

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Bakalářská práce

Kamila Poskočilová

Didaktické materiály v Montessori mateřské škole

Vedoucí práce: Mgr. Srbená Alena, Ph.D.

Olomouc 2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Didaktické materiály v Montessori mateřské škole“ vypracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce, a že všechna použitá literatura je řádně uvedena v seznamu zdrojů.

V Olomouci dne

.....

podpis

Poděkování

Mé poděkování patří všem, díky kterým mohla tato práce vzniknout. Zvláštní poděkování patří mé rodině za podporu a péči. Dále bych vyzdvihla ochotu a pomoc, jež se mi dostala od paní učitelek z Mateřské školy Klubíčko v Pardubicích. Můj vděk patří též společnosti Montessori ČR a jejím lektorkám, které mně pomohly nahlédnout do tajuplného světa Montessori pedagogiky. V neposlední řadě patří velké poděkování Mgr. Aleně Srbené, Ph.D za její rady, odborné vedení a trpělivost.

OBSAH

Úvod	6
I. Teoretická část	7
1. Uvedení do základní tematiky	8
1.1. Dítě a dětství	8
1.2. Vybrané charakteristiky dítěte předškolního věku	8
1.3. Předškolní vzdělávání	9
1.4. Předškolní pedagogika	10
1.5. Předškolní zařízení	10
1.5.1. Mateřská škola	11
1.6. Reformní pedagogika	12
1.7. Alternativní školství	12
2. Seznámení s osobností Marie Montessori	13
2.1. Prameny, ze kterých čerpala	13
3. Pojmy Montessori pedagogiky	15
4. Připravené prostředí a jeho význam	22
4.1. Montessori prostředí a didaktické materiály	22
4.2. Členění prostředí	23
4.3. Vlastnosti didaktického materiálu	26
4.4. Umění v mateřské škole	26
5. Impresionismus	28
5.1. Počátky Impresionismu jako ucelené skupiny umělců	28
5.2. Charakteristika Impresionismu	28
II. Praktická část	30
6. Představení záměru praktické části	31
7. Manuál pomůcek	34
7.1. Párování obrazů	35
7.2. Hledej obraz	39
7.3. Tři složkové karty	42
7.4. První čtení	45

8. Evaluační nástroj	48
Reflexe.....	53
Závěr.....	54
Seznam bibliografických citací	55
Nejčastější zdroje obrázků využitých v didaktických materiálech.....	58
Seznam zkratk.....	59
Seznam tabulek.....	60
Seznam obrázků.....	60
Seznam schémat	60
Seznam příloh.....	61
Anotace.....	98

Úvod

Bakalářská práce se zaměřuje na několik oblastí. Jedná se o předškolní pedagogiku, Montessori pedagogiku a umění. Vlivem společenských změn a zájmu společnosti roste počet zařízení pracujících podle vzdělávací koncepce Montessori na našem území. Proto též roste význam materiálů vhodných pro toto prostředí.

Cílem práce je vytvořit smysluplné materiály z oblasti jazykové výchovy, uplatnitelné v Montessori mateřské škole. Pro tvorbu didaktických materiálů jsme se rozhodli z důvodu jejich nedostatku na trhu. Námět materiálů jsme se snažili zvolit netradiční. Na základě osobních preferencí jsme přistoupili k tématu výtvarného umění, konkrétně uměleckého směru zvaného impresionismus.

Práce je koncipována do dvou částí a několika samostatných kapitol. V první části se zabýváme teorií, jež se k sledovanému tématu úzce váže. Ve druhé části práce se zaměřujeme na výrobu didaktických materiálů a jejich představní. První kapitola přináší náhled na vzdělávání předškolních dětí. Představuje ústřední pojem dítě a dětství. Dotýká se mateřské školy, jako nejběžnější instituce předškolního vzdělávání. Vysvětluje pojem alternativní vzdělávání a reformní hnutí. Seznámení s osobností Marie Montessori a jejím životem je součástí druhé kapitoly. Kapitola se pozastavuje u zdrojů, v nichž čerpala inspiraci. Třetí kapitola je věnována principům a pojmům vyplývajícím z pozorování dětí a práce s nimi. Nejznámější jevy, jež vyplynuly z její práce, jsou absorbuující mysl, polarizace pozornosti a senzitivní období. Kapitola se však dotýká dalších pojmů typických pro Montessori prostředí. Pozornost následující kapitoly je věnována připravenému prostředí. Kapitola vymezuje především didaktické materiály, jejich charakteristiku a vlastnosti. Zvláštní zájem je věnován oblasti jazykové výchovy. Závěrečná kapitola první části představuje stručný přehled informací o impresionismu.

Druhá část bakalářské práce stručně nastiňuje proces výroby a možná úskalí. Pomůcky jsou zpracovány do přehlednému manuálu. Manuál obsahuje popis pomůcek, vymezení jejich účelu či věkové kategorie, pro kterou jsou primárně určeny. Můžeme zde najít další podstatné informace a doporučení. Součástí je evaluační materiál určený pedagogickým i nepedagogickým pracovníkům, sloužící jako zpětná vazba.

Ačkoli primárním cílem bakalářské práce je vypracovat soubor pomůcek pro mateřské školy, didaktické materiály by bylo možné využít též v domácím prostředí, na prvním stupni základních škol či v zařízeních volného času.

I. Teoretická část

1. Uvedení do základní tematiky

Kapitola seznamuje s primárním pojmovým aparátem vztahujícím se k sledované problematice. Otevírá téma předškolního vzdělávání a počátků Montessori pedagogiky.

1.1. Dítě a dětství

Na počátku práce je vhodné, abychom vymezili pojmy, s nimiž budeme operovat. Stěžejní je pojem dítě. Úmluva o právech dítěte definuje dítě jako každou lidskou bytost, jež nedosáhla věku 18 let. Shodně ho chápe zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník ve znění pozdějších předpisů, v § 30 ustanovuje, že zletilosti se dosahuje dovršením 18. roku věku. Do té doby je osoba považována za „nezletilou“. Výslovně zde však není uvedeno, že by byl člověk do 18 let považován za „dítě“. Problematiku pojmu dítě, shrnuje pojem dětství.

Pedagogický slovník ho vymezuje jako období, kterým si projde každý jedinec. Počíná jeho narozením a končí přibližně ve věku 15 let, kdy dítě přechází do období tzv. adolescence (Průcha et al. 2013). Z uvedeného tedy vyplývá, že označení osob ve věku 15–18 let za „děti“ by mohlo být danou skupinou vnímáno jako pejorativní či degradující.

Vývojová psychologie poskytuje různé pohledy na periodizaci dětství. Jako příklad si uvedeme členění podle Vágnerové. Vágnerová první etapu života nazývá prenatální období. Začíná oplozením vajíčka a končí narozením dítěte. Následuje období novorozenecké trvající přibližně měsíc. Poté se z dítěte stává kojeneček. Kojenecký věk označuje 1. rok života dítěte. S nástupem 2. roku přechází do věku batolecího, ve kterém setrvává do 3 let. Od 3 let vstupuje do předškolního období. To je zakončeno nástupem do základní školy (trvá přibližně do 6 let). Školní věk rozděluje na 3 etapy: raný školní věk (6–7 let až 8–9 let), střední školní věk (8–9 let až 11–12 let) a starší školní věk. Pubescence se dostavuje mezi 11.–15. rokem. Celé období dětství uzavírá období adolescence, které nastává zhruba ve věku 15–20 let (Vágnerová 2000). Abychom plně pochopili, koho se předškolní vzdělávání týká, zaměříme se na vybrané charakteristiky vlastní dětem předškolního věku.

1.2. Vybrané charakteristiky dítěte předškolního věku

V období předškolního věku prochází dítě intenzivním růstem. Vyhraňuje se lateralita, osifikují zápěstní kůstky, což má vliv na jemnou motoriku (rozvíjí se manuální zručnost). V oblasti hrubé motoriky dochází k automatizaci a zdokonalování pohybů. Okolní svět vnímá celistvě (synkretické vnímání). Větší část tohoto období převládá paměť mechanická a mimovolní, ke konci období dochází k rozvoji úmyslné a slovně-logické paměti. Pozornost je

spíše proměnlivá a nestálá, před nástupem do školy se však mění v úmyslnou pozornost. V procesu myšlení můžeme pozorovat náznaky myšlenkových operací (analýzu, syntézu a srovnávání), rozvíjí se pojmové myšlení. Velké pokroky spatřujeme také v oblasti vyjadřování (dochází k rozšiřování slovní zásoby, zlepšuje se gramatická stavba věty, výslovnost hlásek apod.). Kvalitativní posun zaznamenáváme u citů sociálních, intelektuálních, estetických a etických (Šimíčková-Čížková et al. 2010). Z uvedeného vyplývá, že soubor pomůcek nemůže být příliš obsáhlý, neboť by dítě ztratilo pozornost a úkol by nedokončilo.

Pro dítě je typická zvědavost, proto se můžeme setkat s pojmem „věk otázek“.

Za nejpřirozenější činnost dítěte je považována hra. Ve hře můžeme pozorovat spontánnost, symboličnost a tvořivost (Šmelová 2004). Kořátková (2014, s. 23) nazývá dítě „objevitelem“. Okolí zkoumá prostřednictvím všech smyslů. Poznávání prostřednictvím smyslů je dominantní způsob ve věku do šesti let (Kořátková 2014).

Ačkoli jsme vymezili, že předškolní věk je období od 3 do 6 let, v posledních letech došlo k významným změnám v oblasti legislativy, které rozšiřují tyto hranice. Jakým způsobem, to je shrnuto v následující podkapitole pojednávající o předškolním vzdělávání.

1.3. Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání je součástí systému vzdělávání České republiky. Jedná se o počáteční stupeň veřejného vzdělávání. Jeho organizací a řízením se zabývá Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT). K jeho realizaci dochází především v mateřských školách (dále též MŠ) (Kořátková 2014). Pojem předškolního vzdělávání vymezuje Opravilová (2016, s.14) následovně: „*Předškolní vzdělávání chápeme v pedagogické teorii jako proces cíleného a organizovaného působení na dítě předškolního věku, které ho má rozvíjet, podporovat, motivovat a směřovat k získávání tzv. kompetencí budoucího školáka.*“

Zatímco dříve do MŠ nastupovaly děti od 3 let, nyní je nutné počítat i s dětmi dvouletými. Dvouleté děti získaly možnost nastoupit do systému předškolního vzdělávání s účinností od 1. 9. 2016. Podle zákona č. 564/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále školského zákona) § 34 se předškolní vzdělávání stanovuje pro děti ve věku od 3 do 6 let, nejdříve však pro děti od 2 let.

Další podstatnou změnou je zavedení povinné předškolní docházky. S platností od 1. 9. 2017 došlo ke změně školského zákona a § 34 ods. 1 stanovuje, že předškolní vzdělávání je povinné pro dítě, které do začátku školního roku dovrší 5 let. Zákon dále stanoví možnosti plnění. Kromě posunutí hranice dolů (ve smyslu dětí dvouletých) se můžeme setkat

s posunutím věkové hranice směrem „nahoru“. Taková situace může nastat s odkladem povinné školní docházky. Některé děti tak dosahují v MŠ věku 7 či 8 let. Jestliže chápeme předškolní vzdělávání jako proces působení na dítě, můžeme ho chápat jako součást předškolní pedagogiky. Ta se zajímá o veškeré procesy týkající se předškolního dítěte.

1.4. Předškolní pedagogika

Předškolní pedagogika se zabývá objasňováním, analýzou a následným vyhodnocením všeho, co souvisí s výchovou a vzděláváním dětí před vstupem do základní školy. Sleduje například postavení dítěte ve společnosti a ověřuje výchovné koncepce. Ve vztahu k obecné pedagogice se jedná o jednu z oblastí teorie a výzkumu. Průcha a Kořátková (2013, s. 49) dodávají: *„Zkoumá a zobecňuje zákonitosti, věkové a individuální možnosti a zvláštnosti v přijetí vzdělávací stimulace. Zkoumá a pracuje se základními kategoriemi, jako jsou cíle, obsah, metody, podmínky výchovy a vzdělávání a profesní vybavenost učitele.“* Můžeme se též setkat se synonymním označením preprimární pedagogika, jež vychází z mezinárodní klasifikace vzdělávání neboli ISCED (Majerčíková et al. 2015, Průcha a Kořátková 2013). Předškolní pedagogika, potažmo předškolní výchova a vzdělávání, se uskutečňuje v zařízeních k tomu určených. Jedná se o předškolní zařízení.

1.5. Předškolní zařízení

Pečující osoby mohou volit mezi různými možnostmi předškolních zařízení. Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině ve znění pozdějších předpisů, vymezuje péči o děti v tzv. dětských skupinách. Jedná se službu, která je podle § 2 poskytována dětem od jednoho roku do zahájení povinné školní docházky.

V minulosti se na našem území o péči dětí do 3 let staraly jesle, nahradily je dětské skupiny. Jesle na rozdíl od MŠ spadaly pod Ministerstvo zdravotnictví. Setkat se můžeme s různými formami zařízení a rozličnými názvy, jako miniškolička, dětský klubík, mateřské centrum, centrum pro předškolní děti apod. Tato zařízení však nejsou obvykle zapsána v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT a jejich provoz se řídí odlišnými právními předpisy. Nejtypičtějším zástupcem předškolního zařízení jsou mateřské školy.

1.5.1. Mateřská škola

Mateřská škola je instituce, v níž dochází k realizaci předškolního vzdělávání. Je zakotvena jako součást soustavy škol v České republice. Z toho vyplývá, že jsou zde dodržována obdobná pravidla organizace, provozu a naplňovány podobné podmínky edukace, jako je tomu u zařízení na vyšším stupni vzdělávání (Majerčíková et al. 2015).

V mateřských školách aktuálně převládá osobnostně orientovaný model předškolního vzdělávání spolu s pedocentrickým pohledem na dítě. To znamená, že předškolní vzdělávání by se v maximální možné míře mělo přizpůsobit potřebám dětí. Smyslem je rozvoj dětské osobnosti po všech stránkách. Základem je respekt dítěte jako osobnosti, jeho možností, schopností, zájmů a dispozic (Koťátková 2014).

Předností mateřských škol je sociální skupina, v níž dochází ke kultivaci sociálních vztahů. Takovou možnost rodina dítěti většinou poskytnout nemůže (Koťátková 2014). Pro budoucí život dítěte je zásadní, aby se dítě naučilo fungovat v kolektivu (umět se prosadit, říct svůj názor, respektovat názor druhého, ...). Významným krokem je též odpoutání se od rodiny a sžití s jinou autoritou, než jsou rodiče (Špaňhelová 2004). MŠ představují přínos pro pedagogiku předškolního věku jako vědu, neboť poskytují možnost zkoumat a analyzovat vzdělávací procesy. Výzkumníci mohou pozorovat způsoby práce pedagogů a reakce dětí na jejich působení či podmínky vzdělávání (Průcha a Koťátková 2013).

Obsah vzdělávání v MŠ je řízen Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV). Jedná se o dokument, jenž vytyčuje vzdělávací cestu, stanovuje požadavky a podmínky pro institucionalizované vzdělávání a formuluje jeho cíle. Závazný se stal od roku 2007. Jeho obsah je členěn do pěti oblastí. RVP PV je součástí systému rámcových vzdělávacích programů a společně s Národním programem vzdělávání (Bílou knihou) tvoří státní úroveň vzdělávacích dokumentů. Školní úroveň je tvořena školními vzdělávacími programy a třídními vzdělávacími programy (Koťátková 2014, Šmelová 2004). Na základě RVP PV si všechny mateřské školy (zapsané v rejstříku MŠMT) zhotoví vlastní školní vzdělávací program (dále ŠVP). To jim umožňuje zahrnout do vzdělávání specifické podmínky, jimiž mateřská škola disponuje. Součástí ŠVP je obvykle vzdělávací strategie, kterou MŠ preferuje, a vymezení podmínek předškolního vzdělávání (Koťátková 2014). Postoj společnosti k dítěti, dětství a vzdělávání se v průběhu staletí proměňoval. Pro naši práci považujeme za nejrelevantnější změny, jež nastaly na konci 19. století, počátkem století 20., které ve své podstatě pokračují dodnes.

1.6. Reformní pedagogika

Za reformní pedagogiku považujeme rozmanité pedagogické koncepce, které stály v opozici vůči tradiční škole. Reformní snahy se začaly objevovat již koncem 19. století. Hlavním cílem byla reforma školství. Ačkoli je skupina reformistů různorodá, spojuje je východisko pedocentrismu (Kasper a Kasperová 2008).

Opravdový převrat k dítěti a dětství lze zaznamenat až ve 20. století. První jméno spojené s reformní pedagogikou je E. Keyová. Byla to právě ona, kdo označil celé století za „století dítěte“. Důvodem reformních snah byl nesouhlas s atmosférou, jež ve školách na konci 19. století panovala. Cílem bylo otevřít diskuzi nad obsahem učiva, metodami vyučování, formami vyučování, efektivitou celého procesu a v neposlední řadě také vzájemnými vztahy (Průcha a Košťátková 2013, Opravilová 2016).

Mezi hlavní světové představitele patří H. Parkhurst, R. Steiner, P. Petersen, C. Freinet a M. Montessori. Vlivem historických událostí (nárůst fašistických tendencí) bylo reformní hnutí v některých zemích potlačeno. K obnově docházelo po druhé světové válce (Průcha a Košťátková 2013). Některé pedagogické koncepce natolik zdomácněly, že na našem území přetrvávají dodnes. V souvislosti s nimi se hovoří o alternativním vzdělávání.

1.7. Alternativní školství

Samotný pojem alternativní bychom mohli chápat jako odlišný. Můžeme se setkat se synonymy, jako je „netradiční škola“, „otevřená škola“, „svobodná škola“ apod. Průcha pojímá jako alternativní takové školy, jež se liší v některém aspektu od běžných škol. Odlišností pak rozumí jiný způsob organizace výuky, odlišné kurikulární programy, materiální a nemateriální prostředí, způsoby evaluace či hodnocení výkonů žáků (Průcha 2012). Srovnání mezi alternativním školstvím a mainstreamovým proudem nám předkládají autoři Slováček a Miňová (Slováček a Miňová 2017b, s. 11) v přílohách práce.

Následkem společenských změn se na naše území začalo po roce 1990 opět vracet alternativní vzdělávání. Zatímco vzdělávání C. Freineta či Jenský plán (P. Petersona) na naše území příliš nepronikly, alternativám jako je Daltonský plán (autorky Helen Parkhurst), waldorfské mateřské školy (Rudolfa Steinera) nebo Montessori mateřské školy, se podařilo uchytit. Montessori pedagogika patří k silně zastoupeným koncepcím na našem území. V současné době můžeme nalézt síť mateřských škol, základních škol a středních škol. Následující tři kapitoly proto shrnují poznatky ze života Montessori a nejdůležitější pojmy, jež jsou s její pedagogikou spojeny.

2. Seznámení s osobností Marie Montessori

Maria Montessori byla vzdělaná v mnoha směrech. Veřejně vystupovala a obhajovala práva pracujících žen. V souvislosti s tím požadovala, aby byly nastaveny stejné pracovní podmínky pro ženy i muže (Slováček a Miňová 2017b). V dětství ji zajímala matematika, a proto docházela na technicky zaměřenou školu primárně určenou pro chlapce (Slováček a Miňová 2017a.).

V pozdějším věku ji uchvátila medicína a po ukončení studia se stala jednou z prvních lékařek v Evropě. Věnovala se práci s dětmi, které bychom dnes nazvali jako děti se specifickými vzdělávacími potřebami, v knize od Hainstock (2018, s. 11) můžeme najít termín „mentálně narušené děti“. Názor, který zastávala (jedná se spíše o problematiku spadající do pedagogické oblasti, namísto lékařské), byl pro tehdejší společnost zvláštní (Hainstock 2018). Z dnešního pohledu ho shledáváme za velmi pokrokový.

Pociťovala, že dosavadní vzdělání jí k naplnění cílů, jež před sebe kladla, nestačí. Začala tedy se studiem filosofie a antropologie. Znamé je především její působení v Casa dei Bambini („Domě dětí“), jehož vybavením a vedením byla pověřena. Zde však pracovala s dětmi „normálními“ (Hainstock 2018), dnes bychom řekli intaktními.

Způsob vzdělávání, který propagovala se velmi rychle rozšířil mimo hranice Itálie do vzdálených zemí. Část svého života strávila na cestách, lektorováním na různých místech planety. Montessori zařízení se rozšířila do Indie, Pákistánu, Rakouska, Číny, Japonska, Kanady, Nizozemska a dalších zemí (Standing 1998). Vyzorovala pedagogické jevy, jako absorbující mysl, polarizaci pozornosti či senzitivní období. Její objevy změnily pohled na dítě předškolního věku a na dětství samotné (Hainstock 2018).

2.1. Prameny, ze kterých čerpala

Maria Montessori (dále také MM) vycházela z „klasických“ autorů, jako je J. Locke, J. Rousseau nebo J. Pestalozzi. Pro její práci však byla významná jména E. Séguin a J. Itard, jejichž díla podrobně prozkoumala, a dokonce je pro své vlastní potřeby přeložila do italštiny. V té době se jednalo o téměř neznámá jména (Standing 1998). Kramer (1988, s. 32–33) naznačuje, že vycházela z vlastních zkušeností, které získala v průběhu vzdělávání. Popisuje, jaké podmínky panovaly ve školách v době, kdy MM sama seděla ve školní lavici. Žáci vycházeli především z textů, učili se je z paměti, poté je reprodukovali. Nebylo využíváno modelů či reálných předmětů. Všichni dělali to samé ve stejnou dobu. Informace přijímali pasivně, nebyl dán prostor pro diskusi (Kramer 1988). V následujících kapitolách nalezneme

základní pojmy a principy Montessori pedagogiky. Je si možné povšimnout, že se MM mnohdy vydala opačnou cestou oproti zde zmíněným postupům a praktikám.

Na vývoj její práce měli vliv především dva Francouzi. Itard byl pedagog, jenž se věnoval osobám se sluchovým postižením, dokonce vypracoval metodiku pro tuto oblast. Slávy dosáhl také tím, že pečoval o chlapce známého jako „Divoch z Aveyronu“ (Slováček a Miňová 2017b, Kramer 1988). Jako jeden z prvních se začal věnovat pozorování svých svěřenců, podobně jako to prováděli v nemocnicích u pacientů s nervovými onemocněními (Montessori 1988). Ačkoli to zdroj přímo neuvádí, můžeme se domnívat, že i tato informace měla vliv na práci MM. Jak je totiž známo, pozorování je v Montessori pedagogice významným pojmem.

Druhým významným lékařem a pedagogem byl Edouard Séguin. Séguin byl žákem Itarda. Primárně se věnoval rozvíjení dětí s mentálním postižením. Vypracoval pomůcky, které sloužily pro rozvoj smyslů. Založil zařízení pro děti s mentálním postižením, která se stala vzorovými pro podobná zařízení napříč světem. S dětmi se věnoval nacvičování každodenních aktivit (Slováček a Miňová 2017b, Kramer 1988). Montessori navštívila zařízení, kde byla jeho metoda aplikována a seznámila se s jeho didaktickým materiálem (Montessori 1988).

Na základě zkušeností s prací Itarda a Seguina vytvořila vlastní systém materiálu. Jak materiál pojala, jaké kroky podnikla při výrobě, konkrétní příklady materiálů a další informace, blíže představí následující text. Upozornili bychom především na pojem „trojstupňová lekce“, který shrnuje způsob práce s materiály (konkrétně jak probíhá představení pomůcky v praxi), dále také na kapitolu věnovanou připravenému prostředí.

3. Pojmy Montessori pedagogiky

Pojmy a principy představené v rámci kapitoly poskytnou ucelenější pohled na Montessori pedagogiku. Cílem je vytvořit obraz, jenž by indikoval, jak vypadají Montessori zařízení, a jakým způsobem v nich probíhá výchova a vzdělávání. Na základě této představy, snáze porozumíme didaktickým materiálům obsaženým ve druhé části práce.

Absorbující duch

Pod tímto pojmem si můžeme představit pozoruhodnou vlastnost mysli dítěte, jejíž podstatou je absorpce, někdy též „nasávání“ informací z okolí. Jedná se o neřízený proces, který není ovlivněn vůlí dítěte. Srozumitelným příkladem k pochopení tohoto jevu je mateřský jazyk. Dítě se ho většinou naprosto bezchybně naučí bez jakékoli námahy a snahy dospělých o systematickou výuku (Montessori 2003). Montessori (2003, s. 24) uvádí: *„Jeho podstatou je velmi intenzivní a specificky zaměřená vnímavost, která probouzí nesmírný zájem o věci a takové nadšení vším, co dítě obklopuje, že se celé okolí stává součástí existence dítěte. Dítě jako by vjemy z okolí absorbovalo nejen svými smysly, ale celou svojí bytostí.“*

Rýdl rekapituluje, že toto období trvá od narození do 6 let a je ho možné rozdělit na období „nevědomé“ a „vědomé“, přičemž dělicím mezníkem je 3. rok dítěte (Rýdl 2007).

Věkově smíšená skupina

V praxi se jedná o spojování dětí odlišného věku do tzv. „trojročí“. Zatímco v prostředí mateřských škol se s tím setkáváme v rámci heterogenního uspořádání (spojení dětí ve věku od 3 do 6 let), v případě základní školy se jedná o neobvyklý postup.

Hlavním cílem je utvořit více možností pro vzájemnou kooperaci. Mladší děti projevují při pozorování starších zájem o jejich aktivity, čímž se zároveň připravují na své budoucí úlohy. V prostředí věkově smíšených skupin se naskytuje možnost získávat informace o sobě samém (co zvládám/nezvládám) v atmosféře, která není nastavená primárně na výkon. Kromě sebepoznání zde dochází k sociálním interakcím mezi dětmi a mezi dětmi a dospělými (Rýdl 1999).

MM toto uskupení považuje za výhodnější a přirozenější, neboť se podobá uspořádání rodiny. Mladší děti se mohou učit od starších a starší se mohou na chvíli stát mentory. Právě toto postavení jim přináší různé benefity, například pokud něco vysvětlují mladšímu dítěti, ověřují si, zda vědomosti a postupy pochopily správně a upevňují si myšlenkovou strukturu (Montessori 2003).

Senzitivní období

Maria Montessori poukazuje na fakt, že senzitivní období mohou být cestou, jak více porozumět mentálnímu růstu dítěte. Vyjadřuje se o nich takto: „*Období zvýšené vnímavosti jsou ohraničené časové úseky v životě jedince, zejména v jeho raném věku, kdy do popředí vystupuje nějaký zvláštní specifický sklon.*“ (Montessori 2012). Prostředí vnímá jako soubor příležitostí, přičemž právě zde nalézá dítě prostředky pro svůj duševní růst. Specifická vnitřní citlivost mu „radí“, co si má vybrat, co je důležité pro jeho další rozvoj. Dítě je zvýšeně citlivé k určitým skutečnostem a nevšímá si jiných (Montessori 2012).

