

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

**Využívání principů Montessori pedagogiky
při edukaci žáků s kombinovaným postižením**

Bakalářská práce

Autor: Eva Kašíková
Studijní program: B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor: Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce: PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta
Akademický rok: 2014/2015

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Eva Kašíková**
Osobní číslo: **P12550**
Studijní program: **B7506 Speciální pedagogika**
Studijní obor: **Výchovná práce ve speciálních zařízeních**
Název tématu: **Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením**
Zadávající katedra: **Katedra speciální pedagogiky**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

Bakalářská práce představí Montessori pedagogiku a její principy. Budou popsány specifické oblasti, ve kterých vzdělávání probíhá, se zaměřením na jejich možné využití u cílové skupiny žáků s kombinovaným postižením. V teoretické části budou dále definováni jedinci s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Bude přiblížen systém vzdělávání těchto žáků a definovány jejich specifické potřeby. V praktické části práce bude podrobně popsán edukační proces realizovaný s využitím prvků Montessori pedagogiky a jeho přínos pro žáky s kombinovaným postižením. Kvalitativní šetření bude realizováno za využití metody pozorování.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Seznam odborné literatury:

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Miroslava Javorská, Ph.D.

Katedra speciální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

17. února 2014

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. března 2015

L.S.

doc. PhDr. Pavel Vaček, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Tiber Vojtko, Ph.D.
vedoucí katedry

due

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala (pod vedením vedoucí bakalářské práce) samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Miroslavě Javorské, PhD., za odborné vedení, cenné rady a komentáře, které mi v průběhu tvorby této práce poskytla.

Anotace

KAŠÍKOVÁ, Eva. *Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením.*

Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2015. 111 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce představí Montessori pedagogiku a její principy. Budou popsány specifické oblasti, ve kterých vzdělávání probíhá, se zaměřením na jejich možné využití u cílové skupiny žáků s kombinovaným postižením. V teoretické části budou dále definováni jedinci s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Bude přiblížen systém vzdělávání těchto žáků a definovány jejich specifické potřeby. V praktické části práce bude podrobně popsán edukační proces realizovaný s využitím prvků Montessori pedagogiky a jeho přínos pro žáky s kombinovaným postižením. Kvalitativní šetření bude realizováno za využití metody pozorování.

Klíčová slova: Montessori pedagogika, didaktický materiál, kombinované vady, kazuistika

Anotation

KAŠÍKOVÁ, Eva. *The use of principles of Montessori pedagogy in educating students with multiple disabilities.*

Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2015. 111 pp. Bachelor Degree Thesis.

This text introduces Montessori pedagogy and its principles. I describe specific areas in which the education takes place focusing on their possible use in the target group of students with multiple disabilities. The theoretical part gives a definition of individuals with mental retardation and multiple disabilities together. I describe the system of education of these students and define their specific needs. The practical part describes in detail educational process implemented by using components of Montessori pedagogy and its benefits for children with multiple disabilities. The qualitative survey is realized by using the method of observation.

Keywords: Pedagogy of Montessori, Didaktical Material, Multiple Handicaps, Cazustry

Obsah

Úvod.....	11
Teoretická část	12
1. Alternativní školy	12
1.1 Historický přehled alternativních škol	13
1.2 Základní rysy alternativní školy.....	14
1.3 Typy alternativních škol.....	15
1.4 Reformní pedagogika	17
1.5 Rysy reformní pedagogiky	18
2. Maria Montessori a její pedagogika	19
2.1 Pedagogika M. Montessori.....	22
Specifika metody M. Montessori	23
2.2 Principy pedagogiky M. Montessori	25
Dítě je tvůrcem sebe sama (absorbující duch)	25
Pomoz mi, abych to dokázal sám.....	25
Ruka je nástrojem ducha	25
Respektování senzitivních období	26
Svobodná volba práce	27
Přípravné prostředí.....	28
Polarizace pozornosti	28
Věková heterogenita	29
Integrace dětí s různými poruchami	30
Pojetí chyby a její kontrola	30
Práce s pochvalou.....	31
Ticho a klid	31
2.3 „Dvanáctero“ vytvořené Marií Montessori pro principy vzdělávání vychovatele	32

2.4 Didaktický materiál.....	33
Cvičení praktického života.....	34
Smyslový materiál.....	35
Materiál na čtení a psaní	36
Matematický materiál	37
Kosmický materiál	38
Výchova k míru.....	39
3. Kombinované vady	39
3.1 Terminologie	39
3.2 Kategorie kombinovaného postižení.....	40
3.3 Etiologie kombinovaných vad.....	41
3.4 Vybrané kombinované postižení.....	42
3.4.1 Specifické potřeby žáků s kombinovaným postižením	43
4. Odborná péče a podpora osob se speciálními potřebami..	45
4.1 Oblast výchovně vzdělávací.....	45
4.2 Oblast sociální práce a péče	46
5. Shrnutí teoretické části	47
Výzkumná část.....	48
6. Cíl výzkumného šetření, dílčí cíle, metodologie	48
6.1 Konkrétní dílčí cíle.....	48
6.1.1 Představení činností, které děti s kombinovaným postižením realizují – Dílčí cíl 1	48
6.1.2 Představení způsobů práce dětí s kombinovaným postižením s vybranými pomůckami z Montessori pedagogiky – Dílčí cíl 2.....	50
6.1.3 Ověření jak konkrétní děti s kombinovaným postižením zvládají výběr materiálu, jak pracují a zda je to rozvíjí – Dílčí cíl 3	50
6.2 Výzkumné metody	51

6.3	Vlastní výzkumné šetření	53
6.4	Charakteristika místa výzkumného šetření	56
6.5	Kazuistika.....	59
6.5.1	Kazuistika Adéla	59
6.5.2	Kazuistika Katka	66
6.5.3	Kazuistika Berenika.....	72
6.5.4	Kazuistika Martin	78
6.5.5	Kazuistika Eliška	83
6.6	Vyhodnocení výzkumného šetření	92
	Shrnutí	102
	Závěr	104
	Seznam použité literatury a zdrojů	106
	Internetové zdroje	110
	Seznam příloh	111

Úvod

Bakalářská práce je věnována Montessori pedagogice a jejím principům. Cílem této práce je představit Montessori pedagogiku, její principy a využití této metody u žáků s kombinovaným postižením v denním stacionáři, do kterého pravidelně dochází. Tato metoda vytváří edukační prostředí, které umožňuje přirozený vývoj žáků pomocí didaktických pomůcek. Při práci s dětmi s kombinovaným postižením terapeut využívá některé principy Montessori pedagogiky, ke kterým patří – přípravné prostředí; pomoz mi, abych to dokázal sám; svobodná volba práce; polarizace pozornosti; dítě je tvůrcem sebe sama (absorbující duch); ticho a klid; pojetí chyby a její kontrola; práce s pochvalou.

Také já jsem se seznámila s touto metodou v denním stacionáři, kam jsem nastoupila na pozici zdravotní sestry. Práce s dětmi, které pracují pomocí těchto principů a speciálních didaktických pomůcek, mě velmi zaujala a byla mi dána možnost absolvovat kurz v Montessori společnosti. Práce Montessori terapeuta, kterou nyní zastávám, napomáhá dětem s kombinovaným postižením při rozvoji jemné motoriky, stimulace zraku, sluchu, čichu a sebeobslužných činností v souladu s metodami Montessori pedagogiky.

Bakalářská práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části, jsou popsány alternativní školy, metody a principy Montessori pedagogiky. Definuji mentální postižení a zároveň souběžné postižení. Zaměřuji se na vzdělávací procesy žáků v denním stacionáři a v základní škole speciální. V praktické části je popsán průběh edukačního procesu dětí s kombinovaným postižením, při kterém je využívána terapie podle M. Montessori a její didaktický materiál. Děti pracují se smyslovým materiálem a cvičením praktického života v Dětském centru Paprsek. Zároveň bude obsahovat kvalitativní šetření metodou pozorování doplněnou o kazuistiku dětí a jejich vyhodnocení.

Teoretická část

1. Alternativní školy

Alternivní, pocházející z latinského alter, znamená ten druhý, jiný, nadstandartní, odlišný. V alternativním školství se uplatňují různé inovace při vzdělávání, netradiční přístupy, cíle a způsoby hodnocení žáků. Mají pedocentrické zaměření a odmítají klasickou herbatovskou školu. Zájem je soustředěn na radost z učení. Individuální rozvoj žáka, příjemné prostředí ve třídě (Kolář a kol., 2012).

Alternivní škola je obecný termín, sdružující všechny typy škol (státní, soukromé, i veřejné), mající jeden podstatný rys, kterým se odlišují od hlavního proudu standartních škol určité vzdělávací soustavy. Odlišují se specifickým obsahem vzdělávání, organizací, metodou výuky a hodnocením vzdělávacích výsledků žáka. Alternativní škola se nedá vztahovat pouze k soukromým školám, protože nestandardní mohou být i některé školy státní (Průcha a kol., 2008).

V pedagogických slovnících a pedagogických encyklopediích samozřejmě existují určité obecné definice daného pojmu (Průcha, 2001).

Britský pedagogický slovník (D. Lawton, P. Gordon, 1993, s 42) definuje alternativní vzdělávání takto: „*Alternivní vzdělávání (alternative schooling) je obecný termín, označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi: alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky*“ (Průcha, 2001, s. 17).

Worterbuch Pädagogik (Schaub Zenke 2000, s. 28) k pojmu alternativní školy uvádí následující výklad. Alternativní školy se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, formami učení a vyučování, učebními obsahy, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní nebo veřejné školy. Tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování.

Alternativní školy vznikaly z kritik vznášených vůči veřejné škole a jsou považovány, z hlediska svých rozdílných filozofických nebo pedagogických základů, za reformní školy (Průcha, 2001).

Alternativní školství je, vedle škol standardních, jednou z významných cest uspokojování vzdělávacích a výchovných potřeb současného světa.

Alternativní školy zaplňují existující mezeru mezi tradiční a konzervativní školou. Tyto školy byly a jsou významnou součástí hledání nových cílů, nového obsahu, nových forem a metod výchovně vzdělávacího procesu (Svobodová, Jůva, 1996).

1.1 Historický přehled alternativních škol

V této podkapitole vás stručně seznámím s některými alternativními přístupy, které se objevily v historii. Použitý text kapitoly je čerpán z publikace od Josefa Maňáka.

Josef Maňák nás seznamuje s historickým přehledem alternativních postupů, který začíná čtrnáctým stoletím.

Již ve 14. – 15. století- Vittorino da Feltre provozoval takzvaný Dům radosti, což byla škola, která byla umístěna v přírodě, kde se vyučování vedlo tak, aby žáci látce rozuměli. Byla zde podporována střídmost a tvořivost bez tělesných trestů.

16. století- Thomas More odmítal memorování. Propagoval učení, při kterém žáci samostatně mysleli a rozhodovali se, pěstovali víru ve vlastní schopnosti.

17. století- Jan Amos Komenský - součástí jeho výuky v pansofické škole, která se nacházela v Blatném Potoce, bylo využívání her, tělocviku, jazykového učení, divadelních představení, obrazů na stěnách (sepsáno například v díle Pravidla mravů, v jazykové učebnici Orbis sensualium pictus).

19. století- Jean Jacques Rousseau je zastáncem volné výchovy, která přirozeným způsobem ovlivňovala vývoj dětí. Učitel podporuje a usměrňuje aktivity dětí.

18. – 19. století- J. H. Pestalozzi je pokračovatelem Rousseauových idejí kritizující civilizaci. Podporuje kulturní rozvoj společnosti, chápe její vliv na rozvoj dítěte. Vyzvedává právo na výchovu a vzdělávání.

19. - 20. století- Lev Nikolajevič Tolstoj učil ve škole, která se nachází v Jasné Poljaně, propagoval svobodnou výchovu bez trestů. Vytvořil systém volné výchovy bez trestů a paměťových úkolů. Zkoušení nahrazuje ruční práce (Maňák a kol. 1997).

1.2 Základní rysy alternativní školy

Alternativní škola:

Je zaměřena pedocentricky, výchova se soustřeďuje na osobu dítěte. Všechny výchovné činnosti jsou v souladu s individualitou dítěte.

- Je aktivní. Rozvíjí odpovědnost žáka. Považuje tělesný rozvoj a kreativní uměleckou činnost za nepostradatelné momenty výchovného procesu.
- Usiluje o celkovou výchovu, ale také klade důležitost na rozvoj v oblasti emočního a sociálního rozvoje jednotlivce.
- Je chápána jako „společenství“. Do něho jsou vloženy formy a postupy vzdělávání a výchovy, které jsou utvářeny společně žáky, učiteli i rodiči.
- „Par la vie – pour la vie“ („z života pro život“) – zapojení žáků do práce během školního vzdělávání, rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy (Průcha, 2001).

1.3 Typy alternativních škol

„Alternativní školy mohou být soukromé, církevní anebo i státní, v rámci povolených tolerancí v demokratickém, společenském systému“ (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5).

Rozlišujeme tři hlavní skupiny alternativních škol:

a) Klasické reformní školy

Waldorfskou školu založil rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner (1861 – 1925), který vytvořil filozoficko-pedagogickou koncepci o výchově člověka, ta se nazývá antroposofie (z řeckého anthropos–člověk, sofia–moudrost). Tuto vědu o podstatě člověka Steiner vyložil spolu se svým vztahem ke světu ve spisech Philosophie der Freiheit a Theosophie. V současnosti je waldorfská škola zařazována mezi alternativní školy nestátního charakteru. **Triáda**-škola (kolegium)-rodina (rodičovská rada)-žák (žákovské fórum) má mezi sebe rozdělené jednotlivé úkony. Řízení školy zajišťuje kolegium učitelů, rozhodují o provozních i odborných otázkách. Rodiče se též podílí na budování a chodu školy a zúčastňují se společenských akcí. Nejvíce aktivní rodiče jsou voleni do rodičovské rady. Tímto způsobem mohou zasahovat do pedagogických problémů a podílet se na utváření výchovně vzdělávacího procesu. Žákovské fórum je samostatný orgán, který řeší problémy ve třídách, pomáhá při vnitřní úpravě školy, napomáhá ve spolupráci žáků s učiteli. Cílem waldorfské školy je výchova ke svobodě a rovnosti (Průcha 2001, Svobodová, Jůva, 1996).

Montessoriovská škola je pojmenovaná podle Marie Montessoriové (1879-1952), italské lékařky a pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky boje za práva dětí a žen. Řadí se k nejvýznamnějším postavám reformně – pedagogického hnutí. Smyslem montessoriovské koncepce je vytváření edukačního prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí (Průcha, 2001).

Do této koncepce patří i vychovatel, který vidí dítě jako člověka lidské společnosti, kterému přísluší důstojnost a úcta (Svobodová, Jůva, 1996).

Freinetovská škola je pojmenovaná podle francouzského učitele Freineta (1896 -1966), jednoho z významných teoretiků pracovní školy. Hlavní myšlenka jeho pedagogických snah zní „Par la vie – pour la vie – par le travail“ (Z života – pro život – prací), byla rozvíjena ve 20. letech 20. století.

Zakladatelem **Jenské školy** je německý pedagog Peter Petersen (1884 - 1852). Byl průkopníkem snah o novou výchovu. Koncepci této školy lze považovat za syntézu různých vývojových linií mezinárodního reformě – pedagogického hnutí. Petersenova reformní škola je známá v zahraničí jako jenský plán.

Daltonská škola se nazývá podle experimentální školy v Daltonu v USA, vznikla z iniciativ americké učitelky Helen Parkhurstové (1887 – 1973). Ta spolupracovala s M. Montessoriovou. Založila vlastní střední experimentální školu v roce 1919. Napsala knihu Education on the Dalton plan (Výchova podle Daltonského plánu), kde popsala teoretické základy a praxi své reformní školy (Průcha, 2001). Myšlenkou daltonského plánu je zrušení systému vyučovacích hodin a organizace práce žáků ve třídách. Poprvé rozdělila učebnu do předmětových oborů (Svobodová, Jůva, 1996).

b) Církevní školy

Církevní (konfesní) školy, jsou nestátní alternativní školy, které mají historickou tradici v celém světě.

Církevní školy u nás existovaly již před rokem 1948 a potom byly zrušeny.

Po listopadu 1989 došlo k opětovnému zakládání těchto škol. Počátkem 90. let 20. století byly zřizovány školy katolickou církví, evangelickou církví a později i židovskou.

Alternativnost českých církevních škol spočívá v několika oblastech:

- V oblasti kurikula zavádějí do svých učebních plánů předměty, které se běžně nevyučují, například latina a náboženství. Ve svých učebních plánech vymezují více času výuce cizího jazyka v základních a středních církevních školách.
- Ideologie principů výchovné činnosti – principy křesťanství, křesťanské etiky, kulturní tradice, křesťanského životního postoje.
- Některé církevní školy jsou zaměřeny na přípravu takových profesí, které nejsou pokryty standardními školami. Přípravují absolventy na zdravotní, charitativní a náboženskou činnost, především v sociálních zařízeních a pečovatelských ústavech, nebo například na sbormistry chrámové hudby (Průcha, 2001).

c) **Moderní alternativní školy**

Tímto termínem označujeme všechny současné alternativní školy, které nejsou přímo odvozovány od koncepce reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církevním společenstvím. Moderních alternativních škol je mnoho. Většinou jsou soukromé, ale některé typy i školy státní. V zahraničí jsou známé Nezávislé školy, Cestující školy, Mezinárodní školy. Z České republiky známe Projektované vyučování, Škola hrou, Zdravá škola (Průcha 2001).

1.4 Reformní pedagogika

Z reformně pedagogických škol jsou dnes ve světě nejznámější školy Waldorfské, Montessoriovské a Petersenovské (jenské). Převážně jsou zakládány jako volné školy a bez problému získávají povolení státních úřadů působit jako veřejné instituce.

Tyto školy navazovaly na myšlenky Rousseaua, Keyové a Tolského o rozdílnostech ve vývoji dětí a specifickém světě dětí (Rýdl 1994).

Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778) spisovatel, filosof, pedagog, politik a také básník, hudební skladatel a přírodovědec. Své kritice podrobil tehdejší uspořádání společnosti. Řešení viděl ve výchově člověka, jeho osvobození

z feudálních pout absolutismu a vybudování rovnoprávných vztahů mezi lidmi. Dokonce řešil možnosti napravení společnosti. Tyto otázky zpracoval v pedagogickém díle *Emil, čili o výchování*.

Pedagog, učitel a spisovatel Lev Nikolajevič Tolstoj (1828-1911) byl propagátor svobodné výchovy, kterou zúročil ve své škole. Též byl uznávaným romanopiscem.

Začátkem 20. století švédská spisovatelka Ellen Keyova (1849 – 1926), vydává knihu *Století dítěte*. Zde vyhodnotila názory na výchovu, které někteří pedagogové vyslovovali delší dobu. Převážně šlo o reakci na pasivitu, formalismus, represivní vztah učitele a žáka. Keyová požádala rodiče, učitele a vychovatele, aby respektovali přirozený vývoj dítěte a začali brát dětství jako samostatnou hodnotu (Václavík, 1995).

1.5 Rysy reformní pedagogiky

Základním rysem nové výchovy byla a je spontánní činnost dětí vycházející z jejich zájmů. Zájmy vedou k soustředěné práci, není potřeba užívat kázeňské prostředky. Začíná se používat pojem vnitřní kázeň, který je opakem autoritativního přístupu staré školy.

Ve škole starého typu bylo nejdůležitějším kritériem množství vědomostí. Nyní je kladen důraz na rozvíjení schopností. Není cílem vštěpovat dítěti co nejvíce poznatků, ale naučit ho samostatně nové poznatky získávat.

Marie Montessori patřila ke krajnímu proudu koncepcí nové výchovy, který je označován jako pedocentrismus. Výchova podle jejích názorů má vycházet ze zvědavosti a zájmu dětí, má pouze organizovat práci dětí. Cílem je provázení životem a ne příprava pro život. (Zelinková, 1997)

Reformní pedagogika se rozvíjela od počátků 20. století a zvláště pak v jeho 20. a 30. letech. Toto reformní hnutí je spojováno s teoriemi významných

pedagogických myslitelů, jako byli J. Dewey, P. Petersen, M. Montessori, C. Freinet, H. Parkhurstová a jejich následovníci.

Nejvýznamnějším představitelem reformní pedagogiky u nás byl pedagog a psycholog Václav Příhoda. Ze svých studijních pobytů v USA a v jiných zemích přinášel řadu teoretických i praktických poznatků a nových trendů vývoje školství (Průcha, 2001).

2. Maria Montessori a její pedagogika

Maria Montessori se narodila v Itálii v obci Charovalle v provincii Ancona 31. srpna 1870. Byla jediným dítětem otce Alessandra, který byl nejdříve vojákem a později finančním úředníkem, a matky Renilde, jenž byla neobyčejně vzdělaná žena. U Marie se za velkého přispění matčina vlivu, vyvinulo hluboké sociální citění. V roce 1875 se rodina přestěhovala do Říma, kde Maria získala vzdělání. Docházela na střední přírodovědeckou – technickou školu a jejím přáním bylo stát se inženýrkou. Po maturitě u ní došlo ke změně v rozhodování o dalším studiu a prosadila si studia na lékařské fakultě, v té době přístupné pouze mužům. Studium úspěšně zakončila v roce 1896 a jako první žena získala titul doktora medicíny v Itálii.

Souběžně s lékařskou prací se aktivně zúčastňovala mezinárodních kongresů za práva žen v Itálii, Německu a Anglii. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Po úspěšné obhajobě práce z oboru neuropatologie začala pracovat jako asistentka na psychiatrické klinice římské univerzity. Během dvou let se starala o duševně postižené děti, které byly hospitalizovány na klinice. V Římě a okolí navštěvovala ústavy pro chorobomyslné a diagnostikovala děti.

Při této práci si všimla neutlumené potřeby hry u dětí s postižením. Tato zkušenost přivedla Montessori na myšlenku, že duševně postižené děti jsou vychovatelné. Dospěla k závěru, že je nutná pedagogická pomoc postiženým dítětem. Zahájila zcela novou etapu posuzování a péče o slabomyslné děti tak, aby jim byla doporučována intenzivnější pedagogická péče. V roce 1898 v Turíně se

její přednáška zabývala vzděláváním mentálně postižených dětí. Uspořádala sérii přednášek pro učitele o výchově dětí s mentálním postižením (Rýdl, 1994).

V Římě roku 1898 vznikla Národní liga pro výchovu postižených dětí a Výbor pro podporu zřízení veřejné medicínsko – pedagogické instituce. Tato sdružení založila v roce 1900 lékařsko – pedagogický institut pro vzdělávání učitelů, kteří pracovali s postiženými dětmi. Byla zřízena Modelová škola pro 22 dětí, kterou Montessori vedla a zde si prověřovala didaktický materiál, který upravovala podle potřeb dětí. Ověřovala si zde metody určené k výchově a vzdělávání dětí duševně postižených. Zde spolupracovala s doktorem Giuseppe Montesanyem, otcem jejího syna Mária.

S praktickou péčí o postižené děti se Montessori seznamovala během zahraničních pobytů v Londýně a v Paříži. Prostudovala odborné práce lékařů psychiatrie a speciálních pedagogů, zejména francouzského lékaře Bourne – ville a španělského Pereira. Montessori nejvíce ovlivnily spisy francouzských lékařů Maria, Itarda a Edvarda Séguina (Šebestová, Švarcová, 1996).

Itard, zakladatel lékařské vědy o ušních chorobách, se jako první věnoval pozorování dětí systematicky, jako jsou sledováni pacienti v nemocnici. Pak zejména ti, kteří trpěli nervovými poruchami.

„Experimenty, které prováděl Itard o něco dříve, byly ovšem tím opravdovým počátkem vědeckého, systematického a promyšleného vzdělávání, které je schopno měnit jak metody výuky, tak i žáky samotné“ (Montessori, 2001, s. 21).

Tyto metody však v té době pedagogický svět nebral na vědomí, protože vycházely z poznatků při léčbě retardovaných dětí. Edward Seguin, původně učitel a později lékař, vycházel ze zkušeností Itarda. Vytvořil skutečný systém vzdělávání mentálně retardovaných dětí. Řadu let učil na školách pro mentálně postižené děti (Montessori, 2001).

Montessori v roce 1902 ukončila studia pedagogicky experimentální psychologie a antropologie na univerzitě v Římě. V letech 1904-1908 zde působila jako profesorka antropologie a biologie.

Současně se věnovala práci s postiženými dětmi. Dospěla k názoru, že její metody práce s těmito dětmi by měly jistě větší úspěch u zdravých dětí.

