



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Metoda Montessori v péči o správný vývoj řečových a jazykových dovedností

## Diplomová práce

*Studijní program:* N7506 – Speciální pedagogika  
*Studijní obor:* 7506T002 – Speciální pedagogika  
*Autor práce:* **Bc. Lucie Skálová**  
*Vedoucí práce:* Mgr. Barbora Hodíková



Technická univerzita v Liberci  
Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická  
Akademický rok: 2016/2017

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Lucie Skálová**  
Osobní číslo: **P16000650**  
Studijní program: **N7506 Speciální pedagogika**  
Studijní obor: **Speciální pedagogika**  
Název tématu: **Metoda Montessori v péči o správný vývoj řečových  
a jazykových dovedností**  
Zadávající katedra: **Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky**

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

Cíl diplomové práce: Zjistit a popsat, jakým způsobem lze stimulovat vývoj řeči a jazyka dětí v souladu s metodikou Marie Montessori.

Požadavky: Formulace teoretických východisek, příprava výzkumu, sběr dat, interpretace a vyhodnocení dat, formulace závěrů.

Metody: Pozorování, případová studie, rozhovor.

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ANDERLIK, L., 2014. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. 1. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

HARALD, L., 2008. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou. 2. vyd. Praha: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-049-1.

MATĚJČEK, Z., 2005. Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-0870-1.

MONTESSORI, M., 2012. Tajuplné dětství. 2. vyd. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.

MONTESSORI, M., 2001. Objevování dítěte. 1. vyd. Praha: SPS. ISBN 80-86189-01-5.

RÝDL, K., 1999. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.

ZELINKOVÁ, O., 1997. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Barbora Hodíková**

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Konzultant diplomové práce:

**Mgr. Miroslav Meier, Ph.D.**

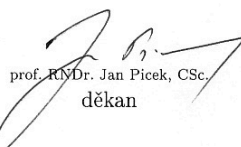
Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

Datum zadání diplomové práce:


**3. dubna 2017**

Termín odevzdání diplomové práce:

**30. dubna 2018**

  
prof. RNDr. Jan Píček, CSc.  
děkan



  
Ing. Zuzana Palouňková, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 3. dubna 2017

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Barboře Hodíkové za odborné vedení, cenné rady a trpělivost při vedení diplomové práce.

Děkuji svým dětem, které jsou pro mne zdrojem inspirace, děkuji své nejbližší rodině a přátelům za trpělivost a důvěru poskytovanou po celou dobu studia.

**Název diplomové práce:** Metoda Montessori v péči o správný vývoj řečových a jazykových dovedností

**Jméno a příjmení autora:** Bc. Lucie Skálová

**Akademický rok odevzdání diplomová práce:** 2017/2018

**Vedoucí diplomové práce:** Mgr. Barbora Hodíková

**Anotace:**

Diplomová práce se věnovala možnostem využití Montessori metody v jazykové a řečové výchově. Cílem a ideou diplomové práce bylo popsat, jakým způsobem je možné využívat principy a didaktický materiál vytvořený Marií Montessori.

Teoretická část diplomové práce se ve své první části zabývala Montessori pedagogikou, zpracovávala teoretická východiska, zabývala se osobností Marie Montessori, jejím dílem, principy a pojmy její pedagogiky. Ve druhé části se věnovala tématu jazyka a řeči, samostatnou kapitolou byl popis vývoje jazyka tak, jak ho ve svém díle zpracovala Maria Montessori.

Empirická část diplomové práce byla věnována kvalitativnímu výzkumu, který byl zaměřený na využití jazykové výchovy navržené Marií Montessori v moderní praxi. Výzkum ukázal, že Montessori metoda nabízí obsáhlý soubor jazykových pomůcek, které lze využívat k rozvoji jazyka v jeho mluvené i psané formě.

**Klíčová slova:** alternativní pedagogika, Maria Montessori, Montessori pojmy a principy, senzitivní fáze, jazyk a řeč, ontogeneze řeči, komunikace, jazyková výchova, narušená komunikační schopnost

**Diploma Thesis Title:** The Montessori Method Used for the Optimal Development of Speech and Language Skills

**Author:** Bc. Lucie Skálová

**Academic Year of Submission:** 2017/2018

**Diploma Thesis Supervisor:** Mgr. Barbora Hodíková

**Abstract:**

The diploma thesis dealt with possibilities of using Montessori method in language and speech education. The aim and idea of the diploma thesis was to describe how to use the principles and didactic material created by Maria Montessori.

The theoretical part of the diploma thesis, in its first part, dealt with Montessori pedagogy, elaborated the theoretical basis, studied the personality of Maria Montessori, her work, principles and concepts of her pedagogy. In the second part, it devoted itself to the theme of language and speech, a separate chapter was a description of the development of the language as Maria Montessori worked out in her work.

The empirical part of the diploma thesis was devoted to qualitative research, which was focused on the use of language education designed by Maria Montessori in modern practice. Research has shown that the Montessori method offers a comprehensive set of language tools that can be used to develop language in its spoken and written form.

**Key Words:** alternative pedagogy, Maria Montessori, Montessori concepts and principles, sensitive phases, language and speech, speech ontogeny, communication, language education, communication disability

# Obsah

SEZNAM OBRÁZKŮ.....	7
ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ .....	9
2 MONTESSORI PEDAGOGIKA.....	11
2.1 MARIA MONTESSORI .....	12
2.1.1 Dílo.....	15
2.2 PRINCIPY A POJMY .....	16
2.2.1 Senzitivní období.....	17
2.2.2 Absorbující mysl.....	20
2.2.3 Polarizace pozornosti .....	21
2.2.4 Připravené prostředí .....	23
2.2.5 Svoboda.....	24
2.2.6 Role pedagoga.....	24
2.2.7 Pomůcky.....	26
2.2.8 Technika výuky.....	31
3 JAZYK A ŘEČ .....	34
3.1 ONTOGENEZE ŘEČI.....	35
3.1.1 Období pragmatizace.....	35
3.1.2 Období sémantizace.....	35
3.1.3 Období lexemizace .....	36
3.1.4 Období gramatizace.....	36
3.1.5 Období intelektualizace.....	36
3.2 JAZYKOVÝ VÝVOJ DÍTĚTE DLE MARIE MONTESSORI .....	37
3.2.1 Psaný jazyk.....	39
3.2.2 Čtení.....	41
3.2.3 Vady řeči.....	41
3.2.4 Zásady komunikace v Montessori prostředí.....	43
EMPIRICKÁ ČÁST .....	45
4 CÍL PRÁCE.....	45
5 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	45
6 METODY VÝZKUMU .....	46
7 ORGANIZACE VÝZKUMU .....	48
8 VÝZKUMNÝ VZOREK.....	49
8.1 POPIS PROSTŘEDÍ .....	49
9 PRŮBĚH VÝZKUMU .....	51
9.1 MONTESSORI POMŮCKY PRO JAZYKOVOU VÝCHOVU .....	51
9.2 LOGOPEDICKÝ KROUŽEK .....	68
9.2.1 Ukázková lekce.....	68
9.2.2 Kazuistiky.....	71
9.3 ROZHOVOR.....	85
10 ZÍSKANÁ DATA, JEJICH INTERPRETACE .....	88
11 ZÁVĚR .....	91
12 NAVRHOVANÁ OPATŘENÍ.....	93
13 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	94



## Seznam obrázků

Obrázek 1 - Farma.....	52
Obrázek 2 - Třísložkové karty .....	53
Obrázek 3 - Zvukové válečky.....	55
Obrázek 4 - Hmatové balónky.....	56
Obrázek 5 - Válečky s úchyty.....	57
Obrázek 6 - Kovové tvary .....	59
Obrázek 7 - Smirková písmena.....	60
Obrázek 8 - Psaní do krupice.....	62
Obrázek 9 - Pohyblivá abeceda .....	63
Obrázek 10 - Příkládací abeceda.....	64
Obrázek 11 - Písmenková komoda .....	65
Obrázek 12 - Vějíř.....	66
Obrázek 13 - Karty na určování pozice písmene.....	67

## Úvod

V současné době se zvyšuje zájem o jednu z celosvětově nejrozšířenějších reformně pedagogických metod, o pedagogiku Marie Montessori. Vnímáme však fakt, že je stále málo informací objasňujících principy a základní pojmy metody, které jsou východiskem pro uplatňování tohoto přístupu v praxi. Rádi bychom poskytli základní informace o Montessori pedagogice a jejích principech, aby na metodu nebylo nahlíženo pouze povrchně, jako na protipól klasického přístupu.

V diplomové práci jsme se zaměřovali především na možnosti využití Montessori metody v jazykové a řečové výchově. Naším cílem a ideou celé práce bylo popsat, jakým způsobem je možné využívat principy a didaktický materiál vytvořený Marií Montessori k rozvoji slovní zásoby, čtení a psaní, a to zejména ve věku, kdy jsou dětem tyto činnosti vývojově nejpřirozenější.

Věříme, že prvky Montessori pedagogiky mohou být velmi užitečné při práci s dětmi s narušenou komunikační schopností. Mohou vnášet do práce s dětmi nový rozměr a naději. Montessori pedagogika byla původně navržena pro děti hendikepované a až následně byla využívána i pro zdravé žáky, je tedy inkluzivní již ze své podstaty. Umožňuje dětem, aby se věnovaly činnostem přesně podle svých potřeb, vlastním tempem, ve vhodnou dobu a s pozitivním vnitřním nastavením.

V teoretické části diplomové práce jsme se v její první části zabývali Montessori pedagogikou, zpracovávali jsme teoretická východiska, zabývali jsme se osobností Marie Montessori, jejím dílem, principy a pojmy její pedagogiky. Ve druhé části jsme se věnovali tématu jazyka a řeči, popisovali jsme jednotlivá vývojová období. Samostatnou kapitolou byl popis vývoje jazyka tak, jak ho ve svém díle zpracovala Maria Montessori.

V empirické části diplomové práce jsme se věnovali popisu kvalitativního výzkumu, který byl zaměřený na využití jazykové výchovy navržené Marií Montessori v moderní praxi. K naplnění cíle výzkumu jsme využili dlouhodobé pozorování v Montessori zařízení. Zjišťovali jsme, pomocí jakých pomůcek je možné podporovat vývoj řeči a jazyka dětí v předškolním věku. Součástí výzkumu byla práce v logopedickém kroužku, kde jsme měli možnost pracovat s dětmi s narušenou komunikační schopností. Získané informace byly doplněny o dlouhodobé poznatky z praxe díky rozhovoru s ředitelkou zařízení.

## **Teoretická část**

### **1 Alternativní školství**

Jako alternativní jsou označovány takové školy, které se snaží svým přístupem, postupy a programy cíleně odstraňovat nedostatky tradičního školství. Usilují o poskytování takového vzdělávání, které lépe odpovídá nárokům moderní společnosti. Nejedná se vždy jen o školy mimo státní školský systém, je nutné sem zařadit i státní školy, které zavádí do své struktury, vzdělávacího obsahu, výukových metod a přístupu k žákům a studentům nové prvky.

Alternativní školy mají pro státní školství nezpochybnitelný význam. Jejich vznik a ohlas může státnímu školství nastavovat jakési zrcadlo, přimět společnost k zamyšlení. Stejně tak může poukazovat i na potřebu různých alternativ při výchově a vzdělávání člověka. Díky jejich existenci se kompenzují nedostatky školství státního, pomáhají odstraňovat školský stereotyp, rodičům a dětem dopomáhají k nalézání optimální cesty k dosažení jejich cílů. Dle Průchy lze v tomto smyslu hovořit o třech základních funkcích alternativních škol: kompenzační, diverzifikační a inovační (Průcha 2009, s. 107).

Velká část alternativních škol, jejichž myšlenky jsou dodnes aktuální, vznikala na počátku 20. století. Potřeba nových přístupů, kritika tehdejších výchovných a vzdělávacích norem vyústila ve vznik reformní pedagogiky. Ta je těsně spojena se jmény John Dewey, Maria Montessori, Peter Petersen, Célestin Freinet, Rudolf Steiner, Helen Parkhurstová aj.

Ve dvacátých a třicátých letech 20. století se snahy o proměnu školství a výchovu vůbec projevovaly i na území našeho státu, v meziválečném období bylo Československo jednou z nejprogresivnějších zemí. Po roce 1948 však na našem území snaha po reformě školství uhasla a objevila se znovu až po roce 1989. Ve světě se reformní snahy rozvinuly v tzv. hnutí alternativní pedagogiky, jehož vrchol lze nalézat v sedmdesátých letech 20. století (Průcha 2009, s. 107).

Koncepce, filozofie a metody reformní pedagogiky a alternativních škol nejsou stejné, ale lze v nich nalézat společná východiska, rysy. Zcela zásadní je v nich pedocentrismus, dítě je středobodem a určujícím prvkem výchovně vzdělávacího procesu, který má podpořit rozvoj dítěte v jeho přirozenosti.

Dalšími společnými rysy jsou individuálnost výchovných cílů, úsilí o komplexní

výchovu, princip přiměřenosti a aktivity. Velkou roli ve filozofii alternativních a reformních škol hraje i globalismus, důležitými prvky jsou celostnost, tematicky integrované vyučování, vzájemná propojenost a návaznost předmětů. Škola je chápána s různými niancemi jako živý organismus, jako propojení žáků, studentů, rodičů a pedagogů.

Dle Průchy lze soudobé alternativní školy dělit z důvodu přehlednosti na:

- nestátní – klasické reformní (waldorfské, montessoriovské, freinetovské, jenské, daltonské) a církevní,
- státní nebo soukromé – moderní alternativní (např. školy s otevřeným vyučováním, integrované školy, tzv. Zdravé školy aj.).

Kromě alternativních škol existují i běžné, standardní státní školy, ve kterých lze spatřovat prvky alternativních programů a přístupů (Průcha 2009, s. 108).

V této diplomové práci se zaměříme na pedagogickou koncepci výchovného a vzdělávacího působení dle Marie Montessori.

## 2 Montessori pedagogika

Jak již bylo zmíněno výše, je Montessori pedagogika jedním z alternativních pedagogických směrů. Jedná se o ucelený vzdělávací systém, jehož kořeny nacházíme v činnosti a díle italské pedagožky a lékařky Marie Montessoriové.

Pedagogika vychází ze zkoumání tělesného, duševního a psychického vývoje a z orientace na individuální učební potřeby. Pedagogika Marie Montessori je výchovným stylem, který je bezprostředně orientovaný na dítě a následně zohledňuje jeho potřeby a požadavky.

Maria Montessori založila svůj systém na pozorování dítěte. Hlavní myšlenkou jejího systému je tvrzení, že všechny děti jsou schopny svého vlastního rozvoje a mohou dosáhnout svého maximálního potenciálu, pokud jim k tomu vytváříme vhodné prostředí, které v každé jejich vývojové fázi odpovídá jejich aktuálním potřebám.

Osobnost dítěte je centrálním bodem, na dítě je třeba nahlížet jako na plnohodnotného člověka, pomáhat rozvíjet jeho vůli a podporovat jeho samostatné a tvůrčí myšlení. Dle Montessoriové je třeba dítěti nabídnout příležitosti, které mu umožní naplňovat jeho vlastní životní potřeby. Děti jsou méně vedeny, ale více podporovány v tom, aby mohly růst do společnosti s využitím vnitřních sil jejich vlastního potenciálu, nalezením své vlastní cesty a stávat se tak inteligentními, výkonu schopnými, spolupracujícími a pomoci připravenými lidmi s dostatečným sebevědomím (Rýdl 2007, s. 15). Tento přístup je aplikovatelný nejen v dětství, ale i ve fázi adolescence a dospělosti.

Cíle Montessori pedagogiky bychom dnes mohli nazvat jako tzv. klíčové dovednosti, jakými jsou například komunikování, spolupracování, pomáhání apod., vždy ve spojení s dostatečnou mírou odborných znalostí a dovedností. Mezi cíle patří také dnes nazývané tzv. sociální dovednosti, připravenost pomoci a převzetí odpovědnosti vůči člověku, stejně jako péče o zachování přírody.

V konečném důsledku to vede k cíli otevřenosti Montessori zařízení pro všechny děti bez rozdílu nadání, postižení, sociálního nebo etnického původu, chudých nebo bohatých, bez rivality a selekce. *Nejvyšším cílem Montessori pedagogiky je sledování rozvoje dětí a mládeže, překonávající všechny bariéry národnostní, kulturní a sociální, směřující k posilování míru ve světě* (Rýdl 2007, s. 16).

Základní teze Montessori pedagogiky a jejích institucí jsou následující:

- pedagogika Montessori vykazuje vysoký stupeň internacionálnosti a srovnatelného standardu kvality,
- je pedagogikou mírovou, která překračuje veškeré sociální, náboženské a etnické překážky.
- podporuje a podněcuje individuální inteligenci a tvořivé chování při řešení problémů,
- vede k samostatnosti a nezávislosti jedince a k odpovědnosti za vlastní vzdělávání a chování,
- pedagogická zařízení se musí přizpůsobovat vývoji dítěte, protože jinak děti nevyužijí příznivá období,
- podle Montessori principů jsou všechny pedagogická zařízení chápána jako školy zkušeností pro život ve společnosti,
- zařízení Montessori pedagogiky jsou určena pro všechny děti, pomalejší i bystřejší, nadané i průměrné, postižené i zdravé, domácí i přistěhovalé, chudé i bohaté,
- školy jsou v Montessori pedagogice výkonové, děti v nich samy chtějí něco dokázat, pokud je jim poskytnut dostatek podnětů a nechají se pracovat samostatně,
- velký důraz je kladen na vnitřní motivaci (Rýdl 2007, s. 13).

Pro svoji vizi získala Maria Montessori během svých mnoha přednášek a kurzů motivované učitele a vychovatele ze všech částí světa. Po celý svůj život velmi dbala na čistotu vlastních pedagogických principů a standardů, které neustále rozvíjela a přizpůsobovala novým pedagogickým, lékařským a psychologickým poznatkům. Lze ji zařadit mezi lékaře, pedagogy, kteří se původně zabývali anomáliemi dětského vývoje a odtud přešli k otázkám výchovy (Zelinková 1997, s. 12). Montessori pedagogika je i v současné moderní době neustále živým organismem a je přizpůsobována soudobým kulturním a sociálním potřebám (Rýdl 2007, s. 25).

## 2.1 ***Maria Montessori***

Maria Montessori se narodila 30. srpna 1870 v Itálii, ve městě Chiaravalle. V roce 1875 se rodina přestěhovala do Říma, kde později nastoupila Maria do chlapecké státní školy na Via di San Nicolo da Tolentino. V letech 1888 až 1890 studovala matematiku a

inženýrství na Regio Instituto Tecnico Leonardo da Vinci. Po maturitě v ní dozrávala touha nastoupit na lékařskou školu a stát se lékařkou. V té době se jednalo o velmi neobvyklé přání, studium medicíny bylo v té době ryze mužskou záležitostí. Přes odpor ředitele i rodiny si své přání nakonec prosadila.

Před studiem medicíny absolvovala univerzitu v Římě, kde vystudovala fyziku, matematiku a přírodní vědy. Tento fakt a zřejmě i podpora papeže dopomohli k tomu, že se Maria Montessori stala první ženou, která v Itálii studovala medicínu a v roce 1896 je stala první ženou s kvalifikací lékařky.

V roce 1897 se dobrovolně připojila k výzkumnému programu na psychiatrické klinice univerzity v Římě, kde pracovala po boku Giuseppe Montesana, budoucího otce jejího syna Maria. Na základě zkušeností z kliniky se začala zajímat o tematiku mentálně zaostalých dětí, studovala především práce dvou Francouzů z počátku 19. století, Jean-Marca Itarda a Edourda Séguina.

Itard vypracoval metodiku vzdělávání prostřednictvím smyslů, kterou později Séguin přizpůsobil hlavnímu vzdělávacímu proudu. Séguin byl kritický k tehdejšímu školství a kladl důraz na respekt a porozumění každému jednotlivci. Vytvořil praktické přístroje a zařízení k rozvoji dětského smyslového vnímání a motorických schopností, jež Maria Montessori později použila dalšími novými způsoby.

Během svého studia na univerzitě v letech 1897 až 1898 se snažila rozšířit své pedagogické znalosti na kurzech pedagogiky, zejména studiem díla Rousseaua, Pestalozziho a Froebela.

Maria Montessori se v této době zapojila do Národní ligy pro vzdělávání mentálně retardovaných dětí a množství jejích zkušeností jí dopomohlo k práci v nově vzniklé instituci s názvem State Orthoprenic School v Římě. Tato malá škola přijímala děti s nejrůznějšími typy duševních poruch a poskytla Montessoriové mnoho podnětů a zkušeností pro její budoucí praxi.

Věnovala se především pozorování dětí, systematickému sepisování výsledků těchto pozorování, experimentovala se zaváděním a vylepšováním pomůcek převzatých od Itarda a Séguina (Standing 1984, s. 38). Jak její úspěch s výukou těchto dětí, tak její kolegové ji přesvědčili o tom, aby upustila od své lékařské kariéry a věnovala se výchově a vzdělávání.

V roce 1901 opustila ortofrenickou školu a vrátila se zpět na univerzitu ke studiu filozofie a antropologie, aby se dozvěděla co nejvíce o fungování lidského myšlení. Zde později sama vedla oddělení pedagogické antropologie. O několik let později byla Maria

Montessori oslovena, aby zkusila najít způsob, jak naložit s dětmi z chudinské dělnické čtvrti San Lorenzo, které se během dne potulovaly ulicemi a působily škody. Montessori v této nabídce viděla příležitost, jak pracovat s normálními dětmi a využít při tom materiály a postupy z ortofrenické školy.

6. ledna 1907 otevřela Casa dei Bambini čili Dětský dům. Zde zaznamenala ještě silnější odezvu na svůj přístup, než během předchozího působení. Dětem připravovala prostředí s různými aktivitami a pomůckami, ale ponechávala tam delší dobu pouze ty, které u dětí vzbudily zájem. Tehdy si Maria Montessori uvědomila, že děti, které jsou umístěny ve vhodně připraveném prostředí, které stimuluje jejich vývoj, mají schopnost se vzdělávat samy. Toto později nazývala jako samovzdělávání.

Během následujícího roku bylo v provozu již pět mateřských škol, čtyři v Římě a jedna v Miláně. Děti v těchto školách dělaly velké pokroky a již pětileté děti uměly psát a číst. Zprávy o novém přístupu se rychle šířily a za paní Montessori přijíždělo mnoho zájemců, kteří si přáli na vlastní oči vidět, jak je takových výsledků dosahováno. Její poznámky z tohoto období se staly její první knihou, která byla brzy poté přeložena do dvaceti různých jazyků a získala významný vliv v oblasti vzdělávání. Tato kniha vyšla pod názvem *The Montessori Method* (Association Montessori Internationale 2017).

