

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Radomila Grézlová

**Psychomotorický rozvoj dětí předškolního věku ve speciální MŠ v Jeseníku pomocí pomůcek
používaných v Montessori pedagogice**

Olomouc 2024

Vedoucí práce: Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma psychomotorický rozvoj dětí předškolního věku ve speciální MŠ v Jeseníku pomocí pomůcek používaných v pedagogice Marie Montessori vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a s použitím uvedené literatury a pramenů.

Poděkování

V úvodu děkuji vedoucímu mé bakalářské práce panu Mgr. Svobodovi, Ph.D. za odborné vedení, vstřícnost, cenné rady a připomínky, které mi pomohly při vypracování této závěrečné práce.

Dále děkuji paní učitelce a panu řediteli speciální mateřské školy Jeseník, kde probíhalo šetření k mé bakalářské práci za cenné rady, zkušenosti, věnovaný čas a za to, že mi umožnili realizaci praktické části.

Na závěr bych ráda poděkovala své rodině, která mě podporovala po celou dobu mého studia a byla mi vždy velkou oporou.

KLÍČOVÁ SLOVA

Montessori pedagogika, Marie Montessori, pomůcky Marie Montessori, předškolní věk, psychomotorický vývoj, jemná motorika, hrubá motorika, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

KEYWORDS

Montessori pedagogy, Maria Montessori, Maria Montessori's tools, preschool age, psychomotor development, fine motor skills, gross motor skills, child with special educational needs

Obsah

ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 Dítě předškolního věku.....	8
1.1 Psychomotorický vývoj předškolního dítěte.....	9
1.2 Vývoj hrubé motoriky.....	11
1.3 Vývoj jemné motoriky.....	12
1.4 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ.....	12
2 Pedagogický systém Marie Montessori.....	15
2.1 Klíčové pojmy pedagogiky Marie Montessori.....	16
2.2 Kdo byla Maria Montessori.....	18
2.3 Cvičení a pomůcky praktického života.....	19
2.4 Smyslová výchova.....	20
2.4.1 Pomůcky pro smyslovou výchovu.....	20
2.4.2 Rozdělení pomůcek pro smyslové vnímání.....	21
PRAKTICKÁ ČÁST.....	23
1 Cíl praktické části.....	23
1.1 Dílčí cíle.....	23
1.2 Konkrétní dílčí cíle.....	23
2 Výzkumné metody.....	24
2.1 Kazuistika.....	24
2.2 Metoda pozorování.....	25
3 Používané pomůcky.....	26
3.1 Pomůcky pro nácvik dovedností.....	26
3.2 Pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání.....	27
4 Místo provádění výzkumného šetření.....	29
5 Průběh práce dětí s pomůckami.....	30
5.1 Jak pomůcky prezentovat.....	30
6 Charakteristika výzkumného souboru.....	31

7	Kazuistiky dětí.....	32
	7.1 Kazuistika Nikolas.....	32
	7.2 Kazuistika Ketrin.....	34
	7.3 Kazuistika Samuel.....	35
	7.4 Kazuistika Dominik.....	36
	7.5 Kazuistika Daniel.....	38
8	Záznamy práce s pomůckami.....	40
9	Evaluaace vedoucí učitelky mateřské školy.....	47
	ZÁVĚR.....	48
	Seznam použité literatury.....	49
	Přílohy.....	51

Úvod

Pro svou bakalářskou práci v rámci studia speciální pedagogiky jsem si zvolila téma zaměřené na psychomotorický rozvoj dítěte předškolního věku pomocí pedagogiky Marie Montessori ve speciální mateřské škole v Jeseníku. S pedagogikou Marie Montessori jsem se poprvé setkala před třemi lety v mateřské škole v Kobylé nad Vidnavkou, kde momentálně pořád pracuji. Po nástupu do MŠ jsem absolvovala dva několikadenní semináře, kde jsem měla možnost setkat se s odborníky a pedagogy, kteří se věnují Montessori pedagogice a začala se o ni zajímat. Vytvořila jsem si k ní kladný vztah a postupně začala používat některé metody a prvky ve své práci s dětmi. Během svých praxí jsem měla možnost pracovat ve speciální mateřské škole v Jeseníku, kde jsem pracovala s dětmi s různými typy a stupni postižení.

Bakalářská práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Teoretická část se skládá ze dvou kapitol, které jsou zpracovány do dalších podkapitol. V teoretické části je popsáno dítě v předškolním věku, speciální mateřská škola a dále pojednává o klíčových pojmech pedagogiky Marie Montessori, hlavních prvcích a pomůčkách pedagogiky Marie Montessori a jejích metodách.

Praktická část popisuje cíle práce, použité výzkumné metody, pomůcky z pedagogiky Marie Montessori, které byly použity při výzkumu.

Dále praktická část obsahuje popis místa šetření a výzkumného vzorku, kazuistiky a tabulky, vytvořené na základě subjektivního pozorování dětí předškolního věku ve speciální mateřské škole v Jeseníku při práci s Montessori pomůčkami a rozhovorů s pedagogy.

Následná analýza umožní komparaci všech zjištěných údajů v kontextu optimálního nastavení a využití všech sledovaných komponentů. Šetření bylo doplněno o evaluaci učitelky speciální mateřské školy. Ve své práci využiji techniky pozorování, studium odborné literatury, rozhovory s pedagogy a provedu analýzu pomůcek Marie Montessori.

Přála bych si, aby po přečtení této práce měli rodiče i učitelé chuť zkusit pracovat s pomůčkami Montessori pedagogiky.

Teoretická část

1. DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Za předškolní věk odborníci označují období mezi třetím až šestým/sedmým rokem dítěte. Jedná se o období před nástupem do školy. Předškolní období se vyznačuje především významným množstvím energie, zvědavostí, chutí poznávat svět, touhou získat od dospělých co nejvíce informací, velkou představivostí, iniciativou. Důležité je v tomto období nechat dítě podílet se na běžných všedních činnostech, a to nejlépe bez dopomoci dospělého. Tím, že něco dokáže samo, si potvrzuje svoji hodnotu, přebírá odpovědnost za své činy a zjišťuje, že na všechno nepotřebuje pomoc dospělého, že to dokáže udělat samo. Pokud je ale dítě často vystavováno nevlídným podmínkám pro jeho fyzický či psychický vývoj, může dojít k pozastavení jeho snahy, k rostoucímu pocitu viny a k poklesu jeho sebedůvěry. V tomto období je tedy obzvláště důležité, aby dítě zažívalo pocit úspěchu a aby se ujišťovalo v tom, že je schopno samo dokázat spoustu věcí. Tento věk je zkrátka obdobím aktivity, kdy se dítě učí směřovat k vlastním cílům, rozvíjí se u něj schopnost spolupráce, zlepšuje se systematickosti a vytrvalost (Kolaříková, 2015; Šmelová, 2014).

Vágnerová, Lysá ve své knize Vývojová psychologie shrnují typické znaky uvažování předškolního dítěte do několika bodů.

1. Způsob, jakým se dítě dívá na svět:

- Tzv. poznávací **egocentrismus** se projevuje ulpíváním na vlastním názoru a opomíjením názorů jiných. Dítě je přesvědčeno, že tento názor je jediný možný. Předškolní děti nedokážou uvažovat komplexněji a nejsou schopné brát v úvahu více než jeden aspekt situace.
- **Fenomenismus**, neboli důraz na zjevnou podobu světa. Pro dítě je důležité, jak se mu situace jeví. Svět je pro něj takový, jak vypadá.
- **Prezentismus** je přetrvávající vázanost na přítomnost, na aktuální podobu světa, která souvisí s fenomenismem. Časové pojmy zahrnující minulost a budoucnost nemají zejména v mladším předškolním věku přesnější obsah a vzhledem k tomu má jakékoli dění týkající se minulosti nebo budoucnosti omezený subjektivní význam. Pro předškolní děti je něco takového nereálné a tudíž nezajímavé.

2. Způsob, jak děti tyto informace zpracovávají:

- **Magičnost**
- **Animismus**
- **Arteficialismus**
- **Absolutismus**

V období předškolního věku hraje velkou roli fantazie dítěte, která je důležitá pro jeho citovou a rozumovou rovnováhu. Děti mají někdy sklon přizpůsobovat skutečnost svým přáním a potřebám. Myšlení je v předškolním věku ovlivňováno především emočně, například tím, co by si děti přály. Předškolní děti pozorují, co se kolem nich děje, kladou otázky a hledají všelijaká vysvětlení. Propojují nové informace s těmi dřívějšími a na jejich základě tvoří výsledky o příslušném dění. Vágnerová tento proces popisuje jako tzv. kauzální uvažování. K rozvoji kauzálního uvažování prospívá, když pozorování dítěte doplníme vysvětlením, proč a jak k něčemu takovému došlo (Vágnerová, Lysá, 2022).

1.1 Psychomotorický vývoj předškolního dítěte

Psychomotorický vývoj se v období předškolního věku mění z hlediska konstituce těla, dítě se zdokonaluje v oblasti jemné motoriky, rozvíjí se jeho vnímání, paměť, myšlení fantazie, komunikační a sociální dovednosti. Všechny tyto oblasti vývoje spolu velmi souvisejí a prolínají se (Bezděková, 2008).

Motorický vývoj probíhá u jednotlivých dětí odlišně rychle a v různé intenzitě. Je individuální, tak jako celý fyzický vývoj. Je potřeba, abychom respektovali, že rozdíly mezi jednotlivými dětmi mohou být významné. Je tedy důležité vždy respektovat individuální rozdíly a nesnažit se tento vývoj akcelarovat. Každé dítě je jiné, jindy začalo své první kroky, první slova, což je dáno nejen zráním organismu, ale také do jisté míry dědičností a podmínkami, ve kterých dítě vyrůstá, osobností dítěte, také jeho temperamentem a charakterem. Některé děti mohou být rozvážnější a pomalejší, potřebují více času, očekávají více podpory a pochvaly, jiné děti jsou naopak hbitější, rychlejší a nevyžadují pomoc.