Ředitel Římské společnosti pro účelné stavebnictví nabídl Montessori, aby ve vzorových nájemných domech zřídila dětské útulky. Využila této nabídky a v chudinské čtvrti San Lorenzo v ruce 1907 otevřela první školu nazvanou Casa dei bambini (Dům dětí). Jeho význam byl sociální i pedagogický. Děti od tří do sedmi let zde pracovaly s volně položenými pomůckami. Při této činnosti byly koncentrované a jevily o ni velký zájem.

Montessori svoje teoretické znalosti a poznatky ze studijních cest strnula v několika publikacích, které byly postupně překládány do všech světových jazyků. Její první kniha vyšla v roce 1913 - Metoda vědecké pedagogiky užitá ve výchově dětí v dětských domovech. Její další knihou je Můj deník, kde popisuje jak zacházet s didaktickým materiálem. Následují další knížky (Šebestová, Švarcová, 1996).

V roce 1911 se vzdává lékařské praxe a věnuje se pouze rozšíření své metody, která byla zavedena do švýcarských a italských národních škol. V New Yorku, Bostnu a Paříži byly otevřeny „Modelové domy“. Současně tato metoda probíhala v anglických a argentinských školách.

Montessori v roce 1912 v Římě uspořádala první mezinárodní vzdělávací kurzy pro učitele a vychovatele. V roce 1913 podnikla svoji první cestu do USA, kde přednášela o principech své metody a výchovného systému. Její myšlenky se rychle šířily do celého světa.

Montessori cestuje po celém světě a šíří svoje myšlenky, čímž se stává světově uznávanou odbornicí (Šebestová, Švarcová, 1996).

V roce 1915 podnikla svoji druhou cestu do USA, doprovázena svým synem Máriem, kde její průvodkyní byla Helena Parkhurstová, zakladatelka

daltonského plánu. Dvacet let Montessori žila v Barceloně. Katalánská vláda podporovala realizaci jejích myšlenek a podle jejího vzoru zde byla vybudována spousta mateřských škol.

Počátkem 30. let 20. století se Montessori vrátila do Itálie, kde se v té době zhoršovala politická situace. Její školy byly zrušeny.

V letech mezi válkami se její myšlenky rychle šířily do Belgie, Anglie, Holandska a Skandinávie, kde vznikaly Montessori školky, školy a národní společnosti.

Montessori se svým synem v roce 1929 založila mezinárodní Montessoriovskou společnost (Association Montessori Internationale – AMI). Tato společnost organizuje vzdělávací kurzy a přispívá k rozšiřování Montessoriovských idejí. Organizace funguje dodnes. Její sídlo je v Amsterdamu.

V roce 1936 se M. Montessori přestěhovala s celou rodinou do Holandska, kde jejími metodami pracovaly téměř dvě stovky škol.

V roce 1939 odjíždí do Indie, kde její myšlenkou byl nadšen Gándí a doufal, že pomocí této metody by mohl pomoci vlastnímu národu.

Do Holandska se vrátila v roce 1946 a začala zde organizovat vzdělávací kurzy, přednášky a připravovat publikace. V roce 1950 byla oceněna za svoje celoživotní zásluhy Nobelovou cenou míru (Rýdl, 1994).

Maria Montessori zemřela 6. května 1952 v holandské vesničce Nordwijk – can - Zee, kde je též na tamním hřbitově pochována.

Po její smrti v její práci pokračoval syn Mário a poté jeho dcera Renilde (Šebestová, Švarcová 1996).

2.1 Pedagogika M. Montessori

Kořeny svojí pedagogiky Montessori hledala ve staré tradici evropské antropologie, především v tělesném, duševním a psychickém vývoji a v orientaci

na individuální učební potřeby dětí. A právě tím se lišila ve srovnání s běžnou „normální“ školou. Vycházela z důvěry ve vlastní síly dětí v jejich vnitřní potenci a vůli. V její pedagogice jsou děti učiteli více podporovány a méně vedeny (Rýdl, 2007).

Uspořádala svůj pedagogický systém tak, aby se každé dítě mohlo rozvíjet samostatně a mělo k rozvoji stejné možnosti. V důsledku toho nerozlišovala děti podle jejich výkonosti či schopnosti (Šebestová, Švarcová, 1996).

Dnes existují Mezinárodní asociace Montessori se sídlem v Amsterdamu, která sdružuje kolem třiceti organizací. Vznikají výchovné ústavy, mateřské školy, základní školy a gymnázia, kde se pracuje Montessori metodou (Svobodová, Jůva, 1996).

Specifika metody M. Montessori

M. Montessori napsala: „ *Nevidím žádnou metodu, vidím pouze dítě...dítě chovající se dle své vlastní přirozenosti* “(Rýdl, 2007, s 27).

Z přednášky Marie Montessori před otevřením vychovatelského kurzu v Miláně v roce 1926.

Vychovatel se stává moudrým, pochopí – li, že dítě se musí v klidu vyvíjet podle zákonů života. Úkolem výchovy je s trpělivostí očekávat, až se změny ukáží. Učitel má být moudrý, trpělivý a dokonale pomáhat jemnému stvoření, které se teprve vyvíjí. Výchova se musí začít s láskou.

V této metodě nejsou základem žádné filozofické údaje, ale moje příprava vycházela z lékařské práce v péči o postižené a nemocné děti. Těmto dětem jsem se pokoušela navracet zdraví. Tyto děti byly slabomyslné, epileptici a nervově nemocné. Při pohledu na ně pochopíme, že se zde vychovatel musí zbavit všech zábran a žádný učitel nemůže myslet na učební osnovy. Učitel se bude snažit mu pomáhat v cestě vpřed a zmírňovat jeho trápení.

„*Vidím novou cestu, protože již nemůžeme vycházet jen z nás samotných, z naší kultury, nýbrž z dítěte*“ (Rýdl, 1999, s. 9).

Učitel, který má být prospěšný při výchově nenormálních dětí, musí své jednání a chování přizpůsobovat dítěti, nikoliv opačně (Rýdl, 1999).

Sajdová se ve své knize Marie Montessoriová a její metoda výchovy zmiňuje, že M. Montessori pro svou metodu výchovy dětí dokonale využila hravosti vrozené dětem (Sajdová, 1935). Montessori rozvíjela svoji metodu na základě dlouholetého pozorování dětí, ke kterému měla nadání (Montessori principy, 2013).

Metoda M. Montessori působí na rozvoj smyslů prostřednictvím vnitřního zaujetí a pozornosti (fenomén Montessori), umožňuje přirozený rozvoj vnitřních sil každého jedince podle vlastních sil a tempa (Šebestová, Švarcová, 1996).

Třída, podle metody M. Montessori, je zařízena tak, aby dítěti umožňovala svobodně pracovat a pohybovat se a rozvíjet. Místnost a veškerý nábytek je přizpůsobený dětem. Pomůcky jsou seřazeny na poličkách, které jsou přizpůsobeny potřebě se učit prostřednictvím pohybu, protože právě pohyb uvádí intelekt do aktivity.

Také se dbá na přitažlivé obrázky na stěnách třídy, na přístup ke knihám a na celkový estetický dojem při pohybu ve třídě. Montessori si je vědoma, že u dětí se rozvíjí estetické cítění (Hainstock, 2013).

Montessori řekla: *„U učitelů by se měl kultivovat spíše duch než mechanická dovednost vědce – t.j. směr přípravy by se měl namířit raději k duchu, než k mechanismu“* (Hainstock, 2013, s.16).

Učitel má být pozorovatelem, který je připravený vést a udržovat nadšení dítěte pro učení. Do snahy dítěte samostatně se učit nezasahuje. *„Takto si všimneme, že dítě má osobnost, kterou se snaží rozvinout, je iniciativní, samo si volí, co bude dělat, v této činnosti vytrvá, mění ji podle svých vnitřních potřeb, nevyhýbá se námaze, spíše ji vyhledává a s velkou radostí čelí překážkám, které má schopnost překonávat“* (Hainstock, 2013, s. 16).

Cílem Montessori metody je naučit dítě respektování vlastní osoby, ostatních lidí a svého okolí. V montessori prostředí se učí rozvíjet svoji

individualitu v kontextu světa, ve kterém žijeme. Děti jsou následně sebevědomé, mají intelektuální kapacitu a své myšlenky promítnou do svých činů (Více o Marii Montessori a její pedagogice, 2013).

2.2 Principy pedagogiky M. Montessori

Maria Montessori utvořila ze svých myšlenek základní principy, ke kterým došla svým pozorováním dětí od nejútlejšího věku. Tyto principy považovala za nejdůležitější při práci s dětmi, a proto níže uvádím jejich shrnutí.

Dítě je tvůrcem sebe sama (absorbující duch)

Pojmem „absorbující duch“ Montessori pojmenovává fenomény dětského rozvoje.

Dítě přijímá podněty a dojmy ze svého okolí, kterými se formuje jeho řeč, jeho pohyby, myšlení, jednání a citění pro svět.

Pomoz mi, abych to dokázal sám

Tato prosba dítěte se stala hlavním motivem pro její pedagogickou činnost.

Úkolem dospělých není dítě formovat a odstraňovat mu překážky z cesty, ale pomáhají mu je překonávat vlastními silami a svým tempem. Takto dítě získává nové dovednosti a vědomosti (Zelinková, 1997).

Ruka je nástrojem ducha

„*Práce rukou je základem pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči*“ (Zelinková, 1997, s. 17).

Podle Montessori se v průběhu každého učení spojují tělesné a duševní aktivity. Při osvojování nového učiva nebo získávání nových poznatků, je třeba vycházet od konkrétního poznávání a manipulace s věcmi (Zelinková, 1997).

Respektování senzitivních období

Podle Montessori jsou tato citlivá období dočasné časové úseky, během kterých děti získávají specifické znalosti, schopnosti a dovednosti (Rýdl, 2007).

V tomto období je dítě obzvláště citlivé a jakoby připravené pro získávání určitých dovedností. Po zvládnutí určité činnosti citlivost odezní (Zelinková, 1997).

Montessori ve vývoji člověka rozlišuje tři základní senzitivní fáze: 0-6 let, 7-12 let, 12-18 let.

Senzitivní fáze 0-6 let

Období je charakterizováno tvořivostí a konstruktivností. Je důležité pro budování osobnosti a pro vývoj inteligence. Později Montessori tato období rozdělila na dvě etapy, 0-3 roky, 3-6 let.

Etapa 0-3 roky

Podněty z vnějšího světa proniknou do duševního života dítěte a formují ho. Převládá fyzické přizpůsobení. Oblastmi tohoto období je pohyb, řeč a řád.

Citlivost pro pohyb se projevuje vývojem manuální zručnosti, zlepšováním rovnováhy, zvládnutím chůze. Zpočátku je získávání zkušeností pouze nevědomým fyziologickým procesem, který se pak prožíváním úspěchu stává motivující aktivitou (Zelinková, 1997).

Citlivost pro pořádek a řád. Montessori pozorovala, že děti kolem druhého roku života vykazují značný smysl pro pořádek. Věci kolem nich by měly mít své stálé místo, na kterém se seřazují. Tento řád věcí pomáhá dítěti rozpoznat polohu předmětů v místnosti a zapamatovat si, kde se každá věc nachází. Dítě také potřebuje spolehlivý řád v denním režimu a ve spojení s blízkými lidmi (Ludwig a kol. 2008).

Řeč v tomto období si dítě osvojuje nevědomě. Důležité je vnímat řeč nejen sluchem, ale i sledováním mluvidel jiné osoby zrakem (Zelinková, 1997).

Etapa 3-6 let

Dominují tu dvě citlivé oblasti. První je vývoj sebeuvědomění, způsobený aktivním vlivem činností, druhou oblastí je osvojování pohybových i řečových dovedností, související se smyslovým vývojem. Ta má za následek postupné zdokonalování psychické a fyzické stránky osobnosti. Nově se objevuje citlivost pro společný život ve skupině a podle toho také jednají. Dítě si osvojuje společenské způsoby chování, Montessori hovoří o sociální embryonální fázi.

Senzitivní fáze 7-12 let

V této etapě dominuje morální senzitivita. Dítě rozlišuje dobré a zlé ve svém jednání, ale i v jednání druhých. Tvoří se morální vědomí, které později vede k vědomí sociálnímu. Dítě vyhledává široké, sociální zkušenosti. Jestliže dochází k omezování prostoru i sociálních vztahů, stává se to brzdou dalšího vývoje. V myšlení nastává přechod k abstrakci. V tomto období převládá princip poznávání předmětů, manipulace, vnímání detailu pomocí celku. V průběhu činností se rovněž utváří morální vědomí a sociální cítění.

Senzitivní fáze 12-18 let

Období má dvě etapy 12-15 a 15-18. Vyznačuje se silnou sociální citlivostí s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích.

V tomto období se snaží o vytvoření nového vztahu k sobě samému. Mezi dvanáctým a patnáctým rokem dochází k poznávání světa nejen prostřednictvím praktické činnosti, ale i přemýšlením, studiem, meditací (Zelinková, 1997).

Svobodná volba práce

Dítě si podle vlastního rozhodnutí může volit práci:

- Co = jaký materiál si vybere, jakou učební oblast si vybere, co se chce naučit a o čem chce získat další znalosti.
- Kde = místo, kde bude ve třídě pracovat
- Kdy = dítě motivuje jeho polarita pozornosti, každé dítě je na určitou věc „naladěno“ v jinou dobu

- S kým = může pracovat samo, ve dvojici, ve skupině
Volná svobodná práce však neznamená, že dítě střídá činnosti bez ukončení nebo nedělá nic. Svoboda nespočívá v tom, že dítě zůstane ponecháno samo sobě nebo že učitel nikdy nezasahuje do jeho vzdělávání a učebních procesů. Nějakou činnost si dítě zvolit musí. Učitel práci dětí koordinuje a musí využít své pedagogické dovednosti k tomu, že bez příkazů pomůže dítěti najít činnost, která ho zaujme. Pokud se dítě rozhodne pracovat s určitým materiálem, který ho zaujme, a samo se svobodně rozhodne, pak je jeho povinností dodržet daná pravidla. Cílem je, aby děti vykonávaly dovednosti, které je vnitřně uspokojují (Společnost Montessori, 2013).
„Výchova musí dítěti pomoci stát se samostatným. Být svobodný, znamená být nezávislý a samostatný“ (Rýdl, 199, s. 22).

Přípravné prostředí

„Přípravné prostředí tedy dítěti nabízí podobu prostou pro zacházení s ostatními lidmi, předměty, se sebou samým“ (Rýdl, 1999, s. 55).

Jedná se o prostředí, které se přizpůsobuje potřebám a vývojovému stavu dítěte. Prostor, ve kterém se děti pohybují, má být jednoduché, příjemné a jasně strukturované tak, aby se bez problémů orientovaly a mohly nabídky využívat. Všechny pomůcky v místnosti mají své pevné místo. Stojí na políčkách tak, aby si děti mohly podle svých možností, nezávisle na dospělých, vzít pomůcku a zase ji na stejné místo položit (Ludwig a kol., 2008).

V nabídce připravovaného okolí patří pomůcky k procvičování běžných činností, materiály rozvíjející smysly a materiály podporující tvořivost dětí (Ludwig a kol., 2008).

Polarizace pozornosti

Montessori tento jev popisuje jako seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti (Rýdl 1999). Poprvé si tento jev uvědomila, když pozorovala tříletou holčičku, jak se zaujetím vytahuje a zasouvá válečky různých rozměrů do odpovídajících otvorů. Byla překvapena, jak takto malé dítě vydrží cvičení opakovat znovu a znovu. Pracovní nasazení

nepřerušila, ani po přemístění židličky, na které seděla, na stolek. Holčička tuto činnost opakovala dvačtyřicetkrát. Pak přestala pracovat, usmála se a její oči zářily (Montessori, 1998).

Forma průběhu soustředění na práci:

- Fáze přípravy: Před ní předchází fáze neklidu. Dítě hledá nějakou činnost, podněty, které ho osloví a odpovídají jeho vnitřním potřebám. Rozlišují se dvě úrovně podnětů
 - První tvoří vnější znaky předmětů, které upoutávají pozornost (barva, tvar).
 - Druhé vycházejí ze zkušeností a vědomostí dítěte. Jsou to ve vědomí zafixované a chtěné prvky.
- Fáze velké práce: Následuje fáze prohloubení. Dítě svoji pozornost stále intenzivněji věnuje prováděné činnosti. Odmítá rozptýlení a činnost provádí opakovaně, dokud není dosažena vnitřní nasycenost. Délka trvání této fáze prohloubení je individuální. Je ovlivněna věkem a potřebami dítěte.
- Fáze doznívání: Ukončení koncentrace, dítě uklízí všechny předměty (hračky, pomůcky), které potřebovalo při své práci. Dítě je klidné, prožívá radost a uspokojení.
- Návyk na práci: Stane-li se soustředěná práce zvykem, stabilizuje se chování dítěte tím způsobem, že si zachovává vnitřní rovnováhu. To je čas, kdy se dítě stává svým pánem (Rýdl 1999, Zelinková, 1997).

Věková heterogenita

Smyslem je vytvořit dětem ve skupině mnohem větší prostor pro spolupráci. Předpokladem toho je, že učební formy vycházejí z principů vnitřní diferenciací. Děti se navzájem učí způsobem, který nenahradí ani učitelé a ani rodiče. Děti ve svých pocitech, myšlení, řeči či představách si jsou mnohem blíže než dospělí. Zpravidla se doporučují tři věkově smíšené úrovně, které odpovídají třem vývojovým stupňům (Rýdl, 2007).

Montessori prohlásila: *„Základní věcí je, že skupiny obsahují různé věkové stupně, což má velký vliv na znalosti dětí. To je dosaženo vztahy mezi dětmi,*

neumíte si představit, jak dobře a lehce se mladší dítě učí od starších dětí, které jsou zase neuvěřitelně trpělivé k potížím mladšího“ (Rýdl, 1999, s. 18).

Integrace dětí s různými poruchami

Princip integrace se stal jedním z určujících momentů pedagogických a sociálních snah o péči o děti s poruchami. Důležitým předpokladem pro společné vyučování postižených dětí je diferencované vyučování a individuální učení. Takto vedené vyučování nabízí každému dítěti konkrétní úkoly, odpovídající jeho schopnostem. Toto může být příčinou, proč se v mnoha integrovaných třídách, snaží pracovat podle systému Montessori.

Karl Neise v roce 1973 upozorňoval na to, že si principy speciální a Montessoriovské pedagogiky částečně odpovídají. Systém Montessori pozitivně působí na postižené, zejména na soustředěnost a chování při práci.

Montessori se zabývala otázkou, jak mohou postižené a sociálně zanedbané děti využívat pedagogických poznatků, jak se o nich dozvědí. Proto v Itálii založila speciálně pedagogické vzdělávání učitelů a podílela se na rozvoji speciálních škol. Montessori pedagogika může podstatně ulehčit společné vyučování postižených a nepostižených žáků, ale nemůže vyřešit všechny problémy, které se vyskytují s integrací. (Rýdl, 1999)

Pojetí chyby a její kontrola

Montessori tvrdila, že chyby mají svůj význam v procesu učení a je třeba s nimi pracovat. Chyby nám ukazují, jak určité věci zvládneme. Dítě, které zvládne poznat a kontrolovat vlastní chyby, získává větší míru nezávislosti a jistoty (Společnost Montessori, 2013).

Pomůcky a materiály jsou vytvořeny tak, aby dítě samo mohlo zkontrolovat správnost řešení. Najít a opravit chybu – vlastní chyby tak napomáhají k dalšímu učení.

Různé formy kontroly chyb:

- Mechanická kontrola pomocí smyslového didaktického materiálu – dřevěné válečky.
- Kontrola chyb pomocí zdokonalené činnosti opakujícím cvičením – růžová věž, kontrola spočívá v pokračujícím porovnávání a kontrole nejmenší kostkou, ta upozorňuje na rozdíly mezi krychlemi.
- Kontrola chyb porovnáváním vlastní práce s předlohami – vlastní práce s materiálem je porovnávána s předlohou (Rýdl 1999).

Práce s pochvalou

M. Montessori byla přesvědčena, že odměny vedou k nepřírozeným a vynuceným výkonům dětí (Šebestová, Švarcová, 1996).

Při svém pozorování dětí, které dostaly odměnu, zjistila, že dětem odměna v podobě medailí významně v jejich zaujaté práci překáží. Dítě, jež dostalo pochvalu v podobě vyznamenání, si jej prohlédlo, chvíli nosilo připnuté a pak ho dalo potrestanému dítěti jako něco, co nemá cenu. Učitelka nadále pozorovala děti a došla k závěru, že pochvaly a tresty jsou zbytečné, protože jim bylo oboje lhostejné. Znamená to, že se v dětech probouzí vědomí smyslů pro vlastní důstojnost, které dříve neexistovalo (Montessori, 1998).

Učitel se snaží používat jazyk tak, aby neposuzoval a nehodnotil, ale dával najevo, že dítě získalo novou dovednost. Dítě potřebuje pocit jistoty, úspěšnosti, bezpečí. Předškolní děti mají radost ze samostatné práce, pro školní děti je pak výsledek největší odměnou (Společnost Montessori, 2013).

Ticho a klid

Ticho není možné ztotožnit s nepřítomností hluku nebo šumu, je něčím pozitivním a nevzniká tím, že děti tiše sedí a mlčí. V přirozeném prostředí vzniká ticho samo o sobě, učitel si musí uvědomit, že k rozvoji člověka patří zkušenost ticha a že hluk dráždí nervy, odvádí pozornost a překáží při uvažování. V Montessoriovském domě dětí vládne ticho a chybí obvyklý školní hluk. A proč? Ticho vyplývá z dětí, které jsou zaujaty svojí prací a soustředěností. Klidné

prostředí, kde jedno dítě dává prostor druhému, předpokládá, že dítě si všímá přítomnosti druhého a uvědomuje si to. K tomu může dojít jen v tichu (Helmingová, 1996).

Podle Montessori cvičení ticho vzniklo z jedné příhody, kdy do třídy vstoupila s tříměsíční holčičkou v náručí, a dala jim za úkol, zda dokáží být ticho jako spící děvčátko. Ke svému velkému překvapení zjistila, jak ji děti pozorně sledují. V tu chvíli nastalo opravdu ticho. V místnosti jasně zněl tikot hodin, který nebyl normálně slyšet. Děti se soustředily na prožitek ticha a jeho vytváření (Montessori, 1998).

2.3 „Dvanáctero“ vytvořené Marií Montessori pro principy vzdělávání vychovatele

Marie Montessori si pokládala otázku, co ještě musí pedagogové udělat navíc, pokud již byl splněn základní předpoklad, a to že pro děti bylo vytvořeno prostředí, které odpovídá jejich požadavkům, zaujme je a současně je i provokuje k činnosti. A jako odpověď na tuto otázku vytvořila dvanáct pokynů, kterými by se vychovatelé měli řídit a které by s přihlédnutím k současnosti zněly následovně:

1. Vychovatel musí vytvořit předem připravené prostředí a starat se o něj.
2. Vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.
3. Vychovatel je aktivním, když zprostředkovává dítěti vztah s okolím, je pasivním, pokud se tento vztah již uskutečnil.
4. Vychovatel musí děti neustále pozorovat a diagnostikovat, aby uměl pomoci v okamžiku, kdy je požádán o pomoc.
5. Vychovatel musí a smí podat pomocnou ruku jen tehdy, když je požádán o pomoc.
6. Vychovatel musí umět naslouchat a potom se ptát, avšak jen tehdy, když je o pomoc požádán.
7. Vychovatel musí respektovat dítě, když pracuje a nevyrušovat ho.

8. Vychovatel musí respektovat dítě, když dělá chyby, aniž by ho hned opravoval.
9. Vychovatel musí respektovat dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by ho rušil a nutil do práce.
10. Vychovatel se musí stále pokoušet nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí.
11. Vychovatel musí děti nechat pocítit, že se na jeho pomoc mohou kdykoliv spolehnout, nesmí ale svoji pomoc nikdy vnucovat.
12. Vychovatel nabízí dítěti, které dokončilo svojí práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši (Rýdl, 2007).

Zásady platí také pro matky a otce. Nad každou zásadou je důležité se zamyslet a hledat možnosti a způsoby, jak je uplatnit v aktuální době. Nejdůležitější úkol pro vychovatele podle M. Montessori je: *„Tajemství přirozeného vývoje dítěte je ukryto v přípravě potřebných prostředků pro jeho výživu duševní, prostředků, které odpovídají přirozeným potřebám dítěte“* (Ludwig a kol. s. 39-40).

2.4 Didaktický materiál

Marie Montessori vytvořila řadu didaktických pomůcek. Při jejich zhotovení využívala přírodnin a přirozeného materiálu (Valenta, Muller, 2003).

