



Zdravotně  
sociální fakulta  
Faculty of Health  
and Social Studies

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Zdravotně sociální fakulta  
Ústav sociálních a speciálněpedagogických věd

Bakalářská práce

# Cvičení praktického života u dětí s Downovým syndromem v předškolním věku

## Montessori pedagogika

Vypracovala: Petra Hellerová  
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Míková

České Budějovice 2016

## **Abstrakt**

Bakalářská práce zabývající se tématem cvičení praktického života u dětí s Downovým syndromem v předškolním věku, tedy Montessori pedagogikou, je rozdělena na část teoretickou a praktickou. První kapitola teoretické části je věnována alternativnímu vzdělávání, čili alternativním školám. Druhá kapitola je zaměřena na život a skutky zakladatelky jedné z alternativních škol Marie Montessori. Obsahem třetí kapitoly je pak samotná Montessori pedagogika a Montessoriovská škola. Čtvrtá kapitola pojednává o vývoji dítěte v předškolním věku. Další kapitolu, kapitolu pátou, tvoří téma školní zralosti a připravenosti dítěte na školu. Šestá kapitola pak řeší dítě s Downovým syndromem. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na předškolní zařízení s principy Montessori pedagogiky v České republice. Její součástí je také zmínka o vztahu mezi Montessori pedagogikou a Montessori terapií.

V praktické části bakalářské práce jsem využila metodu kvalitativního výzkumu. Výzkumné šetření probíhalo v Dětském centru Pomněnka v Českých Budějovicích od září 2015 do března 2016. Informace a data potřebná k realizaci výzkumu jsem získávala pomocí pozorování dívek s Downovým syndromem a dále prostřednictvím polostrukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky centra. Ke zpracování získaných informací jsme použila techniku analýzy dat.

Hlavním cílem práce bylo určit, v jakých oblastech může nácvik praktické činnosti, dle principů Marie Montessori, podporovat rozvoj dětí s Downovým syndromem. K dosažení hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle a výzkumné otázky.

Výzkumným šetřením bylo zjištěno, jaké činnosti jsou pro dívky s Downovým syndromem v Dětském centru Pomněnka nejnáročnější. Na základě tohoto zjištění byly vytvořeny nové, adaptované pomůcky rozvíjející oblast praktického života. Během šetření pak bylo ověřeno, že tyto pomůcky jsou pro dívky s Downovým syndromem přínosem, a to především v oblasti samostatnosti a sebeobsluhy. Rozvíjí zejména jemnou motoriku, podporují koordinaci oko - ruka, ovlivňují ale i myšlení, pozornost a trpělivost dítěte.

V průběhu výzkumu byly rovněž vyzorovány některé faktory mající zásadní vliv na práci dívek s Downovým syndromem - únava, aktuální nálada, motivace a připravenost prostředí. Těmto faktorům je třeba věnovat zvýšenou pozornost a podpořit tak výkonnost dívek a jejich schopnost soustředit se.

Z použití nově vytvořených pomůcek v praxi je patrné, že splňují původní záměr rozvoje dané činnosti z oblasti praktického života, a to dle principů a zásad Montessori pedagogiky. Obě adaptované pomůcky, vyrobené na základě bakalářské práce, zůstanou k dispozici Dětskému centru Pomněnka v Českých Budějovicích. Bakalářská práce pak může dále sloužit rodičům, pedagogickým pracovníkům, vychovatelům či studentům pedagogických oborů k osvětě v oblasti problematiky nácviku každodenních činností Montessori pedagogiky.

## **Abstract**

The Bachelor's thesis focuses on practical life exercises for preschool children with Down syndrome; that is, Montessori education. It is divided into a theoretical and a practical part. The first chapter of the theoretical part concentrates on alternative education, or more precisely, on alternative schools. The second chapter deals with the life and activities of Maria Montessori, the founder of one of the alternative schools. The third chapter then addresses the Montessori education and Montessori schools. The fourth chapter examines development of a preschool child. The fifth chapter discusses school maturity and school readiness of a child. The sixth chapter then in more detail describes children with Down syndrome. The last chapter of the theoretical part is focused on preschool institutions in the Czech Republic following the principles of the Montessori education. It also mentions the relationship between Montessori education and Montessori therapy.

The practical part of the Bachelor's thesis was carried out using qualitative research method. The research survey was conducted in the Children's Centre Pomněnka in České Budějovice from September 2015 to March 2016. The information and data needed for the research were gathered by observations of girls with Down syndrome and also by a semi-structured interview with the centre's pedagogical employees. The data analysis method was used to process the obtained data.

The main aim of the thesis was to determine in which way the practical life exercises (according to Maria Montessori's principles) can support the development of children with Down syndrome. Subgoals and research subquestions were specified in order to achieve the set aim.

The research showed which activities are the most difficult for the girls with Down syndrome in the Children's Centre Pomněnka. Based on these findings, new and adapted aids were created that are helpful in practical life. The research also proved that these aids are beneficial to the girls with Down syndrome, especially to their autonomy and self care.

Mostly, such aids develop motor skills, improve the eye-hand coordination and also influence child's thinking, attention and patience.

During research, some factors that have a significant impact on the activities of the girls with Down syndrome were observed, such as tiredness, current mood, motivation and readiness of the surroundings. It is necessary to pay attention to these factors and this way support the performance of such children and their ability to concentrate.

The practical use of these newly created aids show that they fulfil their intended purpose and that they are helpful in practical life according to principles and methods of Montessori education. Both adapted aids, which were made based on this Bachelor's thesis, will remain in the Children's Centre Pomněnka in České Budějovice and will be available for the children. The Bachelor's thesis can also provide information to parents, pedagogical workers, educators or students of pedagogy and to educate them in the issue of daily life exercises of the Montessori education.

## **Prohlášení**

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

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

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2016

.....

Petra Hellerová

## **Poděkování**

Touto cestou bych chtěla poděkovat paní Mgr. Veronice Míkové za odborné vedení mé bakalářské práce, ochotu a cenné připomínky. Dále Dětskému centru Pomněnka za spolupráci a vstřícný přístup. V neposlední řadě patří díky také mé rodině, která mě v průběhu celého studia trpělivě podporovala.

## Obsah

Úvod.....	10
1 Alternativní školy .....	11
2 Život Marie Montessori .....	12
3 Montessori pedagogika a Montessoriovská škola .....	14
3.1 Montessori metoda vzdělávání - principy a zásady.....	14
3.1.1 Absorbující duch.....	15
3.1.2 Senzitivní fáze vývoje dítěte.....	15
3.1.3 Polarizace pozornosti .....	17
3.1.4 Svoboda .....	18
3.1.5 Připravené prostředí .....	19
3.1.6 Montessori pomůcky.....	20
3.1.7 Třístupňová lekce.....	21
3.1.8 Systém hodnocení .....	22
3.2 Vzdělávací oblasti .....	23
3.2.1 Cvičení praktického života .....	23
3.2.2 Smyslová výchova .....	25
3.2.3 Čtení a psaní.....	26
3.2.4 Matematika .....	27
3.2.5 Kosmická výchova.....	28
4 Vývoj dítěte předškolního věku.....	30
4.1 Tělesný vývoj .....	30
4.2 Vývoj schopností a dovedností .....	31
4.3 Vývoj řeči.....	32
4.4 Vývoj poznávacích procesů.....	33
4.4.1 Vnímání .....	33
4.4.2 Vývoj myšlení, fantazie a pozornosti.....	34
4.4.3 Vývoj paměti.....	35



4.5	Sociální vývoj a vývoj osobnosti.....	35
5	Školní zralost a připravenost dítěte předškolního věku.....	37
5.1	Školní zralost.....	37
5.2	Školní připravenost .....	39
6	Dítě s Downovým syndromem .....	40
6.1	Vznik Downova syndromu.....	40
6.2	Typy Downova syndromu .....	40
6.3	Fyzické rysy a zdravotní obtíže dítěte .....	41
6.4	Vývoj dítěte s Downovým syndromem v předškolním věku .....	43
6.5	Mentální postižení.....	45
6.6	Kombinované postižení.....	47
7	Předškolní zařízení s principy Montessori pedagogiky v České republice.....	48
8	Výzkumná šetření .....	50
8.1	Cíl práce, výzkumné otázky .....	50
8.2	Metody výzkumu.....	51
8.3	Technika sběru dat .....	51
8.3.1	Sledované kategorie .....	52
8.4	Popis výzkumného terénu .....	53
8.5	Charakteristika výzkumného souboru.....	55
8.6	Realizace výzkumného šetření .....	55
8.7	Analýza a interpretace dat z rozhovoru.....	56
8.8	Program v Dětském centru Pomněnka .....	58
8.9	Případová studie .....	60
8.10	Analýza práce s originálními pomůckami .....	73
9	Nově vytvořené pomůcky.....	78
9.1	Tvorba nově vytvořených pomůcek .....	78
9.2	Způsob použití nově vytvořených pomůcek.....	80
9.3	Ověření vytvořených pomůcek v praxi .....	82
10	Výsledky pozorování .....	88

10.1	Doporučení a závěry vyplývající z výzkumného šetření .....	89
11	Diskuse.....	92
12	Závěr .....	96
13	Seznam použitých zdrojů.....	98
14	Klíčová slova .....	104
15	Seznam příloh .....	105

## Úvod

Maria Montessori vytvořila ucelený vzdělávací systém známý jako Montessori pedagogika, který plně respektuje vývojová období a svobodnou volbu dítěte. Montessori pedagogika klade důraz na spontánní činnost dětí, využívá specificky připravené prostředí a speciálně navržený materiál.

Pedagogika Marie Montessori je určena nejen dětem intaktním, ale také dětem s různým typem zdravotního postižení. Jedním z takových postižení je tzv. Trizomie 21, čili Downův syndrom.

Téma mé bakalářské práce „*Cvičení praktického života u dětí s Downovým syndromem v předškolním věku (Montessori pedagogika)*“ jsem si vybrala z toho důvodu, že Montessori pedagogika se stává v dnešní době stále vyhledávanější formou alternativního vzdělávání, a to jak odborníky, tak laiky. Objevují se stále nová Montessori zařízení, a to nejen pro děti, ale pro všechny věkové skupiny. V budoucnu bych se ráda věnovala práci s dětmi předškolního věku, což je další důvod výběru tohoto tématu.

Bakalářská práce bude rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretickou část zaměřím zejména na Montessori pedagogiku, její principy a zásady, dále na vývoj dítěte předškolního věku a specifika vývoje dítěte předškolního věku s postižením. V neposlední řadě zmíním také předškolní zařízení s principy Montessori pedagogiky v České republice a vztah mezi Montessori pedagogikou a Montessori terapií.

Hlavním cílem mé práce je zjistit, v jakých oblastech může nácvik praktické činnosti dle principů Marie Montessori podporovat rozvoj dětí s Downovým syndromem. Součástí bude výroba nové pomůcky pro rozvoj praktických činností.

K dosažení hlavního cíle použiji v praktické části práce metodu kvalitativního výzkumu. Vedle hlavního cíle budou stanoveny také cíle dílčí a výzkumné otázky. Potřebné informace budu získávat pozorováním, polostrukturovaným rozhovorem s pedagogickými pracovníky a analýzou dat. Výzkumný vzorek mého šetření tak tvoří děti s Downovým syndromem a pedagožky z Dětského centra Pomněnka v Českých Budějovicích.

## 1 Alternativní školy

Základní vzdělávání dětí může nahradit či doplnit vzdělávání alternativní. Jedná se o formu vzdělávání využívající speciálních přístupů, která je určena jak dětem intaktním, tak dětem, které mají určité speciální vzdělávací potřeby. Alternativní vzdělávání zajišťují alternativní školy. Jejich pedagogové využívají a následně promítají svůj odborný a intervenční potenciál do vzdělávání (Šustrová, 2004, s. 179).

Alternativní školy vznikající u nás i v zahraničí, zejména ve dvacátých a třicátých letech 20. století, jsou součástí dramatických změn ve školství a vzdělávání. Jsou to takové školy, které se nějakým způsobem liší od hlavního proudu běžných škol daného vzdělávacího systému - bez ohledu na zřizovatele. Odlišovat se mohou například edukačním prostředím (nestandardními stavebními prvky a podobně), kurikulárním programem (obsahem a cíli vzdělávání), způsobem organizace výuky, hodnocením výkonu žáků či vztahy s rodinou a okolím. Každá alternativní škola má své vlastní rysy, avšak všechny tyto školy plní určité funkce - funkci kompenzační, diverzifikační a inovační. Lze tedy říci, že alternativní školy vznikají z toho důvodu, aby nahradily určité nedostatky standardních škol, zajišťovaly nezbytnou pluralitu vzdělávání a vytvářely prostor pro experimentování a různé inovace vzdělávání (Průcha, 2012, s. 9-45).

Výraz „alternativní škola“ je synonymický ekvivalent k pojmům jako svobodná škola, netradiční škola, inovativní škola, reformní škola, nezávislá škola, otevřená škola a podobně. Za tuto terminologickou nejednotnost může různé chápání pojmu „alternativní škola“ v jednotlivých zemích a pedagogických teoriích (Průcha, 2012, s. 21-25).

Mezi zakladatele alternativních škol patří i významná lékařka, pedagožka a antropoložka Maria Montessori (Montessori, 2001, s. 4; Průcha, 2012, s. 46).

## 2 Život Marie Montessori

Maria Montessori se narodila 31. srpna roku 1870 v Chiaravelle, v malé italské provincii Ancona. Jako dítě se společně s rodiči odstěhovala z venkova do Říma, který jí nabízel lepší podmínky pro vzdělávání. Marii z počátku zajímala matematika, později začala studovat technickou střední školu. Velice ji zaujala biologie, což vedlo k tomu, že po ukončení střední školy začala studovat medicínu na římské lékařské fakultě. V roce 1896 tak získala medicínský titul jakožto první žena v Itálii. V této době se také zaměřila na práva žen (Hainstock, 2013, s. 12; Ludwig, 2000, s. 8; Montessori, 2001, s. 4; Montessoriová, 2012, s. 178; Rýdl, 2006, s. 10; [online], dostupné z: [www: <http://www.zijememontessori.cz/>](http://www.zijememontessori.cz/)).

Po absolvování lékařské fakulty nastoupila Maria Montessori na Univerzitní psychiatrickou kliniku v Římě, kde pracovala s mentálně postiženými dětmi. Právě na této klinice poznala, že problém těchto dětí není jen medicínský, ale především pedagogický, což vedlo Marii Montessori k vypracování pedagogického programu pro mentálně postižené děti. Ludwig (2000, s. 9) uvádí, že „*hlavní myšlenkou bylo oslovení a rozvíjení duševního potenciálu dětí pomocí aktivace smyslů.*“ Tento program vedl k tomu, že se u mentálně postižených dětí natolik vyvinuly různé schopnosti, že mohly ve vzdělávání pokračovat v běžné škole. Maria Montessori pak chtěla souhrn těchto znalostí a zkušeností využít i při výchově a vzdělávání intaktních dětí předškolního věku, což ji přivedlo ke studiu antropologie. V roce 1898 se Marii narodil nemanželský syn Mario, který ji později doprovázel na cestách. V následujících letech vedla katedru antropologie na univerzitě v Římě (Hainstock, 2013, s. 13; Ludwig, 2000, s. 9; Montessori, 2012, s. 178; [online], dostupné z: [www: <http://www.amiprague.cz/cs/>](http://www.amiprague.cz/cs/); Zelinková, 1997, s. 13; [online], dostupné z: [www: <http://www.zijememontessori.cz/>](http://www.zijememontessori.cz/)).

V lednu roku 1907 otevřela Maria Montessori v chudinské římské čtvrti San Lorenzo první zařízení Casa dei Bambini (Dům dětí). V Casa dei Bambini aplikovala metody a předměty výchovy a vzdělávání mentálně postižených dětí na děti intaktní (Hainstock, 2013, s. 13; [online], dostupné z: [www: <http://www.ifgl.cz/>](http://www.ifgl.cz/); Zelinková, 1997, s. 13).

Pedagogika Marie Montessori se následně šířila nejen do dalších evropských zemí, ale i do celého světa. Maria Montessori se v dalších letech věnovala přednáškové činnosti, organizování vzdělávacích kurzů a spisovatelství. V roce 1913 otevřela dům dětí v Barceloně a dále šířila své pedagogické koncepce. Barcelonu opustila v roce 1936, kdy se přestěhovala do Holandska. V období 2. světové války však Maria Montessori setrvala v Indii, kde pokračovala ve svých přednáškách a studiu. Roku 1949 se vrátila zpět do Holandska, kde se dále věnovala přednáškové a spisovatelské činnosti (Hainstock, 2013, s. 13-14; Ludwig, 2000, s. 11; Zelinková, 1997, s. 13-14).

Maria Montessori byla v letech 1949, 1950 a 1951 nominována na Nobelovu cenu míru. Zemřela dne 6. května 1952 v prázdninovém domě rodiny Piersonových v nizozemském Noordwijku ve věku 81 let (Hainstock, 2013, s. 14; [online], dostupné z: <http://www.ifgl.cz/>); Montessori, 2001, s. 4; Montessori, 2012, s. 178; [online], dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/>).

Pedagogický program, který Marie Montessori za svého života vypracovala, je v České republice znám jako tzv. Montessori pedagogika.

### 3 Montessori pedagogika a Montessoriovská škola

Maria Montessori uznávala myšlenku, že výchova „*má vycházet ze zájmu a zvědavosti dětí, má pouze organizovat práci dítěte. Cílem není příprava pro život, ale spíš provázení životem*“ (Zelinková, 1997, s. 12). Tvrdila, že dítě je třeba rozvíjet celostně, podpořit jeho samostatnost, respektovat jeho svobodnou volbu, iniciativu a vlastní tempo. Důležité je také vzbudit v dítěti pozornost a vytvořit mu vhodné podmínky pro jeho rozvoj. Takový přístup by měl podle Marie Montessori vést k efektivnímu poznání a učení (Průcha, Kořátková, 2013, s. 129-130).

Díky této myšlence začaly vznikat tzv. Montessoriovské školy. Montessoriovská škola se v současnosti řadí mezi alternativní školy. Maria Montessori vytvořila na základě svých výzkumů a zkušeností speciální metodu edukace, díky níž se stala jedním z nejvýznamnějších představitelů pedagogického hnutí. Její pedagogika se natolik rozšířila, že již v roce 1929 vznikla mezinárodní společnost AMI (Association Montessori Internationale), která toto hnutí propaguje. Montessori pedagogiku lze charakterizovat jako koncepci, jejímž smyslem je utvářet takové edukační prostředí, díky němuž může vývoj dítěte probíhat zcela přirozeně (Průcha, 2012, s. 50-52; Průcha, Kořátková, 2013, s. 128-129; Zelinková, 1997, s. 11).

Asi jako každý pedagogický systém mají i Montessoriovské školy vlastní cíle, principy a zásady (Rýdl, 2006, s. 13).

#### 3.1 Montessori metoda vzdělávání - principy a zásady

„*Pomoz mi, abych to dokázal sám*“ - tato prosba malého dítěte k Marii Montessori se stala hlavním heslem Montessori pedagogiky. Pedagog má za úkol umožnit dítěti plnohodnotný rozvoj a samostatné získávání nových vědomostí a dovedností. K tomu je však zapotřebí dodržovat určité principy a zásady jako je například respektování svobody

či senzitivních fází vývoje dítěte, vytvoření připraveného prostředí či tzv. absorbující duch (Průcha, 2012, s. 51; Zelinková, 1197, s. 17).

### **3.1.1 Absorbující duch**

Absorbující duch je jedním z hlavních principů Montessori pedagogiky. Jedná se o schopnost dítěte nevědomky vstřebávat okolní podněty a díky tomu se pak rozhodovat o svých potřebách pro rozvoj vlastní osobnosti. Maria Montessori tedy věřila, že každé dítě se dokáže rozvíjet pomocí vlastních sil. Absorbující duch je zcela přirozená vlastnost. Jeho čas působnosti je omezen pouze na rané dětství a souvisí s citlivostí na vnímání jevů v konkrétních obdobích (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 58; Rýdl, 1999, s. 36).

### **3.1.2 Senzitivní fáze vývoje dítěte**

Maria Montessori díky svému pozorování zjistila, že děti v průběhu vývoje prochází tzv. „senzitivními fázemi“. To znamená, že dítě prochází obdobími zvýšené vnímavosti, kdy je obzvláště citlivé pro určité podněty a pro osvojení si určitých schopností a dovedností. Tato zvýšená citlivost přichází sama, trvá pouze určitou dobu a poté se ztrácí. Senzitivní fáze „jsou fáze zvláštní připravenosti pro osvojení zcela určitých schopností, činností, postojů a stanovisek“ (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 58). Jestliže se senzitivní fáze nevyužije a zanedbá, osvojují se dané dovednosti obtížněji a delší dobu. Důležité však je, aby dítěti byly poskytnuty vhodné podněty. V tomto směru byl pro Marii Montessori vzorem holandský vědec Hugo de Vries, který se zabýval senzitivními fázemi u živočichů (Hainstock, 2013, s. 14; Montessori, 2012, s. 39-43; Montessori pro rodinu, 2013, s. 26-27; Onkenová in Ludwig, 2000, s. 28; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessoricr.cz/>](http://www.montessoricr.cz/)).



Maria Montessori zaznamenala tři základní senzitivní fáze ve vývoji člověka, 0 - 6 let, 7 - 12 let a 12 - 18 let (Zelinková, 1997, s. 31).

V první fázi, od narození do šesti let, se vytváří základy osobnosti a dochází k rozvoji inteligence. Poté, co se Maria Montessori zaměřila na děti ve věku od nuly do tří let, zjistila, že u těchto dětí lze pozorovat určitá citlivá období - citlivou fázi pro pohyb, pro zvládnutí řeči a pro pořádek (řád). Citlivá fáze pro pohyb je důležitá z hlediska zdokonalování hrubé a jemné motoriky dítěte. Posiluje se svalstvo, zlepšuje se vnímání a tím i koordinace pohybů. Další citlivá fáze, čili citlivá fáze pro zvládnutí řeči, je charakteristická tím, že dítě nejprve pozoruje ústa rodičů, poté začne samo pohybovat svými rty a žvatlat. Později se učí řeč chápat, správně vyslovovat, osvojuje si gramatiku a správnou stavbu vět. Citlivá fáze pro pořádek znamená, že dítě potřebuje mít jasno v denním režimu, ve věcech a v lidech kolem sebe. Uvědomuje si své tělo a jeho funkce. Vnější a vnitřní řád dodává dítěti pocit bezpečí, klidu a usnadňuje mu orientaci v prostředí (Montessori, 2012, s. 49-58; Onkenová in Ludwig, 2000, s. 28-31; Zelinková, 1997, s. 31-32; [online], dostupné z: [www: <http://www.zijememontessori.cz>](http://www.zijememontessori.cz)).

Ve věku od tří do šesti let pak dochází ke zdokonalování osobnosti a společenského života (Zelinková, 1997, s. 32-33).

Elizabeth G. Hainstock (2013, s. 15) popisuje senzitivní fáze vývoje dítěte ve věku od 0 do 6 let detailněji. Období od narození do tří let nazývá absorbuující myslí, kdy mimo jiné dochází ke smyslovým zkušenostem. Věk od 1,5 roku do 3 let je typický pro rozvoj jazyka. Od 1,5 roku do 4 let pak pro koordinaci a rozvoj svalů a pro zájem o malé předměty. Ve věku od dvou do čtyř let se u dítěte objevuje senzitivní fáze pro zdokonalování pohybu, dítě si také buduje vztah k pravdě a skutečnosti a uvědomuje si posloupnosti v čase a prostoru. Citlivá fáze pro zdokonalování smyslů se pak u dítěte objevuje ve věku od 2,5 do 6 let. Mezi třetím až šestým rokem je dítě více vnímavé k vlivu dospělého. V tomto období dítě prochází také senzitivními fázemi pro psaní, hmat a čtení.

Druhá fáze, od sedmi do dvanácti let, je charakteristická hned několika aspekty. Nejen že se toto období vyznačuje psychickou stabilitou, ale také se zlepšuje představivost a vyvíjí se i abstraktní myšlení. Důležité jsou pro dítě praktické zkušenosti. Co se týče

činností, mělo by dítě mít možnost vykonávat je samostatně. Tím si zachová jeho vyrovnanost mezi jednáním a myšlením. Také se vytváří morální vědomí. Dítě chápe rozdíl mezi dobrým a zlým a uvědomuje si otázku příčiny a následku. V tomto věku se rovněž rozšiřují sociální zkušenosti a vztahy. Je tedy důležité zvětšovat dítěti pole jeho působnosti, neboť k seznamování potřebuje v tomto období širší hranice se společností (Berg, 1999, s. 32; Montessoriová, 2011, s. 17-29; Zelinková, 1997, s. 33-34).

Zelinková (1997, s. 34) uvádí, že v poslední, třetí, fázi se projevuje „*silná sociální citlivost spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních vztazích. Dospívající vstupuje do sociálních vztahů a snaží se o vytvoření nového vztahu k sobě samému.*“ Tato fáze se vyznačuje psychickou labilitou, nestabilitou - často se objevují výkyvy nálad, střídá se například deprese s euforií. Tato nestabilita vyvolává u dospívajícího zvýšenou potřebu lásky a bezpečí. Z praktických důvodů rozděluje Maria Montessori tuto fázi ještě na dvě období: 12 až 15 let a 15 až 18 let. Toto rozdělení je užitečné třeba z hlediska fyzických změn člověka (Berg, 1999, s. 33; Montessori, 2003, s. 21).

Při své práci si Maria Montessori uvědomila, že dítě procházející citlivými obdobími se dokáže hluboce soustředit na práci. Tento jev, kterého si jako první všimla u tříleté holčičky, označila jako „fenomén polarizace pozornosti“ (Montessoriová, 2012, s. 101; Onkenová in Ludwig, 2000, s. 31).

### **3.1.3 Polarizace pozornosti**

Holčička, kterou Maria Montessori pozorovala v římském Domě dětí, pracovala s dřevěnými válečky. Ty zasouvala do různě velkých otvorů a znovu je pak vysouvala. Tuto činnost holčička zopakovala více než čtyřicetkrát, aniž by se něčím nechala vyrušit. Teprve po nějaké době holčička s prací sama skončila. Maria Montessori tak zjistila, že dítě je schopné opakovat činnost, na kterou se soustředí, do té doby, dokud nedosáhne vnitřního uspokojení (Helmingová, 1996, s. 56; Montessoriová, 2012, s. 101-102; Zelinková, 1997, s. 27).

Zelinková (1997, s. 28-29) popisuje tři fáze polarizace pozornosti. První fází je přípravný stupeň. V této fázi se neklidné dítě připravuje na bádání a zkoumání. Pedagog poskytuje pouze nepřímou pomoc, jako je upozornění na předměty, příprava prostředí a podobně. Druhá fáze, tzv. „velká práce“, se vyznačuje tím, že se dítě plně ponoří do své práce a nenechá se ničím vyrušit. Čím více se dítě na práci soustředí, tím trvalejší jsou jeho poznatky. Pokud dítě opakuje podobnou činnost každý den, posilují se jeho psychické kvality. Třetí fází je fáze klidu. V této fázi dítě zpracovává získané poznatky a dochází u něj k pocitu vnitřního uspokojení.

