

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

**PETRA NAVRÁTILOVÁ**

IV. ročník – prezenční studium

Obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

**ODKAZ MARIE MONTESSORI A SOUČASNÁ  
MATEŘSKÁ ŠKOLA**

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Jitka Petrová, Phd.

OLOMOUC 2010

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a  
použila jen uvedenou literaturu.

V Luděřově dne 9.4.2010

.....

Velmi děkuji Mgr. Jitce Petrové, Phd. za odborné rady, připomínky a impulsy, povzbuzující k další práci. Dále děkuji paní Bc. Marii Rumanové, ředitelce MŠ Sluníčko Olomouc a paní Mgr. Evě Antlové z MŠ v Drahanovicích za ochotu, vstřícný přístup a za to, že mi při návštěvě MŠ věnovaly svůj čas a také děkuji rodičům za podporu během celého studia na VŠ.

# OBSAH

## ÚVOD 6

### I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Alternativní školy .....	7
1.1 Waldorfské školy.....	7
1.2 Daltonský plán .....	8
1.3 Montessori školy .....	9
2. Život a díla Marie Montessori .....	11
2.1 Marie Montessori, reformní pedagogika a její základní rysy .....	11
2.2 Život, díla a instituce Marie Montessori.....	12
2.3 Zásady a cíle Montessori pedagogiky .....	16
2.4 Výchova a vývojové stupně .....	18
2.5 Didaktické pojetí Montessori pedagogiky .....	19
2.6 Fáze vývoje a výchovy .....	21
3. Osobnost dítěte .....	25
3.1 Lidská psychika .....	26
3.2 Jak se děti učí a rostou .....	27
3.2.1 Senzitivní období .....	28
3.2.2 Normalizace dítěte .....	29
4. Charakteristika prostředí .....	31
4.1 Svoboda .....	31
4.2 Reálné prostředí.....	31
4.3 Pořádek a krása .....	32
4.4 Vzdělavatel Montessori .....	32
4.5 Sociální soudružnost .....	33
4.6 Rozumový vývoj.....	33
4.7 Složení připraveného prostředí .....	34
4.7.1 Učitel .....	34
4.7.2 Prostory .....	35
4.7.3 Společnost .....	36
4.7.4 Materiál .....	36
5. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání .....	37
5.1 Vymezení RVP PV v systému kurikulárních dokumentů .....	37
5.2 Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace .....	39
5.3 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání .....	39
5.4 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce .....	40
5.5 Cíle předškolního vzdělávání .....	41
5.6 Rámcové cíle .....	41
5.7 Klíčové kompetence .....	42
5.7.1 Kompetence k učení .....	42

5.7.2	Kompetence k řešení problémů .....	43
5.7.3	Kompetence komunikativní .....	43
5.7.4	Kompetence sociální a personální .....	43
5.7.5	Kompetence činnostní a občanské .....	44
<b>5.8</b>	<b>Vzdělávací obsah v RVP PV .....</b>	<b>44</b>
<b>5.9</b>	<b>Vzdělávací oblasti .....</b>	<b>45</b>
5.9.1	Dítě a jeho tělo .....	45
5.9.2	Dítě a jeho psychika .....	45
5.9.3	Dítě a ten druhý .....	46
5.9.4	Dítě a společnost .....	46
5.9.5	Dítě a svět .....	46
<b>II.PRAKTICKÁ ČÁST</b>		
<b>6.</b>	<b>Materiál a pomůcky Marie Montessori .....</b>	<b>47</b>
<b>6.1</b>	<b>Cvičení praktického života .....</b>	<b>48</b>
6.1.1	Péče o sebe sama .....	49
6.1.2	Péče o své okolí .....	50
6.1.3	Cvičení zaměřená na jednání s lidmi .....	50
<b>6.2</b>	<b>Smyslový Materiál .....</b>	<b>50</b>
<b>6.3</b>	<b>Dělení smyslového materiálu .....</b>	<b>52</b>
6.3.1	Zrakové vnímání .....	52
6.3.2	Hmatové vnímání .....	53
6.3.3	Sluchové vnímání .....	54
6.3.4	Chuťové vnímání .....	54
6.3.5	Čichové vnímání .....	54
6.3.6	Vnímání váhy .....	54
6.3.7	Vnímání teploty .....	55
6.3.8	Stereognostický smysl .....	55
<b>6.4</b>	<b>Řeč .....</b>	<b>56</b>
<b>6.5</b>	<b>Matematika.....</b>	<b>58</b>
<b>6.6</b>	<b>Kosmická výchova .....</b>	<b>60</b>
<b>6.7</b>	<b>Výzkumné šetření zaměřené na pozorování speciálního materiálu a pomůcek v mateřských školách .....</b>	<b>62</b>
6.7.1	Mateřská škola Sluníčko Olomouc .....	62
6.7.2	Mateřská škola Drahanovice .....	62
<b>6.8</b>	<b>Srovnávací tabulka Montessori materiálu ve speciální a běžné mateřské škole .....</b>	<b>63</b>
<b>6.9</b>	<b>Zhodnocení výzkumu .....</b>	<b>64</b>
<b>ZÁVĚR 66</b>		
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....</b>		<b>67</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>		<b>66</b>

## ÚVOD

Již v hodinách pedagogiky mě problematika alternativního školství velice zaujala, proto jsem jako téma diplomové práce volila tuto oblast.

Diplomová práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části je popsána problematika alternativních škol. Co to jsou alternativní školy, proč vznikaly a některé jsou zde popsány pro srovnání s pedagogikou Marie Montessori, kterou se zabývá větší část diplomové práce. Teoretická část dále obsahuje popis života a děl Marie Montessori a popisuje její základní výchovný a vzdělávací systém.

Marie Montessori na přelomu dvacátého století výrazně ovlivnila nejen pedagogickou teorii a praxi, ale lze říci, že přispěla ke změně postojů tisíců posluchačů, kterým ve svých projevech i odborných přednáškách odkrývala dětství jako etapu života člověka, jako počátek budoucnosti i součást koloběhu života.

Součástí teoretické části diplomové práce je také Rámcový vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, podle kterého jsou mateřské školy koncipovány.

Praktická část se zaměřuje na popis a užití speciálních pomůcek Marie Montessori v praxi. Dále obsahuje tato část výzkum z běžné a speciální mateřské školy, kde byly sledovány jednotlivé pomůcky a materiál.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Alternativní školy

Vznik alternativních škol lze spatřovat v neustálých snahách lidské civilizace měnit a vést k dokonalosti to, co je již vytvořeno – teorie, pracovní postupy, instituce, lidské výtvoř. Tak tomu bylo i v případě vzdělávacích institucí. Poté, co se určité typy škol ustálily a tím se stávaly i tradičními, objevovaly se zároveň i tendence tento stav měnit.

Pojem alternativní má základ v latinském *alter*, což v překladu znamená druhý a předpokládá volbu jedné možnosti ze dvou a více eventualit. Jedná se o vzdělávání odklánějící se od hlavního proudu, někdy také nabízející dítěti různé cesty, nebo-li alternativy poznávání, či různá řešení problémů a úkolů.

Z užšího hlediska se jedná o takové školy, které byly označovány pojmem alternativní od 70. let minulého století, v období nespokojenosti veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství a zakládání škol dle představ určitých skupin veřejnosti. Z tohoto hlediska hrál hlavní roli pouze pedagogický přístup. Alternativní školy jsou potom ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektují jejich individuální potřeby. Na počátku 20. století se zařadily mezi alternativní tyto školy: montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, waldorfské a další.

### 1.1 Waldorfské školy

První školu založil Rudolf Steiner roku 1919 ve Stuttgartu. Základem jeho pedagogické koncepce je antroposofie, která je součástí

přípravy učitelů na waldorfských školách a vycházejí z ní výchovné postupy. Antroposofie pracuje s duševní, fyzickou a duchovní realitou, hlásí se ke křesťanství pracuje také s takovými prvky jako je karma, reinkarnace a podobně.

Organizační a výchovná specifika v tomto výchovném a vzdělávacím systému jsou:

- výuka v epochách dle osnov,
- neobvyklé postavení učitele ve třídě,
- řízení školy kolegiem učitelů,
- vlastní systém vzdělávání učitelů
- předmět eurytmie, speciální umění skloubit pohyb, takt, rytmus, na jejímž základě stvořila waldorfská pedagogika léčebně výchovnou koncepci pro děti, které vyžadují zvláštní péči

Podle antroposofické nauky o člověku se vyvíjí člověk ve třech sedmiletých cyklech, které jsou omezeny výměnou zubů a pohlavní zralostí. Učební plán se v každém ročníku zaměřuje na určité téma, například v prvním ročníku pohádky, v druhém ročníku báje a legendy a podobně. Tato škola má kromě tradičního obsahu zahrnovat i múzické obory a zajistit všestranný rozvoj dítěte.

Mateřská škola klade především důraz na svobodnou tvůrčí činnost a fantazii dětí a spolu se základní školou tvoří jednotné východisko pro vyšší stupeň školy.

## **1.2 Daltonský plán**

Autorkou daltonské koncepce, která vznikla v roce 1919 je američanka Helen Parkhurstová. Daltonská koncepce respektuje



individuální tempo dětí v učení a umožňuje jim spolupracovat s ostatními dětmi. Typickými znaky jsou samostatnost, spolupráce, svoboda a odpovědnost.

Princip samostatnosti je založen na tom, že dítě odvádí samostatnou duševní práci a myšlení, spojené s utvářením vlastního stanoviska. Respektovány jsou rozdíly v tempu, pracovním nasazení a soustředění.

Spolupráce ve třídě může ve třídě probíhat mimořádně s pomocí mentorů. Mentor je starší dítě, které pomáhá mladšímu.

Pokud učiníme žáky z větší části odpovědné za jejich rozvoj, utužujeme v nich pocit sebedůvěry, odpovědnosti k sobě a podporujeme jejich schopnost objevovat. K tomu dochází diferenciovaně, na úrovni, která je přiměřená věku a individuálním možnostem dítěte.