Už od raného věku je vhodné, když dítě podporujeme v samostatnosti. Přiměřenými a vhodnými podmínkami k výchově k samostatnosti dítě rozvíjí nejenom své dovednosti, ale rozvíjí i svou osobnost, důvěru v sebe sama, což ho směřuje k vyšším vývojovým kvalitám.

Velmi významným základem pro vývoj psychických funkcí je vývoj hrubé a jemné motoriky (Splavcová, Kropáčková 2016).

Motorika je soubor pohybů, které člověk potřebuje k zajištění základních pohybových funkcí, které jsou základním projevem v životě člověka a jsou řízeny nervovou soustavou. Aktivita motoriky se projevuje určitou svalovou činností, díky které můžeme měnit polohy těla, přijímat potravu, sportovat, je to základní potřeba lidského života. Ve speciální pedagogice a pedagogice se uvádí pojmy hrubá a jemná motorika. Oba tyto systémy jsou vzájemně propojené, přičemž základem hrubé motoriky je systém nazývaný posturální a systém lokomoční, u jemné motoriky je to systém manipulační. Na motorické aktivity můžeme nahlížet s hlediska oborového, didaktického, diagnostického, avšak je nutné vycházet z provázanosti a jednotnosti celého pohybového aparátu. V pedagogice také používáme pojmy grafomotorika, která je jednou ze složek jemné motoriky a oromotorika (Zikl, 2022).

Véle (2006) rozděluje motoriku na tři součásti:

a) Podpůrná motorika (hrubá motorika)

posturální motorika – statická motorika držení těla

lokomoční motorika – dynamická motorika fyzického pohybu

b) Obratná motorika (jemná motorika)

Obratná motorika – ideokinetické pohyby (uchopovací a manipulační)

Sdělovací motorika – muskulatura obličeje, ovládání orgánů podílejících se na tvorbě řeči

c) Respirační motorika – samostatný úsek, který zasahuje do hrubé motoriky, jemné motoriky a komunikace.

1.2 Vývoj hrubé motoriky

Hrubá motorika je soubor pohybových aktivit dítěte, jedná se o ovládnutí držení těla, koordinace horních a dolních končetin a rytmizace pohybů. Hrubá motorika se neustále zdokonaluje, automatizuje, a tak dítě vykonává pohyb stále lépe (Šmelová, 2012).

Podle Patricie Spinelli hrubou motorikou nazýváme pohyby, které se týkají celého těla, jeho celkové pohyblivosti, koordinace a v neposlední řadě rovnováhy. Po zvládnutí základní motoriky, díky které může dítě uskutečňovat svá rozhodnutí, přichází v předškolním období čas na to, přizpůsobit pohyb okolnímu prostředí. K tomu potřebuje dítě hrubou motoriku neustále procvičovat. Pohyb nelze ovládat a vyvážit bez synchronizace svalových řetězců.

Marie Montessori píše, že už od narození, to, jak se dítě učí postupně pohybovat, neprobíhá náhodně, ale každý jeho posun vyplývá z určitého vývojového období. Když se dítě začne pohybovat, jeho absorbující mysl už vstřebala okolí. K pohybu je také nutný jeho psychologický rozvoj na nevědomé úrovni, když se dítě začne pohybovat, stává se pohyb už vědomým. Pomocí zkušeností v podobě hry prozkoumává věci a dojmy a stává se z něj plně vědomá bytost, která svou činností utváří budoucího člověka. Dělá to nejprve formou hry a později prací, protože ruce jsou nástrojem inteligence člověka.

Marie Montessori ve své knize také uvádí, že nám pozorování dítěte ukáže, že k rozvoji jeho mysli dochází prostřednictvím jeho pohybů a můžeme si všimnout, že i vývoj řeči kráčí ruku v ruce s širším používáním svalů zodpovědných za vytváření hlásek a slov. Pohyb napomáhá k rozvoji mysli. Veškerý pohyb je propojeným a citlivým aparátem. Uvnitř člověka ale žádný takový aparát neexistuje už při narození, musí se nejprve vytvořit a zdokonalovat aktivní činností dítěte.

1.3 Vývoj jemné motoriky

Ve věku tří let se upevňuje motorická činnost dítěte a její pomocí dítě získává svou zkušenost ve vědomí. Dítě se chce všeho stále dotýkat a všechno si ohmatat. Nejvíce ho zajímají hry, které prostřednictvím činnosti ruky podporují jeho duševní vývoj. Význam ruky jako nástroje rozvoje motoriky je jednoznačný (Montessori, 2017).

V oblasti jemné motoriky většina předškolních dětí ráda pracuje se stavebnicemi, mozaikami, korálky a drobnými předměty, zapojuje se do rukodělných činností vyžadujících určitou dávku přesnosti a obratnosti. Nelze také opomíjet hmatové vnímání. Hmatové vjemy od raného věku hrají nepostradatelnou úlohu v poznávání světa, jsou nezastupitelné v rozvoji emocí a komunikace. (Bednářová, Šmardová 2015).

Úmyslné pohyby rukou a prstů umožňující uchopování a manipulaci, ovládání svalů konkrétní části těla, ale také používání mimiky obličeje, to vše je součástí jemné motoriky. Získávání motorických dovedností v oblasti jemné motoriky vyžaduje poměrně dlouhé a náročné učení a zapojení poměrně rozsáhlých korových center řízení pohybu, má velké nároky na vizuomotorickou koordinaci a je u složitějších aktivit spojeno s mentální aktivitou (Véle, 2006).

1.4 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ

Dle školského zákona je dítětem, žákem a studentem se speciálně vzdělávacími potřebami osoba, která „k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, ods. 1)

V období mezi třetím a čtvrtým rokem života většina dětí začne pravidelně docházet do mateřské školy. Začlenění do kolektivu podobně starých dětí je prospěšné pro celkový rozvoj osobnosti dítěte. Mnohdy má dítě poprvé možnost mluvit a hrát si s jinými dětmi, nebo jinými dospělými lidmi, než jsou jeho rodiče. Docházka do mateřské školy je pro většinu dětí žádoucí a pro dítě je tato změna v dosavadním životě zcela zásadní (Bezděková, 2008).

Vstup do školky představuje důležitý moment a je třeba v něm dítě doprovázet. Maria Montessori dítě od tří do šesti let nazývala „sociálním embryem“ vstup do školky tudíž

představuje čas, kdy se dítě přemísťuje od svého života soustředěného jen kolem táty a mámy, aby se adaptovalo na ostatní děti i dospělé a navázalo nové vztahy (Spinelly 2019).

Mateřská škola je pro mnohé děti první institucí, která v jejich životě zaujímá pevné místo, ve kterém se pohybují odkázáni samy na sebe. Dítě bez postižení k tomu nepotřebuje žádnou zvláštní přípravu. V předešlých letech si mohlo pozorováním, napodobováním a mnoha pokusy vyzkoušet pravidla a hranice. Dokáže se přizpůsobit neznámým situacím, má vyvinuté vzory chování. Připravené prostředí MŠ pak dítěti zcela cíleně pomáhá, neboť zde nachází mnoho věcí, které zná z domova, přičemž některé už dokonce dokáže používat. Začíná se pro něco rozhodovat. U postiženého dítěte vedou k sebepoznání různé cesty (Anderlik, 1996).

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou navštěvovat speciální mateřské školy, nebo mohou být individuálně integrovány v běžné Mateřské škole. Vzdělávání je realizováno podle RVP a je zaměřeno na tělesný, psychický a sociální vývoj dítěte. Práce s dítětem se speciálně vzdělávacími potřebami má svá specifika a vyžaduje mezioborovou spolupráci (Kuchařová, 2005).

Základním pravidlem ve speciálních mateřských školách je dětem vytvořit pravidelný režim a systém učení. Pro děti je pevně zaveden denní režim hraní, pohybových aktivit, odpočinku, jídla, spaní, učení a sebeobsluhy, která je pro rozvoj jejich samostatnosti velmi důležitá. Je potřeba, aby si pedagog stanovil reálné cíle, čeho chce v konkrétních oblastech vývoje u daného dítěte dosáhnout a systematicky na cílech pracoval (Bezděková, 2008).

Potměšilová (2014) uvádí, že úspěšnost vzdělávání závisí na několika důležitých faktorech, jako jsou například klima školního zařízení, správně stanovená diagnóza dítěte, od které se odvíjí jakou formu vzdělávání, míru a typ podpůrných prostředků bude dítě využívat a dalším důležitým faktorem úspěšnosti vzdělávání patří také komunikace mezi pedagogy a rodiči.

Mateřské školy jsou předškolní zařízení spadající do resortu MŠMT. Činnost těchto zařízení je řízena dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Další zákon č. 563/2004 Sb., pedagogických pracovníků vymezuje odbornou kvalifikaci učitelů v předškolních zařízeních (Potměšil a kol. 2015).

Mezi další legislativní dokumenty řadíme vyhlášku č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

2. Pedagogický systém Marie Montessori

Tato pedagogika dostala jméno po slavné ženě Marii Montessori. Je to metoda, která ctí a vidí dítě v jeho celistvosti a nabízí dítěti naplnění všech potřeb, které jsou nutné k jeho co nejlepšímu vývoji. Hlavním posláním této pedagogiky je dítěti pomoci ve všech oblastech od narození až k jeho fyzické a psychické dospělosti. K tomu dítě potřebuje takové prostředí, které mu je přizpůsobeno a láskyplné porozumění lidí kolem něj. Marie Montessori řekla: „Veškerá výchova malých dětí se musí podřídit požadavkům přirozeného, duševního a zdravého, tělesného vývoje. Cílem výchovy malých dětí je pomoci jim, aby mohly vlastními silami dosáhnout toho, že z nich vyrostou duchovně, duševně a tělesně dobře vyvinutá osobnost.“

Montessori pedagogiku lze celosvětově uplatnit nejen pro „normální děti“, ale také pro „problémové děti“ a „dětí se speciálně vzdělávacími potřebami“. Jednou z nejdůležitějších zásad je podle Lore Anderlik (1996) „Pomoz mi, abych to dokázal sám!“ Platí jak pro postižené, tak nepostižené děti a dospělé. Cesty k dosažení tohoto cíle jsou různé.

