

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Ústav speciálněpedagogických studií

## **Bakalářská práce**

**Dětská skupina s Montessori prvky a její vliv  
na jedince s projevy poruchy autistického spektra**

Olomouc 2023

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a užila pouze tituly uvedené v seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne

.....

Markéta Čagánková

## **Poděkování**

Prvně bych ráda poděkovala své vedoucí práce Mgr. Zdeňce Kozákové, DiS., Ph.D. za její trpělivost, ochotu, odborné vedení a nesmím opomenout ani rychlou komunikaci a povzbuzující úsměv na tváři při konzultacích. Dále zařízení Dětské skupině Jasínka Přerov za jejich spolupráci na výzkumném šetření. A také ze srdce děkuji své rodině i spolužačkám za velkou psychickou podporu při psaní mé doposud nejvýznamnější akademické práce.

## OBSAH

|  |           |
|--|-----------|
| <b>ÚVOD .....</b>  | <b>6</b>  |
| <b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>                               | <b>9</b>  |
| <b>1 DĚTSKÁ SKUPINA.....</b>                               | <b>9</b>  |
| 1.1 Pečující osoby .....                                   | 10        |
| 1.2 Problematika dětských skupin .....                     | 10        |
| 1.3 Dětská skupina Jasínka s Montessori prvky Přerov ..... | 12        |
| <b>2 HISTORIE A VZNIK MONTESSORI PŘÍSTUPU .....</b>        | <b>16</b> |
| 2.1 Principy Montessori pedagogiky .....                   | 20        |
| 2.1.1 Role dospělého .....                                 | 21        |
| 2.1.2 Respektující přístup .....                           | 23        |
| 2.1.3 Připravené prostředí .....                           | 24        |
| 2.2 Montessori terapie .....                               | 27        |
| <b>3 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....</b>                | <b>29</b> |
| 3.1 Dítě s PAS v předškolním věku .....                    | 31        |
| 3.2 Charakteristické projevy chování dětí s PAS .....      | 37        |
| 3.2.1 Komunikace .....                                     | 39        |
| 3.2.2 Sociální jednání .....                               | 40        |
| 3.2.3 Repetitivní chování.....                             | 42        |
| 3.3 Projevy poruchy autistického spektra .....             | 42        |
| <b>PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>                                 | <b>44</b> |
| <b>4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....</b>               | <b>44</b> |
| 4.1 Cíle a výzkumné otázky.....                            | 45        |
| 4.2 Výzkumný vzorek .....                                  | 45        |
| 4.3 Výzkumné prostředí .....                               | 46        |
| 4.4 Výzkumné metody .....                                  | 46        |
| 4.5 Postup při sběru dat.....                              | 48        |

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>5</b> | <b>VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....</b>         | <b>50</b> |
| <b>6</b> | <b>DISKUSE.....</b>                              | <b>57</b> |
| 6.1      | Rešerše obdobných výzkumů.....                   | 61        |
| 6.2      | Etika výzkumného šetření.....                    | 63        |
| 6.3      | Limity výzkumného šetření.....                   | 63        |
| 6.4      | Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi..... | 63        |
|          | <b>ZÁVĚR.....</b>                                | <b>67</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ .....</b>  | <b>68</b> |
|          | <b>SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK .....</b>            | <b>73</b> |
|          | <b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>                      | <b>74</b> |
|          | <b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>                        | <b>75</b> |
|          | <b>ANOTACE.....</b>                              | <b>95</b> |

# ÚVOD

Svou práci bych si dovolila zahájit slovy ženy, díky které se mi otevřely nové možnosti práce s dětmi (nejen) předškolního věku:

*„Nejdůležitějším obdobím života není délka univerzitních studií, ale to první, období od narození do šesti let.“*

~ Maria Montessori<sup>1</sup>

Autorčino nadšení pro **Montessori přístup** započalo o prázdninách v roce 2020 díky absolvování týdenního kurzu na téma základy Montessori pedagogiky. Tehdy si uvědomila, jak chytře propracovaný výchovně-vzdělávací přístup jeho jmenovkyně stvořila, a to už v době velmi náročných životních podmínek. Jak bude zmíněno v teoretické části práce, Maria Montessori vystudovala medicínu, kde se setkávala s nepříznivými podmínkami okolí, je proto možné, že tato skutečnost dala za vznik respektujícímu přístupu ke všem živým bytostem, který prosazovala. Dále působila v psychiatrické léčebně. Byly zde odloženy děti s psychickými problémy, děti slaboduché, kdy některé z nich by v současné době s velkou pravděpodobností měly diagnostikovány i poruchy autistického spektra. Díky první italské lékařce, a jejímu velkému odhodlání pomoci rozvíjet nechtěné ratolesti v obdobných zařízeních, začal vznikat převratný pedocentrický systém, který je ucelený nejen po pedagogické stránce, ale zaměřuje svou pozornost i na podporu optimálního kognitivního, psychického a fyzického vývoje dětí.

Původní principy tohoto, dá se říct, téměř životního stylu, který autorka vymyslela, však přetrvaly až do dnešních dní a jsou vhodné jak pro děti intaktní, tak i pro děti se specifickými potřebami. A to se pokusím ve své práci objasnit.

Další oblastí, kterou se ve své práci zabýváme, je problematika **poruch autistického spektra** (zkráceně PAS), kdy osvětlím základní terminologii, a zaměřím se především na projevy chování, prožívání, komunikaci, představivost či nespecifikované projevy dětí s jiným pohledem na svět. Neboť právě tato část literární rešerše pomůže k objasnění pojmu „projevy poruch autistického spektra“, který je často zmiňován v souvislosti s vybranou dětskou skupinou s Montessori prvky.

---

<sup>1</sup> Přeloženo autorkou práce – Originální znění citátu Marie Montessori: "The most important period of life is not the age of university studies, but the first one, the period from birth to the age of six."

Poslední oblastí, kterou ve své bakalářské práci uvádím je problematika dětských skupin, jejich výhody a nevýhody a to především zaměření na dětskou skupinu využívající Montessori principy. Také bych se chtěla zaměřit na zjišťování rozdílů mezi běžnou mateřskou školou, která je často typická větším počtem dětí, a individuálnější dětskou skupinou, která nabízí Montessori prvky.

Proč jsem si vybrala pro svůj výzkum právě jednu konkrétní **dětskou skupinu s Montessori prvky** (zkráceně DSMP)? Jedná se o malou dětskou skupinu momentálně s maximální kapacitou 15 dětí. Viděla jsem jedinečnou příležitost poznat práci této DS více do hloubky. Pozornost praktické části práce je zaměřena na dva chlapce, u kterých se projevují symptomy poruch autistického spektra. Proto jsem si hlavní **výzkumnou otázku** zvolila následující: **Je prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky vhodné pro jedince s projevy poruch autistického spektra?**

Z čehož vyplývá, že **hlavním cílem práce je objasnit vhodnost prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky pro výše zmiňované předškolní děti.**

**Dílčí cíle** byly stanoveny následující:

- Předložit rodičovské i pedagogické veřejnosti publikované poznatky o alternativním způsobu předškolního vzdělávání podle principu Marie Montessori.
- Informovat všechny zainteresované pečující osoby (pedagogické pracovníky, chůvy, rodiny) o možnostech výchovného působení – respektující komunikace, speciální postupy, metody a techniky práce – na děti s projevy poruch autistického spektra, které by přispěly k všestrannému rozvoji jejich osobnosti, a nabídnout alternativní způsob vzdělávání pro tyto jedince.
- Prozkoumat výhody a nevýhody dětské skupiny s Montessori prvky jako výchovné instituce vhodné pro jedince s projevy poruch autistického spektra.
- Porovnat teoretická východiska se získanými informacemi a praktickými zkušenostmi.

Odpovědi na výzkumný problém budu hledat s využitím **případových studií**, které budou čerpat z metod kvalitativního výzkumu, a tudíž pozorování, rozbor kresby a rozhovor.

Výsledky pak mohou přispět k porozumění široké veřejnosti, proč právě dětská skupina s Montessori prvky a její specifické prostředí (ne)může nabídnout pomoc v rozvoji dětem s projevy poruch autistického spektra.

**Cíl pro teoretickou část** jsme zvolili následovný:

Představit celistvý pohled na tematiku dětských skupin, přiblížit chod vybrané dětské skupiny s Montessori prvky, popsat filozofii Montessori přístupu a charakterizovat poruchu autistického spektra projevující se u jedinců předškolního věku.

**Cíle pro empirickou část** jsme rozdělili takto:

**Hlavní cíl:** Objasnit, jak specifické prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky působí na jedince s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování.

Specifickým prostředím označujeme faktory přítomné ve vybrané DSMP, které vycházejí z Montessori principů – role dospělého, připravené prostředí, respektující přístup a další, které jsme popsali detailněji již v teoretické části.

**Dílčí cíl:** Zjistit, jak se projevují v prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky jedinci s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování.



# TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se budeme zabývat třemi oblastmi, které je potřeba pro interpretaci východisek výzkumné práce. Je to vysvětlení pojmu dětská skupina, dále pedagogika a principy Marie Montessori a problematika jedinců s projevy poruch autistického spektra.

## 1 DĚTSKÁ SKUPINA

Dětská skupina je služba péče o děti předškolního věku (dále také DS) je vymezena zákonem č. 247/2014 Sb. o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině a o změně souvisejících zákonů (dále jen zákon č. 247/2014 Sb.), které lze dohledat na webových stránkách Ministerstva práce a sociálních věcí.

Podle §2 zákona č. 247/2014 Sb. se službou péče o dítě v dětské skupině rozumí nevýdělečná činnost spočívající v pravidelné péči o dítě od 6 měsíců věku do zahájení povinné školní docházky, která je poskytována mimo domácnost dítěte ve skupině dětí a která je zaměřena na zajištění potřeb dítěte, jeho výchovu a rozvoj schopností, kulturních, hygienických a sociálních návyků dítěte. Dětské skupiny umožňují docházku v rozsahu nejméně 6 hodin během provozního dne.

Prostory DS musí splňovat požadavky hygienické vyhlášky č. 281/2014 Sb. o hygienických požadavcích na provoz DS do 12 dětí nebo hygienické vyhlášky č. 410/2005 Sb. o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých; vyhláška č. 343/2009 Sb., kterou se mění vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Technické požadavky na stavby určené pro DS upravují: zákon č. 183/2006 SB., o územním plánování a stavebním řádu; a vyhláška č. 268/2009 Sb., o technických požadavcích na stavby. Zákon č. 133/1985 Sb., o požární ochraně a vyhláška č. 246/2001 Sb., o stanovení podmínek požární bezpečnosti a výkonu státního požárního dozoru upravují podmínky pro účinnou ochranu života a zdraví občanů a majetku před požáry.

Vyhláška č. 602/2006 Sb., změna vyhlášky o hygienických požadavcích na stravovací služby;  
vyhláška č. 137/2004 Sb., o hygienických požadavcích na stravovací služby a o zásadách osobní a provozní hygieny při činnostech epidemiologicky závažných a zákon č. 258/2000

Sb., o ochraně veřejného zdraví upravují práva a povinnosti osob v oblasti ochrany a podpory veřejného zdraví.

Po splnění všech zákonných a bezpečnostních podmínek nutných pro zřízení a provoz DS a obdržení potřebných potvrzení od místně příslušné krajské hygienické stanice a hasičského záchranného sboru se poskytovatel služby musí zaregistrovat v Evidenci poskytovatelů služeb péče o dítě pod pravomocí Ministerstva práce a sociálních věcí ČR (dále jen MPSV).

<http://www.dsmpsv.cz/cs/pro-poskytovatele/detska-skupina-a-legislativa>

## **1.1 Pečující osoby**

Pečující osobou se pro účely zákona č. 247/2014 Sb. „rozumí fyzická osoba, která je s poskytovatelem v základním pracovněprávním vztahu, není-li zároveň poskytovatelem služby péče o dítě v dětské skupině“. Dále zákon stanoví, že musí splňovat odbornou způsobilost, dosáhla 18 let a je plně svéprávná. Také musí pečující osoba doložit bezúhonnost, zdravotní způsobilost a dokládat pravidelné vzdělávání (minimálně 8 hod za rok). Odborná kvalifikace požadovaná od pečujících osob je daná zákonem, jedná se především o pedagogické, sociální či zdravotnické profese.

Pečující osoby o děti pečují na základě vypracovaného plánu výchovy a péče, který zaručuje kvalitu poskytované služby.

<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>

## **1.2 Problematika dětských skupin**

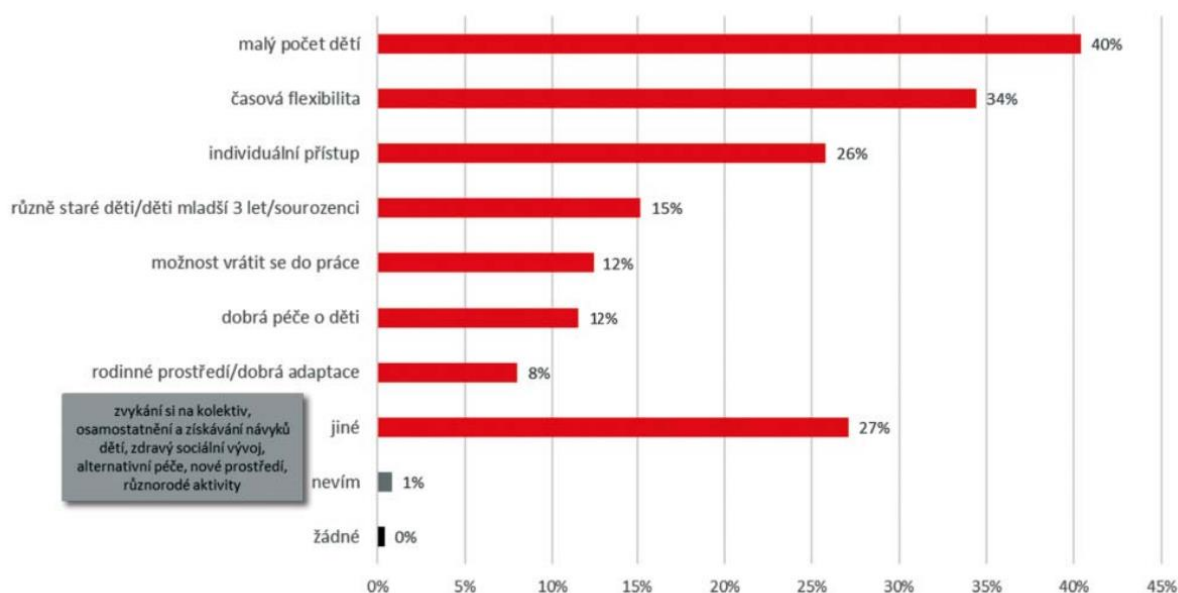
Mezi výhody DS patří zejména rodinná atmosféra a menší počet dětí ve srovnání s MŠ, což se projevuje možností individuálního přístupu pracovníků vůči jednotlivým dětem a zároveň snadnější adaptací dětí v novém kolektivu. Děti se tak mohou podle svých možností volně rozvíjet. Protože je věkové složení dětí heterogenní, jsou si navzájem příkladem a zároveň je rozdílný věk přínosem při formování samostatnosti, dovedností a budování dětské svébytnosti. Další výhodou je místní a věková dostupnost, protože DS mohou navštěvovat i děti, které dosud nedosáhly 2 let (což vítají zejména rodiče pracující ve zdravotnictví a podnikatelé).

Nevýhodou DS bývá vyšší cena a fakt, že zaměstnancům často chybí kvalitní pedagogická kvalifikace, což se projevuje v menší míře vzdělávání dětí, neboť v DS je hlavní zřetel kladen na výchovu a péči. Opravilová (in Zámorská, 2016, s. 155) říká: „Někteří pedagogové varují, že pokud budou děti zůstávat v dětských skupinách do 6 let, nebude jejich příprava dostatečná, aby uspěli při nástupu do první třídy. Tímto se také může zvýšit počet dětí, kterým bude doporučen odklad školní docházky. Další pochybnosti se vedou o profesní úrovni osob, které v DS působí. V MŠ pracují učitelky, jež musí mít příslušné vzdělání, aby mohly profesi vykonávat. V DS mohou působit také osoby, jež se prostřednictvím rekvalifikačních kurzů stanou asistenty pedagoga. Proto je zde obava, aby péče, nemluvně o vzdělávání jedinců, bylo kvalitně dostačující.“

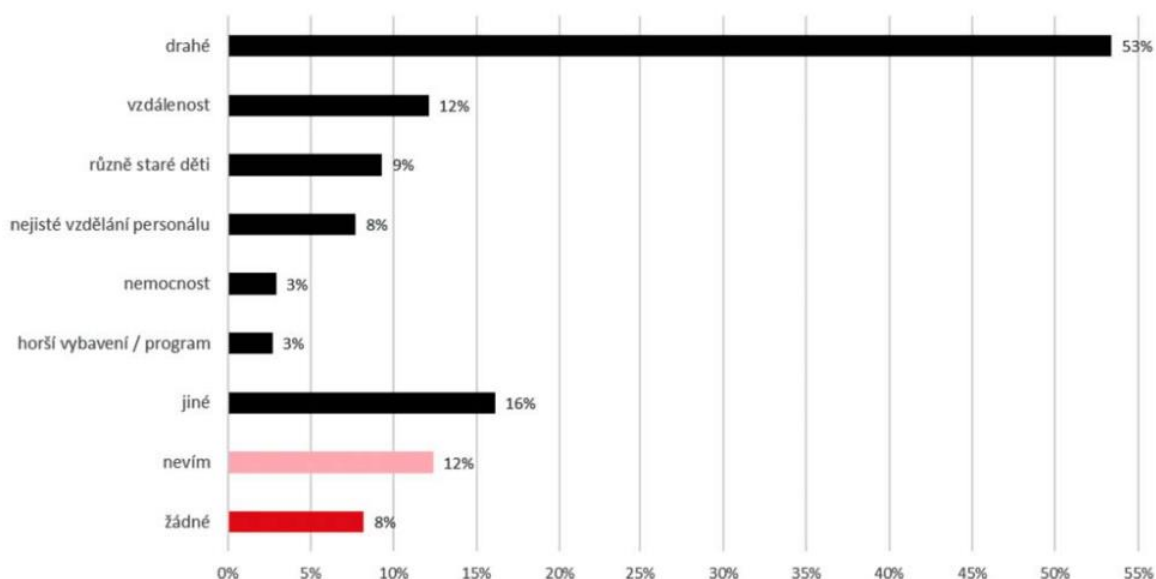
[http://www.dsmpsv.cz/images/ke\\_stazeni/Dokumenty\\_pro\\_poskytovatele/09\\_mpsv\\_odborna\\_publicace\\_vyzkum\\_verejneho\\_mineni.indd.pdf](http://www.dsmpsv.cz/images/ke_stazeni/Dokumenty_pro_poskytovatele/09_mpsv_odborna_publicace_vyzkum_verejneho_mineni.indd.pdf)

Dle odborné publikace MPSV - Šetření o dětských skupinách, jejich nastavení a vnímání poskytovateli i rodiči vyplývají následující závěry: Účastníci výzkumu uváděli, jaké výhody i nevýhody je v souvislosti s dětskými skupinami napadají – ať už se jich DS osobně týkaly nebo netýkaly

GRAF č. 1 – Výhody DS (MPSV, 2019)



GRAF č. 2 – Nevýhody DS (MPSV, 2019)



### 1.3 Dětská skupina Jasínka s Montessori prvky Přerov

Poskytovatelem neboli zřizovatelem DS Jasínka je obecně prospěšná společnost AJORODINKA o. p. s., která má ve své zakládací listině uvedeno: „poskytování péče o dítě v DS“ a má podle §4 zákona č. 247 z r. 2014 oprávnění k poskytování této služby na základě zápisu do Evidence poskytovatelů služby péče o dítě, které vede MPSV.

Dětská skupina Jasínka byla otevřena 1. 4. 2018. Personál tvoří tři pečující osoby, z nichž vedoucí je kvalifikovaná chůva a zároveň je vystudovanou učitelkou pro mateřské školy, další dvě chůvy jsou kvalifikované chůvy. Dále se pečující osoby vzdělávají v oblasti Montessori pedagogiky formou kurzů a zážitkových workshopů včetně on line formy. Pečující osoby mají povinnost se účastnit minimálně 8 hodin dalšího vzdělávání za rok.

Prostory dětské skupiny jsou v centru města Přerova. Budova bývalých městských jeslí byla rekonstruována pro potřeby dětské skupiny v roce 2018. V Dětské skupině Jasínka je pečováno o 15 dětí v jedné, věkově smíšené třídě (děti od cca 3 do 6 let). (Zdroj [www.rodinka.cz](http://www.rodinka.cz); Plán výchovy a péče DS Jasínka)

(Plán výchovy a péče DS Jasínka, str. 4...) „Dětská skupina Jasínka je inspirována Montessori pedagogikou, intuitivní pedagogikou a dalšími takzvaně alternativními vzdělávacími a výchovnými směry. V komunikaci upřednostňuje přístup dle zásad respektovat a být respektován. Konkrétní aktivity jsou přizpůsobovány aktuálnímu složení

skupiny. Mezi dlouhodobé cíle patří usnadnit dětem přechod z prostředí rodiny do širšího světa, pomoci jim získat sebevědomí, motivovat je k sebeobsluze a maximální možné samostatnosti. Naučit děti vyjadřovat a zvládat emoce a konfliktní situace.

DS Jasínka pomáhá dětem osvojit si efektivní komunikační nástroje, což jim ulehčí začlenění do skupiny dalších dětí a dospělých.

### **Metody a formy výchovy a péče uplatňované v DS Jasínka**

Během dne mají děti prostor pro individuální práci s pomůckami praktického života a dalšími didaktickými či Montessori pomůckami. Společně řízené činnosti zahrnují rytmické hry, básničky, písničky a pohybové aktivity. Plán výchovy a péče zohledňuje individuální potřeby a preference dětí. Dětem jsou pro samostatnou práci nabízeny atraktivní hračky a speciální pomůcky rozvíjející přirozeným způsobem motoriku, pracovní, poznávací, předmatematické a další dovednosti. Témata pro společně řízené činnosti vychází z ročního cyklu. Děti jsou hravou formou seznamovány s životem v daném ročním období.

Program výchovy a péče tvoří čtyři bloky (dle ročního cyklu) a příslušné klíčové kompetence, které se v daném tématu rozvíjejí. Dílčí cíle jsou naplňovány v pěti tematických oblastech: dítě a jeho tělo; dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost, dítě a svět.

Děti v posledním ročníku předškolního vzdělávání musí projít přezkoušením ve vybrané MŠ, kde jsou zapsány na individuální vzdělávání. Jedná se o situaci, kdy dítě předškolního věku má ze zákona (MŠMT) povinnost navštěvovat mateřskou školu, nebo může rodič také požádat o individuální vzdělávání, a dítě tak může projít domácím vzděláváním a zároveň může navštěvovat i dětskou skupinu (zdroj: web Jasínka).

Harmonogram dne je orientační pro organizaci dne v dětské skupině. Tento plán může být dle potřeb a provozu dětské skupiny upravován. Je uveden v příloze č. 2.

DS Jasínku navštěvují děti od 3 do 7 let, v maximálním počtu 15 dětí v jednom čase, kdy o ně pečují nejméně 2 kvalifikované osoby – které děti nazývají tetami. DS využívá méně formální oslovení teta, místo paní učitelka, což vytváří příznivější, přátelštější klima ve skupině. Pro předškoláky je připraven Maxík – jedinečný stimulační program, akreditovaný MŠMT.

DS uplatňuje prvky montessori pedagogiky, která je v současné době nejrozšířenější ucelenou metodou vzdělávání a výchovy dětí na světě. Malý kolektiv umožňuje přístup

vycházející z potřeb dítěte a respektuje přirozený vývoj a potřeby dítěte v daném vývojovém období.

Vnitřní prostředí DS je vybavené montessori didaktickými pomůckami, přičemž klade důraz na praktický život a smyslovou výchovu, kdy poznávání a učení je pro děti zážitkem a dospělý je v roli průvodce. Součástí venkovního areálu Jasínky je i zahrada, kde se děti učí pěstovat zeleninu a bylinky, které se v rámci praktického života učí zpracovávat ve vlastní moderní kuchyni, která nabízí domácí stravu připravovanou z čerstvých surovin.

Provozní doba je od 7 do 16 (po dohodě od 6 do 18 hodin). Nepřetržitý provoz po celý rok (tj. i o prázdninách)

### **Využití montessori prvků v DS Jasínka**

Teta je průvodce. Děti jsou aktivní, spontánně komunikují a pracují (což neznamená, že si dělají, co chtějí). Průvodce propojuje děti s připraveným prostředím. Děti se svobodně pohybují po místnosti a volí si z nabídky různých činností. Pracují individuálně podle svého zájmu, potřeby a tempa.

Místo hraček jsou v DS Jasínka speciální pomůcky se zapracovanou kontrolou chyby. Každá věc má své jasné místo, což umožňuje orientaci na řád a pořádek. Didaktické pomůcky jsou rozdělené na metodické oblasti (praktická výchova, výchova smyslová, jazyková, matematická a kosmická – tj. umění a ostatní vědy). Učební pomůcky vycházejí z reálného života, díky čemuž se děti umí v běžném životě o sebe samostatně postarat. Děti pracují individuálně nebo v malých skupinkách v nepřerušovaných pracovních cyklech. Díky smíšenému věku (od 3 do 7 let) se děti navzájem motivují a jsou si vzory.

Děti jsou hodnocené podle vývoje, progresu – přehled zvládnutých dovedností. Tety se soustřeďují na to, co dítě umí a vedou jej k sebehodnocení a pocitu z dobře vykonané práce.

### **Základní principy práce s dětmi v DS Jasínka jsou připravené prostředí, respektující přístup a připravené pečující osoby.**

Připravené prostředí: Je bezpečné, dobře se v něm orientuje, dítě v něm může být samostatné, je estetické, dítě se pohybuje v rámci daných pravidel a hranic. Díky využití koberečků a táců dítě vnímá osobní i cizí prostor, učí se koncentrovat pozornost, přehlednosti, řádu, stimuluje obě mozkové hemisféry.