Polarizace pozornosti má na dítě velice příznivý vliv - dítě je nejen vyrovnanější, ale i otevřenější a veselejší (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 58).

K tomu, aby se dítě mohlo plně soustředit, je však zapotřebí, aby byly splněny určité podmínky. Mezi takové podmínky patří sledování senzitivních fází, ale i dostatečná nabídka předmětů a materiálů pro práci dítěte, vhodná práce pedagoga (příprava prostředí) a v neposlední řadě také podpora dítěte a respektování jeho svobody (Zelinková, 1997, s. 27).

#### **3.1.4 Svoboda**

Svobodná volba činnosti znamená, že dítě by mělo mít možnost samo si zvolit, co chce dělat, čili jakou vzdělávací oblast a materiál si vybere, kdy, kde a jak dlouho chce s daným materiálem pracovat, a zda chce pracovat samo nebo s ostatními dětmi. To ale neznamená, že svobodná činnost nemá určeny žádné hranice, a že si dítě může dělat, co se mu líbí. Hranicí svobody je v tomto případě pořádek, řád a vhodné chování vůči ostatním a okolí (Helmingová, 1996, s. 66; Onkenová in Ludwig, 2000, s. 33; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessoricr.cz>](http://www.montessoricr.cz); [online], dostupné z: [www: <http://www.zijememontessori.cz>](http://www.zijememontessori.cz)).

Zelinková (1997, s. 26) uvádí, že „*pouze ve svobodně zvolené činnosti se může uskutečnit polarizace pozornosti.*“ Polarizace pozornosti je tedy základním znakem

svobody, neboť svobodně vybraná práce je pro dítě přitažlivá a dítě je tak schopno se na tuto činnost plně soustředit (Zelinková, 1997, s. 22-23).

Opravdové svobody je možné dosáhnout pouze tehdy, probíhá-li vývoj dítěte podle jeho potřeb. „*V každém jedinci je připraven plán vývoje, který se uskutečňuje prostřednictvím vrozené energie a vlastní vnitřní aktivitou. Proces uvolňování vnitřní energie dítěte a uskutečňování spontánní dětské aktivity na cestě ke svobodné lidské bytosti je označován jako normalizace*“ (Zelinková, 1997, s. 20). Vyskytne-li se ovšem v tomto procesu nějaká překážka, například je-li potlačena spontánní aktivita, stává se dítě pasivním a netečným a jeho duševní život je tak prázdný (Montessori, 2003, s. 134-135).

Jednou z nejdůležitějších podmínek pro možnost svobodné volby činnosti je vytvořit tzv. připravené prostředí (Hainstock, 2013, s. 15).

### **3.1.5 Připravené prostředí**

Maria Montessori se rozhodla přizpůsobit vnější podmínky a okolí dítěte jeho senzitivním fázím. Toto „klima“ nazvala tzv. připraveným prostředím. Připravené prostředí musí být klidné, svobodné, udržované, jasně strukturované a mělo by podněcovat dítě k aktivitě. Maria Montessori tedy nechala upravit nábytek tak, aby odpovídal dětským rozměrům a vyhovoval potřebám dítěte. Stolky, na kterých byly barevné ubrusy a květiny, byly malé a lehké. Stejně tak křesílka a židličky vyrobené ze dřeva či z proutí. Důležité totiž bylo, aby s nimi dítě mohlo manipulovat a přemísťovat je. Také šatní skříně Maria Montessori nechala vyrobit nízké a jednoduché. Nechyběla ani malá, snadno omyvatelná skříňka s umyvadlem. Poličky umístila tak, aby na ně dítě dosáhlo bez pomoci dospělého. Podobně pověsila i háčky na oblečení, tabule a obrázky (Hainstock, 2013, s. 15-16; Montessori, 2001, s. 34-35; Onkenová in Ludwig, 2000, s. 32; Zelinková, 1997, s. 42-43).

Do připraveného prostředí však nepatří pouze nábytek, tabule nebo obrázky. Je také tvořeno různými koutky - koutkem pro panenky, stolem na práci s vodou, kutilským koutkem, truhlářským ponkem a koutkem na převlékání. Nesmí zde chybět ani místa

s učebními materiály, jež jsou rozděleny dle vzdělávacích oblastí (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 53; Lillard, 2007, s. 20).

Součástí připraveného prostředí je rovněž věková heterogenita skupiny. Znamená to, že se ve skupině objevují děti různých věkových kategorií, optimálně tří, což vede k nacvičení různých sociálních vztahů, ke spolupráci dětí, k jejich vzájemnému respektu a k přípravě na životě společnosti ([online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/); Lillard, 2007, s. 201; Ludwig, 2000, s. 22; Rýdl, 2006, s. 16; [online], dostupné z: [www: <http://www.zijememontessori.cz>](http://www.zijememontessori.cz)).

O připravené prostředí se stará pedagog či vychovatel. Ten je dítěti trpělivým a upřímným průvodcem. Nechává ho volně pracovat, při práci ho nevyrušuje, podporuje jeho svobodu a spontánnost. Taktéž mu pomáhá vybírat si pomůcky a pochopit jejich význam (Lillard, 2007, s. 282; Rýdl, 1999, s. 55; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessoricr.cz/>](http://www.montessoricr.cz/); Zelinková, 1997, s. 43).

### **3.1.6 Montessori pomůcky**

Montessori pomůcky v připraveném prostředí byly speciálně navrženy tak, aby odpovídaly potřebám dítěte v jednotlivých vývojových obdobích. Mají za úkol rozvíjet jeho motoriku a smyslové vnímání, jeho dovednosti a schopnost soustředit se. Také ho vedou ke spontánní aktivitě a tím k samostatnému učení (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 59; Montessoriová, 2012, s. 116).

Podle Zelinkové (1997, s. 65) mají Montessori pomůcky čtyři základní vlastnosti - ohraničení (omezení), estetické kvality, podněcování aktivity a kontrolu chyb.

Ohraničením (omezením) je v tomto případě myšleno to, že každá pomůcka má své přesně vymezené místo kam patří. Díky tomu nepůsobí prostředí chaoticky, nýbrž přehledně a uspořádaně. Pomůcky jsou také omezeny množstvím. Ačkoli jich je v připraveném prostředí hodně, každá je zde zastoupena pouze jednou. Tento systém tak učí děti trpělivosti a spolupráci (Berg, 1999, s. 49; Zelinková, 1997, s. 65-66).

Druhá vlastnost, estetické kvality, vyjadřuje krásu, kvalitu a odolnost pomůcek. Montessori pomůcky jsou dobře vyrobené, udržované, čisté a barevné, čímž se pro dítě stávají velice přitažlivé (Berg, 1999, s. 49; Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 59; Hainstock, 2013, s. 16).

Díky tomu, že jsou Montessori pomůcky pro dítě přitažlivé, podněcují jeho aktivitu. Důležité však je, aby pomůcky nejen vybízely dítě k činnosti, ale také to, aby dítě bylo díky nim schopné v činnosti vytrvat a koncentrovat svoji pozornost (Zelinková, 1997, s. 66).

Montessori pomůcky jsou vyrobené tak, aby každá z nich měla tzv. „kontrolu chyb“. Tato kontrola pomáhá dítěti najít chybu v jeho činnosti a opravit ji, takže není nutný stálý dohled pedagoga. Jako příklad lze uvést nácvik přesýpání rýže ze džbánu do sklenice. Pokud dítě udělá při tomto nácviku chybu, rýže se rozsype. Kontrola chyb napomáhá ke zlepšení sebevědomí a vede dítě k nezávislosti a samostatnosti (Anderliková, 2014, s. 95-96; Hainstock, 2013, s. 30; Lillard, 2007, s. 175; Randáková, 2014, s. 27; Zelinková, 1997, s. 66-67; [online], dostupné z: [www: <http://www.zijememontessori.cz/>](http://www.zijememontessori.cz/)).

Aby však dítě mohlo s pomůckami správně pracovat, je zapotřebí, aby je správně chápalo.

### **3.1.7 Třístupňová lekce**

Montessori pedagogika využívá k poznání nových předmětů a porozumění pomůckám tzv. „třístupňovou lekci“. Tato lekce se dělí na tři části a díky ní je dítě zcela schopno pochopit novou látku (Hainstock, 2013, s. 54; Kaul, Wagnerová, 2014, s. 53; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessoricr.cz/>](http://www.montessoricr.cz/)).

První stupeň spočívá v poznání identity předmětu. Pedagog ukáže dítěti předmět a pojmenuje ho. Zde je důležitá správná artikulace. Jako příklad lze použít mince. Pedagog položí na stůl pětikorunu a dítěti řekne: „To je pětikoruna“. Poté tuto činnost několikrát

zopakuje (Anderliková, 2014, s. 110; Hainstock, 2013, s. 54; Kaul, Wagnerová, 2014, s. 53; Montessori, 2001, s. 101).

Ve druhém stupni dává pedagog dítěti jasné úkoly - „Podej mi pětikorunu.“, „Dones mi pětikorunu.“, „Ukážeš mi pětikorunu?“, „Polož pětikorunu pod stůl.“ a další. Dítě by mělo na pětikorunu ukázat a úkol splnit. Tímto opakováním dochází k upevňování získaných vědomostí z prvního stupně (Anderliková, 2014, s. 110-111; Kaul, Wagnerová, 2014, s. 53; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessoricr.cz/>](http://www.montessoricr.cz/)).

Ve třetím stupni by dítě mělo být schopné rozlišovat mezi podobnými předměty. Pedagog se ptá na konkrétní předměty nebo jejich vlastnosti. „Co je toto?“, „Jaké to je?“ a podobně. V tuto chvíli se slovní zásoba dítěte stává aktivní a dítě si osvojuje získané vědomosti (Hainstock, 2013, s. 54; Kaul, Wagnerová, 2014, s. 53; Rýdl, 2006, s. 43).

Třístupňová lekce se v Montessori pedagogice využívá při výuce kteréhokoli nového tématu (Rýdl, 2006, s. 43).

### **3.1.8 Systém hodnocení**

Na každou lekci či výuku se úzce váže hodnocení. Systém hodnocení výkonu dětí v Montessori zařízeních není postaven na známkách, nýbrž na zpětné vazbě učitele k dítěti. Zatímco známka funguje v podstatě jako donucovací prostředek k učení, zpětná vazba „*představuje informaci, která nám říká, zda je postup správný či nikoliv, jaký je podaný výkon ve srovnání se žádoucím vzorem či kritériem, v čem se konkrétně mýlíme a co a jak máme dělat dál*“ (Nováčková, 2015, s. 10). Zpětná vazba také, na rozdíl od známky, dítě neodměňuje ani netrestá. Odměny a tresty totiž podle Marie Montessori mohou vést k ponižování či k pocitu nadřazenosti a podřazenosti. Montessori pedagogika tedy využívá hodnocení slovní, jehož součástí je tzv. portfolio. Portfolio je složka dítěte, která zahrnuje jeho práci a je vytvořena na základě pozorování dítěte a jeho pokroků v učení. Na obsahu portfolia se podílí nejen učitel, ale i samo dítě (Montessori, 2003, s. 164; Nováčková, 2015, s. 10).

### 3.2 *Vzdělávací oblasti*

Montessori pedagogika se rozděluje na jednotlivé vzdělávací oblasti. Každá z nich má svůj materiál a svá pravidla. Christina Everhardtová (in Ludwig, 2000, s. 60) tyto oblasti rozděluje do pěti oborů:

- cvičení praktického života;
- smyslová cvičení;
- čtení a psaní;
- matematika;
- kosmická výchova.

#### 3.2.1 *Cvičení praktického života*

Cvičení praktického života jsou taková cvičení, která podporují nezávislost a samostatnost dítěte, rozvíjí jeho motoriku a koordinaci pohybů. Umožňují dítěti vnímat okolí a uspokojují jeho touhu po pohybu. Tato cvičení jsou tedy neodmyslitelnou součástí Montessori pedagogiky (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 57; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/); Poradce ředitelky mateřské školy, 2013, s. 34).

Cvičení, jež vycházejí z běžného denního života, se dělí na následující oblasti - péče o vlastní osobu, péče o okolí, péče o sociální vztahy (zdvořilostní formy chování), cvičení pro koordinaci a kontrolu pohybů, chůze po linii a tichá cvičení (Helmingová, 1996, s. 39; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/)).

Do oblasti péče o vlastní osobu spadá například oblékání, stravování, mytí rukou, čištění zubů, pletení copu či kartáčování bot. Pro tato cvičení využívá Montessori pedagogika různé pomůcky. Takovými pomůckami mohou být zapínací rámy, na kterých se dítě naučí zapínat knoflíky, zipy, patenty, háčky nebo zavazovat tkaničky, dále pak malá



umyvadla, příbory, kartáče na boty a podobně (Hainstock, 2013, s. 29-44; Kaul, Wagnerová, 2014, s. 14-25; Montessori, 2001, s. 45; Zelinková, 1997, s. 48).

Oblast péče o okolí zahrnuje mytí nádobí, utírání prachu, zametání podlahy, péči o květiny, leštění příborů, mytí a prostírání stolu včetně skládání ubrousků a další (Hainstock, 2013, s. 30-40; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/)).

Péči o sociální vztahy, čili zdvořilostními formami chování, se rozumí nácvik chování ve společnosti, zdravení, prosby a poděkování, mluvení s lidmi a v neposlední řadě také poskytování pomoci druhým ([online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/); Zelinková, 1997, s. 48).

Přelévání vody či přesýpání rýže a jiných materiálů, otevírání a zavírání zásuvek, přenášení židle, navlékání korálků, šití, vystřihování, malování nebo vybarvování - taková cvičení zahrnuje Montessori pedagogika do oblasti cvičení pro koordinaci a kontrolu pohybů (Hainstock, 2013, s. 28-50).

Každé dítě přirozeně touží po pohybu. Aby však byl pohyb plynulý a koordinovaný, musí se dítě naučit udržet rovnováhu. K tomu v Montessori pedagogice slouží cvičení chůze po linii. Linií se zde rozumí elipsa vyznačená na zemi (nakreslená křídou, nalepená malířskou páskou a podobně). Po této elipse pak dítě chodí tak, že přikládá patu těsně ke špičce druhé nohy a obě nohy tak klade přesně na linii. Díky tomu tato cvičení pozitivně působí nejen na koordinaci pohybů potřebných k udržení rovnováhy dítěte, ale i na soustředění jeho pozornosti při pokládání nohou. Cvičení chůze po linii probíhá za doprovodu jednoduché hudby. Pedagog hraje na hudební nástroj (např. klavír) či hudbu přehrává pomocí reproduktorů. Hudba udává dítěti určitý rytmus pohybu a chůze se tak stává lehkou a důstojnou (Helmingová, 1996, s. 98; Kaul, Wagnerová, 2014, s. 99; Montessori, 2001, s. 60-61).

Podnětem ke vzniku cvičení ticha byla událost, kdy Maria Montessori přinesla do třídy čtyřměsíční miminko v zavinovačce. Byla to holčička. Tichá a klidná. Maria dětem řekla, že by nikdo z nich určitě nedokázal být tak v klidu jako ona. Děti seděly bez pohnutí a Marii pozorně sledovaly. Ta jim pak řekla, aby si všimly, jak lehounce

a potichu miminko dýchá. Následně se děti zeptala, zda by to také dokázaly. Ty najednou začaly zadržovat dech, a tak ve třídě nastalo nenadálé ticho, na které se děti hluboce soustředily. Tato událost se tak stala základem tichých cvičení Montessori pedagogiky (Lillard, 2007, s. 316; Montessori, 2001, s. 91-92; Montessoriová, 2012, s. 105).

Tichá cvičení jsou taková cvičení, která podporují kontrolu vlastního jednání a sebeovládání. Dítě se při nich naučí pohybovat po třídě tak, aby do ničeho nevráželo a nedělalo hluk. Díky těmto cvičením se u dítěte utváří vnitřní cítění a formuje se tak jeho duševní život (Helmingová, 1996, s. 76; Zelinková, 1997, s. 53).

Pedagog nejprve zatemní okna a děti se posadí na židličky. Poté poodstoupí a šeptem si k sobě volá děti, jedno po druhém. Když dítě zaslechne své jméno, pomalu a velice potichu se zvedne ze židličky a dojde k pedagogovi (Berg, 1999, s. 159; Lillard, 2007, s. 317; Montessori, 2001, s. 90).

Takovými cvičeními bývá každé dítě zcela uchváčeno. Nelze je však provádět kdykoli. Důležité je brát ohled na věk dítěte a na dobu provádění těchto cvičení (Zelinková, 1997, s. 54).

### **3.2.2 Smyslová výchova**

Smyslová cvičení vedou u dítěte předškolního věku ke zdokonalování smyslů a prohlubování smyslového vnímání, zlepšují jeho intelekt, rozvíjí jemnou i hrubou motoriku, řeč, koordinaci pohybů a posilují vnímavost pro orientaci a řád (Montessori, 2001, s. 66; Rýdl, 2006, s. 59; Zelinková, 1997, s. 57).

Speciálně uzpůsobené pomůcky pro smyslovou výchovu napomáhají dítěti vnímat a rozpoznávat barvy, tvary, chutě, vůně, rozměry, teploty, hmotnosti, zvuky, tóny, povrchy a struktury různých materiálů (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 60-61).

Každá z těchto pomůcek má jednu výraznou, v sériích odstupňovanou, vlastnost, díky níž dochází k izolaci jednoho ze smyslů. Například má-li dítě rozlišovat délku, musí být pomůcky ze stejného materiálu a stejné barvy, ale zřejmý rozdíl musí být v délce.

V první sérii se tyto pomůcky od sebe liší délkou opravdu výrazně, v dalších sériích se ale délky pomůcek zkracují. Zelinková (1997, s. 56) tvrdí, že „*tím je u dětí podporována schopnost diferenciací vnímání, přesnost rozlišování a manipulace s předměty. Takto připravené pomůcky zprostředkovávají dítěti poznatky o vnějším světě, pomáhají mu chápat věci a vztahy mezi nimi*“ (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 61; Zelinková, 1997, s. 56).

Jako příklad pomůcek pro smyslová cvičení lze uvést červené tyče pro rozlišování délky, barevné destičky pro rozpoznávání barev, vkládací válečky pro vnímání rozměrů zrakem a hmatem, lahvičky naplněné kořením pro rozvoj čichu, zvukové válečky, naplněné čočkou, rýží nebo pískem pro rozvoj sluchu, hmotnostní destičky pro vnímání různých vahy či dřevěné destičky se smirkovým papírem pro zjemnění hmatu a uvědomování si struktury materiálu (Hainstock, 2013, s. 56-68; Helmingová, 1996, s. 48-49; Kaul, Wagnerová, 2014, s. 54-75).

### 3.2.3 Čtení a psaní

Pomůcky pro smyslovou výchovu se v Montessori pedagogice staly jakousi základnou pro rozvoj jazyka předškolních dětí. Pomáhají dítěti například zlepšit koordinaci očí a rukou nebo ho naučí správně držet tužku. Výsledkem toho pak je, že se dítě naučí číst a psát již v mateřské škole (Hainstock, 2013, s. 73-74).

Připravené prostředí poskytuje dítěti pestrý jazykový materiál. Tento materiál rozdělují Montessori pedagogika do tří skupin - mluvení, psaní a čtení. Mluvení tvoří příběhy, pohádky, říkanky, písně, prstové hry a divadla, jež dítěti napomáhají rozšiřovat jeho slovní zásobu. Je tedy důležité se dítěti věnovat, mluvit s ním a číst mu, neboť mluvení je základním prvkem psaní a čtení (Hainstock, 2013, s. 74-75; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/)).

Ačkoli se čtení a psaní prolíná, obvykle se dítě naučí nejdříve psát a teprve poté číst. Aby se však dítě na psaní dostatečně připravilo, je nutné naučit ho rozpoznávat tvary

a písmena. Maria Montessori tedy nechala z křídového papíru vystříhnout písmena abecedy, která následně potáhla smirkovým papírem. Písmena ze smirkového papíru jsou vhodná k rozpoznávání tvaru písmen pomocí hmatu, zraku a sluchu. Pedagog dítěti musí říct, jak písmeno zní. Důležité je, aby dítě prstem obtahovalo písmena tím směrem, jakým se píše (Hainstock, 2013, s. 74; Lillard, 2007, s. 22; Montessori, 2001, s. 127; Montessori, 2012, s. 111).

Poté, co se dítě naučí rozpoznávat jednotlivá písmena a umí je všechny dobře vyslovit, využívá Montessori pedagogika řadu dalších pomůcek. Takovou pomůckou je například tzv. pohyblivá abeceda, která dítěti pomáhá při stavbě slov. Dále jsou to krabičky s dvojhláskami, kartičky se slovními druhy, kartičky pro rozlišování rodu, pro jednotné a množné číslo, pro stupňování přídavných jmen, symboly pro gramatiku nebo krabičky pro slovní rozbor. Všechn tento materiál slouží k nácviku psaní, čtení, hláskování, k rozšíření slovní zásoby, k pochopení funkce slovních druhů, k poznávání skladby vět a k přípravě pro větný rozbor a gramatiku (Hainstock, 1999, s. 103-145; Helmingová, 1996, s. 111; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/)).

Díky oblasti čtení a psaní, stejně jako díky ostatním vzdělávacím oblastem, je dítě dostatečně připraveno také na oblast matematiky.

#### **3.2.4 Matematika**

Stejně tak jako rozvoj jazyka je i matematické myšlení v Montessori pedagogice podporováno smyslovou výchovou. Smyslový materiál, například pomůcky pro porovnávání velikostí či rozlišování tvarů, totiž tvoří základ pro matematické chápání a je tedy východiskem pro matematický materiál. Díky němu pak „*dítě získá představy o číslech a dospěje k číslům, nahlédne do struktury desítkové soustavy a pochopí podstatu základních operací*“ (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 62). Dítě si postupně utužuje paměť na čísla a dokáže řešit jednoduché matematické úlohy. Důležitou roli zde hraje samostatnost dítěte v osvojování si schopností, dovedností a znalostí nezbytných pro jeho

následný vývoj (Everhardtová in Ludwig, 2000, s. 62; Hainstock, 2013, s. 84; Rýdl, 2006, s. 63).

I v oblasti matematiky má pedagogika Marie Montessori mnoho pomůcek, které dítěti pomáhají osvojit si základní matematické vědomosti a dovednosti. Takovou pomůckou jsou například číslice ze smirkového papíru. Stejně jako u smirkových písmen, i u číslic se dítě učí jejich tvar a název pomocí zraku, hmatu a sluchu. Další pomůckou využívanou v Montessori předškolních zařízeních jsou modročervené tyče podobné červeným tyčím z oblasti smyslové výchovy. V oblasti matematiky však tyto tyče slouží k seznamování dítěte s číslicemi a k přiřazení názvu a počtu tyčí. Mezi matematický materiál patří také krabice s vřetenky, díky níž dítě poznává, co je to nula, zlaté perly, které Maria Montessori navrhla za účelem ukázat dítěti pojmy jako jednotky, desítky, stovky a tisíce, či tzv. Seguinovy tabulky pro výuku čísel od 10 do 99 a tradičních termínů množství (deset, dvacet, třicet) (Hainstock, 1999, s. 19-27; Hainstock, 2013, s. 84-87; Montessori, 2001, s. 165; Poradce ředitelky mateřské školy, 2013, s. 32).

Jakmile dítě pochopí význam čísel, může se učit sčítat, odčítat, násobit a dělit. Poté se již může začít seznamovat se zlomky, geometrií a algebrou (Hainstock, 2013, s. 85; Rýdl, 2006, s. 62).

Podobně jako se prolínají předchozí vzdělávací oblasti, prolíná se i oblast matematiky s tzv. kosmickou výchovou.

### **3.2.5 Kosmická výchova**

Kosmická výchova je poslední, ale neméně důležitou vzdělávací oblastí pedagogiky Marie Montessori. Kosmickou výchovou lze rozumět jakousi nauku o světě kolem nás. Svět, čili vše, co nás obklopuje, je Montessori pedagogikou chápán jako jednotný celek ([online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/); Zelinková, 1997, s. 35-36).

Úkolem a cílem kosmické výchovy je naučit dítě žít v souladu se společností a s přírodou (Zelinková, 1997, s. 36-37).

Do oblasti kosmické výchovy patří takové obory, jako je zeměpis, biologie, dějepis, fyzika, chemie, astronomie, ale také umění či výtvarná výchova. Kosmická výchova klade důraz na životní prostředí a výchovu k míru ([online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/); [online], dostupné z: [www: <http://www.montessoricr.cz/>](http://www.montessoricr.cz/)).

Materiál používaný v Montessori zařízeních pro kosmickou výchovu zahrnuje například zjednodušený glóbus, geografické dřevěné puzzle, pomůcky týkající se rostlin a zvířat, vodu nebo písek ([online], dostupné z: [www: <http://www.montessori-praha.cz/index.php/>](http://www.montessori-praha.cz/index.php/); Montessoriová, 2011, s. 38; Zelinková, 1997, s. 38).

Kosmická výchova společně s ostatními vzdělávacími oblastmi sehrává významnou roli v životě i ve vývoji dítěte.

## 4 Vývoj dítěte předškolního věku

Předškolní věk je důležitým životním obdobím, neboť dítě udělá obrovský skok ve vývoji. Každé se vyvíjí vlastním tempem. Je proto důležité toto individuální tempo rozvoje dítěte respektovat a podpořit ho. Charakteristický je pro toto období tělesný vývoj, rozvoj poznávacích procesů, pohybové aktivity, smyslového a citového vnímání (Bacus, 2004, s. 7-9; Lisá, Kňourková, 1986, s. 169; Špaňhelová, 2004, s. 9).

### 4.1 Tělesný vývoj

Za předškolní věk je obvykle považováno období od tří do šesti let. V tomto věku dochází u dítěte ke zmírnění tempa růstu. Průměrná výška tříletého dítěte je asi 100 cm a váha 15 kg. Předškolní dítě za rok vyrůstá o 5 - 7 cm a na váze přibírá přibližně 2 kg. Toto období je často nazýváno obdobím první vytáhlosti (Allen, Marotz, 2008, s. 99-116; Lisá, Kňourková, 1986, s. 171; Matějček, Pokorná, 1998, s. 8-9; Špaňhelová, 2004, s. 9).

Tříleté dítě se vyznačuje vzpřímenějším postojem, jeho hlava je úměrná vůči tělu, ve výrazu obličeje se objevují charakteristické rysy zděděné po předcích a z krku mizí tzv. tukové faldy. Vlasy bývají světlejší. Ruce rostou pomaleji než nohy, což má za následek, že dítě působí vyšší a štíhlejší. Zvětšuje se šíře ramen, zužuje se trup a mizí „miminkovské“ břicho. Vyvíjí se příčná i podélná klenba nohy, díky čemuž má dítě větší stabilitu a jeho chůze je pružnější. V pěti letech již však tělo dítěte proporčně připomíná tělo dospělého člověka. Postupně mu také začínají vypadávat první mléčné zuby (Allen, Marotz, 2008, s. 100-116; Klindová, Bronišová, Kollárik, 1976, s. 142; Lisá, Kňourková, 1986, s. 170-172; Loehr, Meyersová, 2010, s. 212).