Úkolem průvodce je tyto fáze rozpoznat a následně je využít ve výchovném a vzdělávacím procesu, neboť se jedná o neopakovatelné jevy, jež mohou dětem přinést mnoho podstatného v následujících životních etapách (Rýdl 1999). Senzitivní období je typické opakováním aktivit a silnou koncentrací na ně. K tomu dochází tak dlouho, dokud dítě nemá dostatečný „prožitek“ a nezdokonalí se v určité oblasti (Rýdl 2007). I když senzitivní fáze odezní a není plně využit její potenciál, dítě se dané schopnosti naučí. Pro dítě to je ovšem těžší a méně přitažlivé, navíc nedojde k tak širokému rozvoji (Onkenová in Ludwig 2008).

V literatuře můžeme najít cit pro řád a pořádek, citlivost vnímání (v kontextu poznávání okolního světa všemi smysly), citlivost pro řeč a jazyk, citlivost pro chůzi, citlivost pro malé věci a citlivost pro včlenění do společnosti (Rýdl 2007, Standing 1998). Jednotlivé fáze se mohou prolínat, mohou také nastat v odlišném časovém období. Pozorování nástupu jednotlivých fází je důležitým signálem pro jejich průvodce i pečující osoby. Na jejich základě nabízíme dětem materiál, který by měl danou fázi podpořit. Časové rozdělení senzitivních období podle E. Hainstock (2018, s. 12-13) je uvedeno v přílohách k práci.

Polarizace pozornosti

Slováček a Miňová vnímají polarizaci pozornosti jako mimořádné (intenzivní a dlouhé) zaujetí dítěte pro konkrétní činnost (Slováček a Miňová 2017b). Charakterizuje ji opakované jednání z popudu, jež vychází z dítěte samotného. Soustředění tvoří základ pro zdravý rozvoj dítěte (Ludwig 2008). Abychom mohli pomáhat formování osobnosti, je rozhodující upoutat pozornost dítěte. Po dosažení soustředění nastupuje vytrvalost. Děti v tomto procesu opakují úkony bez zjevných důvodů. Opakovaná činnost přináší uklidnění. Aby však mohlo k polarizaci dojít, je nutná přítomnost svobodné volby (Montessori 2003). Polarizace pozornosti úzce souvisí s normalizací dítěte, neboť právě k tomuto stavu by dítě skrze soustředěnou pozornost mělo dojít (Montessori 2003).

Slováček a Miňová (2017b, s. 40) předkládají podmínky, při kterých dochází k polarizaci pozornosti, řadí mezi ně: pozorování a respektování senzitivních období, připravené prostředí, svoboda dítěte a facilitaci průvodce. Dále popisují tři fáze polarizace pozornosti: fázi přípravnou, fázi velké práce a fázi klidu.

Normalizace

Pokud děti zažívají normalizaci, je možné pozorovat změnu osobnosti a chování, jež je označováno jako „obrácení“, MM preferuje výraz „normalizace“. Pro takové dítě je typická disciplína, sebeovládání a klidné chování. Při výběru aktivit dává přednost systematické činnosti (Montessori 2012). Mezi charakteristiky typické pro normalizované děti patří láska k pořádku a řádu, láska k práci (prací se pak rozumí aktivity zahrnující celou osobnost dítěte), hluboká spontánní koncentrace, spojení s realitou, láska k tichu a samostatné práci, přeměna touhy vlastnit, poslušnost (nejedná se však o podřízení slabší vůle silnější), samostatnost a iniciativa, spontánní disciplína, radost a spokojenost (Standing 1998).

Aby došlo k polarizaci pozornosti, je třeba vhodného prostředí a předmětů, jež dítě silně osloví, aby bylo aktivní a toužilo trénovat své smysly, koordinaci a mysl (Rýdl 1999). Je si důležité uvědomit, že tento pojem úzce souvisí s pojmem polarizace pozornosti, skrze ni lze normálního stavu dosáhnout.

Svoboda (volby)

Svoboda ve spojení s Montessori může být nepřesně vyložena. Pokud dítě začne ničit, ubližovat, bude neuctivé či nerespektující, průvodce ho zastaví. Nejedná se tedy o „bezbřehou volnost“ (Rýdl 1999). Meze nejsou nastavené pouze učitelem (například požadavek dokončení), ale mnohdy i prostředím samotným. Příkladem mohou být koberečky, které přesně vymezují prostor, na kterém dítě pracuje (Slováček a Miňová 2017b).

V Montessori prostředí se neobjevuje pouze svoboda volby, ale též volnost pohybu, volnost spolupráce, možnost pracovat dle vlastní vnímavosti a svoboda vyjadřování (Rýdl 2007). L. Anderlik zmiňuje ve své knize svobodu opakování (ve smyslu opakování úkonů), svobodu vyjádřit pocity a v neposlední řadě svobodu sociálních kontaktů (Anderlik 2019).

Samostatnost

Prostřednictvím svobody volby děti dosáhnou většího stupně samostatnosti. Znamé je heslo: „Pomoz mi, abych to dokázal sám.“ Ve svých knihách Montessori apeluje na rodiče, vychovatele a obecně všechny dospělé, aby za děti nedělali úkony, které zvládnou samy.

Dalo by se říci, že cílem přirozeného vývoje je získávání stále větší samostatnosti. Vývoj dítěte může být zpomalován, pokud dítě nebude mít možnost dostatečné interakce s okolním světem, což může vést k různým defektům (Montessori 2003).

Dítě se stává více a více samostatným, typická je například věta, „Já sám!“, vše chce dělat samo (oblékání, jídlo, hygiena apod). Později chce být i mentálně nezávislé, s čímž přichází otázka „Proč?“, kdy se snaží zjistit příčinu. Dítě se osvobozuje skrze neúnavnou aktivitu, jež je typická pro vše živé (Montessori 2003).

Ticho a klid

První cvičení ticha nastalo, když MM do třídy přinesla novorozeně a ponoukla děti, že ony by nedokázaly dýchat téměř neslyšně jako ono. K jejímu překvapení se všechny děti plně soustředily, aby nevydaly hlásku. Po této zkušenosti rozvíjela další cvičení a uvědomila si, jak je pro děti ticho důležité, a jak citlivé na něj jsou (Montessori 2012).

Cvičení ticha mohou zahrnovat trénink vůle a trpělivosti (děti čekají, než je šepem vysloveno jejich jméno nebo než se k nim dostane očekávaný nástroj), dále se pojí s cvičením koordinace, přičemž mají děti okamžitou zpětnou vazbu, a to zvuk (Montessori 2017, Montessori 1988).

Pohyb

Pro psychický rozvoj a intelektuální růst je pohyb nezbytnou komponentou. Na pohyb můžeme nahlížet jako na ztělesnění tvořivé energie dítěte, jež mu pomáhá realizovat se v okolí a ovlivňovat ho. Prostřednictvím pohybu dochází ke styku s vnější realitou, díky čemuž může dojít k rozvoji abstraktních koncepcí (Montessori 2012).

V pojetí MM jde o pěstování koordinace těch pohybů, které jsou vázány na celkový psychický rozvoj osobnosti. (Montessori 2003). Hlavní aktivitou dítěte podle MM není hra, ale „práce“. Již na tomto místě můžeme zdůraznit jasnou spojitost mezi pohybem a prací.

Každá činnost se skládá ze spektra jednotlivých pohybů, které na sebe navazují. Analýza pohybu pomáhá odhalit jednotlivé kroky. „*Nejvyšším stupněm dokonalosti je dosažení určitého cíle bez nadbytečných pohybů.*“ (Montessori 2017, s. 92). K analýze pohybů doporučuje MM cvičení praktického života. Dále zmiňuje chůzi po elipse, neboť věří, že ke zdokonalení pohybů je významná rovnováha (Montessori 2017).

Rytmus

Rytmus je významnou součástí každé lidské bytosti. To vysvětluje, proč se cítíme ve společnosti někoho, kdo disponuje podobným rytmem (v oblasti řeči, pohybu, činnosti či

myšlení), příjemně a jeho společnost vyhledáváme, aniž bychom si to uvědomovali (Slováček a Miňová 2017b).

Rytmus dětí a dospělých je odlišný. Dospělý dokáže většinou tolerovat, pokud dítě činnost provede prudkými, ačkoli neuspořádanými pohyby. Méně však toleruje, pokud ji provádí pomalými a „zbytečně“ náročnými kroky. Má tendenci zakročit a aktivitu udělat mnohem rychleji a snáze. Podléhá zákonu „co nejmenší námaha v co nejkratším čase“. Málokdo si však uvědomuje, že zabrání dítěti ve svobodě, čímž se stává překážkou v jeho přirozeném rozvoji. Rytmus dítěte je nutné respektovat (Montessori 2012).

Pořádek a řád

Pořádek a řád, a to ve smyslu uspořádání třídy (prostoru, pomůcek, uspořádání pomůcek na tácech...), či uspořádání dne, je pro dítě důležitý. Přináší dítěti pocit bezpečí a stálosti. Pouze pokud se dítě cítí v bezpečí, může být otevřené učení a objevování okolí (Slováček a Miňová 2017b). MM zjistila, že již nejmenší děti jsou zvýšeně citlivé na pořádek a řád. Tuto citlivost pak dokládá v knize Tajuplné dětství sérií citlivých příběhů (Montessori 2012).

Kromě vnějšího řádu, který odpovídá tomu, jak dítě vnímá vztahy k okolnímu světu, existuje vnitřní řád. Montessori věří, že vnitřní řád pomáhá dítěti uvědomit si polohu vlastního těla, jeho části a jejich vzájemnou polohu. Nazývá ho „vnitřním orientačním smyslem“ (Montessori 2012).

Ruka a intelekt

Lidská ruka umožňuje rozumu, aby se projevil navenek. MM formuluje myšlenku, že člověk se zmocňuje okolí prostřednictvím rukou. Někdy je to dospělý, kdo brání dítěti v poznávání světa svojí sobeckostí. Dítě neustále hlídá, aby se neumazalo či nesahalo na předměty sloužící potřebám dospělých (Montessori 2012). MM na základě svých pozorování došla k závěru, že psychika dítěte je aktivní. Díky absorbující mysli, skrze senzitivní období, dítě postupně objevuje svět, třídí si informace a buduje si intelekt (Montessori 2012).

Platí zde přímá úměra, čím jemnější práce je prováděna, tím větší péči a pozornost jí musí intelekt věnovat. Neplatí ovšem pravidlo, že intelekt dítěte by se nemohl rozvíjet bez činnosti rukou, ale byl by značně zbrzděn a oslaben (Montessori 2003).

Práce

K pojmu ruka a intelekt se úzce váže pojem práce. V konceptu Montessori pedagogiky se prací dětí rozumí manipulace s předměty. Spojitost zde můžeme pozorovat s normalizací a polarizací pozornosti (skrže práci dochází k polarizaci pozornosti, skrže polarizaci pozornosti k normalizaci) (Slováček a Miňová, 2017b).

Existují dva typy práce; práce dospělého a práce dítěte. Oba typy se od sebe výrazným způsobem liší. Práce je pro dítě přirozeným instinktem, skrže ni se navrácí do „normálního“ stavu. Přináší dítěti energii a je předpokladem pro jeho zdravý rozvoj. Dospělí k ní mnohdy zaujímají diametrálně odlišný názor. MM to vysvětluje tím, že se ve společnosti vytratila správná motivace, byla přehlušena touhou po majetku či moci. Dospělý se snaží uplatnit „zákon minimálního úsilí“. Pro dítě je cílem práce samotná. Dítě se zaobírá též prací vnitřní. Jde o růst, fyzikou adaptaci na prostředí, a především mentální vyspívání (Montessori 2012).

Trojstupňová lekce

Též trojstupňová výuka je postup, jenž je využíván u valné většiny Montessori materiálu. Jejím cílem je, aby dítě porozumělo materiálu. Zároveň přináší informaci o tom, jak dítě přijímá, co mu průvodce ukazuje. Dochází k rozvoji pojmového aparátu dítěte. Původ lze spatřit v práci Séguina (Slováček a Miňová 2017b, Hainstock 2018).

Autoři se více méně shodují na prvním stupni neboli „poznání identity“. Podstatou této fáze je utvoření asociace mezi předmětem a jeho pojmenováním. Druhým stupněm je „poznání kontrastu/rozdílu“. Jde o rozpoznání předmětu prostřednictvím příslušného názvu. Ohledně třetího stupně se autoři mírně rozcházejí. Hainstock ho pojmenovává „rozlišování mezi podobnými předměty“ a vymezuje ho jako fázi ověřující poznání pojmu/názvu. Autoři Slováček a Miňová tuto fázi nazývají „zopakování jména příslušného předmětu“, v jejich podání má funkci diagnostickou a fixační (Slováček a Miňová 2017b, Hainstock 2018). Fakticky jde však o popis stejného principu, kdy dítě odpovídá na otázku „Co to je?“

Od průvodců se očekává, že budou používat přesnou terminologii. Řečový projev by měl být během trojstupňové lekce jasný, srozumitelný a zřetelný (Montessori 2017). Caul-Dieter dodává, že druhý stupeň je velmi silně spjat se svalovou pamětí, dětem jsou dávány pokyny, kde využívají pohybu: „Podej mi...“, „Přines...“, „Polož na stůl...“. Zároveň se zde zohledňuje silná potřeba pohybu některých dětí předškolního věku (Caul-Dieter 2014).

Everhardt dodává zásady, kterých se držíme při trojstupňové lekci. Pohyby musí být pomalé, přesné, jednoznačné. Verbální vyjadřování se sníží na minimum. Zásadní je kontakt

dítěte a materiálu. V průběhu by dítě a průvodce neměli být ničím a nikým rušeni. Ve chvíli, kdy dítě přebírá odpovědnost, se dospělý vzdaluje (Everhardt in Ludwig 2008).

Práce s chybou

Chyb se dopouštíme všichni, jsou součástí našich životů. Je třeba je přijímat kladně, vnímat je jako něco, co má svůj smysl. Důležité není napravování chyb, ale jejich uvědomění a odhalení. Pokud děti chyby nepoznají, hledají kontrolu u někoho jiného (většinou se jedná o učitele či rodiče), postupně se stávají k chybám lhostejné a ztrácí důvěru v samy sebe. Didaktické materiály umožňují dětem, aby vlastní chyby odhalily bez zásahu dospělého. Jestliže je kontrola chyby součástí materiálu, poskytuje dítěti okamžitou zpětnou vazbu a jistotu (Slováček a Miňová 2017b, Montessori 2003).

Mezi způsoby kontroly chyb patří mechanická kontrola pomocí samotného materiálu. Vyskytuje se u některého smyslového materiálu (např. u růžové věže nebo hnědých schodů, kde dítě poměřuje materiál nejmenším dílem). Dalším typem je kontrola chyb prostřednictvím porovnání vlastní práce s předlohami (průvodce dítěti nejprve ukáže, jak materiál využívat, tento postup dítěti slouží jako předloha) (Rýdl 1999).

Opakování úkonů

K tomuto jevu se váže příběh děvčete, jež MM pozorovala, jak vyndává a zase zasouvá válečky do příslušných otvorů. Zaujalo ji především to, že dívka se nenechala vyrušit ani zpěvem, pohybem ostatních dětí či zvednutím židle. Když po určité době přestala, jevila se jako proměněná, odpočinitá a šťastná. Podobný jev pozorovala i u dalších dětí celého světa (Montessori 2012).

Opakování je součástí přirozeného pracovního cyklu. Jestliže dojde k jeho přerušení, dítě o aktivitu ztrácí zájem. Montessori zastává názor, že přerušení může zanechat trvalé následky (např. ztrátu cílevědomosti) či deviace osobnosti. Přirozený cyklus musí být dokončen, proto bychom neměli dítě přerušovat, i když dělá něco, co se nám zdá na první pohled nesmyslné (Montessori 2003).

Předchozí pojmy a principy nejsou kompletním výčtem pojmů nacházejících se v Montessori pedagogice. Pro potřeby této práce jsme se však rozhodli vybrat pouze takové pojmy, které dle našeho uvážení souvisí s druhou částí práce. Jedním z esenciálních pojmů je připravené prostředí. Neboť toto téma je velmi obsáhlé, rozhodli jsme se mu věnovat samostatnou kapitolu. Je však třeba upozornit, že principy a pojmy, které jsme si právě předeslali, patří do Montessori prostředí a měly by být jeho součástí.

4. Připravené prostředí a jeho význam

Montessori na prostředí nahlížela celostně. Poukazovala na vliv, který má připravené prostředí na utváření osobnosti dítěte. Podstatnou součástí prostředí jsou didaktické materiály, jež vytvořila. Stanovila, jaké materiály by měly být součástí prostředí a jak s nimi pracovat.

4.1. Montessori prostředí a didaktické materiály

Prostředí třídy by se mělo nést ve světlých tónech. Vše, co se v prostoru nachází, by mělo být přizpůsobeno dětem a jejich potřebám (nábytek lehký, aby s ním děti mohly manipulovat). Na stěny doporučuje umístit tabule, kam děti mohou kreslit nebo psát, dále obrazy umělců, které je třeba čas od času obměnit. „*Obraz prezentuje děti, rodiny, krajinu, květiny a ovoce a častěji biblické a historické náměty.*“ (Montessori 1992, s. 39–40). Zmiňuje též malá křesla, přenosné koberce, sošky, vázy, rostliny, hudební nástroje a další materiály. Tvrdí, že nejsou žádná omezení ve vybavení, neboť děti rády dělají vše. Upozorňuje však, že by měly být využívány reálné předměty, např. sada na čaj má být z keramiky, ne z plastu (Montessori 1992).

Hlavním úkolem Montessori prostředí je zajistit možnost koncentrace (potažmo polarizace pozornosti, normalizace). Žádný dospělý nedokáže svým působením dítě přimět, aby se soustředilo. Východisko MM spatřuje ve vytvoření podnětného prostředí. Výběr materiálů do domů dětských zařízení neprobíhal náhodně, ale na základě dlouhodobého pozorování preferencí dětí. Materiály, které nepoužívaly, byly z prostředí vyřazeny. Každý materiál se nachází ve třídě pouze v jednom vyhotovení, což vede k toleranci, úctě a respektu. Dochází též k rozvoji a tréninku sebeovládání a trpělivosti. MM věří, že děti si instinktivně vybírají materiály, jež jim dopomáhají k rozvoji (Montessori 2003).

U dětí předškolního věku dochází k rozvoji estetického citění. Ve třídě proto nikdy neměla chybět krása. Pomůcky mají být z kvalitních materiálů, pravidelně udržované a úhledně uspořádané v prostoru. V prostoru je vyhrazené místo pro knihy. Vše má ve třídě své specifické využití, není zde nic, co dítě nesmí vidět nebo čeho se nemůže dotknout. Prostor patří dětem (Hainstock, 2018).

V připraveném prostředí má každá pomůcka své místo. Police s pomůckami jsou v určitém pořádku. Pomůcky jsou uspořádány od jednodušších po složitější, od shora dolů, zleva doprava. Nejdříve jsou konkrétní a postupují směrem k abstraktním konceptům (Anderlik 2019). Například u pomůcek pro matematické operace dítě nejprve pracuje s „desítkami“ či „stovkami“ tím způsobem, že je drží reálně v ruce. Desítka je tedy tyčinka s deseti kuličkami,

stovka destička se sto kuličkami. Postupně se od toho ustupuje, desítka je jedna modrá kulička, stovka jedna červená atd.)

Montessori považuje za součást prostředí také dospělého. Ludwig ve své publikaci shrnuje, že dospělý by měl mít dostatek trpělivosti. Měl by věřit ve vnitřní sílu dítěte. Role dospělého se proměňuje v průvodce dítěti, jenž mu má stát po boku na jeho životní dráze, ale neomezovat ho (Ludwig 2008).

4.2. Členění prostředí

Prostředí je členěno na několik oblastí. Jedná se o oblast praktického života, smyslové výchovy, matematiky, kosmické výchovy (poznáváme svět) a jazykové výchovy. Hlubší pozornost budeme věnovat především jazykové výchově, neboť materiály, jež jsou součástí této práce, spadají pod tuto oblast.

Praktický život

Cvičení spadající do oblasti každodenních cvičení, pomáhají dítěti, aby „zvládlo“ či „ovládlo“ věci kolem sebe. Řadíme sem aktivity, jako je utírání prachu, přesypání, přelévání, prostírání stolu, zametání podlahy, čištění bot, aktivity v kuchyni jako loupání, krájení, strouhání, drcení a další. Cvičení praktického života svojí podstatou odrážejí a zprostředkovávají kulturu dané země (Hainstock 2018, Anderlik 2019). Z toho vyplývá, že zde jako pomůcky figurují předměty denní potřeby odpovídající proporcím dětského těla (lžice, misky, vázy, džbány, síto, struhadlo, mýdlo, ručníky, zapínací rámy, ...).

Děti se prostřednictvím těchto aktivit učí starat o sebe, druhé i prostředí. Dochází k rozvoji hrubé a jemné motoriky a koordinace oko-ruka. Někteří autoři sem řadí zvláštní cvičení, jakým je chůze na elipse. Zde dítě cvičí rovnováhu, dále dochází k propojení obou hemisfér přirozenou cestou. Mohli bychom sem také zařadit morálku a vystupování vůči druhým lidem, někdy zvané jako „zdvořilostní lekce“, kde se dítě seznamuje se základními společenskými pravidly, jako je schopnost pozdravit, poděkovat, požádat o pomoc apod. (Slováček a Miňová 2017, Montessori 2017, Standing 1998).

Smyslová výchova

Zaměřuje se na rozvoj a zjemnění smyslů, s čímž souvisí rozvoj intelektu. Patří sem aktivity s růžovou věží, hnědými schody, barevnými destičkami, červenými tyčemi, geometrickými tělesy, válečky, hmotnostními destičkami, ... (Hainstock 2018). Hlavním cílem je rozšířit pojmový aparát o různé dimenze (dítě si vytvoří tzv. pojmový slovník). MM věřila, že právě tyto dimenze pomohou dítěti při orientaci ve světě (Slováček a Miňová 2017).

Od cvičení praktického života dítě přechází ke smyslovému materiálu pozvolna, obvykle až ve chvíli, kdy jsou jeho koordinační schopnosti vybroušeny na určitou úroveň (Anderlik 2019). Při práci se smyslovým materiálem jsou základním principem osvojení třístupňové lekce a také tzv. „orientační hry“. Orientační hra je forma paměťové hry (Caul-Dieter 2014).

Matematika

Jakkoli se nám to může zdát zvláštní, uvést dítě do světa matematiky je vhodné již od 3 let. Mělo by se však jednat o takovou formu, která je pro dítě v tomto věku srozumitelná a nepřetěžuje ho. Dítě v předškolním věku se přirozeně zajímá o sled a řád každodenního života. Montessori sestavila pomůcky tak, aby se dítě učilo vnímat množství a vytvářelo si představu o něm. Montessori věřila, že lidský duch je matematický a že k rozvoji dítěte v oblasti matematiky dochází již od narození (Slováček a Miňová).

Protože v našich podmínkách užíváme desítkovou soustavu, mnoho pomůcek nějakým způsobem obsahuje 10 prvků (10 krychlí růžové věže, 10 hranolů hnědých schodů, 10 červených tyčí apod.). Mezi další materiály, jež řadíme do oblasti matematiky, patří zlatý perlový materiál, smirková čísla, znaménková hra, perlové řetězy, sčítací tabulky, násobící tabulky a mnohé další (Hainstock, 2018).

Poznáváme svět/kosmická výchova

Do oblasti poznáváme svět bychom mohli zařadit v podstatě vše, co jsme nejmenovali v ostatních kategoriích. Konkrétně se jedná o poznatky z oblasti biologie, chemie, fyziky, geografie, geologie, ekologie, umění, ... Naším cílem v žádném případě není, aby se děti naučily vše ze všech oblastí. Jde nám především o zájem dětí, na jehož základě jim představujeme didaktické materiály a dáváme dostatečný prostor pro pozorování a zkoumání okolního světa (Slováček a Miňová 2017a).

Anderlik apeluje na propojování vědomostí se zkušeností s běžným životem. Na téma map a cizokrajných krajin se zaměříme, například pokud nějaké z dětí navštíví cizí zemi a pošle pohled apod. Rozhodně by naše počínání nemělo sklouznout k prostému přednášení zeměpisných faktů. Anderlik spatřuje v této oblasti velký potenciál pro budování senzibility a porozumění odlišným kulturám a jejich zástupcům (Anderlik, 2019). Do této oblasti spadají pomůcky jako glóby, mapy nebo pevniny a vody. Na základní škole se tato oblast nazývá kosmická výchova. V rámci mateřské školy jsme se setkali s názvem poznáváme svět.

Jazyková výchova

Pod tuto oblast je zahrnuto čtení i psaní, neboť se jedná o provázané aktivity. Předchází jim práce se smyslovým materiálem. Předchází jim práce se smyslovým materiálem. MM objevila, že u malých dětí se v určitém období objevuje „exploze psaní“. Kromě čtení a psaní je kladen důraz na rozvoj slovní zásoby. Dítě se v této oblasti může také seznámit s funkcí věty, značná část edukace je věnována též práci s knihou (Hainstock 2018, Slováček a Miňová 2017a).

V nejobecnější šíři bychom mohli tvrdit, že i výtvarná cvičení či cvičení praktického života mohou na psaní nepřímo připravovat. Jejich smysl spatřujeme ve cvičení drobných svalů zápěstí a prstů. Vhodným příkladem jsou válečky s úchyty nebo komoda s geometrickými tvary. Je žádoucí, aby dítě drželo úchytku tzv. „ve třech prstech“, podobně jako později psací náčiní. Pomůcky jako růžová věž nebo válečky cvičily neméně důležitou koordinaci oko-ruka, neboť je důležité, aby díly přikládalo s přesností. Signifikantní je rozvoj dalších smyslů, uvedeme si například sluch. Dobře rozvinutá sluchová diferenciací je zásadní pro porozumění. Sluch rozvíjí pomůcky jako sluchové válečky či zvonky. Do oblasti jazykové výchovy patří materiály jako pohyblivá abeceda, smirková písmena nebo geometrické tvary.

Zpočátku MM děti číst neučila, nekladla si to za cíl. Jednoduše vystříhala písmena ze smirkového papíru, nalepila je na podložku a nechala děti, aby je „psacími prsty“ obtahovaly. Po nějaké době tréninku nastala u dětí exploze psaní, která souvisela s uvědoměním, že slovo se skládá z jednotlivých zvuků a daný zvuk se dá postihnout odpovídajícím symbolem (písmenem) (Standing 1998). Jednoduché pomůcky, které sestavila jim pomáhaly rozšířit osvojení jazyka. Jazyk je pro všechny významný, především protože zprostředkovává přístup ke světu (Everhardt in Ludwig 2008).