V době, kdy se Maria Montessori zabývala výchovou dětí s postižením, studovala zároveň práce Édouarda Seguina (1812-1880) přezdívaného také jako „učitele idiotů“. Jeho výsledků při učení postižených dětí si všimla i Lékařská komora. Svou metodou dokázal, že problém s učením není ani tak na fyzické úrovni, ale na té pedagogické. Jeho klíčem k úspěchu byla výroba vlastních materiálů, jako jsou hry, vkládací puzzle, kostky o různých tvarech, barvách a tloušťce, pomocí kterých pomáhal dětem pochopit abstraktní pojmy skrze konkrétní představy. Maria Montessori od něj některé tyto pomůcky přejímala (Petit, 2020).

V knize Patricie Spinelli se můžeme dočíst, že pro Marii Montessori je spontánní aktivita dítěte něčím, co bychom měli dítěti umožnit, respektovat a má zásadní vliv na harmonický rozvoj dítěte. Na spontánní aktivitě je nejdůležitější to, že dítě získává zkušenost se soustředit. Dovolíme dítěti, aby mohlo svobodně konat, což ale neznamená to, že si může dělat, co chce, ale má řád a hranice. Dítěti se snažíme nabízet autentické předměty, přizpůsobené věku a síle dítěte, které jsou v každodenním životě užitečné. To, že dáme dítěti reálné předměty, rozbitné i křehké, mu dává příležitost si vybudovat sebedůvěru a sebeúctu. Děti chtějí vyrůst, aby mohly dělat věci jako jejich rodiče. Táta a máma ale nic nenapodobují, dělají opravdové věci v opravdovém životě.

2.1 Klíčové pojmy pedagogiky Montessori

Pravidla a svoboda

V pedagogice Montessori je svoboda něčím, co je nám lidem vlastní. Projevuje se, ale zároveň se buduje do dospělosti v souladu s disciplínou, zodpovědností, svědomím a projevem vůle. Pro Marii Montessori je pro období mezi 3. a 6. rokem disciplína a svoboda jedním a tím samým konceptem, protože jedno nemůže být bez druhého. (Spinelly, 2019)

Dítě může ukázat svou skutečnou osobnost a stupeň vývoje pouze tehdy, pokud má svobodu pohybu, kdy dítě získává pohybem a činnostmi zkušenosti, svobodu volby, díky ní se zabývá věcmi, které odpovídají jeho potřebám a uspokojují je. Svoboda opakování, protože dítě potřebuje čas a příležitost opakovat nejrůznější činnosti, aby se ve svém vývoji dostalo dále, a také rozvíjí svou vytrvalost a soustředění. Svoboda vyjádřit své pocity, protože hnutí mysli a myšlenky jsou důležitou součástí sociálního a duševního vývoje dítěte a závisí na nich také vývoj řeči. A nakonec svoboda sociálních kontaktů. (Anderlik 1996)

Podle Lore Anderlik (1996) nejdůležitějšími prvky Montessori pedagogiky jsou:

Připravené prostředí

Takové prostředí by mělo být strukturované v určitém pořádku. Pomůcky jsou uspořádány tak, že vedou dítě od jednodušších ke stále složitějším úkonům. Každá pomůcka má své vlastní místo. Všechny pomůcky by měly být uspořádány v otevřených skřínkách nebo regálech tak, aby na ně dítě vidělo a dosáhlo. Viditelné předměty vzbuzují zájem dítěte a převážně při práci s tělesně postiženými dětmi je třeba dbát na to, aby byly všechny pomůcky dobře dosažitelné. Pod pojmem připravené prostředí nemyslela Marie Montessori pouze vybavení třídy, ale také připravenost ze strany pedagoga.

Polarizace pozornosti

Stav, kdy je dítě schopné se plně a dlouhodobě soustředit na činnost, která ho zaujala. M. Montessori považuje polarizaci pozornosti za základní stavební kámen učení. Polarizace pozornosti probíhá ve třech fázích a najdeme ji u každého dítěte. Je to hnací motor, který dítě nutí učit se z vlastní vůle, s radostí a efektivně (Zelinková, 1997).

Trojstupňovou lekci popisují Caul, Wagnerová (2014) jako tzv. Sequinovu lekci, který dělí vyučovací hodinu na tři fáze, což převzala i Maria Montessori.

První stupeň je **propojení smyslového vjemu s příslušným pojmenováním**, kdy musí učitel používat především podstatná a přídavná jména, správně artikulovat a vyslovovat zřetelně a nahlas. V prvním stupni učitel vytvoří vztah mezi názvem a určitým předmětem tak, že na předmět ukáže a pojmenuje jej. Tím se věc, pojem a pojmenování pevně propojí. Proto musí předmět a jeho název působit na dítě současně. Dítě pojmenováním propojí svou představu, která byla vyvolána smyslovým vjemem s daným pojmem.

Ve druhém stupni se jedná o fázi upevňování, kdy učitel opakovaně předmět pojmenovává ve spojení s činnostmi a úkony. („Podej mi, přines mi..“)

Ve třetím stupni učitel ukazuje předmět a ptá se dítěte, jak se jmenuje, nebo jaké má vlastnosti. Takto se stává pasivní slovní zásoba aktivní.

Kontrola chyby

Tím, že si dítě uvědomí vlastní chybu při práci s pomůckou, nabývá zkušenosti i s vlastnostmi předmětu, které mu způsobily problém a s jejich stupněm složitosti, tyto zkušenosti jsou důležité pro psychický a smyslový růst. Dítě postupně svou činnost zdokonalí tím, že aktivity provádí opakovaně a učí se těmito chybami. (Spinelli, 2019) Dítě se tak koriguje samo. Vzdělávací význam pomůcek se projeví, když dítě dělá chybu. Jakmile začne s pomůckami pracovat bez chyb, tak už je pro něj daná pomůcka zbytečná a další procvičování nepotřebuje. Tím, že si dítě uvědomí chybu při práci s pomůckou, se zdokonalí, nabývá zkušeností pro psychický a smyslový růst.

Patricia Spinelli ve své knize dále píše, že maximální úsilí charakterizuje etapu rozvoje dítěte, kdy chce dítě přemísťovat těžké a objemné předměty, chodit dlouhé vzdálenosti, zapojovat se do prací, které dělají převážně dospělí. Tyto aktivity je potřeba dětem dovolit a povzbuzovat je k nim. Podstatné je totiž, co dítě buduje v sobě a to je převážně vytrvalost dotáhnout své úsilí do konce. Schopnost vložit všechnu svou energii do projektu má svůj počátek právě v tomto období psychomotorického rozvoje dítěte.

2.2 Kdo byla Maria Montessori

Maria Montessori se narodila v Chiaravelle v Itálii v roce 1870. V roce 1906 se stala první ženou lékařkou na univerzitě v Římě, a ve stejném roce zahájila výzkum problému vzdělávání duševně postižených dětí. V roce 1904 se stala vedoucí katedry antropologie na římské univerzitě (Montessori 2019).

Navštěvovala psychiatrickou kliniku a ústav pro slabomyslné děti, kde shromažďovala materiál pro svou práci. V lednu roku 1907 založila první školku, neboli první Dům dětí (Casa dei Bambini) určený pro chudé děti v předškolním věku. Tehdy ještě neměla žádný systém vedení dětí. Ve své knize Tajuplné dětství Maria Montessori popisuje, jak získala velké množství zkušeností v práci s dětmi, které byly podprůměrně inteligentní, zanedbané, uplakané, byly to děti negramotných rodičů, které vyrůstali ve starém tmavém domě, bez jakýchkoliv psychických podnětů. Marie ve své knize píše: „Byly jako poupata odsouzená k tomu, aby nikdy nevykvetla“. Přes všechny překážky, jako byl nedostatek financí na vybavení třídy a vzdělávacích pomůcek se Maria Montessori pustila do práce a začala s rozvojem smyslového vnímání dětí. Používala při práci s těmito dětmi různé předměty, které přinesly dobré vzdělávací výsledky. Ve své knize Londýnské přednášky uvádí, že dětem nabízela zpočátku stejné pomůcky, které se už osvědčily při práci s postiženými dětmi. Děti s nimi rády pracovaly, samy si vybraly, s čím budou pracovat a pracovaly spontánně.

Přirozeně se pak tedy domnívala, že prostředky použité úspěšně při práci s mentálně retardovanými dětmi mohou mít svůj význam i pro rozvoj duševní činnosti dětí s normální inteligencí. Při své práci si všimla, jak děti vstřebávají zcela přirozeně a nenuceně znalosti ze svého bezprostředního okolí. Na základě toho vypracovala zcela novou vzdělávací metodu, která pomocí speciálních vzdělávacích pomůcek a vytvořením vhodného prostředí podporuje přirozený zájem dítěte, pomáhá mu osvojit si správné pracovní návyky i vytvářet vlastní úsudek. Rodiče upozorňuje na závažnost jejich poslání a připomíná jim, že láskyplným a nerepresivním přístupem k dítěti mohou kladně ovlivnit život celé společnosti i budoucnosti lidstva. Její vzdělávací metody i dnes korespondují s nejnovějšími poznatky psychologie a pedagogiky (Montessori 2012).

Montessori si kladla otázku, jak mohou postižené děti a děti ze sociálně nepodnětného prostředí využívat pedagogických poznatků a jak se o nich mohou jejich rodiče dozvědět. Proto v Itálii díky ní vzniklo speciálně pedagogické vzdělávání učitelů a podílela se na rozvoji

speciálních škol. Montessori pedagogika může výrazně ulehčit společné učení postižených a nepostižených žáků (Rýdl, 1999).

Při výchově dětí s postižením se nechala inspirovat výzkumy E. Sequina doktora Jeana-Marca Gasparda Itarda (1774-1838), který se mimo jiné specializoval na výchovu neslyšících a němých, nicméně se proslavil tím, že se snažil vzdělávat Viktora, tzv. vlčí dítě, kterému bylo dvanáct let, když byl nalezen. Při jeho vzdělávání pracoval s hrami a konkrétními předměty ještě dříve než Sequin. Aby Viktora namotivoval k učení jazyka, vyrobil mu pro manipulaci abecedu ze dřeva, což později Maria využila (Petit, 2021).