V předškolním věku se u dítěte zvyšuje počet svalových buněk a tím roste svalová hmotnost. Svaly v tomto věku tvoří až 35 % celkové tělesné hmotnosti dítěte (Lisá, Kňourková, 1986, s. 171).

Svou činnost zvyšují i vnitřní orgány. Srdce se ve třech letech dítěte ztrojnásobí, v pěti letech dokonce zečtyřnásobí. Počet tepů postupně klesá až na 98 - 100 tepů za minutu. Také hmotnost plic se zvyšuje a dýchání dítěte se zpomaluje (Lisá, Kňourková, 1986, s. 172).

Regulační centra v mozku a prodloužené míše předškolního dítěte, například centrum pro regulaci příjmu potravy, regulaci tělesné teploty, dýchání, krevního oběhu a další, jsou již vyzrálá v činnosti. Z toho plyne, že dítě dokáže kupříkladu regulovat příjem potravy či si udržet stálou tělesnou teplotu (Lisá, Kňourková, 1986, s. 171).

Správný tělesný vývoj dítěte je předpokladem pro odpovídající vývoj jeho schopností a dovedností.

#### **4.2 Vývoj schopností a dovedností**

Schopnosti a dovednosti se u dítěte v předškolním věku vyvíjí neustále. Již ve třech letech dokáže dítě chodit po schodech nahoru a dolů bez držení, stát na jedné noze, skákat snožmo, chodit pozpátku, jezdit na tříkolce, po jedné obracet stránky v knize, stavět věže z kostek, kopat do míče nebo si s ním házet. Samo si dokáže otevřít dveře. Tužkou dokáže napodobit vertikální, horizontální a kruhové čáry, dokonce i křížek nebo kosočtverec. Nakreslí lidskou postavu připomínající jakéhosi hlavonožce, neboť má jen hlavu, nohy, oči a ústa. Dobře zná své jméno a pohlaví. Co se týče sebeobsluhy, tříleté dítě si samo zvládne zapnout knoflíky a zipy, najíst se, umýt si ruce či vyčistit zuby, ačkoli ještě ne pečlivě. Také zvládá některé domácí práce jako například sundat povlečení z polštáře či částečně prostřít stůl (Allen, Marotz, 2008, s. 100-102; Bacus, 2004, s. 13-41; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88-89; Loehr, Meyersová, 2010, s. 212; Vágnerová, 2012, s. 188).

Čtyřleté dítě poskakuje po jedné noze, utíká, sbíhá schody, skáče, navléká korálky na šňůrku, leze po stromech nebo žebřících. Dobře zvládá práci s nůžkami. Kresba lidské postavy je ale stále spíše schematická. Dítě se samo obléká a svléká, zkouší si zavázat



tkaničky, samo jí i se samo koupe (Allen, Marotz, 2008, s. 110-111; Bacus, 2004, s. 66; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88; Matějček, Pokorná, 1998, s. 11).

Pětileté dítě ví, kde bydlí a kdy má narozeniny. Zná hlavní barvy a osvojuje si základy matematiky. V pátém roce dítě chodí pozpátku, přejde přes kladinu, střídá nohy při skákání přes švihadlo nebo zkouší kotrmelce. Také se učí jízdě na kole, lyžích nebo kolečkových bruslích. V tomto věku již dokáže velice dobře koordinovat své pohyby. Kresba je u pětiletého dítěte propracovanější, dokáže nakreslit čtverec a později i trojúhelník. Výrazně přibývají detaily. Lidská postava už mívá nejen hlavu a nohy, ale také trup, ruce, nos a oblečení (Allen, Marotz, 2008, s. 117-120; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88-89; Průcha, Kořátková, 2013, s. 104; Špaňhelová, 2004, s. 10; Vágnerová, 2012, s. 188).

V předškolním období je dítě velice zvědavé. A právě zvědavost ho „povzbuzuje k verbálnímu projevu i k myšlení“ (Lisá, Kňourková, 1986, s. 184).

### 4.3 Vývoj řeči

Verbální projev, čili řeč, se u tříletého dítěte značně zlepšuje. Mluví takřka plynule a jeho slovní zásoba se rozšiřuje stejně tak jako znalost gramatiky. Slovník dítěte tohoto věku obsahuje zhruba 1000 slov. Ve slovech však některé hlásky ještě stále špatně vyslovuje či je nahrazuje jinými. Na druhou stranu již dítěti nedělá problémy používat větný zápor či množné číslo podstatných jmen, zájmen i sloves. V tomto věku dokáže zazpívat písničku nebo přednést krátkou básničku. Často se zapovídá s cizími lidmi, kterým líčí, co se mu přihodilo. Problémem se však mohou stát jeho myšlenky, které bývají rychlejší než jeho řeč. To může mít za následek, že se dítě čas od času zakoktá (Allen, Marotz, 2008, s. 104; Bacus, 2004, s. 13-41; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88-89; Loehr, Meyersová, 2010, s. 223-224; Špaňhelová, 2004, s. 10).

Řeč a způsob vyjadřování čtyřletého dítěte se stále zdokonaluje. V jeho mluvě postupně přibývají předložky, přivlastňovací zájmena a všechny tvary sloves. Mluví

v souvětích, odpovídá na otázky a bez problému používá minulý, přítomný a budoucí čas. Lépe se orientuje jak v prostoru, tak i v čase. Chápe, co znamenají slova jako „včera“, „odpoledne“, „před“, „uprostřed“, „dole“ či „blízko“. Často používá otázky „Proč?“ a „Jak?“ Ve čtyřech letech tvoří slovní zásobu dítěte asi 1500 slov (Allen, Marotz, 2008, s. 111-112; Bacus, 2004, s. 68; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 88; Loehr, Meyersová, 2010, s. 252-253; Vágnerová, 2012, s. 216).

V pěti letech už dítě pomocí tzv. „vnitřní řeči“ dokáže zhodnotit pokyny a ovládnout tak své chování. Jeho mluvená řeč je srozumitelná a gramaticky správná. Používá asi 2000 slov. Dobře si poradí s podmiňovacím způsobem sloves a slovesa také správně časuje. Chápe slovní hříčky či vtipy. Kolem pátého roku se již učí cizím osobám vykat (Allen, Marotz, 2008, s. 119-120; Bacus, 2004, s. 123; Matějček, Pokorná, 1998, s. 15; Špaňhelová, 2004, s. 10).

Jak již bylo řečeno, stejně tak jako touha dozvědět se něco nového povzbuzuje dítě k řeči, povzbuzuje ho rovněž k myšlení.

#### **4.4 Vývoj poznávacích procesů**

Myšlení, ale také fantazii nebo paměť řadíme do tzv. poznávacích, neboli kognitivních, procesů. V průběhu předškolního věku je vývoj těchto procesů o něco rychlejší než v raném dětství (Průcha, Kořátková, 2013, s. 98).

Jedním z hlavních poznávacích procesů, jenž dítěti umožňuje základní orientaci v prostředí i v situaci, je vnímání.

##### **4.4.1 Vnímání**

Vnímání je, jak uvádí Průcha a Kořátková (2013, s. 98), „v tomto věku zaměřeno především na celek jako souhrn jednotlivostí, kterým dítě přisuzuje důležitost

*podle subjektivních preferencí - nechává se upoutat pro něj významným detailem.“* Zlepšuje se vnímání sluchové a zrakové, s vnímáním času a prostoru má však dítě stále drobné potíže (Průcha, Kořátková, 2013, s. 98; Vágnerová, 2012, s. 192).

Vnímání je velice úzce spjato se složitějšími poznávacími procesy. Takovým procesem může být např. myšlení či fantazie.

#### **4.4.2 Vývoj myšlení, fantazie a pozornosti**

Inteligence předškolního dítěte se přesouvá na vyšší úroveň - ze symbolického, tzv. předpojmového, myšlení na myšlení intuitivní, názorové. To znamená, že myšlení a vyvozování závěrů dítěte ještě nerespektuje zákony logiky, ale váže se na jeho názor a pojí se pouze s jeho vlastní činností - tedy s tím, co dítě vidí nebo čeho se zúčastní. Myšlení předškolního dítěte se vyznačuje egocentrismem, což znamená, že „*dítě předpokládá, že stejně, jak o věci přemýšlí nebo co o ní ví, přemýšlejí i ostatní*“ (Průcha, Kořátková, 2013, s. 98). V tomto věku se také rozvíjí fantazie (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 90-92; Průcha, Kořátková, 2013, s. 98; Špaňhelová, 2004, s. 10-11; Vágnerová, 2012, s. 177).

Fantazie, která stejně tak jako ostatní poznávací procesy prochází u předškoláka určitým vývojem, napomáhá dítěti při rozvoji jeho sexuální identity či při citovém růstu. Důležitou roli hraje ve spontánních hrách, neboť doplňuje hry přesně tak, jak dítě potřebuje. Předškolní děti jsou tvořivější a jejich představivost je živější. Právě živější fantazie však může mít za následek to, že se děti začnou svých představ bát, jelikož v tomto věku ještě neumějí fantazii od skutečnosti dobře oddělit (Lebl, 1997, s. 51; Matějček, Pokorná, 1998, s. 16; Průcha, Kořátková, 2013, s. 98).

Na vyšší úroveň se dostává také koncentrace a soustředěnost. V předškolním věku dokáže dítě koncentrovat svou pozornost i na dlouhodobější činnost. Sotva konkrétní činnost či jev upoutá pozornost dítěte, ihned se ukládá do jeho paměti (Loehr, Meyersová, 2010, s. 276).

#### **4.4.3 Vývoj paměti**

Paměť je jedním z nejdůležitějších poznávacích procesů. U předškolního dítěte je paměť více méně bezděčná a po celé období převládá paměť mechanická. Mechanická paměť, jež je v tomto věku dítěte dominantní, tvoří základ pro přijímání informací. Pro předškolní děti je také charakteristická paměť konkrétní. To znamená, že si dítě snáze zapamatuje určitou (konkrétní) situaci než takovou, jež mu někdo pouze popíše. Zlepšuje se paměť krátkodobá i dlouhodobá a ke konci předškolního období nastupuje rozvoj paměti záměrné (Klindová, Bronišová, Kollárik, 1976, s. 137; Průcha, Kořátková, 2013, s. 98; Vágnerová, 2012, s. 202).

Úroveň vspělosti poznávacích procesů a řeči předškolního dítěte se přirozeně zrcadlí i v jeho socializaci (Lisá, Kňourková, 1986, s. 186).

#### **4.5 Sociální vývoj a vývoj osobnosti**

Socializace a celkový rozvoj osobnosti probíhá u předškolního dítěte v interakci s druhými lidmi. Ačkoli je u něho rodina pořád na prvním místě, stávají se pro dítě velice důležití i vrstevníci a další dospělí. Ti pomáhají dítěti osvojit si nové, důležité zkušenosti (Průcha, Kořátková, 2013, s. 100; Vágnerová, 2012, s. 223).

V centru citového života dítěte stojí matka a otec. Dítě je na ně hrdé, tráví s nimi hodně času a rádo jim pomáhá. Naopak sourozence zlobí a špatně snáší vzájemnou rivalitu. Mimo rodinu je středem jeho zájmu také paní učitelka. Dítě v mateřské škole má svoji učitelku rádo a rádo si s ní povídá. Také vrstevníci hrají v tomto věku důležitou roli. Ačkoli se mezi dětmi může objevit soupeřivost, předškolák už s ostatními dokáže spolupracovat a respektovat je. Rozlišuje, kdo je jeho kamarád a kdo ne. Velikou radost mu dělá, když se s kamarády může navštěvovat (Bacus, 2004, s. 14-69; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99).

V průběhu socializace se dítě naučí novým sociálním dovednostem. Dochází například k rozvoji sebepojetí, čili představy sebe samého, k rozvoji sebehodnocení, prožívání, komunikace, spolupráce a k získávání nových sociálních rolí (role žáka mateřské školy, role kamaráda aj.). Tyto role děti často interpretují i ve svých společných hrách, kde se kromě toho začínají rozdělovat na holky a kluky (Bacus, 2004, s. 69; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 99; Průcha, Košťátková, 2013, s. 100-101; Vágnerová, 2012, s. 224-225).

V předškolním věku dítě posiluje svoji trpělivost, toleranci, ohleduplnost a naučí se řešit konflikty. Dobře zná pravidla slušného chování a nese za své chování a jednání odpovědnost (Bacus, 2004, s. 125; Průcha, Košťátková, 2013, s. 101).

Z počátku předškolního období se dítě učí sebekontrolé. Snaží se řídit své emoce a své jednání, stejně tak se učí ovládat v tělesné a duševní rovině. V pozdějším věku je již schopné orientovat se jak ve svých emocích, tak i v emocích druhých lidí. Je přátelské, společenské a rozvíjí se u něho schopnost empatie, vcítění. Dokáže dobře vyjadřovat, co cítí. Ovšem i přes to, že jsou v tomto věku emoce vyrovnanější, může se náhle objevit střídání dobrých i špatných nálad. Často se směje, ale je také žárlivý a přepadá ho strach ze zvířat nebo ze ztráty matky. Zvyšuje se jeho sebevědomí a „*uvědomuje si, že je samostatná bytost*“ (Bacus, 2004, s. 66). Postupně se také začíná zajímat o své tělo, pohlaví a o intimitu svou i ostatních (Allen, Marotz, 2008, s. 112; Bacus, 2004, s. 40-67; Klindová, Bronišová, Kollárik, 1976, s. 139; Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 96-97; Loehr, Meyersová, 2010, s. 227; Vágnerová, 2012, s. 218-219).

Jakmile vývoj předškolního dítěte dosáhne určitého stupně, dá se říci, že dítě je dostatečně zralé a připravené na vstup do školy.

## 5 Školní zralost a připravenost dítěte předškolního věku

Vstup do školy je velice důležitým mezníkem v životě každého dítěte. Bylo-li u dítěte dosaženo „*takového stupně vývoje (v oblasti fyzické, mentální, emocionálně-sociální), aby se dítě bylo schopno bez obtíží účastnit výchovně-vzdělávacího procesu; nebo alespoň bez větších obtíží, nejlépe s radostí a dychtivostí*“ (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2), pak mluvíme o tzv. školní zralosti.

### 5.1 Školní zralost

Školní zralost a její dosažení je závislé na genetických faktorech, na zdravotním stavu dítěte, ale také na jeho přizpůsobivosti a prostředí, ve kterém vyrůstá. Školní zralost zahrnuje čtyři oblasti, jež jsou velice důležité při jejím posuzování. Jedná se o tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte, vyspělost poznávacích funkcí, úroveň průceschopnosti a úroveň zralosti osobnosti (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2; Špaňhelová, 2004, s. 70-71).

Tělesný vývoj a zdravotní stav dítěte posuzuje praktický či odborný lékař. Ten by měl brát v úvahu nejen výšku a váhu dítěte, ale také jeho nemocnost a případné smyslové či tělesné vady. Růst a fyzické dispozice dítěte musí přiměřeně odpovídat nárokům na věk šesti let. Testem pro zjištění fyzické zralosti je tzv. „filipínská míra“, která sleduje prodlužování horních končetin tak, že dítě ohne dominantní ruku přes temeno vzpřímené hlavy a dosáhne si na protilehlé ucho. Také ozubování, čili výměna mléčného chrupu za chrup trvalý, je dobrým ukazatelem fyzické zralosti. Lékař by se však měl zajímat také o průběh těhotenství, porod a o poporodní fázi, neboť toto všechno může mít na dítě a jeho zrání zásadní vliv. Tělesná zdatnost a správně vyvinuté svalstvo pomáhají dítěti úspěšně zvládnout školní požadavky (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2-3; Klindová, Bronišová, Kollárik, 1976, s. 136-143; Lisá, Kňourková, 1986, s. 187).

Aby se dítě naučilo číst, psát a počítat je důležité, aby byly dostatečně vyvinuty jeho rozumové schopnosti. Mezi schopnosti, které jsou u dítěte posuzovány, patří vizuomotorika

a grafomotorika, řeč, sluchové a zrakové vnímání, vnímání času a prostoru a v neposlední řadě také základní matematické představy (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 3; Lisá, Kňourková, 1986, s. 187).

Co se týče práceschopnosti, je u dítěte posuzována schopnost koncentrace pozornosti, zodpovědnost, smysl pro povinnost, ale také samostatnost při činnostech a úkolech. Práceschopnost je závislá na vyzrání centrální nervové soustavy (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 6).

Jak v oblasti sociální, tak i v oblasti emocionální jsou na dítě kladeny velké nároky. Dítě musí být sociálně vyspělé a znát určité sociální dovednosti. Důležitá je schopnost přizpůsobit se a začlenit se mezi vrstevníky, se kterými by dítě mělo umět komunikovat a spolupracovat. Také se od něho očekává sebeovládání, zvládnutí vlastních emocí a odolnost vůči frustraci (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 6; Klindová, Bronišová, Kollárik, 1976, s. 145; Lisá, Kňourková, 1986, s. 187; Špaňhelová, 2004, s. 70).

K posouzení psychické zralosti slouží tzv. testy školní zralosti. Mezi nejznámější patří například test podle Jirásky, Edfeldův reverzní test a další. Jiráskův test zahrnuje kresbu lidské postavy, napodobení napsané věty a obkreslení skupiny desíti teček. Kresba lidské postavy „poskytuje obraz o celkové rozumové úrovni dítěte“ (Klindová, Bronišová, Kollárik, 1976, s. 147). Zbývající dva úkoly ověřují schopnost dítěte soustředit se a vyvinout dostatečné úsilí na jejich splnění. Také slouží k posouzení jemné motoriky a zrakově-pohybové koordinace. Jirásek tuto orientační zkoušku považuje za jakýsi první krok při posuzování školní zralosti. Oproti tomu Edfeldův reverzní test zjišťuje zralost žáka v oblasti čtení. V tomto testu má dítě za úkol najít obrázky, které se neshodují, v určitém časovém limitu. Všechny tyto testy umožňují odborníkům zjistit psychické funkce či vlastnosti dítěte (Klindová, Bronišová, Kollárik, 1976, s. 146-147; Lisá, Kňourková, 1986, s. 187).

S pojmem „školní zralost“ úzce souvisí také pojem „školní připravenost“, který je dnes, zvláště pedagogickou veřejností, velice hojně používán (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2).

## 5.2 Školní připravenost

Školní připravenost bývá vymezena prostřednictvím určitých kompetencí, a to v oblasti kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické. Připravenost tedy znamená, že dítě by mělo dokázat například udržet pozornost, soustředit se, poslouchat pokyny a respektovat autority, chodit samo na záchod, samo se oblékat, stříhat nůžkami, správně držet tužku, mluvit srozumitelně, mělo by znát abecedu a umět napočítat alespoň do deseti. Tyto kompetence získává dítě učením a sociální zkušeností (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 2; Loehr, Meyersová, 2010, s. 293).

Všechna tato základní kritéria školní zralosti a připravenosti jsou podmínkou pro úspěšné zahájení povinné školní docházky. Pokud má dítě v některé z oblastí nedostatky a je tedy nedostatečně připravené a zralé, doporučuje se rodičům odklad školní docházky, neboť pro celé její období je základním předpokladem právě školní připravenost (Bednářová, Šmardová, 2015, s. 7; Lisá, Kňourková, 1986, s. 188).



## 6 Dítě s Downovým syndromem

Downův syndrom, dříve označován jako „mongolismus“, je chromozomální onemocnění, jehož charakteristické znaky poprvé popsal anglický lékař John Langdon Down v roce 1866. Lidé s tímto syndromem se od ostatních liší genetickou výbavou. Švarcová (2011, s. 149) uvádí, že „každá buňka jejich organismu obsahuje jeden chromozom navíc, takže místo obvyklých 46 chromozomů uspořádaných ve 23 párech mají v každé buňce 47 chromozomů (22 párů a jednu trojici).“ Z toho důvodu se Downovu syndromu říká také Trisomie 21 (Buckley, 1993, s. 2; Selikowitz, 2005, s. 38; Švarcová, 2011, s. 145-146).

Dle Švarcové (2011, s. 145) je Downův syndrom „nejrozšířenější ze všech dosud známých forem mentální retardace.“ V České republice se s tímto syndromem narodí asi 1 ze 700 dětí (Selikowitz, 1997, s. 39; Raboch, Zvolský, 2001, s. 346).

### 6.1 Vznik Downova syndromu

Příčina vzniku Downova syndromu není dosud zcela jasná. Důležitou roli zde ale hraje věk rodičů. Ten může představovat riziko, jsou-li matky starší než 35 let a otcové 50 let. Vyšší riziko vzniku Downova syndromu bylo prokázáno také u matek ve věku 15 - 19 let (Švarcová, 2011, s. 148).

U Downova syndromu přítomnost nadbytečného chromozomu výrazně ovlivňuje životnost plodu. Asi 80 % těchto těhotenství tak končí potratem (Selikowitz, 2005, s. 48).

### 6.2 Typy Downova syndromu

U Downova syndromu lze rozlišit tři základní formy tohoto onemocnění. Jednou z těchto forem je tzv. nondisjunkce, čili prostá trisomie, kdy každá buňka lidského

organismu obsahuje 47 chromozomů. Další formou tohoto syndromu je forma mozaiková, u které dochází k tomu, že se přebytečný 21. chromozom vyskytuje pouze u některých buněk. Třetí formu Downova syndromu nazýváme translokace. Při translokaci dochází k přesunu části 21. chromozomu k chromozomu jinému (Pueschel, 1997, s. 33-34; Selikowitz, 2005, s. 49-54; Švarcová, 2011, s. 149).

Nondisjunkce je nejčastěji se vyskytovanou formou Downova syndromu. Všechny formy Downova syndromu jsou ve většině případů doprovázeny specifickými fyzickými rysy a zdravotními obtížemi jedince (Pueschel, 1997, s. 34; Švarcová, 2011, s. 149).

### **6.3 Fyzické rysy a zdravotní obtíže dítěte**

U jedinců s Downovým syndromem můžeme pozorovat řadu zvláštností a charakteristických rysů. Vlasy jedince s tímto syndromem jsou rovné a jemné. Pleť bývá velice světlá. K nejtypičtějším rysům však patří malá hlava, která je vzadu zploštělá a obličej tak působí kulatým dojmem. Samotný obličej je pak plochý, což je způsobeno tím, že obličejové kosti nejsou dostatečně vyvinuté. Kolmá kožní řasa, které se také říká epikantus, a úzká oční víčka způsobují, že oči mají šikmý tvar. „*Oči mohou mít po okraji duhovky (barevná část oka) bílé nebo lehce nažloutlé tečky. Nazývají se Brushfieldovy skvrny po anglickém lékaři T. Brushfieldovi (1858-1937)*“ (Selikowitz, 2005, s. 41). Nos i ústa jsou menší, avšak jazyk naopak o něco větší. To může způsobit, že se jazyk dostává ven a vyčnívá mezi rty. Ušní kanálky mohou být na rozdíl od intaktního jedince užší a okraj uší může být lehce přeložen. Zuby bývají špatně postavené, což je způsobeno menšími čelistmi, jejich růst je značně opožděn a některé zuby mohou dokonce chybět (řezáky a malé stoličky). Krk pak mívají jedinci s Downovým syndromem kratší, širší a mohutnější (Bazalová, 2014, s. 28; [online], dostupné z: <http://www.downuvsyndrom.cz/>; Pueschel, 1997, s. 38-40; Selikowitz, 2005, s. 41-42; Šustrová, 2004, s. 68; Švarcová, 2011, s. 146).

V některých případech může mít jedinec s Downovým syndromem atypický tvar hrudníku. Prsní kost může být vpáčena nebo může vyčnívat. Břišní svaly bývají u těchto jedinců velice oslabené. Většina dětí s Downovým syndromem má drobnou pupeční kýlu, která se však v průběhu růstu sama uzavře ([online], dostupné z: [www: <http://www.downuvsyndrom.cz/>](http://www.downuvsyndrom.cz/); Pueschel, 1997, s. 39).

Také ruce a nohy se u těchto jedinců liší. Ačkoli tvar bývá normální, lze si všimnout, že ruce a chodidla jsou menší a silnější. Prsty na ruce bývají kratší, malíčky lehce ohnuté, přes dlaň často vede pouze jedna rýha. Otisky prstů vytváří specifickou kresbu. Díky ní se dá rozpoznat, zda jde o jedince s Downovým syndromem či nikoli. Mezera mezi palcem a ukazováčkem na noze je širší než u intaktního jedince. Přes chodidlo vede krátká rýha, šlachy nejsou dostatečně pevné. Díky tomu mívají jedinci s tímto syndromem ploché nohy (Pueschel, 1997, s. 39; Selikowitz, 2005, s. 43; Švarcová, 2011, s. 146-147).

Růst dítěte s Downovým syndromem bývá zpomalen. Ženy dorůstají výšky asi 135 - 155 cm a muži 147 - 162 cm ([online], dostupné z: [www: <http://www.downuvsyndrom.cz/>](http://www.downuvsyndrom.cz/); Švarcová, 2011, s. 147).

U jedinců s Downovým syndromem se můžeme mnohdy setkat se slabým svalovým napětím - svalovou ochablostí. Této svalové ochablosti se říká „hypotonie“. Hypotonie pak může být příčinou menší svalové síly a omezené koordinace pohybu (Selikowitz, 2005, s. 43; Švarcová, 2011, s. 147).

Downův syndrom také mnohdy doprovází řada zdravotních obtíží. Mezi tyto obtíže patří kupříkladu srdeční vady, atlantoaxiální instabilita - extrémně pohyblivé spojení horních krčních obratlů, problémy se štítnou žlázou, onemocnění dýchacích cest, problémy s trávením, nadváha, kožní nemoci, špatná funkce bílých krvinek, poruchy sluchu (např. nedoslýchavost), poruchy zraku (např. dalekozrakost, krátkozrakost, šilhavost, šedý zákal), problémy s řečí a jiné. Dále ho však může provázet také epilepsie, Alzheimerova choroba, Parkinsonova choroba a další (Bazalová, 2014, s. 29; [online], dostupné z: [www: <http://www.dobromysl.cz/>](http://www.dobromysl.cz/); Pueschel, 1997, s. 42-47; Selikowitz, 2005, s. 82-104; Šustrová, 2004, s. 85; Švarcová, 2011, s. 147).

Ne u všech jedinců s Downovým syndromem se však musí tyto charakteristické rysy a zdravotní obtíže projevit. Pokud se ale projeví, mohou negativně ovlivnit jeho vývoj (Švarcová, 2011, s. 147).

#### **6.4 Vývoj dítěte s Downovým syndromem v předškolním věku**

Stejně tak jako se dítě s Downovým syndromem od intaktního dítěte liší fyzickými rysy, liší se i jeho celkovým vývojem. Znamená to, že dítě s Downovým syndromem dosáhne, stejně jako intaktní dítě, určitého vývojového stadia, nicméně dosáhne ho pomaleji a déle v něm setrvá (Selikowitz, 2005, s. 55).

