

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálně pedagogických studií

Bakalářská práce

Nikola Tomisová

Využití Montessori přístupu v oblasti podpory a rozvoje komunikace
u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností

Olomouc 2023

vedoucí práce: doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením doc. PhDr. Vojtecha Regece, Ph.D. a použila samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury dané práce. Souhlasím, aby moje práce byla uložena na Univerzitě Palackého v Olomouci a zpřístupněna studijním účelům.

V Olomouci dne 11. 04. 2023

Nikola Tomisová

Poděkování

Děkuji doc. PhDr. Vojtechu Regecovi, Ph.D. za uskutečněné konzultace, za odborné vedení bakalářské práce, poskytnutí cenných rad a připomínek.

OBSAH

| | |
|--|----|
| ÚVOD..... | 6 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 7 |
| 1 Montessori pedagogika..... | 7 |
| 1.1 Počátky Montessori pedagogiky..... | 7 |
| 2 Principy Montessori pedagogiky a její oblasti | 11 |
| 2.1.1 Využití Montessori pedagogiky v rámci rozvoje jazyka a řeči | 19 |
| 3 Děti s narušenou komunikační schopností | 23 |
| 3.1 Faktory způsobující narušenou komunikační schopnost u dětí předškolního věku.... | 23 |
| 3.2 Vymezení dyslálie..... | 25 |
| 3.3 Vymezení vývojové dysfázie..... | 28 |
| PRAKTICKÁ ČÁST | 31 |
| 4 Využití Montessori přístupu u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností v Moravskoslezském kraji..... | 31 |
| 4.1 Cíl praktické části | 31 |
| 4.2 Metodologie..... | 31 |
| 4.3 Sběr dat..... | 31 |
| 4.4 Kazuistika neboli případová studie..... | 32 |
| 4.5 Etické otázky..... | 32 |
| 4.6 Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí | 32 |
| 4.7 Charakteristika vybraných Montessori pomůcek | 33 |
| 4.8 Specifika práce u vybraných Montessori pomůcek vhodných pro rozvoj komunikace u dětí v předškolním věku. | 35 |
| | 35 |
| 4.9 Kazuistika 1 | 39 |
| 4.10 Kazuistika 2..... | 44 |

| | | |
|------|--------------------------------|----|
| 4.11 | Kazuistika 3..... | 49 |
| 4.12 | Diskuse..... | 55 |
| | Závěr..... | 57 |
| | Seznam použité literatury..... | 58 |
| | Seznam zkratk..... | 62 |
| | Seznam obrázků..... | 63 |

ÚVOD

Včasná logopedická intervence, stejně jako vhodný způsob vzdělávání, je pro děti v předškolním věku podstatným faktorem. Montessori pedagogika má kořeny staré více než sto let, a přesto je stále považována za alternativní způsob vzdělávání. Maria Montessori měla natolik hluboké myšlenky, že i dnes stále čerpáme z jejích poznatků. Vzhledem k tomu, že pedagogika prochází reformami, dochází k propojování pedagogických stylů a nejen jich. Ne mnoho logopedů dnes využívá při své práci právě Montessori systém přirozeného učení, který se zaměřuje na dítě celostně, neboť rozvíjí oblasti jako je cvičení praktického života, smyslovou a jazykovou výchovu, matematiku nebo poznávání světa – kosmickou výchovu. Vhodnou logopedickou pomoc můžeme tedy lépe nabídnout, pokud pedagogové i logopedi budou postupovat při své práci s dítětem obdobně.

Jako učitelce mateřské školy s prvky Montessori a zároveň praxí na logopedické ambulanci mi bylo zřejmé, že implementace části Montessori systému při logopedických cvičeních se jeví jako velmi vhodnou a přínosnou metodou. Děti, které nemají s tímto způsobem vzdělávání zkušenosti, oceňují rozlišný způsob logopedického sezení.

Teoretická část práce popisuje Montessori pedagogiku, její počátky, principy s detailnějším popisem vzdělávací oblasti, která se zabývá rozvojem jazyka a řeči. V další části postupně naváže na problematiku dětí s narušenou komunikační schopností, jehož součástí budou faktory způsobující narušenou komunikační schopnost (dále jen NKS). Dále se pak bude práce zaměřovat na dítě s dyslalií a vývojovou dysfázií, se kterou se nejčastěji pedagogové v mateřské škole setkávají. Praktická část práce se bude zabývat popisem Montessori pomůcek a práce s nimi. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu a zúčastněného pozorování a nestrukturovaného rozhovoru byly zpracovány tři kazuistiky, jejíž hlavní část je zaměřena na rozvoj komunikačních schopností pomocí práce s Montessori pomůckami za sledované období.

Cílem práce je tedy deskripce prvků Montessori pedagogiky a jejich využití v oblasti podpory a rozvoje komunikace u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností v předškolním věku v prostředí logopedické ambulance zřízené u mateřské školy.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Montessori pedagogika

Montessori pedagogika se vyznačuje především jasnými myšlenkami, které již v době jejího vzniku přesahovaly dosavadní úroveň vzdělávání.

„Pedagogika Montessori podporuje a podceňuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů. Vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní učení a chování. Pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti nevyužijí příznivé období. Podle principů Montessori jsou všechna pedagogická zařízení chápána jako „školy zkušenosti pro život ve společnosti“ a nikoliv jako „memorovací ústavy“, i když v nich existuje mnoho knih. (Rýdl, 2007, s. 13) Mateřské i základní školy se stávají bezpečným a podnětným místem pro všechny děti bez ohledu na jejich zdravotní stav, inteligenci, temperament, kulturu nebo sociální vrstvu. Tato zařízení se zaměřují na děti tak, aby díky mnohostranným, zajímavým podnětům byly schopny samostatné práce a díky ní měly chuť se zdokonalovat ve všech oblastech života (Rýdl, 2007)

1.1 Počátky Montessori pedagogiky

Zakladatelkou Montessori pedagogiky byla italská lékařka Maria Montessori (1870-1952). Narodila se 31. srpna 1870 v Itálii ve městě Chiaravalle, kde prožila počátky svého dětství. Její otec i matka byli vzdělání. Otec Alessandro pracoval jako účetní ve státní správě a její matka Renilde byla velmi vzdělaná žena a vášnivá čtenářka knih. Celá rodina se v roce 1873 přestěhovala do Říma, kde poté Maria Montessori studovala matematiku a inženýrství na technické škole. Podařilo se jí vystudovat lékařskou univerzitu v Římě a zapsala se tak do jeho dějin tím, že byla první ženou, která získala diplom medicíny. (Rýdl, 2007)

Její specializace byla dětské lékařství, ale jako pomocná lékařka pracovala v ženské i mužské nemocnici. Vzhledem k tomu, že měla velmi dobré pracovní výkony, ihned po ukončení svého studia začala pracovat v dětské nemocnici. Tehdejší doba příliš nepodporovala práva a vzdělání žen, a tak se Maria Montessori v září 1896 zúčastnila v Berlíně mezinárodní

konference žen jako delegátka, kde bojovala za práva pracujících žen. Stejně tak odmítala i zneužívání dětí pro práci. Její prací v Římě byly i návštěvy „slabomyslných“ dětí na psychiatrické klinice, kde si všimla, že děti žijí v místnosti, která je podobná vězení. Bez hraček, či dalších předmětů, které by podporovaly jejich rozvoj jak po psychické, tak po fyzické stránce. Díky tomuto zážitku prozřela a dále se snažila dokázat, že k rozvoji takových dětí nestačí jen splnění základních fyziologických potřeb, ale mnohem více. Díky tomuto se začala více obracet pedagogickým směrem. (Anderlik, 2019)

Její inspirací byly práce Jean-Marca Gasparda Itarda a Edouarda Séguina, které dokazovaly, že podpora dětí s duševním postižením je možná. Své přesvědčení o tom, že mentálně postižené děti nejsou bytostmi asociálními, Maria Montessori vyjádřila v Turíně roku 1899 na kongresu, který byl věnovaný pedagogice. Její vyjádření mělo takový ohlas, že ji tehdejší ministr školství pozval do Říma, kde měla převzít vzdělání učitelů, kteří pracovali s mentálně postiženými dětmi. Samotnou náplní práce bylo pro M. Montessori hlavně pozorování dětí při běžných činnostech jako je například učení. (Anderlik, 2019) „*Na základě těchto pozorování vyvinula zvláštní pomůcky a materiál, s jejichž pomocí tyto „idioty“ učila tak dobře, že po dvouletém tréninku složili veřejnou zkoušku na normální škole.*“ (Anderlik, 2019, s. 21)

Spisy Itarda a Séguina byly důležité pro její další bádání, tyto spisy přeložila do italštiny a dále s nimi pracovala. Hledala ze všech možných zdrojů a vzájemně je porovnávala. Díky tomuto založila základ nové pedagogiky, které byly založeny hlavně na výchovných metodách, které vycházely z psychologických a fyziologických pozorování dětí s postižením i dětí nepostižených. (Anderlik, 2019)

Roku 1901 M. Montessori znovu začala navštěvovat univerzitu, kde si rozšiřovala obzory v oblasti pedagogiky, filozofie a psychologie. Na konci tohoto studia se stala profesorkou antropologie. (Anderlik, 2019) Pokračovala dále v práci s dětmi z různých společenských vrstev i s rozdílnými potřebami vzdělání a přístupu. Z tohoto vyplývá, že byla ve své práci hlavně v roli pozorovatele, díky tomuto přišla na to, že dětem nestačí k všestrannému rozvoji jen základní péče, ale potřebují mnohem více podnětů, než dosud běžné školy nabízely. Základem takové výuky by mělo být procvičování smyslů a motoriky v tzv. „připraveném prostředí“, jak to sama nazvala. Pozorováním přišla na to, že se děti dokážou zabavit samy, pokud mají ke své činnosti vhodné materiály a prostředí. Tímto pak dochází

k přirozenému učení dětí, bez toho, aniž by k tomuto potřebovali zásah dospělé osoby. (Rýdl, 2007)

Koncem roku 1906 požádal generální ředitel výstavy v Miláně, které se M. Montessori zúčastnila, aby mu pomohla s organizací školky na sídlišti. (Montessori, 2007)

Během tohoto období zažíval Řím stavební horečku. Následkem spekulativního vývoje ale některé společnosti zkrachovaly a nechaly po sobě nedokončené stavební projekty, které rychle přitahovaly squattery. Zatímco rodiče byli celý den v práci, menší děti páchaly velké škody na nově dokončených budovách. Aby se předešlo dalším škodám na majetku, developeri oslovil Montessori s myšlenkou domy dostavět a vytvořit z nich určitý typ „domácích škol“, které by zde byly pro děti ve věku od tří do šesti let. A tak 6. ledna 1907 M. Montessori založila první mateřskou školu nazývanou Casa dei Bambini (v překladu „Dětský dům“). Když spatřila nejméně padesát zanedbaných dětí, uvědomila si, že i přestože děti nevyrostaly v lese mezi zvířaty, byly hluboce za hranicí civilizované společnosti. Ve svém proslavu u příležitosti otevření Casa dei Bambini uvedla k závěru, že *„se tento Dům dětí stane novým Jeruzalémem, který, až se rozšíří mezi opuštěnými lidmi na světě, přinese nové světlo do školství.“* (Montessori, 2017, s. 41)

Do prostředí dětí vkládala různé aktivity a pomůcky, ale nechávala tam pouze ty, které vzbuzovaly zájem o aktivitu. Tehdy si uvědomila, že děti, které jsou umístěny v prostředí uzpůsobené podpoře jejich přirozeného vývoje, mají schopnost se vzdělávat opravdu samy. Toto později nazvala jako samovzdělávání. Zprávy o novém Montessori přístupu se rychle rozšířily a návštěvníci přijížděli, aby na vlastní oči spatřili, jak je takových výsledků dosahováno. Děti v těchto mateřských školách dělaly neobyčejné pokroky a již pětileté děti uměly psát a číst. Tyto pokroky nebyly ale jen v oblasti vzdělání, ale také v přirozené kázni nebo v oblasti socializace. Tyto zkušenosti se pak šířily do celého světa. (Montessori, 2017)

Žádný jiný pedagogický směr nedosáhl takového rozšíření. Následovalo období velkého rozmachu. Montessori společnosti, výcvikové programy a školy vznikaly po celém světě. M. Montessori byla pohlcena cestováním, veřejnými projevy a lektorováním, povětšinou v Americe, ale také ve Velké Británii a po celé Evropě. Bohužel velká část této expanze byla narušena událostmi první světové války. Od roku 1929 byla založena Mezinárodní asociace Montessori (*Association Montessori International, AMI*), která měla sídlo v Amsterdamu. Tuto asociaci založila M. Montessori se svým synem Mariem. Tito pracovníci včetně pedagogů

museli absolvovat kurzy pořádané touto společností v rozsahu zhruba 300 hodin tak, aby byly zajištěny podobnosti a principy Montessori systému po celém světě. (Rýdl, 2007)

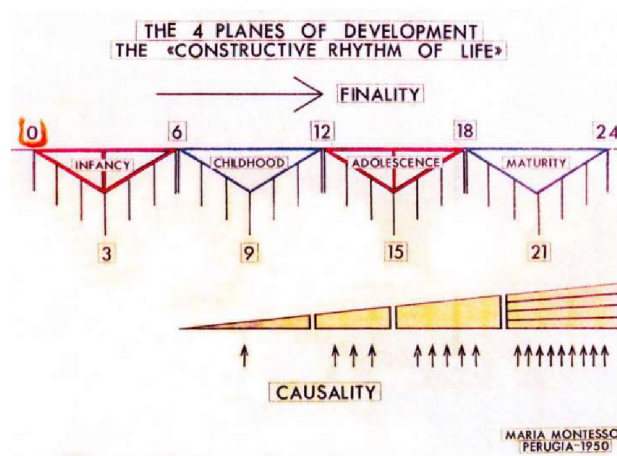
Samozřejmě se tento pedagogický směr během celého vývoje kromě první světové války potýkal s nejednou překážkou. S nástupem fašismu v Evropě, roku 1933, byl zákaz tohoto směru v Německu, 1934 pak taktéž ve fašistické Itálii a o dva roky později docházelo k zavírání Montessori škol i ve Španělsku. S nástupem komunismu byla rovněž Montessori pedagogika zavrhována, a to do druhé poloviny 20. století. (Rýdl, 2007)

Své vědění dále šířila v Holandsku, Španělsku, Austrálii i Indii. M. Montessori byla třikrát nominovaná na Nobelovu cenu za mír, a to v roce 1949, 1950 a 1951. Poté se již definitivně vrátila do Evropy. M. Montessori pak umírá v Holandsku 6. května 1952, po jejím boku byl syn Mario, který v její práci pokračoval do smrti. (Montessori, 2017)

2 Principy Montessori pedagogiky a její oblasti

Montessori pedagogika má kořeny staré více než 100 let, zaměřuje se oproti tradičnímu systému vzdělávání na přirozený tělesný, duševní a psychický vývoj. Neméně pak poukazuje na individuální potřeby dětí. Učitel je zde pro děti průvodcem na cestě za poznáním. „*V její pedagogice jsou proto děti méně vedeny, ale více pedagogy podporovány v tom, aby mohly vrůst do společnosti s využitím vnitřních sil jejich vlastního potenciálu, nalezením své vlastní cesty a stávat se tak inteligentními, výkonu schopnými, spolupracujícími a pomoci připravenými lidmi s dostatečným sebevědomím.*“ (Rýdl, 2007, s. 15)

Montessori popisuje celkem čtyři fáze vývoje dítěte, podle toho, v jakém období se člověk zrovna nachází. Vzdělávání nazývala jako „*pomoc pro život*“, kdy poukazyvala na důležitost dítěte správně v dané fázi života rozvíjet. První fáze byla od narození do šesti let, druhá fáze od 6–12 let, třetí fáze od 12–18 let a poslední, čtvrtá fáze od 18–24 let. (Asociace Montessori CZ, 2023)



Obr. 1: Čtyři fáze vývoje (Zdroj: Asociace Montessori, 2023)

Pedagog je především pozorovatelem, kdy si na své cestě klade otázky: V jakém vývojovém období dítě je? Jaké jsou jeho skryté potřeby? Kam směřuje jeho pozornost? Potřebuje či vyžaduje dítě pomoc? Zajímá se také o případné známky vývojových poruch či nadání. Základem pro pozorování takového dítěte pak musí být připravené a uspořádané prostředí. Dítě i učitel se v takovém prostředí musí dobře orientovat. (Anderlik, 2019)

Tento princip **připraveného prostředí** spočívá nejen v předem připraveném materiálním zázemí, ale součástí je i připravené normalizované dítě, připravení lidé, kteří se s dítětem setkávají a nadšený pedagog, který skutečně vzdělává podle Montessori pedagogiky. Důležitým aspektem je uspořádání pomůcek od jednodušší po složitější úroveň a od konkrétního k abstraktnímu. Pro práci dětí s pomůckou je třeba dbát na neměnné umístění a estetiku. Pomůcky jsou umístěny na tácku či košíku v dobré dostupnosti i těm nejmenším dětem. Dítě je pak schopno pracovat na pomůcce bez zásahu dospělé osoby. (Andrelik, 2019)