Vzdělávací systém, který vytvořila, je dnes rozšířen v řadě zemí světa (Montessori, 2019).

2.3 Cvičení a pomůcky praktického života

Patricia Spinelli ve své knize Montessori pro (ne)chápavé uvádí, že cvičení každodenního života dítě připraví na budoucí složitější činnosti. Jedná se o jednoduché úkony, které podporují a budují pozornost, soustředění, práci. Přinášejí také klíčové dovednosti nutné pro praktikování dalších aktivit. Při těchto činnostech jsou děti motivováni seberealizací. Nejde o to, aby činnosti děti vykonávaly, protože je vykonáváme my, nebo abychom jim tyto činnosti nařídili. Činnost, kterou děti vykonávají, má být původní prací a výrazem samotného rozvíjejícího se života (Kaul, Wagnerová, 2011).

Podle Lore Anderlik (1996) předměty denní potřeby nejsou v Montessori pedagogice původně určeny ke hře, Pokud dítěti práci přesně předvedeme, umožní jim:

- Sbírat zkušenosti a poznatky,
- Tříbit své vnímání,
- Procvičovat hrubou a jemnou motoriku,
- Rozšiřovat si slovní zásobu,
- Osvojovat si základní matematické vztahy,
- Cíleně jednat a tím se pozvolna osamostatňovat.

Mezi další cvičení a pomůcky praktického života uvádí Marie Montessori také například:

- Zamykání a odemykání dveří, zámečků

- Správné otvírání knihy s listování stránkami v knize
- Vstát ze židle a opětovně usedat
- Přenášet různé věci, zastavit se a položit je
- Obcházet překážky a vyhýbat se jim, nevrážet do lidí, nebo nábytku
- Koordinace chůze po linii

2.4 Smyslová výchova

Právě v dnešní virtuální době je zapotřebí klást větší důraz na rozvíjení smyslů. Smysly bychom měli co nejintenzivněji vnímat už od mala, a to v průběhu motorického i jazykového rozvoje, jak v prostředí domova dítěte, tak v přírodě. Maria Montessori popisuje smyslovou výchovu jako „klíč ke světu“. Poznatky a úsudky získané při použití materiálu dítě dále zkoumá a používá ve svém prostředí (Kaul, 2014).

2.4.1 Pomůcky pro smyslovou výchovu

Pomůcky, které se používají pro smyslový rozvoj dítěte, mají svou vlastní historii. Při jejich úpravě a tvorbě bylo využito zkušeností Sequina a Itarda, tyto zkušenosti získali při experimentech ve vzdělávání dětí s postižením (Montessori, 2017).

Pomůcky pro smyslovou výchovu se předkládají od tří let věku, představují posun od pomůcek praktického života a neustále zaměstnávají tělo, pohyb, smysly, které strukturovaně propojují s řečí. Tyto pomůcky jsou pro pedagogiku Montessori velice zásadní, pracují jednak s hrubou motorikou celého těla, ale také s jemnou motorikou ruky, mobilizují smysly při provádění strukturovaných aktivit. Smyslová výchova umožňuje dítěti rozvoj představivosti a slovní zásoby, která z ní vyplývá. Maria Montessori mluvila o takzvaném obraze. „Oko, které vidí, ruku, která poslouchá a duši, která medituje“. To je podle ní cílem smyslových pomůcek, které zaměstnáním těla a vhodným zapojení smyslů v dítěti budují potřebné základy pro vnímání a představení si světa, ve kterém dítě žije (Spinelli, 2019).

Lore Anderlik ve své knize také uvádí: „ Práce se smyslovým materiálem výrazně podporuje intelektuální vývoj dítěte, vnímání, třídění, pamatování, vyvolávání z paměti a porovnávání jsou duševní procesy, tedy myšlení a smyslová výchova tvoří základ, z něhož se dále rozvíjí jazykové vyjadřování a matematické myšlení.“

Hlavním cílem smyslových pomůcek je vyvolat duševní práci spojenou s utvářením představ. Dítě se seznámí s předměty s přesně danými vlastnostmi a může se pustit do vlastního myšlenkového pochodu, co má rozpoznat v tom, co vnímá, jaká je tam odlišnost? Pojmenováním vjemu přes slovní vyjádření nastane vnímání a tím dojde k rozvinutí procesu budování jeho představivosti, díky které bude moci prozkoumávat svět.

2.4.2 Rozdělení pomůcek pro smyslové vnímání:

- **Pomůcky pro vnímání zrakem** – jedná se o pomůcky, které jsou určeny pro optické vnímání a jsou rozděleny na poznávání tvarů, rozměrů a barev. Děti zrakem a hmatem rozlišují velikosti, délky, průměry. Tyto rozdíly si pak můžou prakticky ověřovat, když s těmito pomůckami pracují.

(růžová věž, hnědé schody, barevné destičky, červené tyče, geometrická komoda)

- **Pomůcky pro vnímání hmatem** – jedná se o pomůcky pro poznávání povrchů a tvarů pomocí hmatu. Děti poznávají hmatem různé struktury, které pak charakterizují. Možné je dítěti šátkem zavázat oči, nebo pracovat s dětmi se zrakovým postižením.

(hmatové destičky, třídění látek)

- **Pomůcky pro vnímání sluchem** – jedná se o pomůcky, kdy děti rozlišují, nebo přiřazují určité zvuky.

(sluchové válečky, zvonečky)

- **Pomůcky pro vnímání váhy** – jedná se o pomůcky k porovnávání váhových rozdílů.

(hmotnostní destičky)

- **Pomůcky pro vnímání teploty** – jedná se o pomůcky pro rozlišování různých teplot. Děti se mohou dotýkat různých materiálů a předmětů a uvědomují si jejich teplotu. Také je možnost pracovat se zavazanýma očima.

(teplotní destičky, teplotní lahvičky)

- **Pomůcky pro čichové vnímání** – jedná se o pomůcky k poznávání čichových vjemů. Děti mohou přiřazovat také stejné pachy a vůně k sobě.

(čichové válečky naplněné bylinkami, nebo kořením)

- **Pomůcky pro chuťové vnímání** – jedná se o pomůcky k rozlišování základních chutí
- **Pomůcky pro stereognostické vnímání** – jedná se o pomůcky k poznávání tvarů pomocí sledování rukou obrysu pevných těles. (geometrická tělesa, stereognostické sáčky)

Praktická část

1. Cíl praktické části

Cílem výzkumného šetření praktické části bude seznámit děti ze speciální Mateřské školy v Jeseníku s vybranými metodami a pomůckami používanými v pedagogice Marie Montessori. Autorka bude popisovat vlastní pozorování dětí předškolního věku v edukačním procesu během doby půl roku a zjistí, jak děti pomůcky rozvíjí v oblastech, které jsou oslabeny, nebo ohroženy. Autorka bude popisovat vlastní pozorování dětí předškolního věku v edukačním procesu během doby půl roku a pozorování zaznamená do tabulek.

Cílem praktické části je také poukázat na využití určitých pomůcek ve speciální mateřské škole a zjistit, jak tato pedagogika může děti a pedagogy obohatit.

1.1 Dílčí cíle

Dílčí cíle se zaměřují na jednotlivé činnosti, při kterých se používají pomůcky Marie Montessori z praktického života a pomůcky ze smyslové výchovy, a to na ověření psychomotorického rozvoje u dětí s různým postižením ve speciální MŠ.

1.2 Konkrétní dílčí cíle

1. Použití vybraných edukačních pomůcek navržených Marií Montessori
2. Popsat způsob prezentace
3. Popsat v záznamech způsob práce jednotlivých dětí s pomůckou a evaluace zvládnutí výběru pomůcek pro každé konkrétní dítě
4. Evaluace vedoucí učitelky mateřské školy

2. Výzkumné metody:

Pro práci zvolila autorka kvalitativně orientovaný přístup a jako výzkumnou metodu použila přímé pozorování dětí a jejich práce s pomůckami, kde byl použit záznam této činnosti v podobě tabulek, provedena její analýza a poté evaluace provedena vedoucí učitelkou speciální MŠ. Výzkumné šetření bylo prováděno na základě pozorování náhodně vybraných dětí od 1. 9. 2022 do 28. 2. 2023, což znamená po dobu 6 měsíců.

Pozorování probíhalo ve třídě MŠ speciální v Jeseníku, které autorka popsala v druhé části. Pozorování bylo prováděno na každém dítěti zvlášť a je zaznamenáno do tabulek ve třetí části. Záznamy pozorování dětí při práci s Montessori pomůckou mohou pedagogickým pracovníkům i rodičům přiblížit individuální specifika jednotlivých dětí.

2.1 Kazuistika

Kazuistika, je specifickým případem kvalitativní metody, protože jde o výzkum na vzorku jedné osoby, nebo situace – případu. Kazuistiku bychom mohli charakterizovat jako ucelenou a podrobnou studii. Je to souhrnný popis případu, který obsahuje údaje o začátku, vývoji a dále průběhu sledovaného vzorku. (například: nemoci, krizové situace v životě člověka) a vše podstatné, co mohlo jeho život ovlivnit. (Žiaková, 2009)

V literatuře jsou uváděny různé druhy kazuistik. Pro výzkumné účely používáme kazuistiku komplexní.

Při vytváření kazuistiky je důležité:

- vybrat si problematiku, kterou budeme zachycovat
- mít teoretické a praktické znalosti v dané problematice
- stanovit si cíl studie
- dbát na dodržování etických a zákonných norem

2.2 Metoda pozorování

Metoda pozorování je kvalitativní výzkumná metoda, která zahrnuje systematický a pečlivý záznam chování, interakcí a situací v přirozeném prostředí. Pozorování je všeobecný základ zkoumání. Pozorovat znamená soustředit se a cílevědomě sledovat se záměrem něco poznat, zjistit. Je to činnost, která spěje k získání nových poznatků. Vědecké pozorování je záměrné, připravené a organizované a jeho výsledky se vyhodnocují.