Montessori z počátku pracovala s materiálem, který převzala od francouzských lékařů Itarda a Seguina. Především Seguin vytvořil pomůcky, které podporovaly stimulaci dětí a rozvoj smyslů. Pomocí speciálních pomůcek se pokusil děti učit číst, psát a počítat (Helmingová, 1996).

Didaktický materiál slouží k rozvoji dětských schopností, například rozebírání a skládání pomůcek, rozlišování barev. Napomáhá samostatnému rozpoznání chyby. Při používání těchto pomůcek se cvičí pozornost a koncentrace (Svobodová, Jůva, 1996).

Montessori materiál se liší od jiných učebních pomůcek konkrétností, izolací vyjmenovaných rysů, funkční celistvostí.

- a) Konkrétností. Pomůcky reflektují nejrůznější vlastnosti prostředí, jako je tvar, velikost, barva, materiál, povrch, zvuk. Při práci s nimi děti získávají pohybovou a smyslovou zkušenost. Montessori je přesvědčená, že existuje vztah mezi pohybem a intelektem. Konkrétnost spočívá například v ohmatávání hladkých a hrubých předmětů. Dochází k tříbení hmatu a získávají vědomosti o materiálech.
- b) Izolace vjemových rysů. Každá pomůcka se zaměřuje na jedinou vjemovou kvalitu. Může to být povrch u dotykové tabulky, kde je jedinou odlišností drsnost destičky.
- c) Funkční celistvost. Připravené materiály utvářejí pevný systém, který odpovídá za celkový vývoj. Materiály jsou pro děti uzpůsobeny od nejjednodušších ke složitějším a přirozenou cestou se učí přijímat nové poznatky a informace (Rýdl, 2007).

Dítě se učí napodobovat, proto je třeba nejdříve průběh činnosti vidět, předvést a následně si ji osvojit. Následuje rozdělení úkolů na dílčí kroky a jejich nácvik. Při práci s pomůckami musí na stole být pouze předmět, s kterým dítě pracuje. Příliš mnoho podnětů působí chaoticky, zatěžuje psychiku dítěte. V přípravném prostředí se každá pomůcka nachází v jednom exempláři. Silnou motivací pro práci s didaktickým materiálem je atraktivnost a estetická stránka (Zelinková 1997).

Didaktický materiál se člení do několika skupin na materiály pro cvičení praktického života, smyslový materiál, materiál na čtení a psaní, matematický materiál, kosmický materiál.(Ludwig a kol., 2008)

Cvičení praktického života

Cvičení praktického života se dají rozdělit na několik oblastí:

- a) Péče o vlastní osobu – mytí rukou, oblékání, zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, zipů. K tomuto procvičování jsou určeny speciální rámy, stravování, čištění bot, žehlení, ruční praní, skládání prádla.

- b) K dalšímu procvičování patří suché a mokré aktivity. K těmto cvičením patří práce se lžící, nabírání různě sypkého materiálu do dvou stejných nádob, nebo do větší a menší nádoby. Přelévání vody, nebo přesypávání semínek do džbánek.
- c) Péče o okolí – zalévání květin, prostírání stolu, zametání, práce na zahradě, mytí a utírání nádobí, utírání a vysávání prachu, krmení domácích zvířat.
- d) Cvičení sociálních vztahů – děti se učí poděkovat, pozdravit, poprosit, omluvit se, naslouchat, jsou uvedeny k úctě ke starším lidem, učí se společenskému chování. Do této oblasti lze zahrnout relaxační chvílky a ticho (Šebestová, Švarcová, 1996).
- e) Cvičení kontroly pohybů ke zdokonalení chůze dětem pomáhá nakreslenou elipsou a hudebním doprovodem. Určitý rytmus pomáhá dětem koordinovat smysly zapojené do této činnosti. Při těchto aktivitách dochází k rozvoji jemné a hrubé motoriky, koordinaci oko – ruka.

Cvičení praktického života učí dítě, jak má zvládnout věci kolem sebe. Cílem této činnosti je naučit pečovat o svoji osobu související se základními lidskými potřebami. Přímým cílem pro dítě je získávání sensorické zkušenosti hmatové, vizuální a zvukové (Montessori, 2001).

Smyslový materiál

Smyslový materiál svým charakterem vede k procvičování a zdokonalování smyslů. Zároveň prohlubuje smyslové vnímání a vytváří pevné základy pro intelektuální růst (Montessori, 2001).

Senzorická cvičení se týkají rozvoje a zdokonalování pěti smyslů. Dítě může brát věci do rukou, prohmatávat je, otáčet, ohýbat, prohlížet, poslouchat, vnímat je očíháváním, ochutnáváním. Dítě tak prochází cestou od uchopení k pochopení. Tato jednotlivá cvičení jsou přizpůsobena věku dítěte. Postupuje se od nejjednodušších cvičení ke složitějším. Smyslový materiál je uspořádán podle určitých fyzikálních vlastností, které jsou tvar, barva, rozměry, hrubost, zvuk, teplota a váha. Materiál též zahrnuje kontrolu chyb, na kterou přijde dítě samo,

nebo mu pomůže kamarád. Jako poslední se snaží navést na chybu dítěte učitel, nebo mu ji ukáže. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Smyslový materiál vybízí dítě k aktivitě a opakování činnosti. Každý z těchto materiálů je přiřazen k určité senzitivní fázi dítěte. (Ludwig a kol., 2008)

Při práci se smyslovým materiálem se používá třístupňová výuka. Tato výuka má za cíl naučit dítě porozumět pomůckám a ukazuje učiteli, zda dítě dobře chápe, co ukazuje.

- První stupeň je poznání identity „to je malý válec“. Dochází ke spojení předmětu a názvu. Opakujeme tak dlouho, až dítě porozumí tomuto spojení.
- Druhý stupeň umožňuje zjistit, zda dítě chápe danou informaci. Dochází k jejímu procvičování.
- Třetí stupeň nám ukáže, jestli si dítě pamatuje název, ukazujeme na předměty a ptáme se „Co to je?“ Dítě by mělo správně odpovědět (Hainstock, 2013).

Materiál zahrnuje kontrolu chyb, na kterou přijde dítě samo, nebo mu pomůže kamarád. Jako poslední se snaží navést na chybu dítěte učitel, nebo mu ji ukáže. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Materiál na čtení a psaní

Montessori zastávala komplexní přístup k jazykové výchově, které předchází cvičení praktického života a smyslové výchovy. Při těchto aktivitách dítě procvičuje a zdokonaluje jemnou motoriku, zvládne koordinaci oko ruka, rozšiřuje si slovní zásobu. Řeč vzniká a rozvíjí se v sociálním prostředí. K tomu napomáhají rozhovory dětí mezi sebou, mezi rodičem a dítětem a též mezi učitelem a dítětem. Proto jednotlivá slova správně vyslovujeme, učíme děti básničky, vyprávíme příběhy, hrajeme scénky, zpíváme písničky a posloucháme hudbu. (Hainstach 2013)

Zájem o psaní u dětí podpoříme hravými geometrickými tvary. V tomto cvičení se dítě naučí držet správně tužku a ovládat ji, což je důležité pro psaní. Materiál na učení psaní tvoří písmena z hrubého papíru (hmatová písmena). Děti

vnímají tvar písmene paměti. Následuje používání pohyblivé abecedy. Zde dítě skládá písmena do slov. Když se dítě naučilo znát písmena, začalo s analýzou a syntézou písmen, dochází k explozi psaní. Děti samy začnou psát. (Helmingová, 1996)

Čtení je třeba rozlišovat od psaní, protože tyto dvě činnosti se nemusí nutně rozvíjet současně a zkušenost nám ukázala, že psaní předchází čtení. Čtení je interpretace myšlenek pomocí grafických symbolů. Jedná se o činnost čistě rozumovou, napomáhá vývoji představ a jazyka. Zároveň pomáhá dítěti v oblasti společenské. Za první krok ve výuce považujeme čtení názvů známých předmětů, následuje hra se čtením slov, kde na lístečku je napsaný předmět. Dítě si po přečtení lístku vezme hračku napsanou na lístku a předloží lístek i s hračkou ke kontrole učitelce. Následují lístečky s větami, kdy děti po přečtení lístku odevzdají učitelce a jdou vykonat činnost.

Ze své zkušenosti Montessori ví, že pochopení větné skladby by mělo předcházet rozumovému čtení vět. Prostřednictvím čtení se seznamujeme s myšlenkami druhých, a proto by mělo probíhat v duchu, ne nahlas. (Montessori, 2001)

Matematický materiál

Montessori viděla v každém člověku matematického ducha. Matematické schopnosti dítě získává zkušeností s předměty, kterými je obklopeno. Montessori viděla ve smyslovém materiálu základ pro počítání všech matematických operací. Proto považovala za důležité pochopení desítkové soustavy, kterou lze procvičovat na růžové věži, barevných válečcích, hnědých schodech. (Helmingová, 1996)

Matematický materiál je rozdělen do několika skupin. V těchto skupinách se dítě nejdříve seznamuje s kvantitou a následně se symboly.

- a) V první skupině se počítá od 1 do 10 respektive od 0 do 9

Dítě se seznamuje s kvantitou a učí se čísla, která potřebuje pro počítání v desítkové soustavě. Tam nepotřebujeme žádnou číslici, která by byla vyšší nad 9, pak dochází ke změně řádu. Dochází ke spojení množství se slovem a později se přidává symbol (číslice). Žáci se seznamují s nulou, se

sudými a lichými čísly, která jsou přípravou pro dělení. Materiály patřící do této skupiny jsou červenomodré tyče, smirkové číslice, skříňka s vřetenky, sudá a lichá čísla.

- b) Ve druhé skupině dochází k zavedení desítkové soustavy. Pochopení číslic umožňuje dítěti vytvořit libovolné čísla i z vyšší kategorie. Musí být dodržován postup od konkrétního pochopení k abstraktnímu myšlení. Číslo má svůj řád a dítě přechází řády.

Zlatý perlový materiál uvede dítě do desítkové soustavy. Dítě se naučí pojem různých kategorií pomocí sensorické zkušenosti s korálky. Dítě vidí rozdíl ve hmotnosti. Pozoruje také rozdíly nejen v aritmeticky, ale také geometrický tvar každé kategorie.

1. Jednotkový korálek je bod
2. Desítková tyč je přímka
3. Stovkový čtverec je plocha
4. Tisícová krychle je těleso

Dítě se seznámí s matematickými úkony, jednoduchými slovními úlohami a s geometrií.

- c) Ve třetí skupině matematického materiálu dochází k lineárnímu počítání k osvojení násobné řady jednomístných čísel, dochází k podvědomému seznámení s principy násobení.
- d) Čtvrtá a pátá skupina má za úkol procvičovat základní početní úkazy.

(Šebestová, Švarcová 1996)

Kosmický materiál

Kosmická výchova je zařazena do výchovného systému M. Montessori: Všechny předměty v kosmu a přírodě jsou na sobě určitým způsobem závislé, mají svůj smysl a vše podléhá určitým zákonům. Člověk nemá právo zákony porušovat, má se stát součástí celku.

Znalosti o světě děti získávají prostřednictvím zeměpisu, anatomie, ekologie, dějepisu, chemie, fyziky a také tím, že provádí praktické pokusy.

Používají Montessoriovský materiál, například globusy, tabule znázorňující mapy. Křesťanská víra Montessori ovlivnila v jejím chování k přístupu k postiženým.

Výchova k míru

Výchova k míru je součástí kosmické výchovy a Marie Montessori na ni klade velký důraz. V užším slova smyslu jde o zabránění konfliktu mezi dospělým a dítětem. Dospělý zde využívá pozici silnějšího. V širším slova smyslu bylo přání Montessori, aby lidé žili v přátelství, lásce a porozumění (Šebestová, Švarcová, 1996).

3. Kombinované vady

3.1 Terminologie

Nejčastěji používané termíny u nás jsou kombinované postižení, vícenásobné postižení, kombinované vady. Na tyto pojmy je nahlíženo jako na synonyma (Ludíková, 2005).

V zemích mluvících anglicky používají pojem multiple handicap = vícenásobně postižený. Němčina používá pro tento pojem schoustmehrfochbehinderung, který lze přeložit jako vícené chyby a vícenásobné postižení (Ludíková, 2005).

Defektologický slovník z roku 2000 uvádí: „*V defektologii jde o kombinované vady, když jedinec je postižen současně dvěma nebo více vadami*“ (Edelsberger, 2000, s. 158).

Ve své monografii Vítková (2006) uvádí kombinované postižení jako těžké postižení. Kombinované neboli těžké postižení je souhrn omezení člověka jako celku ve všech jeho prožitkových oblastech a výrazových možnostech.

„Kombinované neboli sdružené vady zahrnují velmi širokou škálu nedostatků, které přecházejí plynule od průměrných projevů v oblasti fyzických, psychických a sociálních funkcí k podprůměrným a k dalšímu zhoršování určitých projevů až k závažným potížím“ (Monatová, 1994, s. 168).

3.2 Kategorie kombinovaného postižení

Oboru kategorizace kombinovaného postižení se zabývalo mnoho osob. Mezi tyto osoby se řadí Sovák, Jesenský a Monatová.

Sovák (1986) dělí „defekty kombinované (sdružené)
slepohluchoněmi,
slabomyslní hluchoněmi,
slabomyslní slepí,
slabomyslní tělesně postižení apod.“ (Sovák 1986 s. 43).

Pro členění kombinovaných postižení využívá Jesenský principu dominantnější vady:

„1. Slepohluchoněmota a lehčí smyslové postižení
2. Mentální postižení s tělesným postižením
3. Mentální postižení se sluchovým postižením
4. Mentální postižení s chorobou
5. Mentální postižení se zrakovým postižením
6. Mentální postižení s obtížnou vychovatelností
7. Smyslové a tělesné postižení
8. Postižení řeči se smyslovým, tělesným a mentálním postižením a chronickou chorobou“ (Jesenský, 1993, s. 21).

Monatová (1994) považuje za kombinované postižení projevy dvou velmi závažných vad objevujících se u jednoho jedince a dělí je následovně:

- Mentální postižení a pohybové vady
- Mentální postižení a zrakové vady

- Mentální postižení a sluchové vady
- Mentální postižení a řečové nedostatky
- Mentální postižení a poruchy chování

3.3 Etiologie kombinovaných vad

Příčiny všech vad se nedají jednoznačně určit. Dá se říci, že je můžeme najít ve všech obdobích života, ale nejčastěji mají příčiny v prenatálním stádiu vývoje, přičemž se jedná převážně o nejtěžší případy. K etiologickým faktorům, které se nejčastěji vyskytují, patří genetické vlivy, infekce, intoxikace, chromozomální aberace, poškození mozku a CNS, vývojové poruchy, mechanické poškození, psychické faktory, ale také vlivy sociálního a materiálního prostředí (Ludíková, 2005).

Příčiny kombinací několika druhů postižení jsou často zapříčiněny genetickými anomáliemi a někdy se projevují formou souborů více příznaků-tedy syndromů (Slowík, 2007).

„Kombinované vady mohou mít svůj počátek v dědičných faktorech, častěji pak bývají vrozené a nepočtenější jsou získané nedostatky“ (Monatová, 1994, s. 169).

„Příčinami defektivity jsou vady a poruchy v oblasti duševní, smyslové nebo tělesné, popř. v kombinaci některých z nich“ (Sovák, 1986, s. 19).

Z pohledu typologizace se bude jednat o skupiny či jedince, u kterých je etiologie vymezení vůči hlavnímu proudu daná dědičně. Chorobné procesy společně s úrazy na jedné straně a na druhé straně poruchy a odchylky v dozrání osobnosti v sociálním vývoji i jejich odrazem v integraci osobnosti. Tedy v začleňování oné osoby do společnosti, kultury nebo začlenění do pracovního procesu společně s podmínkami práce (Jesenský, 2000).

3.4 Vybrané kombinované postižení

V této kapitole představím kombinovaná postižení, vyskytující se u dětí, s kterými pracuji ve stacionáři. V praktické části je popsán dopad diagnózy na život jedince.

Dětská mozková obrna (DMO) „*Porucha řízení hybnosti a vývoje řízení hybnosti a jiných centrálních funkcí z postižení mozku v nejranějším dětství*“ (Edelsberger, 2000, s. 213).

K příčinám vzniku DMO dochází před narozením, při narození, nebo krátce po narození (Eldesberger, 2000).

K DMO se nejčastěji pojí další vady, které jsou epilepsie, mentální retardace, růstové problémy, hydrocefalus, poruchy zraku a sluchu (Ludíková, 2005).

Rettův syndrom „*Stav až dosud zjištěný pouze u dívek s obvyklým začátkem ve věku 7-24 měsíců. Po období časného vývoje, probíhajícího normálně, se objevuje částečná nebo pozvolná ztráta řeči a porucha obratnosti při chůzi a užívání rukou, současně se zástavou růstu hlavy. Ztráta účelných pohybů rukou, stereotypní krouživé pohyby rukou a spontánní hyperventilace jsou charakteristické. Je zastaven vývoj hraní a vývoj sociální, ale sociální zájmy mají tendenci se udržovat. Ataxie trupu a apraxie se začíná vyvíjet od čtyř let a často následují choreoatetoidní pohyby. Téměř vždy je výsledkem těžká mentální retardace*“ (MKN-10, 2009, s. 242).

Psychomotorický vývoj je převážně do jednoho roku dítěte v normě, pak nastává částečná nebo úplná ztráta verbálních a manuálních schopností. Ke společným tělesným znakům patří stereotypní pohyby rukou (mytí rukou), růst hlavy je zpomalen, dechové potíže, ztráta řeči, žvýkací potíže. Toto onemocnění je provázeno těžkou mentální retardací (Černá a kol., 2009).

Vyučování se soustřeďuje více na prožívání emocí než výkon. Velmi důležitý je úspěch. Pro dívky s Rettovým syndromem jsou důležité rituály, zážitky v různém prostředí a hra. (Tupá, 2011).

Wolfův – Hirschhornův syndrom je způsoben chromozomální aberací neboli chromozomální mutací. U jedince nacházíme pouze jeden chromozom krátkého raménka chromozomu 4 místo určeného páru chromozomu. Jedinci postižení tímto syndromem mají charakteristicky vyklenutý obličej, vlasy začínají růst jedincům až viditelně výše nad čelem, široký zahnutý nos a vzdálenost mezi očima je nápadně větší a nepřiměřená. U jedinců se často vyskytuje rozštěp patra a rtu. Se syndromem se pojí těžká mentální retardace (Štembera, Dittrichová, Sobotková, 2014).

Mentální retardace „*Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami*“ (MKN-10, 2009, s. 236).

Klasifikace mentální retardace:

- F70 – Lehká mentální retardace IQ 50-69
- F71 – Středně těžká mentální retardace IQ 35-49
- F72 – Těžká mentální retardace IQ 20-34
- F73 – Hluboká mentální retardace IQ <20
- F78 – Jiná mentální retardace
- F79 – Nespecifikovaná mentální retardace (Švarcová, 2003).

3.4.1 Specifické potřeby žáků s kombinovaným postižením

Slowík (2007) ve své monografii píše o současném pohledu na osoby s postižením, kde se nehodnotí jejich vady a omezení, ale zaměřuje se na pozitivní schopnosti a možnosti, které najdeme u každého člověka s kombinací několika druhů znevýhodnění. Pro nás je důležité jak maximálně využijeme tento potenciál

pro jeho osobní rozvoj a začlenění ve společnosti. Není vůbec důležitá vada, porucha nebo jejich kombinace, která je znevýhodňuje, podstatné jsou metody a cesty, které jsou dostupné a využitelné pro integraci do společnosti. Se začleněním do společnosti jim pomáhají speciální pedagogové a další odborníci.

Při vzdělávání je třeba využít speciálněpedagogických postupů a alternativní metody výuky. Při práci s těmito metodami dochází k rozvoji rozumových schopností, zlepšení sociální komunikace, orientačních dovedností a sebeobsluhy. Pro žáky je vypracován individuální vzdělávací plán, kde se využívají augmentativní a alternativní komunikační systémy, rehabilitační a relaxační činnosti. Při vyučování zohledňujeme druh, stupeň a míru postižení. Pracujeme s kompenzačními pomůckami. Zohledňujeme zdravotní a individuální hlediska žáka. Vyučující pedagog má příslušnou klasifikaci. Je umožněn bezbariérový přístup. Důležitá je spolupráce s rodiči i poradenskými pracovníky, v případě potřeby zajistit působení asistenta pedagoga a osobního asistenta ve třídě. (Bartoňová, Vítková 2007).

Vzdělávání a rozvoj jedince začíná už v okamžiku narození a ne vstupem do školského systému. Zejména při narození dítěte s vadou je velmi důležité začít co nejdříve s intenzivní cílenou speciální péčí. Včasná pomoc může snížit budoucí handicap v oblasti vzdělávacích možností (Slowík, 2007).

Žáci s kombinovaným postižením více vadami se mohou vyvíjet, jestliže zažijí přátelské prostředí. Dostávají zpětnou vazbu na své emoční, fyzické, komunikativní a vzdělávací potřeby (Bartoňová, Vítková in Pipeková et al., 2010).

Osoby s kombinovaným postižením, bez ohledu na věk vyplývající z jejich postižení, mají specifické potřeby pro vlastní vývoj a interakci s jinými lidmi. Potřebují každého, který jim rozumí i bez řeči a pečuje o ně. Je pro ně důležitá tělesná blízkost, aby mohly získat přímou zkušenost. Potřebují pedagoga nebo terapeuta, který jim přiblíží jejich prostředí co nejjednodušeji a umožní jim pohyb a změnu polohy (Vítková in Vítková a kol., 2004).

4. Odborná péče a podpora osob se speciálními potřebami

Do této podpory patří péče vzdělávací, sociální a zdravotní. Zaměřuje se na stabilizaci zdravotního stavu a přizpůsobení se novým životním okolnostem související s postižením a nalezení nového životního programu. Práce je zaměřená na celého člověka, nikoli jen na postižený orgán nebo pokaženou funkci. Klientovi se dostává podpory, která souvisí s jeho postupem do vzdělávacího procesu, samostatného života, začlenění do společnosti a pracovního procesu.

Jednotlivé resorty zabývající se intervencí u osob s tělesným postižením (OTP) lze rozdělit podle zřizovatele na oblast resortu zdravotnictví, školství, práce a sociálních věcí (Michalík a kol., 2011).

4.1 Oblast výchovně vzdělávací

Vzhledem k tématu práce se následně zaměřím na oblast výchovně vzdělávací a oblast sociální.

Osoby jsou vzdělávány podle obecných edukačních zásad, kam patří přiměřenost, náročnost, komplexnost, postupnost. Zároveň se při speciálněpedagogickém působení soustředíme na určení typu postižení, jaká je možnost vzdělávání a socializace, vylepšení prostředků podpory reedukce a kompenzace (Michalík a kol., 2011).

Vzdělávání dětí s kombinovaným postižením z legislativního hlediska umožňují následující zákony a vyhlášky:

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

Vyhláška MŠMT č 73/2005., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Černá a kol 2009).

Vyhláška č 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Vzdělávání dětí podle kurikulárního dokumentu: Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální (RVP ZŠS), který poskytuje základy vzdělání.

Skládá se ze dvou částí:

Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Děti s těžkým kombinovaným postižením se učí podle Dílu II - Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (Valenta, Müller, 2008).

Výchovně vzdělávací činnosti, které jsou součástí RVP ZŠS, jsou rozčleněny do několika tematických celků:

- Člověk a komunikace – rozumová a řečová výchova.
- Člověk a jeho svět – smyslová výchova.
- Člověk a zdraví – zdravotní, tělesný výchova, rehabilitační, pohybová výchova.
- Člověk a svět práce – pracovní výchova.
- Umění a kultura – hudební a výtvarná výchova (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

4.2 Oblast sociální práce a péče

Mezi zařízení spadající do sociálních služeb patří stacionář, který svojí charakteristikou a službami vychází z platného zákona o sociálních službách.

Cílem stacionáře je zachovat a zlepšit kvalitu života uživatelů.

Nabízí výchovné a vzdělávací aktivity a zároveň je prostředníkem při navazování společenských kontaktů (Michalík a kol. 2011).

Legislativně je tato služba ukotvena v Zákonu o sociálních službách 108/2006 (zákon č. 108/2006, 2006).

5. Shrnutí teoretické části

V teoretické části popisují alternativní školy, jejich základní rysy a uvádím jejich historický přehled. Také jsou zde popsány typy alternativních škol a jejich rozdělení do tří základních skupin. Krátce se zaměřuji na reformní pedagogiku a její rysy. V další kapitole, pod názvem M. Montessori a její pedagogika, se rozepisují o životě a díle M. Montessori a o vytvoření Montessori pedagogiky. Popisují zde specifika její metody a zabývám se také jejími principy. Také se zde zmiňuji o didaktickém materiálu. V následující kapitole se věnuji kombinovaným vadám, jejich kategorizaci, etiologii, popisu vybraných kombinovaných postižení a specifickým potřebám osob s kombinovaným postižením. Na závěr zaměřuji pozornost odborné péči a podpoře osob se speciálními potřebami, a to jak v oblasti výchovně vzdělávací, tak v oblasti sociální práce a péče.