Montessori odlišuje čtení a psaní jako dvě samostatné činnosti. Je zastáncem názoru, že psaní předchází čtení. Metodice nácviku čtení a pomůckám, které jsou k tomu určeny, se věnuje v knize *Objevování dítěte* (s. 209–235). Ke čtení u dítěte dochází ve chvíli, kdy v něm napsané slovo vyvolá konkrétní představu. Zatímco u psaní převažuje psychomotorický mechanismus, u čtení se jedná spíše o intelektuální činnost (Montessori 2017, Montessori 1988).

Zpočátku četly děti pouze slova a nerozuměly textu. Po nějaké době se však začalo objevovat psaní celých vět. A to ve chvíli, kdy došly k poznání, že právě skrze písmo mohou vyjadřovat myšlenky. MM jim nachystala kartičky s pokyny. Když pochopily princip čtení vět, přišly na řadu knihy. Pro prvopočáteční čtení jsou vhodná známá slova, která děti znají (lze

využít materiálního vybavení třídy jako například nábytek, zvířata z farmy¹, předměty z praktického života apod). (Montessori 2017, Montessori 1988).

MM vysvětluje, že lidé již zastávají názor, že děti by se do šesti 6 let neměly učit psát, že si neuvědomují, že jazyk má čistě senzorickeou část. Senzorickou částí jazyka je myšleno učení se tvarů jednotlivých písmen prostřednictvím dotyku (Standing 1998, Montessori 1988).

4.3. Vlastnosti didaktického materiálu

Typickou vlastností je kontrola chyby. Té jsme se věnovali v rámci předchozí kapitoly. Dále se jedná o čínorodost (tedy schopnost materiálu upoutat pozornost dítěte a podnítit jej k činnosti s ním), limity (hranice – pomůcka má omezený počet prvků) a izolaci vlastnosti. Důraz je kladen také na estetickou stránku pomůcky. Pomůcka by měla děti „lákat“, přitahovat a podněcovat. Kritérium estetičnosti se nevztahuje pouze na materiál, ale na prostředí celkově. Udržení materiálu v estetickém stavu souvisí také s odpovědností dětí při práci s materiály (Slováček a Miňová 2017b, Montessori 2017). Z toho vyplývá, že materiály by měly být kompletní (růžová věž by měla mít všech 10 krychlí, dřevěné schody 10 kvádrů atd.).

U pomůcek v oblasti smyslové výchovy můžeme pozorovat izolaci jedné vlastnosti. V praxi to znamená, že pomůcka se zaměřuje pouze na jednu vlastnost, která je odstupňovaná v kvalitě a množství. Děti tak mají možnost zjemňovat smysly. Podobně jako pro všechny materiály, jež jsou určeny dětem, by se i zde měla odrazit kritéria jako bezpečnost, estetika, zdravotní nezávadnost, hygiena. Materiál by měl být funkční a smysluplný.

S přihlédnutím k druhé části práce, jež se věnuje didaktickým materiálům s náměty výtvarného umění, je pro nás zásadní, zastavit se také u role výtvarného umění v mateřské škole. Na otázku, zda výtvarné umění patří do předškolních zařízení, se pokusí odpovědět následující podkapitola.

4.4. Umění v mateřské škole

V rámci práce jsme několikrát zmínili, jak důležité je, aby prostředí a materiály, které se v něm nacházejí, byly estetické. S tím souvisí i výzdoba stěn, jež dotváří estetické prostředí. V literatuře je možné dohledat, že MM nabádala učitele a další pečující osoby, aby prostory vybavily obrazy s vhodnými motivy pro děti. V knize *The Montessori Method* zmiňuje obraz, jež vybrala při otevírání Casa dei bambiny v San Lorenzu. Jednalo se o obraz Rafaelovy Madony, který se stal symbolem Domů dětí. S ohledem na její náboženskou výchovu

¹ farma je pomůcka hojně využívaná v oblasti jazyka, konkrétně pro větnou stavbu

a přesvědčení je tento výběr pochopitelný. Důležité je také nezapomínat, že obrazy by měly být umístěny úměrně výšce a proporcím dětského těla. Tento obraz nevybrala čistě jen proto, že by se jednalo u umělecké dílo, které obdivovala, ale také protože v jeho námětu spatřovala alegorii. Dále z toho důvodu, že ho zhotovil jeden z nejslavnějších italských umělců, měl také reprezentovat původ Domů dětí. *„Děti sice plně nerozumí symbolickému významu obrazu Madony, ale uvědomují si výjimečnost tohoto obrazu, který se tolik odlišuje od civilních obrázků matek, otců, prarodičů a batolat a s tichou zbožností si vtisknou tento obraz do svých srdcí.“* (Montessori 1988, s. 51). Vybrané obrazy by měly být pro dítě atraktivní a měly by být vybrány tak, aby ho náměty zajímaly (Montessori 2017, Montessori 1988). Popsané skutečnosti dokazují, že výtvarné umění v podobě obrazů do připraveného prostředí jednoznačně patří.

Zásadním úkolem pro bakalářskou práci se stala selekce uměleckých děl, jež jsou pro děti předškolního věku vhodná. Tato podmínka se ukázala jako limitující. Ohlédneme-li se k počátkům umění, například do období románského umění nebo gotiky, můžeme zde spatřit především náboženské motivy, historické náměty či portréty. V případě, že by byl soubor určen pro církevní mateřskou školu, byly by náboženské výjevy vhodné. S ohledem k tomu, že jsou určeny pro běžné prostředí českých mateřských škol, rozhodli jsme se toto téma nezačleňovat. Pokud se podíváme na opačnou stranu umění, a to k modernímu umění, ani zde bychom nemuseli uspět, neboť mnohá díla jsou příliš abstraktní. V rámci vybraných charakteristik dítěte jsme se seznámili s tím, že myšlení dětí je konkrétní.

Vhodné náměty se objevují s nástupem romantismu a realismu, kde můžeme najít motivy z každodenního života. Pro nás se však výchozím bodem stalo období následující, a to impresionismus. Impresionismus poskytuje náměty, jež jsou pro děti snadno uchopitelné. Někteří autoři se věnovali námětům z rodinného života, například Morrisot, Cassatt nebo Renoir. Na obrazech můžeme najít děti, zvířata a prostředí domácnosti či venkova. Jejich obrazy jsme využili pro pomůcku: „Hledej obraz.“, kterou si představíme ve druhé části práce. Nejdříve si ovšem stručně představíme impresionismus.

5. Impresionismus

5.1. Počátky Impresionismu jako ucelené skupiny umělců

Počátky samotného směru jsou spojeny s umělci, kteří se rozhodli vystavovat svá díla mimo pařížský Salón. Salón byl pro francouzské umění oficiální výstavní síň. Skupina impresionistických malířů nesouhlasila s jejich praktikami. Podařilo se jim zapůjčit prostory a dne 15. 4. 1874 začala výstava skýtající 165 obrazů (Ash 1993, Dębicki et al. 1998).

Prudké reakce na sebe nenechaly dlouho čekat. Po pouhých deseti dnech zveřejnil novinář Louis Leroy článek s titulkem „Výstava impresionistů“. Jednalo se o útočný článek, který narážel jednak na účinek či dojem, jež některé obrazy zanechávaly. Dále také na název obrazu, tehdy neznámého malíře, Clauda Moneta – Impression, soleil levant, tedy Dojem, východ slunce. Ačkoli toto označení nebylo nové, Leroyův počín dal jasné označení tomu, co by se již v roce 1874 dalo považovat za nové umělecké hnutí (Ash 1993, Dębicki et al. 1998). Na této výstavě bylo možné spatřit díla umělců jako: C. Monet, E. Degas, B. Morisot, A. Renoir, C. Pissarro, A. Sisley nebo P. Cézanne. (Ash 1993).

Autoři se s vymezením vzniku uměleckého směru rozcházejí. Fiala (1964, s. 7-8) uvádí představení Moneta Manetovi, které se událo v roce 1866. Další možností se v jeho očích stává rok 1863, kdy Monet a jeho přátelé stanuli před Manetovým obrazem Snídaně v trávě. Černá (1999, s. 134) uvádí, že impresionismu se zrodil v lázních La Grenouillère, kde po boku malovali Renoir a Monet a snažili se zachytit odlesky vodní hladiny.

Tento umělecký směr však nezůstal pouze u malířství, promítl se také do sochařství, literatury a hudby. Do architektury nezasáhl, v té době v ní převládal historismus (Mráz 2003).

5.2. Charakteristika Impresionismu

Prosazení tohoto směru a jeho představitelů bylo náročné zejména proto, že impresionismus se lišil nejen v tématech, ale také v samotném zpracování obrazu. Svoji tvorbu přesunuli do venkovních prostor, čemuž říkáme tvorba v plenéru. Do té doby byla signifikantní ateliérová tvorba. Klasické náměty dané doby se týkaly mytologie, náboženství, historických událostí či heroických činů, kde krajina zastávala pouze roli pozadí. Pro impresionisty byla krajina však hlavním námětem (Ash 1993). Kromě přírody je okouznil městský život v podobě kaváren, tančíren, zahradních restaurací, každodenní události nebo bujarý život kolem řek. Oblíbené byly též portréty (Černá 1999).

Náměty zobrazovali v podobě krátkých tahů štětcem, v některých případech jako tečky. Barevnými skvrnami se snažili zachytit vibrace světla a vody. Bylo vytýkáno, že zapojovali

pouze divákovy smysly, ale nebrali v potaz paměť či fantazii (Mráz 2003). Zaměřili se na jasnou malbu a odvrátili se od šerosvitu. Vliv na jejich tvorbu měly japonské dřevořezy, jež je odváděly od přílišných detailů (Děbicki et al. 1998). Změna nastala také v samotném pojetí uměleckého díla. Jak uvádí Gerbhardt (2004, s. 149) „*Obraz získal status autonomního uměleckého díla.*“ Což znamená, že obrazy nebyly malovány na zakázku, ale z popudu malířů.

Další odlišností by mohla být doba, kterou umělec pro vytvoření díla potřeboval. Monet například na jednom námětu pracoval pouze patnáct minut. Tento fakt souvisel s kritikou narážející na dojem nedokončenosti děl. Pro srovnání, některá díla vznikala roky či dokonce dekády (Ash 1993). Svoji pozornost soustředili především na jasné primární barvy, tedy žlutou, modrou a červenou, jež na plátno nanášeli přímo. Vyhýbali se temným odstínům a černé barvě. Zajímavým prvkem provázející jejich tvorbu je proces zvaný „optické směšování“ oko pozorujícího vnímá dvě barvy vedle sebe, jako by byla jednou (Ash 1993).

Jaké podmínky vedly ke vzniku impresionismu a životní cesty významných malířů nalezneme v přílohách k práci. Doporučujeme se před manipulací s materiálem seznámit s těmito informacemi. Seznámení s jejich životy však není podmínkou práce s materiálem.

Rozhodli jsme se využít tvorbu především třech známých impresionistických malířů, a to Moneta, Renoira a Degase. Tito tři velikáni se promítli zejména do dvou pomůcek, jež shrnují jejich díla a život (jedná se o tři složkové karty a knihy určené k prvnímu čtení). Každý z nich je jedinečný, liší se v námětech. Zatímco Monet se věnoval krajinám, Renoir portrétům, tak Degase fascinoval městský život. Pro zbývající dvě pomůcky jsme využili taktéž odlišných autorů. Vhodné nám přišly autorky Cassatt a Morisot, jejichž ústředními motivy se stal rodinný život. Tak vznikl soubor obrázků pro pomůcku „Hádej obraz“, kde nalezneme děti, zvířata a motivy každodenního života. V rámci souboru obrazů k poslednímu didaktickému materiálu, můžeme nalézt mnoho umělců. V poměru množství děl vyniká krajinář Corot. Nejen impresionismus, ale i ostatní umělecké směry mohou dětem předškolního věku mnoho nabídnout. Jaké materiály s námětem výtvarného umění je možné vytvořit, předkládají následující kapitoly.

II. Praktická část

6. Představení záměru praktické části

Nyní se dostáváme ke druhé části práce. Ohnisko zájmu je soustředěno na soubor didaktického materiálu, jenž vznikl v rámci této práce. Praktická část se zpočátku bude věnovat postupu výroby. Dále je přiložen manuál pomůcek osvětlující funkci pomůcek, postup práce, hlavní a vedlejší cíle a doporučení cílové skupiny, pro které jsou určeny. Součástí manuálu je evaluační materiál, který poskytuje zpětnou vazbu pedagogům, kteří s didaktickým materiálem pracují. Pro práci jsme si zvolili jeden hlavní cíl, ten jsme následně rozdělili na několik dílčích cílů. V rámci práce jsme se snažili o jejich naplnění.

Hlavní cíl: Vytvořit didaktický soubor pomůcek pro české prostředí Montessori mateřské školy se zaměřením na impresionistické malíře a jejich uměleckou tvorbu.

Dílčí cíle:

Dílčí cíl 1. Vytvořit různé didaktické materiály pro kategorii předškolních dětí.

Dílčí cíl 2. Srozumitelně popsat, k čemu pomůcky slouží a jak s nimi pracovat (v podobě Manuálu pomůcek).

Dílčí cíl 3. Vytvořit evaluační nástroj, jenž by přinášel pedagogům zpětnou vazbu.

Hlavním cílem se stala tvorba souboru pomůcek, jež by se daly využít v českém Montessori prostředí mateřské školy. Pro tento projekt jsme se rozhodli především z důvodu nedostatku tohoto typu materiálu na českém trhu. Ačkoliv podobné pomůcky lze dohledat, jedná se o pomůcky, kde je použit anglický či jiný cizí jazyk. V případě, že chceme tyto pomůcky využít v našem prostředí, musíme například názvy obrazů přeložit. Vytvořili jsme tedy vlastní variaci k těmto pomůckám. Principy, na kterých fungují, jsou dávno objevené a známé, bohužel nelze dohledat, kdo je vytvořil či poprvé aplikoval.

Tyto pomůcky v našem prostředí scházejí a jejich výroba je pouze na práci a uvážení pedagogů (oproti tomu se pomůcky v anglickém jazyce dají sehnat i na oficiálních stránkách, které zaštitila AMI, jako je Nienhuis). Netradiční je i námět. S tématem malířů se v praxi v podstatě nesetkáváme. Pro Českou republiku, je známou osobností, která se vytváření pomůcek pro jazyk zabývá, například Kamila Randáková.

Význam spatřujeme především v rovině praktického přínosu, konkrétně v možnosti přinést nové, neotřelé pomůcky do edukační reality pro vymezená prostředí (tedy Montessori mateřské školy), lze je však využít i v rámci jiných školských či neškolských zařízení, která se

věnují práci s dětmi a žáky. Výsledky práce by rovněž měly přinést poznatky o možných způsobech práce s těmito pomůckami.

Výroba didaktického materiálu

O selekci výtvarného období, obrazů a umělců jsme se již zmínili, proto se nyní podíváme na samotnou výrobu a problémy, s nimiž jsme se setkali. Postup jsme pravidelně konzultovali s pedagogickými pracovníky z Mateřské školy Klubíčko v Pardubicích. Řešili jsme například velikost a typ písma či vhodnost slovní zásoby pro tuto věkovou kategorii. Poté, co jsme selektovali vhodné soubory s obrazy pro každou pomůcku, jsme se zabývali vhodným počtem jednotlivých kartiček, aby nedošlo k přetěžování dětí, ale zároveň, aby pro ně práce s materiály byla výzvou. Za výhodu považujeme, že děti se s principy, které jsou u pomůcek využity, již setkaly u jiných materiálů. Nové je téma výtvarného umění a umělců jako takových.

Součástí výroby byly úpravy v textovém procesoru Microsoft Word. Obrázky získaly požadovanou velikost a úpravu. Naší snahou bylo vytvořit takové kartičky, s nimiž by se dětem dobře pracovalo. Proto jsme pro texty zvolili velké tiskací písmo. Velikost kartiček a jednotlivých komponent jsme volili s ohledem na ekonomickou stránku (snažili jsme se, aby se na A4 vešlo co nejvíce materiálu), dále též tak, aby se dětem s materiálem lehce manipulovalo. Po dokončení úprav jsme kartičky vytiskli na papír s vyšší gramáží, aby vynikly barvy. Následně jsme kartičky vystříhali, umístili do laminovací fólie a prostřednictvím laminátoru zalaminovali. Zvláštní pozornost jsme během stříhání věnovali zakulacení rohů, aby se děti nemohly zranit. Pro pomůcku určenou prvnímu čtení jsme navíc využili kroužkový vazač a jednotlivé listy knih spojili kroužkovou vazbou. Posledním krokem bylo roztřídění materiálu do jednotlivých plastových obálek. Plastové obálky jsme zvolili z toho důvodu, že tento systém je ve třídě, kam pomůcky věnujeme, jako poděkování za pomoc a podporu, běžnou praxí. Jedná se o jednu z Montessori tříd mateřské školy Klubíčko. Nicméně materiály lze uložit i do jiných nádob, doporučili bychom krabičky, obálky či košíčky.



Obrázek 1 Laminace pomůcek (vlastní fotografie)

Potíže při výrobě jsme zaznamenali pouze u pomůcky tříslložkových karet. Využili jsme zde obrazů třech významných impresionistických malířů (Moneta, Degase, Renoira). Abychom naplnili záměr, který jsme si stanovili – tedy připravit soubor takových pomůcek, jež se dají uplatnit pro české Montessori prostředí, bylo třeba obrazy opatřit českými názvy. Vycházeli jsme předně z knih autorů Ashe, Bernarda a Fialy. Záhy jsme však dospěli ke zjištění, že názvy některých obrazů se mohou lišit. Jako příklad uvádíme Renoirův obraz s názvem „Stezka stoupající vzhůru ve vysoké trávě“ podle Ashe nebo „Cesta v lukách“ podle Fialy. Bylo tedy nutné mezi názvy zvolit. Většinou jsme rozhodli pro název, který byl kratší, neboť musíme brát v úvahu, že děti se čtením teprve začínají.

Na závěr uvedeme doporučení, které je dle našeho názoru na místě, pokud se rozhodneme s těmito pomůckami pracovat. Do třídy doporučujeme umístit obrazy, na nichž by děti mohly pozorovat kopie slavných děl impresionistických umělců. Obrazy lze volit různorodě s ohledem na různé velikosti, umělce, témata a kompozice. Záleží na možnostech třídy a jejím vybavení. Jedná se o cestu přirozeného vedení k umění a také motivace pro práci s materiály. V další části práce si představíme jednotlivé materiály. Způsobů, jak materiály zakomponovat do prostředí, se nabízí několik. Doporučili bychom děti nejprve seznámit s výtvarným uměním skrze výtvarnou tvorbu (práce s hlinou, modelínou, látkami, papírem, barvami, přírodninami atd.). Za podnětné považujeme navštívení galerie či setkání ve formě besedy s někým, kdo se výtvarným uměním živí.

7. Manuál pomůcek

Manuál se zaměřuje na každou pomůcku zvlášť a podrobněji ji představuje. Jako první je uveden popis pomůcky, následuje představení cíle, k jehož dosažení byla pomůcka vytvořena. Kromě hlavního cíle jsou zde uvedeny tzv. „nepřímé cíle“. Ty označují, jaké další benefity může dítě čerpat, jaké schopnosti procvičí, zpřesní či zjemní. Pokud pomůcka obsahuje kontrolu chyby, manuál uvádí, jakým způsobem je zajištěna. Dalšími kategoriemi, jež by se zde měly promítnout, je doporučení věkové kategorie, předchozí zkušenosti, kterou by dítě mělo mít, a postup práce s pomůckou.

Pomůcky spadají z větší části do oblasti jazykové výchovy. Můžeme pozorovat přesah do oblasti poznáváme svět, neboť zde součástí pomůcek bývají kartičky s názvy či texty. Zatímco u pomůcek v oblasti jazyka je pozornost zaměřena na jazykovou kompetenci, v oblasti poznáváme svět jde primárně o objevování světa, jazykové prvky jsou druhotné. Součástí oblasti poznáváme svět je i poznávání umění. Jednu oblast nelze oddělit od druhé.

Výsledkem byl vznik čtyř odlišných pomůcek, z nichž některé se větví na různé úrovně. Spojuje je úmysl představit dětem slavná díla skupiny impresionistů a formou hry je uvést do světa umění.

Prezentace pomůcek (postup práce s pomůckou)

V Montessori mateřských školách existují jasně stanovená pravidla. Jedno z nich říká, že pokud chce dítě pracovat s jakoukoli pomůckou, musí nejprve projít instruktáží, která mu pomůcku představí. Pro tuto instruktáž je v praxi zažitý pojem prezentace. Prezentaci poskytuje ve valné většině případů průvodce, v některých případech však může přenechat odpovědnost některému ze starších dětí.

Existují různé cesty, jak začít prezentaci. Jednou z nich je, že dítě samo projeví zájem o pomůcku a přijde za průvodcem s žádostí, aby mu pomůcku představil. Další možností je rozhodnutí průvodce (dítě například již ovládá pomůcku na nižším stupni, proto mu představí složitější práci s pomůckou). Třetí možností, s níž jsme se setkali v praxi, je tzv. „hromadná prezentace“, tu však Montessori nedoporučuje a v praxi je využívána pouze výjimečně. Může se uskutečnit v rámci společného času na elipse či kdykoli během dne. Podstatou je, že je vyžadována přítomnost více dětí. Účel může být různý, například pokud průvodce postřehne, že je nějaká pomůcka „málo oblíbená“ a děti s ní skoro nepracují, představí ji skupině dětí, kterou předem motivoval pro práci s danou pomůckou.

7.1. Párování obrazů

Vznik byl podmíněn myšlenkou, aby se práce s obrazy dotkla nejen nejstarších dětí (přesněji dětí, které umí nebo začínají číst), ale též dětí mladších. Naším záměrem bylo vypracovat pomůcku, jež by byla určena právě jim, mohly by skrze ni vnímat nepokrytou krásu vyzařující z uměleckých děl, která nás dojmají i o dvě staletí později.

Představení pomůcky:

Materiál je rozlišen na dva obrázkové soubory. První je sestaven z obrazů odlišných námětů (6x baletky, 3x nádraží Saint Lazare a 3x lázně La Grenouillère). Celkem obsahuje 24 karet (12 párů). Druhý soubor vykazuje velmi podobné prvky u všech obrazů, neboť vždy jde o krajinu. Snažili jsme se vybírat takové obrazy, které si budou podobné (opakuje se motiv vody, nebes a zeleně). Celkem obsahuje 28 karet (14 párů). Oba soubory jsou pak doplněny o zmenšenou verzi obrázků.

Pomůcka párování obrazů vypovídá o úrovni zrakové diferenciaci. Jejím hlavním cílem je zpřesnit a zjemnit zrakové vnímání. Úkolem dítěte je sestavit páry obrazů. Kromě hlavního cíle při práci s materiálem dochází k rozvoji hrubé motoriky, koordinace oko–ruka, rozvoji sebeovládání nebo orientace na ploše. Vzdáleně zde můžeme spatřovat přípravu na čtení a psaní (ve směru práce zleva doprava od shora dolů). Dobře rozvinutá zraková diferenciaci má velký vliv na čtení (odlišení podobných písmen: b–d, e–c, f–t...). Kontrola chyby probíhá zrakovou cestou (na stejném principu je založena i kontrola chyby u růžové věže či hnědých schodů, u nich je navíc možná kontrola poměření s nejmenším dílem). Svým provedením by pomůcka měla vyhovovat dětem ve věku 3 až 6 let. Pro práci s tímto materiálem je vhodné, aby dítě mělo za sebou již některá cvičení z praktického života (otevírání a zavírání předmětů, přenášení předmětů). Vzhledem k absenci názvů a jazykové složky (nedochází zde k pojmenování děl ani autorů), bychom ji zařadili do oblasti poznáváme svět.

Postup práce s pomůckou:

Průvodce by měl dobře znát postup práce s pomůckou. Před zahájením aktivity by si měl zkontrolovat, zda je materiál, jenž chce dítěti představit, na svém místě a zda je úplný. Následně může vyzvat dítě k aktivitě. Průvodce osloví dítě (případně může dítě oslovit jeho), společně se domluví, kde budou pracovat. S pomůckou lze pracovat u stolu či na koberečku. V případě, že se dohodnou na koberečku, průvodce vyzve dítě, aby ho nachystalo. Pokud se jedná o malé dítě, které ještě nemělo prezentaci přenášení koberečku a manipulaci s ním, průvodce ho vede, aby požádalo o pomoc jiné dítě. Jakmile je nachystána pracovní plocha,

průvodce ukáže dítěti prostor, kde je materiál umístěn, aby dítě vědělo, kam ho má vrátit. Vyzve dítě, aby materiál doneslo na koberec. Pokud to vyžaduje situace, ukáže mu, jak materiál přenášet. V našem případě, kdy je materiál uložen v krabičce či obálce, hlídá pouze úchop oběma rukama. Pokud je průvodce pravák, dítě sedí po levém boku, u leváka sedí dítě po jeho pravém boku. Průvodce pojmenuje aktivitu: „Budeme párovat obrazy.“ Dále však nehovoří. Při manipulaci dbá na úspornost pohybů. Během prezentace by neměli být nikým rušeni.

Buď má na začátku připravený vždy jeden z páru, nebo páry rozdělí do dvou obálek (takto musí mít pomůcku nachystanou před prezentací, nemělo by se stát, že karty bude rovnat před dítětem). Otevře obálku a obrázky skládá zleva doprava jeden vedle druhého. Pokud se nevejdou do jednoho řádku, nesmí zapomenout vynechat dostatečný prostor pro obrázky určené k párování (viz Schéma č. 1), pokračuje v druhé řadě.²

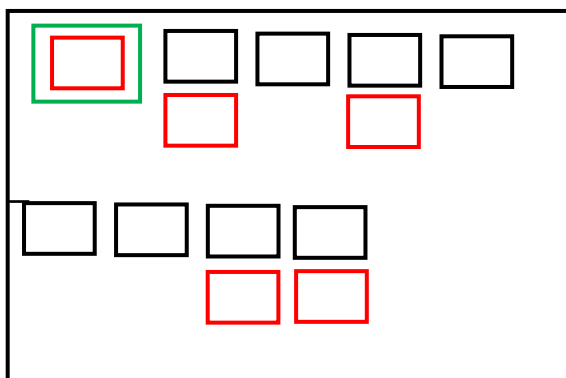


Schéma 1 Rozložení karet A (vlastní zpracování)

Po rozložení všech obrázků z první obálky průvodce na chvíli stáhne dlaně na kolena a v tichosti sleduje vyskládané obrazy. Cílem je, aby došlo ke zklidnění a aby dítě stihlo všechny vjemy vstřebat. Následně otevře i druhou obálku a vytáhne první kartičku. Postupně ji zleva doprava přikládá pod každý obraz a „zvažuje“, zda jsou stejné (viz Schéma č. 2). Pokud nejsou, posune kartičku dál. Pokud jsou shodné, nechá kartičku přiloženou pod párovou kartičkou. Z obálky vybere další. Postupuje stejným způsobem, dokud nevytvoří všechny páry.