Respekt: volby pomůcky (pokud dítě váhá, je nabídnuta aktivita), místa, kde si dítě hraje, vyhýbání se koberečkům ostatních, děti si navzájem neberou hračky bez dovolení, pomůcky a hračky vrací na místo v původním stavu, chovají se k nim s úctou, nosí pomůcky oběma rukama, dovolí se, jestli si můžou hrát společně s kamarádem a jeho pomůckou...

Dbají na dodržování pravidel: Pracují na koberečku (se jmenovkou) nebo u stolu, pohybují se pomalu, mluví tiše, jedna hračka (pomůcka) na jednom koberečku... Tety jsou příkladem!

Montessori pomůcky vyžadují ukázkou. Mají svou posloupnost. Ne každé dítě si může hrát libovolně se všemi pomůckami.

Aplikuje se zde heslo „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Je podporována samostatnost, děti jsou povzbuzovány (např. oceňujeme: „Vidím, že se ti to povedlo.“, „Všimla jsem si, že jsi to zvládl/a sám/sama – gratuluji!“) a vedeny sebeocení za konkrétní činnost. Tety nedělají vše za děti, nemluví za ně, ale nechají jim čas se vyjádřit, uklidit po sobě, obléci se...

Chyba je přítel! Důležité je aby si děti na chybu přišly samy a poučily se z ní. Je používána zpětná vazba, ne kritika. Místo trestů a pochval jsou zvoleny metody přirozených následků.. Posiluje se hezké chování skupiny i jednotlivců (př. „Dnes jste se opravdu rychle oblékli“ „Líbí se mi, že jsi pomohl/a kamarádovi, děkuji!“) Při péči jsou využívány zdvořilostní lekce: (Děkujeme, prosíme, zdravíme se – nevyžadujeme rozkazem, jdeme příkladem.)

Agrese je ihned zastavena a je vysvětleno, že ve „školce“ se k sobě chováme hezky; když nám něco vadí nebo se nám nelíbí, či něco chceme, říkáme si to slovy a ne pěstičkami; je dobré se kamarádovi omluvit. Tety občas navodí nějakou situaci a děti vidí vhodné chování. V případě nežádoucího chování jsou děti chyceny za ruce a odvedeny, zároveň je verbalizováno, co je špatně a stranou je to vysvětleno a navrženo, co pomůže situaci napravit. Tyto situace se neřeší před ostatními.

Pro úplnou představu přikládáme fotografické snímky prostor DSMP i vybraných Montessori pomůcek v příloze, konkrétně s názvem: „PŘÍLOHA č. 1 – Fotografická příloha s ukázkou prostředí a pomůcek Dětské skupiny Jasínka s Montessori prvky Přerov.“

## 2 HISTORIE A VZNIK MONTESSORI PŘÍSTUPU

### POČÁTKY ŽIVOTA MARIE MONTESSORI

Maria Montessori se narodila v roce 1870. Narodila se v Chiaravalle v **Itálii** do rodiny střední třídy v období viktoriánské éry. Otec byl účetní ve státní správě a její matka byla sečtělá a na tehdejší dobu velmi dobře vzdělaná (AMI ČR, 2022) a proto svou, tehdy ještě mladou dceru, Mariu, jak píše Baldiniová (2021) podporovala a pozitivně ovlivnila na její studijní cestě. V záznamech asociace AMI ČR (2022), (kterou mimochodem sama Montessori v dospělosti založila v roce 1929), píše, že se o 5 let později rodina přestěhovala do **Říma**. Poussin (2018) zdůvodňuje přesun lepšími možnostmi vzdělání.

### OBDOBÍ STUDIÍ

Již léta dospívání prožila obklopená technikou, matematikou a přírodní vědou (především se zájmem o biologii a fyziku), kdy jako dívka nezvykle navštěvovala střední technickou školu pro chlapce. V tomto studijním zaměření pokračovala i v dalších letech. (Giles, 2022) Poté se její zájem obrátil k medicíně, která však na konci 19. století skýtala plno úskalí – nejenže bylo náročné se na univerzity dostat, ale i samotné studium bylo pro houževnatou ženu výzvou, neboť z důvodu svého pohlaví byla častým terčem posměchu nebo se dokonce setkávala s **šikanou ze strany lékařských studentů či profesorů**. Protože se to nepovažovalo za vhodné, nebylo jí umožněno provádět pitvy za přítomnosti mužů, a proto je musela provádět sama po nocích. Snaha a odhodlání ji však pomohly získat diplom a v roce 1896 se stala jednou z **prvních lékařek**. (Giles, 2022; AMI ČR, 2022)

### PRÁCE S DĚTMI MENTÁLNĚ ZAOSTALÝMI A JEJICH ZKOUMÁNÍ

Podle Šárníkové (2019) při její první praxi navštěvovala **psychiatrickou kliniku** v Římě, a v rámci výzkumů docházela do **ústavu pro choromyslné**. Baldiniová (2021) mluví o tom, jak se jí zde naskytl pohled na nedostatečnou, nepodnětnou a přímo krutou péči o děti mentálně zaostalé a s psychickými problémy, dříve nazývaných jako nevzdělatelné. Tato realita v Marii probudila touhu zkoumat a zjišťovat, zda tomu tak opravdu je. „Tvrdí, že tyto děti potřebují více nejen lékařskou pomoc, ale také potřebují pedagogickou podporu“ (Poussin, 2018, s. 21) a začala vyvracet běžné předsudky o dosavadních výchovných metodách a postupech. Díky čemuž začaly tehdy vznikat první myšlenky nového pedagogického působení, které stavělo na dětech s vývojovým a intelektovým postižením.



Giles (2022) tvrdí, že jako absolventka lékařské vysoké školy, ze které čerpala své zkušenosti, přišla na důležitý poznatek – vyzorovala, že **každé dítě**, ať už pochází z jakékoliv kulturní či sociálně-ekonomické vrstvy, **má potenciál vyvíjet** svou **přirozenou inteligenci**.

A to, podle Willheimové a Gabrielové (2020), při **správném působení** tzv. **průvodce**, při **vhodném prostředí** a **nabídnutých aktivitách**, které přispějí k příznivému rozvoji osobnosti dítěte.

## MARIA MONTESSORI ŘEDITELKOU ORTOFRENICKÉHO ÚSTAVU

Stát založil **ortofrenický ústav** (=schopnost rozvíjet intelekt), kam ji dosadil jako ředitelku (Poussin, 2018), která podle Giles (2022) **školila učitele speciálního vzdělávání**. Dále se zmiňuje o tom, že součástí ústavu nebo-li školy byla laboratorní třída, ve které Montessori **detailně pozorovala děti s vývojovými kognitivními či duševními poruchami**. Během práce se seznámila s budoucím spolu-ředitelem ústavu Giussepem Montesanem a později i otcem jejího syna Maria. Avšak náročná doba si žádala náročné rozhodnutí, a proto se Montessori vzdala svého jediného potomka, přenechala jeho výchovu rodině na venkově a zůstala **svobodnou ženou** (Giles, 2022; AMI ČR, 2022) **ve prospěch své kariéry a blaha dětí** po celém světě, jak se po několika desítkách let ukazuje.

Důležitými podklady pro ni byly studie a **výzkumy jiných odborníků**. Jak píše Poussin (2018) i AMI ČR (2022), čerpala například z poznatků od Édouarda Seguina a Jeana Itarda, který byl znám pro jeho pomoc divokému chlapci, Viktoru z Aveyronu. Tito francouzští lékaři se taktéž zabývali výukou dětí s postižením. Dále se, podle Baldiniové (2021) od významného německého pedagoga Fridricha Fröbla inspirovala tzv. **hracími dárky**, později nazývanými pomůckami. A podle AMI ČR (2022) studovala i práce Rousseaua či Pestalozziho.

Díky propracované Montessori filozofii, která pomáhala s dosažením lepších výsledků i v oblasti psaní a čtení (Poussin, 2018), se podařilo některým dětem, které byly původně považovány za nevzdělavatelné, složit veřejné zkoušky státní školy (Baldiniová 2021). Jednalo se o velké překvapivé pokroky, nýbrž **dosahovaly** leckdy až **výborných výsledků**. V tento moment Maria Montessori začíná hledat odpovědi na otázku, co brání v rozvoji dětem „normálním“, privilegovaným. (Poussin, 2018)

## DĚTSKÝ DŮM - ROZVOJ MONTESSORI SYSTÉMU PRO DĚTI BEZ POSTIŽENÍ

Poussin (2018) zmiňuje, že se od roku 1907 začala zabývat malými dětmi bez postižení, přes to z chudinských čtvrtí. Založila svou první školku, **Dětský dům „Casa dei bambini“**, kde měla na děti **vliv nabízenými podněty** a prohlubovala tak například jejich **smyslové vnímání**, kreativitu a samostatnost. Giles (2022) tvrdí, že děti, i přes přítomnost jasně daných pravidel, byly z počátku kvůli volnějšímu typu vedení neovladatelné, ale po čase se začaly orientovat v prostředí, ve kterém se pohybovaly a vyhledávaly aktivity, které tento **otevřený** leč **připravený prostor** nabízel. Pro představu se jednalo prvotně o **praktické činnosti**, jako byla péče o vlastní hygienu, o domácí zvíře, příprava potravin nebo uklízení náčiní.

Zakladatelka Dětského domu využívala vlastních **speciálních učebních pomůcek, materiálů a nábytku** (stolů, židlí, polic), který nechala vyrobit z přírodních materiálů u truhláře **na míru dětem** – bylo jim tedy vše přizpůsobeno v přiměřené velikosti a výšce (Baldiniová, 2021; Poussin, 2018). Bylo pro ni velmi podstatné, aby v zařízení panovala **klidná atmosféra**, díky které mohly děti dosáhnout plné **nepřerušované koncentrace**. Vše zařídila tak, aby měly dostatek prostoru pro **přirozený pohyb**, a **nad kvalitou vlivného prostředí přemýšlela bezustání**. Podle Willheimové a Gabrielové (2020) se pokusila připravit specifické prostředí, ve kterém by si děti mohly libovolně dle vlastního zájmu vybírat testové předměty lákající k ozkoušení. Jak zmiňuje Giles (2022), pokud se jí zdálo málo podnětné, pozměnila ho. Přeorganizovala nábytek, zdokonalila používané pomůcky či je nahradila za jiné, dětmi častěji používané.

### MARIA MONTESSORI ŠKOLITELKOU

Při předávání vlastních myšlenek dalším vychovatelům během svých školení vyžadovala dodržování určitých **zásad**. Jednou z nich bylo **povzbuzování spíše než navrhování** možných činností, což vedlo k podpoře **přirozené zvědavosti** a **vnitřní motivace**, tudíž i sebedisciplíně a **nezávislosti**, a ta byla dle Montessori vrcholným cílem vzdělávání (Giles, 2022). Další zásadou bylo stát se pouhým **pozorovatelem**, nechat volnost dítěti, vzdálit se a nezasahovat, aby mělo prostor se přirozeně samo vyvíjet prozkoumáváním, poznáváním i chybováním (AMI ČR, 2022) a poté se z chyb přirozeně poučit, jelikož tím si člověk vzniklé situace zapamatuje do budoucna mnohem lépe, než kdyby jej vychovatel upozornil a neumožnil tak průběh vlastního poznání a utužení nové zkušenosti. Tím, že by se dle Giles (2022) vychovatelé při pozorování soustředili na svěřence jako na **jednotlivé**

**individuality**, by dosáhli kvalitnějších diagnostických poznámek a tím jednoduššího dosažení **potenciálu** všech dětí.

A jak píše Šárníková (2019), Montessori se snažila předat myšlenku, kdy „základem celé metody je respektování každého dítěte jako **jedinečné osobnosti**.“

#### PODPOROVALA PRÁVA ŽEN

Ve svém životě se Montessori zastávala **práv ženského pohlaví**, hlásala o lepších pracovních příležitostech a podmínkách. Jak píše Baldiniová (2021) byla důležitou feministickou tváří. Ženy inspirovala, aby byly samy sebou, šly si za svým cílem, ale s laskavým otevřeným srdcem, ne s krivdou vůči mužům. Poussin (2018) zmiňuje taktéž její boj za práva dětí, které byly nuceny pracovat.

#### ŽIVOT V AZILU

Z důvodu útěku před 2. světovou válkou ona a její syn Mario v **Indii** rozšířili myšlenky Montessori filozofie o **kosmickou výchovu** a propracovávají nový materiál, který má sloužit k poznání planety Země a jejích součástí (Giles, 2022). Seznamuje se zde i s velkými osobnostmi, jako je například Mahátma Gándhí (AMI ČR, 2022), věhlasný šířitel nezávislosti a míru.

#### POSLEDNÍ ROKY ŽIVOTA

Velkou část jejího života strávila **cestováním** do různých zemí (například do Velké Británie, Švýcarska, Španělska i Ameriky), kde prováděla **osvětu**, přednášela a setkávala se s čím dál větší oblibou vlastní metody, a proto i **rozšíření zařízení**, které byly ve stejném duchu jako její filozofie (Poussin, 2018).

Napsala mnoho významných **publikací**, ve kterých objasňuje své výzkumné poznatky o reformním, mír-hlásajícím Montessori uceleném stylu výchovy a vzdělávání. Ten měl, dle AMI ČR (2022), dát za vznik **sociální reformě**, o kterou se celý život snažila. Jak píše Poussin (2018), zrcadlem jí bylo zjištění, že děti své nově nabyté poznatky předávají dál i svým rodinám a mohou tak mít **pozitivní vliv na celkovou společnost**. Za své mezinárodně prospěšné skutky byla nominována na Nobelovu cenu za mír.

Po válce se vrátila opět do své rodné Evropy a poslední klidné roky dožila v **Amsterdamu**. Svět opustila v roce 1952 (AMI ČR, 2022). Avšak dle slov Poussin (2018)

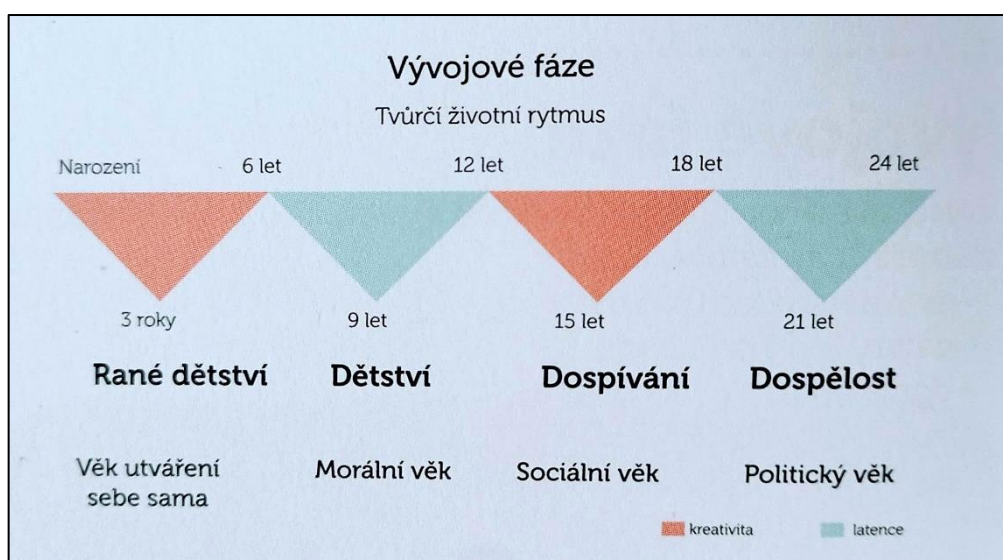
její průlomové nápady, myšlenky a vize přetrvávají stále ještě dnes ve více než 30 000 Montessori školkách, školách či dalších zařízeních.

## 2.1 Principy Montessori pedagogiky

Montessori filozofie je specifická pro přístup **respektování jedinečné osobnosti i tempa vývoje dítěte**. Dle Šárníkové (2019) je hlavním zaměřením při výchově zkoumání charakteristik vývojových fází dítěte. Marie Montessori se opírá o následné rozdělení životních etap: do 6 let, 6–12 let, 12–18 let, 18–24 let (pro lepší přehlednost přikládáme schéma pocházející z knihy: *Nauč mě, jak to mám udělat sám* od Charlotte Poussin (2018), avšak původní autorkou je sama Marie Montessori). V AMI ČR záznamech (Montessori principy, 2023) píší „že nově definovala vzdělávání jako „pomoc pro život“. Pokud budeme podporovat přirozený vývoj dětí v každé fázi, optimalizujeme vývoj celé lidské bytosti.“

Montessori (2018, s. 191) potvrzuje, že fáze na sebe navazují a ovlivňují se. Stejně jako „housenka a motýl jsou také dva pohledy různé tvorové s odlišnými způsoby chování, ale krása motýla vychází z jeho života v larvální formě, nikoli z jeho snahy napodobovat jiného motýla.“

SCHÉMA č. 1



(Poussin, 2018)

Poussin (2018) a Slabá (2020) se shodují, že dle Marie Montessori **klíčovým obdobím** je, jak pro lidský vývoj, tak pro pedagogiku, především **doba do 6 let**. Slabá (2020) tuto

skutečnost odůvodňuje tím, že si dítě v raném dětství utváří první vlastní zkušenosti ze světa, poznává proces učení, formuje své postoje i hodnoty, a taktéž rozvíjí své vztahy s okolím. Navíc, díky schopnosti jeho absorpční mysli, o které bude pojednávat jedna z následujících kapitol, se tyto prvky automaticky a nevědomě integrují do struktur jeho osobnosti.

**Cílem Montessori přístupu** je umožnit dětem dosáhnout samostatnosti, adaptovat se na změny, uspokojovat svou touhu po učení a tím podporovat jejich osobní rozvoj. Tento rozvoj přináší prospěch nejen jednotlivcům, ale i společnosti jako celku v podobě výchovy k míru a napomáhá vytvářet rovné příležitosti (Poussin, 2018).

K dosažení takového cíle je však zapotřebí vhodného využití Montessori principů v praxi, které staví na tzv. pilířích tohoto nejen pedagogického směru.

### 2.1.1 Role dospělého

Každý autor pro označení **připraveného či vědomého dospělého** (Willheimová a Gabrielová, 2020), který se pohybuje v Montessori prostředí, využívá jiný pojem. Obecně se v tomto směru používá označení průvodce, nicméně můžeme v odborné literatuře zaznamenat jisté odlišnosti. Sama zakladatelka Marie Montessori upřednostňovala pojmenování vedoucí, jelikož vede dítě na cestě životem a usměrňuje jeho psychický a fyzický vývoj. Autorka Hana Slabá (2020) jej nazývá především učitelem, za to Karel Rýdl (2007) se zmiňuje o vychovateli. Pro naše účely budeme dále v práci užívat pojem dospělý, stejně jako Olga Zelinková (1997).

Je třeba si uvědomit, že vývoj dětí ovlivňují všichni dospělí, kteří jsou součástí jejich prostředí – ať už se jedná o rodiče, učitelky, kuchařky nebo i uklízečky. Jelikož „pokaždé, když se objevíme v blízkosti jakéhokoliv dítěte do šesti let, stáváme se automaticky jeho vzorem. Zrcadlíme fungování světa“ (Slabá, 2020, s. 101). Proto je potřebné, aby všichni dospělí, kteří jej obklopují, byli vzdělaní, a tedy znali Montessori filozofii, jelikož se nachází v připraveném prostředí dítěte a měli by dítěti rozumět (tamtéž).

Spinelli (in Poussin, 2018) považuje u dospělého za velmi podstatnou i kvalitu pozornosti, díky které dítě dojde k vlastní hluboké koncentraci; v opačném případě by se u něj mohlo objevit dlouhodobé narušení pozornosti, nuda či dokonce frustrace.

Poussin, (2018, s. 103): „Učitel má v montessori třídě 3 základní poslání: pozorovat děti a ukazovat jim pomůcky, zajistit vhodné prostředí a doprovázet dítě v jeho osobním rozvoji. Cílem je předat dítěti „umění učit se“.

Zelinková, (1997, s. 72): „Vychovatel nového typu se vyznačuje následujícími znaky: podporuje nezávislost dítěte jako první krok jeho svobodného vývoje. Dětskou aktivitu podněcuje přípravou takových podnětů, které odpovídají jeho vnitřním potřebám. Úkolem není vnucovat dítěti nové činnosti nebo poznatky, ale vést ke svobodné volbě. Respektuje senzitivní období dítěte. Je pomocníkem a oporou – dítě se od něj učí napodobováním. Je vedoucím a organizátorem – vedení je úkolem vedoucího a individuální cvičení je práce dítěte. Dobrá organizace práce je předpokladem svobodné práce.“

Zelinková, (1997, s. 76): „Učitel/vychovatel/průvodce musí plnit tyto funkce: pozoruje a analyzuje činnost dítěte; pomáhá dítěti, požádá-li o pomoc, podporuje jeho činnost a radí; organizuje, motivuje a aktivizuje, objasňuje a upevňuje disciplínu. Toto vše vyžaduje hlubokou znalost dítěte. Kratochwil in Zelinková (1997, s. 76): Aktivitty učitele/vychovatele dělí do dvou skupin:

**Přímé, komunikativně-dialogické činnosti** – v průběhu činnosti dítěte vyjadřuje povzbuzení, souhlas a povzbuzení; přiděluje materiály s ohledem na věk a úroveň rozvoje; vzbuzuje zájem dítěte... a **nepřímé, tedy nekomunikativní činnosti**:

- získává o dítěti informace – pozoruje činnost dítěte a hodnotí ho z hlediska práce, chování a disciplíny. Kdy začíná pracovat, jak dlouho u dané činnosti vytrvá, zda se k činnosti vrací, zda v ní dělá pokroky. Zda udržuje pořádek, jak se projevuje ve vztahu ke kamarádům...
- odstraňuje překážky – dbá, aby soustředěná činnost nebyla přerušována
- vybírá/připravuje materiál, který vybízí dítě k činnosti
- Vytváří vzdělávací atmosféru – vhodné podmínky ke vzdělávání z hlediska prostoru, času, obsahu i struktury materiálu; sleduje estetické kvality prostředí, čistotu, pořádek i atmosféru přátelství
- podporuje vzájemný ohled a pomoc jako úvod do sociálního života – plánuje společné i individuální práce ke spokojenosti všech.“

Poussin, (2018, s. 111): „Přístup a myšlení učitele jsou klíčové. Učitel musí pracovat sám na sobě, aby se dobře poznal, aby přijal sám sebe, proto, aby dokázal přijmout druhého, v tomto případě dítě, takového, jaký je.“ Mezi vlastnosti učitele by měly patřit: obětavost a snaha, trpělivost a dovednost přilákat dítě k aktivitě.

## 2.1.2 Respektující přístup

Dalším důležitým principem Montessori filozofie je respektující přístup – ať už k sobě (z pohledu průvodce), k dítěti, k druhým, ale i k prostředí (Willheimová a Gabrielová, 2020). Z čehož vyplývá, že se principy vzájemně ovlivňují a prolínají. Jeden bez druhého by nemohl být prakticky funkčním.

Z obecnějšího pohledu na respektující přístup zmíníme myšlenky předních českých autorek, zabývajících se touto sférou, Nováčkové a Nevolové (2020):

Nováčková, (2020, s. 17) říká: „Respektující přístup odráží postoj: jako lidé jsme si rovni. Tento postoj by měl být pro druhé čitelný a srozumitelný. Zejména v kontaktu s dětmi nám jej ztěžují zažitá vzorce chování, které jsme si osvojili v prostředí, v němž jsme vyrůstali.“

(s. 15) „Potřeba vážit si sama sebe patří mezi základní lidské potřeby, které mají všichni lidé bez ohledu na věk, pohlaví nebo rasu. Tato potřeba je uspokojena, pokud se k nám od dětství chovají blízké osoby tak, že sami sebe vnímáme jako hodnotnou lidskou bytost. Vztah založený na respektu souvisí s postoji i s chováním a má následující projevy: respekt k odlišnostem, respekt k potřebám, respekt k důstojnosti.“ „V respektujících vztazích by se všichni zúčastnění měli snažit, aby se situace neřešily na něčí úkor, o problémech se jedná v duchu strategie výhra-výhra.“

Respektující přístup k dětem, jak o tom hovoří ve své knize „Respektovat a být respektován“ Nováčková a Nevolová (2020), je pro rodiče i vychovatele účinný způsob, jak zprostředkovávat dětem potřebné hranice chování. Účinnost respektujícího přístupu spočívá především v tom, že si děti zvnitřňují hodnoty a morálku, podle níž se pak budou chovat i tehdy, když nebudou nikým kontrolovány. Respekt vůči dětem je vedle lásky považován jako důležitý aspekt účinné výchovy a to se podaří tehdy, když děti prožijí respektující chování ze strany dospělých. Pak z dětí mohou vyrůst zodpovědní a samostatní jedinci, kteří dokáží zvládnout i náročné situace. Respekt můžeme označit za vědomé opuštění mocenského a manipulativního přístupu, ale zároveň nastavování hranic chování. Podstatou respektu je být ohleduplný vůči odlišnostem a potřebám člověka, ať k dítěti či dospělému. A jak výstižně vyjádřila Aldortová (in Nováčková a Nevolová, 2020, s. 18): „Chovejte se k dítěti jako k sobě rovnému a buďte si vědomi jeho limitů.“

Poussin (2018) se zaměřuje na respektování osobního tempa každého individua, jelikož někdo potřebuje na svou soustředěnou práci například na pracovním koberečku, či u stolu,

více času a jiný zase méně. Upozorňuje, že není ideální hodnotit a tzv. „nálepkovat“ dle tempa, jelikož je pravděpodobnost, že se může změnit. Dle autorky je třeba nechat dítěti občas i prostor na stagnaci, nebo cyklené opakování činností, díky kterému dochází k postupnému zdokonalování, což má za následek zvyšování jeho sebevědomí a tudíž respektu vůči sobě a svým potřebám.

A v oblasti disciplíny se v Montessori přístupu nejedná pouze o podřízení se požadavkům dospělých, ale o pomoc dítěti na jeho vlastní cestě růstu směrem k dospělosti, kdy se naučí respektovat pravidla a normy skupiny, protože si přeje aktivně a dobrovolně být součástí společnosti (Willheimová a Gabrielová, 2020).