Děti potřebují připravené prostředí uspořádané tak, aby odpovídalo jednotlivým senzitivním fázím a zároveň, aby podněcovalo k dalšímu úspěšnému vývoji. V takovém prostředí je dítě odkázáno ke svobodě a zároveň také odpovědnosti k práci. Svoboda připraveného prostředí má samozřejmě své hranice a pravidla. Děti se v takovém prostředí učí, že každá věc má své místo a je třeba s pomůckou zacházet s úctou. (Rýdl, 1999)

Uspořádání třídy se průvodce snaží koncipovat tak, aby bylo jednoduché, podnětné, praktické, neměnné a aby se v něm děti bez problému dokázaly orientovat. To vše by mělo děti vést k jejich samostatnosti a nezávislosti. Montessori pedagogika nazývá prostředky k rozvoji materiálem nebo pomůckami. Tyto pomůcky jsou rozděleny do **vzdělávacích koutků: praktický život, smyslovou výchovu, matematiku, jazyk, kosmickou výchovu a umění.** (Ludwig, 2008)

Cvičení praktického života je pro dítě v předškolním věku známé, a tak mu lépe pomáhá začlenit se do společnosti. Děti se chtějí aktivně zapojovat do činností dospělých. Opakováním známých i méně známých činností dítě nabývá větší sebejistotu a samostatnost. Při předvádění cvičení učitel zpomalí své pracovní tempo a snaží se pohyby provádět soustředěně, pomalu a co nejlépe tak, aby byly informace dítěti předány v co možná největší kvalitě. (Slabá, 2020) Cvičení praktického života zahrnuje především nácvik běžných a opakujících se činností, se kterými se člověk setkává. Jedná se například o péči o své tělo (česání vlasů, nácvik čištění zubů, příprava pokrmů, vaření...). Péči o domácnost a okolní prostředí (utírání prachu, mytí nádobí, úklid prostoru kolem sebe, hrabání listí, zametání...). (Slabá, 2020) Cvičení na obratnost pohybů a koordinaci těla (přenášení věcí, nošení věcí oběma rukama, správné držení těla u sezení, vyhýbaní se překážkám...). (Montessori, 2017)

Těmito cvičeními dochází k procvičování hrubé i jemné motoriky, vizuomotoriky. Podporují paměť, pozornost i myšlení a vzhledem k tomu, že se dítě během těchto činností setkává například i s různými tvary, rozvíjí i logické myšlení či také rozvíjí slovní zásobu. Před začátkem práce s pomůckami praktického života by se dítě mělo ztišit a zklidnit své tělo i mysl. (Slabá, 2020)

Montessori pedagogika takové cvičení nazývá **cvičením ticha**. Udržet ticho a klid těla je základní projev soustředění, toto cvičení by se mělo provádět po krůčcích a dobu ticha postupně prodlužovat. Montessori pomůcky byly navrženy tak, aby se děti dostaly do stavu hlubokého soustředění a jak již bylo uvedeno, to je projevem ticha. Jedná se o velmi účinný systém učení. (Montessori ČR, 2022) Při vhodně zvoleném cvičení ticha je možné slyšet jemné zvuky, které by jinak v hlučném prostředí zanikly, učitel tak při takovém cvičení může navíc ověřovat i zralost sluchového vnímání. (Montessori, 2012)

Zvláštním typickým prvkem po **cvičení ticha** je **elipsa**. V přirozeném prostředí děti takové cvičení vyhledávají, když chodí po okraji chodníku nebo tenkém kmeni stromu. V prostředí mateřské školy se jedná o linii nakreslenou na zemi do tvaru elipsy, cílem tohoto cvičení je rozvoj rovnováhy a chůze. Pro děti předškolního věku se jedná o cenné dovednosti. Učitel dokonale, vznešeně a pomalu dětem předvede chůzi po elipse, metodika pohybů následuje od jednoduššího ke složitějšímu. Kladení chodidla je vždy od paty přes vnější stranu chodidla a pokračuje dále od malíčku k palci. Chůze po elipse je také způsob meditace, je vhodné zařadit například relaxační hudbu. Jakmile děti zvládají metodiku chůze, mohou na elipse nosit předměty jako je zvoneček nebo sklenice naplněná vodou, díky kterým se dostávají na obtížnější úroveň chůze a koordinace pohybů. (Montessori, 2017)

Smyslová výchova slouží k rozvoji a ke zjemnění smyslového vnímání jako je chuť, čich, zrak, sluch a hmat, ale také k rozlišování pocitů. Senzitivní období pro rozvoj a tříbení smyslů je od 0 do 6 let. Zhruba od třetího roku začínají děti kategorie pojmenovávat a pracovat vědomě, proto je vhodné tento materiál nabízet zhruba v tomto věku. (Slabá, 2020) Cílem smyslového materiálu je především zdokonalení v diferenciaci předmětů a podnětů a tím i lepšímu porozumění. Jedná se o propojení vnějšího světa s vnitřním světem dítěte. (Rýdl,

1999) Smyslová výchova navazuje na cvičení praktického života za předpokladu, že dítě dosáhlo dobré úrovně koordinace pohybů. (Anderlik, 2019) Pomůcky pro práci se zrakem jsou nejčtetnější, neboť je zrak hlavním smyslem. (Slabá, 2020) Montessori smyslový materiál se pak zaměřuje na diferenciaci barev, tvarů, váhy, vůní, chutí, zvuků, teploty, povrchů, rozměrů a jejich vzájemné kombinování. Práce s takovým materiálem má svá specifika, stejně jako vlastnosti. Pomůcku pro rozvoj smyslů by měl učitel dítěti nabídnout podle toho, v jaké citlivé fázi se nachází, u pomůcky je vždy možná sebekontrola – tedy vlastní práce s chybou, dítě se tak může k práci opakovaně vracet. Materiál je jasný a jednoznačný s minimální potřebou slovního vysvětlování, jak s pomůckou pracovat. Zároveň tyto lekce dítě vedou ke kreativitě, jak s pomůckami pracovat a jak je možné je kombinovat. (Ludwig, 2008)

Využívání Montessori pomůcek vede také k přípravě na prvotní početní operace. Jsou postaveny na stejném principu jako pomůcky ostatní.

Matematika podle Marie Montessori spočívá v prožitku dítěte s kvantitou tak, že s předměty přímo manipuluje, a tak spojuje pojmy se správným množstvím. Promyšlený Montessori materiál umožňuje dětem mít všechna čísla „v ruce“. Využívá se zde systém **trojstupňových lekcí**. První oblast se zaměřuje na počítání od 0–10. Učí se tak i pořadí číslic, to vše při konkrétní manipulaci s pomůckou. Druhou oblastí je oblast desítkové soustavy, počítání do 1000 lineárně pomoci operací s perlovým materiálem. Poslední, třetí oblast, kterou může dítě dle svých možností a zájmu prozkoumat, jsou například zlomky. (Rýdl, 2007) Při objevování matematických operací je důležité u dětí předškolního věku postupovat od konkrétního k abstraktnímu. „*Nejprve se naučí vnímat množství, potom se naučí symboly čísel, číslice. Když umí množství a symbol odděleně, je na čase propojit číslo, tedy množství, se symbolem, číslicí.*“ (Slabá, 2020, s. 76)

Kosmická výchova pojednává o poznání světa. Jde o velmi rozsáhlý koncept, který se vyvíjí tak, jako společnost sama. Děti by měly být spjaty s přírodou a okolním světem co nejvíce, díky tomuto se lépe rozvíjejí jejich smysly a vědění. Kosmická výchova v sobě tedy zahrnuje oblasti živé i neživé přírody. (Hermann, 2017) Nejde tedy jen o oblast zeměpisu, ale jedná se o propojení zmiňované živé i neživé přírody. Děti ve věku 3–6 let jsou přirozeně zvědavé a zajímá je svět, který je obklopuje. Do oblasti kosmické výchovy tedy zahrnujeme dále např.

botaniku, zoologii, dějiny, evoluci, ochranu životního prostředí, etiku. (Anderlik, 2019) Hlavní Montessori pomůckou v oblasti **hudebního umění** jsou zvonky. Posluchač se učí hudbu tvořit, ale také sluchově rozlišovat hluboké a nízké tóny. Učí se pracovat s rytmem, což rozvíjí i jazyk. (Slabá, 2020) Montessori se věnuje v rámci hudby i rytmickým cvičením za doprovodu hudby. Tato cvičení se zahrnují také při chůzi po elipse, kdy se dítě ladně pohybuje do rytmu pomalé hudby. Linie elipsy je zde pouze jakýmsi vodítkem, aby děti nechodily/neběhaly neřízeně po třídě. Opakem může být zrychlení taktu, kdy děti chůzi mohou převést až do běhu. Od pěti let věku jsou pak děti schopny učit se i do rytmu jednotlivé kroky. Cílem **výtvarného umění** je podnět dětského zájmu přirozeně nejen teoreticky, ale i prakticky. Dětem jsou nabízeny nejrozličnější výtvarné materiály a techniky, jako je např. frotáž, modelování z hlíny. Montessori pomůcky se dají rovněž využít při výtvarném tvoření, zde můžeme poukázat na kovové útvary. Všechny pomůcky jsou řazeny dle principu připraveného prostředí podle druhu, či barev. Dítěti jsou předkládány činnosti dle jeho individuálních možností a zároveň je respektováno jeho pracovní tempo. Pedagog je tichým pozorovatelem a uplatňuje partnerský přístup. (Slabá, 2020; Montessori, 2017)

Další principy nezbytné pro dokonalé vzdělávání podle Montessori jsou pak dále:

Výchova k míru, není samostatnou vzdělávací oblastí, ale prolíná se přirozeně a nenásilně do všech oblastí vzdělávání. Maria Montessori během svého života prožila dvě války, proto si bytostně uvědomovala důležitost a nutnost míru. Díky svým myšlenkám byla několikrát nominovaná na Nobelovu cenu míru. Věřila, že pokud chceme změnit svět, musíme začít od dětí, ale pokud nezměníme nejdříve sebe, nemůžeme být pro děti vhodným vzorem. (Asociace Montessori CR, 2023; Ludwig, 2008)

Mimo tyto vzdělávací oblasti se Montessori pedagogika zabývá také principy **Normalizace, Partnerského přístupu, Absorbujícího ducha, věkové heterogenity, práce s chybou, senzitivního období.**

Normalizace nerozděluje děti na ty „hodné a špatné“, principem normalizace je, že pokud má dítě podnětné prostředí, dokáže se plně soustředit na práci a jeho abnormální vlastnosti mizí a dítě pak dokáže objevit svou pravou osobnost a jednat v souladu s ní. Děti nemusí být vedeny dospělým k poslušnosti, ale díky možnosti svobodné volby práce se stávají

plně soustředěné a působí na okolí dojemem přikázané poslušnosti. Podstatou pro normalizaci je již zmiňované předem připravené prostředí, kde si dítě může vybrat takovou činnost, která hluboce zaujme jeho osobnost a díky tomu dospěje k úplnému soustředění. Pokud takovou činnost dítě najde, opakuje ji až do úplného nasycení. Podstatou je zapojení rukou při práci v souladu s mentálním soustředěním. (Montessori, 2018) Ideální věk pro toto období je od narození do 6 let. Toto věkové období je pro správný nástup normalizace zásadní. Pokud dochází k normalizaci ve věku nad 6 let, bude obtížné dosáhnout správného vstřebání nabytých zkušeností. Správně normalizované dítě poznáme tak, že pracuje samostatně, je soustředěné, nevyrušuje okolí, pracuje tiše, pilně, s chutí a úctou k pomůcce. Opakem jsou pak děti, které vykazují chování zcela opačné. Učitel se pak takovým dětem stává důležitým průvodcem na cestě k objevení svého vlastního „já“. (Rýdl, 2007)

Partnerský přístup – role dospělého – pedagog je v pojetí Montessori pedagogiky nazýván průvodce, který podporuje nezávislost dítěte. Respektuje jeho individuální vývoj a také tempo. Jde cestou přirozeného vzdělávání, doprovází dítě po cestě za poznáním. Jeho úkolem je připravit dítěti prostředí, které ho povzbuzuje k aktivitě, k bádání a k samostatnosti. Pedagog čili průvodce je pomocníkem, organizátorem, spolupracovníkem a podněcovatelem dětské volby, pozorovatelem, průzkumníkem a vědcem. Projevuje lásku k dítěti. Hovoří k němu s respektem. Výsledek aktivity dítěte nehodnotí, neodsuzuje, ale používá jazyk popisný. Je jakýmsi strážným andělem těch, kteří se soustředí na nějakou činnost, respektive jak se s nimi pracuje, seznamuje ho také s prostředím a řádem, který v něm panuje. Tento řád, kterému se dítě musí podřídit, je základem pro organizovanou, uvědomělou kázeň. (Anderlik, 2019)

Absorbující duch Maria Montessori uvádí, že do věku 6 let má dítě přirozený dar získávat vědomosti ze svého okolí úžasným způsobem, veškeré podněty nasává jako mořská houba, i když později od této formulky ustoupila, neboť houba na rozdíl od dítěte v tomto věku, se může naplnit a přestat nasávat. (Slabá, 2020) Tedy i jako houba ve vodě nasává nejen čistotu a to správné, ale nasaje vše, co s ní přijde do styku. (Rýdl, 2007) Pomoci absorbující mysli se děti snadněji vyrovnávají s interakcí s okolím. Děti se tímto stávají přirozeně zvědavé a hledají na své otázky odpovědi. Absorbující mysl je zpočátku nevědomá – tato nevědomá část je u dětí ve věku od 0–3 let, kdy se děti nejnanežněji učí hlavně prostřednictvím jejich smyslů jako je hmat, čich, chuť, sluch, zrak. Jejich mysl je neustále ve střehu k přijímání nových podnětů. Později se z nevědomé mysli stává absorbující mysl vědomá – ta nastupuje kolem tří let do

zhruba šesti let, kdy po tomto věku už nedochází k tak rychlému pohlcování informací. V tomto období už dítě více zapojuje vědomě mysl, paměť, třídění zkušeností. (Rýdl, 2007)

Věková heterogenita je dalším základním principem Montessori pedagogiky, neboť oproti věkové homogenitě nese spoustu výhod. Optimálním spojováním se jeví vytváření skupin s různým věkovým složením, a to už od 2,5 let. Mladší děti se přirozeně učí od starších a starší děti naopak rády učí ty mladší. Vzhledem k tomu, že každé dítě je na jiném vývojovém stupni, učí se vzájemně spolupráci, úctě a respektu k člověku a k jeho práci, učí se také respektovat práva ostatních, individuální svobodu a podřídit se dohodnutým pravidlům. (Anderlik, 2019)

Práce s chybou Maria Montessori na základě pozorování došla k závěru, že k největším událostem v oblasti psychické svobody patří, že můžeme dělat chyby a také si je kontrolovat a opravovat. Tedy v Montessori pedagogice je chyba přítel. Všichni lidé dělají chyby, ale na nich právě rostou. Dělat chyby je přirozené. Chyby je třeba chápat jako něco, co má svůj smysl – a ony svůj smysl skutečně mají. Chyby pro nás mají význam v tom, že jejich poznání nám umožňuje správně plánovat naši další činnost. Je to dobrá pomůcka k poznání toho, jak dalece jsme určité věci zvládli. Montessori pomůcky jsou navrženy tak, aby dítěti poskytly zpětnou vazbu a dítě se tak samo naučilo pracovat s chybou bez zásahu pedagoga. Učitel zde zastává roli pozorovatele a je připraven být dítěti trpělivým průvodcem na cestě za poznáním. (Slabá, 2020)

Senzitivní období, jak Maria Montessori nazvala období *zvýšené vnímavosti* je období, kdy je každý vývojový úsek dítěte citlivý na jiný objekt. Již v prenatálním období dítě vnímá hlas matky, tlukot jejího srdce nebo emoční stavy. Děti jsou touto senzitivitou obdarovány přirozeně, avšak na pouze daný časový úsek, kdy je třeba toto období nepřerušovat, neboť se tyto úseky neopakují a jedinec je pak nucen se dovednost naučit později mechanicky. Dítě se v tomto období zaměřuje jen na danou dovednost a jiné jej nezajímají. Jakmile dovednost zvládá, přirozeně ztrácí o činnost zájem a dochází k překlenutí na další senzitivní období. Tedy se začne zaměřovat na jiné stimuly podporující získání dalších zkušeností. (Montessori, 2012) Pro toto období je typické, že dítě stále dokola opakuje jednu a tu samou činnost až do úplného nasycení, je tedy důležité, aby mělo dítě podnětné prostředí vybízející ke stimulaci. Montessori uvádí šest po sobě navazujících senzitivních období dle Rýdla (2007):

1. *Cit pro řád a pořádek* – novorozeně se po opuštění lůna matky často brání křikem, neboť mu byl narušen jeho vnitřní řád „*uvnitř jeho vodního světa*“ (Rýdl, 2007, str. 30).

S podobnou reakcí se můžeme setkat i u dítěte předškolního věku, kdy má zvýšenou citlivost pro pořádek, uspořádání věcí na totéž místo. Pokud jsou věci jinak, dítě může vykazovat podobné chování stejně jako novorozeně při narození.