Maria Montessori tvrdila, že každé dítě v sobě nosí zakódovaný vlastní plán rozvoje. Ten se realizuje právě díky vhodně připravenému a podnětnému prostředí, ve kterém má dítě k dispozici dostatek didaktického materiálu, který stimuluje jeho přirozené spontánní učení (Hainstock 2013, s. 15).

Pokud mělo prostředí sloužit dětem, bylo nutné ho pro ně také přizpůsobit. V domě byl použit malý lehký nábytek, se kterým mohly děti manipulovat libovolně dle svých potřeb, a nízké skříňky, které umožňovaly přístup k veškerému materiálu. Zaměřovala se také na estetickou výchovu, která byla patrná na tvorbě i didaktických pomůckách, tak i na prostředí. Ve třídách nesměla chybět krása. Kladla důraz jak na výzdobu třídy formou obrazů, květin, dětských výtvorů, tak i na estetickou formu didaktického materiálu s úmyslem zvýšit jeho přitažlivost pro děti.

Prostředí třídy bylo organizováno. Pomůcky byly skladovány dle přesných pravidel, byly dobře udržované, pečlivě uspořádané a zarovnané v policích. Učební materiál rozdělila do pěti oblastí: cvičení praktického života, smyslová výchova, matematika, jazyková a kosmická výchova.

Když Maria Montessori úspěšně použila svůj přístup na postižených a chudých dětech, pokročila k založení školy pro děti se šťastnějším dětstvím.



Její zjištění bylo následující: děti vykazovaly stejnou vrozenou sílu, která je poháněla v nekonečné činnosti, stejně jako její dřívější svěřence. Montessori tím učinila velký objev a zjistila, co je podmínkou revoluce ve vzdělání.

Aby šířila své poznatky, přednášela a učila v Anglii, Spojených státech, Holandsku, Španělsku, Austrálii a Indii.

V roce 1929 se v Dánsku konal první Mezinárodní Montessori kongres, ve stejném roce spolu se svým synem Mariem založila Mezinárodní Montessori asociaci (Association Montessori Internationale, AMI) v Berlíně. Po dobu trvání druhé světové války sídlila asociace v Londýně a v roce 1945 natrvalo zakotvila v Holandsku, v Amsterdamu. Jejím hlavním úkolem bylo dále šířit ideje Marie Montessori, pořádat vzdělávací kurzy a koordinovat spolupráci národních sdružení.

Ve třicátých letech nastalo s příchodem fašismu těžké období, Montessori školy se staly nepohodlnými a byly zavírány. Několik let strávila Maria Montessori v Indii, kde se věnovala především vytváření koncepcí kosmické výchovy, jehož součástí byla i do té doby neznámá ekologická výchova.

Po válce se vrátila zpět do Evropy, do Holandska. V roce 1950 se dočkala nejvýznamnějšího ocenění svého celoživotního díla, byla jí udělena Nobelova cena míru. V roce 1952 Maria Montessori zemřela.

*Její respektované a převážně pozitivně hodnocené dílo žije dodnes ve vzdělávacích systémech celého světa. Kromě nových knih, přednášek a programů pro vzdělávání učitelů se její jméno dodnes objevuje v názvech sdružení a škol ve Spojených státech, Evropě a Asii, Austrálii i Africe (Rýdl 2007, s. 13).*

### **2.1.1 Dílo**

Během svého života publikovala Maria Montessori mnoho odborných spisů, ve kterých popisovala své poznatky o výchově a vzdělávání dětí. Většina jejích publikací vychází z její celosvětové přednáškové činnosti. Knihy jsou stále vydávány a překládány do mnoha světových jazyků. Dále uvádíme výběr nejznámějších děl.

Jako první vyšla v roce 1909 kniha *The Montessori Method*, která shrnovala poznatky a zkušenosti z využívání metody v Casa dei Bambini. Roku 1916 byla vydána kniha *Spontaneous Activity in Education*, která pojednávala o vzdělávání dětí školního věku.

Roku 1923 vyšla známá kniha *From Childhood To Adolescence* (český název *Od dětství k dospívání*), ve které popisuje Maria Montessori použití své metody u dětí ve věkové skupině od sedmi do dvanácti let.

V roce 1926 vyšla první kniha přeložená do českého jazyka, *Příručka vědecké pedagogiky*. Další významnou knihou, věnující se vývoji dítěte od narození do věku šesti let, je *The Secret Of Childhood* (1936), v českém vydání *Tajuplné dětství* (1998).

V období, kdy Maria Montessori žila a pracovala v Indii, vznikly další významné knihy a to *The Child* (1941), *Reconstruction In Education* (1942), stěžejní dílo *The Discovery Of The Childhood* (1948), které vyšla v roce 2001 pod českým názvem *Objevování dítěte*, *The Absorbent Mind* (*Absorbující mysl*) z roku 1949.

## 2.2 ***Principy a pojmy***

Montessori vycházela ze základního antropologického předpokladu, že dítě je od narození tvor schopný vlastní aktivity a spontaneity, který má za úkol po krocích zvládnout budování vlastní osobnosti.

Výchova může být od počátku chápána jako podpora k sebepomoci “pomoz mi udělat to sám“. Tato jednoduše formulovaná slova přivedla Marii Montessori k základnímu pochopení výchovy, podobně mohou být chápány z organizačního hlediska i rodina, škola a mateřská škola. *Je to cesta mladého člověka k jeho zralosti, dospělosti a příprava pro jeho utvářející se úkoly a povinnosti ve světě* (Harald, aj., 2000, s. 17).

V centru konceptu Montessori stojí zásada, že každé dítě je individualitou, což vyžaduje speciální přístup při jeho výchově i terapii. Do popředí pedagogiky jsou tak stavěny snahy podpořit individuální zájmy a potřeby dítěte, respektovat individuální tempo učení a speciální charakterové vlastnosti (Pavlů 2002, s. 144).

V následujících odstavcích je uveden výčet hlavních pojmů Montessori výchovy a pedagogiky.

## 2.2.1 Senzitivní období

Smyslové podněty nastartují psychický vývoj dítěte ještě dříve, než je to možné z vnějšku pozorovat. Dobře patrné je to například na vývoji řeči. V dítěti nedříme hotová schopnost řeči, není předem připravená a nečeká pouze na schopnost vnějších orgánů ji realizovat. Ve skutečnosti v dítěti dříme predispozice pro osvojení jazyka. Totéž lze dle Montessori tvrdit i o všech ostatních aspektech duševního života. *V dítěti je vlastní tvořivý pud, aktivní potenciál, připravený vystavět psychický svět za účasti vnějšího prostředí* (Montessori 2012, s. 39).

V tomto ohledu je velmi významný objev takzvaných období zvýšené vnímavosti, senzitivních období, která jsou těsně spojena s projevy růstu. Období zvýšené vnímavosti jsou ohraničené časové úseky, zejména v raném věku, kdy do popředí vývoje vstupuje nějaký specifický sklon. Jde o přechodnou vlastnost omezenou na dobu trvání nějakého jednotlivého rysu. Jakmile je tohoto rysu dosaženo, zvýšená citlivost ustupuje. Tyto fáze jsou jakousi zvláštní připraveností pro osvojení zcela určitých schopností, činností, postojů a stanovisek (Harald 2000, s. 28). Specifická vlastnost je získávána pomocí určitého pomíjivého impulzu či dočasně probuzeného potenciálu.

Pokud se nepodaří těchto impulzů využít, dojde k jejich vyhasnutí. Dítě se učí přizpůsobovat se svému okolí a získává nové vlastnosti během svých období zvýšené vnímavosti. V době působení této síly je získávání nových dovedností velmi snadné, vše se děje s přirozeným nadšením, úsilí přináší zisk. Teprve když dítě cíle dosáhne, objeví se únava a nastupuje nezáměr.

*Jak se vůbec dítě, které začíná úplně z ničeho, dokáže v našem složitém světě orientovat? Jak se naučí správně rozlišovat věci a jakými zázračnými prostředky se dokáže naučit jazyk se všemi jeho jemnými odstíny vyjadřování, a to vše bez učitele, jen tím, že jednoduše radostně žije? Žije bez úporné dřiny, zatímco dospělý potřebuje velmi často asistenci, pokud se chce orientovat v novém prostředí a pokud se má naučit nový jazyk, je to pro něj úporná práce bez naděje, že by onen jazyk zvládl tak, jak dítě zvládá svou mateřštinu* (Montessori 2012, s. 41).

Průběh senzitivních fází není viditelný, odehrává se skrytě, ale jen potud, pokud okolní prostředí dítěte adekvátně reaguje na jeho vnitřní potřeby. Dobře viditelné je to například na vývoji jazyka a řeči. Při osvojování řeči zůstává období zvýšené vnímavosti téměř

nepovšimnuto, protože dítě je obklopeno lidmi, kteří svým mluvením poskytují nezbytné prvky pro jeho rozvoj. Jediná věc, která napoví o citlivém období je úsměv dítěte. Projevuje tak radost, když je osloveno krátkými, jasně vyslovenými slovy, jež mu umožňují rozlišovat jednotlivé zvuky. Stejně tak pozitivně reaguje i na zpívání, když mu rodiče pravidelně opakují tatáž slova. Namáhavé získání schopnosti se ztrácí s odezněním senzitivní fáze. Později to může být nahrazeno, ale jen s velkou námahou.

Dle Zelinkové (Zelinková 1997, s. 31) bychom v dnešní terminologii mohli použít pojem zralost jako stupeň připravenosti pro nácvik určitých dovedností. Zralost je podle Marie Montessori individuální, proto i výchovná činnost a vzdělávání nejsou určovány věkem, ale tím, že se projeví senzitivita v dané oblasti. Maria Montessori rozlišila ve vývoji člověka 4 senzitivní období.

### **0 až 3 roky**

U dětí v tomto věkovém období převládá fyzické přizpůsobování se, dítě získává podněty z vnějšího světa, které formují jeho osobnost. Senzitivními oblastmi pro toto období jsou pohyb, řeč a řád.

Vývoj citlivosti pro pohyb se projevuje získáváním manuální zručnosti, zvládnutím rovnováhy a zlepšováním chůze a běhu. Získávání zkušeností je nejdříve nevědomým fyziologickým procesem, jehož zvládnutí se stává motivací.

Pořádek je chápán ve smyslu řádu, který dítě obklopuje. Projevuje se smyslem pro vnější řád, vztahovostí mezi předměty v okolí a smyslem pro vnitřní orientační smysl, dítě si uvědomuje a lokalizuje tělesné funkce, které se podílejí na pohybu. Tento smysl pro řád dává dítěti orientační prvky, které mu pomáhají vytvářet obraz světa. S jejich pomocí třídí a přiřazuje své vjemy ze světa, který ho obklopuje. Dítě má rádo rituály, nemá rádo změny (Zelinková 1997, s. 31).

Základy řeči si dítě osvojuje nevědomě, velký význam má vnímání řeči sluchem a sledováním mluvidel osob zrakem. Dle Montessori není vývoj řeči dítěte do tří let ovlivnitelný, dítě nevyběrově vstřebává vše, co kolem sebe vnímá.

### **3 až 6 let**

Tato vývojová fáze je charakteristická analyzováním. Důležité jsou zde dvě citlivé oblasti. První z nich je vývoj sebeuvědomění vlivem aktivní činnosti, druhou oblastí je osvojování pohybových a řečových dovedností v souvislosti se smyslovým vývojem. Nově se objevuje senzitivita pro společné soužití s ostatními dětmi, dítě se začíná cítit jako součást skupiny a jednat v jejím rámci. Dítě si osvojuje společenské způsoby chování, tuto fázi Maria Montessori nazývá sociální embryonální fází.

Montessori se v tomto věku věnovala i čtení, za optimální věk považovala 4 roky. Čtení by mělo navazovat na hru s písmeny a na nástup senzitivní fáze pro čtení.

### **6 až 12 let**

Dominantní senzitivitou v této věkové kategorii je senzitivita morální. Dítě si utváří morální vědomí, rozlišuje dobro a zlo v jednání svém i ostatních. Dítě také začíná vyhledávat širší společnost, rozšiřuje svoje sociální vztahy. Omezování prostoru a sociálních vztahů by mělo negativní dopad a brzdilo by další vývoj.

V myšlení je zřetelný přechod od konkrétnosti k abstrakci. Dítě poznává celky pomocí detailů, poznatky třídí do struktur. Zpočátku má dítě zájem o okolní svět, který samo objevuje, poznávání reality jde od vnímání okolí a sledování detailů k porovnávání detailů a celků a k přemýšlení o vnímané realitě. Dítě hledá na svoje otázky samo odpovědi, tato samostatnost v poznávání světa přispívá k utváření sebevědomí a vlastního názoru a také podporuje zájem o další objevování: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Vzniká morální vědomí, které je těsně spjaté s vědomím sociálním (Zelinková 1997, s. 33).

Dítě je v tomto období zvláště zvědavé a připravené vstřebávat nové věci, pojmy, vnímat konkrétní podněty a utvářet si souvislé představy o světě kolem něho. Dítě si tvoří základy čtení, psaní, matematiky, získává dovednosti přírodovědného, kulturního, sociálního a politického rázu. *Vůdčí ideou tohoto vývojového stupně je podle Montessori takzvaná kosmická výchova* (Rýdl 2007, s. 22).

### **12 až 18 let**

V porovnání s předchozím stabilním obdobím, lze toto období označit jako labilní. Projevuje se sociální citlivost spojená s vývojem nezávislosti a samostatnosti v sociálních

vztazích. Dospívající si vytváří nový vztah k sobě samému.

Dochází k fyzickým a psychickým změnám, díky kterým Maria Montessori označuje toto období jako věk pochybností, nerozhodnosti, náladovosti, beznaděje, pocitů vedoucích k potřebě změny světa. Výrazná je senzitivita pro vlastní důstojnost, důstojnost člověka, sebehodnocení a sebedůvěru. Jedná se o obzvláště citlivé období, během kterého musejí být mladí lidé nejen podporováni, ale také chráněni.

Níže zmiňujeme citlivé období podle věku a zvýšené vnímavosti k získávání nových dovedností. Citlivé období pro osvojování řeči je mezi 0 až 6 lety, smysl pro řád je v rozmezí 0 až 3 roky s vrcholem ve 2 letech, senzitivní období pro rozvoj pohybu je v rozmezí 0 až 4 roky, sociální chování se nejlépe osvojuje mezi 2,5 až 6 lety věku, psaní od 3,5 do 4,5 roku, čtení od 4 do 5,5 let a senzitivní období pro matematiku je nejčastěji v rozmezí 4 až 6 let.

Dle slov Montessori: *„Nejlepší metody jsou ty, které vyvolávají v dětech a mládeži maximální zájem a motivaci zapojovat se, samostatně zpracovávat daná témata, získávat pomocí vlastních sil nebo skupiny nové zkušenosti a teoretická studia prostrídávat prožíváním praktického života“* (Rýdl 2007, s. 25).

V senzitivních fázích se dítě pomocí vlastní vnitřní aktivity věnuje činnostem, které odpovídají jeho aktuálním potřebám. Aby toto mohlo vykonávat, potřebuje k tomu vnější nabídku, dostatek podnětů, které jeho aktivitu podporují a odpovídají danému stupni vývoje. Činnosti, které dítě v senzitivních periodách provádí, ho činí sebevědomým, posilují ho a nechávají ho zažívat úspěch.

Smysl výchovného působení neviděla Maria Montessori v plnění krátkodobých cílů, ale stále chtěla usilovat o to, aby dítě bylo vybaveno takovými vlastnostmi a dovednostmi, aby bylo schopno jít v životě vlastní cestou.

### **2.2.2 Absorbující mysl**

Pojmem absorbující mysl pojmenovala Montessori fenomény dětského rozvoje, které je třeba brát u malých dětí velmi vážně. V raném dětství má dítě schopnost do sebe intuitivně a celistvě vstřebávat dojmy ze svého okolí. Absorbující mysl umožňuje dětem v předškolním věku učení pomocí vzájemných kontaktů s okolím a postupně tak formovat

mentální vědomí o světě. Dítě si selektivně vybírá jen to, co potřebuje k budování své osobnosti. Vše, co dítě zjišťuje pomocí smyslů poskytuje informace pro absorbující mysl (Rýdl 1999, s. 35).

Maria Montessori tento proces nasávání informací rozdělila na vědomé a nevědomé získávání informací. Od dětství až do věku tří let se děti učí na základě kontaktu s hmatatelnými předměty, začínají od nuly, jelikož nemají žádné předpojetí světa a jejich mysl je volná pro pohlcování informací. Děti ve stádiu nevědomé absorbující mysli přijímají veškeré podněty bez předsudků, mysl neustále získává informace prostřednictvím smyslů (Rýdl 2007, s. 28-29).

K vědomé aktivitě absorbující mysli dochází kolem tří let věku. Děti začínají třdit své dojmy, pomocí pohybu a uchopování rozšiřují pole svého zájmu a dávají prostor uvědomělé formě absorbující mysli, aby vytvářela komplexnější pochopení okolního světa. Po šestém roce se tato schopnost snižuje a už nikdy nedochází k tak pohotovému pohlcování. To, co dítě přijímá, formuje část jeho duše (Montessori 2003, s. 62-63).

### **2.2.3 Polarizace pozornosti**

Polarizace pozornosti byla pro Montessori zásadním objevem, ke kterému došla při pozorování ve svém Domu dětí v San Lorenzu.

*Poprvé jsem si tento jev uvědomila, když jsem pozorovala asi tříletou holčičku, jak se zaujetím zasouvá a zase vytahuje válečky z kulatých otvorů. Byla jsem překvapena, jak takto malé dítě vydrží opakovat stejné cvičení znovu a znovu s neupadajícím zájmem. Holčička nevykazovala žádné zaznamatelné zrychlení činnosti nebo zlepšení koordinace pohybů během provádění daného úkolu. Šlo spíše o jakýsi mechanický, neměnný pohyb.*

*Ze zvyku jsem začala počítat, kolikrát bude stejný úkol opakovat. Navíc jsem chtěla zjistit, jak hluboce se na svou činnost soustředí. Řekla jsem tedy učitelce, aby nechala ostatní děti zpívat a pohybovat se po místnosti. To holčičku nikterak nevyrušilo v její práci. Vzala jsem ji tedy opatrně židličku, na které seděla, a zdvihla ji i s ní na malý stolek. Když jsem ji zdvihala, přitiskla k sobě předměty, s nimiž pracovala, položila si je na kolena a pokračovala dál ve své činnosti. Od chvíle, kdy jsem začala počítat, zopakovala celé*

*cvičení dvaadvacátikrát. Pak přestala, jako by se vracela z nějakého snu, a usmála se. Oči jí krásně zářily, když se rozhlédla kolem sebe. Vůbec si nevšimla, co jsme dělali, když jsme ji chtěli vyrušit. A nyní, bez zjevné příčiny, byl její úkol skončen* (Montessori 2012, s. 101).

Polarizace pozornosti je vnoření do činnosti, dítě je prací pohlceno natolik, že ani nevnímá své okolí. Děti mají schopnost se nenechat ničím vyrušit, vznikne hluboká vazba na daný předmět. To vede k pužení dítěte činnost opakovat a umožňuje hluboké ponoření a dobrovolné setrvání u této činnosti (Harald 2000, s. 31).

Ve své době bylo objevení jevu, že jsou předškolní děti schopné hlubokého soustředění, velmi převratné. Zpočátku dítě není schopné fixování pozornosti, ale vývojem dochází k nahromadění duševní síly a polarizaci pozornosti na určitý předmět. Montessori nazývá tuto činnost práci, která spojuje dětskou bytost s prostředím. V návaznosti na svůj objev Montessori hledala takové předměty, které by děti zaujímaly a získávaly jejich pozornost. Zároveň studovala podmínky, které vytváří pro aktivitu vhodné prostředí.

To je jednoznačně klíč celé pedagogiky: poznat cenné momenty koncentrace pozornosti, abychom je mohli využít při výuce čtení, psaní a později gramatiky, matematiky a cizích jazyků (Holstiege in Zelinková 1997, s. 27).

Podmínkami, které koncentraci pozornosti umožňují jsou sledování senzitivních fází dětí, nabídka vhodných materiálů, které odpovídají nastupující senzitivě, připravený vychovatel a prostředí, svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy (Zelinková 1997, s. 27).

Průběh polarizace pozornosti je označován jako třístupňový cyklus. Prvním stupněm je stupeň přípravný, který se projevuje připraveností dítěte, očekáváním a hledáním podnětů, které odpovídají vnitřním potřebám. V této fázi dítě potřebuje pomoc pouze s přípravou prostředí, s pobídnutím k aktivitě, vše ostatní už vychází z něho samotného, vše závisí na iniciativě dítěte.

Druhý stupeň je Montessori nazýván stupněm velké práce. Dítě věnuje veškerou pozornost vybrané činnosti, nenechává se vyrušit okolím a práci opakovaně vykonává až do nasycení. V průběhu soustředěné práce dítě získává poznatky, jejichž trvalost přímo závisí na hloubce koncentrace pozornosti.

Závěrečným stupněm je fáze zklidnění, zpracování dojmů a poznatků. Dítě je klidné a uspokojené, Montessori tento stav nazývá „vnitřní inventurou“ (Zelinková 2007, s. 29).



## 2.2.4 Připravené prostředí

Maria Montessori pojmem připravené prostředí rozuměla uspořádání okolního světa, které by mělo obsahovat podněty odpovídající senzitivní fázi, vzbuzující spontánní aktivitu dítěte. Velmi intenzivně se věnovala studiu optimálních podmínek podněcujících k činnosti, v jejímž průběhu dochází ke koncentraci pozornosti. *Domnívala se, že pro výuku je právě prostředí tou nejdůležitější a nejnaléhavější podmínkou, protože se přímo týká zásadních, životně důležitých činností dítěte* (Montessori 2017, s. 50). Prostor by měl být logicky a jednoduše organizovaný tak, aby se v něm dítě mohlo svobodně a samostatně pohybovat.