Výzkumná část

6. Cíl výzkumného šetření, dílčí cíle, metodologie

Cílem výzkumného šetření je popsat edukační proces žáků s kombinovaným postižením s využitím principů Montessori pedagogiky.

Dílčí cíle se zaměřují na jednotlivé činnosti s materiálem Montessori pedagogiky, při kterém se používá cvičení praktického života a materiál ze smyslové výchovy na ověření zvládnutí práce s Montessori materiálem u dětí s kombinovaným postižením.

6.1 Konkrétní dílčí cíle

Dílčí cíl 1: Popsat činnosti, které děti s kombinovaným postižením realizují.

Dílčí cíl 2: Popsat způsoby práce dětí s kombinovaným postižením s vybranými pomůckami z Montessori pedagogiky.

Dílčí cíl 3: Ověřit zvládnutí práce s Montessori materiálem u dětí s kombinovaným postižením.

6.1.1 Představení činností, které děti s kombinovaným postižením realizují – Dílčí cíl 1

Ke cvičení praktického života patří následující činnosti

- Práce se sítkem (tác, sítko, dvě misky, fazole, pingpongové míčky), kdy děti přemísťují sítkem míčky z jedné do druhé misky. Při realizaci těchto dvou aktivit dochází ke koncentraci, samostatnosti, rozvoji koordinace pohybu, dodržení postupu a udržení pořádku.

- Zapínací rámy (rám s látkou a zipem nebo knoflíky) učí děti, jak mají zapnout nebo rozepnout zip, nebo knoflíky. Vedou k sebeobsluze, samostatnosti, rozvoji jemné motoriky a koordinaci rukou.
- Přesypávání fazolí (tác, dva džbánky, fazole) - přesypávání fazolí z jednoho do druhého džbánu rozvíjí jemnou motoriku, koordinaci ruka – oko.

Materiál ze smyslové výchovy napomáhá k rozvoji jemné motoriky, koordinaci rukou, samostatnosti, dodržení postupu, udržení pořádku, sebeobsluhy, třídění barev, vizuální rozlišování rozměrů, uchopení předmětů a soustředěnosti.

Materiál ze smyslové výchovy zahrnuje tyto činnosti:

- Práci s růžovou věží, kdy děti kladou kostku na kostku (10 krychlí, které se postupně zmenšují). Touto prací zprostředkovávají rozvoj jemné motoriky, vnímání posloupnosti, koordinaci pohybu, přesnost, soustředěnost a vizuální rozlišení pojmů.
- Barevné válečky červené bez úchytnů (deset dřevěných válečků červené barvy, stejné výšky, různého objemu, krabička). Děti vyndávají válečky z krabičky na stůl a staví z nich řadu od nejsilnějšího po nejtenčí váleček. Cílem této aktivity je vizuální rozlišování rozměrů, rozvoj jemné motoriky, soustředěnost, přesnost a příprava pro matematiku.
- Barevné destičky (krabička obsahuje 11 barevných párů destiček z umělé hmoty). Dítě páruje jednotlivé barvy a učí se je pojmenovat. U dítěte dochází k vývoji citu pro barvu, třídění barev, samostatnost, soustředění a vytrvalost při správném třídění barev, vývoj jemné motoriky a logické myšlení.
- Válečky s úchyty = skládací válečky (dřevěný blok a v něm je 10 kusů válečků s úchyty). Bodem zájmu je úchop válečku třemi prsty. Jeho vyndání z bloku a správné vložení do otvoru. Při této aktivitě dochází k soustředěnosti, vizuálnímu rozlišení rozměrů a vývoji jemné motoriky.
- Zvukové dózy (krabice s šesti válečkovitými dózami, které při pohybu vydávají zvuky od tichého po hlasitý zvuk). Děti postupně vyndávají

dózy z krabice, rozezvučí je a postaví na stůl. Tato pomůcka rozvíjí sluchové vnímání a diferenciaci. Vede k samostatnosti, ke koordinaci oko – ruka, k přípravě na cvičení „ticha“ a přípravě na hudbu.

- Zvonek (zvonek, palička). Dítě cinká paličkou s různou intenzitou. Jeho zvuk poskytuje dítěti různé hlasité vjemy.

Materiál praktického života a smyslové výchovy, se kterým sledované děti pracovaly, je vyobrazen na fotografiích v příloze A.

Cíl bude splněn pomocí metody pozorování.

6.1.2 Představení způsobů práce dětí s kombinovaným postižením s vybranými pomůckami z Montessori pedagogiky – Dílčí cíl 2

Jemná motorika se u dětí s kombinovaným postižením rozvíjí za pomoci didaktického materiálu postupně v různě dlouhé časové ose. Některé děti předmět uchopí, jiné zase neuchopí pomůcku vůbec nebo ji po úchopu zahodí. Pracují pomocí asistovaného úchopu, který postupně přechází na vedení ruky za loket, poté se ruka usměrní a pomalu se přejde do samostatné činnosti rukou. Není pravidlem, že tyto postupy proběhnou u všech dětí. Některé děti se naučí manipulovat s předměty samostatně, jiné budou potřebovat pomoc asistenta i nadále, ale i tak je to pro děti významný pokrok k jejich samostatnosti.

Cíl bude splněn analýzou shromážděného materiálu.

6.1.3 Ověření jak konkrétní děti s kombinovaným postižením zvládají výběr materiálu, jak pracují a zda je to rozvíjí – Dílčí cíl 3

Dalším dílčím cílem bude ověření, zda děti s kombinovaným postižením zvládnou práci s didaktickým materiálem.

Konkrétní didaktický materiál pro jednotlivé děti předem vybírá terapeut na základě předchozího psychologického vyšetření a podle dalších zpráv o dítěti tak, aby dítě práci s daným materiálem zvládlo.

Děti na začátku jednoletého období neuměly s vybranou pomůckou pracovat. Z počátku pomůcky zahazovaly, nesledovaly pohyb ruky, jejich pozornost byla krátkodobá až mizivá. Postupně se u některých při manipulaci s Montessori materiálem vyvíjel úchop, například u vkládacích válečků se úchop všemi prsty měnil na úchop špetkový. Pro zlepšování bylo nejdůležitější, jak je terapeutem práce s didaktickým materiálem dítěti podávána. S bráním předmětu však nespočívá jen oční kontakt s rukou, ale také jejich pozornost. Někteří klienti pak zvládají cílený pohyb ruky s didaktickým materiálem, oči postupně sledují pohyb rukou, jejich soustředěnost se postupně prodlužuje až na několik minut. V závěru sledovaného období se dá říci, že se děti naučily brát pomůcky do ruky a manipulovat s nimi podle ukázky terapeuta, soustředěnost se prodloužila a oční kontakt byl navázán. Toto je názorně ukázáno níže v tabulkách u každého dítěte.

Cíl bude splněn metodou kazuistického šetření.

6.2 Výzkumné metody

Pro výzkum budou použity následující metody: kazuistické šetření zpracované pomocí metody záměřeného pozorování, studium dokumentace, analýza činnosti.

Kvalitativní výzkum popisuje zjištění ve slovní podobě. Jde o popis, který je výstižný, podrobný a plastický. Ke kvalitativním technikám patří případová studie, pozorování a analýza shromážděného materiálu (Gavora, 2000).

Pozorování

„Pozorování znamená sledování činností lidí, význam nebo popis této činnosti a její hodnocení. Předmětem pozorování jsou osoby, ale i předměty, se

kterými tyto osoby pracují, a dále i prostředí, ve kterém se činnost uskutečňuje“
(Gavora 1996, s. 16).

Nestrukturované pozorování nepoužívá škály předem stanovené pozorovacími systémy. Jsou dány konkrétní události, osoby a jevy, které se mají pozorovat. Způsob pozorování je pružný, umožňuje pracovat nerutinním způsobem. Kvalitativní pozorování má několik způsobů.

Pokud pozorovatel zaznamenal všechny jevy tak, jak se vyskytují, hovoříme o vzorcích událostí. O terénních zápiscích mluvíme v okamžiku, kdy pozorovatel neuskutečnil úplný záznam věcí, ale pouze si vybírá věci z existujících jevů. Participační (účastnické) pozorování znamená rozsáhlé získávání informací zkoumané osoby. Jedná se o dlouhodobé pozorování, které může trvat týdny i měsíce (Gavora, 2000).

Případová studie (kazuistika).

Případová studie je práce zaměřená na jednotlivý případ, kdy si přehledně podle předem daného schématu uspořádáme veškeré skutečnosti, které jsou nám o případě známy, a následně je analyzujeme. Jde o kvalitativní metodu, která umožňuje postihnout některé souvislosti, které nejsou na první pohled viditelné, a tak hlouběji pochopit celý případ. Případové studie nám podle Z. Hadj Moussové umožňují několik výhod.

Jsou to:

- Zařazení případu do obecnějšího rámce informací.
- Interpretace zjištěných příznaků konkrétního případu a jejich vzájemných souvislostí.
- Diagnostická rozvaha a stanovení případných dalších nutných informací pro plné pochopení případu.
- Hledat možnosti řešení a intervence za pomoci odkazů na podobné případy a využití zkušeností vlastních i ostatních kolegů.
- Získat žádoucí odstup pro objektivní posouzení celého případu (Hadj Moussová, 2002).

6.3 Vlastní výzkumné šetření

Výzkumné šetření je prováděno v DC Paprsek, na střediscích Prosek a Setkání. Jsou zde vypracovány kazuistiky pěti dětí s kombinovaným postižením, ve kterých je zpracována Montessori terapie, kterou děti navštěvují v době pobytu ve stacionáři. Informace použité pro zpracování výzkumného šetření byly získány pozorováním dětí při této terapii a vlastní činností, při které jsem sledovala, jakým způsobem dítě uchopí materiál, se kterým pracuje, zda jeho oči sledují pohyb ruky a jak dlouho je schopno se na danou aktivitu soustředit.

Místo provádění výzkumného šetření:

Dětské centrum Paprsek – příspěvková organizace

Zřizovatel: Hlavní město Praha se sídlem Praha 1, Mariánské náměstí 2

Název: Dětské centrum Paprsek

IČO: 70875413

Ředitel Dětského střediska Paprsek: PhDr. Jaroslav Šturma

Dětské centrum Paprsek bylo zřízeno dne 1.4.1994 v Praze jako modelové zařízení komplexní péče o děti a mládež s mentálním a kombinovaným postižením a o jejich rodiny. Úkolem je zabezpečit interdisciplinární péči o děti s kombinovanými postiženími a o jejich rodiny, respektující zásady moderního humánního přístupu, které jsou zapsány v mezinárodních i našich dokumentech a vyjadřující práva osob s mentálním postižením.

Organizace poskytuje na území Prahy sociální službu denní stacionář a chráněné bydlení, věnuje se terapii a odbornému poradenství v oblasti logopedie, psychologie, rehabilitace a pedagogiky podle M. Montessori a pořádá přípravné kurzy v rámci náhradní rodinné péče.

Střediska Hloubětín, Prosek, DAR v Dejvicích a Setkání v Měcholupech nabízejí denní stacionář, středisko Domeček v Lahovicích a středisko Setkání nabízejí chráněné bydlení. Poradenství a kurzy NRP probíhají v Rodinném centru Zdeňka Matějčka v Hloubětíně.

Celková kapacita denních stacionářů je 89 klientů, v chráněném bydlení žije 10 klientů (DC Paprsek, 2009).

Krátké představení středisek Prosek a Setkání

Středisko Prosek

Posláním tohoto střediska je poskytnout mnohostrannou podporu dětem a mladým dospělým s kombinovaným postižením a jejich rodinám. Umožnit jim co možná v největší míře žít běžným způsobem života.

Cílem je poskytovat klientům odborně vedené služby, které odpovídají jejich potřebám. Nacházet cesty a způsoby rozvíjení tak, aby mohli v rámci svých možností žít co nejšťastnější život.

Cílovou skupinu tvoří děti a mladí dospělí s mentálním či kombinovaným postižením a se zdravotním či tělesným postižením.

Děti od 2 do 18 let věku - ve školním věku si plní povinnou školní docházku (např. v Základní škole praktické a v Základní škole speciální v Bártlově ulici, detašované pracoviště v Litvínovské ulici – Praha 9).

Uživatelé od 18 do 35 let, kteří ukončili povinnou školní docházku a tvoří společenství mladých dospělých, pro které středisko poskytuje služby odpovídající jejich věkové skupině.

Kapacita denního stacionáře je 20 klientů zařazených do dvou skupin. Provoz denního stacionáře od 7.00 - 17.00 hodin.

Činnostmi denního stacionáře je poskytnout týmovou péči sociálně-pečovateľskou, zdravotní a výchovně vzdělávací doplněnou o odbornou péči psychologickou, speciálně pedagogickou, logopedickou, fyzioterapeutickou, sociální a terapii dle Montessori v průběhu denního pobytu. Uživatelům sociální služby jsou nabízeny další volitelné aktivity. Středisko nabízí další služby canisterapie, muzikoterapie, relaxační pobyt ve vířivce, výtvarnou dílnu a rozvíjení

smyslového vnímání v „bílém pokoji“. Jednou ročně jezdí uživatelé na rehabilitační pobyt v přírodě.

Klient a rodiče jsou považováni za partnery našich spolupracovníků, proto společně s nimi je tvořen individuální plán podpory, podle kterého je pak koordinována spolupráce s klientem.

Rodinám s dětmi se speciálními potřebami jsou zde nabízeny ambulantní poradenské služby v oblasti fyzioterapie, speciální pedagogiky, psychologie, logopedie, sociální práce a individuální terapie dle M. Montessoriové (DC Paprsek, 2009).

Středisko Setkání

Denní stacionář (DS) Setkání je denní stacionář pro děti a mladé dospělé s kombinovaným postižením (mentální postižení je kombinováno s postižením smyslovým, tělesným, poruchami socializace a komunikace).

Posláním DS Setkání je podpora klientů, zlepšování kvality jejich života, včetně začleňování do sociálního prostředí.

Cílovou skupinou denního stacionáře jsou děti od 3 let a mladí dospělí do 30 let věku, kteří jsou v nepříznivé sociální situaci z důvodů kombinovaného postižení.

Kapacita denního stacionáře je 15 uživatelů.

Provoz je zajištěn od pondělí do pátku od 7:30 do 16:30 hodin.

Cílem střediska Setkání je pomoci vytvořit rodině takové podmínky, aby dítě či mladý dospělý mohl zůstat v péči rodiny a aby se tato rodina se speciálními potřebami mohla přiblížit co nejvíce běžnému způsobu života. Umožnit jedinci s postižením v rámci možností aktivně a plnohodnotně využívat den ve společnosti vrstevníků. Nabízet aktivizační činnosti a fakultativní (volitelné) služby a podporovat individuální vývoj každého jednotlivce, aby se plně rozvinuly jeho vývojové možnosti. Podporovat individuální vývoj každého jedince s ohledem na

jeho individuální možnosti a s využitím služeb pracovníků centra – naplňovat tak jejich právo na vzdělání. Socializovat a osamostatňovat uživatele a připravovat ho pro možné využití dalších sociálních služeb. Vyhledávat pro uživatele vhodné služby a přitom vycházet z jejich možností, potřeb a věku.

Základem denního stacionáře je týmová péče výchovně vzdělávací, zdravotní a sociální, doplněná o odbornou péči psychologickou, logopedickou, speciálně-pedagogickou, fyzioterapeutickou, sociálně poradenskou a terapií dle Montessori.

Děti zde mohou plnit povinnou školní docházku v odloučeném pracovišti ZŠ Vachkova, která je součástí střediska.

Dětské středisko Setkání také nabízí aktivizační činnosti hrazené - canisterapie, hipoterapie a nehrazené - hudební, pohybová a výtvarná činnost (DC Paprsek, 2009).

6.4 Charakteristika místa výzkumného šetření

Pracovna Montessori terapie se nachází na stejném patře jako pobytové místnosti, ze kterých jsou děti převáženy na zdravotní sedačky. Místnost je vybavena otevřenými policemi, kde jsou uloženy pomůcky z praktického života, smyslové výchovy, českého jazyka, matematiky a dodatkový materiál. Ve stojanu jsou srolované koberečky, na stěně je zavěšen materiál na rozvoj grafomotoriky. Je zde pracovní stůl terapeuta a vedle něj se nachází stůl s posuvnou pracovní deskou pro děti, komoda a stojan na malé tabule pro práci s křídou.

Montessori terapie – práce s klientem

Sezení začíná rozhovorem (nedávné zážitky a zkušenosti, oblast zájmu klienta).

V Montessoriovské pracovně nalézá dítě pomůcky vždy na témže místě tak, aby byl zachován řád, tolik potřebný pro malé děti a pro děti s postižením. Při

každém novém cvičení předvede terapeut nejprve postup tohoto cvičení. Klient postup opakuje a terapeut zasahuje, jen když klient chybuje nebo neví, jak dále pracovat. V optimálním případě se klient zaměstnává tímto cvičením polovinu sezení (20 min.) a další část sezení je určena pro práci se cvičením, které si zvolil sám klient (pokud to však není možné, zvolí i toto cvičení terapeut).

Hyperaktivní klienty a klienty s poruchami pozornosti a dalšími poruchami je třeba motivovat k práci častou obměnou pomůcek. Délka sezení je určována zejména zájmem klienta a jeho schopností soustředit se. Po ukončení práce, která má být dovedena ke konci, klient pomůcky ukládá na určené místo v regálu.

Klientům s těžkým kombinovaným postižením pomůcky vybírá terapeut a podle stanovených cílů Montessori terapie, je jim nápomocen při jejich realizaci. Délka terapie se odvíjí od jejich soustředěnosti a projevů únavy.

Terapie podle Marie Montessori

Níže stručně uvedu důvody využití terapie podle Marie Montessori, praktické zkušenosti jejího využití ve světě, cíle této terapie a jejich přenesení do praktického života, komu je v našem případě určena a jak je v našem případě využívána.

Ačkoli pedagogika Marie Montessoriové vychází ze zkušenosti s dětmi vymykajícími se normě, se slabomyslnými dětmi (jak se jim tehdy říkalo) z Psychiatrické kliniky v Římě a později s dětmi na státní škole pro slabomyslné, jakoby se na tuto skutečnost pozapomnělo. V současné době se jí užívá výhradně pro práci s tzv. "normálními dětmi".

V poslední době máme možnost získávat informace o Dětském centru v Mnichově, kde byla zavedena Montessoriovská pedagogika, která se osvědčila při integraci a socializaci dětí s různými typy postižení. Můžeme říci, že Montessoriovská terapie vznikla z potřeby připravit dítě k integraci ve skupině.

Zároveň je důležité, aby bylo dítě nejprve integrováno do rodiny a mělo být uznáno za člena rodiny. Dítě musí mít možnost důvěrně se seznámit se svým prostředím a vyjádřit svá přání.

Cílem Montessoriovské terapie je budovat v dítěti sebedůvěru, cvičit funkce hrubé a jemné motoriky, nacvičovat pracovní, hravé a učební chování, rozvíjet nezávislost, trénovat komunikaci, zmírňovat poruchy chování.

Montessoriovská terapie je určena dětem s těžkým kombinovaným postižením a fyzicky postiženým dětem. Tyto děti při práci s Montessoriovským materiálem dostávají bezprostřední zkušenosti, můžou uchopovat, cítit, učit se rozumět svému okolí. Zkušenosti dětem umožňují větší nezávislost na druhých.

Montessori terapie pomáhá také dětem takzvaně „normálním“ se školními problémy, což jsou například děti se specifickými poruchami učení nebo se sociálními problémy. U těchto dětí je podporována sebeúcta a oni se postupně učí zvládat své problémy.

Důležitá je také spolupráce s rodiči, kdy s nimi terapeut po sezení hovoří o jeho průběhu. Mluví o pomůckách, které jsou pro dítě důležité. Jaké výsledky za jejich pomoci dosahuje. Zda cvičení aplikovat též do domácího prostředí a pokud ano, domlouvá se na způsobu využití.

Intervaly mezi jednotlivými sezeními mohou být po týdnu, čtrnácti dnech, nebo delší. Důležitá je však jejich pravidelnost.

Kromě běžných pomůcek se v Montessoriovské terapii používá ztv. Dodatečný materiál. Jsou to pomůcky, které nepatří přímo do základního vybavení, ale jsou sestaveny na stejných principech a zohledňují specifické potřeby dětí (můžou být obměnou či rozšířením stávajících cvičení).

6.5 Kazuistika

Pro splnění výzkumného cíle jsem vybrala čtyři dívky a jednoho chlapce:

Adéla, 12 letá dívka, diagnóza: Triparéza spastická (dextra + LDK), epilepsie, středně těžká mentální retardace, frontální lobektomie sin.

Katka, 13 letá dívka, diagnóza: Wolfův – Hirschhornův syndrom, sekundární epilepsie, těžká mentální retardace.

Berenika, 11 letá dívka, diagnóza: Rettův syndrom, sekundární epilepsie, těžká mentální retardace.

Martin, 13 letý chlapec, diagnóza: DMO těžká svalová hypotrofie a hypotonia s akrální elasticitou, těžká psychomotorická retardace, atrofie mozku.

Eliška, 15 letá dívka, diagnóza: DMO spastická hemiparetická forma, středně těžká mentální retardace.

Výběr dětí byl ovlivněn pravidelným docházením na Montessori terapii v období jednoho roku a zároveň přístupností rodičů a vyslovení souhlasu ke zpracování kazuistik jejich dětí.

Informovaný souhlas zákonných zástupců s účastí na realizaci praktické části této bakalářské práce pro jednotlivé děti je uveden v příloze B.

V kazuistickém šetření se zaměřuji na činnosti s Montessori materiálem a jakým způsobem děti s kombinovaným postižením s tímto materiálem pracují.

V závěru je shrnut vývoj práce a pokroky dětí, které pracovaly s Montessori materiálem.

6.5.1 Kazuistika Adéla

Rok narození: 2003

Pohlaví: Ženské

Diagnóza: Triparéza spastická (dextra + LDK), epilepsie, středně těžká mentální retardace, frontální lobektomie sin.

Rodinná anamnéza: Oba rodiče jsou zdraví. Matka (40 let) středoškolačka, nyní v domácnosti. Otec (44) středoškolák, v současné době podniká. Bratr navštěvuje první ročník střední školy. Bydlí v rodinném domě.

Osobní anamnéza: Porod v termínu, váha 3600g, délka 51 cm, dobrá adaptace, kojena do tří měsíců. Normální vývoj do tří měsíců. V této době proběhlo povinné očkování trojkombinací, následovaly opakované křeče, hospitalizována na JIP Karlov a pak na dětské neurologii. V roce 2004 prodělala epilectochirurgický výkon. Po operaci v neurologickém nálezu triparéza spastická dx + LDK.

Řeč: porozumění dosahuje úrovně 2,5 let. Aktivní řeč je velmi opožděná, aktivní slovní zásoba málo využívána. Většinou je to do pěti slov. Používá dva znaky a umí ukázat, co chce.

Hrubá motorika: rovnováhu ve stoje udrží několik desítek vteřin, udělá s oporou za jednu ruku pár drobných krůčků. Velmi rychle se pohybuje po místnosti po čtyřech.

Jemná motorika: je přesnější, zasune těsně kuličky do čtvercového průřezu. V grafickém projevu nastal pokrok, napodobí vedle kruhové i svislou a vodorovnou čáru.

Sociální dovednosti: Provokuje občas dospělé, aby získala pozornost. Sama iniciuje kontakt s vrstevníky, avšak často jim méně příjemným způsobem něco vezme. Děti mimo stacionář ráda pozoruje.

Oblast vzdělávání: Dívka 3. rokem navštěvuje ZŠ speciální, rehabilitační třídu. Jejími spolužáky jsou děti, se kterými chodí do denního stacionáře.

Čas trávený ve stacionáři: Po vyučování tráví volný čas ve stacionáři, kde se zúčastňuje různých aktivit – prohlížení knížky, kreslení nebo poslouchání hudby, na kterou tancuje. S oblibou nacvičuje představení na besídky. Velmi ráda navštěvuje divadélka nebo cirkus. Zároveň navštěvuje fakultativní činnosti –

rehabilitaci, logopedii a Montessori terapii. Cvičení na rehabilitaci se zaměřuje na skoliózu páteře, která se v současné době zhoršuje. Při sezeních na logopedii obohacuje komunikaci o znak do řeči a je vedena k tomu, aby si znaky opakovala a tím si je zapamatovala. Montessori terapie u ní napomáhá při procvičování jemné motoriky a upevňování pracovního chování.