² Černé malé obdélníky značí karty z jedné obálky, červené k nim příslušející páry z druhé obálky a zelený obdélník značí umístění krabičky/obálky. Velký ohraničující obdélník představuje pracovní plochu (kobereček či stůl).

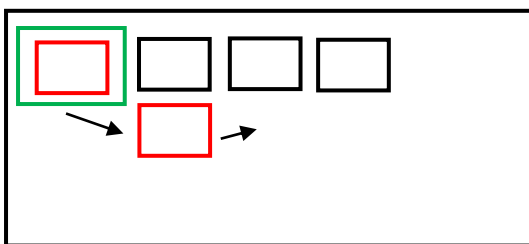


Schéma 2 Rozložení karet B (vlastní zpracování)

Když jsou všechny páry hotové, opět chvíli „prohlíží“ svoji práci. Podívá se na dítě a řekne: „Je potřeba obrazy uklidit.“, začne s úklidem. Kartičky z jedné obálky sklídí na jednu kupu a uklidí je. Stejný postup opakuje se zbývajícimi obrazy s tím rozdílem, že je uklidí do druhé obálky.

Celý postup práce ukáže pomalu a klidně. Pomůcku ukazuje se vztahem a zaujetím pro činnost. Po dokončení vyzve dítě k opakování aktivity (buď slovně: „Teď ty.“, nebo gestem). Průvodce chvíli pozoruje práci dítěte, poté se nenápadně vzdaluje a nechá dítě pracovat. Měl by dohlédnout na dokončení aktivity a úklid materiálu. Děti mají většinou zažitě pravidlo dokončování úkolů a jsou obeznámeny s povinností úklidu vlastního pracovního prostoru. Může však nastat situace, kdy dítě upoutá něco jiného, v tom případě je průvodce citlivě upozorní, že „Je potřeba po sobě uklidit.“ Stejný postup práce se vztahuje na oba obrázkové soubory.

Obměny: Stejný princip lze využít pro karty na libovolné téma, při přiřazování karet nemusíme postupovat systematicky (zleva doprava od shora dolů).

Poznámky:

- Pokud se jedná o dítě starší, nemusí obrázek vždy pokládat, může ho držet „nad zemí“. Záleží nejen na věku, ale též na konkrétním dítěti, jeho preferenci a schopnostech.
- Doplnkovým materiálem je soubor zmenšených obrazů, na kterých si dítě může osvojit práci s lupou. Do úvodní prezentace bychom však jejich využití nezařadili. Z tohoto důvodu bychom doporučovali jejich umístění do samostatné kapsy, odlišné obálky či krabičky. Pokud již dítě práci s pomůckou zvládá, můžeme mu nabídnout zmenšené obrazy k párování. Páruje je s kartičkami, s nimiž pracovalo až doposud (tzn. velká karta a malá karta tvoří pár, předtím tvořily pár dvě karty stejné velikosti). Lze pracovat s pomocí lupy i bez ní.
- Pokud bychom chtěli materiál uplatnit pro děti dvouleté (v některých případech i tříleté), doporučili bychom některé obrázky ze souboru vyjmout a omezit počet párů. Ideálně tak, aby se páry vešly do jedné řady. Počet tedy závisí na velikosti koberečků, kterými je třída vybavena.

- Dítě by mělo prvotní ukázkou nejprve pozorovat a až po dokončení prezentace průvodcem by mělo zahájit vlastní iniciativu. Vzhledem k tomu, že soubory obrázků jsou obsáhlé, je možné, aby průvodce předvedl přiřazení (např. prvních třech obrázků) a vyzval dítě v pokračování.
- V závislosti na vyspělosti dítěte a úrovni zvládnutí pomůcky je možné, aby dítě po dokončení práce s prvním souborem navázalo souborem druhým. Vzhledem k faktu, že se jedná o stejný princip práce, není nutné, aby průvodce poskytoval prezentaci. Stačí pouze upozornit, že pokud bude chtít, jsou na polici další obrázky k párování.
- Pokud se jedná o mladší děti, někdy jim dělá problém rozmístit karty na koberečku. Můžeme to vyřešit například tak, že označíme zhruba polovinu koberce rýhou či čárkou (viz Schéma A), aby dítě vědělo, odkud rovnat obrázky. Takové opatření není nutné u všech koberečků.

7.2. Hledej obraz

Představení pomůcky:

Základ tvoří karty s obrazy od impresionistických malířů a proužky s textem. Počet kartiček je 24, tomu odpovídá počet proužků. Soubor obrázků jsme rozdělili na tři úrovně. Každá úroveň obsahuje osm kartiček a osm proužků. Informace na proužcích popisují obraz nebo poukazují na výrazný prvek, který se na obraze vyskytuje. Nejde tedy o názvy obrazů. První úroveň obsahuje na proužcích pouze jedno slovo (např. slunečnice, kočka, kytara atd.). Druhá úroveň obsahuje sousloví (např. modrá mašle, pití čaje, praní prádla apod.). Poslední úroveň je ve větách (např. Dívka v klobouku čte knihu. Chlapec kreslí u stolu. Dívka a bílý pes v jídelně.). Hlavním cílem je čtení s porozuměním. Úkolem dítěte je přečíst proužek a na základě porozumění jeho obsahu ho přiřadit pod odpovídající obrázek. Mezi nepřímé cíle bychom zařadili rozvoj slovní zásoby. Svým provedením by pomůcka vyhovovala dětem ve věku od 5–6 let. Pokud s ní však budou pracovat dvě děti (a alespoň jedno z nich čte), může s pomůckou pracovat i mladší dítě.

Aby práce s pomůckou byla efektivní a funkční, mělo by dítě projít aktivitami z oblasti praktického života a smyslové výchovy (zjemnění smyslů, především zrakové a sluchové diferenciacce). Jedná se o podmínku práce s pomůckou. Může totiž nastat situace, kdy do třídy od září nastoupí dítě k plnění povinné předškolní docházky bez předchozí zkušenosti s Montessori vzděláváním. Vhodné by však bylo seznámit ho s aktivitami v oblasti jazykové výchovy. Vzhledem k faktu, že pozornost je věnována nejdříve psaní, jednalo by se o aktivity spojené se psaním (pojmenování a obtahování hmatových písmen, grafomotorická cvičení s kovovými tvary, práce s pohyblivou abecedou – skládání slov, trénink vlastního psaní slov a vět). Následovaly by aktivity z oblasti čtení (čtení slov a přiřazování k příslušným předmětům, čtení dvojic slov, práce s třísložkovými kartami až čtení vět). Zde by záleželo na úrovni schopností a dovedností dítěte. Například pro práci s prvním souborem obsahujícím pouze jednoslovná označení není potřeba, aby dítě prošlo aktivitou „čtení vět“ apod.

Postup práce s pomůckou:

Průvodce by měl dobře znát postup práce s pomůckou. Před zahájením aktivity by si měl zkontrolovat, zda je materiál, jenž chce dítěti představit, na svém místě a zda je úplný. Následně může vyzvat dítě k aktivitě. „Helenko, dnes ti ukáži, jak pracovat s novou pomůckou.“ Společně se domluví, kde budou pracovat. S pomůckou lze pracovat u stolu či na koberečku. V případě, že se dohodnou na koberečku, průvodce vyzve dítě, aby ho

nachystalo. Pokud dítě nemělo prezentaci přenášení koberečku a manipulaci s ním, postupujeme stejně jako u pomůcky „Párování obrazů“. Jakmile je nachystána pracovní plocha, průvodce ukáže dítěti prostor, kde je materiál umístěn, aby dítě vědělo, kam ho má vrátit. Vyzve ho, aby materiál doneslo na koberec či na stůl. Pokud to vyžaduje situace, ukáže mu, jak materiál přenášet. Záleží, kde je materiál uložen. V případě, že ho máme uložen v krabičce s netradičním zavíráním, může být součástí prezentace také otevírání krabičky. Hlídáme úchop oběma rukama. Pokud je učitel pravák, dítě sedí po jeho levé ruce, u leváka dítě sedí po jeho pravé ruce.

Celý postup práce ukáže pomalu a klidně. Při manipulaci dbá na úspornost pohybů. Vyndá obrázky z obalu (ať už se jedná o krabičku či obálku) a rozloží je na kobereček/stůl v libovolném pořadí na libovolné místo.³ Během rozkládání konverzuje o tom, co dítě na obrázcích vidí (ideální je využít podobné věty nebo slovní zásobu, která je uvedena na proužcích).

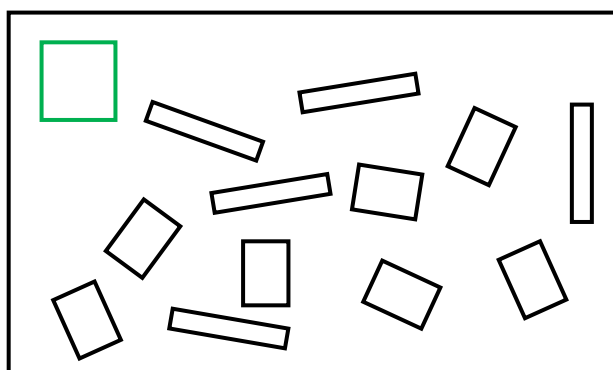


Schéma 3 Rozložení materiálu – chaos (vlastní zpracování)

Začne rovnat obrázky zleva doprava, jeden vedle druhého do řady v horní části koberečku. Proužky do řady dolů. Jde o moment, kdy z chaosu utvoříme řád (stejný princip se využívá například u červených tyčí). Průvodce vezme první proužek zleva, nahlas přečte jeho obsah a přiřadí ho ke správnému obrázku.

³ Zelená barva značí krabičku či košíček, v němž je pomůcka uložena. Jeho místo je vždy v levém horním rohu.

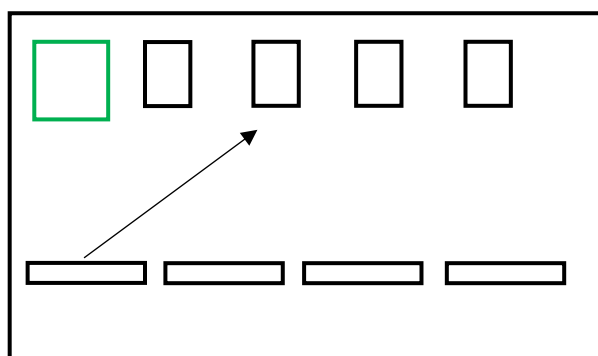


Schéma 4 Uspořádání – řád (vlastní zpracování)

Opět můžeme postupovat různými cestami. Jednou možností je přiřadit všechny proužky, poté je sklidit na hromádku a vyzvat dítě k opakování aktivity (buď slovně: „Teď ty.“, nebo gestem). Druhou možností je přiřadit dva až tři obrázky a předat iniciativu dítěti. Po dokončení aktivity dítě uklidí pomůcku zpět na její místo. Následuje úklid pracovního místa (srolování koberečku, zastrčení židle apod.). Stejný postup se vztahuje na všechny úrovně materiálu.

Poznámky:

- Prostřednictvím této pomůcky si můžeme vyzkoušet porozumění řeči, pozornost dítěte a odlišení figury a pozadí v rámci zrakové diskriminace. Tato aktivita by však musela být organizovaná ve dvou. Průvodce by slovně popisoval obraz a dítě by ho podle pokynů hledalo. Tím by ovšem aktivita ztratila na samostatnosti.

7.3. Tří složkové karty

Představení pomůcky:

Námětově se jedná o tři soubory. Každý ze souborů je zaměřen na jiného umělce (Monet, Degas, Renoir). Z názvu vyplývá, že karta má tři složky. První částí je karta, jež obsahuje obraz i jeho název (budeme ji nazývat „souhrnná“), druhou částí je karta pouze s obrazem a poslední částí je pouze název obrazu (viz Schéma č. 5). Každý soubor je tvořen souhrnnou kartou s portrétem umělce a šesti dalšími souhrnnými kartami. Kdybychom počítali každou část materiálu zvlášť, v jednom souboru bychom našli 21 komponent. Dohromady pomůcka obsahuje 63 částí.

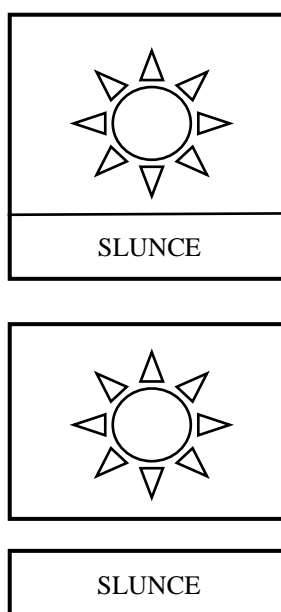


Schéma 5 Tří složkové karty (vlastní zpracování)

Všechny karty mají stejnou barvu rámování. Je to z toho důvodu, že v Montessori prostředí platí určitá pravidla – jde o barevné kódování. Žlutá je vyhrazena pro povolání a lidskou práci, potažmo lidské výrobky či výtvořky. Červená je určena živočichům, zelená rostlinám, vesmír je šedý. V rámci zvířecí říše se barvy dále rozdělují (obojživelník zelená, savec červená, pták modrá, plaz hnědá a ryba oranžová). Proto se můžeme setkat s tzv. „dvojitým rámováním“. Kdy například užovka by měla vnější rám červený a vnitřní rám hnědý apod. Hlavní cílem je procvičení paměti a zdokonalení se ve čtení slov. Úkolem je naučit se jména obrazů a přiřadit jejich názvy k odpovídajícímu obrazu. Nepřímým cílem je rozvoj slovní zásoby, hrubé a jemné motoriky či koordinace oko–ruka nebo orientace na ploše.

Vzhledem k tomu, že je nutné, aby dítě umělo číst, doporučenou věkovou kategorií jsou děti od 5 let. Dítě by ve chvíli, kdy pracuje s tří složkovými kartami, mělo mít zkušenosti

s aktivitami z jiných oblastí, a především s aktivitami z oblasti jazykové výchovy. Konkrétně by se jednalo o pojmenování a obtahování hmatových písmen, grafomotorická cvičení s kovovými tvary, práci s pohyblivou abecedou, čtení slov a přiřazování k příslušným předmětům a čtení dvojic slov. Není nutné, aby dítě četlo věty.

Postup práce s pomůckou:

Průvodce by měl dobře znát postup práce s pomůckou. Před zahájením aktivity by si měl zkontrolovat, zda je materiál, jenž chce dítěti představit, na svém místě a zda je úplný. Následně může vyzvat dítě k aktivitě. Průvodce osloví dítě, společně se domluví, kde budou pracovat. S pomůckou lze pracovat u stolu či na koberečku. Pokud se dohodnou na koberečku, průvodce vyzve dítě, aby ho nachystalo. Zde již vycházíme z předpokladu, že dítě prošlo prezentací týkající se manipulace s koberečkem. Jakmile je nachystána pracovní plocha, průvodce ukáže dítěti polici, kde je materiál umístěn, aby dítě vědělo, kam ho má vrátit. Vyzve ho, aby pomůcku odneslo na koberec či na stůl. Opět zde platí stejná pravidla pro přenášení jako u předchozích pomůcek. Pokud je průvodce pravák, dítě sedí po levém boku, u leváka dítě sedí po jeho pravém boku. Průvodce vezme první souhrnnou kartu a umístí ji do horního levého rohu „Tenhle obraz se jmenuje Pole vlčích máků.“ Mohou s dítětem diskutovat, proč tomu asi tak je a co dalšího vidí na obrázku. Postupně vyndá všechny souhrnné karty. Může je skládat vedle sebe do řady, případně svisle do sloupce (viz Schéma č. 6).⁴ Jako poslední vyndá kartu s umělcem. „Všechny tyto obrazy namaloval Claude Monet. Zde ho máme na obraze.“ Zopakuje názvy jednotlivých obrazů.

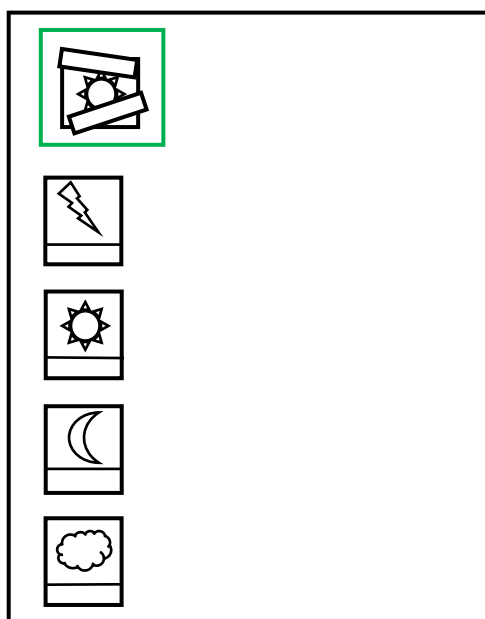


Schéma 6 Trísložkové karty rozložení a. (vlastní zpracování)

⁴ Zelený čtverec znázorňuje krabici/obálku a její obsah

Průvodce (nebo dítě) vyskládá druhou část karet (pouze obrazy) pod (pokud je máme vodorovně) či vedle (pokud je máme svisle ve sloupci) souhrnných karet. Otočí souhrnné karty obrázky dolů (viz Schéma č. 7). Nachystá si třetí část karet (názvy obrazů) a přiřazuje je ve spolupráci s dítětem (pokud neumí číst), pokud už číst umí, přenecháme iniciativu dítěti, ale zůstáváme po jeho boku, kdyby potřebovalo pomoci.

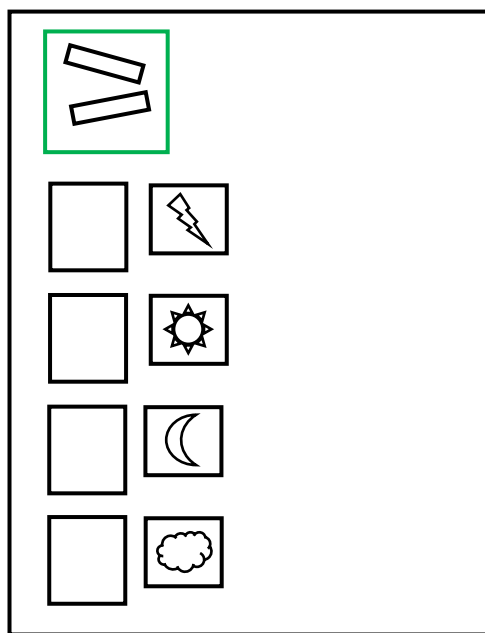


Schéma 7 Tři složkové karty rozložení (vlastní zpracování)

Jamile názvy přiřadí, vyzveme ho, aby otočilo souhrnné karty a přiřazování zkontrolovalo. Když dítě dokončí práci, odpovídá za úklid pracovní plochy. Stejný postup platí též pro soubory s obrazy Renoira a Degase.

Poznámky:

- Pro lepší orientaci průvodce i dítěte jsme vytvořili kartu obsahující jméno umělce a obrazy, které k němu patří.
- I u této pomůcky lze postupovat tak, že celou prezentaci předvede pouze průvodce, na konci materiál uklidí, poté vyzve dítě, aby prezentaci zopakovalo.
- V závislosti na vyspělosti dítěte a úrovni zvládnutí pomůcky je možné, aby dítě po dokončení práce s prvním souborem navázalo souborem druhým. Vzhledem k faktu, že se jedná o stejný princip práce, není nutné, aby průvodce poskytoval prezentaci. Stačí pouze upozornit, že pokud bude chtít, jsou na polici další obrazy k přiřazování.

7.4. První čtení

Představení pomůcky:

Pomůcka je složena ze čtyř samostatných „knih“. První z nich se věnuje impresionismu. Ostatní tři přináší informace o Degasovi, Monetovi a Renoirovi. Konkrétně se jedná o informace popisující jejich rodinu, záliby a tvorbu. Knihy obsahují pouze několik stránek. Impresionismus obsahuje 12 stran, včetně titulní strany. Knihy umělců obsahují každá 10 stran. Jedna strana obsahuje obvykle jednu větu a obraz vztahující se k obsahu věty. V jednom případě jsou na straně dvě věty. Rozsah vět se pohybuje od dvou do devíti slov. Pomůcka je vhodná pro předškoláky, věkově bychom ji doporučili pro děti ve věku od 5 až 6 let. Před představením této pomůcky by bylo vhodné, aby dítě již pracovalo s jinou pomůckou z oblasti impresionismu (například s třísložkovými kartami). Hlavním cílem je čtení jednoduchých vět a porozumění. V kategorii nepřímých cílů můžeme pozorovat rozšiřování slovní zásoby či pochopení interpunkce. Můžeme sem přiřadit úvod do práce s knihou (stránky obrácíme s citem, musíme mít čisté dlaně apod.). Zpětnou vazbou je pro dítě pochopení textu.

Seznam aktivit a úkolů, které by dítě pro práci s pomůckou mělo projít, je značně obsáhlý. Od výtvarných aktivit, přes cvičení praktického života a smyslové výchovy přes aktivity z oblasti jazykové výchovy. Vzhledem k faktu, že pozornost je věnována předně psaní, jednalo by se o aktivity spojené s psaním (pojmenování a obtahování hmatových písmen, grafomotorická cvičení s kovovými tvary, práce s pohyblivou abecedou – skládání slov, trénink vlastního psaní slov a vět). Vhodné by bylo ovládnutí aktivit z oblasti čtení (čtení slov a přiřazování k příslušným předmětům, čtení dvojic slov, práci s třísložkovými kartami až ke čtení vět).

Postup práce s pomůckou:

V případě, že prezentaci iniciuje průvodce (například protože si všiml, jak sleduje jiné dítě pracovat s materiálem), měl by si před zahájením aktivity zkontrolovat, zda je pomůcka na svém místě. Následně může vyzvat dítě k aktivitě. „Všiml jsem si, že jsi včera pozoroval Vaška, jak si čte knihu o malíři. Dneska se na ni podíváme společně.“ Protože se jedná o manipulaci s knihou, odpadá rozhodování, zda chce dítě pracovat na koberci či u stolu. Ve třídě obvykle platí pravidlo, že s knihou pracujeme u stolu. Je však možné, že třída disponuje čtenářským koutem, v takovém případě by opět záleželo na domluvě. Ve chvíli, kdy jsme vyřešili pracovní plochu, může průvodce dítěti ukázat místo, kde je materiál uložen, aby vědělo, kam ho má vrátit. Vyzve ho, aby materiál doneslo ke stolu. Není třeba ukazovat způsob

přenášení. Pokud je učitel pravák, dítě sedí po levém boku, u leváka sedí dítě po jeho pravém boku.

Jamile najdeme vyhovující místo, průvodce pomůže dítěti se jménem umělce či názvem uměleckého směru. V tomto bodě může (a nemusí) vysvětlit, proč čte jméno jinak, než je napsané. Záleží na uvážení pedagoga a na konkrétním dítěti. Je na zvážení vytvoření zásoby slov, která by děti mohly znát (Coca-cola – čteno: koka-kola, pizza – čteno: pica, youtube – čteno: jútube, Shagheti čteno: špagety, gnocchi – čteno ňoki atd.). Po přečtení jména, ukáže na fotku a řekne: „Auguste Renoir. To je on. Tahle kniha bude o něm.“ Cílem je, aby došlo k propojení mezi zvukem – obrazem – jménem. Pokračuje: „Protože ty už umíš číst, můžeš začít a uvidíme, co se dozvíme.“ Trpělivě nasloucháme, v případě, že o to dítě požádá, pomůžeme mu. Je zde otevřen prostor pro diskusi nad obrazy a zjištěnými informacemi. Na závěr zopakujeme, o čem kniha pojednává.

V případě, že dítě pracovalo samostatně, doporučujeme, aby se průvodce zeptal na otázku vztahující se k textu. Ověří si tak, že dítě textu porozumělo. Zde je však na pováženou formulaci otázky. Dítě by nemělo mít dojem, že je zkoušeno. Následuje úklid aktivity.

Poznámky:

- Setkali jsme se také s postupem, kdy průvodkyně v klidném tempu knihu přečetla, následně zopakovala, o čem kniha pojednává vlastními slovy (s otáčením listů a komentářem k obrazům). Poté vyzvala dítě, aby četlo ono. Na závěr dítě vyzvala k samostatnému opakování děje z knihy.
 - Lze přidat i mezikrok, kdy poté, co dítě knihu přečte samo, společně zopakují děj, až poté je dítě vyzváno k samostatnému opakování.
- Pořadí listů v jednotlivých knihách (podle obsahu vět)
 - Impresionismus. Je to umělecký směr. Malíři malovali v plenéru. To znamená v přírodě. Všimli si, jak se mění světlo, pára nebo mlha. Snažili se namalovat náladu, dojem. Začali s novým způsobem malování. Používali světlé barvy. Používali krátké, ale výrazné tahy štětcem. Na plátně jsou vidět barevné skvrny. Na obrazech je příroda, lidé a město. Bydleli v Paříži a jejím okolí. Malíři se mezi sebou znali a kamarádili se spolu.
 - Edgar Degas. Rád maloval svoji rodinu. Otec ho seznámil s hudbou. Chodili spolu do divadla. Obdivoval baletky. Kreslil, jak se připravují na vystoupení. Velmi miloval město. Maloval uvnitř budov. Chodil na dostihy. Sledoval pradelny při práci.

- Auguste Renoir. Rád maloval portréty. Na obrazy používal veselé a jasné barvy. Miloval svoji ženu. Chodili spolu do společnosti. Viděli divadelní představní. Navštívili cirkus. Tvořil venku i uvnitř. Venku pozoroval veslaře. Měl kamarády mezi malíři.
- Claude Monet. Žil ve městě s přístavem. Měl ženu a dva syny. Spolu odcestovali do Londýna. Po cestě domů navštívil Nizozemsko. Když se vrátil, maloval na lodi. Tvořil v přírodě. Maloval pobřeží. Vytvořil si zahradu plnou květin. Známé se staly jeho lekníny.