Montessori posuzovala prostředí z hlediska respektování didaktických principů a organizace školy jako místa přátelství a spolupráce dětí. Za úkol vychovatele považovala přípravu prostředí tak, aby respektovalo senzitivní vývojové fáze. Uspořádání prostředí by mělo přiměřeným způsobem podněcovat vývoj, mělo by být logicky a jednoduše uspořádáno tak, aby se v něm dítě mohlo svobodně pohybovat a obsluhovat. Nabídka prostředí by měla být bohatá a v dítěti vzbuzovat zvědavost a touhu po činnosti. Optimální prostředí podněcuje samostatnou volbu a volnost pohybu. Množství, velikost a váha pomůcek a materiálů musí být v souladu s věkem dítěte (Zelinková 1997, s. 42). Montessori varovala před přílišným tlakem ze strany dospělého, tato tendence stimulovat dítě navzdory jeho přirozenému tempu by mohla mít za následek opadnutí zájmu dítěte.

V rámci organizace školy Montessori požadovala, aby bylo dětem umožněno rozhodovat se o objektu učení podle svých zájmů, ve věkově smíšených skupinách, podněcujících ke komunikačnímu učení. Ročníky by měly být ve školách přístupné, organizace i architektura školy by měla být založená na principu otevřenosti. Škola by dle Montessori měla vytvářet jednotnou cestu vzdělávání, po které dítě prochází vlastním tempem a svým vlastním způsobem (Zelinková 1997, s. 44-47).

## 2.2.5 Svoboda

Maria Montessori chápala svobodu ve výchově a vzdělávání dětí jako souhrn co nejpříznivějších podmínek pro jejich fyzický a psychický vývoj (Montessori 2017, s. 66). Vývoj dětí by neměl být potlačován, prostředí může děti formovat, pomáhat jim nebo je ničit, ale nikdy je nemůže vytvářet.

*Když hovoříme o svobodě dítěte, neznamená to, že chceme tolerovat nebo snad podporovat neukázněné chování a bezúčelnou činnost, jaké se děti věnují, pokud je necháme samy sobě. Svobodou máme na mysli to, že jeho život osvobozujeme od překážek, které brání jeho přirozenému vývoji. V praxi to znamená vytvořit prostředí, ve kterém dítě může provozovat smysluplnou, zajímavou a prospěšnou činnost (Montessori 2017, s. 66- 67).*

Svobodná volba činnosti umožňuje dětem vnímat své potřeby v jednotlivých senzitivních obdobích, vyjadřovat své názory a potřeby, najít si vlastní rytmus práce a tempo činnosti. Pokud je dětem dána kompetence k nakládání s volností, učí se tím akceptovat určité hranice, které poznávají v řádu prostředí, v samotném pracovním materiálu a v soužití s ostatními dětmi a dospělými lidmi. *Hranicemi svobody jsou zájmy společnosti. Úcta k činnosti druhého je stále procvičována, stejně jako i respekt před činností vlastní (Harald 2000, s. 33).*

Ideou je klid a pořádek, který není vynucený z vnějších zdrojů, ale který vychází z dítěte samotného. Pokud si děti osvojí sebekontrolu, jsou osvobozeny od kontroly dospělých. Přirozené a sebevědomé chování, obratnost a šikovnost jsou výsledkem jejich vlastní vytrvalosti a pracovitosti.

## 2.2.6 Role pedagoga

Maria Montessori pojímala pedagoga jako vedoucího, jako průvodce dítěte jeho vývojem, který probíhá za předpokladu zajištění svobody a optimálního prostředí spontánně. Úlohou dospělého není dítě učit, protože to činí samo, ale doprovázet ho na jeho životní cestě, usměrňovat jeho fyzickou a psychickou aktivitu správným směrem.

Práce pedagoga vyžaduje znalost dítěte, vnímavost pro nástup senzitivních fází, metodické a didaktické znalosti a další osobnostní kvality.

Učitel by se měl duchovně připravovat, měl by pracovat na odstraňování svých osobnostních nedostatků. Montessori zdůrazňovala potřebu naučit se vidět sebe sama očima druhých. Učitel by měl sám sebe studovat a systematicky na sobě pracovat, aby se mohl zbavit všech svých zakořeněných špatných vlastností, které stojí na jeho cestě k dětem. Měl by být přímý, otevřený, zralý, plný psychické a emocionální rovnováhy a harmonie. Učitel by měl dále respektovat dítě a jeho vývoj, měl by uvádět dítě do skutečnosti (Hillebrandová 2004, s. 5).

V přímém kontaktu s dítětem by měl učitel pečovat o připravené prostředí, materiály by měl udržovat v odpovídající estetické kvalitě, utvářet vhodné podmínky ke vzdělávání z hlediska prostoru, obsahu, času i struktury materiálu. Měl by dítě lákat k činnosti, vzbuzovat jeho zájem a tento zájem udržovat povzbuzením či pomocí. Dále by měl pomáhat s výběrem aktivity s ohledem na věk a úroveň vývoje.

Přestože Maria Montessori uznává pouze svobodnou, volnou práci dítěte, uvádí předpoklady pro vedení takové práce. Práce dětí se má organizovat a zároveň je třeba akceptovat svobodu, udržovat nadšení v životě, sledovat dětskou činnost, neomezovat pohyb a získávání zkušeností, avšak v určitých mezích.

*To znamená nechat vše přirozeně plynout uvnitř vychovatelem vytyčených hranic. Vedení spontánní práce předpokládá sebevědomí a schopnost účastnit se práce dětí, schopnost organizovat volnou práci a utvářet podnětné prostředí, respektování a pozorování volné práce. Respekt se projevuje ohleduplností a kamarádstvím, stejně jako pozornost (Zelinková 1997, s. 77).*

Učitel by měl komunikovat empaticky a bez posuzování či hodnocení. Dítě zvládne danou činnost na úrovni, na které se zrovna nachází. Zkušenost nelze sdělovat, dítě samo musí poznat chyby a mít možnost je napravit. Učí se procesem zkoušení, který je pro další rozvoj dítěte důležitější než výsledek oné činnosti. Tím, že učitel nehodnotí a neposuzuje, se dítě stává nezávislé na autoritě dospělého a začíná vyvíjet aktivitu na základě vlastního přesvědčení. Dítě je spokojené z dobře vykonané činnosti, ne na základě pochvaly od učitele.

Učitel dohlíží na průběh celé pracovní činnosti, po jejím zakončení dohlíží nad uklidem aktivity. S dětmi by učitel měl promlouvat se správnou výslovností, mluvit

přirozeně a bez přehánění. V neposlední řadě by měl být schopen uznat svoji chybu a umět ji napravit.

Dle Zelinkové musí učitel plnit tyto funkce:

- diagnostickou, v jejímž rámci pozoruje a analyzuje činnost dítěte,
- terapeutickou, při které dítěti pomáhá, pokud žádá o pomoc, podporuje jeho činnost a udává mu rady,
- organizační,
- motivační a aktivizující,
- zprostředkující,
- upevňování disciplíny.

Hlavním úkolem pedagoga, vychovatele či rodiče je naplnit známou prosbu: „Pomoz mi, abych to dokázal sám“. Tato prosba se stala krédem Montessori pedagogiky. Není úkolem dospělých, aby dítě formovali, manipulovali jím či mu odstraňovali překážky, ale činit vše pro to, aby ono samo svým tempem získávalo nové vědomosti a dovednosti, aby se začlenilo do okolního světa. Dítě ze svého okolí čerpá podněty a je ovlivňováno v interakci s lidmi ze svého okolí, ale pouze ono samo určuje, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho chování.

Pod správným vedením učitele je dle Marie Montessori dítě schopné překonat tendenci k úniku do světa fantazie a neuspořádanosti, je schopné návratu ke své opravdové podstatě, k životu v pravdě a v souladu se svým okolím (Standing 1984, s. 9).

## **2.2.7 Pomůcky**

Materiál, který Maria Montessori vytvořila a rozvíjela, má své kořeny v práci Itarda a Seguina, kteří pracovali s mentálně zaostalými dětmi, dále se inspirovala i v materiálech experimentální psychologie. Montessori považovala smyslovou a pohybovou výchovu za základní hnací motor rozvoje inteligence. Pro jednotlivé vývojové etapy dítěte vytvořila Montessori konkrétní didaktický materiál, který respektoval dosažený vývojový stupeň a senzitivní období (Zelinková 1997, s. 47).

Pomůcky vedou děti k samostatnému učení, podněcují je ke spontánní aktivitě, která je v souladu s jednotlivými fázemi vývoje. Aby pomůcky přinášely dětem prospěch, musí být splněny všechny předpoklady pro jejich optimální využití. Za odborné znalosti materiálu, jeho užití a naplnění cílů je odpovědný pedagog.

Učitel poskytuje dětem výklad a ukazuje jim konkrétní způsoby jeho použití uvědoměle, každý materiál má svůj hlavní účel. *Materiál rozčleňuje důležité činnosti do sérií organizovaných kroků, které se děti nejprve učí a poté je spojí do hlavní činnosti. Dílčí kroky obvykle představují nepřímou přípravu, děti si nejsou vědomy, k čemu mají dílčí kroky vést, ale učitel to ví a předkládá dítěti materiál v souladu s metodikou* (Lillard, 2007, s. 325).

Základními vlastnostmi materiálu jsou ohraničení (limity, hranice), estetické kvality, podněcování aktivity a kontrola chyb.

Každá pomůcka by měla být limitována, počet věcí v okolí dítěte nesmí ztěžovat orientaci. Dítě nepotřebuje nadměrné množství podnětů k tomu, aby je začalo vnímat. Potřebuje naopak řád, který ho odvede od chaosu, který v něm vyvolalo množství podnětů z vnějšího prostředí. Dítě potřebuje výrazný impulz, který ho správně nasměruje a pomůže mu dosáhnout cíle. Tento impulz musí být pro dítě zcela zřetelný, nadměrné množství předmětů tento impulz potlačuje, odrazuje ho a přispívá k chaosu (Montessori 2017, s. 106). Množství pomůcek by mělo být omezené, každá pomůcka má mít své vlastní místo. Od každé pomůcky je pouze jeden či několik málo provedení, což vede ke spolupráci nebo ke schopnosti vyčkávání.

Další vlastností pomůcek by měla být jejich estetičnost a přitažlivost. Barvy, lesk a tvary jsou všudypřítomné. *Nejenom senzorické pomůcky, ale celkové prostředí je vytvořeno s ohledem na dětskou fantazii tak, aby dítě maximálně přitahovalo* (Montessori 2017, s. 107). Estetičnost pomůcky má dle Montessori vyvolat v dítěti aktivitu a její kvalita má vzbudit tak velký zájem, že dítě u práce s pomůckou vytrvá a koncentruje pozornost. Materiál má aktivizovat činnosti a v aktivitě vytrvat.

Každá pomůcka by v sobě měla mít zahrnutou určitou schopnost kontroly chyby. U jednodušších pomůcek spočívá kontrola chyby v pomůcce samotné, dítě zná výsledek a je schopné se opravit samo. U složitějších pomůcek je k zachycení chyby třeba vyšší úroveň smyslového vnímání, poznání chyb pomáhají již dříve získané zkušenosti. *Kontrola chyby nutí dítě k rozumové úvaze, dítě rozvíjí své kritické schopnosti i schopnost*

*určit rozdílnost vnímaných jevů a zvyká si opravovat své chyby* (Montessori 2017, s. 107).

Celkové didaktické prostředí je dle Montessori třeba navrhovat tak, aby byla chyba zřetelně viditelná a dítě mělo možnost ji odstranit. Všechno v místnosti, od nábytku až po speciální pomůcky, musí vydat varovný signál, který nelze přeslechnout.

Materiál, který Maria Montessori vyvinula, zahrnuje následující oblasti (dle Haralda):

- praktický život
- smyslový materiál
- čtení a psaní
- matematika
- kosmická výchova

Dle Zelinkové (Zelinková 1997, s. 47) lze obecně dělit materiál na praktická cvičení, pohybová cvičení a cvičení smyslů.

### **Praktická cvičení**

Praktický život nabízí mnoho cvičení. *Srolovat koberec, vyčistit pár bot, umýt vanu nebo vyčistit podlahu, prostřít stůl, otevírat a zavírat krabice, dveře, okna, uspořádat pokoje dát do pořádku židle, zatáhnout záclony, přenést nábytek apod., to všechno jsou cvičení, která zapojují celé tělo a procvičují a zdokonalují jeden pohyb za druhým* (Montessori 2017, s. 86).

Dle Montessori jsou aktivity běžného života skutečnou prací, která plní určitý cíl. Už od raného věku by měly mít děti dostatek příležitostí pracovat na samoobsluze a udržování svého pracovního i životního prostředí. Montessori klade důraz na vhodnou velikost a formu předmětů běžného života tak, aby s nimi děti mohly pracovat samostatně.

Cvičení praktického života lze dělit do několika skupin:

- cvičení sebeobsluhy, jako například udržování čistoty, oblékání a stolování,
- cvičení zaměřená na péči o prostředí, jako například mytí nádobí, praní prádla, péče o květiny, zametání, práce na zahradě,
- cvičení zaměřená na sociální vztahy, jako je zdravení, poděkování apod.,
- cvičení kontroly pohybu, která zahrnují rovnovážná cvičení a chůzi po čáře.

Tento typ činností jsou děti schopné zvládat již ve věku tří let. Děti jsou při činnostech pozorovány a podle jejich výsledků je prostředí upravováno. Nácvik dovedností má příznivý vliv na vývoj dítěte. Dítě se učí nápodobou, mělo by mít možnost vidět průběh činnosti, kterou si má osvojit. Následně je třeba rozdělit činnost do dílčích fází a provádět nácvik.

Průběh doby, kdy se dítě učí určitému úkonu, lze dělit do tří stupňů. V prvním stupni dítě opakuje činnost s určitou pomůckou až do určité dokonalosti. Ve druhém stupni procvičuje získanou dovednost prakticky a dál procvičuje, v posledním stupni má dítě již činnost automatizovanou a může pomáhat ostatním. Tím se formuje vědomí sounáležitosti se skupinou, ale také uvědomování si samostatnosti a soběstačnosti uvnitř skupiny (Zelinková 1997, s. 48-51).

### **Pohybová cvičení**

Malé dítě začíná napodobovat své rodiče a ostatní blízké osoby, jakmile začne ovládat své vlastní pohyby. Pohybová cvičení pomáhají podporovat vnímání vlastního pohybu, které je předpokladem pro vývoj sebevědomí a uchovávání pohybových zkušeností (Anderliková 2014, s. 76). Dle Montessori je třeba provádět cvičení, která čerpají náměty v běžném životě, dále cvičení nehybnosti a ticha, rytmická a gymnastická cvičení a chůze po čáře. Klíč ke zdokonalování nejrůznějších činností viděla Montessori ve tříbení rovnováhy.

Klasickým cvičením je například chůze po linii ve tvaru elipsy, zpočátku bez předmětu, postupně s nošením předmětů (nádobka s vodou, zvoneček apod.). *Elipsa je cvičením pro rozvoj svalové koordinace a chůze, držení těla a rovnováhy. Jedná se o cvičení psychické a fyzické rovnováhy, klidu, ticha, harmonie a koncentrace pozornosti* (Hillebrandová, s. 7). Je nakreslena na zemi, je dostatečně velká a široká pro dětské chodidlo. Po zvládnutí samotné chůze po elipse se může přistupovat k obtížnějšímu cvičení, kdy děti chodí a zároveň nosí různé předměty v obou rukách. Předměty bývají voleny podle aktuálně probíraného tématu.

Zcela odlišným druhem koordinovaného pohybu je cvičení ticha. Nejedná se o vynucené ticho, ale o dokonale koordinovaný pohyb, který vychází z vůle dítěte a kterého lze dosáhnout postupným nácvikem (Montessori 2017, s. 142-146). Zvládnutí cvičení ticha přináší schopnost kontroly vlastního jednání a schopnost sebeovládání. Na

jedné straně stojí možnost projevit svobodně svoji vůli, možnost volby a svobodné činnosti, na druhé straně je omezení vyplývající z podstaty cvičení. *Bezprostřední význam těchto cvičení spočívá v tom, že působí na zahájení procesu koncentrace a zároveň na vývoj a utváření sociálního, morálního a náboženského citění* (Zelinková 1997, s. 54).

Ve svém díle *The Montessori Method* zmiňuje Maria Montessori i oromotorická a dechová cvičení. Cíl správného dýchání nazývala uměním dechu a jeho přínos viděla i ve vytváření správných mluvních návyků. Při sestavování baterie cviků vycházela z díla italského profesora Salla (dílo *Cura della Balbuzie e dei Difetti di Pronunzia*), který propojil respirační a gymnastická cvičení. Dále je popisováno cvičení koordinace rtů, jazyka a zubů, které bylo dle Montessori důležité pro správné formování jazykových dovedností.

Cvičení výslovnosti probíhalo nejprve s celou skupinou dětí a končilo individuálním testováním jednotlivých dětí. Děti byly rozdělovány podle toho, zda dané slovo vyslovují správně nahlas a s patřičnou razancí. Děti, které vyslovovaly špatně, byly podporovány v opakování slova. Učitel si zaznamenával věk dítěte a popisoval nedostatky v práci artikulačních svalů. Poté se učitel mohl pokusit o úpravu artikulačního postavení, buď přímým dotekem nebo mluvním vzorem. Úkolem učitele je dle Montessori hledat cestu k podpoře normálního vývoje svalů, které se podílejí na správné artikulaci slova. Jako základní slova uvádí Montessori následující slova v italštině: fame (hlad), Ana, Zina, Stella, Rana, gatto (kočka) (Montessori 1912, s. 147).

### **Smyslový materiál**

Smyslová zkušenost je významným prostředkem poznávání okolního světa, smyslové vnímání předchází vnímání rozumovému. *Procvičování a zdokonalování smyslů očividně vede k prohlubování smyslového vnímání a vytváří pevné základy pro intelektuální růst. Intelekt se formuje na základě konkrétních představ, pomocí kontaktu s prostředím a podrobným zkoumáním tohoto prostředí* (Montessori 2017, s. 103). Díky smyslovým pomůckám a cvičením je možné mimo jiné odhalovat funkční smyslové vady v době, kdy je možné udělat ještě mnoho pro jejich odstranění.

Smyslové pomůcky se skládají z řady předmětů, které jsou seskupeny podle určitých fyzikálních vlastností, jakými jsou tvar, barva, velikost, zvuk, struktura, hmotnost, teplota a roztažnost, chutě a vůně. Každá sada předmětů reprezentuje stejnou izolovanou



vlastnost, ale různé úrovně, jsou zde postupné, pravidelné rozdíly mezi jednotlivými předměty skupiny a jsou ve většině případů matematicky vyjádřitelné (Montessori 2017, s. 103). Rozdíl mezi procvičovanými vlastnostmi se postupně zmenšuje, cvičení je obtížnější a dítě jejich zvládnutím získává větší vnímavost a pozornost.

Cvičení smyslového vnímání stimuluje rozvoj hrubé a jemné motoriky, koordinaci pohybů, přispívá ke strukturovanému zpracování vjemů a zkušeností. Má příznivý vliv na rozvoj řeči a posiluje vnímavost pro orientaci a řád.

Smyslový materiál lze dle Zelinkové (Zelinková 1997, s. 57) dělit do několika základních skupin:

- pomůcky pro vnímání kontrastů a odstupňování
- pomůcky pro rozvoj zrakového a sluchového vnímání
- pomůcky pro podporu různých senzitivit (hmat, chuť, čich)

## 2.2.8 Technika výuky

Smyslová cvičení vytváří v dítěti smysl pro sebevzdělávání, pomocí mnohokrát opakovaných úkonů se zdokonalují psychosenzorické procesy. Úkolem pedagoga je vést dítě od vnímaného počítku k myšlenkám, od konkrétního k abstraktnímu. Během lekce je třeba přimět dítě k tomu, aby soustředilo svoji pozornost jedním směrem. *Například při smyslových cvičeních musí být izolován ten ze smyslů, který má být procvičován* (Montessori 1912, s. 225). Učitel musí ovládat speciální techniky výuky. *Pro co nejlepší výsledek musí učitel limitovat svoji intervenci a současně nesmí dovolit dítěti mrhat silami v rámci svého sebevzdělávání* (Montessori 1912, s. 226). Nedílnou částí práce učitele je používání přesných pojmů.

### První etapa

V úvodu do práce s pomůckou je třeba oddělit předmět, dítě pracuje pouze s jednou pomůckou. Pedagog dítěti názorně předvede, jak se s pomůckou pracuje, jak se používá. Práci předvede jednou, dvakrát a pak přenechá iniciativu dítěti. Svým jednáním a způsobem práce by měl pedagog vzbudit v dítěti zájem a nadšení.

Pokud dítě používá pomůcku jinak, než by mělo, nebo se mu nedaří dostat se ke kýženému výsledku, musí pedagog zakročit, musí podat dítěti pomocnou ruku. Je nutno rozlišovat mezi dvěma druhy chyby, kterých se děti mohou dopouštět. Jsou to chyby, na které díky zabudované kontrole dítě upozorní pomůcka sama o sobě. Četnost takových chyb se snižuje úměrně s vyzráváním dítěte a díky dlouhodobému používání pomůcky. Druhým typem jsou chyby, které vznikají nesoustředěním dítěte, nesprávným používáním pomůcky nebo nevhodnou intervencí pedagoga. Takovéto chyby nelze považovat za učení se pokusem a omylem, pedagog musí takové počínání zastavit (Montessori 2017, s. 158).

Pokud dítě ukončí práci, je třeba, aby vrátilo veškerý materiál do původního stavu a na původní místo.

## **Druhá etapa**

Druhou etapou výuky je třístupňová vyučovací lekce. Pokud dítě již práci s pomůckou několikrát úspěšně zvládlo, zapojí se do práce opět pedagog. Přesně pojmenuje předměty, činnosti a jevy, které souvisejí se smyslovým výcvikem, což dítěti pomůže k přesnému vyjadřování a obratné komunikaci. Verbální projev musí být přesný a jasný, s výraznou artikulací.

Třístupňovou vyučovací lekci převzala Montessori od Séguina. Ten využíval při práci s postiženými dětmi asociační spoje mezi předmětem a jeho názvem.

V prvním stupni dochází ke spojení smyslového vjemu s pojmenováním. Pedagog k pojmenování využívá podstatná a přídavná jména, musí správně artikulovat a zřetelně nahlas vyslovovat. Například dotyk dítěte hladkého dřívka provází slovy: „To je hladké. Hladké, hladké, hladké.“ *Lekce terminologie spočívá ve vytvoření asociačního spoje mezi názvem a odpovídajícím předmětem. Proto musí předmět i jeho název působit na dítě současně. Není žádoucí v té chvíli používat jakýchkoliv dalších slov* (Montessori 2017, s. 161).