Současný stav: Komunikuje ráda se svým okolím. Má snahu si prostředí přizpůsobovat svým potřebám. Sociální kontakt je pro ni důležitý a snaží se ho dosáhnout jakýmkoli způsobem. Po místnosti se pohybuje po čtyřech, umí se u opory, například stolu, vzepřít a postavit, stát vydrží krátce. Na delší vzdálenosti jsou používány speciálně upravené golfové hole. Pije z PET lahvičky s pítkem. Je vysazována na nočník. Při oblékání potřebuje kompletní pomoc. Je krmena lžící, sama se nají rukou.

Terapie podle M. Montessori za období jednoho roku

Zvolený materiál na období jednoho roku činilo nabírání se sítkem (dvě misky a deset pingpongových míčků), nabírání se lžící, (tác, dvě misky, fazole a lžice), cinkání na zvonek a vkládání válečků, což se týkalo válečků s úchyty (10 válečků s úchytem stejné velikosti a různých objemů). Pracovní postup se zvolenými pomůckami je nejprve předveden terapeutem, než se k dané práci dostane dívka samotná.

Na Montessori terapii chodí Adéla dvakrát do měsíce. S vybranými pomůckami pracuje po období jednoho roku, který je rozdělen na leden – červen a červenec – prosinec.

Období leden – červen

Vkládací válečky (neboli válečky s úchyty) rychle děvče vyndává za úchyt všemi prsty levé ruky najednou, nestaví je do řady a ani je sama nevrací zpátky, spíše je hází po stole. Válečky vrací do otvorů pouze za větší podpory terapeuta, který jí vede ruku s válečkem. Adéla nesleduje činnost, jak by měla, musí být na jednotlivé kroky s pomůckou upozorňována terapeutem a nemá ani zájem

o dokončení činnosti. Pozornost je velmi krátká, přibližně pouze 2 minuty. Práci opakuje, ale opět jen za velké podpory terapeuta.

Nabírání se lžící probíhá tak, že lžící drží lopatovým úchopem, zpočátku (ani po ukázce) fazole nenabírá lžící, zato fazole neukázněně vyhazuje rukou z misky na stůl. Společně s terapeutem za velkého povzbuzování a motivování fazole ze stolu posbírání a pokračuje v činnosti. Pozornost je nepatrná a lhostejná, práce ruky přitom není cíleně sledována zrakem. Během těchto činností se snaží na sebe horlivě strhnout veškerou pozornost terapeuta, například se podívá jinam nebo jde pro jinou pomůcku. Adéla využívá ihned situace a okamžitě pěstí tluče do stolu, provokativně se usmívá, a jestliže je nějaký předmět na dosah její ruky, shodí ho.

Zvoneček Na závěr každého sezení rychle cinká na zvonek paličkou, kdy paličku drží lopatovým úchopem, cinká na „zvoneček“ a někdy se prohlíží v kloboučku, který je chromovaný. Má ráda hlasitý tón zvonku, učí se pojmy „potichu“ (prst před pusou a „pšš“) a „nahlas“. Děvče se usmívá a silněji paličkou tluče do zvonku. Při této činnosti převažuje hlasitý tón, protože se jí líbí více než tichý tón, a tudíž dává větší pozornost při hlasitých tónech a dá se předvídat, že by dívka spíše poslechla pojem „nahlas“ než „potichu“.

Hodnocení terapie po půl roce

Adéla chce na sebe upozornit za každou cenu, i kdyby měla bouchnout pěstí do stolu.

Pozornost při práci je krátkodobá, pouze kolem 2 minut. Při práci s válečky používá prstový úchop a válečky ani nevrací zpět, navíc musí neustále být přítomna asistence terapeuta. Při práci se zvonkem se učí cinkat potichu a nahlas (spíše nahlas). Nabírání lžící se uskutečňuje pomocí asistovaného úchopu. Oční kontakt je spíše náhodný a nezaujatý.

Období červenec – prosinec

Adéla pracuje podle nálady a chutě pracovat. Postupně se jí daří vkládací válečky postavit na stůl, aniž by je okamžitě zahodila na zem. Učí se, jak nalézt chybu při vložení válečku do otvoru. Zprvu pracuje způsobem pokus omyl

a nesleduje, jak jí terapeut ukazuje nalezení chyby tím, že u špatně vloženého válečku je ještě místo, a to se dozví tak, že kontrolující prst terapeuta tam zapadne, je-li váleček správně, povrch hranolu rovně přejeđe prstem.

Vkládací válečky. Válečky začíná během sezení brát špetkovým úchopem, i když jen krátce a vrací se zpět k úchopu všemi prsty. To se však během dalších sezení mění a začíná pracovat špetkovým úchopem. Také ruku čím dále častěji sleduje zrak a její pozornost se prodlužuje přibližně na 5 minut, i když tato pozornost není pravidelná.

Sama už začíná poznávat chybu při vložení válečku a opraví ji. Práci opakuje.

Nabírání se lžící probíhá nyní tak, že dívka postupně přestává rozhazovat fazole po stole a má dokonce i snahu je přendávat z jedné misky do druhé. Pracuje za pomoci asistovaného úchopu terapeuta, který se přibližně po dvou měsících mění pouze na podporu v lokti, kdy terapeut zlehka přidržuje její lokty, přitom sama lžící nabírá fazole a přemístí je do misky. Činnost i nadále opakuje.

Délka soustředěnosti se prodloužila přibližně na 5 minut, výjimečně na 10 minut z původních pouhých 2 minut. Při její práci zrak nyní sleduje ruku.

Zvoneček. Na závěr terapie si dokáže říci pohledem nebo ukázáním ruky na zvoneček a paličkou do něho cinká. Její soustředěnost na tuto činnost se prodloužila na 2 minuty, nadále procvičuje pojmy nahlas a potichu.

Hodnocení terapie po půl roce

Adélka za toto období zvládla špetkový úchop, i když ne na delší dobu. Velkým pokrokem je, že již při práci nezahazuje válečky. Naučila se pracovat s chybou při práci s válečky a má snahu ji opravit. Lžící přendává fazole z jedné do druhé misky, drží ji lopatovým úchopem a i zde již fazole nerozhazuje po stole.

Čas s jednotlivým materiálem se prodloužil na 5-10 minut. Na závěr sezení radostně cinká na zvonek.

Hodnocení terapie za jeden rok

O vybraný materiál na toto období nejevila zprvu téměř žádný zájem a práce byla od počátku velmi podporována a motivována terapeutem, ať šlo o slovní podporu či vedení ruky při jednotlivých činnostech a ukázkách. Adéla zpočátku odmítala pracovní postupy při práci se vkládacími válečky i práci se sítkem. Jediná činnost, která ji zaujala, bylo cinkání na zvonek. Postupně si zvykla na pracovní postupy a pracovala podle nich nejprve částečně, pak již zcela.

Na začátku práce se vkládacími válečky je uchopovala prsty celé ruky a v závěru ročního období používala správný špetkový úchop, který pomáhá při správném držení tužky nebo pera v ruce.

Při práci se lžící a fazolemi procvičuje úchop lžice a přemísťování fazolí z jedné do druhé misky. Toto je průprava na samostatné nabírání potravy lžící. Jestliže procvičováním zvládne tyto činnosti, může je využít při jídle.

Její pozornost při jednotlivých činnostech byla krátkodobá až mizivá a zdála se lhostejná. S pravidelným sezením a opakováním se pozornost z 2 min. prodloužila na 5 minut, někdy dokonce až téměř 10 minut. Totéž se dá říci o sledování práce zrakem, který ze začátku chyběl, ale postupně docházelo při práci s daným materiálem ke sledování pohybu ruky. Navíc se dívka také naučila pracovat s daným materiálem, aniž by ji musel terapeut usměrňovat, například aby neházela materiál po zemi či po stole.

Na závěr se dá říci, že se Adéla naučila pracovat se lžící, vkládacími válečky, cinkat na zvonek a tím pracovnímu chování a cílenému pohybu.

Tabulka aktivit v čase Adélka – terapie 2x měsíčně

	Vstup	Průběh aktivit – po půl roce	Výstup – po roce
Vkládací válečky			
Uchopení předmětu	všemi prsty levé ruky najednou	někdy špetkový úchop	ano - špetkový úchop
Udržení pozornosti	ne	2 min.	5 min
Oční kontakt	ne	ne	ano
Nabírání se lžící			
Uchopení předmětu	asistovaný lopatový úchop, rozhazuje fazole	asistovaný lopatový úchop, přestává rozhazovat	lopatový úchop s podporou v lokti, již nerozhazuje
Udržení pozornosti	nepatrně	2 min.	5 - 10 min
Oční kontakt	ne	ne	ano
Zvoneček			
Uchopení předmětu	lopatový úchop	lopatový úchop	lopatový úchop
Udržení pozornosti	krátce	1 min, učí se pojmy nahlas a potichu	2 min, rozeznává pojmy nahlas a potichu
Oční kontakt	někdy	někdy	ano

6.5.2 Kazuistika Katka

Rok narození: 2002

Pohlaví: Ženské

Diagnóza: Wolfův – Hirschhornův syndrom, sekundární epilepsie, těžká mentální retardace.

Rodinná anamnéza: Matka (32let) zdravá, středoškolačka. Otec (36 let) zdravý, vyučený. Bratr (10 let) zdravý, chodí do základní školy. Bydlí v rodinném domě.

Osobní anamnéza: první fyziologické těhotenství, porod ve 40 týdnu císařským řezem, váha 2 250 gramů, délka 45 cm. Nesála, krmena sondou. Byl jí podáván Nutrilon premium, který netolerovala, došlo ke změně na Omneo. Od dvou let krmena PEGem. Dívka začala sedět od čtyř let. Při vyšetřeních nebyly zjištěny smyslové vady. Má nepravidelný spánek a někdy skřípe zuby. Byla rehabilitována Vojtovou metodou do roku 2007. Nyní je rehabilitace zaměřena na zhoršující skoliózu.

Psychomotorický vývoj: Hrubá motorika dosahuje úrovně 7 měsíců – sama si sedne, vydrží sedět vzpřímeně, přetočí se ze zad na bok. Nerada leží na bříšku – PEG. Jemná motorika je na úrovni 8 – 9 měsíců, úchop prstů ruky je nůžkový. Dává přednost pravé ruce.

Řeč: Broukání, málo vokalizuje, dívka rozumí jednoduchým úkonům, které odpovídají věku 10 měsíců.

Rozumové schopnosti se rozvíjejí nerovnoměrně.

Sociální dovednosti: Katka si dokáže říci o pohlazení, ve stacionáři se posune po zadečku k tetě a zatahá ji za sukni. Usmívá se, zajímá ji její obraz v zrcadle, vyhoví jednoduchému pokynu doprovázenému posunkem, reaguje na zákaz a na své jméno. Je spokojená, když se jí zpívá. Dokáže si dolézt pro pohlazení.

Oblast vzdělávání: Navštěvuje základní školu speciální, vzdělává se podle 2. dílu programu ZŠ speciální.

Čas strávený ve stacionáři: Po skončení výuky tráví čas odpoledne v denním stacionáři, kde se účastní aktivit na pobytové místnosti, má ráda hudební chvílky, kde radostně hrká kastanětami nebo „tancuje“.

Ráda si prohlíží oblíbené předměty. Do stacionáře pravidelně chodí canisterapeutický pes, kterému s pomocí hází míček a někdy se jí podaří hodit míček sama. Má radost, že jí Baffy míček nosí zpátky. V bílém pokoji má nejraději světelný panel. Pokud se na něm pohybuje, rozsvěcují se světla různých barev, které dívku zajímají.

Z fakultativních činností dochází na logopedii, kde zkouší sundávat přilepené předměty „suchým zipem“. Na počítači ji zaujalo pasivní sledování – skládání obrázků zvukem. Vše je třeba komentovat a co nejvíce slov převádět na citoslovce. Na Montessori terapii pracuje s pomůckami z praktického života a smyslové výchovy. Zde se zaměřujeme na rozvoj smyslového vnímání, na jemnou motoriku a na prodlužování koncentrace pozornosti. Cílem rehabilitace je prevence skoliózy a udržení současného stavu.

Současný stav: Dívka se dokáže po zemi pohybovat tak, že vsedě přitahuje nožky směrem k zadečku a tím se posunuje dopředu. Umí se sama houpat v závěsné houpačce, která je upevněna ze stropu a visí nízko nad zemí. Má radost, že se sama odstrkuje nohama. V poslední době více žvatlá a zřetelně říká „ba, ba“. Svoje potřeby a přání dává najevo prostřednictvím emocí, mimikou, pohybem rukou – tleskáním nebo také štípnutím. Je krmena PEG-em, k svaččině jí přesnídávku. Dívka je na plenách. Při oblékání potřebuje plnou podporu. Protože je její mobilita omezena, používá pro svůj pohyb na větší vzdálenosti zdravotní kočár s ortézou.

Terapie podle M. Montessori za období jednoho roku

Toto období je rozděleno na dva časové úseky leden-červen, červenec-prosinec.

Na Montessori terapii chodí dvakrát do měsíce. Pro dané období bylo zvoleno cvičení praktického života. Jedná se o práci se sítkem (dvě misky, sítko, pingpongové míčky, táč) a činnosti ze smyslové výchovy, barevné válečky, červené (krabička s 10 červenými válečky stejné výšky a různého objemu), zvukové dózy (6 dóz různé hlasitosti).

Období leden-červen

Na začátku každé činnosti terapeut ukáže, jak se se zvoleným materiálem pracuje.

Práce se sítkem. Na stole před Katkou jsou položeny dvě misky. V levé misce jsou míčky a pravá miska je prázdná. Katka bere sítko do ruky pinzetovým úchopem a snaží se jím otáčet, ale oči nepozorují pohyb ruky s pomůckou. Zároveň chybí pozornost dívky. Proto terapeut na začátku této činnosti vloží Katce do ruky sítko a celý pohyb je veden rukou terapeuta od nabrání míčku sítkem, až po jeho umístění do druhé misky za slovního doprovodu. Katka zatím neuchopí sítko lopatovým úchopem. Proto je důležité tuto činnost provádět s terapeutem, aby se jí lopatový úchop upevnil. Pohyb ruky zrakem nesleduje. Pozornost trvá 3 minuty.

Červené válečky. Jednotlivé válečky bere z krabičky a hází na zem, jestliže činnost opakuje, postup je stejný. Během 2 minut je krabička prázdná, oči nesledují pohyb ruky. Proto je třeba pohyb ruky usměrnit a doplnit o slovní komentář „váleček postav na stůl, podívej se na stůl, vezmi váleček z krabice“. Válečky se postupně naučí položit na stůl a společně s terapeutem je postaví. Válečky bere do ruky pinzetovým úchopem, do krabičky je zatím nevrátí. Pozornost trvá 4 minuty. Oční kontakt s pomůckou je krátkodobý.

Zvukové dózy. Zvukové dózy vydává v rychlém sledu pinzetovým úchopem za sebou a hází je na zem. Oči nesledují pohyb ruky a pozornost je mizivá. Terapeut jí opakovaně ukazuje způsob rozezvučení dózy a následně pracuje pomocí asistovaného úchopu – vezmou dózu do ruky, zatřesou s ní a položí ji na stůl. Postup společně opakují. Při samostatné práci je ruka Katky usměrňována, aby

byl pohyb ruky správný a nezhazovala dózy. Oční kontakt je náhodný, pozornost udrží 3 minuty.

Hodnocení terapie po půl roce

Katka se učí pomocí asistovaného úchopu pracovat se sítkem. Tuto činnost zatím sama nezvládne. Pohyb ruky nesleduje, pozornost trvá 3 minuty. Červený váleček bere z krabičky pinzetovým úchopem, položí ho na stůl, do krabičky je nevrací. Pozornost trvá 4 minuty a oči sledují pohyb ruky jen krátce. Při práci se zvukovými dózami je oční kontakt náhodný, pozornost trvá 3 minuty. Učí se rozzvučet dózu.

Období červenec-prosinec

Práce se sítkem. V létě se u Katky dalo zaznamenat zlepšení v úchopu. Proto při práci se sítkem terapeut upouští od asistovaného úchopu a jen ruku občasně usměrní. Dal se zaznamenat i oční kontakt s míčkou v misce. Na podzim se stala její práce i soustředěnost o poznání lepší a prodloužila se na 6 minut.

Červené válečky. V práci s červenými válečky se také zlepšila. S pomocí terapeuta je stavěla do řady pinzetovým úchopem a následně je vracela zpátky do krabice. Ráda měla tenčí válečky, které si prohlížela a otáčela se zvědavým pohledem. V prosinci všechny tyto úkony zvládla již sama. Očima přitom sledovala svoje činnosti a soustředila se na práci po celých 8 minut.

Zvukové dózy. Při práci se zvukovými dózami pomoc terapeuta nemusela být už vůbec. Sama je zvedala z krabičky, kterou si přitom přidržovala levou rukou, rozzvučela je a postavila na stůl. Více jí zaujaly hlasitější zvuky dóz. Při této práci se usmívala, pozorovala svoje pohyby očima a věnovala se jí taktéž 8 minut.

Hodnocení terapie po půl roce

Shrnutím bych uvedla, že se dívka velice zlepšila v práci s určitými materiály smyslové výchovy a může vykonávat tyto činnosti i bez zásahu terapeuta. Je možné predikovat, že po delší uběhnuté době se tyto

schopnosti ještě rozšíří i na ostatní materiály, jako jsou například práce se sítkem. Její pozornost se postupně prodlužuje stejně jako oční kontakt. Dívka nám dělá radost.

Hodnocení terapie za jeden rok

V tomto období u Katky došlo k seznámení s materiálem ze smyslové výchovy a praktického života. Následně se s tímto materiálem začala seznamovat a posléze pracovat, přičemž byl z počátku problém, že jednotlivé pomůcky ji moc nezaujaly a začala je hned zahazovat a vůbec nepozorovala svoje pohyby. Chyběl u ní oční kontakt a soustředěnost. Naštěstí se v průběhu práce s terapeutem naučila postupně pracovat s materiálem a pozorovat svojí činnost, aniž by okamžitě ztrácela zájem o svojí práci. Dívka pracovala (nejdříve s terapeutem, poté samostatně) se sítkem, zvukovými dózami a barevnými válečky.

Postupně se naučila přemísťovat míčky sítkem z jedné misky do druhé, aniž by potřebovala asistenci terapeuta. Na tuto činnost navazuje práce se lžící, tyto aktivity mají dítě postupně připravit na používání lžice při jídle.

Práci s červenými válečky zvládla cílený pohyb ruky do krabice a zpět, aniž by jednotlivé předměty zahazovala a nevěnovala se jim. Druhotně se přitom učila poslouchat předložky díky průpravě terapeuta, který ji opakoval postup – vezmi z krabice váleček, dej ho na stůl, dej váleček do krabice. S pomocí této pracovní činnosti se učila více koordinovat zrak s oběma rukama. Docházelo nejen k poznání různého objemu válečků hmatem a okem, ale i k rozpoznávání jejich váhy.

Díky práci se zvukovými dózami měla možnost zjistit, jak dózy pracují a poznávat jednotlivé zvuky dóz, od hlasitých až po nejtišší, a rozeznávat je.

Díky všem těmto činnostem se zlepšila celková koordinace jak očí, tak rukou a zároveň se prodloužil čas práce s jednotlivými předměty na 8 minut. Asistenci a průpravu terapeuta už vyžaduje také méně, pouze k usměrnění pohybu ruky nebo opakování předložek.

Tabulka aktivit v čase Katka – terapie 2x měsíčně

	Vstup	Průběh aktivit – po půl roce	Výstup – po roce
Práce se sítkem			
Uchopení předmětu	pinzetový úchop, snaží se otáčet	asistovaný lopatový úchop	lopatový úchop, občas usměrnění terapeutem
Udržení pozornosti	ne	3 min.	6 min
Oční kontakt	ne	ne	částečný
Červené válečky			
Uchopení předmětu	pinzetový úchop, vyhazuje z krabičky	pinzetový úchop, přestává vyhazovat, postupně staví na stůl	pinzetový úchop, již nevyhazuje, staví na stůl a vrací zpět do krabičky
Udržení pozornosti	během 2 min. je krabička prázdná	4 min.	8 min
Oční kontakt	ne	krátkodobý	ano

Zvukové dózy			
Uchopení předmětu	pinzetový úchop, rychle vyndává a hází na zem	pinzetový asistovaný úchop, přestává vyházovat	pinzetový úchop bez asistence, nevyházuje
Udržení pozornosti	mizivá	3 min	8 min
Oční kontakt	ne	náhodný	ano

6.5.3 Kazuistika Berenika

Rok narození: 1999

Pohlaví: Ženské

Diagnóza: Rettův syndrom, sekundární epilepsie, těžká mentální retardace.

Rodinná anamnéza: Oba rodiče jsou zdraví. Matka (45 let), vysokoškolské vzdělání, nyní v domácnosti. Otec (49 let), vysokoškolák. Mladší sestra je zdravá, navštěvuje základní školu. Bydlí v panelovém bytě s rodiči a mladší sestrou.

Osobní anamnéza: Porod spontánní, ve 40 týdnu, váha 3 009g, délka 47 cm, kojena do 13 měsíců. Mezi 12. – 13. měsícem začala chodit s oporou, v jednom a půl roce samostatná chůze, období 2 let hyperaktivní projevy. Ve třech letech diagnostikován Rettův syndrom.

Psychomotorický vývoj: Je nerovnoměrný a odpovídá těžké mentální retardaci.

Hrubá motorika: Zůstává na úrovni kolem 12 měsíců, na rovném terénu zvládne několik samostatných krůčků, chodí po špičkách.

Jemná motorika: Na úrovni do 5 měsíců, předměty uchopuje do obou rukou a přehmatává, vkládá je do úst. Preferuje levou ruku. Ruce jsou zaměstnávány stereotypními mycími pohyby.

Řeč: Aktivně se vyjadřuje mimikou, gesty, tónem hlasu a náznakem slabik spokojenosti či nespokojenosti, při komunikaci je pasivní.

Porozumění řeči je přibližně na úrovni do 1 roku vývojového věku.

Sociální dovednosti: Nerovnoměrně do 8-9 měsíce vývojově v sociální reaktivitě, plně závislá na péči druhých osob. Má ráda pozornost druhých lidí. Berenika je ráda, když jí dospělá osoba chová a zároveň hrají hry spojené s říkankou. S oblibou sleduje hrané pohádky a poslouchá písničky z pohádek. Sama uchopí lahvičku s pítkem a napije se.

Oblast vzdělávání: Navštěvuje ZŠ speciální – rehabilitační třídu. Jedná se o detašované pracoviště, které je umístěné ve stacionáři. Pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu.

Čas trávený ve stacionáři: Je vyváženě rozdělen na pracovní a odpočinkové aktivity, je potřebné též dodržovat stravovací režim vzhledem k její diagnóze. Sama se aktivně do jednotlivých činností nezapojuje, má ráda klidné prostředí, své oblíbené předměty a písničky. Při osobním kontaktu dochází ke snížení hyperventilace a k celkovému zklidnění. Ráda navštěvuje perličkovou koupel, kde si užívá pohybu v kruhu a chňape po plovoucích kachničkách.

Na fyzioterapii upevňují chůzi, pohybují se po chodbě i schodech, provádějí masáže dolních končetin a cvičí Vojtovou metodou.

Má ráda canisterapii – při jejím napolohování na psa dochází k uvolnění a zmírnění hyperventilace, dotýká se při tom srsti psa, což ji přináší libé pocity. Logoped se zaměřuje na relaxační techniky a uvolnění celého těla. Používá jednoduché říkanky, vokalizaci a orofaciální stimulaci, zaměřenou na mimické svaly v obličeji. Montessori terapie je zaměřena na upevňování úchopu a smyslové vnímání.

Současný stav: Berenika má ráda strukturovaný režim a klidné zázemí. Zvláště je pro ni důležité stravování. Krátkou chůzi zvládne s oporou o druhou osobu, jinak jezdí ve speciálně upraveném kočáře. Její komunikace je především neverbální – výraz očí, pohyby rtů, mimika tváře. Někdy má návaly pláče, hekání,

křiku a odmítání způsobené diagnózou. Znamé osoby vítá úsměvem, ráda se mazlí. V oblasti sebeobsluhy a osobní hygieny potřebuje pomoc druhé osoby.

Terapie podle M. Montessori za období jednoho roku

Materiály, se kterými pracovala, byla například růžová věž, která se skládá z deseti krychlí od velikosti 10x10cm až po 1x1cm, a dále to pak byly vkládací válečky (válečky s úchyty). Jedná se o deset válečků stejné výšky a různého objemu, které se postupně umisťují do kvádrů s otvory, a klient pozoruje, zda do otvoru pasují.