8. Evaluační nástroj

Závěrečnou součástí manuálu pomůcek tvoří hodnotící archy. Evaluační nástroj je sestaven jako soubor listů, jež je možné využít pro každé dítě. Záznam v první řadě sleduje, zda dítě již dostalo od průvodce prezentaci pro danou pomůcku. Případně, zda bylo nutné, aby se prezentace opakoval. Dále se zaměřuje na míru zvládnutí práce s pomůckou, což je vyjádřeno stupni „zvládá“, „nezvládá“, „zvládá s dopomocí“. Stupeň „zvládá s dopomocí“ znamená, že k dokončení úkolu potřebuje druhou osobu.

Zpětnou vazbu pro práci průvodce přináší bod „opakovaná prezentace“. Pokud ji potřebovalo více dětí – pomůcka může být příliš náročná. Na vině může také být nesrozumitelnost prezentace pro dítě. V případě, že si povšimneme, že je nutné opakovat prezentaci u jednoho konkrétního dítěte (u většiny pomůcek), opět to může indikovat různé podněty. Dítě například stagnuje na předchozí úrovni a tyto úkoly jsou pro něj příliš náročné nebo nemá o tuto aktivitu zájem. Potíže mohou vycházet z rodinného prostředí. V praxi jsme se například setkali s chlapcem, jenž se málo soustředil, neboť se mu narodil mladší sourozenec, který v noci plakal. Pozorovaný chlapec málo spal a byl unavený, což vedlo k potřebě opakování prezentací. Příběh ukazuje, že tyto výsledky nelze v žádném případě pojímat jako dogma a ani validní nástroj pro hodnocení příčin chování. Znamená to ovšem, že bychom měli být obezřetní. Koneckonců je to právě průvodce, kdo tráví s dítětem několik hodin denně, zná jeho zázemí a může odhadnout, proč vyšly konkrétní výsledky.

Arch může pomoci při vytváření představy o úrovni dítěte v jazykové oblasti. Především při práci s pomůckou Hledej obraz. Tato pomůcka nabízí tři úrovně čtení (slova, sousloví, věty). Pomůcka párování obrazů vypovídá o úrovni zrakové diferenciaci. Pokud dítě při přiřazování často chybuje, může se jednat o nepozornost či nezájem, ale také může indikovat deficit v zrakové oblasti. U těchto dvou pomůcek jsme také zařadili kategorii, která přináší přehled o iniciaci dítěte. Hlavním důvodem byl předpoklad, že právě s těmito pomůckami budou pracovat nejmladší děti. Tato informace je pro pedagogy cenná z hlediska průběhu adaptace dítěte. V jeho práci převažuje nápodoba a ponoukání průvodce. Nebo již zná prostředí natolik dobře a cítí se bezpečně, že objevuje samostatně.

Z kategorie „zájem o podobné pomůcky“ můžeme zjistit, zda by bylo přínosné zpracovat na podobném principu další umělce. Záznamy jsou upraveny pro opakované pozorování. To nám přináší možnost sledovat, zda došlo ke změně. Časové období sledování záleží na daném průvodci. Arch je sestaven tak, aby jeho zpracování bylo nenáročné.

Pro zjištění dat může průvodce využívat rozmanitých metod. Běžně využívanou metodou v Montessori prostředí je pozorování. Při práci s pomůckami může být průvodce pouze nezúčastněný pozorovatel (dítě pracuje samostatně), ale také přímý účastník aktivity (průvodce představuje dítěti pomůcku). Může zaregistrovat, z jakého důvodu dítě pomůcku vybralo a jak práci s ní zvládá. Hodnocení práce s pomůckou můžeme posuzovat také na základě analýzy aktivity dítěte. Rozbor může probíhat průběžně při vykonávání aktivity či retrospektivně, kdy průvodce vzpomíná na průběh a okolnosti aktivity. Zda má dítě zájem o podobné pomůcky můžeme zjistit na základě pozorování nebo rozhovoru. Opět se může jednat o různé formy rozhovoru, průvodce může být v interakci přímo s dítětem nebo může informace získat od osob, jež jsou dítěti blízké. Na základě výzkumných metod získává průvodce relevantní informace pro práci s evaluačními archy.

Evaluační nástroj pro soubor pomůcek s náměty impresionismu

Jméno dítěte:

Věk dítěte:

Školní rok:

Datum hodnocení:

Pomůcka: Párování obrazů

Přehled	První hodnocení	Druhé hodnocení
Prezentace		
Opakovaná prezentace		
Zájem o podobné pomůcky		
Opakovaná práce s pomůckou		
Dokončení práce		
Časté chybování u prvního souboru (více než 3)		
Časté chybování u druhého souboru (více než 4-5)		

Ano= A; Ne=N

Práce s pomůckou (první soubor – odlišné náměty)	První hodnocení	Druhé hodnocení
Zvládá		
Zvládá s dopomocí		
Nezvládá		

Vyplňujeme: x

Práce s pomůckou (druhý soubor – stejné náměty)	První hodnocení	Druhé hodnocení
Zvládá		
Zvládá s dopomocí		
Nezvládá		

Vyplňujeme: x

Pomůcku si vybral...	První hodnocení	Druhé hodnocení
Na základě vlivu jiných dětí		
Na popud průvodce		
Samostatně		

Vyplňujeme: x

Poznámky:

Pomůcka: Hledej obraz

Přehled	První hodnocení	Druhé hodnocení
Prezentace		
Opakovaná prezentace		
Zájem o podobné pomůcky		
Opakovaná práce s pomůckou		
Dokončení práce		

Ano= A; Ne=N

První stupeň: Jednoslovné názvy	První hodnocení	Druhé hodnocení
Zvládá		
Zvládá s dopomocí		
Nezvládá		
Druhý stupeň: Dvouslovné názvy	První hodnocení	Druhé hodnocení
Zvládá		
Zvládá s dopomocí		
Nezvládá		
Třetí stupeň: Názvy ve větách	První hodnocení	Druhé hodnocení
Zvládá		
Zvládá s dopomocí		
Nezvládá		

Vyplňujeme: x

Pomůcku si vybral...	První hodnocení	Druhé hodnocení
Na základě vlivu jiných dětí		
Na popud průvodce		
Samostatně		

Vyplňujeme: x

Poznámky:

Pomůcka: Tři složkové karty

Přehled	První hodnocení	Druhé hodnocení
Prezentace		
Opakovaná prezentace		
Zájem o podobné pomůcky		
Opakovaná práce s pomůckou		
Dokončení práce		

Ano= A; Ne=N

Práce s pomůckou	První hodnocení	Druhé hodnocení
Zvládá		
Zvládá s dopomocí		
Nezvládá		

Vyplňujeme: x

Poznámky:

Pomůcka: První čtení

Přehled	První hodnocení	Druhé hodnocení
Prezentace		
Opakovaná prezentace		
Zájem o podobné pomůcky		
Opakovaná práce s pomůckou		
Dokončení práce		

Ano= A; Ne=N

Práce s pomůckou	První hodnocení	Druhé hodnocení
Zvládá		
Zvládá s dopomocí		
Nezvládá		

Vyplňujeme: x

Poznámky:

Reflexe

V teoretické části práce jsme se zaměřili na předškolní dítě. Nezapomněli jsme v ní upozornit na aktuální změny týkající se předškolního vzdělávání. Seznámili jsme se s pojmy z předškolní pedagogiky a představili jsme mateřskou školu. Stručně jsme nahlédli na téma alternativního vzdělávání a reformní pedagogiky. Hlavní částí se staly poznatky z Montessori pedagogiky. Materiály, jež jsme vytvořili, mají primárně fungovat v tomto prostředí, bylo nutné, abychom se s ním nejprve seznámili. Na základě teoretických poznatků o Montessori materiálech jsme si utvořili představu, jaké podmínky by měl materiál splňovat a jakými vlastnostmi oplývat.

V praktické části jsme vytvořili čtyři odlišné didaktické materiály a k nim manuál pomůcek. Ten poskytuje věcné informace o každé z vytvořených pomůcek. Manuál jsme zpracovávali na základě informací z 43. Diplomového kurzu Montessori pořádaného společností Montessori ČR a na základě vlastních zkušeností. Můžeme zde nalézt též vybrané obecné principy zacházení s materiály a osvětlení pojmu „prezentace“. Zakončení tvoří evaluační materiál sestavený tak, aby vyhovoval všem dětem a poskytoval stručný přehled aktuální úrovně dítěte.

Během práce nám však vyllynuly některé skutečnosti, na které bychom v rámci této části práce rádi upozornili. První z nich se týká velikosti „zmenšených obrazů“ u pomůcky Párování obrazů. Na základě našich úvah jsme došli k poznání, že obrázky by byly ideálnější, pokud by byly o něco větší, neboť tato velikost je pro snadnou manipulaci, zejména nejmenšími dětmi, nevyhovující.

Další úvahy jsme směřovali k počtu kartiček v jednotlivých souborech. Je na zvážení pedagogů, kolik kartiček do obalů vloží. Věříme, že je třeba přihlédnout ke složení konkrétní skupiny a také k prostorovému vybavení připraveného prostředí. Co se týče pomůcky určené pro první čtení, zvážili bychom odlišné řazení jednotlivých listů knihy. V příloze jsou listy uvedeny chronologicky podle umělcova života. Věříme však, že dětem by se lépe s pomůckou pracovalo, pokud by listy byly seřazeny v logické návaznosti, podle obsahu sdělení. Jak by knihy tedy v konečné podobě mohly vypadat, to jsme uvedli do poznámek pomůcky.

Závěr

Zpočátku jsme se věnovali vymezení základních pojmů a principů v oblasti předškolní pedagogiky se zaměřením na Montessori pedagogiku. Stručně jsme představili impresionismus a vysvětlili, proč jsme si vybrali právě tento směr. Vycházeli jsme především z námětů typických pro impresionismus, jež jsme vyhodnotili jako vyhovující pro děti předškolního věku. Nahlédli jsme do odborné literatury a nejdůležitější poznatky, jež se váží k řešené problematice jsme promítli do teoretické části práce. Na základě získaných informací jsme dospěli k závěru, že výtvarné umění do mateřských škol patří. Je však nutné podávat ho takovou formou, která je pro děti přiměřená a srozumitelná.

Druhou část práce jsme zacílili na didaktické materiály. V rámci práce jsme naplnili hlavní cíl, tedy sestavit soubor didaktického materiálu pro české prostředí Montessori mateřské školy. Výsledkem jsou čtyři pomůcky s námětem impresionismu a jeho předních umělců. Postup práce s nimi, jejich popis, doporučení věkové kategorie a další informace jsou shrnuty v manuálu pomůcek. Manuál je doplněn evaluačním materiálem pro práci s pomůckami. Sestavením materiálů došlo zároveň k naplnění dílčích cílů stanovených na počátku. Práce je doplněna praktickými radami, o nichž věříme, že by mohly být přínosné pro praktickou práci s pomůckami v terénu. K projektu jsme přistoupili z důvodu nedostatku podobných materiálů pro české prostředí. Zvolený námět poskytuje možnost přirozeného uvedení dětí do světa umění.

Logickým krokem navazujícím na tuto práci je ověření pomůcek v praxi prostřednictvím výzkumných metod kvalitativního či kvantitativního výzkumu, jež jsou vlastní pedagogickým vědám. Vhodné by též bylo práci rozšířit. Rozšířit ji lze několika způsoby. Jedním z nich je sestavit pomůcky na další vybraná období či osobnosti ze světa výtvarného umění (např. na náměty realismu, romantismu, ...). Další možností je připravit aktivity i do ostatních oblastí Montessori pedagogiky (oblast praktického života, smyslové výchovy a matematiky), tedy aby se impresionismus promítl do všech oblastí a vytvořil se ucelený učební blok.

Ať již dojde k rozšíření práce či zůstane pouze v této podobě, věříme, že v praxi je možné její využití široké. Materiály jsou, dle našeho uvážení, vhodné k využití v různých prostředích, nejen v Montessori zařízeních, a pro různé věkové skupiny. Materiály je možné využít v rámci prvního stupně základních škol či ve volnočasové pedagogice.

Seznam bibliografických citací

1000 geniálních obrazů. Přeložila Leona MAŘÍKOVÁ, přeložila Marie FRYDRYCHOVÁ. Praha: Mladá fronta, 2007, 543 s. ISBN 978-80-204-1647-6.

ANDERLIK, Lore. Přeložila Irena MARUŠINCOVÁ. *Jedna cesta pro všechny! Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi.* Praha: Montessori ČR z.s., 2019, 260 s. ISBN 978-80-906627-5-9.

ASH, Russell. *Impresionisté.* Přeložila Jana SOLPEROVÁ. Praha: Aventinum, 1993, 192 s. ISBN 80-7151-264-8.

BERNARD, Bruce. *Velcí impresionisté.* Přeložila Markéta JANOUCHOVÁ. Praha: Grafoprint-Neubert, 1997, 269 s. ISBN 80-85785-49-8.

ČERNÁ, Marie. *Dějiny výtvarného umění.* 2. rozš. vyd. Ilustrovala Pavla GRÜNEROVÁ. Praha: Idea Servis, 1999, 216 s. ISBN 8085970260.

DEBICKI, Jacek, Jean-François FAVRE, Dietrich GRÜNEWALD a Antonio Filipe PIMENTEL. *Dějiny umění: malířství, sochařství, architektura.* Přeložil Jiří ŠPAČEK. Praha: Argo, 1998, 319 s. ISBN 8072030760.

Diplomový kurz Montessori (43. ročník). Společnost Montessori ČR. Montessori pro věk 3-6. 2018-2019.

EVERHARDT in LUDWIG, Harald et al. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou.* Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.

FEIST, Peter H. *Pierre-Auguste Renoir 1841-1919: sen o harmonii.* Přeložil Miroslav VESELÝ. Köln: Benedikt Taschen, 1992, 95 s. ISBN 3-8228-9693-4.

FIALA, Vlastimil. *Impresionismus.* Praha: Nakladatelství československých výtvarných umělců, 1964, 103 s. ISBN (Vázáno).

GEBHARDT, Volker. *Malířství.* Přeložila Lucie BUREŠOVÁ, přeložil Hynek LÁTAL. Brno: Computer Press, 2004, 216 s. ISBN 8025102866.

HAINSTOCK, Elizabeth G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: předškolní léta.* Přeložila Eva ZAHRADNÍČKOVÁ. Praha: Pragma, 2018, 120 s. ISBN 978-80-7549-626-3.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky.* Praha: Grada, 2008, 224 s. ISBN 978-80-247-2429-4.

KAUL, Claus-Dieter a Christiane WAGNER. *Montessori konkrétně: příručka celostního vzdělávání dětí: nápady pro praxi. První díl, Praktický život a smyslová výchova.* Přeložila Magdalena MARKOVÁ. Praha: Maitrea, 2014, 103 s. ISBN 978-80-7500-053-8.

KEAR, Jon. *Impresionisté: muzeum v knize.* Přeložila Jana PŘIDALOVÁ. Brno: Computer Press, 2008, 72 s. ISBN 9788025120729.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola: co by měli rodiče znát, učitelé respektovat a rozvíjet. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Praha: Grada, 2014, 256 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4435-3.

KRAMER, Rita. *Maria Montessori: a biography.* Boston, Massachusetts: Da Capo Press, 1988, 410 s. ISBN 0-201-09227-1.

KRESÁK, Fedor. *Edgar Degas.* Bratislava: Tatran, 1979, 159 s.

KRSEK, Ivo. *Claude Monet.* Praha: Odeon, 1982, 79 s.

LUDWIG, Harald et al. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou.* Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.

MAJERČÍKOVÁ, Jana, Bronislava KASÁČOVÁ a Ilona KOČVAROVÁ. *Předškolní edukace a dítě: výzvy pro pedagogickou teorii a výzkum.* Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 109 s. ISBN 978-80-7454-554-2.

MATĚJČEK, Antonín. *Dějiny umění v obrysech. 3. vyd.* Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1958. Světové dějiny, 16. svazek.

MONTESSORI, Maria. *The Montessori Method.* United States: Schocken Books, 1988, 374 s., ISBN 9780805209228.

MONTESSORI, Maria. *Dr. Montessori's Own Handbook.* New York: Random House, 1992. 192 s., ISBN 0-8052-0921-2.

MONTESSORI, Maria. *Absorbující mysl: vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let.* Přeložil Jan VOLÍN. Praha: SPS – nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003, 197 s. ISBN 8086189023.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství.* Přeložil Jan VOLÍN. Praha: Triton, 2012, 178 s. ISBN 978-80-7387-382-0.

MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte. Vyd. 2, v Portále 1., revidované.* Přeložila Vladimíra HENELOVÁ. Praha: Portál, 2017, 349 s. Klasici. ISBN 978-80-262-1234-8.

MRÁZ, Bohumír. *Dějiny výtvarné kultury. 2. vyd.* Ilustroval Václav RYTINA. Praha: Idea Servis, 2003, 220 s. ISBN 8085970473.

NEUMANN, Jaromír. *Auguste Renoir.* Praha: Státní nakladatelství krásné literatury, hudby a umění, 1963, 135 s. ISBN (Vázáno).

ONKENOVÁ in LUDWIG, Harald et al. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou.* Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika.* Praha: Grada, 2016, 220 s. ISBN 978-80-247-5107-8.

POOL, Phoebe. *Edgar Degas.* Přeložila Věra NOSKOVÁ. Praha: Odeon, 1970, 87 s. ISBN (Vázáno).

- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3 aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012, 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.
- PRŮCHA, Jan a Soňa KOŽÁTKOVÁ. *Předškolní pedagogika: učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál, 2013, 181 s. ISBN 978-80-262-0495-4.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. Vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha: Public History, 1999, s. 63. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007, 199 s. ISBN 978-80-7395-004-0.
- SLOVÁČEK, Matej a Monika MIŇOVÁ. *Dieťa je tvorcom človeka, úvod do pedagogiky Márie Montessoriovej*. Prešov: Rokus Publishing, 2017a, 76 s., ISBN 978-80-89510-55-9.
- SLOVÁČEK, Matej a Monika MIŇOVÁ. *Pedagogika Mária Montessoriovej - terminologické minimum, alebo, Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus Publishing, 2017b, 135 s. ISBN 978-80-89510-60-3.
- SPENCE, David. *Monet*. Přeložila Nora MARTIŠKOVÁ. Praha: Grada, 2010a, 31 s. ISBN 978-80-247-3552-8.
- SPENCE, David. *Renoir*. Přeložila Nora MARTIŠKOVÁ. Praha: Grada, 2010b, 31 s. ISBN 978-80-247-3550-4.
- STANDING, Edwin Mortier. *Maria Montessori: her life and work*. New York: Penguin Putnam Inc, 1998, 382 s. ISBN 9780452279896.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, Ivana BINAROVÁ, Kamila HOLÁSKOVÁ, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Michaela PUGNEROVÁ. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, 189 s. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠMELOVÁ, Eva. *Mateřská škola: teorie a praxe*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 168 s. ISBN 8024409458.
- ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Dítě v předškolním období*. Praha: Mladá fronta, 2004, 71 s. ISBN 8020411879.
- Úmluva o právech dítěte [online]. 6. 2. 1991. [cit. 10.4.2020]. Dostupné také z: <http://www.crdm.cz/download/umluva.pdf>.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000, 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online] 24. 9. 2004 [cit. 2020-03-24] Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 89/2012 Sb., občanský zákoník [online] 3. 2. 2012 [cit. 2020-03-25] Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-89>.

Zákon č. 247/2014 Sb., o poskytování služby péče o dítě v dětské skupině [online] 4. 6. 2015 [cit. 2020-03-25] Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2014-247>.

ŽÁKOVÁ, Marcela, Simona LIVOROVÁ a Dita DLOUHÁ. 2013. Nevydaná skripta společnosti Montessori ČR z. s.

Nejčastější zdroje obrázků využitých v didaktických materiálech

ART-DEGAS. Edgar Degas 1834-1917. [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: <http://art-degas.com/index.html>

ART INSTITVTE CHICAGO. The Collestion. [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.artic.edu/>

ART-RENOIR. Auguste Renoir 1841-1919 [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir.html

CLAUDE-MONET. Painting, Biography and Quotes. [online]. Dostupné z: <https://www.claude-monet.com/>

EDGAG DEGAS. Painting, Biography and Quotes. [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.edgar-degas.net/index.jsp>

MET MUSEUM. The Met Collection. [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.metmuseum.org/art/collection>

MUSEUM. Interactive Fine Art Gallery and Museum. [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: <https://useum.org/>

NATIONAL GALERY OF ART. NGA Images. [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: https://images.nga.gov/en/page/show_home_page.html

RENOIR. Painting, Biography and Quotes. [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: <http://www.renoir.net/index.jsp>

WIKIDATA. [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: https://www.wikidata.org/wiki/Wikidata:Main_Page

WIKIMEDIA COMMONS. A collection of 61,536,385 freely usable media files to which anyone can contribute [online].]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page

WIKIART. Visual Art Encyclopedia. [online]. [cit 2020-05-15]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/>

Seznam zkratk

MM	Maria Montessori
MŠ	Mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program

Seznam tabulek

Tabulka 1 Srovnání alternativní školy a tradiční školy	62
Tabulka 2 Hainstock rozdělení senzitivních období	63

Seznam obrázků

Obrázek 1 Laminace pomůcek (vlastní fotografie)	33
---	----

Seznam schémat

Schéma 1 Rozložení karet A (vlastní zpracování).....	36
Schéma 2 Rozložení karet B (vlastní zpracování).....	37
Schéma 3 Rozložení materiálu – chaos (vlastní zpracování)	40
Schéma 4 Uspořádání – řád (vlastní zpracování)	41
Schéma 5 Třísložkové karty (vlastní zpracování)	42
Schéma 6 Třísložkové karty rozložení a. (vlastní zpracování).....	43
Schéma 7 Tří složkové karty rozložení (vlastní zpracování)	44

Seznam příloh

- Příloha číslo 1. Rozdíly mezi alternativním školstvím a mainstreamovým proudem dle Slováčka a Miňové
- Příloha číslo 2. Časové rozdělení senzitivních období podle E. Hainstock
- Příloha číslo 3. Životní cesty významných malířů
- Příloha číslo 4. Ukázka pomůcky Párování obrazů
- Příloha číslo 5. Ukázka pomůcky Hledej obraz
- Příloha číslo 6. Ukázka pomůcky Tří složkové karty
- Příloha číslo 7. Ukázka pomůcky První čtení
- Příloha číslo 8. Kompletní seznam zdrojů obrázků

Přílohy:

Příloha číslo 1.

Rozdíly mezi alternativním školstvím a mainstreamovým proudem dle Slováčka a Miňové

Alternativní škola	Tradiční škola
Pozornost se soustředí na dítě	Pozornost se soustředí na obsah učiva
Cílem je společně s učivem rozvíjet zájmy a tvořivost dítěte	Cílem je naučit se co nejvíce učiva
Je vymezená základní linie obsahu, obsah je modifikovatelný	Obsah je pevně stanovený
Uplatňované metody: hra, dramatizace a zážitkové metody	Převažují verbální metody, výběr záleží na učiteli
Flexibilní didaktické formy vyučování, důraz je kladen na jejich výběr dětmi, kooperativní práce	Využívá didaktické formy vyučování s přesně vymezeným časem, často frontální
Činnost dětí vychází z jejich zájmů	Činnost dětí je závislá na vůli učitele
Nové vědomosti jsou zprostředkované literaturou, pozorováním a experimentováním	Nové vědomosti zprostředkovávají učebnice a učitel
Učitel je poradce, partner, kamarád	Učitel je pravdu nosná autorita
Vyučování se odehrává i mimo třídu	Vyučování probíhá často ve třídě ve škole

Tabulka 1 Srovnání alternativní školy a tradiční školy

Příloha číslo 2.

Časové rozdělení senzitivních období podle E. Hainstock

Narození- 3 roky	Absorbující mysl Smyslové zkušenosti
1,5-3 roky	Rozvoj jazyka
1,5 – 4 roky	Koordinace a rozvoj svalů Zájem o malé předměty
2–4 roky	Zdokonalování pohybu Vztah k pravdě a skutečnosti Uvědomění si posloupnosti v čase a prostoru
2,5 – 6 let	Zdokonalování smyslů
3–6 let	Vnímavost k vlivu dospělého
3,5 – 4,5	Psaní
4 – 4,5:	Hmat
4,5 – 5,5	Čtení

Tabulka 2 Hainstock rozdělení senzitivních období

Příloha číslo 3.

Společenské a umělecké předpoklady pro vznik Impresionismu a životopisy významných malířů

Společenské a umělecké předpoklady pro vznik Impresionismu

Zdrojem inspirace byly pro impresionisty, kromě klasických umělců, romantičtí malíři jako je Eugène Delacroix či Théodor Géricault. Malíři romantismu, později i někteří impresionisté, našli zalíbení v pracích anglických krajinářů (konkrétně Johna Constabla a Williama Turnera). Ti se rozhodli malovat přímo v přírodě, kde mohli sledovat hru světla, jeho barevnost, proměny oblohy nebo prostorové členění terénu, jež je obklopoval (Fiala 1964). Další významnou postavou je realistický malíř Gustav Courbet. Třetím významným zdrojem je barbizonská škola, kterou si více představíme později (Fiala 1964).

Signifikantní vliv mělo samozřejmě také vzdělání, které získali v pařížských ateliérech, dále soudobí umělci, umělci z předchozích období, pokrok vědy a výzkumu, a to například v oblasti barev, světla a optiky (Ash 1993, Fiala 1964).

Význam měla také jejich přítomnost v různých kavárnách, kde se scházela inteligence zahrnující spisovatele, básníky či žurnalisty a kde navázali mnohé významné společenské styky. Jistý význam pro nové vnímání tvorby mělo objevení techniky fotografie (Ash 1993, Fiala 1964).

Camille Pissarro (1830–1903)

Pissarro pocházel z židovské rodiny, jež měla kořeny v dánských Antilách (Mráz 2003). Zprvu vypomáhal otci v obchodě a poté, co jeho otec přijal synovo přání stát se malířem a studovat ve Francii. Velkou inspirací se mu stal Corot, jenž byl jeho učitelem (Ash 1993).

Roku 1859 se odvážil poslat jednu z jeho krajin na Salón, kde byla přijata. Později se však jeho tvorba odchýlila od konzervativních požadavků Salónu a jeho dílům se dařilo se střídavým úspěchem. Své práce tak vystavil alespoň na Salónu odmítnutých (Ash 1993). V roce 1863 si neoblomnosti poroty všimli i další vlivní lidé, situaci tak musel vyřešit sám císař Napoleon III. Vydal prohlášení o rozhodnutí o vystavení zamítnutých děl v jiné části Průmyslového paláce. Tato výstava poté byla zvána „Salón odmítnutých“ (Fiala 1964).