Ve druhém stupni výuky by se měl pedagog přesvědčit, zda se předmět spojil v paměti dítěte s patřičným názvem. Děje se tak pokládáním otázky dítěti. Dítě jako odpověď ukáže prstem na předmět a pedagog si tím ověří aktivní znalost názvu nebo vlastnosti předmětu. Pedagog pokládá například otázku: „Které z dřívěk je hladké?“ Pokud dítě rozumí, ukáže a pokud jeho zájem trvá, opakuje pedagog otázku několikrát. Díky tomuto

opakování si dítě zapamatovává podstatné i přídavné jméno, propojení slova a předmětu se utvrzuje. Pokud si dítě není jisté, je dobré činnost přerušit a vrátit se k ní jindy, není žádoucí věc více komentovat.

Třetí stupeň je stupeň ověřovací. Pedagog pokládá otázku: „Jaké to je?“ Pokud má dítě spojení dobře zažité, odpovídá správně: „Je to hladké.“ Pokud je dítě nejisté, je dobré, aby odpověď několikrát opakovalo. Pokud se ve výslovnosti objevují vady, je třeba je zaznamenat a odstranit logopedickým cvičením.

### 3 Jazyk a řeč

Schopnost člověka využívat prostředky komunikace patří k nejdůležitějším nástrojům učení, umožňuje výměnu informací, navazování a udržování mezilidských vztahů.

Komunikujeme různými prostředky, nasloucháním a mluvením, čtením a psaním, neverbálními způsoby. *Komunikační dovednosti usnadňují dítěti učení, ovlivňují a formují sociální vztahy, pomáhají vyjadřovat myšlenky a emoce a usnadňují fungování ve společnosti* (Thorová 2015, s. 224).

Jazyk je hlavním a komplexním nástrojem komunikace, může mít mluvenou, znakovou nebo psanou formu. Je soustavou zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, pomocí které je člověk schopen vyjadřovat veškeré své vědění, myšlenky a prožitky. Jazyk chápeme ze dvou možných hledisek, jednak se jedná o schopnost ovládat a používat symbolický vyjadřovací systém ve smyslu jazykové kompetence, jednak jako přímou aktualizaci této schopnosti, využití jazyka ve formě reálného použití řeči.

V odborné literatuře nacházíme různé názory na podíl zrání a učení se jazyku, v některých teoriích hraje hlavní roli v osvojování jazyka mechanismus učení, v jiných je jazyk chápán více jako systém vrozený.

Řeč je charakteristická sebezapomněním, propojováním lidí rozhovorem a utvářením společenství a v neposlední řadě univerzálností. Jedná se o specificky lidskou dovednost vědomě užívat jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách (Klenková 2006, s. 26-27).

Schopnost řečové komunikace není vrozená, dítě se rodí s jistými predispozicemi, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Užívání řeči souvisí se sérií kognitivních procesů, není záležitostí pouze mluvních orgánů, ale především mozku. *Termín zevní řeč, mluvená řeč či mluva vyjadřuje schopnost člověka užívat sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly. Vnitřní řeči se rozumí chápání, uchovávání a vyjadřování myšlenek pomocí slov, a to nejen verbálně, ale i graficky* (Klenková 2006, s. 27).

Základním předpokladem pro rozvoj komunikace mluvenou řečí je správné sluchové vnímání, funkční mozková řečová centra a nervové dráhy, dostatečná inteligenční úroveň

a funkční motorika mluvidel. Součástí mluvidel jsou orgány respirační, fonační a artikulační (Slowik 2007, s. 86).

### 3.1 **Ontogeneze řeči**

Lechta dělí pro potřeby orientačního posouzení dosažené úrovně ontogeneze řeči vývoj řeči do pěti fází (Lechta 2003, s. 32-34).

#### 3.1.1 **Období pragmatizace**

Toto období vývoje řeči probíhá od narození do konce prvního roku věku. Nejprve pozorujeme reflexní křik, který se postupně mění na křik emocionální, kterým dítě vyjadřuje pocity libosti a nelibosti. Ve 3. měsíci dítě začíná opětovat úsměv, křik používá ke komunikaci, objevuje se pudové žvatlání a broukání. O měsíc později dítě odpovídá broukáním na řeč matky, začíná vyhledávat zdroj zvuku. V 6. měsíci se obvykle objevuje napodobující žvatlání a s ním první fonémy. Ve věku 10 měsíců již děti obvykle rozumí řeči, reagují na pokyny a experimentují se zvuky.

#### 3.1.2 **Období sémantizace**

Období sémantizace trvá od jednoho roku do dvou let. Na počátku této fáze tvoří dítě jednoslovné věty, jejichž intonace závisí na momentálním emocionálním pocitu, a které bývají tvořené opakováním jednoduchých slabik. V 18 měsících již dává dítě některým hláskám komunikační funkci, užívá prozodické faktory řeči. Stále přetrvává neverbálně předverbální forma komunikace. Dvouleté dítě začíná pojímat řeč jako činnost, hraje si se slovy. Ve věku kolem dvou let se začínají typicky objevovat první slovní kombinace. Ze začátku je slovních kombinací méně, jejich části se často opakují. Postupem času se prodlužuje délka vyjádření a spolu s tímto jevem se objevují stále bohatší kombinace (Smolík, Málková 2014, s. 45).

V tomto věku se také začínají objevovat první otázky. Slovní zásoba dítěte čítá přibližně 200 slov.

### **3.1.3 Období lexemizace**

Toto vývojové období řeči probíhá mezi 2. a 3. rokem věku dítěte. Ve věku 2 až 2,5 roku začíná dítě ohýbat slova a tvořit víceslovné věty. V komunikaci již preferuje verbální formu a při komunikačním neúspěchu bývá frustrované.

Ve věku 2,5 až 3 let dítě obvykle umí říci své jméno, chápe osobní zájmena a rozdíly mezi předměty. Dítě se již umí stát komunikačním partnerem a reagovat v běžné promluvě podle konkrétní situace. Zná přibližně 1000 slov.

### **3.1.4 Období gramatizace**

Toto období zahrnuje věk 3 až 4 roky, nastává velká kvalitativní pokrok ve vývoji řeči. Dítě chápe obsah slov, tvoří souvětí. Ve věku kolem 3 let nastává druhé období otázek („proč?“, „kdy?“).

Ve věku 3,5 až 4 let se zkvalitňuje morfologicko-syntaktická rovina řeči, klesá výskyt agramatismů. Dítě je schopné konverzaci nejen navázat, ale i ji vědomě udržovat. Mezi dětmi je možné pozorovat velké individuální rozdíly, kvalita řeči a schopnost komunikace v různých situacích může být na různé úrovni.

V tomto období dítě obvykle nastupuje do mateřské školy, která mu poskytuje nové impulzy a stimuluje ho jednak k rozvoji porozumění, ale i ke snaze zpřesnit své vyjadřování tak, aby bylo pochopeno okolím (Kotátková 2014, s. 30).

### **3.1.5 Období intelektualizace**

Období intelektualizace řeči nastává po 4. roce života. Mezi 4. a 5. rokem by již měla

být mluva gramaticky správná, dítě obvykle užívá 1500 až 2000 slov, v řeči se objevují všechny slovní druhy. U těžkých hlásek přetrvává obvykle ještě nesprávná výslovnost.

Mezi 5. a 6. rokem věku se řeč stále více přibližuje řeči dospělých, dítě umí v konverzaci pružně reagovat. Slovní zásoba by měla mít na konci předškolního období již rozvinutá, dítě by mělo být již schopno vyprávět kratší příběh, sdělovat své myšlenky, přání a smysluplně odpovídat na otázky (Jucovičová, Žáčková 2014, s. 31). Dítě v tomto věku zná kolem 3000 slov. Výslovnost by měla být správná, pokud tomu tak ještě není, hovoříme o prodloužené fyziologické dyslálii.

Po 6. roce věku odpovídá verbální projev běžné konverzační řeči. V dalším vývoji dítěte se řeč dále zkvalitňuje, zlepšuje se stylistická stránka promluvy, zdokonaluje se sémantická a pragmatická rovina jazyka, dítě umí pružně komunikovat v dané komunikační situaci. Dochází k postupnému osvojování prozodických faktorů řeči, rozvíjí se regulační funkce řeči. Dítě si začíná osvojovat grafickou podobu řeči.

### 3.2 ***Jazykový vývoj dítěte dle Marie Montessori***

Marie Montessori nazývá jazyk inteligentním produktem kolektivního myšlení, jehož vývoj lze přirovnat k síti, která se táhne všemi směry a pokrývá další a další oblasti. Každá z těchto pokrytých částí znamená část reality, kterou jsme schopni pojmenovat.

Jazykové dovednosti získává člověk spontánně, od svého novorozeneckého období. Přesto se tento vývoj řídí pevnými zákonitostmi, které jsou u všech dětí stejné. Různá období v životě ukazují dosažení srovnatelných úrovní u všech dětí. Jazyky se od sebe mohou v mnoha ohledech lišit, a přesto se děti naučí každému z nich stejně rychle a dobře. U všech dětí lze vidět stejné tendence, nejprve vyslovují jednoduché slabiky, poté se učí jednotlivá slova a nakonec obsáhnou všechna pravidla tvarosloví a větné skladby (Montessori 2003, s. 80).

Absorpční mechanismus dítěte uchopuje jazyk jako celek, jeho naučení není výsledkem vědomého úsilí, ale přirozeným mechanismem osvojování. Při pozorování projevů jazykového vývoje Montessori došla k závěru, že je mezi vnitřním rozvojem a vnějšími projevy značná disproporce, viditelný pokrok není postupný, ale odehrává se ve

skocích. Po druhém roce života je například dítěte náhle ukončeno období žvatlání, dítě se dostane do fáze, kdy s lehkostí používá podstatná a přídavná jména, slovesa v různých tvarech. Postupně používá jednodušší i složitější věty, začíná zvládat gramatiku jazyka. Vytvoří se jazyková kompetence odpovídající národnosti a sociálnímu postavení dítěte. *Je to vzácný šperk vyhotovený v podvědomí a teprve po dokončení předaný k vědomému používání* (Montessori 2003, s. 82). Vývoj jazyka rozdělila Montessori na dvě období.

### **Nižší stádium**

Nižší stádium je charakteristické přípravou nervových drah a centrálního mechanismu, který musí propojit nervové dráhy s motorickým ústrojím. V tomto období se formuje řeč, děti jsou zpočátku vnímavé vůči jednoduchým hláskám, o něco později reagují citlivě na slabiky a posléze přitahují dětskou pozornost jednoduchá slova. Stejně úseky lze vidět i v motorických centrech, zpočátku dítě vysloví jednu nebo dvě hlásky, poté hlásky spojuje a nakonec vytváří slova.

Dle Montessori začíná dítě mluvit tehdy, jestliže je jazyk propojen s vjemy, i když je řeč jako taková ve svém psychomotorickém mechanismu ještě primitivní. Na této úrovni se jazyk tříbí spolu se sluchovým vnímáním. Ucho postupně rozeznává stále více hlásek, ze kterých se slova skládají, a psychomotorické dráhy se lépe přizpůsobují artikulaci.

V období, kdy se dítě ještě neumí vyjádřit, se může objevovat velký neklid a vztek, který se může dospělému pozorovateli zdát bezdůvodným. Dítě v této době ještě nemá osvojenou schopnost řeči, jeho jediným výrazovým prostředkem je v takových situacích hněv. Vztek je tedy možno chápat jako marné hledání slov (Anderliková 2014, s. 77).

### **Vyspělejší stádium**

V tomto stádiu je duševní činnost na vyšší úrovni, což se navenek projevuje prostřednictvím jazyka. Pozornost dítěte se spontánně obrací k okolním předmětům a jeho paměť výborně funguje. Současně je to věk pohybu, kdy se všechny psychomotorické dráhy stávají prostupnými a upevňují se svalové mechanismy.

*V tomto období života, díky oné tajuplné vazbě, která spojuje sluchové a motorické dráhy mluveného jazyka, má zřejmě sluchové vnímání tu moc, že stimuluje složité pohyby artikulované řeči, která se díky sluchovým podnětům instinktivně rozvíjí. Mateřský jazyk je jediným jazykem, kdy jedinec velmi dobře artikuluje, protože tento jazyk se fixuje právě*



v dětství (Montessori 2017, s. 253).

Věk 2 až 2,5 roku považuje z hlediska řečového a psychického vývoje Montessori za určitou mez, kdy začíná nové období zdokonalování jazyka. Další vývoj probíhá již bez větších zvrátů, zato velmi intenzivně a spontánně. Toto druhé období trvá do pěti až šesti let. Významnou roli zde hrají okolnosti rozvoje vyjadřovacích schopností, prostředí, v němž dítě vyrůstá. Ve věku 2,5 let dítě používá 200 až 300 slov, ve věku šesti let se slova počítají již na tisíce. A to vše díky spontánnímu osvojování bez působení učitele.

*Musíme mít vždy na paměti, že sledujeme dvojitou cestu. Je to neuvědomovaná činnost připravující řeč a vědomé používání řeči, které se jen zvolna probouzí a z podvědomých procesů těžší vše, co je možné vytěžit* (Montessori 2003, s. 82). Dítě je samo tvůrcem svých řečových dovedností.

Učení se mluvené řeči rozdělila Maria Montessori do dvou částí. První skupinu aktivit nazvala "Obohacování slovní zásoby", druhá část aktivit na rozvoj řeči byla označena jako "Jazykové procvičování". Během osvojování těchto dovedností se dítě setkává s mnoha variantami jazykových vyjádření, seznamuje se s literaturou, učí se vyjadřovat své názory a myšlenky, pomocí cílených aktivit se učí gramatiku jazyka. Hlavní cíl těchto aktivit viděla Montessori v jejich pozdějším využití, považovala je za základ pro všechna další jazyková vyjádření (Montessori Primary Guide, 2018).

### **3.2.1 Psaný jazyk**

Psaná forma jazyka je v pojetí Marie Montessori převedením zvuků na viditelné symboly. Pokrok v psaní je vázán na současný rozvoj psané i mluvené formy. Když se dítě učí psát, dochází k vývoji ve dvou směrech. Ruka získává dovednost na podobnou mluvení a smysly začínají přijímat informace v jiné podobě, než je podoba zvuková.

Psaní je podle názoru Marie Montessori pro dítě jednodušší než mechanismus řeči, pohyby, které psaní vyžaduje jsou mnohem méně náročné než ty, které potřebuje mluvené slovo. Zapojuje svaly, které jsou zřetelnější než činnost artikulačních orgánů, můžeme je ovlivňovat přímo prostřednictvím přípravných pohybů. Psychomotorické impulzy, vyvolané slyšeným slovem, nacházejí motorické dráhy již vytvořené a realizují se v aktu psaní (Montessori 2017, s. 191).

V rámci rozboru pohybového mechanismu psaní rozlišuje Montessori dvě skupiny pohybů. Do první skupiny spadá zvládnutí úchopu psacího náčiní, do druhé skupiny patří kreslení různých tvarů jednotlivých písmen abecedy. Ve věku 4 let je mechanismus psaní připraven k tomu, aby byl přirozeně a bez námahy upevňován, tak, aby přinášel dítěti uspokojení a radost z činnosti. Na počátku školní docházky je dle Montessori dítě již za tímto obdobím a výuka psaní je pro ně často motoricky náročná.

Nejvhodnějším okamžikem pro nepřímou přípravu ruky na psaní je období procvičování smyslového vnímání. Cvičení jsou prováděna jemnými pohyby ruky, jsou pro děti příjemná a samy je mnohokrát opakují. Koordinací jednotlivých úkonů se děti během smyslových cvičení nevědomky připravují na psaní. Ve svém díle *Objevování dítěte* autorka pro nácvik motoriky psaní doporučuje využívání speciálních pomůcek, jakými jsou vkládací válečky, které stimulují správný úchop psacího náčiní, kovové geometrické tvary, pomocí nichž si děti samy vytváří omalovánky, a v neposlední řadě smírková abeceda, která nabízí obtahování písmen prsty a pomáhá tak k vytvoření motorické a vizuální paměti písmen.

Schopnost zaznamenávat jazyk v písemné formě předpokládá vznik stabilní abecedy. Znaky abecedy jsou ve své podstatě jednoduchými symboly, které znázorňují jednotlivé hlásky. Pomocí práce s hláskami lze odhalovat nedostatky v řeči.

Objevení spontánního rozvoje psaní u dětí označuje Maria Montessori jako největší událost, ke které v jejím Domě dětí došlo. *Popisuje, že dítě, které učinilo onen objev, bylo tak užaslé, že začalo hlasitě volat: „Já píšu! Já píšu!“ Ostatní děti se vzrušeně běžely podívat na slova, která byla napsána na podlaze kouskem křídly. „Já taky! Já taky!“ křičely a běžely hledat něco, čím by mohly psát. Jejich nespoutaná aktivita byla jako bouře. Bylo jim všem kolem čtyř let a objev psaní nikdo ani v nejmenším nepředpokládal* (Montessori 2012, s. 112).

Čtení dle Montessori přichází až po psaní, ačkoliv se obecně tvrdí opak. Čtení chápe jako interpretaci myšlenky pomocí grafických symbolů, pojmu čist psaný jazyk odpovídá pojem slyšet mluvený jazyk. Je to pojem vyjadřující schopnost porozumět druhým, dítě čte v pravém smyslu slova až tehdy, kdy v něm napsané slovo vyvolá konkrétní představu.

### 3.2.2 Čtení

Psaní je především psychomotorickým mechanismem, čtení je činností rozumovou. Psaní vyučované podle metody Montessori připravuje dítě na mechanickou interpretaci hlásek, ze kterých je sestaveno viděné slovo. Dítě jednotlivé hlásky umí číst a v průběhu sestavování slov z písmen nebo psaní přemýšlí nad symboly, které vybrat nebo napsat. Napsat slovo trvá delší dobu než ho přečíst. Dítě, které umí psát a má přečíst slovo a říci, co znamená, čte jednotlivé hlásky tak pomalu, jako by je psalo.

Při psaní usměrňujeme a zdokonalujeme funkce řeči, čtení napomáhá vývoji představ a jazyka. Psaní napomáhá dítěti v oblasti fyziologické a čtení v oblasti společenské.

Na počátku výuky čtení je dle Montessori důležité vytvářet terminologii, názvy známých předmětů. Dítě převádí viděné slovo na hlásky, vyslovuje ho několikrát se stoupající rychlostí do té doby, než pozná význam slova a spojí si ho s konkrétním předmětem. Na tomto principu lze pracovat s třísložkovými kartami s nejrůznější tematikou, s kartičkami s názvy předmětů obklopujících dítě.

Na základě dlouhodobého pozorování Montessori tvrdila, že téměř všechny normální děti, které se učily její metodou, začínají psát ve čtyřech letech a v pěti letech umí psát. Děti, které nejevily o čtení a psaní zájem, byly ponechány v klidu, Montessori nepovažovala za nutné, aby uměly všechny děti ve věku 6 let číst a psát.

### 3.2.3 Vady řeči

O vadách řeči Maria Montessori pojednává zejména ve svých knihách *Absorbující mysl* a *Objevování dítěte*. Poruchy a vady řeči vznikají často na podkladě organických vad, jakými jsou malformace neb patologické vady nervové soustavy. Souvislost lze vidět i s funkčními vadami, které dítě získává v době, kdy se učí mluvit. Do této kategorie spadá nesprávná výslovnost hlásek, jejíž příčinu viděla Montessori v tom, že dítě slyší vyslovovat slovo nesprávným způsobem, a dialektické poruchy způsobené špatnými návyky.

Dle Montessori je vývoj mluvené formy jazyka úzce spjat s jeho psanou a čtenou

formou. Pro správný spontánní vývoj jazyka ve všech jeho složkách vyvinula několik smyslových materiálů, konkrétně kovové tvary, smirková písmena a pohyblivou abecedu. Dle její studie z roku 1907 se byly schopné děti ve věku 4 let naučit pomocí smirkové abecedy přiřazení hlásky k její grafické podobě a určit pozici hlásky ve slově. Toto těsné propojení grafické podoby písmene a zvukové podoby ve formy hlásky vnímala jako stěžejní pro nácvik psaní a čtení.

Ve stejné studii uváděla, že výslovnost každé hlásky prezentované písmenem, musí být perfektní. Vývoj výslovnosti považovala za velmi důležitý, zmiňovala potřebu ho u každého dítěte individuálně zaznamenávat a při zjištění odchylky zahájit okamžitou intervenci. Ta by se měla odehrávat v souladu s vývojem řeči, při pozdějším zásahu už by nebyla tak efektivní a defekt by zasahoval do nácviku psaní a čtení (O'Donnell 2007, s. 142-148).

Příčinu běžných poruch dětské řeči viděla v nevyzrálости složitých mluvních orgánů. Tyto poruchy vznikají zejména z důvodu špatného ovládní pohybu jazyka. Příčinou vad řeči mohou být v jejím pojetí funkční poruchy motorických orgánů a následně nervových drah, nebo je chyba ve sluchových stimulech. V prvním případě je třeba hledat příčiny obtíží u samotného dítěte, v druhém případě jsou příčinou chyby ve sluchových stimulech poskytovaných okolím.

Každému vývojovému období odpovídají jisté druhy poruch řeči. V prvním, nižším vývojovém stádiu si děti osvojují mechanismy pro produkci slov. V této době se nejčastěji vyskytují obtíže ve formě špatné výslovnosti, zadržávání a koktavosti. V druhém, vyspělejší období, děti postupně ovládají systém tvoření vět a vyjadřují ucelené myšlenky. Co se týče typických poruch, patří sem zejména neplýnulosti a defekty ve skládání vět (Montessori 2003, s. 92-93).

Cvičení pro prevenci a nápravu řeči zahrnuje Montessori do své metody. Způsob práce s dětmi s vadami řeči by měl odpovídat vývojovému stádiu řeči, což znamená se zaměřit na děti zejména předškolního věku.

Jedním z prostředků ke stimulaci vývoje řeči uvádí cvičení ticha. Zklidnění dítěte a nervových drah řeči tak, aby dokonale přijímaly nové podněty. Učitel by měl jasně a zřetelně vyslovovat omezený počet slov a vytvořit tak jasný a úplný sluchový podnět, který by měl být dítěti opakován až do chvíle pochopení významu slova. Nakonec by mělo být dítě vyzváno k zopakování slova s čistou výslovností všech jeho hlásek. Dalším

způsobem práce na správné výslovnosti je nácvik psaní, kdy dítě rozkládá slovo na jednotlivé hlásky a ty několikrát opakuje. Když se dítě učí písmena abecedy, sestavuje nebo píše slova, vždy by si mělo opakovat hlásky, které jednu po druhé přetváří ve složené nebo napsané slovo, řeč (Montessori 2017, s. 223-224).

