

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití montessori pedagogiky při logopedické prevenci u dětí předškolního  
věku

Use of montessori pedagogy in speech therapy prevention in preschool children

Tereza Dounáčová

Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Korandová  
Studijní program: Speciální pedagogika  
Studijní obor: Speciální pedagogika

2022

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Využití montessori pedagogiky při logopedické prevenci u dětí předškolního věku potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 17.4. 2022

Velmi ráda bych poděkovala paní magistře Zuzaně Korandové za cenné rady, přínosné podněty a za celkově báječný přístup při vedení mé práce. Dále bych ráda poděkovala vedení a pedagogům mateřských škol, kteří se účastnili výzkumného šetření a umožnili tak vznik celé práce. Další poděkování patří mé rodině, nejbližším přátelům a partnerovi za jejich podporu a trpělivost nejen při studiu a psaní této práce.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce pojednává o tématu montessori pedagogiky a jejího využití při logopedické prevenci u dětí předškolního věku. Hlavním cílem práce je analýza metod využívaných v montessori pedagogice při poskytování logopedické prevence v montessori mateřských školách. Bakalářská práce je koncipována do tří kapitol. V prvních dvou kapitolách jsou popsána teoretická východiska, o které se práce opírá. Na základě odborné literatury kapitoly definují obě zvolená témata. V první teoretické části se práce zabývá teoretickými východisky z oblasti logopedie. Obsahem jsou informace o komunikaci, o vývoji řeči a jazyka, o oblastech, které tento vývoj ovlivňují a na závěr o logopedické prevenci. Druhá část popisuje další oblast, kterou se práce zabývá, a tedy montessori pedagogiku, její principy, vznik a aktuální podobu v Česku i ve světě. Třetí kapitolu práce tvoří empirická část, která se věnuje samotnému výzkumnému šetření. Pro výzkumné šetření byly zvoleny metody kvalitativního výzkumu. Pomocí rozhovorů a přímého pozorování ve dvou zvolených mateřských montessori školách v Praze byl analyzován průběh logopedické prevence v zařízeních. Dále byly zkoumány metody a pomůcky typické pro montessori vzdělávání a možnost jejich využití při logopedické prevenci. Na základě šetření byla ověřena možnost využívání montessori pomůcek i metod při logopedické prevenci. Závěr práce shrnuje vyplývající výsledky šetření a doplňuje doporučení pro praxi.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Montessori pedagogika, logopedická prevence, předškolní věk

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis deals with the topic of Montessori pedagogy and its use in speech therapy prevention in preschool children. The main goal of this thesis is the analysis of methods used in Montessori pedagogy in providing speech therapy prevention in Montessori kindergartens. The bachelor thesis is divided into three chapters. The first two chapters describe the theoretical basis on which the work is based. Based on the professional literature, the chapters define both selected topics. The first theoretical part deals with the theoretical basis of speech therapy. The content includes information about communication, about the development of speech and language, about the areas that influence this development and finally about speech therapy prevention. The second part describes another area that the work deals with, and therefore Montessori pedagogy, its principles, origin and current form in the Czech Republic and in the world. The third chapter consists of an empirical part, which deals with the research itself. Qualitative research methods were chosen for the research survey. With the help of interviews and direct observation in two selected Montessori kindergartens in Prague, the course of speech therapy prevention in the facilities was analyzed. Furthermore, methods and aids typical of Montessori education and the possibility of their use in speech therapy prevention were investigated. Based on the survey, the possibility of using Montessori aids and methods in speech therapy prevention was verified. The conclusion summarizes the results of the survey and complements the recommendations for practice.

## **KEYWORDS**

Montessori pedagogy, speech therapy prevention, preschool age

## Obsah

Úvod.....	7
1 Teoretická východiska.....	9
1.1 Komunikace.....	9
1.2 Řeč a jazyk.....	10
1.3 Vývoj řeči a jazyka.....	12
1.3.1 Oblasti a faktory ovlivňující vývoj komunikace, řeči a jazykových dovedností.....	14
1.4 Logopedická prevence.....	17
1.4.1 Logopedická prevence v MŠ.....	19
2 Montessori pedagogika.....	21
2.1 Charakteristika systému.....	21
2.2 Principy montessori.....	22
2.3 Předškolní věk z pohledu montessori pedagogiky.....	27
2.4 Montessori pedagogika aktuálně.....	28
2.4.1 Montessori v České republice a ve světě.....	30
3 Montessori pedagogika a logopedická prevence v MŠ.....	34
3.1 Cíle výzkumného šetření.....	34
3.2 Metodika a realizace výzkumného šetření.....	35
3.2.1 Metody šetření.....	35
3.2.2 Realizace šetření.....	36
3.3 Vlastní výzkumné šetření.....	37
3.4 Výsledky výzkumného šetření.....	53
3.5 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro praxi.....	55

Seznam použitých informačních zdrojů.....	61
Seznam příloh.....	66

## Úvod

V současnosti je téma logopedické prevence a obecně logopedické intervence aktuálnější více než dříve, a to nejen kvůli stále častěji se objevujícím problémům v této oblasti. I proto jsem si ji vybrala jako téma pro mou práci. K logopedické prevenci jsem přidala i další oblast stále více rezonující v našem povědomí, a tím je alternativní pedagogický přístup dle Marie Montessori. Vzniklo tak konečné téma této bakalářské práce, tj. využití montessori pedagogiky při logopedické prevenci u dětí předškolního věku. Obě témata, která tato práce spojuje, se mi jeví jako velmi aktuální, obě jsou mi blízká a do budoucna bych se jimi chtěla více zabývat.

Montessori přístup byl prvotně vytvořen pro děti s mentálním, popřípadě i jiným, znevýhodněním a klade velký důraz na individualitu. Z tohoto důvodu jsem chtěla prozkoumat možnosti jeho aplikace při logopedické prevenci a při prvotním zásahu u možného problému ve vývoji řeči a jazyka u dětí předškolního věku.

Cílem této práce je analyzovat metody, techniky a pomůcky využívané v montessori pedagogice a zhodnotit možnost využití tohoto přístupu při logopedické prevenci u dětí v předškolním věku.

Bakalářská práce je dělena do tří hlavních kapitol. První dvě kapitoly tvoří teoretickou část práce. V kapitole první jsou popsána teoretická východiska v oblasti komunikace, vývoje řeči a jazyka a logopedické prevence. Druhá kapitola se zabývá montessori pedagogikou. Shrnuje charakteristiku celého směru, historii vzniku a základní principy. Druhou část kapitoly tvoří aktuální pohled na montessori pedagogiku v Česku i ve světě. Třetí a poslední kapitolu tvoří empirická část práce, která je věnována vlastnímu výzkumnému šetření. V empirické části jsou stanoveny hlavní a dílčí cíle a výzkumné otázky. Dále jsou popsány metody sběru a analýzy dat, které jsou v další části kapitoly vyhodnocovány. První část ještě doplňuje popis realizace výzkumného šetření a v další podkapitole je celé šetření rozebráno a vyhodnoceno. Na závěr práce nechybí shrnutí výsledků šetření a z toho vycházející doporučení pro praxi.



*„V dítěti leží osud budoucnosti.“*

*„Vývoj jazyka je součástí rozvoje osobnosti, protože slova jsou přirozeným prostředkem vyjadřování myšlenek a budování porozumění mezi lidmi.“*

(Marie Montessori)

# 1 Teoretická východiska

## 1.1 Komunikace

Komunikace je jedním ze základních rysů lidské rasy, jakožto tvora společenského. Slovo komunikace vychází z latinských výrazů *communicatio* a *communicare*, což lze interpretovat jako spojování, sdělování či také přenos. Termín komunikace je využíván v mnoha disciplínách a jeho souhrnný popis je obtížný, a tudíž neexistuje žádná jednotná definice. Vybíral (2005, sec. cit. Bytešnicková, 2012) dokonce zmiňuje, že vytvoření definice mezilidské komunikace v takové podobě, aby byla zahrnuta všechna její specifika, není možné. Obecně v komunikaci jde o nějakou vzájemnou interakci mezi dvěma a více systémy, zahrnující výměnu informací za pomoci znaků, či symbolů. „*Komunikace = dorozumívání, sdělování. Obecně komunikace není specificky lidským projevem, existuje i u živočichů, na rozdíl od jazyka, v psychologii především přenos myšlenek, emocí, postojů a jednání od jedné osoby k druhé,*“ uvádí Sovák (1978, sec. cit. Hádková, 2016, str. 122).

Proces komunikace je realizován skrze několik základních prvků. Zdroj informace se v procesu nazývá komunikátor. Kdo informaci přijímá a nějak na ni reaguje, je komunikant. Samotná předávaná informace se označuje jako komuniké. Předem dohodnutý způsob předání informace je tzv. komunikační kanál, který je zásadní pro úspěšnou výměnu informace. Tyto čtyři prvky se navzájem ovlivňují (Klenková, 2006).

Mezilidskou komunikaci můžeme rozdělit na dvě primární skupiny. Těmi jsou komunikace neverbální (nonverbální, neslovní) a komunikace verbální (řečová, slovní). Z historického hlediska se za starší považuje komunikace neverbální. Ta obsahuje a je odpovědná za přenos především informací ohledně emocí, pocitů, nálad či postojů. Naproti tomu komunikace verbální přenáší spíše výsledné informace z myšlenkových procesů (Klenková, 2006). Hádková (2016) dodává, že v případě komunikace verbální jde o většinou vědomý proces, je uskutečňován pomocí slovních prostředků, v porovnání s neverbální komunikací, kam řadíme projev v podobě neslovních prostředků. Neverbální prostředky jsou značně různorodé, a díky vývojově staršímu hledisku jim přiřazujeme spontánnost a kvůli tomu velmi těžkou, ne-li nemožnou, ovladatelnost. Oproti, až na výjimky, vědomému verbálnímu projevu je ten neverbální reflexní a nevědomý. Díky tomu

je vnímán jako pravdivější, případně srozumitelnější (Bytešníková, 2012). Slovní projev, jaký si představíme pod pojmem verbální komunikace, je více než zřejmý. Co si představujeme pod pojmem neverbální komunikace, může být různorodé, jelikož sem řadíme mnoho skupin projevů. Klenková (2006, s.30) projevy popisuje: „*Neverbálně komunikujeme gesty: pohyby hlavou a dalšími pohyby těla; postojem těla; výrazy tváře; pohledy očí; vzdáleností a zaujímáním prostorových pozic; tělesným kontaktem; tónem hlasu a dalšími neverbálními aspekty řeči.*“ Pro všechny tyto projevy existují specifické termíny jako mimika, proxemika, haptika a další. Naproti tomu komunikace verbální zahrnuje projev prostřednictvím slov. Forma může být jak mluvená, tak psaná (Bytešníková, 2012). Rozdíl mezi mluvenou a psanou složkou komunikace popisuje Hádková (2016). Klíčový rozdíl tkví v procesu osvojování, kdy mluvenou řeč si osvojujeme s vývojem spontánně, naopak psaná komunikace je řízeným nácvikem naučená schopnost. Přestože je vývojově starší, slovní komunikace se v komunikačním procesu postupně stala dominantní nad neslovní komunikací. Přesto verbální komunikace je vždy doprovázena tou neverbální. Naopak neverbální komunikace se může objevovat samostatně (Klenková, 2006). Dle Slowíka (2016) se kromě obvykle využívaných komunikačních prostředků, jako jsou řeč a jazyk, využívají formy tzv. alternativní a augmentativní komunikace (zkr. AAK). Mezi AAK formy řadíme známé komunikační systémy, jako jsou Bliss, Makaton, Lormova abeceda nebo i znakový jazyk. Klenková (2006) dodává, že systémy AAK jsou určeny jedincům, u kterých je verbální komunikace obtížná nebo zcela nemožná. A dále rozvádí, že cílem AAK je zprostředkovat vyjádření jedince tak, aby byl zapojen do aktivního procesu komunikace.

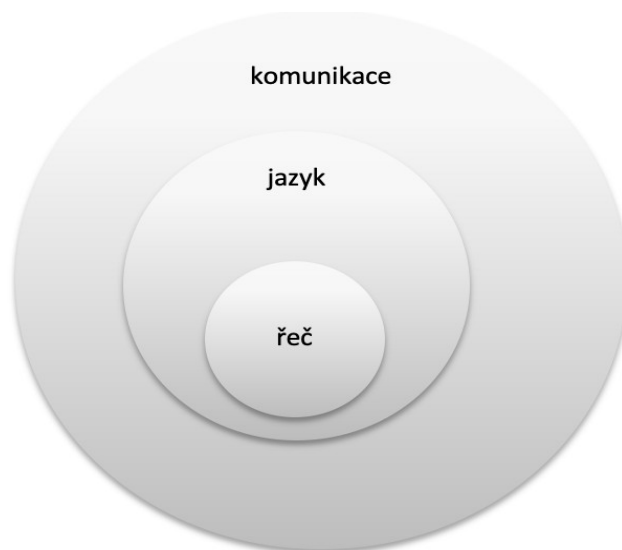
Mezilidská komunikace je rozmanitá a složitá schopnost, která je pro člověka specifická a zároveň nesmírně důležitá. Pro svou jedinečnost a složitost se celkovým jevem komunikace zabývá mnoho vědních oborů a propojují se různá stanoviska při pohledu na tento proces. Mezi vědecké obory patří lingvistika, pedagogika, medicína, psychologie a také vědy o komunikaci, jako je například informatika (Neubauer in Neubauer a kol., 2018). Pro ucelený vhled do komunikačního procesu je potřeba definovat další dva pojmy spadající pod komunikaci. Těmi jsou řeč a jazyk.

## 1.2 Řeč a jazyk

Pro oblast verbální komunikace, popsané v předchozí kapitole, jsou hlavní dva pojmy – řeč a jazyk. Ty nám definují již konkrétněji podoby komunikace, jež je pro lidský život neodmyslitelná nutnost při fungování ve společnosti. Pojmy řeč a jazyk spolu úzce souvisí a prolínají se. Pokud chceme využívat jazyk musíme umět řeč a stejně tak pokud chceme mluvit (produkovat řeč) musíme znát jazyk (Klenková, 2006).

### Řeč

Pojem řeč popisuje mnoho autorů z řad odborníků několika vědních oborů, lingvistika, logopedie, psychologie i další. Na definici nahlíželi z různých úhlů, dle funkcí, jaké může řeč zastávat (Hádková, 2016). Slovník speciálně-pedagogické terminologie uvádí tyto definice řeči: *„Schopnost vyjádřit obsah vědomí a používat prostředky slovní i mimoslovní, jako jsou znaky, mimika, gesta; v nejširším významu prostředek a způsob dorozumívání mezi bytostmi; V užším významu představuje systémy dorozumívání se mezi lidmi pomocí artikulovaných zvukových seskupení (mluvená řeč), resp. jejich grafických reprezentací (psaná řeč) v systémech jazyků, pomocí kterých se formulují, vyjadřují nebo komunikují myšlenky; řeč je specificky lidskou schopností. Jedná se o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč).“* (Kroupová, 2016, s. 39, s. 118). Řeč ve vztahu k jazyku můžeme popsat jako slovní (mluvenou či grafickou) podobu jazyka (Hádková, 2016). Vztah mezi komunikací, jazykem a řečí nám znázorňuje obr. č. 1.



Obr. č. 1: Vztah mezi řečí, jazykem a komunikací (Bishop, 2012, sec. cit. Pospíšilová In Neubauer, 2018)

## **Jazyk**

Klenková (2006, s. 27) uvádí: „*Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy...*“ Dále doplňuje, že pokud je řeč procesem individuálním, jazyk musí být procesem společenským. Linie jazyka a řeči se navzájem propojují. Slowík (s. 87, 2016) označuje pojem jazyk jako: „*souhrn sdělovacích prostředků používaných ve společenské skupině (národ, menšina, sociální skupina)*.“ Jazyk je tedy systémem sloužícím k dorozumívání a zajišťující uchování a reprodukci informací v uspořádaném znakovém systému (Neubauer in Neubauer a kol., 2018). Věda, zabývající se jazykem, se nazývá lingvistika neboli jazykověda. Na jazyk, stejně jako na celý fenomén komunikace, lze nahlížet z různých hledisek, nejen z hlediska lingvistiky. Specifickou formou je jazyk znakový. Tuto formu jazyka využívají především lidé se sluchovým postižením, neslyšící. Každá země má svůj mezinárodní znakový jazyk, který je pro ni typický (Hádková, 2016).

### **1.3 Vývoj řeči a jazyka**

#### **Fylogenetický vývoj řeči**

Fylogenetický vývoj komunikace, současně i řeči, se postupně vyvíjel společně s evolucí lidského druhu několik milionů let až do podoby, jak řeč vnímáme my dnes. Některé extrémní teorie hovoří o počátku mluvy, jako o zvířecích zvucích, datované do doby před

25 miliony let (Kejklíčková, 2016). Kutálková (2002) dělí fylogenetický vývoj, dle teorií, na několik fází. K teoriím Kejklíčková (2016) dodává, že zdroje, ze kterých lze čerpat dostupné informace o fylogenetickém vývoji řeči u člověka, jsou převážně získané od paleontologů či archeologů a určité části jsou pouze domněnky nebo logicky vyvozená tvrzení. Jako první fáze je označován vznik zvuků, které vyjadřují pocity. Tyto zvuky nejsou doménou jen člověka, ale i ostatních živočichů a jejich vznik není závislý na adresátovi, tj. vznikají přirozeně a nejsou primárně určeny druhému jedinci. Na tuto fázi navazuje znovu podoba zvukového projevu s tím rozdílem, že již zvuk má funkci oznamovací, tedy je cíleně vytvářen za účelem zaujmout druhé. Třetí fáze je tou nejvyšší a charakterizuje převážně komunikaci člověka. Třetí fázi popisuje Kutálková (s. 37, 2002) jako: „... *etapa vývoje dorozumívání, tedy vydávání zvuků za účelem sdělování myšlenek a také schopnost vnímat a pochopit to, co sdělují pomocí zvuků jiní (složka dorozumívací).*“

Pro rozvoj řeči je důležité brát v úvahu evoluční vývoj mozku, který měl na fylogenetický vývoj řeči vliv. Klíčová byla diferenciací mozkových hemisfér, vývoj mozkové kůry a vznik center, pro řeč nezbytných. Takovými centry jsou Brocovo a Wernickeovo centrum řeči. V Brocově centru se nachází tzv. expresivní složky řeči a ve Wernickeově centru je sídlo receptivní složky řeči. Díky těmto poznatkům o evoluci lidského druhu můžeme říct, že řeč z fylogenetického hlediska je velmi mladou lidskou schopností, která nemusí být geneticky ještě dostatečně zajištěna, a i proto je schopnost řeči a jazyka náchylnější k poruchám (Kejklíčková, 2016).

### **Ontogenetický vývoj řeči**

Ontogenetický vývoj je vývoj řeči, který u zdravého jedince probíhá ihned po narození až do dospělosti (Kejklíčková, 2016). Znat vývoj řeči a jazyka u zdravých dětí je nezbytné pro logopedickou praxi ve všech ohledech. Ontogeneze řeči neprobíhá pouze samovolně, nýbrž je ovlivňována dalšími aspekty ve vývoji dítěte, jako jsou motorika, socializace či myšlení (Klenková, 2006). Vývoj řeči můžeme považovat za nejpozoruhodnější proces v životě člověka, jelikož v relativně krátkém období probíhá rozvoj výrazně rozmanitých činností, které společně vytvoří celkový soubor řečových dovedností. Při tomto procesu se za klíčové období považuje stadium od narození do 6 let a z toho nejvýznamnější období do 3

až 4 let věku dítěte (Bytešnicková, 2012). Období od narození do tří let věku je zásadní pro správný rozvoj komunikačních a jazykových dovedností a měla by mu být věnována větší pozornost, jako prevenci před rozvojem celého spektra poruch spojených s komunikací. Tento fakt potvrzuje ve své studii i Bytešnicková (2017), kdy věk 36 měsíců byl označen logopedy jako nejvhodnější pro posouzení vývoje komunikačních dovedností.