Petit (2021) zmiňuje, že respektující přístup můžeme spatřovat i v uznání vývojových fází dítěte, dát mu dost času na osvojení významných dovedností jako je sebedůvěra či sebeovládání, které mu napomohou při socializaci. Ctěním jeho osobního rytmu může dojít u samotných dospělých ke zklidnění, a tedy i k respektu vůči sobě samému.

### 2.1.3 Připravené prostředí

Prostředí a jeho vliv na jedince - charakteristika (Kraus, (2001, s. 99)

Životní prostředí člověka lze vymezit jako tu část světa (prostor, který člověka obklopuje), s nímž je člověk ve vzájemném působení, tj. Na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění.

Str. 100: Strukturu životního prostředí je možné přiblížit jako určité sféry vztahů:

- sféra vztahů „lidé – příroda“
- sféra vztahů „lidé – výsledky lidské aktivity (kultura)“
- sféra vztahů „lidé – lidé“

Nabízí se ještě, pro sociální pedagogiku důležité další členění z **pohledu působících podnětů**, a to **co do frekvence** (prostředí podnětově chudé, přesycené) **pestrosti** (podnětově jednostranné, mnohostranné) **či kvality** (podnětově zdravé, či vadné).

Str. 102: Každé prostředí, jakéhokoliv typu a jakékoliv úrovně má vždy dvě stránky. Prvou bychom mohli nazvat **materiální, (věcná, prostorová)** a **druhou sociálně psychická (osobnostně vztahová).**



Str. 103: A. Adler hlavní představitel individuální psychologie pokládá za hlavní pramen duševních zážitků člověka a vývoje psychiky především společenské. Reakce dítěte se formují pod vlivem podnětů, které přicházejí z vnějšího světa.

(Montessori in Petit, 2021, s. 26)

„Pochopila jsem, že v životě dítěte by mělo být všechno přesné, mělo by mít řád, a pokud dítě nebude pociťovat zmatek a nebude ho obklopotvat příliš mnoho vjemů, bude se u něj v tu chvíli probouzet zájem a soustředěnost.“

Dále v textu předložíme některé další **základní PRINCIPY MONTESSORI metody**.

Petit, (2021, s. 26)

K soustředění: Jeden z největších objevů M. Montessori byl **popis a podpora procesu soustředění**. Dítě se snadno zapojí do činnosti nebo hry, která souzní s jeho vnitřní potřebou rozvíjet se. Pustí se do práce, opakuje ji a setrvává u ní. Během této soustředěné aktivity se u něj samovolně projeví sebevědomí i úcta k sobě samému a rozvíjí se jeho intelekt.

Petit, (2021, s. 30)

Montessori metoda přichází se zajímavou ideou, kterou je vymezení prostoru a času pro konkrétní aktivitu. Tím, že dítě vybídne, aby si šlo pro svůj **pracovní kobereček**, rozvinulo ho, aby mohlo uskutečnit danou činnost, a aby jej zase uklidilo, až skončí, dáváte mu k dispozici rámeček, ve kterém může svobodně jednat. Ohraničením prostoru se vyhnete rozptylování a usnadníte mu soustředění. Dítě musí vědět, že při své práci na koberečku nebude vyrušováno.

Petit, (2021, s. 31)

Omyl je pro učení stěžejní. **Chyba a její vlastní opravení** se staly pilíři její pedagogiky. Nechejme dítě, aby na svůj omyl přišlo samo. Jen tak ho pochopí a bude se snažit udělat činnost znovu a zlepšit se v ní. Když dítě nebudeme ihned hodnotit, zeptá se samo. Začne uvažovat a automaticky hledat způsob, jak věc napravit. Učí se tak samostatně hledat řešení.

Podle Rýdla, (2007, s. 50) se připravené prostředí tvoří: učitel, prostory, materiál a společnost. Poussin, (2018, s. 80) říká, že je důležitá uspořádaná a motivující atmosféra, kdy třída poskytuje živý a radostný prostor a poklidné, příjemné prostředí vybízející k činnosti.

Organizované prostředí poskytuje pocit stability, zároveň musí být přizpůsobené dítěti v těchto oblastech: Uzpůsobení výšce a síle dítěte, jeho potřebám a senzitivním obdobím.

Slabá, (2020, s. 51): „Připravené prostředí v montessori školce je takové prostředí které uspokojuje všechny potřeby dětí ve věku od 2,5 do 6 let. Jde o potřeby biologické, psychologické, sociální, kulturní i duchovní. Jde o prostředí, které podporuje zdravý a přirozený rozvoj dětí dle jejich vlastního vnitřního potenciálu. Vede děti k samostatnosti a nezávislosti fyzické i mentální. Vše, co se objevuje v prostředí dítěte, dítě nevědomě absorbuje do své osobnosti a ponechává si v sobě po celý život.“

Zelinková, (1997, s. 42): „Hlavním úkolem učitele je příprava prostředí, které tvoří nabídku odpovídající senzitivním obdobím. Jen takové prostředí, které podněcuje a povzbuzuje dítě k aktivitě, lze považovat za připravené.“

Každé lidské bytosti po narození pomáhají rozvíjet se a adaptovat se na prostředí čili svět kolem sebe tzv. **lidské tendence**, které jsou přítomny po celý život. Všichni lidé je mají společné, navzdory tomu je každá osoba vyjadřuje jiným způsobem. Mezi tyto vývojové pohony, jež jsou součástí přirozeného chování, řadíme kupříkladu: pohyb, společenskost, komunikaci, řád, práci, soustředění, opakování, napodobování, sebeovládání aj. (Willheimová a Gabrielová, 2020; Montessori principles, 2023).

Neoddělitelnou součástí fáze vývoje je tzv. **absorbující mysl**. Během prvních šesti let života mladá mysl bezděčně jako houba nasává všechny podněty ze světa okolo sebe. To znamená, že novorozenec je schopen naučit se lehce kterýkoli jazyk a snadno se dokáže přizpůsobit jakékoliv kultuře jednoduše tím, že žije v jejím prostředí (Montessori principy, 2023).

Marie Montessori kladla důraz na skutečnost, že během života každé dítě prochází skrze jedinečná časově omezená období – tzv. **senzitivní období**, kdy je zvláště citlivé na určité vlivy ve svém okolí, a proto je nejvíce připraveno udělat konkrétní krok ve svém vývoji. Aby děti mohly naplnit svůj individuální potenciál, je naprosto nezbytné, aby dostaly příležitost využít této možnosti ve správný okamžik (Montessori principy, 2023). Během prvních šesti let života jsou poháněny k hledání aktivit, které jim pomáhají koordinovat své pohyby, naučit se svůj jazyk a vyvíjet mysl, která dokáže porozumět jejich světu. Tato období poskytují časové ohraničení pro přirozený vývoj a postupně slábnou, když děti dosáhnou věku šesti let (Montessori principles, 2023).

Jak píše Petit (2021) Marie Montessori dokázala, že **dítě docílí soustředěnosti** díky možnosti svobodného výběru činnosti, kterou neustále opakuje. Během tohoto procesu dítě získá sebedůvěru, vlastní postoje a vůli. Díky niterní soustředěnosti se u dítěte rozvíjí dokonce společenské vnímání a cítí se být užitečné pro své okolí.

Monte školka (Slabá, od str. 119 a dál):

„Děti absorbují do své osobnosti vše ze svého okolí bez výběru – tedy i věci, které nejsou pro rozvoj jejich charakteru vhodné. Protože koncem šestého roku je vývoj osobnosti dítěte již dokončen, musíme ho k normálnímu stavu směřovat právě v období do šesti let. **Normalizace** je tedy proces odhalování pravé přirozenosti dítěte, ukazuje kam děti vést a které vlastnosti nepodporovat. Úplná normalizace není možná, jde o směřování k dokonalosti, k ideálu – jde o nejdůležitější výsledek učitelské práce v montessori školce.“

„Pouze **normalizované** děti podporované svým prostředím později projevují všechny ty nádherné schopnosti, o kterých mluvíme: spontánní kázeň, nepřetržitou a radostnou práci, sociální citění, pomoc druhým a soucit s nimi“ (Montessori, M. Absorbující mysl. Praha, Portál: 2018, s. 203)

## 2.2 Montessori terapie

Můžeme konstatovat, že původ Montessori terapie pochází již ze samotných počátků tohoto alternativního směru. Poussin (2018) totiž dokazuje, že zakladatelka Marie Montessori prvně založila vzdělávací instituce určené problémovým dětem: postiženým nebo znevýhodněným, na které svou dlouhodobě zkoumanou metodu aplikovala a došla k působivým závěrům.

Podle Anderlik (2014) a Večeřové (2020) bychom v dnešní době mohli označit Montessori terapii, nebo také **Montessori léčebnou pedagogiku**, za terapeutické působení principů Montessori pedagogiky při práci s dětmi se specifickými potřebami. Cílem tohoto nového typu léčebně-speciálně-pedagogického proudu je dosažení inkluze u jedinců se SVP v rámci vzdělávacích institucí, do nichž dochází. Autorka Lore Anderlik ve své publikaci *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi* hledá odpovědi na pozitiva a negativa způsobené integrací, dále se zabývá rozvojem a podporou dětí se SVP.

Jelikož se jedná o působení Montessori prvků na jedince s jinakostmi, a v rámci této práce se fokusujeme konkrétně na děti s poruchou autistického spektra (o které budeme psát podrobněji v navazující kapitole), pak bychom chtěli uvést poznatek o zaznamenání skutečnosti, že **přípravené prostředí v Montessori předškolních zařízeních** má v lecčem

**podobné znaky jako strukturované prostředí** mateřské školy pro děti s autismem. Čadilová a Žampachová (2008, s. 218) vysvětlují, že „struktura prostoru usnadňuje dětem orientaci v určených prostorách a zvyšuje tak jejich samostatnost a nezávislost na verbálních instrukcích. Tím, že prostor strukturujeme (rozčleníme), umožníme dětem, aby si konkrétní upravený prostor dokázaly spojit s danou činností.“ Také to lze vidět na příkladu jednoho z několika typů strukturovaných pracovních míst, o kterých Čadilová a Žampachová (2008) píší: Dítě se učí samostatné soustředěné práci na jednom konkrétním místě, které je k tomu uzpůsobeno. Cílem je taktéž orientace v prostoru a péče o prostředí, kdy si dítě dokáže samo z police vytáhnout pomůcku, u předem vybraného stolu úkol splní a poté pomůcku opět zvládne uklidit zpět, odkud si ji přineslo.

A jak dokazuje Poussin (2018, s. 27) Marie Montessori „nejprve založila školy pro problémové děti: postižené nebo znevýhodněné.“

### 3 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Na úvod představíme základní termín porucha autistického spektra, který je pro naši práci stěžejní. Každý autor na problematiku autismu nahlíží jinak. Uvedeme si příklad, jaké základní vysvětlení pojmu uvádí Yau (2016, s. 8) „je to **celoživotní vývojová porucha**, která ovlivňuje u daného člověka schopnost komunikace a způsob, jakým rozumí našemu sociálnímu světu. Porucha se obvykle projeví před třetím rokem.“ Americká doktorka Temple Grandin (2015), která má sama tuto poruchu, dodává, že se jedná o neuro-vývojové postižení, které má vliv na funkci mozku primárně v těchto 4 oblastech: jazyk/komunikace, sociální dovednosti, chování a smyslové systémy. Yau (2016) navíc doplňuje, že **u chlapců je větší šance výskytu** autismu, dokonce čtyřikrát častěji než u dívek.

Lehké rozdíly spatřujeme mezi **klasifikacemi MKN-10 a DSM-5.**, kdy Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize řadí poruchy autistického spektra (zkr. PAS) mezi tzv. pervazivní vývojové poruchy. Do této kategorie řadí diagnózy dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a také vzácně vyskytující se jinou dezintegrační poruchu v dětství. Diagnóza se v České republice určuje právě dle MKN-10. Za to v americkém Diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch se setkáme pouze s termínem porucha autistického spektra (Pelánová a Katovská, 2020).

Pro určení diagnózy dětským psychiatrem či klinickým psychologem se musí prokázat narušení vývoje ve třech oblastech, které nazýváme **diagnostickou autistickou triádou**, a v naší práci se jimi budeme blíže zabývat v následujících podkapitolách. „Patří sem deficity v sociální interakci, narušení v oblasti komunikace a zvláštnosti projevující se v představitosti, zájmech a při hře.“ (Pelánová a Katovská, 2020, s. 175). Pod třetí diagnostickou oblast Říhová (2011) vkládá omezené, repetitivní, tedy opakující se projevy chování. Stejně tak i Yau (2016) mezi triádou příznaků zmiňuje rigiditu myšlení, popisuje ji jako obtíže v reakcích na změny a schopnosti myšlení v obecných pojmech.

Kromě primární diagnózy PAS mohou být přítomny i další poruchy nebo projevy spojené s ní spojené, jako je ADHD, mentální retardace, smyslové vady, úzkostné poruchy a jiné (Pelánová a Katovská, 2020). Pro správnou diagnostiku je třeba si uvědomit, že autismus je vývojová porucha a s přibývajícím věkem se stávají klíčovými informace z minulosti (Župová, 2021). V českém prostředí diagnostiku, jako jednu z mnoha služeb, jež nabízí, provádí i NAUTIS, z.ú.; jedná se o Národní ústav pro autismu, dříve zvaný APLA Praha (Thorová, 2016). Pro odhalení přítomnosti PAS se využívají různé **diagnostické testové**

**baterie**, např. CARS, ADOS-2, nebo ADI-R, či jim předcházející **screeningové nástroje**, jako jsou Screeningový dotazník projevů autistického spektra (ASSQ), screeningový test Dětského autistického chování (DACH) od významné autorky Thorové či Edukačně-hodnotící profil dítěte s poruchou autistického spektra (do 7 let) od Čadilové a Žampachové, předních českých odbornic na tuto tematiku. V případě, že se u dítěte potvrdí diagnóza PAS, bývá pro rodiče obtížné takovou realitu přijmout, avšak Šporclová (2023) motivuje myšlenkou, že: „správná diagnóza není pro dítě či rodinu stigmatem, ale je pojmenováním obtíží a zároveň branou k účinné pomoci.“

Jak jsme již zmínili, PAS vzniká na základě abnormálního vývoje mozku. Představíme tedy **etiologické aspekty**, které jej způsobují. Dle Grandin (2015) výzkumy současnosti naznačují příčiny poruch vzniklých působením prostředí, dědičností nebo v kombinaci obou zmíněných. Šporclová (2023) potvrzuje, že se jedná o nejvíce genově podmíněné psychiatrické onemocnění. Zdůrazňuje však skutečnost, že přesná příčina a mechanismus vzniku doposud nebyly odhaleny, a to i přes četné výzkumy již od počátku rozpoznání diagnózy autismu. Spolu se Šporclovou Thorová (2016) uvádí, že za příčinu vzniku se původně považovala necitlivá výchova „matek-chladniček“, dříve se dle Thorové (2016) také uvažovalo o důsledku způsobeném očkováním. Dnes můžeme za další možné příčiny považovat i dříve narozené děti, nebo vyšší věk rodičů. A Hoffman (in Říhová, 2011) rovněž jako spouštěcí faktory uvádí látky z prostředí jako je např. rtuť, olovo či hliník, nevhodnou stravu, potíže s metabolismem, alergie, střevní choroby a imunologické poruchy jako je očkování, nebo virová infekce. Říhová (2011, s. 23) zakončuje téma příčin vzniku PAS slovy: „Cesta k jejímu konečnému rozuzlení, a tudíž i k předcházení, je však ještě dlouhá.“

Chceme také připomenout, že **každý člověk s autismem je naprosto odlišný** a na světě není možno potkat dva jedince s naprosto identickými projevy, jelikož se jedná o rozsáhlé spektrum, na jehož konci mohou být osoby neverbální, s narušením intelektu či agresivními sklony chování, stejně tak osoby s vysokofunkčním autismem, které nemají problém ve vyjadřování, za to trpí vyšší nebo nižší mírou senzitivity. Proto je důležité pozorovat je, vnímat a dle usouzení změnit svůj přístup k nim (Yau, 2016). A jak Grandin (2015) vyzdvihuje, každý je unikátní a má odlišné silné i slabé stránky, stejně jako lidé intaktní.

Říhová (2011) upozorňuje, že **PAS je neléčitelná**, v dnešní době není známa existence žádné metody, postupu, směru či léčby, která by dokázala jedince z PAS uzdravit. Avšak je

možné alespoň pozitivně ovlivňovat průběh díky speciálně-pedagogickým, psychoterapeutickým, psychologickým či jiným doplňujícím přístupům.

### **3.1 Dítě s PAS v předškolním věku**

Pro ucelený pohled na problematiku předškolního období se prvně se zaměříme na **běžný vývoj intaktních dětí**.

Předškolní období je z pohledu vývojové psychologie nejdynamičtějším obdobím z celého života člověka, proto je považováno za velmi významné, ovlivňující jeho chování a jednání v dospělosti.

Podle Šulové (in Mertin a Gillernová a kol., 2010) je předškolní období chápáno mezi třetím a šestým rokem dítěte. Je to čas před nástupem do školy, kdy se dítě zajímá o okolní svět, má rádo tělesné i duševní aktivity, je to obdobím hry. Lze hovořit o období velkého biologického a psychosociálního vývoje, kdy se vyskytují i značné rozdíly mezi dětmi.

V předškolním období roste kvalita koordinace, pohyby se zpřesňují, jsou účelnější i plynulejší. Děti rády sportují v létě i v zimě, proto se doporučuje v tomto období zahájení sportovních aktivit, např. lyžování, plavání, bruslení, cyklistika a také míčové hry. Tyto pohybové aktivity vedou ke zlepšení koordinace celého těla a to zároveň působí i na zlepšení jemné motoriky při tvořivých a pracovních činnostech, rozvíjí se kresba u dítěte, vyhraňuje se lateralita v návaznosti na dominanci hemisféry.

Kognitivní vývoj v předškolním věku má hlavně v posledním předškolním roce velký nárůst. Jde především o rozvoj zrakové a sluchové diferenciaci, které jsou potřebné pro budoucí čtení a psaní, tedy proces analýzy a syntézy. Vnímání prostoru a času je zatím nepřesné, postupně se vyvíjí. V tomto období je ještě běžná tzv. dětská konfabulace, tedy smyšlenky, o kterých jsou děti přesvědčené, že jsou pravdivé.

Dítě v předškolním věku je rádo středem vlastního světa představ a myšlenek, převládá egocentrismus. Je přesvědčeno, že i jiní lidé sdílí jeho úhel nazírání. V oblasti řečových dovedností jde o dobu výrazného rozšiřování slovní zásoby, řeč se zkvalitňuje, osvojuje si také gramatická pravidla a zároveň se řeč stává důležitým dorozumívacím prostředkem mezi vrstevníky i dospělými. Řeč hraje významnou roli v oblasti sociální integrace do skupiny vrstevníků. Také dochází k rozvoji představivosti na základě verbálního popisu. U většiny dětí mizí postupně patlavost před nástupem do školy, u některých dětí přerůstají obtíže ve

vyslovování r, ř, č. Ty pak navštěvují pravidelně logopedickou poradnu, občas i v první nebo druhé třídě.

U dětí předškolního věku se zlepšuje paměť, a to především mechanická a konkrétní. Děti si dokáží zapamatovat dlouhé texty, básničky, pohádky, písničky.

Další oblastí je emoční, motivační a sociální vývoj u dětí v předškolním období. Dítě v této fázi vývoje je přirozeně aktivní, zvědavé a buduje si morálně volní vlastnosti, učí se překonávat překážky a tím posiluje svou vůli, trpělivost a vytrvalost.

Zároveň má dítě v tomto věku potřebu stability jistoty, zázemí, trvalosti a bezpečí a to mu dodává chuť objevovat a postupně se odpoutávat od pevného zázemí. Také je pro předškolní dítě důležitý sociální kontakt, společenské uznání identity a seberealizace.

Zdravé dítě v předškolním období se snadno vyrovnává s dočasnými nároky, se stresovými situacemi, pokud jsou z dlouhodobého hlediska uspokojovány základní potřeby. Jinak se mohou projevovat obranné mechanismy jako je např. kousání, škrabání, ždouchání vrstevníků nebo sebeubližování a stranění se ostatních. Tyto projevy mohou být způsobeny fyzickou únavou, přicházejícími příznaky onemocnění, ale také příchod nového sourozence do rodiny, stěhování a v neposlední řadě také rozchod rodičů.

Prožívání dítěte v předškolním věku je velmi intenzivní, krátkodobé a často proměnlivé. Děti již dokáží ovládat své citové projevy, hodnotit své chování a uvědomovat si vlastní identitu, především v posledním předškolním roce. Také mezi vrstevníky se zlepšuje schopnost spolupráce, pomáhat mladším dětem, umět vyřešit konflikt. Velmi dítě ovlivňuje vztah matky a otce, prostředí domova nejvíce formuje dítě, pak je to teprve vliv předškolního zařízení, také velmi významný pro vytváření vlastností a chování dítěte v pozdějším věku.

Pro předškolní dítě je dospělý autoritou, ve které vidí nebo chce vidět spravedlivou osobu a je velmi zklamané, pokud vidí blízkou dospělou osobu, jak křičí, hádá se a chová se agresivně. Role dospělých ať rodičů, prarodičů a všech příbuzných i učitelek je při vytváření morálních principů nenahraditelná. Dospělí jsou skutečným modelem a vzorem do života dítěte. Dítě přijímá normy společensky žádoucího chování a osvojuje si sociální role, které jsou uvnitř rodiny i mimo rodinu.

V předškolním věku hrají významnou roli sociální vztahy nejen v rodině, ale z velké míry také mezi vrstevníky i mezi dětmi různého věku, vytváří se vztah sama k sobě, formuje



se vlastní Já, rozvíjí se sebepojetí a to díky hram, kde si zkouší nejrůznější role ve skupině, poměřuje si své síly s ostatními dětmi, učí se přijímat a také tvořit pravidla.

Petit (2021, s. 6) potvrzuje, že dítě ve věku od 3 do 6 let udělá enormní pokrok. Je však třeba dbát na to, že „vývoj na citové, tělesné, emoční a sociální úrovni probíhá v různém tempu. Tělesný vývoj a duševní vyrovnanost se sjednotí až kolem šestého roku věku.“ V průběhu tohoto období si upevňuje základy chování, a to kontrolovat své emoce, vyrovnávat se s frustrací a udržet pozornost z důvodu dosažení konkrétního cíle (tamtéž).

Dále si přiblížíme **specifika předškolního věku u dětí s poruchou autistického spektra.**

Podle Župové (2021) je v tomto období atypické chování již výrazné a nelze ho zaměňovat s pouhým nerovnoměrným vývojem, či charakteristickými vlastnostmi jedince. Právě rozmezí ve věku od čtyř do pěti let je zásadní vzhledem k zřetelným symptomatickým projevům předškoláka.

Kotrbatá a Jakubec (2022, s. 43-44) uvádí příklady, jak se může jedinec v předškolním věku konkrétně projevat. Nadcházející body nazývají jako **první projevy PAS**, které se vyskytují u vyššího procenta jedinců na spektru, s přihlédnutím na to, že se mohou vyskytovat jisté odlišnosti:

- „narušená komunikace – u dětí s PAS nemusí být verbální komunikace rozvinuta vůbec nebo může vývoj verbální komunikace delší dobu stagnovat či kolem třetího roku vymizet; nemusí volit oční kontakt,“
- „minimální reakce na své jméno – řada dětí se může projevat jako hluchá, na oslovení jménem (i opakovaně) nereaguje a pokračuje bez jakéhokoliv vyrušení dále ve své činnosti,“
- „slabý oční kontakt – dítě se nedívá do očí, oční kontakt je pro dítě náročný a někdy je znatelné, že mu může být až nepříjemný; při interakci se dívá skrze nás či úplně jiným směrem, je pohledem nepřítomné,“
- „nesnadné upoutání pozornosti (především na vzdálené předměty) – (...) upoutat pozornost na nějaký předmět či aktivitu je náročné; dítě není schopné zaměřit dlouhodobou pozornost na činnost, kterou po něm požadujeme,“
- „lhostejnost k druhým – dítě neprojevuje zájem o své okolí, tzn. rodinu, vrstevníky, pečující osobu, nezapojuje se do kolektivních aktivit nebo v nich není schopno

spolupracovat a vydržet dlouho; pozornost může přijít například v okamžiku, kdy dítě potřebuje dosáhnout naplnění své potřeby,“

- „fascinace – fascinace sebemenším detailem či konkrétním předmětem, u těchto věcí dítě následně dokáže setrvat dlouhou dobu; velmi častými předměty či detaily jsou autíčka, kulaté věci, pohyblivé a točící se předměty, (...) předměty, které se lesknou, aj.,“
- „rituály a stereotypní chování – třepání rukama či točení se dokola (...), dítě může stereotypní chování projevovat při hře (stavění věcí do řady, opakování stejné hry bez možnosti změny), při jídle (jezení pokrmu v určitém pořadí, nelibost ve smíchaných pokrmech) i při běžných činnostech (například stejný postup při potřebě jít na záchod aj.); každá změna těchto stereotypů uvádí dítě do nejistoty a může přejít až do agrese,“
- „senzorická přecitlivělost – dítě je přecitlivělé na senzorní podněty, jako je světlo, zvuky, ale i materiály oblečení nebo struktura jídla, vyhýbá se například slupkám z ovoce, kůrkám od chleba, požaduje jen kašovitou stravu; často si zakrývá uši v momentě, kdy neslyšíme výrazný zvuk (může slyšet i tikání hodin), zakrývá si nebo mne oči, může odmítat různé druhy oblečení nebo při oblékání pláče.“

Z důvodu výše poznamenaných typických projevů si **rodiče** kladou otázku, které **předškolní zařízení** je pro jejich dítě **nejvhodnější**. Šporclová (2018) popisuje, že zákonní zástupci v této životní etapě zaznamenávají nárůst změn v chování jejich dítěte při srovnání s vrstevníky. Pozorují, že má potíže při hře, socializaci, jeho zájmy se neprotnou se zájmy ostatních dětí, leckteré běžné činnosti odmítá, a u některých jedinců se mohou projevit i agresivní či sebedestruktivní sklony chování, je zde i možný výskyt regrese v oblasti sebeobsluhy, nebo také psychosomatických obtíží. Jedná se o období, kdy se rodiče poprvé setkávají s podezřením, že jejich potomek má autismus a je jim znalými pedagogy doporučeno specializované zařízení.