Organizaci daltonského vyučování ve výchovných programech mateřských škol popsali autoři Alexandr Polák a Jiří Valla (2007, str. 175) takto: *„Fáze instruktáž je zpravidla spojena s ranní komunitou. Frekvence bloků samostatné aktivity je denní. Obvykle je připraveno tři až pět rozdílných činností v centrech aktivity. Volba je spontánní, učitelé sledují, zda dítě ve vymezeném období projde všemi aktivitami. Splněný úkol dítě zaznamená na záznamové tabuli v rubrice se svou fotografií nebo symbolem. Důležitá je srozumitelná symbolika činnosti a důsledné dodržování tzv. barvy dne. Činnosti bývají často koncipovány jako dílčí součásti projektu (pohádka, příběh, reálie, místopis atd.).*

### **1.3 Montessori školy**

Italka Marie Montessori založila v roce 1907 první Dům dětí v Římě, bylo to zařízení pro předškolní děti z ulice. Základem práce Marie Montessori byl pedocentrismus, který vede k individuálnímu přístupu

k dítěti. Důraz je kladen na výchovu smyslů k níž přispívá didaktický materiál a připravené prostředí. Didaktickým materiálem jsou vytvořené pomůcky pro sebeobsluhu a cvičení z běžného života, pro smyslová cvičení s materiálem zaměřeným na cvičení barev, tvarů, zvuků a podobně, dále pro matematické úlohy, jazykovou výchovu a kosmickou výchovu. Dalšími hlavními termíny Montessori pedagogiky lze považovat senzitivní fáze, polarizaci pozornosti a pojetí normalizace.

Montessori výchovný a vzdělávací systém bude podrobněji zpracován v následujících kapitolách mé diplomové práce.

## 2. Život a díla Marie Montessori

### 2.1 Marie Montessori, reformní pedagogika a její základní rysy

Marie Montessori obsadila jedno z nejnáměnitějších pozic mezi představiteli pedagogického hnutí, které bývá označováno jako hnutí nové výchovy, nebo-li reformní pedagogika. Toto hnutí bylo zakládáno v posledních desetiletích 19. století a vůbec největšího rozkvětu dosáhlo v době před druhou světovou válkou, tedy ve 20. a 30. letech 20. století. Hnutí se zabývalo zkoumáním a hledáním východisek v novém postoji k dítěti, novým názorem na něj a na jeho osobnost. S ostatními pedagogickými směry kritizovalo toto hnutí klasickou školní praxi, mechanický způsob učení a pasivitu žáků.

Olga Zelinková (1997, s. 11) konstatuje: *„Společným východiskem představitelů reformní pedagogiky byl naturalismus, rozvíjený již J. J. Rousseauem, L. N. Tolstým a dalšími. Tento filosofický směr ovlivnil nejen pedagogiku, ale i další vědy. Jeho základem byla představa, že ideální je soulad způsobu života člověka s přírodou, která je tvořena nejen vnějším prostředím, ale i přirozenými instinkty a potřebami člověka. Zákonitosti přírody slouží zdravému vývoji živých bytostí.“*

Podstatou nové výchovy bylo kladení důrazu na spontánní činnosti dětí, které vycházejí z jejich zájmů. Tento spontánní zájem dětí vede ke koncentrované práci, čili není potřeba užívat jakékoli kázeňské prostředky. Důraz je především kladen na rozvoj schopností. Není důležité dítěti vtisknout spousty poznatků, ale učit ho, aby nové poznatky dokázal získávat sám. Olga Zelinková (1997, s. 12) dále uvedla: *„V oblasti morální výchovy se předpokládalo, že dítě je třeba vychovávat především jako vlastní činností. Verbální působení je neúčinné stejně jako rozumové chápání mravních principů. Naproti tomu tradiční pedagogika stavěla na souvislostech mezi intelektem a morálkou, kterou si dítě může osvojit bez ohledu na zájem, zkušenosti a dosavadní vývoj.“*

*Razila přesvědčení, že mravní výchovu lze učit stejně jako ostatní předměty.“*

Marie Montessori se řadila ke krajnímu proudu pojetí nové výchovy, jež nazýváme pedocentrismus. Výchova by podle názoru pedocentristů měla vycházet ze zvědavosti a zájmu dětí. Cílem bylo provázení životem, nikoli příprava do života. Olga Zelinková (1997, s. 13) dále napsala: „V nejkrajnějším pedocentrismu byly odmítány jakékoliv perspektivní cíle výchovy, učební plány a osnovy, formování obsahu výuky do předmětů a rozvrh hodin. Role učitele byla výrazně potlačována, nerespektovány zůstaly i metody a postupy, takže vyučovací proces se stával záležitostí intuice a inspirace učitele. Mezi nejvýznamnější představitele pedocentrismu patřili kromě Marie Montessori např. E. Claparéde, E. Keyová, C. Freinet.“

## **2.2 Život, díla a instituce Marie Montessori**

Maria Montessoriová se narodila 31. 8. 1870 v italském městě Chiaravalle v provincii Ancona. Její otec, Alessandro Montessori, byl zaměstnán v tabákovém průmyslu jako inspektor. Roku 1865 zde poznal svoji budoucí ženu Renilde. Renilde Montessoriová, rozená Stoppani, byla neobyčejně talentovaná a vzdělaná žena, která pocházela z dobře situované rodiny. Sňatek byl uzavřen v roce 1866.

V době, kdy bylo Marii 5 let, přestěhovala se s rodiči do Říma. Tam studovala běžnou základní školu. Ve třinácti letech nastoupila na „Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti“. Jednalo se o přírodovědecko-technickou školu. Výuka Marii příliš nenadchla; žáci měli reprodukovat a učit se z paměti text, který jim byl předčítán učitelem. Přestože měla vynikající výsledky a veliký zájem o matematiku, volba jejího budoucího povolání se změnila. Marie má zájem o studium medicíny a chce se stát

lékařkou. Když se tehdy dvacetiletá dcera svěřila s touto myšlenkou otci, uvažoval podle Jarmily Svobodové (2007, s. 147) asi takto: *„Má dcera chce být lékařkou, ačkoliv je toto povolání výhradně mužskou doménou a navíc v Itálii není jediná lékařka – žena!“*

Při studiu pracuje Marie Montessoriová jako asistenční lékařka ve spoustě nemocničních zařízeních a poslední dva roky před ukončením studia se zaměřila na problematiku dětských nemocí. V roce 1896 studium dokončila a obdržela jako první doktorka Itálie promoční diplom. Roku 1897 přijala místo asistentky na Univerzitní psychiatrické Klinice v Římě. Také se zde seznámila s Dr. Giuseppem Montesanem, vznikl vztah, ze kterého se v březnu roku 1898 narodil syn Mario, avšak sňatek se mezi Marií a Dr. Montesanou nikdy neuskutečnil. Ve svém synovi Marie Montessori později nachází spolehlivého organizátora a průvodce montessoriovského hnutí.

V Římě přišla Marie Montessori na myšlenku, že duševně postižené děti jsou vychovatelné. Roku 1898 zde byla založena Národní liga pro výchovu postižených dětí a Výbor na podporu zřízení veřejné medicínsko – pedagogické instituce. V roce 1900 byl založen těmito dvěma institucemi lékařsko – pedagogický institut pro vzdělávání učitelů pracujících s postiženými dětmi. Jak uvádí Karel Rýdl (1998, s.6): *„Tento institut byl spojený s tzv. Modelovou školou pro 22 dětí. Marie Montessori tuto školu řídila a experimentálně prověřovala didaktický materiál, který neustále upravovala podle potřeb dětí. Ověřovala si zde specifické metody určené především k výchově a vzdělávání duševně postižených dětí.“*

Marie Montessori se s praktickou péčí o postižené děti seznamovala i při cestách do zahraničí. Když pobývala v Paříži a Londýně, zabývala se zde studiem odborných prací lékařů, psychiatrů a speciálních pedagogů. Její práci však nejvíce ovlivnili francouzští lékaři Mario Itard (1774-1838) a Edoard Séguin (1812-1880).

Roku 1902 ukončila Maria svá studia antropologie, experimentální psychologie a pedagogiky na univerzitě v Římě, kde pak ještě osobně působila několik let jako profesorka biologie a antropologie. Mimo práci profesorky se nepřestává věnovat postiženým dětem a přichází na to, že její metody práce a zkušenosti s těmito dětmi, by mohly mít mnohem větší úspěch u dětí zdravých. Karel Rýdl (1998, s.7) uvádí: *„Využila nabídky Eduarda Talama, tehdejšího ředitele Římské společnosti pro účelné stavebnictví, který jí nabídl, aby ve vzorných nájemných domech zřídila dětské útulky. Tato zařízení byla převážně zřizována v římské chudinské čtvrti San Lorenzo. První škola byla otevřena v lednu roku 1907 a nazvána Casa dei bambini, tedy Dům dětí.“* Význam těchto institucí byl jak sociální i pedagogický. Rodiče se mohli věnovat svému zaměstnání a učitelky jim ještě poskytovaly rady k výchově jejich dětí. Dále pak Karel Rýdl ve své knize (1998, s.7) uvádí: *„Děti ve věku od tří do sedmi let si ve velké místnosti v domě hrály a pracovaly s různými předměty, které Marie Montessori nechávala volně k dispozici. O tuto činnost jevily děti velký zájem a byly při ní velmi koncentrované.“*

Teoretické poznatky a vyhodnocení studijních cest shrnula Maria Montessori do několika knih, které ji proslavily na celém světě. Roku 1913 vyšla první kniha pod názvem Metoda vědecké pedagogiky, která se využívala právě při výchově v Domech dětí. V roce 1914 vyšla kniha Můj deník, kde líčí jak vhodně zacházet s didaktickým materiálem a jak ho správně používat ku prospěchu dítěte. V knize s názvem Sebevýchova v elementární škole se autorka věnuje výchovné tematice dětí školního věku.

Marie Montessori viděla, že jsou učitelé ve velké míře ovlivněni klasickým vzděláváním, a proto roku 1912 zorganizovala v Římě první mezinárodní vzdělávací kurz nejen pro učitele, ale také pro vychovatele. O rok později odcestovala do USA, kde přednášela o cílech a podstatě svého systému výchovy.