Cílem vědeckého pozorování je co nejpřesněji zachytit určité momenty, jako východiskový materiál k zjištění všeobecných souvislostí prostřednictvím řady následných analytických operací. Údaje získané pozorováním určité problémové oblasti mohou být východiskem pro formulaci hypotézy. (Žiaková, 2009)

3. Používané pomůcky

Následující kapitoly budou věnovány rozdělení pomůcek Marie Montessori, které byly využity při šetření.

Jednotlivé činnosti se vám můžou jevit jako obyčejné, přesto je děti dělají velmi rády a s úspěchem. Mohou dítě, ač nepřímo připravit na další, složitější cvičení. Jedním z nich může být psaní. Pohyby, kterými uvolňujeme ruce, orientace ve směru zleva doprava a shora dolů, to vše rozvíjí logické myšlení a soustředění. Pohyb rukou má vedení psychologické a slouží k tvořivému vyjádření člověka. Dítě si osvojuje péči o svou osobu, prostředí, rodinu, živočicha. (Montessori, 2017)

3.1 Pomůcky pro nácvik dovedností

Zapínací rámy

V každém dřevěném zapínacím rámu jsou umístěny dva obdélníky látky s různými druhy zapínání, jako jsou knoflíky, pentle, tkaničky, zip, přezky, poutka, háčky. Pro práci autorka zvolila rámy s knoflíky a mašlemi.

Prezentace: Na připravený kobereček autorka přinesla zapínací rám a dítě posadila vedle sebe. Srovnala si okraje látek k sobě tak, aby zapínání leželo přesně proti sobě. Pokud pracujeme s knoflíky, je třeba uchopit jednou rukou, druhou rukou přitáhnout díрку nad knoflík, poté prostrčit knoflík dírkou a narovnat. Autorka dítěti předvedla vše klidným pohybem a dítě pak samostatně opakovalo příslušný úkon do té doby, než dosáhlo potřebné rychlosti a zručnosti.

Nabírání lžičkou, přesypání, přelévání

Když pozorujeme děti, když je dospělí krmí, můžeme vidět, že chtějí děti vzít do ruky lžici nebo nádobu samy. Při nabírání lžící neustále dochází k tzv. překřížování přes střed těla, což je velmi podnětné.

Prezentace: Na připravené místo si autorka přinesla podnos. Podnos si připravila tak, aby naplněná miska stála vlevo a lžice ležela před oběma miskami. Následovně uchopila lžici jednou rukou, nabrala materiál a přenesla jej přes střed do připravené prázdné misky vpravo.

Když byl všechen materiál v misce napravo, otočila podnos do výchozí pozice a vyzvala dítě, zda chce také pomůcku vyzkoušet.

3.2 Použité pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání

Pomůcky pro rozvoj smyslového vnímání se dítěti předkládají většinou od tří let a představují mírný posun od cvičení praktického života. Pomůcky neustále zaměstnávají tělo, pohyb, smysly, zároveň je strukturovaně propojují s řečí. Procvičováním a zdokonalováním smyslového vnímání podporujeme intelektuální růst dítěte. (Kaul, Wagnerova 2014)

Hnědé schody

Pomůcka hnědé schody obsahuje deset dřevěných hnědých hranolů, dlouhých 20 cm s rozdílným čtvercovým průřezem. Největší z nich má průřez 10 cm, nejmenší 1 cm. Seřazené vedle sebe podle velikosti vytvářejí schodiště.

Prezentace: Nejprve si autorka rozložila kobereček, na který přinesla postupně po jednom všechny hranoly. Jednou rukou uchopila největší hranol a umístila jej na kraj koberce, ostatní přidávala podle velikosti jeden podél druhého. Přitom dítěti zdůrazňovala svou vážností a soustředěním skutečnost, že hranoly musí být pokládány na stejnou úroveň. Poté s nejtenčím kvádrem, který odpovídal rozdílu ve výšce každého schodu, procházela schod po schodu nahoru, aby se přesvědčila, zda jsou všechny schody stejně vysoké.

Přímý cíl: Vizuelní rozlišování rozměru

Nepřímý cíl: Svalový rozvoj úchopu a příprava matematické mysli.

Růžová věž

Pomůcka růžová věž se skládá z deseti růžových dřevěných krychlí s velikostí hrany od 1 – 10 cm. Barvy, tvary a rozměry jsou tu voleny tak, aby dokázali upoutat pozornost dítěte. Pomůcka v sobě má zabudovanou kontrolu chyby.

Prezentace: Všech deset krychlí si postupně po jedné autorka nanosila na připravený koberec. Uchopila největší krychli do jedné ruky a položila ji doprostřed koberce. Když vzala další krychli, zdůrazňovala vážností a soustředěností míru přesnosti, se kterou je třeba krychlí

umísťovat. Vybrala vždy další o něco menší krychli, uchopila krychli svrchu a umístila přesně do středu předešlé kostky. Nakonec na sobě ležely krychle podle velikosti a byly srovnané na střed.

Přímý cíl: Vizualní rozlišování

Nepřímý cíl: Rozvoj volných svalů. Příprava rukou a příprava matematické mysli. Kontrola chyby, kdy souměrnost stavby dítěti odhalí, zda je stavba složena správně, nebo chybně.

Zvukové válečky

Prezentace: Dvě krabičky s válečky jsme si přinesli na připravený koberec, nebo stůl. Z dřevěné krabičky jsme vytáhli zvukový váleček a chytili jej palcem a ukazováčkem. Poté válečkem zatřáslí střídavě u každého ucha, abychom zachytili jeho zvuk. Stejným způsobem jsme vytahovali z druhé krabičky jeden váleček za druhým, dokud se nám nepodařilo najít shodný zvuk. Nakonec jsme k sobě válečky párovali.

Pomůcka pro rozeznávání barev

Pomůcka pro rozeznávání barev, se kterou budou děti pracovat má podobu barevných destiček, zasazených do dvou protilehlých dřevěných lišt. Děti se seznamují se základními barvami. Sada obsahuje základních devět barev a pro každou z nich pak sedm barevných odstínů sytosti. Celkem 63 barevných destiček. Setkáváním s barvami si dítě procvičuje citlivost na barevnost svého prostředí, rozmanitost barev v přírodě, rozvoj kreativity.

Prezentace: Nejprve jsme začali tak, že jsme barevné destičky rozložili náhodně na koberec a spojovali je do dvojic, začali jsme na menším množství, např. tři barvy. Poté jsme nechali činnost provést dítě. Další možnost je vyjmout jednu barvu a seřadit ji od nejtmaší po nejsvětější. (celkem sedm odstínů)

Dospělí se musí soustředit na znázornění dané činnosti a věnovat tomu dostatek času, předvádět činnost velmi pomalu, aby dítě stihlo zachytit, co děláme. Důležitá je přesnost, správnost a trpělivost.

4. Místo provádění výzkumného šetření

Pro výzkum byla vybrána speciální MŠ nedaleko bydliště autorky, které navštěvovala po dobu půl roku. MŠ vznikla 1. září 2018 jako součást Základní školy a Mateřské školy Jeseník, Fučíkova 312, na pracovištích na Rudné a ve Vlčicích. Mateřskou školu navštěvují děti se speciálními vzdělávacími potřebami, například děti s kombinovaným postižením, mentálním, zrakovým, sluchovým i tělesným postižením, děti s narušením komunikačních schopností, s autismem a poruchami chování.

Děti si v upravených podmínkách a prostřednictvím odborné péče osvojují základní dovednosti a znalosti. Ty jim umožňují postupně se začlenit do okolního světa a podle svých možností a schopností se zapojit do společenského života.

V případě potřeby může být žákům vypracován „Individuální výchovně vzdělávací plán“, který je vytvářen na základě vyšetření a doporučení SPC a žádosti zákonných zástupců.

Cílem školy je podporovat zdravý tělesný, psychický a sociální vývoj dítěte a vytvářet optimální podmínky pro individuální osobnostní rozvoj. Přispívat ke zvýšení sociálně kulturní úrovně péče o děti a vytvářet základní předpoklady pro jejich pozdější vzdělávání. Základním prostředkem k dosažení cílů je plnění školního vzdělávacího programu, který je zpracován v souladu s „Rámcovým programem pro předškolní vzdělávání“.

Školka nabízí také logopedii, grafomotoriku, bazální stimulaci, muzikoterapii, canisterapii, práce na počítači, alternativní komunikaci a míčkovou facilitaci.

5. Průběh práce dětí s pomůckami

Zvolenou pomůcku jsme si přenesli na připravené pracovní místo, nebo přivedli dítě k danému tácu s pomůckou a navázali s ním řeč o daném cíli. („Už jsi někdy viděl tuto věc? Máš ji doma? Víš, jak se tomu říká?“) Poté jsme si dítě pozvali jednotlivě k činnosti. Posadili jsme se vedle dítěte tak, aby dobře vidělo, navázali oční kontakt a provedli ukázkou pracovního postupu. Předali jsme dítěti pomůcku. Poté jsme dítě pozorovali při práci s pomůckou a nechali jej pracovat samo.

5.1 Jak pomůcky prezentovat

Cílem prezentace je zamezovat chaosu a správně nasměrovat dítě při práci s pomůckami a budovat pomocí názorného předvedení myslící bytost. Prezentaci vnímejme jako soustředěnou práci s materiálem, na který se člověk změří, aby dítěti předvedl „jak se to dělá správně“, aniž by ale vyžadoval, že to tak musí dítě dělat vždy. Jedná se hlavně o to, vzbudit v dětech zájem o podstatu pomůcky.

U každé aktivity dospělý dítěti předvede, jak se předměty používají. Představí konkrétní předmět určitým způsobem, doprovodí ukázkou určitými pohyby, slovy a postojem. Nevnučujeme však dítěti nic, co by neodpovídalo jeho potřebám, sensorickým dovednostem a jeho obratnosti. Představení aktivity je takový rámec, který pomocí názorné ukázky poskytuje svobodu i hranice. Upřesňujeme a ukazujeme jen to nezbytně nutné bez zbytečných gest a zbytečných slov. Prezentace by měla být takzvaně přesný a působivý akt, který dítěti nabídneme s důvěrou v to, jak s ním naloží. Působí, když necháme pomůcky, aby plnily svou úlohu, aniž bychom se vměšovali nějakými komentáři a dítě při práci s pomůckou opravovali. Nejlépe účinkuje, když dítě po ukázce necháme volně s pomůckou pracovat, aniž bychom očekávali úspěšnost, či zdokonalení.