„Obecně lze říci, že dítě s PAS odlišným způsobem vnímá a zpracovává okolní podněty a informace. V důsledku toho se může chovat v různých situacích, z našeho pohledu, nepochopitelně, neobvykle a s ohledem na zaběhnuté zvyklosti často i nevhodně. Vzhledem k tomu, že každý jedinec s PAS je jiný a škála dopadu poruchy do jeho osobnosti je velmi široká a různorodá, nelze jednoznačně definovat konkrétní podobu dítěte, se kterým se můžete v praxi setkat. Níže tedy uvádíme typické potíže, které s sebou tato diagnóza často přináší, ale prezentované projevy se nemusí u konkrétního dítěte vyskytovat vůbec nebo mohou mít jinou podobu. Pro snadnější orientaci dělíme příčiny a projevy chování do jednotlivých oblastí,

které spolu však úzce souvisejí, vzájemně se prolínají a jedna druhou velmi významně ovlivňují.“ (Katalog PO – Metodika MŠ)

### **Chování v kontaktu s druhými, podle Župové (2021):**

„Odlišnosti v sociálním chování dětí s PAS mohou nabývat různých podob. Děti s autismem mohou být pasivní nebo sociálně velmi plaché (vyhýbají se kontaktu, jsou lhostejní vůči druhým lidem, stahují se do ústraní nebo utíkají ke své hře) nebo naopak aktivní (kladou nadměrné požadavky na pozornost rodičů, nerespektují sociální pravidla, navazují kontakt s kýmkoliv, nerozlišují mezi blízkými a cizími osobami, dotýkají se cizích lidí, zahlcují vyprávěním o svých tématech). Někdy děti s PAS v kontaktu působí strojeně, formálně, máte dojem jako by člověk mluvil s malým dospělým, a ne s dítětem.

Dítě si mnohdy vystačí samo. Má menší potřebu zapojovat druhé do hry nebo konverzace. Méně se raduje ze společných aktivit, zejména z těch, kde je zapotřebí reciprocita a přizpůsobení, nechce se účastnit, nebo aktivitu velmi rychle opouští.

Oslabená schopnost empatie (rodiče neutěšuje, nevymýšlí, jak je potěšit nebo nereaguje, když vidí, že jsou rodiče rozzlobení, nebo si nepohody rodičů vůbec nevšimne).

Málo užívá běžná gesta, jako je například pohlazení, pofoukání, přikyvování, popisná gesta doprovázející vyprávění atp.

Dítě s PAS má větší snahu prosadit své zájmy a potřeby a celkově nižší zájem o potřeby druhých. Je méně ochotné spolupracovat rodiče často říkají, že „má svou hlavu“ nebo reaguje „málo“ na pokyny, „je příliš tvrdohlavé.“

Působí dojmem, že žije „ve svém vlastním světě“, ať už fantazijním nebo ve světě svých zájmů. Projevuje menší zájem o vrstevníky, vyhledává spíše společnost dospělých, starších nebo mladších dětí.“

### **Chování dítěte ve školce**

Hraje si samo nebo vedle druhých dětí. Může děti rádo pozorovat, se zapojením má ale potíže, nemá rádo zásahy druhých dětí do své hry. Neochotně se zapojuje do společných činností, spíše se připojí k pohybovým aktivitám.

Aktivnější děti s PAS se snaží ostatní děti kontaktovat a získat jejich pozornost, ale často to dělají nevhodně (narušují jim hru, strkají do nich, berou jim hračky, vypráví jim o tématech, která ostatní děti nezajímají; mačkají je a objímají, ačkoliv se jim to nelíbí).

Mají obtíže s dětmi spolupracovat, nerozumí principu střídání při hře, čekání či pravidlům hry. Upřednostňují kontakt s dospělými osobami, upnou se na paní učitelku.

Předškoláci již běžně navazují bližší vztahy, mají oblíbené děti, kamarády. Dítě s autismem si často nepamatuje jména dětí, nesnaží se s nimi navázat kontakt, pokud je potká mimo školku.

Přehnaně ho zneklidňují změny v pravidelném režimu školky (změna paní učitelky, návštěvy divadel či výlety, nebo změny ve třídě).

Děti v předškolním věku mají zájem o sociální kontakt – učí se od svého okolí, zkoumají, seznamují se, spolupracují, hrají si, rozvíjí řeč napodobováním, zajímají se o společnost kolem sebe a radují se z kontaktu s druhými. Vývoj u dětí s poruchou autistického spektra (PAS) bývá v tomto věku odlišný.

Atypické chování dětí se v tomto období stává již zřetelné a nelze ho vysvětlit pouhým nerovnoměrným vývojem nebo osobními charakteristikami dítěte, což doposud celkem dobře mohlo fungovat. Rodiče do té doby dítě popisovali jako: „Je příliš tvrdohlavé“; „Má vlastní hlavu po tatínkovi“; „Je to kluk a ti mluví později“ nebo „Já jsem také mluvil později“; „Je to osobnost“; „To je výchovou, já na ty hračky taky moc nejsem“; „Každé dítě se vyvíjí jinak, nesmíme srovnávat“ (<https://autismport.cz/autismus-podle-veku/predskolak>).

Období mezi 4. a 5. rokem bývá vzhledem k nejzřetelnější symptomatice pro uzavření diagnostického procesu stěžejní.

### **Chování v kontaktu s druhými**

Odlišnosti v sociálním chování dětí s PAS mohou nabývat různých podob. Děti s autismem mohou být pasivní nebo sociálně velmi plaché (vyhýbají se kontaktu, jsou lhostejní vůči druhým lidem, stahují se do ústraní nebo utíkají ke své hře) nebo naopak aktivní (kladou nadměrné požadavky na pozornost rodičů, nerespektují sociální pravidla, navazují kontakt s kýmkoliv, nerozlišují mezi blízkými a cizími osobami, dotýkají se cizích lidí, zahlcují vyprávěním o svých tématech). Někdy děti s PAS v kontaktu působí strojeně, formálně, máte dojem jako by člověk mluvil s malým dospělým, a ne s dítětem.

Dítě si mnohdy vystačí samo. Má menší potřebu zapojovat druhé do hry nebo konverzace. Méně se raduje ze společných aktivit, zejména z těch, kde je zapotřebí reciprocita a přizpůsobení, nechce se účastnit, nebo aktivitu velmi rychle opouští.

Oslabená schopnost empatie (rodiče neutěšuje, nevymýšlí, jak je potěšit nebo nereaguje, když vidí, že jsou rodiče rozzlobení, nebo si nepohody rodičů vůbec nevšimne).

Málo užívá běžná gesta, jako je například pohlazení, pofoukání, přikyvování, popisná gesta doprovázející vyprávění atp.

Dítě s PAS má větší snahu prosadit své zájmy a potřeby a celkově nižší zájem o potřeby druhých. Je méně ochotné spolupracovat rodiče často říkají, že „má svou hlavu“ nebo reaguje „málo“ na pokyny, „je příliš tvrdohlavé.“

Působí dojmem, že žije „ve svém vlastním světě“, ať už fantazijním nebo ve světě svých zájmů. Projevuje menší zájem o vrstevníky, vyhledává spíše společnost dospělých, starších nebo mladších dětí.

### **Chování dítěte ve školce**

Hraje si samo nebo vedle druhých dětí. Může děti rádo pozorovat, se zapojením má ale potíže, nemá rádo zásahy druhých dětí do své hry. Neochotně se zapojuje do společných činností, spíše se připojí k pohybovým aktivitám.

Aktivnější děti s PAS se snaží ostatní děti kontaktovat a získat jejich pozornost, ale často to dělají nevhodně (narušují jim hru, strkají do nich, berou jim hračky, vypráví jim o tématech, která ostatní děti nezajímají; mačkají je a objímají, ačkoliv se jim to nelíbí).

Mají obtíže s dětmi spolupracovat, nerozumí principu střídání při hře, čekání či pravidlům hry. Upřednostňují kontakt s dospělými osobami, upnou se na paní učitelku.

Předškoláci již běžně navazují bližší vztahy, mají oblíbené děti, kamarády. Dítě s autismem si často nepamatuje jména dětí, nesnaží se s nimi navázat kontakt, pokud je potká mimo školku.

Přehnaně ho zneklidňují změny v pravidelném režimu školky (změna paní učitelky, návštěvy divadel či výlety, nebo změny ve třídě).

## **3.2 Charakteristické projevy chování dětí s PAS**

Prvně si připomeňme, že každý člověk mající autismus vykazuje různé potíže: fyzické, emocionální, behaviorální a sociální (Šporclová, 2023).

Thorová in Říhová (2006) doplňuje: „v důsledku vrozeného poškození mozkových funkcí dochází k tomu, že dítě s PAS nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako jeho vrstevníci.“

Podle Vingrálkové (2016) se u dětí s PAS objevuje většinou porucha smyslového vnímání. „Dítě může být **hypersenzitivní** (reagují intenzivněji, rychleji a delší dobu na smyslové vjemy než jiné děti). Jiné děti naopak mohou být **hyposenzitivní** (vykazují menší reakci na smyslové vjemy, než situace vyžaduje, nebo mohou stále vyhledávat intenzivní stimulaci (běh, skákání, točení, nebo narážení do věcí, či zesilují hlas). Jiné děti mohou mít kombinaci obou odpovědí.“ „Čím více bude mít dítě senzomotorických zkušeností, tím více se bude učit a rozvíjet se v běžných denních aktivitách! Je důležité dítěti nabídnout aktivity, které si může samo vybrat, řídit je a těšit se z nich, díky tomu se budou zvyšovat a rozšiřovat adaptační odpovědi, a tak vyzávat centrální nervový systém.“

(Vingrálková, 2016; Yau, 2013):

„**Rigidita myšlení** jako jeden z projevů PAS – obtíže v reakcích na změny a schopnostech myšlení v obecných pojmech. Obtíže v sociálních interakcích se mohou projevat odměřeným vystupováním, kde se dítě bude vyhýbat ostatním, ale také nadměrně familiárním chováním, jako je například dotýkání se cizích lidí na ulici.“

Na následujících řádcích se blíže zaměříme na 3 nejtypičtější projevy osob s PAS – tzv. autistickou triádu, jež jsou stěžejní z důvodu následného zkoumání v empirické části. V leckterých prvcích se však mohou prolínat či doplňovat. Plno z nich již bylo i zmíněno v předešlých kapitolách.

Říhová a kol.: (2011, s. 16): „Specifické projevy dětí s PAS:

Na úvod konstatujeme, že typický člověk s PAS neexistuje. Každý jedinec s PAS je jedinečný. Převažují mezi nimi spíše rozdíly než podobnosti. (Jelínková in Srbková, 2007)

Vocílka (in Říhová, 2009) specifické chování osob s PAS charakterizuje následně:

- neschopnost navazování kontaktu s ostatními lidmi
- netečnost k projevům ostatních lidí
- odmítání spolupráce při výuce
- neschopnost uvědomit si reálné nebezpečí
- odmítání změny v navyklé rutíně a úzkost ze změny

- obtíže s verbální i neverbální komunikací
- odmítání tělesného kontaktu, doteků, mazlení a objímání
- neadekvátní smích nebo záchvaty zuřivosti, zdánlivě bezdůvodné
- značný tělesný neklid a zvláštní bizarní pohyby (točení rukou, poskakování, kývání..)
- záliba v neobvyklých předmětech
- záliba v točení se a v rytmických pohybech
- vyhýbání se zrakovému kontaktu
- neschopnost představitivosti a improvizace ve hrách
- záliba ve stejnosti a stále se opakujících předmětech
- celková uzavřenost a samotářství

Tři oblasti projevů PAS jsou: **komunikace, sociální jednání a repetitivní chování.**

### 3.2.1 Komunikace

Šporclová (Autismus od A do Z) (2018, s. 34 a 35)

„Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*, což v překladu znamená spojovat, sdělovat nebo i svěřovat. Komunikace bývá zaměňována za jazyk, řeč (komunikace verbální), ale jedná se o pojem širší, zahrnující i neverbální složky komunikace.“

„Děti s PAS mají obtíže chápat smysl sociální komunikace, nerozumí, že mohou svým komunikačním chováním situace ovlivňovat. Hovoříme tedy o sociálněkomunikačním deficitu.“

„Možek běžně se vyvíjejícího dítěte dokáže rozlišit lidskou řeč od ostatních podnětů, postupně také rozlišovat slova v proudu souvislé řeči a přisuzovat slova konkrétním objektům a aktivitám. Děti s běžným vývojem jazyka rozumí slovům dříve, než jsou schopny je samy aktivně používat. Děti s autismem mají problémy v porozumění i vyjadřování.“

Říhová a kol.: (2011, s. 19):

„Jedním z prvních příznaků, který zaznamenávají jak rodiče, tak i odborníci, je opožděný vývoj řeči. Narušení komunikační schopnosti se dotýká složky verbální i mimoslovní (nonverbální – tj. oční kontakt, mimika, gestikulace). Nejčastější obtíže ve verbální komunikaci:

- verbálně nekomunikuje – odpovídá jen občas a většinou pouze jednoslovně
- obtíže se správným použitím „ano“ – „ne“

- neklade běžný druh otázek (otázky neodpovídají věku dítěte, nebo je můžeme považovat za neobvyklé)
- vyptává se stále dokola na to samé
- konverzace je nepřiměřená situaci (nerespektuje sociální kontext, nerozlišuje mezi komunikátory)
- často mluví pro sebed
- neadekvátní smích bez sociální funkce
- stereotypie (stále opakování slov, vět, frází)
- verbalismus („mnohomluvnost“ – hromadění velkého množství slov, vět, ale chybí jejich efektivní využití)
- echolálie – opakování slov, vět a frází – může být bezprostřední i odložená)
- hyperakuzis – přecitlivělost na zvukové podněty, může reagovat na zvuk, řeč neadekvátně (agrese, autoagrese)
- nadměrné zobecnění slov, které s původním významem nesouvisí (např. krev jsou všechny červené věci)
- neschopnost zobecnění
- řeč zní mechanicky a formálně
- hovoří o sobě v 3. osobě, 1. používá minimálně
- problémy s ironií a abstraktními výrazy – souvisejí s problémy v myšlení a představivosti

Nejčastější obtíže v neverbální komunikaci:

Problémy s navazováním zrakového kontaktu, těkavý pohled jakoby „skrz“, ulpívavý pohled. Mimika – snížená schopnost až neschopnost vyjádření a porozumění emocionálním výrazům (úsměv, pláč, hněv...). Gestikulace – snížená schopnost až neschopnost vyjádření a porozumění gestům. Nerespektování komunikačních zón (velká, nebo naopak velmi těsná vzdálenost)...

### **3.2.2 Sociální jednání**

Děti v předškolním věku mají zájem o sociální kontakt – učí se od svého okolí, zkoumají, seznamují se, spolupracují, hrají si, rozvíjí řeč napodobováním, zajímají se o společnost kolem sebe a radují se z kontaktu s druhými. Vývoj u dětí s poruchou autistického spektra (PAS) bývá v tomto věku odlišný. (Župová, 2021)

<https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/socialni-dovednosti>



„Lidé s poruchou autistického spektra (PAS) vykazují významné sociální deficity, které negativně ovlivňují jejich každodenní fungování a mohou vést k vážným problémům v oblasti duševního zdraví. V souvislosti se sociálními dovednostmi je u lidí s PAS možné pozorovat potíže při komunikaci s ostatními, navazování a udržování sociálních vztahů, ale problematické pro ně může být také zpracování podaných informací.

Deficity v sociálních dovednostech u lidí s PAS mohou vést k odmítnutí ze strany jejich vrstevníků, nedostatku sociálních vazeb, chybějícím smysluplným vztahům s vrstevníky, což následně může směřovat k sociálnímu stažení, odmítnutí nebo šikaně. Uvědomování si společenských rozdílů může rovněž způsobovat nízké sebevědomí a v horším případě i depresi či úzkosti, související s masivní vnitřní nejistotou a izolací od vrstevníků.

Lidé s oslabenými sociálními dovednostmi mohou být na jednu stranu nadměrně důvěřiví, nebo mají tendence k podezírání a nepřátelskému výkladu sociální situace, která může vést k sociálním nebo emočním obtížím. Počet neúspěšných interakcí s vrstevníky v raném věku může v budoucnu způsobovat nižší sociální angažovanost a zvýšenou úzkost související se sociálními interakcemi. A v neposlední řadě nedostatek sociálních kompetencí může působit také jako bariéra profesních příležitostí. Je zcela očividné, že potíže spojené se sociálním porozuměním, chováním a dovednostmi mají všudypřítomný dopad na životy lidí s PAS. Proto je nesmírně důležité klást důraz na rozvoj sociálních dovedností v průběhu celého života člověka.

Jednou z možností rozvoje sociálních dovedností u lidí s PAS je i terapie sociální efektivity, která je určena především pro děti a dospělé se sociální úzkostí. Účinná u dětí s PAS se zdá být i relaxace, a to především hluboké dýchání. Nebo také pozitivní psychologická intervence, ke které patří například povzbuzování, oceňování, vděčnost a celkové posilování pozitivních emocí. Pozitivní intervenční techniky zlepšují sociální dovednosti podporou žádoucího chování a působí na žáky motivujícím způsobem. Tréninkové programy na rozvoj sociálních dovedností nabízí lidem rozmanité příležitosti k učení, mezi které patří procvičování již nabytých sociálních dovedností, osvojování si nových, mluvení o vlastních zkušenostech či vnitřních konfliktech při navazování kontaktů. Důraz je kladen na podporu sebevědomí a sebeúcty.

V rámci skupinových nácviků se lidé s PAS učí základům vedení rozhovoru, řešení mezilidských konfliktů, ale také základním sociálním dovednostem jako je například dávání a přijímání komplimentů nebo reagování na kritiku či odmítnutí. Tedy sociálním dovednostem,

keré využíváme v každodenním životě. Výše zmíněné programy nabízejí lidem zkušenosti, které vedou k přehodnocení přesvědčení o vlastních sociálních dovednostech. Mají významný vliv na následnou motivaci k rozvíjení těchto dovedností, zvyšují sebedůvěru a co je nejdůležitější, přispívají k vyšší kvalitě života lidí s PAS.“

### 3.2.3 Repetitivní chování

Říhová a kol.: (2011, s. 20) repetitivní chování (opakující se zájmy a aktivity) popisují následovně:

**Zvláštní zájmy** – středem zájmu jsou nejčastěji aktivity, které mají určitý řád. Ten navozuje pocit bezpečí a předvídatelnosti. Jedná se například o mapy, jízdní řády, dopravu, popelnice, hodiny...

**Stereotypní manipulace s předměty** – nezachází s předměty podle jejich účelu a funkce (dítě rádo věci roztáčí, skládá do řady, hází s nimi apod.)

**Encyklopedické a akademické zájmy** – jedinec může v určitých oblastech dosáhnout až encyklopedických znalostí – výrazné potíže při komunikaci a v sociální interakci bývají někdy připisovány jeho genialitě.

**Fixace na předměty** – nosí s sebou neustále určitý vybraný předmět, mluví o něm, nechce se ho vzdát – jde často o netradiční věc jako např. zátka, hrníček, štetka...

**Stereotypní a opakující se činnosti** – opakuje sérii pohybů nebo činností stále stejným způsobem. Násilné přerušování této aktivity vede k nespokojenosti, která může dospět až k záchvatu zuřivosti.

## 3.3 Projevy poruchy autistického spektra

Nemůžeme opomenout objasnění pojmu, který je i součástí názvu této bakalářské práce a je využíván napříč různými kapitolami dokonce i pod vlastní zkratkou PPAS, kterou vytvořila autorka sama, stejně jako její nezkrácenou verzi: „**projevy poruchy autistického spektra**“. Pro naše účely pojmenování považujeme za ustálené spojení, kterým odkazujeme na jedince, u kterých se vyskytují příznaky PAS a předpokládají možnost přítomnosti této diagnózy, která však u pozorovaných nebyla (doposud) prokázána. Termín vznikl na základě podkladů z odborných zdrojů.

Jedním z nich je webový portál s odbornými články ohledně autismu [www.autismport.cz](http://www.autismport.cz) zapsaného ústavu NAUTIS, jež užívá obdobného termínu: „projevy

autistického spektra“. V jednom z příspěvků Župová (2022) problematiku přibližuje a píše, že v současné době je velká pozornost věnována včasnému odhalování dětí s atypickým vývojem. Kvůli širokému spektru se však stává, že někteří jedinci s **mírnějšími symptomy PAS** nebo s výjimečnými schopnostmi, případně dívky, mohou procházet diagnostickým procesem bez povšimnutí. Z důvodu zpřesnění diagnózy PAS vzniklo velké množství screeningových testů, jež přispívají k identifikaci charakteristického chování u osob s podezřením na autismus (např. ASSQ – Screeningový dotazník projevů autistického spektra). Díky tomu se zrychluje proces podpůrné pomoci a u jedince se tak může v co nejranější fázi započít s intervenční podporou. Dalším kladným faktorem je přispění k porozumění všem zainteresovaným stranám.

Z celoplošného hlediska výskytu tohoto jevu můžeme zjistit, že v rámci **předškolního vzdělávání** je možno sledovat, že do těchto zařízení dochází děti intaktní, děti, jimž byla určena diagnóza PAS ještě před nástupem, ty, které prošly včasnou intervencí a v neposlední řadě i děti, jež se autisticky začaly projevovat až v prostředí se svými vrstevníky, ale neprošly zatím žádnou diagnostikou u odborníka; může se jednat o individua s mírnými symptomy autismu a intelektem v normě (Čadilová a Žampachová, 2008).

Proto si přiblížíme **charakteristické příznaky**, které můžeme vyzorovat právě již v raném dětství. Vocílka (in Říhová, 2011, s. 17) udává tento výčet možných projevů:

- neschopnost navazování kontaktu s ostatními lidmi
- netečnost k projevům ostatních lidí, odmítání spolupráce při výuce
- neschopnost uvědomit si reálné nebezpečí
- odmítání změny v navyklé rutíně a úzkost ze změny
- obtíže s verbální i neverbální komunikací
- odmítání tělesného kontaktu, doteků, mazlení a objímání
- neadekvátní smích nebo záchvaty zuřivosti, zdánlivě bezdůvodné
- značný tělesný neklid a zvláštní bizarní pohyby (točení rukou, poskakování, kývání..)
- záliba v neobvyklých předmětech, stejnosti a opakujících se předmětech
- záliba v točení se a v rytmických pohybech
- vyhýbání se zrakovému kontaktu, celková uzavřenost a samotářství
- neschopnost představivosti a improvizace ve hrách“

Grandin (2015) hlásá, že je na světě mnoho jedinců, kteří autismus mají, avšak nikdy jim nebyl diagnostikován, nebo se tento fakt dozvěděli až v pokročilejším věku, díky čemuž došli k pochopení určitých jevů spojených s autismem, které jim leckdy komplikovaly život.

## PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části se budeme podrobněji zabývat metodologií výzkumného šetření. Uvedeme cíle a výzkumné otázky, které jsou stěžejní pro empirickou část. Dále si objasníme výzkumný problém, výběr výzkumného vzorku i prostředí, odbornou literaturou podložíme výběr výzkumných metod a popíšeme postup při sběru dat, v rámci kterého jsme provedli polostrukturované interview s pečujícími osobami pracujícími ve vybrané dětské skupině s Montessori prvky poté co jsme na základě využití screeningového dotazníku odhalili možný výskyt jedinců s projevy poruchy autistického spektra v tomto zařízení. Dalším krokem byla analýza spolu s interpretací získaných dat a předložení výsledků. Empirickou část práce uzavírají podkapitoly pojednávající o etice a limitech výzkumného šetření spolu s praktickým doporučením pro speciálně-pedagogickou praxi.

## 4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V kapitole metodologie si přiblížíme celkový proces výzkumného šetření. Od cílů až po získání dat z terénu.

Prvně specifikujeme **kvalitativní přístup** k výzkumnému šetření, který jsme pro tuto práci zvolili na základě nabízejících výhod, mezi které dle Hendla (2005) patří možnost detailního popisu zkoumaného jevu – ať už jedinců, skupin či událostí; zkoumání konkrétního úkazu v přirozeném prostředí; vhodný je také pro analyzování procesu, kupříkladu v případě pozorování vzájemného působení určených jevů. Jistou nevýhodou však spatřujeme skutečnost, že výsledky nejsou vždy možné celostně paušalizovat a převést do jiného prostředí. Maněnová a Skutil (2012) udávají za cíl kvantitativně zaměřené studie rozklíčovat, jak jednotlivci v konkrétním prostředí a situaci jednají, co motivuje jejich specifické chování, jak své každodenní aktivity a interakce uspořádávají.

Výše uvedené údaje spolu s dalším množstvím faktorů stály za výběrem právě kvantitativního výzkumného šetření. Jak již bylo v úvodu nastíněno, autorka práce působila na jedné ze svých studijních praxí v dětské skupině s Montessori prvky (zkr. DSMP), kde si povšimla pár atypicky projevujících se jedinců a vzhledem k jejím tehdejší znalostem pocházejících z akademických přednášek, cvičeníh a také odborné literatuře, u nich pojala podezření na poruchu autistického spektra, avšak, aby nedošlo k mylnému nekompetentnímu diagnostikování, pro své vlastní účely popsala tento jev jako “projevy poruchy autistického spektra“ (zkr. PPAS). Proto se rozhodla začít s výzkumem zaměřeným na subjekty s PPAS právě v tomto zařízení, a k probádání situace požádala o spolupráci tamější pečující osoby.

## 4.1 Cíle a výzkumné otázky

Cíle bakalářské práce jsme zvolili následovně:

**Hlavní cíl:** Objasnit, jak specifické prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky působí na jedince s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování.

Specifickým prostředím označujeme faktory přítomné ve vybrané DSMP, které vycházejí z Montessori principů – role dospělého, připravené prostředí, respektující přístup a další, které jsme popsali detailněji již v teoretické části.

**Dílčí cíl:** Zjistit, jak se projevují v prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky jedinci s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování.

Abychom naplnili cíle výzkumného šetření bude zapotřebí získat odpovědi na tyto výzkumné otázky:

**1. výzkumná otázka:** Jak se v prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky projevují jedinci s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování?