Jelikož je vývoj řeči ovlivňován mnoha aspekty, je nutné aplikovat multidisciplinární přístup. Lingvistický pohled na problematiku raného vývoje komunikačních schopností u nás není příliš rozšířen, proto se častěji setkáváme s informacemi o vývoji řeči z pohledu logopedie, pediatrie či psychologie. U jevu, jako je rozvoj komunikačních a jazykových dovedností, jsou ale nutné poznatky ze všech zmíněných oborů, abychom dostali ucelený vhled do problematiky (Červenková, 2019). Bytešnicková (2012) uvádí další podstatné milníky ve vývoji řeči, kterým by měla být věnována zvýšená pozornost. Těmito milníky, kromě již zmíněného období kolem třetího roku věku, jsou stadia kolem šestého až osmého měsíce života, doba nástupu do MŠ a období zahájení školní docházky.

Vývoj řeči dělíme na dvě základní období, jak uvádí Klenková (2006), a to na období přípravných stadií (předřečová) a stadia vlastního vývoje řeči. Přestože mnoho odborníků popisuje vývoj řeči do jisté míry odlišně, všichni se shodují, že je potřeba k hodnocení vývoje řeči u dětí přistupovat individuálně. Jako tři varianty rozdělení vývoje řeči popisuje Klenková (2006) stadia dle Sováka (1971), Příhody (1963) a Lechty (1995). Nejčastěji se v literatuře objevuje model dělení dle Sováka. To uvádějí také například Kutálková (2002), Bytešnicková (2012) nebo Kejkličková (2016). Sovák vyděluje předřečová období, tj. období křiku, žvatlání a rozumění řeči. Dále pokračuje období vývoje vlastní řeči, kam řadí na sebe navazující fáze: stadium emocionálně-volní, asociačně-reprodukční, stadium logických pojmů a intelektualizace řeči.

### **Vývoj jazyka**

K vývoji jazyka je nutné zmínit tzv. jazykové roviny, které jsou rozděleny do čtyř oblastí vývoje. Poznatky o jazykových rovinách využíváme při ontogenetickém vývoji řeči u dítěte, kde se jazykové roviny prolínají a vyvíjejí současně (Klenková, 2006). Jazykové roviny jsou morfologicko-syntaktická zahrnující gramatiku a stavbu vět, lexikálně-sémantická, kterou rozumíme slovní zásobu a porozumění významu slov, foneticko-

fonologickou obsahující výslovnost a zvukovou stránku řeči a na závěr pragmatická rovina, jež se zaměřuje na používání řeči v sociálním prostředí (Slowík, 2016).

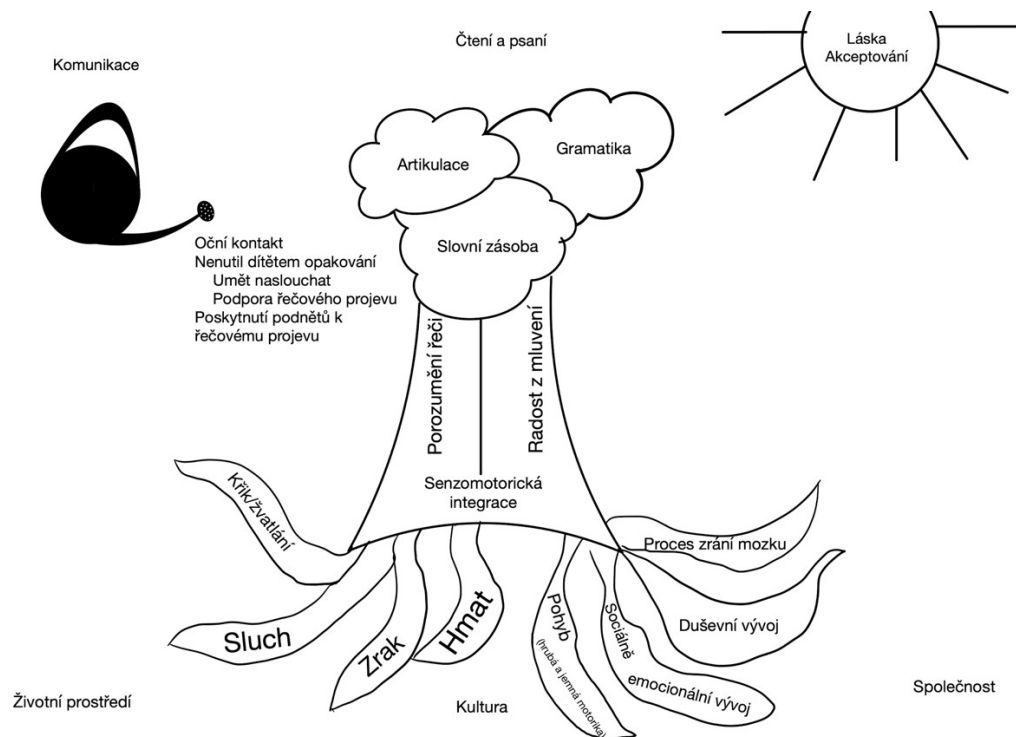
Na dělení vývoje z pohledu rozvoje jazyka a komunikačních dovedností se můžeme podívat z jiného hlediska, než tomu bylo u vývoje řeči. Takové dělení uvádí Červenková (2019), která dělí rozvoj komunikačních a jazykových schopností u dětí do tří let věku na šest stadií. Tato stadia jsou: stadium předřečového vývoje, stadium jednoslovných výpovědí, stadium dvojslovných výpovědí, stadium holých vět a prvních trojslovných výpovědí, stadium čtyřslovných výpovědí s rozvitou přísudkovou částí a stadium souvětí.

### **1.3.1 Oblasti a faktory ovlivňující vývoj komunikace, řeči a jazykových dovedností**

Spektrum oblastí a faktorů, které ovlivňují proces vývoje řeči a jazyka. Stejně tak široké je i spektrum příčin vzniku či rozvoje narušené komunikační schopnosti (zkr. NKS).

Jak již bylo zmíněno, vývoj řeči je velmi složitý proces, který může ovlivňovat v jeho průběhu mnoho faktorů. Při narušeném vývoji řeči rozlišujeme dva hlavní typy faktorů – exogenní (vnější) a endogenní (vnitřní). Faktory vnější pramení ze stavu a vývoje organismu jako celku. Může se jednat o vrozené předpoklady, ohledně intelektu, nadání pro řeč nebo úroveň zrakové či sluchové percepce. V neposlední řadě značně závisí na stavu centrální nervové soustavy (zkr. CNS). Vnější faktory jsou pak ty podněty ovlivňující dítě z jeho okolí. Mezi tyto faktory řadíme celkově vliv prostředí a výchovy a podobu podnětů stimulujících dítě ke komunikaci. (Klenková, 2006). Bytešníková (2012) vymezuje tyto faktory ovlivňující charakter vývoje řeči: stav CNS, úroveň intelektových schopností, úroveň motorických schopností, úroveň sluchové percepce, úroveň zrakové percepce, vrozená míra pro řeč a jazyk a vliv sociálního prostředí. Všemi těmito oblastmi a jejich rozvojem se zabývá logopedická prevence. Veškeré aspekty a znázornění jejich působení na řeč a celkově na proces vývoje komunikace znázorňuje obr. č. 2.





Obr. č. 2: Jazykový strom (Wendlandt, 2000, sec. cit. Bytešníková, 2012)

## Opoždění ve vývoji řeči

Pokud dítě nemluví nebo má značné nedostatky v porovnání s vrstevníky, jedná se pravděpodobně o opožděný vývoj řeči (zkr. OVR) (Klenková, 2006). Při opoždění ve vývoji řeči u dětí do tří let věku často dochází k podcenění situace a není zavedena včasná logopedická prevence či intervence. Tři roky věku se udávají jako hraniční pro konec tzv. *období prodloužené fyziologické nemluvnosti*“ (Kutálková, 2002). Nežádka se rodičům, kteří začnou mít o vývoji řeči svého dítěte pochybnosti, doporučuje vyčkávat. Takových doporučení se dostává nejen od laické veřejnosti, ale také od odborníků. Není proto výjimkou, že se dítě do logopedické péče dostává až v předškolním či dokonce školním věku. V takovém případě, kdy není zahájena včasná raná intervence, vzniká riziko zhoršení poruchy a dalšího negativního ovlivnění vývoje, a nejen v oblasti řeči. Mnoho studií poukazuje na zvýšený výskyt akademického neúspěchu, problémového chování nebo také sociálního vyčlenění u těchto dětí (Červenková, 2019). Proto je naopak nutné co možná nejdříve zahájit hledání příčiny vzniku OVR. Klenková (2006) v takových případech zmiňuje nutnost podstoupení diferenciální diagnostiky, aby se vyloučila, či potvrdila

možnost výskytu dalších vývojových vad, které mohou být samotnou příčinou nebo se na problému podílet. Může se jednat o širokou řadu poruch, konkrétně o poruchy zraku, sluchu, intelektu, mluvních orgánů či poruchy autistického spektra. Kejkličková (2016) doplňuje také opoždění v důsledku poruchy jemné motoriky (dyspraxie), nejrůznějších onemocnění centrální nervové soustavy a z nedostatku mluvních podnětů či negativních vlivů z okolí. Jako příčinu OVŘ uvádí Bytešníková (2012) také dědičnost. Seeman (1955, sec. cit. Bytešníková, 2012) tento jev označuje jako „*familiární opoždění vývoje řeči*“. Bylo prokázáno, že dědičnost se častěji projevuje ze strany otce a v poměru 1:2 více u chlapců než u dívek. Skutečnost se přisuzuje dřívější myelinizaci u dívek. Na rozdílnou rychlost v nervovém vývoji jako důvodu častějšího opoždění v řeči u chlapců upozorňují také Kutálková (2002) nebo Škodová (2002). Odhalení příčiny OVŘ je stěžejní pro následnou terapii. Nejen kvůli nejednotnosti v pojetí termínu OVŘ je pojem pravděpodobně v praxi nadužíván. Opoždění ve vývoji řeči však samo o sobě není diagnózou, ale pouze symptomem vyznačujícím se správnou posloupností v ontogenezi řeči, avšak oproti normě je vývoj pomalejší. Nejčastějšími příčinami opoždění bývají vývojová dysfázie, autismus a verbální dyspraxie (Pospíšilová in Neubauer a kol., 2018).

Pokud se jedná pouze o opoždění řeči, bez dalších problémů v ontogenezi, označujeme ho jako prosté opoždění vývoje řeči (Klenková, 2006). V případě prostého opoždění často dochází k samovolnému vyrovnání, ale za předpokladu příhodného působení na celkový vývoj dítěte, tedy i na řečový rozvoj (Bytešníková, 2012).

Dva hlavní cíle v intervenci OVŘ byly již zmíněny, tj. včasné rozpoznání problému, diagnostika a vyloučení jiného typu postižení (smyslové, autismus atd.). Mezi další nezbytné cíle intervence řadíme provedení specifické logopedické diagnostiky, pro určení nejvhodnější terapie, zapojení a uzpůsobení sociálního okolí dítěte, aby působilo příznivě na rozvoj dítěte a v souladu s nastaveným logopedickým programem a v neposlední řadě zajistit rozvoj ve všech oblastech ovlivňujících vývoj řeči a rozvíjet řeč samotnou. Na rozvoji těchto oblastí by se souhlasně mělo podílet celé okolí dítěte. Kvůli tomu je nutné podat informace i pedagogickým pracovníkům v mateřské škole dítěte (Bytešníková, 2012).

## 1.4 Logopedická prevence

Pojem prevence je velmi široký a využívá se v širokém spektru vědních oborů. V logopedii se termín využívá ve smyslu popisující například definice v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 218), a tedy jako: „*soubor opatření zaměřených na předcházení nežádoucím jevům, zejm. onemocnění, poškození, sociálně-patologickým jevům,*“ kdy dále rozlišujeme dvě typologie, specifická a nespecifická prevence. Logopedická prevence se řadí mezi tři úrovně spadající do logopedické intervence.

### Logopedická intervence

Logopedickou intervencí označujeme multifaktoriální proces zahrnující aplikace metod diagnostických, terapeutických a preventivních. Tyto tři úrovně, tj. logopedická diagnostika, terapie a prevence, se vzájemně prolínají a doplňují, proto je nelze v praxi přesně odlišit. Příkladem může být stále častěji zmiňovaná diagnostická terapie (Klenková, 2006).

Klenková (2006) upozorňuje na značnou nepřehlednost v poskytování logopedické intervence z důvodů, že tato pravomoc spadá pod působnost tří resortů. Jedná se o resorty Ministerstva zdravotnictví (zkr. MZ), Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (zkr. MŠMT) a resortu Ministerstva práce a sociálních věcí (zkr. MPSV), ke kterým se po roce 1989 začal přidávat i sektor nestátní v podobě soukromých, nadačních či charitativních organizací.

Současným trendem, i díky narůstajícímu množství nových informací v medicínské oblasti a aktuálním změnám ve společnosti, je snaha o co nejvčasnější zachycení dětí s opožděným/narušeným vývojem řeči a zahájení intervence. Rané intervenci, tedy intervenci u dětí od narození do tří let věku, se v zahraničních podmínkách již věnuje potřebná pozornost. Tento přístup se snažíme postupně uplatňovat i v našich podmínkách. Raná intervence by měla být aplikována nejen na děti s identifikovaným rizikem, ale také s rizikem potencionálním. Potřeba zaměření větší pozornosti na ranou intervenci dokazují i údaje zaznamenané Ústavem zdravotnických informací a statistiky ČR, které dokládají zvyšující se počet klientů s OVR, vývojovými dysfáziemi a dyslaliemi v péči u klinických

logopedů. Proto se začíná stále více poukazovat na nutnost zavedení koncepce rané logopedické intervence v ČR. (Bytešnicková, 2017).

### **Logopedická prevence**

O logopedické prevenci se hovoří ve třech úrovních, primární, sekundární a terciární. Primární prevenci můžeme ještě rozdělit na nespécifickou a specifickou. Prevence primární se zaměřuje na celou sledovanou populaci a jejím úkolem je snaha o předcházení vzniku narušené komunikační schopnosti. Konkrétně nespécifická primární prevence podporuje působení žádoucích podnětů a specifická prevence je cílena na konkrétní negativní vliv vyskytující se v populaci a ohrožující vývoj řeči. Sekundární prevencí se rozumí jednání vedoucí k odhalení poruch nebo zamezení jejich vzniku u rizikových jedinců a skupin. Poslední skupinou je terciární prevence, která se charakterizuje jako působení zaměřené na jedince či skupiny již s rozvinutou NKS a snaží se minimalizovat následky a předcházet pokračování rozvoje nežádoucích jevů v souvislosti s poruchou. Následky se snažíme minimalizovat hlavně v oblasti sociální a edukativně-profesní, na které má NKS značný vliv (Neubauer, 2018).

Logopedická prevence by se měla zabývat všemi faktory ovlivňujícími vývoj řeči a jazyka, jenž byly zmíněny v předešlé kapitole. Aby vývoj u dítěte proběhl bez problémů, je žádoucí, aby se podařilo u dítěte eliminovat všechna rizika (Klenková, 2006). Kutálková (2002) uvádí oblasti, na něž se prevence zaměřuje, následovně: všechny oblasti motoriky, tj. jemná motorika, hrubá motorika, motorika mluvidel, motorika očních pohybů a grafomotorika; zraková percepce, zahrnující zrakovou paměť, pozornost a diferenciaci; sluchová percepce, též sluchová paměť, pozornost a diferenciaci; souhra oko-ruka; mluvní dovednosti; dýchání.

#### **1.4.1 Logopedická prevence v MŠ**

Vzhledem ke skutečnosti stále více se objevujících narušených komunikačních schopností a specifických poruch učení (zkr. SPU) u dětí, je potřeba klást důraz na logopedickou prevenci více než kdy dříve. Logopedická prevence se snaží zaměřovat na všechny oblasti a faktory ovlivňující řeč, jenž byly popsány v kapitole výše. Hlavní cílovou skupinou jsou děti předškolního věku, které už se připravují na další vzdělávací období, tedy přechod na základní školu. Od mateřské školy se očekává výběr vhodných aktivit, které budou dané

oblasti rozvíjet, a připraví tak dítě na přestup na ZŠ. Ze studie zkoumající skupinu dětí se středními obtížemi v oblasti porozumění řeči a slovní zásoby, u kterých byl proveden skupinový, logopedický preventivní program, a to v prostředí běžné mateřské školy. Po absolvování programu bylo u dětí zaznamenáno zlepšení a přiblížení se výsledkům stejným jako u vrstevníků bez obtíží v těchto oblastech. Zlepšení se ukázalo nejen v oblastech lexiky a sémantiky, ale také v oblasti pozornosti, zrakového vnímání a pracovní samostatnosti a zvýšeného sebevědomí. Studie dokládá, že zavedením vhodného logopedicko-preventivního programu do mateřských škol se může předcházet obtížím a lépe připravit dítě na školní docházku (Mironova Tabachová, Křenková, Vitásková, 2018).

Důležitost zavádění včasné a odpovídající logopedické prevence dokazuje také kanadská studie, v níž byl zkoumán vztah mezi NKS u dětí v MŠ a výskyt SPU v pozdějších letech, na třetím stupni ZŠ. Bylo zjištěno, že u dětí, u kterých se vyskytuje NKS v průběhu předškolního vzdělávání, se později po přechodu za základní vzdělávací proud objeví akademické problémy v podobě SPU a s tím související zhoršení prospěchu, a to i v případě, že NKS odezní (Janus, Labonté, Kirkpatrick, Davies a Duku, 2019).

Dalším z problémů u logopedické prevence v MŠ může být nedostatečná informovanost pedagogů ohledně jejich role v logopedické prevenci a o celkovém obsahu prevence či intervence v předškolním výchovně vzdělávacím procesu. Nejen pro pedagogy v MŠ je důležité chápat logopedickou prevenci v celé její šíři a věnovat jí pozornost v každodenním programu školy. Jak již bylo zmíněno, kvůli zvyšujícímu se výskytu dětí s NKS a SPU je potřeba, aby schopnosti vyučujících byly v této oblasti stále vyšší. Bylo zjištěno, že pedagogové považují za logopedickou prevenci převážně zaměření se na chybnou výslovnost hlásek z pohledu zvukové produkce. U provádění logopedické prevence bylo poznamenáno, že se provádí převážně individuálně, popřípadě s logopedickým asistentem. Vyhláškou MŠMT je však dáno, že logopedickou prevenci ve smyslu přirozeného rozvoje komunikačních dovedností a schopností může mít v působnosti logopedický asistent, nikoliv však nápravu vadné výslovnosti, která by měla být výhradně prováděna klinickým logopedem nebo logopedem působícím ve školství (Vašíková, 2017).