2. *Citlivost vnímání* – toto období je typické pro zapojování hmatu, chuti, kdy dítě v tomto období předměty zkoumá hlavně rukama a ústy.
3. *Citlivost pro jazyk a řeč* – sluchové a zrakové vnímání umožňuje dítěti přirozeně osvojovat mateřský jazyk, je důležité toto období podporovat a s dítětem zřetelně komunikovat a rozvíjet tak jazyk a řeč.
4. *Citlivost pro chůzi* – po období objevování hmatem, chutí a čichem dětem nestačí už jen podněty z jejich blízkého okolí, ale začnou být zvědavé a vnímat další prostor kolem sebe. Tento zájem podněcuje dítě a burcuje ho dostat se za zájmem objektu, jak jinak než pohybem, tedy chůzí.
5. *Citlivost na malé věci* – neboli také smysl pro detail nastupuje souběžně s tím, jak se dítě osamostatňuje a je pohybově dokonalejší. Díky tomu, že děti zajímají i ty nejmenší předměty, tříbí se jim jejich zrak.
6. *Citlivost pro včlenění do společnosti* – tím, jak se dítě neustále dostává do interakce s okolním prostředím, jeho zájem se z věcí přesune na lidi kolem něj. Učí se tak pravidla společnosti, respektu k ostatním apod. tím, jak se okolí kolem něj chová a dítě dostává do svého podvědomí společensky přijatelné normy chování.

Třífázová lekce Maria Montessori navázala na poznatky Eduarda Séguina, který využíval těchto lekcí u dětí s postižením. Díky tomuto odstupňovanému učení si děti snadněji osvojovaly „*konkrétní zkušenost s abstraktními pojmy*“: (Rýdl, 2007, str. 43) Příprava učitele a znalost pomůcky, kterou se chystá dítěti prezentovat, je jedním z důležitých faktorů při trojstupňové lekci. Pedagog by měl vědět, jak s pomůckou pracovat, tedy před samotnou prezentací by si měl práci s ní osvojit. Pedagog se musí předem připravit a zvolit dobře postup práce, délku, vhodné místo, obtížnost pomůcky vzhledem k vývojové úrovni dítěte. Prezentace pomůcky by měla být pro dítě přitažlivá, pohyby by měly být ladné a pomalé, neboť dítě nasává samotný vztah průvodce k pomůcce. Tímto přenese touhu objevovat i na dítě. Třífázová nebo též trojstupňová lekce je nejvhodnějším přístupem právě pro období předškolního věku, neboť respektuje proces učení dětí tohoto věku. Je korunou práce s materiálem. (Rýdl, 2007; Montessori, 2017)

Stupně trojstupňové lekce:

1. Stupeň – pojmenování

Pedagog nebo dítě označí určitý předmět či jev za problematický. Dítě poznává nový předmět, seznamuje se s ním, ohmatává jej. Smyslový vjem spojuje s názvem.

Př. Pedagog řekne: „*Tato destička je drsná*“.

Důležité je pojmenování na přeskáčku, protiklady jsou pro dítě přitažlivé.

2. Stupeň – opakování

Dítě si upevňuje pojem ve spojení s konkrétní senzomotorickou zkušeností.

Dítě na výzvu manipuluje s konkrétním předmětem. Upevňuje si pojem.

Př. Pedagog řekne „*Podej mi drsnou destičku*“. Dítě podá drsnou destičku.

3. Stupeň – ověřování pojmů, znalostí

Obrazy s názvem předmětu jsou uloženy v paměti. Pokud pojem nesouhlasí, dítě řekne mylně „*hladká destička*“ na destičku drsnou, neopravujeme jej. Ukážeme opět drsnou destičku a zeptáme se „*A co je to?*“ (Montessori, 2017)

2.1.1 Využití Montessori pedagogiky v rámci rozvoje jazyka a řeči

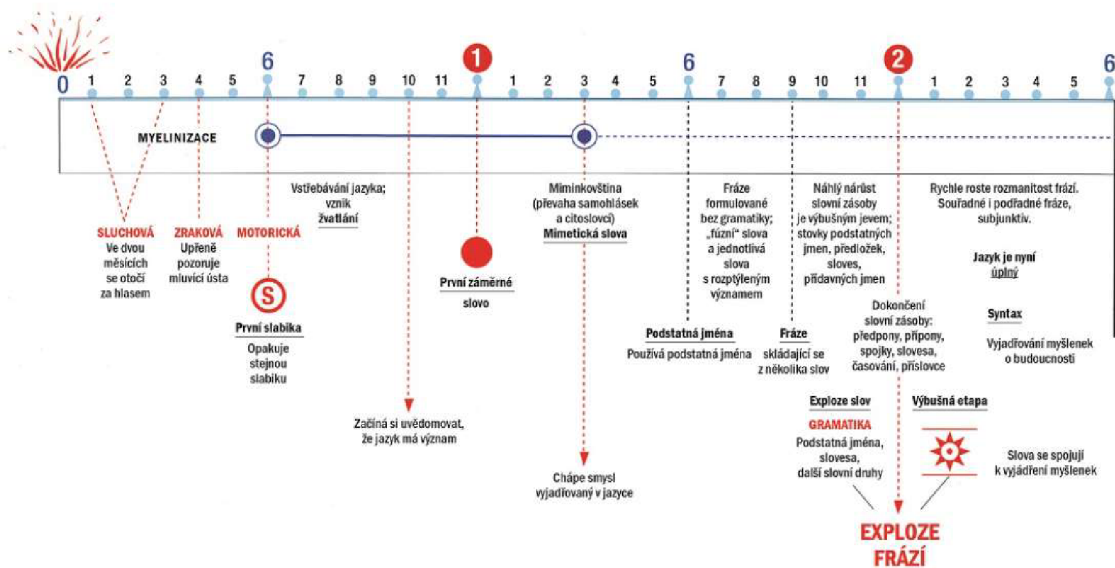
Jak popisuje Montessori ve své knize *Absorbující duch „jazyk je nástrojem kolektivního myšlení“*. (Montessori, 2018, s. 104) Prvně se každý z nás setkává s jazykem ještě v prenatálním období, a to prostřednictvím okolních zvuků, především hlasu matky a zvuků jejího těla. (Slabá, 2020)

Bez okolků je možno říct, že řeč je v našem světě neodmyslitelnou součástí každého z nás. Bez správného vyjadřování by snadno mohlo docházet k nedorozuměním, proto je důležité stimulovat dítě už právě v období, kdy je ještě v matčině lůně. U novorozenců je vnímání zvuků a později sledování matky, když k němu promlouvá, důležitým faktorem pro správný vývoj řeči. Dítě se tak soustředí na pohyb mluvidel, tato jeho fascinace později pozitivně přispěje k prvnímu tvoření hlásek. (Anderlik, 2019) Mluvený jazyk je složitým mechanismem, který se postupně vyvíjí tak, jak se vyvíjí dítě nejen po stránce motorické, ale také po duševní. Maria Montessori uvádí dvě období:

Nižší stádium – příprava nervových drah a centrálního mechanismu k propojení s motorickým ústrojím.

Vyspělejší stádium – typické vyvinutější duševní činností, která je pro okolí zřetelná ve formě mluveného jazyka. (Montessori, 2017)

Malé dítě je postupně citlivé nejdříve na samotné hlásky, například, když dochází ke ztišení dítěte hláskou „š“. Poté jej přitahují jednoduché slabiky „ba, ga, ma“. Až se postupně dítě začne zajímat o spojení těchto jednoduchých slabik. V motorických centrech se tyto úseky vytvářejí obdobně, neboť i dítě si nejdříve brouká, žvatlá jednoduché hlásky, touto opakovanou činností pak dokáže spojovat do slabik i dvojslabičných slov. Řeč je zpočátku tvořená nevědomě, jazyk začíná dítě využívat, když dochází k vědomému spojení názvu předmětu, zvířat, lidí apod. s konkrétním názvem, př. ukážeme na pejska a řekneme „To je pes.“ (Montessori, 2017) Nedílnou součástí pro správný vývoj jazyka je dobře vyvinuté sluchové vnímání a dostatečné zvukové stimuly z okolí a prostředí, v jakém dítě vyrůstá, dokáže dítě pozitivně, ale bohužel i negativně ovlivnit. Během postupného vývoje jazyka, kdy dítě zdánlivě dělá jen malé pokroky, dochází pak náhle k jakémusi výbuchu. Dítě pak skokově začne vyslovovat např. více slov za sebou. K tomuto jevu dochází zcela spontánně. Exploze v rozvoji jazyka je možno pozorovat hlavně do zhruba 2,5 let. Po tomto věku už vývoj jazyka nabírá jiný směr, který při vhodném prostředí dítě podněcuje k používání stále více slov, zdokonalování se ve tvorbě vět. Toto období může trvat do zhruba 6 let. (Montessori, 2018) Velmi výstižně a přehledně je pak zpracován diagram vývoje jazyka, který popisuje vývoj jazyka od narození do dvou a půl let dítěte. Pokud chceme dítěti rozumět, a to i na úrovni jako znalí průvodci, je orientace ve vývoji řeči důležitá. Tak jak miluje průvodce jazyk, kterým hovoří, stejně tak bude jazyk milovat i dítě a o to větší bude mít chuť jej využívat jako primární komunikační prostředek. Průvodce by neměl zapomínat, že dítě své okolí nasává jako houba, a tak by měl být co možná nejdokonalejším vzorem pro dítě. (Kaul, Wagnerova, 2015)



Obr. 2: Diagram č. 1. Vývoj jazyka Montessori (Zdroj: Montessori, 2018)

Pokud bychom měli blíže specifikovat období předškolního dítěte, tedy věk 3-6 let, je pro tento věk typické ve vývoji řeči třídění a strukturování jazyka. Dítě ve věku tří let dokáže pojmout až deset nových slov za den, touží po vědění a nabývání slovní zásoby. Porozumění slovům je větší než jejich aktivní užívání. I když je exploze frází v ústupu, vyvíjení jazyka i senzitivní období stále běží a nadále je důležité dítě podporovat například právě skrze komentování přirozených situací, se kterými je dítě během dne v kontaktu. (Asociace Montessori, 2020) Montessori připisuje velký význam dětskému období, pakliže se dítě setkává s nesprávným zacházením, ať už v rodině nebo v dalším okolí, zásadně mohou tyto situace ovlivnit jeho budoucí vývoj osobnosti až do dospělosti, některé takové situace se zapíší dítěti trvale do paměti a mohou být nevratné. (Montessori, 2018) Ačkoli se může zdát, že na první pohled pohyb nesouvisí s vývojem jazyka a řeči, opak je pravdou. Mluvíme, vnímáme, vyjadřujeme se vlastně pomocí pohybu – díky svalům v našem těle, nervové dráhy jsou propojeny, a proto by měl být pohyb součástí aktivit dítěte. Díky správnému pohybu dokáže dítě manipulovat s předměty, rozvíjet své motorické činnosti, a nakonec dokáže i psát. (Montessori, 2018)

Podle Kaul, Wagnerové (2015) jazykové schopnosti rozvíjíme zcela přirozeně a to:

- Komentováním aktivit, které dítě dělá nebo které děláme my, tím rozšiřujeme slovní zásobu.
- Průvodce poskytuje dítěti správný řečový vzor, tedy mluví gramaticky správně, v pomalém tempu, zřetelně artikuluje.
- Respektuje osobnost dítěte.
- Dítěti poskytne dostatek prostoru ke vlastnímu vyjádření.
- Lidovými písničkami, čtením a prohlížením knih, tancem, básničkami s pohybem.
- Pomoci Montessori pomůcek typických pro rozvoj jazyka a řeči, např. *Třísložkové karty, smyslové válečky s úchyty, smirková písmena, pohyblivá abeceda, kovové útvary.*

K rozvoji řeči nelze tedy přistupovat izolovaně, Montessori vzdělávací oblasti jsou systematicky propojeny tak, že každá oblast rozvíjí také jazyk a řeč, příkladem můžeme uvést dle Kaul a Wagnerové (2015):

Cvičení praktického života a smyslovou výchovu:

- Péče o vlastní osobu (mytí rukou): rozvíjíme jemnou motoriku, masáží prstů při mytí, zvuky kapek, vůně, které nám navodí smysly i vzpomínky, příprava k psaní díky manipulaci s kartáčem.
- Zapínací rám (vázání stuh): rozvíjíme učení pomocí pohybu, koordinaci ruky a oka, která je potřebná později ke správnému psaní, porozumění řeči a dějové posloupnosti u práce s rámem, cvičení jemné motoriky – podněcování ke špetkovému úchopu, propojování levé a pravé hemisféry apod.

3 Děti s narušenou komunikační schopností

Narušená komunikační schopnost (NKS), je především o komunikaci. Jak víme, za komunikaci nelze považovat jen řeč, tedy záleží, jak každý z nás pojem komunikace chápe. Pakliže je člověku z nějakého důvodu odepřena či znemožněna jemu vyhovující forma komunikace, mohou nastat deficity, které mohou způsobit narušení v této oblasti. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Komunikace je podstatou bytí lidí. Zasahuje do mnoha oblastí života. Její narušení ovlivňuje samotný život člověka, emoční stránku, sociální stránku, rovněž i ekonomickou situaci jedince. NKS se zabývá především logopedie, která spolupracuje s dalšími vědními obory např. medicína, speciální pedagogika, psychologie, lingvistika. V kontextu s NKS lze logopedii definovat jako „*interdisciplinární vědní obor zkoumající zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti.*“ (Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 22) V následujících kapitolách budou popsány základní východiska.

3.1 Faktory způsobující narušenou komunikační schopnost u dětí předškolního věku

Narušenou komunikační schopnost lze tedy chápat jako oslabení řeči a jazyka v různých rovinách tak, že znemožňuje jedinci sdělit nebo přijímat potřebné informace. (Lechta a kol., 2003) NKS se může objevit z hlediska vývoje v období – prenatalní (období těhotenství), perinatální (období během porodu) a postnatální (poporodní období). (Klenková, 2006) Vlivem vrozených dispozic, např. genové odchylky, dědičnost, různé změny v oblasti CNS (Škodová, Jedlička a kol., 2007) nebo získanou formou, např. úrazy matky během těhotenství, prodělané nemoci, úrazy dítěte během porodu. (Klenková, 2006) Mezi další faktory způsobující NKS můžeme také zařadit vlivy vnější, tedy prostředí, které na dítě působí. Pokud jsou v prostředí, kde dítě žije, zjevné patologie, je správný vývoj řeči ohrožen. (Škodová, Jedlička a kol., 2007) Za takové patologické vlivy můžeme považovat např. nesprávný řečový vzor, nedostatečná péče o fyziologické i emocionální potřeby dítěte, nekvalitní lékařská péče, nadbytek podnětů slovních, zvukových či vysoké nároky na dítě, přemíra digitálních technologií, bilingvní prostředí, nemocnost dítěte. (Kutálková, 2011)

Dítě v období předškolního věku, který je stanoven od dovršení třetí roku po dovršení zpravidla šesti let, prochází vývojovými zvláštnostmi v oblasti biologické, tak i psychologické a sociální. (Šmelová, Prášilová a kol., 2018)

Roviny, které může NKS zasáhnout jsou:

Foneticko – fonologická rovina, která se vyznačuje schopností především sluchové diferenciaci hlásek a také artikulace. Projevy této roviny se objevují již od půl roku dítěte a vyvíjí se po celou dobu předškolního období. Tento vývoj je ukončen zhruba v sedmi až osmi letech. Se správným sluchovým rozlišováním hlásek se pojí i schopnost jejich správné výslovnosti. (Bednářová, Šmardová, 2015) Oslabení v této rovině se projevuje zejména nahrazováním hlásek jinou, jejich rozlišováním nebo též úplným vynecháním hlásky. (Lechta a kol., 2003)

Morfologicko – syntaktická rovina, která se vyznačuje schopností především mluvit gramaticky správně, používat správně slovní druhy, časovat i skloňovat. Rovněž tvoření jednoduchých vět i souvětí je obsahem této roviny. Ve věku cca tří let by dítě mělo být schopno tvořit věty o více slovech, kolem čtvrtého roku pak i tvořit souvětí, pokud kolem tohoto věku je v této oblasti ještě nějaké oslabení, nelze ještě hovořit o NKS, ale mohou být prvním ukazatelem možného opoždění ve vývoji řeči. (Bednářová, Šmardová, 2015) Oslabení lze sledovat pak např. v dysgramatismech, absenci některých slovních druhů. (Lechta a kol., 2003)

Lexikálně – sémantická rovina, která se vyznačuje slovní zásobou a schopností řeč nejen používat, ale také ji správně rozumět. Schopnost porozumění řeči se vyvíjí kolem desátého měsíce, samotná expresivní složka pak kolem jednoho roku. V tomto období je nejvíce důležitá komunikace s dítětem a slovní popis věcí, lidí, zvířat apod. (Bednářová, Šmardová, 2015) Oslabení se projevuje pak v percepci a expresi řeči, v definici pojmů, reprodukci vět, tvoření slov podobného nebo opačného významu apod. (Lechta a kol., 2003)

Pragmatická rovina, se vyznačuje schopností používat řeč v běžných, přirozených situacích v životě. Do této roviny se řadí jak verbální, tak neverbální komunikace. Od dvou let by dítě mělo přirozeně jevit zájem o komunikaci s okolím prostřednictvím slov. (Bednářová, Šmardová, 2015) Nedostatky v této rovině se projevují pasivní komunikací či celkovým nezájmem o ní, ať už má být dítě v roli aktéra nebo posluchače. (Lechta a kol., 2003)

Dělení NKS:

Rozlišujeme 10 okruhů NKS dle Lechty (1990):

1. Vývojová nemluvnost – opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie.
2. Získaná orgánová nemluvnost – afázie, syndrom demence a poruch komunikace.
3. Získaná psychogenní nemluvnost – nepřítomnost, či ztráta řeči (mutismus).
4. Narušení zvuku řeči – vrozené anomálie orofaciálního systému (huhňavost, palatolálie).
5. Narušení fluence (plynulosti) řeči – jedná se o zrychlení tempa řeči doprovázené špatnou srozumitelností řeči (breptavost) a stavy doprovázené křečmi svalů fonačního ústrojí a mluvidel (kuktavost). (Škodová, Jedlička a kol., 2007)
6. Narušení článkování řeči – špatná artikulace hlásek (dyslalie, dysartrie).
7. Narušení grafické stránky řeči – jedná se o specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie).
8. Symptomatické poruchy řeči – NKS je přidružena k jinému dominantnímu postižení (zrakového, sluchového, mentálního, duševních onemocnění).
9. Poruchy hlasu – (dysfonie).
10. Kombinované vady a poruchy řeči – dochází ke kombinaci dvou a více onemocnění, NKS je zde považováno za dominantní.