**2. výzkumná otázka:** Jak pečující osoby nahlíží na působení Montessori principů ve vybrané dětské skupině na jedince s projevy poruchy autistického spektra v oblastech sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování?

**3. výzkumná otázka:** Jsou některé z Montessori prvků, jež se využívají ve vybrané dětské skupině, přínosné pro rozvoj dětí s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování? A pokud ano, tak jaké?

## 4.2 Výzkumný vzorek

Díky absolvované praxi, kterou vykonávala autorka v DS Jasínka, během které se seznámila s prostředím, strukturou zaměstnanců i dětí si všimla odlišností (neudržení zrakového kontaktu, opakující se chování – točení rukama, nesrozumitelné vyjadřovací schopnosti...), v chování dvou jedinců, kteří jsou nyní předmětem této výzkumné práce. V současné době jsou sledovaní probandi v předškolním věku (v rozmezí 5 až 7 let). A to byl jeden z důvodů, proč se autorka rozhodla zvolit právě téma bakalářské práce „Dětská skupina s Montessori prvky a její vliv na jedince s projevy poruchy autistického spektra“. Zároveň se autorka

dohodla s pečujícími osobami (o kterých jsme se již zmínili v teoretické části v kapitole č. 1.3) na další spolupráci ohledně své bakalářské práce.

### 4.3 Výzkumné prostředí

Jako výzkumné prostředí jsme zvolili Dětskou skupinu Jasínku v Přerově, která využívá Montessori prvky. Celkový chod tohoto zařízení jsme popsali již v teoretické části práce, která přibližuje vznik spolku, počet zaměstnanců i zapsaných dětí v době výzkumného šetření, dále denní režim a samotné prostředí. Pro ideálnější představu přikládáme i fotografie prostor DSMP a vybraných Montessori pomůcek, které jsou k nalezení v části práce s přílohami, konkrétně pod názvem: „PŘÍLOHA č. 1 – Fotografická příloha s ukázkou prostředí a pomůcek Dětské skupiny Jasínka s Montessori prvky Přerov“

### 4.4 Výzkumné metody

Na následujících řádcích si objasníme, které z výzkumných metod a postupů jsme při výzkumném šetření této práce využili a vysvětlíme, oč se jedná.

Švaříček a Šed'ová (2007) uvádí, že se u kvalitativního výzkumu můžeme setkat s použitím různých technik a metod při sběru dat. Mimo často se vyskytující pozorování a rozhovory také můžeme narazit na analýzu dokumentů či reflexivní deníky.

Pro zjištění a potvrzení přítomnosti ideálního výzkumného vzorku, tedy jedinců s PPAS ve výzkumném prostředí, jsme se rozhodli podat **pozorovací schéma** v podobě **ASSQ – screeningového dotazníku projevů autistického spektra** třem hlavním pečujícím osobám, které jsme požádali o jeho vyplnění spolu s autorkou této práce. Je třeba uvést, že screeningový dotazník byl seskládán ze 14 vybraných položek pocházejících z původního testu autorů Ehlers, Gillberg, Wing, (1999), které jsou označeny symbolem hvězdy na konci každé otázky. Viz nevyplněné ukázkové pozorovací schéma, které je k nalezení v příloze s názvem: „PŘÍLOHA č. 3 – Pozorovací schéma“. Zbýlých 13 položek vytvořila autorka práce sama na základě zindividualizování položených otázek podle vzoru dalšího screeningového dotazníku DACH z důvodu potřeby upřesnění odpovědí informantů v rámci DSMP. (Pro účely odhalování rizika poruchy autistického spektra u dětí ve věku 18 měsíců až 5 let byl vyvinut a standardizován screeningový dotazník nazvaný DACH. Tento dotazník je zamýšlen pro vyplnění rodiči nebo jinými pečujícími osobami, kteří jsou pravidelně v

kontaktem s dítětem. Při použití u starších dětí je třeba vzpomenout si na jejich chování ve věku do pěti let a vyplnit dotazník s ohledem na toto období. Dotazník lze rovněž použít u dětí s poruchou intelektu, pokud jejich schopnosti a výkon odpovídají věku 18 měsíců až pěti let. Je důležité si uvědomit, že DACH je pouze orientační metodou a není diagnostickým nástrojem (Thorová, 2003)).

A o jaký typ screeningového dotazníku se jedná, když se zmiňujeme o ASSQ? Podle Župové (2022) jde o dotazník používaný k identifikaci projevů Aspergerova syndromu a mírnějších forem autismu. Je zaměřený na děti ve věku 6-17 let bez poruchy intelektu nebo s lehkou poruchou intelektu. Dotazník obsahuje 27 položek, které hodnotí míru odlišnosti projevů dítěte od vrstevníků na tříbodové škále. Výsledky dotazníku poskytují indikaci oslabení v sociální oblasti nebo podezření na poruchu autistického spektra. ASSQ je často používaným screeningovým nástrojem pro identifikaci Aspergerova syndromu a podobných poruch.

Metodu pozorování používala i Marie Montessori a na základě výsledků výzkumného pozorování pak vznikla její metoda, o které se zmiňujeme v teoretické části.

Maněnová a Skutil (2012) popisují **pozorování** jako výzkumnou metodu, která spočívá ve sledování a analýze vnímaných jevů. Je zásadní, aby pozorování bylo záměrné, plánové, systematické a s jasným cílem, aby se vytvořily standardní podmínky a zajistila objektivita. Tato metoda má několik výhod, a to přirozenost, nízké náklady, přímé sledování reálných jevů a získání unikátních dat, která nelze získat jinými postupy. Nicméně existují i některé nevýhody, jako je náročnost přípravy, možné ovlivnění pozorovaných jevů přítomností pozorovatele a chyby způsobené osobností pozorovatele.

Dále jsme využili metodu **polostrukurovaného rozhovoru** viz „PŘÍLOHA č. 9 – Ukázka polostrukurovaného interview s I2“. Tato metoda je podle Miovského (2006) nejrozšířenější podobou metody interview. Vyžaduje vytvořit určité schéma, které je pro tazatele závazné, jsou to obvykle okruhy otázek, které se využívají při dotazování účastníků výzkumu. Při polostrukurovaném interview klademe doplňující otázky pro doplnění či upřesnění odpovědí informantů.

A jak uvádí Hendl (2005) budeme následně data **kvalitativně analyzovat**, což znamená, že se využívá tzv. nenumerické systematické práce s daty, jejímž účelem bude hledat a zkoumat témata, efektivitu i vztahy mezi pozorovanými subjekty.

Jedním typem analýzy, pro který jsme se rozhodli, je technika **otevřeného kódování**. Pro její snadnost a efektivnost se hojně využívá u mnoha kvalitativních projektů. (Švaříček a Šedřová, 2007). Prvně se analyzuje získaný text, který se roztrídí na tzv. jednotky. Jedná se o důležitá témata obsažená ve slovech, slovních spojeních, větách, odstavcích či větších celcích. Poté je výzkumník označuje vlastními kódy – tedy významy, jež se finálně spojují dle vybraného kritéria do kategorií. V procesu se výzkumník k údajům opakovaně vrací, analyzuje, syntetizuje a může je dokonce i doplňovat (Švaříček a Šedřová, 2007; Chrastina, 2019). Švaříček a Šedřová (2007) dodávají, že nedílnou součástí tohoto postupu je nutnost si neustále průběžně připomínat výzkumné otázky a z nich vycházet. Také podotýkají, že je třeba si uvědomit rozlišné výsledky v případě zainteresování více výzkumníků, kdy každý z nich má svůj vlastní subjektivní náhled na textový materiál.

Z metody otevřeného kódování vycházejí další techniky, mezi které patří i tzv. výklad karet, jež jsme využili pro analýzu získaných dat od informantů. K jednotlivým datům jsme přiřazovali kódy, s nimiž jsme následně pracovali (Mišovič, 2019).

## 4.5 Postup při sběru dat

Příprava a samotná realizace výzkumného šetření přímo v prostorách Dětské skupiny Jasínka s Montessori prvky v Přerově probíhala následovně:

- Žádost o souhlas s pozorováním, směřovaná na rodiče všech docházejících dětí z DS Jasínka, za účelem tvorby bakalářské práce. Viz „PŘÍLOHA č. 5 – Informovaný souhlas rodičů pozorovaných dětí“
- Při sběru dat jsme vycházeli z odborné literatury zmíněné v předchozí kapitole.
- Pozorování vybraných probandů v DS se uskutečnila třikrát na počátku výzkumného šetření v roce 2022 a dvakrát v roce 2023, autorku to navedlo k závěru vytvořit záznamový arch pro sběr informací, který je k nalezení v příloze s názvem: „PŘÍLOHA č. 4 – Záznamový arch z pozorování“
- Na základě vyhodnocení pozorovacího schématu – screeningového dotazníku ASSQ dle následujících kritérií jsme se rozhodli pro polostrukturovaná interview s pečujícími osobami pro zkvalitnění dat z pozorování výzkumných vzorků.
- Župová (2022) popisuje hodnocení screeningů: "Dotazník obsahuje 27 položek, které jsou skórovány na třibodové škále (0-1-2), kdy se hodnotí míra, jakou se projevy dítěte odlišují od vrstevníků. Hodnocení 0 indikuje běžné projevy, 1 mírné odlišnosti a



2 výrazné atypie v chování. Celkově je maximální počet bodů 54. Výsledek dotazníku poukazuje na oslabení v sociální oblasti nebo vyjadřuje podezření na PAS. (...) Výzkumné práci vázané na ASSQ se nejvíce věnují ve Švédsku a Finsku. Původní švédská validizační studie uvádí při hodnocení učiteli hraniční hodnotu 22 bodů" (tamtéž).

- Získání souhlasu o poskytnutí informací od pečujících osob, dohledatelné v „PŘÍLOHA č. 6 – Souhlas informantů s audiozáznamem interview“
- Všechny informantky při získávání dat spolupracovaly a poskytly potřebné údaje.
- Získaná data jsme analyzovali způsoby uvedenými v předchozích kapitolách a zjišťovali jsme, jak Montessori prostředí působí na jedince s PPAS v oblastech sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování, které vyplynulo z běžných činností, které je provází při pobytu v DSMP.
- Na základě třídění informací jsme došli k závěrům, které jsou uvedeny

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Autorka práce při dedukci výsledků výzkumného šetření vycházela z teoretických poznatků v 1. části této práce, čímž podložila svou interpretaci odbornou literaturou, zejména zaměřenou na téma PAS, kde jsou charakterizována doporučení, jak s těmito jedinci zacházet a co jim pomáhá se rozvíjet (viz kapitola Doporučení pro speciálně-pedagogickou praxi).

TABULKA č. 1 (Čagánková, 2023)

| Otázka v interview                                       | Kódy         | Informant | Odpověď informanta   |
|--|--------------|-----------|--|
| 1. Jak dlouho pracujete v Dětské skupině Jasínka Přerov? | Dlouhodobost | 1         | <i>V Dětské skupině Jasínka pracuji od dubna v roce 2020. Přestoupila jsem v tu dobu i s některými dětmi z dětské skupiny Rodinka...</i> |
|  | Rozhodnutí   | 2         | <i>... Vlastně od chvíle, co jsem se rozhodla změnit mé tehdejší zaměstnání.</i>   |
|  | Dlouhodobost | 3         | <i>Už od doby otevření v roce 2018.</i>  |

Úvodní otázkou chtěla autorka navodit přátelskou atmosféru, aby se pečující osoby cítily při interview komfortně. U dvou informantek vidíme, že pracují v dětské skupině již delší dobu, kdy I1 dokonce působila ještě v zařízení, které mu předcházelo, došlo tedy k jistému rozhodnutí o pokračování i přes změnu podmínek. Mohlo by to značit jistou spokojenost s profesním působením v prostorách zřizovatele DS. Což prokazuje také I2, která také došla k rozhodnutí zvolit si právě toto prostředí pro své nové pracovní uplatnění.

TABULKA č. 2 (Čagánková, 2023)

| Otázka v interview                                    | Kódy                | Informant | Odpověď informanta  |
|---|---------------------|-----------|---|
| 2. Jakou máte kvalifikaci pro práci v dětské skupině? | Učitelka            | 1         | <i>Střední škola v oboru předškolní a mimoškolní pedagogika...</i>  |
|   | Rekvalifikační kurz |           | <i>...rekvalifikační kurz Chůva pro děti od narození do 13 let<br/>...rekvalifikační kurz Sociální pracovník...</i> |
|   | Osobní zkušenost    |           | <i>...Jako kvalifikace by se mohla považovat i matka 4 dětí.</i>  |
|   | Rekvalifikační kurz | 2         | <i>Kurz chůvy...</i>  |
|   | Aktuálnost          |           | <i>...a každoročně si doplňuji vzdělání...</i>  |
|   | Učitelka            |           | <i>...s doplňujícím pedagogickým vzděláním ...jsem učila na střední škole...</i>                                    |
|   | Osobní zkušenost    |           | <i>...Další zkušenosti mám z doby, kdy jsem vedla kroužky a tábory.</i>   |
|   | Rekvalifikační kurz | 3         | <i>Mám za sebou kurz chůvy...</i>   |

Otázkou chtěla autorka zjistit, jaké profesní zkušenosti pro práci v DS informantky mají. Dvě z dotazovaných (I1 + I2) jsou vystudované učitelky, tedy mají pedagogické předpoklady pro práci s předškolními dětmi. Avšak mezi dalším předpokladem se jeví i jiné než pedagogické zkušenosti, a to, ty osobní ze života mimo zaměstnání v dětské skupině – I1 uvedla mateřskou zkušenost, zatímco I2 s dětmi jinými než vlastními. A zmínila i potřebu pravidelně aktualizovat své znalosti ve vzdělávání. Naprosto u všech informantek se objevila odpověď s potvrzením důležitosti projít rekvalifikačním kurzem chůvy, díky kterému všechny společně získaly základní potřebné informace k působení na tomto pracovišti.

TABULKA č. 3 (Čagánková, 2023)

| Otázka v interview                             | Kódy                 | Informant | Odpověď informanta   |
|--|----------------------|-----------|--|
| 3. Jaké máte vzdělání v Montessori pedagogice? | Prožitková zkušenost | 1         | <i>Absolvovala jsem týdenní zážitkový kurz Montessori pedagogiky pro děti 0-3 a 3-6 v Praze...</i> |
|  | Aktuálnost           |           | <i>...každoročně doplňuji Monte kurzy ...pro zopakování či doplnění zkušeností z praxe.</i>        |
|  | Prožitková zkušenost | 2         | <i>... jsem absolvovala základní týdenní kurz...</i>   |
|  | Aktuálnost           |           | <i>...dále doplňující semináře.</i>  |
|  | Prožitková zkušenost | 3         | <i>Workshopy v dětské skupině.</i>   |

Autorka potřebovala skrze 3. otázku v interview zjistit, zda ve vybrané dětské skupině s Montessori prvky pracují osoby, které mají potřebné dostatečné vzdělání v rámci Montessori pedagogiky, kterou v tomto zařízení, i když pouze s prvky, aplikují.

Ze získaných odpovědí vychází, že všechny pečující osoby prošly alespoň minimální edukací v oblasti Montessori. Informantky 1 a 2 považujeme za dostatečně vzdělané a znalé Montessori filozofií a nečiní nám potíže je označit jako připravené vědomé dospělé, jelikož u nich dochází i ke snaze aktualizovat a rozšiřovat své znalosti skrze vlastní prožitky, načež je využijí v praxi. U I3 se však nabízí otázka, jestli pouhá účast na krátkých Montessori workshopech pro optimální přípravu pracovníka v tomto zařízení s Montessori prvky stačí.

TABULKA č. 4 (Čagánková, 2023)

| Otázka v interview                                | Kódy                             | Informant   | Odpověď informanta  |
|---|----------------------------------|---|---|
| 4. V čem podle vás spočívají Montessori principy? | "Pomoz mi, abych to dokázal sám" | 1   | ...tak určitě hlavní heslo... "pomoz mi abych to dokázal sám"... aby byly samostatné...   |
|   | Laskavá důslednost               |   | ...je třeba jim dát hranice, ale laskavým způsobem... dbát opravdu na to, aby činnost dokončily... snažím se být pro ně oporou...   |
|   | Připravené prostředí             |   | Mít pro ně ten prostor... jedině ve chvíli, kdy je připravené prostředí... to se snažím Montessori pomůcky nabízet...   |
|   | Průvodce                         | 2   | Učitel je spíše průvodcem... není direktivní a nadřazený...   |
|   | Senzitivní období                |   | Respektují se zde senzitivní období... vše je pro danou oblast přizpůsobeno   |
|   | "Pomoz mi, abych to dokázal sám" |   | ... mne oslovují: „pomoz mi abych to dokázal sám“ ...vede děti k samostatnosti a sebeobslužnosti... Děti se učí, že spolu mohou a nemusí pracovat... domlouvají se na spolupráci... že se děti mezi sebou učí řešit konflikty... děti u nás se samy naučily počítat přes tisíce a baví je to. |
|   | Opravdovost                      |   | Vychází z opravdového života... na nic si nehraje... není jen jako... je to život sám... Domácké prostředí... klade se důraz na praktický život... Vše s čím děti pracují je reálné... V kuchyni začíná například při pečení nácvik na čtení, počítání...                                     |
|   | Laskavá důslednost               |   | ...Je to takový laskavý přístup... jako u babičky...  |
|   | Přizpůsobení                     |   | ...přizpůsobeno dětem... Děti mají prostor jít svým tempem... nejsou tlačeny do kvantity...   |
|   | Připravené prostředí             | je tu zážitková smyslová výchova a se vším se to propojuje... Líbí se mi, že všechny pomůcky jsou postaveny, tak, že dítě, i když si hraje, tak se vlastně učí a ani o tom neví... Líbí se mi koberečky... je to území které je jenom jeho. |   |
|   | Heterogenní skupina              | Líbí se mi, že se děti mezi sebou učí řešit konflikty... je to smíšená skupina... Starší děti pomáhají mladším... jsou jim vzory.   |   |
|   | Psychické funkce                 | 3   | Myslím že podpora učení... přirozeně se učí... logické myšlení...   |
|   | "Pomoz mi, abych to dokázal sám" |   | V samostatnosti... jo, určitě samostatnosti... někdy jim ale pomáhám asi víc, než je nutné... taky v samoobsluze...   |

V této otázce chtěla autorka zjistit, zda jsou pečující osoby znalé Montessori principů, umí je pojmenovat, či přímo využít v praxi. Na základě zjištěných odpovědí je vidět, že všechny dotazované osoby se orientují v problematice Montessori pedagogiky a znají její hlavní

principy. Všechny informantky 1-3 zmiňují zásadní prvek Montessori, a to podporu samostatnosti díky stěžejní myšlence této filozofie znějící „Pomoz mi, abych to dokázal sám“, kterou I2 rozvedla v odpovědi o pozitivních věkově smíšené skupiny. Zajímavým poznatkem je vyzdvižení psychických funkcí u I3. Od I2 zaznělo pojmenování učitele spíše jako průvodce dětí, díky jeho respektujícímu přístupu. Vzhledem k tomu, že pečující osoby chápou odlišnosti jednotlivých dětí, jsou velmi chápavé i v jejich potřebách a přizpůsobení se tempu dle jejich možností, ale zároveň považují za důležité být laskavě důslednými. I1 a I2 vnímají připravené prostředí jako jeden ze základních pilířů Montessori pedagogiky a zároveň velmi vhodné pro děti v DSMP....

TABULKA č. 5 (Čagánková, 2023)

| Otázka v interview   | Kódy                           | Informant              | Odpověď informanta   |  |
|--|--------------------------------|------------------------|--|--|
| 5. Využíváte při své práci v DS připraveného prostředí? Pokud ano, prosím objasněte. | Sebeobslužnost                 | 1                      | ... prostředí je uzpůsobeno velikostí nábytku pro děti...                                |  |
|  | Pomoz mi, abych to dokázal sám |                        | ... připravené prostředí je velmi důležité pro dětskou výuku a k jejich samostatnosti... |  |
|  | Pořádkumilovnost               |                        | ... vědí, kde je úklidový koutek a k čemu a jak se používají úklidové pomůcky...         |  |
|  |                                | Přizpůsobené prostředí | 2  | ...Prostředí dětem přizpůsobené do úrovně očí; otevřené police...                                      |
|  |                                | Pořádkumilovnost       |  | ... Vše má své místo...  |
|  |                                | čistota                |  | ... máme čisté prostředí, kvalitní hračky z přírodních materiálů...<br>...úcta a respekt k pomůckám... |
|  |                                | Samostatnost           | 3  | ... pomoc s přípravou jídla a úklid stolu po jídle...  |

Pečující osoby připravují prostředí pro děti i s dětmi, tak aby bylo účelné a estetické. A zároveň to má i pozitivní dopad pro děti s PAS, které milují řád a strukturu, protože jim přináší klid.

TABULKA č. 6 (Čagánková, 2023)

| Otázka v interview   | Kódy               | Informant | Odpověď informanta  |
|--|--------------------|-----------|---|
| 6. Pokud jste se setkala s pojmem respektující přístup, jak jej aplikujete vůči dětem ve vašem zařízení? | pravidla           | 1         | ... Jsou daná společná pravidla a je nutné, aby je dodržovaly obě strany... ...Snažíme se respektovat a podporovat dětskou osobnost a vést děti k respektu vůči dospělým... |
|  | pozorování         |           | ... Je důležité děti pozorovat, abychom zjistili, jakým směrem respektující přístup vést...   |
|  | možnost výběru     |           | ... pokud necháme dítě rozhodnout, co si obleče, připravíme výběr maximálně ze dvou položek (například 2 trika)... ...dítě se učí samostatně rozhodovat...                  |
|  | přirozená autorita | 2         | ... dítě vnímáme jako osobnost a individualitu... ... nepovyšujeme se nad něj... ...nejsme ani otrokem ani sluhou...  |
|  | nastavení hranic   |           | ... já mám zkušenosti a odpovědnost... ...nastavuji hranice... ...funguji jako průvodce...  |
|  | příklad            |           | ... jdeme příkladem a vedeme děti, aby se také k sobě chovali s respektem...  |
|  | nezasahování       | 3         | ... nezasahujeme do hry, pokud neničí pomůcky, nebo neohroží nebezpečí...   |

Respektující a trpělivý přístup pečujících osob vede děti k samostatnosti a rozhodnosti a učí je příkladem, jak se chovat k sobě navzájem. A zároveň pro děti s projevy PAS vytváří prostředí řádu, jistoty a pravidel, které těmto dětem přináší vnitřní klid a necítí se proto pod tlakem. Mohou vykonávat činnosti svým vlastním tempem.

TABULKA č. 7 (Čagánková, 2023)

| Otázka v interview  | Kódy                         | Informant | Odpověď informanta   |
|---|------------------------------|-----------|--|
| 7. Jak byste popsala projevy poruchy autistického spektra u dvou sledovaných jedinců? | Krátká pozornost             | 1         | ... při plnění úkolů udrží myšlenku pouze do doby, než se v jeho zorném poli (P1) objeví něco zajímavějšího...   |
|   | Zacyklovanost                |           | ... (P2) vyleze na lavičku, popojde a seskočí... tuto činnost vydrží dlouho opakovat... leží na zemi s dřevěnými vláčky a ukájí se ... ..vydrží kreslit i celé hodiny...   |
|   | Opakující se prvky v chování |           | ... motání rukou před tělem, představuje si, že je postavička z počítačové hry, zvaná Sonic, která rychle běhá... ..dá čelo na koberec a dře si ho dokud nemá spálenou kůži... ..opakovaně bere zajímavé předměty (například mince, polodrahokamy a lesklé věci) |
|   | Morální principy             | 2         | ... P1 těžko nese, když se někomu ubližuje... ..je obhájce a nebojí se jít do řešení... ..Chce ihned nápravu a je přímý v morální oblasti...   |
|   | Encyklopedie                 |           | ... Má rád mapy a baví ho kreslit příběhy, co vidí v knize... ..zasadí kresbu do nějakého děje...  |
|   | Důvěřivost                   |           | ... (P1) je velmi bezprostřední, má velké a citlivé srdce a nebojí se oslovit někoho cizího...   |
|   | Nedůvěřivost                 |           | ... (P2) si nejprve musí nového člověka "otukat"   |
|   | Zacyklenost                  |           | ... (P2) Jede si to své, co si nastaví a těžko se z činnosti vytrhává... ..Má své rituály v šatně... ..potřebuje věci dokončovat, jinak je neklidný a vzdoruje...  |
|   | Dobrá paměť                  | 3         | ... (P1) vypadá, že je nepozorný a přitom si vše zapamatuje, i když jde jentak kolem...  |
|   | Lítostivost                  |           | ... (P1) když se mu něco nepodaří, je lítostivý...   |
|   | Rutina                       |           | ... (P2) když přijde v košili a teta mu nabídne tričko, tak ho striktně odmítne, že se rozhodl, že chce košili...  |
|   | Hra s jídlem                 |           | ...(P2) představuje si, že bramborová kaše je dálnice...   |
|   | Zacyklenost                  |           | ...(P2) zacykluje se v určité činnosti - točení rukou...   |

Na základě odpovědí, pečujících osob jsme zjistili, že sledovaní jedinci s projevy PAS mají v určitých situacích naprosto odlišné chování - například důvěřivost (P1) a obezřetnost (P1) vůči novým osobám. Díky trpělivosti a respektujícímu přístupu jsou tyto děti vedeny ke správným pravidlům a chování.

TABULKA č. 8 (Čagánková, 2023)

| Otázka v interview   | Kódy                                       | Informant | Odpověď informanta  |
|--|--|-----------|---|
| 8. Pracujete v dětské skupině s Montessori prvky, mohou podle vás tyto prvky rozvíjet oblast sociálního jednání, komunikaci a repetitivní chování u jedinců s projevy PAS? Pokud ano, jak? | Opakování                                  | 1         | ... dokud se dítě potřebuje věnovat nějaké pro něj zajímavé činnosti, může ji opakovat, dokud se nenasytí a posune se dál...                  |
|  | Důvěřivost                                 | 2         | ... (P1) je velmi důvěřivý vůči cizím lidem a (P2) je naopak nedůvěřivý a odtažitý  |
|  | Spolupráce                                 |           | Učíme děti aby se uměli umluvit, nežalovaly a uměly se postavit sami za sebe... ..uměli řešit různé konflikty...                              |
|  | Respekt k odlišnostem a zdvořilostní lekce |           | ...Většina dětí nevnímá, že (P1) a (P2) jsou odlišní (jiní) a berou je takové jaké jsou... .. Děti získávají správné návyky...                |
|  | Soustředěnost                              | 3         | ...když (P1) nastoupil, nebyl schopný se ani převléci a uklidit po sobě a nyní to vše zvládá díky menší skupince dětí a trpělivosti dospělých |

Na základě poznatků dotazovaných osob (tet) bylo zjištěno, že v Montessori prostředí mají děti dostatek času, netlačí se na ně, mají svůj prostor, do kterého jim nikdo nezasahuje a učí se vzájemnému respektu i vůči dětem s projevy PAS a spolupráci mezi sebou. Díky tomu získávají děti správné návyky a umí řešit konflikty.

