nebo čísla, oproti tomu ZZ dívky C doporučuje pomůcku založit na hmatovém vnímání, které dívce pomůcku ztraktivní.

8.3.1 Vyhodnocení úvodního rozhovoru se zákonnými zástupci

Na základě analýzy úvodního rozhovoru se zákonnými zástupci dětí se ZP lze tvrdit, že jejich zájem o pedagogiku Montessori je značný, někteří uvažují o tom, že budou navštěvovat zařízení tohoto typu i do budoucna. Metoda Montessori pro ně představuje oporu a zároveň nabízí vyhovující způsob, jakým lze jejich děti vychovávat i vzdělávat. Kladně hodnotí především systematičnost a řád této metody a také zmiňují, že se vše přenáší pozitivně do domácího prostředí.

Dále lze tvrdit, že všichni zákonní zástupci se v různé míře snaží principy Montessori dodržovat i doma. Někteří mají dokonce některé originální Montessori vybavení a pomůcky, jiní už někdy zkoušeli pomůcky vyrábět. Jeden ze ZZ zdůrazňuje, že se v domácím prostředí snaží k práci uplatnit především předměty z praktického života. Zákonní zástupci dbají na řádné uklízení pomůcek a snaží se dodržovat vymezení pracovního prostoru dětí.

Další okruh otázek nastínil, jak rodiče vnímají své děti, včetně jejich zdarů i nezdarů. Ve svých výpovědích jsou velmi otevření a nebojí se hovořit o citlivějších tématech. V zásadě u svých dětí zaznamenávají pokroky v interakci s okolím, s nímž v minulosti velmi bojovali. Specifické vlastnosti dětí, jejich pokroky i obtíže jsou podrobněji uvedeny v předchozí analýze. Pro výzkum je zásadní, že se potvrdilo, že mají všechny děti obtíže v oblasti orientace v prostoru nejen ve školním prostředí, ale také v prostředí domácím (s výjimkou dívky C, která se vlivem drilu ze strany rodičů v domácím prostředí pohybuje velmi dobře a samostatně), stejně tak ZZ poukazují na zhoršení orientace v případě pohybu v neznámém prostředí. Z výpovědí ZZ není zřejmé, zda mají děti se ZP obtíže v oblasti orientace na pracovní ploše, tuto oblast

zohledňuje vlastní pozorování dětí (viz podkapitola 7.5.1 Charakteristika výzkumného souboru).

V závěru rozhovoru se ZZ vyjádřili, zda mají svá specifická přání, či požadavky na výrobu pomůcky. Z jejich výpovědí budou v tvorbě zohledněny tyto požadavky:

1. pomůcka bude obsahovat písmena nebo čísla
2. pomůcka dívky C bude zhotovena s hmatovou stopou

8.4 Shrnutí požadavků pro tvorbu didaktických pomůcek

Z pozorování dětí s originální pomůckou, z rozhovorů s pedagogy a zákonnými zástupci vyplývají požadavky pro zhotovení didaktické pomůcky:

- na základě zjištění, že neexistuje žádná pomůcka výhradně zaměřená na oblast orientace v prostoru, bude zhotovena didaktická pomůcka, která tuto oblast rozvíjí
- postup práce a zásady práce s touto pomůckou budou vycházet z originálního materiálu
- cílem bude vytvořit pomůcku pro orientaci na pracovní ploše s vyšším stupněm obtížnosti než je originální pomůcka, toho bude docíleno odstraněním hran rámu, který usnadňuje správné vkládání tvarů a zároveň prostor omezuje a ohraničuje
- pomůcka bude vytvořena ve vyšším stupni obtížnosti vzájemného porovnávání tvarů než originální pomůcka, z toho důvodu budou použity tvary velkých abecedních písmen
- pomůcka bude rozvíjet pojmy nahoře - dole, první – prostřední – poslední, vpravo - vlevo, nahoře vpravo – vlevo, dole vpravo – vlevo
- v pomůcce budou zohledněna přání a požadavky zákonných zástupců (v pomůcce dívky B budou použita písmena nebo čísla, v pomůcce dívky C bude hmatová stopa)
- pomůcka bude zhotovena v určité kvalitě a bude dle individuálních potřeb a zájmů dětí případně dále upravena

9 Didaktická pomůcka podle montessoriovské pedagogiky

S ohledem na cíl bakalářské práce byla zhotovena didaktická pomůcka dětem předškolního věku se zdravotním postižením se zaměřením na orientaci v prostoru. (Didaktická pomůcka viz příloha č. 5, obr. č. 1, obr. č. 2)

Karty s prvky prostorové orientace

Cíl pomůcky

Cílem této didaktické pomůcky je především rozvíjet orientaci v prostoru na pracovní ploše. Podporuje osvojování základních pojmů orientace v prostoru – **nahoru – dolů, první – prostřední – poslední, vpravo – vlevo, nahoru vpravo/vlevo, dolů vpravo/vlevo**. Dále může vést k osvojení pojmů a rozvoji schopnosti vzájemného porovnávání geometrických tvarů (čtverec, obdélník, trojúhelník, půlkruh – pozn.: byly zvoleny pouze takové tvary, které mění otočením svou formu, kruh by tento požadavek nesplňoval) a vybraných písmen (A, B, J, V, U, H, E, F, N, K,...). Přispívá k rozvoji jemné motoriky, vede k přesnosti a pečlivosti.

Izolace jedné vlastnosti materiálu

Všechna zhotovená písmena/tvary jsou stejně barevná, vyrobená ze stejného materiálu, rozdílná jsou pouze tvarem. Pomůcka tak splňuje princip izolace jedné vlastnosti.

Vlastní kontrola chyb

vizuální – tvary a písmena se musí překrývat s vyobrazenými obrysy (linie kopíruje vložený geometrický tvar/písmeno) (viz příloha č. 5, obr. č. 3)

- písmeno umístěné dle instrukce na velké kartě se shoduje s označením písmene na kontrolní kartičce (viz příloha č. 5, obr. č. 4), pouze u 2. modifikace (viz kapitola 3. 2 Popis nově vytvořených pomůcek)

hmatová – po přiložení tvaru, bříškem prstu zkontrolujeme prošíty obrys tvaru (viz příloha č. 5, obr. č.5) (pozn.: je součástí didaktické pomůcky dívky C, nikoliv chlapce A a dívky B; hmatová kontrola chyb nahrazuje u dívky C vizuální kontrolu chyb, která je nedostačující, zároveň je hmatová kontrola pro dívku C motivačním prvkem pro práci s pomůckou)

verbální – od pedagoga/ZZ; zejména 2. modifikace

9.1 Tvorba nově vytvořených pomůcek

Finální verzi pomůcek pro rozvoj orientace v prostoru předcházelo několik pokusů. Tento typ pomůcky byl v první řadě náročný zejména z ohledu volby vhodného materiálu. V průběhu výroby jsem zaznamenala různé nedokonalosti. V první fázi jsem se pokusila tvary a písmena vyrobit z kartonu, tento materiál splňoval svou funkci pouze krátkodobě, lámal se, mačkal a brzy se prakticky nedal užívat. Dalším materiálem byla cca 7mm dřevěná překližka. Tento materiál byl vyřezáván pomocí elektrické pilky, výroba však byla zdlouhavá, manuálně poměrně náročná a materiál se třepil. Posledním testovaným materiálem byl korek tloušťky cca 5 mm s jemnější strukturou, aby nerušil vjemy dítěte. V počáteční fázi výzkumu jsem dětem představila písmena zhotovená ze dřeva a z korku. Ukázalo se, že děti mnohem více volily práci s korkovými písmeny, ta pro ně byla velmi příjemná na dotek. Tento materiál zároveň splňoval požadavek na vytvoření pomůcky v určité kvalitě. Výroba tvarů a písmen rovněž nebyla tak technicky náročná jako s použitím dřeva, proto jsem se trvale rozhodla pro tuto alternativu.

9.1.1 Postup výroby pomůcek

V postupu výroby pomůcek uvádím materiál, který se nejvíce osvědčil – podlahový korek. Byl použit přírodní nelakovaný korek, který byl následně povrchově upraven nátěrem vhodnou nezávadnou barvou s atestem pro dětské hračky. Pro nátěr byla

zvolena tmavě žlutá barva, která je nejvíce kontrastní k černým obrysům tvarů a písmen a děti tak snáze rozpoznají vlastní chyby.

Korkové desky lze zakoupit v obchodě s podlahovými krytinami. Pro domácí účely však rovněž poslouží karton o průměru alespoň 3mm. Postup výroby je obdobný.

Postup výroby jednotlivých komponentů pomůcek:

1. Písmena a geometrické tvary z korkových desek

(viz příloha č. 5, obr. č. 6, obr. č. 7)

Pomůcky: korkové desky tloušťky 5 mm, velmi ostrý vylamovací nůž, pravítko, tužka, podložka, smirkový papír, vhodná krycí barva, štětec, šablony písmen (pro účely této BP byly použity šablony velkých tiskacích písmen, které byly upraveny v programu Microsoft Word na průměr přibližně 7cm a vytištěny. Zdroj: <http://rubberstamping.about.com/od/templates/ig/Upper-Case-Alphabet/>).

Příprava šablony: Upravíme velikost písmen v Microsoft Word. Rozmístíme na formátu plochy A4. Obrysy písmen jsou tenkými liniemi. Takto připravenou šablonu vytiskneme.

Vlastní výroba tvarů/ písmen: Celou plochu papíru A4 přiložíme na korkovou desku umístěnou na podložce a připevníme proti posunu např. izolepou. Poté pomocí pevného pravítka (ideálně kovové) prořežeme přes šablonu písmena do korkové desky. Následně odstraníme vrchní šablonu a postupně opatrně písmena vylamovacím nožem dořežeme v celé tloušťce korku podle předem naznačených zářezů. Po vyříznutí písmen rohy a oblá místa začistíme nahrubo vylamovacím nožem. Nakonec boky písmen a všechny hrany jemně přebrousíme smirkovým papírem. Takto připravená písmena natřeme vhodnou barvou, v případě potřeby několikrát nátěr opakujeme (korek má vlastnost absorbovat velké množství barvy, vzhledem k tomuto typu zvoleného materiálu proto doporučuji alespoň tři nátěry neředěnou barvou).

2. Karty s obrysy geometrických tvarů a písmen

(viz příloha č. 5, obr. č. 8, obr. č. 9)

Pomůcky: papír formátu A4, tužka, pravítko, černý fix 2.5 mm, laminovací fólie, děrovačka, zhotovené tvary a písmena, kancelářské desky pro vkládání karet

Vlastní výroba karet: Přiložíme zvolený tvar/písmeno na papír formátu A4 v požadované poloze, obkreslíme jej tužkou. Poté pomocí pravítka a černého fixu předkreslené linie zvýrazníme. Takto vytvoříme všechny karty a poté, pro delší životnost, opatříme laminovací folií. Na závěr zhotovené karty děrovačkou upravíme tak, aby je bylo možné vložit do kancelářských desek.

3. Kontrolní kartičky

(viz příloha č. 5, obr. č. 10, obr. č. 11)

V případě výroby kontrolních kartiček postupujeme obdobně jako při výrobě karet s obrysy geometrických tvarů a písmen. Pro urychlení tvorby kartiček se mi osvědčilo zmenšit písmena v Microsoft Word tzn. vložit tato písmena do tabulky 8x12cm, vytisknout a obtáhnout fixem. Na kontrolní kartičce se následně vyznačí vždy jedno z písmen žlutým fixem, podle toho jaký pojem orientace v prostoru má být znázorněn. Kartičky je vhodné opatřit laminovací folií. Pomocí kroužkového vazače můžeme zhotovit malou knížku.

9.2 Popis nově vytvořených pomůcek

Karty s prvky prostorové orientace

(viz příloha č.5, obr č. 1)

Obsahuje:

- karty velikosti A4 s prvky prostorové orientace
- korkové tvary/ písmena

- kontrolní kartičky (pouze druhá modifikace viz níže)
- kancelářské desky pro vkládání karet
- krabičku (košík) pro uložení korkových tvarů/ písmen

Jednotlivé geometrické tvary a tvary písmen nejsou opatřeny úchytkami jako je tomu v případě originální Montessori pomůcky (viz příloha č. 3), neboť prostřednictvím přímého kontaktu, dotykem jednotlivých tvarů, získávají děti nové zkušenosti o vlastnostech zvoleného materiálu (korku).

Pomůcka byla zhotovena ve dvou modifikacích:

1. Karty s prvky prostorové orientace,

(viz příloha č. 5, obr. č. 3)

tato modifikace obsahuje **2 stupně obtížnosti:**

- 1. stupeň:** vkládání jednoho písmene na barevný obrys (do středu stránky)
- 2. stupeň:** vkládání dvou tvarů/písmen na vyznačený obrys, z nichž jedno má změněnou polohu (je otočené o 90° nebo 180°). Písmena jsou umístěna ve směru vertikálním (v horním středu stránky a dolním středu stránky)

Dítě samostatně vkládá geometrické tvary/písmena do vyznačeného obrysu.

2. Karty s prvky prostorové orientace – osvojování pojmu,

(viz příloha č. 5, obr. č. 12, obr. č. 13)

tato modifikace obsahuje karty formátu A4, na nichž jsou vyobrazeny obrysy písmen ve správném optimálním směru. Je zhotovena ve **4 stupních obtížnosti:**

- 1. stupeň:** dvě stejná písmena umístěná ve vertikální poloze (nahore - dole)
- 2. stupeň:** tři stejná písmena umístěná ve středu stránky v horizontální poloze (první – prostřední – poslední)
- 3. stupeň:** dvě stejná písmena umístěná v horizontální poloze (vpravo – vlevo)
- 4. stupeň:** čtyři stejná písmena umístěná v rozích formátu A4

(nahore vpravo/vlevo, dole vpravo/vlevo)

Dítě vkládá dle instrukce vždy jedno písmeno do jednoho z obrysů vyobrazených na kartě formátu A4:

- nahoru - dolů
- první – prostřední - poslední
- vpravo - vlevo
- nahoru vpravo/vlevo, dolů vpravo/vlevo

9.3 Postup práce s nově vytvořenými pomůckami

Níže uvedený postup práce s pomůckou byl sestaven na základě obecných pravidel pro práci s Montessori materiálem. Důraz byl kladen především na důkladné názorné předvedení práce s pomůckou, se snahou co nejvíce eliminovat ústní průvodní komentář, který by dle pojetí Montessori pedagogiky narušovat soustředění dítěte a zkomplikoval mu zpracování informací o podstatě úkolu. Pokud slova použijeme, měla by být věcná, srozumitelná.

Před vlastní prací s pomůckou je nutné vymezit prostor, kam bude po každé skončené aktivitě pomůcka dítětem opět uklizena. Pokud možno, měla by také být připravena tak, že jednodušší úkoly jsou v knize navrchu, směrem dopředu se obtížnost stupňuje (na to však musí zpravidla dohlédnout pedagog nebo rodič).

Postup práce s pomůckou - 1. modifikace: *Karty s prvky prostorové orientace*

3. Uchopíme oběma rukama knihu s prvky prostorové orientace a přeneseme ji na stůl nebo kobereček. Přineseme si také košík/krabičku s tvary/písmeny.
4. Posadíme se po levé ruce dítěte.
5. Vyskládáme všechna písmena na kobereček (stůl).
6. Otevřeme knihu na první stránce.
7. „(Oslovení), podívej, budeme vkládat písmena, ukážu ti jak se to dělá.“

8. Uchopíme písmeno mezi palec a ukazováček nedominantní ruky.
9. Hrany písmene pomalu bříšky dvou prstů přejíždíme po směru hodinových ručiček, poté písmeno položíme. Takto postupujeme i s písmenem dalším.
10. Jakmile jsou písmena vyrovnaná na stole/koberečku, pravou rukou vybereme vhodné písmeno a přiblížíme ho k šabloně, na které je vyobrazen obrys tohoto písmene.
11. Písmeno přetáčíme v ruce (můžeme mírně naznačit chybné provedení).
12. Důkladně a pomalu jej správně umístíme na vyznačený obrys.
13. Postup můžeme podle potřeby zopakovat.
14. Pomůcku vrátíme do původního stavu.
15. Laskavým hlasem nabídneme dítěti, zda by chtělo práci s pomůckou také zkusit. V případě, že neví, jak má začít, můžeme ho vyzvat, aby otevřelo knihu, otočilo stránku atp.

Jakmile zjistíme, že dítě již pochopilo princip práce s pomůckou, můžeme jej nechat pracovat samostatně. V případě pomůcky s písmeny je dobré ukázkou rozfázovat. Nejdříve ukážeme 1. stupeň obtížnosti, pokud ji dítě zvládá, přestoupíme na 2. stupeň obtížnosti.

**Postup práce s pomůckou – 2. modifikace: *Karty s prvky prostorové orientace*
– osvojování pojmů**

1. Uchopíme oběma rukama desky s prvky prostorové orientace a přeneseme je na stůl nebo kobereček. Přineseme si také košík/krabičku s tvary/písmeny.
2. Posadíme se po levé ruce dítěte.
3. Vyskládáme všechna písmena na kobereček (stůl).
4. Otevřeme knihu na první stránce.
5. „(Oslovení), podívej, budeme vkládat písmena, podle toho, jak řeknu. Dávej dobrý pozor, ukážu ti jak se to dělá.“
6. „Podívej, dám „A“ nahoru.“ Učiníme tak a vložíme písmeno „A“ do obrysu umístěném na stránce nahoře.

7. „*Tak a teď dám „A” dolů.*” Opět tak učiníme.
8. Vyzveme dítě, zda by to chtělo také zkusit.
9. Dáváme dítěti jednoduché instrukce.
10. Pokud nepřiloží písmeno správně, popíšeme polohu, kam písmeno umístilo („*Dal jsi „A” nahoru.*”)
11. Znovu dítě vyzveme, aby dalo písmeno na námi požadované místo. Nezapomeneme ho pochválit.

Takto lze procvičovat všechny pojmy prostorové orientace, podle toho, jaké karty máme zhotovené. Obtížnost zvyšujeme postupně. Tedy v tomto pořadí pojmů:

- nahoru - dolů
- první - prostřední - poslední
- vpravo - vlevo
- dolů vpravo/vlevo, nahoru vpravo/vlevo

9.4 Zácvik dítěte při práci s pomůckou

Nově vytvořené pomůcky byly užity k zácviku dětí při práci s pomůckou. (Záznam z prvního dne zácviku dětí pro práci s pomůckou a záznam celkového průběhu zácviku všech dětí se ZP při práci s pomůckou viz příloha č.6). Na základě zácviku dětí při práci s pomůckou, byla pomůcka dále upravena dle individuálních potřeb každého dítěte.