V předškolním věku měří dítě s Downovým syndromem zhruba o 3,5 centimetru méně než dítě intaktní. Váha dítěte se pohybuje v mezích normy. Právě díky tomuto nepoměru mezi výškou a váhou lze u mnohých dětí s Downovým syndromem hovořit o nadváze (Šustrová, 2004, s. 70).

Aby se nadváze předešlo a dítě se optimálně vyvíjelo, je nutné upravit jeho jídelníček. Strava musí být vyvážená, její složení a množství by mělo být přizpůsobeno věku a potřebám dítěte (Šustrová, 2004, s. 124).

Dítěti s Downovým syndromem je velice důležité dopřát čas a vlastní tempo. Také je třeba si uvědomit, že dítě se mnohé naučí napodobováním rodičů a vrstevníků, opakováním, povídáním si ostatními, ale i svými smysly. Z toho důvodu je potřeba poskytnout dítěti co možná nejvíce podnětů - knihy, obrázky či materiál na procvičení smyslů (Šeligová, 2010, s. 11-12).

U dítěte s Downovým syndromem je přítomna svalová ochablost a dítě má tedy menší sílu. To může ovlivnit rozvoj nových dovedností. Vzhledem k atlantoaxiální nestabilitě je třeba dát pozor na prudké pohyby hlavou (Winders, 2009, s. 128-132).

Předškolák s Downovým syndromem dokáže chodit sám do schodů - do pěti let se naučí střídat nohy. Umí nohy zkřížit nebo chodit po špičkách. K malému stolu si sám donese židličku. Dobře koordinuje pohyby, hází a kope si s míčem, osvojí si i jízdu

na tříkolce. Při tom dítěti napomáhá, může-li sledovat své sourozence nebo kamarády. Zhruba do tří let by se měl naučit otevírat víko sklenice. Předškolák nakreslí vrislou a později i vodorovnou čáru a kolečko. Zvládne navlékat korálky, obracet stránky po jedné a je šikovnější co se týče stavění věží z kostek nebo sestavování skládaček. V předškolním věku je dítě s Downovým syndromem poměrně samostatné. Samostatně jí u stolu, čistí si zuby, obouvá se a zhruba v pěti letech si samo dokáže zavázat tkaničku, svléci kalhoty, dojít si na toaletu a následně si umýt ruce (Selikowitz, 2005, s. 72-73; Šustrová, 2004, s. 137; Winders, 2009, s. 206).

Dítě s Downovým syndromem dokáže logicky myslet, nedokáže však logické myšlení aplikovat. Logické i abstraktní myšlení je tedy u něho na nižší úrovni než u intaktních dětí. Jeho paměť se v předškolním věku zlepšuje. Zvládne poslouchat a následně zopakovat pohádky, říkanky a krátké číselné řady. Dobře rozezná pojmy malý/velký. Když pracuje, nepoužívá již tolik metodu „pokus-omyl“. Řeč předškoláka s Downovým syndromem je opožděná. Řekne své jméno a ví, jak pojmenovat různé věci. Ptá se pouze na jednodušší otázky (ještě se neptá „kdo“, „kde“ a „proč“, ale pouze „co“). Věty, které používá, jsou sice delší, avšak stále dělá gramatické chyby, zaměňuje či vynechává hlásky nebo rovnou celá slova. Dokáže ovšem použít i složitější slovní druhy jako například příslovce a zájmena. Předškolák s Downovým syndromem však často dává přednost znakovému jazyku, protože co nedokáže pojmenovat nebo vyslovit, to může jednoduše ukázat. Později se zlepšuje gramatická stránka řeči a objevují se časové pojmy jako „potom“ nebo „předtím“ (Horstmeier in Pueschel, 1997, s. 111; Selikowitz, 2005, s. 72-74; Šeligová, 2010, s. 12; Šustrová, 2004, s. 157).

Předškolák s Downovým syndromem se bez problémů odpoutá od rodičů. V mateřské škole si ale raději hraje sám i přes to, že ostatní děti už snášejí podstatně lépe než dříve. Dítě s Downovým syndromem je dobrosrdečné, bezprostřední, spontánní, pořádkumilovné a vytrvalé. Dokáže snášet nepohodu i bolest (Selikowitz, 2005, s. 73; Šustrová, 2004, s. 18).

Jednou ze zásadních charakteristik Downova syndromu je však jeho spojení s mentálním postižením (Šustrová, 2004, s. 167).

## 6.5 Mentální postižení

Pojem „mentální postižení“ je vymezován jako „*zastřešující pojem pro všechny jedince s IQ pod 85*“ (Valenta, 2014, s. 25). Zahrnuje tak jedince v pásmu současně chápané mentální retardace, ale i jedince jejího hraničního pásma. Mentální postižení je typickým znakem Downova syndromu a řadí se k nejběžnějším poruchám vyskytujícím se ve světové populaci ([online], dostupné z: [www: http://www.downsyndrom.cz/](http://www.downsyndrom.cz/); Valenta, 2014, s. 23).

Mentální retardace je vývojová duševní porucha se sníženou inteligencí, pro niž je charakteristický pokles určitých schopností. Jedná se zejména o schopnosti poznávací, pohybové, sociální a řečové, ale také o sníženou adaptabilitu jedince. Kritériem členění mentálního postižení (retardace) je tzv. „inteligenční kvocient“. Dle inteligenčního kvocientu se postižení dělí na lehkou (IQ 50 - 69), středně těžkou (IQ 35 - 49), těžkou (IQ 20 - 34) a hlubokou (IQ nižší než 20) mentální retardaci. K tomuto dělení se v dřívějších klasifikacích řadil také pojem „mírná mentální retardace“. Mírná mentální retardace se vyznačuje inteligenčním kvocientem 85 - 69. Dnes se však tento pojem používá jen velmi zřídka. V současné době hovoříme spíše o „hraničním pásmu mentální retardace“. Hraniční pásmo mentální retardace však není hodnoceno jako postižení intelektu, nýbrž jako prostá subnorma ([online], dostupné z: [www: http://www.dobromysl.cz/](http://www.dobromysl.cz/); Švarcová, 2011, s. 28; Valenta, 2014, s. 24-26).

V desáté revizi Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10), kterou zpracovala Světová zdravotnická organizace (WHO), je lehká mentální retardace označována jako F 70. Tento stupeň mentální retardace se většinou projevuje problémy v oblasti čtení a psaní. Jedinec se nelehko zapojuje do her, těžko se přizpůsobuje normám a kulturním tradicím a obtížně řeší životní problémy (zajištění úrovně bydlení, získání a udržení zaměstnání a podobně). Je méně chápavý, avšak schopen funkčně užívat řeč, udržovat konverzaci a být nezávislý v praktických dovednostech a osobní péči (Franiok, 2008, s. 38; Švarcová, 2011, s. 37-38).

Středně těžká mentální retardace, F 71, je charakteristická omezením neuropsychického vývoje. Opožděn bývá rozvoj hrubé motoriky, řeči, sebeobsluhy a zručnosti. Jedinec bývá citově nevyrovnaný. Podílí se na prostých sociálních aktivitách a ve škole si dokáže osvojit pouze základy čtení, psaní a počítání. Pod dohledem může vykonávat jednoduchou manuální práci. Středně těžká mentální retardace bývá někdy doprovázena dětskou mozkovou obrnou, autismem nebo epilepsií (Bazalová, 2014, s. 24; Franiok, 2008, s. 39; Švarcová, 2011, s. 38-39).

Jedinec s těžkou mentální retardací, F 72, sice není schopen naučit se číst, psát ani počítat, ale dovede si osvojit různé užitečné dovednosti, a to i přes to, že je jeho motorika výrazně porušena. S těžkou mentální retardací úzce souvisí špatný vývoj či poškození nervového systému, somatické vady a jiné přidružené poruchy (Bazalová, 2014, s. 25; Švarcová, 2011, s. 39).

Hluboká mentální retardace, F 73, je charakteristická inkontinencí, výrazným omezením či úplnou neschopností pohybu a neschopností sebeobsluhy. Myšlení a paměť dosahuje pouze minimální úrovně. Jedinec užívá převážně neverbální komunikaci a je trvale závislý na okolí. K tomuto stupni mentální retardace bývá epilepsie přidružena běžně. Objevuje se také atypický autismus a problémy se sluchovým a zrakovým vnímáním (Franiok, 2008, s. 41-42; Švarcová, 2011, s. 40).

Není-li z nějakého důvodu možné zařadit jedince mezi tyto čtyři kategorie mentální retardace, jedná se o mentální retardaci nespécifikovanou (F 79). Pokud je stanovení stupně intelektové retardace nemožné, užívá se kategorie „jiná mentální retardace“ (F 78) (Švarcová, 2011, s. 40-41).

Vznik mentální retardace může být zapříčiněn mnoha faktory. Takovými faktory bývají například genetické příčiny, chromozomové aberace, dědičnost či vrozené vady lebky. Dále pak organické nebo mechanické poškození mozku, onemocnění matky v době těhotenství, užívání návykových látek, předčasný porod a podobně (Valenta, 2014, s. 27-29).

Švarcová (2011, s. 47) uvádí, že každý takto postižený jedinec „*je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy.*“

Mentální postižení se v některých případech kombinuje s jinými vadami či poruchami. V takovém případě hovoříme o tzv. kombinovaném postižení.

## **6.6 Kombinované postižení**

Jedinci s kombinovaným postižením neboli vícenásobným postižením jsou ti, u kterých se vyskytují „*nedostatky v kognitivní, motorické, komunikační nebo psychosociální sféře takového rozsahu, že vyžadují zvýšenou speciálněpedagogickou péči*“ (Renotierová, Ludíková, 2006, s. 303). Jedná se tedy o kombinaci dvou nebo více různých vad. Kombinovat se u těchto jedinců mohou jak závažnější stupně postižení, tak i jejich lehčí stupně navzájem. Setkáváme se zde s různým dělením na kategorie lehce a těžce vícenásobně postižení. Mnohdy se dělení určuje ve vztahu k mentální retardaci, kdy se jedná o kombinace mentální retardace s tělesným postižením, smyslovým postižením nebo s poruchou chování (Jankovský in Pfeiffer, 2014, s. 81; Renotierová, Ludíková, 2006, s. 303-304).

Příčinou vzniku kombinovaného postižení mohou být například genetické vlivy, chromozomální aberace, poškození mozku a CNS, vývojové poruchy, mechanické poškození, infekce, vlivy sociálního a materiálního prostředí a další (Renotierová, Ludíková, 2006, s. 304).

Jedinci s kombinovaným postižením mívají problémy v komunikaci, neboť často nemohou používat orální řeč. Kvůli tomu bývají odkázáni na alternativní (využívaný jako náhrada orální řeči) a augmentativní (používaný u jedinců s nedostačujícími předpoklady pro užití orální řeči) systémy komunikace jako je znaková řeč, Braillovo písmo či Lormova abeceda (Renotierová, Ludíková, 2006, s. 304-305).



## 7 Předškolní zařízení s principy Montessori pedagogiky v České republice

Přestože u nás první Montessori školy vznikaly již ve třicátých letech dvacátého století, začal Montessori pedagogický systém vzkvétat až po pádu komunistických režimů, tedy v letech devadesátých, kdy byla založena Asociace Montessori a Kruh přátel Montessori škol. Před rokem 1989 vznikla při Střední pedagogické škole v Praze první mateřská třída s Montessori prvky. Montessori mateřská škola jako taková pak byla založena až v roce 1998. Montessori byla dále realizována v mateřských školách v Jablonci nad Nisou a Kladně. Postupně se mateřské školy a centra s prvky Montessori začaly objevovat i v Pardubicích, Brně a Olomouci. V roce 1999 bylo založeno občanské sdružení „Společnost Montessori“. Od té doby je o Montessori pedagogiku v České republice stále větší zájem, díky čemuž vznikají další nová předškolní zařízení tohoto typu. V současnosti funguje v České republice asi 76 mateřských škol s programem a s prvky Montessori pedagogiky, z nichž nejvíce jich sídlí v Praze a okolí. Tyto mateřské školy však najdeme také například v Liberci, Českých Budějovicích, Plzni či Zlíně ([online], dostupné z: [www: <http://www.ifgl.cz/>](http://www.ifgl.cz/); Průcha, Kořátková, 2013, s. 125; [online], dostupné z: [www: <http://www.montessoricr.cz/>](http://www.montessoricr.cz/)).

V předškolních zařízeních České republiky se v současné době můžeme setkat nejen s klasickou Montessori pedagogikou, ale také s Montessori terapií. Ta vznikla díky známé vychovatelce a terapeutce Lore Anderlik ([online], dostupné z: [www: <http://www.downsyndrom.cz/>](http://www.downsyndrom.cz/)).

Lore Anderlik, která se s pedagogikou Marie Montessori poprvé setkala ve školce svého dítěte, upravila Montessori koncept tak, aby byl vhodný nejen pro intaktní děti, ale i pro děti s postižením. Přizpůsobila proto Montessori materiál a „*rozpracovala koncept léčebné terapie a práce s Montessori upraveným materiálem pro individuální práci či práci v malých skupinách postižených dětí*“ (Dlouhá, 2013, s. 2). Podílela se tak na vytvoření Montessori terapie a v letech 1991 až 2008 vedla mnohé výcvikové kurzy (Dlouhá, 2013, s. 2).

Terapií jako takovou se v podstatě rozumí „*takové způsoby odborného a cíleného jednání s člověkem, jež směřují od odstranění či zmírnění nežádoucích potíží, nebo odstranění jejich příčin, k prospěšné změně (např. v prožívání, v chování, ve fyzickém výkonu)*“ (Müller, 2014, s. 18). Jedná se o ucelené systémy, které mají vlastní teorii, metodologii a formu (Müller, 2014, s. 18-19).

Montessori terapie je samostatná forma terapie spadající do oboru sociální pediatrie. Její základ tvoří klasická Montessori pedagogika. Zvláštností Montessori terapie je, že využívá nejen všech prvků Montessori pedagogiky, ale i znalostí z medicíny, psychologie a dalších vědních oborů. „*Úzce spolupracuje s lékaři, zahrnuje výsledky testů, komunikuje s kolegy z jiných terapeutických disciplín a tím umožňuje získat celistvější obraz dítěte a podporovat pomocí terapie přesně ty oblasti, které jsou v daném okamžiku smysluplné*“ ([online], dostupné z: [www: <http://www.downsyndrom.cz/>](http://www.downsyndrom.cz/)).

Montessori terapie je zaměřena na inkluzi a postižení vnímá pouze jako odlišnosti. Klade důraz na podporu a povzbuzení dítěte a na dodržování jeho práv. Úkolem Montessori terapie je odstraňovat u dítěte chybné vzorce chování, které by mohly být problémem v dospělosti. Montessori terapie je postavena na úzké spolupráci s rodinou, neboť právě rodina mívá největší zájem o další rozvoj dítěte. Rodič se pro dítě stává vzorem a rodinná atmosféra má stěžejní dopad na vnímání dítěte (Dlouhá, 2013, s. 2-3; [online], dostupné z: [www: http://www.downsyndrom.cz/>](http://www.downsyndrom.cz/); Hečková, 2013, s. 4).

Montessori terapie však nepomáhá pouze dětem a jejich rodičům. Dita Dlouhá v časopise Montessori zpravodaj (2012, s. 2) uvádí i další oblasti, kterým se Montessori terapie věnuje. Jedná se mimo jiné o oblast práce s dospělými se speciálními potřebami, práce se seniory, práce s jedinci s poruchou vnímání a sebe obrazu vlastního těla, o oblast zpracování smutku (truchlení), či oblast práce s jedinci s Downovým syndromem. Montessori terapie se tak stává velice přínosnou a užitečnou terapií v životě člověka.

## 8 Výzkumná šetření

Jména dívek i pedagožek byla z důvodu zachování anonymity změněna. Dívky jsou v práci označeny jako Erika Imrová a Veronika Jaklová, pedagožky jako Iveta Krátká, Vlasta Dvořáková a Radana Miškovská.

### 8.1 Cíl práce, výzkumné otázky

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na cvičení praktického života u dětí s Downovým syndromem v předškolním věku (Montessori pedagogiku). Hlavním cílem bylo zjistit, v jakých oblastech může nácvik praktické činnosti, dle principů Marie Montessori, podporovat rozvoj dětí s Downovým syndromem. K dosažení hlavního cíle byly stanoveny dílčí cíle a výzkumné otázky.

**Dílčí cíl 1:** Analyzovat proces práce dětí s Downovým syndromem v oblasti nácviku praktických činností.

**Dílčí cíl 2:** Navrhnout nácvik nových činností dle principů Marie Montessori, které budou rozvíjet oblast praktických činností u dívek s Downovým syndromem.

**Dílčí cíl 3:** Ověřit, zda činnosti rozvíjejí oblast praktických činností.

**Výzkumná otázka 1:** Rozvíjí originální praktické činnosti dle Marie Montessori všechny oblasti, na které jsou původně zaměřeny, a které dílčí oblasti nelze u dětí s Downovým syndromem s těmito pomůckami rozvíjet?

**Výzkumná otázka 2:** Rozvíjí nácvik nově navrhovaných praktických činností všechny oblasti u dívek s Downovým syndromem jako originální praktické činnosti dle Marie Montessori?

**Výzkumná otázka 3:** Jakým způsobem lze nově vytvořené činnosti ověřit v praxi?

## 8.2 *Metody výzkumu*

K naplnění cílů byla využita metoda kvalitativního výzkumu. Kvalitativní výzkum je proces vytváření nových poznatků na základě široce rozprostřeného sběru dat. Výzkumník si nejprve vybere konkrétní téma (jev) a následně si vymezí výzkumné otázky. Je nutné, aby výzkumník pomocí různých technik do hloubky prozkoumal daný jev, vyhledal o něm maximální množství informací, odpověděl tak na stanovené výzkumné otázky a provedl závěry. Takovými technikami sběru dat bývá pozorování, rozhovor a analýza dokumentů (Hendl, 2012, s. 30-50; Švaříček, Šedřová, 2014, s. 24).

## 8.3 *Technika sběru dat*

K realizaci mého výzkumného šetření byly použity tyto techniky sběru dat - pozorování dětí s Downovým syndromem v předškolním věku, rozhovor s pedagogickými pracovníky Dětského centra Pomněnka v Českých Budějovicích a následná analýza získaných dat.

### **Pozorování**

Pozorování je „*dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 143).

Pozorování bylo dlouhodobé a probíhalo během přímé činnosti s dívkami s Downovým syndromem v Dětském centru Pomněnka v Českých Budějovicích. Zaměřeno bylo především na oblast samostatnosti, sebeobsluhy a na další dílčí oblasti spojené s nácvikem činností praktického života. Data byla zaznamenávána formou terénních poznámek a na konci pozorování zapsána do předem připraveného pozorovacího archu (viz příloha 2). Jednalo se o pozorování zúčastněné, přímé, neboť jsem se, do jisté

míry, zúčastnila právě probíhajících aktivit, dále strukturované, jelikož jsem hledala odpovědi na předem připravené jevy a otázky, a otevřené - z toho důvodu, že jsem vystupovala jako výzkumník/pozorovatel, aniž bych své šetření před dětmi či pedagogy utajovala (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 144-146).

### **Rozhovor**

Jako další metodu výzkumného šetření jsem zvolila polostrukturovaný rozhovor, který sestával z předem připravených otázek. Prostřednictvím rozhovoru jsou „zkoumání členové určitého prostředí, určité specifické sociální skupiny s cílem získat stejné pochopení jednání událostí, jakým disponují členové dané skupiny“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 159). Technika rozhovoru byla využita při interakci s pedagogickými pracovníky Dětského centra Pomněnka.

### **Analýza dat**

Hendl (2005, s. 223) uvádí, že „při kvalitativní analýze a interpretaci jde o systematické nenumerné organizování dat s cílem odhalit témata, pravidelnosti, datové konfigurace, formy, kvality a vztahy.“ V podstatě jde o to užitečně a smysluplně zpracovat data získaná během výzkumného šetření a nalézt tak odpověď na všechny výzkumné otázky (Hendl, 2012, s. 223).

#### **8.3.1 Sledované kategorie**

Pozorování dívek při práci s pomůckami bylo zaměřeno především na následující kategorie:

- osobnostní charakteristika dítěte;
- podpůrná opatření (podpora dítěte);

- sebeobsluha a samostatnost;
- hrubá motorika;
- jemná motorika;
- grafomotorika/kresba;
- myšlení;
- paměť;
- pozornost;
- řeč a komunikace;
- časoprostorová orientace;
- orientace na ploše;
- smyslové vnímání;
- aktivity, práce s pomůckami;
- sociální vztahy;
- dodržování pravidel a zdvořilostní formy chování;
- hra;
- oblíbená činnost.

#### **8.4 Popis výzkumného terénu**

Výzkumné šetření bylo prováděno v Dětském centru Pomněnka v Českých Budějovicích. Toto centrum se nachází v ulici Lipenská, číslo domu 2592, nedaleko zastávky městské hromadné dopravy „Skuherského“. Prostory Pomněnky se rozkládají ve druhém patře. Dětské centrum Pomněnka nemá vlastní venkovní prostory. Děti však mohou využívat malé hřiště rozprostírající se přímo vedle budovy, kde Pomněnka sídlí.

Chodba před Pomněnkou funguje jako čekárna - rodiče s dětmi se tu před otevřením scházejí a čekají, než se otevřou dveře. Ty otvírá vždy jedna z pedagožek. Na chodbě

nalevo ode dveří visí nástěnka, kde si rodiče mohou přečíst různá oznámení a nejnovější informace týkající se chodu centra.

Po vstupu do Pomněnky vejde do místnosti, která slouží jako místo, kde se děti zouvají a zároveň jako jídelnička, kde děti svačí. Místnost je přímo proti vhodovým dveřím a je vybavena jako malá předsíň, na pravé straně místnosti pak nalezneme malý stoleček se židličkami a regál, do něhož si děti odkládají při příchodu svačiny.

Vlevo od předsíně se nachází místnost, jež je primárně určena dětem do tří let. Sem si všechny děti odkládají bundy a batůžky do polic, které se nacházejí po pravé straně dveří. Po levé straně jsou regály plné pomůcek. Prostředek místnosti je prázdný, neboť zde probíhají jak aktivity s miminky, tak motorická cvičení předškolních dětí. Tato místnost, stejně jako většina prostor Pomněnky, je pokryta kobercem.

Vpravo od předsíně můžeme nalézt malou kuchyňku se dřezem, kuchyňskou linkou, mikrovlnnou troubou, varnou konvicí a lednicí. Ke kuchyňce přiléhá toaleta pro zaměstnance a toaleta pro děti.

Dále se v centru nacházejí tři větší místnosti. Každá z těchto místností je určena pro jiný druh aktivit a každá je bohatě vybavena Montessori pomůckami. Ty mají vždy určené své místo. V nejmenší místnosti probíhá tzv. program Maxík. Tato třída je proto vybavena dvěma stolečky a několika židličkami odpovídajícími velikosti dětí. Zároveň slouží jako kancelář vedoucí centra. Z toho důvodu je za dveřmi schovaný psací stůl s kancelářskými potřebami. V největší místnosti se kolem dokola nacházejí police a skříňky s Montessori pomůckami. Můžeme zde také najít dvě malé židličky určené dětem k odpočinku. Jelikož je tato místnost velice prostorná a kromě skříněk a polic prázdná, probíhají zde cvičení na elipse. Elipsa je pomocí lepicí pásky vytvořena uprostřed koberce. Poslední místnost slouží převážně k výtvarné činnosti. Děti zde pracují u dlouhého stolečku, který je pokrytý igelitovým ubrusem. Po celém obvodu místnosti stojí regály, v nichž nalezneme jak pomůcky pro výtvarnou činnost, tak i klasické Montessori pomůcky.

Dětské centrum Pomněnka je určeno dětem od narození do osmi let, jejich rodičům i prarodičům. V současné době toto centrum navštěvuje 110 dětí týdně.

## 8.5 Charakteristika výzkumného souboru

Pro kvalitativní výzkum byly vybrány dvě dívky předškolního věku s Downovým syndromem navštěvující Dětské centrum Pomněnka v Českých Budějovicích v pondělních a úterních odpoledních hodinách. Před zahájením výzkumu jsem zákonné zástupce dívek požádala o svolení s dívkami pracovat a následně o podepsání informovaného souhlasu (viz příloha 1). Výzkumného šetření se také zúčastnila vedoucí centra a další dvě pedagožky, se kterými jsem vedla rozhovor.

## 8.6 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno v Dětském centru Pomněnka v Českých Budějovicích. V předvýzkumném období, od září do prosince 2015, jsem centrum navštěvovala každé pondělí a úterý v odpoledních hodinách, kdy do centra dochází Erika Imrová a Veronika Jaklová. V tomto období jsem se věnovala pouze pozorování dívek a rozhovorům s pedagožkami. Při pozorování jsem se zaměřila především na dané kategorie (viz podkapitola 8.3.1 Sledované kategorie).

Samotné výzkumné období pak probíhalo od ledna do března 2016. To už jsem s dívkami individuálně pracovala a ověřovala nově vytvořené pomůcky.

Délku předvýzkumného a výzkumného období zachycuje tabulka č. 1.

**Tabulka č. 1: Období výzkumu**

měsíc	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
rok 2015									předvýzkumné období			
rok 2016	výzkumné období											

*Zdroj: vlastní*



## 8.7 *Analýza a interpretace dat z rozhovoru*

### **Stanovená kritéria v rozhovoru:**

Montessori pedagogika

Oblast praktických činností

Kritéria a funkčnost vyrobených pomůcek

Dětské centrum Pomněnka

Při rozhovoru (viz příloha 3) mě ze všeho nejdříve zajímalo, kdy se pedagožky poprvé setkaly s Montessori pedagogikou. Vedoucí centra Iveta Krátká mi odpověděla, že se s tímto konceptem poprvé seznámila před deseti lety na semináři zaměřeném na rozvoj dovedností. Radana Miškovská o ní zaslechla na vysoké škole, prakticky se s ní však setkala teprve před čtyřmi a půl lety. Vlasta Dvořáková mi prozradila, že se s Montessori pedagogikou také prvně setkala na vysoké škole, nebylo to pro ni však nic lákavého. Až nečekaná spolupráce s Ivetou Krátkou ji přivedla do Dětského centra Pomněnka.

Na moji druhou otázku „*Myslíte si, že jsou u dětí předškolního věku rozvíjeny všechny oblasti týkající se praktického života pomocí činností dle původního zaměření Montessori pedagogiky?*“ odpověděla Iveta Krátká, stejně jako Radana Miškovská, že určitě ano. Vlasta Dvořáková uvedla, že záleží na tom, jaké jsou pomůcky praktického života. Ujistila mě, že v Dětském centru Pomněnka dělají vše proto, aby byly pomůcky co nejvíce přizpůsobeny dítěti a byly tak rozvíjeny všechny oblasti týkající se právě praktického života.