Není vhodné pokračovat s aktivitami, je-li dítě ve stresu.



## 6 DISKUSE

V následujících odstavcích zhodnotíme jednotlivé stanovené cíle této bakalářské práce. Prvně se zaměříme na teoretickou část a sumarizaci zjištěných podkladů z odborné literatury a dalších relevantních zdrojů. Poté předložíme závěry z výsledků získaných v rámci empirické části práce.

**Cíl určený pro teoretickou část byl naplněn.** Zabývali jsme se zde charakteristikou dětských skupin v obecné rovině a vycházeli jsme z podkladů MPSV. Zjistili jsme, že podstatné informace k dětským skupinám jsou zahrnuty v zákoně 247/2014 Sb. a v novele zákona z roku 2021, a z této legislativy vychází Dětská skupina Jasínka s Montessori prvky v Přerově, kterou jsme využili jako výzkumné prostředí. DS se jimi musí řídit a splňovat všechny podmínky pro svůj chod. Popsali jsme, jak to ve vybraném zařízení vypadá (ukázkou prostor a vybraných Montessori pomůcek jsme vložili do příloh s názvem „PŘÍLOHA č. 1 – Fotografická příloha s ukázkou prostředí a pomůcek Dětské skupiny Jasínka s Montessori prvky Přerov“), jaký využívá program a také jak se liší od běžné MŠ, která nevyužívá Montessori metody.

A co se týče samotné pedagogiky zakladatelky Marie Montessori, lze konstatovat, že její poznatky o výchově a vzdělávání dětí se znevýhodněním i bez něj vycházející z medicínských základů, a to především znalostí z psychiatrie, byly ve své době nadčasové a dodnes se využívají. Objasnili jsme principy Montessori pedagogiky, která staví na třech stěžejních pilířích, a to: **role dospělého, připravené prostředí a respektující přístup.** Taktéž jsme nastínili alternativní přístup Montessori terapie, který se zabývá účelným využitím výše zmíněných principů v rámci působení na jedince se specifickými potřebami.

Poslední prezentovanou oblastí bylo téma poruchy autistického spektra. I tato sféra má velmi široké spektrum poznatků, které se neustále prohlubují díky vědeckým studiím, jak v lékařských, tak v pedagogických vědách. Vymezili jsme pojem PAS, jeho etiologii, existující diagnózy i využití diagnostických kritérií pro odhalení jedinců s možnými autistickými projevy. Načež jsme se fokusovali právě na **projevy poruchy autistického spektra v předškolním období.**

**Hlavním cílem empirického výzkumu** bylo objasnit, jak specifické prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky působí na jedince s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování. Specifickým prostředím označujeme faktory přítomné ve vybrané DSMP, které vycházejí z Montessori principů – role

dospělého, připravené prostředí, respektující přístup a další, které jsme popsali detailněji již v teoretické části.

Vzhledem ke zjištěným projevům poruchy autistického spektra u sledovaných jedinců se potvrdilo, že oběma probandům takového uspořádání v **připraveném Montessori prostředí v součinnosti s připravenými pečujícími osobami a s využitím respektujícího přístupu napomáhá jejich graduálnímu rozvoji schopností a dovedností v oblastech sociálního jednání a komunikace jejich vlastním tempem.**

**Dílčí cíl** jsme určili následovně: zjistit, jak se projevují v prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky jedinci s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování.

**První výzkumná otázka:** *„Jak se v prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky projevují jedinci s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování?“*

- Na základě srovnání výsledků analytického šetření, podloženými interview s pečujícími osobami lze konstatovat, že v **oblasti komunikace** došlo u probanda 1 ke zlepšení, především ve **srozumitelnějším vyjadřování, častějším navázáním zrakového kontaktu a zvládnutí většiny hlásek.**
- U probanda 1 můžeme hovořit, že díky dlouhodobému působení připravených pečujících osob, které respektujícím přístupem v rámci zdvořilostních lekcí vysvětlovaly pravidla chování vůči dospělým i vrstevníkům si tyto principy proband 1 dokázal uvědomovat při každodenní docházce do DS. (Např. dotknutí se ruky když chce něco říct.)
- U probanda 2 došlo k menšímu zlepšení komunikačních dovedností a sociálního chování než u probanda 1. (Má stále **tendence k uzavírání se do svého vlastního světa a vybírání si pouze určité vybrané osoby**) Domníváme se, že tento fakt mohla způsobit dlouhodobá nepřítomnost v připraveném prostředí dětské skupiny s Montessori prvky (několikatýdenní pobyt v lázních).

**Druhá výzkumná otázka:** „*Jak pečující osoby nahlíží na působení Montessori principů ve vybrané dětské skupině na jedince s projevy poruchy autistického spektra v oblastech sociálního jednání, komunikace a repetitivního chování?*“

- Využívání Montessori principů v DS, zejména **laskavé důslednosti a respektujícího přístupu, ale také připravení prostředí** je pro děti s projevy PAS podporující v jejich individuálním rozvoji.
- U probanda 1 máme na základě informací získaných z rozhovoru s pečujícími osobami tyto poznatky – došlo ke zlepšení ve všech třech sledovaných oblastech.
- U probanda 2 došlo kvůli dlouhodobé nepřítomnosti k regresi.

**Třetí výzkumná otázka:** „*Jsou některé z Montessori prvků, jež se využívají ve vybrané dětské skupině, přínosné pro rozvoj dětí s projevy poruchy autistického spektra v oblasti sociálního jednání a komunikace? A pokud ano, tak jaké?*“

U obou probandů jsou využívané Montessori metody přínosné, pokud jsou s laskavou důsledností aplikovány v dětské skupině a ideálně i v rodinném prostředí. Jedná se zejména o připravené prostředí, připravený personál, a respektující chování.

Došli jsme k závěru, že se jedná o velmi rozsáhlé téma, kdy na sebe působí více faktorů, a proto z výzkumného šetření vyplývá, že se proměnné navzájem ovlivňují.

V procesu vyhodnocování informací získaných prostřednictvím interview, jsme došli k závěru, že by bylo vhodné pro výzkumné šetření zvolit i reverzi na sebe vzájemně působících zkoumaných jevů – tedy nejen zkoumat vliv DSMP na vybrané jedince s PPAS, ale naopak i interferující skutečnost, jak přítomnost vybraných jedinců s projevy poruchy autistického spektra ovlivňuje chod vybrané dětské skupiny s Montessori prvky v Přerově. Jelikož se jedná o faktory, které na sebe vzájemně působí, a nelze je od sebe jednoduše oddělit.

Především u pozorovaného probanda 2 bylo třeba navázat důvěru pečujících osob, a s **laskavou důsledností** provázet při individuální práci, neboli Montessori prezentacích, od nejjednodušších aktivit z oblasti praktického života, až po náročnější a složitější činnosti jako je kupříkladu **jazykový materiál**. U výzkumného vzorku během roční etapy našeho šetření došlo ke zlepšení v komunikačních dovednostech díky **zřetelné formulaci myšlenek pečujícího personálu, působení jejich respektujících výroků, využití jazykového materiálu a soustavné logopedické péči. Oblast sociálního jednání u sledovaných jedinců**

byla taktéž příznivě ovlivněna, a to opět díky individuálnímu, stejně tak trpělivému a důslednému přístupu pracovníků, které daly dítěti dostatečný prostor pro jeho přirozené projevy v bezpečných podmínkách, a též dlouhodobě opakovaly nácvik vhodného sociálního chování. Například jsme zjistili, že díky připravenému prostředí, respektujícímu přístupu a kvalifikovaným pečujícím osobám v Montessori pedagogice, je prospěšné využívání tzv. **zdvořilostních lekcí** v méně početných skupinách dětí. V rámci této aktivity, přiměřeně časově dlouhé, si děti zkouší drobné lekce, jak se k sobě chovat navzájem při určitých situacích a utváří společně pravidla chování, ke kterým se mohou opakovaně vracet a připomínat si je v praxi. Jedním z takovýchto pravidel, jež učí děti vzájemnému respektujícímu sociálnímu jednání a kvalitě komunikace, je položení dlaně na rameno oslovovaného a umění vyčkat na navázání společného kontaktu.

A jak vypovídá chování sledovaných probandů, opakovaná simulace napomáhá dětem s PPAS zvědomovat si nastavení pravidel, přijmout je za své, dokud si z nich nevytvoří zvyk, díky kterému dochází k postupnému zdokonalování. Proto můžeme označit Montessori prostředí za ideálně stimulující i pro jedince s typickým repetitivním chováním. **Tyto cyklické prvky v behaviorálním projevu se vyskytují pro jejich pocit klidu a bezpečí a okolím jsou přijímány, a v kontextu zdokonalení při práci s Montessori pomůckami dokonce podporovány.** Například u probanda 1 byly vysledovány vyhraněné opakující se zájmy, které se u něj objevovaly ve všech etapách pozorování; jednalo se o hluboké zaujetí policejní tematikou (přikládáme ukázkou v příloze s názvem „PŘÍLOHA č. 5 – Fotografická příloha s ukázkou repetitivního chování P1“, ke které se proband vracel často v průběhu dne, a neposledně v případech, kdy chtěl poukázat na spravedlnost, která je mu tolik blízká. Vypozorovali jsme, že P2 točí často rukama, když je nejistý, např. když do DS přijde návštěva.

Na základě zjištěných dat z výzkumného pozorování a provedených polostrukturovaných interview s pečujícím personálem je zřejmé, že u vybraných jedinců s projevy PAS postupně působí **prostředí DSMP pozitivními tendencemi nejen na jejich socializační stránku osobnosti a oblast komunikace, ale i celkový psychomotorický a intelektuální rozvoj a zároveň napomáhá k lepší orientaci v běžném životě.**

V procesu vzniku empirické části se ukázalo, že by bylo vhodné pro výzkumné šetření zvolit i **reverzi na sebe vzájemně působících zkoumaných jevů** – tedy nejen zkoumat působení DSMP na vybrané jedince s PPAS, ale využít také interference v opačném smyslu,

**tedy jak přítomnost vybraných jedinců s projevy poruchy autistického spektra ovlivňuje chod vybrané dětské skupiny s Montessori prvky v Přerově**, jelikož se jedná o faktory, které na sebe vzájemně působí, a nelze je od sebe jednoduše oddělit. Pro příklad uvedeme, že jsme ze získaných údajů od informantů zjistili, že v ojedinělých případech přítomnost dětí s PPAS **může zapříčiňovat i nepříznivé působení na děti intaktní z důvodu nevhodných projevů**, jako je nerespektování autority pečující osoby, nedodržování pravidel u stolování, nebo vyrušování během společných aktivit aj. Proto bychom navrhovali pro praxi vytvoření práce, která by byla přímo tematicky zaměřena na zamezení negativního působení projevů jedinců s PAS na intaktní děti v dětských skupinách či v jiném předškolním zařízení.

Při shrnutí výsledků jsme došli k závěru, že se nejedná vyloženě o markantní rozdíly mezi pozorováním jedinců s PPAS v roce 2022 a 2023, ale můžeme konstatovat, že **došlo k jistému progresivnímu posunu** ve výše zmíněných oblastech. Výsledek bezpochyby vyplynul ze skutečnosti, že se jedná o **nadmíru rozsáhlou problematiku**, kdy na sebe působí velké množství oscilujících činitelů, jež jsou v rámci této bakalářské práce dozajista ovlivněny specifickostí vybraného výzkumného prostředí i výzkumných vzorků, a proto doporučujeme obdobné téma pro utvrzení relevantních údajů prozkoumat i v prostorách jiného předškolního zařízení bez Montessori prvků.

## **6.1 Rešerše obdobných výzkumů**

Co se týká obdobných studií, tak z důvodu jedinečnosti zkoumaných aspektů naší práce nebylo možné dohledat výzkumy, které by pojednávaly o ekvivalentním obsahu. Z čehož vyplývá, že tato bakalářská práce může přispět novým pohledem na skupinu dětí, která nebyla z tohoto směru prozatím zkoumána. Proto jsme se při výzkumné rešerši zaměřili alespoň na oblasti či náměty jí blízké.

Především bychom uvedli diplomovou práci, která je s touto tematicky úzce spjata, od autorky Alexandry Večeřové na téma „Tvorba a využití Montessori pomůcek pro děti s poruchou autistického spektra v předškolním věku“. Dozvídáme se, že Montessori lekce, jež v naší práci nazýváme prezentace, jsou výhodné v tom, že je můžeme aplikovat u všech dětí bez rozdílu schopností, jelikož materiál je záměrně vytvořen tak, aby se práce s ním dala úměrně zlehčit, či naopak ztížit. Večeřová (2020, s. 116) dále potvrzuje naši teorii: „Montessori pedagogika se do určité míry podobá strukturovanému učení, kdy jsou jednotlivé fáze používání pomůcky rozděleny do více částí.“ Autorka došla k závěru, že využití

Montessori pomůcek pro oblast smyslové výchovy a praktického života přispívá k rozvoji senzomotoriky a samostatnosti. Je však potřebné si uvědomit, že se jedná o kvantitativní výzkum v rámci konkrétního prostředí určité MŠ, ve kterém se pracuje s dětmi s autismem, tedy na širokém spektru specifických, a proto výsledky šetření nelze jednoduše generalizovat.

Jako další výzkum pocházející z řad akademických prací uvedeme bakalářskou práci, jejíž název zní: „Výchovný pracovník a jeho působení v Montessori dětských skupinách“ od Terezie Zámorské. Autorka si dala za cíl popsat efektivitu postupů a metod, které využívají výchovní pracovníci ve vybrané Montessori dětské skupině. Z výsledku, který potvrzuje naše zjištění významnosti respektující komunikace při práci s předškolními dětmi v připraveném prostředí, vyplynulo, že jako účinnou metodu v rámci komunikace pracovníci „doporučují využívat popisné fráze, ukazovat dětem správný mluvní vzor, vyjadřovat vlastní pocity při nesouhlasu či změnit formulaci na pozitivní znění.“ (Zámorská, 2022, s. 47). Mimo to podtrhla důležitost individuálního přístupu typického pro dětské skupiny vycházející z Montessori filozofie. Celkově svým výzkumem obhájila skutečnost, že pracovník v Montessori dětské skupině má značný vliv na rozvoj dětí, s nimiž je v kontaktu.

Ze zahraničních zdrojů dnešní doby bychom vyzdvihli publikaci „Montessori: The Science Behind the Genius“ Angeliny Stoll Lillard (2016), americké profesorky neuropsychologie a vědkyně, která potvrzuje objevy italské zakladatelky Marie Montessori. Potvrzuje zde své vědecké výzkumy z 20letého zkoumání působení Montessori metody a principů. V rámci jejich aplikace vysvětluje na vědeckém podkladě rozdíl mezi tradičním vzděláváním, něčím jako Montessori (nejspíše zde můžeme řadit zařízení s „pouhými“ Montessori prvky) a autentickou Montessori třídou. Z čehož pro účely této práce usuzujeme, že vliv Montessori principů na zkoumané jedince bude mít příznivější dopad v případě, že by vybraná DSMP využívala plnohodnotného Montessori systému.

Pro srovnání však jako poslední ještě uvedeme zahraniční studii od Courtiera a kol. (2021), která zkoumala vliv Montessori principů u předškolních dětí se znevýhodněním ve Francii, a překvapivě nedošla ke stejným závěrům jako výzkum od výše zmíněné profesorky Lillard, jelikož výsledky nepodaly značné rozdíly v případě aplikace Montessori metody a v případě užití konvenčních metod v pozorovaných dovednostech matematiky, výkonných funkcí a sociálních dovednostech. V jediné oblasti však znevýhodnění předškoláci z Montessori tříd předčili děti ostatní – a to ve čtení.

## **6.2 Etika výzkumného šetření**

Po verbální dohodě s paní ředitelkou Dětské skupiny Jasínka Přerov, kde se využívají Montessori prvky, bylo dohodnuto, že pro účely teoretické i empirické části této práce je možné zveřejnit její oficiální název s přihlédnutím k zachování anonymity všech zúčastněných osob.

Z důvodu zachování osobních údajů pozorovaných dětí, které by mohly vést k identifikaci, jsme v textu poznamenali pouze věkové rozmezí od 5 do 7 let a blíže jsme nespecifikovali ani vzhled či jména zkoumaných vzorků. Samozřejmostí při pozorování bylo respektování jejich soukromí a taktéž získání informovaného souhlasu jejich rodičů (je k nalezení v příloze pod názvem: „PŘÍLOHA č. 7 – Informovaný souhlas rodičů pozorovaných dětí“). V případě dotazovaných pečujících osob jsme požádali o stvrzení souhlasu s nahráváním audiozáznamu interview svým podpisem (tento souhlasný dokument přikládáme v příloze s názvem: „PŘÍLOHA č. 8 – Souhlas informantů s audiozáznamem interview“).

## **6.3 Limity výzkumného šetření**

Limitem autorka vnímala skutečnost, že si vybrala jako svůj výzkumný vzorek děti s pouhými autistickými projevy, nikoliv plně diagnostikovaným a potvrzeným autismem, spolu se skutečností zkoumání prostředí vybrané dětské skupiny, která má taktéž pouze prvky Montessori pedagogiky, nikoliv plnohodnotný Montessori systém. U obou zmiňovaných se jednalo pouze o hybridní zkoumané prvky, což stěžovalo zjištění na sebe vzájemně působících faktorů.

Limitující a náročnější pro organizaci vyplňování screeningového dotazníku či sepisování terénních poznámek byla absence některých výzkumných vzorků v průběhu realizace praktické části.

## **6.4 Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi**

Dospěli jsme k závěru, že díky včasnému screeningu u jedinců s odlišným chováním lze nabídnout řadu opatření, které dětem mohou být nápomocny při adaptaci na okolní svět.

Potvrzuje to i doktorka Temple Grandin (2015) píšící, že k procesu přizpůsobení a dosažení vyšší funkčnosti pomáhá individualizovaná a vhodná intervence.

Jelikož jsme se z teoretických poznatků spolu s výzkumným šetřením z něj vycházejícím dozvěděli, že ve vybrané DSMP se nachází jedinci s možnou diagnózou PAS, tak se pojdme podívat na to, jaké jsou základní principy a postupy, které při práci s nimi v rámci tohoto prostředí můžeme uplatňovat. Následujícími tipy se může inspirovat i široká veřejnost, v případě, že je taktéž v kontaktu s dětmi s podezřením na PAS.

Kotrbatá a Jakubec (2022, s. 45) navrhuji "na co se při podpoře těchto dětí zaměřit:

- hrubá a jemná motorika – opičí dráhy (prolézat, přelézat, plazit se, skákat), chůze po schodech, skákání, koordinační cviky, jízda na šlapadle, odrážedle či koloběžce, chůze po rovné a různě klikaté čáře, chůze po provaze, cvičení rovnováhy, houpání, házení a chytání míče, míření na cíl, navlékání korálek, skládání kostek, práce s pinzetou, provlékání tkaniček, práce s modelínou, nácvik úchopů aj.,
- smyslová stimulace (zrak, sluch, čich, hmat) – poznávání obrázků v knížce, hledání zvířete na obrázku podle sluchu, hledání stejné barvy, sluchové určování (v kterém vajíčku je korálek), sluchové a čichové pexeso, zkoušení různých materiálů hmatem, chůze po různých materiálech (kameny, písek, polštář, tráva, beton, koberec aj.),
- vnímání těla – ukazování jednotlivých částí těla u sebe i druhých, rozvíjení pravolevé orientace, překračování osy těla (předávání předmětů z jedné ruky do druhé, ohýbání k nohám, otáčení z jedné strany na druhou),
- rozvoj komunikace – verbální i neverbální, osvojování základních slovíček, foukání bublin, práce s jazykem, cvičení s dechem, zvuky zvířat, pojmenovávání předmětů, opakování gest aj.; podstatné je nalezení vhodného způsobu komunikace (gesta, obrázky, kombinace),
- interakce – postupné zapojování do různých činností s využitím předmětů, o které má dítě zájem, trénink očního kontaktu např. přes zrcadlo, komunikace,
- orientace v čase a prostoru – v počátku orientace v prostoru (jednotlivé místnosti), následně předložky jako před, za, pod, na, mezi; časové vztahy jako ráno, večer, postupně i dopoledne, odpoledne; vztahy mezi rodinnými příslušníky (jména rodičů, sourozenců) a další rodinné vztahy; při nácviku je vhodné využívat předměty nebo obrázky, vytvořit kalendář nebo tabulky, kde lze zaznamenat jednotlivé denní aktivity, které dítě uvidí,



- paměť a pozornost – opakování slov dvoj – a trojslabičných za pomoci vytleskávání, vyřukávání, různé jednoduché písničky, básničky a říkanky (ideálně doprovázené pohybem, rytmizací a obrázky), jednoduchá kresba pomocí paměti (sluníčko, kytička, sněhulák, domeček aj.),
- relaxace a uvolnění – dechové relaxace, balení do deky, masáže těla (míčkování, vibrační pomůcky, štětce, zátěžové deky, kuličkové bazénky, sedačky fatboy, hmatová stimulace skrze fazole, kaštiny aj.), vytvoření relaxačního místa pro dítě (s tlumeným světlem, v klidu od hluku), které bude dítěti přístupné po celou dobu pobytu v dětské skupině,
- učení se „jak jinak“ – v situaci, kdy se například dítě bude dožadovat pití nepříjemným způsobem (například kopnutím), můžeme mu nabízet přijatelnou formu (například gesto chci); v okamžiku, kdy uvidíme, že je dítě v přetlaku a dostalo se do svého afektivního stavu, opět mu lze nabídnout možnost, jak jinak daný projev projít (například dát ruce v pěst, zadupat)."

Jako doplnění dodáváme ukázkou doporučení z *Metodiky pro děti se specifickými potřebami* v rámci projektu „Podpora implementace dětských skupin“ od MPSV z kapitoly o PAS od Kotrbaté a Jakubce (2022): „Je vždy důležité si uvědomit, že není možné pracovat jen na podpoře jedné oblasti, například rozvoji řeči. PAS je porucha zasahující celou řadu dovedností a je třeba k dětem přistupovat komplexně a podpořit postupně všechny stavební kameny, které vedou k seberealizaci a sebevědomí každého z nás. Je podstatné nehledat to, co dítě neumí, a potažmo by již umět mělo, ale objevovat a vyzdvihovat ty věci, které dítě baví, zajímají a které lze využít pro jeho další rozvoj a podporu.“

A finálně ve zkratce doporučíme možnost využití *Metodiky výchovně vzdělávací péče s prvky Montessori pro předškolní děti ohrožené sociálním vyloučením* (Gabrielová a Šilhanová, 2022), jejímž účelem je prezentovat postup zavádění nových alternativních metod do předškolního vzdělávání a výchovy dětí, které řadíme do speciálně-pedagogické sféry, a zvýšení kvalifikace pracovníků v dané oblasti. A konečně, potvrzuje účinnost aplikace Montessori prvků.

Důležitost brzké diagnózy a rané intervence je klíčová při poskytování účinné pomoci. Cílená intenzivní péče, podpora a trénink komunikačních i sociálních dovedností vede k rozvoji osobnosti a nezávislosti dítěte. Děti s PAS, s nimiž jejich nejbližší okolí pravidelně pracovalo, mají v reálném životě větší šanci obstát.

Dospěli jsme k závěru, že díky včasnému screeningu u jedinců s odlišným chováním lze nabídnout řadu opatření, které dětem mohou být nápomocny při adaptaci na okolní svět. Potvrzuje to i doktorka Temple Grandin (2015), která píše, že k procesu přizpůsobení a dosažení vyšší funkčnosti pomáhá individualizovaná a vhodná intervence.

## ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci se autorka zaměřila na problematiku dětské skupiny s Montessori prvky a cílem bylo objasnit její působení na jedince s projevy poruchy autistického spektra konkrétně v oblastech komunikace, sociálního jednání a repetitivního chování.

**Teoretická část** byla sestavena ze tří stěžejních kapitol: Dětská skupina a její legislativní rámec, výhody a nevýhody, pečující osoby v ní působící, přiblížili jsme přímo i chod vybrané Dětské skupiny Jasínky s Montessori prvky v Přerově. Dále vznik Montessori přístupu včetně významných principů a Montessori terapie. Uzavírající kapitolou je Porucha autistického spektra spolu s charakteristickými projevy jedinců v předškolním věku.

V následující **empirické části**, jsme díky pozorovacímu schématu v podobě screeningového dotazníku zaznamenali přítomnost jedinců s projevy poruchy autistického spektra ve vybrané dětské skupině s Montessori prvky. Načež autorka práce získala výzkumná data od pracovníků v podobě terénních poznámek, jež pro přehlednost vložila do záznamového archu a údaje doplnila polostrukturovaným interview se třemi pečujícími osobami. Výsledkem, po předcházející analýze a interpretaci dat, bylo zjištění, že u **obou sledovaných vzorků** ve výzkumném prostředí DSMP **došlo k částečné změně** v oblasti komunikace, sociálního jednání a repetitivního chování. U P1 jsme shledali zřetelný progres ve všech třech oblastech. U P2 došlo jen k mírnému zlepšení v komunikaci a sociálním jednání, repetitivní chování se u P2 vyskytuje nadále i přes **příznivé působení Montessori principů**, jako je respektující přístup připraveného dospělého i připravené prostředí.

Zároveň díky provedenému výzkumnému šetření této bakalářské práce přispěla autorka k informování zákonných zástupců pozorovaných probandů s PPAS a jejich podpoře k navštívení školského poradenského zařízení. Na základě této návštěvy obdrželi rodiče P2 dokument **Doporučující posouzení k odkladu školní docházky** z důvodu nevyzrálého sociálního chování, logopedických potíží a koncentrace u vyšetřovaného dítěte.