Pomůcka chlapce A obsahuje:

- 8 karet s obrysy písmen
- 2 karty pro osvojení pojmů nahoře – dole (B, J)
- 1 kartu pro osvojení pojmů první – prostřední – poslední (B)
- 2 karty pro osvojení pojmů vpravo – vlevo
- 2 karty pro osvojení pojmů dolů vpravo/vlevo, nahoru vpravo/ vlevo (B, J)

- kontrolní kartičky (miniknížka) – pro kontrolu pojmů nahoru – dolů, první – prostřední – poslední, vpravo – vlevo, dolů vpravo/vlevo, nahoru vpravo/vlevo
- korková písmena – 2x B, 2x J, 2x L, 2x N, 2x K, 2x F

Pomůcka dívky B obsahuje:

- 6 karet s obrysy geometrických tvarů
- 8 karet s obrysy písmen
- 1 kartu pro osvojení pojmů nahoře – dole (písmeno A)
- 1 kartu pro osvojení pojmů první – prostřední - poslední (písmeno A)
- 5 kontrolních kartiček – každá z kartiček pro kontrolu jednoho z pojmů orientace v prostoru (nahore – dole, první – prostřední – poslední)
- korkové geometrické tvary – 2x čtverec, 2x obdélník, 2x trojúhelník, 2x půlkruh
- korková písmena – 2x E, 2x K, 2x H, 2x N, 2x V

Pomůcka dívky C obsahuje:

- 8 karet s obrysy geometrických tvarů s hmatovou kontrolou (viz také s. 80)
- 2 karty s obrysy písmen
- 1 kartu pro osvojení pojmů nahoře – dole (písmeno A)
- 1 kartu pro osvojení pojmů první – prostřední - poslední (písmeno A)
- 5 kontrolních kartiček – každá z kartiček pro kontrolu jednoho z pojmů orientace prostoru (nahore – dole, první – prostřední – poslední)
- korkové geometrické tvary – 2x čtverec, 2x obdélník, 2x trojúhelník, 2x půlkruh
- korková písmena – 2x A, 2x U

Místo zácviku dítěte při práci s pomůcky

Vlastní ověřování zhotovené pomůcky probíhalo v prostorách centra Montessori. Po celou dobu výzkumu jsme měli k dispozici místnost, která je nejčastěji užívána pro

individuální a skupinovou činnost určenou dětem předškolního věku. Tento prostor je však volně přístupný i ostatním dětem a to i v době řízených aktivit, ovšem za předpokladu, že budou práci ostatních respektovat a nebudou výuku narušovat. Prostor je vybaven dvěma kulatými stolky, ke každému si posedá až šest dětí, nacházejí se zde pomůcky s vyšší obtížností, ale také společenské hry jako pexeso, domino apod.

Po většinu času nebyly děti vystaveny rušivým vlivům. Práce probíhala pouze za předpokladu, že o ni projeví zájem, vždy byla ponechána možnost volby. Zpočátku jsem se dětem věnovala individuálně v kratších časových intervalech (průměrně 5 – 10 minut jedno dítě). Vždy jsem vycházela z momentálního rozpoložení každého dítěte. Po zácviku dítěte při práci s pomůckou jsem již zpozvzdálí sledovala její užívání samotnými dětmi.

Sledované kategorie při zácviku dítěte pro práci s pomůckou

V průběhu aplikace pomůcky byly sledovány předem stanovené kategorie se zaměřením na orientaci na pracovní ploše. Především tyto:

- technika (způsob) umístění tvarů/písmen na vyznačený obrys
- přesnost umístění tvarů/písmen na vyznačený obrys
- orientace na ploše ve vertikální rovině
- pravolevá orientace na ploše
- rozvoj pojmů orientace v prostoru

Shrnutí pozorování při práci s nově vytvořenými pomůckami

Shrnutí zácviku – chlapec A

Chlapec A vkládá písmena do obrysů samostatně, nepotřebuje vedení. Je převážně pečlivý, někdy dokonce uložení písmene ještě opraví tak, aby bylo přesně v obrysu. Stává se ale také, že je již na počátku práce s pomůckou chlapec nesoustředěný nebo jeho míra soustředění výrazně klesá během práce s pomůckou, projevuje se to tím, že

písmena do obrysů vkládá velmi nedbale, zbrkle listuje v knize, vypráví své zážitky, komunikuje s ostatními dětmi, zahledí se apod. Výrazný vliv na práci s pomůckou má tedy celkové rozpoložení a míra soustředěnosti. Tvary písmen rozlišuje správně. Nejsou zásadní rozdíly v přesnosti vkládání písmen do obrysu nebo celé plochy písmene.

Na kartách s obrysy písmen se orientuje ve vertikální rovině. Dokáže umístit písmeno dle instrukce nahoru - dolů, doprostřed. Chybovost má opět přímou spojitost s mírou koncentrace. Nejobtížněji vnímá pojmy první - poslední, pravolevá orientace je spíše v rámci práce pokus - omyl. Pravolevou orientaci na ploše, ale také v prostoru je nutno procvičovat. Chlapec si zcela neosvojil orientaci pravé a levé strany na svém vlastním těle, proto mu činí obtíže i na ploše papíru, kde je toto pravolevé uvědomění výrazně obtížnější.

Shrnutí závěru – dívka B

Pro práci dívky B s pomůckou je charakteristická samostatnost. Dívka brzy pochopila postup práce s pomůckou a je schopna a ochotna jej následovat. Někdy také práci s pomůckou v závěru užívá dle svého – staví z prvků různé obrázky (viz příloha č. 7 obr. č.14, obr. č. 15) Vlastní činnost s pomůckou je velmi pečlivá. Dívka mnohdy opravuje již vložený prvek do obrysu, aby byl umístěn zcela správně. Sama pomůcku přinese a sama ji také uklízí.

V osvojování pojmů orientace v prostoru se dívka rychle učí a brzy pochopila, co na deskách pomůcky znamená nahoře a co dole. Pojmy první – prostřední – poslední jsou pro dívku obtížnější. Pojem prostřední umísťuje výhradně správně, ale pojmy první – poslední převážně zaměňuje. Pomůcka je pro dívku dostatečně zajímavá a nevyžaduje hmatovou kontrolu jako dívka C (viz shrnutí závěru – dívka C), zraková kontrola chyb je v tomto případě dostačující. Zjistila jsem, že dívka pro práci s pomůckou potřebuje optimální prostor a klid. Je-li v jejím blízkém okolí další dítě nebo nepřiměřený hluk, méně se soustředí, ztrácí zájem nebo častěji chybuje.

Shrnutí zácviku - dívka C

Úroveň dovedností dívky C ve vztahu k pomůcce je obtížné pevně stanovit, vzhledem k tomu, že jsou v práci s pomůckou v jednotlivých dnech zácviku výrazné rozdíly. V případě dívky C se na výkonu s pomůckou výrazně podílí momentální nálada a celkové rozpoložení. V některé dny bylo nutné činnost brzy ukončit, dívka byla zbrklá, velmi nesoustředěná a téměř všechny prvky umístila ledabyle podle toho, který měla zpravidla nejbližší ruky. V tyto dny dívka sama nezaznamenala své chyby a musela jsem na ně upozorňovat, i přesto předchozí krok neopravila nebo opravila opět nesprávně, proto jsme činnost následně ukončily. Byly však dny, kdy dívka s pomůckou velmi ochotně pracovala, projevovala radost a zájem, to se odrazilo i na celkové práci s pomůckou. Dívka správně rozlišila většinu tvarů (obtížně zařadila pouze trojúhelník a obrácené U), dále jsem pokládala jednoduché instrukce např.: „(Oslovení), dej „U“ nahoru“, přičemž prvek převážně umístila správně. Jako přínosnou považuji možnost hmatové kontroly jednotlivých prvků, která dívce ztraktivnila pomůcku a zároveň pomáhá kontrolovat správnost vlastní práce s pomůckou. I v tomto případě je přínos tohoto prvku ovlivněn celkovým momentálním rozpoložením dívky a v případě nezájmu dívka někdy dává přednost „čtení hmatových stop prvků“ před vlastní prací s pomůckou. Dívka si osvojuje pojmy nahoru – dolů a pojmy první – prostřední – poslední, které jsou pro ni obtížnější.

9.4.1 Celkové shrnutí pozorování při práci s nově vytvořenými pomůckami

Zácvik pomůcky probíhal individuálně vždy s jedním dítětem. Každé dítě pracovalo s pomůckou odlišně a dosahovalo jiných dovedností, proto nelze činnosti dětí kategorizovat. Na práci s pomůckou měla vliv míra soustředění, momentální rozpoložení, ochota pracovat i podmínky prostředí (klid na práci, dostatečný prostor atd.). Lze říci, že všechny děti zvládají pojmy nahoru – dolů, pakliže je prostředí dostatečně připravené. Obtížněji, s větší mírou chybovosti, zařazují prvky dle instrukce

jako první – prostřední – poslední. V pravolevé orientaci, k jejímuž nácviku bylo zatím přistoupeno pouze u chlapce A, je chybovost nejvyšší.

9.5 Ukázka práce dítěte s didaktickou pomůckou za přítomnosti zákonného zástupce

Po zácviu dítěte při práci s pomůckou proběhla schůzka se zákonnými zástupci dětí v prostorách centra Montessori. Součástí schůzky bylo předvedení práce dítěte s pomůckou, proto bylo nutné vymezit čas pro jednotlivé rodiče s dítětem. Ukázala jsem zákonným zástupcům, jakým způsobem s didaktickou pomůckou pracujeme. Uvedla jsem své postřehy a připomínky. (Záznam z průběhu ukázky práce dítěte s didaktickou pomůckou za přítomnosti zákonného zástupce je součástí přílohy č. 8)

9.5.1 Celkové shrnutí ukázky práce dítěte s didaktickou pomůckou

Ukázka práce dítěte s pomůckou za přítomnosti rodičů probíhala u každého dítěte individuálně. Chlapec A ochotně otci ukázal a slovně popsal, jakým způsobem s pomůckou pracuje. Dívka B rovněž postup práce s pomůckou následovala, pouze dívka C odmítla spolupracovat, z toho důvodu jsem ZZ dívky C postup práce s pomůckou vysvětlila. V závěru kladli zákonní zástupci otázky, pokud potřebovali něco blíže objasnit např. ZZ dívky B se zajímal o to, jak má postupovat, pokud dívka umístí písmeno chybně.

Záznamový arch

Jako součást pomůcky obdrželi zákonní zástupci záznamový arch pro zaznamenávání činnosti dětí s didaktickou pomůckou. Uváděli pracovní dobu s pomůckou, dále, zda činnost zvládalo samostatně/ s dopomocí/ nezvládalo. V záznamovém archu byl rovněž vymezen prostor pro další poznámky. (Záznamový arch je součástí přílohy č. 9)

9.6 Analýza vyplněných záznamových archů

V závěru výzkumu jsem si opět domluvila schůzku se zákonnými zástupci. Předmětem schůzky byl závěrečný rozhovor a předání vyplněných záznamových archů. Na základě získaných informací bylo zjištěno, jak dítě pracovalo s pomůckou v domácím prostředí.

Zákonní zástupci dle svých možností a potřeby zapisovali průběh činností s pomůckou po dobu jednoho měsíce. Režim práce s pomůckou byl v některé dny komplikován nemocí dítěte, nezájmem dítěte nebo pobytem na horách.

Záznamový arch - Chlapec A

Z analýzy záznamového archu chlapce A je zřejmé, že chlapec pracoval s pomůckou vždy s dopomocí zákonného zástupce. Pracovní doba s pomůckou se pohybovala v rozmezí od 5ti do 15ti minut v závislosti na ochotě pracovat a míře soustředění. Chlapec zvládá dle instrukce umístit tvary písmen nahoru a dolů, jako první, doprostřed a jako poslední. Obtížně umísťuje tvary písmen vpravo a vlevo, na procvičování této oblasti se ZZ soustředil.

Záznamový arch – Dívka B

Do záznamového archu dívky B zapsal ZZ celkem šest aktivit s pomůckou, osobně mě však upozornil, že nezapsal veškerou činnost dívky s pomůckou a upřednostnil slovní vysvětlení průběhu práce s pomůckou před zapisováním do záznamového archu. Z analýzy záznamového archu je zřejmé, že dívka s pomůckou pracovala výhradně samostatně, pracovní doba s pomůckou se pohybovala v rozmezí od 10ti minut do 15ti minut. Dívka činnost zvládala velmi dobře, vkládala správně tvary písmen a správně také vkládala tvary písmen dle instrukce nahoru – dolů.

Záznamový arch - Dívka C

Zákonný zástupce zapisoval aktivity s pomůckou velmi svědomitě a podrobně. S pomůckou pracovali téměř každý den, ve výjimečných případech obden. Pracovní doba s pomůckou trvala nejméně 8 minut a nejdéle 20 minut. Dívka pracovala převážně s dopomocí jednoho ze zákonných zástupců a v některé dny ve spolupráci se svou sestrou (nejlepší výkony a soustředění). Pokud byla v dobrém rozpoložení, pracovala samostatně a naopak v některé dny výjimečně činnost nezvládala a odmítala. Dívka většinou bez problémů zvládala umístění tvarů, písmen dle instrukce nahoru – dolů, pojmy první – prostřední – poslední však byly pro dívku obtížné, zejména pojem prostřední. Dívka v převážné většině případů pracovala lépe v praktickém nácviku orientace v prostoru (magnetky na tabuli, kostky), ale byly také dny, kdy zvládala lépe činnost s pracovními deskami než činnosti praktické. Tvary i písmena vkládala do obrysů téměř bez problémů. Některé zafixované a dříve bezchybné úkony však dívce činily později obtíže např. umístění „U“ do obrysu v přetočení dolů nebo vložení trojúhelníku do obrysu.

V záznamovém archu jsou uvedeny zajímavé postřehy a otevřené záznamy zákonných zástupců dívky C např. píšící: *„zhoršené podmínky prostředí na horách; snížená trpělivost (jméno dívky) i tašky (...); začátek v sešitě – nechceme spolupracovat, zakrýváme si uši; nahoru - dolů z 90% špatně; zkusíme kontrolní kartičky (...); „poprvé s mamkou; po odpoledním spaní - odpočatá; tvary dává bez větších problémů sama – nahoru, dolů; první, prostřední, poslední – zatím dáváme jen s velkou dopomocí (...).“*

9.7 Závěrečný rozhovor se zákonnými zástupci

Předmětem závěrečného rozhovoru bylo zjistit, jak dítě pracovalo s pomůckou v domácím prostředí. Dva rozhovory se uskutečnily v centru Montessori a rozhovor se ZZ dívky B se z důvodu dlouhodobější nemoci na návrh ZZ uskutečnil v domácím prostředí dívky B. (Otázky pro vedení závěrečného rozhovoru se ZZ a přepisy

závěrečných rozhovorů se ZZ viz příloha č. 10, Vlastní práce s pomůckou v domácím prostředí viz příloha č. 11, obr. č. 16, obr. č. 17)

Stanovené kategorie pro analýzu závěrečného rozhovoru se ZZ:

- práce s pomůckou
- orientace v prostoru ve vztahu k pomůcce
- úprava a připomínky k pomůcce

První otázka byla položena takto: **1) „Můžete popsat, jak jste s pomůckou doma pracovali?“** Všichni zákonní zástupci rozsáhle hovoří o tom, jak pomůcku užívali, z výpovědí je zřejmá nejednotnost ve způsobu užívání pomůcky. ZZ chlapce A nejdříve s chlapcem roztřídil dvojice písmen, poté chlapec v první polovině sešitu samostatně vkládal písmena do obrysů, v druhé polovině mu ZZ dával slovní instrukce. Oproti tomu ZZ dívky B ve své výpovědi uvádí, že před prací s pomůckou bylo nutné navodit vhodné podmínky, doslova uvádí, že bylo nutné zajistit vhodný čas, klid a koncentraci. Dívka nesměla být rušena myčkou nádobí a s pomůckou pracovala převážně v době, kdy mladší sestra spala. ZZ nejdříve dívce vysvětlil, jak s pomůckou pracovat, dívka ale začala velmi rychle pracovat samostatně a přidávala k pomůcce různé "inovace" – stavěla z písmen domečky, zvířátka apod., napadlo ji také, že bude písmena obkreslovat. ZZ dodává: „(..)ona ve finále zjistila, že to skrývá i jiný možnosti než jen přikládat.“ Převážně tedy pracovala s písmeny a ne s deskami. ZZ kladně hodnotí, že jsem v průběhu dodala nová písmena, což opět dívce pomůcku zatraktivnilo. ZZ dívky C rovněž uvádí, že bylo nutné nejdříve vytvořit vhodné podmínky a klid na práci. K činnosti s pomůckou zařadil také praktický nácvik dovednosti např. přikládání magnetických obrázků na lednici dle instrukce nebo užili kostek k nácviku pojmů první – prostřední – poslední apod. Následně jsem položila otázku: **2) „Co mělo nejzásadnější vliv na práci s pomůckou?“** S odpovědí neváhá ZZ chlapec A. Jednoznačně uvádí, že to byla pochvala při práci. Pokud chlapec udělal chybu, ZZ zareagoval takto: „No, to je jinak, musíš to jako dělat správně. Ale seš úžasnej, jak s tím umíš pracovat(...)“ a popisuje reakci chlapce: „(..)tak on se úplně rozzářil, no a hned

chtěl pracovat dál.“ Oproti tomu ZZ dívky B na tuto otázku odpovídá, že zásadní byl obsah pomůcky – tedy tvary a písmena, která dívku velmi zajímají. Domnívá se, že pokud by byla pomůcka postavena na stejném principu, ale s jinými motivy např. se zvířaty, dívka by o pomůcku vůbec neprojevila zájem. ZZ dívky C spatřuje zásadní vliv na práci v celkovém momentálním rozpoložení dívky. Uvádí, že dívka má dny, kdy práci zvládá téměř bez pomoci a jindy nemá o pomůcku zájem a často chybuje. Celkové rozpoložení dívky se tak odráží na výsledcích s pomůckou. Pokračovala jsem otázkou: **3) „Nabízeli jste pomůcku nebo si ji vybíral(a) samostatně?“** ZZ musel chlapci A pomůcku vždy nabídnout, zpočátku někdy pracoval neochotně, ale ZZ dohlédl nad dokončením práce a motivoval chlapce *„(..)dodělej, co máš a pak budeme dělat písmenka,*“ na základě toho chlapec činnost s pomůckou dokončil. Oproti tomu dívka B pracovala ochotně a brzy také zcela samostatně. ZZ přiznává, že dívka měla sklony pracovat dle svého a užívat pouze písmen nikoliv desek s obrysy, ty nabízel ZZ. Dále vypovídá ZZ dívky C, ten uvádí, že dívka pracovala s pomůckou převážně ochotně, vždy však pomůcku nabízeli a snažili se vždy zvolit nejvíce vhodnou dobu. *„Když nechtěla tu pomůcku, tak jsme buď operativně nebo plánovaně zařadili jinou pomůcku, případně jsme to dělali zase naopak, když nebyl zájem, tak jsme to zkusili ještě udělat nějakým jiným způsobem,*“ také zdůrazňuje, že pomůcka měla své předem dané místo a práce s ní probíhala vždy u stolu. V závěrečné otázce tohoto okruhu jsem položila otázku: **4) „Jak vám šlo vkládání do obrysů?“** V zásadě jsou všichni ZZ spokojeni s provedením vkládání písmen a tvarů do obrysů. ZZ chlapce A pouze namítá, že má chlapec obtíže v umístění vzájemně překrývajících tvarů. Pro dívku B byla činnost poměrně snadná a obrátila ji tak, že "učila" svého rodiče, jak má písmena správně vkládat. Zajímavé je, že dle výpovědi ZZ dívky C se dívce zpočátku vkládání do obrysů velmi dařilo, včetně náročných tvarů, postupně se však objevovaly jisté obtíže (např. v umístění obráceného U s nožičkami směrem dolů) a odůvodňuje je takto: *(...)já jsem to ze začátku přisuzoval tomu, že to byla pro (jméno dívky C) nová věc, hodně zajímavá a pak už to začala víc flinkat, že prostě to tam nějak hodíme a je to.*“

Další otázkou jsem se přímo zeptala na orientaci v prostoru ve vztahu k pomůcce: **5) „Jaké pojmy orientace v prostoru jste procvičovali a jak to šlo?“** Podle výpovědi

ZZ neměl chlapec A žádné obtíže s pojmy nahoru – dolů, obtížněji si zafixoval pojem uprostřed, ale nejobtížnější je pro něj stále pravolevá orientace. ZZ uvádí, že chlapec levou ruku při činnostech zapojuje minimálně, proto si myslí, že si neumí uvědomit, že je to levá ruka. Stejnou otázku jsem také položila ZZ dívky B, ten uvádí, že procvičovali pojmy nahoru – dolů, začátek – prostředek – konec a mimo pomůcku také pojmy před – za, apod. Dívka nemá obtíže s pojmy nahoru – dolů, i když je pro ni obtížné uvědomit si, co znamená v prostoru nahoru a dle ZZ je pro ni obtížné pochopit, že nahoře je v prostoru na různých místech. Také tvrdí, že je dívka schopna si pojmy velmi rychle zapamatovat vzhledem k pomůcce, ale v praxi by je pak pravděpodobně neuplatnila, zejména pojem mezi. ZZ dívky C mě informuje o tom, že pojmy procvičovali také prakticky, což podle něj výrazně pomohlo. Pojmy nahoru – dolů zvládá dívka dobře, obtížnější je pro ni určit pojmy první – prostřední – poslední.