Montessori došla díky zkoumání podpory vývoje řeči k několika závěrům. Nejvhodnějším věkem pro rozvoj psaného jazyka je dle jejího výzkumu dětství, věk kolem 4 let, kdy díky prochází senzitivním obdobím a kdy dochází ke spontánnímu vývoji řeči. V pozdějším věku toto období pomine a dítě se již nebude tak přirozeně zajímat po písmena a rozklad slova na hlásky.

Psaný jazyk je možné propojit s mluveným jazykem, lze ho z něho přirozeně odvodit jako jiný způsob vyjadřování. Psaný jazyk plní funkci zdokonalování mluvy a napomáhá odstraňovat vady výslovnosti.

### **3.2.4 Zásady komunikace v Montessori prostředí**

V rámci podpory komunikace je dle společnosti Montessori Česká republika (Randáková 2016, s. 9) doporučeno:

- mluvit na dítě zřetelně a s přirozenou intonací,
- při komunikaci s dítětem se zastavit a naslouchat srdcem,
- při komunikaci udržovat oční kontakt,
- být laskavým a pozorným komunikačním vzorem,
- aktivně dítěti naslouchat při jeho vypravování,
- nevnucovat dítěti opakování správných výrazů,
- nekárat dítě za špatně použitá slova,
- nesmát se výrazům a řeči dítěte,
- učit děti mluvit o emocích
- zajistit láskyplnou komunikaci,
- ve škole poskytnout dětem vzor respektující a přirozené komunikace,

- umožnit a podporovat dítě v komunikaci s dalšími dospělými a dětmi,
- vysvětlovat také ostatním, jaká je vhodná komunikace s dětmi,
- učit se s dítětem srozumitelně vymezovat pravidla a hranice,
- podporovat kladení otázek a vyžadovat vyslechnutí odpovědi,
- umožňovat dítěti to, o čem se dá mluvit, poznávat všemi smysly,
- hrát slovní, rytmické a paměťové hry,
- podporovat představivost a smysl pro humor,
- odpovídat dítěti na otázky k nové slovní zásobě,
- často dětem předčítat, při čtení používat intonaci,
- respektovat vliv osobní typologie na komunikaci dítěte ve skupině,
- rozeznat poruchy sluchu, zraku, logopedické obtíže a situaci řešit.

Konkrétními možnostmi stimulace vývoje řeči se budeme zabývat v empirické části této diplomové práce. Pokusíme se prakticky aplikovat poznatky Marie Montessori do dnešního moderního přístupu k rozvoji dětské řeči.

## Empirická část

### 4 Cíl práce

Cílem diplomové práce je zjistit a popsat, jakým způsobem lze stimulovat vývoj řeči a jazyka dětí v souladu s metodikou Marie Montessori. V empirické části budeme vycházet z teoretických východisek, která jsme představili v části praktické a obohatíme je o poznatky z praxe.

### 5 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou formulovány s ohledem na cíl výzkumu, tvoří základ výzkumného projektu, do velké míry výzkum organizují, určují jeho směr a soudržnost. Zvolen byl kvalitativní výzkum, který je považován za pružný typ výzkumu, otázky je možné v jeho průběhu modifikovat, vždy je ale třeba, aby byly jasně formulované, směřovaly k výzkumnému cíli a podávaly potřebnou informaci, kterou je možné po ukončení výzkumu vyhodnotit (Hendl 2016, s. 46).

V této práci jsme stanovili jednu hlavní výzkumnou otázku: **Jakým způsobem lze stimulovat vývoj řeči a jazyka dětí v souladu s metodikou Marie Montessori?**

Abychom mohli tuto hlavní výzkumnou otázku zodpovědět, stanovili jsme 3 dílčí výzkumné otázky. Tyto otázky byly formulovány se snahou o postihnutí jednotlivých složek zkoumané problematiky.

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Pomocí jakých Montessori pomůcek je možné realizovat jazykovou a řečovou výchovu?

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jaká je role dospělého v rámci jazykové výchovy dle Marie Montessori?

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Je možné využít jazykové Montessori pomůcky k práci s dětmi s narušenou komunikační schopností a jakým způsobem?

## 6 Metody výzkumu

Pro získání potřebných dat a dosažení cíle výzkumu byl vybrán kvalitativní výzkum. Tato metoda výzkumu nabízí hloubkový popis zkoumané reality, umožňuje sledovat zkoumanou realitu a vývoj procesů v přirozeném prostředí, vytváří komplexní a holistický obraz.

*Kvalitativní výzkum se provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektující každodennost. Výzkumník se snaží získat integrovaný pohled na předmět studie, na jeho kontextovou logiku. Používají se málo standardizované metody získávání dat, hlavním nástrojem výzkumu je sám výzkumník (Hendl 2016, s. 48).*

Pro zodpovězení dílčích výzkumných otázek a za účelem dosažení cíle diplomové práce jsme zvolili výzkum pomocí případové studie, zúčastněné pozorování a dotazování.

Výzkum pomocí případové studie se zabývá detailním popisem a rozбором jednoho nebo několika málo případů. Zjišťují se charakteristiky daného případu nebo skupiny porovnávaných případů. Pokud se výzkum týká více jednotlivých případů, jedná se o tzv. mnohopřípadovou studii. U šetření více případů se získané výsledky porovnávají a shrnují se závěry ze všech zkoumaných případů.

Cílem případové studie je vytvoření závěrečné zprávy, která má přiblížit zkoumaný jev, výzkumný postup a zdůvodnit výběr daného případu. *S ohledem na záměr studie zpráva případ popisuje, či kriticky vysvětluje a objasňuje souvislosti s širším teoretickým rámcem výzkumného problému (Švaříček, Šed'ová aj. 2007, s. 106-108).*

Další metodou, kterou jsme využili, bylo zúčastněné pozorování, tedy dlouhodobé, systematické sledování dění přímo ve zkoumaném terénu s cílem popsat a interpretovat poznané. Tato strategie je často využívána v rámci případových studií.

*Pozorovatel se sám účastní zkoumaných situací, je v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících situací. To vede k těsnějšímu přiblížení k předmětu a k možnosti odhalit vnitřní perspektivy účastníků (Hendl 2016, s. 197).*

Využita byla i nejčastěji používaná metoda kvantitativního výzkumu a to rozhovor, v našem případě hloubkový polostrukturovaný. Díky otevřeným otázkám se



výzkumníkovi otevírá cesta k porozumění názorům jiných lidí v přirozené podobě, aniž by je musel svazovat výběrem položek v dotazníku. Polostrukturovaný rozhovor vychází z předem připravených tematických okruhů a otevřených otázek.

## 7 Organizace výzkumu

Výzkum probíhal v Montessori mateřské škole, jejíž název není z důvodu zachování anonymity uveden. Toto zařízení je soukromé a je zapsáno v Rejstříku škol a školských zařízení.

Výzkum trval od září 2017 do května 2018. Bylo možné pozorovat 30 dětí ve dvou věkově smíšených třídách, se kterými pracovalo celkem 5 pedagogů pod vedením ředitelky. Věkové rozpětí bylo od 3 do 7 let. Byl zajištěn souhlas vedení mateřské školy i zákonných zástupců dětí.

Jedním z cílů výzkumu bylo popsat konkrétní jazykové Montessori pomůcky a pozorovat, jakým způsobem a s jakým nasazením s nimi děti pracují. Toto pozorování se odehrávalo v rámci běžného režimu, ve skupině dětí. Sledována byla i role provázejícího pedagoga.

Další část výzkumu byla tematicky spjata s hledáním možností, které může Montessori metoda poskytovat při prevenci a terapii narušené komunikační schopnosti. Autorka výzkumu pracovala se skupinou dětí, u kterých byla dle orientačního logopedického vyšetření zjištěna odchylka od správného vývoje řeči a jejichž rodiče měli zájem, aby dítě navštěvovalo logopedický kroužek. Kroužek se konal jednou týdně, děti pracovaly s autorkou výzkumu ve trojicích, vždy 20 minut, k aktivitám byl využíván prostor s elipsou.

Na začátku školního roku bylo provedeno orientační logopedické vyšetření a v květnu, tedy koncem školního roku, bylo provedeno vyšetření opětovné. Pro tuto část výzkumu byla zvolena metoda případové studie.

Další částí výzkumu byl rozhovor, o němž byla požádána ředitelka Montessori mateřské školy, které má s metodou mnohaleté zkušenosti, a to jak v předškolním zařízení, tak i na základní škole. Dotazování probíhalo přímo v zařízení, skládalo se z několika otevřených otázek.

## 8 Výzkumný vzorek

Autorka diplomové zvolila zařízení pro výzkum na základě dobrých referencí a na základě osobní zkušenosti. Znalost prostředí, pedagogů i dětí v Montessori mateřské škole přispěla k hladkému průběhu výzkumu. Věkové složení zkoumané skupiny je v souladu se senzitivním obdobím pro vývoj jazyka, čtení a psaní, které je dle Marie Montessori mezi 0 až 6 lety, senzitivní období pro psaní je od 3,5 do 4,5 let, pro čtení pak od 4 do 5,5 let.

Autorka měla možnost provádět své šetření dostatečně dlouhou dobu, měla možnost dokonale poznat prostředí zařízení, charakteristiky jednotlivých dětí, měla přístup k Montessori pomůckám a bylo jí zde umožněno vést logopedický kroužek. Práce s dětmi v rámci logopedického kroužku poskytovala mnoho námětů k pozorování.

### 8.1 *Popis prostředí*

Mateřská škola se nachází ve velké vile v klidné lokalitě krajského města, k budově patří malá zahrada. Mateřská škola má k dispozici tři podlaží. V prvním podlaží je komplex místností pro skupinu 15 dětí, ve druhém podlaží jsou místnosti taktéž pro patnáct dětí, ve třetím podlaží jsou místnosti určené ke konání vzdělávacích akcí pro rodiče a širokou veřejnost.

Děti a pedagogové obývají prostor s dispozicí rozlehlého bytu, který navozuje atmosféru domácího prostředí. V každém podlaží je šatna, kancelář pro pedagogy, místnost s elipsou, vybavená kuchyně s jídelními stoly, dvě pracovní místnosti, koupelna a toalety.

Velikost nábytku je přizpůsobena dětem tak, aby ho mohly plně samostatně využívat. V kuchyni je kuchyňská linka, která je v běžné velikosti. Z důvodu velké nákladnosti není v kuchyni linka v dětské velikosti. Tento nedostatek je řešený tím, že jsou dětem přístupné spodní skříňky, na kterých jsou nalepeny obrázky daného kuchyňského vybavení. Součástí kuchyně jsou otevřené police s pomůckami na práci s vodou a výtvarné materiály.

Místnost je využívána k občasnému vaření s dětmi, ke každodenním přípravám svačín, na kterých se děti z velké části samy podílejí, k servírování oběda. Běžnou každodenní činností dětí je vyndávání potravin a nádobí ze skříněk, mytí, loupání a krájení ovoce a zeleniny, pečiva, prostírání stolů, péče o čistotu stolů a podlahy, servírování pokrmů apod.

První pracovní místnost působí velmi vzdušně, nábytek ve formě nízkých polic je rozestavěn pouze po obvodu zdí. V jedné části místnosti jsou v policích uloženy pomůcky z praktického života, ve druhé části místnosti pomůcky kosmické výchovy. Součástí místnosti je stojan na koberečky, na kterých děti pracují. Práce v této místnosti probíhá tak, že si dítě vezme kobereček, rozbálí si ho na podlaze, čímž vyznačí svůj pracovní prostor, a dá si na něj cedulku se svým jménem. Tyto cedulky jsou připevněné na magnetické tabuli na stěně a jsou napsány velkými tiskacími písmeny. V rámci Montessori metodiky se samohlásky označují červenou barvou a souhlásky barvou modrou, toto kódování prostupuje všemi nápisy v mateřské škole.

Položením cedulky na kobereček dítě jasně označuje svůj pracovní prostor a dává ostatním najevo, že s danou pomůckou právě pracuje. Na svůj pracovní prostor si dítě bere vždy jednu kompletní pomůcku z police. V policích je stálé a jasné uspořádání pomůcek, jsou řazeny podle tématu a náročnosti. Po ukončení práce s pomůckou ji dítě vrací na původní místo v pokud možno původním stavu. Po místnosti by se děti měly pohybovat klidně a tiše.

V druhé, menší pracovní místnosti, jsou nízké police na stěnách ve stejném stylu jako v místnosti předchozí. Jejich obsah je však jiný, patří sem jazykové a matematické pomůcky, pomůcky na nácvik psaní a výtvarné potřeby (pastelky, papír, lepidla, nůžky). Z důvodu rozsahu diplomové práce neuvádíme kompletní popis všech dostupných pomůcek, během výzkumu jsme se vzhledem k jeho cíli soustředili na pomůcky jazykové. Tyto pomůcky jsou blíže popsány v další kapitole.

## 9 Průběh výzkumu

Výzkum byl prováděn ve výše popsáných prostorách školy. Děti byly dlouhodobě pozorovány v přirozeném prostředí, autorka výzkumu se spolupodílela na vybraných aktivitách a činila si průběžné poznámky do záznamových archů. Na logopedický kroužek si připravovala soubor aktivit, ve kterých využívala dostupné Montessori pomůcky.

### 9.1 *Montessori pomůcky pro jazykovou výchovu*

Pomocí správného materiálu může pedagog podporovat rozvoj řeči, psaní a čtení. K nácvičce čtení a psaní využívá metoda dle Marie Montessori stabilní materiál, jakým jsou například zvukové válečky, válečky s úchyty, kovové tvary, písmenkové komody, smirková písmena, psaní do krupice, pohyblivé a příkladací abecedy, tříslóžkové karty a vějíře.

Materiál pro rozvoj slovní zásoby a dějový sled je třeba obměňovat, je doplňován dle aktuální atmosféry, zájmu a potřeb dětí. V následujícím výčtu jsou uvedené jazykové pomůcky, které byly využívány v době prováděného pozorování.

## Farma



*Obrázek 1 - Farma*

Pomůcka obsahuje figurky osob, zvířat a věcí. Miniatury zvířat a lidí jsou koncipovány jako lidská a zvířecí rodina. Všechny figurky co nejvíce zobrazují realitu, tvary a barvy jsou adekvátní, velikostní poměry jsou odpovídající. Další součástí pomůcky jsou domečky pro figurky lidí a zvířat a několik spojovacích ohrad. Věkové doporučení je od tří let.

Cílem této pomůcky je logické uspořádání jednotlivých figurek do daných skupin, jejich jednotlivá i nadřazená pojmenování, zařazení na správná místa. Kromě rozvoje slovní zásoby se zde klade důraz i na koordinaci ruky a oka, na jemnou motoriku.

Při práci s pomůckou bylo možné sledovat, jak se děti během sledovaného období zdokonalují v jejím využívání. Pokud si dítě pomůcku samo vybralo k práci, bylo nutné mu pomůcku představit, pedagog pracoval na koberečku s jedním až se dvěma dětmi.

Děti pomůcku volily poměrně často, figurky zvířat pro ně byly lákavé. Rovnaly je živě na kobereček, netřídily je do skupin, nestavěly jim domečky ani ohrady. Autorka výzkumu se snažila o zavedení posloupnosti, nejprve si s dětmi figurky řadila a pojmenovávala. Mnoho názvů zvířat bylo pro děti nových, v pojmenování členů rodiny se problémy neobjevovaly. Méně chybovaly starší děti, mladší děti byly spíše v roli pozorovatelů. Když bylo pojmenování zřejmé, došlo na řazení do logických skupin a

posléze jejich zařazování do obydlí.

Postupem času pracovaly děti s pomůckou bez vedení, méně zkušené děti se přidávaly k dětem zkušenějším a učily se on nich. Během aktivity se děti společně bavily o dalších souvislostech se znázorněnými zvířaty a lidmi, postupně se zvětšovala slovní zásoba a rozvíjely se další a další souvislosti.

Za zajímavou považuje autorka výzkumu zkušenost, že i děti, u kterých se projevovala chudší expresivní složka řeči, tvořily logické skupiny správně. Propojení konkrétního vizuálního modelu a pojmenování pro ně bylo stimulující.

V závěru výzkumného období zájem o pomůcku postupně klesal, častěji si jí vybíraly spíše mladší děti. Starší děti již neměly touhu po práci a figurky využívaly spíše k vymýšlení různých her. Vzhledem k tomu, že v Montessori prostředí není možné pomůcku využívat k jiným účelům, nebyla dětem takováto aktivita dovolována.

### **Třísložkové karty**



*Obrázek 2 - Třísložkové karty*

Třísložkové karty dětem pomáhají rozšiřovat slovní zásobu, jejich využití je mnohostranné, velmi dobře s nimi lze představovat určitá témata. Lze je využívat od raného věku jako práci s obrázky až po školní věk, kdy se pomocí nich procvičuje čtení a přiřazování pojmů. Jak název vypovídá, sadu tvoří tři typy karet. Na jedné kartě je

obrázek, na další text, na třetí, kontrolní kartě, je obrázek včetně popisného textu. Kontrolní karta dává dítěti možnost práce s chybou, dítě samo si může ověřit správnost. Cílem je přiřadit obrázek a popisný text a posléze provést pomocí třetí sady kontrolu.

U karet je kladen důraz na jejich provedení, obrázky musí být reálné, jasné, na jednobarevném povrchu, z důvodu trvanlivosti laminované.

V době pozorování jsme pracovali s kartami na téma ovoce, zelenina, vesmír. S dětmi jsme pracovali zpočátku se dvěma sadami karet, s kartami s obrázky a s kartami s obrázkem a textem, karta se samotným textem byla vynechána. Pojmenovávali jsme obrázky a přiřadili je na příslušné karty s obrázkem a textem.

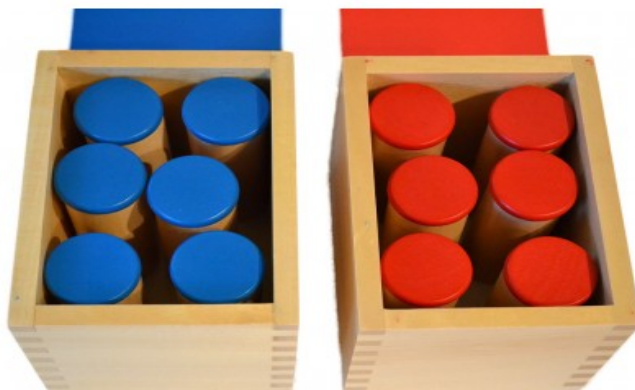
Děti preferovaly třísložkové karty ovoce a zeleniny, vesmír si vybíraly pouze pro práci s učitelem a to po celou dobu pozorování. Domníváme se, že to je z důvodu abstraktnosti vyobrazených jevů (planety sluneční soustavy, mlhovina, asteroidy, měsíce a hvězdy).

Potom, co děti pracovaly se dvěma sadami karet již jistě, byly zařazena sada třetí, tedy přiřazení popisného textu. Mladší děti pracovaly tak, že si vzaly kartu s textem do ruky a přiřadily ji ke kontrolní kartě. Vizually kontrolovaly, zda daný nápis vypadá stejně. Nejednalo se tedy o čtení, ale o vizuální porovnávání. Většina z předškoláků již ke konci školního roku ovládala čtení a podle toho vypadala i jejich práce s třísložkovými kartami. Byli již schopní pracovat s obrázkem a popisem, třetí sadu používali již jen je kontrole.

Práce s třísložkovými kartami nabízí nepřehledné množství témat a možností práce. Tato pomůcka byla u dětí velmi oblíbená, pracovaly ve dvojicích i individuálně.



## Zvukové válečky



*Obrázek 3 - Zvukové válečky*

Zvukové válečky jsou smyslovou pomůckou určenou k procvičování sluchového vnímání a rozlišování. Pomůcka je tvořena dvěma stejnými sadami válečků, které se liší pouze barevným kódováním, jedna sada je modrá a druhá je červená. V každé sadě je šest válečků, které jsou naplněné různým obsahem a při zatřesení vydávají různý zvuk.

Prvním cílem práce s válečky je odlišení stupňování jemných a silných zvuků. Když je úroveň zvládnuta, může se přistoupit k párování válečků podle vydávaného zvuku.

Díky možnosti stupňování náročnosti úkolu je pomůcka určena dětem ve všech věkových kategoriích.

Dětem byla pomůcka představována postupně, během individuální práce s dětmi na koberečkách. Vzhledem k charakteru práce bylo nutné volit klidnější část třídy tak, aby nebylo pracující dítě rušeno okolními zvuky. Nejprve jsme pracovali pouze s jednou zvukovou sadou a snažili se určovat, který zvuk je nejjemnější a který nejsilnější. Řazení šesti válečků do řady podle síly zvuku už bylo pro děti náročnější.

Po dvou měsících práce s pomůckou si děti začaly brát válečky i k samostatné práci a nepotřebovaly spoluúčast pedagoga. Několik dětí ze skupiny pomůcku odmítalo. Vyzkoušely třesením zvuky, ale jejich řazení jim dělalo obtíže, nevnímaly rozdíly ve zvucích, a práce jim tak nedávala smysl.

K pokročilejšímu stupni práce s pomůckou se dostalo šest pozorovaných dětí. Párování zvukových válečků pro ně nebylo obtížné, práci zvládaly rychleji než osvojování prvního stupně práce. U dětí bylo na první pohled zřejmé, že je jejich sluchové vnímání na dobré úrovni a během práce došlo k posunu v rychlosti provedení i snížení chybovosti.

### Hmatové balónky



Obrázek 4 - Hmatové balónky

Tato pomůcka je řazena do smyslových pomůcek a je cílena na rozvoj hmatu. Její využívání stimuluje koordinaci ruky a oka, podporuje rozvoj slovní zásoby.