Na Montessori terapii dochází dívka čtyřikrát do měsíce. Celé pracovní období je rozděleno na dvě části: leden – červen a červenec – prosinec. Po půl roce je práce s aktivitami odborně zkontrolována, vyhodnocena a shrnuta.

Období leden – červen

Práce je ovlivněna současným rozpoložením, náladou a stavem dívky. Má-li třeba zažívací potíže, prochází se s terapeutem po chodbě stacionáře, aby se jí udělalo lépe, nebo se masíruje v oblasti, kde jí třeba zmiňované břicho bolí (hladí se krouživými pohyby ruky). Jestliže zažívací či jiné potíže ustoupí, může se věnovat aktivitě.

Na začátku každého sezení terapeut provádí na přivítání „srdíčko obličeje“ z bazální stimulace. Obě ruce přiloží na čelo Bereniky a pomalu posunuje směrem k bradě, kde se setkají, aby se holčička necítila bázlivě. Dívka zvedne hlavu a její oči se setkají s terapeutovými. Následuje zklidňující masáž horních končetin, též bazální stimulace, po které dochází k uvolnění horních končetin, aby se dívka cítila uvolněná, a ke snížení frekvence stereotypních pohybů.

Vkládací válečky. Když pracuje se vkládacími válečky, nejdříve je všechny postupně uchopuje hrabivým způsobem za úchyt z kvádrů a následně je pustí na stůl, pozornost je minimální. Zpátky je vrací za pomoci asistovaného úchopu. Její pohled na danou aktivitu je útržkovitý, necelistvý a roztěkaný. Pozornost je minimální, pouze kolem 1 minuty.

S růžovou věží nepracuje zatím s celou. Využívá doposud pouze dvě kostky, které klade na sebe pomocí asistovaného úchopu, nebo samostatným hrábnutím ruky, která je následně usměrňována. Kostku někdy sundá náhodným pohybem ruky, jinak je častěji při snesení kostky její ruka vedena terapeutem. Oční kontakt je náhodný a ne příliš zaujatý. Věži věnuje sice více pozornosti než vkládacím válečkům, ale její pozornost stále není na závrtných délkách, je kolísavá a pohybuje se kolem 2 minut.

Hodnocení terapie po půl roce

Berenika má občas problémy s nevolností nebo nemá náladu na práci s materiálem, takže jí od práce chvíli zdržuje znovuzískání pohody. Pro udržení uvolněných horních končetin terapeut pracuje s Berenikou pomocí bazální stimulace, dokud není uvolněna a může dále pracovat. Když jí je nevolno, terapeut může masírovat břicho, aby se Berenice udělalo lépe a mohla pokračovat dále v činnosti. V tomto období pracovala s materiálem ze smyslové výchovy. Při této činnosti docházelo k procvičování úchopu ruky. Při práci s materiálem převážně chybí oční kontakt a pohyby jsou často usměrňovány terapeutem, jinak zvládá pouze hrabivý úchop. Pozornost materiálům věnuje, ale pouze 1 až 2 minuty.

Období červenec – prosinec

Na začátku každého sezení terapeut opět provede na přivítání „srdíčko obličej“ z bazální stimulace, obě ruce přiloží na čelo Bereniky a pomalu posunuje směrem k bradě, kde se setkají. Dívka zvedne hlavu a její oči se setkají s terapeutovými, jako tomu bylo v předešlém období. Následně provede zklidňující masáž horních končetin, též bazální stimulace, po které dochází k uvolnění horních končetin a snížení frekvence stereotypních pohybů rukou.

I nadále se práce odvíjí nejdříve zjištěním stavu a nálady dívky. Při bolestech či nevolnosti chodí s terapeutem na procházku po stacionáři a přitom se může či nemusí masírovat v oblasti bolesti. Hned jak se jí udělá lépe, může se

přikročit k práci s materiálem. Jestliže se dívka lépe neudělalo, pokračuje se v masírování nebo procházce.

Při práci se vkládacími válečky je nejdříve všechny postupně uchopuje hrabivým způsobem za úchyt a následně je upustí na stůl. Zpátky je vrací s terapeutem za pomoci asistovaného úchopu. Její pohled na danou aktivitu je stále necelistvý a útržkovitý. Pozornost je stále minimální, pouze kolem 1 minuty.

S růžovou věží stále prozatím nepracuje s celou. Využívá opět pouze dvě kostky, které klade na sebe pomocí asistovaného úchopu nebo hrábnutím ruky, která je následně usměřována terapeutem. Kostky oddělí někdy pouze náhodným pohybem ruky, jinak je častěji při snesení kostky její ruka vedena terapeutem. Oční kontakt je stále nezaujatý, spíše náhodný. Věži věnuje sice více pozornosti než vkládacím válečkům, ale stále se nezvětšila, což činí opět kolem 2 minut pozornosti.

Hodnocení terapie po půl roce

Dívka má stále čas od času problém s nevolností nebo nemá náladu na práci s daným materiálem, což jí od práce chvilku zdržuje, než nalezne opět klid a pohodu. Pro udržení tohoto stavu s ní terapeut opět pracuje bazálními stimulacemi převážně horních končetin a obličeje. Při práci s materiálem většinou chybí oční kontakt a pohyby jsou často usměřovány terapeutem. Nepřišla o schopnost ovládat hrabivý úchop. Pozornost materiálům věnuje i nadále, avšak stále pouze 1 až 2 minuty.

Hodnocení terapie za jeden rok

Před začátkem práce v každém období se vždy zjistil stav a nálada Bereniky a podle toho se mohlo postupovat dále. V pozitivním stavu (nálada pracovat, žádné nevolnosti) se postoupilo rovnou k bazální stimulaci horních končetin a v negativním (bolesti břicha, nevolnost) následovala stimulace bolavého místa či procházka po stacionáři, dokud se děvčeti neudělalo lépe a nezačala chtít pracovat. Berenika se celou svojí pracovní činností přiblížila k práci se dvěma materiály, a to se vkládacími válečky a růžovou věží ze dvou kostek. Pokaždé používala hrabivý

úchop, který musel být usměrňován terapeutem, a to se nezměnilo za celý rok. Pokaždé dívka potřebovala alespoň malou asistenci s určitou konkrétní prací. Materiál a pohyby ruky pozorovala dívka pouze náhodně, spíše nezáujatě a lhostejně a pozornost práci příliš nevěnovala a to po celou dobu pozorování od ledna do června i od července do prosince. Její pozornost po celý rok měla délku celkově maximálně pouze 2 minuty a tato délka se nezměnila ani za první, ani za druhé sledované období. Dá se říct, že Berenika je v období stálé prokrastinace a můžeme se bohužel domnívat, že tento stav je trvalý a při dalších sezení s terapeutem se její pozornost, pohyby rukou i oční kontakt a práce s materiály nezmění a to z důvodu její diagnózy, podle které bude stav stálý, nebo se bude dále zhoršovat (kratší doba pozornosti, vyžadovaná stálá asistence terapeuta, nechůť pracovat, nezájem o práci a další...).

Tabulka aktivit v čase Berenika – terapie 4x měsíčně

	Vstup	Průběh aktivit – po půl roce	Výstup – po roce
Vkládací válečky			
Uchopení předmětu	hrabivý úchop, vyndá za úchyt	hrabivý úchop, vyndá za úchyt	hrabivý úchop, vyndá za úchyt, vrací zpět asistovaným úchopem
Udržení pozornosti	minimální	kolem 1 min.	1 min
Oční kontakt	útržkovitý	roztěkaný	necelistvý

Růžová věž			
Uchopení předmětu	hrabivý úchop, náhodný pohyb	asistovaný hrabivý úchop, asistovaně pokládá na sebe	asistovaný hrabivý úchop, asistovaně pokládá na sebe
Udržení pozornosti	minimálně	kolem 2 min.	2 min
Oční kontakt	ne	náhodný	nezaujatý

6.5.4 Kazuistika Martin

Rok narození: 2002

Pohlaví: Muž

Diagnóza: DMO těžká svalová hypotrofie a hypotonia s akrální elasticitou, těžká psychomotorická retardace, atrofie mozku.

Rodinná anamnéza: Matka (40let) zdravá fyzioterapeutka. Otec (40 let), zdravý, technik. Sestra (13let) zdravá. Rodiče jsou rozvedeni, ale bydlí společně v panelovém bytě.

Osobní anamnéza: Narozen předčasně ve 26. týdnu těhotenství jako dvojče A, jeho bratr (dvojče B) zemřel brzy po porodu. Váha 690 g, délka 33 cm, prodělal těžké respirační selhání – trvale prakticky nefunkční pravá plíce.

15. 10. 2003 pro neschopnost perorálního příjmu stravy (nepřítomný sací a snížený polykací reflex) zavedena výživová perkutánní endoskopická gastrostomie.

Psychomotorický vývoj: Pokračuje s nerovnoměrnostmi v jednotlivých složkách zvolna v pásmu těžké mentální retardace.

Hrubá motorika: Převážně leží na zádech, natáčí se na bok, dokáže se vzpřímit na předloktí nebo se kolíbat na zádech. Na břišku nevydrží, zjevně mu vadí PEG. Do sedu se přitahuje pažemi.

Jemná motorika: Předměty uchopuje a pouští přiměřeně k věku a diagnóze.

Sociální dovednosti: Chlapec zvládne navázat oční kontakt. Matčinu ruku používá ke zprostředkování činností, které se mu líbí. Pouští si zvukové hračky plácnutím dlaní na tlačítko. Svoje emoce dává najevo úsměvem, pláčem, mimikou.

Oblast vzdělávání: Navštěvuje ZŠ speciální, pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu.

Čas trávený ve stacionáři: Je spíše individualista, má rád klid na své zájmy, kterými jsou zvukové a světelné hračky a písničky, které dokáže sám ozvučit. Společnost ostatních dětí nevyhledává, upřednostňuje spíše společnost dospělých. Sleduje své okolí. O suchozemskou želvu, která je na pobytové místnosti, nejeví zájem. Postupně začal chodit do kavárny, ale i tato společenská událost se odvíjí od jeho duševního rozpoložení. Dochází na logopedii, kde je prováděna orofaciální stimulace, dechové cvičení, sluchové a zrakové vnímání. Na Montessori terapii probíhá rozvoj hmatového vnímání.

Současný stav: Chlapec má rád své rituály, známé lidi a hračky, jasné situace, které jsou pro něj bezpečné. Dokáže navázat oční kontakt a krátce ho udržet. Přes den sedí v sedačce nebo odpočívá na posteli. Je částečně krmen mixovanou stravou ústy a PEGem. Pítí dostává pouze PEGem. Je důležité mu přijímanou potravu popsat. Je na plenách. Pro pobyt venku mu slouží speciální kočár.

Terapie podle M. Montessori za období jednoho roku.

Materiály, se kterými chlapec pracoval, byly tyto předměty: růžová věž, 10 krychlí (od největší 10x10cm až po nejmenší 1x1cm), barevné válečky červené (10 válečků stejné výšky, jejich objem je od největšího po nejmenší). Na Montessori terapii chodí celkem čtyřikrát měsíčně. Období, po které navštěvoval terapii, je rozděleno na dvě části: leden – červen a červenec – prosinec.

Období leden – červen.

Chlapec si nejdříve postupně zvykal na prostředí pracovny. Z počátku veškeré pomůcky házel na zem, nebo pouze rytmicky pohyboval horními končetinami. Práce s růžovou věží (nebo červenými válečky) musela být prokládána zvukovou hračkou (stonožkou, která při bouchnutí pěstí pouštěla jednoduché melodie), jinak chlapec odmítal pracovat, jak se po něm požadovalo. Na začátku jednotlivých sezení odmítal úplně pracovat bez puštěné muziky z jeho oblíbené hračky. Jestliže nehrála muzika, začal křičet a odmítal pracovat, jeho soustředěnost na práci byla krátkodobá. Postupně byla zvuková hračka stále méně a méně používána nebo její přítomnost nebyla již tolik potřeba.

Červené válečky vyndává z krabičky a hází na zem, při této práci střídá obě ruce. Jeho soustředěnost je krátkodobá, oční kontakt částečný. Je mu potřeba neustále opakovat, že válečky patří na stůl a ne na zem. Při práci rytmicky pohyboval horními končetinami. Společně je za pomoci asistovaného úchopu terapeuta vrací do krabičky. Při této činnosti je chlapcova pozornost přibližně 3 minuty, oči sledují činnost částečně a ne se zvláštním zájmem.

Růžová věž. Když pracuje s růžovou věží, upřednostňuje zpravidla pravou ruku. Položí na sebe nejčastěji tři kostky, přitom pracuje s částečnou pomocí terapeuta (hlavně při sundávání kostek a jejich položení na stůl). Jednotlivé činnosti opakoval znovu a znovu.

Od dubna již pracuje úplně bez zvukové hračky. Začal se soustředit na práci a materiál, se kterým pracuje nebo má pracovat. Již s ním tolik nehází na zem. Oči už sledují pohyb ruky. V červnu zvládnul s růžovou věží soustředěně pracovat až 10 min. Dokáže navázat oční kontakt s terapeutem. Když chlapec žádá o pohlazení, uchopí terapeutovu ruku a položí ji na svoji hlavu. Martin si dává spontánně v průběhu práce prsty do pusy, proto je potřeba ho občas upozornit, že do pusy prsty nepatří. Postupně se odpoutával od muziky a začal se více soustředit na nabízený materiál a práci s ním. V závěru tohoto období začal konečně soustředěně pracovat s pomůckami. Uchopil a vyndal válečky z krabice, jak se po

něm žádalo, a kladl až 3 kostky na sebe. Větší zájem projevil o práci s růžovou věží než o válečky.

Hodnocení terapie po půl roce

Chvíli chlapci trvalo, než si na pracovní prostředí zvykl. Přitom mu pomáhala hrací hračka, bez které nemohl vůbec pracovat. To se naštěstí časem změnilo a chlapec si na prostředí plně zvykl. Materiál, se kterým pracoval, často zahazoval na zem a chvíli trvalo, než začal plně poslouchat pokyny terapeuta. Oční kontakt byl zprvu velice náhodný, ale časem se jeho přístup zlepšil, i když chvílkami jeho pozornost kolísala, například ke strkání prstů do pusy. Délka pozornosti byla až 10 minut, což je na první období skvělý výsledek.

Období červenec – prosinec

I v tomto období pracuje s růžovou věží a barevnými válečky.

Červené válečky vyndá z krabice a začíná stavět řadu, nejdříve za podpory terapeuta a s postupem času sám, totéž platí o jejich ukládání do krabičky. Martin rozumí slovnímu doprovodu terapeuta a poslouchá ho. Jeho pozornost se prodloužila na 6 minut.

Růžová věž. Při práci s růžovou věží klade na sebe až šest kostek a následně je společně s terapeutem pokládá na stůl. Práce s růžovými kostkami se zdá být pro něj zajímavější. S postupem času jednotlivé kostky začíná pokládat na stůl sám bez asistence terapeuta. Chlapcova soustředěnost na práci s touto pomůckou se prodloužila na 15 minut.

Přes chlapcův výtečný pokrok musí terapeut i nadále hlídat ruce, protože někdy se během sezení snaží dané pomůcky hodit na zem místo toho, aby s nimi pracoval. Oči sledují jednotlivé pohyby ruky. Reaguje na jméno a jednotlivé pokyny terapeuta. Jeho soustředěnost se prodloužila na 15 minut. Pohyby horními končetinami již nejsou časté jako dříve.

Hodnocení terapie po půl roce

Během tohoto období se chlapec naučil celý pracovní postup s růžovou věží a červenými válečky. Z 6 kostek zvládl postavit komín a následně jej sám rozložil. Červené válečky vyndal z krabice a stavěl do řady a také je vrátil zpět, aniž by přitom ztrácel pozornost či oční kontakt. Naučil se poslouchat pokyny terapeuta („dej kostku na stůl, postav váleček vedle válečku“). Soustředěně s nimi pracuje a oči tuto činnost sledují.

Hodnocení terapie za jeden rok

Martin na začátku sezení nechtěl pracovat bez jeho oblíbené hračky, pomůcky zahazoval. Postupně se však podařilo tuto hudbu eliminovat, až začal pracovat úplně bez ní. Naučil se pracovat s materiálem smyslové výchovy (růžovou věží a červenými válečky). Tento materiál u něj rozvíjel vnímání hmatem i zrakem. Naučil ho též soustředit se, rozvíjet jeho koordinaci pohybu ruky a jemnou motoriku. Naučil se pracovnímu chování a poslouchat pokyny terapeuta. V druhém pololetí již vůbec nepotřeboval hudební pomůcku, aby se mohl plně soustředit na práci. Chlapec sleduje jeho pohyby očima, v prvním období spíše náhodně, ale v druhém období již soustředěně a cíleně. To samé platí o koordinovaném pohybu rukou. Díky pokynům terapeuta a získané pozornosti už chlapec nepotřebuje asistenci terapeuta při pohybech ruky. Výjimečně potřebuje pouze terapeutovu podporu, přičemž lze pouze předpokládat, že v budoucnu již nebude potřeba ani ta. Pozornost na materiál, se kterým Martin pracuje, se oproti prvnímu období, ve druhém období prodloužila o celých 10 minut, což tedy dohromady činí krásných 15 minut soustředění se na pracovní materiál. Chlapce více celkově zaujala růžová věž, můžeme se domnívat, že je to díky mechanice růžové věže a jejího principu. U ní chlapec skládá kostky na sebe na rozdíl od červených válečků, které pouze skládal vedle sebe. Toto je možná také důvodem, proč válečky v prvním období častěji zahazoval na zem, nežli by s nimi pracoval. Naštěstí se i toto v druhém pololetí změnilo a chlapec již pracuje s oběma materiály podle pokynů terapeuta, avšak i nadále je jeho oblíbeným pracovním materiálem ona růžová věž.

Tabulka aktivit v čase Martin – terapie 4x měsíčně

	Vstup	Průběh aktivit – po půl roce	Výstup – po roce
Červené válečky			
Uchopení předmětu	vyndává všemi prsty a hází na zem, střídá ruce	sám vyndává a asistovaně vrací zpět všemi prsty	sám vyndává a začíná stavět řadu a nakonec i ukládá
Udržení pozornosti	krátkodobě	3 min.	6 min
Oční kontakt	částečně	bez zájmu	ano
Růžová věž			
Uchopení předmětu	upřednostňuje pravou ruku za asistence	klade na sebe až 3 kostky pravou rukou s asistencí	klade na sebe až 6 kostek a následně pokládá na stůl
Udržení pozornosti	krátkodobě, zpočátku pouze se zvukovou hračkou	až 10 min. postupně bez zvukové hračky	15 min
Oční kontakt	částečný	ano	ano

6.5.5 Kazuistika Eliška

Rok narození: 1999

Pohlaví: Ženské

Diagnóza: DMO spastická hemiparetická forma, středně těžká mentální retardace.

Rodinná anamnéza: Matka (39let) servírka. Otec (46let) podniká. Rodiče jsou rozvedeni. Dívka žije s otcem a nevlastní sestrou z otcovy strany v rodinném domě.

Osobní anamnéza: Čtvrté těhotenství (bratr 18 let a 2x VPT), které je rizikové. Porod v termínu, hlavičkou, porodní váha 2 250 g, porodní délka 43cm, byla kříšena, aspirace plodové vody, která byla zkalená. V porodnici zůstala 10-14 dní, po tuto dobu kojena. Po propuštění přešla na umělou stravu, kterou tolerovala. Od třích měsíců má ortézu na levou horní končetinu.

Operace: V 8 letech adentomie a ve 4 letech tonsilektomie ve Fakultní nemocnici Královské Vinohrady.

Úrazy: Fraktura pravé horní končetiny v roce 2006, očkování dle očkovacího kalendáře bez reakcí.

Psychomotorický vývoj: Do jednoho roku přiměřený, samostatná chůze od roku dívky. Chůze je od počátku patologická, chodí po špičkách. Později dochází ke vtáčení levé dolní končetiny dovnitř, pro atypickou chůzi je vyšetřovaná.

Řeč: První slova kolem jednoho roku věku. Od osmi let tvoří jednoduché věty. Řeč je dyslalická, výrazně opožděná, je v logopedické péči. Byla vyšetřena na foniatrii, kde vada sluchu nebyla prokázána.

Sociální dovednosti: Eliška je veselá a usměvavá slečna, která se ráda zapojuje do činností, které probíhají ve stacionáři. Pro její hyperaktivní chování je nutno ji usměrňovat. Umí vyjádřit svoje pocity a přání. Ráda tančí na písničky, které si pouští na youtube. Pro komunikaci spíše vyhledává dospělou osobu. Mezi oblíbené činnosti patří různé hry a Ipad, s kterým se učí pracovat. Vrací se k věcem, které ji baví, ale nechce objevovat jiné možnosti.

Oblast vzdělávání: Navštěvuje ZŠ speciální, Vachkova ulice v Praze 11, kde pracuje podle individuálního vzdělávacího plánu.

Čas trávený ve stacionáři: Denní stacionář navštěvuje 3x týdně po skončení školní výuky. Na každý den má stanovenou jednu aktivitu. V pondělí má

fyzioterapii, kde procvičuje stabilitu ve stoji a chůzi za pomoci senzomotorických cvičení, které střídá s balančními pomůckami. Každou lichou středu navštěvuje Montessori terapii a v sudé týdny logopedii. V logopedii se zaměřuje na rozvíjení slovní zásoby a komunikačních dovedností a také na správnou výslovnost vadně tvořených hlásek L, R a Ř.

Ve čtvrtek se účastní výtvarné dílny nebo kavárny – jedná se o posezení s ostatními dětmi při čaji a dopoledne upečeném koláči.

Současný stav: Eliška je převážně soběstačná, potřebuje menší pomoc při nachystání věcí a oblékání. Osobní hygienu zvládá s dohledem. Sama upozorní, že chce jít na toaletu. Velmi málo jí a proto je nutné ji při jídle pobízet, jinak jídlo odsouvá.

Terapie podle M. Montessori za období jednoho roku

V tomto období byla práce zaměřena na sebeobslužné činnosti. Byla využita cvičení praktického života, zapínací rámy (jedná se o čtvercový rám, na kterém je připevněna látka s knoflíky nebo zipem), sloužící k nácviku zapínání knoflíků a zipu. Dále bylo použito přesypávání fazolí (dva džbánky, fazole a táč). Těž pracovala s barevnými destičkami krabice II, které patří do smyslové výchovy. Montessori terapii navštěvovala dvakrát za měsíc.

Jednoleté období bylo rozděleno na dvě části: leden – červen a červenec – prosinec.

Období leden – červen

Eliška je dívka, která velmi dobře komunikuje s okolím a činí ji to šťastnou. V Montessori pracovně se nadšeně zajímala o všechny pomůcky naskládané ve všech policích. Nejraději by pracovala se všemi materiály v rychlém sledu za sebou. Pro toto roční období byly pro ni vybrány zapínací rámy, které ji pomůžou v oblasti sebeobslužných činností, které postupně vedou k samostatnosti, rozvoji koordinace celého pohybu, zlepšení jemné motoriky a prohloubení soustředěnosti. K některým těmto věcem samozřejmě pomáhá i materiál, který byl dívce dán. Například jedním z materiálů jsou barevné destičky, které napomáhají k vývoji

dívčiny jemné motoriky. Dále také pak k její vytrvalosti a navíc i soustředěnosti.

Práce s jednotlivými pomůckami je nejdřív předem Elišce ukázána. **Zapínací rámy - knoflíky.** Dívka neumí zapnout knoflíky. Práce se zapínacími rámy je rozdělena na několik fází, které jsou dívce představeny terapeutem a které se poté postupně učí. Pracuje za plné podpory a velké vnější motivace terapeuta. Na zapínacím rámu jsou hlavním subjektem knoflíky. Při práci s nimi se postupně učí jak je zapnout a následně protáhnout dírkou. Dívčina pravá ruka provléká jeden knoflík dírkou, levá přidržuje látku a následně tato ruka pouští látku, aby mohla dokončit protáhnutí daného knoflíku. Na tuto činnost je potřeba se plně soustředit a přitom zkoordinovat obě ruce najednou. Tohle byl ze začátku pro dívku nemalým problémem, díky kterému z počátku tuto techniku nezvládla, i když oči sledovaly aktivitu. Elišce při této činnosti chyběla trocha trpělivosti, která je při práci s materiálem, jako je tento, v docela velké míře potřeba, obzvláště v prvních setkáních s tímto druhem materiálu. Proto byla potřeba ona zmíněná vnější motivace terapeuta. Eliška se zvládla soustředit na danou aktivitu, oči kontrolovaly práci s knoflíčky až 6 minut.