Dále jsem se ptala, které oblasti praktických činností dle Montessori se u dětí s Downovým syndromem rozvíjí obtížněji nebo vůbec. Iveta Krátká se v odpovědi shodla s Radanou Miškovskou. Obě uvedly, že obtížněji nebo vůbec se rozvíjejí činnosti vyžadující precizní úchop. Iveta Krátká pak ještě doplnila činnosti vyžadující vyšší míru soustředění a činnosti, které mají více fází. Poté prý dochází k tomu, že dítě vykoná jen

polovinu činností. V rozhovoru zdůraznila, podobně jako Radana Miškovská, důležitost každodenního opakování činností pro pochopení jejich významu a použití. Vlasta Dvořáková přiznala, že s dětmi s Downovým syndromem nemá moc zkušeností, a proto na tuto otázku nezná odpověď.

„*Má u dívek s Downovým syndromem nějaký vliv na práci s pomůckami rozdílný věk a jejich schopnosti?*“ Odpovědi Radany Miškovské a Vlasty Dvořákové byly v podstatě totožné. Shodly se, že věk a schopnosti dívek v Dětském centru Pomněnka rozhodně mají vliv na práci s pomůckami. Naopak Iveta Krátká uvedla, že věk není až tak důležitý. Mnohem důležitější jsou podle ní přirozené předpoklady pro schopnost učit se, úroveň kognitivních funkcí.

Následně jsem pedagožky poprosila, aby se zamyslely, která z praktických činností je pro dívky Downovým syndromem v Dětském centru Pomněnka nejnáročnější. Všechny tři se shodly na krouživém pohybu v zápěstí. Dále uváděly činnosti související s jemnou motorikou - nasazování gumiček, skládání karet na hromádku a podobně.

Zajímalo mě tedy, jaká kritéria by měla splňovat činnost s pomůckou pro nácvik krouživého pohybu v zápěstí u konkrétních dívek. Iveta Krátká uvedla, že nejdůležitějšími kritérii jsou izolace vlastnosti a kontrola chyby. Radana Miškovská doplnila technické parametry (jako například hladkost pomůcky) a bezpečnost pomůcky. Vlasta Dvořáková odpověděla, že činnost s pomůckou pro nácvik krouživého pohybu v zápěstí by měla mít jasný cíl, aby dívky poznaly, kdy je činnost u konce.

Na otázku, zda takto vytvořenými pomůckami bude splněn původní záměr rozvoje krouživého pohybu v zápěstí a zda budou pomůcky v souladu s Montessori pedagogikou, odpověděly pedagožky následovně. Iveta Krátká se ve své odpovědi shodla s Vlastou Dvořákovou. Obě uvedly, že původní záměr splněn bude, a že pomůcky tedy budou v souladu s Montessori pedagogikou. Radana Miškovská zmínila, že záleží na tom, jaká kritéria budou u pomůcky zařazena (kontrola chyb atd.).

Moje další otázka byla zaměřena na ověřování pomůcek v praxi. Zajímalo mě, zda při ověřování jejich funkčnosti mohou nastat nějaké problémy. Všechny tři pedagožky se shodly na tom, že mohou. Jako příklad problémů uvedly nesprávnou velikost pomůcky,

nevhodný materiál na její výrobu, přílišnou jednoduchost činnosti, ale i osobní naladění dítěte a podobně.

Poté jsem každé z pedagožek položila poslední otázku: „*Jaké podmínky splňuje Vaše zařízení pro úspěšnou práci dle konceptu Montessori pedagogiky?*“ Iveta Krátká odpověděla, že Dětské centrum Pomněnka je zaměřeno na Montessori terapii a splňuje podmínku spolupráce s rodinou a školou. Radana Miškovská zdůraznila, že Dětské centrum Pomněnka splňuje systematickosti a věnuje se všem vzdělávacím oblastem Montessori pedagogiky. Stejně jako Vlasta Dvořáková na konec doplnila, že Dětské centrum Pomněnka se kromě Montessori pedagogiky věnuje navíc Maxíkovi, stimulačnímu programu pro děti předškolního věku, a Feuersteinově metodě instrumentálního obohacování.

## **8.8 Program v Dětském centru Pomněnka**

Pondělní a úterní odpolední program Dětského centra Pomněnka je určen zejména dětem předškolního věku. Děti přicházejí mezi 12:45 a 12:55. Po příchodu do Pomněnky se svléknou, bundu s batůžkem si uloží do místnosti pro miminka a svačinu odloží do regálu v předsíni. Poté si jdou některé děti hrát s pomůckami, některé si dodělávají výtvarnou činnost z předchozího týdne a jiné se jdou rovnou nasvačit.

V pondělí, kdy navštěvuje centrum Erika Imrová, pracují všechny děti společně v jedné skupině. Naopak v úterý, kdy do Pomněnky dochází Veronika Jaklová, si vedoucí centra bere dívky s Downovým syndromem do vedlejší místnosti a pracuje s nimi individuálně. Program však zůstává stejný jak pro skupinu, tak pro jednotlivce.

Ve 13:00 zazvoní Iveta Krátká zvonečkem, čímž dá dětem najevo, že začíná stimulační program Maxík. Děti se tedy sejdou v místnosti pro miminka. Poté začíná motorické cvičení. Vedoucí s dětmi procvičí ruce a prsty či souhlasné a křížové pohyby nohou a rukou. U tohoto cvičení se začíná vleže na zemi, neboť je to pro děti jednodušší. Teprve po osvojení pohybů se tato cvičení provádějí ve stoje. Během cvičení je přítomna

ještě druhá pedagožka, která dětem v případě potřeby dopomáhá. Paní Krátká následně s dětmi procvičí rovnováhu při stožení na jedné noze. Pak se děti přesunou do třídy se dvěma stolečky. Vedoucí dětem rozdá sešity a fixy a předvede jim, jaký tvar (např. svislé, vodorovné čáry, kolečka a další) budou děti kreslit. Ke každému tvaru náleží básnička, která dětem nácvičí usnadňuje - kupříkladu při kresbě vodorovných čar předřikává vedoucí společně s dětmi básničku „Travička zelená“. U těchto cvičení kontrolují pedagožky nejen kresbu samotnou, ale také správné sezení a držení tužky. Poté, co si děti procvičí kresbu, následuje cvičení na zrakové vnímání. Každé dítě dostane dvě hromádky stejných, ale pomíchaných obrázků. Děti tak mají za úkol najít správné dvojice. Další cvičení je určeno sluchovému vnímání. Takovýchto cvičení je mnoho. Děti mají například za úkol rozpoznat, jaké slovo se v řadě několika dalších slov opakuje. Paní Krátká předřiká řadu slov, jako: „*hruška, švestka, banán, švestka, jablko, meloun*“ a děti hledají. Po každé řadě slov se střídají. Cvičení se několikrát opakuje. Je-li dostatek času, následuje ještě cvičení na pravolevou orientaci, orientaci na ploše, procvičování barev a pojmů „malý/velký“. Vedoucí rozloží na koberec velký papírový strom a bokem si připraví různě barevná a velká jablíčka. Dětem pak dává pokyny typu: „*Dej velké zelené jablíčko na strom, nahoru doprava.*“ I tady se děti po jednom střídají. Když jsou všechna cvičení dokončena a pomůcky jsou uklizené, jdou se děti do jídelničky nasvačit.

Kolem 14:30 zazvoní jedna z pedagožek zvonečkem a děti se přesunou na elipsu, do největší místnosti. Program na elipse si připravuje zpravidla jen jedna z pedagožek. Ostatní pracují společně s dětmi. Elipsa probíhá vždy na určité téma (např. moře a oceány, gravitace, advent aj.) za pomoci potřebných pomůcek. Ty jsou připraveny uprostřed elipsy tak, aby na ně všichni dobře viděli. Děti se posadí vedle sebe po celé elipse. Ze začátku seznámí pedagožka děti s aktuálním tématem. V elipse je kromě pomůcek rozložen červený kobereček s kamínky, mušličkami, malými zvířátky a podobně. Pedagožka děti vyzve, aby si každé z nich vzalo jednu z těchto věcí. Když má každý v ruce nějaký předmět, opatrně ho nese. Přitom musí zlehka našlapovat

na elipsu a obejít ji. Potom se usadí zpět na své místo a pedagožka začne s vyprávěním o daném tématu. Do vyprávění se děti obvykle zapojují svými zkušenostmi a zážitky.

Je-li činnost na elipse ukončena, rozdělí se děti na polovinu. Jedna polovina se přesune do místnosti s pomůckami, kde probíhá výtvarná činnost týkající se tématu z elipsy. Druhá polovina dětí má volný program. Jakmile mají děti výtvarnou činnost hotovou, skupiny se vystřídají.

V 15:30 si děti uklidí své pomůcky a vrátí se na elipsu. Společně s pedagožkami se chytanou za ruce a následuje loučení. To vypadá tak, že jedno z dětí, které je určeno, stiskne ruku dítěti vedle sebe. Tento signál si pak děti posílají dál, dokud se nevrátí zpátky k dítěti, jež ho poslalo. Po rozloučení jdou děti do šatny, kde se za dopomoci pedagožek nebo praktikantek oblékají. V předsíni si pak obují boty, a když jsou všechny hotové, otevře vedoucí centra dveře a pustí děti na chodbu. Tam už na ně čekají rodiče.

Pondělní a úterní odpolední program v Dětském centru Pomněnka probíhá obvykle tímto způsobem. Občas však bývá pozměněn například z důvodu návštěvy muzea, divadla, galerie a podobně.

## **8.9 Případová studie**

K vytvoření případových studií využívá výzkumník všech dostupných technik sběru dat (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 98). Jelikož v Dětském centru Pomněnka není k dispozici žádná dokumentace dětí, použila jsem pouze techniku pozorování a na základní informace ohledně anamnestických údajů dívek jsem se musela osobně doptat vedoucí centra.

## **Erika Imrová**

### *Osobní anamnéza*

Erika Imrová je narozena 5. srpna 2009. Jedná se o dívku řadící se do hraničního pásma mentální retardace. V raném věku se u Eriky objevila lehká sluchová vada. V současné době má Erika diagnostikovanou lehkou poruchu štítné žlázy a zrakové postižení, konkrétně krátkozrakost a astigmatismus.

### *Rodinná anamnéza*

Dívka pochází z úplné rodiny a má mladšího bratra, jenž dochází do Dětského centra Pomněnka společně s Erikou.

### *Školní anamnéza*

V současné době navštěvuje Mateřskou školu Nové Homole v režimu individuální integrace za podpory asistenta pedagoga.

### *Osobnostní charakteristika dítěte*

Erika je veselá, milá a velice šikovná dívka. Ráda kreslí, počítá a odpočívá. Na autority si zvyká pomalu. Před lidmi se ale nestydí a často se účastní besídek. Pokud ale nemá náladu nebo je unavená, odmlouvá, neposlouchá pokyny dospělých a utíká. Často dělá „naschvály“, aby na sebe upoutala pozornost. Jakmile se jí to podaří, začne se smát a zlobit ještě víc. Erika potřebuje mít jasně vymezené hranice a disciplínu. Poté je práce s ní opravdová radost.

### *Podpůrná opatření*

V mateřské škole se Erika vzdělává v režimu individuální integrace za podpory asistenta pedagoga. V Dětském centru Pomněnka však asistenta nemá k dispozici.

### *Sebeobsluha a samostatnost*

Erika se dokáže sama svléknout, obléknout i obout. Zip u bundy bez problému zapne. Ani při jídle nepotřebuje žádnou pomoc. Svačinu si sama rozbalí např. pomocí nůžek, snadno otevře i jogurt. Při nalévání vody/čaje do hrnečku často přelije. Rozlité pití však utře. Pokud není unavená nebo pokud se jí chce, uklidí si po sobě jakoukoli pomůcku. Zvládne si dojít na toaletu. Nedokáže však spláchnout, ačkoli se hodně snaží. Na toaletě je nutné, aby ji čas od času někdo zkontroloval, neboť se ráda zamyká. Po toaletě si umyje ruce. Má-li rýmu, sama se vysmrká.

### *Hrubá motorika*

Erika skáče, poskakuje, běhá, neudrží však rovnováhu na jedné noze. Při chůzi po schodech pravidelně střídá nohy. Jezdí na kole, hází a chytá míč. Dokáže kroužit hlavou. Křížové pohyby rukou a nohou zvládá dobře, dokonce i za chůze. Pokud pedagožka křížové a souměrné pohyby různě kombinuje, nenechá se zmást a cvičí přesně dle pokynů. Ani cvičení, při kterých má různě obracet ruce a procvičovat prsty, jí nedělá problémy.

### *Jemná motorika*

Stříhá nůžkami, dokonce se drží předkresleného tvaru. V dětské knize se silnými listy obrací stránku po jedné, totéž dokáže i v sešitě. Papír překládá i trhá. Modeluje a skládá puzzle. Navléká korálky, nenavleče však gumičku na karty ani krabičku. Obtiskne razítka a umí používat lepidlo. Bez chyby se dokáže dotýkat prstem jedné ruky konečků prstů ruky druhé. Z kostek postaví věž, zatluče i hřebíček do dřeva. Umí pověsit prádlo na sušák a přichytit ho kolíčky.

### *Grafomotorika*

Tužku drží špetkovým úchopem, v pravé ruce. Levou rukou si přidržuje papír. Málokdy sedí u stolu správně, často si sedá na nohy. Dokáže se podepsat, obkreslit šablonu, dokonce i ilustrovat pohádku. Při práci s tlustým štětcem maluje přesně

a nepřetahuje. Pastelkami přetahuje, o to víc, když jí práce nebaví. Snáze nakreslí vodorovnou čáru než svislou. Kreslí-li kolečka, nemá ruku položenou na stole. Při psaní jedniček neudrží první čárku šikmou a druhou svislou. Správně opíše předeepsané slovo, netrefí se ale na linku. Erika vidí zvlášť čáru a zvlášť písmena, nevidí vše jako celek. Je tedy nutné upozornit ji přesným pokynem, např. „*Začni psát vlevo nahoře.*“ Eričina postava se již podobá klasické postavě. Má hlavu, trup i končetiny, dokonce také krk, prsty, řasy a obočí.

#### *Lateralita ruky a oka*

Erika píše a kreslí pravou rukou, avšak při uchopování předmětů a při práci s nimi ruce často střídá. Lateralita ruky tedy ještě není plně vyhraněna. Při jednoduchém testu s papírovou ruličkou, kdy měla ruličku uchopit a podívat se skrz ni, bylo zjištěno, že dominantní oko je pravé.

#### *Myšlení*

Erika chápe různé logické souvislosti i abstraktní pojmy (všechno/nic, málo/hodně aj.). Napočítá do desíti a tuto číselnou řadu odříká i pozpátku. Snadno vymyslí, jak pracovat s jakoukoli pomůckou. Při práci postupuje systematicky - např. pomůcku na hledání dvojic shodných obrázků si připraví na kobereček a první sadu obrázků rozloží po jednom do řady vedle sebe. Druhou sadu si položí před sebe, pod řadu obrázků, a postupně si z ní bere vždy po jedné kartičce. Tu porovnává s obrázky v horní řadě. Najde-li shodný obrázek, kartičku pod něho položí. Takto pokračuje, dokud nejsou všechny kartičky přiřazené. Následně všechny kartičky otočí a zkontroluje si (pomocí počtu kontrolních teček na zadní straně obrázků), zda někde neudělala chybu. Při práci postupuje zleva doprava. Nakonec pomůcku uklidí zpět na její místo.

#### *Paměť*

Eričina paměť je poměrně krátkodobá, je nutné jí pokyny často opakovat. Dokáže si ale vzpomenout na takové věci, jako co měla daný den k obědu. Naučí se i básničku,



písničku nebo říkanku. Pamatuje si jména dětí z pondělního odpoledního programu. Je schopná si zapamatovat řadu šesti obrázků a určit, kde jaký obrázek byl. Dobře si pamatuje, kam patří jaká pomůcka, jak se s pomůckami pracuje, i ve kterých místnostech probíhají jednotlivé části odpoledního programu.

### *Pozornost*

Pokud Eriku zaujme nějaká pomůcka či nějaká činnost, je schopna se na ní plně soustředit, ačkoli jen krátce. Jakmile se unaví nebo ji práce nebaví, nesoustředí se, zlobí a práci nedokončí.

### *Řeč a komunikace*

Erika komunikuje s ostatními převážně verbálně, řeči rozumí a chápe její obsah. Dokáže se vyjádřit a ví, jak věci pojmenovat. Některé hlásky vyslovuje obtížněji, obzvláště „Ř“, takže jí někdy bývá špatně rozumět. Čte prakticky plynule a s porozuměním. Nejvíce toho napovídá při hře - sice pro sebe, ale poměrně nahlas. Nejčastěji používá slova „*chci spát*“ a „*ne*“.

### *Časoprostorová orientace*

Velice dobře se vyzná v budově, ví přesně, kde co je a co kde leží. Pokud ji pedagožka někam pošle, ví, kam má jít. Vyzná se v denním režimu a pamatuje si, jak jdou odpolední aktivity v centru po sobě. Umí vyjmenovat roční období, měsíce i dny v týdnu a orientuje se v nich. Chápe pojmy včera, dnes i zítra.

### *Orientace na ploše*

Stejně dobře jako se orientuje v prostoru a čase, orientuje se i na ploše. Rozezná vpravo/vlevo, nahoře/dole/uprostřed. Má-li umístit barevná papírová jablíčka na velký kartonový strom dle pokynů pedagožky, ani jednou se nesplete. Dobrá orientace na ploše jí velice pomáhá při nácvičku psaní. Pokud neví, kde má začít, stačí jí říct např. „*Začni psát vlevo nahoře.*“

### *Zrakové vnímání*

Erika správně rozlišuje barvy, různé velikosti i geometrické tvary. Při hledání shodných obrázků, pokud má vytvořený systém a obrázky nejsou složité, najde odpovídající dvojice. Velice snadno rozliší na obrázku figuru a pozadí. Skládá-li puzzle, dokáže poměrně snadno rozpoznat, kam jaký dílek patří a jak ho má správně natočit. Zrakové vady (krátkozrakost a astigmatismus) jsou u Eriky korigovány brýlemi.

### *Sluchové vnímání*

Erika rychle a správně zopakuje věty, které slyší. Podle sluchu také dokáže určit, jakým písmenem slovo začíná a jakým končí. Nedokáže však slova rozdělit na jednotlivé hlásky. Ani u skládání slov nepozná, o jaké slovo se přesně jedná - kupříkladu řekne-li jí pedagožka „*Č-O-Č-K-A*“, Erika neslyší slovo „čočka“, nýbrž „kočka“. Poznává ale, zda se dvojice hlásek, jež jí pedagožka předříkává, opakuje či ne - např. ba-ba, na-ňa, pa-ap apod. Říkanky vytleskává mimo rytmus. Je hodně citlivá na hluk, nachází-li se tedy v hlučném prostředí, schovává se do vedlejší místnosti.

### *Hmatové vnímání*

Pohmatem rozpoznává různé tvary i materiály. Hmatově rozliší také, čeho je více/méně, co je suché/mokré, teplé/studené nebo tvrdé/měkké. Pokud jí pedagožka dopředu řekne, jaké předměty schová do pytlíčku a Erika má dost času si pomůcky prohlédnout a osahat, dokáže je později s jistotou poslepu určit. Např. pokud dostane pokyn „*Vyndež z pytlíčku šišku.*“, zavře oči, sáhne do něj a šišku bez problémů nahmatá.

### *Čichové a chuťové vnímání*

Erika rozezná, co je sladké a co kyselé, na hořké věci a věci, které jí nechutnají, se zamračí a říká „*Fuj!*“ Při práci si často strká do pusy vlastní ruku nebo věci jako třeba fix. Podle čichu dobře rozpozná například salátovou okurku nebo pomeranč.

### *Sociální vztahy*

Pokud si Erika s něčím neví rady a ostatní děti si toho všimnou, pomohou jí. Jejich vztah však není příliš přátelský. Zdá se, že děti Eriku berou jako někoho, koho musí často upozorňovat na chyby a opravovat ho. Erika má proto v centru nejraději svého bratra. Pedagožky Erika sice uznává jako autoritu, ne vždy však poslouchá jejich rady a pokyny. Má moc ráda svoji babičku, která ji pravidelně z centra vyzvedává.

### *Dodržování pravidel a zdvořilostní formy chování*

Erika zná pravidla chodu Dětského centra Pomněnka, ne vždy je však dodržuje. Když je unavená nebo jí činnosti nebaví, odmítá pracovat a poslouchat pokyny pedagožek. Pokud je k tomu vyzvána, např. „*Jak se říká?*“ a chce se jí, pak pozdraví, poprosí i poděkuje. Jestliže ji někdo požádá o pomoc, je ochotná mu pomoci.

### *Pracovní charakteristika a práce s pomůckami*

Na práci se dokáže soustředit jen krátce, avšak pokud ji činnost zaujme, velmi intenzivně. Je zcela samostatná, většinou nepotřebuje radu ani dopomoc pedagožek. Pokud ji ale činnost nudí, je zbrklá, dělá chyby a ihned práci ukončuje. Dokáže vymyslet, jak pracovat s jakoukoli pomůckou. Zná principy pomůcek Montessori pedagogiky. Pokud si s pomůckou neví rady, vrátí ji raději na své místo a vybere si jinou činnost.

### *Známky unavitelnosti a druhy úniku*

Je-li Erika unavená, odmítá pracovat, hází s věcmi a odchází do rohu místnosti se slovy „*Jdu spát.*“ Někdy si sama odemkne dveře a utíká z Pomněnky na chodbu.

### *Hra*

Protože je Erika z odpoledního programu v centru často unavená a vzájemné vztahy mezi ní a dětmi nejsou zrovna přátelské, nezapojuje se příliš do společných her. Nevyhledává ani úkolové hry, kdy dítě přebírá fiktivní roli ze života dospělých

(hra na lékaře, školu, maminku a tatínka a podobně). Raději se sama posadí do rohu místnosti a hraje si, čte si nebo odpočívá. Při hře si často povídá sama pro sebe.

#### *Oblíbená činnost*

Erika si ráda hraje s pomůckou na třídění tvarů (viz příloha 4). Ačkoli s ní nepracuje úplně správně a nenechá si poradit, pomůcka se jí líbí a dokáže nad ní strávit poměrně dlouhou dobu. Mezi její oblíbené činnosti dále patří čtení, kreslení a počítání.

### **Veronika Jaklová**

#### *Osobní anamnéza*

U Veroniky Jaklové, narozené 13. srpna 2007, byl zjištěn středně těžký stupeň mentální retardace. Dívka dříve prodělala operaci srdeční vady. V současné době u ní není zjištěna žádná sluchová ani zraková vada.

#### *Rodinná anamnéza*

Veronika pochází z úplné rodiny. Má zdravou mladší sestru, která taktéž navštěvuje Dětské centrum Pomněnka v Českých Budějovicích.

#### *Školní anamnéza*

Ačkoli dívka dochází do Dětského centra Pomněnka na program pro předškoláky, od září 2015 navštěvuje běžnou základní školu v režimu individuální integrace za podpory asistenta pedagoga.

#### *Osobnostní charakteristika dítěte*

Veronika je velice milá, stydlivá dívka. Ráda se směje. Je však hodně náladová, a pokud se jí něco nelíbí, bývá dokonce agresivní. Málo komunikuje a nevyhledává společné aktivity. Na otázky odpovídá jednoslovně, kývnutím hlavy nebo jen úsměvem. Nemá-li náladu, utíká nebo se schovává pod stůl. Ráda jí, často za odpoledne svačí

i dvakrát. Jejím nejoblíbenějším oblečením jsou šaty. Kdykoli má na sobě šaty, ukazuje na ně se slovy „*hele, hele*“ a chlubí se jimi ihned po příchodu do centra.

#### *Podpůrná opatření*

V Dětském centru Pomněnka pracuje s vedoucí centra individuálně. Ve škole se Veronika vzdělává v režimu individuální integrace za podpory asistenta pedagoga.

#### *Sebeobsluha a samostatnost*

Dokáže se sama svléknout i obléknout. Boty si obuje, tkaničky si však zavázat neumí. Aniž by potřebovala pomoc, rozbalí si nůžkami svačinu. Kvůli špatné opozici palce nedrží dobře hrneček, takže se jí při nalévání vody/čaje z konvičky převrhne a voda se rozlije. Když chce, zvládne si sama po sobě uklidit. Samostatně si dojde na toaletu, při mytí rukou jí však dělá problém uchopení pákové baterie. Nedokáže se sama vysmrkat - většinou si nos jen utře, ale nesmrkne.

#### *Hrubá motorika*

Při chůzi po schodech střídá nohy, chodí však pomalu a opatrně. Běhá a skáče. Na kole jezdí s obtížemi, neumí dobře šlapat - šlápne jednou nebo dvakrát a padá. Nevydrží dlouho stát na jedné noze, neboť má narušené centrum rovnováhy. Také proto se jí na elipse nedaří klást nohy těsně za sebe. Ztěžka se zvedá ze židle. Krouží hlavou, nedokáže to však příliš dlouho. Při cvičení křížových pohybů se jí pletou nohy a ruce, často se zhroutí do embryonální polohy. Toto cvičení lépe zvládá vleže.

#### *Jemná motorika*

Veronika stříhá nůžkami, nedokáže se však držet rovné linie. Neumí si otevřít zubní pastu, neboť pohyb ruky není plynulý a neustále otáčí směr šroubování. Z kartiček na zrakové vnímání bez problémů stáhne gumičku, už jí ale nerozmotá a nenavlékne zpět. Nedokáže obracet stránky po jedné ani si z hromádky vzít jeden papír. Práce s lepidlem jí dělá potíže - nedokáže lepidlo otevřít ani ho správně uchopit. Při navlékání korálků se

netrefí do dírky. Má-li prstem pravé ruky jednou ťuknout na každý prst ruky levé, která leží na stole, dokáže to. Levým prstem však jednou ťuknout nedokáže - nemůže se na prsty pravé ruky trefit, takže ťuká několikrát za sebou. I Veronika postaví z kostek věž, nedokáže ale kostky opatrně umístit přesně na sebe.

### *Grafomotorika*

Tužku drží v pravé ruce, špetkovým úchopem. Levou rukou se snaží přidržovat si papír, často na to ale zapomene. U stolu sedí správně. Ruku má křečovitou, takže tlačí na tužku a pohyby ruky tak nejsou plynulé. To má za následek například to, že při kreslení kroužků nedotáhne čáru do tvaru „O“, ale jen do „U“. Svislé čáry nakreslí dobře, vodorovné jí však začnou sklouzávat do svislých. Dokáže obtáhnout předkreslený tvar. Při vybarvování omalovánek výrazně přetahuje. Postava má stále podobu hlavonožce, ačkoli tělo se začíná protahovat. Veroničina úroveň psaní a kresby odpovídá zhruba úrovni tříletého dítěte.