Dle českých logopedů se obecně úroveň komunikačních dovedností u dětí zhoršuje a s tím se objevují problematické jevy jako odklady školní docházky a akademické problémy při studiu na ZŠ. Uváděné důvody jsou například nadužívání tabletů či mobilních telefonů, pasivní hraní bez jazykového projevu, nedostatečná komunikace s rodiči. Vzhledem k rozšiřování tohoto jevu byly MŠMT zřízeny kurzy primární prevence v logopedii, které napomáhají rozšiřovat povědomí o problematice mezi pedagogy MŠ. Přesto, že mnoho pedagogů ve školství absolvovalo kurz, či mají jiné vzdělání ohledně této problematiky, je v mateřských školách realizována logopedická prevence hlavně jako činnosti pro nápravu výslovnosti, tj. vad řeči a hlasu. Hlavním úkolem vyučujícího v MŠ by měla být dobrá diagnostika dítěte, informování rodičů a doporučení návštěvy odborníka například v podobě klinického logopeda a s tím spojené doporučení kontaktů na ně (Vašíková a Žáková, 2017).

## 2 Montessori pedagogika

### 2.1 Charakteristika systému

Montessori pedagogika je komplexní systém vzdělávání a přístupu k rozvoji dítěte a mladistvého. Často je montessori pedagogika označována jako alternativní systém vzdělávání nebo jako systém, který je uplatňován pouze v prostředí soukromých mateřských škol. Tato nálepka je ale z podstaty systému odmítána. Asociace montessori ČR (2021) uvádí: „*Přirozenost není a nemůže být alternativou*“. Je tedy nežádoucí označovat systém, který vychází z přirozeného vývoje jedince, jako alternativní a omezovat ho pouze na využívání při vzdělávání dětí v mateřských školách. Montessori pedagogika se zaměřuje na celý vývoj člověka, a proto je stále více využívána v celém věkovém spektru, od narození dítěte až po práci se seniory.

Pro lepší proniknutí do tématu a pochopení celého systému je potřeba nastínit některé informace o životě samotné zakladatelky a o vzniku systému jako takovém.

#### Historie vzniku systému

Montessori pedagogika se začala formovat na počátku 20. století v Itálii. Její autorkou je první italská lékařka, významná vědkyně, psychologka i pedagožka Marie Tecla Artemisia Montessori. Počáteční poznatky o směru pramení z doby, kdy dr. Montessori po dokončení působí na psychiatrickém oddělení a setkává se tak i s choromyslnými dětmi, které do té doby byly považovány za nevzdělatelné. I to bylo impulzem pro další studium a zkoumání dětského vývoje. Další důležitou etapou byla její práce již s dětmi bez postižení. Jednalo se o děti z chudinských oblastí. Pro ně roku 1907 byla založena první třída „*Casa dei Bambini*“, v češtině „*dětský dům*“, kde Dr. Montessori začíná uplatňovat své teze a dále je rozvíjet. Marie Montessori a její učení začalo čelit stále rostoucímu úspěchu. Za pár let se její systém začíná šířit i do dalších zemí Evropy a USA, je napsáno několik knih, pořádány jsou přednášky, výcviky, kurzy. Dalším milníkem bylo založení mezinárodní asociace Association Montessori Internationale (AMI), a to roku 1929. Ohrožení jejího životního díla ve vzdělávání dětí přišlo s druhou světovou válkou a totalitními režimy, které její činnosti značně utlumily a byly uzavřeny všechny montessori vzdělávací instituce. Neznamenalo to však, že Marie ve svém bádání nepokračovala. Stále své teorie a metody

vylepšovala, jak tomu bylo i celý její život. Celkové její životní snahy v mnoha oblastech, nejen ve vzdělávání dětí, byly oceněny trojnásobným nominováním na Nobelovu cenu míru (Asociace Montessori ČR, 2021). I přes velký úspěch a rozmach provázela montessori systém i vlna kritiky a nesouhlasu, hlavně od zastánců tradičních a zavedených metod vzdělávání. Přesto je montessori pedagogika stále více rozšiřována a využívána v mnoha koutech světa.

### **Obecná charakteristika systému**

Slabá (2020, s. 17) uvádí: „*Montessori pedagogika je vědecký systém vzdělávání, který vychází z individuálních osobnostních předpokladů dětí, jejich silných a slabých stránek*“. Dále popisuje systém jako hluboce promyšlený a vycházející z psychologických aspektů vývoje dítěte, a tím se jeví jako značně intuitivní a přirozený.

Montessori pedagogika vychází primárně z odborného pozorování její zakladatelky. Základy byly položeny na jejím pozorování vývoje dětí z pohledu nejen pedagožky a psychologičky, ale hlavně lékařky. V současnosti se stále více klade důraz na využívání moderních poznatků z neurofyziologie a psychologie při vytváření pedagogických přístupů. Montessori systém je založen na vědeckých základech a zkušenostech, a i díky tomu je i v dnešní době nejen aktuální, ale i stále populárnější, a to i když se začal formovat přibližně před 120 lety (Kaul a Wagnerová, 2012).

Nutno také zmínit, že ve své práci dr. Montessori navazuje mimo jiné na poznatky dvou, pro náš speciálně-pedagogický obor velmi významných, francouzských lékařů a pedagogů Jeana Marca Gasparda Itarda a Édouarda Séguina. Poznatky pocházejí především z přístupu k vývojové psychologii a práce s termínem senzitivních období (Montessori kurz, 2021).

## **2.2 Principy montessori**

Filozofie montessori pedagogiky spočívá v aplikování nemálo specifických principů. Ne všechny budou v této práci podrobněji popsány, avšak většina z nich je uvedena na obr. č. 3. Následující kapitola popisuje základní myšlenky a principy montessori systému, které jsou pro tento vzdělávací směr stěžejní.





Obr. č. 3: Principy montessori pedagogiky (zpracováno podle Montessori Ostrava a Montessori ČR, 2021)

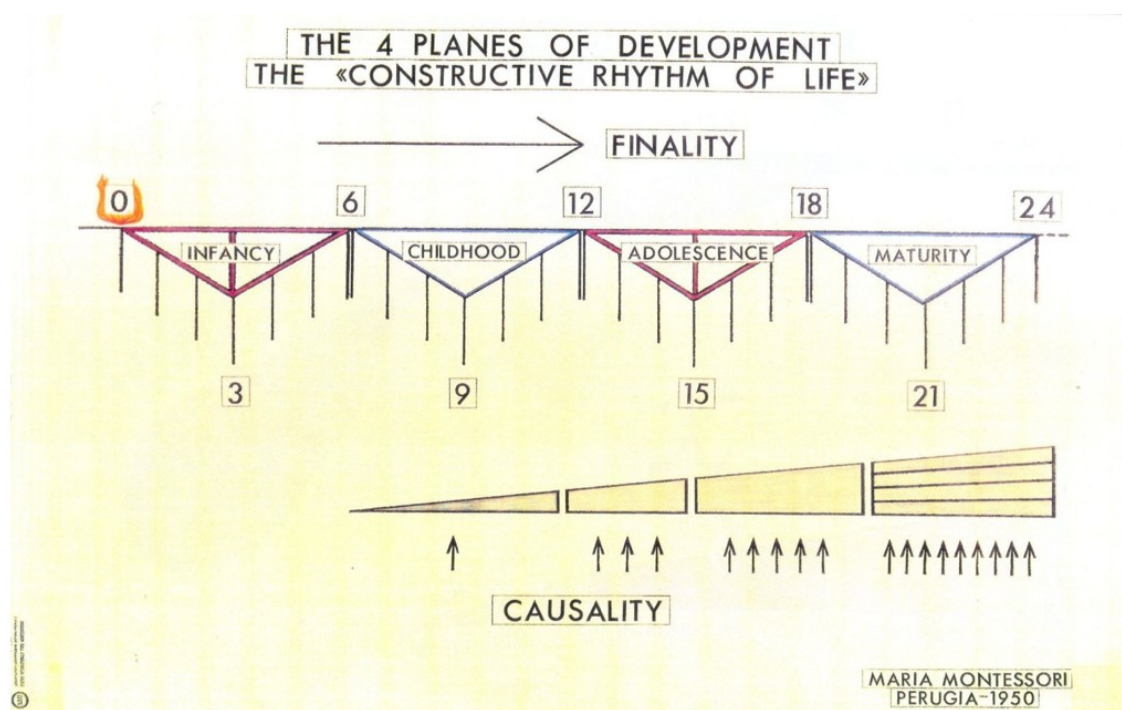
### **Plány vývoje**

Výchozí pro vytvoření systému bylo rozdělení vývoje člověka ve vztahu k učení na čtyři období, tzv. *plánů vývoje*, a to na základě vědeckého zkoumání. V každém z období má jedinec zcela jiné potřeby, ze kterých vychází přístup specifický pro jednotlivá období. Z těchto potřeb by mělo vycházet adekvátně připravené prostředí a role, kterou zaujme vůči dítěti dospělý (Slabá, 2020).

V montessori metodě je důležitá tzv. *sebemotivace*, kterou v sobě má každé dítě a je potřeba ji podpořit a napomoci tak všem oblastem jejich vývoje, tj. oblastem kognitivních, sociálních, fyzických i emocionálních dovedností (American montessori society, 2021).

Plány vývoje vychází z psychologických poznatků o vývoji člověka. Mnoho psychologů charakterizuje různá vývojová období. Marie Montessori ukazuje, jak na tyto poznatky reagovat a využít je při vzdělávání (Asociace montessori ČR, 2021). Období jsou dělena po šesti letech na rané dětství, tj. od narození do 6 let, na dětství od 6 do 12 let, na dospívání od 12 do 18 let a na dospělost od 18 do 24 let, kdy je vývoj dokončen (Montessori, 2019). Přesněji popisující jednotlivá období jsou názvy, které uvádí Americká montessori společnost (2021). Ty zařazují do názvu období jeho podstatu. To, co se v daném období ve vývoji primárně odehrává. Období „*absorbující mysl*“ od narození do 6 let, období úvah a abstrakce od 6 do 12 let. U následujících dvou období se neuvádí obecnější název, jen stručný popis období. Období od 12 do 18 let, kdy adolescenti konstruují „sociální já“, rozvíjejí morální hodnoty a stávají se emočně nezávislymi a nakonec období, kdy mladí dospělí vytvářejí porozumění sobě a snaží se poznat své místo ve světě. V rámci těchto čtyř období můžeme vymezit vždy ještě dvě kratší tříletá pod období, jak je znázorněno na obr. č. 4. Antropologicky bylo dokázáno, že v každých těchto tříletých obdobích má vývoj svůj rytmus. První rok je ve vývoji nejbouřlivější a následující dva roky slábnou. Tento cyklus se každé tříleté období opakuje až do dokončení vývoje. Pokud mají vzdělávání a výchova reagovat na život dítěte, je potřeba brát ohled a na tato vývojová období adekvátně reagovat, přizpůsobovat se jim. Pokud je v některém období k dítěti přistupováno nevhodně a není podporován přirozený vývoj pro odpovídající věk, nebude schopno to v následujících obdobích dohánět a může to negativně ovlivnit jak duševní, tělesný, tak i intelektuální stránku dítěte (Montessori, 2019). Za hlavní období ve vývoji člověka Montessori (2018) považuje to od narození do 6 let věku. Jak bylo již výše zmíněné, je to období, které označujeme jako absorbující mysl. Tento pojem se snaží poukázat na schopnost dítěte v tomto věkovém rozmezí, absorbovat veškeré podněty z okolí tím, že se stávají součástí jeho existence. Montessori ČR (2021) doplňuje, že dnešní neurologie tuto schopnost označuje jako plasticitu mozku. Montessori (2018) doslova jev popisuje takto: „*Dítě tyto dojmy absorbuje nikoliv svou myslí, ale celým svým životem.*“ Dítě je schopno relativně snadno a rychle v tomto období vstřebávat podněty z okolí bez většího vynaloženého úsilí (AMS, 2021). Je nutné, aby si v tomto začínajícím období dítě vytvořilo správný a dostatečný základ pro další vzdělávání a další období svého vývoje. Takto je tomu i v dalších stadiích, pokaždé je potřeba vytvořit

náležitý podklad pro další vývojové etapy (Montessori, 2019). Vlčková (2019) uvedla: „Poukázala na to, že v životě každého dítěte existují jedinečná „časová okna“ nebo „citlivá období“ či „vhodné příležitosti“, kdy je dítě maximálně schopno a připraveno ke konkrétnímu vývojovému kroku. „Je bezpodmínečně nutné, aby každé dítě mělo ty správné podněty v ten pravý okamžik, pokud chceme, aby se rozvinulo do svého plného potenciálu.“



Obr. č. 4: Čtyři plány vývoje, konstruktivní rytmus života (Montessori, 1950)

### Technika výuky

V montessori vzdělávacím systému dr. Montessori přichází se specifickou technikou výuky. Výuka je dělena na dvě etapy. První etapou je celkové uvedení práce s pomůckou, které zahrnuje několik náležitostí. Dospělý by měl při představování pomůcek oddělit práci s rozdílnými předměty a věnovat pozornost pouze jedné představované pomůcce. Dále by měl přesně předvést, i se slovním komentářem, jak s pomůckou pracovat. Sám dospělý předvede činnost asi dvakrát a poté přenecháváme iniciativu dítěti samotnému. Dospělý by však měl být stále připraven poskytnout pomoc nebo jinak zasáhnout v případě potřeby. Představení pomůcky by mělo být podáno se zájmem, a vzbuzovat tak pozornost dítěte. Upozorňováno je i na předcházení chybám při užívání, čemuž se věnuji podrobněji o dvě tzv. vyučovací lekce. Vyučovací lekce má tři fáze, a proto ji také nazýváme jako „*třístupňovou lekci*“. Tato lekce vychází ze Sequinovy metody, která byla využívána při

výuce dětí s postižením, přesněji u výuky asociací mezi předměty a jejich názvy. E. Sequin též dělil výuku na tři fáze. Cílem těchto lekcí je tedy dítěti správně vštěpit pojmy spojené s pomůckou a činností s ní spojenou. Důraz by měl být kladen na přednes dospělého, jednoduše, ale artikulačně správně, zřetelně a dostatečně nahlas přednášet pojmy v podobě podstatných nebo přídavných jmen. V první fázi dospělý představí odpovídající pojmy, tedy spojení smyslového vjemu z pomůcky s příslušným označením. Ve druhé fázi se učíme rozeznávat předměty na základě příslušného pojmenování a ve třetí fázi si tuto skutečnost ověříme. Pokud je dítě schopno pojmenovat a přiřadit předměty k příslušným jménům, lekce byla dokončena. V tomto procesu, hlavně ve třetí fázi, kdy si ověřujeme asociaci mezi slovem a předmětem, dr. Montessori upozorňuje na potřebu pozorného vnímání projevu dítěte. A dle úrovně jeho výslovnosti doporučuje odstraňování vhodným logopedickým cvičením, dle závažnosti v rámci předškolního vzdělávání nebo odborným klinickým logopedem (Montessori, 2017). Pracovní cyklus je pojem, který Americká montessori společnost (2021) popisuje jako tři po sobě jdoucí části procesu práce a společně s technikou výuky tvoří ucelenou strukturu výuky s pomůckami. První část zahrnuje samostatný výběr aktivity dítětem, po kterém následuje výše popsaná fáze výuky. Druhá část nastává po řádném dokončení práce s pomůckou, ta je vhodně uklizena a veškeré využívané materiály jsou vráceny na své místo. Třetí a poslední fáze je uvedena jako pocit uspokojení, dostavující se u dítěte, z dokončení úkolu.

Vhodné je také zmínit, že při práci se v průběhu vzdělávání uplatňují principy „*od jednoduchého ke složitějšímu*“ a „*od konkrétního k abstraktnímu*“. Nejdříve dítěti předkládáme pomůcky nejjednodušší, konkrétní a postupně po seznámení a manipulaci s materiály a s dalším vývojem, kdy je už dítě schopno propojovat a chápat souvislosti, jsou mu předkládány další, složitější a abstraktnější podněty (Montessori ČR, 2021).

### **Další montessori principy**

Kromě techniky výuky by správný montessori přístup měl stát na několika dalších zásadních pilířích. Těmi jsou připravené prostředí, role dospělého a samotná role dítěte. Zaměření se na tyto pilíře nám zajistí vhodnou atmosféru pro realizaci principů montessori vzdělávání. Principy již výše zmíněné, teorie výuky a přizpůsobení se vývojovému období dítěte, nejsou jedinými. Dalšími principy jsou řád a struktura, soustředění, svoboda

a zodpovědnost, využití absorbující mysli, skutečnost a pravdivost a aktivní učení (Slabá, 2020).

### **Práce s chybou**

Dalším významným principem v montessori vzdělávání je práce s chybou. Montessori (2018) popisuje zásadní jev, tzv. „kontrola chyby“. Všichni děláme chyby, a proto nikdo není dokonalý. Abychom mohli být nezávislí, je potřebné se naučit odpovědnosti za své chyby, naučit se je rozeznávat a opravovat. To znamená rozpoznat jakoukoliv informaci o tom, zda směřujeme ke kýženému cíli, situaci vyhodnotit a napravit tak, aby k cíli směřovala. V montessori rozlišujeme dva typy chyb, kterých se děti při práci dopouštějí. V prvním případě se jedná o chyby, můžeme říct žádoucí, ze kterých se učíme. Chyby z pravidla pramení z nedostatečné vyzrálости dítěte k využívané pomůcce a s narůstajícím věkem mizí. Tento typ chyby přirovnáváme k metodě „*pokus a omyl*“, tedy učíme se chybou a sama pomůcka nebo materiál nás na ni upozorní. Druhým typem chyby jsou chyby nežádoucí, způsobené nevhodným používáním pomůcky. To je vyvolané buď neposlušností dítěte nebo nepozorností vyučujícího. Výsledkem je narušení klidu a řádu celé třídy, je narušena soustředěnost, a tím i celková práce a její dopad na dítě (Montessori, 2017).

### **2.3 Předškolní věk z pohledu montessori pedagogiky**

Jak již bylo zmíněno na předškolní věk neboli období absorbující mysli, je nahlíženo jako na nejdůležitější část ve vývojovém období dítěte. Odlišnost od zbytku vývojových stadií je patrná, a proto i vzdělávání v této fázi života se bude lišit. Vštěpujeme dítěti základní myšlenky, předpoklady, a tím utváříme základní stavební kameny pro další vývoj.

To, jak montessori přístup nahlíží na rané dětství, se krásně zrcadlí v prostředí, které je vyžadováno. Děti už z první tříleté etapy mají základ své osobnosti a v dalším tříletém období by ho měli dále vhodně upevňovat a rozvíjet.

### **Prostředí raného dětství**

Mezinárodní montessori asociace (2021) hovoří o tom, že nejlepších výsledků je dosaženo, pokud je dítě v prostředí, které mu umožňuje střet s činnostmi z reálného života. Využívá se tzv. aktivit praktického života, jež utváří osobnost účelně adaptovanou a připravenou

zaujmout své místo ve světě. Vhodné prostředí by mělo podporovat (sebe) motivaci, pozornost, samostatnost a také pohyb při praktických aktivitách. Děti by měly mít možnost pracovat dle svého uvážení s pomůckami, které jsou jim nabízeny. Každé dítě si určuje své tempo, čemuž napomáhají tzv. pracovní bloky. Ty trvají dvě a více hodin, dle tempa dítěte, což umožňuje individuální práci pro každé dítě (Americká montessori společnost, 2021).