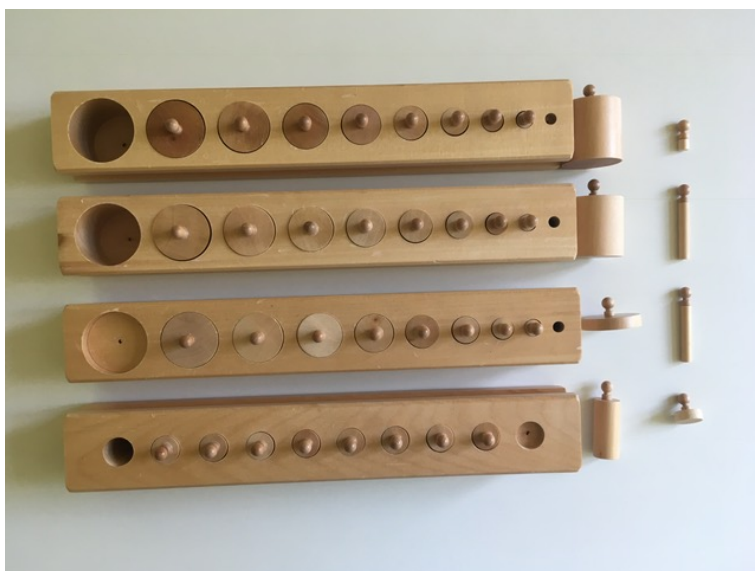
Hmatové balónky jsou sadou gumových nafukovacích balónek, které jsou naplněné různými materiály. Díky neprůhlednosti balónku dítě nevidí, jaké je jeho obsah, může ho pouze ohmatat. Součástí pomůcky jsou i karty s fotografiemi a popisem, je na nich zobrazen materiál, kterým jsou plněny balónky. Úkolem dítěte je přiřadit hmatový balónek a kartu s fotografií, materiál pojmenovat. V rámci pozorování byly balónky naplněny rýží, fazolemi, cizrnou, mákem a moukou.

Práci si vybíraly především menší děti, větší děti pomůcku vyzkoušely a v naprosté většině se k ní nevracely, byla pro ně příliš snadná. Oproti tomu u menších dětí měla

pomůcka úspěch, pracovaly s ní rády a soustředěně, přinášela zklidnění i živějším dětem. Při práci nejprve odlišovaly mouku, nejjemnější materiál a poté fazole, nejhrubší strukturu. Nejobtížnější se jevílo rozlišování máku a rýže. Děti řadily pytlíčky na karty s fotografiemi instinktivně, díky smyslovému vjemu.

V počátcích práce s pomůckou nedokázaly pojmenovat danou surovinu a potřebovaly pomoc pedagoga. Časem děti znaly stále více názvů a na konci sledovaného období pracovaly děti téměř bez chyb. Vzhledem k nízké nákladnosti a rychlé výrobě by bylo možné pomůcku obměňovat, a podporovat tak rozvoj slovní zásoby.

### Válečky s úchyty



Obrázek 5 - Válečky s úchyty

Válečky s úchyty patří mezi pomůcky stimulující zrakové rozlišování. Pomůcka je vymyšlena tak, aby zdůrazňovala rozdílné rozměry. Pomůcku tvoří čtyři dlouhé bloky z tvrdého dřeva, v každém z bloků je deset otvorů pro deset hladkých válečků s úchyty. U první sady se mění jeden rozměr-výška, u druhé sady je výška stejná, ale průměr se postupně zmenšuje, ve třetím bloku postupně klesá průměr i výška válečků, ve čtvrtém bloku se mění rozměry válečků tak, že se jejich průměr zmenšuje a výška zvětšuje.

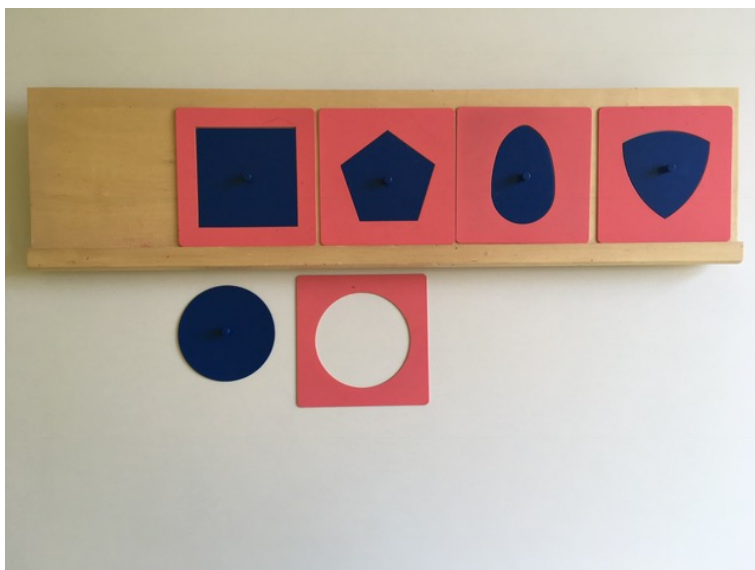
Na počátku práce s válečky byla volena práce s jednou sadou. Vyjmuli jsme všechny válečky z bloku, zamíchali je a děti se je pokoušely vracet na jejich původní místo. Otvory pro válečky přesně korespondují s rozměry válečků, děti byly díky tomu okamžitě

upozorněny na omyl při práci. Pokud děti zasadily váleček do většího otvoru, byly na chybu upozorněny až na konci práce, kdy jim zbyl váleček, který nikam nepasoval. Byly nuceny všechny válečky opětovně vyndat a pracovat tvořivě na řešení problému. Během výzkumu jsme procvičovali slovní zásobu a rozeznávání protikladů. Vyndali jsme například nejkratší a nejdelší (nejtenčí a nejsilnější) váleček a pojmenovávali jsme jejich vlastnosti. Následovalo jejich řazení dle daných kritérií, například podle velikosti od největšího k nejmenšímu, porovnávání dvojic válečků apod.

Po zvládnutí práce s jednotlivými bloky jsme přistoupili ke kombinacím bloků, nejtěžší byla práce se všemi bloky. Práce s touto pomůckou nebyla snadná, opakovaným tréninkem bylo viditelné zlepšení vizuálních schopností, zvyšování pozornosti při pozorování a zlepšování schopnosti koncentrace.

Dalším přínosem práce bylo cvičení úchopu válečku. Jejich úchyty mají přibližně stejný průměr jako tužka, děti je při práci držely třemi prsty, a trénovaly tak úchop psacího náčiní.

## Kovové tvary



*Obrázek 6 - Kovové tvary*

Kovové tvary jsou souborem kovových destiček s vkládacími tvary. Destičky mají tvar čtverce, všechny mají stejný rozměr a růžovou barvu. Ve středu každého čtverce je modrý vkládací obrazec s úchytkou. K pomůcce náleží stoh papírů, které jsou nastříhané přesně podle rozměru kovové destičky. Cílem pomůcky je stimulace psaní a kreslení, zvládnutí psacího náčiní, rozšiřování slovní zásoby o výrazy pro geometrické útvary.

Práce by měla vypadat tak, že si dítě vezme tři pastelky různé barvy, papír a vybranou destičku s vkládacím tvarem. Nejprve by mělo položit na stůl papír a na něj položit rámeček. Pastelkou jedné barvy by mělo obkreslit otvor uprostřed rámečku. Poté by mělo uchopit vkládací tvar s úchytkou a položit ho na vniklý obrys. Tento tvar by mělo obkreslit pastelkou jiné barvy. Na papíře zůstane obrys obrazce nakreslený dvojitou čarou, dvěma barevnými pastelkami. Takto vzniklý obrazec by mělo dítě vyšrafovat třetí barevnou pastelkou.

Děti pracovaly s pomůckou zpočátku ve skupinkách, vždy pod vedením pedagoga. Vykreslování obrysu kovové destičky bylo pro pozorované děti snadnější než obtahování vkládacího tvaru. Tvar s úchytem jim často klouzal po papíru, byla vidět náročnost v koordinaci obou rukou. Počtem opakování činnosti se zvyšovala přesnost a lehkost v provedení. Během šrafování děti kreslily mnoho čar a i zde byl vidět vývoj v čase.

Zpočátku děti přetahovaly obrys, čáry nebyly rovnoběžné. Postupem času se děti stále více držely stanovené linie a jejich přesnost se zlepšila. U dětí, které ještě neměly správný úchop psacího náčiní, jsme zaznamenali nesnáze především při obkreslování vkládacího tvaru. Velký přítlak na tužku jim tvar posouval.

Postupně získávaly děti při práci jistotu a začínaly postupně propojovat obrysy více obrázců na jednom výkresu. Vznikaly tak nejrůznější kytičky, hvězdy, mandaly apod. Každé dítě si tak vyrábělo svou vlastní omalovánku. Aktivitu jsme dále rozvíjeli, obrazce jsme vystřihávali, lepili, zavěšovali apod.

### Smirková písmena



Obrázek 7 - Smirková písmena

Pomůcka je tvořena písmeny abecedy, která jsou vystřihaná ze smirkového papíru a nalepená na dřevěných destičkách. Barva smirkového papíru a destičky je kontrastní. Práce s pomůckou by měla probíhat formou třístupňové lekce, kterou jsme zmiňovali v teoretické části práce. Při práci s hmatovými smirkovými písmeny dítě získává současně zrakové a hmatové vjemy, díky čemuž se mu v mysli rychle fixuje obraz grafického symbolu.

Abeceda smirkových písmen byla ve třídě v několikerém provedení, velká a malá tiskací písmena a velká a malá psací písmena.

Na počátku práce s pomůckou jsme vybrali jedno písmeno, pojmenovali jsme ho a pomalým pohybem prstem jsme předvedli obtahování písmene. Následně jsme vyzvali dítě, aby tento krok opakovalo. Smirkový papír udržoval prst na dráze písmene. Pokud dítě prstem sjelo mimo linii, hned bylo na svoji chybu upozorněnou pomůckou samotnou. Tato činnost bavila především mladší děti, starší děti se zajímaly spíše o spojení písmene a hlásky.

V další fázi práce se smirkovou abecedou jsme děti vyzvali, aby nám podávaly určitá písmena. Pokud si děti nebyly jisté, nechávali jsme je písmena obtahovat prsty. Zpočátku jsme pracovali se samohláskami, postupně jsme přidávali souhlásky, ale vždy jsme pracovali s omezeným počtem písmen. Děti si smirková písmena vybíraly i k samostatné práci.

Ve třetí fázi práce s pomůckou jsme po dětech chtěli pojmenovat daná písmena. Dle Montessori je třeba nejprve učit všechny samohlásky a teprve pak přejít k souhláskám, výuku první souhlásky ihned použít pro konkrétní slovo. I my jsme postupovali podle této instrukce. Třetí fázi práce se smirkovými písmeny lépe zvládaly starší děti, mladší děti byly především v roli pozorovatelů. Většina dětí byla schopna pojmenovat hlásky, na které začíná jejich jméno a příjmení.

## **Psaní do krupice**



*Obrázek 8 - Psaní do krupice*

Psaní do krupice bylo propojeno s prací se smirkovými písmeny a vzájemně se tyto dvě aktivity prolínaly.

Pomůckou tvoří hlubší táč s úchyty, který je naplněný slabou vrstvou krupice. Cílem práce s pomůckou je psaní písmen, dítě k psaní do krupice využívá ukazováček preferované ruky. V počátcích práce s pomůckou jsme dětem předložili několik laminovaných karet geometrických křivek, které děti překreslovaly do krupice. Dětem se práce líbila, v případě nezdaru děti jednoduše zatřásly táčem a mohly pokus opakovat. Postupně jsme zařazovali individuální práci a přepisování smirkových písmen do krupice. Nejprve si dítě ukazováčkem objelo smirkovou křivku a poté se jí snažilo přepsat do krupice.



## Pohyblivá abeceda



*Obrázek 9 - Pohyblivá abeceda*

Pohyblivá abeceda se skládá z písmen abecedy, písmenka jsou vyrobena z dřevěné překližky, barevné kódování je stejné jako u ostatních pomůcek, samohlásky jsou modré, souhlásky růžové. Je dostupná ve dvojí variantě, v tiskacím i psacím písmu. Písmenky lze volně manipulovat, jsou uložena v krabici, která má odpovídající počet přihrádek.

S pomůckou jsme v rámci pozorování pracovali dvojím způsobem. Prvním typem práce bylo hláskování a následné vyhledávání odpovídajících písmen. Stanovili jsme si určité slovo, například to bylo slovo KAPR. Ptali jsme se dětí, jaké hlásky jsou obsaženy ve slově K-A-P-R. Postupně jsme vyhledávali potřebná písmenka. Některá písmena děti ještě neznaly, ale znaly jejich hláskovou podobu, věděly, co ve slově slyší. Ptaly se tak například, jak vypadá písmeno R. Děti vymýšlely nová a nová slova, v průběhu časového úseku výzkumu bylo zřetelně patrné, že se stále zvyšuje počet známých písmen, probíhalo propojování hláskové a grafické podoby znaků.

Druhým způsobem práce bylo sestavování slov, která byla napsaná a jejich význam vyobrazený na laminovaných kartách. S touto aktivitou pracovaly děti rády i samostatně, nabízela jim možnost sebekontroly. Pomůcka poskytuje široké množství různých aktivit, které je možné přizpůsobit aktuálně probíranému tématu.

## Příkládací abeceda



Obrázek 10 - Příkládací abeceda

Tato pomůcka je cílená na procvičování tvarů tiskacích a psacích písmen, je k dispozici v několika variantách: velká tiskací písmena, malá tiskací písmena, velká psací písmena, malá psací písmena.

Příkládací abeceda se skládá z dřevěné sady písmen, která jsou uložena v košíčku, a z dlouhého pásma, na kterém jsou vyobrazené obrysy písmen. Řazení písmen na pásmu je podle abecedy.

Pomůcka patřila v rámci pozorování k oblíbeným aktivitám. Na počátku aktivity jsme nacházeli ve třídě dostatečný prostor, rozvinuté pásmo bylo velmi dlouhé. Následně jsme vybírali písmena z košíčku a příkládali je na odpovídající místo na pásmu. Bylo velmi zajímavé pozorovat, jak děti s písmeny pracují. Velkým benefitem pro děti byla možnost ohmatání písmena, zpočátku písmeno dlouho držely v rukou, následně vyhledávaly podle barvy, zda se jedná o samohlásku nebo souhlásku, a až pak písmeno uložily na místo. Pokud bylo dítě bezradné, přistoupili jsme k obkroužení písmene prsty, přesunuli jsme se k pásmu a tam jsme pomocí sledování linie obrysu hledali správné umístění. Pro práci byl nutný dostatek času, děti pracovaly jednotlivě i ve skupinkách.

## Písmenková komoda



Obrázek 11 - Písmenková komoda

Písmenková komoda je sadou předmětů, které jsou utříděné podle počátečních hlásek. Každý šuplík komody odpovídá jedné hlásce, ta je na čele šuplíku označená v tiskací a psací podobě. Šuplíky jsou plněny předměty, jejichž název začíná na danou hlásku. Například v přihrádce K je kámen, koruna, klíč, kulička apod.

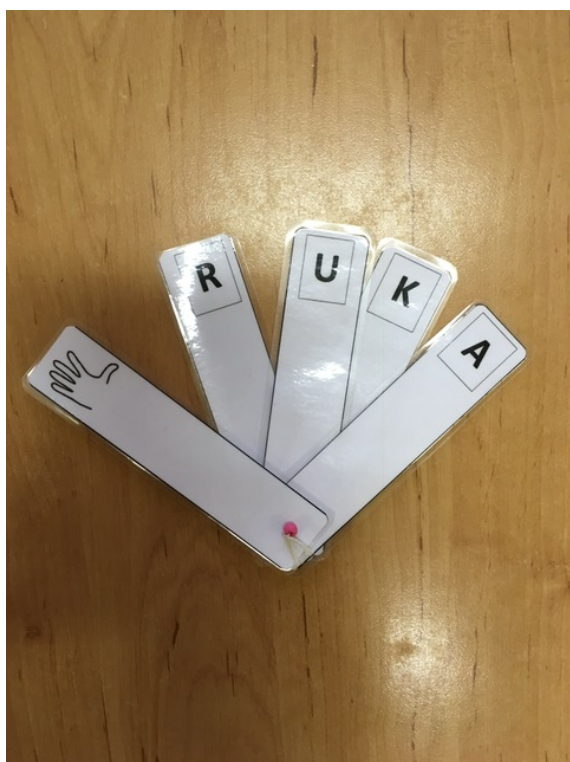
Na počátku práce s komodou jsme nechali předměty v odpovídajících šuplících a postupně jsme je zkoumali. S dětmi jsme pojmenovávali předměty a motivovali je k hláskování slov. Jako důležitý se jevil důraz na první hlásku ve slově, např. KKK-ORUNA, KKKULIČKA apod. V době, kdy děti zvládaly tuto fázi práce s pomůckou, jsme přecházeli na těžší variantu. Několik předmětů jsme vyndali do košíčku a řekli dětem, aby je pojmenovaly a určily počáteční hlásku. S dopomocí jsme následně vyhledávali symbol hlásky a do označeného šuplíku jsme uložili daný předmět. Aktivitu jsme několikrát propojili s prací se smirkovými písmeny a přikládali předměty nejprve ke kartám se smirkovým písmenem a následně je dali na správné místo v komodě.

U dětí, které jevil zájem o další práci, jsme aktivitu modifikovali a určovali jsme

pomocí hláskování poslední hlásku ve slově, hledali jsme pozici zadané hlásky ve slově (na začátku, uprostřed, na konci).

Pomocí této aktivity si děti procvičovaly fonemický sluch, hláskování a určování pozice hlásky ve slově. Forma práce pomocí miniatur předmětů pro ně byla zábavná a s komodou velmi rády pracovaly.

## Vějíře

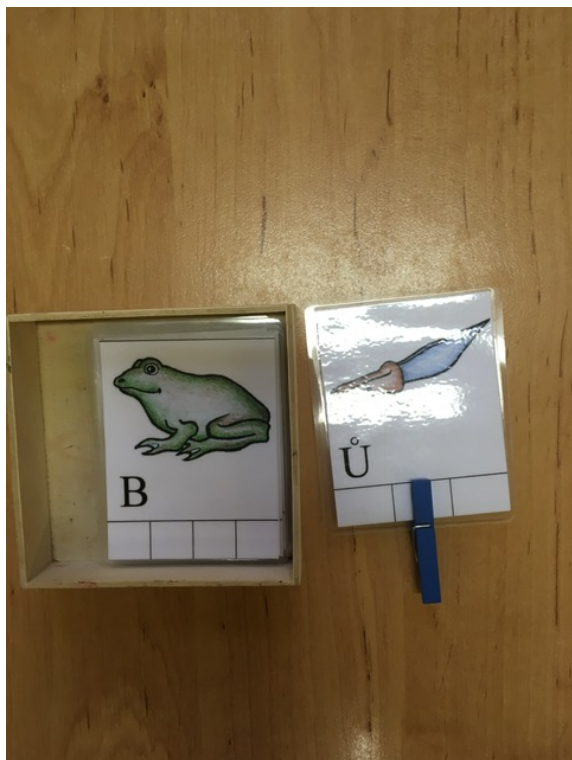


*Obrázek 12 - Vějíř*

Vějíře jsou jazykovou pomůckou, která podporuje rozvoj fonemického sluchu a propojení hlásky a písmene. Je vyrobena z několika spojených, pohyblivých pruhů laminovaného papíru. Některé vějíře mají na prvním pruhu nakreslený obrázek, který znázorňuje význam skládaného slova, některé mají tento obrázek z rubové strany a slouží pouze pro kontrolu a pochopení významu slova. Na dalších pruzích jsou napsané buď slabiky, nebo jednotlivá písmena.

Práci s vějíři volily především starší děti, které již vyhledávaly samostatnou práci s písmenky. U mladších dětí byla nutná spolupráce pedagoga, společně jsme slovo rozhláskovali a následně řadili pruhy vějíře. Při některých aktivitách jsme propojovali práci s vějíři s pohyblivou abecedou.

### **Karty na určování pozice písmene**



*Obrázek 13 - Karty na určování pozice písmene*

Tyto karty jsou další možnou variantou práce s hláskováním slov, jsou určené k procvičování fonemického sluchu a určování pořadí hlásek ve slově. Na kartě je obrázek, pod ním písmeno, které je ve slově obsažené a pod písmenem je naznačený počet hlásek ve slově. Dítě má označit kolíčkem pozici, na které se ve slově nachází vyznačená hláska. Pokud dítě připne na kartu kolíček a otočí ji, má možnost kontroly (na rubové straně jsou písmena ve správném pořadí).

V rámci pozorování jsme pracovali s velkým množstvím karet, jejich poměrně snadná výroba přinášela možnost jejich rychlého vytvoření a užívání dle probíraného tématu.

## 9.2 **Logopedický kroužek**

Práce v logopedickém kroužku byla naplánována od září roku 2017 do května roku 2018, byl otevřen pro deset dětí. Logopedický kroužek byl veden autorkou výzkumu, odborným poradcem byla ředitelka Montessori mateřské školy.

Byli osloveni všichni rodiče dětí z mateřské školy, o kroužek projevílo zájem deset rodičů. Autorka oslovila rodiče dětí s žádostí o možnost pozorování za účelem empirického výzkumu, všichni souhlasili. S uvedením kazuistiky souhlasilo pět rodičů.

Logopedický kroužek probíhal každý týden s časovou dotací 90 minut, během kterých autorka pracovala s jednotlivými dětmi individuálně či v menších skupinkách, lekce trvala průměrně dvacet minut. Pořadí dětí i obsazenost skupin se průběžně měnilo podle potřeb dětí. Využívána byla místnost s elipsou, která poskytovala velmi dobré zázemí, místnost byla prostorná, klidná, vybavená Montessori pomůckami.

V rámci kroužku jsme využívali dostupné Montessori jazykové pomůcky, dále obrázkovou sadu oromotorických cvičení a soubor obrázků k hláskám (firma Logos-RP). Cílem práce v rámci logopedického kroužku bylo podpořit přirozený vývoj řeči, zdokonalit výslovnost hlásek, obohacovat slovní zásobu a celkově kultivovat mluvní projev dětí.

### 9.2.1 **Ukázková lekce**

V následujícím textu uvádíme modelovou lekci logopedického kroužku. Vzhledem k tomu, že výzkum trval devět měsíců, bylo využíváno velké množství aktivit. U každé lekce jsme se snažili dodržovat schéma tak, abychom zařazovali práci s Montessori pomůckami, cvičení ticha, dechová a oromotorická cvičení, aktivity podporující rozvoj slovní zásoby a procvičování výslovnosti. Vše v souladu s pravidly, která jsou pro Montessori metodu typická.

## Úvod

Program byl připraven pro skupinu čtyř dětí ve věku 4 až 6 let. Po příchodu dětí do místnosti jsme se společně posadili na elipsu a pozdravili se. Na úvod jsme vždy posílali mezi dětmi malý kamínek, kdo ho měl v ruce, hovořil, ostatní poslouchali. Některé děti mluvily spontánně o svých zážitcích ve větách, jiné děti používaly spíše heslovitou výpověď. V takových případech jsme navozovali dialog a pokládali doptávací otázky. Účelem bylo navodit příjemnou komunikační situaci, podpořit děti ve spontánním vyprávění a naslouchání.