Práci by autorka ráda zakončila slovy jejího oblíbeného **citátu**, který ji inspiruje na cestě uvědomění, že dospělé osoby mohou mít pozitivní vliv i na děti s poruchami autistického spektra, jak prostřednictvím stylu komunikace, nabízených aktivit či právě vhodného prostředí, o které vědomě pečují:

*„Děti jsou jako mokrá cement. Cokoliv do nich otisknete, to tam zatvrdne a stane se součástí jejich osobnosti.“*

~ Haim Ginott

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A ZDROJŮ

- ANDERLIK, L., 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BALDINIOVÁ, L., 2021. *Maria Montessoriová: Učitelka nové doby*. Praha: Ikar. ISBN 978-80-249-4502-6.
- COURTIER, P. a kol., 2021. Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System. *Society for Research in Child Development*. Vol. 92, n. 5, s. 2069-2088. Dostupné z: <https://doi.org/10.1111/cdev.13575>
- ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČADILOVÁ, V. a Z. ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-475-5.
- Dětská skupina Jasínka, 2023. In: *Rodinka* [online]. Přerov: © 2003-2023 Rodinka.cz [cit. 2023-3-19]. Dostupné z: <https://www.rodinka.cz/detske-skupiny/jasinka>
- Dětské skupiny, 2022. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. Praha: MPSV [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/web/cz/detske-skupiny>
- DURKIN, D., 1966. The Achievement of Pre-School Readers: Two Longitudinal Studies. (Úspěch předškolních čtenářů. Dvě longitudinální studie). *Reading Research Quarterly*. New Jersey: Wiley. Vol. 1, n. 4, s. 5-36. Dostupné také z: <https://www.jstor.org/stable/747220>
- GABRIELOVÁ, H. a Š. ŠILHANOVÁ, 2022. *Metodika výchovně vzdělávací péče s prvky Montessori pro předškolní děti ohrožené sociálním vyloučením* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-03-12]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/projekty/inkluzive-slanem/>
- GILES, A., 2022. Kurz *Základy Montessori: Maria Montessori* [online]. 20.08.2022 [cit. 2022-08-20]. Dostupné z: <https://montessorikurz.cz/zaklady-montessori/vitejte-v-kurzu-zaklady-montessori-6-videi/>
- GRANDIN, T., 2015. *Jak to vidím já: osobní pohled na autismus a Aspergerův syndrom*. Praha: Csémy Miklós. ISBN 978-80-906078-0-4.

- HENDL, J., 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- CHRASTINA, J., 2019. *Případová studie - metoda kvalitativní výzkumné strategie a designování výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5373-6.
- KOTRBATÁ, E. a B. JAKUBEC. Dítě s poruchou autistického spektra In: MPSV, 2022. *Metodika pro děti se specifickými potřebami* [online]. Praha: MPSV [cit. 2023-04-11]. Dostupné z:  
[http://www.dsmpsv.cz/images/ke\\_stazeni/Dokumenty\\_pro\\_poskytovatele/Methodika\\_pro\\_o\\_d%C4%9Bti\\_se\\_specifick%C3%BDmi\\_pot%C5%99ebami\\_02.05.2022.pdf...](http://www.dsmpsv.cz/images/ke_stazeni/Dokumenty_pro_poskytovatele/Methodika_pro_o_d%C4%9Bti_se_specifick%C3%BDmi_pot%C5%99ebami_02.05.2022.pdf...)
- LILLARD, A. S., 2016. *Montessori: The Science Behind the Genius*. 3. vyd. New York: Oxford University Press. ISBN 9780199981533. Dostupné také z:  
<https://books.google.cz/books?id=Y-koDQAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=cs#v=onepage&q&f=false>
- MANĚNOVÁ, M. a M. SKUTIL, 2012. *Metodologie pedagogického výzkumu*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-209-6. Dostupné také z:  
<https://www.uhk.cz/file/edee/pedagogicka-fakulta/pdf/pracoviste-fakulty/katedra-socialni-patologie-a-sociologie/dokumenty/studijni-opory/socialni-patologie-a-prevence/metodologie-pedagogickeho-vyzkumu.pdf>
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4
- Montessori principles, 2023. In: *Aid to Life* [online]. Amsterdam: © 2023 Association Montessori Internationale [cit. 2023-03-11]. Dostupné z:  
<https://aidtolife.org/about/montessori-principles>
- Montessori principy, 2023. In: *AMI ČR* [online]. Praha: Asociace Montessori Česká republika [cit. 2023-02-23]. Dostupné z:  
<https://asociacemontessori.cz/montessori/montessori-principy/>
- MONTESSORI, M. Vývojové fáze: Tvůrčí životní rytmus [foto]. In: POUSSIN, Ch., 2018. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: Pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Praha: Svojtka&Co. ISBN 978-80-256-2459-3.
- MONTESSORI, M., 2018. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1393-2.

- MPSV, 2019. *Analytická zpráva výzkumu: Šetření o dětských skupinách, jejich nastavení a vnímání poskytovateli i rodiči* [online]. Praha: MPSV [cit. 2023-04-11]. ISBN: 978-80-7421-213-0. Dostupné z: [http://www.dsmpsv.cz/images/ke\\_stazeni/Dokumenty\\_pro\\_poskytovatele/09\\_mpsv\\_odborna\\_publicace\\_vyzkum\\_verejneho\\_mineni.indd.pdf](http://www.dsmpsv.cz/images/ke_stazeni/Dokumenty_pro_poskytovatele/09_mpsv_odborna_publicace_vyzkum_verejneho_mineni.indd.pdf)
- MPSV, 2022. *Metodika pro děti se specifickými potřebami* [online]. Praha: MPSV [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: [http://www.dsmpsv.cz/images/ke\\_stazeni/Dokumenty\\_pro\\_poskytovatele/Methodika\\_pro\\_o\\_d%C4%9Bti\\_se\\_specifick%C3%BDmi\\_pot%C5%99ebami\\_02.05.2022.pdf](http://www.dsmpsv.cz/images/ke_stazeni/Dokumenty_pro_poskytovatele/Methodika_pro_o_d%C4%9Bti_se_specifick%C3%BDmi_pot%C5%99ebami_02.05.2022.pdf)
- NOVÁČKOVÁ, J. a D. NEVOLOVÁ, 2020. *Respektovat a být respektován, cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. 2. přeprac. vyd. Praha: PeopleComm. ISBN 978-80-87917-71-8.
- OPRAVILOVÁ, E. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-5107-8
- PELÁNOVÁ, V. a R. KATOVSKÁ. Poruchy autistického spektra. In: MORÁVKOVÁ, M. a kol., 2020. *KATALOG PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ: Metodika aplikace podpůrných opatření v předškolním vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2023-04-11]. Dostupné z: <https://database.opvvv.msmt.cz/vystup/735>
- PETIT, N., 2021. *Montessori doma 3-6 let: od myšlenek k činům*. Praha: Svojtka&Co. ISBN 978-80-256-2710-5.
- POUSSIN, Ch., 2018. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: Pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Praha: Svojtka&Co. ISBN 978-80-256-2459-3.
- Pozitiva dětské skupiny, 2022. In: *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. Praha: MPSV [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <http://www.dsmpsv.cz/cs/pro-rodice/pozitiva-detske-skupiny>
- Rodinka, 2022. *Plán výchovy a péče Dětská skupina Jasínka: S Jasínkem poznáváme svět* [online]. Přerov: Rodinka [cit. 2023-03-19]. Dostupné z: [https://www.rodinka.cz/data/detske\\_skupiny/4/dokumenty/plan-vychovy-a-pece-ds-jasinka-novy-2022.pdf](https://www.rodinka.cz/data/detske_skupiny/4/dokumenty/plan-vychovy-a-pece-ds-jasinka-novy-2022.pdf)
- RÝDL, K., 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Pardubice: FF Univerzity Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.

- SLABÁ, H., 2020. *Montessori školka: jak to v ní chodí?*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1647-6.
- SPINELLI, P. Výpověď na téma kvality pozornosti. In: POUSSIN, Ch., 2018. *Nauč mě, jak to mám udělat sám: Pedagogika Montessori vysvětlená rodičům*. Praha: Svojtka&Co, s. 118. ISBN 978-80-256-2459-3.
- ŠARNÍKOVÁ, G. a kol., 2019. *Bedekr společného vzdělávání* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2022-05-23]. ISBN 978-80-244-5607-2. Dostupné z: [https://www.doi.upol.cz/artkey/doi-990003-5000\\_Bedekr\\_spolecneho\\_vzdelavani.php?back=/doilist.php&back=%2Fdoilist.php&back=%2Fdoilist.php&back=%2Fdoilist.php&l=en](https://www.doi.upol.cz/artkey/doi-990003-5000_Bedekr_spolecneho_vzdelavani.php?back=/doilist.php&back=%2Fdoilist.php&back=%2Fdoilist.php&back=%2Fdoilist.php&l=en)
- ŠPORCLOVÁ, V., 2018. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88163-98-5.
- ŠPORCLOVÁ, V., 2023. Co jsou poruchy autistického spektra? In: *Šance dětem* [online]. Praha: © 2011–2023 Obecně prospěšná společnost Sirius. Zveřejněno 26. 6. 2012. Aktualizováno 24. 3. 2023 [cit. 2023-03-29]. ISSN: 1805-8876. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/co-jsou-poruchy-autistickeho-spektra#zakladni-principy>
- ŠULOVÁ, L. Repetitorium vybraných poznatků vývojové psychologie. In: MERTIN, V. a I. GILLERNOVÁ a kol., 2010. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-627-8.
- ŠVAŘÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0. Dostupné také z: <https://www.bookport.cz/kniha/kvalitativni-vyzkum-v-pedagogickych-vedach-3165/>
- THOROVÁ, K. 2003. M-DACH. In: *autismport* [online]. Praha: © 2023 Národní ústav pro autismus. [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <https://autismport.cz/testy/m-dach/>
- THOROVÁ, K., 2016. *Poruchy autistického spektra*. 3. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0768-9.
- EHLERS, GILLBERG a WING, 1999. ASSQ. In: *autismport* [online]. Praha: © 2023 Národní ústav pro autismus. [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <https://autismport.cz/testy/assq/>
- VEČEŘOVÁ, A., 2020. *Tvorba a využití Montessori pomůcek pro děti s poruchou autistického spektra v předškolním věku*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí diplomové práce Zdeňka Kozáková. Dostupné také z: <https://theses.cz/id/3rywcs/>

- VINGRÁLKOVÁ, E. *Cvičení a terapie pro děti s autismem, Aspergerovým syndromem, ADD, ADHD, Poruchou smyslového zpracování a jinými poruchami učení*. 2016. Olomouc: Fontána. ISBN 978-80-7336-844-9
- WILLHEIMOVÁ, M. a H. GABRIELOVÁ, 2020. *Kurz Základy Montessori pedagogiky 3-6*. Rožnov pod Radhoštěm, 17. – 22. 08. 2020.
- YAU, A., 2016. *Autismus: praktická příručka pro rodiče*. Praha: Csémy Miklós. ISBN 978-80-906078-1-1.
- Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině, ve znění účinném od 1. 10. 2021, 2014. In: *Zákony pro lidi* [online]. Česko: © 2010-2023 AION CS [cit. 2023-02-10]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>
- ZÁMORSKÁ, T., 2022. *Výchovný pracovník a jeho působení v Montessori dětských skupinách*. Bakalářská práce. Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí bakalářské práce Dana Cibáková. Dostupné také z: <https://theses.cz/id/hstr2h/>
- ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.
- Životopis Marie Montessori, 2022. In: *AMI ČR* [online]. Praha: Asociace Montessori Česká republika [cit. 2022-12-18]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/zivotopis-marie-montessori/>
- ŽUPOVÁ, V., 2021. *Autismus podle věku: Předškolák*. In: *autismport* [online]. Praha: © 2023 Národní ústav pro autismus. Zveřejněno 21. 1. 2020. Aktualizováno 10. 11. 2021 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <https://autismport.cz/autismus-podle-veku/predskolak>
- ŽUPOVÁ, V., 2022. *Screeningový dotazník projevů autistického spektra (ASSQ)*. In: *autismport* [online]. Praha: © 2023 Národní ústav pro autismus. Zveřejněno 8. 9. 2021. Aktualizováno 7. 12. 2022 [cit. 2023-02-04]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/screeningovy-dotaznik-projevu-autistickeho-spektra-assq>



## SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

- MPSV = Ministerstvo práce a sociálních věcí
- DS = Dětská skupina
- DSMP = Dětská skupina s Montessori prvky
- MŠ = Mateřská škola
- AMI = Asociace Montessori ČR
- PAS = Porucha autistického spektra
- PPAS = Projevy poruch autistického spektra
- P1 = Proband č. 1  
P2 = Proband č. 2
- I1 = Informant č. 1  
I2 = Informant č. 2  
I3 = Informant č. 3

## SEZNAM OBRÁZKŮ

|                                    |    |
|------------------------------------|----|
| • GRAF č. 1 – Výhody DS .....      | 11 |
| • GRAF č. 2 – Nevýhody DS .....    | 12 |
| • SCHÉMA č. 1 – Vývojové fáze..... | 20 |
| • TABULKA č. 1 .....               | 50 |
| • TABULKA č. 2 .....               | 51 |
| • TABULKA č. 3 .....               | 51 |
| • TABULKA č. 4 .....               | 52 |
| • TABULKA č. 5 .....               | 53 |
| • TABULKA č. 6 .....               | 54 |
| • TABULKA č. 7 .....               | 55 |
| • TABULKA č. 8 .....               | 56 |

## SEZNAM PŘÍLOH

- PŘÍLOHA č. 1 – Fotografická příloha s ukázkou prostředí a pomůcek Dětské skupiny Jasínka s Montessori prvky Přerov
- PŘÍLOHA č. 2 – Harmonogram dne v DS Jasínka
- PŘÍLOHA č. 3 – Pozorovací schéma
- PŘÍLOHA č. 4 – Záznamový arch z pozorování
- PŘÍLOHA č. 5 – Fotografická příloha s ukázkou repetitivního chování P1
- PŘÍLOHA č. 6 – Fotografická příloha s ukázkou repetitivního chování P2
- PŘÍLOHA č. 7 – Informovaný souhlas rodičů pozorovaných dětí
- PŘÍLOHA č. 8 – Souhlas informantů s audiozáznamem interview
- PŘÍLOHA č. 9 – Ukázka polostrukturovaného interview s I2

# PŘÍLOHA č. 1 – Fotografická příloha s ukázkou prostředí a pomůcek Dětské skupiny Jasínka s Montessori prvky Přerov

Všechny následující fotografie pořídila sama autorka práce (Čagánková, 2023).









## PŘÍLOHA č. 2 – Harmonogram dne v DS Jasínka

- 07:00 – 08:00 .....scházení dětí, samostatná práce s pomůckami
- 08:00 – 09:00 .....samostatná práce s pomůckami, hygiena a průběžná svačina
- 09:00 – 10:00 .....společná řízená činnost (přivítání, rituály, písničky, básničky, kalendář, komunitní kruh, aktuální téma, cvičení, logopedické okénko...)
- 10:00 - 11:30 .....úklid, převlékání a pobyt venku
- 11:30 – 12:15 .....příprava na oběd a oběd, úklid po obědě
- 12:15 – 14:00 .....převlékání a odpočinek dětí (předškoláci individuální příprava na školu)
- 14:00 – 14:30 .....stlaní postýlek, skládání pyžamek a odpolední svačina
- 14:30 – 16:00 .....volná hra/tvoření/práce s pomůckami/pobyt na zahradě

Od 16:00 úklidové a sanitační práce, případně po předchozí domluvě individuální hlídání dětí.

## PŘÍLOHA č. 3 – Pozorovací schéma

| POZOROVACÍ SCHÉMA                    |   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
|--------------------------------------|---|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| PROJEVY PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA |   | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte | Jméno dítěte |
| 1                                    | Žije ve svém vlastním světě s úzce vyhraněnými, specifickými (intelektuálními) zájmy.*  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 2                                    | Sbírá fakta o určitých předmětech/tématech (má dobrou mechanickou paměť), ale mnohdy nerozumí jejich významu.*                |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 3                                    | Vymýšlí si svá vlastní slova a výrazy.*   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 4                                    | Vydává neúmyslně zvuky (odkašlává, zavrčí/zabručí, mlaská, pláče nebo křičí).*  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 5                                    | Je překvapivě dobré v některých věcech a překvapivě slabé (nešikovné) v jiných.*  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 6                                    | Řeč používá přirozeně, ale selhává v přizpůsobení se sociálním kontextům nebo potřebám různých posluchačů.*                   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 7                                    | Oční kontakt navazuje neobvyklým způsobem.*   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 8                                    | Postrádá empatii.*  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 9                                    | Gesta a/nebo pohyby jsou neobratné, špatně koordinované, nemotorné a/nebo zvláštní.*  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 10                                   | Má potíže s dokončováním jednoduchých, každodenních činností z důvodu mimovolného opakování určitých úkonů nebo myšlenek.*    |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 11                                   | Má své speciální rutiny (postupy), trvá na jejich uplatňování beze změny.*  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 12                                   | Projevuje zvláštní, úzký vztah k některým předmětům.*   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 13                                   | Působí staromódně, přemoudře nebo předčasně vyspěle.*   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 14                                   | Chce být s jinými dětmi, ale pouze za jeho/jejich podmínek.*  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 15                                   | Fascinují ho některé zrakové podněty (např. světlo, stín, třpytivé či jinak zajímavé povrchy), které vydrží dlouho pozorovat. |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 16                                   | Vědomě napodobuje jinou osobu (stejně výrazy, pohyby, výroky...)  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 17                                   | Je schopno trávit dlouhou dobu o samotě, kdy je zabaveno vlastními činnostmi a netouží po socializaci.                        |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 18                                   | Výrazná nechuť k převlékání, česání vlasů a/nebo čištění zubů.  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 19                                   | Místo svého mateřského jazyka komunikuje spíše jazykem cizím.   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 20                                   | Hraje si s jídlem při stolování.  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 21                                   | Vyskytují se u něj stereotypní pohyby tělem či předmětem.   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 22                                   | Působí, že nevnímá fyzickou bolest, nebo je na ni velmi málo citlivé.   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 23                                   | Je závislé pouze na jedné osobě po delší dobu, další osoby nevnímá či nerespektuje.   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 24                                   | Schovává se rádo "před světem".   |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 25                                   | Reaguje nepřiměřeně před cizími osobami.  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 26                                   | Reaguje nepřiměřeně při změně prostředí.  |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |
| 27                                   | Intenzivní absorpce do fantazie vyvolává nežádoucí až problematické behaviorální projevy.                                     |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |              |

| LEGENDA |  |
|---------|--|
| ✓       | = Ano, projevuje (se) – chování je velmi odlišné oproti vrstevníkům                |
| /       | = Někdy – chování je mírně či jen v některých situacích odlišné oproti vrstevníkům |
| X       | = Ne, neprojevuje (se) – chování je běžné, srovnatelné s vrstevníky                |



PŘÍLOHA č. 4 – Záznamový arch z pozorování vyplněný

| ZÁZNAMOVÝ ARCH Z POZOROVÁNÍ |   |                           |   |  |
|-----------------------------|---|---------------------------|---|--|
|                             | Montessori principy, které se využívají v DSMP  | Pozorovaný proband s PPAS | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2022   | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2023  |
| 1                           | Respektující přístup – Dítě má osvojeno pravidlo ze zdvořilostní lekce, kdy položí dlaň na rameno osobě, kterou chce oslovit a vyčká. | Proband 1                 | <i>Jen ve výjimečných situacích proband 1 vůbec oslovuje pečující osoby, u dětí mu to nečiní problém a osloví je verbálně, avšak s vyhýbavým zrakovým kontaktem.</i>  | <i>Všimla jsem si, že téměř pokaždé místo hlasitého oslovování raději dojde za pečující osobou či jiným dítětem a položí mu ruku na rameno na žádost společné komunikace a vyčkává na zpětnou vazbu.</i>   |
|                             |   | Proband 2                 | <i>Když chce někoho oslovit, tak křičí klidně i přes celou místnost, jakoby se vůbec neslyšel.</i>  | <i>Už tak často nepokřikuje po ostatních jak dřív. Moc ale ostatní neoslovuje pro navázání vzájemné interakce. Když vyzve někdo jeho samotného, tak občas dělá, že neslyší, jindy mu věnuje svou pozornost.</i>  |
| 2                           | Role dospělého – Dítě spolupracuje při individuální činnosti.   | Proband 1                 | <i>Jde vidět, že se proband 1 fakt snaží soustředit při prezentaci (=individuální činnosti), ale stále ho něco z okolí vyrušuje, on se otáčí a pak se nesoustředí na to, co mu pečující osoba prezentuje.</i>   | <i>Při prezentaci lépe spolupracuje u stolečku a jde vidět, že mu to tak vyhovuje, víc než na koberci, kde jeho tělo není ohraničeno a on se u toho válí, takže jeho soustředěnost klesá. Čas od času si ale umí požádat o prezentaci sám od sebe, když ho nějaká nová pomůcka zaujme.</i> |
|                             |   | Proband 2                 | <i>Probandovi 2 se lépe spolupracuje při individuální činnosti s pečující osobou (vždy ale pouze s informantem 1), než při společných aktivitách, při kterých vyrušuje (elipsa, venkovní společné hry atd.), protože působí, že je uzavřený ve svém světě a nevnímá co se kolem něj děje.</i> | <i>Vidím, že proband 2 vyžaduje individuální činnost stále dokola pouze od jedné jediné pečující osoby (informant 1), na kterou je fixovaný, od nikoho jiného prezentaci nepřijme a nespolupracuje.</i>  |

| ZÁZNAMOVÝ ARCH Z POZOROVÁNÍ |  |                           |  |  |
|-----------------------------|--|---------------------------|--|--|
|                             | Montessori principy, které se využívají v DSMP             | Pozorovaný proband s PPAS | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2022  | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2023  |
| 3                           | Soustředěnost – Dítě zvládá soustředěný pohyb po elipse.   | Proband 1                 | <i>Probandovi 1 dělá potíže se vůbec přidat na elipsu, spíš dělá jiné věci (mluví si sám pro sebe....). A když už se teda přidá, tak jeho pohyby jsou nesoustředěný.</i>                                   | <i>Po upozornění, že začíná elipsa, se přidá k ostatním, avšak pohyby hrubé motoriky působí stále nemotorně (čini mu potíže pokládat nohu za nohu, nemá pevné postavení těla, padá mu z ruky zvoneček - kontrola chyby...)</i> |
|                             |  | Proband 2                 | <i>Místo toho, aby se k ostatním připojil na ranní elipsu a soustředěně po ní chodil, stojí často mimo a točí pořád dokola rukama jako jeho oblíbená pohádková postavička "Soník" (jak ho sám nazývá).</i> | <i>Chůze po elipse a opisování jejího tvaru mu dělá problém, nesoustředí se, kouká kolem, točí rukama, vyrušuje a tím strhává i další děti, které se pak samy nemohou soustředit.</i>  |
| 4                           | Připravené prostředí – Dítě vědomě pečuje o své prostředí. | Proband 1                 | <i>Působí, že se o své prostředí moc nezajímá. I při stolování (kdy není úplně čistotný) je třeba mu stále dokola připomínat, aby si po sobě uklidil.</i>  | <i>Proband 1 má dobrou paměť, takže pokud nějaká pomůcka není uklizena na svém místě v poličce, tam kam patří, tak si toho všimne a verbálně na to upozorní pečující osobu, ale sám od sebe to nenapraví.</i>                  |
|                             |  | Proband 2                 | <i>Vyžaduje, aby jeho věci byly na konkrétním neměnném místě, v opačném případě je neklidný. Dbá, na to, aby se dodržovala pravidla úklidu.</i>  | <i>Proband 2 má nutkavou potřebu, aby každá věc měla své řádné místo a byl dodržen postup, se kterým se s ní pracuje, Při změně prostředí na něm jde vidět, jak je rozpačitý a nemá své hranice, na které je zvyklý.</i>       |

| ZÁZNAMOVÝ ARCH Z POZOROVÁNÍ |   |                           |   |  |
|-----------------------------|---|---------------------------|---|--|
|                             | Montessori principy, které se využívají v DSMP                        | Pozorovaný proband s PPAS | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2022   | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2023  |
| 6                           | Polarizace pozornosti – Dítě se dokáže plně soustředit na svou práci. | Proband 1                 | <i>Často odbíhá od rozdělané práce. Má velké potíže s tím, zaměřit svou pozornost pouze na jednu činnost. Každou chvíli se kouká okolo a cokoliv ho vyruší.</i>   | <i>Jeho soustředěnost se zlepšila nejspíš díky předškolnímu stimulačnímu programu Maxik (kterým přichází po celý rok), jelikož je teď schopen aspoň chvíli udržet svou pozornost u jedné aktivity, i když to není 100% (protože sebemenší rušivý podnět z okolí ho rozptýlí). Nejdéle se dokáže soustředit u stolu při "četbě" encyklopedií a knih, které ho zaujmou.</i>  |
|                             |   | Proband 2                 | <i>Pokud ho něco zaujme, tak se vydrží soustředit třeba i 2 hodiny vkuse na jednu činnost (nejčastěji stavba z hnědých schodů, červených tyčí a růžové věže), pokud to však není dle jeho libosti prchá do svého fantazijního světa a nic ho k dané činnosti nepřiměje.</i> | <i>Když je vyzván k práci s určitou Montessori pomůckou (ať už na koberečku/u stolu), tak přijme nabídku podle nálady - někdy jen od informanta 1, jindy zas odkohokoliv, a pokud jej daná práce opravdu zaujme, tak u ní zvládne vydržet opravdu dlouhou dobu a soustředí se jen na ni ...U kreslení, které mu vážně jde, vydrží ze všeho nejdéle, především u vláčko-dráhy ...Myslím si, že mu obecně se soustředěním pomáhá i program Maxik, který dělá jako předškolák každý den po odpočinku.</i> |

| ZÁZNAMOVÝ ARCH Z POZOROVÁNÍ |  |                           |   |   |
|-----------------------------|--|---------------------------|---|---|
|                             | Montessori principy, které se využívají v DSMP                                   | Pozorovaný proband s PPAS | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2022   | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2023   |
| 7                           | Normalizace – Montessori materiál využívá dítě k účelu jemu určenému.            | Proband 1                 | <i>Červené tyče probandovi 1 připomínají hasičské auto, nebo policajtské pistole, takže mu dokola opakujeme (téměř denně), že se jedná o Montessori pomůcku, se kterou se pracuje konkrétním způsobem.</i>  | <i>S Montessori materiálem již pracuje správně tak, jak ho to učíme během prezentací. Ale v době kdy přijde po nemoci zpět do DS se u něj opět objeví chvíle, kdy jde do regrese a s Montessori materiálem si hraje (představuje si ho jako jiné předměty), i přes to, že se ho snažíme celou dobu naučit opak.</i> |
|                             |  | Proband 2                 | <i>Pokud probanda 2 daná pomůcka baví, tak s ní pracuje vhodně a dlouho. U stavebních pomůcek se v jeho tvorbě často vyskytují výjevy kolejnic, ke kterým si dotvoří vlaky s vagóny. O úplné normalizaci se nedá hovořit.</i>   | <i>Plně znormalizovaný ještě není, jelikož pomůcky, které mu připomínají vláčky nebo koleje či cesty, používá za jiným účelem, než byly vytvořeny.</i>  |
| 8                           | Oblast praktického života – Dítě dokáže být samostatné během stolování a úklidu. | Proband 1                 | <i>Proband 1 denodenně odbíhá uprostřed rozjezeného jídla na WC. Při stolování bývá jídlo kolem něj všude - na něm, na stole, na zemi, na vedle sedícím dítěti... Zapomíná si po sobě uklízet a jde rovnou do ložnice k odpočinku, s respektem mu připomínáme, že si má jít zkontrolovat své místo, jestli je vše pořádku.</i>  | <i>... už neodbíhá během jídla na toaletu. Vydří celou dobu se dítě při jídle, je sice soustředěnější, ale pořád je potřeba ho vracet s pozorností k talíři, protože si povídá s ostatními dětmi... Je pořádnější, než dříve. Na úklid jej musím taktně upozorňovat. Ale samotný proces zvládne bez dopomoci.</i>   |
|                             |  | Proband 2                 | <i>Hraje si s jídlem - potraviny si představuje jako jiné věci/předměty/situace, např. jako mašinku, kdy si z mrkve dělá kola, z nakrájené papriky koleje, nebo třeba dělá z bramborové kaše dálnici apod... A taky dělá něco, co nazývám jako hrabání do jídla - točí totiž dokola rukama a u toho příbor zabodává do jídla na talíři. A je potřeba ho taktně vracet do reality, aby vůbec jedl, jinak by byl schopný vysestět důlek. A úklid zvládá s dopomocí dospěláka.</i> | <i>Všimla jsem si mírného zlepšení v tempu stravování. Vidím, že si hraje s jídlem méně často, ale pořád se u něj tahle specifická fantazie objevuje... Sebeobsluhu a úklid svého prostoru zvládá jen s malou dopomocí a připomenutím.</i>  |