V následujících dvaceti letech pobývala Marie Montessori ve Španělsku. Bylo zde otevřeno mnoho mateřských škol, kde šířila své myšlenky. Ovšem jejich další rozvoj zastavila občanská válka. Zpátky do Itálie se vrátila jen několikrát počátkem třicátých let dvacátého století. I v Itálii se politická situace stále zhoršovala a řada jejích škol byla uzavřena a zrušena. V roce 1934 se uskutečnil její poslední kurz pro přípravu učitelů.

V době mezi válkami se myšlenky Marie Montessori šířily dále do Belgie, Ruska, Anglie, Skandinávie a Holandska.

Roku 1929 založila Marie Montessori se svým synem mezinárodní montessoriovskou společnost (Association Montessori Internationale – AMI). Zpočátku sídlila v Berlíně, následně byla přemístěna do Londýna a její nynější sídlo je v Amsterdamu. Hlavním úkolem organizace je zařizování a organizování vzdělávacích kurzů, podpora při zakládání montessoriovských škol, poradenství při výrobě montessoriovského materiálu, přidružování montessoriovských společností, vydávání časopisu Communications a správa webových stránek: [www.montessori-ami.org](http://www.montessori-ami.org).

V roce 1936 se Marie Montessori přestěhovala i s rodinou do Holandska a roku 1939 se vypravila na cestu do Indie. Karel Rýdl (1998, s.8) dále uvedl: *„Z indického Adyaru se vrátila až po válce v roce 1946. V letech 1948 – 1949 podnikla cestu na Ceylon a další výchovně vzdělávací kurz vedla v Pákistánu. S konečnou platností se v roce 1950 vrátila již natrvalo do Evropy a uskutečnila přednáškové turné po Norsku a Švédsku. Také naposledy ve svém životě zavítala do svojí vlasti a navštívila rodné městečko Chiaravalle, dále Perugii a Miláno.“*

Roku 1950 byla odměněna Nobelovou cenou míru za celoživotní humanisticky zaměřenou práci.

Umírá 6. Května 1952 v Holandsku, kde byla také dle svého přání pochována.

V současné době pokračuje v šíření myšlenek Marie Montessori její nejmladší vnučka Renaldine Montessori. Absolvovala řadu cest po světě se svou babičkou a naslouchala jejím přednáškám a v roce 1968 získala Montessori – Diplom.

Nejvíce Montessori světových škol, zejména předškolního a primárního stupně najdeme v Německu, kde je asi 960 škol, v Nizozemí ca. 280 škol, v Indii 80 škol, v USA 8000 škol, v Rakousku 110 škol a ve Finsku 50 škol. Jen v Goteborgu (Švýcarsko) najdeme 80 montessoriovských zařízení.

V České republice je v provozu asi 60 Montessori tříd v mateřských školách a montessori třídy jsou také v 7 základních školách. Vznikají u nás mateřská centra s montessori prvky a i speciální školy a zařízení pro handicapované děti se nechávají inspirovat montessori pedagogikou a využívají názorné didaktické pomůcky.

### **2.3 Zásady a cíle Montessori pedagogiky**

Marie Montessori ve své pedagogice navazovala na dávné tradice evropské antropologie, hlavně v oblasti psychického, duševního a tělesného vývoje a zaměřovala se na individuální učební potřeby dětí. A to je právě to odlišné na Montessori pedagogice ve srovnání s klasickou školou, kde je hlavním úkolem a cílem dodržení státního učebního plánu, který je založený na předepsaném výchovném a vzdělávacím obsahu, povinném pro nastupující generace. Marie Montessori vycházela z víry ve vlastní síly dětí, v jejich vůli se rozvíjet a stávat se dospělým, což bylo v té době v pedagogickém myšlení velice neobvyklé.

Každý jedinec je s porozuměním a velice důkladně prohlížen a diagnostikován. Například jak je na tom ve svém vývoji, jaké požadavky narovinu nebo skrytě vykazuje, jakým směrem se ubírají jeho aktivity, zda



potřebuje pomoc nebo zda se objevují nějaké poruchy či nadání. Jednou ze zásad Montessori pedagogiky je: Následuj dítě a dej na znamení, která ti ukáží cestu.

K tomu, aby dítě našlo cestu do společnosti potřebuje jakýsi vzor, stejně tak pomoc v pedagogicky spořádaném a připraveném prostředí. Zde může nalézt prvotní podnět k tomu, aby šlo svou vlastní cestou. Tak se naplňuje nezbytnost jistoty, řádu a zázemí. Další zásada zní: Pomoz mi, abych to dokázal sám.

Karel Rýdl (2007, s. 15) uvádí: *„V Montessori pedagogice platí zásada, že se dítě učí nejlépe to, co se právě nyní chce učit. Moderní psychologie to nazývá vývojovými potřebami. Příležitosti k tomu poskytuje volná práce. Přání, naučit se něčemu určitému, odpovídá jeho okamžitému vývojovému stupni a horizontu zájmů, a je hned zřetelné. Od dítěte samotného, zevnitř přichází podnět k vyrovnávání se se světem, ke zpracování podnětů z okolního světa a k jeho dalšímu porozumění. Dítěti tak musí být poskytnut dostatečný prostor a čas, aby mohlo samostatně řídit a usměrňovat zvolenou práci a v klidu ji dovést do konce. Pomocí dosaženého výsledku pociťuje zvyšování vlastní kompetentnosti a dovednosti výkonu. Pracuje na základě vnitřní motivace.“*

Cíle jsou v Montessori pedagogice definovány jako klíčové dovednosti, které jsou vždy spojeny s dostatečným obsahem odborných dovedností a znalostí. Jde v podstatě o pozvolné procvičování sebeutvářejícího učení. Dětem by mělo být umožněno procvičovat vlastní samostatnost, proto je důležité postupné osamostatňování se od dospělých a stejně tak i od jiných dětí. Dle Montessori vede závislost na dospělých, kteří chtějí na dětech opravovat svoje vlastní chyby k podřízenosti. Marie Montessori má také za cíl, aby její zařízení byla využita všemi dětmi a to bez rozdílů různých schopností a nadání, postižení, etnického či sociálního původu, bohatých nebo chudých. Velice významným cílem Montessori pedagogiky je posilování míru ve světě.

Marie Montessori byla názoru, že každé dítě, které se narodí je novou šancí pro mír.

U malých dětí je také důležité zapojení se do domácích prací v domácím prostředí, v mateřských školách se pak procvičují činnosti, které dítě využije v praktickém životě. Práce se smyslovým materiálem vede k rozvoji vnímání a podporuje inteligenci dítěte. Karel Rýdl (2007, s.16) dále uvádí: *„Ve škole se potom rychle rozšiřují oblasti učiva – budování rozvíjející výkonnosti v matematice stejně jako ovládnutí a porozumění jazyku, komplexnímu chápání přírody a kultury na základě vlastních výzkumů a objevování i prostřednictvím poznávání dalších dětí a pomocí dětí v tzv. kosmické výchově. Kosmická výchova vykazuje několik dimenzí: ekologickou, humánně etickou, politicko sociální, náboženskou, všechny ale s posilováním nejvyššího cíle a smyslu života, totiž míru.“*

V Nizozemí a Švédsku jsou v pravidelných intervalech prováděny výkonnostní testy a montessoriovské školy dosahují vždy skvělých výsledků, což je zásluhou větší flexibility a samostatnosti dětí Montessori škol. Výzkumy i z jiných zemí dokazují, že v Montessori školách se zdárně propojují jak zájmy, výkony a radosti. Pokud jsou dosaženy dobré výsledky, vedou často k uspokojení a klidu pro následující vývoj.

## **2.4 Výchova a vývojové stupně**

Marie Montessori rozvíjela vlastní teorii o vývoji a výchově dítěte na základě vlastního dlouholetého sledování dětí. Ke každé etapě vývoje řadí Montessori senzitivní fáze, což znamená, že ve vývoji každého dítěte nalezneme období se zvláštní citlivostí čili senzibilitou, pro dané učební postupy a využití vlivů, které nabízí okolní prostředí. Tyto fáze umožňují dítěti obstát při učebních postupech a pomáhají získat životní zkušenosti a dovednosti.

Co se týče oblasti vývojové psychologie, zde Marie Montessori zastává názor, že růst a postupný vývoj člověka začíná na základě vzájemného působení organismu s okolním prostředím. Dále je důležité pečlivé všímání si dítěte a zjištění zřetelů, které jsou pro dítě v určitém okamžiku důležité. Také vyznívala, že aktivita každého dítěte je tím hlavním pro účinnou výchovu.

## 2.5 Didaktické pojetí Montessori pedagogiky

Základní součástí Montessori pedagogiky je pozorování a diagnóza dítěte. Zde je třeba uplatnit speciálních pozorovacích metod a postupů.

Nejen v mateřských školách, ale i na prvním stupni základní školy je didaktika představována hlavně pomocným didaktickým materiálem. Karel Rýdl (2007, s. 17) dodává: *„V tomto smyslu se často hovoří o tzv. Materializovaném kurikulu. Procesu porozumění v mozku předchází učení se uchopení předmětů nebo jevů rukama a využívání všech smyslů. Zpočátku je každá obtížnost v materiálu izolována, aby byly v mysli dítěte vybudovány jasné a přehledné struktury. Možnost vlastní kontroly chyby v každém materiálu má dítě přivést k tomu, aby bylo schopné rozpoznávat vlastní chyby a později se naučilo je i samo zpracovávat a odstraňovat.“*

Hlavním principem v Montessori didaktice je volná práce, která se objevuje již v mateřské škole. V Montessori pedagogice jde o nejzákladnější a důležitou učební formu. Práci jako takovou, rozumí jako práci na sobě samém, jakožto základní potřebu každého jedince. Volná práce je usměrňována učitelem, který zařazuje do výuky i taková témata, která by si děti samy nevybraly. Karel Rýdl (2007, s. 18) uvedl: *„Volná práce respektuje zájmy dítěte, které se nachází v určité vývojové fázi a v senzitivním období, kdy se činnosti kterými se zabývá učí nejlépe a*

*nejefektivněji. Tím dítě dosahuje největšího možného pokroku a rozvoje. Dítěti je činnost nabízena a ono si ji vybírá.“*

Předpokladem pro úspěšnou volnou práci, je připravené prostředí. Karel Rýdl (2007, s. 18) popisuje připravené prostředí takto: *„K připravenému prostředí patří veškerý naaranžovaný didaktický materiál podle pedagogicko psychologických zásad a hledisek a na úrovni mateřské školy doplněný smyslovým a rozvíjejícím materiálem všedního dne a již na této úrovni základním didaktickým materiálem, jehož hlavní využití je ale v období primárního stupně základní školy. V tomto zpravidla pedagogicky přesně strukturovaném prostoru mají děti relativně velký prostor k volným činnostem. Každé dítě si může volit co chce dělat a čím se chce zabývat, na kterém místě to chce dělat, s kým to chce dělat, a jak dlouho se tím chce zabývat.“* Vždy je nutné dodržet pravidlo, že se děti mezi sebou dohodnou, kdo bude s jakým materiálem pracovat a v jakém pořadí budou s pomůckou pracovat. Lze pracovat i ve skupinách. Vždy je k dispozici pouze jeden kus pomůcky. Když dítě s materiálem pracuje, je nutné, aby nebylo rušeno.