### Aktivita č. 1

Autorka výzkumu si připravila zapálenou čajovou svíčku na talířku a příjemnou meditační hudbu. Předvedla sedícím dětem chůzi po elipse, svíčku držela na talířku v dlaních. Poté, co obešla elipsu, položila svíčku do středu elipsy a tiše vyzvala děti, aby se zapojily do aktivity. Využívána byla vždy jen jedna svíčka a prostor byl dán jednomu dítěti. Postupně se vystřídaly všechny děti. Aktivita byla zvolna za účelem zklidnění a koordinace pohybů.

Následně se děti věnovaly sfoukávání svíčky, zkoušely ji uhasit nejprve slabým a poté silným výdechovým proudem, každý si mohl vybrat vzdálenost, ze které svůj pokus učiní. Zábavnou formou jsme procvičovali práci s výdechovým proudem.

### Aktivita č. 2

Do středu elipsy jsme umístili pomůcku, farmu. Postavili jsme ohradu a do ní jsme umístili hospodářská zvířata. S dětmi jsme zvířata pojmenovávali, hledali jsme členy zvířecích rodin (samec, samice, mládě), bavili jsme se o tom, čím se daná zvířata živí, jak se nazývá jejich obydlí a čím jsou člověku prospěšná. Aktivita byla cílená na rozvoj slovní zásoby.

Každé z dětí si mohlo vybrat jedno zvíře, se kterým bude chtít pracovat. Děti dostaly instrukci, aby si pohodlně lehly na záda a na břicha si postavily vybrané zvíře. S nádechem jsme zvířata vozily nahoru, s výdechem dolů. Procvičování hlubokého břišního dýchání probíhalo zábavnější formou a děti mohly samy pozorovat, jak se jim práce daří (pozorováním zvířátka).

### **Aktivita č. 3**

K práci s farmou jsme připojili další pomůcku, tentokrát pohyblivou abecedu. Každé dítě mělo vyhláskovat název zvířete, které si vybralo. Následně jsme se snažili určit první písmeno ve slově. Pokud se to některému z dětí nedařilo, požádalo o pomoc ostatní.

Po určení této hlásky si mělo každé dítě vybrat v krabici grafickou podobu vyslovované hlásky, dřevěné písmeno. Děti si všímaly, že některé z nich mají stejné písmeno (např. K jako kůň, K jako kráva, K jako kohout). V rámci této aktivity jsme trénovali fonematický sluch, hláskování, poznávání písmen.

### **Aktivita č. 4**

Do krabičky jsme srovnali několik vybraných souhlásek ze souboru smirkových písmen. Byly voleny hlásky, které děti aktuálně procvičovaly. Každé dítě si vytáhlo jednu destičku s hmatovým písmenem, pomocí ukazováčku nebo ukazováčku a prsteníčku obrys obtáhlo a pokusilo se určit, o kterou hlásku se jedná. Po určení hlásky měly děti za úkol opakovat podle vzoru spojení vybrané souhlásky se samohláskou. Pokud si dítě vytáhlo například souhlásku L, opakovalo následující spojení: ÁL, ÉL, ÍL, ÓL, ÚL, LA, LE, LI, LO, LU. Při vyslovování hlásek jsme kladli důraz na správné artikulační postavení.

### **Aktivita č. 5**

Před dětmi jsme vyložili na elipsu laminované karty, na kterých byla vyobrazena oromotorická cvičení (postavení rtů, jazyka, čelistí, tváří, zubů). Karty byly položené obrázkem dolů tak, aby na ně nebylo vidět. Vždy jedno dítě otočilo kartu a ostatním mělo předvést, jaký je na kartě cvik. Ostatní děti cvik podle instrukce zopakovaly. Dítě jim následně ukázalo obrázek a společně zhodnotily, zda obrázek odpovídá předvedenému. Tato aktivita byla zařazována velmi často, děti si o ni samy říkaly a velmi je bavila. Práce s kartami dětem nebyla cizí, tato forma pomůcky je v Montessori prostředí často využívána.

### **Závěr**

Na závěr lekce jsme se opět posadili na elipsu a popovídali si, co se nám povedlo, co bychom chtěli zlepšit, jaká aktivita se dětem nejvíce líbila.



## 9.2.2 Kazuistiky

U všech dětí zařazených do logopedického kroužku jsme provedli v září 2017 základní logopedické vyšetření. Na počátku května 2018 bylo provedeno vyšetření opětovné. Postupovali jsme dle metodiky dle Lechty (Lechta 2003). Vyšetření je obecně rozděleno do osmi kroků. Jednotlivé složky vyšetření je možné přizpůsobit dané situaci a jednotlivci, není vždy nutné provádět vyšetření ve všech uváděných oblastech. U opětovného vyšetření po osmi měsících jsme zaznamenávali pouze oblasti, ve kterých došlo k nějaké změně.

Základní logopedické vyšetření se stává z následujících kroků:

- navázání kontaktu
- sestavení anamnézy
- vyšetření sluchu
- vyšetření porozumění řeči
- vyšetření řečové produkce
- vyšetření motoriky
- vyšetření laterality
- průzkum sociálního prostředí

Anamnézu jsme zjišťovali od rodičů tak, abychom je zbytečně nezatěžovali a nenarušovali hladký průběh denního plánu v zařízení.

Vyšetření sluchu jsme prováděli hlasitou řečí a šepotem ze vzdálenosti 5 m. *Cílem sluchové zkoušky je zjistit, zda dítě dobře slyší, potvrdit nebo vyloučit sluchovou vadu. Předpokladem správné artikulace je dobrý sluch* (Tomická 2006, s. 12). Součástí vyšetření sluchu je vyšetření fonemického sluchu, v jehož rámci jsme zjišťovali, na jaké úrovni je fonemická diferenciací hlásek.

V rámci vyšetřování porozumění řeči jsme pracovali s obrázkovým leporelem nebo s knihou, popisovali jsme vyobrazený děj, předčítali příběh, dítěti jsme zadávali jednoduché úkoly a instrukce.

Vyšetření řečové produkce probíhalo formou rozhovoru a popisem obrázků. Sledovali jsme úroveň všech jazykových rovin. Zaměřovali jsme se především na gramatickou strukturu výpovědi a na výslovnost.

Úroveň hrubé motoriky jsme vyšetřovali pomocí jednoduchých úkolů, dítě mělo přejít přes kladinu, hodit míčem, poskočit snožmo. Jemnou motoriku jsme pozorovali při navlékání korálek a během práce s pinzetou, sledovali jsme úchop psacího náčiní při kresbě. Oromotoriku jsme zkoušeli během cvičení u zrcadla, dítě mělo vypláznout jazyk, nafouknout obě tváře, olíznout si spodní a horní ret, přejet hrotem jazyka po zubech, dotýkat se hrotem jazyka koutků úst, dotknout se hrotem jazyka za horními a dolními zuby.

Lateralitu jsme vyšetřovali pozorováním, do jaké ruky bralo dítě pastelku, k jakému oku přikládá dalekohled, jakou nohou vystupuje na stoličku.

Průzkum sociálního prostředí jsme neprováděli, vycházeli jsme z běžného kontaktu s rodiči a sourozenci dítěte.

## **Dítě 1**

### **Vyšetření v září 2017**

Anamnéza:

- dívka, 5 let
- dva starší sourozenci
- těhotenství chtěné, bez porodních a poporodních komplikací
- jazyková uzdička v normě
- psychomotorický vývoj bez patologie, maminka udává pomalejší tempo vývoje, posun odhadovala na 4 měsíce
- dentice kompletní
- prodělané běžné dětské nemoci, nebere žádné léky
- rodiče uvádí obtíže s výslovností několika hlásek, několik hlásek vynechává, stejné obtíže měli i starší dva bratři

Vyšetření sluchu:

- vyšetření hlasitou řečí a šepotem bez zjištěného problému

5 m – Vs – 5 m

5 m – Vm – 5 m

Vyšetření fonemického sluchu:

- rozlišuje zvuky zvířat, správně je určí
- akusticky rozlišuje shodné a rozdílné dvojice slov
- obtíže s určením první slabiky ve slově

vytleskává na slabiky slova dvouslabičná, zpětně neurčí první slabiku

slova tříslabičná a čtyřslabičná neroztleská

- obtíže s rozkladem slova na hlásky

neurčí první ani poslední hlásku, snaží se uhádnout první písmeno, zaměňuje hlásku a slabiku

Vyšetření porozumění řeči:

- popis obrázků a dějů, plnění úkolů bez problémů
- dívka se celkově dobře orientuje, chápe pokyny

Vyšetření řečové produkce:

- hovoří v celých, gramaticky správných větách
- těžkopádnější verbální pohotovost
- ostych při mluvení před ostatními dětmi
- minimální výskyt agramatismů
- vynechává hlásky T, K, G, nahrazuje hlásky C, S, Z, R, Ř

Vyšetření motoriky:

- hrubá motorika odpovídá věku, bez viditelných obtíží plní úkoly
- jemná motorika odpovídá věku, pinzetu uchopuje správně, psací náčiní drží čtyřmi prsty
- slabý jazykový tonus, horší koordinace pohybů jazykem, nafouknutí tváří neúplné

Lateralita:

- praváctví
- souhlasná lateralita

### **Vyšetření v květnu 2018**

Zaznamenali jsme zlepšení v oblasti rozkladu slova na slabiky a hlásky. Dívka byla schopná roztleskat na slabiky slova dvojslabičná, třislabičná i čtyřslabičná. Tempo při práci bylo celkově pomalejší, ale pracovala bez chyb nebo se sama opravila. Stejně tak se zlepšil i rozklad slova na hlásky. U všech testovaných slov dokázala určit první hlásku, u krátkých slov (oko, nos, čáp apod.) dokázala určit všechny hlásky. S určováním poslední hlásky ve slově měla dívka obtíže.

Upravil se úchop psacího náčiní, dívka uchopovala tužku do tří prstů, úchop i přítlak byl v pořádku. Bylo viditelné i postupné uvolňování celého zápěstí a ramene.

Dívka měla v květnu již vyvozené hlásky T, K, u T se nacházela ve stádiu fixace v běžné řeči, K zatím v mluvě neužívala, dařilo se pouze ve spojení konsonant vokál. G vynechávala, R, Ř zaměňovala za L, Ž.

Zlepšení nastalo v oblasti verbální pohotovosti, dívka dokázala vyprávět souvislejší příběh, zbavila se ostychu z mluvení před ostatními.

## Dítě 2

### Vyšetření v září 2017

Anamnéza:

- chlapec, 4 roky
- jeden mladší sourozenec
- těhotenství chtěné, předčasný porod ve 33. týdnu těhotenství
- jazyková uzdička v normě
- psychomotorický vývoj bez patologie, odpovídal korigovanému věku
- dentice kompletní
- prodělané běžné dětské nemoci, nebere žádné léky
- od dvou let problémy s udržení pozornosti, projevy hyperaktivity
- od čtyř let sledován u klinického logopeda, nespolupracoval
- maminka udává pomalejší tempo vývoje řeči, první slova se objevovala později než u vrstevníků
- zájem v encyklopediích, navázán na dospělé osobu, vyžaduje pozornost
- susp. expresivní vývojová dysfázie

Vyšetření sluchu:

- vyšetření hlasitou řečí a šepotem bez zjištěného problému

5 m – Vs – 5 m

5 m – Vm – 5 m

Vyšetření fonemického sluchu:

- rozlišuje zvuky zvířat, zvířata nepojmenuje, přiřazuje zvuk k figurce zvířete
- bez obtíží v rozlišení akusticky stejných dvojic slov

- obtíže s určením první slabiky ve slově
- obtíže s rozkladem slova na hlásky, při aktivitě nespolupracuje

Vyšetření porozumění řeči:

- sám nepopisuje obrázek a děj, ale poslouchá vyprávění a popis od dospělého, na doptávání reaguje
- i přes nesrozumitelnou řeč hodnotíme porozumění řeči jako dobré
- komunikuje pomocí gest, plní zadané úkoly
- dobrá orientace v prostoru, určí barvy a tvary

Vyšetření řečové produkce:

- v běžné řeči využívá několik srozumitelných slov, často používá citoslovce
- skládá věty z několika slov
- špatná srozumitelnost, při neporozumění okolím reaguje agresivně
- odvypráví naučený text, ale bez možnosti porozumění řeči, nevyužívá prozodické faktory
- při promluvě je patrné zrychlené dýchání
- N nahrazuje Ň, D nahrazuje G, T nahrazuje K, J nahrazuje na začátku slova H, V nahrazuje H, F nahrazuje CH, C nahrazuje Č, S nahrazuje CH, Z nahrazuje H, Ž nahrazuje H, R nahrazuje H, Ř vynechává

Vyšetření motoriky:

- hrubá motorika odpovídá věku, chlapec je velmi obratný
- jemná motorika je těžkopádnější, neúspěch ho stresuje
- špatný úchop psacího náčiní, tužku drží celou pěstí
- horší motorika jazyka, jazyk působí ochable, špatně ho koordinuje
- oromotorická cvičení vykonává v nízkém počtu opakování, nespolupracuje

Lateralita:

- praváctví
- souhlasná lateralita

### **Vyšetření v květnu 2018**

U chlapce jsme pracovali především na jeho ochotě spolupracovat, odpovídat na otázky, snažit se o navozování kontaktů s vrstevníky. Docházelo k postupnému uklidňování a koncentraci pozornosti při práci na elipse. Po zklidnění se zlepšovala ochota pracovat s pomůckami. Posun byl viditelný při práci se strukturou slova, chlapec v květnu začal vytleskávat slova na slabiky, u krátkých slov složených ze tří hlásek dokázal tyto hlásky určit. Podařilo se mírně snížit tempo řeči a upravit dýchání.

Vzhledem k velkému množství hlásek, se kterými má chlapec problémy, jsme se zaměřovali ve spolupráci s klinickou logopedkou na nácviku hlásek V, F, J. Tyto hlásky se podařilo vyvodit a částečně i fixovat. Při zvýšeném tempu řeči se však stále objevovala jejich zhoršená výslovnost.

Úchop psacího náčiní se nepodařilo korigovat, chlapec odmítal uchopit tužku jinak než do celé pěsti. Při korekci náčiní raději odložil. Zlepšil se úchop válečků pomocí tří prstů.

### **Dítě 3**

#### **Vyšetření v září 2017**

Anamnéza:

- chlapec, 4 roky
- dva starší sourozenci
- těhotenství chtěné, bez porodních a poporodních komplikací
- jazyková uzdička v normě
- psychomotorický vývoj bez patologie
- dentice kompletní, větší mezery mezi zuby

- prodělané běžné dětské nemoci, nebere žádné léky
- rodiče uvádí problémy s výslovností, časté nepochopení, potíže při komunikaci s dospělými i s vrstevníky
- z časových důvodů nedochází na logopedii

Vyšetření sluchu:

- vyšetření hlasitou řečí a šepotem bez zjištěného problému

5 m – Vs – 5 m

5 m – Vm – 5 m

Vyšetření fonemického sluchu:

- rozlišuje zvuky zvířat, správně je určí
- akusticky rozlišuje shodné a rozdílné dvojice slov
- správně rozkládá slova na slabiky, určuje první slabiku
- první hlásku ve slově neurčuje

Vyšetření porozumění řeči:

- dobře chápe popis obrázků i dějů, porozumění čtenému textu na dobré úrovni
- místo odpovědí často využívá gesta, reaguje úsměvem či zamračením

Vyšetření řečové produkce:

- tvoří souvětí, častý výskyt agramatismů
- mluví hlasitě, na nepochopení reaguje zvýšením hlasitosti mluvy
- rád vypráví, bez problému navozuje kontakt s vrstevníky
- P, B, M, N, T, CH, G, L nahrazuje hláskou K, C nahrazuje Č, S nahrazuje Š, Z nahrazuje Ž, R a Ř vynechává



Vyšetření motoriky:

- hrubá motorika odpovídá věku
- jemná motorika odpovídá věku, správný úchop psacího náčiní, silný přítlak
- oromotorika na horší úrovni, obtíže při nafukování tváří, slabší retní závěr, slabý tonus jazyka

Lateralita:

- praváctví
- souhlasná lateralita

### **Vyšetření v květnu 2018**

S chlapcem se spolupracovalo velmi dobře, na logopedický kroužek chodil rád a aktivně se účastnil všech aktivit. Byl motivovaný prací s pomůckami, vybíral si především ty, s nimiž se pracovalo ve skupince. V průběhu sledovaného období jsme zaznamenali narůstající zájem o písmena a číslice. Současně se zlepšovalo i povědomí o struktuře slova, chlapec začínal rozkládat slova na hlásky a často si vybíral práci s pohyblivou abecedou, kde skládat slova podle vzoru.

Psací náčiní chlapec uchopoval dobře, díky práci s kovovými tvary se zlepšil přítlak na psací náčiní.

Pracovali jsme na rozšíření slovní zásoby a zlepšení výslovnosti. Vzhledem k časovým možnostem matky nedochází na logopedii, maminka nevnímá obtíže jako akutní a očekává, že se výslovnost zlepší spontánně. Během časového úseku, v němž probíhalo pozorování, jsme se soustředili především na oromotorická cvičení. Chlapec byl dobře motivovaný, sám se snažil cvičit, v hybnosti jazyka, svalovém tonu a v práci s výdechovým proudem jsme zaznamenali zlepšení. Vyvozeny byly hlásky P, B, M.

## Dítě 4

### Vyšetření v září 2017

Anamnéza:

- chlapec, 5 let
- dva starší sourozenci
- těhotenství chtěné, bez porodních a poporodních komplikací
- jazyková uzdička v normě
- psychomotorický vývoj bez patologie
- dentice kompletní
- prodělané běžné dětské nemoci, nebere žádné léky
- maminka uvádí problémy s chováním po rozvodu s otcem dítěte (agresivita, vulgarismy)
- časté agresivní chování v mateřské škole, spory s vrstevníky

Vyšetření sluchu:

- vyšetření hlasitou řečí a šepotem bez zjištěného problému

5 m – Vs – 5 m

5 m – Vm – 5 m

Vyšetření fonemického sluchu:

- rozlišuje zvuky zvířat, správně je určí
- akusticky rozlišuje shodné a rozdílné dvojice slov
- určuje počet slabik ve slovech
- obtíže s rozkladem slova na hlásky, často odhaduje, neurčí první ani poslední hlásku

Vyšetření porozumění řeči:

- popis obrázků a dějů, plnění úkolů bez problémů
- porozumění čtenému textu na dobré úrovni

Vyšetření řečové produkce:

- hovoří v celých, gramaticky správných větách
- dobrá verbální pohotovost, je schopen vyprávět souvislý příběh
- hlásky C, S a Z nahrazuje T, R nahrazuje L, Ř nahrazuje Ž

Vyšetření motoriky:

- hrubá motorika odpovídá věku
- jemná motorika odpovídá věku, psací náčiní drží čtyřmi prsty
- slabý jazykový tonus, ochablost v oblasti rtů a tváří

Lateralita:

- praváctví
- souhlasná lateralita

### **Vyšetření v květnu 2018**

Na počátku práce s dítětem byl zřetelný negativismus, na elipse nechtěl pracovat a komunikovat s ostatními dětmi, práci s pomůckami odmítal a považoval ji za těžkou a nudnou. V případě nezdaru reagoval agresivně, odcházel z místnosti.

Postupně času si chlapec zvykl, do práce jsme ho nenutili, pouze jsme vyžadovali ticho a soustředění. V případě, že nechtěl pracovat, klidně seděl a pozoroval ostatní. Zpočátku jsme vybírali snadnější úkoly tak, abychom posílili chlapcovo sebevědomí a vzbudili v něm touhu účastnit se připravených aktivit.

Chlapec jevil zájem o písmena a po celou dobu pozorování jeho zájem nepolevil.

Pracoval s příkládací abecedou, pohyblivou abecedou a vějíři. Preferoval samostatnou práci a možnost sebekontroly.

Při oromotorických cvičeních se zpočátku nezapojoval, postupem času si sám zkoušel různé cviky. Pokud jsme narazili na slova, která obsahovala skupiny hlásek C, S, Z, už dopředu reagoval podrážděně se slovy: „To mi nejde, tahle písmenka říkat nebudu.“ Přistoupil na práci s figurkami zvířat a napodobování jejich zvuků (cvrček, had, komár) šeptem. Ve vyvození těchto hlásek jsme nedospěli k výraznějšímu pokroku.

V průběhu období, kdy jsme s chlapcem pracovali, probíhal zápis do základní školy, kde bylo rozhodnuto o odkladu povinné školní docházky.

## **Dítě 5**

### **Vyšetření v září 2017**

Anamnéza:

- dívka, 4 roky
- dva mladší sourozenci
- těhotenství chtěné, bez porodních a poporodních komplikací
- jazyková uzdička v normě
- psychomotorický vývoj bez patologie
- maminka uvádí introvertnější povahu dívky
- dentice kompletní
- prodělané běžné dětské nemoci, nebere žádné léky

Vyšetření sluchu:

- vyšetření hlasitou řečí a šepotem bez zjištěného problému

5 m – Vs – 5 m

5 m – Vm – 5 m

Vyšetření fonematického sluchu:

- rozlišuje zvuky zvířat, správně je určí
- akusticky rozlišuje shodné a rozdílné dvojice slov
- rozkládá slova na slabiky
- bez obtíží s rozkladem slova na hlásky

Vyšetření porozumění řeči:

- popis obrázků a dějů, plnění úkolů bez problémů
- dívka udrží pozornost i v delším časovém úseku, pečlivě plní zadané úkoly
- motivovaná a pečlivá při práci s předčítaným textem

Vyšetření řečové produkce:

- hovoří v celých, gramaticky správných větách
- působí nesměle při mluvení před ostatními dětmi
- minimální výskyt agramatismů
- hlásku C nahrazuje S, Č nahrazuje Š, R nahrazuje L, Ř nahrazuje Ž

Vyšetření motoriky:

- hrubá motorika odpovídá věku
- jemná motorika odpovídá věku, správný úchop psacího náčiní, velmi dobrá úroveň kresby
- oromotorika bez viditelných odchylek

Lateralita:

- praváctví
- souhlasná lateralita

## **Vyšetření v květnu 2018**

Dívka byla na počátku práce v logopedickém kroužku spíše v roli pozorovatele, což bylo v souladu s informacemi, které nám podala maminka o její stydlivější povaze. Při práci na elipse dostávala vždy možnost volby, nemusela mluvit před ostatními. V průběhu času se tato skutečnost začala měnit a v květnu 2018 byla dívka do práce na elipse již plně zapojená.