3.2 Vymezení dyslálie

Dyslálii řadíme mezi nejčastěji se vyskytující druhy NKS. Jedná se o poruchu artikulace hlásek, kdy jedinec špatně vyslovuje jednu nebo více hlásek nekorektně. Dyslálie je tedy typická pro děti předškolního věku. Hovořit o ní můžeme, pokud dítě v doporučeném věku vyslovuje nesprávně dané hlásky. (Klinická logopedie, 2023)

| Věk | Rozvoj slovní zásoby | Vývoj výslovnosti |
|------------|---|---|
| do 1 roku | Dítě rozumí jednoduchým pokynům a začíná opakovat jednoduchá slova, která slyší. | M B P A E I O U D T N J |
| do 2,5 let | Tvoří jednoduché věty, od 2 let se ptá "co je to", rozlišuje svou slovní zásobu. | K G H C H V F O U A U |
| do 3,5 let | Mluví ve větách, začíná si osvojovat gramatickou stavbu vět, ptá se "proč", rozšiřuje dále slovní zásobu. Začíná se tvořit verbální (slovní) paměť. | Zvládá N D T L (i artikulačně) B ě P ě M ě V ě |
| do 4,5 let | Dokončuje se gramatická stavba vět, dítě již chápe děj a umí ho vyprávět. | Ň Ď ť Vyvíjí se Č Š Ž |
| do 6,5 let | Dítě chápe složité děje, má již velkou slovní zásobu, gramaticky zvládá jednoduchá souvětí. | C S Z R Ř kombinace Č Š Ž a C S Z |

Obr. 3: Vývoj artikulace (Zdroj: Klinická logopedie, 2023)

Dítě kromě vadné výslovnosti může hlásku také nepřesně vyslovovat. Ve věku 3-5 let můžeme hovořit o fyziologicky nesprávném vyslovování. Dalším typem může být vynechávání dané hlásky (mogilalie), nahrazování hlásky jinou, jím snadnější pro výslovnost (paralalie hlásek). Pro diagnostikování odchylek z fyziologických na patologické se posuzuje věk dítěte, množství stimulace v oblasti řeči, dále např. oblast hrubé i jemné motoriky, sluchového i zrakového vnímání. Takové patologie jsou poté označovány příponou – *ismus* (*rotacismus* – *r*, *alfacismus* – *a*) apod. (Krahulcová, 2013) Typické pro dyslalii je také špatná sluchová diferenciacie samohlásek, a to takových, které jsou způsobem tvoření podobné. Záměna hlásek U x I může predikovat sluchové postižení. (Novák, 1999)

Pojem dyslalie můžeme též označit jako patlavost. Poruchy výslovnosti hlásek dělíme podle stupně, podle příčiny, dle orgánu, který je příčinou pro nesprávnou výslovnost. (Dvořák, 2007)

Stupně dyslalie se určují podle toho, kolik hlásek je vyslovováno vadně, jak moc je řeč nesrozumitelná. Pro příklad uvedeme některé dělení dyslalie: *Simplex* – je špatná výslovnost jen několika hlásek. *Multiplex* – vada výslovnosti těžšího stupně, špatná výslovnost vícero hlásek. *Tetizmus* – kdy je špatná výslovnost i srozumitelnost řeči. (Dvořák, 2007) Příčiny pak můžeme rozdělit na: *funkční* (není patologický ani anatomický nález), je narušena artikulační dynamika. *Orgánová*, zde můžeme řadit různé anomálie mluvidel, sluchové postižení atd. Podle *orgánu*, který je příčinou narušení, *akustická* (vady sluchu), centrální (poruchy CNS), *dentální* (nesprávný růst zubů), *labiální* (vada rtů), *lingvální* (vady jazyka), *palatální* (vady měkkého patra). (Dvořák, 2007) Za zmínku stojí i dělení dle četnosti tvoření špatných hlásek na *konstantní* (špatné tvoření hlásek téměř vždy), *nekonstantní* (hlásku se daří v některých slovech vyslovit správně, v jiných ne), *nekonsekventní* (hlásku tvoří nestabilně, různě bez rozdílu času). (Dvořák, 2007)

Základními stavebními kameny pro znalost výslovnosti a logopedické intervence je především znalost souhlásek, které na rozdíl od samohlásek mají více specifik. (Kutálková, 1996)

| Podle způsobu tvoření | | Podle místa tvoření | | | | | | | | | | | | Podle sluchového dojmu | | |
|----------------------------------|----------|---------------------|---|-----------|---|---------|---|-------|---|--------------|---|--------------|---|------------------------|----------|--|
| | | retorální | | retolubné | | dásňové | | | | tvrdopatrové | | měkkopatrové | | | hrtanové | |
| | | | | | | přední | | zadní | | | | | | | | |
| | | N | Z | N | Z | N | Z | N | Z | N | Z | N | Z | N | Z | |
| závěrové | ústní | p | b | | | t | d | | | r | ř | k | g | | | |
| | nosní | | | m | | | n | | | | ň | | | | | |
| polozávěrové | | | | | | c | | | | | | | | | | |
| úžinové | středové | | | f | v | s | z | š | ž | | j | ch | | h | | |
| | bokové | | | | | | l | | | | | | | | | |
| | kmitavé | | | | | | ř | | | | | | | | | |
| podle tzv. hrdosti | | tvrdé | | | | | | měkké | | | | tvrdé | | | | |
| podle druhu artikulačního orgánu | | retné | | | | iazvčné | | | | hlasivkové | | | | | | |

Obr. 4: Přehledné rozdělení českých souhlásek (Zdroj: Škodová in Hála, 2007, s. 348)

Je důležité předcházet poruchám v oblasti řeči, pokud je to možné, jako první v rodině. Zajistit dítěti mnohostranné podněty jako láskyplnou péči, pravidelný denní režim, správný řečový vzor, hračky nebo pomůcky pro rozvoj hrubé i jemné motoriky, která úzce souvisí s rozvojem řeči, s dítětem spontánně hovořit, podněcovat řeč formou říkanek, rytmizací, zpíváním písniček apod. (Kutálková, 2010) V období kolem tří let může být ještě typická tzv. *fyzilogická nemluvnost*, ale ani tu není radno podceňovat a včasná logopedická depistáž je vždy přínosem. (Kutálková, 2011) Pokud přetrvávají obtíže v řeči i po čtvrtém roce, je již návštěva logopeda na místě. Nejzazší období je pak věk pěti let, tedy rok před nástupem do základní školy. (Kutálková, 2010) Při reedukaci je důležité dbát na vývojová specifika dětí a plně je respektovat. (Kutálková, 2011) Takováto reedukace má své etapy, tak, aby byly systematické a účinné, jedná se o etapu přípravnou a vyvozovací, upevňovací a závěrečnou – automatizační. Cílem terapie je zlepšení výslovnosti dětí v oblasti analýzy a diferenciací fonému, či sluchové diferenciací daných hlásek. (Škodová, Jedlička, 2007)

3.3 Vymezení vývojové dysfázie

Terminologicky se uvádí vývojová dysfázie jako „*specificky narušený vývoj řeči, projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou přiměřené.*“ (Škodová, Jedlička, 2007, s. 110)

Predikci vývojové dysfázie bývá často předčasný porod s nízkou porodní hmotností dětí. (Kejklíčková, 2016) Samotný původce tohoto druhu NKS je však mnohem širší. Jako o možné z příčin se hovoří o špatném fungování CNS s projevy lehké mozkové dysfunkce, tedy jedná se o orgánový podklad. (Kutálková, 1996) Dalším vlivem mohou být nemoci, užívání léku matky v období těhotenství. (Novák, 1999) Otázkou v této oblasti je také vliv dědičnosti, kde pak můžeme častěji dysfázii pozorovat u chlapců. Z uvedených informací lze předpokládat, že etiologie vývojové dysfázie není zcela zřejmá a vliv může být jak v období prenatálním, perinatálním, tak i postnatálním. Současně lze vymezit tuto NKS jako *poruchu centrálního zpracování řečového signálu*. (Škodová, Jedlička, 2007)

Hlavními příznaky vývojové dysfázie jsou obtíže v řeči, ve zrakové a sluchové percepci, poruše pozornosti, laterality, grafomotorice, kognitivních funkcích napříč celou osobností dítěte. (Doležalová, Chotěborová, 2021) V oblasti řeči můžeme pozorovat oslabení v nedostatečné slovní zásobě, rozšiřování jen obtížně. Má problém vyjádřit správně svůj záměr, řeč může působit zmateně – je zasažena percepcí i exprese řeči. (Kutálková, 1996)

Taktéž se vyznačuje četnými dysgramatismy (nesprávné skloňování, určování rodu podstatných jmen, nesprávné předložkové vazby, špatné užívání časů). (Kutálková, 1996) Dítě s dysfázií mluví obvykle v rychlém tempu, avšak artikulace je na dobré úrovni. (Kutálková, 2011) U grafomotoriky můžeme pozorovat oslabení v nesprávném úchopu psacího náčiní s obtížnou korekcí, porucha vizuomotoriky, oslabení jemné motoriky ve vícero oblastech. Úroveň kresby neodpovídá věku, můžeme pozorovat slabý tlak na podložku tužkou, přetahování u vybarvování, obrázek není proporčně v pořádku. Problémy v kresbě dále znemožňují učení psaného slova. Kresba dítěte s tímto druhem NKS je důležitým vodítkem u diagnostikování vývojové dysfázie. (Škodová, Jedlička, 2007) Dalším typickým a výrazným znakem je porucha pozornosti s krátkodobým soustředěním. (Kutálková, 2011)

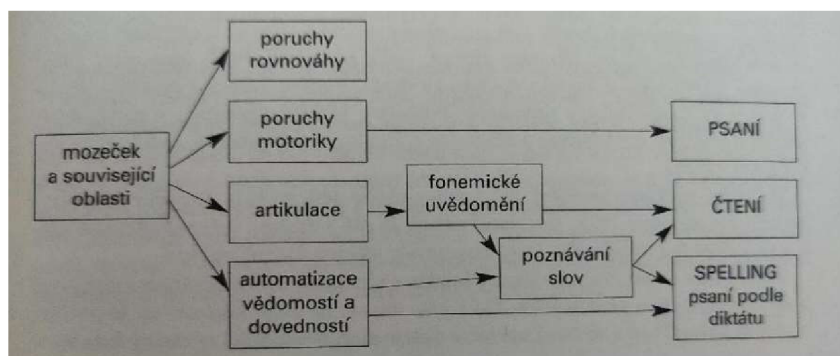
Stanovují se tři druhy vývojové dysfázie – *receptivní, expresivní, smíšenou*.

U receptivní dysfázie je typické narušení sluchové percepcie (rozlišení zvuku a délek hlásek), oslaben je fonemický sluch, porozumění obsahu vět nebo úkolům s více než jedním zadáním.

U expresivní dysfázie, jak napovídá sám název, pozorujeme oslabení v řečové produkci a porozumění, která se vyznačuje nedostatečnou slovní zásobou vzhledem k věku, používá vlastní žargony, typické jsou dysgramatismy. Nejčastěji vyskytovanou formou je pak dysfázie smíšená, tedy kombinace výše uvedených druhů, kde je uváděno, která složka obtíží převažuje. (Doležalová, Chotěborová, 2021)

Pomocí diferenciální diagnostiky je třeba oddělit diagnostikování vývojové dysfázie od jiných druhů NKS s podobnými symptomy, a to např. *opožděný vývoj řeči při mentálním postižení, těžkou dyslalii, vadu sluchu, dysartrii*. (Škodová, Jedlička, 2007)

Rozvíjení dítěte s vývojovou dysfázií je důležité ve všech oblastech narušeného vývoje, a to nejen odborníky, ale především rodinou. Z odborníků je třeba zmínit klinického logopeda, logopeda, který působí na ŠPP, foniatr, dětský neurolog, dětský klinický psycholog, dětský psychiatr. V rámci školského poradenského zařízení se zákonní zástupci obracují na speciálně pedagogické centrum a pedagogicko-psychologickou poradnu. (Doležalová, Chotěborová, 2021) Dítě s diagnostikovanou vývojovou dysfázií (dále jako VD) je potřeba podporovat ve všech oslabených dovednostech nejen díky návštěvám u odborníků, ale především pomocí práce s dítětem v rodině. Je třeba začít posilovat oslabené funkce co nejdříve a položit tak dobrý základ do dalšího života dítěte, a to především na vstup do první třídy (Kutálková, 2010), kde se dysfázie promítá do specifických poruch učení jako je dyslexie (oslabení čtenářských dovedností), dysortografie (narušená schopnost psaní), dyskalkulie (narušená schopnost matematických dovedností), dysgrafie (chyby v pravopisu), dyspraxie (oslabení motorických funkcí). (Zelinková, 2015) Jak je uvedeno výše, vývojová dysfázie se promítá do všech oblastí, nejen do samotné řeči. Nejvýraznější deficity po nástupu do základní školy můžeme pak pozorovat např. ve čtení, psaní, opisech a diktátech. (Zelinková, 2015)



Obr. 5: Ontogenetický kauzální řetězec (Zdroj: Zelinková, 2015, s. 25)

U dítěte je třeba podporovat oslabené funkce, a to především pomocí: běžné verbální a neverbální komunikace rodiny s dítětem, zaměřit se všechny oblasti, nejen ty řečové, tedy rozvíjet dítě v oblasti pohybových dovedností, manipulaci s drobnými předměty, grafomotorickým cvičením, cvičením na rozvoj sluchového a zrakového vnímání apod. – při cvičeních dodržovat zásady krátkodobosti. Odborníci by měli úzce spolupracovat s rodinou i dítětem při hledání nejvhodnějšího druhu terapie. (Škodová, Jedlička, 2007)

Důležitou otázkou pro odborníky jakožto poskytovateli poradenství a také pro rodiče je, jaké mateřské školy, základní školy bude dítě navštěvovat. Rodiče mají možnost dítě integrovat do běžné MŠ, v případě těžkého stupně VD a doporučení z SPC i za pomoci asistenta pedagoga. Dále formou zařazení dítěte do speciálních MŠ se zaměřením na poruchy řeči. (Kutálková, 2011) Dítěti s VD je často doporučen také odklad školní docházky, který by měl usnadnit dítěti dozrát a srovnat se co nejvíce s výkony ostatních dětí ve stejném věku. (Škodová, Jedlička, 2007)

Na závěr lze konstatovat, že jak u dyslalie, tak vývojové dysfázie je důležité respektovat vývojové tempo dítěte, postupovat systematicky a zároveň netlačit na pilu. Na cestě ve zdokonalování řeči můžeme narazit na více než jednu překážku a mnohdy musíme udělat pro posun v oslabených oblastech i více kroků zpět. Pro práci s takovým dítětem je vhodné spíše plánovat formou krátkodobých cílů a zaměřit se na efektivnost celé logopedické intervence. (Kutálková, 2011)

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Využití Montessori přístupu u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností v Moravskoslezském kraji

V praktické části této práce se budeme věnovat tomu, jak probíhá práce s Montessori pomůckami u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností v prostředí logopedické ambulance, která je zřízená u mateřské školy. Během sledovaného období bude ve třech kazuistikách popsáno, jak vybrané děti s NKS s pomůckami pracovaly na začátku seznámení, a jak se postupně jejich dovednosti zdokonalovaly.

4.1 Cíl praktické části

Cílem praktické části bude zpracování třech kazuistik s akcentem na zlepšování úrovně komunikačních dovedností u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností využitím Montessori přístupu a práce s Montessori pomůckami v prostředí logopedické ambulance zřízené u mateřské školy.