### *Lateralita ruky a oka*

Stejně jako u Eriky je i u Veroniky lateralita ruky stále ještě nevyhraněná. Veronika sice píše a kreslí pravou rukou, při práci ale ruce střídá. Testem s ruličkou bylo zjištěno, že Veroničino dominantní oko je pravé.

### *Myšlení*

Myšlení Veroniky je spíše konkrétní. Má-li vyřešit nějaký úkol, či vymyslet, jak pracovat s určitou pomůckou, dokáže po nějaké době najít správný postup i řešení. Někdy je však nutné ukázat jí, jak má v práci dále pokračovat. Rozezná pojmy malý/velký a bez obtíží napočítá do pěti.

### *Paměť*

Veronika si pamatuje, kde najde jakou pomůcku a ihned si dokáže vybavit, jak s pomůckou pracovat. Pokyny pedagožek si však pamatuje obtížněji a je nutné je

několikrát stručně a jasně zopakovat. Jména dětí v centru si ještě zcela nepamatuje. Jestliže si má zapamatovat řadu obrázků, zapamatuje si maximálně tři. Při větším množství nebo častějším opakování se rychle unaví, není schopná si vzpomenout, kde je jaký obrázek a práci nedokončí.

#### *Pozornost*

Pokud není unavená, dokáže se na práci a cvičení velice soustředit. Naslouchá jakémukoli vyprávění, ale neudrží dlouho pozornost.

#### *Řeč a komunikace*

Veronika komunikuje spíše neverbálně pomocí zvuků nebo odpovídá jedním slovem. Rozumí, co jí kdo říká. Nedokáže se však vyjádřit. Má-li říci větu, sestaví ji pouze s dopomocí a po jednotlivých slovech. Některá slova vyslovuje špatně a velice potichu, takže jí občas nebývá rozumět. Pokud sama něčemu nerozumí, neřekne si o radu či pomoc, pouze se směje. Nejčastěji používá slova „dobře“, „ano“, „jo“ a „Brumík“.

#### *Časoprostorová orientace*

Po centru se Veronika často pohybuje zmateně a neví, kam má jít. Snadno zabloudí. Ví však, kde leží jaká pomůcka. V denním režimu se neorientuje, stejně tak v ročních obdobích, měsících a dnech v týdnu.

#### *Orientace na ploše*

Na ploše dokáže ukázat, kde je vpravo/vlevo, nahoře/dole/uprostřed, i když se občas musí pořádně zamyslet. Při psaní otáčí tvary písmen - např. písmeno „V“ píše jako „A“. Má-li nakreslit postavu, neví, jak a kam umístit končetiny.

#### *Zrakové vnímání*

Veronika rozezná velikosti i základní barvy. Geometrické tvary rozlišuje téměř bezchybně. Pokud se splete, rychle se opraví. Problémy nastávají u rozpoznávání

písmen. Veronika neví, jak které písmeno vypadá. S obtížemi je dokáže určit až s dopomocí - pedagožka musí Veronice nejprve nakreslit, jak dané písmeno vypadá a slovně jí ho popsat. I přes časté opakování však tvary písmen rychle zapomene. Zvládne k sobě přiřadit kartičky se stejným počtem puntíků, ze složitějších obrázků však dvojice neutvoří. Je-li obrázek rozdělen na více částí (např. postava pekaře je rozdělena na hlavu, trup a nohy), nedokáže ho správně složit. Co se týče rozlišování figury a pozadí, nedokáže Veronika bez pomoci jednotlivé objekty na obrázku rozpoznat. Pokud kreslí dolní obloučky, zvládne nakreslit jeden nebo dva, poté se jí obloučky převrátí. Často si plete tužku s fixem.

#### *Sluchové vnímání*

Pozná, jakým písmenem začíná slovo, které jí vedoucí centra předříkává. Nepozná ale, jakým písmenem slovo končí. Slovo rozdělené na jednotlivé hlásky (např. L-O-P-A-T-A) nedokáže složit dohromady. Říkanky vytleskává mimo rytmus. Pozná zvuk zvonečku a ví, co zvoneček oznamuje. Na hluk nijak výrazně nereaguje nebo se jen ohlédne po jeho zdroji.

#### *Hmatové vnímání*

Veronika dokáže pohmatem určit, který materiál je kupříkladu tvrdý/měkký, mokrá/suchý a teplý/studený. Ačkoli pozná rozdíl mezi jednotlivými materiály a práce s pomůckami pro hmatové vnímání by jí nejspíše nedělala žádný problém, sama tyto pomůcky v Dětském centru Pomněnka nijak nevyhledává.

#### *Čichové a chuťové vnímání*

Veronika ráda jí, ihned po příchodu do centra svačí. Pozná, co je sladké a co je kyselé. Na to, co jí chutná, říká „*mňam*“ nebo „*dobry*“. Nejraději má BeBe Brumíka, kterého pozná i po čichu. Také má ráda piškoty a dětské přesnídávky.



### *Sociální vztahy*

Nevyhledává kontakt s ostatními dětmi ani s pedagožkami. Nejraději má svoji sestru, s níž je, jako s jedinou, schopna spolupracovat a dědečka, který ji i její sestru do centra pravidelně vodí.

### *Dodržování pravidel a zdvořilostní formy chování*

Veronika je seznámena s pravidly v Dětském centru Pomněnka a pravidla dodržuje. Mluví tiše, neběhá po třídě, pracuje vždy na koberečku a jen s jednou pomůckou, uklidí si po sobě a poslouchá pokyny pedagožek. Ozve-li se zvonek, uklidí a automaticky se přesune na elipsu. Pokud ji někdo vyzve a zrovna se jí chce mluvit, umí pozdravit, poprosit i poděkovat. Pakliže je požádána, jde komukoli pomoci, i přesto, že neví jak.

### *Pracovní charakteristika a práce s pomůckami*

Pracuje systematicky, soustředěně a s rozvahou. Při práci nevyhledává pomoc ostatních, protože nerada komunikuje. Z toho důvodu pracuje nejraději sama. Ví, jak která pomůcka funguje a co s ní má dělat. Někdy je však potřeba malá dopomoc pedagožek, spočívající např. v upozornění na správný postup práce, protože Veronika v průběhu činnosti občas zapomene, jak má pokračovat.

### *Známky unavitelnosti a druhy úniku*

Veronika se unaví velmi rychle. Je-li unavená, často chybuje a přestává pracovat. Někdy bývá dokonce agresivní a s věcmi uhodí o stůl. Zlobí-li se, nebo chce-li před něčím utéci, schovává se pod lavici či uteče a zamkne se v jiné místnosti.

### *Hra*

Ačkoli Veronika vychází s ostatními dětmi dobře a centrum jí nabízí mnoho podnětů ke hře, hraje si Veronika nejraději sama se svojí oblíbenou pomůckou, a to v naprosté tichosti. Lze tedy říci, že hra je u Veroniky velice stereotypní. Pokud se k ní chce některé

z dětí přidat, často se nechce o pomůcku dělit a je agresivní. Nevyhledává pohybové hry, ani hry úkolové.

#### *Oblíbená činnost*

Veronika si nejčastěji hraje s dřevěnou panenkou, kterou pomocí ústřížků z různých látek obléká (viz příloha 4). Tuto činnost je schopna opakovat i několikrát za sebou. Pokud už ji panenka nebaví, přesypá ořechy (viz příloha 4) nebo si maluje.

### **8.10 Analýza práce s originálními pomůckami**

Při výrobě nové pomůcky jsem vycházela z práce s originálními Montessori pomůckami pro praktický život. Informace o postupu práce s těmito pomůckami mi poskytly děti v Dětském centru Pomněnka, neboť mi je samy popisovaly a předváděly. Tento postup jsem si pak ověřila analýzou dostupných dokumentů.

#### **Drcení v hmoždíři**

*Pomůcky:* tác, hmoždír s tloučkem, dóza s piškoty, prázdná miska, lžička (viz příloha 5)

*Postup práce:*

- 1) Z police vezmeme tác s pomůckou a přeneseme ho na stůl.
- 2) Dózu otevřeme, vyndáme z ní jeden piškot a vložíme ho do hmoždíře.
- 3) Jednou rukou si přidržujeme hmoždír a druhou rukou uchopíme tlouček.
- 4) Tloučkem piškot v hmoždíři rozdrtíme.
- 5) Rozdrcený piškot vysypeme do prázdné misky.
- 6) Postup několikrát opakujeme.
- 7) Pomocí lžičky rozdrcené piškoty sníme.
- 8) Dózu uzavřeme, hmoždír s tloučkem, misku a lžičku umyjeme.

9) Vše vrátíme na ták a pomůcku uklidíme zpět na své místo.

*Cíl:* drčení, rozvoj motoriky, koncentrace pozornosti

*Kontrola chyb:* piškoty nejsou rozdrcené

### **Šlehání pěny**

*Pomůcky:* ták, metlička na šlehání, miska, houbička (viz příloha 5) + nastrouhané mýdlo, voda

*Postup práce:*

- 1) Z police si vezmeme ták s pomůckou a položíme ho na stůl.
- 2) Přineseme si vodu a nastrouhané mýdlo.
- 3) Do misky dáme trochu nastrouhaného mýdla a zalijeme ho vodou.
- 4) Jednou rukou si přidržujeme misku a druhou rukou uchopíme metličku na šlehání.
- 5) Z mýdla a vody vyšleháme pěnu.
- 6) Vyšlehanou pěnu vylijeme (na místo k tomu určené).
- 7) Metličku a misku umyjeme, ták pomocí houbičky otřeme.
- 8) Pomůcku vrátíme zpět na místo.

*Cíl:* nácvik šlehání, rozvoj motoriky, koncentrace pozornosti

*Kontrola chyb:* pěna není našlehaná

### **Drcení v mlýnku**

*Pomůcky:* ták, mlýnek, miska se zrním (nebo kávou), prázdná miska, lžička (viz příloha 5)

*Postup práce:*

- 1) Ták s pomůckou si vezmeme z police a položíme ho na stůl.

- 2) Uchopíme lžičku, z misky se zrním nabereme zrní a opatrně ho vsypeme do mlýnku.
- 3) Lžičku odložíme.
- 4) Jednou rukou si přidržujeme mlýnek a druhou rukou meleme, dokud zrní není nadrcené.
- 5) Zespod mlýnku vysypeme nadrcené zrní do prázdné misky.
- 6) Lžičku omyjeme.
- 7) Pomůcku uklidíme zpět na své místo.

*Cíl:* drcení, rozvoj motoriky, koordinace pohybů, koncentrace pozornosti

*Kontrola chyb:* zrní není rozdrcené

#### Příklad individuální práce drcení v mlýnku:

Erika Imrová si při práci s mlýnkem počínala velice dobře. Pomůcku si dokázala sama připravit a věděla, co s ní má dělat. Vysvětlení postupu práce tedy nebylo třeba, stejně tak ani názorná ukázka. Posadila jsem se napravo od Eriky. Erika si nejprve na židličku sedla tak, že neměla nohy dole, ale seděla si na nich. Na otázku „*Sedíš správně?*“ vůbec nereagovala, reagovala až na dotek. Jakmile jsem jí sáhla na nohu a naznačila pohyb dolů, sedla si správně. Uchopila lžičku pravou rukou, nabrala zrní a opatrně ho nasypala do mlýnku. Poté si mlýnek přitáhla blíže k sobě. Při mletí musela vynaložit hodně úsilí, neboť je malá a nemá moc sílu. Všimla jsem si, že klikou nedokázala otočit o 360°, aby pohyb dokončila, musela si kliku pokaždé v ruce trochu posunout. Když měla Erika namleto, vysypala nadrcené zrní do misky. Poté koukla do misky, kde ještě nějaké zrní zbylo a řekla „*Ještě.*“ Postup tedy opakovala, dokud nebylo všechno zrní namleté. Pak se zvedla ze židličky a utekla pryč. Musela jsem pro Eriku dojít, vzít ji za ruku a vysvětlit jí, že si po sobě neuklidila pomůcku. Nejdřív chvíli vzdorovala, lehla si do rohu místnosti a pořád opakovala „*Ne, jdu spát.*“ Nakonec

ale přeci jen šla. Společně jsme tedy umyly lžičku a vrátily pomůcku zpět na polici, kam patří. Následně se Erika opět schovala do rohu se slovy „*Jdu spát.*“

Stejně tak Veronika Jaklová pomůcku dobře znala a věděla hned, co s ní má dělat. Já jsem jí pomůcku připravila, položila jsem ji na stůl a Veronika se k práci pěkně posadila. Stejně jako Erika uchopila lžičku pravou rukou, nedržela ji však správně, a to zřejmě kvůli špatné opozici palce. Místo toho, aby ji držela palcem nahoru, držela ji pěstičkou, čili palcem dolů. Snažila jsem se jí tedy ukázat, jak má lžičku držet. Veronice to ale bohužel nešlo, a tak v práci pokračovala dál. Opatrně si nabrala zrní, a aniž by jí něco upadlo na ták, nasypala všechno zrní do mlýnku. Lžičku odložila a pravou rukou začala mlít. Mlýnek si ale zapoměla levou rukou přidržovat. Názorně jsem jí tedy předvedla, jak má s mlýnkem pracovat. Levou rukou jsem si mlýnek přidržela, aby neujížděl, a pravou rukou jsem začala mlít. To už na mě Veronika mávala rukou, že to chápe a chtěla pokračovat sama. Mlýnek jsem jí tedy předala. Veronika si ale kliku mlýnku přendávala z jedné ruky do druhé. Jedině tak dokázala klikou otočit kolem dokola. Když měla zrní namleté, trošku neobratně ho vysypala do prázdné misky. Pak se beze všeho zvedla a šla umýt lžičku. Když se vrátila, položila ji zpět na ták a ten následně sama uklidila zpět na polici.

Poté, co jsem viděla, jak se pracuje s originálními Montessori pomůckami, přemýšlela jsem, jak by asi měla vypadat nová pomůcka pro oblast praktického života a jaké podmínky by měla splňovat.

### **Shrnutí analýzy činnosti s originálními pomůckami:**

Při práci s originálními pomůckami jsem si u dívek s Downovým syndromem všimla, že jim činí potíže jakékoliv plynulé krouživé pohyby ruky. Mají-li například klikou mlýnku otočit o 360°, zhruba ve třech čtvrtinách pohybu se zastaví a musí si pomůcku chytnout trochu jinak či do druhé ruky. U ostatních dětí jsem zase zpozorovala, že pokud drtí v hmoždíři piškot, drtí ho pouze přímým úderem tloučku, nikdy krouživým pohybem

ruky. Společně s pedagožkami jsem tedy dospěla k názoru, že by bylo vhodné vytvořit takovou pomůcku, která by rozvíjela krouživý pohyb v zápěstí.

## 9 Nově vytvořené pomůcky

Nově vytvořená pomůcka z oblasti praktického života by měla sloužit, dle mého pozorování a informací z rozhovoru s pedagožkami, pro rozvoj krouživého pohybu v zápěstí. Potřeba této pomůcky pramení z diagnózy Downova syndromu. Rozhodla jsem se tedy vytvořit dvě varianty takové pomůcky.

### 9.1 Tvorba nově vytvořených pomůcek

Při vymýšlení pomůcky pro rozvoj krouživého pohybu v zápěstí jsem vycházela z toho, že pohyb ruky musí být takový, jako by dívky otvíraly sklenici od dětské přesnídávky. Z toho tedy vyplynulo, že pomůcka by měla obsahovat závit a její velikost by měla být přiměřená velikosti dětské ruky.

#### Pomůcka č. 1

Ze všeho nejdříve jsem vzala papír a načrtla si představu první verze adaptované pomůcky (viz příloha 6). Chtěla jsem, aby pomůcka měla válcovitý tvar rozdělený na tři části. Spodní díl měl uprostřed obsahovat závitovou tyč, která by byla k dílu připevněna. Prostřední díl pak měl být s průchozím závitem a vrchní díl se závitem slepým, aby zbytek závitové tyče zakryl. Pomocí sklenice od dětské přesnídávky jsem určila vhodné rozměry pomůcky. Aby byla pomůcka pro děti zajímavá a byla zřejmá kontrola chyb, měl každý její díl obsahovat část obrázku. Při správném složení pomůcky by pak byl obrázek kompletní a jeho části by na sebe navazovaly.

Pomůcka měla být vyrobena ze dřeva či plastu. Jelikož výroba takovéto pomůcky není jednoduchá, obzvláště výroba závitové tyče, nechala jsem její základ udělat na zakázku.

Základ pomůcky (kompletní válec se závitovou tyčí) byl vyroben během několika dní. Jako nejvhodnější materiál byl zvolen silon. Pomůcka tedy byla vytvořena z plastu.

Následoval okamžik výběru vhodného obrázku. Jelikož barvy by se mohly ze silonu snadno smýt, rozhodla jsem se použít samolepky. Tvar a obsah obrázku jsem konzultovala s vedoucí centra. Ta mi doporučila, aby obrázek byl co nejjednodušší a bez pozadí. Pozadí by na děti působilo při práci s pomůckou rušivě. Z toho důvodu jsem se nakonec rozhodla místo obrázku použít pouze čtyři různě barevné proužky. Ze samolepícího papíru jsem si vystříhla 6 mm široké a 90 mm dlouhé proužky. Ty jsem rovnoměrně nalepila na pomůcku a pomocí řezáčku je rozdělila na části odpovídající jednotlivým dílům pomůcky. Pomůcka tak byla hotova a připravena k ověření v praxi.

### Pomůcka č. 2

Protože výroba první pomůcky byla finančně náročná, rozhodla jsem se vymyslet levnější variantu pomůcky, která by krouživý pohyb v zápěstí mohla rozvíjet podobně jako pomůcka první.

Pro vytvoření druhé pomůcky mě inspirovala práce s hmoždířem na drcení piškotů. Chtěla jsem vytvořit takovou pomůcku, u které by samotná práce s ní dívky motivovala. Abych docílila rozdrčení piškoty za pomoci krouživého pohybu v zápěstí, použila jsem věc, jež lze najít v lečjaké domácnosti - dřevný louskáček na ořechy. Vzala jsem tedy táč, na něj jsem položila louskáček na ořechy, lžici, sklenku s celými piškoty a prázdnou misku na piškoty rozdrčené. Takto připravenou pomůcku (viz příloha 7) jsem následně prakticky ověřovala.



## 9.2 Způsob použití nově vytvořených pomůcek

### Pomůcka č. 1 - trojdílný válec

*Pomůcky:* kobereček, pomůcka č. 1

*Postup práce:*

- 1) Připravíme si kobereček.
- 2) Na kobereček si vezmeme pomůcku.
- 3) Jednou rukou si pomůcku chytíme.
- 4) Druhou rukou chytíme vrchní díl pomůcky a povolíme ho.
- 5) Vrchní díl odšroubujeme ze závitové tyče a položíme ho na kobereček.
- 6) Nyní povolíme prostřední díl.
- 7) Prostřední díl odšroubujeme ze závitové tyče a položíme ho na kobereček.
- 8) Nyní máme pomůcku rozdělenou na tři díly.
- 9) Z koberečku vezmeme prostřední díl pomůcky a nasadíme ho zpět na závitovou tyč.
- 10) Díl našroubujeme tak, aby se dotýkal spodního dílu.
- 11) Z koberečku vezmeme vrchní díl pomůcky, který natočíme tak, aby šel nasadit na závitovou tyč.
- 12) Vrchní díl našroubujeme tak, aby se dotýkal prostředního dílu.
- 13) Zkontrolujeme, že jednotlivé díly na sebe naléhají.
- 14) Zkontrolujeme, že proužky na jednotlivých dílech se barevně shodují.
- 15) Pomůcku uklidíme na své místo.
- 16) Uklidíme kobereček.

*Cíl:* rozvoj motoriky, rozvoj krouživého pohybu v zápěstí, podpora koordinace pohybů, podpora koordinace oko - ruka, rozvoj myšlení, pozornosti a trpělivosti

*Kontrola chyb:* barevné proužky na jednotlivých dílech na sebe doléhají a barvy jednotlivých částí proužků se shodují

### **Pomůcka č. 2 - hříbek**

*Pomůcky:* tác, lžička, sklenka s piškoty, miska, louskáček na ořechy

*Postup práce:*

- 1) Z police si vezmeme tác s připravenou pomůckou.
- 2) Táč položíme na stůl a posadíme se na židličku.
- 3) Jednou rukou uchopíme louskáček na ořechy.
- 4) Druhou rukou uchopíme šroubovací hlavu louskáčku tak, aby otvor se závitovou tyčí směřoval nahoru.
- 5) Hlavu louskáčku povolujeme tak dlouho, dokud se v louskáčku nevytvoří mezera, do které lze vložit piškot.
- 6) Ze sklenice vezmeme piškot a zasuneme ho do vzniklé mezery.
- 7) Uchopíme šroubovací hlavu louskáčku a utahujeme, dokud piškot nepraskne.
- 8) Rozdrcený piškot vysypeme do misky.
- 9) Postup několikrát opakujeme.
- 10) Louskáček odložíme a nadrcené piškoty sníme.
- 11) Lžičku, sklenku a misku umyjeme.
- 12) Pomůcku uklidíme na své místo.

*Cíl:* rozvoj motoriky, rozvoj krouživého pohybu v zápěstí, podpora koordinace pohybů, podpora koordinace oko - ruka, rozvoj myšlení, pozornosti a trpělivosti

*Kontrola chyb:* piškot je rozdrcený a lze ho vysypat do misky

### 9.3 *Ověření vytvořených pomůcek v praxi*

#### **Práce s pomůckou č. 1** (viz příloha 8)

##### ***Erika Imrová***

Nejprve jsem pomůcku č. 1 ověřovala při práci s Erikou. Řekla jsem jí, že mám pro ni novou pomůcku a že ji spolu vyzkoušíme. Vzala jsem ji do místnosti, kde nikdo nebyl a kde tak byl dostatečný klid na práci. Vyzvala jsem Eriku, aby si přinesla kobereček. Erika vzala z hromádky kobereček a položila ho doprostřed místnosti. Poté jsem jí podala pomůcku (pomůcka ještě neměla určené své místo). Tu si dala na kobereček a sedla si k ní. Já jsem se posadila vedle Eriky.

Nejprve jsem Erice práci s pomůckou předvedla. Pomůcku jsem vzala do levé ruky a pravou rukou jsem začala povolovat vrchní díl. „*Ted' pomůcku rozložíme na díly*“, řekla jsem jí. Odšroubovala jsem ho ze závitové tyče a položila na kobereček. Následně jsem povolila a odšroubovala prostřední díl. I ten jsem položila na kobereček vedle vrchního dílu. „*Tak a ted' oba díly zase vrátíme zpátky na tyč*“, řekla jsem Erice. Ta kývala hlavou a v tichosti mě dál pozorovala. Vzala jsem tedy opět prostřední díl a ukázala jsem Erice, že má průchozí závit. Poté jsem ho nasadila zpět na závitovou tyč a krouživým pohybem v zápěstí jsem ho utahovala tak dlouho, dokud se nedotýkal spodního dílu. Pak jsem z koberečku vzala vrchní díl a i tentokrát jsem ho Erice ukázala. Ukázala jsem jí ho proto, aby viděla, že tentokrát je závit dílu slepý. Nasadila jsem vrchní díl správně na závitovou tyč a stejně, jako díl prostřední, jsem i vrchní díl našroubovala. Poté jsem Erice pomůcku ukázala a prstem jsem jí předvedla, že barevné proužky pěkně sedí. „*Vidíš? Barvičky na sebe navazují a mezi díly nejsou žádné mezery. Takhle je to správně. Ted' už víš, jak s pomůckou pracovat. Zkus to ted' Ty*“, řekla jsem jí a položila jsem pomůcku zpět na kobereček.

Erika si vzala pomůcku stejně jako já - levou rukou si ji držela a pravou rukou začala povolovat vrchní díl pomůcky. Krouživý pohyb v zápěstí jí nedělal žádný problém, takže vrchní díl sundala velice rychle. Položila ho na kobereček a povolila i prostřední díl.

Ani s tím neměla problém, držela směr krouživého pohybu, takže celou dobu pěkně povolovala. Když byl prostřední díl dole, usmála se, otočila se na mě se slovy „*Hele!*“ a položila díl na kobereček. Následně jsem ji vyzvala, aby pomůcku zase složila dohromady. Erika vzala do ruky vrchní díl a nasadila ho na závitovou tyč. Když chvíli utahovala, zjistila, že tyč neprojde skrz díl a mezi díly tak vznikne velká mezera. Beze slova tedy díl opět sundala a vyměnila ho za díl prostřední. Ten bez problému našroubovala až ke spodnímu dílu. Ihned si sama zkontrolovala, zda jí barevné proužky navazují. A protože navazovaly, vzala z koberečku zbývající díl pomůcky, podívala se, která strana je slepá a i poslední díl správně našroubovala. Všimla jsem si, že při utahování dílů si Erika prohodila ruce. Pomůcku nyní držela v pravé ruce a šroubovala levou. Když měla hotovo, opět zkontrolovala barvy proužků a vítězoslavně mi pomůcku s úsměvem ukázala. Řekla jsem Ericce, že pracovala moc pěkně, díly krásně zašroubovala. Poté jsem ji vyzvala, aby si po sobě uklidila kobereček.

Další hodinu jsme práci s pomůckou zopakovaly. Erika již dobře věděla, jak s pomůckou pracovat, takže názorná ukázka už nebyla nutná. Práci s pomůckou Erika zvládla stejně dobře a bez problémů, jako předchozí hodinu. Rozdíl jsem zpozorovala pouze při utahování jednotlivých dílů, kdy Erika při práci ruce již neprohazovala.

### ***Veronika Jaklová***

Druhý den jsem pomůcku ověřovala při práci s Veronikou. Stejně jako u Eriky, i Veroniku jsem vyzvala, aby si připravila kobereček. Došla si pro něj a položila ho vedle mě na zem. Na kobereček jsem dala pomůcku, Veronika se ke koberečku posadila a já se posadila vedle ní. Postup práce s pomůckou jsem Veronice předvedla stejně, jako předchozí den Ericce. Veronika mě při práci velice soustředěně pozorovala.

Řekla jsem Veronice, aby teď zkusila pracovat s pomůckou ona. Vzala ji do obou rukou a chvíli si ji prohlížela. Pak si ji přendala do levé ruky a pravou zkusila zatáhnout za vrchní díl. Protože jsem z předchozího pozorování věděla, že po chvíli dokáže Veronika vymyslet, jak s pomůckami pracovat, záměrně jsem jí do práce nijak nezasahovala. Po chvíli tahání pootočila vrchním dílem a povolila ho. Zjistila tedy,

že musí použít krouživý pohyb v zápěstí. Veronika kroužit v zápěstí sice dokáže, ale nevydrží to dlouho. Po dvou otáčkách změnila směr pohybu a díl začala opět utahovat. Vzala jsem tedy Veroničinu ruku do své a společně jsme udělaly správný pohyb. Ten jsme zopakovaly zhruba dvakrát, a poté jsem její ruku pustila. Pokračovala dál stejným směrem, až vrchní díl odšroubovala. „*Výborně!*“, řekla jsem a Veronika se začala smát. Položila vrchní díl na kobereček a pustila se do povolování dílu prostředního. Postup byl ale stejný jako předtím - nejdříve za díl tahala a silou se ho snažila sundat. Když jí to nešlo, neustále prohazovala ruce. Nejdříve tedy šroubovala pravou, pak levou a za chvíli opět pravou. Poté praštila pomůckou o zem. „*Podívej!*“, řekla jsem jí, vzala jsem pomůcku do ruky a ukázala jí, co má dělat. Veronika se se smíchem plácla do hlavy, vzala si ode mě pomůcku a pokračovala v povolování prostředního dílu. Nicméně i tentokrát dokázala udělat jen dva/tři správné pohyby a otočila směr krouživého pohybu. Znovu jsem tedy vzala její ruku do své a pracovala jsem s ní. Když se nám podařilo sundat z pomůcky i prostřední díl, měla velkou radost a smála se.