6. Charakteristika výzkumného souboru

Autorka sledovala pět dětí, z toho čtyři chlapce a jednu dívku, kteří měli různé typy postižení jako opožděný psychomotorický vývoj, strabismus, fyziologickou dyslálii, poruchu sluchu, mentální retardaci. Všechny děti navštěvují speciální mateřskou školu v Jeseníku.

7. Kazuistiky dětí

Pro splnění výzkumné části vybrala autorka pět dětí, čtyři chlapce a jednu dívku. Děti vybírala na základě jejich pravidelné docházky. Jména dětí jsou smyšlená.

7.1 Kazuistika Nikolas

Chlapec, 5 let

Diagnóza: lehká mentální retardace, nerovnoměrný psychomotorický vývoj, porucha pozornosti s hyperaktivitou

Rodinné prostředí a osobní anamnéza

Chlapec se narodil nezletilým rodičům a je v pěstounské péči babičky. Navštěvuje pedagogicko psychologickou poradnu a ambulanci klinického psychologa, mateřskou školu začal navštěvovat v květnu 2023. Do mateřské školy ho přivádí a odvádí babička Irena Bartošková. Na babičku je chlapec dost fixovaný.

Hrubá a jemná motorika

Nikolas rád běhá, skáče, občas nekoordinovaně. Při pobytu venku obvykle zvolí velké auto, se kterým jezdí po zahradě. Ve třídě si rád hraje s vláčky, staví koleje, v poslední době začal navlékat korálky, občas pracuje s modelínou, nebo kinetickým pískem, jiné činnosti nevyhledává.

Grafomotorika

Pracovním listům s grafomotorikou, nebo práci u stolečku se brání. Stříhání nezvládá. Střídá pravou a levou ruku, nemá správný úchop psací pomůcky, zvládne krouživý pohyb na větším formátu a čarání.

Řeč

V řeči zvládá utvořit jednoduché věty, má omezenou slovní zásobu, nedokáže popsat a vyprávět podle obrázku, nezapamatuje si text, básničky a písničky komolí, nepoužívá správně ženský a mužský rod, mluví o sobě v ženském rodě.

Pozornost

U činností, které ho baví, vydrží, ale spolupráce při řízených činnostech je velmi krátká. Při ranním kruhu a výtvarných činnostech, dokáže se soustředit jen velice krátce. Chlapec projevuje výraznější psychomotorický neklid, jeho pozornost je dětsky rozptýlená, schopnost soustředit se na danou činnost je velmi krátká a kolísající. Nikolas vyžaduje individuální vedení, motivování, opakované pobízení a navracení k činnosti, přesto většinu úkolů nedokončí.

Sebeobsluha

Sebeobsluhu zvládne, dokáže se obléct i svléct, zapnout si zip, na pobídnutí poskládá své oblečení. Řekne si o potřebu na wc, ale nemá osvojený správný postup, nejprve si umývá ruce, poté použije wc, poté si už ruce bez vyzvání neumyje. Zuby si vyčistí, ale musí být pod dohledem, jinak pojídá pastu. Při stolování zvládne jíst sám lžící a drží ji správně, manipulaci a držení příboru nezvládne.

Hra

Zapamatuje si jména dětí ve třídě, k dětem se chová hezky, ale není schopen pochopit ani jednoduchá pravidla při hrách.

Chování v kolektivu

V chování Nikolase je patrná obtížnější usměrnitelnost, impulzivita a nutnost individuálního vedení a dohledu. K dětem se snaží chovat hezky. Snadno si vytváří vazby k cizím lidem.

7.2 Kazuistika Ketrin

Dívka, 5 let

Diagnóza: sluchové postižení, hyperaktivita, dítě ze sociokulturně znevýhodněného prostředí

Hrubá a jemná motorika

Dívka se projevuje jako pravák. Je manuálně zručná. Pokud ji činnost zaujme, ráda vyrábí z různých materiálů, hraje si s panenkami, skáče na gymnastickém míči, staví z magnetické stavebnice, houpe se na houpačce, navléká korálky, modeluje z plastelíny, skládá puzzle, při těchto činnostech je pečlivá a dokáže pracovat sama.

Grafomotorika

Správný úchop tužky zvládá, vymalovává omalovánky, ale i ilustrativně kreslí.

Řeč

Nekomunikuje verbálně, dorozumívá se gesty a mimikou. Při komunikaci odezírá ze rtů. Pokud ji pedagogický pracovník vyslovuje slova přímo do ucha a následně ji přiměje k odezírání, Katrin se snaží vyslovit slovo správně. Daří se jí jednoslabičná a dvojslabičná slova a tím si i rozšířila slovní zásobu o několik slov. Když něco chce, tak na tu věc ukáže.

Pozornost

Dívka je velmi hyperaktivní, dokáže se delší dobu soustředit na činnosti, které ji baví – panenky, puzzle, kinetický písek (manipulační činnosti). Při řízené činnosti a při práci podle pokynu se soustředí delší dobu, pokud ji činnost zaujme, baví ji. Pokud ji činnost nebaví, tak ji odflákne. Vše se jí musí názorně ukazovat. Zvládá různé strukturované úkoly, po názorné ukázce pochopí zadání a úkol dokončí. Sama vyžaduje další.

Hra

Projevuje fantazii a do hry se sama zapojuje. Je schopná pochopit základní pravidla hry. Hraje si s panenkami, skáče na gymnastickém míči, staví z magnetické stavebnice, houpe se na

houpačce, navléká korálky, modeluje z plastelíny, skládá puzzle, při těchto činnostech je pečlivá a dokáže pracovat sama.

Chování v kolektivu

V kolektivu je spíše neoblíbená, vázána na dospělé, její chování je nepředvídatelné.

Rodinné prostředí

Matka je často upozorňována na to, aby Katrin byla každý den vykoupaná, měla čisté spodní prádlo, oblečení, a ne vždy to tak je. Náhradní převlečení do MŠ nenosí. Spolupráce s matkou je obtížná. Matka stále tvrdí, že Katrin slyší, mluví a všemu rozumí, že doma je jiná, žádnou poruchu sluchu nemá. Také tvrdí, že Katrin žádné naslouchadla nepotřebuje, že ji nepomůžou.

7.3 Kazuistika Samuel

Chlapec, 5let

Diagnóza: Vývojová dysfázie, porucha autistického spektra, porucha pozornosti, nerovnoměrný psychomotorický vývoj.

Osobní charakteristika

Chlapec je vysoký a má krátké světlé vlnité vlasy a modré oči. Ráno ho do mateřské školy přivádí matka. V kolektivu není moc oblíbený, protože se těžce přizpůsobuje ostatním dětem, vše mu musí být dobře vysvětleno. Má problém s dodržováním dohodnutých pravidel v kolektivu. Chlapec je často hlučnější a často negativní.

Osobní anamnéza

Těhotenství matky bylo rizikové a porod byl komplikovaný. Po porodu žádné komplikace nenastaly, ale jeho celkový psychomotorický vývoj od narození byl zpomalený.

Rodinné prostředí dítěte

Chlapec žije v kompletní rodině. Matka je vyučená švadlena a otec vyučen stavební dělník. Ani u jednoho z rodičů se v dětství neobjevily logopedické, nebo jiné problémy. Má o tři roky mladšího bratra.

Psychomotorický vývoj:

Chlapec se poprvé posadil bez opory v jedenácti měsících, tomu předcházela fáze lezení. Samostatně začal chodit okolo patnácti měsíců. Momentálně se pohybuje nekoordinovaně a nepřiměřeně svému věku, směrem nahoru zvládá střídat nohy, ale ze schodů dolů už nohy nestřídá. Zvládne jízdu na odrážedle, která je jeho oblíbenou činností venku. Stát na jedné noze nezvládá. Sebeobsluhu zvládne s dopomocí, dokáže se sám vysvléknout. Když mu nejde něco obléknout nebo vysvléknout, tak se začne obvykle vztekat a válet se po zemi. Knoflík ani zip prozatím nezapne. Během jídla jí sám lžící, napije se z hrníčku a od jídla nevstává, dokud nedojí. Hygienu zvládá také dobře, chodí na toaletu a má osvojené správné umývání rukou. Manipulaci s drobnými předměty zvládá jen s dopomocí, stříhání nezvládá. Chlapec nemá správný úchop psacího náčiní, užívá klarinetový úchop. Preferuje převážně levou ruku a ruce při kreslení nestřídá. Barvy pozná a pojmenuje, umí napočítat do deseti.

Řeč:

U chlapce je zřejmý opožděný vývoj v řeči, začal broukat a žvatlat kolem roku a půl. První jednoduchá slova začal říkat kolem tří let. Jeho řeč se poté už nevyvíjela. Má méně ohebný jazyk a rty. Má rád písničky, básničky a říkanky. Umí napodobovat spoustu zvuků zvířat. Dělává mu problém navazovat kontakt s cizími lidmi. A většina cizích lidí mu nerozumí.

7.4 Kazuistika Dominik

Chlapec, 4 roky

Diagnóza: Středně těžká mentální retardace, opožděný psychomotorický vývoj

Hrubá a jemná motorika:

Chlapec rád běhá, skáče, dokáže koulet míč, zvládne překročit i přeskočit nízkou překážku, zvládne chůzi po vyvýšené ploše, vyleze na prolézačku. Směrem nahoru i dolů po schodech zvládne střídat nohy. Sebeobsluhu zvládá s dopomocí, při hygieně si dokáže sundat kalhoty, dokáže si sám vyzout papuče, pomáhá učitelce při vysvlékání. Hygienu zvládá s dopomocí, pleny nenosí, ale je pravidelně vysazován na WC, sám si o potřebu neřekne, po vyzvání si umyje ruce, ale nemá osvojený správný postup, pozoruje obrázky při postupu umývání rukou. Při stolování začíná zvládat jíst sám lžící, napije se z hrnku a od jídla neodbíhá. Zvládá

vkładat tvary, vršky do otvorů a navlékat dřevěné kruhy, vkládat hřibky z mozaiky, postavit komín, dávat předměty z jedné krabice do druhé. Na odpočinek se těší, ihned si lehne a během chvílky zaspí, při úspěchu si zatleská. Manipulaci s drobnými předměty nezvládá.