4.2 Metodologie

V práci je použita metoda kvalitativního výzkumu, která se díky své povaze při práci se slovy a nenumernickým šetřením nejvíce na toto zpracování získaných dat hodí. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Zúčastněné pozorování je další z metod kvalitativního výzkumu. Osoba provádějící výzkum, se také účastní činností pozorovaných jedinců v přirozeném prostředí. (Švaříček, Šed'ová, 2007). Další metodou bylo vedení nestrukturovaného rozhovoru, který je vhodný pro přirozené získání dat. (Hendl, 2016)

4.3 Sběr dat

Vzhledem ke zkoumané skupině bylo jako sběr dat zvoleno zúčastněné pozorování, které probíhalo v určitém období na třech různých vzorcích. Při tomto typu pozorování se sám pozorovatel zapojuje částečně do činností. Tedy jeho úkolem není pouze sledování chování pozorovaných vzorků. (Švaříček, Šed'ová, 2007) Kromě zúčastněného pozorování se vedly při výzkumu také nestrukturované rozhovory, které díky své přirozenosti a schopnosti pružně reagovat na danou situaci, byly vhodným způsobem. Vypozorované údaje byly průběžně

a systematicky zaznamenávány formou psaných terénních poznámek a fotografií. Podkladové materiály k tvorbě a konstrukci kazuistik (rodinná, osobní a školní anamnéza, úroveň hrubé a jemné motoriky, lateralita, zrakové a sluchové vnímání, vývoj a úroveň řeči) byly na základě dohody poskytnuty v anonymizované formě z logopedické ambulance.

4.4 Kazuistika neboli případová studie

Charakteristickým rysem případové studie tedy kazuistiky je podrobné zkoumání daného počtu případů, buďto jednoho, nebo několika málo jedinců. Dále je důležitý sběr těchto informací a jejich následná analýza. Pro kazuistiku je dále typické, že údaje zkoumá a sbírá v určitém čase a prostoru. V kazuistice či případové studii je obsažen daný počet anamnestických údajů – osobní, rodinné, školní, zájmové. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

4.5 Etické otázky

Vzhledem k citlivým osobním údajům a místu uskutečněného šetření, které souvisely s případovou studií nebudou zveřejněny bližší data o účastnících ani místu, kde probíhalo pozorování. V souladu s Hendlem (2016) bude i v případě změny údajů dbáno na zachování jejich podstaty.

4.6 Charakteristika výzkumného vzorku a prostředí

V období od října 2022 až prosince 2022 byly pozorovány při práci s Montessori pomůckami tři děti ve věku 5-6 let. První chlapec je ve věku 6 let a tří měsíců s diagnózou vývojové dysfázie. Do mateřské školy se speciálním zaměřením na narušené komunikační schopnosti dochází od roku 2019. Logopedickou ambulanci pak začal navštěvovat o rok později. Chlapci je stanoven odklad školní docházky. Druhému chlapci je 5 let a deset měsíců s diagnózou dyslálie. Mateřskou školu navštěvuje od roku 2020 a z důvodu nesprávné výslovnosti navštěvuje logopedickou ambulanci od roku 2021. Třetím sledovaným je rovněž chlapec ve věku 6 let a osmi měsíců s diagnózou vývojové dysfázie, který navštěvuje mateřskou školu od roku 2019, avšak na logopedickou ambulanci chodí od roku 2022.

Sběr údajů probíhal v logopedické ambulanci, která je zřízena u mateřské školy v Moravskoslezském kraji. V ambulanci pracuje stabilně jeden logoped, který každé všední dny s dětmi ze speciální třídy zahajuje logopedické intervence přímo v ambulanci, ta je vybavena spíše tradičně s minimem technických pomůcek. Logoped používá při své práci zrcadlo, modely zvířat, různá psací náčiní, tangramy apod. Ambulance je střídavě, ale útulně vybavena, pro naši

práci bylo důležité rovněž vybavení kobercem. Cvičení nejčastěji probíhá formou plnění logopedických cvičení, které mají děti v sešitě. Tyto sešity jsou dále k dispozici jak pedagogům na dané třídě, tak rodičům na domácí cvičení. S dětmi je komunikace dále rozvíjena s pedagogy v dané speciální třídě – logopedické.

4.7 Charakteristika vybraných Montessori pomůcek

Montessori pomůcky nebo též materiál je součástí předem připraveného prostředí, díky kterému by měla být pomůcky dostupná vždy na svém místě, měla by být esteticky zajímavá, čistá, plně funkční – zkrátka taková, aby dítě mělo k dispozici co možná nejlepší verzi samotného materiálu. Pomůcky jsou zaměřeny na všestranný rozvoj osobnosti a duše dítěte podle vývojového období dítěte, protože ani jazyk a řeč se nevyvíjí izolovaně od ostatních funkcí. (Ludwig a kol., 2008) Vzdělávací oblasti Montessori pedagogiky zahrnují také pomůcky, které se do dané oblasti řadí, ale samozřejmě nerozvíjí dítě izolovaně. (Montessori, 2018)

| Fáze rozvoje | Orientační věk dítěte | Charakteristika fáze |
|--------------|-----------------------|---|
| Fáze 1 | 2,5 – 3,5 roku | V rámci první fáze jsou pomůcky a aktivity určeny především dětem, u kterých začínáme s principy Montessori pedagogiky. Pomůcky jsou zaměřeny na zcela úvodní seznámení s jednotlivými oblastmi rozvoje (kromě matematiky, na kterou se v této fázi aktivity přímo ještě nezaměřují). |
| Fáze 2 | 3,5 – 4 roky | V rámci druhé fáze aktivity a pomůcky pomáhají budovat základní dovednosti ve všech oblastech (kromě matematiky) s důrazem na zrak a hmat v kategorii smyslů. |
| Fáze 3 | 4 – 4,5 roku | V rámci třetí fáze rozvoje dítěte se začíná s prvními kroky v oblasti matematiky, pokračuje se v dalším rozvoji smyslů a provádění náročnějších praktických aktivit pro rozvoj dovedností v této oblasti. Současně dochází k plnému nakročení do oblasti přírodních a společenských věd a kompletnímu dokončení přípravných aktivit v oblasti jazykové. |
| Fáze 4 | 4,5 – 5 let | V rámci čtvrté fáze se pracuje s pokročilými smyslovými aktivitami, rozvíjí se oblast matematiky a začíná se s aktivitami týkajícími se psaní a čtení. |

Obr. 6: Stručná charakteristika jednotlivých fází (Zdroj: Montessori e-shop, 2023)

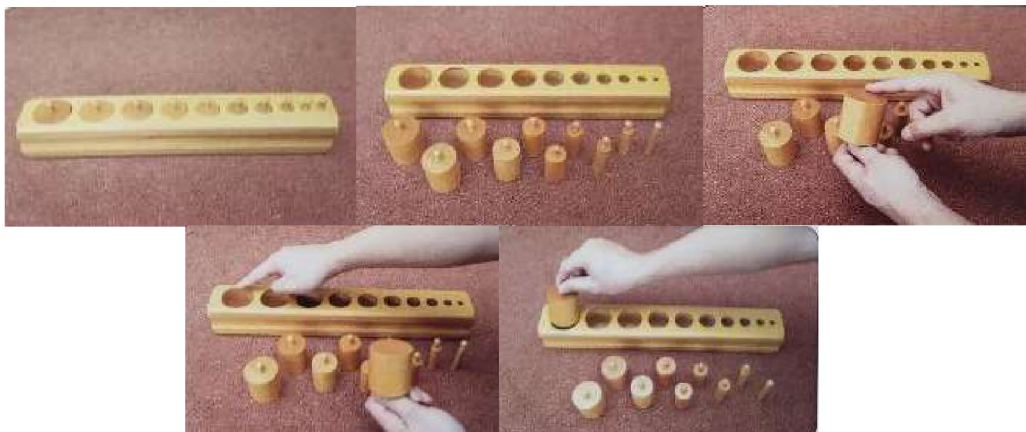
Seznam Montessori pomůcek dle vzdělávacích oblastí:

- 1) Cvičení praktického života: Zapínací rámy podle obtížnosti, pletení copu, aktivity zaměřené na péči o tělo, péče o prostředí (zametání, utírání prachu, motání koberce, čištění bot, péče o květiny), aktivity zaměřené na nabírání lžicí, lžičkou, přesypání, přelévání. (Kaul, Wagnerová, 2014)
- 2) Smyslová výchova: Válečky s úchyty, barevné válečky, růžová věž, hnědé schody, červené tyče, barevné destičky, hmatové desky, krabice s látkami, zvukové válečky, hmotnostní a teplotní destičky, čichové a chuťové lahvičky, stereognostické sáčky, geometrická komoda. (Kaul, Wagnerová, 2014)
- 3) Matematika: Početní tyče, smirková číslice, krabice s vřetenky, číslice a žetony, perlový materiál, karty čísel (Montessori e-shop, 2023)
- 4) Jazyk: Pískový táč, smirková hmatová písmena psací i tiskací, pohyblivá abeceda, písmenková komoda, tříslůžkové karty, abeceda s pruhem psací i tiskací, grafomotorické tabulky s písmeny, slovní druhy v dřevěné krabici. (České Montessori pomůcky, 2023)
- 5) Kosmická výchova: Botanická komoda, globus, dřevěné puzzle květ, strom a další, římský oblouk, čtyři roční období jabloně, sluneční soustava, dřevěné hodiny, počasí, zvířata světa, zvíře a srst a další. (České Montessori pomůcky, 2023)

4.8 Specifika práce u vybraných Montessori pomůcek vhodných pro rozvoj komunikace u dětí v předškolním věku.

Smyslové válečky s úchyty: Jedná se o kvalitní a poměrně těžkou dřevěnou pomůcku, kterou řadíme do oblasti smyslové výchovy. Základem pomůcky je dřevěný blok s obsahem deseti válečků o různém průměru nebo velikosti či barvy podle toho jaký typ pomůcky máme k dispozici.

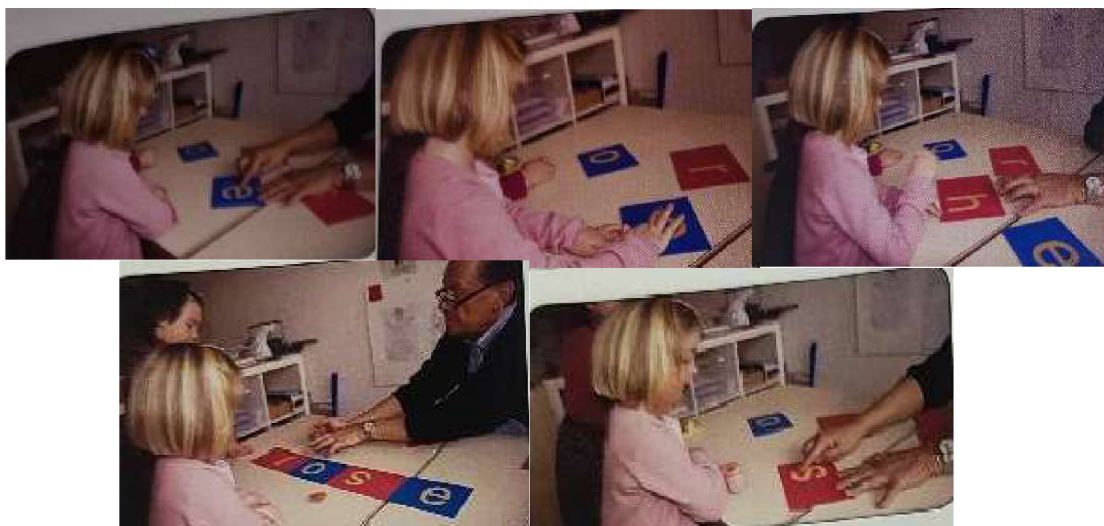
- 1) Na koberec, či jiné příjemné místo dítě donese pomůcku. Pomocí třech prstů dominantní ruky (palec, ukazováček, prostředníček) vyndá dítě všechny válečky z otvorů a umístí je před blok.
- 2) Dítě zkoumá váhu válečků, jejich průměr – krouží prstem po obvodu. Slovně doplňujeme vlastnosti válečků „*lehký, těžký, malý, velký, počet válečků*“. Stejně jako válečky si dítě ohmatá prstem i otvory v bloku.
- 3) Pomocí nasnímané velikosti válečků i otvoru se dítě pokouší vložit váleček do správného otvoru. Při zasouvání zpět dodržujeme pravidlo co největšího rozdílu ve velikosti válečků. (Kaul, Wagnerová, 2014)



Obr. 7: Smyslové válečky s úchyty (Zdroj: Kaul, Wagnerová, 2014, s. 54)

Smirková písmena: Jedná se o dřevěné destičky v dřevěné krabici doplněné písmeny abecedy (velká a malá tiskací, velká a malá psací). Písmena jsou pískovcové barvy, vyrobená ze smirkového papíru a oproti povrchu destičky jsou tedy drsná. Barevně jsou rozlišena podle skupiny samohlásek a souhlásek, kdy růžové pozadí mají souhlásky a samohlásky pak modré. (Růst společně, 2013)

- 1) Krabici se smirkovými písmeny položíme na vhodné místo. Vybíráme taková písmena, aby byla pro dítě dobře uchopitelná, známá. Můžeme začít jeho jménem třeba ve zjednodušené formě např. „*Miša*.“ (Růst společně, 2013)
- 2) Průvodce předvede dítěti práci s písmenem. Vezme první písmeno „*m*“, ukazováčkem případně prostředníčkem obtahuje linii písma ve směru psaní a slovně doplní název písmene „*To je m*“ (Růst společně, 2013).
- 3) Dítě je vyzváno, aby tento opis písmene na destičce zopakovalo postupně u všech písmen na koberci. (Růst společně, 2013)
- 4) Průvodce si dále ověřuje znalost písmen, např. „*podej mi m*“, „*dej í na židli*“ apod.
- 5) V poslední fázi dochází k pojmenování písmene dítětem a průvodce předvede celé slovo dítěti vyskládáním smirkových destiček s písmeny před dítě. (Kaul, Wagnerová, 2015)



Obr. 8: Smirková písmena (Zdroj: Kaul, Wagnerová, 2015, s. 35, 36)

Písmenková komoda: je spíše novější Montessori pomůckou, kterou jde částečně koupit i vyrobit. Základem je komoda s šuplíčky, kdy je každý z nich označen písmenem abecedy. Každý šuplík v komodě tedy bude naplněn předměty začínající na dané písmeno např. „*K – kráva, krtek, klavír, kostka, křída*“ - předměty se snažíme najít takové, aby byly esteticky zajímavé a co nejvíce se podobaly realitě. Šuplíky jsou jako u smirkových písmen navíc rozlišeny barevně podle skupiny samohlásek a souhlásek na růžovou a modrou. Pomůcka je pro děti velmi oblíbená a je výborným pomocníkem pro sluchovou diferenciaci hlásek. (Montemother, 2018; eSchovka, 2015)

- 1) Vyndáme z komody jeden šuplíček, dítě vyndává předměty z něj a my se ptáme „*Co je to?*“ Dochází k pojmenování předmětů, doplníme počáteční nebo i koncovou hlásku dle úrovně znalostí dítěte. Např. „*To je k jako kráva, k jako křída, k jako krtek.*“ (Montemother, 2018; eSchovka, 2015)
- 2) Další možností, jak pracovat s komodou je vyndat dva šuplíčky, tak, aby se hlásky dobře dítěti sluchově rozlišovaly např. písmeno *k, a*. Dítě vyndává předměty před šuplík s daným písmenem a předměty identifikuje. Jakmile má vytvořeny dvě řady, říkáme „*Podej mi něco, co začíná na písmeno a, podej mi předmět, který začíná na písmeno k.*“ Touto metodou dochází velmi rychle a přirozeně k vytříbení fonemického sluchu. (Montemother, 2018; eSchovka, 2015)
- 3) Jakmile dítě zvládá první dvě lekce, můžeme postupovat v rozlišování hlásek na konci slova, nebo uprostřed. (Montemother, 2018; eSchovka, 2015)



Obr. 9: Písmenková komoda (Zdroj: autorka), Obr. 10: Abecedná skrinka (Zdroj: Monthemother, 2018)

Třísložkové karty: Pomůcka, kterou si lze zakoupit, ale mnohem větší úspěch má, když si ji vyrobíme sami. Finančně je tedy méně nákladná než základní Montessori pomůcky (např. válečky s úchyty, smirková písmena). Jedná se o soubor karet s reálnými fotografiemi daného tématu, např. domácí zvířata. Karta má v horní části obrázek a ve spodní název. Další část souboru karet je stejná, jen je oddělena část obrázku od slova, tak, aby dítě mohlo párovat obrázek i slovo. Dítě si rozšiřuje slovní zásobu, zlepšuje zrakové vnímání, pomůcka jej vede k správným očním pohybům u pozdějšího čtení a psaní zleva doprava, seznamuje se s tvary písmen. (Montessori kurz, 2022)

- 1) Před dítě vyskládáme na koberec soubor karet podle věku a úrovně dítěte. Pokud jde o téma, se kterým se dítě příliš neseťkává, průvodce nedřívě pojmenuje obrázek a vyzve dítě, aby název zopakovalo. Poté může dítě párovat stejné obrázky k sobě a zároveň doplňovat slovy. (Montessori kurz, 2022)
- 2) Dále můžeme dítěti ukázat proužky s textem. Dítě může párovat obdobně jako obrázek k základní úplné kartě text. Postupuje u práce zleva doprava jako je směr čtení i psaní. Správnost si kontroluje díky základní kartě samo.
- 3) Obtížnější variantou pak můžeme dítěti nabídnout párovat text jen k obrázku. (Montessori kurz, 2022)



Obr. 11: Třísložkové karty (Zdroj: Montessori kurz, 2022)

4.9 Kazuistika 1

Chlapec č. 1

Diagnóza: Vývojová dysfázie

Věk dítěte: 6 let a tři měsíce

Nástup dítěte do MŠ: 2019

Odklad školní docházky: Ano

Návštěva logopedické ambulance od: 2020

Rodinná anamnéza

Podle sdělení obou rodičů chlapce se ve zdravotní anamnéze nejbližších rodinných příslušníků nevyskytují žádné vážnější zdravotní poruchy či omezení. Matka (narozena 1973) i otec (narozen 1975), oba s úplným středoškolským vzděláním, taktéž jediný chlapcův sourozenec (děvče) jsou zcela zdraví a v minulosti bez potřeby logopedické péče.