V závěru jsem zákonným zástupcům dala prostor, aby se k pomůcce vyjádřili: **5) „Napadá Vás, jak by bylo vhodné pro vašeho syna/dceru pomůcku ještě dále upravit?“** Na tuto otázku odpovídá ZZ chlapec A, že by ji dále neupravoval, rozhodně by nepřidával více tvarů, protože by mu to přišlo překombinované. Oproti tomu ZZ dívky B a dívky C by pomůcku rozšířili o další tvary jednak z důvodu atraktivnosti a jednak z důvodu vyšší obtížnosti. ZZ dívky B také doporučuje sjednotit barvy tvarů s obrysy písmen, doporučuje tvary nevybarvovat, ale nechat je v přírodní korkové barvě. Rozhovor jsem uzavřela otázkou: **6) „Máte ještě nějaké postřehy, připomínky, něco, co byste mi chtěl(a) ještě sdělit?“** ZZ chlapec A se zajímá o to, zda by byl chlapec schopen rozlišovat dva překrývající předměty v jiné pomůcce, jiné poznámky neuvádí. Ačkoliv v pomůcce nebyl součástí tvarů kruh (vzhledem k tomu, že rotací nemění svůj tvar), ZZ dívky B by ho doporučil pro dceru zařadit. Vysvětluje to takto: *„(...)věřím, že jinejm dětem by to bylo úplně jedno, ale ona to hrozně řeší.“* ZZ dívky C zaznamenal, že zpočátku bylo děrování obrysů tvarů (hmatová kontrola) velmi motivující, *„(...)v další fázi to bylo spíš kontraproduktivní, kdy už to nebylo nové a byl to spíš prvek, který odvádí pozornost(...).“*

9.7.1 Vyhodnocení analýzy záznamových archů a závěrečného rozhovoru se zákonnými zástupci

Závěrečný rozhovor směřoval k tomu, jakým způsobem dítě pracovalo s pomůckou v domácím prostředí. Na základě analýzy záznamových archů a rozhovorů lze říci, že způsob užívání pomůcky byl u všech ZZ a jejich dětí se ZP odlišný, přičemž se snažili vycházet z potřeb a zájmů dětí, nesnižovali ani nepřevyšovali nároky. Jedno z dětí pracovalo převážně samostatně a dvě děti pracovaly vždy ve spolupráci s rodičem. Zákonní zástupci se snažili nalézt vhodný čas a zajistit osobní prostor a klid pro práci s pomůckou, do práce s pomůckou děti nenutili. Při práci s pomůckou postupovali systematicky. Ze závěrečného rozhovoru se ZZ a analýzy záznamových archů tak jasně vyplynulo, že rodiny zvolených dětí následují základní „požadavky“ pedagogiky Montessori a atributy pro práci s pomůckou. Je také zřejmé, že se snažili dovednosti získané při práci s pomůckou uplatnit v praxi a převést je do praktického života (např. ZZ dívky C použil kostek pro nácvik pojmů první – prostřední - poslední; magnetky k nácviku pojmů nahoře - dole apod.), což považují za hlavní smysl pomůcek vyrobených dle metody Montessori.

Všechny děti zvládají základní pojmy orientace v prostoru procvičované v pomůcce – pojmy nahoru – dolů, obtížnější jsou pro ně pojmy první – prostřední – poslední a pojmy vpravo – vlevo, které procvičoval chlapec A, nejobtížnější. Což potvrzuje závěry ze zácviku s pomůckou a také princip posloupnosti osvojování těchto pojmů. Během práce s pomůckou zaznamenali ZZ jisté pokroky dětí.

Pomůcka bude dále, na základě přání dvou zákonných zástupců, pro děti se ZP upravena. Pomůcka chlapce A zůstane nezměněna, pomůcka dívky B a dívky C bude rozšířena o další prvky (písmena), zároveň budou prvky dívky B zhotoveny v přírodním korku bez nátěru a karty s prvky prostorové orientace budou pro dívku C dále zhotoveny bez hmatové kontroly.

10 Diskuze

V úvodu bakalářské práce popisuji, že se domnívám, že metoda Montessori může být pro rodiče dětí se ZP oporou a námětem, jak s jejich dítětem pracovat a také jak na něj nahlížet, tento názor zastává také Bowman (2013, s. 43) a potvrdil to také výzkum této práce. Z rozhovorů se zákonnými zástupci dětí se ZP je zřejmý přínos této metody do jejich života. Uvádějí, že jim vnesla do života systematičnost a řád a pozitivně ovlivňuje každodenní život s jejich dítětem. Oporu rodičů v Montessori metodě také dokládám na základě jejich velmi otevřených výpovědí. Popisují realitu tak jak je – uvádějí jak silné stránky dětí, tak jejich obtíže. V mnohém se jejich výpovědi také shodují s odpověďmi pedagožek. Svě děti znají, řídí se vlastním pozorováním a na základě toho vědí, jak s nimi pracovat. Domnívám se, že tento přístup rodičů využívajících metodu Montessori však nelze zobecnit, neboť na tyto obecné závěry byl výzkumný soubor příliš malý.

Ukázalo se, že vyrobená didaktická pomůcka rozvíjí pojmy orientace na pracovní ploše (nahore – dole, vpravo – vlevo, nahore vpravo – vlevo, dole vpravo – vlevo, první – prostřední – poslední). Zásadní je, aby dítě tyto naučené dovednosti dokázalo aplikovat v praxi a nedocházelo tak k obtížím zejména ve škole při výuce (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 21), např. při reakci na výzvu: „Napište dnešní datum do pravého horního rohu.“, „Napište první písmeno ve slově MÁMA.“ apod. Z toho vyplývá, že didaktické pomůcky vyrobené podle Montessori pedagogiky jsou „pouze“ prostředkem k stimulaci dítěte. Důležité je, aby bylo dítě schopno aplikovat poznatky získané prací s pomůckou v praktickém životě.

Při tvorbě pomůcky bylo nutné vycházet především z individuálních potřeb a specifik každého dítěte se ZP, neboť je tato skupina dětí velmi rozsáhlá a zahrnuje jak děti s tělesným postižením, zrakovým postižením, autismem, atd. (viz kapitola 1.2), bylo například nutné zohlednit specifické limity dítěte s DMO v oblasti motoriky (viz kapitola 3.1) nebo limity dítěte s vývojovou dysfázií (viz kapitola 3.2) např. k usnadnění manipulace s pomůckou a tedy i samostatného užívání, byly pro jednotlivé karty s prvky prostorové orientace opatřeny kancelářské desky. Podle Zelinkové (1997, s. 98)

by měl didaktický materiál zvolený pro dítě s postižením obsahovat přiměřeně náročné dílčí úkoly v takové míře, aby dítě bylo schopno úkol splnit samostatně. Tento princip zhotovená pomůcka splňuje – umožňuje vkládat (příp. odebírat) karty s prvky prostorové orientace do (z) desek v různé míře obtížnosti přiměřené individuálním schopnostem každého z vybraných dětí se zdravotním postižením. Děti s postižením jsou také mnohem méně citlivé na rozpoznávání vlastních chyb nebo jsou k nim lhostejné (Zelinková, 1997, s. 97), toto tvrzení lze potvrdit na základě pozorování dětí při práci s pomůckou. Z tohoto důvodu byla zákonným zástupcům dětí umožněna a doporučena verbální kontrola chyb, navíc byla jedna z pomůcek opatřena hmatovou kontrolou, která zároveň užívání pomůcky zatraktivnila. Bylo tak zohledněno, jak uvádí Zelinková (1997, s. 98), že některé děti s postižením neprojevují výrazný spontánní zájem o práci s pomůckami a je proto nutné je vhodně aktivizovat a motivovat.

Výsledky výzkumu poukazují na to, že vybraní rodiče dětí se zdravotním postižením následují principy Montessori pedagogiky. Jedním z těchto principů je princip ticha, nikoliv ticha absolutního, ale spíše atmosféry podporující soustředění a učení (Hainstock, 2013, s. 23), zákonní zástupci se snažili vymezit vhodný čas pro práci s pomůckou, tak aby byl tento princip naplněn a byl tak zajištěn klid a soustředění na práci (práce s pomůckou v době spánku mladšího sourozence, vypnutí hlučných domácích spotřebičů apod.), zároveň naplnili princip svobodné volby, ten spočívá v možnostech dítěte vybrat si dle svého přesvědčení, co bude dělat, jak dlouho a s kým (Zelinková, 1997, s. 18), z výpovědí je zřejmé, že pomůcku nabízeli, ale pakliže dítě na nabídku reagovalo negativně, nenutili ho a snažili se nalézt jinou vhodnou alternativu. V neposlední řadě se zákonní zástupci snažili aplikovat dovednosti získané při práci s pomůckou do běžného života (např. tréninkem pravolevé orientace na vlastním těle, hrou – následování instrukci...). Na základě získaných výsledků ve vztahu k vybraným rodinám dětí se zdravotním postižením (nikoliv globálně), lze vyvrátit slova Marie Montessori (in Hainstock, 2013, s. 7), že *„lidská osobnost nebo péče o ni je rozštěpena. Na jedné straně je domov..., na druhé straně je škola... Nedochozí zde k jednotě koncepce.“* Tyto závěry odpovídají zvolené kvalitativní metodě výzkumu, jejímž cílem je do hloubky zkoumat jevy, které jsou široce

definovány. Úkolem kvalitativní metody výzkumu je přinést o těchto jevech maximum možných informací. Teorie, které vzniknou během takového výzkumu však nelze zobecňovat a jsou platné pouze pro daný výzkumný vzorek (Švaříček, Šed'ová, et al., 2007, s. 24 - 25), z toho vyplývá, že výsledky výzkumného šetření této práce neumožňují zobecnění získaných poznatků, ale lze je využít jako inspiraci k utváření vztahu a pojetí výchovy k dětem ze strany rodičů i pedagogů.

11 Závěr

Bakalářská práce se zabývala tématem Didaktická pomůcka podle montessoriovské pedagogiky jako nástroje pro rozvoj orientace v prostoru dítěte předškolního věku se zdravotním postižením. Hlavním cílem této práce bylo vytvoření didaktické pomůcky v montessoriovském pojetí pro dítě předškolního věku se zdravotním postižením se zaměřením na orientaci v prostoru.

Teoretická část této práce byla rozdělena do šesti kapitol. Vymezila problematiku jedince se zdravotním postižením, porovнала specifika vývoje dítěte předškolního věku s vývojem dítěte s diagnózou DMO a diagnózou vývojové dysfázie. V druhé části se práce zabývala vymezením základních principů Montessori pedagogiky, Montessori materiálem, pedagogickým a domácím prostředím.

V praktické části bylo pro získání potřebných dat k výzkumu využito metody kvalitativního výzkumu. Při tvorbě pomůcky bylo vycházeno z teoretických východisek Montessori pedagogiky, z originálního materiálu Montessori a také z rozhovorů s pedagogickými pracovníky a zákonnými zástupci a vlastního pozorování dětí se zdravotním postižením při činnostech v rodinném centru Montessori.

Výsledkem této práce je ručně vyrobená pomůcka se zaměřením na rozvoj orientace v prostoru. Pomůcka byla zhotovena ve dvou modifikacích a dále byla upravena dle individuálních potřeb každého z vybraných dětí se ZP. Pomůcka rozvíjí základní pojmy orientace na pracovní ploše (pojmy nahoru – dolů, první – prostřední – poslední, vpravo – vlevo), přesnost a schopnost vzájemného porovnávání tvarů (písmen). Výzkum ukázal, že tato pomůcka vyrobená podle Montessori pedagogiky umožňuje zohlednění individuálních potřeb a zvláštností dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomůcka byla ověřena v pedagogickém i domácím prostředí.

Troufám si říci, že výkony dětí v centru Montessori a v domácím prostředí nelze relevantně srovnávat, neboť jsou podmínky obou prostředí jiné, ačkoliv se v základních myšlenkách a postupech shodují. Lze tvrdit, že obě tato prostředí dítě stimulují, vedou ho k systematičnosti a samostatnosti.

Tato bakalářská práce mi dovolila aplikovat poznatky z teorie Montessori pedagogiky v praxi, ale také otevřela cestu k dětem se zdravotním postižením a jejich rodičům, kteří touto cestou své děti vedou a umožnila tak rozklíčovat z mého pohledu nejzásadnější momenty této pedagogiky. Je to láskyplnou rukou a respektující myslí vedené prostředí, umožňující svobodnou volbu a samostatnost dítěte, ať už mluvíme o prostředí školním nebo domácím, s důrazem pro řád a systematickosti práce. Je to způsob přirozeného vedení dítěte k utváření vlastních hodnot a k životu ve společnosti.

Věřím, že by tato práce mohla být námětem rodičům, či pedagogům pro tvorbu pomůcek a také k zamyšlení nad způsobem vedení dítěte a způsobem utváření vztahu rodič – dítě – pedagog.

Vzhledem k tomu, že se žádný materiál Montessori pedagogiky na oblast orientace v prostoru výhradně nezaměřuje, považuji za zajímavé na tuto práci navázat a rozšířit didaktický materiál vyrobený dle zásad Montessori se zaměřením na orientaci v prostoru (např. rozšířit o 3D pomůcku). Za přínosnou také považuji možnost zjistit, jaký vliv má Montessori pedagogika aplikovaná v zařízení Montessori a v domácím prostředí na život dítěte v běžném školním prostředí (MŠ běžného typu, zájmové aktivity, integrace do ZŠ apod.).

12 Seznam informačních zdrojů

- 1 BARTOŇOVÁ M. a M. VÍTKOVÁ, et al., 2012. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole*. Brno: Paido. ISBN: 978-80-7315-237-6.
- 2 BEDNÁŘOVÁ J. a V. ŠMARDOVÁ, 2015. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. 2. vydání*. Brno: Edika. ISBN: 978-80-266-0658-1.
- 3 ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004, částka, 190. Dostupný také z: <https://portal.gov.cz/app/zakony/zakonPar.jsp?page=0&idBiblio=58471&recShow=16&nr=561&rpp=50#parCnt>.
- 4 DVOŘÁK J., 2007. *Logopedický slovník*. 3. doplněné vydání. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. ISBN: 978-80-902536-6-7.
- 5 BOWMAN, John E., 2013. *Montessori at Home: A Complete Guide to Doing Montessori Early Learning Activities at Home With 3-6 Years Old Children*. Bradenton. ISBN: 978-0-9891768-0-4.
- 6 FISCHER S., ŠKODA J., et al., 2014. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. ISBN: 978-80-7387-792-7.
- 7 FUCHS E., et al., 2015. *Rozvoj předmatematických představ dětí předškolního věku. (Metodický průvodce)*. Praha: Jednota českých matematiků a fyziků. ISBN: 978-80-7015-022-1.

- 8 HAINSTOCK, Elizabeth G., 2013. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta*. Praha: Pragma, 2013. ISBN 978-80-7349-370-7.
- 9 JANKOVSKÝ J., 2006. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením, somatopedická a psychologická hlediska*. 2. vydání. Praha: Triton. ISBN: 80-7254-730-5.
- 10 JUCOVIČOVÁ J. a H. ŽÁČKOVÁ, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-474-8.
- 11 JUKLOVÁ K., LOUDOVÁ I., et al., 2015. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-427-4.
- 12 KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola: Co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-4435-3.
- 13 KRAUS, J., et al., 2005. *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada. ISBN: 80-247-1018-8.
- 14 KUTÁLKOVÁ D., 2002. *Logopedická prevence*. 3. vydání. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-667-5.
- 15 KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, 2004. *Edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido. ISBN: 80-7315-063-8.
- 16 LANGMEIER J. a D. KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vydání. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.

- 17 LILLARD, Paula P., 2011. *Montessori A Modern Approach: The Classic Introduction to Montessori for Parents and Teachers*. U.S.A.: Schocken books. ISBN 0-8052-0920-4.
- 18 LUDWIG, H., 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformně pedagogické koncepce*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN: 80-7194-266-9.
- 19 *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*, 2001. Překlad: Pfeiffer J. a O. Švestková. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1587-2.
- 20 *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*, 2008. Překlad: J. Pfeiffer a O. Švestková. 1. české vydání. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-1587-2.
- 21 MONTESSORI, M., 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86189-00-7.
- 22 MONTESSORI, M., 2001. *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86189-01-5. 24.
- 23 MONTESSORI, M., 2003. *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-86189-02-3.
- 24 OPATŘILOVÁ, D., 2003. *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s dětskou mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 80-210-3242-1.
- 25 OPATŘILOVÁ, D., et al., 2006. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 80-210-3977-9.

- 26 OPATŘILOVÁ, D., 2013. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN: 978-80-210-6221-4.
- 27 PIPEKOVÁ, J., et al., 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3.vydání. Brno : Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- 28 RENOTIÉROVÁ M., LUDÍKOVÁ L., et al., 2007. *Speciální pedagogika*. 3. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN: 80-244-1475-9.
- 29 RÝDL, K., 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Publish History. ISBN 80-902193-7-3.
- 30 RÝDL, K., 2006. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 80- 7194-841-1.
- 31 ŘÍČAN P. a D. KREJČÍKOVÁ, et al., 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4. přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada. ISBN: 80-247-1049-8.
- 32 SKORUNKOVÁ R., 2013. *Základy vývojové psychologie*. Univerzita Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN: 978-80-7435-253-9.
- 33 SMOLÍK F. A G. SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-4240-3.
- 34 ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ J., et al., 2008. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-2141-4.
- 35 ŠKODOVÁ E. a I. JEDLIČKA, et al., 2003. *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-546-6.

- 36 THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie. Proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0714-6.
- 37 VÁGNEROVÁ M., STRNADOVÁ I. a L. KREJČOVÁ, 2009. *Náročné mateřství*. Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-1616-2.
- 38 VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie - Dětství a dospívání*. 2. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- 39 VALENTA, et al., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0602-6.
- 40 VITÁSKOVÁ, et al., 2014. *Posuzování verbální a neverbální složky komunikace ve speciálněpedagogické praxi*. Olomouc: VUP. ISBN: 978-80-244-3989-1.
- 41 ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.
- 42 ZELINKOVÁ, O., 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: (Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci)*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-326-0.