Navštěvoval neoficiálním ateliér Académie Suisse. Zde se seznámil s Monetem. Jedná o jediného umělce z řady impresionistů, jenž svá díla vyslal na všech osm impresionistických výstav. Stal se vzorem pro Cézanna Paula Gauguina nebo Vincenta van Gogha. Někdy bývá považován za „otce impresionismu“. Měl blízký vztah k Monetovi. Jejich společnou tvorbu

přerušila prusko-francouzská válka. Po návratu zjistil, že valnou většinu jeho práce zničili pruští vojáci. Přestěhoval se i s rodinou do Louvenciennes. Podobně jako někteří další členové impresionistické skupiny i Pissarro se potýkal s finanční nouzí (Ash 1993, Bernard 1997). Za zmínku stojí také cesta do Londýna, která se uskutečnila v roce 1870. Na této cestě společně s Monetem studovali díla Turnerova a Constableova (Mráz 2003).

Ačkoli se na několik let pod vlivem Seurata od impresionismu odklonil, ve svých posledních letech se k němu opět vrátil. Tentokrát však se světlejšími barvami. Oční choroba mu znemožnila malbu v plenéru, to ho ovšem od malby neodradilo a dále tvořil v ateliéru, především pohledy z okna (Ash 1993).

Claude Monet (1840–1926)

Narodil se v Paříži, jeho rodina se však rozhodla přestěhovat do přístavního města Le Havre, kde jeho otec začal pracovat ve firmě Monetova strýce. Již jako dospívající chlapec projevil nadání pro kresbu, konkrétně karikaturu, a dostával zakázky na karikaturní portréty (Bernard 1997). V Le Havre se také setkal s Eugènem Boudinem. Byl to právě on, kdo Moneta podpořil, aby se krajinomalbě věnoval v plenéru (Bernard 1997).

Nejen z finančních důvodů Monet odmítnul studovat pařížské proslulé umělecké školy, ale zvolil levnější Académie Suisse, kde se seznámil s Pissarrem (Ash 1993, Bernard 1997). Vedle Boudina se jeho dalším učitelem stal holandský krajinář Johann-Barthold Jongkid. Svá díla dokončoval v ateliéru. Malé akvarely pak v plenéru. Snažil se zachytit prchavý dojem vodního oparu a postihnout zákony světelného lomu (Fiala 1964).

Na jaře roku 1862 byl povolán do služby. Následkem vážné nemoci a shovívavosti jeho tety, jež ho vykoupila z armády, se vrátil do Le Havre. Podmínkou jeho tety však bylo, aby mladý Monet získal prestižnější umělecké vzdělání, a tak se ještě na podzim roku 1862 vydal zpět do Paříže. Své dny, mimo jiné, trávil v ateliéru Charlese Gleyra. Pobyť v tomto ateliéru se pro něj stal významný zejména proto, že se zde seznámil s Augustem Renoirem, Alfredem Sisleyem a Frédérikem Bazillem (Ash 1993, Bernard 1997).

Se svými společníky často navštěvoval Fontainebleauský les nedaleko Paříže, který se stával častým útočištěm krajinářů a malířů barbizonské školy. Znamé jsou také jeho obrazy z Honfleuru, kde pobýval s Bazillem. Usadili se na ústí Seiny. Toto místo bylo pro svoji atraktivitu nazýváno „Barbizonem severu“. Zavítali sem například Daubigny, Corot, Díaz, Boudin nebo Jongkind (Bernard 1997, Krsek 1982).

V roce 1865 se mu to podařilo v podobě dvou obrazů, které připravil klasickým způsobem. V roce 1866 Salon přijal jeho obraz Camille neboli Žena v zelených šatech,

na kterém vyobrazil jeho novou modelku, s níž se v pozdějších letech oženil (Bernard 1997, s. 15-19). Mezi známé obrazy z tohoto období patří *Ženy v zahradě*, v roce 1867 je porota Salónu zamítla. V době nouze se uchýlil k přemalovávání starších pláten, neboť si nemohl dovolit nová (Bernard 1997, Krsek 1982).

Na podzim roku 1869 se spojil s Renoirem na břehu Seiny v tehdy oblíbené destinaci La Grenouillère. Z důvodu francouzsko-pruské války se rozhodl odcestovat do Londýna. Nedaleko od něj tou dobou žil i Daubigny, se kterým navázal kontakt. Právě jeho zásluhou se mohl seznámit s obchodníkem s uměním Durand–Ruelem, který později tak zásadně zasáhl do života všech impresionistů. Byl to také Daubigny, kdo jej opět spojil s Pissarrem. Durand–Ruel si od nich odkoupil obrazy, a tím je zachránil před bídou. Monet se tak mohl věnovat námětům nábřeží Temže a mlžným oparům. Pissarro s Monetem se scházeli v umělecké skupině, která se utvořila kolem Maneta (Bernard 1997, Fiala 1964).

Na konci roku 1871 se již mohl vrátit do vlasti nicméně se rozhodl cestovat. Jeho kroky vedly do Holandska. Po návratu se i s rodinou přestěhoval do Argenteuil. Okolí Argenteuil pro něj bylo inspirující po mnoho dalších let. Objevil zde také vášeň k zahradničení, jež se později projevila založením zahrady v Giverny. Současně si však v Paříži pronajal ateliér, jehož lokace byla nedaleko nádraží Saint Lazare, kam se čas od času vracel. V roce 1873 dal na radu Daubignyho a rozhodl si založit plovoucí ateliér. Mezi náměty tak dominovala Seina a její údolí či železniční mosty nad řekou. V Le Havre pravděpodobně vzniklo jeho nejznámější dílo: *Imprese, východ slunce*, podle kterého byly později pojmenovány první společné výstavy impresionistů (Bernard 1997). V roce 1873 se rovněž věnoval malbě pohledů na známé Boulevard des Capucines, které pozoroval okna Nadarova⁵ ateliéru. Podařilo se mu zachytit zajímavé perspektivy rozvíjejícího se města (Krsek 1982).

Další významným obchodníkem, který si od Moneta a dalších impresionistů kupoval plátna byl Victor Chocquet. Kolem roku 1876 našel zalíbení v již zmiňovaném nádraží Saint Lazare. Pro obrazy pocházející z tohoto prostředí jsou typická oblaka páry, která se vznášejí pod skleněnou střechou nádraží a dávají tam malbám jedinečný dojem. (Bernard 1997).

Jeho žena Camille zemřela v září roku 1879. V té době žili s Monetovým bývalým mecenášem Ernestem Hoschedé, jeho ženou Alice a jejich šesti dětmi. Po smrti Camille se dle Krška (1982, s. 46) přestěhoval z Argenteuil do Véthuil, jež leželo též na Seině a Monet se plně pohroužil do práce. Alice mu pomáhala v péči o nemocnou Camille, pomohla mu překonat těžké období po její smrti. Především s péčí o jeho dva syny Jeana a Michela, stala se jeho

⁵ Nadar byl fotograf, vlastním jménem Félix Tournanchon, který se s umělci scházel v kavárně Guerbois

milenkou. Když její manžel Ernest v roce 1891 zemřel, nic nebránilo jejich sňatku. Společně žili až do Aliciny smrti v roce 1911 (Spence 2010a, Krsek 1982).

V 80. letech ho napadlo rozpracovat tentýž námět na několik pláten, zachytil je však při různých světelných podmínkách během dne. V květnu 1883 se Monet přestěhoval do Giverny a tam zůstal až do svojí smrti. Zde také vytvořil cyklus s kupkami sena, dalším námětem pro cykly byly topoly. V Rouenu zachytil podobným způsobem Rouenskou katedrálu. Sérii s Rouenskou katedrálou tvoří celkem 20 obrazů podle Krsky (1982, s. 55) je však tvořena přibližně 50 obrazy, Spence (2010a, s. 16–17) uvádí, že cyklus je tvořen celkově 31 obrazy fasády katedrály. Monet pracoval z penzionu, který si proti katedrále pronajal. Do tohoto období také spadá návštěva Londýna, kde se zaměřil na Waretloo Bridge a budovu Parlamentu. Zpočátku nacházel inspiraci v nedalekém normanském pobřeží, uskutečnil cesty do Normandie, Norska Londýna nebo Benátek. Když však začal na počátku 90. let vytvářet vodní zahradu v Giverny, těžiště jeho zájmu se začalo přesunulo přesouvat právě sem, zvláště na jezírko s lekníny (1000 geniálních obrazů 2007, Krsek 1982, Spence 2010a).

Během pobytu v Benátkách a v Londýně se jeho tvorba opět proměňovala, začala se více uvolňovat, barevné skvrny byly stále větší, kompozice se taktéž rozvolňovala, což můžeme sledovat práce na cyklu s lekníny (Mráz 2003). Zemřel v roce 1926 (Bernard 1997). Zajímavostí je, že u leknínů využíval velká plátna k zobrazení detailu, což v minulosti příslušelo pouze „váženým námětům“ (Gerbhardt 2004).

Pierre Auguste Renoir (1841–1919)

Renior se na rodil roku 1841, celkem měl šest sourozenců. Matka byla švadlenou a otec krejčím. Když byl ještě dítě, jeho rodina se přestěhovala do Paříže. Zajímavým faktem je, že jeho otec sehnal byt na nádvoří Louvru (Bernard 1997).

Byl veselý a radostný povahy, důvěřoval lidem a miloval život. To vše dokládá také jeho tvorba, jež je protkána jemností, svěžestí, lehkostí a veselými barvami bez náznaku zármutku. Podařilo se mu vytvořit tisíce obrazů, nebyl to jen koníček, ale celoživotní vášeň. Malování pro něj bylo stejně přirozené jako dýchání (Neumann 1963, Spence 2010b).

Ve třinácti letech se musel rozhodnout pro budoucí povolání. Neboť již od mládí vykazoval kreslířský talent, rodiče mu sehnali místo v dílně bratrů Léveyových, kde se učil malbě na porcelán. Jeden z jeho spolupracovníků byl nadšený malíř, který mu nabídl, že mu bude půjčovat barvy a plátna. Později si od něj dokonce objednal malbu. V té době docházel na kurzy kresby (Ash, 1993, Bernard 1997, 1000 geniálních obrazů 2007). Když skončil v práci, odpolední hodiny trávil v Louvru, kde obdivoval díly mistrů jako je Rubens, Boucher

nebo Watteau. Malování záclon, rolet nebo vějířů sice nevynášelo příliš mnoho, ale stačilo to, aby se mohl přihlásit na École des Beaux-Arts (Neumann 1963).

V roce 1861 vstoupil do Gleyrova ateliéru. O rok později byl přijat na École des Beaux-Arts. Byl průměrným žákem, podobně jako někteří jeho spolužáci byl frustrován zastaralým způsobem výuky (Spence 2010b). Jeho život i tvorbu zasáhly vlivy barbizonské školy. Do této skupiny patří Théodore Rousseau, Narcisse Díaz, Jean-François Millet, Charles-François Daubigny a další. Scházeli se v lese u Fontainebleau. Ačkoli vyráželi do přírody, můžeme v jejich tvorbě najít zbytky romantismu. Fiala je spatřuje v dokončování obrazů v ateliérech nebo umělém světle (Fiala 1964).

Jeden z jejich malířů, konkrétně Díaz, našel v jeho práci zalíbení, a dokonce mu dovoľoval, aby si kupoval barvy na jeho účet. Roku 1864 a 1865 a se mu podařilo s některými malbami proniknout do Salónu. Ash zmiňuje také rok 1867, Bernard se o tomto úspěchu nezmiňuje, udává však, že v roce 1868 přijali jeho portrét Lise. Spence (2010b, s. 12) dodává, že v roce 1869 žil s Bazillem v pronajatém pařížském ateliéru. Společně s ním pak maloval pohlednice, aby si vydělal na živobytí (Feist 1992). Kolem roku 1869 pracoval s Monetem, a právě tato díla označuje Ash jako „první skutečně impresionistické práce“. V tomto období pracovali také v La Grenoulliète na Seině. I do jeho života zasáhla prusko-francouzská válka, kdy určitou dobu pobýval ve vojenské službě. V roce 1873 a 1874 s Monetem tvoří v Argenteuil. Na rozdíl od něj se však neustále snažil probíjet na Salón a když se mu to v roce 1873 nepodařilo, vystavil svá díla alespoň v Salónu odmítnutých. V té době se s Monetem dělili o podnájem (Spence 2010, Ash 1993, Bernard 1997).

Aukce, kterou uspořádal sice nevynesla očekávanou tržbu, ale seznámil se zde se svým pozdějším mecenášem Georgesem Charpentier. Rozhodl se účastnit první, druhé a třetí výstavy impresionistů, byl však zklamán, když si uvědomil, že uznání mimo Salón nedosáhne. Za čestné umístění jeho obrazu v Salónu vděčí paní Charpentier, jež se postarala, aby portrét, na kterém je ona a její děti, porota Salónu přijala. Od té doby se rozhodl s nezávislými umělci nevystavovat. Charpentier je na obraze zachycena s nedbalostí. Pyramidovou kompozici doplňuje bernardýn. Děti jsou zdobně oblečené, skoro jako panenky, přesto jejich tváře prozrazují dětskou naivitu. Napětí vyvolává velký prostor ve předu vpravo. Právě zde si můžeme povšimnout paravánu, jehož zdobení odkazuje na tehdejší oblibu v japonském umění (Feist 1992).

V roce 1881 se mu narodil první syn, Pierre. V roce 1890 si vzal a ženu Aline Charigotovou. Společně měli tři syny (Bernard 1997). Kolem roku 1883 se ocitl v hluboké umělecké krizi. První předzvěsti můžeme pozorovat například na jeho obraze Deštníky. Dílo

je vedeno velice precizně, kresby se stávají ostřejšími a naznačují, že se Renoir od impresionismu začal odvracet. V souvislosti s cestou do Itálie a studováním Michelangela se opět navrátil k ingresovské linii a hladce pojatým objemům a poctivé kreslířské přípravě (Neumann, 1963).

Námětem, kterému se věnoval v posledních letech, bylo zejména ženské tělo, které zobrazoval růžovou nebo perleťovou barvou. Jeho múzou se stala služka Gabriele (Mráz 2003). Když mu artritida bránila v tvorbě, přivazoval si štětce k rukám (Ash 1993). O něco později nebyl již schopný chůze s berlemi a byl odkázán na vozík. Na sklonku života byl odkázán na lůžko (Feist 1992). Když mu nemoc znemožnila tvorbu ve formě malby a kresby, usměrňoval svoje umělecké nápady do podoby sochařství. Po jeho boku stál mladý sochař italského původu, který podle přání Renoira sochy upravoval. Nakonec se mezi nimi vyvinula taková harmonie, že stačil Renoirův pohled nebo zabručení, aby mladík pochopil, co po něm žádá. Zemřel v roce 1919 (Neumann 1963).

Alfred Sisley (1839–1899)

Ačkoli jeho rodiče pocházeli z Anglie, většinu svého mládí strávil ve Francii. V životě jej stihlo mnoho nešťastných událostí, po kterých však v jeho díle není ani známka. Jak jsme již zmínili stejně jako Renoir nebo Monet a Bazille strávil několik let v Gleyrově ateliéru. Navázal blízký vztah s Monetem a také s Renoirem. Všichni čtyři společně vyráželi tvořit do Fontainebleauského lesa nebo do Bazillova ateliéru. Přesto se o něm říká, že byl spíše uzavřený a místo trávení času v kavárně Guerbois s ostatními, dával přednost společnosti jeho ženy nebo samotě. Renoir je zachytil na obraze Snoubenci. V roce 1866 se mu podařilo, aby dvě jeho krajiny přijal Salón. Častým námětem v jeho tvorbě jsou říční scenerie (Ash 1993, Bernard 1997).

Studoval díla Constabla i Turnera, silnou inspiraci mu přinesli také malíři barbizonské školy. Známé jsou například jeho obrazy První sníh v Louvenciennes, Kaštanová alej v LA Celle–Saint–Cloud a Venkovský cesta v Marlotte. Zemřel v roce 1899 (Bernard 1997).

Berthe Morisot (1841–1896)

Do jejího života významně zasáhl Corot. Spolupráci s ním navázala v letech 1862–1868 (Mráz 2003). V roce 1864 se dvě z jejích krajinomaleb dostaly do Salónu. Náměty, kterými se zabývala, se lišily od námětů preferovaných jejími mužskými kolegy. Zobrazovala rodinný život, ženy a děti. Provádala se za bratra Édouarda Maneta. Společně měli dceru Julii, kterou můžeme zahlédnout na obrazech dalších impresionistů jako je například Renoir (Ash 1993,

Spence 2010b). Její vliv na Maneta lze spatřovat například v podobě prosvětlení jeho malířské palety a v přechodu k plenérové tvorbě. Náměty situovala jak do přírody, tak do interiéru. Primárně se zabývala olejomalbou, ale tvořila též akvarely či pastely (Mráz 2003 s. 21).

Ačkoli Morisot nebyla jedinou ženou, jež se pokoušela vytvořit si věhlas v oblasti umění, je jedna z mála, které se podařilo toho dosáhnout. Ženy neměly možnost studovat na *École des Beaux-Arts*. Pokud se ženě podařilo prosadit mezi mužskými kolegy, jednalo se o téměř vždy o ženu z privilegované rodiny. Vedle Morisot můžeme zmínit také Mary Cassatt nebo Evu Gonzáles. Některé soudobé náměty v dílech Morisot přeci jen pozorovat můžeme. Známa jsou její díla z opery, jde například o *Ženy v loži* nebo obraz *Žena v černé, v opeře* (Kear 2008).

Édouard Manet (1832–1883)

Narodil se v roce 1832 v Paříži. Jeho otec byl právník. Díky rodinnému zázemí si o finance nikdy nemusel dělat starosti. Sloužit na moři, později navštěvovat ateliér Thomase Coutura. Než se však vydal na dráhu umění cestoval po Evropě a bedlivě studoval díla starších generací (Bernard 1997).

Prvotní práce byly přijaty Salómem, jeho pozdější práce (pro užívání živých barev, což bylo chápáno jako odvážné až provokativní a příliš moderní), nebyly přijaty. Uspořádal soukromou výstavu, která přitáhla pozornost mnoha významných zájemců Ash zmiňuje například Delacroixe. Jeho dílo *Snídaně v trávě* bylo vystaveno na Salónu odmítnutých a vyvolalo prudké reakce (Bernard 1997). *Snídaně v trávě* se stala převratným obrazem, zatímco jedni jej nepokrytě kritizovali, mladí umělci jako Monet nebo Renoir, jej obdivovali. V očích veřejnosti však vyvolal povyk nejen námětem, ale i způsobem malby. Zajímavé je, že ačkoli bylo dílo komponováno v ateliéru, malíři se podařilo vyvolat dojem, že byl zachycen v plenéru (Matějček 1958).

Další dílo, které vyvolalo rozhořčení, byl obraz *Olympia*. Vytvořil v roce 1863, ale vystavil jej až v roce 1865. Na tomto obraze zobrazil nahou ženu v provokativní poloze, zatímco jí služka tmavé pleti přináší kytici. Manet nechává několik náznaků, které diváka vedou k závěru, že zobrazená žena je prostitutkou. Podle Bernada se jedná o neuspořádané prádlo na posteli, nedbale klinkající střevíc nebo šperky. Dalším vodítkem může být v samotném názvu obrazu nebo naježené kočce, která, jako by nepoznávala příchozího, na kterého se *Olympia* upřeně dívá (Bernard 1997). Nepochopení jej více sblížilo se skupinou impresionistů, se kterými se setkával v kavárně *Guerbois*. Skupina zahrnovala Moneta, Renoira, Sisleye, Bazilla, Degase, Pissarra a Cézanna (Bernard 1997).

Jeho role mezi impresionisty je matoucí. Styčné body můžeme pozorovat v prosazování soudobých témat a naklonění pro soukromé výstavy. Jeho styl by se k nim dal připodobnit až v jeho pozdní tvorbě (zmiňovaná je kytice právě na obraze Olympia). Naopak lze v jeho práci spatřovat prvky konzervativnosti a tradicionalismu. Byl velkým obdivovatelem starých mistrů a jejich techniky tvorby napodoboval. Především rané období jeho tvory jest ovlivněno španělskými umělci jako je Velázquez, El Greco či Goya. S impresionisty nikdy nevystavoval (Ash 1993, Mráz 2003). V jeho námětech se však objevují prvky, které jsou jasně proti konvencím. Ve svých dílech zobrazoval nepřikrášlený moderní život, mohli bychom dokonce říci pouliční spodinu a vyjadřoval se k politické situaci (Bernard 1997).

Rok 1874 se nesl ve spolupráci a vzájemném ovlivňování mezi Manetem, Monetem a Renoirem. Od roku 1879 se mu začal zhoršovat zdravotní stav, přesto se mu podařilo v roce 1882 namalovat jedno z jeho nejopěvovanějších děl, a to Bar ve Folies-Bergère. Zajímavý je prvek zrcadla, který je za číšnicí a odráží kavárenský život. Zemřel roku 1883 (Bernard 1997).

Edgar Hilaire Germain Degas (1834–1917)

Degas se narodil v roce 1834 do dobře zajištěné rodiny bankéřů. Jeho předkové pocházeli ze starého šlechtického rodu, což můžeme vidět i na jeho podpisech před rokem 1865, kdy se podepisoval „de Gas“. Jeho matka pocházela z New Orelans (Kresák 1979). Signifikantní roli při vytváření vztahu k umění měl jeho otec. Sám se totiž v umění vyznal a jeho zkušenosti a rady byly pro mladého Edgara velmi důležité (Bernard 1997, Pool 1970).

Obdivoval jak Ingrese tak Delacroixe. V roce 1855 se přihlásil na École des Beaux-Arts. Byl velkým příznivcem klasických děl a umělců. Častou cílovou destinací jeho cest byla Itálie. Hlavním centrem jeho zájmu se však stal Řím, kde kopíroval díla starých mistrů jako je Michelangelo, Leonardo nebo Tizian. V roce 1865 přijali jeho malbu s názvem Válečná scéna ze středověku na Salón (Bernard, 1997, Pool 1970). Jeho smýšlení bylo konzervativní. V malířské tvorbě jej silně ovlivňovala klasická díla a uznávání umělci dob minulých. Proto také například na rozdíl od Moneta a dalších impresionistů přidával velkou váhu kresbě (Pool, 1970).

Podstata jeho tvorby se zalíbila také Manetovi. Společně navázali dlouholeté přátelství. Koncem 60. let bylo možné Degase spatřit po boku ostatních v kavárně Guerbois. (Bernard 1997). Ve svých dílech se snažil o maximální objektivitu a vědecky zachycenou pravdu. Podobně jako další umělci byl fascinován japonským dřevoryt a byla to práce japonská grafika, jež ovlivnila kompozici jeho obrazů (Kresák 1986).

Ačkoli má s impresionisty mnoho společného, dalo by se říci, že stojí mimo skupinu. S mnohými názory a ideály nesouhlasil. Odsuzoval například malbu v plenéru, soustředil se raději na malbu v ateliéru. Nezamlouvaly se mu také krajiny, ale preferoval město. Nevyužíval měnícího se světla, pocházejícího z venkovního prostředí, ale stálého zdroje jako jsou olejové lampy nebo reflektory. Později se vak, nejspíše částečně také vlivu impresionistů, přiklonil „moderním“ tématu. Známe se staly jeho obrazy dostihů a dostihových koní, od nich přešel až k námětům každodenního života (Ash 1993, Bernard 1997, Gerbhardt 2004).

V posledních letech se zaměstnával malbou tanečnic, koupajících a osušujících se žen, švadlen a jejich zákaznic ale zalíbení našel také v plastice z vosku. Stal se velmi uznávaným, především ve Spojených státech. Na sklonku života jej sužovala oční choroba (Ash 1993).

Obrazy baletek jsou v mnohém originální. Při jejich tvorbě volil řadu nezvyklých prvků, ať už máme na mysli kompozici (ve středu obrazu je například téměř prázdno až na židli), postoje postav (při zívání, upravování oblečení apod), rámování (například „usekne“ baletce hlavu) či úhel, z kterého je celé scéna zachycena. Rád trávil svůj čas v kavárnách a koncertních kavárnách, kde pozoroval okolní ruch, tak vznikly slavné obrazy Absint nebo Ženy před kavárnou. Obraz Absint diváky oslovil hned z několika důvodů. Jedním z nich je využití nevýrazných odstínů barev, dalším je námět samotný. Ústředním motivem je pařížská prostitutka s prázdným pohledem, před ní leží sklenka absintu. Po jejím boku sedí pravidelný zákazník s dýmku a kloboukem. Oba jsou zahleděni do dálky a ačkoli sedí poměrně blízko navzájem si svoji přítomnost neuvědomují. Podařilo se mu tedy zachytit osamělost v jednom z nejveselejších měst světa. Degas byl fascinován fotografií. Fotoaparát si dokonce pořídil, dokázal totiž zachytit pohyb, což se poté promítlo také do jeho tvorby (Bernard 1997, 1000 geniálních obrazů 2007).

Na konci 90 let si můžeme všimnout změn v jeho stylu a koloritu. Oblíbenou technikou se stal pastel. Barvy se staly více výraznými a zářivými. Vliv na to měla zřejmě i oční choroba, jež jej začala sužovat. Kolem roku 1898 mu choroba neumožňovala nadále malovat, a proto se uchýlil k sochařství. Využíval včelí vosk či hlínu a tvořil ženské akty, figurky tanečnic nebo koní. Zemřel v roce 1917 (Mráz 2003). Podobně jako Monet i Degas se na sklonku života dočkal ocenění. Na přelomu století se jeho obrazy prodávaly za vysokou cenu. Jeho to však příliš nezajímalo, neboť jeho zdravotní stav se zhoršoval a on se stával čím dál tím více zatrpklejším a uzavřenějším (Kresák 1986).