Osobní a školní anamnéza

Chlapec se narodil v červnu 2016 z druhé zcela fyziologické gravidity. Porod byl veden v předpokládaném termínu plánovanou sekci z důvodu nesprávné polohy plodu. Chlapec byl zdravý a prospívající novorozenec. Kojen byl po dobu devíti měsíců. V kojeneckém a v batolecím věku údajně neprodělal žádné závažnější onemocnění ani úraz. Rodiče pouze vzpomněli recidivující katary horních cest dýchacích, které trvají dosud, nicméně bez dušnosti nebo jiných vážnějších komplikací. Rovněž zmínili krátkodobou hospitalizaci přibližně ve dvacátém měsíci věku chlapce z důvodu epizody záchvatu s krátkodobým bezvědomím nakonec diagnostikovaném jako blíže nespecifikované febrilní křeče.

Psychomotorický vývoj byl u chlapce opožděn. Díky několikaměsíční fyzioterapeutické rehabilitaci (s využitím především metodiky reflexní lokomoce prof. MUDr. Václava Vojty) podle tvrzení rodičů začal chlapec přibližně od 11. měsíce sám a bez opory sedět a po 16. měsíci samostatně chodit.

Na základě postupného pozorování můžeme označit chlapcovo sociální zázemí tvořené především rodinným prostředím – úzkým soužitím chlapce s rodiči a sourozencem – jako stimulační, se spíše demokratickým rodinným vedením, bez zbytečných autoritativních výstupů či zásahů, evidentně podněcující k samostatnosti a výrazně podporující každou projevenou iniciativu dítěte.

Chlapec od září 2019 dochází do mateřské školy v místě bydliště.

Ze zdravotních důvodů mu byl udělen na rok odklad školní docházky.

Úroveň hrubé a jemné motoriky

Vyšetření **hrubé motoriky** probíhalo orientačně v prostorách logopedické ambulance. Chlapec zvládal chůzi po špičkách i po patách, taktéž skoky po jedné noze, ale balancoval. Při vyšetření **jemné motoriky** chlapec spolehlivě zasouval kolíčky do podložky, navlékal korálky na drátek, udělal špetku. Evidentní byly rovněž potíže ve statické koordinaci celého těla.

Oromotorika

Nejvíce byla porušena dynamická organizace orálních pohybů. Nedokázal střídat antagonistické pohyby (jako např. našpulení rtů a následně úsměv, nebo vycenění zubů a poté vypláznutí jazyka, laterální pohyby jazyka od jednoho koutku úst k druhému, střídavé nafouknutí jedné a druhé tváře). Jednotlivé pohyby byly zřetelně izolované, nebylo možné u něj zaznamenat plynulý přechod mezi pohybem jedním a druhým. Vznikaly následně perseverace a chybné imitace.

Rovněž úroveň **grafického projevu** neodpovídala dosaženému fyzickému věku. Grafomotorické schopnosti byly u chlapce nedostačující. Psací náčiní držel chlapec nesprávně, křečovitě, čáry byly roztřesené, tlak na psací náčiní nepřiměřený. Tvary byly deformovány, nesprávně zobrazoval přímkou, úhly, křivky. Při malování postavy potřeboval slovní vedení.

Lateralita – Bylo provedeno orientačně na základě manipulace s hračkami, předměty, psacím náčiním. Poměrně jednoznačně zde můžeme usuzovat na souhlasnou lateralitu pravé ruky a pravého oka.

Zrakové a sluchové vnímání – Dle foniatrického vyšetření byl sluch dostačující k rozvoji řeči. Problematičtější zde byla akusticko-verbální paměť, což se projevovalo např. redukcemi delších slov, obtížemi zopakovat tříslavnou větu apod. První hlásku ani slabiku zatím určit nedokázal. Ani vyšetření zrakové percepce neodhalilo u chlapce žádný další přidružený problém. Základní barvy diferencoval, tvary diferencoval s potížemi, rozlišení figury a pozadí či hledání shod a rozdílů na obrázku mu činilo střední potíže.

Oproti tomu **vyšetření pozornosti**, realizované metodou pozorování při samostatné i společné hře či při plnění zadaných úkolů, odhalilo vzhledem k věku poměrně krátkodobou koncentraci pozornosti, která byla navíc lehce odklonitelná. Chlapec byla také zvýšeně unavitelný.

Vývoj a úroveň řeči – Dle otce se první slova začala objevovat kolem prvního roku života. Zde se však řečový vývoj silně zbrzdil, až zastavil a další postup, jako například víceslovná spojení, či pokus o skládání vět, rodiče zaznamenali až s nástupem do mateřské školy v průběhu třetího roku věku dítěte. Ale i tehdy se aktivní slovní zásoba omezila na několik málo srozumitelných slov doplněných vlastním "žargonem".

Během vyšetření porozumění řeči chlapec na požádání ukázal obrázek ze souboru, verbálně a za vydatné pomoci gestikulace popsal, k čemu se používají některé předměty denní potřeby, ale u delších a složitějších větných struktur už porozumění vázlo. Taktéž nedostatečné bylo porozumění časovým a abstraktním pojmům. Na požadavky reagoval s latencí (místy jej bylo nutno zopakovat), ale adekvátně.

Vyšetření řečové produkce zde bylo realizováno metodou řízeného rozhovoru, přičemž expresivní složka řeči byla hodnocena i při popisu obrázků (jednoduchých i situačních) a opakování slyšených slov a vět. Co se u chlapce ukázalo být jako nedostatečné a věku neodpovídající, byla tvorba věty, a s tím pak souvisel i popis situačního obrázku nebo monologické vyprávění na dané téma. Neustále musel být povzbuzován a dotazován. Oproti tomu opakování jednotlivých slov bylo výrazně lepší.

Z modulačních faktorů řeči byl narušen rytmus, tempo i hlasitost. Mluvený projev byl vyrážený, nepřirozený.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina – slovní zásobu bylo možné posuzovat spíše jako ne příliš bohatou s patrnou převahou pasivní slovní zásoby nad slovní zásobou aktivní. Navíc příliš často zaměňoval pojmy nebo si vypomáhal svým "pojmenováním" či opisem.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina – vzhledem k věku nedostatečná a značně zjednodušená. Chlapec používal většinou dvou až tří slovné věty. I celkově u něj tvorba vět značně vázla a ani stavba nebyla vždy korektní. Používal četné dysgramatismy, počínaje vynecháváním předložek a zvrtného zájmena, chybným skloňováním a užitím slovesa být konče.

Foneticko-fonologická jazyková rovina – řeč byla na poslech výrazně dyslalická až nesrozumitelná. Ve slovech byly přítomny metateze a elize hlásek, rovněž i redukce slabik. Ve spontánní produkci téměř konsonanty nepoužíval, teprve po upozornění se snažil o zlepšení artikulace.

Pragmatická jazyková rovina – chlapec velmi dobře navazoval kontakt, byl kamarádský a ochotný vyhovět. Vykazoval i dobrou schopnost sociální adaptace.

Úroveň dovedností a jejich posun za zkoumané období pomoci práce s Montessori pomůckami

Úroveň dovedností jsme pozorovali během časového úseku 3 měsíců, a to říjen 2022, listopad 2022, prosinec 2022.

Na koberci logopedické ambulance byly rozloženy tři typy Montessori pomůcek tak, aby měl chlapec svobodnou volbu výběru práce. Chlapce zaujaly Montessori smyslové válečky s úchyty.

První seznámení s pomůckou „Montessori smyslové válečky s úchyty“

Chlapec jako první začal neřízeně s pomůckou manipulovat. Zkoušel ji zvedat, naklánět apod. Slovně jsme se tedy snažili vysvětlit, že se s válečky pracuje jinak a jestli chce, bude mu ukázáno jak. Názorně mu bylo předvedeno, jak se s pomůckou pracuje. Bylo dbáno na pečlivou a velmi pomalou názornou ukázkou práce. Slovně byla ukázka doplněna o pravidla zacházení – pomůcka je vzácná a je třeba se k ní chovat citlivě a s úctou. Bylo překvapující, jak byl jinak neposedný hoch konsternován ukázkou manipulace. Poté byl vyzván, aby totéž udělal i on. Chlapec už nezkoušel pomůcku zvedat, ani s ní jinak nevhodně manipulovat, protože byly hned na začátku objasněny a odsouhlaseny pravidla při práci. Během ukázky vnímal, že je třeba nejdříve vytáhnout všechny válečky z otvorů. Úchop za úchytku však nebyl v pořádku. Chlapec nepoužíval špetkový úchop. Při vyndávání byla jeho ruka křečovitá, sevřená v pěst, úchop úchytky byl přes spodní část palce a hranu ukazováčku. Dítěti bylo opět názorně představeno, jak úchytku správně držet. Jeho prsty musely být za pomoci správně „nasazeny“ na úchytku, protože ani po opakované ukázce nebyl chlapec schopen si sám správný úchop nastavit. Projevilo se zde velmi zřetelně jeho oslabení v oblasti jemné motoriky a soustředění.



Obr. 12: Montessori smyslové válečky s úchyty 1. Návštěva (Zdroj: autorka)

V dalších návštěvách

Nejdříve se opakovalo procvičování úchopu, kdy se podařilo, aby chlapec zvládal činnost správně. Ze začátku musel být úchop předveden, později si už chlapec dovednost osvojil a dokázal samostatně vyndat všechny válečky správně. Další lekcí byl rozvoj smyslového vnímání. Opět mu byla nejdříve předvedena práce s válečky, tentokrát, když byly vytaženy. Chlapec konečkem prstu nejdříve po vzoru ukázky přešel obvod válečku i otvoru, kdy byla slovně doplňována vlastnost válečku „malý, velký, tlustý, tenký“. Při této lekci ještě nebylo cílem, aby dokázal chlapec takto váleček pojmenovat, ale pouze navnímat a propojit smyslové vnímání se slovem. Chlapci se podařilo umístit do správného otvoru největší váleček a nejmenší. Čím menší rozdíl mezi velikostí válečků byl, tím měl větší problém se správným umístěním. Díky práci s chybou, kterou pomůcka nabízí, po několikátém pokusu nakonec vše správně zařadil a měl velkou radost ze zvládnuté práce. Postupně jsme se k manipulaci s pomůckou vraceli a snažili se posílit oslabené zrakové vnímání, kdy se chlapci pouze pomocí zraku nedařilo umístit válečky do správných otvorů.



Obr. 13: Montessori smyslové válečky s úchyty, další návštěvy (Zdroj: autorka)

Ke konci pozorovaného období

Chlapec jevil zájem o tuto Montessori pomůcku i bez toho, aniž by ji viděl, dokázal ji správně pojmenovat. Chlapec potom zkoušel na pokyn ukazovat váleček „malý, velký, tlustý, tenký“. Zvládal rozlišit výrazně odlišné válečky, ale nedokázal ukázat a pochopit rozdíl mezi velkým a tlustým.

Vyhodnocení zkoumaného období

Za toto období bylo zlepšení v oblasti jemné motoriky, a to konkrétně snížení spastického držení válečků, ale i dalších předmětů, například pastelky. Chlapec automaticky používal špetkový úchop, tedy došlo k jakési automatizaci. V oblasti smyslového vnímání chlapec zvládal téměř bez chyby umístit váleček do správného otvoru tak, aby si nedopomáhal další rukou. Zlepšení bylo rovněž v oblasti udržení pozornosti, kdy na začátku dokázal chlapec u práce vydržet jen chvíli. Chlapec díky postupnému osvojení dovedností s pomůckou jevil zájem o pojmenování vlastností válečků či o jejich počítání při umísťování.

4.10 Kazuistika 2

Chlapec č. 2

Diagnóza: Dyslálie

Věk dítěte: 5 let a 10 měsíců

Nástup dítěte do MŠ: 2020

Odklad školní docházky: Ne

Návštěva logopedické ambulance od: 2021

Rodinná anamnéza

Matka chlapce (narozena 1980) s vysokoškolským vzděláním pedagogického směru pracuje jako učitelka na základní škole; otec (narozen 1979) s úplným středoškolským vzděláním pracuje jako stavební technik. Anamnéza obou rodičů je víceméně nevýznamná, pouze u otce dosud přetrvává nekorektní tvoření hlásek L, R a Ř. Jediný sourozenec chlapce (bratr narozen 2010) je žákem základní školy, bez významnějších zdravotních obtíží i bez nutnosti dřívější logopedické terapie.

Osobní a školní anamnéza

Chlapec se narodil v srpnu 2017 z druhé fyziologické gravidity. Kojen byl po dobu dvanácti měsíců. Neprodělal žádné závažnější úrazy, rovněž dosud nebyl hospitalizován. Od novorozeneckého věku trpí různými projevy ekzému střední závažnosti, matka uvádí i občasné záněty horních cest dýchacích s relativně nekomplikovaným průběhem.

Psychomotorický vývoj probíhal u chlapce přiměřeně věku. Přibližně od sedmého měsíce seděl pevně a bez opory, od dvanáctého měsíce samostatně chodil. Podle matky probíhal i vývoj řeči standardním způsobem. První slova se objevovaly kolem prvního roku, věty začal tvořit ještě před druhým rokem života. Chlapec žije s matkou a bratrem v rodinném domě. Od září 2020 dochází do mateřské školy v místě bydliště. Adaptace probíhala bezproblémově. Chlapec přišel do logopedické ambulance s matkou ve věku 4 let a dvou měsíců. Zpočátku se ostýchal, ale později velmi pěkně spolupracoval a dosud spolupracuje. Chlapec byl pozitivně laděný, rovněž porozumění bylo dobré, vykazoval zcela adekvátní a bystré reakce na zrakové i sluchové podněty.

Úroveň hrubé a jemné motoriky

Vyšetření hrubé motoriky nenaznačilo žádné vážnější problémy. Při vyšetření motoriky mluvidel se objevovaly lehčí obtíže v koordinaci pohybů. Grafický projev byl lehce opožděn, chlapec dost nerad kreslil a taktéž úchop psacího náčiní byl nesprávný. Vyšetření laterality bylo orientační na základě manipulace s hračkami, předměty, psacím náčiním. Poměrně jednoznačně zde můžeme usuzovat na souhlasnou laterální pravé ruky a pravého oka.

Zrakové a sluchové vnímání

Chlapec bez problémů zopakoval větu o pěti slovech; předvedl básničky i písničky. Orientační vyšetření zraku a zrakové percepce. Chlapec byl v těchto úkolech úspěšný a velice jej bavily. Bez obtíží rozlišoval figury a pozadí, zvládal i hledání reverzních obrazců. Rád hraje

pexeso, skládá složitější puzzle a dovede poskládat stavby z Lega technik, určeného pro vyšší věkové kategorie.

Vývoj a úroveň řeči

Na požadavky reagoval adekvátně, správně plnil úkoly rozvíjející myšlení pro jeho věkovou kategorii. Délka a kvalita koncentrace rovněž odpovídala věku. Bylo realizováno metodou řízeného i spontánního rozhovoru s využitím popisu dějového obrázku i sady obrázků zaměřené na vadnou výslovnost hlásky v jednotlivých pozicích ve slově.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina – pasivní i aktivní slovní zásoba odpovídala věku.

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina – v řeči užíval všechny slovní druhy, tvořil rozvitě věty bez dysgramatismů, dokázal vyprávět krátký příběh či pohádku, ač to nepatřilo k jeho oblíbeným činnostem.

Foneticko-fonologická jazyková rovina – srozumitelnost místy vázla, zejména u dlouhých slov a hláskových shluků. Výslovnost chlapce byla místy setřelá z důvodu nedostatečného čelistního úhlu a nedbalé artikulace. Potíže s analýzou a syntézou slov a rovněž v určování počáteční a koncové hlásky.

Pragmatická jazyková rovina – chlapec měl dobrý mluvní apetit, hovořil spontánně, vyjadřoval komunikační záměr.

Potíže v oblasti – deficit zaznamenán v rovině foneticko-fonologické. Hoch byl motoricky v pořádku, pouze lehce vázla koordinace motoriky mluvidel. Zraková a sluchová percepce při orientačním vyšetření také nevykazovala deficity. Slovní zásoba i syntax byly zcela v pořádku. Prenatální, perinatální ani postnatální zátěž nebyla zaznamenána. V úvahu bylo vzato rodinné prostředí dítěte a možné dědičné zatížení ze strany otce.