Internetové zdroje

- 43 Absorbent Minds Montessori. *What is Montessori*. [online] [cit. 2016-5-1] Dostupné z: <<http://absorbentminds.co.uk/what-is-montessori/>>.
- 44 Asociace Montessori ČR. *Svoboda a disciplína*. [online] [cit. 2015-27-11] Dostupné z: <<http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/svoboda-a-disciplina/>>.

- 45 Montessori hračky. [online] [cit. 2016-15-2] Dostupné z: <<http://montessorihracky.cz/cs/smyslova-vychova/33-geometricka-komoda/>>.
- 46 Společnost Montessori. *Montessori pedagogika a české země*. [online] [cit. 2015-16-12] Dostupné z: <<http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>>.
- 47 Společnost Montessori. *Principy Montessori pedagogiky*. [online] [cit. 2015-20-12] Dostupné z: <<http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>>.
- 48 Společnost Montessori. *Minimální standard Montessori tríd*. [online] [cit. 2016-5-3] Dostupné z: <<http://www.montessoricr.cz/minimalni-standard-montessori-trid/>>.

13 Přílohy

Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu zákonných zástupců

Příloha č. 2 – Rozhovory s pedagogickými pracovníky

Příloha č. 3 – Originální Montessori pomůcka – geometrická komoda

Příloha č. 4 – Úvodní rozhovory se zákonnými zástupci

Příloha č. 5 – Didaktická pomůcka – karty s prvky prostorové orientace

Příloha č. 6 – Záznam z průběhu zácviku dětí při práci s pomůckou

Příloha č. 7 – Vlastní práce s pomůckou v centru Montessori

Příloha č. 8 - Ukázka práce dítěte za přítomnosti ZZ

Příloha č. 9 – Záznamový arch

Příloha č. 10 – Závěrečné rozhovory se zákonnými zástupci

Příloha č. 11 – Vlastní práce s pomůckou v domácím prostředí

Příloha č. 1 - Vzor informovaného souhlasu zákonných zástupců

Zdroj: Vlastní

Jmenuji se Lenka Milichovská a jsem studentkou Zdravotně sociální fakulty 3. ročníku oboru Speciální pedagogiky na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Zpracovávám bakalářskou práci na téma Didaktická pomůcka podle montessoriovské pedagogiky jako nástroj pro rozvoj dítěte předškolního věku se zdravotním postižením. Hlavním cílem je zhotovení didaktické pomůcky na míru dítěti se zdravotním postižením.

Chtěla bych Vás požádat, zda bych mohla, v rámci praktické části mé práce, spolupracovat s Vaším dítětem. Jednalo by se o pozorování během běžných činností v Rodinném centru Pomněnka v Českých Budějovicích. Dále bych s Vámi ráda uskutečnila rozhovor, který by blíže vyprofiloval Vaše požadavky, přání a potřeby Vašeho syna/dcery. Na základě těchto poznatků bude zhotovena didaktická pomůcka, kterou bych ve spolupráci s Vámi Vašemu dítěti ráda představila. Vše bude probíhat v přítomnosti paní učitelky, bez zásahu do výuky samotné.

Pro kvalitní vypracování závěrečné práce je nutné zpracovat reálné údaje, z těchto důvodů se na Vás obracím s prosbou o svolení zpracovat anamnestická data. Prosím Vás o souhlas tím, že mohu psát o Vašem dítěti, za kterým budu docházet a dále, že mohu použít informace z dokumentace.

Zavazuji se, že z důvodu zachování ochrany osobních údajů a soukromí, nebudou nikde v práci použity informace, které by vedly k identifikaci jedince a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě a budou ponechány pouze u autorky práce. Dále se zavazuji, že data nepoužiji k jiným účelům než k zpracování své bakalářské práce.

V.....dne.....

Podpis studenta:

.....

SOUHLASÍM X NESOUHLASÍM se spoluprací, s pozorováním a vytvořením didaktické pomůcky pro mé dítě.

Jméno dítěte:

.....

Narozen(a):

Podpis rodičů (zákonných zástupců):

.....

Příloha č. 2 – Rozhovory s pedagogickými pracovníky

Zdroj: Vlastní

Otázky pro vedení rozhovoru s pedagogickými pracovníky

Specifické vlastnosti dítěte:

- 1) Dokážete říci v jaké senzitivní fázi se děti se ZP nachází?
- 2) Mohla byste každé dítě charakterizovat?
- 3) Dokážete pojmenovat zásadní obtíže během práce každého z těchto dětí?

Domácí prostředí dítěte se ZP:

- 4) Máte informace o tom, zda v rodinách těchto dětí užívají principů Montessori (jednotlivé rodiny)?
- 5) Jak by podle Vás mělo fungovat domácí prostředí na principech Montessori?

Montessori materiál:

- 6) Je podle Vás nějaký rozdíl mezi originálním Montessori materiálem a vyrobenými pomůckami podle montessoriovské pedagogiky?
- 7) Je něco, na co bych si měla dát ve výzkumu pozor, čeho se vyvarovat? Můžeme předpokládat nějaké komplikace?

Přepis rozhovorů s pedagogickými pracovníky

- 1) „Dokážete říci v jaké senzitivní fázi se děti se ZP nachází?“

Pedagožka 1: „Jsou podle mě všichni určitě na úrovni smyslového života, protože nejvíc vyhledávají pomůcky z této oblasti. Zajímají se také o pomůcky z praktického života, ale nejvíc opravdu ta smyslovka.“

Pedagožka 2: „No, nejvíce se pohybují mezi smyslovými pomůckami. Chlapce A zajímají schody, tyče různých délek. Jiná oblast ho teď moc nezajímá.“

Pedagožka 3: „Jednoznačně v období smyslového poznávání a také praktického života.“

2) „Mohla byste každé dítě charakterizovat?“

Chlapec A

Pedagožka 1: „Bohužel, musím to říct takto - na svůj handicap je velmi trpělivý, disciplinovaný. Hodně toho ví, velmi se teď rozvíjí jeho řeč. Myslím, že si tím kompenzuje to, jak obtížněji chodí. Teď je na úrovni poznávání, už si začíná uvědomovat určité zákonitosti, blíží se k metakognici. Je dobře vedený z rodiny, maminka je empatická, není úzkostlivá. Pouze ho chrání před objektivním nebezpečím. Řekne vám to tak, jak to je, vidí ho velmi realisticky a tak se k němu chovají oba rodiče. S takovým přístupem rodiny, jsem se snad ještě nesetkala. A na výsledcích je to rozhodně znát.“

Pedagožka 2: „Je hrozně netrpělivej a povídavej. Taky si obrovsky rozšířil slovní zásobu. Třeba dnes jako jediný dokázal pojmenovat „céčka“ a věděl, že je v baterce elektřina. Teď pořád něčím překvapuje.“

Pedagožka 3: „Dělá obrovské pokroky. Je velice bystrý a zvědavý.“

Dívka B

Pedagožka 1: „Je zcela samostatná, ve všech směrech. Zvládá praktický život na úrovni svého věku. Rozumí a chápe instrukce. Začíná komunikovat s dětmi, i když krátkými větami. Nemá žádné zábrany.“

Pedagožka 2: „Je hodně zvědavá a dokáže být naprosto soustředěná na práci, pokud ji něco zaujme, tak se dokáže soustředit opravdu intenzivně.“

Pedagožka 3: „Ví přesně, co chce, dokáže si řídit svůj den. Je velmi samostatná a stává se komunikativnější.“

Dívka C

Pedagožka 1: „Jednoznačně je společenská a ve většině případů dobře naladěná. “

Pedagožka 2: „Je hodně skupinově zaměřená a má ráda skupinové věci, velmi si je užívá a bere je spíše jako divadlo. Potřebuje se hodně projevovat.“

Pedagožka 3: „Bývá pozitivně naladěna a má moc ráda kolektiv dětí.“

3) „Dokážete pojmenovat zásadní obtíže během práce?“

Chlapec A

Pedagožka 1: „Problémem je jeho nesoustředěnost, ta ale, myslím, plyne z oslabení která musí rozvíjet.“

Pedagožka 2: „..No, za poslední měsíc na něm pozoruji, že je hodně plačtivý. Neví, co by měl v tu danou chvíli dělat, často nás hledá, abychom mu pomohly. Přijde mi trochu dezorientovaný.“

Pedagožka 3: „Někdy by nejradši všechno pětkrát okomentoval než to udělat.“

Dívka B

Pedagožka 1: „Jediné, co je nestandardní, na co má ale nárok, je nesoustředění při společné práci. Ale vezte si, že aktivity na elipse trvají třeba i 45 minut, takže si myslím, že by třeba společné činnosti v mateřské škole zvládala standardním způsobem.“

Pedagožka 2: „Nejobtížnější je to pro ni asi na elipse. To se zvedá, hopsá, válí se, vrtí a tak.“

Pedagožka 3: „Moc mě toho nenapadá, vlastně v samostatné práci funguje naprosto bez problémů, jen je více unavitelná, to se nejvíc projevuje při společných aktivitách, tam jí dělá problém se déle soustředit.“

Dívka C

Pedagožka 1: „Dívka C sem k nám dochází samostatně půl roku. Někdy ví, co má dělat a někdy vůbec neví, co a jak. Snažíme se ji maximálně vést k samostatnosti. Upřednostňujeme to před tím, než-li ji neustále korigovat. Nyní už zasahujeme opravdu jen ve výjimečných případech. Třeba když by hrozilo, že by na sebe něco svrhla nebo se snažíme předcházet tomu, aby nedošlo k nějakému afektu. Mám pocit, že právě kvůli těmto afektům ještě někdy o malý kousek ustupujeme. Mým cílem je, aby akceptovala řád a nedocházelo k těmto afektům, hlavně kvůli budoucí integraci. A také musím říct, že současný stav je jednoznačně lepší než před tím. Snaží se aktivně komunikovat. Mluví a opakuje slova a hlavně jí to dělá radost.“

Pedagožka 2: „Když je sama, tak nedotahuje činnosti do konce. Když už pomáháme a pracujeme moc dlouho, tak se vzteká.“

Pedagožka 3: „Dokáže činnost provádět automaticky, ale nedochází k porozumění, proč to dělá. I když ji naučíme systém práce, tak neví, proč to má dělat. Třeba, když jí ukážete, jak se používá hadr na stírání. Na pomůcce na tácku vodu setře, ale na stole ne, to už jí samotnou nenapadne, takže nedokáže používat nové v praxi.“

4) „Máte informace o tom, zda v rodinách těchto dětí užívají principů podle Montessori (jednotlivé rodiny)?“

Chlapec A

Pedagožka 1 : „Ano a taky pracují podle Feuersteina.“

Pedagožka 2: „Co vím, tak ano. Z rodiny má obrovskou podporu, odráží se to pak i tady, v Pomněnce.“

Pedagožka 3: „Ano, chodil k nám už dřív společně s maminkou v pátek.“

Dívka B

Pedagožka 1: „Já myslím, že určitě. Chodil sem k nám sám tatínek s holkama a chodí sem i babička a vím, že hrozně ráda, dívku B spontánním způsobem motivuje a vede.“

Pedagožka 2: „Rodina dívky B také určitě principů Montessori užívá.“

Pedagožka 3: „Jo, taky. Zapojená je dokonce i babička.“

Dívka C

Pedagožka 1: „U dívky C také jednoznačně. Hodně jim to pomáhá. Snaží se pracovat systematicky, poskytují prostor, aby se holky učily samostatně. Maminka se snaží mírnit svou iniciativu.“

Pedagožka 2: „Tam tedy určitě také, jak tatínek, tak maminka.“

Pedagožka 3: „Jo jo, tam je to jednoznačné. Myslím, že je to hodně přínosné pro celou rodinu.“

5) „Jak by podle Vás mělo fungovat domácí prostředí na principech Montessori?“

Pedagožka 1: „Zásadní je, aby rodiče vždy vycházeli z praktického života. Celý systém Montessori je na tom postaven. Tady u nás získá dítě představu o tom, jak funguje svět a doma jak funguje domácnost. Ve škole bude třeba glóbus a doma lampička a čajový servis.“

Pedagožka 2: „Já si myslím, že je důležité, aby byl umožněn samostatný pohyb v domácím prostředí. Prostředí by mělo vyhovovat hlavně dětem, pokud ne, tak to jde vždycky nějak přestavit a uzpůsobit.“

Pedagožka 3: „Rodinné prostředí by hlavně mělo být přirozené a umožnit samostatnost toho dítěte. Rodiče by také měli učit dítě běžnému životu. Dítě třeba dokáže uvítat návštěvu, nalít čaj a donést buchtu.“

6) „Je podle Vás nějaký rozdíl mezi originálním Montessori materiálem a vyrobenými pomůckami podle montessoriovské pedagogiky?“

Pedagožka 1: „Tak rozdíl může být v kvalitě zpracování. Já, jako maminka, když jsem něco vyrobila a mně se to líbilo, málokdy to fungovalo, ale když jsem to udělala na základě pozorování, tak to bylo mnohem lepší a když jsme pak pomůcky vyráběli společně, tak to fungovalo úplně nejlíp. Nicméně, děti vnímají detaily a je zřejmé, že čím lépe a přesněji je pomůcka vyrobená, tak tím širší kategorie dětí ji používá, ale jinak si myslím, že kvalita hraček není zas tak důležitá. Musím také ale zdůraznit, že se děti vzdělávají a vyrostou i bez Montessori pomůcek, stále totiž fungují jen jako prostředek, třeba v Africe a Indii je také metoda Montessori rozšířená a žádné pomůcky nemají, píší do písku a tak podobně.“

Pedagožka 2: „Tak určitá kvalita u vyrobených pomůcek by být měla, ale není to zásadní, nejdůležitější je funkčnost pomůcky a to jak se v praxi osvědčí.“

Pedagožka 3: „Podle mně v tom rozdíl není. Záleží jestli splní to, proč je určena.“

7) „Je něco, na co bych si měla dát ve výzkumu pozor, čeho se vyvarovat? Můžeme předpokládat nějaké komplikace?“

Pedagožka 1: „Že se minete s momentálním nastavením dětí, tomu se ale nelze vyvarovat. No a taky si musíte dávat pozor, abyste pracovala s materiálem adekvátním věku, určitě byste ho neměla snižovat. Znáte Lore Anderlik? - Ta na přednášce, když to řeknu zjednodušeně, říkala, že si dítě vybere to, co zrovna potřebuje. Takže se vyvarujte snižování schopností. Kdyby se tak stalo, tak bych radši vymyslela nový materiál.“

Pedagožka 2: „Tak mohlo by se stát, že budou zrovna unavení nebo nebudou mít náladu.“

Pedagožka 3: „Nevím, tak třeba kdyby se jim do toho zrovna nechtělo. To se samozřejmě stát může, vy to ale moc neovlivníte a není dobré nikoho nutit. Nebo pokud byste zvolila nezajímavý materiál. Je to někdy těžké.“

Příloha č. 3 – Originální Montessori pomůcka - geometrická komoda

Zdroj: www.montessorihracky.cz

Obsah zásuvek

1. *zásuvka*: 6 kruhů různého průměru
2. *zásuvka*: 6 čtyřúhelníků, první tvar je čtverec, následující tvary jsou čtyřúhelníky u nichž se postupně vodorovné hrany zmenšují, ale svislé zůstávají stejně dlouhé
3. *zásuvka*: 6 různých trojúhelníků
4. *zásuvka*: 6 rovnostranných mnohoúhelníků: pěti - šesti – sedmi – osmi – devíti a desetiúhelník
5. *zásuvka*: 6 tvarů - kosočtverec, rovnoběžník, rovnoramenný lichoběžník, pravoúhlý lichoběžník, deltoid, konkávní čtyřúhelník
6. *zásuvka*: 5 tvarů – elipsa, křížová kytky, vejčitý tvar, trojúhelník s vypouklými stranami, nerovnoramenný ostroúhlý trojúhelník

Postup práce s pomůckou

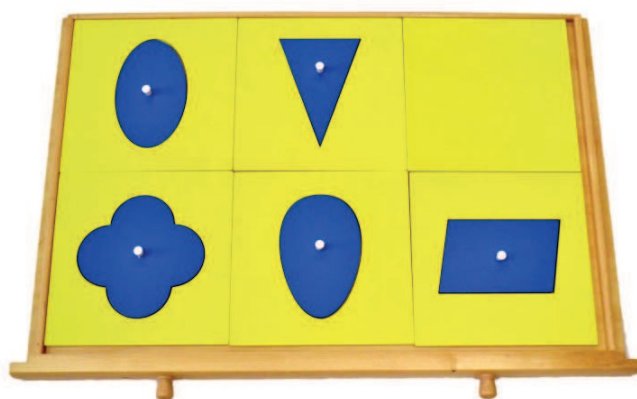
Zachováme princip postupu práce od jednoduchého k složitějšímu. Seznamuje – li se dítě s pomůckou, je dobré nejdříve pracovat s 1., 2. a 3. zásuvkou. Jakmile dobře zná postup práce s těmito zásuvkami, může postoupit k dalším.

1. Dítě si vybere podnos.
2. Připravíme si kobereček.
3. Přeneseme oběma rukama zvolený podnos a umístíme jej do levého horního rohu koberečku.
4. Nedominantní rukou vybereme zleva první tvar.
5. Vybraný tvar obkroužíme dvěma prsty dominantní ruky po směru hodinových ručiček a položíme jej na kobereček.
6. Vybereme další tvar, postup zopakujeme a položíme na kobereček.
7. Vyzveme dítě, aby pokračovalo. Pokud tvary prsty neobtahuje, nenutíme ho.

8. Jakmile jsou všechny tvary z podnosu vyndány, ukážeme dítěti, jak se tvary řadí podle velikosti. Tvary mezi sebou porovnáváme přikládáním k sobě nebo na sebe.
9. Tvary řadíme zleva doprava od největšího po nejmenší. (V případě 4. - 6. zásuvky nelze tvary řadit podle velikosti, v tomto případě necháme dítě seřadit tvary tak, jak to cítí a při vkládání zpět do tvaru ho necháme experimentovat).
10. Necháme dítě dokončit řadu. Jakmile jsou tvary srovnány, začneme je vracet zpět do rámu, opět zleva doprava.
11. Podnos uklidíme zpět do komody.



Geometrická komoda, Zdroj: montessorihracky.cz



Geometrická komoda – zásuvka, Zdroj: montessorihracky.cz

Příloha č. 4 – Úvodní rozhovory se zákonnými zástupci

Zdroj: Vlastní

Otázky pro vedení úvodního rozhovoru se zákonnými zástupci

Motivace k Montessori pedagogice:

- 1) Proč jste si pro svého syna/dceru vybrali právě centrum Montessori?
- 2) Uvažujete o tom, zda budete Montessori centrum s vaším synem/dcerou navštěvovat i do budoucna?
- 3) Můžete říci, zda vám metoda Montessori přinesla něco pozitivního/negativního?

Připravené domácí prostředí:

- 4) Užíváte doma principů podle Montessori pedagogiky? Jakých?
- 5) Máte doma originální/vlastnoručně vyrobené Montessori pomůcky?