„*Tak, teď díly našroubujeme zase zpátky na tyč.*“ Dobře věděla, co má nyní dělat. Stejně jako Erika vzala do ruky nejprve vrchní díl pomůcky. Hned si ale všimla, že není průchozí a odložila ho zpět. Vzala si správný díl a chtěla ho nasadit na závitovou tyč. Nasazovala ho silou, takže jí díl po závitové tyči jezdil a nešel jí nasadit. Když se zadařilo a díl na tyči držel, nevěděla, jak dál. Vzala jsem ji tedy za ruku a pomohla jsem jí s dílem pootočit. Pak pokračovala dál. I při utahování dílu ale měnila směr krouživého pohybu. Opět jsem jí tedy pomohla stejným způsobem, a to jak s dílem prostředním, tak i s dílem vrchním. Měla takovou radost, že se jí povedlo dát pomůcku dohromady, že si úplně zapoměla zkontrolovat, zda jí sedí barvičky a jednotlivé díly na sebe naléhají. Vzala jsem tedy pomůcku do ruky a prstem jsem ukazovala na barevné proužky. Ptala jsem se jí: „*Jsou tyhle barvičky stejné?*“ Kývla hlavou, že ano. „*Sedí nám díly hezky u sebe?*“ Opět kývla hlavou na souhlas. Protože jsem viděla, že už je unavená, dál jsem práci neprotahovala. Veronika si po sobě uklidila kobereček a šla na svačinu.

Další hodinu jsem se rozhodla práci s pomůckou s Veronikou zopakovat. Sotva ji zahlédla, hned věděla, co má dělat. Dnes však při šroubování dokázala díly otáčet déle.

Už to nebyly maximálně dvě/tři otáčky, pomůcku dokázala rozebrat i sestavit téměř sama. Sice čas od času chtěla změnit směr a taky to i jednu otáčku zkusila, ale když viděla, že díl jede na druhou stranu než by jet měl, ihned se opravila a postupovala správně. Pomůcka tedy skutečně rozvíjela krouživý pohyb v zápěstí.

### **Práce s pomůckou č. 2** (viz příloha 9)

#### ***Erika Imrová***

Pomůcku jsem připravila na polici a dovedla k ní Eriku. Erika si připravenou pomůcku odnesla na stolek a posadila se k ní. Já jsem se posadila vedle Eriky a zkontrolovala jsem, jestli správně sedí. Poté jsem jí ukázala postup, jak s pomůckou pracovat.

Levou rukou jsem uchopila louskáček na ořechy tak, aby otvor se závitovou tyčí směřoval nahoru. Pravou rukou jsem chytla hlavu louskáčku a pomalu jsem ji povolovala. Ukázala jsem Eriku, jak se zvětšuje mezera v otvoru louskáčku. Když byla mezera dostatečně velká, vzala jsem ze sklenice piškot a zasunula ho do vzniklé mezery. Opět jsem uchopila hlavu louskáčku a opačným pohybem jsem hlavu utahovala. Tím jsem zmenšovala mezeru v louskáčku tak dlouho, dokud piškot nepraskl. Následně jsem louskáček dala nad prázdnou misku a otočila ho. Piškot se vysypal do připravené misky. Poté jsem Eriku vyzvala, aby to zkusila sama.

Erika neváhala a dala se do práce. Louskáček si vzala do levé ruky stejně jako já. Pravou rukou povolovala hlavu. Sice se čas od času zastavila a přemýšlela, jak dál, ale brzy zase sama pokračovala. Jakmile byla mezera v louskáčku dost velká, vyndala ze sklenice piškot a dala ho do mezery. Bez jakéhokoli problému hlavu zase utáhla. Když piškot praskl, otočila si pomůcku v rukou a vysypala piškot do misky. Prstem pravé ruky mu pomáhala, aby se z louskáčku vysypal každý drobeček. Bylo však vidět, že chvátá, aby mohla rychle rozdrtit další piškot. Piškot tu zřejmě dobře zafungoval jako motivace. Erika v průběhu práce nepotřebovala pomoc ani radu. I když v průběhu na chvíli zapomněla, jak dál, dokázala si rychle vzpomenout, co má dělat a jak má

pokračovat. Pracovala zcela samostatně. Nakonec vzala lžičku a všechny nadrcené piškoty snědla. Poté došla lžičku umýt a vrátila pomůcku zpět na své místo.

I tuto činnost jsme si další hodinu zopakovaly. Erika pracovala podobně jako poprvé. Rozdíl jsem viděla pouze v tom, že se nad prací již tolik nepozastavovala a pohybem si byla jistější.

### ***Veronika Jaklová***

I s Veronikou jsem ověřovala pomůcku č. 2. Dovedla jsem ji k místu, kde byla pomůcka připravena na tácu a požádala jsem ji, aby si ho vzala ke stolku. Veronika tak učinila a posadila se. Následně jsem jí práci s pomůckou názorně předvedla tak, jako u Eriky.

Po názorné ukázce jsem odložila louskáček a Veronika si ho bez váhání vzala do ruky. Nejprve si pomůcku prohlédla ze všech stran. Po chvíli chytila hlavu louskáčku do pravé ruky. Stejně jako u předchozí pomůcky, i u téhle zkoušela nejprve tahat. Když jí tahání nepomohlo, začala pomalu šroubovat. Po zkušenosti s pomůckou č. 1 jsem čekala, že Veronika i u této pomůcky bude plést směr krouživého pohybu. K mému překvapení se tak nestalo. Veronika šroubovala jedním směrem. Zdálo se mi, že si čas od času pohledem kontroluje, jestli se mezera zvětšuje nebo ne. Když jí mezera přišla dostatečně velká, pohledem jakoby se mě zeptala, jestli to stačí. „*Výborně, teď vezmi piškot a dej ho do mezery*“, kývla jsem hlavou na souhlas. Veronika tedy vzala piškot ze sklenice a vložila ho na volné místo. I při opačném pohybu si směr téměř nepletla. Že pracuje správně, si opět ověřovala pohledem. Když se piškot pomalu drtil, byla spokojená a přidala na tempu. Drcení piškotu bylo pro Veroniku jistě náročnější, neboť, na rozdíl od povolování a vytváření mezery pro piškot, dávala do pohybu veškerou svou sílu. Díky tomu se jí louskáček chvílemi naklopil a piškot pomalu vypadával na tácu. Musela jsem tedy chytit její ruku a pomoci jí zabrat. Když byl piškot nadrcený (ačkoli ho v louskáčku už moc nezbylo), dala louskáček nad prázdnou misku, otočila ho a chytila si ho opačně. Stejně jako Erika si i Veronika pomáhala při vysypávání drobků prstem pravé ruky. Pochválila jsem její práci. Veronika se začala smát a celý postup zopakovala. Čím víc

piškotů nadrtila, tím jí šla práce lépe, snadněji a rychleji. Později jsem už jen mlčky sledovala, jak velice soustředěně pracuje. Když byly všechny piškoty nadrcené, chytla do pravé ruky lžičku. Stejně jako u práce s mlýnkem i nyní palcem dolů místo nahoru. „*Pěkně si tu lžičku chytň*“, připomněla jsem Veronice. Veronika však nereagovala, a tak jsem se jí snažila ruku obrátit. Veronika však lžičku neudržela moc dlouho a znovu si ruku otočila. Jakmile piškoty snědla, vyzvala jsem ji, aby došla lžičku umýt. Poté, co se vrátila s čistou lžičkou, ukázala jsem rukou na místo, kam pomůcka patří. Veronika tedy pomůcku vzala a uklidila ji. Pochválila jsem ji za práci a poslala ji za ostatními dětmi.

Následující hodiny jsme činnost opakovaly. Zjistila jsem, že opakováním si je Veronika v činnosti jistější, pracuje samostatněji a rychleji.



## 10 Výsledky pozorování

Výzkumné šetření probíhalo v Dětském centru Pomněnka v Českých Budějovicích od září 2015 do března 2016. Centrum jsem navštěvovala v pondělí odpoledne, kdy do centra pravidelně dochází Erika Imrová a v úterý odpoledne, kdy jsem se setkávala s Veronikou Jaklovou.

Během pozorování jsem si všímala nejen schopností a dovedností dívek, ale také všech stránek jejich osobnosti (podrobný popis viz podkapitola 8.9 Případové studie). Mým úkolem bylo na základě získaných informací vymyslet a vyrobit vhodnou pomůcku pro rozvoj činnosti z oblasti praktického života, která by odpovídala principům Montessori pedagogiky.

Nová pomůcka se řadí do oblasti praktického života a byla vytvořena pro rozvoj krouživého pohybu v zápěstí. Tento pohyb, jak vyplynulo z mého pozorování a z rozhovoru s pedagožkami, je totiž pro děti s Downovým syndromem opravdu náročný. Pomůcka dále podporuje koordinaci pohybů, koordinaci oko - ruka a v neposlední řadě rozvíjí také myšlení, pozornost a trpělivost.

Z důvodu finančních nákladů na takovou pomůcku byla zhotovena i její druhá varianta, jež je nejen pro Montessori zařízení, ale také pro rodiny, výrazně dostupnější.

Při práci s oběma variantami pomůcky pracovaly dívky velice soustředěně. Dokázaly si pomůcky připravit, vymyslet, jak s nimi pracovat a následně je uklidit. Z počátku jsem u Veroniky musela sledovat správný úchop pomůcky a manipulaci s ní. Při častějším opakování se ale krouživý pohyb v zápěstí a celková práce s pomůckami u obou dívek zdokonalovaly - dívky byly přesnější, rychlejší a jejich pohyby byly plynulejší. Během práce s Erikou jsem však musela dbát také na správné sezení, při práci s Veronikou zase na správné uchopení lžičky.

Při pozorování práce s pomůckou č. 2 jsem odhalila jednu zajímavost. Dívky se zřejmě tak těšily, až budou moci nadrcené piškoty sníst, že jim práce šla mnohem lépe. Pohyby byly přesnější a tempo bylo výrazně rychlejší než při práci s pomůckou č. 1. Také

chuť do práce byla mnohem větší. Došla jsem tedy k závěru, že piškot výborně zafungoval jako motivační prvek.

Zjistila jsem, že na práci s pomůckami má u dívek velký vliv aktuální nálada. Pokud se Erice pracovat nechce a není v dobrém rozpoložení, pracovat odmítá, odmlouvá pedagožkám a utíká. Veronika zase bývá agresivní a schovává se pod stůl. V takovém případě je zřejmě lepší na dívky netlačit a odložit práci na později. Vzhledem k tomu, že obě dívky navštěvují Dětské centrum Pomněnka v odpoledních hodinách, pozorovala jsem u nich také rychlejší nástup únavy. Ta měla velký vliv na práci s pomůckami. Někdy se totiž uprostřed činnosti zastavily, nechtěly dále pracovat, podpíraly si hlavu, mračily se a podobně. Je tedy nutné oběma v odpoledním programu dopřát alespoň krátkou přestávku mezi jednotlivými činnostmi.

Obě varianty ručně vyrobených pomůcek jsou pro Dětské centrum Pomněnka jistě přínosem, neboť mezi originálními Montessori pomůckami takovýchto materiálů není mnoho. Pomůcky slouží především k rozvoji jemné motoriky, konkrétně k rozvoji krouživého pohybu v zápěstí. Tento pohyb se v životě člověka objevuje velice často - například při otevírání lahví nebo zubní pasty. Z toho vyplývá, že pro praktický život je v podstatě nepostradatelný a jeho správné provedení je tedy velice důležité.

### ***10.1 Doporučení a závěry vyplývající z výzkumného šetření***

Díky práci s dětmi v Dětském centru Pomněnka a informacím získaným jejich pozorováním lze dojít k určitým závěrům, které by mohly sloužit jako doporučení pro řadu dalších výzkumníků, studentů, rodičů, vychovatelů a pro všechny, kteří mají zájem o Montessori pedagogiku a výrobu obdobného materiálu.

V první řadě je důležité věnovat zvýšenou pozornost mnoha aspektům při výrobě nových pomůcek - ať už se jedná o materiál, tvar, barvu, provedení a další. Ačkoli totiž pomůcky mohou splňovat všechna základní kritéria Montessori pedagogiky, může se při jejich výrobě a následném použití v praxi objevit řada malých, nicméně podstatných,

problémů. K tomuto závěru jsem došla při opětovné práci s pomůckou č. 1, kdy jsem společně s dívkami objevila nenadálý problém. Při sestavení pomůcky sice barevné proužky seděly přesně na sebe, ale pouze v případě, že prostřední díl byl nasazen z jedné konkrétní strany. Pokud se prostřední díl otočil a nasadil se obráceně, pomůcka sice byla sestavena správně a díly na sebe naléhaly, barevné proužky však nenavazovaly. Stalo se tak, že spodní a vrchní díl měl proužky barevně odpovídající, prostřední díl je však měl pootočené a barvy tedy neodpovídaly. Nastal tak problém v kontrole chyb. Usoudila jsem tedy, že proužky čtyř barev jsou moc. Pomůcku jsem vzala domů a proužky upravila. Místo barev čtyř jsem na ni nalepila pouze barvy dvě - vždy stejné proti sobě. Po upravení jsem pomůcku vyzkoušela sama. K mému zklamání ale ani tak jednotlivé části proužků barevně neseděly. Radila jsem se proto s vedoucí centra. Myslela jsem si, že by bylo nejlepší držet se úplně původního plánu a na pomůcku nalepit místo proužků obrázky. To by pak děti donutilo prostřední díl správně natočit. Vedoucí však navrhla všechny samolepky z pomůcky sundat a nechat ji pouze čistou (viz příloha 7). Děti tak nebudou proužky ani obrázky rušit a budou se moci soustředit jen na krouživý pohyb v zápěstí. Zároveň nebude záležet na tom, jak bude prostřední díl otočen. Měla jsem obavy, že bez samolepek nebude pomůcka pro děti dostatečně přitažlivá. Překvapující bylo, že děti pomůcka i tak zaujala. Jako kontrola chyb tedy nakonec neslouží barevné proužky, ale to, že všechny díly pomůcky sedí na závitové tyči a nemají mezi sebou žádné mezery.

Při navrhování nových činností je jistě výhodou vycházet z originálních pomůcek Montessori pedagogiky a ze zavedených postupů práce s těmito pomůckami.

Doporučením pro správnou a soustředěnou práci dětí s pomůckami je zajištění podnětného, klidného a uspořádaného prostředí bez přítomnosti rušivých vlivů.

Stejně tak správná motivace hraje jistě jednu z nejdůležitějších rolí v činnosti dítěte. Pokud je dítě motivováno, práce mu jde tzv. „od ruky“ a dělá ji rádo.

Práci s pomůckami ovlivňuje také větší unavitelnost dětí s Downovým syndromem. Je proto dobré děti nepřepínat a dopřát jim dostatek času na odpočinek. Děti tak znovu naberou sílu pracovat soustředěně a s chutí.

Při práci je také důležité dbát na řadu zdánlivých maličkostí. Jednou z nich je např. správný výběr místa, odkud výzkumník, pedagog či rodič práci s pomůckou dítěti názorně předvádí. Je-li pravák, je nutné, aby se posadil vpravo od dítěte. Pokud by se posadil vlevo, dítě by přes jeho pravou ruku na pomůcku nevidělo.

K dalším doporučením vyplývajícím z mých zkušeností s kvalitativním výzkumem bych jistě zařadila dostatečnou znalost dané problematiky (v tomto případě Montessori pedagogiky, jejích zásad a principů) již před zahájením výzkumného šetření. Výzkumník se pak dobře orientuje v prostředí i aktivitách a při výrobě nových pomůcek ví, na co přesně se má zaměřit. Stejně tak rodič by se měl v dané problematice orientovat ještě před tím, než se s dítětem pustí do práce.

Jistou výhodou je i včasné zahájení výzkumu. Je důležité, aby si výzkumník dobře rozvrhl čas a systematicky si naplánoval jednotlivé kroky své práce. Díky tomu se vyhne časové tísní a bude mít dostatek prostoru na získání informací a jejich následné zpracování.

Pozorování je vhodné provádět dlouhodobě a na více místech. Pokud je výzkumný soubor pozorován pouze v jednom zařízení, může být jeho chování ovlivněno konkrétním prostředím či člověkem.

Na závěr bych ráda upozornila na důležitost účinného vztahu výzkumníka a výzkumného souboru. Pokud všichni účastníci šetření spolupracují s otevřeností, upřímností, respektem a úctou, lze očekávat dobrý výsledek.

## 11 Diskuse

Během psaní teoretické části bakalářské práce jsem v odborné literatuře objevila několik rozporů v uváděných datech a použité terminologii. První nesrovnalost jsem odhalila v datu, kdy Maria Montessori získala medicínský titul. Kupříkladu Olga Zelinková (1997, s. 13), stejně jako Harald Ludwig (2000, s. 8), uvádí, že se tak stalo v roce 1896. Oproti tomu se v knize „*Objevování dítěte*“, napsané samotnou Marií Montessori (2001, s. 4), vyskytuje rok 1894. Je tedy zřejmé, že některý z autorů uvádí mylnou informaci. Ačkoli se mi zdála kniha Marie Montessori důvěryhodnější, rozhodla jsem se ve své práci, vzhledem k poměrně vysoké četnosti dostupných pramenů uvádějících právě pozdější datum, uvést rok 1896.

Podobně se autoři odborné literatury neshodují s autory internetových zdrojů. Například webová stránka s názvem Žijeme Montessori ([online], dostupné z: [www: <http://www.zijememontessori.cz/>](http://www.zijememontessori.cz/)) uvádí, že Maria Montessori se společně s rodiči přestěhovala do Říma v roce 1875, tedy pět let po jejím narození. Rýdl (2006, s. 10) však pojednává o tom, že přesun rodiny proběhl již o dva roky dříve.

Další nesrovnalost se týkala pojmu „absorbující duch“. Christina Everhardtová (in Ludwig, 2000, s. 58) a Olga Zelinková (1997, s. 30) hovoří v knihách o absorbujícím duchovi, zatímco Elizabeth G. Hainstock (2013, s. 15) a Karel Rýdl (2006, s. 26) o absorbující mysli. Sama Maria Montessori pak v roce 2003 napsala knihu s názvem „*Absorbující mysl*“. Po konzultaci ohledně správného termínu s vedoucí Dětského centra Pomněnka jsem se rozhodla použít termín „absorbující duch“.

Co se týče tématu Downův syndrom, uvádí Mark Selikowitz (1997, s. 39) stejně jako Jiří Raboch a Petr Zvolský (2001, s. 346), že v České republice připadá 1 dítě s Downovým syndromem na 700 narozených dětí. Podle některých internetových zdrojů, jako Dobromysl.cz ([online], dostupné z: [www: http://www.dobromysl.cz/](http://www.dobromysl.cz/)) či Downůvsyndrom.cz ([online], dostupné z: [www: http://www.downuvsyndrom.cz/](http://www.downuvsyndrom.cz/)), však připadá 1 dítě s Downovým syndromem dokonce až na 1500 narozených dětí.

Ani v příčinách vzniku Downova syndromu se někteří autoři zcela neshodují. Švarcová (2011, s. 148) ve své knize hovoří o vyšším věku rodičů jako o možné příčině. Tvrdí, že vyšší věk matky může představovat riziko, je-li matka starší než 35 let. Černá (2015, s. 89) ale tento názor vyvrací. Podle ní vyšší věk matky „*sám o sobě narození dítěte s Downovým syndromem způsobit nemůže.*“

Takovýchto nesrovnalostí by se jak v literatuře, tak na internetu jistě dalo najít mnohem více. Podle mého názoru jsou tato nedorozumění způsobena převážně nesprávným překladem originálních zdrojů či nepozorností autorů.

Výzkumné šetření, které tvoří praktickou část bakalářské práce, probíhalo v Dětském centru Pomněnka v Českých Budějovicích. Byla využita metoda kvalitativního výzkumu. Aplikovanými technikami bylo pozorování dívek s Downovým syndromem, rozhovor s pedagogickými pracovníky centra a následná analýza získaných dat.

Výsledky pozorování poukazují na jisté neshody s autory odborné literatury. Jak jsem již uvedla v teoretické části práce, cvičení chůze po linii probíhá podle Helmingové (1996, s. 98) za doprovodu hudby. V Dětském centru Pomněnka ale tato cvičení probíhají v naprosté tichosti. Za celé mé působení v centru udělala pedagožka pouze jednu výjimku, a to když dětem k tomuto cvičení pustila zpěv různých ptáků. Zdálo se však, že zvuk z reproduktorů na děti působí spíše rušivě, děti se méně soustředily, nedokázaly koncentrovat svou pozornost na správné kladení nohou a vyrušovaly.

Stejně tak jsem v průběhu mého pozorování očekávala, že tichá cvičení budou v centru probíhat tak, jak je popisuje sama Maria Montessori (2001, s. 90). Jediným cvičením na tichost ovšem bylo, nepočítám-li tedy pravidlo šeptání v průběhu odpoledního programu, cvičení chůze po linii, které probíhá, jak jsem již zmínila, v naprosté tichosti.

Olga Zelinková (1997, s. 26) uvádí, že „*pouze ve svobodně zvolené činnosti se může uskutečnit polarizace pozornosti.*“ S tímto výrokem nelze než souhlasit. V průběhu šetření jsem na dívkách pozorovala, že dokud chtěly s pomůckami samy pracovat, dokázaly se na činnost plně soustředit a pracovat s nimi správně. Jakmile však chtěly

dělat něco jiného, nebo byly unavené, jejich pozornost se soustředila jinam a pracovat odmítaly.

Během práce s dívkami s Downovým syndromem jsem vnímala, že na některé činnosti musí vynaložit mnohem více síly než děti intaktní. Patricia C. Winders (2009, s. 128) dává tuto skutečnost za vinu svalové ochablosti (hypotonii) přítomné právě u diagnózy Downova syndromu. Menší síla byla u dívek patrná např. při otáčení klikou mlýnku či při drcení piškotu v adaptované pomůcce.

V průběhu aktivit a práce s pomůckami jsem se také zaměřila na laterální ruku. Vypozorovala jsem, že obě dívky při většině činností sice upřednostňují ruku pravou, během některých aktivit však ruce stále střídají. Laterální tedy ještě není plně vyhraněna. Bednářová a Šmardová (2015, s. 6) uvádí, že laterální se plně „ustaluje v deseti až jedenácti letech.“ Podle Jane M. Healey (2015, s. 39) nemá přibližně 1 % populace vyhraněnou laterální vůbec, a to dokonce ani v dospělosti.

Výzkumná otázka mého šetření, zda rozvíjí originální praktické činnosti dle Marie Montessori všechny oblasti, na které jsou původně zaměřeny, a které dílčí oblasti nelze u dětí s Downovým syndromem s těmito pomůckami rozvíjet, byla zodpovězena kladně prostřednictvím pozorování a rozhovoru s pedagožkami Dětského centra Pomněnka. Dle Švarcové (2011, s. 147) dochází u dětí s Downovým syndromem k omezení koordinace pohybů. To bylo patrné již z pozorování. Zaznamenala jsem, že dívkám činí obtíže krouživý pohyb v zápěstí. V rozhovoru jsem se pak mimo jiné dozvěděla, že u dětí s Downovým syndromem se obtížněji rozvíjí činnosti spojené s jemnou motorikou vyžadující precizní úchop a vyšší míru soustředění. Nové pomůcky tedy byly navrženy tak, aby předně rozvíjely právě krouživý pohyb v zápěstí, jemnou motoriku, koordinaci pohybů a v neposlední řadě také pozornost.

Dle vedoucí centra se obtížněji rozvíjí také oblast logického uvažování. Její výpověď tedy odpovídá tvrzení Michaely Šeligové (2010, s. 12). Ta uvádí, že logické myšlení u dítěte s Downovým syndromem je na nižší úrovni. Dítě je sice schopné logicky myslet, nedokáže však logické myšlení aplikovat. Během pozorování mi ale připadalo, že dívky zvládnou logické myšlení aplikovat takřka bez problému. Obě mají osvojený systém

a principy Montessori pedagogiky, tudíž ví, jak s pomůckami řádně pracovat. Ačkoli se nad činnostmi občas pozastaví a přemýšlí, jak mají pokračovat, nakonec dokážou vymyslet správný postup práce a samotnou činnost pak i dokončit.

Pomůcky v Montessori zařízeních by měly splňovat několik důležitých kritérií. Jedním z takových kritérií je tzv. kontrola chyb. Kontrola chyb je jednoduchá mechanická kontrola. „*Dítě okamžitě pozná, pokud udělalo chybu a hned si může práci vyhodnotit a chybu napravit*“ (Randáková, 2014, s. 27). Toto kritérium, které by měla určitě splňovat i nově navržená praktická činnost, vyzdvihla i vedoucí centra ve vedeném rozhovoru. Na kontrolu chyb jsem se tedy zaměřila jako na jednu z nejdůležitějších věcí při výrobě adaptovaných pomůcek.

Výsledkem bakalářské práce jsou dvě adaptované pomůcky vytvořené na základě získaných informací tak, aby odpovídaly základním principům a zásadám Montessori pedagogiky a rozvíjely takové oblasti, které se u dětí s Downovým syndromem rozvíjejí obtížněji nebo vůbec.



## 12 Závěr

Bakalářská práce na téma Cvičení praktického života u dětí s Downovým syndromem v předškolním věku (Montessori pedagogika) je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

Teoretická část bakalářské práce obsahuje sedm kapitol. V jednotlivých kapitolách jsem se věnovala alternativnímu vzdělávání a alternativním školám, životu Marie Montessori, zakladatelky Montessoriovské školy, a Montessori škole a pedagogice jako takové. Součástí je charakteristika základních principů a zásad Montessori pedagogiky a podrobněji jsou popsány i její vzdělávací oblasti. Dále jsem se zaměřila na vývoj dítěte předškolního věku, konkrétně na tělesný vývoj, vývoj schopností a dovedností dítěte, vývoj řeči, poznávacích procesů, sociální vývoj a vývoj osobnosti dítěte. V následující kapitole jsem řešila školní zralost a připravenost dítěte na školu. Přesně jsem vymezila, co to vůbec školní zralost a připravenost na školu je a na čem je závislé její dosažení. Důležitou součástí bakalářské práce tvoří kapitola Downův syndrom. V ní jsem popsala, jak Downův syndrom vzniká a jaké typy Downova syndromu existují. Zabývala jsem se fyzickými rysy a zdravotními obtížemi dítěte s Downovým syndromem a specifikům vývoje takového dítěte v předškolním věku. Nezapomněla jsem se dotknout ani mentálního a kombinovaného postižení. Sedmá kapitola teoretické části pojednává o předškolních zařízeních s principy Montessori pedagogiky v České republice. V této kapitole se také zmiňuji o vztahu mezi Montessori pedagogikou a Montessori terapií.