Podstatným principem didaktiky Montessori, je věková rozdílnost skupin. Děti se tak rychleji a přirozeněji od sebe navzájem učí a učí se vzájemné spolupráci.

V Montessori pedagogice se provádí individuální vývojová diagnostika a hodnocení výkonu. Každé dítě je pozorováno, zapisují se pracovní procesy, jeho zlepšení, ale i potíže a na základě toho je sestaven vývojový a výkonový profil. Na základě tohoto profilu se dále rozhoduje o dalších krocích a opatřeních.

Děti z Montessori škol mají značnou vůli po maximálním výkonu, ovšem za předpokladu, že jim je poskytnuto vhodné prostředí a uskutečňují své potřeby a zájmy. Děti jsou soustředěnější, pokud mohou rozhodovat co s vlastním časem a podílet se na určování délky doby, po kterou se budou danou činností zabývat. Hodnocení je zde chápáno jako

uspokojení ze zdárného výsledku činnosti. Na základních školách má vysvědčení vždy podobu slovního hodnocení.

Další představou Marie Montessori bylo, aby se děti a mládež učily vyhodnocovat vlastní chyby. Hodnocení sebe sama je v Montessori pedagogice nacvičováno pomocí smyslového materiálu. Práce s chybou má za cíl, aby se dítě naučilo po sobě vlastní práci kontrolovat, umělo svoje chyby opravit a tak se zdokonalovat.

Náboženská výchova má v pedagogickém systému Montessori filozofické místo. Montessori vychází z domněnky, že je víra základní potřebou člověka. Ona sama byla katolicky orientovanou křesťankou. Sama také propůjčila některé náměty pro náboženskou výchovu. Při návštěvě Indie vedla jeden kurz pro věřící různých náboženských učen a systémů.

## **2.6 Fáze vývoje a výchovy**

První fáze vývoje a výchovy, věk 0 až 6 let, je dále dělena do dvou vývojových etap, a to: 0 až 3 roky, kde je zahrnována rodina, jesle, herní skupiny a 3 až 6 let, kde řadíme dům dětí a mateřskou školu. Další fází je pak škola s prvním stupněm základní školy, kterou navštěvují děti ve věku 6 až 12 let a jako poslední je to škola zkušeností sociálního života pro děti ve věku 12 až 16 let.

Rodina byla dle Montessori nejdůležitějším místem pro rozvíjení a výchovu malého dítěte. V rodině dítě nachází péči, citovou jistotu, prostor k dalšímu objevování a poznávání světa a pěstuje si vztahy k jiným lidem. Když se Montessori vrátila z Indie, byly vybudovány první dětské jesle pro děti, které měly kolem jednoho roku. V dnešní době již fungují tzv. Rodinné jesle, kdy daná rodina přijímá k denní péči i další děti a tak tvoří doma herní skupinu. Rodiče se společně s dětmi a vychovatelkami

setkávají dle potřeby, aby se poradili, jak dále postupovat a podněcovat své děti. Jak v rodině, tak i v jeslích a herní skupině je z pedagogického hlediska hlavní pozorování a podporování pohybových schopností dítěte, tvoření stále motivujícího a podněcujícího prostředí, podporování řečových dovedností co nejčastějším mluvením a zpíváním, koordinace pohybu, péče o citově vstřícnou, pomáhající, podpůrnou a bezpečnou atmosféru. Z didaktického hlediska se upřednostňují cvičení praktického života a běžného všedního dne, pohybová cvičení a hry na podporu hrubé a jemné motoriky, vyprávění, zpívání, předčítání. Kvalitní podnětné prostředí utváří v dětech jakýsi řád, pořádek, učí je pohybovým a smyslovým dovednostem a činnostem běžného dne.

Ve vývojové fázi dům dětí, mateřská škola je důraz kladen především na analýzu, zevšeobecňování a obohacování dosud poznaných dojmů a představ za pomoci rozvoje hrubé a jemné motoriky, řeči a smyslového vnímání. Náboženská výchova je zde zdůrazňována ve smyslu otevřenosti jednotlivým náboženským systémům. V tomto období je také rozvíjeno kulturní a umělecké poznávání, prohlubují se dovednosti sebeobsluhy a činnosti běžného dne, péče o sebe, péče o okolí a o ostatní, klidová a pohybová cvičení. Dále se hrají hry v různých variantách se začátky chápání čtení, psaní a matematiky. Dosti se využívá smyslového materiálu pro rozvoj dítěte a pochopení řádu světa. Z didaktického pohledu je toto období zaměřeno zejména na používání a využívání různých materiálů a nástrojů a to pro každé dítě jednotlivě.

Děti na prvním stupni základních škol jsou podle Montessori nejvíce zvědavé. Chtějí vědět vše o světě, chtějí poznávat nové věci, pomy, vnímat konkrétní podněty, utvářet si stále nové představy o světě kolem nich. Za velkou chybu se považuje přehnané řízení jejich práce. Dítě se na prvním stupni základní školy získává základní dovednosti ve vzdělání. Hlavní myšlenkou tohoto období je v Montessori pedagogice

kosmická výchova, ve které se jedná o vzájemné pochopení člověka ke světu a světa k člověku. Kosmická výchova je podobná současnému pojetí globální výchovy, která pod sebe zahrnuje i ekologickou výchovu. Oblast didaktiky se na prvním stupni zaměřuje zejména na utváření samostatnosti dítěte, různých řečových projevů, matematického a logického myšlení, tolerování individuální cesty každého dítěte a jeho volby zda chce pracovat sám nebo ve skupině. Praktické a teoretické činnosti jsou spojené s učením mimo školu a tématizované učení za užití různých metod. V Montessori pedagogice na prvním stupni se užívá termín univerzální učební plán, neboli-li tématický přehled, kde si děti samy volí buď individuální nebo skupinovou práci a vlastní činnosti v oblasti lidských potřeb, lidských dovedností a věcné oblasti.

Škola zkušeností sociálního života nebo-li Děti Země, je plánem pro druhý stupeň základní školy, tedy pro takové období, kdy se dítě mění v dospívajícího a dospělého člověka. Především jde o období citlivé, jinak nazývané puberta. Tento plán vychází původně ze skutečného života na farmě. Taková škola posilovala sociální nezávislost mládeže tím, že jim nabídla možnost samostatně si vydělávat. Mládež získala nové poznatky také v oblasti ekonomiky, kde byla zahrnuta výroba a spotřeba a dále se naučila pracovat s půdou. Po stránce morální péče požaduje Montessori od učitelů, aby mládež chránili před nebezpečím, nezraňovali jejich osobnost a aby se k nim nechovali jako k malým dětem, protože mládež potřebuje dostatek svobody pro rozvoj individuálních aktivit. Tělesné péči v tomto období věnovala Montessori jakož to lékařka velkou pozornost, protože zde dochází k razantním fyzickým a psychickým změnám. Zvýšená pozornost se věnuje především problematice výživy, sportovních aktivit a ochraně před užíváním návykových látek: Karel Rýdl (2007, s.24) rozdělil programy a metody ve školním vyučování do třech směrů: *„Montessori se snažila otevřít a podporovat osobní výraz každého mladého člověka provozováním hudby, divadla, přednesu, malováním*

*nebo dřevořezbou. Škola musí reflektovat vytváření osobnosti, musí hledat nástroje pro rozvoj tvůrčích sil psychického bytí mládeže. Klíčovým bodem se stává etická výchova, doprovázená matematikou a jazykem. Montessori hovoří o vitálním významu matematiky a o zdokonalování osobnosti jazykem. Všeobsahující studium země a živé přírody jako rozšíření a prohloubení kosmické výchovy prostřednictvím geologie, biologie, kosmografie, botaniky, zoologie, fysiologie, astronomie, anatomie. V rámci studia dějin lidstva by měli jednotlivé obrazy sociálního života zprostředkovat klíčové zkušenosti, jak se tomu říká v současné didaktice. Zvláštní důraz kladla Montessori na vzájemné poznávání různých kultur a národních zvyků, čímž se dnes pyšní multikulturní výchova.“*

Zavádění Montessori pedagogiky do vyšších škol začalo koncem 70.let 20. stol. v Nizozemí, Indii, USA a poté i v Německu, Itálii, Španělsku. V řadě Evropských zemí je zájem rodičů i dětí o rozšíření Montessori pedagogiky a zřízení druhého a třetího stupně základní školy. Výuka vychází ze zásad připraveného prostředí, volné práce a je velice příšně individualizována.



### 3. Osobnost dítěte

Spontánní tvořivost je spjata s lidskou kreativitou. Děti se do činností dle své vlastní vůle zapojují samy od sebe bez toho, aby se jim říkalo, kdy a co mají zrovna dělat. Formuje se tak jejich osobnost a procvičuje tělo. Montessori přišla na to, že pokud děti se zaujetím pracují na nějaké činnosti, tak ji provádějí podle opakujícího se vzoru. Pomocí opakované činnosti se dítě vyvíjí, osvojuje a zdokonaluje své dovednosti.

Spontánní tvořivostí, která také podporuje vývoj dětí, je plynulý přechod od známého k neznámému. Děti pracují nejprve s konkrétními předměty a plní úkoly, které jsou potřebné i v běžném životě a teprve potom začínají děti experimentovat se složitějšími, abstraktnějšími pojmy a činnostmi.