Dívka si zpočátku vybírala práci s farmou, v jejímž rámci jsme zdokonalovali především slovní zásobu. Časem se začínal projevovat její zájem o písmena, vybírala si zejména pohyblivou abecedu, ze které ráda skládala své jméno podle vzoru. Dále pracovala s písmenkovou komodou, vějíři a kovovými tvary. Na tvarech si zdokonalovala úroveň kreslení čar, nepřetahovala obrisy, nakreslené tvary obratně vystříhovala.

Při nácviku správné výslovnosti se podařilo vyvodit hlásku Č a C, koncem sledovaného období se začalo spontánně objevovat Ř. Hlásky se podařilo fixovat i automatizovat, význam měla i velmi dobrá spolupráce s rodinou dívky.

### 9.3 **Rozhovor**

Rozhovor nám poskytla ředitelka Montessori mateřské školy, která kromě svého hlavního zaměstnání působí jako přednášející na seminářích, které jsou zaměřené na alternativní pedagogiku. Má mnohaleté zkušenosti v práci s dětmi dle Montessori metody v České republice i v zahraničí. V následujícím textu jsme uvedli přepis rozhovoru.

**Jak dlouhá je Vaše zkušenost s metodou vytvořenou Marií Montessori? Vzpomínáte si na Vaše první setkání s touto metodou?**

*Ve své práci uplatňuji Montessori přístup již dvanáct let. Prvotní impulz přišel víceméně nečekaně, když si moji přátelé chtěli otevřít soukromou Montessori mateřskou školu. Oslovili mne, zda bych jim byla ochotná pomoci a dělat ve školce ředitelku, což bylo díky mému vysokoškolskému vzdělání v oblasti předškolní pedagogiky možné. Jejich podmínkou ale bylo, abych absolvovala Montessori kurz. Později jsem z této pozice odešla a s přáteli se rozešla. Jsem jim ale vděčná, protože díky nim jsem se dostala k Montessori metodě.*

*Pro mne je úplně nejúžasnějším bodem v pedagogice Montessori respektující přístup k dětem, který podporuje osobnostní rozvoj dětí. Velmi zajímavý pro mne byl přerod z toho, co jsme se učili v rámci vysokoškolského studia o alternativní pedagogice. Paní Montessori nám byla představována jako představitel extrémního pedocentrismu a přednášející tuto metodu hodnotila velmi negativně. Dnes už vím, že to je absolutní nepochopení této metody. Paní Montessori dala dítě do středu zájmu, ale ne proto, že by ho postavila do centra světa, ale ve snaze dát dítěti prostor pro rozvoj svých daných schopností.*

**Domníváte se, že je Montessori metoda vhodná pro všechny děti bez rozdílu?**

*To je těžká otázka, ale ptá se mne na to spousta lidí. Myslím, že je to metoda vhodná pro všechny děti, ale ne pro všechny rodiče. Děti, které vycházejí z úplně jinak*

*nastaveného prostředí v rodině mají s Montessori metodou problém. Pokud mají doma úplně jiný výchovný systém a přístup, jsou pak děti ve vzdělávacím zařízení nespokojené, protože se nedokáží adaptovat ve dvou prostředích. Takovéto děti pak působí problémy v Montessori prostředí, protože zde neustále nevědomě uplatňují systém, který znají z domova.*

*Problémem dnešní doby je hlavně to, že rodiče vykonávají pro své děti mnoho, ale nedávají jim prostor k vlastní samostatnosti. Dalším extrémem jsou vystrašené děti, které jsou vychovávány autoritativním stylem. Ty jsou potom v Montessori mateřské škole opojené pocitem, že všechno mohou a ventilují si frustraci z domova.*

### **Jaké vlastnosti by měl mít Montessori pedagog?**

*Paní Montessori říkala, že v první řadě by měl být sám pedagog normalizovaný. Což mně přijde, že je nereálné. Její nároky jsou opravdu vysoké. Mnozí pedagogové nejsou ochotni pracovat sami na sobě, během své praxe jsem poznala jen velmi málo takových lidí. Montessori pedagog musí být otevřený změně, musí se chtít učit a měnit sám sebe, postupovat na cestě společně s dětmi. Učitel by měl milovat děti a strhávat je svým nadšením.*

### **Jakým způsobem se dle Vaší zkušenosti u dětí projevuje senzitivní období pro jazyk?**

*Maria Montessori popisovala, že dítě má v sobě zabudovaný jakýsi senzor, díky kterému je schopné odlišit lidskou řeč od jiných zvuků. Tato senzitivita se projevuje již v prenatalním období. Moderní výzkumy potvrzují výsledky jejího pozorování. Fascinující je to, že ona tento fakt popsala před sto lety.*

*Díky praxi v mateřské škole vím, že u každého dítěte nastupuje zájem o písmena v jinou dobu. U některých dětí je to ještě před čtvrtým rokem. Nejtypičtější je to kolem čtvrtého roku, u některých dětí je o dost později. Pokud se děti dostanou k písmenům až kolem šestého roku věku, většinou psaní vynechají a začnou nejprve číst. Maria Montessori tvrdila, že pokud se děti naučí psát, čtení přijde samo.*



### **Jaké aktivity je optimální dětem v tomto období nabídnout?**

*Na rozvoj psaní jsou bezvadné kovové tvary. Stejně tak i pomůcky ze smyslové výchovy jsou přípravou na psaní, například válečky. Psaní je dle Montessori složené ze dvou věcí, jednou z nich je úchop psacího náčiní a druhou je samotné kreslení tvarů. Ve čtyřech letech se rozvíjí jemná motorika a dítě se velmi snadno naučí tahy psacího písma. Dítě potřebuje mít pevnou a lehkou ruku. Používat se dají i hmatové destičky a geometrická komoda, smirková písmena. Dítě pomocí prstů zkoumá tvary a materiál, čímž si nacvičuje citlivost ruky. Dále se dají využívat abecedy, vějíře, třísložkové karty a další, ale to už hovoříme spíše o čtení.*

### **Domníváte se, že přibývá počet dětí s narušenou komunikační schopností?**

*Jednoznačně ano, vidím to při své práci. Osobně se domnívám, že je to dáno hodně využíváním tabletů a telefonů, koukáním na televizi, hraním počítačových her.*

*Do Montessori zařízení zapisují děti primárně rodiče, kteří přemýšlejí nad výchovou a vzděláváním svých dětí. Není to tak u všech rodičů, ale minimálně mi připadají otevřenější změně, pokud je jim problematika vysvětlena.*

### **Jaké jsou možnosti Montessori pedagogiky na tuto skutečnost reagovat?**

*Myslím si, že pokud mají rodiče zájem a pokud se začnou zabývat Montessori pedagogikou a jejím uváděním do praxe, může to mít na děti velký vliv. Osobně si myslím, že kdyby všichni rodiče měli možnost seznámení se základními myšlenkami Montessori pedagogiky a zamyslet se nad tím, co a proč se dělá, jaký to má vliv na dítě, mělo by to obrovský dopad na společnost. Jde o pochopení dítěte, dítě funguje jinak než dospělý člověk.*

## 10 Získaná data, jejich interpretace

V empirické části diplomové práce jsme stanovili hlavní výzkumnou otázku: **Jakým způsobem lze stimulovat vývoj řeči a jazyka dětí v souladu s metodikou Marie Montessori?**

Odpověď na otázku jsme hledali metodou zúčastněného pozorování přímo v Montessori předškolním zařízení, pomocí mnohapřípadové studie a metodou dotazování.

Abychom mohli postihnout zkoumanou realitu v jejím celku, formulovali jsme tři dílčí otázky:

Dílčí výzkumná otázka č. 1: Pomocí jakých Montessori pomůcek je možné realizovat jazykovou a řečovou výchovu?

Dílčí výzkumná otázka č. 2: Jaká je role dospělého v rámci jazykové výchovy dle Marie Montessori?

Dílčí výzkumná otázka č. 3: Je možné využít jazykové Montessori pomůcky k práci s dětmi s narušenou komunikační schopností a jakým způsobem?

### Dílčí výzkumná otázka č. 1

Osvojení jazyka je komplexní dovedností, dítěti k jejímu zvládnutí napomáhá řada dílčích kroků. V Montessori prostředí je kladen velký důraz na běžné praktické činnosti a zájem o smyslové zkoumání okolního světa. Právě při těchto činnostech dítě spontánně nacvičuje zrakové vnímání, fonemický sluch, spolupráci ruky a oka, ovládnání svalů a jemné motoriky rukou, soustředění a sebeovládání, vytrvalost a cílevědomost. Praktická a smyslová cvičení se prolínají mnoha každodenními činnostmi a jsou procvičovány mnoha pomůckami. Díky jejich zvládnutí se dítě plynule dostává k vlastnímu jazykovému materiálu, který byl hlavním tématem našeho pozorování.

Za pomůcky stimulující rozvoj jazyka a řeči lze dle výzkumného šetření označit: smirková písmena, psaní do krupice, pohyblivou abecedu, příkládací abecedu, písmenkovou komodu, písmenkové vějíře, karty na určování pořadí písmen, kovové tvary, válečky s úchyty, hmatové balónky, zvukové válečky, soubor figurek tvořících farmu, nejrůznější variace třísložkových karet. Popis a vyobrazení jednotlivých pomůcek jsme

uvedli v kapitole Montessori pomůcky pro jazykovou výchovu. Tento výčet není vyčerpávající, vypovídá o využívaných pomůčkách v rámci daného časového úseku v daném zařízení.

## **Dílčí výzkumná otázka č. 2**

Obecnými charakteristikami, které by měl mít Montessori pedagog, jsme se zabývali v teoretická části práce. V jazykové výchově by měl být pedagog či provázející dospělý aktivním pozorovatelem, jehož hlavním úkolem je sledovat přirozený vývoj dítěte a nástup senzitivní fáze pro jazyk. Dítě by měl povzbuzovat, poskytovat mu vhodně připravené prostředí odpovídající jeho potřebám.

Roli dospělého jsme měli příležitost zkoumat v rámci zúčastněného pozorování jak v běžném denním režimu, tak i při práci v logopedickém kroužku. Při práci s jazykovými pomůckami bylo nutné předvedení práce, postupné zapojování dítěte do spolupráce. V okamžiku, kdy si dítě pomůcku vybíralo samo či projevilo touhu pracovat samostatně, byl učitel v roli pozorovatele. Montessori pomůcky poskytují dítěti možnost samostatné kontroly, učí dítě pracovat s chybou.

V rámci procvičování oromotoriky či procvičování výslovnosti byl učitel v roli aktivního průvodce. Při práci v logopedickém kroužku jsme často čelili skutečnosti, že si jsou děti zvyklé vybírat práci dle vlastního uvážení a odmítají předkládané aktivity cílené na zlepšení individuálních nedostatků.

## **Dílčí výzkumná otázka č. 3**

Maria Montessori ve svém díle zmiňuje téma vad řeči, nabádá k jejich zachycení a okamžitému řešení. Metodika vlastního odstraňování logopedických vad se v jejím díle neobjevuje.

Řešení spatřujeme v citlivém provádění logopedické intervence, kterou lze vhodně doplňovat práci s Montessori pomůckami, které otevírají cestu ke kreativě a různorodé práci.

V empirické části diplomové práce jsme popsali možný způsob logopedické intervence, který využívá principů Montessori pedagogiky. U všech sledovaných dětí došlo během daného časového úseku k pokroku. Jeho míra závisela především na

individuálních vlastnostech dětí, na stupni jejich vnitřní motivace s ochotě pracovat s jazykovými pomůckami.

### **Zodpovězení hlavní výzkumné otázky**

Montessori metoda nabízí obsáhlý soubor jazykových pomůcek, které lze využívat k rozvoji jazyka v jeho mluvené i psané formě. Pomocí jazykového materiálu děti objevují, že existuje ještě více slov, než která zatím znají, hlásky a písmena mohou být nejen slyšet, ale i vidět, lidé spolu komunikují pomocí mluveného a psaného jazyka, všechna slova mají svou funkci a strukturu.

Pomocí správně připraveného prostředí může pedagog pomoci dítěti k nástupu psaní a čtení, k rozvoji slovní zásoby. Lekce musí probíhat ve správnou dobu, s pomůckami odpovídajícími úrovni dítěte. Pomůcka musí být prezentována se zájmem a práce musí dítě těšit a odpovídat jeho možnostem a naladěním.

U dětí s narušenou komunikační schopností lze využívat Montessori jazykové pomůcky zejména pro rozvoj slovní zásoby, rozvoj fonemického sluchu, porozumění struktuře slova.

Jazykové pomůcky jsou v Montessori metodě určeny především dětem v předškolním věku, protože v právě této době se nacházejí v senzitivním období pro rozvoj jazyka. Jejich využití je ale možné i u dětí starší věkové kategorie, u kterých se vyskytují obtíže se psáním a čtením. Díky vhodnému využívání pomůcek v době probíhající senzitivní fáze lze podporovat aktivní vývoj až k nejvyšším možnostem dítěte.

## 11 Závěr

Od chvíle, kdy Maria Montessori otevřela v Římě své první zařízení pro malé děti, nás dělí již více jak století. Přesto jsou její objevy a myšlenky stále aktuální. Mnoho rodičů a pedagogů kritizuje tradiční školní praxi, ve které se často objevují uniformní vyučovací metody, ve kterých jsou děti pasivním příjemcem informací, a hledají nové přístupy, které by v dětech probouzely přirozenou zvědavost, sebevědomí, sebekázeň a touhu dosahovat co nejvyšších cílů.

V předkládané práci jsme nechtěli vytvářet komparaci mezi klasickým a alternativním způsobem výchovy a vzdělávání, ideou bylo poskytnout čtenáři informace a odkrýt možnosti, které nám může Montessori metoda poskytnout.

V teoretické části jsme uvedli stručný teoretický rámec, ze kterého metoda vychází. Popsali jsme klíčovou oblast Montessori metodiky, spontánní činnost dítě. Dále jsme se zabývali základními myšlenkami, pojmy a principy Montessori pedagogiky, které spolu úzce souvisí. Zmínili jsme význam respektování senzitivních období, ve kterých jsou děti obzvláště citlivé k osvojování určitých dovedností a po jejichž ukončení je získávání daných schopností mnohem obtížnější. Vysvětlili jsme pojem absorbující mysl jako schopnost malého dítěte intuitivně a celistvě vstřebávat informace z okolí a formovat si tak povědomí o okolním světě.

Za základ učení a poznávání okolního světa považovala Maria Montessori polarizaci pozornosti, schopnost dlouhodobého a intenzivního soustředění na vybranou práci. Výběr práce byl dle Montessori zcela v rukou dítěte, samo rozhodovalo s čím a jak dlouho bude pracovat. Za úkol pedagoga či vychovatele bylo považováno vytvoření vhodného pracovního prostředí a pomůcek, které byly zaměřeny především na smyslovou a pohybovou výchovu, která byla dle Montessori základem pro další rozvoj inteligence dítěte. Montessori vyzdvihovala nutnost aktivního sledování vývoje dítěte a jeho podporování až k nejvyšším osobním možnostem.

V části empirické jsme se pokoušeli nalézt odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jakým způsobem lze stimulovat vývoj řeči a jazyka dětí v souladu s metodikou Marie Montessori? Dosud jsme nenalezli žádnou publikaci či metodiku v českém jazyce, která by se tímto tématem zabývala.

V rámci nalézání odpovědí na hlavní výzkumnou otázku jsme si stanovili tři dílčí výzkumné otázky, které se zabývaly Montessori jazykovými pomůckami, rolí dospělého v jazykové výchově a využitím pomůcek u dětí s narušenou komunikační schopností.

Popsali jsme soubor jazykových pomůcek, které byly v rámci výzkumu využívány k rozvoji mluvené i psané formy jazyka. S pomůckami úzce souvisela i práce pedagoga, coby průvodce jazykovou výchovou.

V rámci vedení logopedického kroužku jsme měli možnost dlouhodobě sledovat vývoj jazykových a řečových dovedností u dětí s různým typem narušené komunikační schopnosti a tento vývoj zaznamenávat. Popsali jsme možný způsob logopedické intervence, který využíval principů Montessori pedagogiky.

Za účelem získání informací z dlouholeté praxe jsme požádali o rozhovor ředitelku Montessori mateřské školy, které se zabývá i šířením metody formou seminářů pro pedagogy i širokou veřejnost. Díky jejím odpovědím a ochotě k diskuzi jsme získali komplexnější pohled na celou tematiku.

Díky nalézání odpovědí na dílčí výzkumné otázky se nám podařilo naplnit cíl diplomové práce, zjistili jsme a popsali, jakým způsobem lze stimulovat správný vývoj jazykových a řečových dovedností s využitím Montessori metody.

Byli bychom velmi rádi, kdyby byla zmíněná tematika inspirací pro rodiče, pedagogy a logopedy. Domníváme se, že by mohla do naší společné práce vnést nové možnosti a být ku prospěchu všem, kteří se na péči o správný vývoj jazyka a řeči podílejí, zejména potom dětem samým.

*„Děti jsou budoucností lidstva. Pokud si někdo přeje vykonat něco dobrého pro společnost, ať chrání dítě před psychickými úchylkami a umožní mu jednat přirozeně. Dítě v sobě skrývá obrovský potenciál, ale také množství záhad. Tou největší je tajemství lidské přirozenosti.“*

Maria Montessori

## 12 Navrhovaná opatření

Pomocí provedeného výzkumného šetření jsme se přesvědčili, že je metodika vytvořená Marií Montessori vhodná ke stimulaci jazykového a řečového vývoje a to zejména ve věku, který je uváděn jako senzitivní fáze pro jazyk. K dispozici je celý soubor Montessori pomůcek, které je možné k tomuto cíli vhodně využívat.

V dnešní době je na trhu několik výrobců, kteří vyrábějí Montessori pomůcky modifikované pro český jazyk. Stejně tak je velký prostor pro vlastní tvorbu. Mnohé pomůcky je možné vytvořit vlastními silami s minimálními náklady. Velmi důležité však je dodržovat přísná pravidla toho, jak musí Montessori pomůcka vypadat. Jsou kladeny velké nároky na přesnost provedení, reálnost vyobrazení a estetickou hodnotu předkládaného materiálu.

Zcela zásadní je znalost principů Montessori pedagogiky, pomůcky jako takové nelze vytrhávat z širšího kontextu metody. Vždy je třeba respektovat fakt, že dítě samo má rozhodující vliv na svůj vývoj, dělat vše pro to, aby dítě získávalo nové vědomosti a schopnosti vlastními silami a tempem. Úkolem pedagoga či rodiče je provázet dítě, poskytovat mu připravené prostředí, respektovat senzitivní období a dopřávat dítěti prostor k intenzivní a radostné práci.

Dle našeho názoru není vhodné vnímat Montessori pedagogiku jako protipól klasických přístupů. Je nutné mít na zřeteli historický kontext, ve kterém Maria Montessori svoji metodu vytvářela. V dnešní době je společnost k dětství, výchově a vzdělávání mnohem více otevřenější, než tomu bylo v dobách Marie Montessori. Děti, s nimiž pracovala, byly v úžasu z toho, že jim byl poskytnut odpovídající prostor, důvěra v jejich schopnosti a že byly ponechány v samostatnosti. V dnešní době je trend spíše opačný, děti jsou mnohdy příliš opečovávané a mají kolem sebe nepřeborné množství podnětů a stimulů, vedení k samostatnosti se vytrácí.

Často je Montessori pedagogika vnímána jako přístup plný bezbřehé svobody, nekonečného respektu k dítěti. Tento názor vychází z nepochopení metodiky Montessori pedagogiky, která si naopak na pevných hranicích a dodržování principů zakládá.

Vzdělávací metody vytvořené Marií Montessori jsou v souladu s nejnovějšími poznatky psychologie a pedagogiky a jejich citlivým uplatňováním lze dosahovat výborných výsledků.

## 13 Seznam použitých zdrojů

### Tištěné zdroje:

ANDERLIKOVÁ, L., 2014. *Cesta k inkluzi, úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.

HAINSTOCK, Elizabeth G., 2013 *Metoda Montessori a jak ji učít doma: předškolní léta*. 1. vyd. Praha: Pragma. ISBN 978-80-7349-370-7.

HARALD, L., aj., 2000. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou*. 1. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 3-451-26390-4.

HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 4. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HERMANN, É., ROCCHI, R., 2017. *Montessori aktivity pro děti*. Praha: Svojtka & Co. ISBN 978-80-256-1915-5.

HILLEBRANDOVÁ, V., 2004. *Ticho, klid, láska a harmonie*. Jablonec nad Nisou: Mateřská škola Montessori.

JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H., 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?* 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4750-7.

KLENKOVÁ, J., 2006. *Logopedie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1110-9.

KOŤÁTKOVÁ, S., 2014. *Dítě a mateřská škola*, 2. rozš. a aktual. vyd., Praha: Grada. 978-80-247-4435-3.

LECHTA, V., 2003. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-801-5.



- LILLARD, A. S., 2007. *Montessori, The Science Behind The Genius*. New York: Oxford. ISBN 978-0195369366.
- MONTESSORI, M., 1912. *The Montessori Method*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- MONTESSORI, M., 2003. *Absorbující mysl*. Praha: SPS. ISBN 80-86189-02-3.
- MONTESSORI, M., 2012. *Tajuplné dětství*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-382-0.
- MONTESSORI, M., 2017. *Objevování dítěte*. 1. revid. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1234-8.
- O'DONELL, M., 2007. *Maria Montessori*. London: Bloomsbury. ISBN 978-1-4725-1901-6.
- PAVLŮ, D., 2002. *Speciální fyzioterapeutické koncepty a metody*. Brno: Cerm. ISBN 80-7204-266-1.
- PRŮCHA, J., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-807367-546-2.
- RANDÁKOVÁ, K., 2016. *Vzdělávací kurz pedagogiky Montessori*. Praha: Montessori ČR, z. s.
- RÝDL, K., 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, K., 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě*, 2. přeprac. a dopl. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.
- SLOWIK, J., 2007. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

SMOLÍK, F., SEIDLOVÁ MÁLKOVÁ, G., 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

STANDING, E. M., 1984: *Maria Montessori: Her life and work*. London: Hollis & Carter. ISBN 0-452-27989-5.

ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĎOVÁ, K., aj., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, K., 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

TOMICKÁ, V., 2006. *Speciálně pedagogické metody využitelné v logopedické i speciálně pedagogické praxi*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7372-106-6.

ZELINKOVÁ, O., 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-071-5.

### **Internetové zdroje:**

*Association Montessori Internationale* [online]. [vid. 9. 3. 2018]. Dostupné z:

<https://montessori-ami.org>

*Montessori*

*Montessori Primary Guide* [online]. [vid. 22. 5. 2018]. Dostupné z:

<http://www.infomontessori.com/language/oral-language-oral-language-exercises.htm>