Hlavním cílem praktické části bakalářské práce bylo zjistit, v jakých oblastech může nácvik praktické činnosti podporovat rozvoj dětí s Downovým syndromem dle principů Marie Montessori. K tomu, aby bylo možno dosáhnout hlavního cíle, byly stanoveny tři cíle dílčí a tři výzkumné otázky. První dílčí cíl sestával z analýzy procesu práce dětí s Downovým syndromem v oblasti nácviku praktických činností. Dalším dílčím cílem bylo navrhnout nácvik nových činností a vyrobit adaptovanou pomůcku dle principů Marie Montessori, která bude rozvíjet oblast praktických činností u dívek s Downovým syndromem. Posledním dílčím cílem pak bylo ověření, zda nové činnosti

skutečně rozvíjejí oblast praktických činností či nikoli. Výzkumné otázky byly zaměřeny především na rozvoj praktických činností u dětí s Downovým syndromem. Výzkumné šetření probíhalo v Dětském centru Pomněnka v Českých Budějovicích.

Technikami využitými při získávání a zpracování informací bylo pozorování dívek s Downovým syndromem, polostrukturovaný rozhovor s pedagogickými pracovníky Dětského centra Pomněnka a analýza dat.

Nově vytvořené pomůcky vzniklé na základě bakalářské práce byly zhotoveny pro oblast praktického života. Pomůcka č. 1, trojdílný válec, byla vytvořena na zakázku z černého silonu. Protože ale byla její výroba finančně náročná, byla navržena její druhá, levnější varianta (pomůcka č. 2, hříbek). Ta je vyrobena ze dřeva a je dostupná skutečně pro každého.

V rámci bakalářské práce bylo mým hlavním úkolem zjistit, v jakých oblastech může nácvik praktické činnosti dle principů Marie Montessori podporovat rozvoj dětí s Downovým syndromem. Pomůcka č. 1, trojdílný válec, rozvíjí zejména oblast samostatnosti, sebeobsluhy a péče o okolí. Je určena pro rozvoj jemné motoriky, zvláště krouživého pohybu v zápěstí. Dále podporuje celkovou koordinaci pohybů, koordinaci oko - ruka, vývoj myšlení, pozornosti a trpělivosti. Pomůcka č. 2, hříbek, která byla vytvořena pouze jako levnější varianta pomůcky č. 1, rozvíjí tytéž oblasti. Obě pomůcky pak také napomáhají zlepšení sensorické a pracovní paměti či orientace v prostoru.

Zhotovené pomůcky byly v průběhu výzkumného šetření ověřovány dívkami s Downovým syndromem, které navštěvují Dětské centrum Pomněnka v pondělních a úterních odpoledních hodinách. Nově vytvořené pomůcky odpovídají principům a zásadám Montessori pedagogiky. Vytvořený materiál zůstane k dispozici zařízení, pro které byl vytvořen.

Bakalářská práce může být přínosem pro rodiče, pedagogické pracovníky, vychovatele nebo studenty pedagogických oborů, a to zejména k poučení v oblasti problematiky nácviku každodenních činností Montessori pedagogiky. Dále může sloužit jako námět pro výrobu obdobného materiálu rodinám i školským zařízením.

## 13 Seznam použitých zdrojů

### Literatura:

- 1) ALLEN, K. Eileen a Lyn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 3. Přeložil Petra Vlčková. Praha: Portál, 2008, 187 s. ISBN 978-80-7367-421-2.
- 2) ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi: Úvahy z praxe a pro praxi*. Vyd. 1. Praha: TRITON, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- 3) BACUS, Anne. *Vaše dítě ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 80-7178-862-7.
- 4) BAZALOVÁ, Barbora. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 184 s. ISBN 978-80-262-0693-4.
- 5) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Vyd. 2. Brno: Edika, 2015, 217 s. ISBN 978-80-266-0658-1.
- 6) BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Vyd. 2. Brno: Edika, 2015, 100 s. ISBN 978-80-266-0793-9.
- 7) BERG, Horst Klaus a Ulrike WEBER. *Montessori für Religionspädagogen*. 3. überarb. Aufl. Stuttgart: Katholischen Bibelwerk, 1999, 180 s. ISBN 3-460-11111-9.
- 8) BUCKLEY, Sue. *Vývoj čtení a řeči u dětí s Downovým syndromem: Návod pro rodiče a učitele*. Praha a Jablonec n. N.: Sdružení pro pomoc mentálně postižených, 1993, 15 s. (Brož)
- 9) ČERNÁ, Marie. *Česká psychopedie: Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 2. Praha: Karolinum, 2015, 222 s. ISBN 978-80-246-3071-7.
- 10) FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (Inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 3. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2008, 142 s. ISBN 978-80-7368-622-2.

- 11) HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Školní léta*. Vyd. 1. Praha: PRAGMA, 1999, 166 s. ISBN 80-7205-662-X.
- 12) HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Předškolní léta*. Vyd. 1. Praha: PRAGMA, 2013, 116 s. ISBN 978-80-7349-370-7.
- 13) HEALEY, Jane M. *Leváci a jejich výchova*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015, 112 s. ISBN 978-80-262-0855-6.
- 14) HELMINGOVÁ, Helene. *Pedagogika M. Montessoriovej*. Vyd. 1. Bratislava: SPN, 1996, 216 s. ISBN 80-08-00281-6.
- 15) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012, 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.
- 16) KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNEROVÁ. *Montessori konkrétně: Praktický život a smyslová výchova*. Vyd. 1. Praha: MAITREA, 2014, 103 s. ISBN 978-80-7500-053-8.
- 17) KLINDOVÁ, Luboslava, Eva BRONIŠOVÁ a Karol KOLLÁRIK. *Pedagogická psychologie: učebnice pro 4. ročník pedagogických škol*. Vyd. 2. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1976, 213 s.
- 18) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2006, 368 s. ISBN 978-80-247-1284-0.
- 19) LEBL, Jan. *Růst a zrání vašeho dítěte: Příručka pro zvědavé rodiče*. Vyd. 1. Praha: Makropulos, 1997, 71 s. ISBN 80-86003-10-8.
- 20) LILLARD, Angeline Stoll. *Montessori: The Science Behind the Genius*. New York: Oxford University Press, 2007, 404 s. ISBN 978-0-19-532526-3.
- 21) LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Vyd. 1. Praha: AVICENUM, 1986, 276 s. ISBN 08-084-86.
- 22) LOEHR, Jamie a Jen MEYERSOVÁ. *Vývoj a výchova dítěte: krok za krokem*. Vyd. 1. Praha: Fortuna Libri, 2010, 304 s. ISBN 978-80-7321-519-4.
- 23) LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: Praxe reformně pedagogické koncepce*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, 131 s. ISBN 80-7194-266-9.

- 24) MATĚJČEK, Zdeněk a Marie POKORNÁ. *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. Vyd. 1. Jinočany: H+H, 1998, 205 s. ISBN 80-86022-21-8.
- 25) MONTESSORI, Marie. *Objevování dítěte*. Vyd. 1. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, 207 s. ISBN 80-86189-01-5.
- 26) MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let*. Vyd. 1. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003, 197 s. ISBN 80-86189-02-3.
- 27) MONTESSORIOVÁ, Maria. *Od dětství k dospívání*. Vyd. 1. Praha: TRITON, 2011, 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0.
- 28) MONTESSORIOVÁ, Maria. *Tajuplné dětství*. Vyd. 2. Praha: TRITON, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.
- 29) MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. Vyd. 2. Praha: Grada, 2014, 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.
- 30) NOVÁČKOVÁ, Jana. *Mýty ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhaných představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. Vyd. 4. dotisk. Bystřice pod Hostýnem: Pavel Kopřiva, 2015, 48 s. ISBN 978-80-901873-9-9.
- 31) PFEIFFER, Jan. *Koordinovaná rehabilitace*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2014, 176 s. ISBN 978-80-7394-461-2.
- 32) PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2012, 192 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- 33) PRŮCHA, Jan a Soňa KOŤÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 184 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- 34) PUESCHEL, Siegfried M. *Downův syndrom pro lepší budoucnost: metodická příručka pro rodiče*. Přeložil Dana Maděrová. Praha: TECH-MARKET, 1997, 135 s. ISBN 80-86114-15-5.
- 35) RABOCH, Jiří a Petr ZVOLSKÝ. *Psychiatrie*. Vyd. 1. Praha: Galén, 2001. ISBN 80-7262-140-8.

- 36) RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. Vyd. 4. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006, 313 s. ISBN 80-244-1475-9.
- 37) RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 80-902193-7-3.
- 38) RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1.
- 39) SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 197 s. ISBN 80-7178-973-9.
- 40) ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Vyd. 1. Praha: Mladá fronta, 2004, 76 s. ISBN 80-204-1187-9.
- 41) ŠUSTROVÁ, Mária. *Diagnóza: Downov syndróm*. Bratislava: Perfekt, 2004, 240 s. ISBN 80-8046-259-3.
- 42) ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2011, 221 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
- 43) ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- 44) VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: Rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 272 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
- 45) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- 46) WINDERS, Patricia C. *Rozvoj hrubé motoriky u dětí s Downovým syndromem: Průvodce pro rodiče i profesionály*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita ve spolupráci se společností Ovečka, 2009, 229 s. ISBN 978-80-7394-168-0.
- 47) ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

### **Webové stránky:**

- 48) *Dobromysl.cz* [online]. 2012 [cit. 2015-07-16]. Dostupné z: <http://www.dobromysl.cz/>
- 49) *DownSyndrom.cz* [online]. 2013 [cit. 2016-01-08]. Dostupné z: <http://www.downsyndrom.cz/>
- 50) *Downův syndrom* [online]. 2009 [cit. 2015-07-16]. Dostupné z: <http://www.downuvsyndrom.cz>
- 51) *Institut celostního učení* [online]. 2013 [cit. 2015-07-23]. Dostupné z: <http://www.ifgl.cz>
- 52) *Internationales Montessori Kinderhaus: Montessori Kindergarten* [online]. Praha, 2011 [cit. 2015-08-04]. Dostupné z: <http://www.montessori-praha.cz/index.php>
- 53) *Montessori Institute Prague* [online]. 2013 [cit. 2015-07-23]. Dostupné z: <http://www.amiprague.cz/cs/>
- 54) *Společnost Montessori o.s.* [online]. 2013 [cit. 2015-07-23]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz>
- 55) *Žijeme Montessori* [online]. 2014 [cit. 2015-09-14]. Dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz>

### **Články v časopisech:**

- 56) Co je to vlastně to Montessori? *Montessori pro rodinu: Časopis o Montessori pro rodinu a odborníky*. Praha, 2013, (1), 26-27. Dostupné také z: [http://www.amiprague.cz/wp-content/uploads/Montessori-Pro-rodinu-srpen\\_2013.pdf](http://www.amiprague.cz/wp-content/uploads/Montessori-Pro-rodinu-srpen_2013.pdf)
- 57) DLOUHÁ, Dita. Lora Anderlik a Montessori Terapie v Čechách. *Montessori zpravodaj*. 2012, (7), 2-3. Dostupné také z: [http://www.slunicko-montessori.cz/download/7\\_1.pdf](http://www.slunicko-montessori.cz/download/7_1.pdf)
- 58) DLOUHÁ, Dita. Montessori terapie a Lore Anderlik. *Plus 21*. 2013, (3), 2-3. ISSN 1213-1466.

- 59) HEČKOVÁ, Lenka. Praktické zkušenosti ze semináře: Anežka. *Plus 21*. 2013, (3), 3-4. ISSN 1213-1466.
- 60) Pomůcky Montessori ve školce i doma. *Poradce ředitelky mateřské školy*. FORUM, 2013, 2 (8), 32-35.
- 61) RANDÁKOVÁ, Kamila. Chyba je v Montessori přítelkyní. *Montessori zpravodaj: Inspirace pro rodiče a pedagogy*. Společnost Montessori, 2014, (červen 2014), 27. Dostupné také z: [https://issuu.com/spolecnostmontessori/docs/montessori\\_zpravodaj\\_\\_\\_erven\\_2014](https://issuu.com/spolecnostmontessori/docs/montessori_zpravodaj___erven_2014)
- 62) ŠELIGOVÁ, Michaela. Návrh aktivit podporujících všestranný rozvoj dětí a s Downovým syndrómom. *Slničnica: časopis Společnosti Downova syndrómu na Slovensku*. 2010, 14 (4), 11-12. ISSN 1336-2194.



## **14 Klíčová slova**

Cvičení praktického života

Downův syndrom

Montessori pedagogika

Předškolní věk

Školní zralost

## **15 Seznam příloh**

**Příloha 1:** Vzor informovaného souhlasu

**Příloha 2:** Pozorovací arch

**Příloha 3:** Přepis rozhovorů

**Příloha 4:** Oblíbené činnosti dívek

**Příloha 5:** Originální Montessori pomůcky z oblasti praktického života

**Příloha 6:** Nákres pomůcky č. 1

**Příloha 7:** Pomůcky

**Příloha 8:** Práce s pomůckou č. 1, trojdílným válcem

**Příloha 9:** Práce s pomůckou č. 2, hříbkem

## **Příloha 1** Vzor informovaného souhlasu - zdroj: vlastní

### Informovaný souhlas

Jsem studentkou Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, obor Speciální pedagogika - vychovatelství. Píši bakalářskou práci na téma Cvičení praktického života u dětí s Downovým syndromem v předškolním věku (Montessori pedagogika).

Cílem mé práce je zjistit, v jakých oblastech může nácvik praktické činnosti podle principů M. Montessori podporovat rozvoj dětí s Downovým syndromem.

Práce bude následně využitelná v teorii a praxi. V praxi bude přínosná pro pedagogické pracovníky, vychovatele, studenty pedagogických oborů a rodiče dětí předškolního věku k osvětě v oblasti problematiky nácviku každodenních činností. Vytvořený materiál zůstane k dispozici zařízení, pro které byl vytvořen.

Pro kvalitní vypracování závěrečné práce je nutné zpracovat reálné údaje o problematice nácviku praktického života u dětí s Downovým syndromem v předškolním věku. Z těchto důvodů se na Vás obracím s prosbou o svolení zpracovat anamnestická data Vaší dcery. Prosím Vás o souhlas s tím, že mohu psát o Vaší dceři, za kterou budu docházet do Dětského centra Pomněnka, které navštěvuje, a dále, že mohu použít informace z dokumentace Vašeho dítěte.

Informace, které získám, budou použity jen pro účely mé bakalářské práce.

Děkuji za spolupráci.

Podpis: .....

Souhlasím s výše uvedeným.

V Českých Budějovicích dne .....

Jméno a příjmení:.....

Podpis: .....

**Příloha 2** Pozorovací arch - zdroj: vlastní

**Jméno dítěte:** \_\_\_\_\_

**Věk dítěte:** \_\_\_\_\_

OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKA DÍTĚTE	
PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	
SEBEOBSLUHA	
SAMOSTATNOST	
HRUBÁ MOTORIKA	
JEMNÁ MOTORIKA	
GRAFOMOTORIKA	
MYŠLENÍ	
PAMĚŤ	
POZORNOST	
ŘEČ A KOMUNIKACE	
POROZUMĚNÍ ŘEČI	
NEVERBÁLNÍ KOMUNIKACE	
ČASOPROSTOROVÁ ORIENTACE	
ORIENTACE NA PLOŠE	
SOCIÁLNÍ VZTAHY	

DODRŽOVÁNÍ PRAVIDEL	
ZDVOŘILOSTNÍ FORMY CHOVÁNÍ (pozdravy, prosby, poděkování aj.)	
EMOCE	
ZÁJEM/NEZÁJEM DÍTĚTE O HRU	
OBLÍBENÁ ČINNOST DÍTĚTE	
CVIČENÍ PÉČE O VLASTNÍ OSOBU	
CVIČENÍ PÉČE O OKOLÍ (mytí nádobí, péče o květiny, zametání podlahy aj.)	
CVIČENÍ PRO KOORDINACI A KONTROLU POHYBŮ (chůze po elipse, přelévání aj.)	
CVIČENÍ NA SLUCHOVÉ VNÍMÁNÍ	
CVIČENÍ NA ZRAKOVÉ VNÍMÁNÍ	
CVIČENÍ NA HMATOVÉ VNÍMÁNÍ	
ČICH A CHUŤ	
TICHÁ CVIČENÍ	
PRÁCE S POMŮCKAMI	
POPIS PŘIPRAVENÉHO PROSTŘEDÍ	

### **Příloha 3** Přepis rozhovorů - zdroj: vlastní

#### **1) Vzpomínáte si, kdy jste se poprvé setkala s Montessori pedagogikou?**

Iveta Krátká:

*„Před deseti lety. Bylo to na semináři zaměřeném na rozvoj dovedností. Na ten jsem pak navázala.“*

Radana Miškovská:

*„Asi před čtyřmi a půl lety. Prakticky teda. Jinak ve škole, hmm, nevím, asi před dvaceti lety.“*

Vlasta Dvořáková:

*„Hm, to jsem se setkala na vysoké škole v osmdesátých letech, když jsme se učili o zvláštní pedagogice, co měla něco společného s pomůckami, ale nic lákavého to nebylo. Pak jsem vlastně sháněla někoho, kdo by pracoval s mým synem - on má dětskou mozkovou obrnu, kvadruparézu, a nikdo s ním nechtěl pracovat. Až tady vlastně paní Krátká, která se věnuje této metodě a tak. Takže teď jsem díky tomu tady.“*

#### **2) Myslíte si, že jsou u dětí předškolního věku rozvíjeny všechny oblasti týkající se praktického života pomocí činností dle původního zaměření Montessori pedagogiky?**

Iveta Krátká:

*„Ano, jsem o tom přesvědčená.“*

Radana Miškovská:

*„Ano. Ale jinak je to i podíl rodiny.“*

Vlasta Dvořáková:

*„No já myslím, že záleží na tom, jaké pomůcky praktického života jsou. Protože my je vlastně tvoříme pořád, ty pomůcky. Takže je daný nějaký spektrum pomůcek, se kterými děti pracují, ale my když to vidíme, tak je můžeme nějak dotvořit, pořád je vlastně obměňujeme. Takže se tím vlastně snažíme, aby ty oblasti rozvíjeny určitě byly.“*

**3) Které oblasti praktických činností dle Montessori se u dětí s Downovým syndromem rozvíjí obtížněji nebo vůbec?**

Iveta Krátká:

*„No, vlastně jakékoliv činnosti vyžadující precizní úchop, vyšší míru soustředění, a pokud činnost má více fází, tak vykonají jen polovinu činností. Protože není rozvinuté logické uvažování, tak praktické činnosti opakují nejprve automaticky, až po dlouhé době pochopí, jaký význam činnosti mají a jak je mohou použít. Pokud se objeví v činnosti chyba, většinou si jí nevšimnou a pokračují dále v nacvičených stereotypech. Při každodenním opakování cvičení praktického života pak dochází k pochopení významu a použití činností.“*

Radana Miškovská:

*„Tak tam je všechno jakoby otázka dlouhodobějšího nácviku, že jo. Záleží na mentálním spektru, IQ. Každopádně úchopy a s tím spojené činnosti jsou na nácvik obtížnější.“*

Vlasta Dvořáková:

*„Já s tím Downem nemám moc zkušenosti, musím přiznat. Já se na ně vlastně úplně jako nezaměřuju. Takže nevím.“*

**4) Má u dívek s Downovým syndromem nějaký vliv na práci s pomůckami rozdílný věk a jejich schopnosti?**

Iveta Krátká:

*„Věk není až příliš důležitý. Mnohem důležitější jsou přirozené předpoklady pro schopnost učit se. Jak mají rozvinuté kognitivní funkce. To je velmi individuální. Stejně jako ve vzorku běžné populace.“*

Radana Miškovská:

*„Naše dvě konkrétní dívky? Tak u nich určitě, schopnosti jednoznačně a věk taky hraje svou roli, určitě. K něčemu totiž dozrají jakoby později, že jo. To je vývojová psychologie.“*

Vlasta Dvořáková:

*„No to určitě má. Já myslím, že tu hraje roli rozvoj určitéjch volních vlastností.“*

**5) Můžete se zamyslet, která z praktických činností je pro dívky Downovým syndromem ve Vašem centru nejnáročnější?**

Iveta Krátká:

*„Jednoznačně šroubování. Pak také nemají rozvinutou jemnou motoriku - nasazování gumiček, skládání karet na hromádku a podobně.“*

Radana Miškovská:

*„Tak určitě šroubování.“*



Vlasta Dvořáková:

*„Nejnáročnější z praktických činností? Asi situace, který souvisí s jemnou motorikou. Možná že třeba šroubování, prostě jakoby otevírání lahví, víček a tak. Oni to vlastně nedokážou pořad opakovat, že jo, ten pohyb.“*

**6) Jaká kritéria by měla splňovat činnost s pomůckou pro nácvik krouživého pohybu v zápěstí u dívek s Downovým syndromem?**

Iveta Krátká:

*„Izolace vlastnosti, kontrola chyby - to jsou asi nejdůležitější kritéria.“*

Radana Miškovská:

*„No tak určitě by měla být, že jo, jako bezpečná, měla by být hladká, ale ne až tolik, aby jim to prokluzovalo. To jsou určitě technický parametry, že jo.“*

Vlasta Dvořáková:

*„Určitě by to mělo mít nějaký cíl, třeba to rozšroubovat nebo došroubovat, aby bylo vidět, kdy je konec té činnosti.“*

**7) Bude takto vytvořenými pomůckami splněn původní záměr rozvoje krouživého pohybu v zápěstí? Budou tedy v souladu s pedagogikou Marie Montessori?**

Iveta Krátká:

*„Ano, to určitě budou.“*

Radana Miškovská:

*„To záleží na tom, jestli tam zařadíte například kontrolu chyb a tak. Pokud to tam zařadíte, tak budou. Pokud to tam nezařadíte, tak to k něčemu určitě bude, ale potom*

*to nebude...no... takhle, původní záměr zřejmě bude naplněn, že jo, ale asi to nebude stoprocentně naplnění všeho, protože v originále tam například právě ta kategorie kontroly je zařazena.“*

Vlasta Dvořáková:

*„Proč by nebyl, že jo. Když budete pomůcku dělat podle Montessori, tak asi určitě jo. Musí tam být ten pohyb, fáze navození zájmu o tu pomůcku, práce s tou pomůckou, ukončení a vrácení do původního stavu. No a kontrola je pak ve výsledku.“*

**8) Mohou při ověřování funkčnosti nových pomůcek v praxi nastat nějaké problémy?**

Iveta Krátká:

*„Určitě. Může být nesprávná velikost pomůcky. Důležitý je správný výběr materiálu k výrobě, pevnost pomůcky, vizuální přitažlivost a tak.“*

Radana Miškovská:

*„No to určitě můžou nastat. Od osobního naladění, že jo, přes různorodý indispozice až po pravorukost, levorukost. Tohle všechno se Vám tam může odrazit, že jo.“*

Vlasta Dvořáková:

*„Když to bude moc jednoduchý, tak děti nepochopí ani, o co jde. Musí tam být dodržený to, aby se nad tím musely zamyslet.“*

**9) Jaké podmínky splňuje Vaše zařízení pro úspěšnou práci dle konceptu Montessori pedagogiky?**

Iveta Krátká:

*„Jsme zařízení zaměřující se na Montessori terapii, spolupracujeme s rodiči i školou.“*

Radana Miškovská:

*„My jsme dneska mateřské centrum a dokonce máme už jiný stanovy, podle toho občanského zákoníku nového, než třeba před rokem. Splňujeme systematičnost, jsou tady zastoupeny všechny výchovy - praktický život, smyslová výchova, kosmický život, matematika, český jazyk - a tohle všechno my tady naplňujeme. Určitě to tu je všechno kompletně podle Montessori. Ještě jako doplňková metoda je tu navíc Feuerstein, Maxík je tady, je to jakoby další rozšíření.“*

Vlasta Dvořáková:

*„Naše zařízení nemá v názvu Montessori. Je to Dětské centrum Pomněnka. Dřív jsme to měli v názvu. Já jsem nijak nebádala, ani neurčovala, proč se to tak jmenuje. Ale některý ty podmínky určitě splňujeme. Řekla bych, že to tu máme udělaný tak, aby se sem vešly i nějaký jiný názory a jiný koncepty. Jenom Montessori by mohla být třeba v určitým směru i omezující jakoby. Spíš bych řekla... třeba... oni jsou školy buď Montessori nebo s prvky Montessori. Ale protože my jsme jakoby centrum, my nemusíme splňovat nic, my nemusíme získávat žádný body nikde. My tu zkrátka pracujeme i s Feuersteinem a máme tu různé techniky. Nebráníme se obohacovat se o jiný prvky.“*

**Příloha 4** Oblíbené činnosti dívek - zdroj: vlastní

*Erika Imrová*



*Veronika Jaklová*





**Příloha 5** Originální Montessori pomůcky z oblasti praktického života - zdroj: vlastní

*Drcení v hmoždíři*



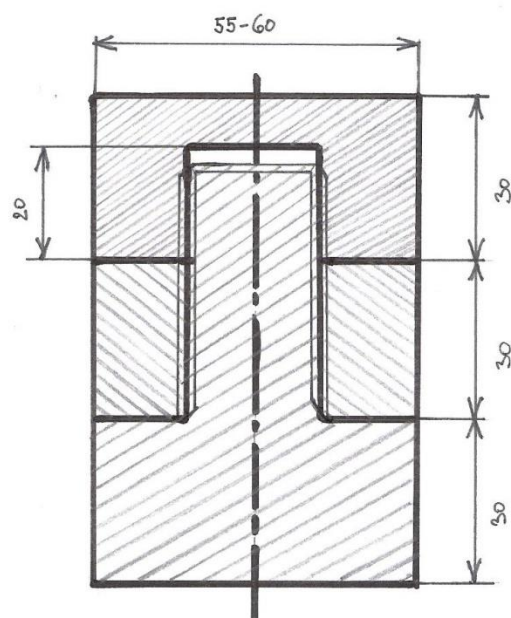
*Šlehání pěny*



*Drcení v mlýnku*



**Příloha 6** Nákres pomůcky č. 1 - zdroj: vlastní





**Příloha 7** Pomůcky - zdroj: vlastní

*Pomůcka č. 1, trojdílný válec*



*Pomůcka č. 2, hříbek*



**Příloha 8** Práce s pomůckou č. 1, trojdílným válcem - zdroj: vlastní

*Erika Imrová*











*Veronika Jaklová*











**Příloha 9** Práce s pomůckou č. 2, hříbkem - zdroj: vlastní

*Erika Imrová*







*Veronika Jaklová*