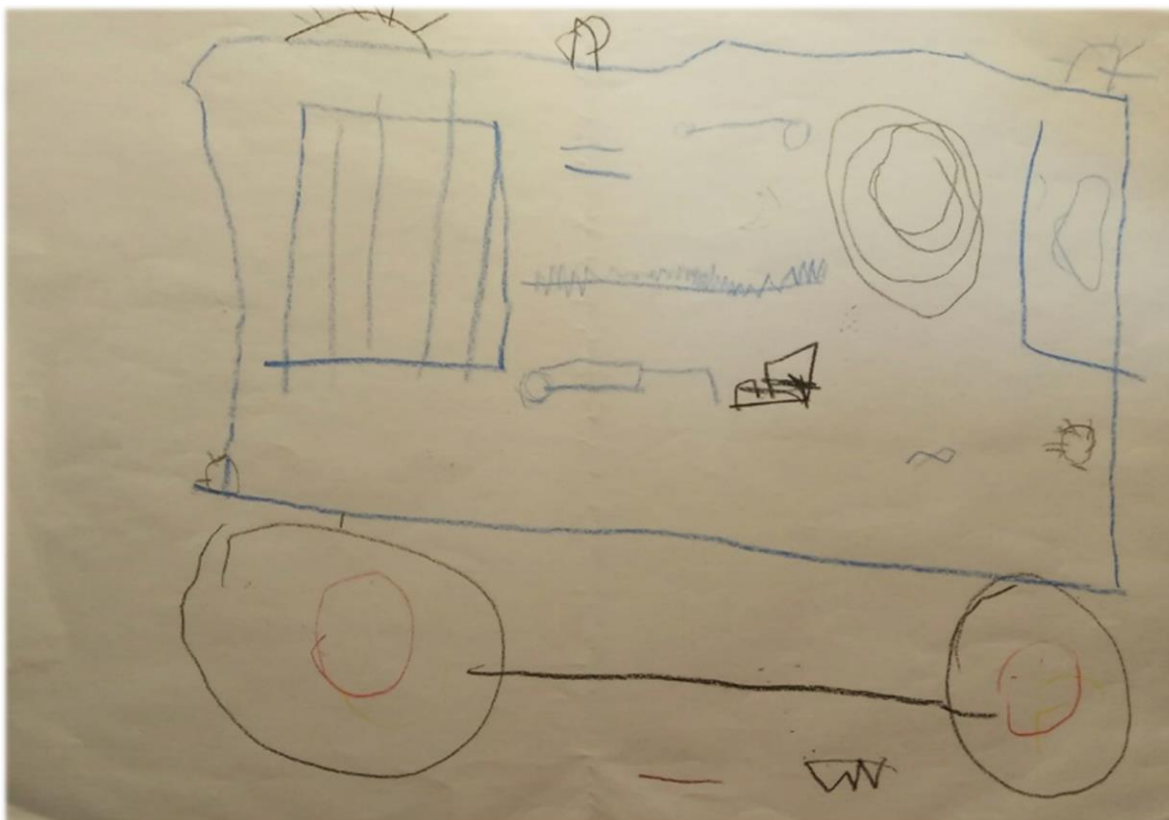


| ZÁZNAMOVÝ ARCH Z POZOROVÁNÍ |   |                           |  |   |
|-----------------------------|---|---------------------------|--|---|
|                             | Montessori principy, které se využívají v DSMP  | Pozorovaný proband s PPAS | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2022  | Ukázka terénních poznámek při pozorování působení Montessori principů na probanda v roce 2023   |
| 9                           | Respektující přístup – Dítě má osvojeno pravidlo ze zdvořilostní lekce, kdy umí odmítnout či požádat o spolupráci na Montessori koberci druhé dítě. | Proband 1                 | <i>Mám takový pocit, jakoby se práci na koberečku vyhýbal, vždycky se totiž dlouze rozhoduje co bude dělat, a já si nikdy nevšimla, že by šel sám od sebe na kobereček, ani, že by někoho požádat o připojení.</i> | <i>Viděla jsem, že po předchozí domluvě s jeho kamarádem začali společně stavět na Montessori koberci věž z růžových krychlí a hnědých schodů. Když se k nim chtěla přidat ještě jedna dívka, tak ji nřinili mezi sebe</i>  |
|                             |   | Proband 2                 | <i>Probanda 2 častěji spatřím, jak na Montessori koberci pracuje sám a o spolupráci na dalším koberci s jiným dítětem ani nejeví zájem. Pokud nechce, aby se k němu někdo připojil, nemá problém ho odmítnout.</i> | <i>Má rád svůj vymezený prostor Monte kobercem, a proto do něj málo koho pouští a děti spíše odmítá. Ale v případě, když se sám chce připojit k někomu dalšímu (teď už častěji jak dříve), tak se umí vhodně zeptat</i>   |
| 10                          | Smyslová výchova – Dítě zvládá práci se smyslovou Montessori pomůckou Barevné destičky.   | Proband 1                 | <i>U nabídnuté pomůcky Barevné destičky vydrží proband 1 jen krátce, rychle se unaví, ztrácí pozornost a má tendenci co nejdřív skončit, ještě před tím, než je provede na celá prezentace.</i>                    | <i>Proband 1 již prošel prezentací s informantem 2, proto zvládá tuto pomůcku využít i ke společné aktivitě - Vzdálenostní hře s dalšíma dětma, které jej požádaly o připojení (sám od sebe není iniciátorem). Rozpozná všechny barvy. Jelikož má výbornou paměť, tak si pamatuje přesně, kam se jaká destička v prostoru rozmístila.</i>   |
|                             |   | Proband 2                 | <i>Odmítá prezentace k jakékoliv pomůcce, pokud mu ji nenabídne (a to s velkou motivací) informant 1. V tomto případě se soustředí na její prezentování, ale sám již pokračovat nechce.</i>                        | <i>Proband 2 si sám od sebe pomůcku Barevné destičky nevybírá, pracuje s ní pouze v případě, že je vyzván jeho oblíbenou tetou (informant 1). Přitom u barev rozpozná velké množství odstínů, je v tom velmi dobrý. Vypozorovala jsem, že po práci s touto pomůckou (která ho nejspíš namotivuje) jde s pastelkami kreslit ke stolu obrázky na téma/motivy, kterými je aktuálně zaujatý (např. mašiny, cesty, peníze, diamanty, strašidelně působící postavičky).</i> |

POZNÁMKY: (nakonec NIKDE NEUVÁDĚT - jen PRO MĚ) !!!

\* Napsat pod hotovou tabulku/arch, že v terénních poznámkách byla pravá jména chlapců z důvodu ochrany osobních údajů přepsána na probanda 1 a probanda 2, stejně tak konkrétní jména pečujících osob jsou skryty pod pojmenováním informant 1, 2 či 3.

PŘÍLOHA č. 5 – Fotografická příloha s ukázkou repetitivního chování P1





PŘÍLOHA č. 6 – Fotografická příloha s ukázkou repetitivního chování P2



## PŘÍLOHA č. 7 – Informovaný souhlas rodičů pozorovaných dětí

Já, ..... *jméno rodiče*....., rodič dítěte ..... *jméno dítěte* ....., jsem porozuměl/a následujícím informacím a souhlasím s účastí mého dítěte, jako výzkumného vzorku, pro účely pozorování prováděném Markétou Čagánkovou v rámci bakalářské práce s názvem „Dětská skupina s Montessori prvky a její vliv na jedince s projevy poruchy autistického spektra“ tvořenou pod záštitou Pedagogické fakulty na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Cílem této bakalářské práce je zjistit, jak se děti s projevy poruchy autistického spektra projevují v oblasti komunikace, sociálního jednání a repetitivního chování v rámci prostředí vybrané dětské skupiny s Montessori prvky, a identifikovat Montessori principy, které přispívají k těmto projevům.

Pozorování bude prováděno v Dětské skupině Jasínce s Montessori prvky Přerov v době výzkumného šetření. Děti budou zachovány ve svém přirozeném prostředí, budou sledovány během jejich běžných aktivit a budou neinvazivně pozorovány projevy související s komunikací, sociálním jednáním a repetitivním chováním.

Veškeré údaje a informace, které budou získány během pozorování, budou zachovány v přísné důvěrnosti. Identita dětí bude chráněna a všechna data budou zpracována pouze pro účely této bakalářské práce. Veškeré publikování či sdílení výsledků bude anonymní a děti nebudou identifikovány.

Účast v tomto výzkumném pozorování je zcela dobrovolná. Rozumím, že jako rodič mám právo odvolat souhlas s účastí dítěte v pozorování bez jakýchkoliv nepříznivých důsledků.

Jsem si vědom/a, že mám právo kdykoliv požádat o informace o průběhu pozorování a získaných výsledcích.

Souhlasím s výše uvedenými informacemi a prohlašuji, že jsem si je přečetl/a a porozuměl/a jim.

Datum a místo: .....

Podpis rodiče: .....



## PŘÍLOHA č. 8 – Souhlas informantů s audiozáznamem interview

Já .....(jméno peč. osoby)..... dobrovolně souhlasím s pořízením audiozáznamu v průběhu polostrukturovaného interview, které proběhne v rámci získávání výzkumných dat pro účely bakalářské práce s názvem „Dětská skupina s Montessori prvky a její vliv na jedince s projevy poruchy autistického spektra“, kterou vypracovává Markéta Čagánková, studentka Pedagogické fakulty na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Svým podpisem stvrzuji, že jsem byl(a) obeznámen(a) s průběhem výzkumného šetření, kdy bude studentka využívat nahrávací zařízení, s procesem analýzy získaných údajů a s následným zpracováním výsledků, které budou zveřejněny v online podobě pro akademické účely.

Přijímám skutečnost, že získaný materiál bude užit pouze etickou formou, anonymně bez uvedení osobních údajů a nebude při zpracování poskytnut třetím stranám.

Datum a místo: .....

Podpis: .....

## PŘÍLOHA č. 9 – Ukázka polostrukturovaného interview s I2

### **1 Jak dlouho pracujete v Dětské skupině Jasínka v Přerově?**

„Tři roky. Vlastně od chvíle, co jsem se rozhodla změnit mé tehdejší zaměstnání.“

### **2 Jakou máte kvalifikaci pro práci v dětské skupině?**

„Kurz chůvy a každoročně si doplňuji vzdělání. Původně jsem vystudovaná oděvní inženýrka s doplňujícím pedagogickým vzděláním, protože jsem učila na střední škole. Další zkušenosti mám z doby, kdy jsem vedla kroužky a tábory.“

### **3 Jaké máte vzdělání v Montessori pedagogice?**

„V Rožnově jsem absolvovala základní týdenní kurz a dále doplňující semináře.“

### **4 V čem podle vás spočívají Montessori principy?**

„Montessori principy, co mne oslovují: „pomoz mi, abych to dokázal sám“ – vede děti k samostatnosti a sebe obslužnosti. Vychází z opravdového života – na nic si nehraje – není jen jako – je to život sám. Máme domácí prostředí a klade se důraz na praktický život. V kuchyni začíná například při pečení nácvik na čtení, počítání a pochopení posloupnosti při práci s receptem...“

Vše s čím děti pracují, je reálné, pomalé a přizpůsobeno dětem. Je to takový laskavý přístup jako u babičky. Děti mají prostor jít svým tempem, nejsou tlačeny do kvantity.

Učitel je spíše průvodcem, není direktivní a nadřazený. Líbí se mi, že je tu zážitková smyslová výchova a se vším se to propojuje. Líbí se mi, že všechny pomůcky jsou postaveny tak, že dítě, i když si hraje, tak se vlastně učí – ani o tom neví – naplňuje se zde Komenského princip „Škola hrou““.

### **Co se Vám na využití Montessori principů ve vaší DS nejvíce líbí?**

„Líbí se mi koberečky, že je to území, které je jenom dítěte. Děti se učí, že spolu mohou a nemusí pracovat – domlouvají se na spolupráci.“

Líbí se mi, že se děti mezi sebou učí řešit konflikty, a že je to smíšená skupina. Starší děti pomáhají mladším a jsou jim vzory.

Respektují se zde senzitivní období a vše je pro danou oblast přizpůsobeno. Líbí se mi, že děti u nás se samy naučily počítat přes tisíce a baví je to.“

**5 Využíváte při své práci v DS připraveného prostředí? Pokud ano, prosím objasněte.**

„Myslím si, že u nás je prostředí dobře připravené a dětem přizpůsobené – do úrovně očí, jsou otevřené police, a učí děti, že vše má své místo – učí se pořádku a milovnosti. Jednotlivé oblasti jsou zahrnuty v takových koutcích, kde jsou pospolu dané pomůcky (pro praktický život, smyslovou výchovu, matematický koutek a další).

Zároveň je to celkově takové komplexní a líbí se mi i ta kulturní oblast, kdy můžeme děti pro něco nadchnout a tím je provést a tam aplikovat ty principy.“

**Jak byste charakterizovala pomůcky, které používáte?**

„Máme čisté prostředí, kvalitní hračky, z přírodních materiálů – děti se učí chovat k pomůckám s respektem a úctou (děti se učí zacházet šetrně se sklem i porcelánem).

Obměňujeme prostředí podle zájmu dětí – měníme pomůcky, podle jejich vývoje. Pokud je nějaká pomůcka zničená – nepoužíváme ji – vysvětlíme si, jak k tomu došlo a příště se k tomu budou chovat opatrně, aby se to nestalo.

Učíme děti, správné návyky při mytí rukou – šetří vodou, protože je vzácná.“

**6 Pokud jste se setkala s pojmem respektující přístup, jak jej aplikujete vůči dětem ve vašem zařízení?**

„Respektující přístup je podle mne (opak direktivního) částečně o přirozené autoritě, zároveň dítě vnímám jako osobnost i individualitu, nepovyšuji se nad něj, ale ani nejsem jeho otrokem ani sluhou. Nejsme si rovni, protože já mám zkušenosti a odpovědnost, nastavuji hranice, funguji jako průvodce, poradce.“

**Takže ve Vaší DS používáte respektující přístup vůči dětem?**

„Ano, používáme, při každodenní činnosti. Jdeme příkladem a vedeme děti, aby se také k sobě mezi sebou chovaly s respektem.“

## 7 Jak byste popsala projevy poruchy autistického spektra u dvou sledovaných jedinců?

„P1 vnímám jako človíčka, který je věčným neuzemněným dítětem – není zakotven v realitě – těžko přijímá některé věci, které se odehrávají v životě (je na to velmi citlivý – chce vysvětlení k tomu, proč se někdo nějak chová, proč je krutý, proč je válka, proč někdo někomu ubližuje – proč se tak chová. P1 má své morální principy a těžko nese, když se někomu ubližuje. Je takový obhájce a nebojí se jít do řešení. Chce ihned nápravu a je přímý v té morální oblasti.

Málo udrží pozornost, oční kontakt ale i celkově, když je to něco, co ho nezaujme. Co má rád jsou encyklopedie, mapy a začalo ho bavit i kreslení a tam vnáší i svou fantazii. P1 kreslí tak, že do všeho vnáší příběh. V tématu déle setrvává. Zadání například zní: nakresli maminku - postavu, a on reaguje: *„ted' jí udělám takové vlasy, protože tam fouká vítr. Ted' se řízla a bolí jí to, proto udělám tohle...“* Zasadí kresbu do nějakého děje.

On se otočí a věci jsou pro něj takové nepodstatné, nedůležité a to, co je pro něj nedůležité, se mu nechce dělat – dává to najevo. Když je mu však vysvětlen důvod, P1 to dokáže přijmout – ano, půjde to dělat, ale chce mít to vysvětlení – dožaduje se *„A proč? Proč je to důležité?“*

Je osobnost, je snílek, ale má velké a citlivé srdíčko, je bezprostřední nemá problém s kýmkoliv navázat kontakt. Jsme venku a on je velmi bezprostřední ihned oslovuje a reaguje.

P2 je úplně jinak nastavený, ne každého si vpustí do svého světa. Když se objeví někdo nový, tak ho vysloveně ignoruje a ten člověk si nejprve musí získat jeho důvěru a pak ho teprve přijme. Nejprve si musí toho člověka oťukat.

Má svůj svět a v některých činnostech je až taková zacyklenost, jede si to své, co si nastaví a těžko se z té činnosti vytrhává. Umí se soustředit ale pouze, na to, co chce on. Těžko se přepíná do něčeho jiného. V šatně má své rituály: *„tohle oblíkám do školky, tohle mám na zahradu, tohle mám domů...“* – nedej bože to pomíchat, protože to má podle sebe rozdělené.

Potřebuje věci dokončovat – potřebuje si to dodělat do té podoby, jak to chce. Pokud se to nestane, tak je neklidný, odbíhá a myslí na to a vzdoruje – musí se mu dát ten

prostor to dokončit – neodejde bez toho domů – rodiče musí počkat, než dokončí to své.

Zajímají ho vláčky, železnice – má představivost prostorovou. Je fixován na fialovou barvu. Vláčky má nastudované do detailů a ty umí znázornit. Ale pouze v oblasti jeho zájmů. Při nové činnosti si vždy musí vnést něco svého.

Je inteligentní, dá se s ním popovídat, zamyslí se – jen potřebuje svůj čas. Rád se schovává do úzkých prostor – například pod lavici, nebo pod postýlku.“

### **Myslíte, si, že zvládne školní povinnosti v běžném kolektivu?**

„Myslím si, že pokud bude mít ve škole nastavené velké tempo, může být ztracený. Točí si ruce do kolečka – což je pro nás někdy nepochopitelné a to se může jevit novým spolužákům podivné.“

## **8 Pracujete v dětské skupině s Montessori prvky, mohou podle vás tyto prvky rozvíjet oblast sociálního jednání, komunikaci a repetitivní chování u jedinců s projevy PAS? Pokud ano, jak?**

„P1 je velmi důvěřivý i vůči cizím lidem, ale P2 je naopak odtažitý, byl nejprve uzavřený, a nikoho si do toho svého prostoru nepouštěl, teď se již dostal do věku, kdy spolupracuje s ostatními, ale stále musí mít svůj prostor a být s ostatními rovnocenný.

Z hlediska sociální stránky, učíme děti, aby se uměly omlouvat, aby spolupracovaly, a nežalovaly, nedonášely a aby se uměly postavit za sebe a uměly řešit různé konflikty. Děti již nevnímají, že jsou ostatní jiní a berou je takové, jaké jsou.

Díky zdvořilostním lekcím (jeden z principů Montessori pedagogiky) získávají u nás děti správné návyky, jak se chovat a komunikovat mezi sebou i s dospělými.“

### **A jak je to vývojem repetitivního chování u P1 a P2?**

„Některé dítě si naplní potřebu, a poté ji již nepotřebují naplňovat. U P1 repetitivní chování (ježdění s předměty a napodobující zvuky aut) částečně vymizelo, u P2 vznikla na repetitivním chování závislost, (točení rukou, když cítí nejistotu).

V Montessori mají děti dostatek času, netlačí se na ně, mají svůj prostor, do kterého jim nikdo nezasahuje.

Tím, že respektujeme jejich individualitu a také fungujeme na jiných principech než v klasické školce, vidíme, co by dál měli rozvíjet a pro co mají talent. V naší DS využíváme oblast umění, jazyka a kultury – prohlížení encyklopedií (P1 i P2 mají smysl pro detail, a také mají rádi svět encyklopedií). Je to další z principů Montessori pedagogiky, kde oba vynikají, jsou si „jistí“ nepotřebují proto únik do repetitivního chování.

Kde může uplatnit své schopnosti – vybírá si v encyklopediích dopravní prostředky, hlavně vláčky, které pak rád do detailů maluje, a my mu dáváme najevo, že on také v něčem vyniká – oceňujeme jeho jedinečnost. Aby nebylo dítě, kterému je přidělena nálepka divné dítě, tak vyzdvihujeme jeho přednosti. Tím dáme prostor P2 cítit se také jedinečně.

Všechny naše děti jsou vedeny k respektu, i k těm, které jsou trochu odlišné. My sami se učíme respektovat a vnímat je tak, jak byly stvořeny, a to se snažíme předat i dětem. Aby věděly, že tohle někomu nejde, například P1 je pohybově neohrabaný, nevnímá moc své tělo. Často mu něco padá nebo něco rozlije, je ale dobrý zase v něčem jiném. Má na svůj věk dostatek informací, dokáže se rychle zpaměti naučit básničku, písničku a je velice zvědavý.

Do klasické školky jsem nechtěla chodit a sama jsem si respektující výchovu prošla, kdy rodiče mě do ničeho nenutili. Respektovali i to, že jsem skoro do střední školy nejedla mléčné výrobky a brali mě takovou, jaká jsem, a za to jsem velice vděčná. Tím, že jsem byla respektována, tak to mám v sobě a děti také respektují. Fascinuje mě, jaké jsou to malé osobnosti. Baví mě s nimi komunikovat, někdy je to velký zážitek. Závěrem bych chtěla říct, že je důležité mít otevřené srdce k dětem.“

## ANOTACE

|                          |                                     |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <b>Jméno a příjmení:</b> | Markéta Čagánková                   |
| <b>Katedra:</b>          | Ústav speciálněpedagogických studií |
| <b>Vedoucí práce:</b>    | Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D.   |
| <b>Rok obhajoby:</b>     | 2023                                |

|                                    |   |
|------------------------------------|---|
| <b>Název práce:</b>                | Dětská skupina s Montessori prvky a její vliv na jedince s projevy poruchy autistického spektra   |
| <b>Název v angličtině:</b>         | Children's Group with Montessori Elements and Its Influence on Individuals with Manifestations of Autism Spectrum Disorder  |
| <b>Anotace práce:</b>              | Bakalářská práce pojednává o problematice dětské skupiny s Montessori prvky a cílem bylo objasnit působení jejího prostředí na jedince s projevy poruchy autistického spektra konkrétně v oblastech komunikace, sociálního jednání a repetitivního chování. Téma bylo popsáno v teoretické i praktické části práce. Výzkumné šetření bylo podloženo daty získanými polostrukturovaným interview se třemi pečujícími osobami vybrané dětské skupiny.   |
| <b>Klíčová slova:</b>              | Dětská skupina, Montessori principy, porucha autistického spektra, projevy PAS  |
| <b>Anotace v angličtině:</b>       | The bachelor thesis deals with the problematics of a children's group with Montessori elements. The aim was to clarify the effect of a Montessori children's group environment on individuals with manifestations of autism spectrum disorder, specifically in the areas of communication, social and repetitive behavior. The topic was described in theoretical as well as in practical part of the thesis. The research investigation was supported by data obtained through a semi-structured interview with three caregivers of a selected children's group. |
| <b>Klíčová slova v angličtině:</b> | Children's Group, Montessori Principles, Autism Spectrum Disorder, Manifestations of ASD  |

|                                |   |
|--------------------------------|---|
| <b>Přílohy vázané v práci:</b> | Fotografická příloha s ukázkou prostředí a pomůcek Dětské skupiny Jasínka s Montessori prvky Přerov, pozorovací schéma, záznamový arch z pozorování (vyplněný), fotografická příloha s ukázkou repetitivního chování P1, fotografická příloha s ukázkou repetitivního chování P2, informovaný souhlas rodičů pozorovaných dětí, souhlas informantů s audiozáznamem interview, ukázka polostrukturovaného interview s I2 |
| <b>Rozsah práce:</b>           | 75 stran  |
| <b>Jazyk práce:</b>            | Čeština   |