Dle Slabé (2020) bychom prostředí měli věnovat velkou pozornost z důvodu existence absorbující mysli, která, ne vždy záměrně, nasává a uchovává vše ze svého okolí. Připravené prostředí uspokojuje všechny potřeby dítěte, v tomto případě ve věku 4-6 let. Prostor je pro dítě ve všech směrech podnětný a podporuje jeho vývoj. Slabá (2020) uvádí zajímavý příklad, kdy prostředí nepřímo vybízí k nácvičení konfliktních sociálních situací. Konfliktní situace připodobňuje k učení se z chyb. Dále uvádí, že k úspěšnému životu je zapotřebí rozvíjet exekutivní funkce. Procvičováním je možné tyto funkce zlepšovat, a i to je vyžadováno od montessori prostředí. Funkce se vyvíjejí od narození a jejich rozvoj je nejvhodnější právě v období do 6 let věku. Pojem exekutivní funkce popisuje specifické kognitivní procesy. Tyto funkce jsou někdy řazeny nad ostatní kognitivní procesy, jako jsou paměť, myšlení a jiné. Exekutivní funkce zahrnují jak a jestli vůbec činnost bude probíhat a zbylé kognitivní funkce odpovídají za obsah. Do výčtu úloh, které ovlivňují exekutivní funkce, patří vůle, schopnost sebekontroly, opravy chyb, řízení pozornosti, určování priorit při práci a další (Durkáčová, 2015).

Montessori (2017) také upozorňuje na fakt, že by prostředí mělo v dítěti vzbuzovat svobodu. To zajišťuje například dostupnost vybavení. Dětem je přizpůsobeno veškeré vybavení od stolečků až po skříňky na uložení oblečení nebo umyvadla. Děti do všech míst dosáhnou, mohou se svobodně pohybovat, posouvat židličky či stoly dle potřeby (samy je unesou).

Jako vyhovující prostředí můžeme souhrnně popsat to prostředí, které umožňuje dítěti spontánní činnosti, nabízí autentické předměty a patřičné aktivity, poskytuje možnost samostatnosti, sebevzdělání a kontrolu chyby a doplňuje roli dospělého (Spinelli, Carbone, Maugin, 2019).

## 2.4 Montessori pedagogika aktuálně

V této kapitole bych ráda trochu rozvinula, jak si montessori systém, převážně u předškolních dětí, na pedagogickém poli působnosti aktuálně stojí, některá jeho specifika v různých částech světa a také bližší pohled na podobu mateřských montessori škol.

Jedním z aktuálních trendů, který by neměl být opomenut a zmíněn, spočívá ve využívání montessori přístupu při výchově a vzdělávání stále širšího spektra jedinců. Vznikají například nové, rozšířené či upravené metodiky postavené na montessori principech a aplikují se na specifické skupiny dětí i dospělých. Do těchto skupin řadíme jedince s PAS, osoby s demencí nebo seniory obecně a také děti s poruchami učení a poruchami pozornosti. V této oblasti se hojně angažují i samy mezinárodní montessori organizace (AMS, 2022, AMI montessori dementia, 2022, MEfA 2022).

### **Kritika montessori pedagogiky**

Oblasti kritiky ve spojitosti s montessori pedagogikou jsou různé. Já se pokusím popsat nejčastější kritizované okruhy, které jsou vyčítány čistě původnímu montessori systému. Fleer a Van Oers (2018) prezentují několik oblastí, pro které je metoda kritizována. Mezi tyto oblasti patří omezení kolektivnosti. Děti a žáci se učí v menších skupinách, je kladen důraz na jejich individualitu. Dostavuje se otázka, zda tento fakt neovlivňuje vznik přátelství a rozvoj sociálních vazeb. Další nevýhodou v menší výukové skupině může být smíšenost, dítě může mít snížený počet sociálních vazeb s vrstevníky stejného věku. Na toto tvrzení navazuje i skutečnost více popsána níže. Jedná se o dostupnost montessori metody mezi celé spektrum společnosti. Často se školská zařízení využívající montessori metody nenachází ve všech oblastech, a tím se stávají pro určité skupiny nedostupné. Stejně tak je tomu při otázce finanční dostupnosti. Velké procento montessori zařízení je soukromých, a vzniká tak nedostupnost pro děti z rodin s nižšími finančními příjmy. Sporným bodem kritiky je i nedostatečný prostor pro hru v rámci programu a z toho pramenící menší rozvoj kreativity a představivosti. Zjevné téma kritiky, které napadne mnoho z nás, je myšlenka svobody, jež systém dítěti dopřává. Kritika padá hlavně na situaci, co bude po montessori vzdělávání a jak se takto vychovávané dítě dokáže začlenit do většinového vzdělávacího proudu ve vyšších vstupních vzdělávání. Mají se na mysli

střední a vysoké školy, ve kterých zatím k využívání prvků metody dochází jen zřídka. Spory jsou také často vedeny o celkový dopad montessori metody. Jak je rozvedeno dále v textu, je problematické validně ověřit dopady montessori systému na vzdělávání dětí. Rozdílnost výsledků ve výzkumech po celém světě vede k podpoře této kritiky. Poslední oblast kritiky, kterou zde uvedu, je také více rozebrána v kontextu následujících kapitol. Jde o problematiku využívání pojmu „montessori“. Pojem není nijak omezen v užívání. Každé zařízení proto může pojem využít, a to i v případě, že montessori metodu využívá jen částečně nebo například vůbec (Gaille, 2018).

#### **2.4.1 Montessori v České republice a ve světě**

Mezinárodní montessori asociace (Association montessori internationale, zkr. AMI) aktuálně registruje 105 zemí po celém světě, kde se nachází přidružené montessori asociace a školicí centra. Nikoho nepřekvapí země Evropy nebo Severní Ameriky, v seznamu se však nachází i mnoho zemí Jižní Ameriky, Asie či Afriky (AMI, 2021). AMI jakožto mezinárodní organizace, založena samotnou zakladatelkou, si klade za cíl šířit a dohlížet na montessori systém a jeho interpretaci. Zároveň stále pokračuje ve výzkumu a reflexi montessori systému a neustále jej aktualizuje, aby odpovídal nejnovějším výzkumům a poznatkům ve vývoji dítěte a vzdělávání. Šíření této osvěty probíhá prostřednictvím pořádání nejrůznějších konferencí, workshopů, kurzů, ale také vydáváním publikací, materiálů a mnoho dalšího. „*Making Montessori work for the world*“, tak zní motto, kterým se AMI řídí (AMI, 2021).

Druhou obdobnou asociací je Americká montessori společnost (American montessori society, zkr. AMS). Tato organizace byla založena o 31 let později než AMI v americkém New Yorku. Americkou odnož „oficiální“ organizace založila Nancy McCormick Rambusch na popud syna dr. Montessori, Maria. Cíle a hodnoty obou asociací jsou velmi provázané. I americká asociace má zásluhu na šíření montessori pedagogiky, o její aktuálnost a o udržení standardů systému. Obdobně asociace organizuje mnoho školení, konferencí, výzkumů a dalších činností (AMS, 2021).

Mimo jiné obě organizace udělují akreditace montessori školám po celém světě. Mezi oběma organizacemi i přes jejich blízkost panuje rivalita, a to i mezi příznivci montessori. Každý upřednostňuje spíše jen jednu z organizací. Hlavním důvodem bývá to, že



zakladatelka AMS se domnívala, že je nutné montessori systém přizpůsobit, a tedy pozměnit, pro americkou kulturu. AMS tedy připouští odchylky v některých oblastech montessori, naopak AMI uznává jen „čisté“ původní myšlenky její zakladatelky (Montessori answers, 2021). Střet těchto dvou Mekk montessori systému dokonce vyústil až v soudní spor o užívání pojmu „*montessori*“. Americký soud roku 1967 rozhodl o montessori pojmu jako o obecném/popisném označení a lze jej libovolně využívat. „Montessori“ tedy není chráněno autorským právem, je proto nutné dávat pozor na toto označení, které může využít každý bez rozdílu, ať už principy montessori dodržují, nedodržují či jen částečně využívají (Wikipedie, 2021).

### **Česká republika**

Montessori pedagogiku jako vnímaný alternativní směr doprovázelo úskalí v podobě historického kontextu. V zemích s totalitními režimy nesměly být koncepty alternativních směrů využívány. Česká republika nebyla výjimkou a tento vzdělávací systém se v Čechách začal více šířit až po roce 1989. Česká republika má svou vlastní přidruženou montessori asociaci pod záštitou AMI, založenou roku 2013. Její název je Asociace montessori Česká republika. Společnost Montessori ČR (2021) je další organizací působící v Česku, a to už od roku 1998. Společnost v současnosti eviduje 113 mateřských škol a 62 základních škol. Počty zařízení a celková obliba systému v České republice stále roste. Reálná čísla zařízení, kam můžeme zařadit i jesle a dětské skupiny, budou každopádně mnohem větší. Jedná se však o zařízení, která například nemají oficiální certifikaci. Využití montessori systému tak může být jen částečné, například využití pouze určitých prvků programu. Mateřských a základních škol je také uváděno jedno pražské gymnázium, které využívá prvky montessori metody. Nejvíce montessori zařízení se nachází při větších městech a jejich okolí. Na první příčce počtu těchto zařízení se drží Praha a poté Středočeský kraj. Kromě dvou zmíněných organizací má Česká republika ještě několik školicích center, školící pod záštitou AMI, ale i nikoliv.

### **Svět**

Značné oblibě se montessori pedagogice dostalo v mnoha koutech světa. Mezi ty nejvíce výrazné patří Nizozemsko, které je i sídlem AMI a místem posledního bydliště Marie Montessori. Vzácné je i to, že v Holandsku je montessori systém dobře dostupný i mimo

soukromá školní zařízení, což v mnoha zemích bývá problémem (například USA, Velká Británie nebo Austrálie). V Nizozemsku se montessori těší velké oblibě a najde se zde mnoho školních zařízení všech druhů, ať už spadají pod asociace, jako jsou AMI, AMS nebo jiné školicí organizace nebo využívají montessori bez oficiální certifikace. (Davies, 2021). Některé příklady studií z různých zemí světa popisují v následujících odstavcích.

Montessori systém a jeho využití na Ukrajině popisují Dudnyk a Sviontyk (2019) jako značně rozšířený. Mezi města řadící se k síti montessori škol můžeme zařadit například Kyjev, Oděsu nebo Dnipro. Také uvádí pedagogickou úroveň systému jako obohacující dítě o rozvoj dětského egocentrismu a zdůrazňují přítomnost odpovídajících podmínek pro rozvoj dítěte v demokratickém, svobodném stylu, což je považováno za žádoucí pro společnost. Rovnocennost mezi učitelem a dítětem je pojátkem mezi montessori pedagogikou a moderním přístupem ke vzdělávání, ale i mezi tradičními přístupy v pedagogice na Ukrajině. Vytvořený ukrajinský model montessori systému odpovídá konceptem jak původnímu modelu, tak aktuálním potřebám moderního ukrajinského vzdělávání.

Ve Francii se zase v aktuálním výzkumu zaměřili na velmi častou otázku ohledně montessori pedagogiky a jejího aplikování, a to na dopad působení montessori systému na dětský vývoj v porovnání s běžným školním vzdělávacím proudem. Z důvodů ne vždy validních výsledků předchozích studií na toto téma, kvůli mnohdy ovlivňujícím vedlejším faktorům, bylo žádoucí zhotovit studii, kde se podaří co nejvíce znehodnocujících prvků eliminovat. Působení montessori bylo zkoumáno na rozvoji v oblastech akademických, kognitivních a sociálních dovedností. V závěru studie není uvedeno, že by bylo docíleno významnějších výsledků ve smyslu větších úspěchů u testovaných dětí vzdělávaných v montessori mateřských školách. Jedinou pozoruhodnou výjimku zaregistrovali v oblasti čtenářských dovedností, kde byla zaznamenána vyšší úspěšnost u všech dětí dotčených montessori systémem oproti dětem vzdělávaným v běžné mateřské škole řídicí se podle národních francouzských osnov. Tato skutečnost již byla několikrát prokázána v dřívějších výzkumech. Zásluhy tohoto jevu jsou připisovány třem principům učení využívaných v montessori pedagogice. Prvním aspektem je fakt, že děti se začínají učit fonetické zvuky písmen již ve třetím roce života. Na to navazuje druhý aspekt systému, kdy se děti nejdříve

učí slova psát, ještě předtím, než se je naučí číst. Posledním hlediskem je využívání senzomotorických interakcí při výuce. Závěrem můžeme uvést, že učební plány využívané ve francouzském předškolním vzdělávání mohou dosahovat stejných výsledků jako vzdělávání dle systému montessori (Courtier, Gardes, Van der Henst, Noveck, Croset, Epinat, Duclos, Léone a Prado, 2021). Oponovat můžeme studii Kayiliho (2016), která potvrdila rozdíl mezi skupinou dětí vzdělávaných v běžném proudu mateřských škol a dětí ze škol montessori. U dětí z montessori systému byl prokázán rozdíl v kognitivních dovednostech oproti dětem z běžných škol. Jako jeden z hlavních důvodů tohoto závěru je uveden individuální přístup v montessori školách, a na základě toho snazší rozvoj kognitivních funkcí. Ale jak je uvedeno výše, je složité porovnávat studie hodnotící tento jev, jelikož se objevuje mnoho závěrů ovlivňujících, těžko korigovatelných faktorů.

Ve výzkumné práci o montessori systému a jeho aplikaci v pevninské Číně je důležitým faktorem obava z implementace montessori systému do kulturního a politického prostředí Číny v souvislosti na lokaci. Výzkum dokládá, že na území Číny se školských zařízení, uplatňujících montessori pedagogiku, vyskytuje hojné množství. Neexistuje žádné oficiální číslo, odhaduje se však počet kolem 10 000 zařízení. Z výsledků je patrné, že školská zařízení si montessori postupy upravují tak, aby bylo vhodnější pro čínský vzdělávací a kulturní systém. Zkoumané oblasti, jako doba pracovních cyklů či smíšenost věkových skupin a poměr dětí a učitelů, byly pozměňovány. Tato skutečnost ovlivňuje podstatu principů montessori pedagogiky, a má tak dopad na výsledky tohoto působení. V závěru se uvádí návrh na zavedení organizace, která by dohlížela na montessori standardy a jejich aplikování. Situaci připodobňuje k případu, kdy byla v Americe zavedena organizace AMS (Chen, 2021). Dle AMI (2021) se ale v Číně přidružená montessori organizace a několik školicích center nachází, oficiálně dokonce již od roku 2015. Otázkou tedy je, zda organizace dostatečně dohlíží a poskytuje podporu pro správné šíření metody ve všech částech Číny a zda je to vůbec v prostředí Číny možné.

Z výše zmíněného o organizacích působících v Americe a ve zbytku světa vyplývá, že v americkém prostředí se školní zařízení využívající montessori systém mohou lišit. Odlišnosti se mohou objevovat jak v závislosti na státu nebo zařízení obecně, ale také v závislosti na zřizovateli zařízení (soukromé nebo státní). Na tuto skutečnost se zaměřuje

Ackerman (2019) ve své práci, kde reaguje na fond Day One Jeffa Bezose, který přispěl na výstavbu kvalitních stipendijních předškolních zařízení se systémem montessori v nedostatečně zajištěných komunitách. V práci je tak nahlíženo na častý problém, a to je dostupnost montessori systému i dětem z rodin s nižšími příjmy z důvodu placeného soukromého školství, kde je montessori systém mnohdy více využíván. Konkrétně v Americe byl k roku 2018 aktuální údaj 2 089 soukromých škol ku 518 školám veřejným (obě skupiny jsou přidruženy k organizaci AMI či AMS nebo jsou nezávislé, bez organizace).

### **3 Montessori pedagogika a logopedická prevence v MŠ**

Montessori pedagogika je fenoménem využívaným již po desítky let. Zvláště v posledních letech se i u nás těší zvýšené oblibě nejen mezi pedagogy či dalšími odborníky, ale hlavně mezi rodiči jako možnost přístupu k výchově. Využití montessori pedagogiky proto nese zajímavý přístup k využití ve výchově a vzdělávání dětí v různých oblastech jako jsou například logopedická prevence či intervence. Empirická část této bakalářské práce se zabývá výzkumným problémem využití montessori pedagogiky při realizaci logopedické prevence v předškolním věku v rámci předškolního vzdělávání. Výzkumné šetření bylo realizováno v montessori mateřských školách v Praze.

#### **3.1 Cíle výzkumného šetření**

##### **Hlavní cíl**

Hlavním cílem práce je analýza metod využívaných v montessori pedagogice při poskytování logopedické prevence v montessori mateřských školách (MMŠ).

##### **Dílčí cíle**

Dílčími cíli práce jsou:

- analýza realizace logopedické prevence v MMŠ,
- analýza technik a postupů využívaných při realizaci logopedické prevence v MMŠ,
- analýza pomůcek a aktivit využívaných při logopedické prevenci v MMŠ.

##### **Výzkumné otázky**

Na základě zvolených cílů a metodiky výzkumného šetření byly formulovány tyto výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: Jakým způsobem je realizována logopedická prevence v MMŠ?

Výzkumná otázka č. 2: Jaký je na logopedickou prevenci v MMŠ kladen důraz?

Výzkumná otázka č. 3: Jakými způsoby je zajišťována logopedická prevence v MMŠ?

Výzkumná otázka č. 4: Jaké techniky, pomůcky a aktivity jsou využívány při realizaci logopedické prevence v MMŠ?

Výzkumná otázka č. 5: Jaká je z pohledu pedagogů efektivita realizované logopedické prevence v MMS?

### **3.2 Metodika a realizace výzkumného šetření**

Pro empirickou část této práce byl zvolena forma kvalitativního výzkumného šetření. V práci byly využity nejčastější metody kvalitativního výzkumu. Hlavní metodou bylo zvoleno pozorování, které bylo doplněno o polostrukturované rozhovory a analýzu dostupných dokumentů. Výzkumné šetření se uskutečnilo ve dvou pražských montessori mateřských školách.

#### **3.2.1 Metody šetření**

Jako hlavní metoda bylo zvoleno pozorování, přesněji zúčastněné pozorování. Učitelky byly o pozorování informované a věděly, jaké oblasti budou pozorovány. Děti byly o pozorování také informovány. Bylo jim sděleno, že se pozorovatel bude koukat, jak pracují. Pozorování se uskutečňovalo ve třídách, tj. V přirozeném prostředí pro pozorovaný jev a pozorovatel mohl interagovat s pozorovanými (dětmi). K interakcím docházelo minimálně a ze strany pozorovatele nebyla interakce vyvolávána. Při pozorování byly hlavním předmětem pomůcky a aktivity, kterých děti využívaly. Posuzovány byly práce s pomůckami, interakce s vyučujícími, samostatnost dětí, manipulace s pomůckami, výběr pomůcek a další aktivity provozované v MŠ.

Pozorování doplnil polostrukturovaný rozhovor, a to hlavně ty informace, které odpozorovat nejdou, popřípadě to zrovna nebylo možné. Rozhovor byl tematicky rozdělen na tři okruhy a zaměřoval se především na informace ohledně realizace logopedické prevence z pohledu organizace a metodiky pedagogy a/nebo realizace externím pracovníkem, obecné informace o MŠ a informace ohledně dětí s logopedickou péčí navštěvující MŠ. Základní soubor otázek byl předem formulovaný v rozsahu 18 otázek. V průběhu rozhovoru se pokládaly další rozvíjející otázky buď jako upřesnění nebo rozvinutí položené základní otázky. Některé otázky byly objasněny již v průběhu pozorování. Rozhovor průměrně trval 20 minut a byl realizován s ředitelkami nebo hlavními učitelkami příslušné mateřské školy.

K zaznamenání dat z pozorování bylo použito doprovodných poznámek z pozorování psaných pozorovatelem v průběhu a po pozorování a pořizování fotografií. V případě rozhovorů byly pořízeny audiozáznamy. Takto získaná data byla v případě rozhovoru následně přepsána pomocí doslovné transkripce a poté následovalo kódování.