Charakteristika a zájmy dítěte:

- 6) S jakými pomůckami (příp. hračkami) nejraději vaše dítě pracuje?
- 7) V čem se výrazně zlepšil(a) a co mu/jí naopak činí obtíže?
- 8) Jak byste (jméno dítěte) charakterizoval(a)?

Orientace v prostoru domácího prostředí:

- 9) Jak se vaše dítě pohybuje (orientuje) u vás doma?

Požadavky k didaktické pomůcce:

- 10) Máte nějaké konkrétní požadavky a přání na vytvoření didaktické pomůcky?

Přepis úvodních rozhovorů se zákonnými zástupci

1) „Proč jste si pro svého syna/dceru vybrali právě centrum Montessori?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Vlastně ještě než jsem měla děti, tak jsem se o tuhle metodu začala zajímat. Pak mi shodou okolností přišla informace, že tady v Budějovicích Montessori centrum už funguje. No a vlastně vzhledem k tomu, že byl

(jméno chlapce A) vývoj omezen, šla jsem do toho, protože jsem si myslela, že by mu to mohlo nějak pomoci. Byla jsem i na nějakých kurzech a pak jsme společně začali chodit.“

Zákonný zástupce dívky B: „No, za prvé to bylo tady naproti, ale to vůbec nebyl hlavní důvod. Vlastně díky tomu, že má (jméno dívky B) teda tu dysfázii, a vlastně díky tomu jsme docházeli na tu neurologii a hodně dlouho jsme chodili do Arpidy, kam vlastně ale chodíme doteď, tak vlastně jakoby já jsem pořád řešila, že ona je taková jakoby trošku.. v kolektivu se hodně straní a vůbec se nezapojovala a ono pak na ní bylo vidět, že je taková trošku opožděná, ono to opožděná je takovej hanlivej výraz, ale je to pravda. No a moje kamarádky, které tam právě chodily s dětma, tak mi vlastně řekly, že si myslí, že by to pro ní bylo dobrý, no a pak vlastně naše pani doktorka v Arpidě, paní doktorka xxx, úplně skvělá ženská, tak ta se s paní (jméno vedoucí centra) zná osobně, spolupracujou spolu a ta mi řekla, to zkuste, to by přesně pro ní bylo. No a bylo. Já myslím, že v Budějovicích jsou Montessori asi tři, ale všichni mi doporučili tuhle a navíc to teda bylo naproti, takže jasná volba.“

Zákonný zástupce dívky C: „V podstatě to bylo v době necelých tří let. Tehdy jsme hledali vhodnou cestu, kterou by bylo možné A posouvat dál. Vzhledem k tomu, že byl opožděn motorický vývoj, chození. Cvičili jsme společně Vojtovku. Zkrátka, hledali jsme nejlepší způsob řešení, jak jí vést a hlavně motivovat k práci.“

2) „Užíváte doma principů podle Montessori pedagogiky? Jakých?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Snažíme se. Máme ty samé poličky jako mají tady, snažíme se tam hračky a pomůcky rovnat a uklízet. Když pracujeme, tak se snažíme vybírat si jen jednu pomůcku. Kobereček teda nemáme. Snažím se užívat tak nějak celej přístup, ale někdy to nejde, to přiznávám.“

Zákonný zástupce dívky B: „Hmm hodně, hlavně ten systém tý práce. To znamená - vybrat jedno místo, kór když se narodila druhá dcera, tak hrozily různý bitky o hračky, takže aby každá měla svoje místo na hraní, aby si do toho svého prostoru vzájemně nezasahovaly, aby si to po sobě uklízely, ty hračky a aby v tom byl nákej jakoby

system, aby neskákaly z jednoho do druhého, aby, já nevím, neskákaly z modelíny do lega, ale třeba dopoledne máme, samozřejmě né vždy je to reálný, ale třeba dopoledne děláme nějaký kolektivní věci, výtvarný, to znamená, když si hrajou s modelínou, tak si pak vezmem vodovky a pak odpoledne si hrajem třeba s legem. Zajímavý je, že ony obě dvě si hrají samostatně v tom Montessori, ale tady doma, v tom domácím prostředí mě při práci vyžadují...V Montessori mají v podstatě ideální podmínky, tady u nás to vždy není možné, i když se to samozřejmě vždycky snažím nějak uzpůsobit, ale někdy tu zavládne taková spíš anarchie.“

Zákonný zástupce dívky C: „Určitě! Protože na (jméno dívky C) to viditelně funguje. Vůbec přístup Montessori a vlastně i tady paní (jméno vedoucí centra), byl vůbec první, který nám ukázal, jak s (jméno dívky C) systematicky pracovat. Výborné to je zejména v tom, že se to celé přenáší i domů.“

3) „Máte doma originální/vlastnoručně vyrobené Montessori pomůcky?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Originálního nic, ale třeba si vezmeme petku a strkáme do ní kamínky, šroubujeme různé závity, zandáváme do otvorů vatové tyčinky. Prostě používáme věci, co máte doma z praktického života.“

Zákonný zástupce dívky B: „Vyrobila. Máme například senzomotorický chodníček, kterej vám pak klidně jakoby ukážu a ten jsem vyrobila hlavně proto, že v Pomněnce ho maj a maj tam asi jenom čtyřdílnej, ale (jméno dívky B) mimo jiné je i hypotonická a má hodně špatný nožičky, momentálně žádáme o propriocentivní vložky do bot, čekáme na ně a na to cvičení, na ty chodidla, jsem si různě načetla, i mi to poradila fyzioterapeutka v Arpidě, vyrobit ten chodníček. Máme v tom všechno možný – kaštany, cizrnu, rejži, mám jich asi dvanáct a vždycky jednou denně to vytáhnu a chodí teda i (jméno sestry dívky B), hodně jí to baví a po tom chodí. V létě je to supr, protože jí nechávám běhat všude bosou, ale tohle je skvělý pořad. Takže to máme a pak jsem se nechala inspirovat, vzhledem k tomu, že obě holky maj rády kuličkovou dráhu v Pomněnce, takže tu jsem koupila na Vánoce, dostaly od Ježíška, tak tu maj a s tím si hrozně rády hrajou a pak různý takový ty zasouvací kostky, ale to bylo hlavně když byla

(jméno dívky B) menší, tak se to zasouvá nebo se z toho staví věž, takže to, ale jediný, co jsem vlastnoručně vyrobila je ten chodníček, no. A na to jsem, musím říct, docela pyšná (smích).“

Zákonný zástupce dívky C: „Máme něco tak i tak. Ze začátku jsme si hodně pomůcek půjčovali tady z Pomněnky. Pár kousků máme i v originálním provedení. V podstatě, když si něco pořizujeme, tak to musí mít už nějaký přidaný efekt, nějaký edukativní prvek. Doma to ani tak nevnímáte, ale pak když kupujete dárek známým, zjistíte, že je opravdu úchylnej.“

4) „Uvažujete o tom, zda budete centrum Montessori s vaším dítětem navštěvovat i do budoucna?“

Zákonný zástupce chlapce A: „No, tak to víte, asi kdyby tady měla (jméno vedoucí centra) návaznost na základní školu, tak bych do toho asi určitě šla, ale tady v Budějovicích ta Montessori, co je, no víte, zrovna jsem na ni neslyšela moc dobrého, tak do toho zase za každou cenu jít nechci. Navíc si myslím, že jsou ty děti pak bohužel trošku odtržené od reality. Víte, jaký je dnešní svět a ten si bohužel žádá něco trochu jiného. Myslím, že od toho už je pak domov, aby mu nabízel potřebný klid a volnost.“

Zákonný zástupce dívky B: „No, to právě taky docela řešíme. Za a) teda se stěhujem, takže to bude trošku takový jako, ale tak tam dojíždí lidi třeba i ze Soběslavi, takže to bude, ale pro nás bude jakoby otázka číslo jedna – peníze, protože vlastně chodí i (jméno sestry dívky B), takže ony chodí obě dvě a nás to stojí xxx za půl roku, takže xxx za rok. Já bych chtěla, ale myslím si, že budeme muset zaplatit jednu z nich a otázka je, pro kterou se rozhodneme, protože (jméno sestry dívky B) se tam taky moc líbí, taky to má ráda, taky jí to pomáhá, taky jí to baví. Takže my to budeme muset v rámci rodinného rozpočtu... já jsem si říkala, že by to bylo fajn, kdyby ta (jméno dívky B) chodila pořád, protože vim, že jsou tam děti, který choděj do normální školky a rodiče je tam odpoledne pořád vozí a chválí si to, ale takhle, chtěla bych a uvidíme, jaká bude skutečnost, tak by asi přestala chodit (jméno sestry dívky B), ale ono jakoby, když má člověk dvě děti, my tu (jméno dívky B), tím, že má víc specifických potřeb,

mám pocit, že jí víc upřednostňujeme, jo a zase mi to přijde, aby to nebylo nefér vůči (jméno sestry dívky B). Rozumíte, jo? I když si myslím, že ve skutečnosti jí by to pomohlo víc, že by to rozhodnutí bylo správný, ale když vidím, jak (jméno sestry dívky B) si tam pracuje, jak se jí tam líbí.. takže uvidíme, zatím o tom všem přemýšlíme a plánujeme.“

Zákonný zástupce dívky C: „Tak nejrady má takové hmatové pomůcky všeho druhu. Tady si hodně hraje s pískem, doma jí třeba hodně baví modelína. Zkrátka vše, kde zapojuje své hmatové vnímání. Mimo Montessori pomůcek jsou to nejrůznější knížky a muzika, ta je obecně pro ní hrozně zajímavá.“

5) „Můžete říci, zda vám metoda Montessori přinesla něco pozitivního/negativního?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Negativního nic, ale pozitivní určitě je... no, víte, já mám ráda řád a v tom mi tahle metoda naprosto vychází vstříc, ale hlavně si myslím, že řád je i to, co velmi potřebují všechny děti. Nejsou v chaosu, ale vědí, že „tady jdu a tady to najdu“. Myslím si, že jim to dodává klid a je to celkově dobré pro život.“

Zákonný zástupce dívky B: „Tak tu metodu, tam neshledávám jednoznačně negativního vůbec nic. Ono je zajímavý, že třeba (jméno sestry dívky B), ta mladší, je hodně aktivní a ono jí to pomáhá zklidňovat a naopak (jméno dívky B) mi to pomohlo nastartovat, jedna a ta samá metoda. Je to zvláštní, ale (jméno sestry dívky B) je úplně jiná, je to takový čertík, je jiná než (jméno dívky B) a ta jak vidí, prostě se jí to tam jednou ukázalo, že musí dodržovat nějaká pravidla, tak tam jak je soustředěná, i když mám pocit, že stejně ze všech dětí tam stejně někdy lítá nejvíc, ale i to je rozdíl. Proto by mi i bylo líto kdyby nechodila. Navíc jsme tam samy dvě, takže my si to tam hrozně jako užijeme a já vidím, ona jak tam pracuje soustředěně, klidně, krásně, to mě se prostě doma nepovede. A negativa, žádný tam nejsou. Jenom jestli ještě můžu zmínit, jediný, co, jakoby ostatní členové rodiny, že pro mě bylo hrozně důležitý ze začátku, abych do toho zapojila i ty, co je třeba hlídaj. To znamená hlavně obě dvě babičky. S mojí mamkou nebyl problém, protože moje mamka pracovala v mateřské školce, má

vystudovanej pedák a často, když třeba já někde s (jméno dívky B), tak tam s (jméno sestry dívky B) hodně chodila. Takže ta to dodržuje i doma, ale druhá babička, která je samozřejmě taky skvělá, je taková bych řekla míň důrazná a ta prostě nechává, aby si po sobě neuklízely hračky a tak a prostě dodnes se mi tak nějak nepodařilo, ačkoliv si myslím, že je důležitý, aby všichni jednali stejně. Takže to jenom takhle, že si prostě myslím, že je supr, když to celá rodina dodržuje.“

Zákonný zástupce dívky C: „V zásadě negativního asi nic. To pozitivní je, metoda práce obecně a skvělé je to, že se to celé pak přenáší i domů a to, že to na (jméno dívky C) funguje. Podle mě je to ucelený přístup a pohled a nám, jak říkám, velmi pomáhá a hlavně funguje.“

6) „S jakými pomůckami (příp. hračkami) nejraději vaše dítě pracuje?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Teď má naprosté období „střílení“, využívá k tomu vše možné. Zajímají ho klacky, bambitky, meče. Zajímají ho také auta, hlavně ze stavby – nákladáky a tak. Po obědě, když si potřebuje odpočinout, bere si knížky.“

Zákonný zástupce dívky B: „Kostky všeho druhu a skládačky všeho druhu a pak co miluje, jsou písmena a tvary, taky všeho druhu. Takže ať už formou puzzle nebo máme tabuli, kam buď maluje nebo dává magnetky. Teď jako názornej příklad, támhle voni maj Štaflíka a Špagetka - Člověče, nezlob se (pozn. ukazuje na pořad v televizi, na nějž se dívky zrovna dívají), jo a ona to strašně chtěla, tak jak teď byla nemocná, my jsme jí to koupili a my teď tak desetkrát denně hrajeme člověče, nezlob se. Ona vlastně všechno pozná. Hodí kostkou, ví, tak to je trojka, furt nám do toho zasahuje, figurky volí různý barvy, i když nejvíc jí teda baví vyhazovat, tak je supr, že se zorientuje v tom, že si veme figurku, ví že figurkou se jde dopředu a tím, že to vidí, že to hraje Štaflík a Špagetka, tak my pořád hrajeme člověče, nezlob se. Jí prostě baví takový skládací věci. Umí čísla, barvy, písmena, hlavně anglicky, co teda opravdu nikdo z nás jí neučil. Má ráda anglický písničky na youtube. Já jsem jí jednou pouštěla písničky český a to prostě úplně mi to zkritizovala a ona si našla nějak, že prostě big baby, big

mouth je kanál, kde jsou písničky na téma barvy, tvary, čísla a písmena. Já vám to pak schválně jako ukážu, co vlastně na mě jako tuhle vybalila.“

Zákonný zástupce dívky C: „Tak pro (jméno dívky C) jsou nejzajímavější všechny hračky a pomůcky, kde si to může intenzivně spojit s hmatem, třeba modelína a písek jí velmi baví. Hodně si užívá všechny smyslové pomůcky, které jsou tady v Pomněnce a ty, co máme doma.“

7) „V čem se výrazně zlepšil(a) a co mu/jí naopak činí obtíže?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Hodně trénujeme soustředění. To mu dělá velké potíže – delší dobu se na něco soustředit, i když teď mi přijde, že se hodně zlepšuje. Někdy dokonce přijde sám s tím, že bude něco dělat sám. Naopak, co mi přijde hodně pozitivní a hodně mě to překvapuje, že si dokáže s nějakou věcí hrát obrovsky dlouhou dobu a velmi ho to baví, třeba jednu knížku jsme mu četli každý den a trvalo to více jak dva roky a ještě stále ji má rád... Jeho postižení jako takové má podle mě největší vliv na sociální začlenění, hlavně teda ze začátku. Teď už se v tomhle začíná lepšit, najednou zjišťuje, že je mu dobře i s vrstevníky. Snažím se vnímat každý jeho pokrok, ale přiznávám, teď když mám možnost srovnání.. neumím si představit, že bych měla nejdřív dítě bez postižení. Je za tím vším spousta dřiny. U (jméno bratra chlapce A) se všechno vyvíjí takovou samozřejmostí, veškeré pokroky dělá vlastně sám. U (jméno chlapce A) je vše vydřené, neustále vlastně trénujeme, třeba i oblékání ponožky je pro nás velkou výzvou. Navíc je u něj svým způsobem problém, že on sám si uvědomuje a ve své hlavě ví, že mu to nejde příliš dobře a to mu pak moc nepřidává.“

Zákonný zástupce dívky B: „Nejvíc, i když si myslím, že je to asi hodně daný tím prostředím, tou Pomněnkou, tam je jednoznačně nějaká socializace v dětské skupině. První jako pobyt bez matky v dětské skupině a pozoruju to vlastně sama, že ona je iniciativní a vyvíjí nějakou komunikaci s těma dětma, což teda nikdy nebylo. Dřív prostě všechny děti na ní mluvily a ona nejen, že neuměla mluvit, ale ona se otočila a naprosto negativně to vzala. Takže to je určitě první změna, pak určitě to mluvení jako takový, i když těžko říct. Chodím s ní na logopedii a hodně s ní cvičím a pak je to

Montessori, takže si myslím, že je to kombinace nás všech, co s ní pracujeme, ale udělala hrozný pokrok a pak ta samostatná práce s těma hračkama, protože dřív to bylo tak, že nechtěla sama a chtěla pořád abych.. prostě mám pocit, že co tam chodí a my jsme vlastně začaly, že jsem chodila s ní a už tenkrát jsem to pozorovala, že se naučila prostě sama si vyndat hračku. Když jsme někde na návštěvě, kde to nezná a nějakou hračku nezná, tak přesně se mě zeptá, přesně, jak v té Montessori to funguje a já jí to ukážu a ona si s tím pak pracuje sama a pak to vezme a uklidí to po sobě.. takže to úplně neumím objektivně posoudit sama. Když bych opravdu měla vzít pak něco, s čím teď bojujeme, tak možná trpělivost, ale to si zase myslím, že je adekvátní tomu jejímu věku, určitá jakoby roztržitost, ona teď jak se celkově rozjela, tak hrozně lítáme a samozřejmě my jsme rádi a hrozně jí v tom podporujeme a jak ona má hodně ty emoce, tak ona je kolikrát z něčeho hrozně nadšená a ona vám začne říkat: „ježiš, já mám radost, já jsem šťastná“.. a teď je splašená, najednou si veme tři věci najednou a pak ve finále zjistím, že ani jednu nevyužila plnohodnotně, tak v tom se jí snažím trošku, ani né tak krotit, spíš jako jí pomoci, aby se soustředila na jednu věc, ale já vím, že u ní to pramení z toho nadšení jako jo.“

Zákonný zástupce dívky C: „U (jméno dívky C) jsou pokroky vždy patrné po vlnách. Je to asi tak, že dlouho dlouho se nic neděje, a pak najednou, když to nejmíň čekáte, udělá velký krok dopředu. Někdy se v tom jejím vývoji objevují i určité regrese. Většinou je to tak, že udělá onen velký krok a pak se zase vrátí zpátky. Vlastně všechno to, s čím momentálně aktivně bojujeme, je to, v čem dříve dělala největší pokroky a to je mluvení a samoobslužnost.“

8) „Jak byste vaše dítě charakterizoval(a)?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Je veselý, dobrosrdečný. Tím myslím, že opravdu dělá vše svým srdcem. Je také dost emocionální, což mu někdy i dost škodí. Dokáže se nadchnout pro novou věc.“

Zákonný zástupce dívky B: „Neuvěřitelně citově založená, emočně prožívá život. To racio její moc do ničeho nezapojuje, takže všechno spíš pocitově, než věcně a

rozumově, třeba i chutě, doteky, nejen jako emoce, co se týče radosti, smutku, ale že ten svět vnímá všemi smysly. Hodně na čich je zaměřená. Má i jakoby vzpomínky, který se vážou na to, když jí třeba někde něco voní, tak už ví, kde to před tím cítila. Je introvert. Je hrozně taková, je jako láskyplná, chce to hodně dávat najevo. Velmi klidná. Myslím si, že co pro ní bude v životě takovej jako problém, bude to, že je prostě neprůbojná, v kolektivu prostě od dvouletýho dítěte si nechá vzít hračku a je taková spíš v něčem zakřiknutá, prostě je to takový ten člověk, který bude hrozně silně prožívat lásku a trápení a všechno na plný pecky, ale myslím si, že jí to bude přinášet trošku takový úskalí v životě. Není moc praktik.“