Děti rády pracují s materiály a provádějí činnosti, které cvičí jejich smysly. Učí se rozlišovat hmatem, sluchem, zrakem, čichem a chutí druhy a množství. Postupem času s rozvojem inteligence a zájmem o složitější úkoly, začínají děti zkoumat spíše méně konkrétní materiály a ty je přivádějí do světa abstraktní, kam řadíme učení se jazyku a matematice.

Díky Montessori pedagogice je dětem umožněno uspokojovat jejich vlastní vrozenou touhu se zlepšovat tím, že jim poskytne dostatek prostoru k celkovému vývoji. Je tedy zapotřebí klást důraz jak na aspekt intelektový, psychický, jazykový, citový, duchovní i společenský. Montessori chtěla děti vést k tomu, aby získávaly takové schopnosti, které budou využívat v běžném životě.

### 3.1 Lidská psychika

Lidská psychika je velice obecný pojem. Zjednodušeně řečeno se jedná o chování daného jedince, jeho reakce na podněty, schopnosti překonávat nejrůznější problémy a úskalí a podobně. Vědou, zabývající se právě lidskou psychikou je psychologie. Karel Rýdl (2007, s. 27, 28) uvedl: *„Každý člověk je jedinečná psychická osobnost. Nestáváme se dědici instinktů, jak tomu je u zvířat. Osobnost zvířete se přenáší z generace na generaci, takže můžeme očekávat, že například mládě tygra, delfína nebo třeba i orla se bude více méně chovat jako jeho rodiče. To ale nebude platit u chlapce nebo dívky, kteří chování rodičů nezdědí, ale naopak rozvinou svou vlastní osobnost, která se posléze projeví v jejich chování, a to zvláště v závislosti na tom, jak často a s jakou pádností nasadí svou vůli v každodenních rozhodováních.“*

Každá lidská bytost má svou individuální psychiku a každá se dobírá k vlastnímu porozumění světa. Narozené dítě nedostalo do vínku instinkty a způsoby svého rodiče, ale nese samo v sobě své strategie a způsoby pro svůj vlastní rozvoj. Duševní vlastnosti dítěte se postupem času stále více projevují a jsou rozeznatelné v jeho chování. Duševní rozvoj dokazuje, že si děti opravdu zdokonalují svou celistvou osobnost. Vychovatelé pouze nabízejí jakousi inspiraci, která pak děti pobídne k tomu, aby zapojily svou vlastní vůli, a ta je povede k cíli.

### 3.2 Jak se děti učí a rostou

Karel Rýdl (2007, s. 28) napsal: „ *K hlavním teoriím Montessori, týkajících se výuky dětí, patří teorie o absorbující mysli, fázích citlivosti a procesech normalizace. Než aby tedy chování a schopnosti byly určovány nánosem způsobeným genetikou, bude to spíše vlastní podstata tvořivosti, která postupně buduje osobnost a celou bytost. Tento přirozený zdroj tvořivosti spojuje v sobě vrozený předpoklad k učení, který byl nazván absorbující myslí, a několik dalších určitých vývojových fází, souhrnně nazvaných fáze citlivosti. Tyto dva jevy se v životě dítěte vzájemně doplňují a pokládají základy k dospělému životu.*“

Takto nazvala Marie Montessori připravování duševních schopností po dobu prvních šesti let života dítěte. Cokoli co lze zachytit pomocí smyslů, včetně slov a činů, poskytuje informace pro absorbující mysl.

Marie Montessori rozdělila tento proces ještě do dvou částí a to na vědomé a nevědomé. Karel Rýdl (2007, s. 28) uvedl: „*Od dětství až do věku tří let se děti celkem jednoduše učí na základě kontaktu s předměty, které tvoří jejich hmatatelné prostředí. Jelikož začínají svůj život v nulovém bodě, nemají nemluvnata ve své mysli žádná předpojetí světa, ale naopak volný prostor pro pohlcování informací, které jsou ryzí a neměnné. Děti ve stadiu nevědomé absorbující mysli přijímají za své veškeré předněty bez jakýchkoliv předsudků. Nevědomá citlivost k tomu, co se kolem děje, udržuje mysl neustále v aktivitě v zachycování podnětů pomocí doteků, chuti, zraku, sluchu a čichu.*“

Vědomá forma absorbující mysli se začíná vyvíjet ve třech letech dítěte. Paměť se formuje, děti začínají myslet, rozebírají své dojmy, dokáží dát smysl a tvar vlastním zážitkům, stále rozšiřují pole svého objevování a tím si vlastně budují širší pochopení okolního světa.

Po šestém roce života dochází k tomu, že vstřebáváme nové informace pomocí toho, co už je nám známo.

### 3.2.1 Senzitivní období

Montessori si všimla, že v období předškolní výchovy existují časové úseky, během kterých je dítě nejlépe připraveno zvládnout určitou dovednost, znalost, schopnost a zkušenost.

Karel Rýdl (2007, s. 29) ve své knize uvedl: *„Citlivé fáze jsou charakteristické intenzivní koncentrací a neustálým opakováním určité aktivity. Trvá to tak dlouho, dokud má dítě požitky z předváděné aktivity, o kterou se zrovna zajímá. Ale jakmile zdokonalí rutinu a osvojí si novou schopnost, tak určité citlivé období končí a následuje nové, které je poháněné neustálou dětskou zvědavostí o okolní svět. Citlivé období je zapříčiněno podnětem z prostředí a nadchne dítě tak, že upoutá jeho pozornost. Děti, které právě procházejí určitým citlivým obdobím, věnují všichni svou energii na jedinou činnost a izolují se od ostatních faktorů v prostředí.“*

Montessori rozpoznala několik dětských citlivostí a vytvořila materiály a cvičení pro uspokojení vnitřních potřeb dětí. Dále také zjistila, že určité citlivosti se vždycky neobjevují samostatně, ale mohou se také vyskytovat v párech nebo se prolínají jedna přes druhou. Obecně se ale dá říci, že šest následujících období následuje po sobě a začínají hned po narození.

Prvním citlivým obdobím je cit pro pořádek a řád. Vrozený smysl pro řád poskytuje dítěti orientační prvky, které mu pomáhají utvářet ucelený obraz světa a umožňují mu chápat vztahy a odlišnosti mezi předměty.

Druhým citlivým obdobím je citlivost vnímání. Toto citlivé období popsal Karel Rýdl (2007, str. 30) takto: *„Citlivost smyslů se ukazuje*

*v dětské tendenci pro objevování okolí ohmatáváním a ochutnáváním věcí. Instinktivní podnět uchopit a poznat svět, který je naplněn zajímavými věcmi, utváří jejich chování a vyzývá je uchopit věci nebo je dát do pusy a odzkoušet je. To může ohrozit naši standardní hygienu, ale neměli bychom jim v tomto experimentování bránit. Raději bychom se měli snažit uspokojit tuto přirozenou citlivost udržováním dětského okolí v čistotě a bezpečí.“*

Třetím citlivým obdobím je citlivost pro pohyb. Toto období se projevuje vývojem manuální zručnosti, zlepšováním rovnováhy a zvládnutím chůze a běhu.

Čtvrtým citlivým obdobím je citlivost pro řeč a jazyk. Děti se již od narození snaží porozumět a užívat řeči a jazyka. K jejich vývoji přispíváme užíváním slov, která jsou součástí komunikace. Pokud budeme bránit tomuto období, potlačíme zájem o řeč a jazyk.

Pátým citlivým obdobím je citlivost na malé věci. Tato citlivost rozvíjí v dětech poznávání detailů a malých věcí.

Šestým citlivým obdobím je citlivost pro včlenění do společnosti. Děti s touto citlivostí začínají respektovat druhé lidi a pomocí pozorování vnímat společenské chování.

Absorbující mysl funguje společně s citlivým obdobím. Absorbující mysl získává a ukládá informace díky citlivému období.

### 3.2.2 Normalizace dítěte

Je to proces, který začíná narozením a dále pokračuje do šesti let dítěte. Během tohoto období se děti přizpůsobují svému okolí. Karel Rýdl (2007, str. 33) k této problematice uvedl: *„Normalizované děti mají vlastní pozitivní vztah k uspořádanému okolí, kde mohou pracovat bez vyrušování, samy a v tichosti. Jejich schopnost soustředit se napomáhá*

*jejich pozornosti a disciplíně. Jejich samostatnost a schopnost rozhodovat se z nich činí vůdce, kteří iniciují a řídí činnosti. Jsou poslušné, veselé, mají dobrý smysl pro realitu a jsou ochotné se podílet a spolupracovat.“*

Nenormalizované děti silnější povahy se kvůli nedostatku koordinace cití často zmateně a rozhodují se dle nálady. Tyto děti jsou také hlučné a agresivní, také bezcitné a rády komandují ostatní děti. Obecně se dá říct, že jsou tyto děti majetnické, neposlušné, nespokojené, neochotné a nerady spolupracují.

Nenormalizované děti se slabší povahou pracují lajdácky a zmateně. Často vyhledávají společnost a pomoc dospělých lidí při rozhodování a plnění úkolů. Tyto děti jsou většinou uplakané, úzkostné a rády si berou věci bez dovolení.

Karel Rýdl (2007, str. 34) dále uvádí: *„Montessori rozpoznala, že jsou děti naprogramovány k tomu, aby chtěly vyrůst v zodpovědné a užitečné dospělé osoby. Uvědomila si, že vše, co potřebují, je vhodný vzdělávací a výchovný přístup, který by podpořil jejich program pro celkový vývoj.“*

## 4. Charakteristika prostředí

Prostředí okolo nás je důležité pro to, jak rychle, hodně a dobře se učíme. Velké nároky jsou kladeny na připravenost Montessori vzdělavatele, který pomáhá dětem přeorientovat se z naivních představ do světa reálného.

Hlavní předpoklady pro přípravu kvalitního přátelského pracovního prostředí jsou svoboda, reálné prostředí, pořádek a krása, vzdělavatel Montessori, sociální soudružnost a rozumový rozvoj.