### **3.2.2 Realizace šetření**

Přípravné fáze výzkumného šetření pro bakalářskou práci začaly již v prosinci 2020, kdy byl zhotoven úvodní projekt obsahující téma, základní literaturu a hlavní cíl a výzkumné otázky šetření. Následovalo studium odborné literatury a dalších dostupných zdrojů pro teoretickou část práce. V září a říjnu 2021 bylo zahájeno vyhledávání a kontaktování pražských montessori mateřských škol, popřípadě dětských skupin. Kvůli pandemii covid-19 bylo domlouvání observací v mateřských školách komplikované. Mnoho školských zařízení se kvůli rozšířené pandemii rozhodlo návštěvy vůbec nepovolovat. Osloveno bylo 20 mateřských montessori škol buď telefonicky nebo formou e-mailové korespondence. Některá zařízení se kontaktovat nepodařila nebo nezareagovala na oslovení. Devět MŠ účast ve výzkumném šetření odmítlo z důvodu již výše zmíněného, tj. covidová pandemie a s tím spojené zrušení provádění observací. Zbylé čtyři mateřské školy reagovaly pozitivně a souhlasily s provedením výzkumného šetření v zařízení. Observace byly předem domluveny na listopad či prosinec 2021. Ve stejném období začala i tvorba teoretické části práce, která trvala až do listopadu 2021. V prosinci 2021 měly proběhnout všechny návštěvy v MŠ. Z důvodu rozšíření nákazy Covid-19 u dětí nebo u pedagogického sboru mateřských škol, se nepodařilo dvě observace uskutečnit, a proto došlo k výzkumnému šetření jen ve dvou zařízeních. K těmto šetřením došlo nakonec až v průběhu prosince 2021 a ledna 2022. Poté byla získávaná data zpracovávána a analyzována v období od prosince 2021 do února 2022. V březnu a dubnu 2022 došlo k vyvození závěrů práce a k posledním úpravám.

Přípravná fáze	12/2020 – 10/2021
Teoretická část práce	9/2021 – 11/2021
Realizace výzkumného šetření	12/2021 – 1/2022
Zpracování a analýza dat výzkumného šetření	1/2022 – 3/2022

Tab. č. 1: Časový harmonogram šetření

### 3.3 Vlastní výzkumné šetření

#### Mateřská škola č. 1

První navštívená mateřská škola je soukromé zařízení, které se řídí čistě montessori principy. Budova se nachází v hezkém dvoupatrovém činžovním domě se zahradou v klidné části Prahy. Tuto mateřskou školu v této době navštěvuje 20 dětí poté, co na začátku roku dvě děti přestoupily do jiného zařízení. I tak však není žádný den naplněna plná kapacita všech 20 dětí. Jak uvedla hlavní učitelka, přes covidové období do zařízení každý den dorazí průměrně 10-15 dětí. Všechny děti navštěvují jednu třídu, a tím je zde splněn princip montessori, kdy se děti všech věkových skupin v rámci zařízení vzdělávají společně. Do mateřské školy dochází děti ve věku od 3 do 6 let. Tento systém učitelky považují za přínosný, obzvláště v první podzimních měsících, kdy do školky přichází nové, nejmladší děti. Starší děti pak mladším pomáhají se všemi náležitostmi, které ve školce mají, ať je to orientace v harmonogramu, orientace v prostředí školky nebo i práce s pomůckami, které jsou ve většině případů specifické. Tento přístup se také mimo jiné vhodně podílí na tvorbě vztahů mezi dětmi a celkově na socializaci. Z pohledu vyučujících je vhodná i samostatnost starších dětí, jelikož se mohou věnovat novým menším dětem, které potřebují vedení v prvních měsících více.

Mateřská škola má jednu hlavní pedagožku, dále její zástupkyni a dvě asistentky. Nejsou to asistentky v běžném slova smyslu, ale v tomto případě to znamená, že ještě například nemají montessori kurz nebo mají méně zkušeností a jsou vlastně v této oblasti vedené hlavními učitelkami. Přes den se ve třídě vystřídají minimálně dvě, nejvíce však všechny čtyři vyučující. Tato skutečnost se odvíjí od počtu dětí v daný den. Vždy je přítomna hlavní vyučující nebo její zástupkyně + jedna nebo i obě asistentky. Všechny vyučující



mají aspoň minimální pedagogické vzdělání. Co se týče montessori, není kladeno žádné speciální kritérium. Hlavní pedagožky prošly montessori kurzy a v případě asistentek je toto vzdělávání v procesu. Žádná z vyučujících nemá specifické vzdělání pro logopedickou prevenci.

Denní harmonogram začíná příchodem dětí do zařízení a následuje volný dopolední montessori blok. V rámci tohoto bloku si děti volně vybírají aktivity a pracují s nimi. Podle typu pomůcky nebo aktivity ji dítě vykonává samo nebo ve skupině. Vyučující dětem nechává volný prostor a pomoc nabízí jen výjimečně. Pomoc samozřejmě přichází v okamžiku, kdy o ni dítě požádá, ale je však vedeno k co největší samostatnosti. Přes dopolední blok je pro děti k dispozici svačina, kterou si připravují samy, včetně nalévání nápojů, krájení a podobně. V půl jedenácté začíná tzv. setkání na elipse a trvá asi 30 minut. Děti mají možnost odmítnout se ho zúčastnit, ale musí respektovat klid a účast ostatních. Při setkání na elipse probíhají různé společné, skupinové aktivity. Tyto aktivity jsou zaměřené na přivítání všech v „kruhu“, společná komunikace, mluvení před skupinou, dále i aktivity na koordinaci a rovnováhu – chůze po elipse. V průběhu setkání se zazpívá i několik písniček, s doprovodem na hudební nástroje, či básniček. Setkání na elipse je doprovázeno také tzv. nácvikem ticha či relaxačních technik. Po dopoledním bloku a setkání na elipse se děti odebírají k pobytu venku, za každého počasí. Pobyt je realizován buď na školské zahradě nebo je z části zařazena procházka po okolí spojená například s návštěvou hřiště. V zahradě mají děti k dispozici dřevěný domeček, pískoviště a několik laviček, i se stoly, k posezení. Vhodné k různým aktivitám. Děti se při pobytu venku podílejí na její údržbě. V rámci zahrady je i docela velká bylinná a zeleninová zahrádka. Na zahrádce můžeme nalézt například bazalku, rajčata či okurku. Po pobytu venku následuje samozřejmě oběd a polední klid, relaxace, a to až do 13:30. Od půl druhé začíná odpolední montessori blok spojený s odpolední svačinou a od tří hodin začínají kroužky. Každý den, kromě pátku, je pořádán jeden kroužek. Zaměření kroužků je široké. Zařízení nabízí kroužek angličtiny, výtvarný, rytmicko-pohybový a kroužek jógy.

Prostory školky jsou prostorné a skládají se z několika místností. Kromě umývárny s toaletami, šatny s úložnými prostorami na oděvy a tzv. prádelnou s úložným prostorem pro matrace na spaní, mají místnosti, z pohledu výuky, své specifické využití. Dle

montessori přístupu jsou místnosti rozděleny na oddělení. Každé oddělení se zaměřuje na rozvoj v jiné oblasti. Oblasti jsou praktický život, matematika, jazyk, smyslová, výtvarná, pohybová a hudební výchova a dále prostor pro rozvoj orientace v čase (dny, měsíce, kalendáře, hodiny...) a oblast svět. I když je jasné, že všechny oblasti se do jisté míry prolínají, v prostorách třídy je každá místnost nebo její kout speciálně upraven k využití pro rozvoj příslušných dovedností. Jak již bylo zmíněno, prostory zařízení jsou opravdu prostorné, tudíž tomu odpovídá i množství dostupných pomůcek. Nabízený počet pomůcek, ke kterým má dítě přístup, je velmi rozsáhlý, a to v každé z vyjmenovaných oblastí. Fotografie v příloze č. 5 zachycují prostory mateřské školy zahrnující dvě velké a jednu menší místnost pro výuku.

Všechny pomůcky a aktivity, kterým se dítě přes den věnuje, se snaží vyučující zapisovat do vytvořené týdenní přehledové tabulky (příloha č. 5, XII.). Na základě toho jsou pak dítěti nabízeny adekvátní aktivity, takové úrovně a oblasti, která je nejvhodnější. Zajišťuje to rozmanitost v činnostech, neopakující se práci, a tím se dítě rozvíjí a stále posouvá ve vývoji. Cílem je, aby si dítě prošlo za celé předškolní období vším, každou oblastí, a tím se vývoj podpořil co nejrovnoměrněji.

Vzdělávací plán, sestavený vedením této mateřské školy, se řídí rámcovým vzdělávacím programem (RVP) pro předškolní vzdělávání a zároveň splňuje metodiku typickou pro montessori systém, na čemž si dávají opravdu záležet. V základu se tedy rozvoj řeči a jazyka řídí základními požadavky udávanými rámcovým vzdělávacím programem, ale specificky v pojetí dle montessori systému. Zařízení tedy spojilo obsahové požadavky z RVP s montessori metodikou. Kromě takto zvoleného vzdělávacího plánu, kde je zahrnuta i řečová a jazyková výchova, není v zařízení realizována žádná speciální pozornost pro logopedickou prevenci. Logopedické prevenci tedy není ani v rámci výuky ani externě věnována žádná speciální pozornost. Hlavní učitelka uvádí, že se to nejeví jako potřebné, ani ze strany vyučujících, ani ze strany rodičů. Pokud se v této, nebo jakékoliv jiné, oblasti objeví problém, pořádá škola rodičovské konzultace, kde jsou takové věci zkonzultovány a interpretovány rodičům. Co se týče logopedické prevence, učitelka uvádí, že rodičům návštěvu logopeda doporučí, pokud vyučující vnímají, že je to potřeba a jsou schopni i předat kontakt na ověřeného logopeda. Dále je řešení situace na rodičích.

Aktuálně z dětí jsou dvě v pravidelné logopedické péči. U jiných dětí není z pohledu vyučujících zvýšená potřeba doporučovat je na logopedii.

V následujících odstavcích bych se ráda věnovala oblastem logopedické prevence a s nimi souvisejícím montessori pomůckám využívaným v tomto zařízení, které byly v rámci výzkumného šetření analyzovány. Jak již bylo zmíněno v příloze č. 5 jsou zachyceny prostory školy, ale především i fotografie zmiňovaných pomůcek.

Analyzované montessori pomůcky splňovaly zásady pro daný koncept. Dětem je dopřán volný pohyb po všech prostorách učeben a ve volných blocích mají možnost individuálně si vybrat libovolné pomůcky pro práci. Každé dítě má své místo, kde prací s pomůckou provádí. Z tohoto důvodu se v zařízení nacházejí jen malé stolečky s jednou židličkou. Výjimkou je výuka výtvarné výchovy v rámci kroužku nebo nějaká řízená společenská aktivita. Ty jsou spíše výjimečně zařazovány do výuky, a to hlavně v začátcích školního roku a jsou spojeny s nějakou tematickou aktivitou. Jako příklad můžeme uvést předvánoční pečení perníčků či podzimní dlabání dýní. Pokud se jedná o aktivitu, která není určena k tomu, aby byla provozována u stolu, dítě si vezme malý kobereček, který umístí někde v učebně, a tím vymezí svůj pracovní prostor. V tomto prostoru poté s pomůckou pracuje. Montessori pomůcky by měly být převážně z přírodních materiálů. Nabízejí však širokou škálu úprav povrchů a materiálů, se kterými se dítě seznamuje. Dítě by mělo být schopno pracovat s pomůckou samostatně, potom, co mu vyučující pomůcku/aktivitu představí. Pomůcka dítěti v průběhu práce dává okamžitou zpětnou vazbu, a umožňuje tak práci s chybou – dítě se může samo opravit. Mnoho pomůcek, které se dětem nabízejí, je sezónních a obměňují se. Každý měsíc nabízejí nové pomůcky, často i s tématem aktuálního ročního období. Veškeré pomůcky jsou velmi senzitivní a názorné. Dítě si může vše samo zkusit, osahat, zapojovat tak všechny smysly a rozvíjet je. Oblasti, na které jsem se v průběhu analýzy pomůcek zaměřila, jsou motorika, zraková percepce, sluchová percepce, orientace, pozornost, paměť, myšlení, rozumění řeči a slovní zásoba a na závěr i sociální dovednosti.

V mateřské škole se nacházelo mnoho pomůcek různých typů, jak zakoupené, tak i vyrobené vyučujícími. Ve výběru a výrobě pomůcek je možné uplatnit velké množství kreativity a nápadů. Spousta pomůcek, které se prodávají již s označením „montessori“, má

vyšší pořizovací cenu, přitom se montessori pomůcky dají zhotovit i z jinak obyčejných věcí. Tento systém právě v zařízení využívají. Mají jak základní montessori pomůcky, bez kterých by se žádné montessori zařízení nemělo obejít, ale také mnoho pomůcek vyrobených například ze stažených materiálů na internetu, či z běžných předmětů každodenní potřeby. Při výběru příkladů klasických montessori pomůcek k analýze nebylo nutné v tomto zařízení dlouze přemýšlet. Skoro veškeré pomůcky, které se v zařízení nacházely, byly vhodným příkladem typické montessori pomůcky.

První pomůckou je dřevěná vkládačka s geometrickými tvary. V mateřské škole se nacházelo mnoho pomůcek tohoto druhu s různými motivy. Kromě uvedeného příkladu s geometrickými tvary se dále využívaly skládačky s tematikou lidského těla, světa, České republiky (mapy), zvířátek, rostlin či čísel a písmen. V případě těchto skládaček proto dítě rozvíjí nejen motoriku tím, že manipuluje a umisťuje předmět na příslušné místo, ale i zrakové vnímání a také samotné vědomosti o vyobrazeném tématu skládačky, tj. znalosti o lidském těle, o zeměpisných údajích, o číslech či o tvarech a barvách. Montessori pedagogika klade důraz na využívání hmatu při aktivitách, aby dítě pomocí rukou intenzivně pracovalo s pomůckou. Existuje i ustálený termín „ruka je nástrojem ducha“, který se v montessori pedagogice využívá. Barvy u těchto pomůcek jsou vždy kontrastní. Využívají se hlavně základní barvy (modrá, žlutá, červená a zelená) společně s přírodními barvami jako je barva dřeva, kamene apod. Kombinace červené a modré barvy je v montessori častou. Uplatňuje se také například v konceptu výuky jazyka, u pomůcek vyobrazujících jednotlivá písmena. Pomůcka znázorňující samohlásky je modrá a ta znázorňující souhlásky červená, popřípadě růžová. Pomůcek k výuce tvarů má montessori mnoho druhů. V této mateřské škole mají široké zastoupení těchto pomůcek. Jedná se ve většině případů o pomůcky dřevěné a mimo skládaček, viz příloha č. 5, to jsou nejrozličnější dřevěné předměty ve všech tvarech od krychle po hranol.

Oblíbenou činností byly pro děti pomůcky výtvarné. V příkladu vidíme (příloha č. 5, XIV.) mnohočetnou pomůcku v podobě pastelek, papírů a ořezávků. Práce s touto pomůckou zahrnuje jak kresbu a práci s barvami (označené přihrádky na pastelky), tak i ořezávání a následný úklid (štětec a mistička). Dítě rozvíjí jak znalost barev, tak i jemnou motoriku a kreativitu, myšlení. Následuje zajímavá pomůcka, kde dítě na připravený kvádr

s kolmými tyčkami navléká barevné gumičky v kombinacích dle vzoru. U této aktivity rozvíjíme zase několik oblastí, zrakovou percepci, barvy, jemnou motoriku, ale také prostorovou orientaci. Vzory pro vkládání gumiček jsou v různých obtížnostech. Toto kritérium by měla splňovat každá montessori pomůcka – dostupnost aktivity v různých obtížnostech, kvůli široké věkové skupině, která s pomůckami pracuje v rámci třídy.

Pomůcky ze sekce *Praktický život* jsou využívány především mladšími dětmi, které přichází do školky většinou ve třech letech. Na těchto pomůckách se děti učí samostatnosti, zároveň rozvíjí celkově motoriku, manipulaci s předměty, koordinaci, upevňují souhru oko-ruka a v neposlední řadě se podílejí na fungování zařízení a celého kolektivu, což napomáhá v rozvoji sociálního chování a sociálních vazeb. Jak jsem již zmiňovala děti se sami podílejí na veškeré činnosti ohledně stravování a úklidu. Myjí si po sobě nádobí, nandávají si svačinku nebo zametají droby. Všechny pomůcky k těmto účelům jsou přizpůsobeny dětem. Děti mají k dispozici své hadříky, košťátka i kuchyňská linka je uzpůsobena jejich velikosti. V ukázkách uvedených v příloze č. 5 máme několik pomůcek, které se zaměřují převážně na přelívání, přendávání nebo třídění surovin, nejčastěji luštěniny, obiloviny nebo písek. Je k tomu využíváno klasických potřeb do domácnosti, tj. mističky, lžičky, párátko, skleničky, hrníčky apod. Všimnout si také můžeme tematických pomůcek pro činnosti v aktuálním měsíci – prosinec. Jedná se o navlékání přírodnin (sušený pomeranč, křížaly, skořice a rozinky) na provázek a následné vytvoření dekorace. Další pomůckou je zdobení perníčků, které děti sami upekly, polevou. Zase můžeme konstatovat, že se u dětí rozvíjejí jemná motorika, zručnost, ale také myšlení, kreativita. U pomůcek zaměřených na aktuální období je také přínosný fakt, že se u dětí rozvíjí nová slovní zásoba spojená s určitými obdobími. Dítě si tak každý měsíc osvojí nová slova a dovednosti.

Dřevěné pomůcky byly již zmíněny v předešlém odstavci, přesto ještě zmíním dvě pomůcky. Těmi jsou dřevěné krychle a kvádry a dřevěné válečky. S těmito pomůckami můžeme vhodně u dětí rozvíjet pojmy, jako je množství, počet, větší/menší, vyšší/nížší, více/méně, kratší/delší nebo před, za, na, u, vedle apod. U kostek a kvádrů se také využívá stavění dle vzoru. Ke každé „stavebnici“ náleží obrázkové vzory, podle kterých dítě skládá obrazce z dřevěných komponentů. S touto pomůckou vhodně rozvíjíme již zmíněné pojmy,

a tím představu o prostoru, orientaci v něm a zrakové vnímání – zrakovou analýzu a syntézu. Tuto oblast také vhodně rozvíjí a trénují další pomůcky, kterými zařízení disponuje. Jedná se o několik druhů puzzlí, skládání obrázků z více komponentů a již zmíněné dřevěné vkládačky (lidské tělo, mapy). V příkladu pomůcek pro rozvoj zrakové percepce a prostorové orientace ještě uvedu dvě pomůcky (příloha č. 5, XVIII. a XIX.). Pomůcky jsou na podobném principu. Pomůcky spočívají v tom, že dle předlohy dítě skládá buď úzká dřívka do podoby obrázků (dle vzorů), v příkladu vidíme domeček, nebo kostky. Pomůcka slouží ke stavbě menších kostek (vhodnější pro starší děti) opět dle vzoru na přiložené kartičce. Vpravo se nachází spodní podložka, na kterou se kostičky pokládají a tvoří se odpovídající stavba. V dalším případě je pomůcka rozvíjející zrakové vnímání a jedná se o spojování obrázku a jeho odpovídajícího stínu. Tato pomůcka byla zase volena dle aktuálního měsíce, proto je na obrázcích vyobrazen Santa Claus s dárky. Posledním příkladem pomůcek z této kategorie je magnetická stavebnice. Dítě si sestaví stojánek, na který posléze umísťuje dle barev a pořadí kolečka. Řídí se zase přiloženým vzorem. Vkládaná kolečka jsou magnetická, tudíž dítě musí uvažovat i o tom, jakou stranou kolečko vkládá. Některá kolečka mají být úplně u sebe (magneticky se přitahují) a některá mají mít mezi sebou mezeru (magneticky se odtahují), to dítě vidí na přiložené předloze. Tím opět rozvíjíme několik oblastí. Oproti předešlým pomůckám se seznamujeme i s pojmem magnet a jeho vlastnostmi. Dítě musí být s tímto jevem seznámeno a poté s tím samostatně pracuje – rozvíjíme myšlení. Ve všech případech se uvažuje několik úrovní obtížnosti při práci s pomůckami.