Zákonný zástupce dívky C: „V zásadě je spíše pozitivně naladěná, také spíše společensky zaměřená – vyhledává společnost a sociální kontakt. Miluje vlastně muziku a pohyb s muzikou spojený. Na druhou stranu, je to obrovský lenoch, je opravdu znát pokud nemá potřebný dril a bič nad sebou, pak má tendenci spíš lenořit a vyprávět.“

9) „Jak se vaše dítě pohybuje (orientuje) u vás doma?“

Zákonný zástupce chlapce A: „No, tak doma se pohybuje naprosto samostatně, ale neorientuje se. Vůbec neví, kde - co má, hlavně, kde, co nechá. Od toho jsem tam většinou já. Vlastně pořád něco hledáme. Často za mnou chodí: „*Mamko, nevíš, kam jsem dal...*“ Ted' spolu hrajeme takovou hru, jmenuje se „na pátrání“, tak chodíme po bytě a pátráme po ztracených věcech. Jinak, když mu o něčem řeknu, ať něco přinese, on se často zapomene někde jinde a dělá naprosto něco jiného. To je běžný stav.“

Zákonný zástupce dívky B: „No, s prostorovou orientací je to velkej problém. Doma se samozřejmě snažíme prostorovku nějak trénovat. Ona ví, kde - co má, dokonce ví, když někde zašantročí mobil nebo ovladač, což je jakoby běžná jako hra u nás, takže ovladač byl třeba v pračce a podobně, ale co je problém, a to si myslím, že je taky opět, jako nechci jí omlouvat, ale adekvátní i k věku... ale, něco jí spadne - „Máš to za sebou, otoč se,“ tak to je velkej problém, ona neví, co má za sebou, ale pořád se jí snažim to učit. Nebo třeba ještě – mezi, třeba to mezi nás, když jí řeknu: „Sedni si mezi nás,“ tak

to ještě dá, zvláště asi, že je přirozený, že sedíme s manželem vedle sebe, že se naprdelí prostě to.. ale když bych řekla, ne mezi nás, ale mezi dva jiný lidi, tak je to problém. Takže jako ví, že hračky jsou v pokoji, že tam jsou její věci, ale když je v prostředí, který nezná, tak je hotovo. Motá se, neví, kde je vzadu, vepředu, nepamatuje si, třeba odkud jsme do té místnosti vešli. Tak v domácím prostředí to de, ale v cizim je hotovo. Nebo třeba ještě – polož na stůl, to si myslím, že.. protože to používáme strašně často, tak to ještě docela de. Pod stolem, pod gaučem, pod postelí,.. hrozně se votom, jako dlouho o tom přemejšlí a někdy to de a vzpomene si nebo jí to prostě musím ukázat, no. No a vlastně vemte si, ona jak je takovej bohém a má takovej svůj svět, tahleta je víc ostražitá (poukazuje na sestru dívky B), ale ta si de a vidíte, že je myšlenkama jako mimo, hrozně zakopává i motoricky na tom není moc dobře, nekouká..“

Zákonný zástupce dívky C: „Jo, doma je to v podstatě úplně bez problémů, ale je to zřejmě tím, že jí doma prakticky pořád drilujeme. Je i celkem samostatná. Sama si uklízí hračky, pomáhá rovnat nádobí do myčky. No, když byste ale chtěla vědět, jak je to třeba v novém prostředí, tak tam je to mnohdy výrazně obtížnější. Je především závislá na tom, jak se v tom daném novém prostředí adaptuje. Obecně, musím říct, že je teď adaptační doba docela dlouhá, i když třeba teď jsme byli na horách a adaptovala se naprosto bez problémů. Né, že bych jí snad cíleně novým prostředím prováděl, ale spíš jí seznámím s tím, co momentálně potřebuje. Řeknu jí, že TADY sedíme, tady je tvoje místo a tady teď sedíme. Tady chodíme na záchod a tak dál. Sama tedy poté nikam netrefí.“

10) „Máte nějaké konkrétní požadavky a přání na vytvoření didaktické pomůcky?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Vy jste říkala, že bude pomůcka zaměřená na prostorovou orientaci a to je přesně to, co teď, myslím, potřebujeme. Nechám to tedy na vás. Nejvíc záleží, jestli ho zaujme, ale to asi dopředu neodhadneme.“

Zákonný zástupce dívky B: „Já nevím. U ničeho moc dlouho nevydrží, ale to je asi normální. Možná kdyby to byla nějaká písmena nebo číslovky, to jí hrozně baví. Nic konkrétního nemám.“

Zákonný zástupce dívky C: „V zásadě asi nemám. Zkuste něco, co je podpořené hmatovou kontrolou. To zároveň (jméno dívky C) hodně ztraktivní danou pomůcku. Teď jsme byli v Praze v Motole a toto v podstatě vyplynulo z celého vyšetření.“

Příloha č. 5 - Didaktická pomůcka – karty s prvky prostorové orientace

Zdroj: Vlastní



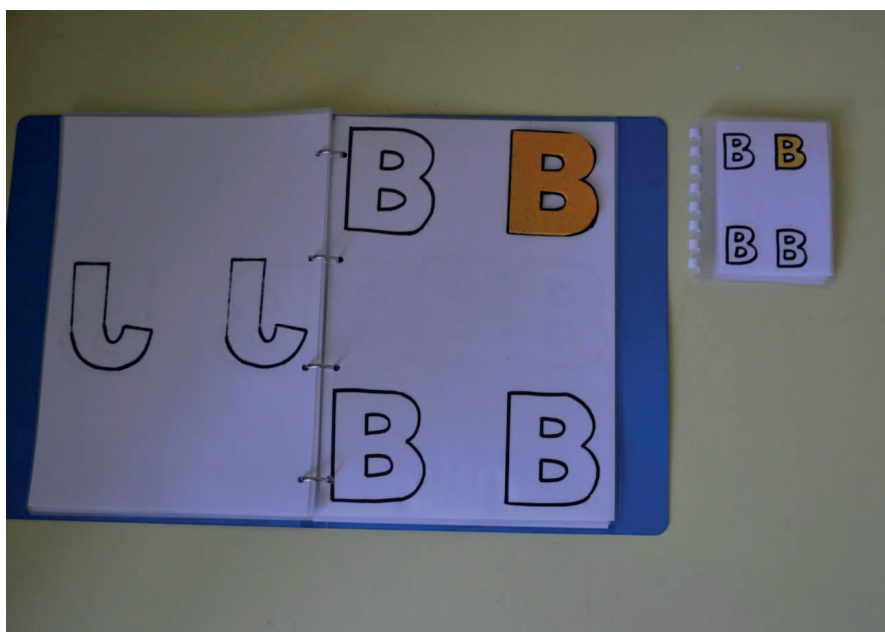
Obr. č. 1 - Karty s prvky prostorové orientace, Zdroj: Vlastní



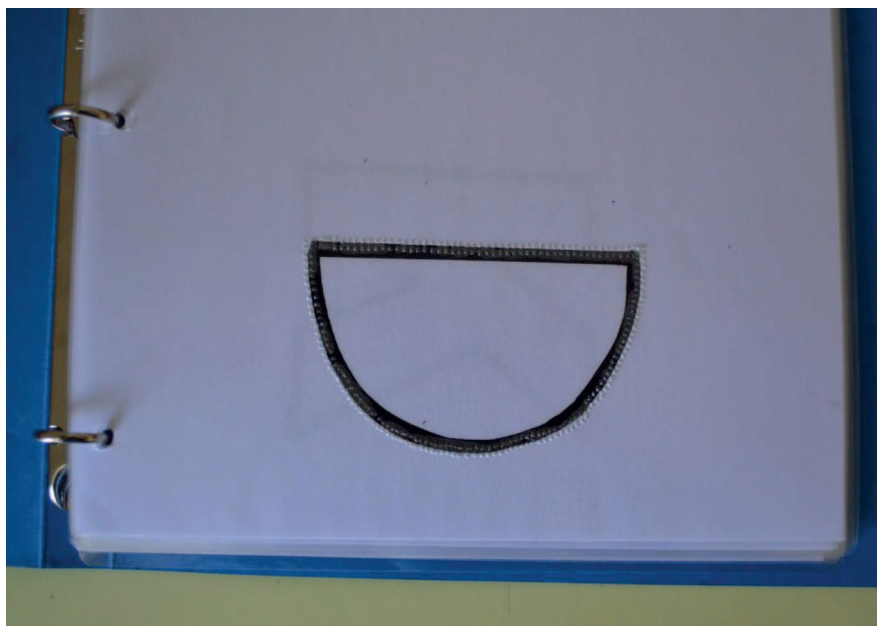
Obr. č. 2 - Karty s prvky prostorové orientace, Zdroj: Vlastní



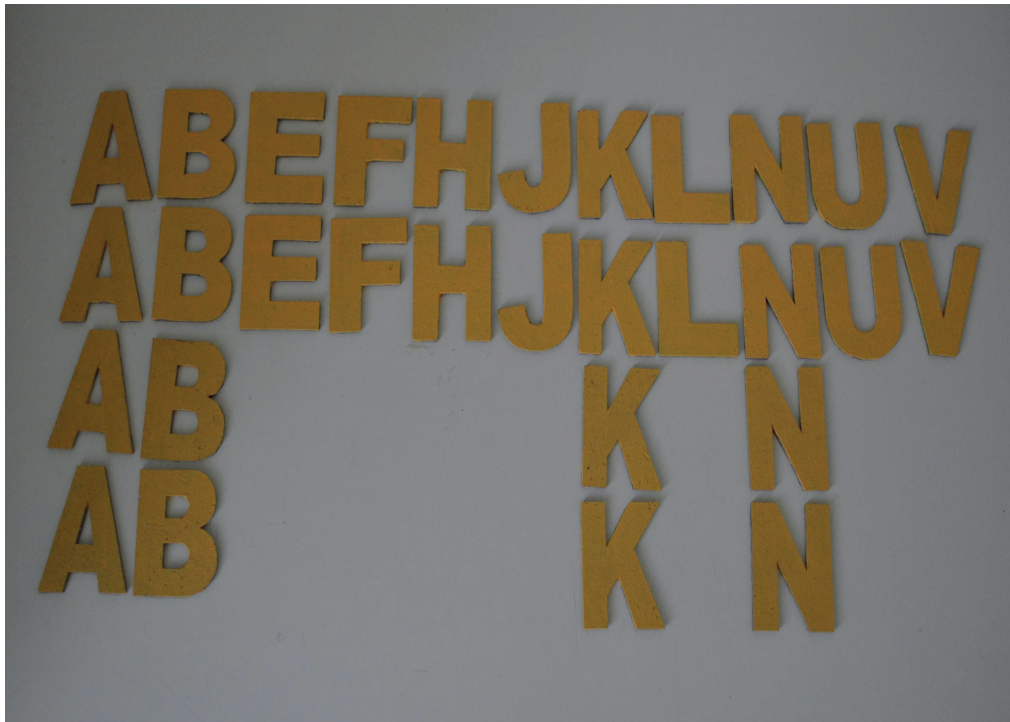
Obr. č. 3 – Vložené písmeno se překrývá s vyobrazeným obrysem,
Zdroj: Vlastní



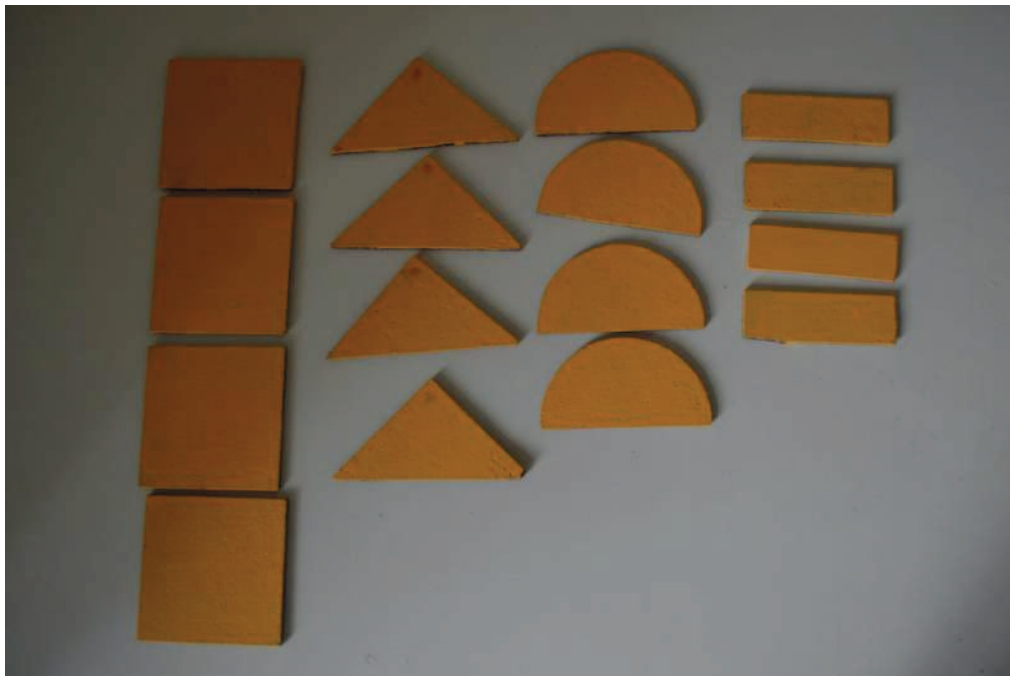
Obr. č. 4 – Vložené písmeno se shoduje s kontrolní kartičkou
(pomůcka chlapce A – 2. modifikace, osvojování pojmů orientace
v prostoru), Zdroj: Vlastní



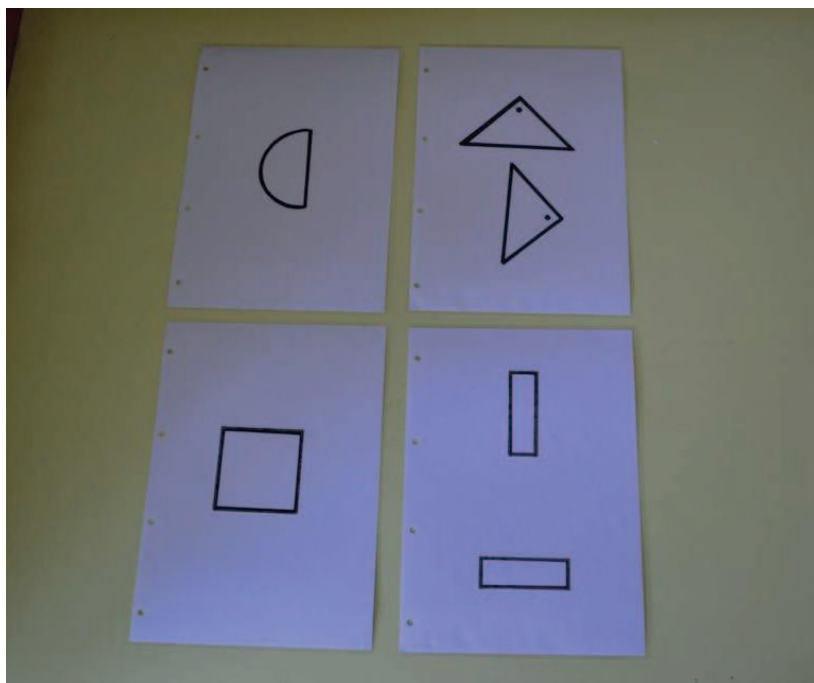
Obr. č. 5 - Hmatová kontrola (dívka C), Zdroj: Vlastní



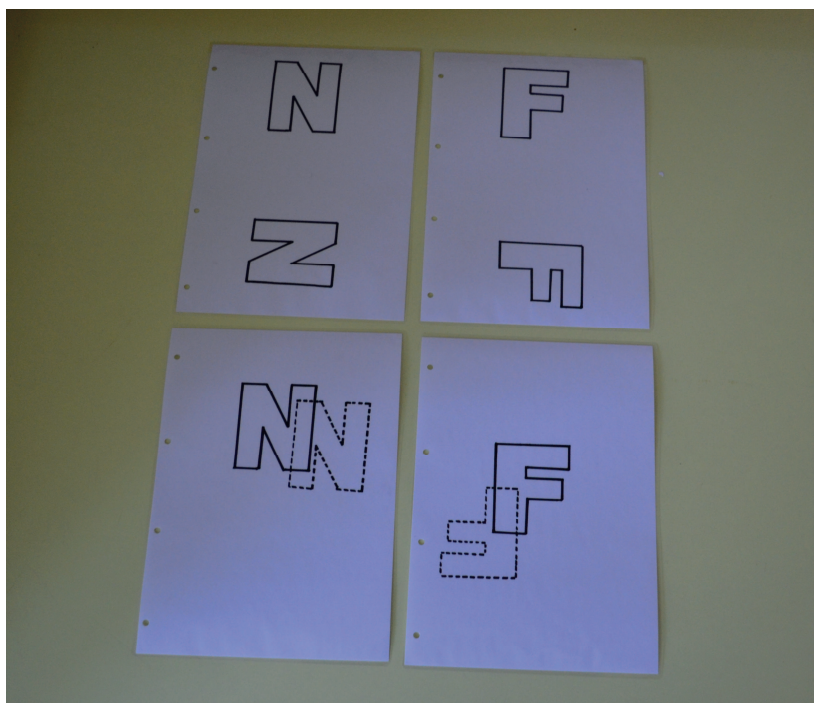
Obr.č. 6 - Kompletní sada písmen (pro všechny tři děti se ZP), Zdroj: Vlastní



Obr. č. 7 – Kompletní sada geometrických tvarů (dívka B a dívka C), Zdroj: Vlastní



Obr. č. 8 - Karty s obrysy geometrických tvarů, variace (dívka B a dívka C), Zdroj: Vlastní



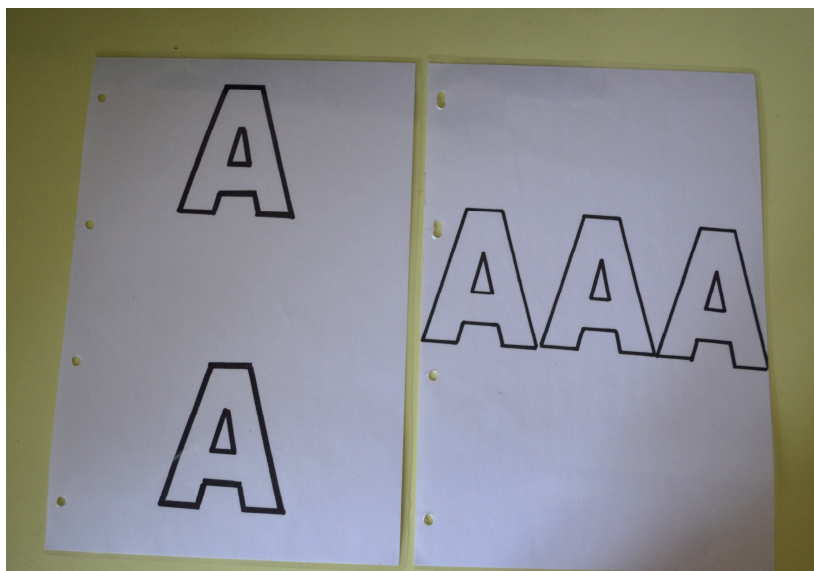
Obr. č. 9 – Karty s obrysy písmen, variace (Chlapec A), Zdroj: Vlastní)



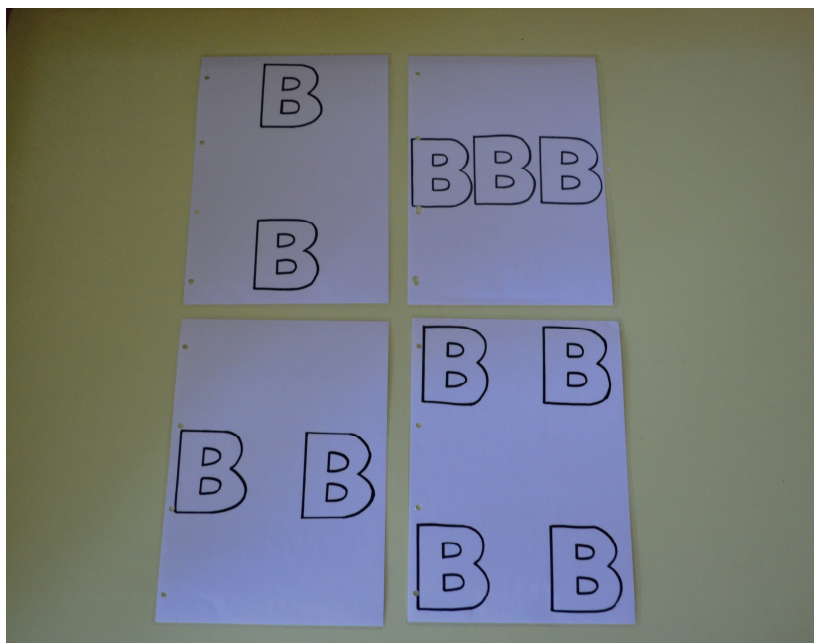
Obr. č. 10 – kontrolní kartičky (dívka B a dívka C), Zdroj: Vlastní



Obr. č. 11 – kontrolní kartičky – miniknížka (chlapec A), Zdroj: Vlastní



Obr. č. 12 – Karty pro osvojení pojmů prostorové orientace (nahoru – dolů, první – prostřední – poslední) – dívka B a dívka C, Zdroj: Vlastní



Obr. č. 13 - Karty pro osvojení pojmů prostorové orientace (nahoru – dolů, první – prostřední - poslední, vpravo – vlevo, nahoru vpravo/vlevo, dolů vpravo/vlevo) – chlapec A, Zdroj: Vlastní

Příloha č. 6 – Záznam z průběhu zácviku dětí při práci s pomůckou

Zdroj: Vlastní

První den zácviku dětí při práci s pomůckou

Během prvního dne aplikace pomůcky bylo zjištěno několik zajímavých skutečností. Pokládám za vhodné uvést průběh celého dopoledne.