Grafomotorika

Zvládá pouze čarání, při různých činnostech střídá levou a pravou ruku.

Řeč

Zpočátku při odchodu z MŠ na vyzvání udělal pá, pá i s pokřikem a nyní už se pozdrav podobá slovu ahoj. U písničky Mámo, táto, v komoře je myš zvládne napodobit první dvě slova. Při splnění úkolu si zatleská a vyjádří slovem, které se podobá slovu hotovo. Před odpočinkem ukáže na lehátko a vysloví slovo hají. Na oslovení reaguje.

Pozornost

Soustředěnost je velmi krátká, během volné i řízené činnosti. Pokud nechce spolupracovat, posadí se na zem, nebo si zakryje obličej rukou, pozná židličku se svojí fotkou.

Hra

Má rád přiměřeně hlasité zvukové hračky – knížka, interaktivní pejsek, rád pracuje s barvou, vybere si vždy modrou. Rád se houpe na houpačce, klouže na skluzavce, staví komíny, prohlíží obrázky s prasátkem Pepou, dívá se na pohádku, skáče na gymnastickém míči, začíná si hrát s auty. Nerad chodí mimo školní zahradu na vycházku, pokud nejdeme směrem, který chce on, klekne si na zem a vzteká se.

Chování v kolektivu

Zpočátku kontakt s ostatními nevyhledával, do dětí strkal a nyní začíná kontakt navazovat při volné hře dětí. Začal si zacpávat uši při větším hluku.

Rodinné prostředí dítěte

Do mateřské školy ho přivádí i odvádí matka nebo otec. Výjimečně babička. Komunikace s rodiči je dobrá, všechny potřebné věci pro syna do MŠ přinesli.

7.5 Kazuistika Daniel

Diagnóza: Vývojová dysfázie, lehká mentální retardace

Hrubá a jemná motorika:

Chlapec rád běhá, skáče, dokáže koulet i házet míč, zvládne překročit i přeskočit nízkou překážku, zvládne chůzi po vyvýšené ploše, vyleze na prolézačku. Směrem nahoru i dolů po schodech zvládne střídat nohy. Sebeobsluhu zvládá s dopomocí. Potřebuje dopomoc se svlékáním i oblékáním. Hygienu zvládá s dopomocí, sám si o potřebu na WC řekne, po vyzvání si umyje ruce, ale nemá osvojený správný postup. Zuby si vyčistí, ale neustále musí být pod dohledem dospělého. Při stolování jí sám lžící, napije se z hrnku a od jídla neodbíhá. Zvládá manipulaci s drobnými předměty (konstruování s drobnou stavebnicí, navlékání korálků, zasouvání kolíčků).

Grafomotorika:

Dokáže tužkou kroužit na větším formátu papíru. Umí svislou a vodorovnou čáru. Obvykle při všech činnostech střídá levou a pravou ruku (malování, kreslení, jídlo). Nedrží správně psací pomůcku.

Řeč:

Chlapec má značně opožděný vývoj řeči. Zvládne říct pár jednoduchých slov, ale na otázku odpovídá jednoslovně nebo použitím dvou slov, věty netvoří a neumí popsat, co vidí na obrázku, nedokáže vyprávět, nezapamatuje si text básně, nebo písni. Na oslovení vždy reaguje. Nedokáže pojmenovat barvy. Nenavštěvuje logopeda.

Pozornost:

Chlapec se dokáže delší dobu soustředit na činnosti, které ho výrazně baví hlavně při volné, spontánní hře (konstruování z větších stavebnic, vláčková dráha, autodráha s autíčky). Při řízené činnosti a při práci podle pokynu se soustředí krátkou dobu, zpočátku ji odmítá, po chvíli se zapojí, ale neustále se ptá, jestli už si může jít hrát.

Hra:

Mezi jeho oblíbené hry patří stavění z větších stavebnic (garáž pro auta, domečky, parkoviště), hra s vláčkodráhou, sám si postaví překážkovou dráhu na cvičení. Staví z magnetické stavebnice, lega. Naučil se hrát samostatně a nejvíce ho to baví, když si hraje sám. Při hře nevyžaduje účast ostatních, spíše mu to vadí. Rozvinutou odpolední hru odmítá, nechce ji ukončit, když je upozorněn, že pro něj přišla maminka, tak většinou pláče.

Chování v kolektivu:

Všechny děti pozná a ví, jak se jmenují. Ostatních dětí si všímá, ale nevadí mu. Je spíše uzavřený.

Dětem neubližuje. Nemá rád, když do jeho hry nebo činnosti některé z dětí zasahuje.

Rodinné prostředí dítěte:

Do mateřské školy ho přivádí i odvádí matka. Komunikace s matkou je dobrá, všechny potřebné věci pro syna do MŠ přinesla.

Jde vidět, že matka se synem několikrát během krátké chvíle změnila jejich bydliště, prostředí a změna na chování dítěte je patrná (stravování, neklid během spánku, odmítání činností, problém s jakoukoliv změnou).

8. Záznamy práce s pomůckami

<i>Nikolas – zapínací rám s knoflíky</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Rám otáčel, posunoval se kolem rámu, knoflíky zapínal křivě, snažil se na ně tlačit	Umí správně vsunout knoflík, všechny knoflíky zapne
<u>Udržení pozornosti</u>	Soustředěný po celou dobu, 40 minut vydržel pracovat	Soustředěný, knoflíky zapne za 5 minut
<u>Oční kontakt</u>	Ano	Ano
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Ano	Ano

Evaluace: Chlapci zpočátku činnost dělala značné obtíže a měl problém se soustředit. Po čase ale dosáhl požadovaného výsledku, naučil se zapínat knoflíky a s oblibou se k činnosti vracel. Autorka doporučuje pokročit na další rámy, např.: zavazování mašlí.

<i>Nikolas – pomůcka růžová věž</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Nerozezná kostky podle velikosti, poskládá kostky nesystematicky, velkou doprostřed	Dokáže srovnat velikost kostek a poskládá je na sebe podle velikosti
<u>Udržení pozornosti</u>	Sledoval ukázkou, 20 minut pracoval	Růžovou věž dokáže postavit za 10 minut.
<u>Oční kontakt</u>	Ano	Ano

<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Ano	Ano
---	-----	-----

Evaluační: V této činnosti se chlapec naučil vizuálně rozlišit velikost kostek, dokázal během uplynutí doby půl roku určit, která kostka je větší, která menší a poskládat je podle velikosti, což splnilo očekávaný cíl.

<i>Ketrin – pomůcka růžová věž</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Upřednostňuje pravou ruku, hrabivý úchop, klade na sebe kostky nesystematicky	Upřednostňuje pravou ruku, hrabivý úchop, zvládne na sebe poskládat kostky podle velikosti
<u>Udržení pozornosti</u>	Pracuje rychle a netrpělivě	Pracuje rychle, ale soustředěně
<u>Oční kontakt</u>	Ano	ano
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	potřebuje při práci asistenci	Nepotřebuje pomoc, zvládá sama

Evaluační: Dívka zpočátku kladla kostky nesystematicky na sebe, ale časem pochopila smysl pomůcky a také se dokázala déle na práci soustředit. Téměř vždy poskládala kostky do věže podle velikosti.

<i>Ketrin – přesypání</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Džbánky dokáže uchopit správně, neovládá koordinaci ruky a oka	Samostatně přesypává, dokáže udržet dostatečnou vzdálenost džbánek od sebe
<u>Udržení pozornosti</u>	Ano	Ano
<u>Oční kontakt</u>	Ano	Ano
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Materiál sype mimo džbánek	Zvládá bez asistence

Evaluace: Ketrin se postupem času naučila pomocí džbánek odhadnout správnou vzdálenost pro přesypání. Nyní by Ketrin mohla přejít na přelévání vody.

<i>Ketrin – zapínací rám s knoflíky</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Neumí zapnout knoflík	Sama zvládne zapnout všechny knoflíky na rámu
<u>Udržení pozornosti</u>	Ano	Ano
<u>Oční kontakt</u>	Ano	Ano
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Vedení ruky se slovním doprovodem	Zvládá bez dopomoci

Evaluace: Ketrin se naučila zapínat knoflíky během krátké doby téměř bez obtíží. Nyní by mohla Ketrin přejít na rám s mašlemi.

<i>Dominik – sluchové válečky</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Přiřadí jeden shodný zvuk ze šesti, nejspíše náhodnou	Nedokáže přiřadit shodné zvuky
<u>Udržení pozornosti</u>	Částečně, po chvílce od práce odbíhá a následně se k aktivitě vrátí	Částečně, ale práci se snaží dokončit
<u>Oční kontakt</u>	Ne	Ne
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Ne, staví válečky na sebe	Ne

Evaluaace: Pro Dominika jsem zvolila pomůcku sluchové válečky, protože kladně reaguje na různé zvuky. Činnost ho zaujala, ale vzhledem ke své mentální retardaci nedokázal přiřadit shodný zvuk ani za dobu půl roku.

<i>Dominik – barevné destičky</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Náhodně uchopuje destičky	Dokáže na vyzvání ukázat správně dvě barvy
<u>Udržení pozornosti</u>	Pouze krátce, netrpělivě sledoval ukázkou	Udrží pozornost delší dobu
<u>Oční kontakt</u>	Ne	Ne
<u>Přiřadí barvu</u>	Nepáruje	Dokáže ukázat správně na dvě barvy
<u>Ukáže požadovanou barvu</u>	Ne	Ano
<u>Pojmenuje barvu</u>	Ne	Ne

Evaluaace: Pro Dominika bylo obtížné zvolit pomůcku, která by rozvíjela jeho psychomotorický vývoj, pokročil však s pomůckou barevných destiček a po delší době dokázal ukázat na dvě barvy.