Následující skupina pomůcek je využívána k rozvoji řeči a jazyka. Takovýchto pomůcek se v mateřské škole nacházelo velké množství a je jim věnována adekvátní pozornost. O tyto pomůcky jeví zájem jak starší, tak i mladší děti. Jelikož je znovu u pomůcek uvažováno několik úrovní obtížnosti, každá věková skupina si může vybrat dle svých možností. Předškolní děti jsou již seznámeny s celou abecedou a byly schopny z dřevěných abeced skládat slova i věty. Pomůcky v podobě dřevěných abeced jsou nabízeny hned v několika variantách – písmenkové destičky, celá písmena ze dřeva v různých velikostech a počtech, tabulky s abecedou abecední sešity, předmětová abeceda a mnoho dalších. V případě dřevěných abecedních sad je znovu důležitý fakt, že si dítě může celé písmenko osahat a zároveň na něj koukat, vnímá ho tedy více smysly. To je další z důležitých principů

montessori pomůcek. Také bych měla zmínit, že se značná pozornost věnuje knihám a práci s nimi. Některé děti dokonce již čtení ovládají. Při mém pozorování vznikla i situace, kdy předškolák četl pohádku dvěma mladším dětem. Bylo vidět, že všechny děti mají ke knihám kladný vztah a jsou vedeny ke správnému zacházení s nimi. Za dobu dopoledního vyučování se minimálně polovina třídy věnovala v určitý okamžik nějaké knize. Speciální druh knihy, který je vytvořen pro každé dítě v zařízení, je tzv. narozeninová kniha. Ta byla v kolektivu velmi oblíbena. Jedná se o knihu s fotografiemi a základními údaji o dítěti a jeho rodině. Rodiče dodávají fotky a z těch je poté kniha vyráběna. Zalamínovanou knížku v kroužkové vazbě si může každý půjčit a prohlédnout. Prohlubuje to vztah nejen mezi dětmi navzájem, ale i mezi dítětem a vyučujícím. Děti si rády o zážitcích v knize povídají, představují členy své rodiny nebo své mazlíčky. Tato forma nenucené komunikace mezi dětmi a vyučujícími se velmi osvědčuje. Takovéto seznámení se mezi sebou utužuje vztahy a sociální vazby v celém kolektivu. Obecně na komunikaci a znalost dětí kladou vyučující značný důraz. V průběhu vyučování se pedagog dá často do prostého rozhovoru s dítětem, aniž by se jednalo jen o konverzaci ohledně nějaké činnosti nebo pomůcky. Vyučující se dle zásad montessori necítí nijak nadřazeně nad dítětem. Vnímá dítě jako rovnocenného partnera. To se odráží i na komunikaci. Vyučující se k dítěti vždy sníží (většinou „na bobek“) tak, aby mu byl rovnocenným komunikačním partnerem. Děti jsou vedeny, aby si uvědomovaly svou roli v komunikačním procesu. Vyučující vždy reaguje na dítě, naslouchá mu a je mu adekvátním mluvčím partnerem. Tento přístup napomáhá vhodnému rozvoji programatické jazykové roviny. Dítě získává povědomí, jakou roli v komunikaci samo hraje. Toto chování se pak uplatňuje i v rozhovorech mezi dětmi navzájem. Děti jsou také vedeny k tomu, aby ostatním neskákaly do řeči, nekřičely a podobně. V takovém duchu je veden i přístup k řešení sporů nebo hádek. Tyto jevy jsou v zařízení prakticky eliminovány a objevují se jen sporadicky. Kromě abecedních pomůcek jsou dětem k dispozici i pomůcky pro práci s jednotlivými písmeny. Ty rozvíjejí znalost každého písmene a také slovní zásobu. Opět jsou k dispozici pomůcky spojeny s aktuální (vánoční) tematikou. Konkrétně například obrázkové kartičky, které mají v dolní části tři možnosti, ze kterých dítě vybírá odpověď. Kolečkem dítě volí tu správnou. Správnost si dítě zkontroluje na zadní straně kartičky. V případě kartiček napravo dítě určuje počáteční slabiku slova.

V případě kartiček nalevo dítě označuje obrázek, který má stejnou počáteční hlásku jako obrázek výchozí. Při těchto aktivitách rozvíjíme jak jemnou motoriku (manipulace s kolíčkem), tak řeč, ale také sluchovou percepci. Dítě by si mělo nahlas vyslovit, co je na obrázku a poté přiřazovat. U této pomůcky je snadná a vysoká regulace obtížnosti aktivity. U abecedních knížek máme vyobrazeno mnoho pojmů ke každému písmenu v abecedě. Každé slovo má k sobě obrázek. Rozšiřujeme tak slovní zásobu a jazyk a porozumění řeči. Tato knížka či sešit se dá využít k mnoha možným úkonům, od prostého prohlížení po řízené složitější aktivity, ve smyslu najdi mi ..., na jaké písmenko začíná ... apod. Další pomůckou jsou písmenkové listy. Každý list je věnován jednomu písmenu z abecedy. Dítě má za úkol určovat pozici příslušné hlásky ve slově. Ke každému listu přísluší řešení, které nám odhaluje, kde ve slově se hláska nachází – na začátku (jako v případě motoriky), uprostřed (případ dalmatin) nebo na konci. Dítě si zase slova vyslovuje nahlas a určuje pozici. Opět dochází k procvičování jak sluchového vnímání, tak k rozvoji řeči, slovní zásoby a jazyka. Poslední pomůckou z pomyslné série rozvoj jazyka řeči je předmětová abeceda. V šuplíčkovém systému je každému šuplíčku věnováno jedno písmeno z abecedy. Každý šuplíček obsahuje předměty odpovídající danému písmenu. Předměty jsou malé a jsou obsaženy v počtu vždy cca po 3-5 kusech. V soustavě písmen jsou zahrnuty i měkké souhlásky – č, d', ň, ř, š, ť a ž. Pod písmenem B se například v šuplíčku nachází beruška, malé brýle (pro panenky), bota a banán. V některých případech je předmět jen vyobrazen na obrázku. Písmena označující šuplíčky jsou vždy uvedena ve všech podobách – malé a velké písmeno v psací i tiskací formě. Rozvíjí stejné oblasti jako pomůcky výše popsané. Pomůcka se dá multifunkčně využít, buď jen k prohlížení nebo dalším řízeným aktivitám s dospělým nebo ve skupinové práci s dalšími dětmi.

Jako další bych ráda uvedla příklad pomůcek znovu čistě tematických k příslušnému měsíci, které se obměňují a jsou vyráběny samotnými vyučujícími. Tyto pomůcky jsou vizuálně zaměřené na předměty odpovídající tématu měsíce, což již bylo zmíněno. Aktivit je však možné využít pro jakékoliv téma, což opět napomáhá k rozvíjení několika oblastí a zároveň se díky obměňování u dítěte rozvíjí nová slovní zásoba. V horní poličce se nachází obdoba hry Dobble. Děti mají za úkol hledat jeden shodný symbol na dvou kartičkách. Lze praktikovat jak individuálně, tak ve skupině dětí. Dítě by mělo po nalezení shodného předmětu vyslovit, co je odpovídajícím obrázkem (př. kapr, kometa). Rozvíjíme



postřeh, pozornost, myšlení i zrakovou percepci. V prostřední policiče se nachází pomůcka pro aktivitu doplňování do řady. V tabulce je několik řádků s různými předměty, které se v určitém pořadí opakují. Dítě má za úkol z přiložených obrázků vybrat ten, který v řadě chybí a doplnit ho na konec řady. V poslední policiče máme klasické pexeso. Kartičky pexesa byly zase přizpůsobeny měsíci a zaměřují se na vánoční a zimní tematiku. Děti se tak setkají v rámci hry s pojmy jako vánice, vločka, kometa, Ježíšek, betlém apod. Aktivita rozvíjí již podobné zmíněné oblasti a přidává se ještě rozvoj paměti.

Další skupinou jsou pomůcky pro smyslovou výchovu. Některé jsme si již zmínili. Zde uvádím typické aktivity a pomůcky pro tuto oblast. Jsou to pomůcky pro rozlišování povrchů zahrnující i rozvoj pojmů hrubý, drsný, hebký a dalších a stupňování těchto přídavných jmen. Dítě vnímá rozdíly mezi různými povrchy a porovnává je. K tomu slouží příslušné dřevěné kartičky. Dítě si hmatem i zrakem může vyzkoušet různé materiály a stupně hrubosti a tvrdosti. Společně s dřevěnými kartami se využívá rozmanitých typů látek a materiálů. Příklady mohou být i pírkó a kámen. Děti mají v koutu smyslové výchovy k dispozici spací masku a pokud jsou dostatečně s předměty a jejich vlastnostmi seznámeny, můžou přejít k aktivitě rozpoznávání se zakrytýma očima. Maska se dále využívá také k aktivitě pro rozpoznávání vůní nebo zvuků a k hmatovému pexesu. V rámci smyslové výchovy se rozvíjejí opravdu všechny smysly, i ty, které jsou méně rozvíjeny při zbylých již zmíněných aktivitách.

Předposlední odstavec krátce věnuji oblasti orientace. Některé pomůcky na rozvoj orientace v prostoru už byly zmíněny. Ještě bych chtěla poukázat na pomůcky pro rozvoj orientace v tělesném schématu a v čase. Pro nácvik orientace v čase se využívá koutku s kalendářem a hodinami. Pomůcky mají za úkol pomoci se dětem orientovat a rozvíjet pojmy jako den, měsíc, roční období, ale i dopoledne, poledne, večer, den a noc. Pojmy, které se rozvíjejí v tomto koutku, doplňují druhy počasí a podnebí a jiné meteorologické jevy – bouřka, vánice, duha, déšť atd. Pro orientaci v tělesném schématu se využívá, na počátku kapitoly zmíněných vkládaček. V prostorách učebny si děti mohou vybrat z několika skládaček. Skládačky znázorňují různé oblasti lidského těla, od základní stavby (ruce, nohy, břicho) po složitější, jako je kostra, stavba orgánů apod. Tělesné schéma je

nabízeno v ženské i mužské podobě. Pomůcky opět splňují zásady montessori pomůcek – přírodní materiál, možnost kontroly dítětem, různé obtížnosti atd.

Na závěr v krátkosti zmíním dvě pomůcky na rozvoj předmatematických a matematických dovedností. První pomůckou je matematický kruh. Pomůcka nabízí využití kuliček k označení správné odpovědi, konkrétně označení správného počtu. Dítě si tak může výsledky zkontrolovat. V tomto případě jde o počítání od 1 do 10. Tato, a i jiné pomůcky v zařízení byly zakoupeny na portálu Logošik, který nabízí nepřehledné množství materiálů ke stažení nebo zakoupení k rozvoji všech oblastí vývoje dítěte. Poslední vyobrazenou pomůckou je číselná tabulka, obsahující dřevěné číslice, které dítě vkládá na příslušné místo. Jedná se o pomůcku spíše pro mladší děti, které se s čísly seznamují. Zachována je i zásada barevného kontrastu (světlá deska a výrazné číslice).

## **Mateřská škola č. 2**

Druhým navštíveným zařízením byla také soukromá mateřská montessori škola. Rozdílem od předchozí je odlišný jazyk výuky. Jedná se o anglickou mateřskou školu. Zařízení sídlí v útulném rodinném domě se zahradou, který stojí u lesa a hřiště v poklidné části Prahy. Současně zařízení navštěvuje 15 dětí s tím, že se právě projednává přijetí několika nových dětí. Maximální kapacita školy je 20 dětí. Věkové rozmezí přijímaných dětí je od 2,5 do 7 let a děti navštěvují společně jednu třídu, dle principů montessori. Stejně tak jako v prvním případě je tento přístup vychvalován a popisován jako přínosný, kde se děti z různých věkových skupin navzájem ovlivňují.

Aktuálně jsou v zařízení natrvalo zaměstnáni tři pedagogové. Všichni tři vyučující jsou přítomni každý den. Pokud je potřeba, například z důvodu pedagogické porady, dlouhodobější nemoci apod., je osloven externí pracovník a ten chybějící vyučující dočasně nahrazuje. Ze tří pedagogů je jedna z učitelek hlavní, k sobě má pak asistentku učitele a samotná paní ředitelka je další učitelkou podílející se na harmonogramu dne. Specificky je i upraveno, jak který vyučující s dětmi komunikuje. Vedoucí vyučující komunikuje s dětmi pouze anglicky, stejně tak i asistentka. Paní ředitelka na děti také mluví anglicky, ale pokud je to potřeba (hlavně u mladších dětí) komunikuje v některých případech s dětmi i česky, aby bylo zajištěno 100% porozumění. Všechny vyučující mají vzdělání, co se týče montessori přístupu. Ohledně logopedické prevence nebo oblasti s ní

související, nemá vzdělání ani jedna z vyučujících. Paní ředitelka uvádí, že montessori kurzy, které absolvovaly, se do jisté míry rozvojem jazyka a řeči z pohledu montessori také zabývají.

Školní harmonogram dne je úplně stejný jako v první mateřské škole. Jedinou odchylkou je odpolední program, který je obohacen o druhý pobyt venku. Den tedy začíná příchodem dětí a volným programem, kdy si děti volí své aktivity v rámci třídy a pracují s montessori pomůckami. V rámci dopoledního bloku mají zpravidla k dispozici svačinu, kterou si mohou samy vybrat a nandat. K dispozici je několik variant i v podobě nápojů. Následuje setkání na elipse. Taktéž toto setkání obsahuje přivítání všech ten den v zařízení, zpívání písniček, povídání, rozebírání témat měsíce a následuje společná řízená aktivita, tzv. projekt dne, které se účastní všechny děti. Poté následuje pobyt venku v přilehlé zahradě, která disponuje několika prolézačkami a pískovištěm. Po pobytu venku se jde obědvat a oběd vystřídá polední klid, relaxace či čtení knížek. Děti spát mohou, ale nemusí. Odpočinek se odehrává v druhém patře rodinného domu, kde je tomu uzpůsobena místnost. V odpoledním bloku se opakuje znovu pobyt venku, buď na zahradě nebo v okolí školky, kde se nachází hřiště a les. Po vycházce děti svačí a dokončují odpolední program. Ten se odehrává v podobě kroužků či volného montessori bloku. Každý den je nabízen jeden kroužek. V pondělí je nabízen výtvarný kroužek, v úterý taneční kroužek, ve středu keramika, ve čtvrtek kroužek ukulele a v pátek kroužek vaření. Ve středu také probíhá logopedický kroužek. Zařízení ho zajišťuje v dopoledních hodinách. V logopedickém kroužku je věnován čas přímo logopedické prevenci. V rámci výuky není logopedické prevenci věnován speciální prostor, kromě klasické montessori metodiky, ve které je zahrnuta samotná výuka jazyka a další oblasti podporující vývoj řeči.

Logopedický kroužek je zajišťován externím pracovníkem. Externím pracovníkem je konkrétně studentka vysoké školy v oboru logopedie. Ředitelka uvádí, že logopedický kroužek „zdedila“ po původní ředitelce zařízení. Dále doplňuje, že však sama pocítuje potřebu, společně s celým pedagogickým sborem, že je to žádoucí kroužek realizovat. Dalším důvodem byla i poptávka ze strany rodičů. Kroužek se uskutečňuje každou středu v dopoledním čase od 8:30 a končí v závislosti na počtu dětí v daný den. Každému dítěti je věnován 30minutový individuální blok. Do kroužku chodí 4 děti s tím, že u jednoho dítěte

je nastavena frekvence docházky na jedenkrát za 14 dní. Zbytek dětí dochází na kroužek každý týden. V rámci kroužku je dětem věnován čas pro individuální logopedickou prevenci. Procvičují se všechny oblasti – motorika, zraková percepce, sluchová percepce, orientace, pozornost, paměť, myšlení, porozumění řeči a rozšiřování slovní zásoby. Intenzita procvičování u příslušných oblastí se individuálně liší u každého dítěte, ale přesto je působeno na všechny oblasti, aby byla prevence komplexní. Vyvozování hlásek a další odborné postupy nejsou v rámci kroužku prováděny. Lektorka uvádí, že ani není k těmto činnostem oprávněna z důvodu nedokončeného vzdělání. Pozornost je věnována jen výše zmíněným oblastem rozvoje. Při logopedické prevenci je snaha dodržovat některé principy montessori pedagogiky podle toho, jak je možné některé prvky aplikovat. Studentka se například snaží mít připravené větší množství aktivit a dávat dětem na výběr, kterým aktivitám se ten den budou věnovat. Na začátek jsou voleny aktivity složitější a náročnější, ke konci pak lektorka volí spíše oddechovější aktivity již převážně ve formě společenských her. Ráda využívá pomůcky, které si zapůjčuje v rámci třídy. Uvádí, že na závěr sezení volí známé hry, které děti znají, se kterými v rámci výuky v zařízení pracovaly. Nejčastěji se jedná o hry, jako je Dobble a další karetní hry na pozornost, puzzle, hry na bázi pexesa (klasické, hmatové, sluchové), hry na procvičení prostorové orientace (skládání postaviček dle předlohy do 3D podoby) a další dostupné pomůcky. Jelikož, stejně jako v prvním zařízení, dochází každý měsíc k obměně některých pomůcek, je tak k dispozici široký výběr pomůcek, které lze využívat. Další pomůcky, které jsou využívány pro kroužek, jsou například různé druhy stavebnic nebo klasických dřevěných kostek, které mají mnoho způsobů využití, skládaček, dřevěných abeced nebo číselných řad a knížek. Dalším montessori principem, který se snaží lektorka využívat, je téma daného měsíce a ročního období, tj. například v prosinci je využíváno vánočních a zimních motivů. S tímto se pojí i další pomůcka. Tou jsou dětské časopisy typu Sluníčko, nebo Prvňáček, které nabízí spoustu pracovních listů nebo námětů na aktivity a jsou většinou spojeny s ročním obdobím. Slouží tak k inspiraci pro další aktivity zvolené pro dané sezení. Studentka se pokouší přizpůsobit co nejvíce každému dítěti a jeho povaze. Respektuje jejich pracovní tempo, dává jim dostatek prostoru pro práci s pomůckou. I to jsou principy montessori přístupu. Děti navštěvující kroužek dle vyučujících nemají žádnou vážnější narušenou komunikační schopnost. Studentka vedoucí kroužek doplňuje, že konkrétní diagnózu nebo

zprávu od logopedů neviděla, ale nejspíše se jedná „jen“ o opožděný vývoj řeči. Dvě ze čtyř dětí vyrůstají s rodiči se sluchovými vadami a z tohoto důvodu je jejich vývoj řeči a jazyka negativně ovlivněn. V případě dvou dětí je někdy lektorce dodáván materiál, se kterým děti pracují na logopedických sezeních a ona s ním dále pracuje v rámci kroužku.