Zapínací rámy – zip. Dále dívka měla pracovat s dalším ze zapínacích ráků, kterým byl zapínací zip. Při této dané činnosti bylo nejdůležitější jednotlivé pohyby obou rukou sladit dohromady tak, aby správně nasadila jezdec a mohla s ním pak souvisle tahat a mohla ho takto zapnout. Přitom zároveň přidržovala spodní část zipu. Zpočátku bylo potřeba její ruce vést terapeutem a doprovázet všechny pohyby slovně, aby dívka chápala, co se po ní žádá. Činnost i nadále opakovala, i když se jí činnost nedařila. Oči bedlivě sledovaly pohyb rukou, pozornost byla ale ze začátku krátká, kolem 5 minut.

Barevné destičky. Při práci s barevnými destičkami měla dívka párovat jednotlivé barvy, přičemž terapeut všechny barvy při její činnosti pojmenovává, následně je páruje a pak je pojmenovává Eliška. Při této aktivitě byla použita třístupňová lekce. Nejprve bylo pojmenování barvy (například „tohle je žlutá barva“, „toto je modrá“ a podobně). Poté měla dívka barvu ukázat pokynem od terapeuta (který zněl například „ukaz žlutou“ a podobně). Nakonec terapeut dává

dívce dotazy na barvu určitého předmětu, nejčastěji otázkou „co je to?“ a od dítěte je požadováno, aby pojmenovalo barvu. S dívkou pracoval terapeut pouze s prvním stupněm lekce, protože tato část byla důležitá pro správné zapamatování názvů barev. Dívku nejvíce zaujala hlavně díky její zálibě kreslit a tím pádem i určovat jednotlivé barvičky. Zároveň měla i větší radost při správném určení barvy. Tato aktivita trvala kolem 5 až 6 minut a byla kontrolována zrakem.

Přesypávání fazolí. Při této aktivitě pracuje rychle a nesoustředěně. Nesleduje práci rukou očima a fazole jí padají na stůl. Zatím nezvládne správně uchopit džbánky za ouška a pomalu džbánek s fazolemi přesypat do druhého. Zkontroluje, zda ve džbánek nezbyly fazole a přesype je zpět.

Při každém sezení jí tuto činnost terapeut předvede, slovně doprovází a pomáhá správně uchopit džbánek za ouško a následně přesypat fazole, nezapomíná na povzbuzení. Podpora dívky při této aktivitě je důležitá, protože skloubení pohybu obou rukou a očí je náročné a vyžaduje soustředěnost. Oči zatím nesledují pohyb rukou, aktivitu neopakuje, soustředěnost krátkodobá, 3 min.

Dívka měla čas od času při její práci s jednotlivými materiály potřebu si povídat o věcech, které zažila během dne, ať už ve škole či po ní, proto pracovala s občasnými přestávkami, aby mohla terapeutovi povědět, co má na srdci a co se jí přes den stalo.

Hodnocení terapie po půl roce

Na začátku jednotlivých sezení Eliška občas terapeutovi vyprávěla její příhody, například co se událo ve škole, co dělala se svojí kamarádkou a díky tomu se pak nejen cítila uvolněněji, ale i se lépe soustředila na dané aktivity. Naučila se s částečnou pomocí terapeuta zapínat a následně rozepínat knoflíky. Dále také manipulovat s jezdcem na zipu. I toto za pomoci asistujícího terapeuta. Při práci s barevnými destičkami dívka pracovala pouze s prvním stupněm této třístupňové lekce. Její soustředěnost se ustálila na 5 (někdy dokonce až 6) minutách s každou aktivitou, kterou dívka podstoupila. Jednotlivé uchopování materiálu se postupně zlepšovalo, ale pomoc terapeuta je i nadále v určité míře potřeba. Oči správně sledují práci rukou, jak by měly.

Přesypávání fazolí se zatím nedaří. Pozornost je krátkodobá, 2 min, oční kontakt chybí, pracuje s pomocí terapeuta.

Období červenec – prosinec.

Eliška i nadále pracuje s daným materiálem, a to opět se zapínacími rámy, barevnými destičkami a přesypáváním fazolí.

Zapínací rámy-knoflíky. Nejdřív k práci se zapínacími rámy. Pracovní postup při rozepínání a zapínání knoflíku začíná postupně zvládat dívka úplně sama, pomoc terapeuta již není tak moc potřeba a v listopadu již zvládá tuto činnost naprosto sama bez asistence terapeuta. Eliška pracuje soustředěně až 10 minut na rozdíl od předešlých 6. Má radost, že umí zapnout a rozepnout knoflík sama, je na sebe právem hrdá.

Zapínací rámy-zip. Při práci se zapínacím zipem potřebuje děvče stále jistou pomoc terapeuta, jedná se především o správné nasazení jezdce, současné přidržení konce zipu a následný tah jezdcem. Zde zatím koordinace dívčinych rukou není ještě zcela zafixována. Aktivitu při každém sezení opakuje s terapeutem a postupně, sezení od sezení, se dívce tato činnost začíná dařit bez pomoci terapeuta. Zvládne úplně sama zapnout i rozepnout zip a má velikou radost ze správně odvedené práce a dokončení dané činnosti. Soustředěně pracuje i s touto aktivitou 10 minut, což je také krásné zlepšení.

Barevné destičky. S barevnými destičkami pracuje ráda a nadšeně se zájmem i tentokrát. Pouze v průběhu jednoho půlročního období zvládne pracovat s celou třístupňovou lekcí. Dívka jednotlivé barvy nejprve sama páruje, poté je pojmenovává. Ukazuje barvy, na které je dotazována terapeutem, a nakonec pojmenovává barvy určitého předmětu, který určí terapeut, a následně se na něj zeptá. Na tuto aktivitu se dokáže soustředit až 15 minut, díky její oblibě barev a vůli pracovat, což je nádherné a zároveň nejlepší zlepšení v soustředěnosti.

Přesypávání fazolí. Dívka se postupně naučila správně držet ouška džbáneků a přesypávat fazole. Sleduje džbánek očima a zároveň poslouchá zvuk padajících fazolí do džbáneků. Soustředí se na jednotlivé pohyby rukou. Fazole při

přesypávání již nepadají na tác. Činnost opakuje a již nepotřebuje vedení ruky terapeutem. Oči kontrolují pohyb rukou po celou dobu činnosti. Pozornost se prodloužila na 5 min.

Hodnocení terapie po půl roce

Tato půlroční práce se soustředí opět především na činnosti z praktického života a smyslové výchovy. Eliška postupně zvládla sama zapnout i následně pak rozepnout knoflíky na zapínacím rámu bez jakékoliv asistence terapeuta, také umí zapnout a rozepnout zip opět bez pomoci terapeuta, ale to až na konci období. Z počátku potřebovala pomoc s koordinací rukou. Dívka se postupně naučila správně držet ouška džbáneků a přesypávat fazole. Sleduje džbánek očima a zároveň poslouchá zvuk fazolí padajících do džbáneků. Soustředí se na jednotlivé pohyby rukou. Fazole při přesypávání již nepadají na tác. Také provede kontrolu poslední fazole, což znamená, že se podívá do džbáneků, zda jsou všechny fazole vysypané. Činnost opakuje a již nepotřebuje vedení ruky terapeutem. Pozornost se prodloužila na 5 min.

Z celého nabízeného materiálu Elišku nejvíce zaujaly opět barevné destičky, také se to odrazilo na dobu soustředění, neboť s nimi dokázala soustředěně pracovat až 15 minut, zatímco s ostatním materiálem 5- 10 minut.

Hodnocení terapie za jeden rok

Pro toto období byly zvoleny materiály ze smyslové výchovy a práce týkající se praktického života.

Díky Eliščině otevřenosti a nadšené komunikaci s okolím byly mezi pracemi vyhrazeny čas od času přestávky, aby se dívka mohla vyjádřit a vyprávět o svých zážitcích mimo stacionář. Dívka se tak cítila uvolněněji a měla větší nadšení do další práce. Eliška pracovala s materiály, které zahrnovaly zapínací rámy (činící knoflíky a zip), barevné destičky a přesypávání fazolí.

Činnost se zapínacími rámy byla pro děvče náročná nejen na soustředění a koordinaci obou rukou zároveň, ale i na trpělivost dívky. Eliška postupně zvládla rozepnout a zapnout knoflíky na zapínacím rámu. Nejdříve s plnou asistencí

a zevní motivací terapeuta, ale časem naprosto bez ní. Také se naučila zapínat a rozepínat zip. Opět na tuto činnost nejdříve potřebovala pomoc terapeuta, dokonce i déle než v práci s prvním materiálem, ale postupně i tuto aktivitu zvládla bez asistence terapeuta. Činnost s barevnými destičkami si Eliška velice oblíbila díky jejímu zájmu o barvy. Naučila se pojmenovávat jednotlivé barvy a poslouchat pokyny terapeuta, když se jí zeptal, který předmět má jakou barvu. Destičky dokáže správně uchopit, pojmenovat i sledovat zrakem, nejdříve s asistencí terapeuta a se zaměřením na jeden stupeň práce, ale postupem času už na konci zvládla sama bez asistence všechny tři stupně. Terapeutova asistence byla nutná pouze na otázky k dané činnosti. Přesypávání fazolí se Elišce nedařilo, protože pracovala rychle a nesledovala práci rukou. Postupně zjistila, že když se zklidní, správně uchopí džbánky za ouška a bude sledovat pohyb rukou, práci s tímto materiálem zdárně dokončí.

Na každou práci s materiálem se dokázala soustředit nejdříve 5 až 6 minut, ale po celém ročním období se její soustředěnost prodloužila až na 10 minut, při její oblíbené činnosti se soustředí již dokonce až 15 minut. Oči sledovaly správně pohyb rukou a mohla je tak lépe koordinovat. Naučila se poslouchat terapeuta a pracovnímu chování, což například činí při práci se zvolenou pomůckou a následně jejím uklizení do police, jak jí bylo řečeno. Také povídání se časem usměrnilo na začátek sezení, aby tolik nezasahovalo do práce s materiálem. Následovala nepřerušovaná práce s Montessori materiálem a na konci sezení následoval opět terapeutův a dívčin dá se říci „řečnický kroužek“.

Tabulka aktivit v čase Eliška – terapie 2x měsíčně

	Vstup	Průběh aktivit – po půl roce	Výstup – po roce
Zapínací rámy-knoflíky			
Uchopení předmětu	neumí zapnout knoflík	normální s pomocí terapeuta	Samostatně zapne i rozepne knoflík
Udržení pozornosti	krátkodobá	6 min., netrpělivá	10 min
Oční kontakt	ano	ano	ano
Zapínací rámy-zip			
Uchopení předmětu	neumí zapnout zip	vedení ruky terapeutem se slovním doprovodem	zip soustředěně samostatně zvládne rozepnout i zapnout
Udržení pozornosti	krátkodobé	kolem 5 min.	10 min
Oční kontakt	ano	ano	ano
Barevné destičky			
Uchopení předmětu	uchopuje, nepáruje, neumí pojmenovat barvy	uchopuje, páruje, učí se pojmenovat barvu	se zájmem samostatně páruje i pojmenovává barvy
Udržení pozornosti	krátkodobé	5 – 6 min.	15 min
Oční kontakt	ano	ano	ano

Přesypávání fazolí			
Uchopení předmětu	nezvládne uchopit džbánky a přesypat fazole	uchopení džbánek a přesypání fazolí s pomocí terapeuta	samostatně drží džbánky a přesypává fazole
Udržení pozornosti	pracuje rychle a nesoustředěně	krátkodobá – max. 3 minuty	5 min.
Oční kontakt	nesleduje po celou dobu činnosti	nesleduje po celou dobu činnosti	ano

6.6 Vyhodnocení výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat edukační proces žáků s kombinovaným postižením za využití prvků Montessori pedagogiky. Zjistit, zda cvičení praktického života a materiál ze smyslové výchovy pomáhají při vzdělávání dětí.

Informace, které byly získány technikou pozorování a analýzou zdravotní dokumentace, byly sestaveny do pěti případových studií dětí s kombinovaným postižením.

Dílčí cíle byly zaměřeny na práci s didaktickým materiálem, na způsob práce s tímto materiálem a zda děti s kombinovaným postižením činnosti s Montessori materiálem zvládají.

Níže uvádím vyhodnocení jednotlivých dílčích cílů samostatně pro každé sledované dítě.

Adéla

Dílčí cíl 1: Popsat činnosti, které děti s kombinovaným postižením realizují.

U Adély jsem záměrně vybrala následující činnosti: Vkládací válečky, uchopení válečku špetkovým úchopem, vyndání z bloku a postavení na stůl všech deseti válečků a jejich vrácení do správného otvoru.

Nabírání fazolí lžící a jejich přesunutí z jedné do druhé misky.

Cinkání na zvonek paličkou, které rozvíjí sluchové vnímání.

Dílčí cíl 2: Popsat způsoby práce dětí s kombinovaným postižením s vybranými pomůckami Montessori pedagogiky.

U Adély jsem vybrala materiály ze cvičení praktického života a smyslové výchovy. Aktivita ze cvičení praktického života: nabírání fazolí lžící, kterou Adéla drží lopatovým úchopem, přemístí fazole z jedné do druhé misky. Zvládnutí této aktivity je využito při sebeobslužných činnostech a to při jídle, kdy se sama nebo s malou dopomocí nají lžící.

Cinkání na zvoneček. Lopatovým úchopem drží paličku a cinká na zvoneček. U dívky se rozvíjí sluchové vnímání a zároveň se naučí pojmy nahlas a potichu. Také se učí jeden z principů Montessori pedagogiky – ticho a klid. Práce se vkládacími válečky je zaměřena na jejich úchop. Adéla zpočátku jednotlivé válečky brala všemi prsty a vyndávala na stůl a následně je vracela zpět za pomoci terapeuta. Nyní je vyndává špetkovým úchopem a vkládá do bloku. Špetkový úchop předmětu se využívá při uchopení tužky nebo pera.

Dílčí cíl 3: Ověřit zvládnutí práce s Montessori materiálem u dětí s kombinovaným postižením.

Adéla na začátku práce s Montessori materiálem nesleduje jednotlivé činnosti, její pozornost je mizivá, při práci je neukázněná. V průběhu jednoleté práce s didaktickým materiálem Montessori pedagogiky dochází ke správnému postupu s jednotlivými pomůckami, prstový úchop se mění ve špetkový, zvládne nabírání fazolí lžící. Její soustředěnost se prodlužuje, pohyb ruky je sledován

zrakem. U Adély během tohoto roku došlo k velkému zlepšení při dodržování pracovních postupů. Při jednotlivých sezeních byly využity tyto principy: přípravné prostředí, ticho a klid, absorbující smysl, pomoz mi, abych to dokázal sám, práce s pochvalou.

Montessori terapeut při sezení s Adélkou využil tyto principy: vychovatel vytvoří předem připravené prostředí a stará se o něj, sám ovládá užívání didaktického materiálu a dokáže dětem zprostředkovat jeho používání. Umí naslouchat a následně se ptá, ale jen tehdy, když je o pomoc požádán. Neustále pozoruje děti, aby jim uměl pomoci. Respektuje dítě, když pracuje a nevyrušuje ho. Musí neustále děti pro práci s materiálem nadchnout. Když dítě udělá chybu, hned ho neopravuje.

V nadcházejícím období Adélka bude pracovat s pomůckami ze cvičení praktického života, což jsou zapínací rámy, které jsou zaměřeny na dívčinu samostatnost bez podpory dospělé osoby.

Dívka prokázala velký pokrok v rámci pracovního chování, což patří k úspěchu práce s touto dívkou.

Katka

Dílčí cíl 1: Popsat činnosti, které děti s kombinovaným postižením realizují.

U Katky byl vybrán tento materiál:

Červené válečky – všech deset válečků se vyndá z krabice, postaví do řady a vrátí zpět.

Práce se sítkem – cílem práce se sítkem je nabrání jednoho pingpongového míčku a přemístění z jedné do druhé misky.

Zvukové dózy – jedná se o postupné vyndání zvukových dóz, jejich rozezvučení, postavení na stůl a následné uklízení.

Dílčí cíl 2: Popsat způsoby práce dětí s kombinovaným postižením s vybranými pomůckami

Katka zpočátku uchopuje sítko pinzetovým úchopem, ale takto by nešel nabrat míček, proto terapeut procvičuje s Katkou lopatový úchop, kterým může nabírat a přemísťovat míčky z jedné do druhé misky. Zvládnutí této techniky navazuje na práci se lžící a následně vede k sebeobsluze při jídle.

Katka zpočátku červené válečky hází na zem. Postupně je bere pinzetovým úchopem z krabičky, staví je do řady za pomoci terapeuta. Tato aktivita vede k vizuálnímu rozlišení rozměru, přesnosti a k rozvoji jemné motoriky.

Zvukové dózy rychle vyndává pinzetovým úchopem ven a hází je na zem. Postupně se učí zpomalení této aktivity. Uchopení zvukové dózy, její rozezvučení, položení na stůl a následné uklízení do krabičky. Zde dochází k rozvoji sluchového vnímání, učí se rozlišovat jednotlivé zvuky dóz.

Dílčí cíl 3: Ověřit zvládnutí práce s Montessori materiálem u dětí s kombinovaným postižením.

Katka na počátku sledovaného období nezvládla jednotlivé aktivity sledovat zrakem, chyběla jí soustředěnost. Jednotlivé pomůcky zahazovala. Postupně se naučila správně manipulovat s materiálem. Při jednotlivých aktivitách se prodlužovala soustředěnost. Nyní je oční kontakt při práci pomůckami náhodný nebo krátkodobý. Ale i náhodný kontakt s pomůckou, se kterou pracuje, je důležitý, protože dokáže alespoň na chvíli kontrolovat pohyb ruky.

Při jednotlivých terapiích bylo využito těchto principů: připravené prostředí, práce s pochvalou, absorbující duch, pomoz mi, abych to dokázal sám, svobodná volba práce.

Následně byly využity tyto principy vychovatele: sám ovládá užívání didaktického materiálu a dokáže dětem zprostředkovat jeho používání, umí naslouchat a následně se ptá, aby jim uměl pomoci. Respektuje dítě, když pracuje a nevyrušuje ho. Musí neustále děti pro práci s materiálem nadchnout, vychovatel

vytvoří předem připravené prostředí a stará se o něj. Když dítě udělá chybu, hned ho neopravuje, ale jen tehdy, když je o pomoc požádán, neustále pozoruje děti.

I nadále se u Katky bude pracovat se cvičením praktického života. Práce se sítkem, po kterém bude následovat práce se lžící. Těmito aktivitami napomáháme k samostatnosti ohledně jídla. Využívání dalšího materiálu k cíleným pohybům, aby se naučila lépe manipulovat s předměty, a to ji umožní například lepší manipulaci s hudebními nástroji. Čili dochází k jejímu osamostatňování v pobytové místnosti a socializaci.

Berenika

Dílčí cíl 1: Popsat činnosti, které děti s kombinovaným postižením realizují.

Berenika pracovala s těmito pomůckami:

Vkládací válečky – postupné vyndání jednotlivých válečků na stůl a následné vrácení do jednotlivých otvorů.

Růžová věž - postupné pokládání jednotlivých krychlí na sebe od největší po nejmenší. Berenika zatím pracuje s dvěma kostkami.

Dílčí cíl 2: Popsat způsoby práce dětí s kombinovaným postižením s vybranými pomůckami Montessori pedagogiky.

Berenika pracuje se vkládacími válečky, kdy jednotlivé válečky uchopí hrabivým způsobem a pustí je na stůl. Zpátky je vrací pomocí asistovaného úchopu.

U růžové věže nepracuje zatím s deseti kostkami, ale se dvěma, které klade na sebe pomocí asistovaného úchopu nebo samotným hrábnutím. Následně kostky snese na stůl za vedení ruky terapeutem.

Dílčí cíl 3: Ověřit zvládnutí práce s Montessori materiálem u dětí s kombinovaným postižením.

Zvládnutí těchto aktivit vede k rozvoji jemné motoriky, opakování a zafixování pohybů, koordinace pohybů, které jsou pro Bereniku důležité k udržení a uchopování předmětů co nejdéle. Dívka má ráda manipulaci s knížkami (leporelo), zvukovými předměty, které si může vzít a otáčet v ruce, někdy se na ně podívá. Také si dokáže vzít lahvičku s pitím a napít se, proto je důležité udržet co nejdéle tuto vlastnost. Vzhledem k dívčině diagnóze bude docházet nejprve ke stagnaci a následně ke zhoršování úchopu. U Bereniky během jednoho roku nedošlo ke zlepšení a ani ke zhoršení úchopu, stále používá hrabivý způsob usměrňovaný terapeutem. Pohyb ruky a materiál po celou dobu dívka pozorovala náhodně, soustředěnost je mizivá.

Při Montessori terapii byly využity tyto principy: přípravné prostředí, pomoz mi, abych to dokázal, práce s pochvalou.

Zároveň byly využity principy pro vychovatele, které jsou popsány v teoretické části.

Martin

Dílčí cíl 1: Popsat činnosti, které děti s kombinovaným postižením realizují.

Pro období jednoho roku byl Martinovi vybrán tento materiál:

Červené válečky se nachází v dřevěné krabičce, je jich celkem 10, mají stejnou velikost, ale různý objem. Jednotlivé válečky se vyndávají z krabičky a staví podle objemu do řady.

Při práci s růžovou věží jsou na sebe kladeny jednotlivé kostky.

Dílčí cíl 2: Popsat způsoby práce dětí s kombinovaným postižením s vybranými pomůckami Montessori pedagogiky.

Martin na začátku terapie válečky vyndává z krabice a hází na zem, zde mu je nápomocen terapeut, který mu usměrňuje ruku. Do krabičky je vrací pomocí

asistovaného úchopu. Během roku se naučil vyndat válečky z krabice, postavit z nich řadu a vrátit zpět.

Při práci s růžovou věží upřednostňuje pravou ruku, kterou položí na sebe tři kostky. Při sundávání kostek dolů mu pomáhá terapeut. V druhé polovině roku Martin sám zvládá sundat a položit kostky na stůl.

Tyto činnosti vedou k procvičování jemné motoriky, soustředěnosti, ale také ke koordinaci pohybu, které využívá při podávání si hraček a předmětů, které se nachází v jeho blízkosti. Získává pojem o různě velikých kostkách nebo se seznamuje s tlustým a tenkým válečkem. U chlapce dochází k osamostatnění při určitých aktivitách, jako je například rehabilitační myš u počítače, vybírání si hraček podle svých představ.

Dílčí cíl 3: Ověřit zvládnutí práce s Montessori materiálem u dětí s kombinovaným postižením.

Martin na začátku práce pomůcky ze smyslové výchovy zahazoval. Postupně se naučil pracovnímu chování a poslouchat pokyny terapeuta. Oční kontakt, který byl náhodný, se postupně mění v cílený. Soustředěnost při práci se prodlužuje.

Při práci Martina se smyslovým materiálem byly využity některé z principů Montessori pedagogiky, jako je přípravné prostředí, absorbující mysl, polarizace pozornosti, práce s pochvalou. Montessori terapeut využívá principů vychovatele, jak jsou popsány v teoretické části 2.3.

Pro Martina budou zajímavé činnosti ze cvičení praktického života – zapínací rámy, které mu pomůžou při oblékání.

Eliška

Dílčí cíl 1: Popsat činnosti, které děti s kombinovaným postižením realizují.

Pro Elišku byly speciálně určeny tyto předměty:

Zapínací rámy – knoflíky. Při této činnosti jde zejména o koordinaci rukou, soustředěnost a samostatnost při zapínání knoflíků.

Zapínací rámy – zip. Učí se manipulace se zipem, při které dochází ke spolupráci rukou vedoucí k zapnutí nebo rozepnutí zipu.

Barevné destičky. Při této aktivitě dochází k pojmenování jednotlivých barev destiček, správnému uchopení a následnému párování.

Přesypávání fazolí vede ke správné koordinaci pohybu obou rukou, naučení jak držet ouška džbánu.

Dílčí cíl 2: Popsat způsoby práce dětí s kombinovaným postižením s vybranými pomůckami Montessori pedagogiky.

Cvičení praktického života bylo zastoupeno zapínacími rámy s knoflíky nebo zipem. Při obou aktivitách musí dívka zapojit současně obě ruce a bedlivě sledovat jejich pohyb, aby knoflík rozepnula nebo nasadila jezdec u zipu a tahem ruky ho zapnula.

Práce s barevnými destičkami naučila dívku jak správně manipulovat s destičkami. Ruka uchopí jednotlivé destičky za bílý lem a přiřazuje stejné barvy k sobě.

Zapínací rámy - knoflík a zip vedou dívku k samostatnosti při oblékání.

Přesypávání fazolí zprostředkovává přesné přesypávání sypkého materiálu, potažmo může přejít k další aktivitě zabývající se naléváním vody ze džbánu do sklenice, které učí jak správně nalít sklenici vody.