### 4.1 Svoboda

Prostředí je pro děti připravené tak, aby bylo možné se v něm volně pohybovat a to bez pocitu, že by se zde mohly zranit. Některé materiály a předměty běžného života jsou dětem představovány ve zmenšených verzích těch, které se vyskytují v reálném světě. Děti si ale také někdy vyzkouší práci s pravými pinzetami, jehlami, nitěmi, nůžkami a jinými předměty. Tato práce s předměty určenými pro dospělé poskytuje dětem prostor pro nezávislost, seberealizaci a učení se zodpovědnosti za svoje chování. K dosažení nezávislosti a uvědomění je potřeba cvičit a zažívat běžný denní režim, který se stále opakuje.

### 4.2 Reálné prostředí

Karel Rýdl (2007, s. 47) o reálném prostředí uvedl: *„Montessori věřila, že přirozenost nás pohání jak v růstu myslí, tak těla. Připravené prostředí obsahuje podstatnou přirozenou složku, která pomáhá dětem v rozvoji jejich pohybových dovedností, v procvičování jejich*

*koncentrované pozornosti v prostředí a objevování tajemství života. Pravidlo nezasahování se týká jak přirozeného pracovního postupu, tak postupu dítěte, kterému nesmí být rušeny přirozené procesy spouštějící zvědavost. Cílem pro ně je, aby samy poznaly svět a našly odpovědi na otázky o něm.“ Aby děti pochopily existenci svou i dalších lidí, potřebují být vystaveny zážitkům, které se můžou přihodit ve skutečném životě.*

### **4.3 Pořádek a krása**

Důležité je, aby připravené prostředí působilo jak uspořádaně, tak i esteticky. Hlavním zdrojem pořádku v takovém prostředí je malý nábytek. Židle jsou menší a lehčí, proto je pro děti snazší s nimi manipulovat, materiály na poličkách jsou pečlivě uspořádány, což vytváří v tomto prostředí pořádek. Každodenní kontakt s pořádkem a krásou děti připravuje k pozitivnímu přístupu k prostředí a napomáhá udržovat mír a stěstí, které vidí kolem sebe.

### **4.4 Vzdělavatel Montessori**

Po pokusech s různým materiálem Montessori zjistila, že děti upřednostňují opravdové předměty před hračkami, a proto se její nabídka speciálních pomůcek a materiálů rozšířila, aby procvičovaly činnosti praktického života a smyslové zkušenosti. Karel Rýdl (2007, s. 47) dále uvedl: *„V dnešní době pokračují vzdělavatelé Montessori způsobu v tradici vědeckého pozorování a experimentování. Pozorují děti s cílem jim porozumět a pomoci jim dosáhnout maximálně možného rozvoje. Tito učitelé pozorují děti bez vnučování se jim, aby je poznali v pravé přirozené podobě. Experimentují s prostředím a přizpůsobují ho podle*



*potřeb a schopností, které u dítěte v jejich péči pozorují. Takto jsou tedy schopni rozpoznat citlivá období a využít příležitost k jejich rozvoji, která je nejideálnější jen jednou v životě.“*

#### **4.5 Sociální soudružnost**

V předškolním zařízení Montessori motivuje prostředí přirozenou průbojnost dítěte, aby se zapojovalo s ostatními do řeči a začlenilo se do společnosti. Děti různých předškolních věků jsou součástí malé komunity. Členství v této komunitě umožňuje dětem užívat pomůcky ve třídě a zapojovat se do společných aktivit ve třídě. Děti ve skupině se učí uznávat individuální svobodu, respektovat práva ostatních a dodržovat určená pravidla, kontrolují správné zacházení s pomůckami.

#### **4.6 Rozumový vývoj**

Hlavním úkolem Montessori vzdělávání je rozvoj inteligence dětí, schopnosti poznávat, myslet a logicky uvažovat a řešit. Podle Karla Rýdla (2007, s. 49): *„Montessori popisuje inteligenci jako schopnost se rychle a správně rozhodovat o sobě a o prostředí, ve kterém se nachází. Snažila se rozvinout inteligenci dítěte ve všech oblastech svého studijního plánu, a to v praktickém životě a smyslových cvičeních, jazyku a matematice, umění a hudbě, kultuře a vědě. Zastávala názor, že pro zvýšení dětské poznávací schopnosti je třeba prostředí, které maximalizuje senzomotorický zážitek. Důležitou roli hrají v připraveném prostředí její materiály, které rozvíjejí intelekt senzomotorickým povzbuzováním. Připravené materiály jsou poučné a obsahují vlastní kontrolu chyb, která zabraňuje dosažení cíle, když děti postupují špatným způsobem.“*

Děti samy zkoumají a přicházejí na různé způsoby pracovního postupu, zkoušejí své nápady, dokud nenajdou řešení, které je správné.

Intelektuální rozvoj dětí usnadňuje uspořádání pomůcek a materiálu od nejjednoduššího po složitý.

## **4.7 Složení připraveného prostředí**

Připravené prostředí tvoří učitel, prostory, společnost a materiál.

### **4.7.1 Učitel**

Marie Montessori viděla ve svém systému výchovy roli učitele v nenápadném vedení a ohleduplné pomoci. Zavrhovala bezprostřední zasahování do dětské činnosti. Pravidlem se stala svoboda pohybu, která byla omezena pouze tím, že musely děti dodržovat slušné chování a udržovat pořádek. Učitel umožňuje dítěti zvolit si činnost podle jeho vlastního zájmu. Drobné konflikty si děti mezi sebou řeší samy, učitel zasahuje pokud se objeví závažnější problém.

Pokud dítě vykonává nějakou činnost, učitel jej nijak neomezuje, jen ho pozoruje, zda si není v něčem nejisté a nepotřebuje pomoc.

Montessori zavrhl tresty a odměny, protože byla názoru, že u tak malých dětí se tento postup mívá účinkem, jelikož si ani neuvědomují jejich smysl. Je však potřeba přihlížet k individuálním vlastnostem a chování dítěte a vystihnout vhodnost udělení pochvaly nebo pokárání.

Hlavními zásadami pro práci učitele v Montessori zařízení je pečovat o pořádek a prostředí, dbát aby materiál ve třídě byl dětem lehce přístupný a aby měl své určené místo. Učitel by měl práci s materiálem předvést zřetelně a jasně, dodržovat logický postup od začátku do konce,

postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu.

Učitel vede děti k dodržování zásady nerušit ostatní při jejich práci a také k tomu, aby nezpůsobily ve třídě nějakou škodu.

Učitel dohlíží na to, aby montessori materiál nebyl používán jako hračka, ale jen pro účel, pro který je určen.

V Montessori zařízení by měl být učitel laskavý, trpělivý, ohleduplný, přátelský, odhodlaný, velkorysý, houževnatý, sebevědomý, disciplinovaný, poctivý, upřímný, vyrovnaný, odvážný a spolehlivý.

#### 4.7.2 Prostory

Montessori navrhla kompletní svět pro děti, aby jim pomohla v prvních letech jejich života. V Montessori zařízeních můžeme vidět malá umyvadla, nízké židličky, stolky i nízká zábradlí, ve třídě a v celém areálu školky je vše na dosah dětí, což umožňuje procvičovat jejich smysly a rozum.

V prostředí Montessori se ale děti seznámí s opravdovými domácími spotřebiči a nástroji. Pod dohledem učitele, si tak děti procvičují činnosti běžného života.

Karel Rýdl (2007, s. 52) uvedl: *„Děti mají volný přístup k bezpečnému venkovnímu prostранství, kde mohou všestranně uspokojit svou potřebu pohybu a tříbit tak své motorické schopnosti. Toto prostранství je většinou zahrada plná rostlin a měla by zde být i domácí zvířata, o která se děti samy starají. Péčí o zahradu se zároveň seznamují s přírodou a učí se chovat zodpovědně vůči životnímu prostředí.“*

### 4.7.3 Společnost

V Montessori předškolních zařízeních chodí do jedné třídy děti od dvou do šesti let. Každým rokem končí docházku skupina nejstarších dětí, to je asi třetina z celé třídy a jejich znalosti jsou na velice dobré úrovni. Na dalších školách patří k vyspělejšími žákům.

Montessori si všimla, že starší děti baví pomáhat mladším. Mladší děti se tak učí něčemu novému a starší si upevňují své dovednosti a vědomosti.

Dalším kladem Montessori předškolních zařízení je vztah učitele a dětí, kde převládá především rovnoprávnost a jejich vztah je založený na otevřené komunikaci.

### 4.7.4 Materiál

Didaktické pomůcky napomáhají utvářet osobnost dítěte a objevovat svůj vlastní svět. Procvičují také soustředěnost, která je důležitá pro další rozvoj dítěte ve všech oblastech.

Problematice materiálu se budu dále věnovat v praktické části své diplomové práce.

## **5. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání**

### **5.1 Vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů**

Tento dokument byl vydán roku 2001 a v roce 2004 byl na základě tříletých zkušeností z praxe a v důsledku postupu řešení problematiky aktualizován. Zpřesněn byl jak obsahově, tak i pojmově.

Vznikl v souladu s novými principy, které jsou zformulovány v Národním programu pro rozvoj vzdělávání v ČR, v tzv. Bílé knize a zakotvené v zákoně č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Byl tedy zaveden pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let.

Kurikulární dokumenty jsou tvořeny na státní a školní úrovni. Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání, který formuluje požadavky na vzdělávání jakož to celku a dále pak Rámcový vzdělávací program, který vymezuje závazné rámce vzdělávání pro konkrétní etapy (pro předškolní, základní a střední vzdělávání). Školní úroveň zastupují školní vzdělávací programy, které si jednotlivé školy, dle zásad daných v Rámcovém vzdělávacím programu, vytváří samy. Školy mohou pro tvorbu školních vzdělávacích programů využít tzv. Manuály pro tvorbu školních vzdělávacích programů, kde se seznámí s postupem tvorby a konkrétními možnostmi zpracování jednotlivých částí školního vzdělávacího programu.