<i>Samuel – pomůcka hnědé schody</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Snaží se nosit schody po více kusech	Oběma rukama přenáší části
<u>Udržení pozornosti</u>	Sledoval trpělivě ukázkou	Práci dokončil
<u>Oční kontakt</u>	Ne	Ne
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Nedokázal hned odhadnout velikost, přehodil několik částí	Nedokázal odhadnout velikost na první pokus, ale chybu pochopil a opravil

Evaluaace: Pro chlapce autorka zvolila pomůcku hnědé schody, protože rád seřazuje věci do řady. Činnost chlapce zaujala a po krátké době dokáže porovnat délky kvádrů a poskládat je podle velikosti. K činnosti se rád vrací.

<i>Samuel – sluchové válečky</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Chtěl párovat dvě shodné barvy	Pracoval s jednou chybou, zvuky rozeznával
<u>Udržení pozornosti</u>	Sledoval ukázkou a pracoval soustředěně	Ano
<u>Oční kontakt</u>	Ne	Ne
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Pracoval s dopomocí	Ano

Evaluaace: Jako další pomůcku pro Samuela autorka zvolila sluchové válečky, protože kladně reaguje na různé zvuky a umí zvuky napodobovat. Pomůcka se u chlapce osvědčila, naučil se přiřadit shodný zvuk a válečky pároval správně.

<i>Samuel – zapínací rám s knoflíky</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Neumí zapnout knoflík, nemá osvojen správný způsob	Ví, jak knoflík zapnout
<u>Udržení pozornosti</u>	Ano	Ano
<u>Oční kontakt</u>	Ne	Ne
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Vedení ruky se slovním doprovodem	Zvládá samostatně

Evaluační: V rámci nácviku sebeobsluhy v oblékání a nácviku jemné motoriky zvolila autorka pro chlapce zapínací rám s knoflíky. Chlapec se dokázal na činnost velmi dlouho soustředit, dokud se nenaučil zapínat všechny knoflíky správně.

<i>Daniel – Barevné destičky</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Prohlíží si barevné destičky, na vyzvání ukáže některé barvy, ale nepojmenuje.	Dokáže pojmenovat základní barvy.
<u>Udržení pozornosti</u>	Krátkodobě udrží pozornost	Udrží pozornost, rád ukazuje požadovanou barvu
<u>Oční kontakt</u>	Ano	Ano
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Dokáže sám přiřadit několik odstínů k požadované barvě	Ano

Evaluační: Díky pomůcce barevné destičky si chlapec osvojil několik základních barev, které občas vyslovuje nesprávně, ale snaží se. Dále může rozšiřovat slovní zásobu o další barvy a přiřazovat světlejší a tmavší odstíny.

<i>Daniel – sluchové válečky</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Všechny válečky uváděl jako stejné	Nepřiřadí stejné válečky
<u>Udržení pozornosti</u>	Shlédl ukázkou, činnost chlapce nezaujala	Ne
<u>Oční kontakt</u>	Ano	Ano
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Hledal stejný zvuk, později stavěl z válečků komín	Ne

Evaluaace: Vzhledem k tomu, že činnost chlapce už od začátku nezaujala, nedostavily se pozitivní výsledky a chlapec u činnosti nevydržel.

<i>Daniel – zapínací rám s mašlemi</i>	První práce s pomůckou	Práce s pomůckou po uplynutí doby půl roku
<u>Způsob práce s pomůckou</u>	Snažil se mašle přetáčet a zamotávat	Dokáže udělat smyčku
<u>Udržení pozornosti</u>	Částečně	Ano
<u>Oční kontakt</u>	Ano	Ano
<u>Samostatnost při práci s pomůckou</u>	Ne	S dopomocí

Evaluaace: V rámci nácviku jemné motoriky zvolila autorka pro chlapce rám s mašlemi. Po uplynutí doby půl roku se chlapci podařilo udělat smyčku, ale dále nepokročil.

9. Evaluace vedoucí učitelky mateřské školy

Evaluace byla provedena vedoucí učitelkou speciální mateřské školy v Jeseníku, ve které byl projekt realizován. Paní magistra vyhotovila na základě poznatků z jednotlivých výstupů a pozorování autorky práce s dětmi písemnou zpětnou vazbu, kde se mimo jiné zaměřila na naplnění cílů pomůcek.

Paní magistra v dokumentu uvedla, že autorka projektu přiměřeně, verbálně i neverbálně vedla děti při všech aktivitách, rozvíjela motoriku dětí inovativním způsobem a přizpůsobila se organizaci i speciálním metodám, které popisovala kladně a jako nezbytné při vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Vhodně využívala individuálních schopností a možností dětí při nácviu samostatnosti při práci s pomůckami. Autorka projektu byla kreativní, kontakt s dětmi navazovala bez problémů, děti projevovaly o práci s jejími pomůckami zájem. Pozorování dětí probíhalo během fáze volných aktivit dětí. Zmínila, že se autorce projektu podařilo ve většině případů najít pomůcku adekvátní ke zvláštnostem poznávacích schopností jedinců, která dítě zaujala, a dítě se mělo možnost v dané aktivitě zdokonalit, čímž byl naplněn základní cíl projektu.

Závěr

Bakalářská práce představuje pomůcky Marie Montessori a jejich využití pro psychomotorický rozvoj dětí předškolního věku ve speciální mateřské škole. V teoretické části práce jsou obsaženy informace o dítěti předškolního věku, jeho psychomotorickém vývoji, vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v Mateřských školách. V teoretické části se autorka věnovala pedagogice Marie Montessori, pomůckám, které se využívají a popisovala, jak používat pomůcky, které jsou konstruovány tak, aby samy umožňovaly kontrolu správnosti a nabídly dětem příležitost vyvíjet vlastní iniciativu. Během svého výzkumu autorka pozorovala činnost dětí, zároveň však byla připravena dítěti kdykoliv pomoci, poskytla dětem prezentaci, jak s pomůckami pracovat. Každému dítěti autorka vybrala jinou pomůcku, protože se každé dítě nacházelo v jiném vývojovém období. Pozorování umožnilo autorce v praxi sledovat posuny a mentální úroveň dětí. Pozorování dětí jí také umožnilo vidět schopnost dětí vydržet v určitém úsilí, soustředění se. V rámci těchto opakujících se schémat při práci s pomůckami děti zlepšovaly svou motoriku, rozvíjely samostatnost, zdokonalovaly myšlení, avšak každé dítě se po dobu pozorování rozvíjelo a zdokonalovalo svým vlastním tempem, v závislosti na svých schopnostech a dovednostech. Bylo obdivuhodné sledovat děti, jak opakovaly danou činnost a zdokonalovaly se v ní. Konkrétní a uvědomělou činností si tyto děti osvojovaly kázeň, systematickosti, soběstačnost, nezávislost a postupně rozvíjely své dovednosti. U těchto dětí je vhodné dále zařazovat a nabízet širokou škálu manipulačních činností, rozvíjet u nich samostatnost a obsluhu, vést je dále k udržování pořádku a systematickosti. Pozorování zaznamenala autorka do tabulek.

Z pozorování také vyplývá, že se děti po opakování používání pomůcek zdokonalovaly a měly zájem a nutkání k seberealizaci. Poznatky a úsudky získané při používání pomůcek děti aktivně používaly při práci s jinými předměty. Účelem těchto aktivit je vývoj dítěte, ne konkrétní výsledek, ani efektivita. Důležité je, aby dítě budovalo a rozvíjelo důvěru v sebe sama a potěšilo se z vynaloženého úsilí.

Na základě výzkumu autorka zjistila, že tyto poznatky může dále využít nejen při své pedagogické činnosti, ale mohou se stát podklady a inspirací pro pedagogy i rodiče. Každý, kdo začne s metodou Montessori pracovat ve své třídě, vytvoří dětem výborné podmínky pro jejich psychomotorický rozvoj. Věřím, že práce splnila do jisté míry svůj účel a může být dále inspirací ve speciálně pedagogické praxi.

Seznam použité literatury

- ANDERLIK, Lore. Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori. Montessori ČR. 2019. ISBN 978-80-906627-5-9
- BEZDĚKOVÁ, Jana. Učíme naše dítě mluvit. Temi, 2008. ISBN 978-80-87156-02-5
- HELMING, Helene. Pedagogika M. Montessoriovej. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1996. ISBN 80-08-00281-6.
- KAUL, Claus-Dieter. Deset dětských přání. Praha: Maitrea, 2014. ISBN 978-80-7500-051-4
- KAUL, Claus-Dieter. WAGNEROVÁ, Christiane M. Montessori konkrétně. Praha: Maitrea, 2014. ISBN 978-80-7500-053-8
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.
- MONTESSORI, Maria. Absorbující mysl. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
- MONTESSORI, Maria. Objevování dítěte. Praha: Portál 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
- PETIT, Nathalie. Montessori doma, od myšlenek k činům. Svojtka Co.2021. ISBN 978-80-256-2854-6
- POTMĚŠILOVÁ, Petra. (2014). Supervize v podmínkách speciálního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého.
- SPINELLI, Patricia. Montessori pro (ne)chápavé. Svojtka Co. 2019. ISBN 978-80-256-2425-8
- SPLAVCOVÁ, Hana. KROPÁČKOVÁ, Jana. Vzdělávání dětí od dvou let v MŠ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1042-9
- ŠMELOVÁ, Eva a kol. Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky. Univerzita Palackého v Olomouci. 2012 ISBN 978-80-2443-3455
- VÁGNEROVÁ, Marie. LYSÁ, Lidka. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-4961-0
- VÉLE, František. Kineziologie pro klinickou praxi. Praha: Grada, 1997. ISBN 80-7169-256-5
- ZELINKOVÁ, Olga, Pomoc mi, abych to dokázal sám. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5

ZIKL, Pavel. Motorika dětí s lehkým mentálním postižením. Praha: Karolinum, 2022. ISBN 978-80-246-5015-9

ŽIAKOVÁ, Katarína a kol. Ošetrovatelstvo teória a vedecký výskum. Osveta, 2009. ISBN 978-80-8063-304-2

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Příloha

Příloha č. 1. Fotodokumentace práce dětí s pomůckami