Barevné destičky rozvíjí estetické cítění, rozšiřuje slovní zásobu.

Dílčí cíl 3: Ověřit zvládnutí práce s Montessori materiálem u dětí s kombinovaným postižením

Dívka na začátku jednotlivých činností potřebovala částečnou pomoc terapeuta, která se postupně upozadila.

Během jednoho roku dívka zvládla jednotlivé aktivity, s kterými se naučila správně pracovat. Její soustředěnost se postupně prodlužovala. Činnosti jsou zpracované v tabulce v praktické části. Při práci s Eliškou byly využity principy Montessori pedagogiky - přípravné prostředí, pomoz mi, abych to dokázal sám, práce s chybou, absorbující duch.

Také vychovatel pracuje podle principů popsaných v teoretické části.

Mezi další aktivity, které budou zařazeny do cílů pro Elišku, se nachází procvičování naučených dovedností a činnosti zaměřené na péči o domácnost. Také je důležité podporovat Elišku v její zálibě, kterou je kreslení. Rozvíjí její estetické cítění a realizaci jejích představ, které bude přenášet na papír.

Celkové vyhodnocení za všechny sledované děti

Práce dětí s vybranými pomůckami z Montessori pedagogiky. Děti v období jednoho roku pracovaly s pomůckami praktického života smyslové výchovy. Praktický život byl zastoupen prací se sítkem, lžící, přesypáváním fazolí a zapínacími zámky. Veškeré tyto aktivity vedou k samostatnosti, rozvoji jemné motoriky, koordinaci pohybu rukou a jejich sebeobsluze, sledování zrakem, soustředěnosti, udržení pořádku a dodržování postupu. Materiál smyslové výchovy – barevné válečky, vkládací válečky, růžová věž, barevné destičky, zvoneček – pomáhají v rozvoji jemné motoriky, vizuálnímu rozlišování rozměrů, třídění barev, vnímání posloupnosti, vymezení pojmů, rozlišení jednotlivých tónů, soustředěnosti.

Děti na začátku aktivity s pomůckou pracují pomocí asistovaného úchopu, který se během několika měsíců mění na částečnou dopomoc, usměrnění ruky. Některé děti během jednoho roku zvládnou pracovat s materiálem samostatně nebo

s malou pomocí terapeuta. Jejich pozornost je zpočátku krátkodobá až mizivá. S postupem času se soustředěnost prodlužuje až na několik minut. Zároveň oči z počátku nesledovaly pohyb ruky, ale i zde došlo postupně k navázání očního kontaktu s materiálem a následnému sledování pohybu ruky.

Shrnutí

Hlavním výzkumným cílem mé bakalářské práce bylo zjistit, zda prvky Montessori pedagogiky pomáhají při edukaci dětí s kombinovaným postižením. V praktické části byl popsán na základě pěti případových studií edukační proces žáků s kombinovaným postižením s využitím těchto prvků. Při této práci byl využíván materiál smyslové výchovy a cvičení praktického života.

Při shrnutí práce za období jednoho roku jsem dospěla k závěru, že cvičení praktického života naučí děti pracovat samostatně nebo s částečnou pomocí. Při práci s danou pomůckou dochází ke koordinaci pohybu, očnímu kontaktu, soustředěnosti, dodržení pracovního postupu, ale hlavně k rozvoji jemné motoriky a samostatnosti. Tyto věci, které se děti naučily, potom využívají při sebeobslužných činnostech, jako je péče o vlastní osobu. To je například při oblékání nebo při jídle, což má pro tyto děti velký význam, i když podpora dospělé osoby bude u některých dovedností nezbytná. Práce se smyslovým materiálem obohatila jejich hmatové, zrakové, a sluchové vnímání. Umožňuje jim třídít barvy, vymezení pojmů jako je tenký – tlustý, nahlas – potichu, rozvíjí jemnou motoriku, zvyšuje schopnost uchopení předmětu. Také tyto poznatky děti obohacují a napomáhají jim k rozvoji řeči a myšlení.

Při práci s jednotlivým materiálem děti pracují pomocí asistovaného úchopu, který se v průběhu jednoho roku postupně mění na dopomoc terapeuta a následně usměrnění ruky dítěte terapeutem. Zpočátku aktivit děti nenavazují oční kontakt s pomůckou ani nesledují pohyb ruky. V průběhu jednotlivých sezení a stálým opakováním jednotlivých činností děti začínají sledovat pohyb ruky s pomůckou. I jejich soustředěnost byla ze začátku práce s Montessori pomůckami krátkodobá, ale i zde dochází s postupem času k postupnému prodlužování pozornosti. V závěru jednoletého období se již dá hovořit o několika minutách soustředění.

U dětí během jednoho roku došlo za pomoci Montessori pedagogiky k edukačnímu procesu, kdy děti začaly uchopovat pomůcku, zvládaly cílený pohyb,

jejich soustředěnost se prodloužila, došlo k rozvoji smyslového vnímání nebo upevňovaly již získané dovednosti za využití montessoriovského materiálu.

Ačkoli se zdají úkoly, které děti plnily, pro někoho jednoduché, pro ně jsou stěžejní, protože při tom dochází k rozvoji jemné motoriky, koordinaci pohybu a smyslů tak důležitých v běžném životě, s jehož využitím se setkávají na každém kroku. Dětem zvládnutí těchto činností dává pocit samostatnosti, soběstačnosti a mohou takto nabyté zkušenosti uplatňovat v průběhu jejich socializace a integrace.

Na základě těchto poznatků a ze svých zkušeností mohu Montessori pedagogiku doporučit ostatním pracovištím, ve kterých jsou jejich klienty osoby s mentální retardací, fyzickým postižením nebo kombinovaným postižením.

Závěr

Bakalářská práce na téma „Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“ je rozdělena do pěti kapitol. Jednotlivé části postupně seznamují s daným tématem.

V první části, nazvané alternativní školy, se dozvíme, jakými cíli a ke kterým školám patří učební obsahy, forma učení a vyučování, organizace školní výuky a spolupráce s rodiči. Dále jsou zde uvedeny jejich hlavní rysy a rozdělení do tří hlavních skupin.

Druhá část je věnována osobnosti Marie Montessori. Zahrnuje její životní cestu, jakým způsobem se dostala k práci s dětmi s postižením a následně se zabývala edukací nejen těchto dětí, ale i dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí až po děti normálně se vyvíjející. Je zde popsána pedagogika M. Montessori, v čem spočívá a její metody. Za nejdůležitější Montessori považovala principy její pedagogiky, ke kterým došla pozorováním dětí od nejútlejšího věku. Neméně důležitý je i didaktický materiál, s kterým děti pracují.

Třetí kapitola se zabývá kombinovanými vadami, jejich terminologií, kategoriemi kombinovaného postižení a etiologií kombinovaných vad. Rozepisují se zde o žácích s vybraným kombinovaným postižením. Také se zde zmiňují o specifických potřebách žáků s kombinovaným postižením.

Čtvrtá část se zaměřuje na oblast výchovně vzdělávací a oblast sociální práce a péče. V oblasti výchovně vzdělávací se soustředí na obecné edukační zásady a na legislativu, která umožňuje toto vzdělávání.

V oblasti sociální práce a péče se zaměřuje na stacionář, který nabízí vzdělávací a výchovné aktivity zakotvené v Zákonu o sociálních službách.

Pátá kapitola představuje výzkumné šetření, kde prezentují výsledky výzkumného šetření, ve kterém bylo hlavním cílem charakterizovat a analyzovat práci s prvky Montessori pedagogiky u žáků s kombinovaným postižením, které bylo realizováno na pěti případových studiích. Při nich byla využita metoda

kvalitativního výzkumu s použitím techniky pozorování a analýzy lékařské dokumentace.

Seznam použité literatury a zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Vliv současných změn v edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na přípravu učitelů a speciálních pedagogů. In: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Editor Jarmila Pipeková. Brno: Paido, 2010, 401 s. ISBN 978-807-3151-980.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007, 247 s. ISBN 978-807-3151-584.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007, 150 s. ISBN 978-807-3151-447.

ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008, 222 s. ISBN 978-802-4615-653.

EDELSBERGER, Ludvík a Miloš SOVÁK. *Defektologický slovník*. 3. uprav. vyd. Jinočany: H & H, c2000, 418 s. ISBN 80-86022-76-5.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6, 2000.

GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 130 s. ISBN 80-859-3115-X.

HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana a Josef DUPLINSKÝ. *Diagnostika: pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2002, 207 s. ISBN 80-729-0101-X.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, 167 s. ISBN 80-720-5662-X.

HELMING, Helene a Milan KRANKUS. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1996, 216 s. ISBN 80-080-0281-6.

JESENSKÝ, Ján. *Prostor pro integraci*. Praha: Comenia Consult Praha, 1993, 132 s.

JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000, 275 s. ISBN 80-704-1196-1.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.

LUDÍKOVÁ, Libuše, et al. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. 140 s. ISBN 80-244-1154-7.

LUDWIG, Harald, Annette ONKENOVÁ a Hans ELSNER. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. vyd.2. Univerzita Pardubice: Tiskařské středisko Univerzity Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.

MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.

MICHALÍK, Jan, et al. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 511 s. ISBN 978-807-3678-593.

MONATOVÁ, Lili. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1009-6.

MONTESORI, Maria. *Objevování dítěte*. 1. čes. vyd. Praha: SPS - nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, 207 s., [4] s. bar. fot. příl. ISBN 8086189015.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. české vyd. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998, 131 s., [4] s. barev. obr. příl. ISBN 80-861-8900-7.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání: učební pomůcka pro veřejnost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 139 s. ISBN 80-717-8584-9.

PRŮCHA, Jan. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Vyd. 2., přeprac. a dopl. Redaktor Karel Rýdl. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2007, 199 s. ISBN 978-807-3950-040.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti: učební pomůcka pro veřejnost*. Vyd. 1. Brno: Marek Zeman, 1994, 63 s. ISBN 80-900-0358-3.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd., přeprac. a dopl. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, 199 s. ISBN 9788073950040.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. 1. české vyd. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902-1937-3.

SAJDOVÁ, Věra. *Marie Montessoriová a její metoda výchovy*. Praha: Vlastním nákladem, 1935.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-333.

SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. 6. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986, 232 s.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. dopl. vyd. Redaktor Karel Rýdl. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, 112 s. ISBN 80-859-3119-2.

ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVRCOVÁ. *Marie Montessori: aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996.

ŠTEMBERA, Zdeněk, Jaroslava DITTRICHOVÁ a Daniela SOBOTKOVÁ. *Perinatální neuropsychická morbidita dítěte*. Vyd. 1. V Praze: Karolinum, 2014, 659 s. ISBN 978-802-4621-685.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2003, 187 s. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8821-X.

TUPÁ, Miroslava. *Vzdělávání dívek s Rettovým syndromem*. In: *Zředený život: léčebné, psychosociální a vzdělávací aspekty progresivních onemocnění*. 1. vyd. Editor Vanda Hájková, Iva Strnadová. Praha: Somatopedická společnost, 2011, 259 s. ISBN 978-80-904464-1-0.

VÁCLAVÍK, Vladimír a Vladimír JŮVA. *Cesta ke svobodné škole: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Vyd. 1. Redaktor Karel Rýdl. Hradec Králové: Gaudeamus, 1995, 216 p. ISBN 80-704-1229-1.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 815 s. ISBN 978-802-6206-965.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 2. vyd. Praha: Parta, 2004, 443 s. ISBN 80-732-0063-5.

VÍTKOVÁ, Marie. 2006. *Somatopedické aspekty*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 302 s. ISBN 80-731-5134-0.

VÍTKOVÁ, Marie. *Těžké postižení dětí/žáků jako trvalé ohrožení vývoje a života*. In: *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Editor Marie Vítková. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-731-5071-9.

ZELINKOVÁ, Olga a Vladimír JŮVA. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Redaktor Karel Rýdl. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8071-5.

Internetové zdroje

Základní principy pedagogiky Montessori. In: *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2013 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/principy-montessori-pedagogiky/>

Zákony ČR. Zákon 108/2006 sb. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí.* 2006 [online]. [cit. 2015-04-20]. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/13640/108_2006_2015.pdf

DC Paprsek - komplexní péče o děti a mládež s postiženími. In: *Dětské centrum PAPRSEK.* [online]. 2009 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: <http://www.dcpaprsek.org/>

Denní stacionář. In: *Dětské centrum PAPRSEK- Prosek.* [online]. 2009 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: <http://www.dcpaprsek.org/stredisko-prosek/denni-stacionar/denni-stacionar>

Denní stacionář. In: *Dětské centrum PAPRSEK- Setkání.* [online]. 2009 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: <http://www.dcpaprsek.org/stredisko-setkani/uvod/denni-stacionar>

Monte jesličky a školička Žabka. In: *Více o Marii Montessori a její pedagogice.* [online]. 2013 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: <http://www.studiozabka.cz/products/vice-o-marii-montessori/>

Monte jesličky a školička Žabka. In: *Montessori principy.* [online]. 2013 [cit. 2015-03-19]. Dostupné z: <http://www.studiozabka.cz/products/montessori-principy/>

Seznam příloh

Příloha A – Materiál praktického života a smyslové výchovy, se kterým sledované děti pracovaly – fotografie

Příloha B – Informovaný souhlas

Příloha A – Materiál praktického života a smyslové výchovy, se kterým sledované děti pracovaly – fotografie



Obr. 1 – Materiál pro cvičení praktického života – práce se sítkem



Obr. 2 – Materiál pro cvičení praktického života – práce se lžící



Obr. 3 – Materiál pro cvičení praktického života – pracovní rám s knoflíky



Obr. 4 – Materiál pro cvičení praktického života – pracovní rám se zipem



Obr. 5 – Materiál pro cvičení praktického života – přesypávání fazolí



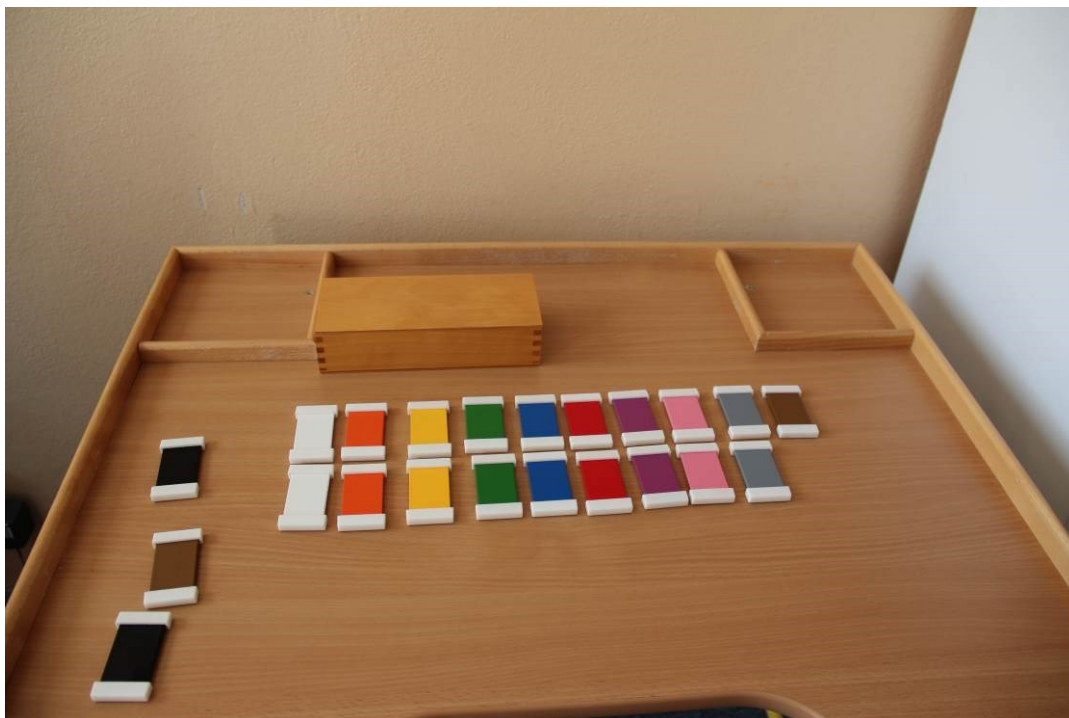
Obr. 6 – Materiál pro cvičení smyslové výchovy – vkládací válečky



Obr. 7 – Materiál pro cvičení smyslové výchovy – vkládací válečky



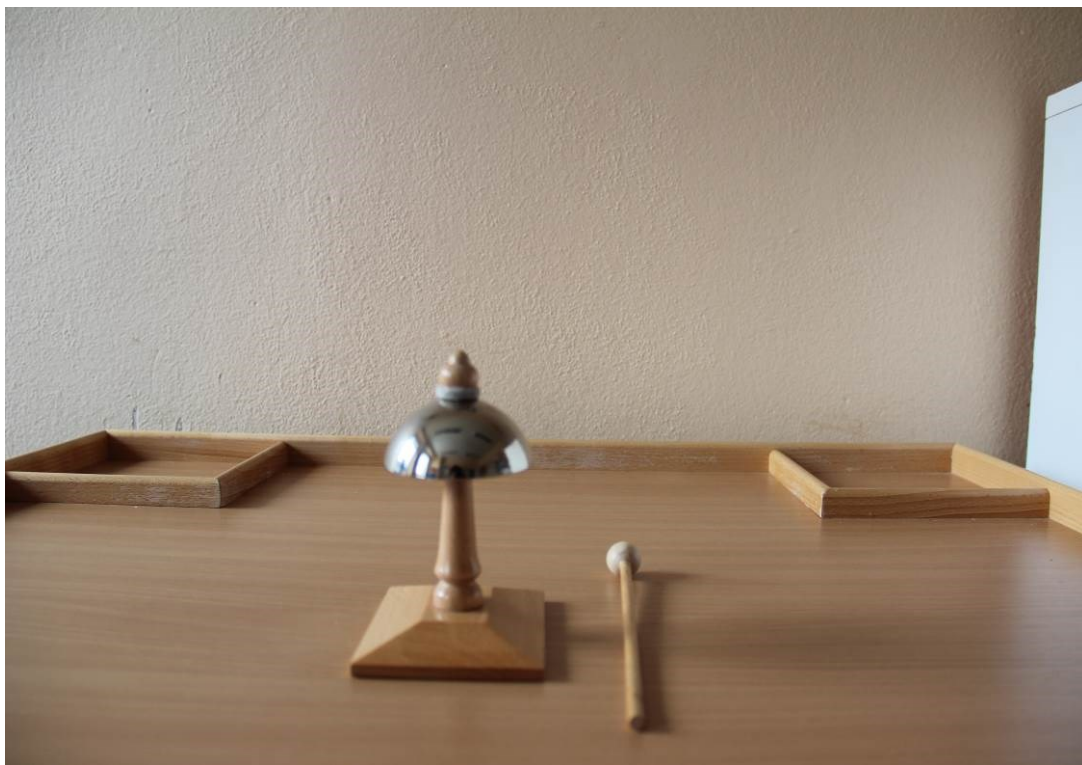
Obr. 8 – Materiál pro cvičení smyslové výchovy – barevné válečky (červené)



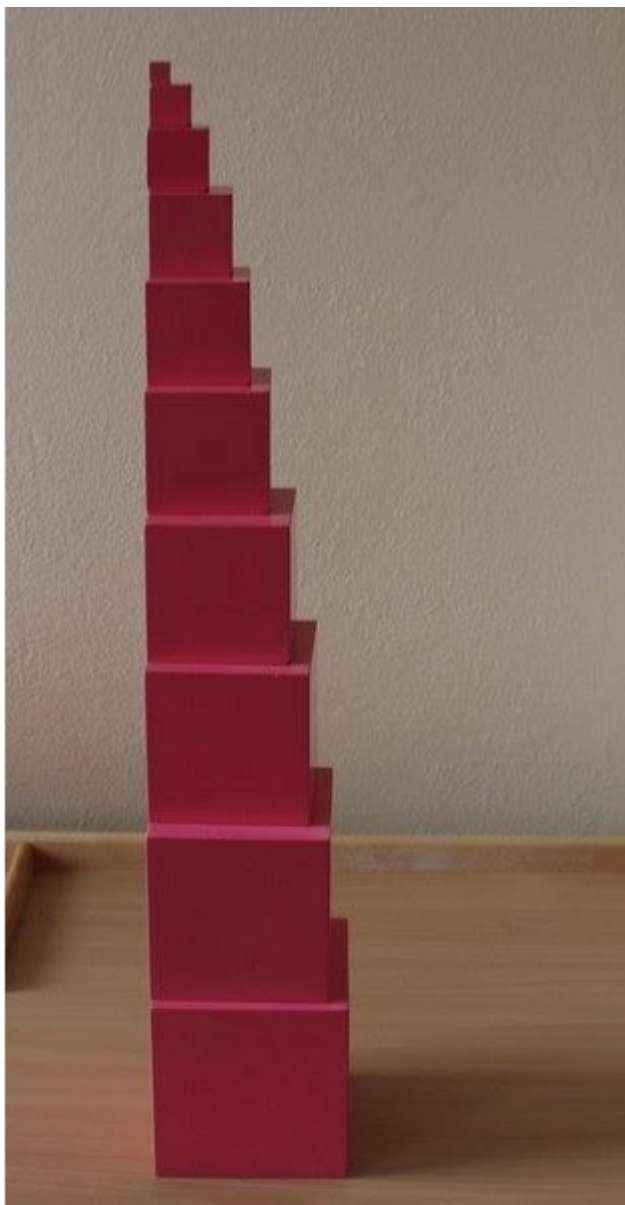
Obr. 9 – Materiál pro cvičení smyslové výchovy – krabice II – barevné destičky



Obr. 10 – Materiál pro cvičení smyslové výchovy – zvukové dózy



Obr. 11 – Materiál pro cvičení smyslové výchovy – zvonek



Obr. 12 – Materiál pro cvičení smyslové výchovy – růžová věž

Příloha B – Informovaný souhlas

Informativní souhlas s účastí na realizaci praktické části bakalářské práce

„Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na realizaci praktické části bakalářské práce „Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“ a že se jej chci dobrovolně zúčastnit. Beru na vědomí, že poskytnuté údaje pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než ke zpracování bakalářské práce. Vyhrazuji si však, že všechna uvedená data budou podléhat povinné mlčenlivosti a ochraně citlivých údajů ze strany výzkumníka, který data odebral.

Dne:

9.3.2015

Jméno a příjmení:

Podpis:

Informativní souhlas s účastí na realizaci praktické části bakalářské práce

„Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na realizaci praktické části bakalářské práce „Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“ a že se jej chci dobrovolně zúčastnit. Beru na vědomí, že poskytnuté údaje pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než ke zpracování bakalářské práce. Vyhrazuji si však, že všechna uvedená data budou podléhat povinné mlčenlivosti a ochraně citlivých údajů ze strany výzkumníka, který data odebral.

Dne: 9.3.2011

Jméno a příjmení: [redacted]

Podpis: [redacted]

Informativní souhlas s účastí na realizaci praktické části bakalářské práce

„Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na realizaci praktické části bakalářské práce „Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“ a že se jej chci dobrovolně zúčastnit. Beru na vědomí, že poskytnuté údaje pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než ke zpracování bakalářské práce. Vyhrazuji si však, že všechna uvedená data budou podléhat povinné mlčenlivosti a ochraně citlivých údajů ze strany výzkumníka, který data odebral.

Dne: 10.3.2015

Jméno a příjmení:

Podpis:

Informativní souhlas s účastí na realizaci praktické části bakalářské práce

„Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na realizaci praktické části bakalářské práce „Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“ a že se jej chci dobrovolně zúčastnit. Beru na vědomí, že poskytnuté údaje pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než ke zpracování bakalářské práce. Vyhrazuji si však, že všechna uvedená data budou podléhat povinné mlčenlivosti a ochraně citlivých údajů ze strany výzkumníka, který data odebral.

Dne: 14. 3. 2015

Jméno a příjmení: [redacted]

Podpis: [redacted]

Informativní souhlas s účastí na realizaci praktické části bakalářské práce

„Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“

Prohlašuji, že jsem byl/a seznámen/a s podmínkami účasti na realizaci praktické části bakalářské práce „Využívání principů Montessori pedagogiky při edukaci žáků s kombinovaným postižením“ a že se jej chci dobrovolně zúčastnit. Beru na vědomí, že poskytnuté údaje pro účely tohoto výzkumu jsou anonymní a nebudou použity jinak, než ke zpracování bakalářské práce. Vyhrazuji si však, že všechna uvedená data budou podléhat povinné mlčenlivosti a ochraně citlivých údajů ze strany výzkumníka, který data odebral.

Dne: 11. 3. 2015

Jméno a příjmení: 

Podpis: 