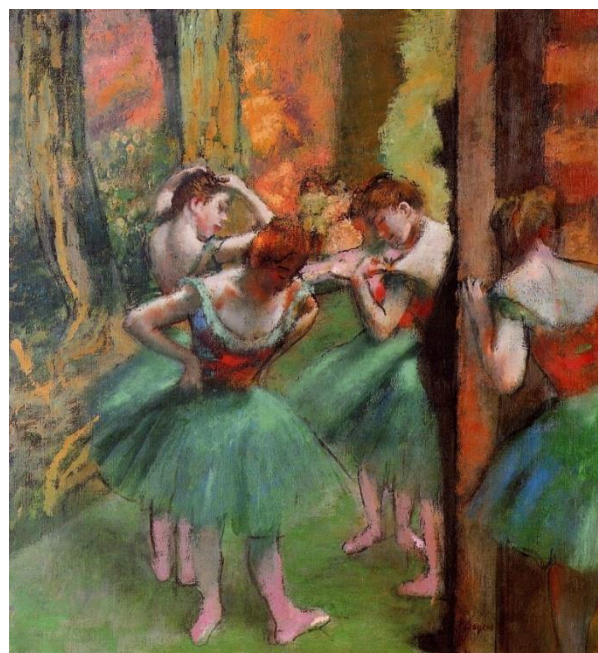
Paul Cézanne (1839–1906)

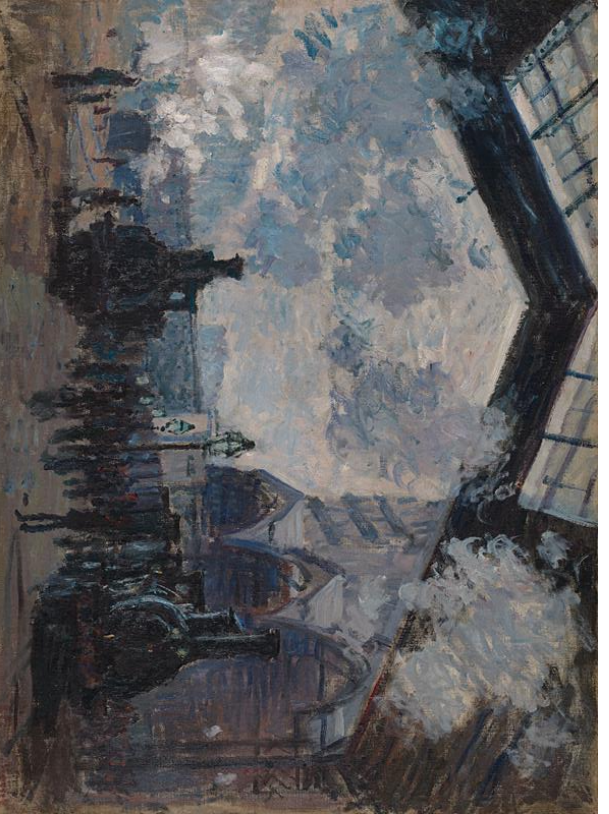
Cézanne se narodil v roce 1839. Jeho otec byl kloboučník, poté se však začal věnovat bankovníctví a podařilo se mu zbohatnout (Spence 2010b). Pro svá raná díla nacházel inspiraci, tak jako mnozí jeho kolegové předním a po něm, v díle starých mistrů. Navštěvoval Académie Suisse, kde poznal ostatní impresionisty (Moneta, Pissarra, Bazilla, Reonira. Sisleye). Často se setkával s nepochopením. Do jeho tvorby také zasáhly vlivy Corota, Delacroixe a barbizonské školy. Roku 1872 tvořil společně s Pissarrem v Pontoise. Přes protesty jeho kolegů se Pissarrovi podařilo Cézanna dostat na první impresionistickou výstavu. Malíř zde vystavil například obraz *Oběšencův dům* a *Moderní Olympii*. Třetí impresionistická výstava byla poslední, které se zúčastnil. V 80. letech můžeme najít v jeho tvorbě tři hlavní náměty: krajiny, zátiší a kompozice koupání. Zemřel v roce 1906 na následky podchlazení z práce ve venkovním prostředí (Bernard 1997).

Přestože s impresionisty navázal blízký vztah, jeho technika ho značně stranila od této skupiny. Snažil se dosáhnout věhlasu a proniknout do Salonu, jeho díla však byla opakovaně odmítnuta (Ash 1993). Přejímal jejich metodu rozkladu barvy, trval však na hutné výstavbě formy, což můžeme sledovat například v díle *Dům oběšence*. Později se s jejich názory rozešel úplně, když se začal soustředit na objemy tvarů a hloubku prostoru v krajině či zátiší. Objemu docílil například prostřednictvím kontrastu studených a teplých barev (Matějček 1958). Ve svých dílech se snažil vyjádřit perspektivu pouze za pomoci barev. To, jak přenášel přírodu na svá plátna v podobě těles později ovlivnilo kubisty. Především j jeho zátiších s ovocem s můžeme všimnou snahy dobrat se základních geometrických tvarů. Fauvisté zase našli zalíbení v barvách a způsobu jejich využití (Ash 1993, Černá 1999).

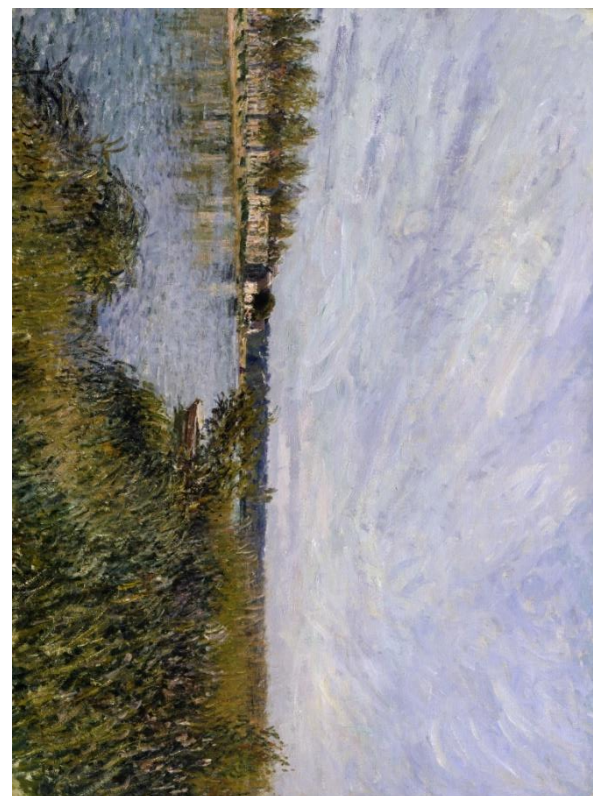
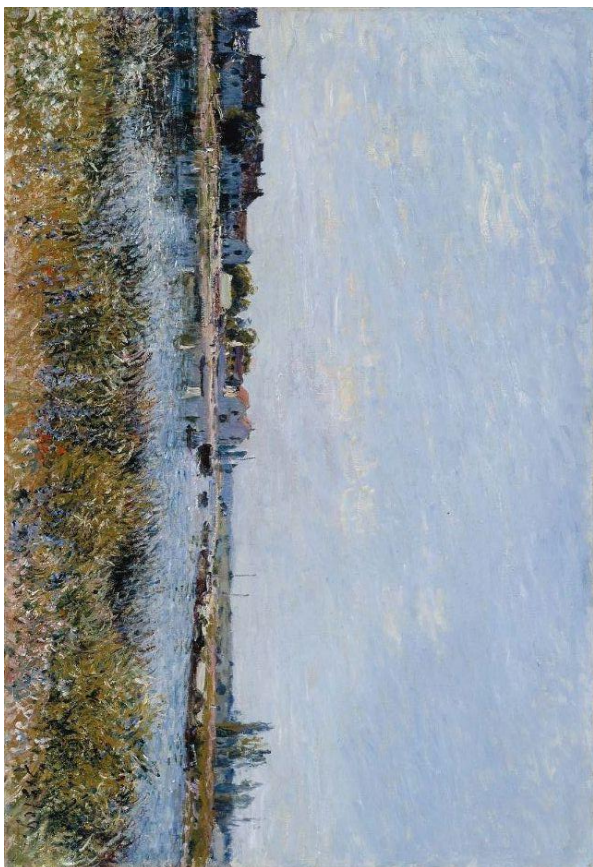
V polovině osmdesátých let 19. století můžeme nalézt snahy překonat impresionismus. Jedná se o díla a umělce, které řadíme pod tzv. „postimpresionismus“. Řadíme sem George Seurata, Paula Gauguina (ačkoli jeho počátky jsou s impresionisty pevně svázány), Vincenta van Gogha, Henriho Rousseaua a Henri de Toulouse-Lautreca. Někteří autoři sem řadí také Paula Cézanna (Mráz 2003).

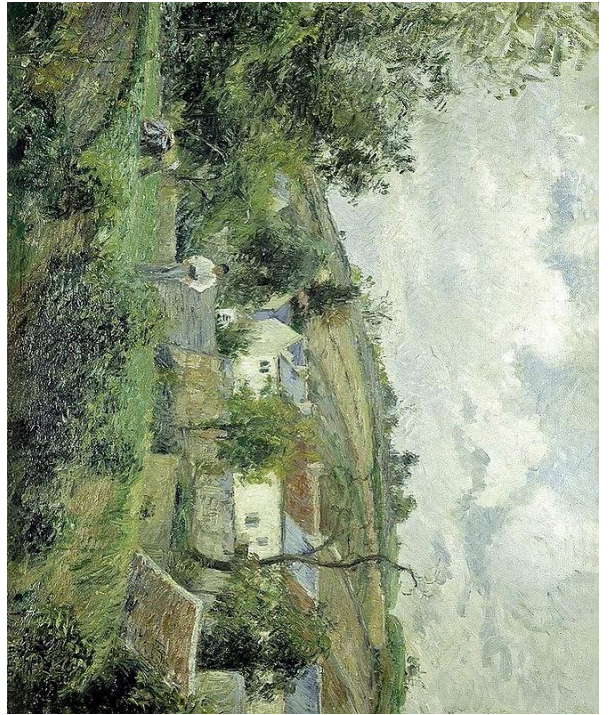
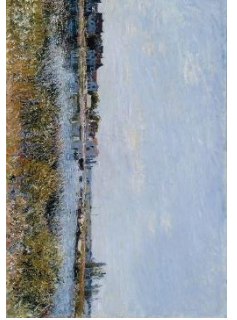
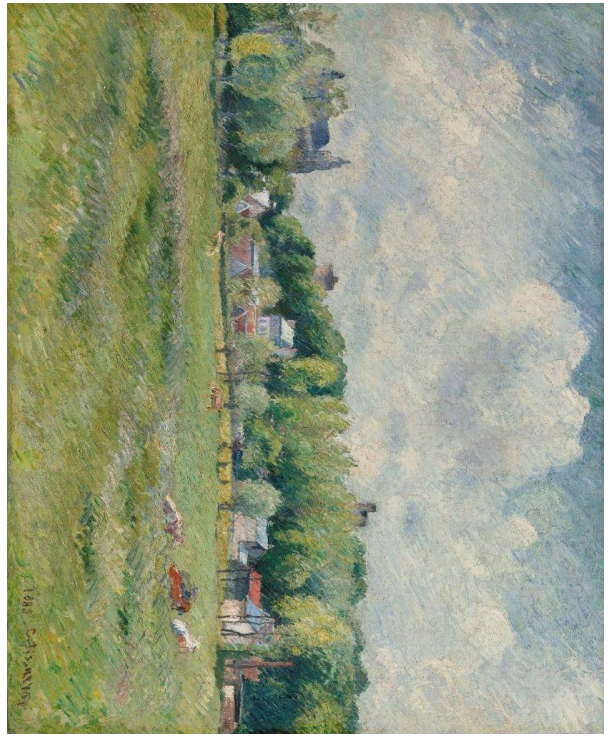
Příloha číslo 4. Ukázka pomůcky Párování obrazů (první soubor)



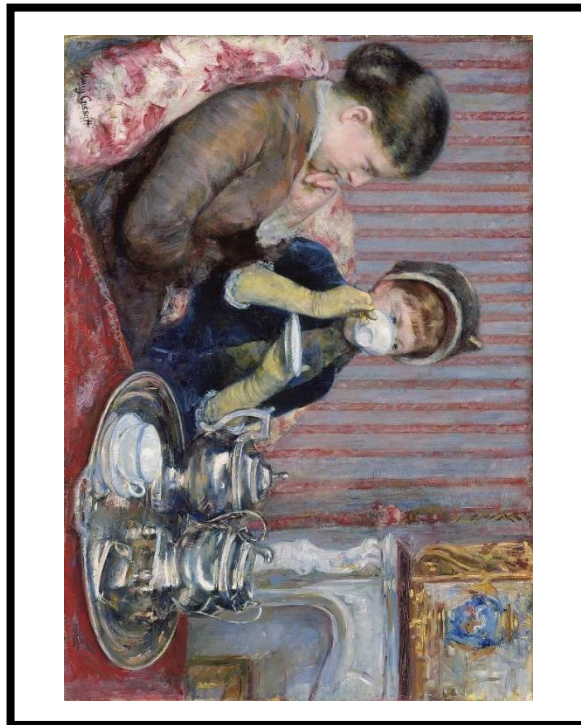
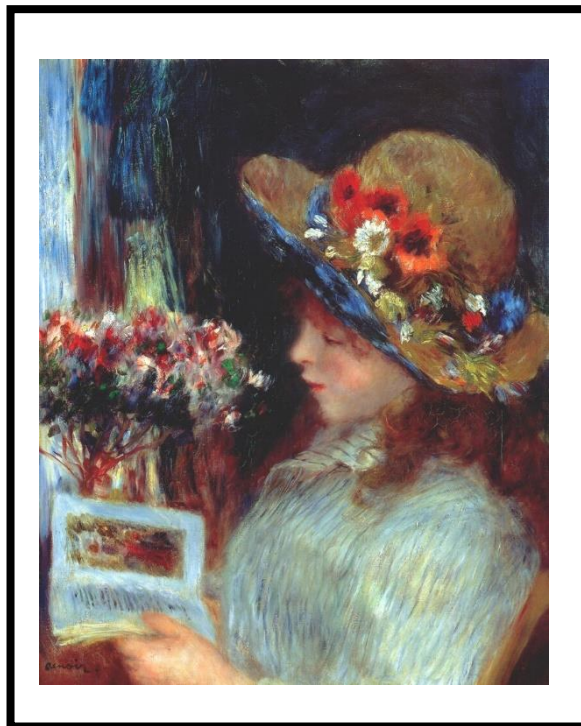
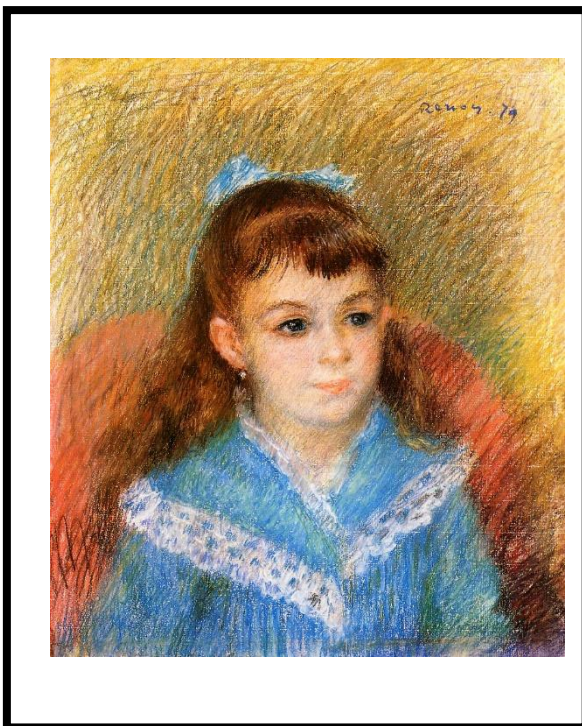


Příloha číslo 4. Ukázka pomůcky Párování obrazů (druhý soubor)





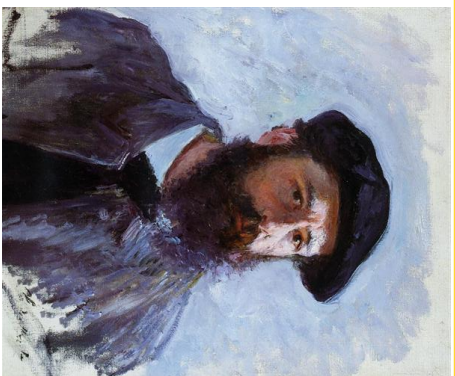
Příloha číslo 5. Ukázka pomůcky Hledej obraz



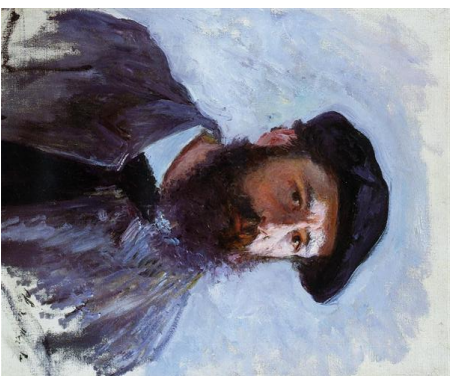
MODRÁ MAŠLE

DÍVKA V KLOBOUKU ČTE KNIHU.

Příloha číslo 6. Ukázka pomůcky Trísložkové karty



CLAUDE MONET



CLAUDE MONET

CLAUDE MONET

IMPRESE, VÝCHOD SLUNCE

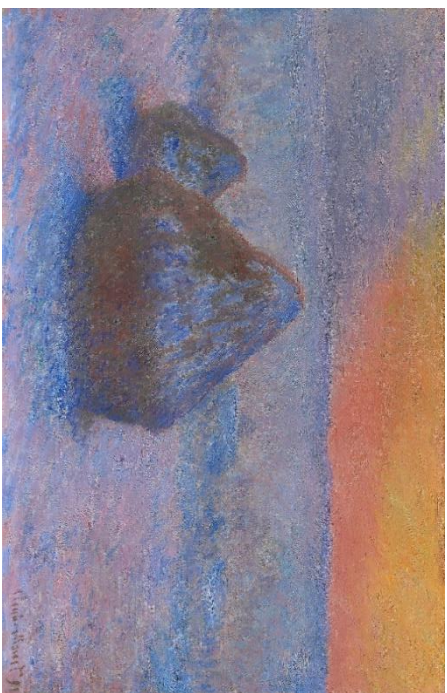
POLE VLČÍCH MÁKŮ

OBĚD V ZAHRADĚ

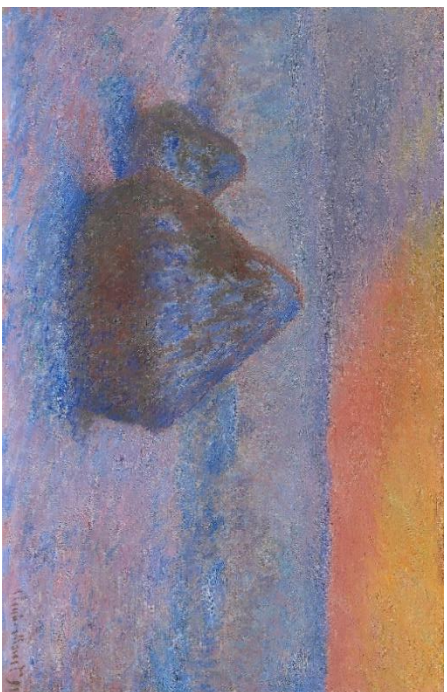
STOHY PŘI ZÁPADU SLUNCE

STRAKA

DÁMY V KVĚTINÁCH



STOHY PŘI ZÁPADU SLUNCE



STOHY PŘI ZÁPADU SLUNCE

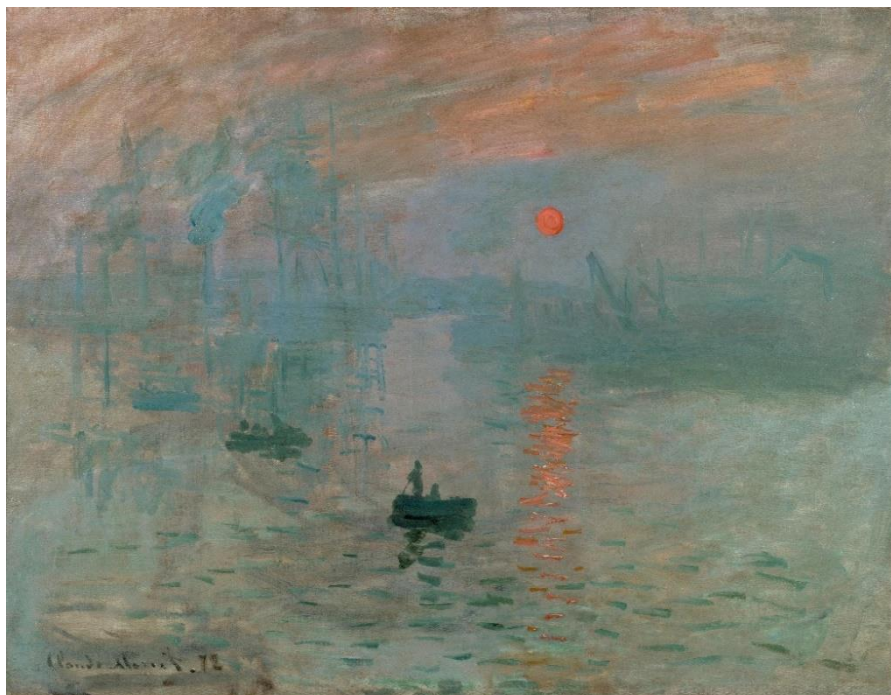


STRAKA



STRAKA

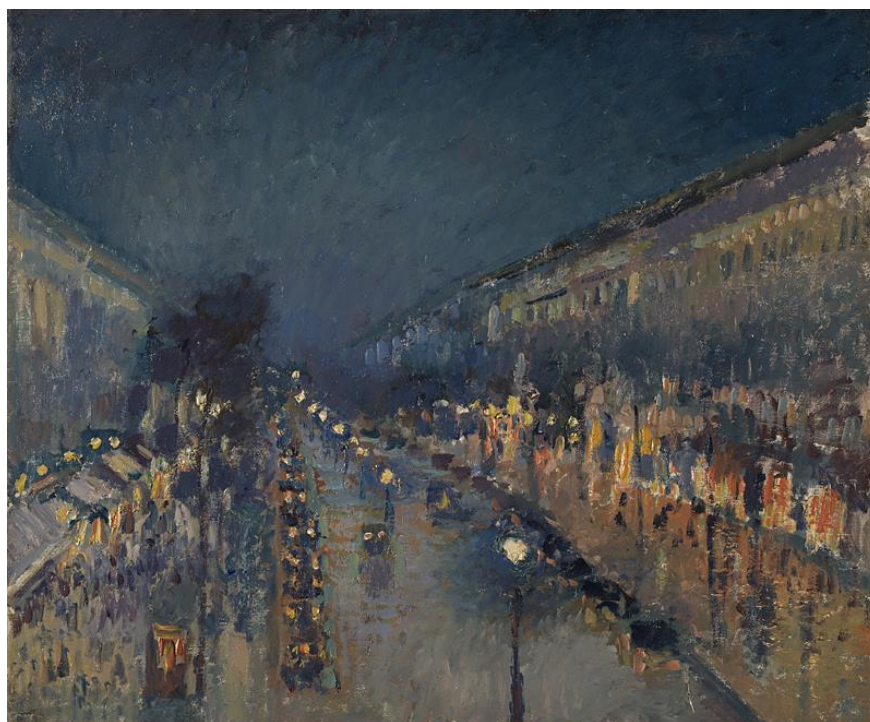
Příloha číslo 7. Ukázka pomůcky První čtení



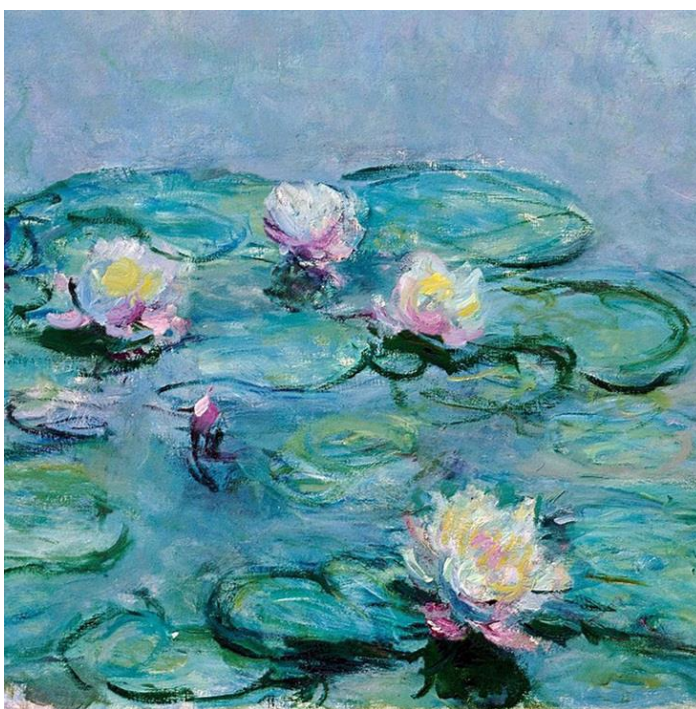
IMPRESIONISMUS



POUŽÍVALI KRÁTKÉ, ALE VÝRAZNÉ TAHY ŠTĚTCEM.

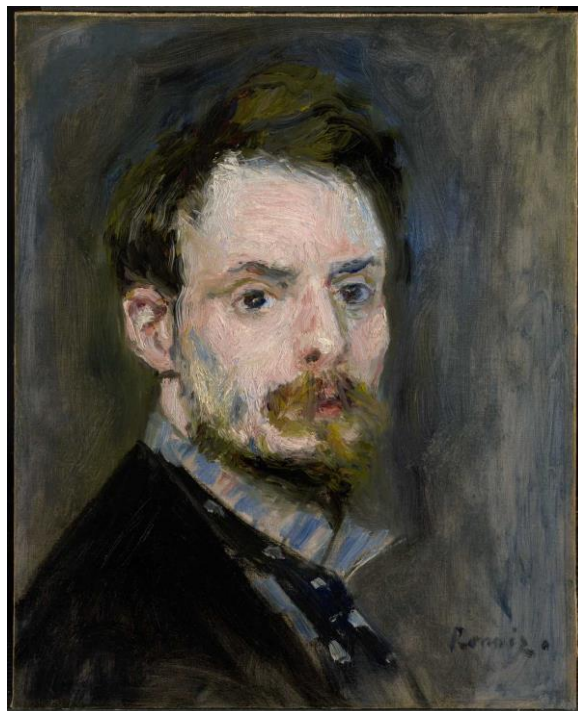


NA OBRAZECH JE PŘÍRODA, LIDÉ A MĚSTO.

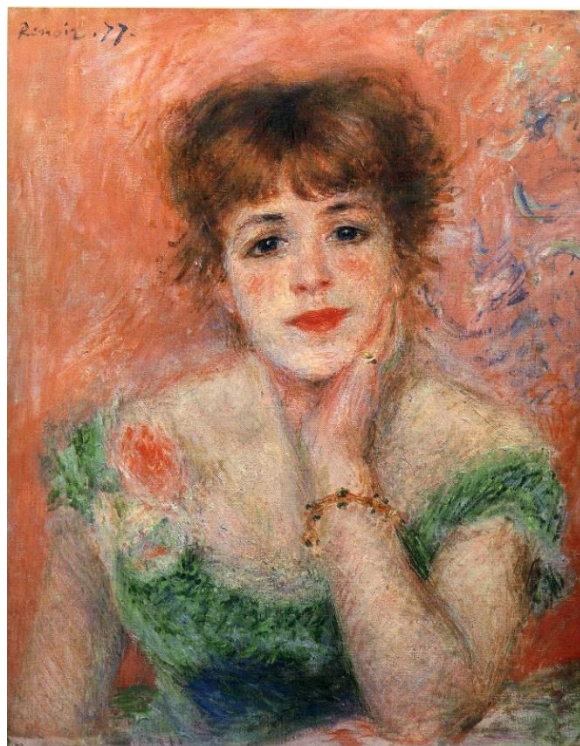


NA PLÁTNĚ JSOU VIDĚT BAREVNÉ SKVRNY.