Prostory nejsou příliš velké, ale za to útulné a plně dostačující. Stejně, jako v předchozím případě, jsou příslušné fotografie prostor i pomůcek obsaženy v příloze č. 5. Zařízení disponuje pěti místnostmi, které jsou určené pro děti. Kromě umývárny je to velká učebna, rozdělena na dvě části, dále tzv. art room a relax room. V druhém patře je pak k dispozici již zmíněná místnost na polední klid. Obdobně jako v prvním zařízení jsou prostory školky rozděleny na několik „oddělení“ dle oblastí výuky. Dle principů montessori je prostředí připravené a odpovídá těmto pěti oblastem. Velkou část zaujímá kout pro praktický život, ve kterém se nejvíce pohybují mladší děti. V některých případech (mimo svačínový koutek, ten využívají děti ve stejné míře v každém věku) se i starší děti vrací k jednodušším, základním aktivitám, které nabízí tento kout, a tím prokládají práci se složitějšími pomůckami. Je to pro ně už spíše odpočinková činnost, kterou znají a mají zvládnutou. Nemusí u toho vyvinout nijak zvlášť velké úsilí a naberou sílu pro další práci s náročnějšími pomůckami. Kromě kuchyňského koutu, se v sekci praktického života nacházejí pomůcky běžné potřeby. Jedná se o pomůcky určené k aktivitám, jako je přelévání tekutin, třídění luštěnin a obilovin či dřevěných korálek nebo jejich přendávání a uchopování pinzetou apod. Jako pomůcky jsou využity sety džbánek, mističek, porcelánových lžiček, lžice, sítko, struhadla, hrnečky, již zmíněné pinzety či teriny. Děti mají k dispozici přizpůsobené náčiní, jako jsou ručníky, utěrky, smetáčky a další pomůcky pro udržování pořádku. Dítě si osvojuje základní principy samoobsluhy a udržování pořádku. Každé dítě se tak podílí na úklidu třídy, zalévání květin a celkově na chodu zařízení, jak vnitřních prostor, tak zahrady. Kromě jiného u dítěte dochází k rozvoji motoriky, jak jemné, tak hrubé, souhře oko-ruka i k rozvoji myšlení a samostatnosti. Náčiní běžné potřeby můžeme také naléznout v rámci art roomu, jehož součástí je pracovní pult. Na tomto místě si děti mohou vyzkoušet nástroje, jako jsou pilka, kladivo, šroubováky nebo pilník na dřevo. Další oblastí je výuka smyslové výchovy. Smyslová výuka se i mimo svůj „koutek“ prolíná všemi činnostmi. Konkrétně u pomůcek pro smyslovou výchovu je však vždy žádoucí, aby izolovala jeden smysl a jednu vlastnost.

Dítě tedy rozvíjí v průběhu dne všechny smysly, ale každá jednotlivá pomůcka by se izolovaně měla primárně zaměřovat na jeden smysl. V zařízení můžeme narazit na několik pomůcek pro práci s různými smysly. Značná část patří hlavně hmatovým pomůckám. Dítě se pomocí zraku, ale i hmatu učí například geometrické tvary a barvy, povrchy materiálů či si osvojuje pojmy jako hrubý/hladký, malý/velký a další. Tyto pomůcky odpovídají již popsaným v předchozím zařízení. Aktivita jsou prováděny stejně, jak bylo výše popsáno. Jsou to například hmatové karty, které dítě seznamují s různorodými povrchy a stupni hrubosti. V dalších případech smyslových pomůcek školka disponuje pomůckami jako je čichové a sluchové pexeso. Dřevěné válečky jsou naplněny rozdílnými plodinami (čočka, fazole, písk... ). Dítě má za úkol dle vydávajícího zvuku po zatřesení spárovat stejně znějící. K dispozici mají i spací masku pro hmatové pexeso či pro jinou aktivitu na principu rozeznávání jiným smyslem než zrakem. Následující oblastí připraveného prostředí je jazykový koutek. Kartová abeceda je opět, jako v předchozím zařízení, rozdělena na samohlásky a souhlásky, které jsou barevně rozlišeny. Dle montessori metodiky se dítě nejprve učí mluvě samotné, poté přechází na psaní a nakonec čtení. U montessori pedagogiky není dítě nijak limitované. Klidně je možné, že se všechny děti již v rámci předškolního zařízení naučí číst a psát, v podobě slov i vět. Pokud tomu tak není, není to chyba. Dítě si musí projít všemi oblastmi připraveného prostředí, ale není určeno do přesně jaké úrovně. Někdo se dostane až na nejvyšší úroveň (například čtení ve větách), někdo zase dojde jen do nižších úrovní (čtení slabik). Vše je individuální u každého dítěte. I v rámci výuky jazyka se pracuje s pomůcky zapojujícími více smyslů. Výuka jazyka začíná u předmětových pomůcek (postavičky zvířat, abecední obrázky atd.) a pokračují přes výukové karty a dřevěné abecedy k písmenům a tuto dovednost dále rozšiřují přes slabiky, slova až ke větám. Jako ukázka nám slouží typické montessori výukové pomůcky v podobě dvou druhů výukových abecedních karet. Dítě si dle preference může zvolit, s jakým typem bude v rámci výuky pracovat. Prvním typem je karta s reliéfním vzorem písmene, které si dítě může prstem, později pak jinou pomůckou, připomínající tužku, obkreslovat. Bílá tečka značí počátek tahu. Druhý příklad zachycuje kartičku, též využívající společně se zrakem i hmat. Písmeno je tentokrát znázorněno na dřevěné kartě pomocí hrubého papíru a dítě jej přejíždí prstem. Opět je počátek tahu označen bílou tečkou. Poslední dvě části jsou věnovány výuce matematiky a kout tzv.

poznáváme svět. V případě matematiky se postupuje obdobně jako u výuky písmen. Dítě se seznámí s jednotlivými čísly, následně s různě dlouhými řadami čísel, čímž si osvojí číselné řady od jednotek až po tisíce a miliony a pak postupuje k dalším matematickým náležitostem a operacím. Využívá se shodného principu jako u výuky písmen, pomocí dřevěných tabulek s hrubým vyznačením číslic. Oblasti doplňují koutky s pomůckami, které jsou každý měsíc obměňované. Tyto pomůcky jsou hlavně pomůcky vytvořené vyučujícími. Jedná se hlavně o laminované materiály, které nabízejí různorodé aktivity. Jedná se například o karty dějové posloupnosti, předměty související s tématem měsíce, hmatové pexeso či další obrázkové materiály, využívané k rozvoji slovní zásoby (v oblasti tématu měsíce). Ty se nacházejí v části hlavní učebny a v relax roomu. V rámci koutku „poznáváme svět“ se děti seznamují s oblastmi, jako jsou světové kontinenty, země, kultura, svět rostlin a zvířat nebo roční období, čas a další stejně tak jako v první mateřské škole.

Pomůcky v tomto zařízení se v zásadě moc neliší od již zmiňovaných v odstavcích o první mateřské škole. Shodné jsou hlavně základní, až ikonické montessori pomůcky, které najdeme snad v každém montessori zařízení. Ty dominují v obou zařízeních. V případě druhé mateřské školy jsou prostory menší, a tudíž jsou i počet a různorodost pomůcek v porovnání lehce omezeny. Některé ze symbolických pomůcek, jako například kartová abeceda či dřevěné matematické kvádry, byly už jmenovány a zachyceny na fotografiích. Následně bych ráda popsala další, zatím vůbec neuváděné, pomůcky, které se v zařízení využívají. Příklad pomůcky, rozvíjející především jemnou motoriku a souhru oko ruka, je pomůcka, kdy má dítě za úkol na šablonu naskládat plastové korálky do určitého obrazce. Poté si dítě samo připraví prostor a výrobek přežehlí (za dohledu dospělého), aby výrobek dohotovil. Podobnou pomůckou, rozvíjející obdobné oblasti, jsou pomůcky „provlékačí“. Těch najdeme v zařízení hned několik. Například pomůcka, u které dítě pracuje s jehlou, nití a pomocí nich tvoří jednoduchým stehem předkreslený obrazec. Opět se využívá motivů odpovídajících ročnímu období – v tomto případě konkrétně zimní motiv sněhuláka. Každé dítě si pro práci s pomůckou vybírá samostatný stoleček s židličkou či místo na zemi, kam umístí kobereček. Dalším typem pomůcek jsou pomůcky využívané pro rozvoj prostorové orientace, zrakového vnímání a myšlení. V prvním případě vidíme již známou stavebnici v podobě růžových krychlí. Ty se stavějí dle přiložených vzorů,

různých obtížností. Druhá pomůcka je též v podobě dřevěných krychliček. Na vrchu krabičky, kde jsou kostky uloženy, se nachází vzorové schéma. Stavebníci musí dítě poskládat po vyndání z krabičky tak, aby na všech stranách krychle byl vyobrazený vzor. Neopomenu ani vkládačky, které pravděpodobně v žádné montessori učebně nechybí. Vhodně rozvíjí mnoho sfér. Rozvíjejí se jak jemná motorika, zraková percepce, tak i představy o vyobrazeném tématu. Vkládačky mohou být na mnoho motivů a témat. K dispozici v učebně jsou motivy zvířat, map, lidského těla, rostlin nebo dopravní prostředky. Jako tematické pomůcky, měněné dle daného ročního období či tématu měsíce, můžeme uvést jednoduché pomůcky s motivem sněhuláka. První pomůcka slouží k nácviku dějové posloupnosti. Skládá se ze čtyř karet s tematickým motivem stavby sněhuláka. Pomůcka může být dostupná v několika verzích dle obtížnosti, tj. počtu karet a detailů na obrázcích. S druhou pomůckou dítě pracuje následovně. Na barevné šablony sněhuláků umísťuje prádelní kuličky v příslušné barvě. Procvičuje se tak jemná motorika i rozlišování barev. Na závěr bych také ráda zmínila pomůcky pro hudební výchovu, tedy hudební nástroje. Ty se v zařízení hojně využívají k různorodým činnostem. V učebně se také nachází kout s kalendářem, kde si děti osvojují pojmy spojené s časem (den, týden, měsíc, roční období) a budují časové představy a další souvislosti.

### **3.4 Výsledky výzkumného šetření**

Do výzkumného šetření se zapojily dvě mateřské školy. V obou případech se jednalo o soukromé montessori zařízení. Obě zařízení mají mnoho společného. Společným znakem je rodinný až komunitní přístup, menší velikost zařízení, lokalita v klidné části Prahy či prostory v domech se zahradou. Rozdílem je vyučovaný jazyk. V případě mateřské školy č. 1 je výuka v jazyce českém. U mateřské školy č. 2 je výuka vedena v anglickém jazyce. Mateřskou školu č. 1 navštěvuje aktuálně 20 dětí. V druhém zařízení je nynější počet dětí 15. Velikost zařízení je ještě menší než v případě mateřské školy č. 1 a proto je kapacita o něco nižší. Obě zařízení na základě věkové heterogenity zřizují pouze jednu třídu. Výuka v prostředí smíšených věkových skupin je jedním z principů montessori. Věkové rozmezí u dětí navštěvujících zařízení bylo 2,5 až 7 let. U prvního zařízení je věková hranice dětí mírně omezena jen na 3-6 let. Tomu odpovídá i počet pedagogů. U první mateřské školy se o výuku starají dvě pedagožky a dvě asistentky. Na výuce a chodu zařízení se dále podílí



i celé vedení školy. V případě mateřské školy č. 2 se o výuku starají tři vyučující. Pedagogický sbor se skládá ze dvou vyučujících a jedné asistentky. Jedna z vyučujících je zároveň majitelkou a ředitelkou školy. Ani v jednom zařízení nemají pedagogové vzdělání v oblasti logopedické prevence. Všichni naopak disponují vzděláním v oblasti pedagogiky nebo montessori pedagogiky. Školy si sestavují své školní vzdělávací plány. V obou případech se vychází z rámcového vzdělávacího programu vydávaným MŠMT. Mateřská škola č. 1 sestavuje plán dle RVP a přidává prvky a metodiky dle principů montessori pedagogiky. Školní vzdělávací plán zhotovuje vedení školy na celý rok. Mateřská škola č. 2 při zpracovávání vzdělávacího plánu zapojuje všechny vyučující. Rámcovým vzdělávacím plánem se v zařízení inspirují a na každý měsíc sestavují svůj tematický plán. Obě zařízení by z tohoto důvodu měla v rámci výuky poskytovat dětem rozvoj ve všech důležitých oblastech. Kromě standardních plánů školky nabízejí zájmové kroužky, kde mohou děti rozšiřovat dovednosti v oblasti umění – výtvarné či hudební výchovy, pohybové výchovy nebo jazyků.

Logopedická prevence je realizována pouze v mateřské škole č. 2. Mateřská škola č. 1 nevede žádné speciální programy nebo kroužky logopedie. Bylo uvedeno, že ze strany vedení ani pedagogů není spatřována potřeba do výuky zařazovat nějaké ze specifických opatření pro logopedickou prevenci. Aktuální výuka se zdá dostačující a pokud se objevují nějaké problémy, nejen v oblasti řeči, jsou rodiče na pravidelných konzultacích informováni a popřípadě jim je předán kontakt na logopeda. Každý rodič dále řeší situaci individuálně. Aktuálně zařízení navštěvují jen dvě děti, které navštěvují logopeda a bylo uvedeno, že se pravděpodobně nejedná o závažnou vadu řeči. Druhé zařízení realizuje logopedický kroužek, který se pořádá jednou týdně v prostorách školy. Kromě kroužku v rámci výuky žádné specifické zaměření na logopedickou prevenci není prováděno. Kroužek vede externí pracovník v podobě studentky oboru logopedie. V tomto roce kroužek navštěvují 4 děti. Ani v tomto případě nebylo uvedeno, že by se jednalo o závažné poruchy řeči. Na začátku roku se provádí logopedická depistáž. Té se mohou, ale nemusí děti zúčastnit. Rodičům je tato možnost nabídnuta. Poté se rodičům sdělí výsledky šetření a na základě toho se rozhodnou, zda bude jejich dítě kroužek navštěvovat. Kroužek probíhá v dopoledních hodinách. Každému dítěti je věnován 30minutový blok. K dětem je přistupováno individuálně, ale přesto je zachován komplexní přístup a jsou procvičovány

všechny oblasti logopedické prevence. Lektorka se snaží zařazovat do kroužku i prvky montessori pedagogiky. Ráda využívá pomůcky, se kterými děti v průběhu výuky běžně pracují. Na začátek sezení se zařazují aktivity složitější, které si připravila a děti se musí více soustředit a dávat pozor. V druhé části sezení zařazuje právě pro děti již známé pomůcky. Volí jednodušší činnosti na závěr, hlavně u mladších dětí, u kterých není už potřeba vysoká koncentrace a u aktivity si i odpočinou. Jsou to aktivity nejčastěji v podobě her. Konkrétně byly uvedeny puzzle, různé druhy stavebnic, dobble a hry na obdobném principu či aktivity s knížkami se známými příběhy. Mimo těchto pomůcek jsou často zařazovány aktivity využívané běžně při logopedické prevenci. Jsou to kostky, pracovní listy zaměřené na různé oblasti, knížky či písničky, básničky a říkadla. K prevenci jsou také užívány dětské časopisy typu Sluníčko. Dále se lektorka snaží děti motivovat a vyvolat vnitřní motivaci a touhu po zlepšení. Také zařazuje princip volby a svobodného rozhodování. Připraví si několik aktivit a společně s dítětem zvolí, kterým se ten den budou věnovat. Pomůcky a aktivity se snaží zařazovat takové, aby odpovídaly měsíčnímu tématu třídy.

Uplatnění montessori přístupů bude odlišné u typu logopedické prevence. Lze však různé principy využít jak v individuální, tak při skupinové prevenci. Jedna z nejdůležitějších zásad je připravené prostředí společně s vedením v podobě dospělého. Dítě by mělo být vedeno k co největší samostatnosti. Dospělí se jeví pro dítě jako průvodce a měl by dítě co nejvhodněji navést. To společně s připraveným prostředím vyžaduje zvýšenou trpělivost, toleranci, vůli a čas, který je věnován přípravě. Tento princip lze využívat v obou podobách. Dítě bychom měli co nejvíce zapojovat do všeho, co děláme. Příkladem je například výše zmíněný společný výběr pomůcek. Dítěti tím také dopřáváme svobodu, vlastní rozhodování (další montessori principy). S tím ale musíme dbát i na přirozené hranice a limity. Ty vymezujeme vždy klidně a s empatickým přístupem. S dítětem mluvíme vždy otevřeně a bereme ho jako rovnocenného partnera. Snažíme se dítě následovat a brát v úvahu jeho individualitu a aktuální zájmy. Všechny tyto předpoklady se dají realizovat v rámci obou typů prevence a obecně v přístupu k dítěti. Další už konkrétnější myšlenkou montessori pedagogiky je práce s chybou. Pomůcky, které dítěti nabízíme, mu zároveň nabízejí zpětnou vazbu jeho práce. Popřípadě mu tuto informaci poskytuje či doplňuje dospělý. Dítěti je následně dán prostor pro zpracování chyby a její

nápravu. Dále, co se týče pomůcek, je využíván převážně přírodní materiál. Nabízené pomůcky by také měly mít realistický obsah. Volíme takové materiály, které zobrazují skutečné příběhy, realistické fotografie nebo obrázky a jsou dostatečně srozumitelné. Při skupinové prevenci hraje roli také přístup k sociálním dovednostem. Montessori klade důraz na sociální vztahy, respektování druhých, vzájemnou toleranci, ale i spolupráci a pomoc ostatním. Při věkové heterogenitě by mělo docházet k jevu, že se mladší učí od starších a starší se podílejí na pomoci mladším.

### **3.5 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro praxi**

Kvalitativním šetřením bylo dosaženo naplnění hlavního cíle práce, kterým byla analýza metod využívaných v montessori pedagogice při poskytování logopedické prevence v montessori mateřských školách.

V rámci šetření byly zapojeny dvě montessori mateřské školy. Původní plán počítal se zapojením až čtyř škol, což nebylo možno zrealizovat kvůli šíření nemoci covid-19, jenž znemožnilo realizovat observace. Obě mateřské školy byly soukromé a disponovaly spíše menším počtem žáků a rodinným charakterem zařízení.

Stanoveny byly také další tři dílčí cíle tak, aby vedly k naplnění cíle hlavního. I tyto cíle byly prostřednictvím pozorování a rozhovorů naplněny. Prvním dílčím cílem bylo *analyzovat realizaci logopedické prevence v MMS*. Při šetření v první MŠ bylo zjištěno, že přímá logopedická prevence není realizována, ani ji není věnována žádná specifická pozornost, jak v průběhu výuky, tak ani například externími pracovníky v rámci kroužků. V druhém zařízení logopedická prevence probíhá právě prostřednictvím kroužku, jednou týdně. Logopedický kroužek je veden studentkou logopedie. Kroužek je realizován individuální formou. Tento školní rok ho navštěvují čtyři děti. Každému dítěti je věnováno půlhodinové sezení, které naplňuje individuální práce dle potřeby. Obě zařízení se v rámci výuky nevěnují specificky logopedické prevenci jako takové, ale jsou přesvědčeni, že v montessori programu, který je ve školách uplatňován, je rozvoji řeči a jazyka věnován značný prostor. V případě MMS č. 1 bylo uvedeno, že montessori program je dostačující i jako prevence v logopedii a není potřeba klasickou výuku doplňovat jinou formou

prevence. Pokud se objeví zásadnější problémy, pedagogové doporučují rodičům návštěvu logopeda či jiného odborníka.