Rámcové i školní vzdělávací programy jsou přístupné pro celou veřejnost.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání obsahuje požadavky, podmínky a pravidla pro vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských

školách, v mateřských školách s programem speciálně upraveným podle potřeb dětí a v přípravných třídách základních škol.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání určuje primární vzdělanostní základ, na který dále může navazovat základní vzdělávání, a jako takový, prezentuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich realizování.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání stanovuje jednotný rámec, který je potřeba dodržovat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti a utváří tak podmínky k tomu, aby každý pedagogický sbor, odborná pracovní skupina, profesní sdružení nebo jednotlivý pedagog mohli tvořit a uskutečnit vlastní školní vzdělávací program.

Hlavní principy rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání byly stylizovány tak, aby byly v souladu s odbornými požadavky současné kurikulární reformy:

- zajišťovaly vzdělávání a rozvoj každého dítěte v takovém rozsahu, jaký umožňují jeho individuální potřeby a možnosti
- akceptovaly vývojová specifika dětí předškolního věku a pečlivě je převáděly do metod, obsahu a forem jejich vzdělávání
- zabývaly se vytvářením klíčových kompetencí, kterých lze dosáhnout v etapě předškolního vzdělávání
- poskytovaly srovnatelnou pedagogickou účinnost vzdělávacích programů poskytovaných a tvořených mateřskými školami
- zajišťovaly prostor pro rozvoj všelijakých koncepcí a programů
- definovaly kvalitu předškolního vzdělávání z hlediska podmínek, cílů vzdělávání, obsahu a výsledků, které má poskytovat
- umožňovaly mateřským školám používat různorodé metody a formy vzdělávání a přizpůsobovat vzdělávání místním a regionálním podmínkám, potřebám i možnostem
- zajišťovaly rámcové požadavky, které lze využít pro vnější a vnitřní průběžné vyhodnocení procesu vzdělávání v mateřské škole

## **5.2 Předškolní vzdělávání v systému vzdělávání a jeho organizace**

Dle školského zákona je poskytování předškolního vzdělávání službou veřejnou, organizovanou a řízenou pokyny a požadavky MŠMT.

Instituce, které zajišťují předškolní vzdělávání se nazývají mateřské školy. V rámci vzdělávací soustavy jde tedy o druh školy, která se ve vzdělávacím procesu a v jeho organizaci řídí podobnými pravidly jako ostatní školy. Předškolní vzdělávání se připravuje obvykle pro děti od tří do šesti (sedmi) let. Upřednostňovány jsou děti v posledním roce před začátkem povinné školní docházky.

Cílem předškolního vzdělávání je, aby si dítě osvojovalo již od útlého věku základní prvky klíčových kompetencí a zajistilo tak předpoklady pro své celoživotní vzdělávání.

## **5.3 Pojetí a cíle předškolního vzdělávání**

Úkolem mateřských škol je pomoci obstarat dítěti prostředí s dostatkem motivů pro jeho aktivní rozvoj a učení. Předškolní vzdělávání má nejen smysluplně obohatit denní program dítěte, ale i dítěti věnovat odbornou péči tak, aby se čas strávený v mateřské škole stal pro dítě radostí, dobrou zkušeností a základem do života a dalšího vzdělávání.

Úkolem předškolního vzdělávání je rozvoj osobnosti dítěte, jeho spokojenost a pohoda, podpora jeho tělesného rozvoje a zdraví, nápomoc v pochopení světa kolem něj a následná motivace pro další učení a poznání.

U dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité plnit tzv. diagnostický úkol a věnovat dětem speciálně pedagogickou péči, a tak zlepšovat nejen jejich vzdělávací, ale i životní šance.

## 5.4 Specifika předškolního vzdělávání, metody a formy práce

Předškolní vzdělávání se snaží nanejvýš uzpůsobit rozvíjení kognitivních, sociálních, fyziologických a emocionálních potřeb dětí této věkové kategorie.

Vzdělávání by mělo být pojeno k individuálním možnostem a potřebám každého dítěte, včetně specifických vzdělávacích potřeb. Jednotlivému dítěti je třeba zajistit podporu a pomoc v takové míře, kterou individuálně potřebuje, a v kvalitě, která je pro něj vhodná tak, aby dítě bylo dostatečně stimulováno, motivováno k učení a kladně podněcováno k vlastnímu vzdělávacímu úsilí.

Pro rozvoj dětí v předškolním vzdělávání se uplatňují metody a formy práce. Nejvhodnější metody jsou takové, které jsou založeny na osobních zážitcích dítěte, které napomáhají dětské zvědavosti, objevování něčeho nového, získávání zkušeností, osvojování dalších dovedností a hlavně podněcují radost dítěte z učení. Tyto metody nazýváme prožitkové a kooperativní učení hrou a činnostmi.

V předškolním vzdělávání by se měly učební aktivity uskutečňovat formou hry, která je dětem velmi blízká a volí si ji dle svého vlastního zájmu. V hojné míře by měly být v předškolním vzdělávání zastoupeny ukázky a situace z praktického života. Důležitou roli v učebním procesu zaujímá také spontánní sociální učení, které je založeno na principu přirozené nápodoby. Je nutné dbát na to, aby byly dětem poskytnuty takové vzory chování, které jsou k přejímání a nápodobě vhodné.

Předškolní vzdělávání by mělo probíhat na základě integrovaných bloků, které nabízejí dětem vzdělávací obsah v přirozených vazbách, vztazích a souvislostech. Tento obsah vychází ze života dětí, měl by pro ně být zajímavý, užitečný a smysluplný. Provedením těchto bloků získávají děti poznatky, jednoduché dovednosti, ale také skutečné činnostní výstupy – kompetence.



## **5.5 Cíle předškolního vzdělávání**

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání pracuje s cílovými kategoriemi, které jsou spolu propojené a navzájem korespondují. Rozlišujeme celkem čtyři cílové kategorie:

- rámcové cíle – sdělují všeobecné záměry předškolního vzdělávání
- klíčové kompetence – zde zařazujeme výstupy, které jsou dosažitelné v předškolním vzdělávání
- dílčí cíle – představují konkrétní úmysl vzdělávací oblasti
- dílčí výstupy – dovednosti, postoje, hodnoty a poznatky, které odpovídají dílčím cílům

Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, dále jen RVP PV, stanovuje cíle ve formě záměrů a výstupů a to jak na úrovni obecné, tak na úrovni oblastní (viz. příloha č. 2 ).

## **5.6 Rámcové cíle**

Cílem předškolního vzdělávání je rozvíjet děti jak po stránce psychické, fyzické, tak i po stránce sociální. Učitelé by měli při své práci sledovat rámcové záměry, mezi něž řadíme rozvoj dítěte, jeho učení a poznání, dále pak osvojení základů hodnot, na kterých je naše společnost založena a také získání samostatnosti projevat se jako samostatná osoba působící na své okolí.

Pokud jsou tyto cíle splněny, vede vzdělávání k tvoření klíčových kompetencí.

## 5.7 Klíčové kompetence

Klíčové kompetence jsou obecně definovány jako souhrn předpokládaných dovedností, vědomostí, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro uplatnění a rozvoj jedince.

Pro předškolní vzdělávání jsou za klíčové považovány kompetence k učení, k řešení problému, komunikativní, sociální a personální, činnostní a občanská.

### 5.7.1 Kompetence k učení

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- dosažené zkušenosti dokáže užít v praktických situacích a v následujícím učení
- zkoumá, pozoruje, objevuje, všímá si souvislostí, dokáže experimentovat a používá při tom základní pojmy, symboly a znaky
- dokáže pokládat otázky a hledat na ně odpovědi, všímá si co se kolem něj děje
- má základní poznatky o světě lidí, přírody, kultury a techniky, který dítě obklopuje
- objevuje své síly, začíná hodnotit své pokroky a oceňovat úspěchy druhých
- se učí s chutí, pokud se mu dostává ocenění a uznání
- učí se spontánně i vědomě; dokáže se na činnost soustředit; zadanou práci dokončí; dovede postupovat dle zadání a pokynů a dobrat se k výsledku

### 5.7.2 Kompetence k řešení problémů

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- dokáže řešit problémy a situace, na které stačí
- všímá si problémů a dění ve svém blízkém okolí
- používá matematické a logické postupy při řešení praktických i myšlenkových problémů
- problémy se snaží řešit na základě přímé zkušenosti
- rozlišuje funkční a nefunkční řešení
- nebojí se chybovat, pokud je pozitivně oceněn alespoň za snahu

### 5.7.3 Kompetence komunikativní

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- formuluje správně věty, vyjadřuje své myšlenky, otázky a odpovědi, rozumí tomu, co slyší
- domlouvá se slovy i gesty
- dokáže v obvyklých situacích komunikovat bez zábran s dětmi i s dospělými
- rozšiřuje svou slovní zásobu a následně ji používá
- dokáže užívat informativní a komunikativní prostředky, se kterými je běžně ve styku
- má vytvořeny základní předpoklady k učení se cizímu jazyku

### 5.7.4 Kompetence sociální a personální

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- si dokáže utvořit svůj vlastní názor a vyjádřit jej; rozhoduje samostatně o svých činnostech
- při kolektivních činnostech spolupracuje a domlouvá se; ve skupině se dokáže prosadit i podřídít

- chápe, že lidé jsou různí
- dokáže bránit projevům násilí jiného dítěte
- dětským způsobem dává najevo citlivost a ohleduplnost k druhým

#### 5.7.5 Kompetence činnostní a občanské

Dítě, které ukončuje předškolní vzdělávání:

- má zájem o to, co se kolem něj děje
- spoluutváří pravidla společného soužití mezi ostatními dětmi
- uvědomuje si práva svá i práva druhých a učí se je respektovat
- uvědomuje si, že může ovlivnit svým chováním prostředí, ve kterém žije
- dbá jak na zdraví a bezpečí své, tak i ostatních
- učí se organizovat, plánovat, řídit a vyhodnocovat své činnosti

Soubor těchto klíčových kompetencí je v podstatě jakýmsi vzorem, ke kterému většina dětí ani nedospěje. Tento soubor nabízí pedagogům představu jakým směrem se ubírat a o co usilovat. Slouží hlavně k definování vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření.