Ráno přišly na ranní kurz všechny tři děti, s nimiž jsem měla pracovat. Rozhodla jsem se, že v prvotní fázi nejdříve vyzkouším, jak budou děti na pomůcku spontánně reagovat a jak s ní budou pracovat, aniž bych jim ukázala správný postup práce s pomůckou. Libovolně jsem na stůl poskládala tvary a písmena ze dřeva a korku, na jednu stranu stolu jsem také dala karty s obrysy tvarů a písmen ve dvou stupních obtížnosti. Pak jsem si přivedla chlapce A. Zeptala jsem se ho, zda by mi zkusil vysvětlit, jak bych měla s pomůckou pracovat. Zamyslel se, prohlédl si několik písmen, pak se zadíval na kartu s písmenem H, kterou měl před sebou. „*Noo, takhle, dívej.*“ S drobným zaváháním položil písmeno H do jeho obrysu, vyhledal i druhé písmeno a umístil jej do obrysu otočeném o 180°. Zatvářila jsem se překvapeně. „*Ahá, a co třeba tohle.*“ Podala jsem mu šablonu s písmenem „E“. Postup opět správně zopakovat. Jako poslední jsem mu podala šablonu s pravoúhlým trojúhelníkem. Zde poprvé zaváhal. Trojúhelník v obryse s pravoúhlým vrcholem nejdříve umístil bez problému. Pod ním byl znázorněn ten samý trojúhelník otočený o 90°. Chlapec velmi dlouho otáčel korkovým trojúhelníkem a snažil se jej správně umístit. Pomohl si i tím, že otočil celou kartu s obrysem do té polohy, ve které trojúhelník znal, tak se mu již podařilo trojúhelník správně umístit. Zkusili jsme to ještě jednou, ale bez otáčení šablony, po druhé už byl mnohem jistější a brzy si poradil.

Mezitím, co jsme takto pracovali, se k nám připojily čtyři děti předškolního věku, mezi nimi byla i dívka B, která nejdříve pozorovala zpovzdálí, co se u stolku odehrává. Děti si libovolně vybíraly karty a zkoušely umísťovat tvary a písmena, neměly prakticky s ničím problém. Po chvilce začal pětiletý chlapec a čtyřletá dívka tvořit z písmen obrazce. Velmi mě to překvapilo, ale nechala jsem je tvořit, abych zjistila, jak se tato

spontánní činnost vyvine. Během asi 15 minut vytvořily několik obrazů z písmen. Různými způsoby je na sebe napojovaly a vsouvaly do sebe. Každý potřeboval různé množství i druh písmen, vzhledem k tomu, že jich bylo málo, děti společně vzájemně mezi sebou spolupracovaly, písmena si půjčovaly a vyměňovaly. Z písmen jako E, F, H, L tvořily bludiště, cesty, dálnice. Z písmen jako I, L, trojúhelníků zase hrady a zámky.

Mezitím, co děti skládaly, vyzvala jsem dívku B, zda by chtěla také zkusit něco složit. Přikývla a posadila se mezi nás. Nabídla jsem jí nejdříve 4 tvary, hranami je složila k sobě, pak se ale zvedla a odešla.

Když děti dostavily, společně jsme písmena uklidili. Poté jsem se posadila k druhému stolku, abych si vše poznamenala. Po nějaké době ke mně z vedlejší místnosti přišla dívka B, chvíli si prohlížela krabičku s písmeny, když jsem se na ni podívala, na krabičku ukázala. „*Chtěla bys zkusit skládat sama?*“ Pousmála se a pokývla hlavou. Podávala jsem jí jedno písmenko po druhém tak, že jsem si ho se zájmem prohlédla a pak jsem jí ho dala do ruky. Vrstvila písmena na sebe, různě je přikládala, bylo vidět, že se rozmýšlí, kam jednotlivé tvary umístit. Když jsem se jí zeptala, co vytvořila, zamyslela se a pak s osobitým nadšením tiše pronesla: „*Dům. Náš dům.*“ Bylo to poprvé po několika setkáních, co jsem ji slyšela promluvit. Spojením písmen L, I byla znázorněna okna, pravouhlý trojúhelník posloužil jako střecha, ostatními písmeny dotvořila její originální dílo. S upřímným obdivem jsem ji pak ještě požádala, zda bych její obrázek mohla ukázat také tetám. Pokývla, ještě si ho prohlédla a odešla.

Zácvik chlapce A při práci s pomůckou

Chlapec A byl převážně pozitivně laděn a velmi se na práci s pomůckou těšil. Zácvik pomůcky byl zpravidla prováděn ráno krátce po jeho příchodu. Zjistila jsem, že k tomu, aby se lépe soustředil, si nejdříve potřeboval popovídat. Poté co se již svěřil s tím, „co je u něj nového“ přistoupili jsme k procvičování práce s pomůckou. Chlapec si nejdříve nechal ukázat, jak se s pomůckou pracuje (pozn.: v počáteční fázi výzkumu nebyla pomůcka ve finální podobě, karty byly pouze opatřené laminovací folií, nebyly však umístěny v deskách). Zvolila jsem jednu kartu s 1. stupněm obtížnosti, položila jsem ji před sebe, poté jsem z košíku vyskládala písmena tak, aby byla všechna

umístěna v levém horním rohu stolu. Vybrala jsem správné písmeno a pomalu jsem jej umístila do obrysu. Tento postup jsem ještě zopakovala se dvěma písmeny v druhém stupni obtížnosti. Chlapec se poté začal dožadovat, že by to už chtěl také zkusit. V tom jsem mu nebránila. Dokončila jsem však činnost s druhou kartou. Vrátila jsem karty zpět po své levé straně. Poté jsem své místo uvolnila chlapci. Nejdříve si chtěl vybrat kartu. To bylo ovšem poměrně náročné vzhledem k tomu, že byly karty opatřené laminem, klouzaly a vzhledem ke své velikosti A4 tak byla manipulace s nimi velmi obtížná. S výběrem jsem mu proto pomohla. Chlapci chvíli trvalo než se zorientoval ve výběru písmen. Dvakrát vzal do ruky nevhodné písmeno a zkoušel jej umístit na obrys. „Nééé. Á počkat. Tady je.“ Nadšeně zvolal, když se mu podařilo nalézt požadované písmeno „F“, poměrně pečlivě jej umístil do obrysu a podařilo se mu také umístit jej v rotaci. Několikrát opravoval uložení písmene v obrysu tak, dokud nebylo umístěno přesně. „Můžu další?“ Takto postup zopakoval u dalších karet. Pomůcku jsme společně uklidili. Do příštího zácviku bylo nutné pro chlapce jednak zvýšit obtížnost a zajistit optimálnější způsob manipulace s pomůckou (pozn. během zácviku pomůcky s dívkami se rovněž potvrdilo, že je manipulace s pomůckou nesnadná), proto jsem pořídila pevné kancelářské desky, do nichž jsem karty vložila, děti tak mohly s pomůckou pracovat zcela samostatně.

Jakmile si chlapec zažil práci s pomůckou, přestoupili jsme k druhé fázi cvičení. Podstatou bylo procvičování pojmů prostorové orientace, které již znal z „makroprostoru“, nyní jsme však tyto pojmy převedli do malého prostoru – karet formátu A4. Nejdříve jsme se zaměřili na pojmy nahoru/dolů. Ukázalo se, že má chlapec tyto pojmy osvojené pouze v makroprostoru, na papíře však chyboval. Pomohli jsme si tím, že jsme desky zvedli tak, aby byly svisle dolů, chlapec si tak lépe představil, co na papíře znamená dole a co nahoře, poté jsme desky položili na stůl a opět jsme tyto pojmy procvičovali pomocí jednoduchých pokynů př. „Dej „B“ nahoru.“ „A teď dej „B“ dolů.“ Chlapec měl k dispozici kontrolní kartičky, na nichž si mohl zkontrolovat, zda umístil písmeno správně, někdy měl však tendence činnost urychlovat a prohlásil, že „je to správně“, aniž by kartu s kontrolní kartičkou důkladně zkontroloval. Byla proto nutná má závěrečná verbální kontrola.

Dále jsme procvičovali pojmy první – prostřední - poslední. Chlapec tento vztah brzy pochopil. Správnost provedení velmi závisela na jeho míře soustředěnosti. Instrukce: „Dej písmeno doprostřed“ mu nečinila výrazné obtíže. Nejobtížnější se pro chlapce jevil úkol přiřadit písmeno do obrysu vpravo - vlevo. Pomáhalo, pokud jsem ho požádala, aby zavřel oči a zvedl nejdřív pravou a pak levou ruku, toto jsme několikrát zopakovali. Také jsem mu přikládala pravou ruku na písmeno na pravé straně a levou ruku na písmeno na straně levé se slovním komentářem „*Položíme pravou ruku na písmeno vpravo.*“ Zpočátku procvičování někdy dokonce přestože věděl, která ruka je pravá, přiložil ji křížem na písmeno umístěné vlevo.

Zácvik dívky B při práci s pomůckou

Dívka B zpočátku nejevila o pomůcku jako takovou přílišný zájem. Ráda si z písmen skládala obrázky, ale pokud jsem jí ukázala karty s obrysy písmen, odmítla je. Vypozorovala jsem, že se dívka ostýchá práce se mnou. Odmítala komunikovat. Bylo nutné si nejdříve získat její důvěru. Trvalo několik dopoledních lekcí, než se rozpovídala. Příležitostně jsem jí pomáhala s výběrem pomůcek apod. Zlom nastal, jakmile projevila zájem o pomůcku s abecedními písmeny. Velmi se zajímala o názvy věcí v krabičkách, v čemž jsem jí byla nápomocná. Začala mou přítomnost vyhledávat mnohem častěji. Nakonec velmi ráda sedávala vedle mě u stolku se zvolenou pomůckou a samostatně pracovala. V této fázi jsem jí opět nabídla zhotovenou didaktickou pomůcku. Se zájmem sledovala, jak s pomůckou pracuji. Když jsem skončila, hned reagovala: „*Já taky.*“ Překvapivé pro mě bylo s jakou pečlivostí vkládala jednotlivá písmena do jejich obrysů. Někdy se ještě poopravila. Zraková kontrola je v případě této dívky dostačující. Některé své kroky komentovala. „*Tak tady.*“ „*Tady není.*“ „*Ještě toto.*“ „*E.*“ Jakmile dokončila všechny karty s obrysy, seznámila jsem dívku s tím, kam budeme pomůcku uklízet. Pomůcku jsme společně odnesly na geometrickou komodu. Během dalších dvou úterních lekcí si vždy samostatně pomůcku vybrala a jednou za dané dopoledne s ní zcela samostatně pracovala. Dívka práci s pomůckou zvládala velmi dobře. Rozhodla jsem se, že začneme procvičovat pojmy prostorové orientace. Dívka dokázala mimo papír ukázat, kde je nahoře. Nevěděla však, co je dole. Na papíře

jí orientace činila obtíže. Byla to činnost zcela nová. Dívku jsem neopravovala tím, že bych řekla, že písmeno vložila špatně, ale pouze jsem popsala, kam písmeno vložila. „*Dala jsi písmeno „E“ nahoru. Dej písmeno „E“ dolů*“ Tím se správně opravila. Vždy jsem jí za to pochválila a znovu jsem popsala kam písmeno vložila. „*Ano. Výborně! Dala jsi „E“ dolů.*“ Dívka rozuměla pokynu dát písmeno doprostřed, vždy ho vložila správně, pojmy první - poslední však zaměňovala zcela, nepletla si je však s pojmem doprostřed.

Pojmy ještě nemá osvojené, vždy ke konci procvičování, již chybuje méně. Pojmy pomalu začíná fixovat. Desky s pomůckou zpravidla vyplní celé, pak komentuje slovy: „*Hotovo. Už ne.*“ Někdy, pokud dokončí vkládání všech písmen do knihy ještě na závěr z písmen skládá obrázky. Písmena vzájemně poměruje, přikládá k sobě stejná a podobná písmena. Nakonec sama pomůcku uklidí a odnese na komodu.

Finální verze pomůcky pro rozvoj orientace v prostoru je dívkou B vždy ráno první vyhledávanou pomůckou. Tvary ji nezajímají, ale s oblibou přiřazuje písmenka. Pracuje samostatně. Během činnosti střídá ruce. Někdy sama práci komentuje. „*E tady*“, „*hotovo*“, „*dám tady*“. Je velmi soustředěná. Potřebuje klid. K správnému umístění písmen jí stačí zrková kontrola chyb. Sama si uvědomí, pokud písmenko neleží přesně v linii a poopraví ho.

Zácvik dívky C při práci s pomůckou

V první den seznámení s pomůckou byla dívka C velmi dobře naladěna a nadšeně souhlasila s tím, že jí práci s touto pomůckou ukáží. Vybrala si práci s pomůckou u stolku. Společně jsme pomůcku přinesly ke stolku a když se dívka usadila, vyzvala jsem ji, aby se pozorně dívala na to, jak se s pomůckou pracuje. V průběhu ukázky práce s pomůckou se dívka několikrát pokusila vstoupit do činnosti, ale vždy jsem ji upozornila, aby se nejdříve dívala a pak, že to zkusí celé sama. Když jsem vrátila pomůcku do původního stavu, vyzvala jsem dívku, zda by to chtěla také zkusit. S nadšením vzala jeden tvar z krabičky do ruky a začala listovat knihou, v tom jsem ji zastavila, protože dívka jednala zmateně a neuvědomila si zcela podle ukázky systém

práce. Doporučila jsem jí, aby si nejdříve vyskládala všechny tvary na stůl, když tak učinila, vyzvala jsem ji, aby otočila desky na první stranu, kde byl vyobrazen obrys čtverce. Pak už dívka pracovala systematicky a hledala vhodné tvary. V první den zácviku při práci s pomůckou bylo zřejmé, že množství tvarů a karet bylo nepřiměřené, dívka se v takovémto množství tvarů ztrácela a obtížně je vyhledávala, proto jsem do příštího dne zácviku pomůcku dívky C zjednodušila tak, aby mohla pracovat samostatně. Dále jsem si všimla, že dívka obtížně rozlišuje oblé tvary i hrany, zaměňovala např. půlkruh za čtverec, v tom jí pomohla hmatová kontrola, podle které dokázala sama rozpoznat, zda tvar přiložila správně. V některé dny zácviku při práci s pomůckou však tento prvek dívku spíše rušil, zejména pokud její zájem o práci s pomůckou byl malý, před vlastní prací s pomůckou pak dávala přednost „čtení hmatových stop“ vyobrazených obrysů tvarů, v tyto dny jsme činnost s pomůckou neprotahovaly a brzy ukončily.

Příloha č. 7 - Vlastní práce s pomůckou v centru Montessori

Zdroj: Vlastní



Obr. č 13 - Vlastní spontánní činnost s pomůckou v Montessori centru I – dívka B



Obr. č 14 - Vlastní spontánní činnost s pomůckou v Montessori centru II – dívka B

Příloha č. 8 – Ukázka práce dítěte za přítomnosti ZZ

Zdroj: Vlastní

Ukázka práce dítěte s pomůckou – ZZ chlapce A

Nejdříve jsem s didaktickou pomůckou seznámila otce chlapce A. Chlapec sám tatínkovi ukázal, jak s pomůckou pracuje. *„No, tati, takhle to tam dávám. No a je to.“* Otáčí stránku a dodává: *„Jo a pak udělám tohle písmeno.“* Zeptám se, zda si pamatuje, co je to za písmeno. *„Noo, to teď už nevím.“* *„To je F,“* doplní otec. První část pomůcky chlapec zvládá samostatně. Následuje část druhá – osvojování pojmů prostorové orientace. *„Tak, ještě ukážeme tatínkovi tohle,“* opět se ozve chlapec aktivně. Vysvětlím, že v této části je vhodná aktivní účast rodiče. Vybižím chlapce, aby dal „B“ dolů, „J“ nahoru. Předvedeme vložení písmene vpravo a vlevo. Zde již chlapec chybuje a přestává se koncentrovat. Vysvětlím otci, že je také dobré pomalu zařazovat pojmy dolů vpravo/vlevo, nahoru vpravo/vlevo. Chlapec si sám může ověřit, že písmeno přiložil správně na kontrolních kartičkách. Vzhledem k tomu, že chlapec v některých případech svou chybu nevidí, doporučila jsem verbální kontrolu chyb.