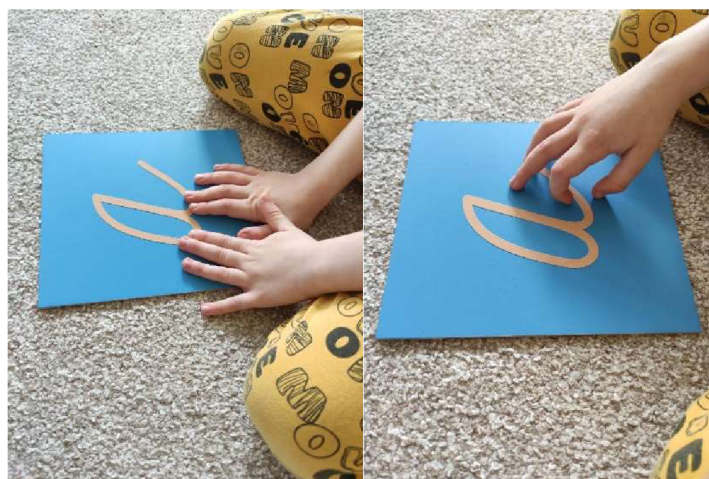
Úroveň dovedností a jejich posun za zkoumané období pomoci práce s Montessori pomůckami

Úroveň dovedností jsme pozorovali během časového úseku 3 měsíců a to říjen 2022, listopad 2022, prosinec 2022.

Chlapci byly představeny dvě Montessori pomůcky, a to smirková hmatová písmena a písmenková komoda. Vzhledem k jeho potížím v koordinaci motoriky mluvidel, určováním počáteční hlásky a opoždění v oblasti jemné motoriky, se pro zlepšení komunikačních dovedností tyto pomůcky nejvíce hodily.

První seznámení s pomůckou „Smirková (hmatová) písmena“, „Písmenková komoda“

Chlapec měl před sebou položenou na koberci smirkovou desku s hmatovým písmenem „A“. Na otázku, zdali někdy takovou pomůcku viděl odpověděl záporně. Na otázku, jestli ví, co je na desce napsáno, odpověděl „asi nějaké číslo“. Na základě této zpětné vazby byla chlapci předvedena práce se smirkovým písmenem dle metodiky. Na chlapcově výrazu bylo znát, jak detailně nasává práci s pomůckou. Při dokončení obrysu písmene „A“ bylo slovně doplněno „to je písmeno A“. Po ukázce byla deska položena zpět před chlapce a bylo požádáno, aby úkon zopakoval. Jeho nonverbální projev signalizoval nejistotu, ruku sevřel v pěst a nějakou dobu mu trvalo, než začal s pomůckou pracovat. Vzhledem k tomu, že bylo v plné míře respektováno jeho pracovní tempo, začal chlapec nejdříve oběma rukama prohmatávat desku a vnímat rozdíl v hladkém a drsném povrchu. Chlapec byl překvapený v rozdílu. Slovně bylo doplněno, že tento povrch je hladký a tam, kde je písmeno zase drsný. Následně si chlapec vybavil, jak bylo písmeno obtahováno a tento pohyb napodobil již téměř správně, avšak nezačal ve správném směru nácvičku psaní.



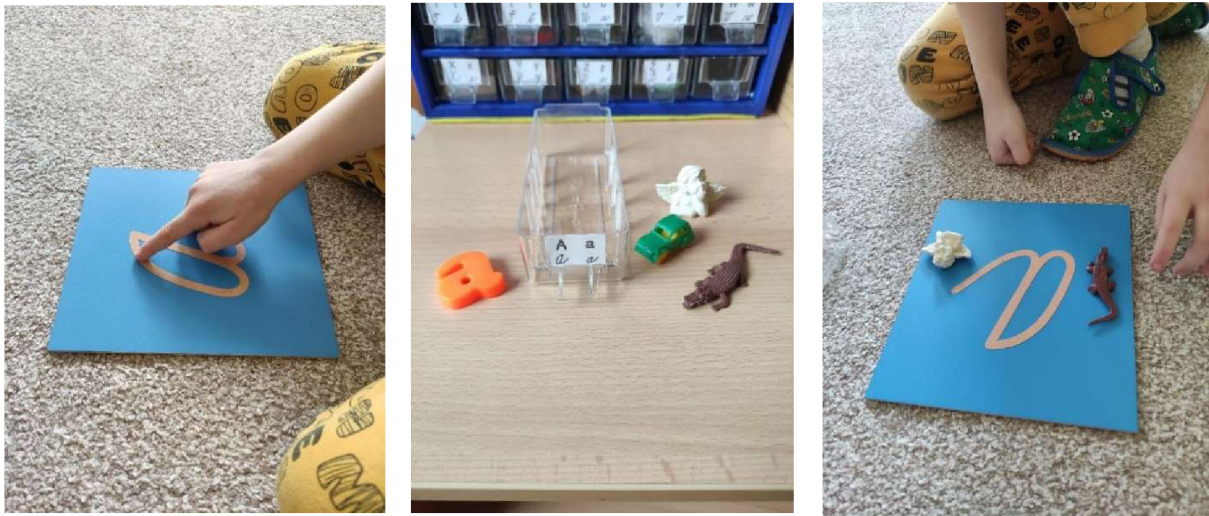
Obr. 14: Smirková písmena 1. Návštěva (Zdroj: autorka)

V dalších návštěvách

Opakoval se postup předvedení práce se smirkovými písmeny. Chlapec po třetím pokusu zvládl bezchybně obtáhnout smirkové písmeno a doplnit slovně „*To je písmeno a*“. Celkově byla jeho práce klidná a soustředěná. Obdobně se v dalších sezeních postupovalo s dalšími smirkovými písmeny, a to samohláskami „*e, o, u*“. V další lekci byl chlapec vyzván, aby podal písmeno „*a*“ v řadě mezi ostatními samohláskami. Vzhledem k tomu, že první hmatová lekce s písmeny probíhala důkladně, chlapci se podařilo správně podat písmeno „*a, o, u, e*“.

U chlapce se dále rozvíjela expresivní složka řeči prostřednictvím třetí lekce, kdy byl chlapec aktivně zapojen a měl daná písmena pojmenovat. Největší potíže mu činilo pojmenování písmen „*a, u*“. Tedy u těchto písmen jsme se zpět vrátili k první lekci, kdy si písmeno nejdříve obtáhl hmatem a slovně opět uvedl „*to je písmeno a, to je písmeno u*“.

Aby byla stále pro chlapce pomůcka atraktivní a byly podpořeny oslabené řečové schopnosti, využili jsme další Montessori pomůcku, a to **písmenkovou komodu**, která je ideální na určování počátečních hlásek nebo rozvíjení slovní zásoby. Chlapci byla představena jazyková komoda a práce s ní. Pozitivní bylo, že chlapec již správně užíval pojem „písmena“ na místo číslic. Díky označenému šuplíku dokázal chlapec vytáhnout přihrádku, kde bylo napsáno písmeno „*a*“. Následně začal pojmenovávat předměty v šuplíku – „*auto, anděl, aligátor*“. Bylo dbáno, aby chlapec zřetelně artikuloval a dokončoval při mluvě celá slova. Obdobně se pokračovalo i na další šuplíky s písmeny, která byly s chlapcem procvičeny. Předměty z jazykové komody byly pak podle písmen vyskládány vedle sebe, ne více jak dvě rozdílná písmena. Chlapec měl podat předmět na začínající písmeno „*a, o*“. V této oblasti chlapec vykazoval největší nedostatky.



Obr. 15, 16, 17: Smirková písmena, písmenková komoda, další návštěvy (Zdroj: autorka)

Ke konci pozorovaného období

Chlapec pracoval se stále větším zájmem o Montessori materiál. Pracovali jsme na zlepšení řečových dovedností, a to pomoci písmenkové komody, určování počáteční a koncové hlásky a rozšiřování slovní zásoby dítěte.

Vyhodnocení zkoumaného období

Za sledované období bylo zlepšení v zájmu o písmena i jejich psanou podobu, tím i o psací náčiní. Chlapec jevil zájem postupně i o opisování písmen. Posun byl v koordinaci oka a ruky, byl zdatně citlivější při obtahování písmen, rovněž došlo ke zlepšení v oblasti jemné motoriky. Viditelný posun byl ve vztahu ke kresbě. Chlapci se díky práci s jazykovou komodou rozšířila slovní zásoba a začal rozlišovat první slabiky a částečně i první hlásky ve slově.

4.11 Kazuistika 3

Chlapec č. 3

Diagnóza: Vývojová dysfázie

Věk dítěte: 6 let a osm měsíců

Nástup dítěte do MŠ: 2019

Odklad školní docházky: Ano

Návštěva logopedické ambulance od: 2022

Rodinná anamnéza

Podle sdělení matky chlapce se ze strany rodičů a prarodičů nevyskytují žádné větší zdravotní poruchy nebo omezení. Matka ve věku 38 let, otec 42 let, oba se středoškolským učilištěm. Chlapec má jednoho sourozence, který měl rovněž potíže s řečí, ale na logopedii nedocházeli. Řeč má bratr (10 let) oslabenu stále. Matka i otec se nedokázali smířit s tím, že by měl chlapec vývojové problémy či NKS. I přes opakované doporučení mateřské školy odmítali dříve logopedickou ambulanci navštěvovat.

Osobní a školní anamnéza

Chlapec se narodil v červnu 2016 z druhé zcela fyziologické gravidity, avšak předčasně v 37. týdnu gravidity. Dle sdělení matky při porodu nedošlo k žádným komplikacím. Porodní váha byla na spodní hranici normy, chlapec nemusel být v inkubátoru. Chlapec nebyl kojen a během prvních třech let života neprodělal žádné závažnější onemocnění. Poslední dva roky chlapce trápí časté angíny a záněty horních cest. Psychomotorický vývoj byl opožděn, první převrácení na břicho až kolem 7 měsíce, chůzi zvládal dle slov matky kolem 18 měsíců, avšak měl problémy s jízdou na odrážedle a s koordinací těla. Na základě pozorování můžeme tvrdit, že o chlapce se spíše stará matka. Otec nedochází pro chlapce ani do mateřské školy. Výchovný styl je spíše liberální a chlapec by potřeboval podnětější prostředí vzhledem k úrovni jeho dovedností. Chlapec od září 2019 dochází do mateřské školy v místě bydliště. Jeho adaptace byla spíše špatná, byl dlouho plačtivý. Vzhledem k oslabené řečové produkci v nižším věku, neuměl vykomunikovat spory a dětem často ubližoval. Ze strany mateřské školy byl doporučen OŠD, proto matka začala spolupracovat a docházet na logopedickou ambulanci.

Úroveň hrubé a jemné motoriky

Vyšetření **hrubé motoriky** probíhalo orientačně v prostorách logopedické ambulance. Chlapec má problém s koordinací těla. Nedokáže stát na jedné noze. Má velmi krátkodobé soustředění. Chlapec špatně střídá kladení chodidel při chůzi ze schodů. Dle sdělení matky se nedokáže naučit jezdit na kole jako jeho vrstevníci.

Při vyšetření **jemné motoriky** chlapec nechtěl spolupracovat, u manipulace s drobnými předměty měl problém uchopit pouze jednu věc. Stříhání bylo nedokonalé a kostrbaté, často se díval úplně jiným směrem. Má oslabené hmatové vnímání. Úchop psacího náčiní bylo všemi prsty, s nedostatečným tlakem na papír a téměř neviditelnými tahy. Úroveň kresby postavy byla

stále omezena na hlavonožce a neodpovídá fyziologickému věku chlapce. Dle pozorování se dá říci, že chlapcova lateralita je vyhraněna na pravou stranu.

Zrakové a sluchové vnímání

Sluchové ani zrakové postižení nebylo potvrzeno. Chlapec dokázal lokalizovat zvuk se zavřenými očima. Při poslouchání příběhu měl problém rozlišit slova, která měla změnou hlásku např. „tráva x kráva“ i pokud byly ukázány obrázky. Měl obtíže s napodobením rytmu, s vytleskáváním slov na slabiky. Z pěti nesouvisejících slov dokázal reprodukovat pouze tři. Základní barvy dokázal pouze ukázat, další pojmenoval nesprávně. Rovněž mu činí potíže v analýze a syntéze slov, stejně jako s určováním počáteční, či koncové hlásky ve slově. Velké obtíže jdou pozorovat v **oblasti soustředění**, které je vzhledem k věku krátkodobé.

Vývoj a úroveň řeči

Podle sdělení matky si chlapec začaly první slova jako u ostatních dětí, avšak dlouhou dobu používal pouze slovník o cca deseti slovech. Další vývoj postupoval pomalu. Chlapec si tvořil slovní spojení dle jeho fantazie, takže mu rozumělo pouze jeho nejbližší okolí. Větší rozvoj řeči nastal kolem čtvrtého roku. Má problém s rozlišením ženského a mužského rodu, také ve skloňování slov. Slovesa neskloňoval a hovořil v infinitivu. Při vyšetření se ukázalo, že chlapec má slabou úroveň porozumění. Na kladenou otázku odpovídá zcela nekorektně, až po několikanásobném zopakování dokáže částečně odpovědět. Slovní zásoba je vzhledem k věku nedostatečná. V závěru lze říci, že chlapec díky krátkodobému soustředění nemá příliš velký zájem o rozvíjení řeči. Rychle se unaví a pokud se cítí neúspěšný, pláče.

Lexikálně-sémantická jazyková rovina – slovní zásobu bylo možné posuzovat spíše jako ne příliš bohatou s patrnou převahou pasivní slovní zásoby nad slovní zásobou aktivní. Navíc příliš často zaměňoval pojmy nebo si vypomáhal svým "pojmenováním".

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina vzhledem k věku nedostatečná a značně zjednodušená. Chlapec používal věty o třech až pěti slovech. Celkově u něj tvorba vět značně vázla a ani stavba nebyla vždy korektní. Používal četné dysgramatismy, špatné skloňování, záměnu ženského rodu s mužským. Nesprávně užíval čas minulý.

Foneticko-fonologická jazyková rovina – řeč byla na poslech dyslalická, doplněna svými vlastními vytvořenými slovními pojmy. Potíže v oblasti rozlišování hlásek. Má oslabenou artikulaci, zkracuje slova a komolí jejich spojení.

Pragmatická jazyková rovina – chlapec byl velmi milý, ze začátku měl chuť mluvit. Bohužel při pocitu neúspěchu odmítá dále spolupracovat.

Úroveň dovedností a jejich posun za zkoumané období pomoci práce s Montessori pomůckami

Úroveň dovedností jsme pozorovali během časového úseku 3 měsíců a to říjen 2022, listopad 2022, prosinec 2022.

Chlapec byl motivován k práci s třísložkovými kartami reálnou ukázkou zeleniny. Protože měl zeleninu moc rád a matce často pomáhal v kuchyni, bylo mu téma blízké.

První práce s pomůckou „Třísložkové karty“

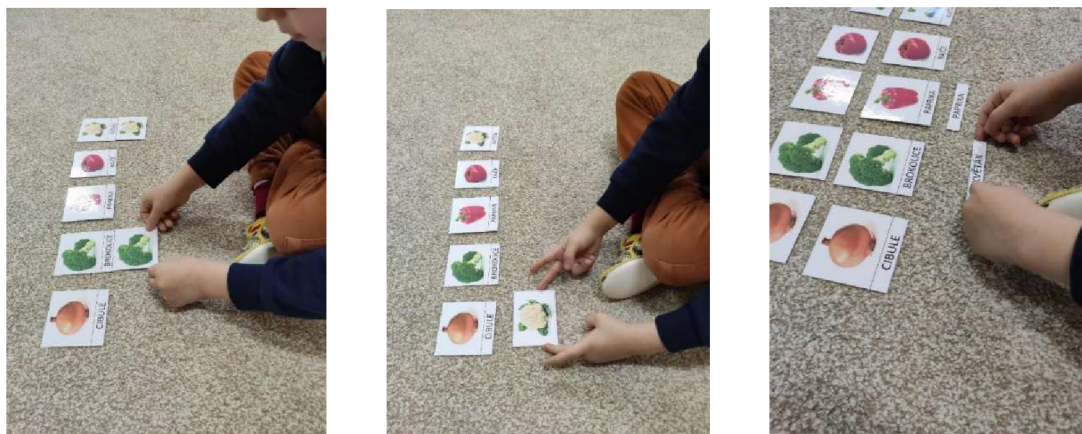
Před chlapce bylo položeno deset obrázků zeleniny, měl ukázat, které druhy zeleniny jsou mu známé. Vybral si cibuli, brokolici, papriku, rajče a květák. Správně dokázal pojmenovat jen rajče, papriku. Zbylé druhy zeleniny mu bylo třeba doplnit o správná slovní spojení, protože je nazýval svým „žargonem“. Když měl obrázek ukázat dle vysloveného názvu, zaměňoval květák a brokolici. Tedy prvotním úkolem bylo zafixovat správné názvy zeleniny ve spojení s viděným obrázkem. Dbalo se na to, aby měl chlapec po celou dobu možnost pozorovat mluvícího a získal tak díky pozorování správný řečový vzor. Celkově šlo vidět zájem o obrázkové karty a reálné fotografie, neboť u kreslených obrázků měl větší obtíže s rozlišením a pojmenováním. Potíží byla jeho krátkodobá koncentrace a práce s třísložkovými kartami musela být rozdělena na etapy.