Dalším dílčím cílem bylo *analyzovat techniky a postupy využívané při realizaci logopedické prevence v MMŠ*. Typickými technikami, které jsou v montessori pedagogice využívány a v obou zkoumaných zařízeních se aplikují, jsou třístupňové lekce, třísložkové karty, realistické zobrazování (fotky či obrázky, co nejvíce podobné reálným předmětům, živočichům apod.), aktivní učení a zapojování pohybu (kladen důraz na práci s hmatem, či dalšími smysly), práce s chybou a celkové zapojení dítěte do procesu (přispívá svou iniciativou, možnost volby, svobodné rozhodování).

Posledním dílčím cílem byla stanovena *analýza pomůcek a aktivit využívaných při logopedické prevenci v MMŠ*. Pomůcky se v obou zařízeních lišily jen málo. Základní, charakteristické montessori pomůcky jsou využívány v obou školkách. Jsou to pomůcky jako dřevěné kostky, pomůcky na smyslovou výchovu (hmatové, sluchové či čichové pexeso), hmatové tabulky, práce a aktivity s přírodninami (kaštiny, koření, šišky, listy, mušle, luštěniny apod.) – navlékání, třídění, lepení, přesypání a mnoho dalších, pomůcky pro výuku písmen a čísel (dřevěné číslice a písmena, číselné a abecední destičky), pomůcky pro výuku času (hodiny, dny, měsíce, roční období) a pomůcky z kategorie svět (globusy, mapy, vkládačky). Důležité jsou také pro montessori systém knížky. Proto se v obou zařízeních nacházel „čtecí koutek“. Poslední typickou oblastí pomůcek jsou pomůcky pro praktický život, kdy děti pracují s všemi předměty, které se v běžném životě využívají (skleničky, hrníčky, škrabky, brčka, pinzety, lžičky, struhadla a další). Mnoho pomůcek a aktivit jsou vyráběny, popřípadě i vymyšleny přímo pedagogy tak, aby odpovídaly montessori přístupům a aktuálním potřebám dětí.

Pro dosažení cílů této bakalářské práce bylo zodpovězeno pět výzkumných otázek:

*Jakým způsobem je realizována logopedická prevence v MMŠ?*

Z výzkumného šetření vyplývá, že logopedická prevence není realizována v samostatně oddělené podobě mimo klasickou výuku. V průběhu výuky se děti setkávají se specifickými montessori pomůckami a aktivitami, které mohou logopedickou prevenci do určité míry suplovat i díky tomu, že se v montessori programu klade důraz na individualitu

a obsah výuky je z části podřízen potřebám dítěte a jeho úrovni schopností. V případě MMS č. 2 je výuka doplněna logopedickým kroužkem s individuálním 30minutovým programem pro přihlášené děti. Kroužek je veden studentkou logopedie, která se snaží skloubit logopedickou prevenci i principy montessori v oblastech, kde je to možné, a navazovat tak na výuku v dané školce.

*Jaký je na logopedickou prevenci v MMS kladen důraz?*

Na tuto otázku nám již trochu odpovídá předchozí odpověď. V případě prvního zařízení mimo výuku a stanovený plán výuky není logopedické prevenci věnován žádný speciální prostor. Zařízení nevnímá, že by bylo potřeba do výuky nebo mimo ni zařadit nějaký program zaměřený na logopedickou prevenci. V druhém zařízení byla cítit opačná potřeba. Již několik let k běžné výuce zajišťují realizaci logopedického kroužku, ve kterém se lektor (vždy studentka logopedie nebo speciální pedagogiky) věnuje logopedické prevenci. Potřeba založit tento kroužek byla jak ze strany rodičů dětí, tak i ze strany pedagogů. Pokud se na věc koukneme z tohoto pohledu, můžeme říci, že na prevenci kladou větší důraz v druhém zařízení.

*Jakými způsoby je zajišťována logopedická prevence v MMS?*

Logopedická prevence v prvním zařízení, jak již bylo zmíněno, je zajišťována jen běžnými výukovými montessori postupy. Jiná logopedická prevence v klasickém slova smyslu není realizována, dítě se pohybuje v připraveném prostředí s pomůckami, které by měly rozvíjet všechny důležité oblasti při vývoji dítěte v předškolním věku. V druhém zařízení je to obdobně. Běžná výuka je doplněna logopedickým kroužkem, kam dochází děti po rozhodnutí rodičů. Tento rok navštěvují kroužek čtyři děti.

*Jaké techniky, pomůcky a aktivity jsou využívány při realizaci logopedické prevence v MMS?*

U prvního zařízení pomůcky a aktivity odpovídají klasickým montessori postupům ve výuce. U druhého zařízení jsou klasické montessori postupy obohaceny o logopedický kroužek. Ten se svou aktivitou snaží navázat na montessori postupy. Využívají se tedy pomůcky dostupné v zařízení, ale i pomůcky, které si lektorka obstarává sama. Montessori techniky, které jsou využívány při kroužku, jsou například co největší zapojení dítěte

a jeho iniciativy, možnost rozhodnout se mezi aktivitami/pomůckami, využívání pomůcek s různými úrovněmi obtížnosti nebo práce s chybou. Lekce jsou individuální a zaměřují se na tyto oblasti prevence - zraková percepce, sluchová percepce, motorika, myšlení, paměť, pozornost, rozumění řeči, slovní zásoba, orientace v prostoru, orientace v čase, orientace v tělesném schématu, sociální schopnosti. Tomu pak odpovídají volené pomůcky a aktivity.

*Jaká je z pohledu pedagogů efektivita realizované logopedické prevence v MMS?*

Obě zařízení jsou s aktuální podobou (ne)realizace logopedické prevence spokojena a považují ji za efektivní. Ani jedno zařízení nemá v plánu v blízké budoucnosti podnikat nějaké změny v oblasti logopedické prevence.

### **Doporučení pro praxi**

Dle výsledků výzkumného šetření se potvrdilo, že je možné aplikovat různé principy a pomůcky z montessori pedagogiky při logopedické prevenci. Montessori přístup je velmi celistvý a promyšlený koncept. Je rozdílné uplatňovat montessori principy například doma v rodinném prostředí rodiči a ve školním zařízení pedagogy. Stejně tak může být rozdílná logopedická prevence realizována individuálně nebo skupinově. V obou případech však můžeme principy využít a přizpůsobit.

Při individuální prevenci nelze využít některé z prvků, jako jsou heterogenita, sociální dovednosti a fungování v kolektivu, elipsa či skupinová kooperace. Naopak při skupinové logopedické prevenci lze využít základní montessori principy (elipsa, kooperace, sociální dovednosti). Další metody, se kterými montessori pedagogika pracuje, lze uplatnit v obou případech. Konkrétně lze doporučit využít v procesu prevence daný řád a strukturu, možnost volby a zapojení dítěte do celého procesu. Struktura sezení, pevné umístění pomůcky a další uspořádání dává dítěti jistotu. S tím souvisí připravenost prostředí a zařazení pohybu. Můžeme v rámci prevence připravit různá stanoviště s připravenými úkoly na základě toho, co dítě potřebuje procvičit a dát mu prostor na výběr a pořadí aktivit/pomůcek. Tím začleňujeme i další z principů, čímž je zařazení pohybu a aktivního učení. Dítě by mělo mít možnost vše prozkoumávat, zapojovat hmat, i další smysly a obecně pohyb. To lze propojit s procvičováním motoriky. V montessori programech má

své velké zastoupení i hudba. Práce s hudebními nástroji, rytmem nebo zpěvem můžeme také implementovat v praxi u logopedické prevence.

Benefitem montessori pomůcek je jejich možná variabilita, stupňování obtížnosti a také udávání okamžité zpětné vazby. Tím se dostáváme k další možnosti uplatnění montessori principu – práce s chybou. V montessori přístupu se také hojně využívá jak kreativity dětí, tak „průvodců“ a podporují vymýšlení a vlastní tvorbu pomůcek. To nám dává možnost se co nejvíce přizpůsobit potřebám daného dítěte nebo skupině dětí, se kterou pracujeme. Vhodné je při tom pracovat s motivy aktuálními (svátky, roční období či jiná aktuální témata) a využívat věrné zobrazení reálných předmětů, zvířat, rostlin. Příkladem může být například typická montessori pomůcka – tříslůžkové karty. Dalšími pomůckami mohou být dřevěné kostky a vkládačky, písmenkové abecedy a sady čísel, hmatová a sluchová pexesa nebo reálné postavičky zvířat a postav. Specifickou věcí pro montessori, ale i další alternativní druhy vzdělávání je motiv přírody a zapojení přírodnin do procesu výuky. Doporučit se dá práce s přírodninami jako je písek, kaštany, různé druhy koření, luštěnin a další.

Montessori přístup vychází z přirozeného vývoje, a proto se jeho prvky objevují ve výchově a vzdělávání dětí třeba i tehdy, aniž by o tom rodič/pedagog věděl. Co by mělo být vždy důležité, jsou individualita a zájmy dítěte, jeho podpora a především vnitřní motivace, což jsou jedny z hlavních cílů montessori pedagogiky.

## **Závěr**

Bakalářská práce se věnuje propojení témat logopedické prevence a montessori pedagogiky. Práce analyzuje možnosti zapojení montessori přístupu při logopedické prevenci u dětí předškolního věku. Práce vymezuje problematiku jak z teoretického, tak z praktického hlediska.

Cílem práce bylo analyzovat metody využívané v montessori pedagogice při poskytování logopedické prevence v montessori mateřských školách. Na základě stanoveného hlavního cíle byly stanoveny další tři dílčí cíle a výzkumné otázky.

Teoretická východiska popisují dvě kapitoly vycházející z analýzy příslušné odborné literatury. První z nich se zabývá logopedickou oblastí a vysvětluje pojmy, jako jsou

komunikace a řeč, popisuje jejich vývoj a oblasti, které je ovlivňují. V poslední řadě se věnuje logopedické prevenci. Druhá část se zabývá problematikou montessori pedagogiky. Shrnuje její vznik, základní principy a její aktuální postavení v oblasti výchovy a vzdělávání na tuzemské i mezinárodní úrovni.

Třetí kapitola bakalářské práce je věnována empirické části. V té je popsáno výzkumné šetření. Kapitola popisuje využití metody, přípravy pro výzkumné šetření a celé šetření samotné. Na závěr jsou popsány výsledky analýzy šetření. Výzkumné šetření probíhalo od prosince 2021 do března 2022. Šetření se účastnily dvě pražské soukromé montessori školky. Pomocí rozhovorů s pedagogy a přímého pozorování byl analyzován průběh logopedických prevencí v těchto zařízeních. Dále analýze podlely využívané montessori metody, techniky a převážně pomůcky a aktivity, které se v zařízeních uplatňují.

Všechny stanovené cíle byly na základě analýzy šetření naplněny a bylo odpovězeno na všechny výzkumné otázky. Výsledky šetření poukazují na možnosti využití určitých montessori principů a pomůcek při logopedické prevenci.

Přínosem této práce může být inspirace nejen pro speciální pedagogy a logopedy, ale i pro rodiče a pedagogy obecně. Práce přináší ucelený zdroj informací o alternativním přístupu a nabízí soubor pomůcek s možnostmi jejich využití společně se začleněním principů montessori pedagogiky, čímž lze vhodně rozvíjet různé oblasti vývoje dítěte v předškolním věku.



## Seznam použitých informačních zdrojů

*10 mýtů a faktů o montessori*. Asociace Montessori Česká republika [online]. [cit. 2021-11-16]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/10-mytu-a-faktu/>

ACKERMAN, Debra J. *The Montessori Preschool Landscape in the United States: History, Programmatic Inputs, Availability, and Effects*. ETS Research Report Series [online]. 2019, 2019(1), 1-20 [cit. 2021-11-18]. ISSN 2330-8516. Dostupné z: doi:10.1002/ets2.12252

*American Montessori society: education that transforms lives* [online]. New York: American Montessori Society, © 2021 [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: <https://amshq.org>

*Association Montessori Internationale* [online]. Amsterdam: Association Montessori Internationale, © 2021 [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: <https://www.montessori-ami.org>

*Association Montessori Internationale: Montessori for Dementia and Ageing* [online]. Amsterdam, Association Montessori Internationale, © 2021 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <https://montessoridementia.org>

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Interdisciplinární přístup v rané logopedické intervenci*. Brno: Masarykova univerzita, 2017. ISBN 978-80-210-8659-3.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

COURTIER, Philippine, Marie-Line GARDES, Jean-Baptiste VAN DER HENST, Ira A. NOVECK, Marie-Caroline CROSET, Justine EPINAT-DUCLOS, Jessica LÉONE a Jérôme PRADO. *Effects of Montessori Education on the Academic, Cognitive, and Social Development of Disadvantaged Preschoolers: A Randomized Controlled Study in the French Public-School System*. *Child Development* [online]. 2021, 92(5), 2069-2088 [cit. 2021-11-18]. ISSN 0009-3920. Dostupné z: doi:10.1111/cdev.13575

ČERVENKOVÁ, Barbora. *Rozvoj komunikačních a jazykových schopností: u dětí od narození do tří let věku*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-2054-3.

DAVIES, Simone. *Montessori Schooling in the Dutch Public System*. Amsterdam *mamas* [online]. © 2018 [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: <https://amsterdam-mamas.nl/articles/montessori-schooling-dutch-public-system>

DUDNYK, Nadiya a Oleksandra SVIONTYK. *The use of pedagogical system of maria montessori in ukrainian education*. Human Studies. Series of "Pedagogy" [online]. 2019, (9/41), 88-99 [cit. 2021-11-17]. ISSN 2413-2039. Dostupné z: doi:10.24919/2413-2039.9/41.175703

DURKÁČOVÁ, Katarína. *Exekutivní funkce*. Mentem: Trénujte svůj mozek [online]. 2015 [cit. 2021-11-17]. Dostupné z: <https://www.mentem.cz/blog/exekutivni-funkce/>

FLEER, Marilyn a Bert VAN OERS, ed. *International Handbook of Early Childhood Education* [online]. Dordrecht: Springer Netherlands, 2018 [cit. 2021-11-18]. Springer International Handbooks of Education. ISBN 978-94-024-0925-3. Dostupné z: doi:10.1007/978-94-024-0927-7.

GAILLE, Louise. *17 Montessori Method Pros and Cons*. *Vittana.org: Personal finance blog* [online]. VITTANA, © 2021, 2018 [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: <https://vittana.org/17-montessori-method-pros-and-cons>

HÁDKOVÁ, Kateřina. *Člověk se sluchovým postižením*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-619-2.

CHEN, Amber. *Exploration of implementation practices of Montessori education in mainland China*. *Humanities and Social Sciences Communications* [online]. 2021, 8(1) [cit. 2021-11-18]. ISSN 2662-9992. Dostupné z: doi:10.1057/s41599-021-00934-3.

*Is your school more closely aligned with AMI or AMS ?* Montessori answers [online]. [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: <http://www.montessorianswers.com/ami-or-ams.html>

JANUS, Magdalena, Chantal LABONTÉ, Ryan KIRKPATRICK, Scott DAVIES a Eric DUKU. *The impact of speech and language problems in kindergarten on academic learning and special education status in grade three*. *International Journal of Speech-Language Pathology* [online]. 2019, 21(1), 75-88 [cit. 2021-11-30]. ISSN 1754-9507. Dostupné z: doi:10.1080/17549507.2017.1381164.

KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí: nápady pro praxi*. Praha: Maitrea, 2015. ISBN 978-80-7500-055-2.

KAYILI, Gökhan. *The effect of Montessori Method on cognitive tempo of Kindergarten children*. Early Child Development and Care [online]. 2016, 188(3), 327-335 [cit. 2021-11-18]. ISSN 0300-4430. Dostupné z: doi:10.1080/03004430.2016.1217849.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3941-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1110-2.

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5264-8.

KUTÁLKOVÁ, Dana. *Logopedická prevence: průvodce vývojem dětské řeči*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2002. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-667-5.

MIRONOVA TABACHOVÁ, Jana, Marie KŘENKOVÁ a Kateřina VITÁSKOVÁ. *The influence of group speech-language therapy prevention in kindergarten on vocabulary and visual perception* [online]. In: . 2018, s. 6267-6277 [cit. 2021-11-30]. Dostupné z: doi:10.21125/iceri.2018.2475

*Montessori education for autism* [online]. Londýn, 2022 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <http://www.montessorieducationforautism.com/montessori-and-autism.html>

*Montessori in the United States*. Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2021, 2021 [cit. 2021-11-18]. Dostupné z: [https://en.m.wikipedia.org/wiki/Montessori\\_in\\_the\\_United\\_States](https://en.m.wikipedia.org/wiki/Montessori_in_the_United_States)

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Přeložil Radek GLABAZŇA. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-2621393-2.

MONTESSORI, Maria. *Londýnské přednášky*. Přeložil Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Vydání 2., v Portále první, revidované. Přeložil Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.

POSPÍŠILOVÁ, Lenka. *Opožděný vývoj řeči*. NEUBAUER, Karel. *Kompendium klinické logopedie: diagnostika a terapie poruch komunikace*. Praha: Portál, 2018, s. 268-282. ISBN 978-80-262-1390-1.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-11-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/56051/>

SLABÁ, Hana. *Montessori školka: jak to v ní chodí*. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1647-6.

*Montessori ČR* [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-03-31]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz>

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SPINELLI, Patricia, Geneviève CARBONE a Marilyne MAUGIN. *Montessori pro (ne)chápevé: 3-6 let*. Přeložila Kateřina KYSLÍKOVÁ. Praha: Svojtka & Co., 2019. Porozumí každý. ISBN 978-80-256-2425-8.

ŠKODOVÁ, Eva. *Mluví vaše dítě správně?: O vývoji řeči* [online]. Praha: Fortuna, 2002 [cit. 2021-11-25]. Dostupné z: [http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/edice/plne\\_znani/mluvi.pdf](http://www.szu.cz/uploads/documents/czpz/edice/plne_znani/mluvi.pdf)

VAŠÍKOVÁ, Jana a Iva ŽÁKOVÁ. *Speech Therapy Prevention in Kindergarten*. Acta Technologica Dubnicae [online]. 2017, 7(2), 69-78 [cit. 2021-11-30]. ISSN 1339-4363. Dostupné z: doi:10.1515/atd-2017-0014

VAŠÍKOVÁ, Jana. *Teacher as an Amateur Speech Therapist – Current Knowledge in the Field of Speech Therapy Prevention in Kindergartens*. Acta Educationis Generalis [online]. 2017, 7(3), 122-128 [cit. 2021-11-30]. ISSN 2585-7444. Dostupné z: doi:10.1515/atd-2017-0029

VLČKOVÁ, Miroslava. *Mýty a fakta o Montessori*. Rodina a škola. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 2019, 66(9), 18-19. ISSN 0035-7766.

*Základy Montessori: Senzitivní období*. Montessori kurz [online]. 2021 [cit. 2021-12-02]. Dostupné z: <https://montessorikurz.cz/senzitivni-obdobi/>

*Životopis Marie Montessori*. Asociace Montessori [online]. [cit. 2021-11-16]. Dostupné z: <https://asociacemontessori.cz/montessori/zivotopis-marie-montessori/>

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Vzor informovaného souhlasu s poskytnutím rozhovoru

Příloha 2 – Návod polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 3 – Polostrukturovaný rozhovor č. 1

Příloha 4 – Polostrukturovaný rozhovor č. 2

Příloha 5 – Fotografie pomůcek (MMŠ)

Příloha 6 – Shrnující tabulka pomůcek