Ukázka práce dítěte s pomůckou – ZZ dívky B

Maminka dívky B dostala k domácímu procvičování stejně tak jako chlapec A desky s kartami písmen. První část byla zaměřena na samostatnou činnost dívky – přiřkládání písmen na obrysy. Druhá část byla určena pro činnost společnou. Ukázala jsem mamince, jak procvičovat pojmy orientace v prostoru. Nejdříve slovně bez přítomnosti dcery, v závěru názorně s dívkou. Maminka se ptala, co má dělat, pokud dívka umístí písmeno špatně. Doporučila jsem jí, aby neříkala, že je to špatně, ale aby pouze popsala, kam písmeno dívka umístila. *„To je dolů. Dala jsi písmeno dolů. Dej písmeno nahoru.“* Vzhledem k tomu, že jsou na papíře dvě písmena, druhá možnost je správná. Tím si tyto pojmy fixuje. Maminka se velmi zajímala, jak přesně má s pomůckou pracovat. Doporučila jsem také, aby písmena zkusily používat i mimo pracovní desky např. *„Dej písmeno „E“ pod stůl“*, *„Dej písmeno „E“ nahoru“* apod.

Ukázka práce dítěte s pomůckou – ZZ dívky C

Zákonnému zástupci dívky C jsem postup práce s pomůckou pouze vysvětlila, dívka v ten den odmítla spolupracovat. Postup práce s pomůckou jsem popsala obdobně jako u dívky B, rovněž jsem doporučila, aby ZZ zkusil zařadit práci s tvary i mimo pracovní desky, navrhl, že by je mohl opatřit magnetkami a procvičovat pojmy orientace v prostoru přikládáním magnetek na lednici. ZZ byl velmi spokojen se zpracováním hmatové kontroly a řekl, že se domnívá, že bude mít tento prvek rozhodující vliv na práci s pomůckou.

Příloha č. 10 - Závěrečné rozhovory se zákonnými zástupci

Zdroj: Vlastní

Otázky pro vedení závěrečného rozhovoru se zákonnými zástupci

Práce s pomůckou:

- 1) Můžete popsat, jak jste s pomůckou pracovali?
- 2) Co mělo nejzásadnější vliv na práci s pomůckou?
- 3) Nabízeli jste pomůcku nebo si ji vybíral(a) samostatně?
- 4) Jak vám šlo vkládání do obrysů?

Orientace v prostoru ve vztahu k pomůcce:

- 5) Jaké pojmy orientace v prostoru jste procvičovali a jak to šlo?

Úprava a připomínky k pomůcce:

- 6) Napadá Vás, jak by bylo vhodné pro vašeho syna/dceru pomůcku ještě dále upravit?
- 7) Máte ještě nějaké postřehy, připomínky, něco, co byste mi chtěl(a) sdělit?

Přepis závěrečných rozhovorů se zákonnými zástupci

1) „Můžete popsat, jak jste s pomůckou pracovali?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Vzali jsme si desky, s tím, že on si vybral z pytlíčku, roztřídili jsme podle písmenek vždycky dvě a dvě stejná písmenka a pak jsme vzali tu předlohu a podle té předlohy jsme jeli a na konci, většinou tam, kde má skládat ty tvary, kde má otáčet ty tvary – N, K a tak, tak to si dělal vesměs sám a potom jak je tam, ty písmenka B a J, tak to jsem mu pak dávala otázky. A vlastně pak když už to ani nebylo na předloze, tak jsem mu ještě dávala instrukce, třeba „Dej písmenko do pravého dolního rohu. A vlastně jsem říkala nejdřív do DOLNÍHO pravého rohu a říkala jsem to hodně pomalu. Pravá mu šla líp než levá. Teď to trénujeme i v pojmenování na sobě, on

většinou řekne a správně pojmenuje pravou ruku. „A ta druhá ruka se jmenuje jak?“ - „Pravá.“ Jo, takže on to ještě nemá úplně zažitě.“

Zákonný zástupce dívky B: „Jenom já, manžel ne, tadyto jsem dělala jenom já, protože když manžel přijde z práce, tak to se hlavně blbne. No a bylo to trošku, muselo to bejt třeba v době když (jméno sestry dívky B) spí, jo nebo třeba když tu byla babička. Jo, protože když je tu (jméno sestry dívky B), tak se k tomu (jméno dívky B) vklidu nedostala. Takže důležitý bylo, aby byl jakoby čas, klid, koncentrace. Snažila jsem se s ní pracovat u stolu, takže tady a ono to pak trošku jakoby.. takže jsme to pak dělali na konferenčním stolku. Nesmí bejt puštěná televize, nesmí bejt puštěná myčka, prostě klid. No a dělali jsme to ze začátku tak, že jsem jí říkala, co má dělat a ona hrozně rychle si to pamatovala, takže potom už já sem otevřela desky a ona pracovala naprosto samostatně a po nějakej době, né že by jí to přestalo bavit, ale spíš vymejšlela další věci. Jo, prostě už to pro ní.. takže si z těch pomůcek začla skládat obrázky, třeba domeček a i různý tvary a pak zkusila složit nějaký zvířátko, který jí to připomínalo, takže pracovala hodně s těma tvarama s tou předlohou, v tom sešitě pracovním. Pak to bylo dobrý, jak ste mi zase po babičce poslala ty tvary nový, tak to jí to zase moc bavilo, protože to bylo zase jakoby něco novýho, jinýho a bavilo jí, že tam nebyly dvě písmena, ale že tam byly třeba tři vedle sebe. Bavilo jí hodně, ona měla pořád chuť to vybarvovat, jo, protože nějaký jsou zabarvený, nějaký ne, takže jí to bylo divný a docela jí to iritovalo, že některý sou vybarvený a některý ne. A pak třeba jednou vymyslela, že by chtěla obreslovat, protože ona ráda, to už děláme hrozně dlouho obreslujeme ruce a vona, když něco takovýhodle vidí, tak to chce obreslovat, tak jsme obreslovali písmena i tvary na papír, takže ono ve finále, abych byla úplně upřímná, tak ono se ta práce, ten sešit dostal na druhou kolej a s těma pomůckama jsme dělali různý alternativní věci. Jo, že ona ve finále zjistila, že to skýtá i jiný možnosti než jen přikládat.“

Zákonný zástupce dívky C: „Tak obecně jsme se snažili, abysme měli klid na práci a většinou ta vlastní práce s pomůckou probíhala u stolu, já jsem vlastně seděl přes roh a občas ta činnost probíhala i za účasti (jméno sestry dívky C). V dalších fázích jsme to zpestřovali dalšími činnostmi, třeba jsme dávali magnetky na lednici a taky jsme využili při práci i jiných předmětů, třeba dřevěných kostek, hlavně u těch pojmů první –

prostřední – poslední. Ale hlavní ta činnost s pomůckou, tak to bylo u stolu. No, někdy to třeba probíhalo tak, no jako velký problém jí dělá to první-poslední... a myslel jsem si, že pro ní bude jednodušší pracovat s tím materiálem, co zná, co je jakoby praktičtější než ta abstrakce na papíru....“

2) „Co mělo největší vliv na práci s pomůckou?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Čím víc jsem ho chválila, tím víc mu to šlo. Když udělal chybu, tak jsem mu jako řekla: „No, to je jinak, musíš to jako dělat správně. Ale seš úžasnej jak třeba s tím umíš pracovat.“ Tak on se úplně rozzářil, no a hned chtěl pracovat dál.“

Zákonný zástupce dívky B: „To, že jakoby...obsah tý práce, to že tam byly tvary a písmena. Kdyby tam byly namalovaný zvířata, tak by si toho ani nevšimla, zvířata jí hrozně nebaví, takže kdyby to byla já nevím, hlava medvídka, prostě ona na tohle nikdy nebyla, tak by s tím nepracovala nikdy o vona jak ty čísla, písmena a tvary miluje, tak si s tím značně vyhrála.“

Zákonný zástupce dívky C: „Určitě strašně záleží na tom jak se právě zrovna vyspí, jakej má zrovna den. Je to, myslím, na těch výsledkách krásně vidět, že někdy v podstatě vstane a jde to úplně samo, nepotřebuje vůbec žádnou pomoc, jenom jakoby nasměrování a jsou dny, kdy je prostě unavená. No a vlastně, ještě jsem chtěl říct, určitě tam jakoby z naší strany korekce probíhaly. Řekli jsme: „(oslovení dívky), máš to špatně, takhle je to správně“, takže když to jako nedala sama, tak to dala s dopomocí. Otočil jsem písmeno tak, jak má být.“

3) „Jak šlo vkládání písmen do obrysů?“

Zákonný zástupce chlapce A: „No, v tom se hodně zlepšil, tak už mu to stačí, ale tam jak je vlastně to čárkovaný, kde musí písmenko vkládat nad a pod, tak to první vložil na to čárkovaný a to druhý měl problém dát na to, vždycky to dal kousek vedle. Ale tak to mi přijde dost takový složitý. I tak už pochopil, co po něm chci, ale teď ještě nevím,

jestli se to naučil, že v tomhle to je takhle a nepřemejšlí nad tím a no, právě bych potřebovala zkusit, jestli to funguje na něčem trošinku jiným.“

Zákonný zástupce dívky B: „V pohodě, no a pak ona i ve finále, jí napadlo, že ona učila mě a říkala mi, jak to mám dělat, takže se ta role dost obrátila a já jsem to třeba schválně dala nakřivo a vona mě opravovala. A ona je taky hroznej puntičkář, takže jako když se židle... jako byl ten seriál Můj přítel Monk, jestli ste někdy viděla, tak on je takovej někdy ujetej a to, tak ona trošku to už je, jo.

Zákonný zástupce dívky C: „Myslím si, že s tím vkládáním obrysů neměla (jméno dívky) úplně od začátku problém, včetně trojúhelníku a složitějších tvarů, postupně až v té druhé části práce se tam začaly objevovat nepřesnosti, nakonec měla problém s trojúhelníkem a měla i problém, nebo ne problém ale častější problémy s „U“, v té základní rovině s ním neměla problém, ale když měla to spodní „U“ orientovat jakoby opačně, nožičkami dolů. Překvapivě po začátku tohle zvládala, objevilo se to po týdnu nebo čtrnácti dnech. Třeba u toho spodního půlkruhu, byla ta chybovost mnohem menší a když to dala špatně, tak to viděla a dokázala si to sama opravit. Celkově bych řek, že se to postupně lepší, ale není to pořád ono. Já jsem to ze začátku přisuzoval tomu, že to byla pro (jméno dívky C) nová věc, hodně zajímavá a pak už to začala víc flinkat, že prostě to tam nějak hodíme a je to.“

4) „Jaké pojmy prostorové orientace jste procvičovali? Jak to šlo?“

Zákonný zástupce chlapce A: „No, nahoře, dole, uprostřed, pravá, levá a to je vlastně všechno a teďkon trénujeme ještě ty předložky nad, před, pod a tak. Nahoře – dole tak to zvládá bez problémů, uprostřed taky, ale ta pravá levá je problém. Když píše pravou, tak to už ví, že to je pravá, ale zatím se nedaří zafixovat tu levou, ale myslím si, že je to taky tím, že jí moc nepoužívá, jako by jí neměl.“

Zákonný zástupce dívky B: „Já si teda tak trochu myslím, že je to tím, že si hodně věcí pamatuje. Ví, který A, tam jsou tři A vedle sebe, ví, který A je první, který je poslední, ví, který je uprostřed a myslím si, že to je, že si to jakoby zapamatovala, no a kdybych jí mezi namalovala, nevím, někam jinam, třeba řeknu tvary, tak vedle sebe,

tam si myslím, že to nedá. Do té doby věděla, že nahoře je, když zvedne hlavu nahoru v prostoru, tohle trochu teda.., ale já jsem jí to vysvětlila a ona se to naučila, takže je to dobrý. Nahoře – dole je dobrý, na začátku – na konci a trochu se to komplikuje tím vepředu – vzadu, tam si myslím, že vzniká trochu chaos, jakoby takže si myslím, že je důležitý, aby člověk dodržoval ty názvy, no ale s čím teda máme problém, to, co procvičujeme je za tebou – před tebou, což je teda 3D rozměr, mezi a nad a pod, to sice nebyl obsah pomůcky, ale k tomu jsme se přirozeně dostali.“

Zákonný zástupce dívky B: „To mezi, to nejvíc. Vepředu, vzadu nám de nebo nahoře a dole.. no, i když to jsme před tím moc nedělali, jakoby jen jednou v tom sešitě, ale co má problém je, že nahoře může být tady i tady, tak jako 3D, že na papíře, když jí řeknu, namaluj to nahoru, tak to ví, ale zároveň trochu má chaos z toho, že nahoře je na skříní. Já si myslím, že u ní je to tím, že si to prostě pamatuje. Zjistí, že jednou je to nahoře

Zákonný zástupce dívky C: Procvičovali jsme jednak názvy těch tvarů a pak jsem jí dával instrukce, třeba: „*(oslovení dívky), vem čtverec a dej ho na předlohu*“ a pak jsme pracovali s pojmy nahoru – dolů a pak s pojmy první - prostřední - poslední. S těmi pojmy nahoru – dolů to bylo prakticky bez problémů a jakoby vyzkoušený v praxi to bylo ještě lepší.

5) „Nabízeli jste pomůcku nebo si jí vybíral(a) samostatně?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Vždycky jsme museli nabídnout. Většinou ze začátku jakože nechce, ale třeba teď kon, když jsem mu řekla: „Hele, dodělej, co máš a pak budeme dělat písmenka, tak to dodělal.“

Zákonný zástupce dívky B: „Tady (ukazuje na konferenční stůl). Tak, když jsem otáčela ty listy.. ale vlastně jako sama, když jsem otáčela ty listy, ona hned poznala, co je tam za tvar a sama si to vybrala a podala sama, tak to bylo takový šup šup, že jsme udělali ten sešit a pak si sama cíleně vybírá ty, který má nejoblíbenější a s těma si pracuje. No a když to vezmu úplně obecně, tak si to vzala i sama, ale to s tím chtěla dělat to svoje, ona prostě spíš šahá po těch tvarech, potom sešitu moc ne, to sem jí musela podat já.“

Zákonný zástupce dívky C: „Tak pomůcka byla vždycky na jednom místě, ale vždycky v podstatě jsme jí nabízeli. Tak a v podstatě, když už jsme chtěli pracovat, tak jsme vždycky vybírali pocitově lepší čas, no a v zásadě většinou reagovala ochotně, neměla problém s tím, vzali jsme si pomůcku a šli jsme pracovat ke stolu a když nechtěla tu pomůcku tak jsme buď operativně nebo plánovaně zařadili jinou pomůcku, případně jsme to dělali zase naopak, když nebyl zájem, tak jsme to zkusili ještě udělat nějakým jiným způsobem.“

6) „Napadá Vás, jak by bylo vhodné pro vašeho syna/dceru pomůcku ještě dále upravit?“

Zákonný zástupce chlapce A: „Ne, určitě už bych jí nijak neupravovala, je toho tam tak akorát, abysme to vždycky zvládli projít všechno a těch prvků je tam dost, pak už by to asi bylo překombinované.“

Zákonný zástupce dívky B: „Jo, dala bych tam toho jakoby víc, ono ve finále se to nezdá, ale ono je to ve finále pro ní celkem jednoduchý. I třeba si myslím, ona měla největší radost, třeba když jsou dvě. A nejvíc, ono jí nejvíc mátló, pro nás dospělý jasně, ale ona furt měla to E, že to E je jedno vybarvený a jedno ne, tak jí to mátló, že by třeba bylo dobrý, aby i ty písmena byly stejně barevný nebo třeba jenom korkový. Takže možná, kdyby se vám to podařilo, ale to je možná jenom naše dítě, který je v tomhle hrozně puntičkářský, tak udělat, aby buď byly teda černý ty písmena taky nebo třeba korkový na to. Jediný štěstí je, že ty desky jsou žlutý, protože kdyby ty desky byly černý, tak ona by nevěděla, co by si s tím počala, protože prostě ty písmena k tomu nepatřej. Takže sladit barvy a udělat třeba jenom takhle na vybarvení.“

Zákonný zástupce dívky C: „Jako zajímavější by pro ní určitě bylo, kdybysme rozšířili ty tvary a pro ty pojmy první - poslední udělat jiné tvary.“

7) „Máte ještě nějaké postřehy, připomínky, něco, co byste mi chtěl(a) ještě sdělit?“

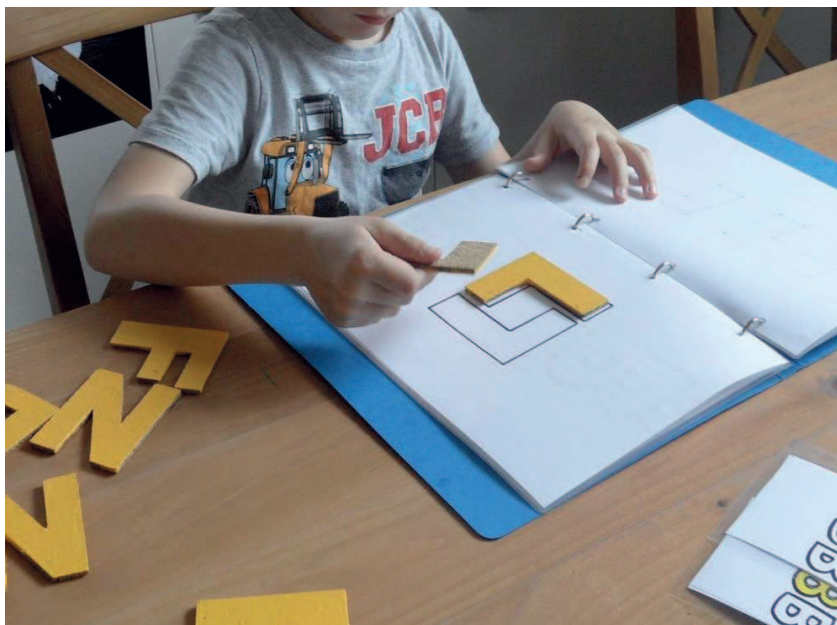
Zákonný zástupce chlapce A: „Vlastně mě by třeba ještě zajímalo, jestli by zvládl třeba na jiný pomůcce to, jak se tam překrývají ty tvary přes sebe, tak jestli by to jinde dal. Právě nevím, jestli to nemá jen naučený tady.“

Zákonný zástupce dívky B: „Možná, a zase jakoby to je asi jen pro naší (jméno dívky B), proč tam není kruh? Protože ona má naučený tady třeba tvary – čtverec, kruh, trojúhelník a ještě se učíme ovál, obdélník a teď jí tam najednou něco chybí. Já věřím, že jinejm dětem by to bylo úplně jedno, ale ona to hrozně řeší.“

Zákonný zástupce dívky C: „Napadá mě, tak třeba to děrování, tak ze začátku to bylo jakoby motivující a zajímavý a pomáhalo jí to k určení toho tvaru a v další fázi to bylo spíš kontraproduktivní, kdy už to nebylo nový a byl to spíš prvek, který odvádí pozornost. Ze začátku to mělo opravdu kladnej vliv, že to opravdu tu pozornost udrželo. Tak pak ještě, třeba v té druhé polovině, co jsme pracovali s pomůckou, tak už jsme nepracovali s knihou celou, ale už jsme si vybírali jen ty náročnější úkoly.“

Příloha č. 11 – Vlastní práce s pomůckou v domácím prostředí

Zdroj: Vlastní



Obr. č. 16 - Práce s pomůckou v domácím prostředí – chlapec A



Obr. č. 17 - Práce s pomůckou v domácím prostředí (kontrolní kartičky) – chlapec A