AUGUSTE RENOIR



RÁD MALOVAL
PORTRÉTY.



MILOVAL SVOJI ŽENU.



NA OBRAZY POUŽÍVAL
VESELÉ A JASNÉ BARVY.



Příloha číslo 8.

Kompletní seznam zdrojů obrázků využitých pro tvorbu pomůcek

Pomůcka párování obrazů

Obrázek: The Rehearsal Onstage – Degas

MET MUSEUM. The Met Collection. The Rehearsal Onstage Edgar Gegas. [online]. [cit 2019-10-24]. Dostupné z: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436156?searchField=All&sortBy=Relevance&ft=Edgar+Degas&offset=40&rpp=20&pos=49>

Obrázek: La Grenouillère – Monet

CLAUDE-MONET. La Grenouillère, 1869 by Claude Monet. [online]. [cit 2019-10-22]. Dostupné z: <https://www.claude-monet.com/la-grenouillere.jsp>

Obrázek: La Grenouillère – Renoir

ART-RENOIR. Auguste Renoir – La Grenouillere 1869. [online]. [cit 2019-10-24]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1860_34.html

Obrázek: La Grenouillère – Renoir

ART-RENOIR. [online]. Auguste Renoir – La Grenouillere 1869. [cit 2019-10-22]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1860_32.html

Obrázek: The Dancers, Pink and Green – Degas

BOOK350. Oil Painting. The Dancers, Pink and Green. [online]. [cit 2019-10-24]. Dostupné z: <http://www.book530.com/painting/168410/Dancers-Pink-and-Green-.html>

Obrázek: Dance school – Degas

ART-DEGAS. Edgar Degas – Ballet School 1873. [online]. [cit 2019-10-24]. Dostupné z: http://art-degas.com/degas_1870_38.html

Obrázek: Rehearsal in the Studio – Degas

EDGAR DEGAS. Rehearsal in the Studio, 1878 by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-24]. Dostupné z: <https://www.edgar-degas.net/rehearsal-in-the-studio.jsp>

Obrázek: The Dance Foyer at The Opera – Degas

EDGAR DEGAS. The Dance Foyer at The Opera, 1872 by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-22]. Dostupné z: <https://www.edgar-degas.net/the-dance-foyer-at-the-opera.jsp>

Obrázek: The Gare St. Lazare – Monet

NATIONAL GALERY OF ART. The Gare St. Lazare Claude Monet. [online]. [cit 2019-10-24]. Dostupné z: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/claude-monet-the-gare-st-lazare>

Obrázek: The Gare Saint-Lazare, Arrival of a Train – Monet

WIKIPEDIA. Claude Monet – The Gare Saint-Lazare, Arrival of a Train [online]. [cit 2019-10-24]. Dostupné z: https://an.wikipedia.org/wiki/Imachen:Claude_Monet_-_The_Gare_Saint-Lazare,_Arrival_of_a_Train.jpg

Obrázek: Arrival of the Normandy Train, Gare Saint-Lazare – Monet

ART INSTITVTE CHICAGO. Arrival of the Normandy Train, Gare Saint-Lazare, Claude Monet. [online]. [cit 2019-10-24]. Dostupné z: <https://www.artic.edu/artworks/16571/arrival-of-the-normandy-train-gare-saint-lazare>

Obrázek: The Dancers – Degas

HOLST SHOP. Art Recproduction Shop. France. Impressionism. Dancers. [online]. [cit 2019-10-24]. Dostupné z: <https://holstshop.com/catalog/painters/edgar-degas/>

Obrázek: Banks of the Seine, Vétheuil – Monet

NATIONAL GALERY OF ART. NGA Imagines. Claude Monet, Banks of the Seine, Vétheuil. [online]. [cit 2019-10-25]. Dostupné z: https://images.nga.gov/en/search/do_quick_search.html?q=%221963.10.177%22

Obrázek: The Artist's Garden in Argenteuil – Monet

NATIONAL GALERY OF ART. NGA Imagines. Claude Monet, The Artist's Garden in Argenteuil. [online]. [cit 2019-10-25]. Dostupné z: https://images.nga.gov/en/search/do_quick_search.html?q=%221991.27.1%22

Obrázek: View of Saint-Mammès – Sisley

MUSEUM. View of Saint-Mammès, Alfred Sisley. [online]. [cit 2019-10-25]. Dostupné z: <https://useum.org/artwork/View-of-Saint-Mammes-Alfred-Sisley>

Obrázek: The Seine at Port-Marly – Pissarro

WIKIDATA. The Seine at Port-Marly, Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-25]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q21469854>

Obrázek: Morning in June, Saint-Ouen-l'Aumône – Pissarro

WIKIDATA. Morning in June, Saint-Ouen-l'Aumône, Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-25]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q21498152>

Obrázek: Apple Trees and Poplars, Éragny, Sunset – Pissarro

WIKIDATA. Apple Trees and Poplars, Éragny, Sunset, Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-25]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q22674776>

Obrázek: Banks of the Oise, the Countryside near Pontoise – Pissarro

WIKIDATA. Banks of the Oise, the Countryside near Pontoise, Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-22]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q21743243>

Obrázek: The Meadow with the Grey Horse, Éragny - Pissarro

WIKIDATA. The Meadow with the Grey Horse, Éragny, Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-25]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q22342887>

Obrázek: The Seine at Saint-Cloud – Sisley

WIKIDATA. The Seine at Saint-Cloud, Alfred Sisley. [online]. [cit 2019-10-22]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q19820333>

Obrázek: Saint-Mammès, Morning – Sisley

WIKIDATA. Saint-Mammès, Morning, Alfred Sisely. [online]. [cit 2019-10-25]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q19820330>

Obrázek: The Banks of the Oise near Pontoise – Pissarro

MUSEUM. The Banks of the Oise near Pontoise, Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-25]. Dostupné z: <https://useum.org/artwork/The-Banks-of-the-Oise-near-Pontoise-Camille-Pissarro-1873>

Obrázek: The House of the Deaf Woman and the Belfry at Eragny – Pissarro

MUSEUM. The House of the Deaf Woman and the Belfry at Eragny (La Maison de la Sourde et Le Clocher d'Eragny), Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-22]. Dostupné z: <https://useum.org/artwork/The-House-of-the-Deaf-Woman-and-the-Belfry-at-Eragny-La-Maison-de-la-Sourde-et-Le-Clocher-d-Eragny-Camille-Pissarro-1886>

Obrázek: A Corner of L'Hermitage, Pontoise – Pissarro

WIKIDATA. A Corner of L'Hermitage, Pontoise, Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-22]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q21776738>

Obrázek: Meadows at Gisors – Pissarro

WIKIDATA. Meadows at Gisors, Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-22]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q22051153>

Pomůcka hádej obraz

Obrázek: Mother and the Child – Cassatt

NATIONAL GALERY OF ART. NGA Imagines. Mother and the Child, Mary Cassatt. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: https://images.nga.gov/en/search/do_quick_search.html?q=Cassatt

Obrázek: Mother and little girl – Cassatt

ART INSTITVTE CHICAGO. Mother and little girl, Mary Cassatt. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: <https://www.artic.edu/artworks/59849/mother-and-little-girl>

Obrázek: Girl in a Boat with Geese – Morisot

NATIONAL GALERY OF ART. NGA Imagines. Girl in a Boat with Geese, Berthe Morisot. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: https://images.nga.gov/en/search/do_quick_search.html?q=morisot

Obrázek: Woman playing the guitar – Renoir

ART-RENOIR. Auguste Renoir – Woman with a guitar 1897. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1890_second_95.html

Obrázek: The Artist's Sister at a Window – Morisot

NATIONAL GALERY OF ART. NGA Imagines. The Artist's Sister at a Window. Berthe Morisot. [online]. [cit 2019-10-23]. Dostupné z: https://images.nga.gov/en/search/do_quick_search.html?q=morisot

Obrázek: Little Girl in a Blue Armchair – Cassatt

NATIONAL GALERY OF ART. NGA Imagines. Little Girl in a Blue Armchair, Mary Cassatt. [online]. [cit 2019-10-23]. Dostupné z: https://images.nga.gov/?service=search&action=do_quick_search&language=en&mode=&q=cassatt&qw=&mime_type=&page=2&grid_layout=1&grid_thumb=7

Obrázek: Mother Combing Child's Hair – Cassatt

WIKIMEDIA COMMONS. Mother Combing Child's Hair, Mary Cassatt. [online]. [cit 2019-10-23]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cassatt_Mary_Mother_Combing_Child%27s_Hair_1879.jpg

Obrázek: The Tea – Cassatt

MUSEUM OF FINE ARTS BOSTON. The Tea by Mary Cassatt. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: <https://collections.mfa.org/download/32829>

Obrázek: In the Dining Room – Morisot

NATIONAL GALERY OF ART. NGA Imagines. In the Dining Room by Berthe Morisot. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: https://images.nga.gov/en/search/do_quick_search.html?q=%221963.10.185%22

Obrázek: Young woman sewing – Renoir

ART-RENOIR. Young woman sewing by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-23]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_33.html

Obrázek: Girl gathering flowers – Reonir

ART-RENOIR. Girl gathering flowers by Auguste Reonir. [online]. [cit 2019-10-23]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_24.html

Obrázek: The first step – Renoir

ART-RENOIR. The first step by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_second_46.html

Obrázek: Portrait of a young girl. Elizabeth Maitre – Renoir

ART-RENOIR. Portrait of a young girl. Elizabeth Maitre by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_third_22.html

Obrázek: Young girl reading – Renoir

ART-RENOIR. Young girl reading by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_second_97.html

Obrázek: Laundresses – Renoir

ART-RENOIR. Laundresses by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-23]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_third_25.html

Obrázek: Girl with a hoop – Renoir

ART-RENOIR. Girl with a hoop by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_second_68.html

Obrázek: The piano lesson – Renoir

ART-RENOIR. The piano lesson by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_third_50.html

Obrázek: Girl and cat – Renoir

ART-RENOIR. Girl and cat by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_91.html

Obrázek: Sailor boy. Portrait of Robert Nunes – Renoir

ART-RENOIR. Sailor boy. Portrait of Robert Nunes by Auguste Renoir [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_second_40.html

Obrázek: Young girl combing her hair – Renoir

ART-RENOIR. Young girl combing her hair by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1890_second_10.html

Obrázek: Bathers – Renoir

ART-RENOIR. Bathers by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1890_60.html

Obrázek: The lesson – Renoir

ART-RENOIR. The lesson by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1900_23.html

Obrázek: Jean drawing – Renoir

ART-RENOIR. Jean drawing by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1900_39.html

Obrázek: Portraits of two children – Renoir

ART-RENOIR. Portraits of two children by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-26]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1890_second_41.html

Pomůcka tří složkové karty

Obrázek: Self portrait – Monet

WIKIART. Visual Art Encyclopedia. Self-Portrait with a Beret by Claude Monet. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/claude-monet/self-portrait-with-a-beret-1886>

Obrázek: Self portrait – Renoir

REDDIT. Pierre-Auguste Renoir - Self Portrait at age 34 - 1875 – Impressionism. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: https://www.reddit.com/r/ArtHistory/comments/algz8a/pierreauguste_renoir_self_portrait_at_age_34_1875/

Obrázek: Self portrait – Degas

WIKIPEDIE. Self portrait by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Self-portrait_by_Edgar_Degas.jpg

Obrázek: Woman ironing – Degas

WIKIDATA. Woman ironing by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: https://www.wikidata.org/wiki/Q3829104#/media/File:Edgar_Germain_Hilaire_Degas_084.jp

Obrázek: The Milinery Shop – Degas

WIKIPEDIA. The Milinery Shop by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Edgar_Degas

Obrázek: Combing the Hair – Degas

WIKIMEDIA. COMMONS. Combing the Hair ('La Coiffure') by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-11]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Combing_the_Hair_\(%27La_Coiffure%27\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Combing_the_Hair_(%27La_Coiffure%27).jpg)

Obrázek: Gentlemen Jockeys before the Start – Degas

WIKIART. Visual Art Encyclopedia. Gentlemen Jockeys before the Start by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/edgar-degas/gentlemen-jockeys-before-the-start-1862>

Obrázek: The Rehearsal Onstage – Degas

MET MUSEUM. The Rehearsal Onstage by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436156?searchField=All&sortBy=Relevance&ft=Edgar+Degas&offset=40&rpp=20&pos=49>

Obrázek: A Woman Seated beside a Vase of Flowers – Degas

MET MUSEUM. A Woman Seated beside a Vase of Flowers by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: <https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436121?searchField=All&sortBy=Relevance&ft=Edgar+Degas&offset=0&rpp=20&pos=7>

Obrázek: The Gust of Wind – Renoir

THE FITZWILLIAM MUSEUM. Cambridge. The Gust of Wind by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: <https://www.fitzmuseum.cam.ac.uk/frenchimpressionists/renoir/2403>

Obrázek: Lunche on of the Boating Party – Renoir

WIKIPEDIA. Snídaně veslařů, Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-11]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Sn%C3%ADdan%C4%9B_vesla%C5%99%C5%AF

Obrázek: Still life with peaches and grapes – Renoir

ART-RENOIR. Still life with peaches and grapes by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_73.html

Obrázek: Path Through the Long Grass – Renoir

GALLERIX. Path Winding through the High Grass – 1875 by Pierre Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: <https://gallerix.org/album/Renoir/pic/glr-528274536>

Obrázek: By the Water. Near the lake – Renoir

ART-RENOIR. By the Water. Near the lake 1880 by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-11]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_5.html

Obrázek: Lunch at the Restaurant Fournaise – Renoir

RENOIR. Lunch at the Restaurant Fournaise by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-11]. Dostupné z: <http://www.renoir.net/lunch-at-the-restaurant-fournaise.jsp>

Obrázek: Impression, soleil levant – Monet

WIKIPEDIA. Claude Monet, Impression, soleil levant. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Claude_Monet

Obrázek: Poppies – Monet

WIKIMEDIA COMMONS. Claude Monet – Poppy Field. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Claude_Monet_-_Poppy_Field_-_Google_Art_Project.jpg

Obrázek: The Lunch – Monet

WIKIMEDIA COMMONS. Claude Monet – The Lunch. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monet-Le_d%C3%A9jeuner_panneau_decorative-1874.png

Obrázek: Stacks of Wheat (Sunset, Snow Effect) – Monet

ART INSTITUTE CHICAGO. Stacks of Wheat (Sunset, Snow Effect) by Claude Monet. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: <https://www.artic.edu/artworks/81545/stacks-of-wheat-sunset-snow-effect>

Obrázek: The Magpie – Monet

WIKIMEDIA COMMONS. Claude Monet – The Magpie. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:La_Pie_de_Monet.jpg

Pomůcka první čtení

Obrázek: Impression, soleil levant – Monet

WIKIPEDIA. Claude Monet – Impression, soleil levant. [online]. [cit 2019-10-11]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/Claude_Monet

Obrázek: The promenade – Renoir

ART-RENOIR. The promenade 1870 by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-11]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_second_48.html

Obrázek: Stacks of Wheat (End of Summer) – Monet

ART INSTITUTE CHICAGO. Stacks of Wheat (End of Summer) by Claude Monet. [online]. [cit 2019-10-29]. Dostupné z: <https://www.artic.edu/artworks/64818/stacks-of-wheat-end-of-summer>

Obrázek: Snow at Louveciennes – Pissarro

ART INSTITUTE CHICAGO. Snow at Louveciennes by Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-29]. Dostupné z: <https://www.artic.edu/artworks/45838/snow-at-louveciennes>

Obrázek: A Path in Louveciennes – Sisley

WIKIART. A Path in Louveciennes by Alfred Sisley. [online]. [cit 2019-10-29]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/alfred-sisley/a-path-in-louveciennes-1876>

Obrázek: The Boulevard Montmartre at night – Pissarro

THE NATIONAL GALLERY. The Boulevard Montmartre at night by Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-29]. Dostupné z: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/camille-pissarro-the-boulevard-montmartre-at-night>

Obrázek: Claude Monet Painting in His Garden at Argenteuil – Renoir

WIKIMEDIA COMMONS. Claude Monet Painting in His Garden at Argenteuil by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-10-29]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Pierre-Auguste_Renoir_083.jpg#mw-jump-to-license

Obrázek: Rouen Cathedral, West Façade, Sunlight – Monet

NATIONAL GALLERY OF ART. NGA Imagines. Rouen Cathedral, West Façade, Sunlight by Claude Monet. [online]. [cit 2019-10-29]. Dostupné z: https://images.nga.gov/en/search/do_quick_search.html?q=Claude+Monet

Obrázek: The Gare Saint-Lazare, Arrival of a Train – Monet

WIKIPEDIA. Claude Monet – The Gare Saint-Lazare, Arrival of a Train. [online]. [cit 2019-10-30]. Dostupné z: https://an.wikipedia.org/wiki/Imachen:Claude_Monet_-_The_Gare_Saint-Lazare,_Arrival_of_a_Train.jpg

Obrázek: Le Grand Canal – Monet

WIKIPEDIA. Claude Monet – Le Grand Canal. [online]. [cit 2019-10-30]. Dostupné z: https://en.wikipedia.org/wiki/File:Claude_Monet,_Le_Grand_Canal.jpg

Obrázek: The Church of Saint-Jacque in Dieppe, Sunlight, Morning – Pissarro

WIKIDATA. The Church of Saint-Jacque in Dieppe, Sunlight, Morning by Camille Pissarro. [online]. [cit 2019-10-30]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q22673742>

Obrázek: Water lilies – Monet

LONE QUITOXE. Water lilies (detail) by Claude Monet. [online]. [cit 2019-10-30]. <https://www.lonequixote.com/blog/water-lilies-detail>

Obrázek: Self portrait – Degas

WIKIPEDIE. Self portrait by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: [https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Self-portrait by Edgar Degas.jpg](https://cs.m.wikipedia.org/wiki/Soubor:Self-portrait_by_Edgar_Degas.jpg)

Obrázek: The Cellist Pilet – Degas

WIKIMEDIA COMMONS. The Cellist Pilet by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edgar_Degas - The Cellist Pilet - _Google Art Project.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edgar_Degas_-_The_Cellist_Pilet_-_Google_Art_Project.jpg)

Obrázek: Dancers – Degas

EDGAR DEGAS. Dancers, 1889 by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: <https://www.edgar-degas.net/dancers.jsp>

Obrázek: Morning bath – Degas

EDGAR DEGAS. Morning bath by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: <https://www.edgar-degas.net/the-morning-bath.jsp>

Obrázek: Madame Rene De Gas – Degas

EDGAR DEGAS. Madame Rene De Gas by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-11-09]. Dostupné z: <https://www.edgar-degas.net/madame-rene-de-gas.jsp>

Obrázek: Women in Front of a Cafe – Degas

EDGAR DEGAS. Women in Front of a Cafe by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-11-09]. Dostupné z: <https://www.edgar-degas.net/women-in-front-of-a-cafe.jsp>

Obrázek: Gentlemen Jockeys before the Start – Degas

WIKIART. Gentlemen Jockeys before the Start by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/edgar-degas/gentlemen-jockeys-before-the-start-1862>

Obrázek: Ballet Rehearsal on Stage – Degas

EDGAR DEGAS. Ballet Rehearsal on Stage by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: <https://www.edgar-degas.net/ballet-rehearsal.jsp>

Obrázek: The Orchestra at the Opera – Degas

WIKIMEDIA COMMONS. The Orchestra at the Opera by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edgar_Degas_-_The_Orchestra_at_the_Opera_-_Google_Art_Project.jpg

Obrázek: Woman Ironing – Degas

WIKIDATAT. Woman Ironing by Edgar Degas. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: <https://www.wikidata.org/wiki/Q20188824>

Obrázek: Self portrait – Renoir

REDDIT. Pierre-Auguste Renoir - Self Portrait at age 34 - 1875 – Impressionism. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: https://www.reddit.com/r/ArtHistory/comments/algz8a/pierreauguste_renoir_self_portrait_at_age_34_1875/

Obrázek: The Swing – Renoir

WIKIMEDIA COMMONS. The Swing by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Auguste_Renoir_-_The_Swing_-_Google_Art_Project.jpg

Obrázek: Jeanne Samary in a low necked dress – Renoir

ART-RENOIR. Jeanne Samary in a low necked dress by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-11-09]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_second_65.html

Obrázek: Acrobats at the Cirque Fernando Francisca and Angelina Wartenberg – Renoir

ART-RENOIR. Acrobats at the Cirque Fernando Francisca and Angelina Wartenberg by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_third_7.html

Obrázek: Portrait of the couple – Sisley

ART-RENOIR. Portrait of the couple by Alfred Sisley. [online]. [cit 2019-11-03]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1860_27.html

Obrázek: At the Theatre. The first outing – Renoir

ART-RENOIR. At the Theatre. The first outing by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_second_45.html

Obrázek: Oarsmen at Chatou – Renoir

ART-RENOIR. Oarsmen at Chatou by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_third_20.html

Obrázek: Monet painting in his garden at Argenteuil – Renoir

ART-RENOIR. Monet painting in his garden at Argenteuil by Renoir. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1870_40.html

Obrázek: On the terrace. Two Sisters – Renoir

ART-RENOIR. On the terrace. Two Sisters by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_65.html

Obrázek: Dance at Bougival – Renoir

ART-RENOIR. Dance at Bougival by Auguste Renoir. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: http://art-renoir.com/artworks_renoir_1880_second_27.html

Obrázek: Self portrait – Monet

WIKIART. Visual Art Encyclopedia. Self-Portrait with a Beret by Claude Monet. [online]. [cit 2019-10-27]. Dostupné z: <https://www.wikiart.org/en/claude-monet/self-portrait-with-a-beret-1886>

Obrázek: The Museum at Le Havre – Monet

WIKIMEDIA COMMONS. The Museum at Le Havre by Claude Monet. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Monet,_The_Museum_at_Le_Havre.jpg

Obrázek: The Thames below Westminster – Monet

THE NATIONAL GALERY. The Thames below Westminster by Claude Monet. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: <https://www.nationalgallery.org.uk/paintings/claude-monet-the-thames-below-westminster>

Obrázek: Woman with a Parasol – Madame Monet and Her Son – Monet

WIKIPEDIA. Claude Monet – Woman with a Parasol - Madame Monet and Her Son by Claude Monet. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Soubor:Claude_Monet_-_Woman_with_a_Parasol_-_Madame_Monet_and_Her_Son_-_Google_Art_Project.jpg

Obrázek: The Studio Boat – Monet

CLAUDE-MONET. The Studio Boat by Monet. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: <https://www.claude-monet.com/the-studio-boat.jsp>

Obrázek: Tulip fields – Monet

CLAUDE-MONET Tulip fields by Claude Monet. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: <https://www.claude-monet.com/tulip-fields.jsp>

Obrázek: The Artist's Garden in Argenteuil – Monet

NATIONAL GALERY OF ART. NGA Imagines. The Artist's Garden in Argenteuil by Claude Monet. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: https://images.nga.gov/en/search/show_advanced_search_page/?service=search&action=do_advanced_search&language=en&form_name=default&all_words=&exact_phrase=&exclude_words=&artist_last_name=Claude+Monet&keywords_in_title=&accession_number=&school=&Classification=&medium=&year=&year2=

Obrázek: Poppy Field (Giverny) – Monet

ART INSTITVTE CHICAGO. Poppy Field (Giverny) by Claude Monet. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: <https://www.artic.edu/artworks/4783/poppy-field-giverny>

Obrázek: The Cliff, Étretat, Sunset – Monet

CLAUDE-MONET. The Cliff, Étretat, Sunset by Claude Monet. [online]. [cit 2019-11-05]. Dostupné z: <https://www.claude-monet.com/the-cliff-at-etretat-sunset.jsp>

Anotace

Jméno a příjmení:	Kamila Poskočilová
Katedra:	Primární a preprimární pedagogika
Vedoucí práce:	Mgr. Alena Srbená, Ph.D.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Didaktické materiály v Montessori mateřské škole
Název v angličtině:	Didactic materials in Montessori preschool
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce pojednává o problematice Montessori pedagogiky. Skládá se ze dvou částí. Teoretická je rozčleněna na pět kapitol. Primárně se zaměřuje na děti předškolním věku. Obsahuje informace o předškolním vzdělávání a zařízeních, v nichž se předškolní vzdělávání uskutečňuje. Přináší hlavní princip a pojmy spojené s Montessori pedagogikou. Cílem bakalářské práce je vytvořit soubor didaktických materiálů, jenž by se dal využít v českém prostředí Montessori mateřské školy. Součástí druhé části práce je manuál pomůcek, který shrnuje, jak s pomůckami pracovat, k čemu slouží nebo komu jsou určeny. Didaktické materiály jsou zhotoveny na téma impresionistických umělců. Kromě manuálu zde nalezneme též evaluační nástroj poskytující zpětnou vazbu.</p>
Klíčová slova:	Předškolní pedagogika, alternativní vzdělávání, reformní pedagogika, didaktické materiály, Montessori pedagogika, Maria Montessori, Impresionismus.

Anotace v angličtině:	The bachelor thesis deals with the issue of Montessori pedagogy. It consists of two parts. The theoretical is divided into five chapters. It primarily focuses on preschool children. It contains information on pre-school education and facilities in which pre-school education takes place. It highlights the main principle and concepts associated with Montessori pedagogy. The aim of the bachelor's thesis is to create a set of didactic materials that could be used in the Czech environment of a Montessori kindergarten. Part of the second part of the thesis is a manual of aids, which summarizes how to work with aids, what they are used for or to whom they are intended for. Didactic materials are made on the theme of impressionist artists. In addition to the manual, we can also find an evaluation tool providing feedback.
Klíčová slova v angličtině:	Preschool pedagogy, alternative education, progressive education, didactic materials, Montessori pedagogy, Maria Montessori, Impressionism.
Přílohy vázané v práci:	Příloha číslo 1. Rozdíly mezi alternativním školstvím a mainstreamovým proudem dle Slováčka a Miňové Příloha číslo 2. Časové rozdělení senzitivních období podle E. Hainstock Příloha číslo 3. Životní cesty významných malířů Příloha číslo 4. Ukázka pomůcky Párování obrazů Příloha číslo 5. Ukázka pomůcky Hledej obraz Příloha číslo 6. Ukázka pomůcky Třísložkové karty Příloha číslo 7. Ukázka pomůcky První čtení Příloha číslo 8. Kompletní seznam zdrojů obrázků
Rozsah práce:	61
Jazyk práce:	Čeština