Obr. 18: Třísložkové karty 1. Návštěva (Zdroj: autorka)

V dalších návštěvách

Povedlo se správně zafixovat název zeleniny se slovem a mohlo se přejít k párování obrázků a následně i textu. Ověření znalostí pojmů proběhlo jak otázkami „Ukaž mi, kde je ...“ nebo „Co je to?“ Chlapci byly k základním kartám s textem položeny části karet, kde byl pouze obrázek dané zeleniny. Bylo mu předvedeno, jak se obrázky párují se slovním vysvětlením. Chlapec po prvním uchopení obrázku dokázal správně zrakem najít stejný druh zeleniny, ale přeskakoval řadu a nepostupoval zleva doprava, jak mu bylo předvedeno. Lekce byla přerušena a bylo mu znovu ukázáno, jak má postupovat. V dalším pokusu byl opraven již minimálně a obrázky zvládal párovat bez větších obtíží. Ve třetím stupni lekce, mu byla předvedena práce s třetí složkou karet, a to samostatný text názvu zeleniny. Chlapec opět nepostupoval po řadě zleva doprava, ale chaoticky přikládá slova na slova místo pod ně. Jeho krátkodobé soustředění znemožňovalo práci a rovněž musela být rozložena v čase nebo doplněna pohybovým cvičením. Pokud se chlapec soustředil, dokázal správně spárovat tři slova z pěti.



Obr. 19, 20, 21: Třísložkové karty, další návštěvy (Zdroj: autorka)

Ke konci pozorovaného období

Uměl chlapec správně názvy jim vybrané zeleniny a začali jsme postupně přidávat i druhy, které znal, ale nevěděl, jak se jmenují. Upevňovaly se slovní pojmy, dbalo se na správnou artikulaci mluvidel a dokončování slov. S chlapcem se pracovalo na třetím stupni třísložkových karet, a to přikládáním správného slova, které pak zvládal téměř bezchybně. Dokázal postupovat u práce zleva doprava. Získal tak povědomí o tvaru písmen, protože dosud byl jeho vztah ke kresbě nebo opisu písmen spíše negativní. Jakmile zvládal kompletně práci

s třísložkovými kartami, začali jsme trénovat také vytleskávání slov na slabiky a určování jejich hlásek na začátku a na konci slov.



Obr. 22, 23: Třísložkové karty, konec pozorovaného období (Zdroj: autorka)

Vyhodnocení zkoumaného období

Za sledované období se podařilo opravit některé nesprávné výrazy, které chlapec používal, pokud neznal název předmětu. Díky práci s reálnými fotografiemi při ukázce a vhodné motivaci se prodloužil chlapcův zájem a soustředění. Rozšířila se chlapcova slovní zásoba, díky zažitému úspěchu jevil zájem i o seznámení se s dalšími druhy zeleniny. Zlepšilo se jeho zrakové vnímání u párování slov. Celkově u práce s třísložkovými kartami musel zpomalit tempo, aby minimalizoval své chyby, které ho jinak demotivovaly. Samostatně začínal pracovat s kartami zleva doprava. Jeho nezájem o opis písmen a celkově kresbu se snížil. Díky dobře ukončené lekci s třísložkovými kartami, a také respektování tempa práce dítěte, se podařilo dále pracovat s rozlišováním rytmu slov, na analýze a syntéze hlásek.

4.12 Diskuse

Po celou dobu práce s dětmi a pomůckami se dbalo na dodržování principů a správných postupů Montessori pedagogiky, které jsou podrobněji popsány v teoretické a praktické části této práce. Ani v jednom z případů kazuistik nebyla zjištěna předchozí zkušenost dítěte s Montessori materiálem. V rámci sledovaného období, byl zjištěn výrazný pokrok u všech dětí, což lze v závěru stanovit jako přínosné. Rovněž v logopedické ambulanci, kde se s dětmi pracovalo, nebyla dřívější zkušenost s Montessori pomůckami prakticky zaznamenána. Vzhledem k tomu, že narušenou komunikační schopnost nelze rozvíjet izolovaně, dbalo se na rozvíjení komunikace ve všech oblastech. Vyhodnocení zkoumaného období u všech uvedených kazuistik bylo v praktické části konzultováno a následně formulováno ve spolupráci s paní logopedkou.

U chlapce č. 1 na začátku seznámení s pomůckou „Montessori smyslové válečky“ docházelo ke špatné manipulaci se samotnou pomůckou, měl křečovitý úchop válečků a krátkodobé soustředění. Díky vyjasněným pravidlům při práci a dodržováním Montessori principů došlo k posunu v oblasti jemné motoriky, a to nejdříve v úchopu smyslových válečků, ale také u psacího náčiní, kdy díky zlepšení úrovně grafomotoriky jevil i větší zájem o kreslení. Smyslové vnímání se vytrýbilo, zvládal lépe pracovat díky principu práce s chybou. U chlapce se zlepšilo porozumění řeči. Dále docházelo k rozvoji zájmu o nové slovní spojení, pojmenování vlastností předmětů i o početní operace.

U chlapce č. 2 v začátku práce s „Montessori smirkovými písmeny“ nedocházelo u chlapce ke správnému pojmenování písmen, rovněž ani ke správnému směru obtahování. Díky atraktivnosti pomůcky došlo ke zlepšení zájmu o písmena. Zajímal ho tvar i název písmen. Zlepšení bylo rovněž v oblasti vizuomotoriky, v úchopu psacího náčiní a grafomotoriky. Vzhledem k tomu, že deficitem u chlapce byla slabší koordinace mluvidel a oslabení analýzy a syntézy slov, docílilo se díky práci s písmenkovou komodou také k rozšíření slovní zásoby, rozlišování první slabiky a částečně také první hlásky ve slově.

U Chlapce č. 3 byla při práci s „Třísložkovými kartami“ zeleniny zjištěna znalost jen některých druhů a oslabení v jejich pojmenování, chlapec si tvořil vlastní „žargon“, který

se podařilo díky postupnému ověřování znalostí u některých slov opravit. Jeho krátkodobé soustředění značně znesnadňovalo práci, avšak díky reálným fotografiím na kartách bylo delší než obvykle. U chlapce se po osvojení základů dále rozšiřovaly znalosti dalších druhů zeleniny, skrze párování totožných obrázků se posilovalo oslabené zrakové vnímání. Zlepšení bylo v oblasti soustředění a celkového zájmu o rozvoj komunikace. Rovněž byla rozšířena chlapcova slovní zásoba a položeny základy k nácvičku správného psaní.

Závěr

Bakalářská práce s názvem „Využití Montessori přístupu v oblasti podpory a rozvoje komunikace u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností“ se zabývá propojením Montessori pedagogiky a jejích principů u logopedické intervence u dětí v předškolním věku s narušenou komunikační schopností. K propojení byly využity vybrané Montessori pomůcky, jejichž samotná deskripce a popis práce jsou uvedeny v praktické části.

V první kapitole této práce došlo k popisu života Marie Montessori a počátku Montessori pedagogiky. Druhá kapitola se zabývá principy této pedagogiky a vzdělávacími oblastmi. Podrobněji byla popsána kapitola o rozvoji jazyka a řeči v kontextu Montessori pedagogiky. Třetí teoretická část byla vzhledem k charakteristice práce zaměřena na vymezení pojmů narušené komunikační schopnosti u dětí v předškolním věku. V podkapitolách byly vymezeny faktory způsobující narušenou komunikační schopnost u dětí předškolního věku, dále se pak tato část věnovala vymezením vývojové dysfázie a dyslálie.

Praktická část bakalářské práce popisovala především propojení Montessori pedagogiky a rozvoj komunikace u vybraných dětí předškolního věku s NKS, dále deskripcí Montessori pomůcek a popisem jejich práce. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu, zúčastněného pozorování a nestrukturovaného rozhovoru byly zpracovány tři kazuistiky, které popisují posun v oblasti komunikace u dětí s vývojovou dysfázií a dyslálií v předškolním věku, které navštěvují logopedickou ambulanci zřízenou u mateřské školy. V závěru praktické části bakalářské práce lze říci, že se ve všech třech případech kazuistik podařilo rozvíjet děti s narušenou komunikační schopností pomocí práce s Montessori pomůckami.

Pevně věřím, že tato práce může přispět k většímu zájmu o propojení Montessori pedagogiky s intervencemi v oblasti dalšího rozvoje komunikace u dětí s NKS. Jako příklad dobré praxe by mohla sloužit popsána pozitivní zkušenost s využitím Montessori pomůcek v logopedické ambulanci. Limitem při využití tohoto propojení, může být nedostatečná znalost logopedů, či dalších specialistů s Montessori principy a pomůckami, stejně tak jako finanční náročnost na vybavení těmito pomůckami nebo náročnost časová při výrobě jejich obdoby.

Seznam použité literatury

1. ANDERLIK, Lore. *Jedna cesta pro všechny! život s Montessori: Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi*. Přeložil Irena MARUŠINCOVÁ. Praha: Montessori ČR, 2019. ISBN 978-80-906627-5-9.
2. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 2. vydání. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Edika, 2015. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0658-1.
3. DOLEŽALOVÁ, Markéta a Michaela CHOTĚBOROVÁ. *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku*. V Praze: Pasparta, 2021. ISBN 978-80-88429-11-1.
4. DVOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 3., upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2007. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.
5. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
6. HERRMANN, Ève. *100 aktivit Montessori: objevujeme svět*. Přeložil Jana CHARTIER. Praha: Svojtka & Co., 2017. ISBN 978-80-256-2138-7.
7. KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí – nápady pro praxi*. Praha: Maitrea, 2014. ISBN 978-80-7500-053-8.
8. KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí: nápady pro praxi*. Praha: Maitrea, 2015. ISBN 978-80-7500-055-2.
9. KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada Publishing, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3941-0.
10. KRAHULCOVÁ, Beáta. *Dyslalie – patlavost: vady a poruchy výslovnosti*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Beakra, 2013. ISBN 978-80-903863-1-0.
11. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Praha: Portál, 1996. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-115-0.
12. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Vývoj dětské řeči krok za krokem*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3080-6.

13. KUTÁLKOVÁ, Dana. *Budu správně mluvit: chodíme na logopedii*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3687-7.
14. LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
15. LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
16. LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 2. Přeložil Karel RÝDL. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.
17. MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.
18. MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání druhé, v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
19. MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
20. NOVÁK, Alexej. *Vývoj dětské řeči: fyziologie, jeho poruchy, diagnostika a léčba*. Praha: A. Novák, 1999. ISBN 80-238-5035-0.
21. RÝDL, Karel, ed. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0
22. SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí?* Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1647-6.
23. ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.
24. ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
25. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
26. ŠMELOVÁ, Eva a Michaela PRÁŠILOVÁ. *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1302-4.
27. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

Internetové zdroje:

1. *Asociace Montessori: Montessori principy* [online]. Praha, 2023 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/montessori-principy/>
2. *Asociace Montessori: Zázrak lidské řeči* [online]. Praha: Michaela Willheimová, 2020 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/zazrak-lidske-reci/>
3. *České-Montessori-pomůcky: Český jazyk* [online]. Nová Ves: Eshop-rychle.cz, 2023 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: https://www.ceske-montessori-pomucky.cz/Cesky-jazyk-c3_1_2.htm
4. *České-Montessori-pomůcky: Kosmická výchova* [online]. Nová Ves: Eshop-rychle.cz, 2023 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: https://www.ceske-montessori-pomucky.cz/Kosmicka-vychova-c7_0_1.htm
5. *ESchovka: Písmenková komoda* [online]. Praha: eSchovka.cz, 2015 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.eschovka.cz/product/?pid=71>
6. *Klinická Logopedie: Patlavost (dyslalie) DYSLALIE – VÝVOJOVÁ PORUCHA ARTIKULACE* [online]. Praha: Asociace klinických logopedů České republiky [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.klinickalogopedie.cz/index.php?pg=verejnost--co-je-to--patlavost>
7. *Montessori e-shop: Montessori systém – fáze rozvoje dítěte* [online]. Česká: www.eshop-rychle.cz [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: https://www.montessori-eshop.cz/MONTESSORI-SYSTEM-a7_0.htm#Systemizace
8. *Montessori e-shop: Matematické aktivity* [online]. Česká: www.eshop-rychle.cz, 2023 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: https://www.montessori-eshop.cz/Matematicke-aktivity-c3_0_1.htm
9. *MonteMother: Abecedna-skrinka* [online]. Wordpress.com, 2018 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://www.montemother.com/abecedna-skrinka/>
10. *Montessori kurz: Třísložkové karty* [online]. Montessori kurz.cz, 2022 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://montessorikurz.cz/trislozkove-karty-co-jsou-a-jak-s-nimi-pracovat/>

11. *Růst společně: Hmatová-smirková-písmena* [online]. Montessori kurz.cz, Montessori hračky.cz, 2013 [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: <https://rustspolecne.cz/2013/02/hmatova-smirkova-pismena/>

Seznam zkratek

MŠ: Mateřská škola

NKS: Narušená komunikační schopnost

SPC: Speciálně pedagogické centrum

VD: Vývojová dysfázie

Seznam obrázků

- Obr. 1: Čtyři fáze vývoje (Zdroj: Asociace Montessori)
- Obr. 2: Diagram č. 1. Vývoj jazyka Montessori (Zdroj: Montessori, 2018)
- Obr. 3: Vývoj artikulace (Zdroj: Klinická logopedie, 2023)
- Obr. 4: Přehledné rozdělení českých souhlásek (Zdroj: Škodová in Hála, 2007, s. 348)
- Obr. 5: Ontogenetický kauzální řetězec (Zdroj: Zelinková, 2015, s. 25)
- Obr. 6: Stručná charakteristika jednotlivých fází (Zdroj: Montessori e-shop)
- Obr. 7: Smyslové válečky s úchyty (Zdroj: Kaul, Wagnerová, 2014, s. 54)
- Obr. 8: Smirková písmena (Zdroj: Kaul, Wagnerová, 2015, s. 35, 36)
- Obr. 9: Písmenková komoda (Zdroj: autorka)
- Obr. 10: Abecedná skrinka (Zdroj: Monthemother, 2018)
- Obr. 11: Třísložkové karty (Zdroj: Montessori kurz, 2022)
- Obr. 12: Montessori smyslové válečky s úchyty 1. Návštěva (Zdroj: autorka)
- Obr. 13: Montessori smyslové válečky s úchyty, další návštěvy (Zdroj: autorka)
- Obr. 14: Smirková písmena 1. Návštěva (Zdroj: autorka)
- Obr. 15, 16, 17: Smirková písmena, písmenková komoda, další návštěvy (Zdroj: autorka)
- Obr. 18: Třísložkové karty 1. Návštěva (Zdroj: autorka)
- Obr. 19, 20, 21: Třísložkové karty, další návštěvy (Zdroj: autorka)
- Obr. 22, 23: Třísložkové karty, konec pozorovaného období (Zdroj: autorka)

ANOTACE

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Nikola Tomisová |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | doc. PhDr. Vojtech Regec, Ph.D. |
| Rok obhajoby: | 2023 |

| | |
|------------------------------|---|
| Název práce: | Využití Montessori přístupu v oblasti podpory a rozvoje komunikace u vybraných dětí s narušenou komunikační schopností |
| Název v angličtině: | The Use of Montessori Approach to Support and Develop Communication in Children With Impaired Communication skills |
| Anotace práce: | Bakalářská práce se zabývá propojením Montessori pedagogiky, jejích principů, pomůcek a logopedické intervence u dětí s NKS. Je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje úvod do Montessori pedagogiky, jejími principy vzdělávání a dětmi s narušenou komunikační schopností. Praktická část práce se zabývá popisem Montessori pomůcek a práce s nimi v prostředí logopedické ambulance s vybranými dětmi s NKS. Prostřednictvím kvalitativního výzkumu a zúčastněného pozorování byly zpracovány tři kazuistiky, jejíž hlavní část je zaměřena na rozvoj komunikačních schopností pomocí práce s Montessori pomůckami za sledované období. |
| Klíčová slova: | Montessori pedagogika, výchova, vzdělání, děti v předškolním věku, narušená komunikační schopnost, logopedie, spolupráce |
| Anotace v angličtině: | The bachelor thesis deals with the connection of Montessori pedagogy, its principles, tools and speech therapy intervention in children with impaired communication skills. It is divided into theoretical and practical parts. The theoretical part contains an introduction to Montessori pedagogy, its principles of education |

| | |
|------------------------------------|---|
| | and children with communication disorders. The practical part of the thesis deals with the description of Montessori tools and work with them in the environment of a speech therapy clinic with selected children with impaired communication skills. Through qualitative research and participant observation, three case studies were developed, the main part of which focuses on the development of communication skills through work with Montessori tools over the period under study. |
| Klíčová slova v angličtině: | Montessori pedagogy, upbringing, education, preschool children, impaired communication skills, speech therapy, cooperation. |
| Rozsah práce: | 65 |
| Jazyk práce: | Český jazyk |