#### 5.8 Vzdělávací obsah v RVP PV

Hlavním prostředkem vzdělávání dítěte v mateřské škole je obsah předškolního vzdělávání. Tento obsah je sepsán obecně, ve formě učiva a očekávaných výstupů, stanovuje se pro děti ve věku od tří do sedmi let. Obsah RVP PV je rozdělen do vzdělávacích oblastí. Obsahy jednotlivých oblastí se mezi sebou vzájemně prolínají, ovlivňují, podmiňují. Vzdělávací obsah je rozdělen do pěti vzdělávacích oblastí, biologické, psychologické,

interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou dále označovány jako Dítě a jeho tělo, Dítě a jeho psychika, Dítě a ten druhý, Dítě a společnost, Dítě a svět.

## **5.9 Vzdělávací oblasti**

Vzdělávací oblasti jsou zpracovány tak, aby byly srozumitelnými pro pedagoga a mohl s jejich obsahem dále pracovat.

### **5.9.1 Dítě a jeho tělo**

Vzdělávacím cílem v této oblasti je podpořit růst, nervový a svalový vývoj dětí, napomáhat k rozvoji jejich pohybových a manipulačních dovedností, učit je dovednostem k zvládnutí sebeobsluhy a vést je k zdravému životnímu stylu.

### **5.9.2 Dítě a jeho psychika**

Cílem této oblasti, je podpořit u dětí duševní pohodu, psychickou zdatnost a odolnost, rozvíjení řeči, jazyka, intelektu, citů, vůle, kreativity, povzbudit další rozvoj poznávání a učení. Tato oblast se dále dělí na podoblasti: jazyk a řeč, poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace, sebepojetí, city a vůle.

### **5.9.3 Dítě a ten druhý**

Cílem oblasti je napomáhat k utváření vztahů mezi dětmi a dospělými. Posiluje jejich vzájemnou komunikaci a pohodu vztahů.

#### 5.9.4 Dítě a společnost

Účelem sociálně – kulturní oblasti je zasvětit a uvést děti do společenství ostatních lidí a také do pravidel, která se mají dodržovat při soužití s ostatními. Děti se aktivně začínají podílet na utváření pohody v prostředí, kde žijí. Dalším cílem je dětem představit svět materiálních a duchovních hodnot, uvést je do světa umění a kultury.

#### 5.9.5 Dítě a svět

Cílem vzdělávání pedagoga v oblasti environmentální je u dětí utvářet základní povědomí o světě a jeho dění. Vede děti k ochraně životního prostředí.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 6. Materiál a pomůcky Marie Montessori

Materiál představovaný a rozvíjený Marií Montessori vychází především z materiálů, jež užívali Seguin a Itard a dále z materiálů, které sloužily experimentální psychologii. Materiály jsou soustřeďovány zejména na pohybovou a smyslovou výchovu.

Materiál Marie Montessori je velice rozsáhlý. Pro každou činnost dítěte je vytvořena široká škála pomůcek, tím se může pedagogický systém cvičení a jim odpovídajících pomůcek shodovat s označením materiálu.

Výchovný systém Marie Montessori je dělen do pěti oborů. Jedná se o cvičení praktického života, smyslový materiál, řeč, matematika a kosmická výchova. Tyto obory obsahují celkem kolem sta primárních demonstračních cvičení a každé cvičení má vlastní logický postup a provádí se předem stanoveným způsobem, při němž je potřeba zachovávat striktně stanovené zásady.

## 6.1 Cvičení praktického života

Tato oblast má u dětí rozvíjet pohybové dovednosti a učit je pracovním návykům, které budou užívat v běžném životě. Cílem je vést děti k samostatnosti, sebeovládání, ke koncentraci a koordinaci pohybů. Dětem je k práci poskytován přírodní nebo křehký materiál. Velice zřídka se v systému Montessori užívají pomůcky vyrobené z umělého materiálu.

Mezi přípravná cvičení řadíme nácvik chůze, kde zařazujeme jak chůzi tichou, tak pochodování v rytmu hudby, s předměty na hlavě a v ruce, dále zde patří chůze mezi nábytkem, kde se děti učí vyhýbat se ostrým věcem v prostoru.

Nácvik nošení, si děti procvičují manipulaci s ostrými nástroji, jako jsou nůžky a nože, dále děti nosí tácky, nejprve bez předmětu a postupně se předměty přidávají. Do procvičování nošení se zařazuje i bezpečné přenášení židlí, stolů a pracovních koberečků.

Procvičování posazení a vstávání. V montessori zařízeních nebývají časté koberce na podlaze, děti jsou tedy vedeny k tomu, aby s židličkami i ostatním nábytkem zacházely tiše. Pokud děti vykonávají nějakou činnost na koberečku, měly by se naučit sedat a vstávat tak, aby nepoškodily práci sobě ani ostatním.

U cvičení otevírání a zavírání se využívá skříní, dveří, uzávěrů lahví, krabiček. Patří sem také smotávání koberečků a skládání ručníků, kapesníků, ubrousků a podobně.

Pokud děti zvládají tato přípravná cvičení, je možné začít s již s konkrétními úkoly praktického života. Děti se učí manipulovat se skutečnými předměty běžného života, jsou poučeny o tom, jak s nimi bezpečně pracovat, zacházet a k jakým účelům je používat.



Cvičení praktického života můžeme dále rozdělit na péči o sebe sama, péči o své okolí a cvičení zaměřená na jednání s lidmi. Podle Olgy Zelinkové (1997, s. 48): *„Tyto činnosti je většina dětí schopna zvládnout již ve třech letech. Děti jsou sledovány, jak zadané úkoly plní, a podle úspěšnosti je upravováno prostředí nebo jsou ukládány další úkoly na základě analýzy případných obtíží. Nácvik dovedností příznivě ovlivňuje vývoj dítěte. Je třeba si stále uvědomovat jeden z nejdůležitějších cílů – dát možnost manipulovat s věcmi a pohybovat se bez stálého okřikování a hubování. Rozbije-li dítě při praktických cvičeních nějaký předmět, nesmí být káráno, protože být šikovný se lze naučit pouze cvičením.“*

### 6.1.1 Péče o sebe sama

Jde o sebeobslužné činnosti, při kterých se děti naučí zapínat a rozepínat knoflíky, přezky, zipy, druky, háčky a očka, zavazovat a rozvazovat tkaničky a mašle. K tomu slouží speciální cvičné rámečky (viz. příloha č. 3), které jsou dětem ve třídě k dispozici.

Mezi další činnosti patřící do této skupiny patří nabírání lžící do dvou stejně velkých nádob a nabírání lžící z větší nádoby do více menších. Jako materiál k nabírání se používají semínka, čočka, fazole, rýže, hrách a podobně.

Řadíme zde také přelévání vody. K této činnosti jsou vhodné průhledné skleněné nádoby a voda by měla být obarvená, aby dítě lépe vidělo, že se jedna nádobka opravdu vyprázdní a druhá naplní. K přesypávání semínek a zrníček se užívá hrách, čočka, rýže, slunečnicová semínka, mák, kamínky, písek a podobně. Jako další materiál k přesypávání potřebujeme dva skleněné nebo porcelánové džbánky na podnosu či tácku.

Do péče o vlastní osobu dále patří činnosti jako je například čištění bot, ruční praní, věšení, žehlení a skládání prádla, tělesná hygiena, čištění zubů, česání vlasů a mytí rukou.

### 6.1.2 Péče o své okolí

Všechny děti se zapojují do provozu mateřské školy. Samy si prostírají, utírají prach, zametají a zalévají květiny.

### 6.1.3 Cvičení zaměřená na jednání s lidmi

Děti se učí základům společenského chování, správnému dodržování hygienických návyků, jak pozdravit, poděkovat, poprosit, omluvit se, blahopřát. Zde se žádných montessori pomůcek neužívá.

## 6.2 Smyslový materiál

Duševní vývoj dětí předškolního věku závisí hlavně na získávání různých zkušeností díky smyslovému vnímání a manipulací s předměty. Dítě může předměty vzít do rukou, všelijak s nimi manipulovat, prohlížet si je, poslouchat, vnímat pomocí chuti a čichu. Říkáme, že se jedná o postup od uchopení k pochopení.

Ještě původní podobu smyslového materiálu vytvořil E. Séguin. Byl zakladatelem systému výchovy dětí ve Francii a sám dokonce několik let učil mentálně postižené děti. Marie Montessori pak Séguinův didaktický materiál zdokonalovala. Podle Šebestové a Švarcové (1996, s. 28): *„Tříbení smyslů je předpokladem pro rozvoj inteligence. Pomocí schopnosti absorbovat získá dítě do svého podvědomí velké bohatství informací. Vzniká potřeba vytvořit řád a jasnost. Aby mohlo uspokojit tuto potřebu, je pro dítě nezbytné vedení prostřednictvím smyslového materiálu. Ten je uspořádán podle určitých fyzikálních vlastností – barva, tvar, rozměry, zvuk, hrubost, váha, teplota apod.“*

Mezi hlavní znaky smyslového materiálu patří kontrast, tento kontrast má povzbudivý a motivační účinek. Děti mají zájem o práci dřív, než ji začnou.

Dalším znakem smyslového materiálu je izolace jedné vlastnosti. Izolovaná vlastnost musí být zcela jasně vystižená. Čím jsou odchylky izolovanější a jasnější, tím jsou pro děti atraktivnější. Jako příklad můžeme uvést červené tyče (viz. příloha č. 4). Tato pomůcka slouží k tomu, aby se děti naučily rozeznávat co je dlouhé a co krátké nebo co je delší a co kratší. Všechny tyče jsou stejné barvy, mají stejnou šířku a izolovanou vlastností je zde postupná délka a to od jednoho decimetru po jeden metr.

Párování smyslového materiálu znamená, že děti vyhledávají předměty se stejnými vlastnostmi do páru. Zde bych uvedla například činnosti, kdy děti hledají pomocí hmatu dvojici látek stejného druhu nebo třeba podle sluchu poznávají pár dvou stejně znějících dózek.

Materiál by měl zahrnovat i kontrolu chyb. V některých případech přichází dítě na chybu samo, jindy mu může pomoci starší a zkušenější dítě a až jako poslední může poradit učitel.

Mezi znaky smyslového materiálu náleží i desítkový systém, který je užíván jen u některých druhů materiálu. Růžová věž má deset krychlí, hnědé schody obsahují deset kvádrů a podobně.

To, co se mají děti pomocí smyslového materiálu naučit, jim je představováno trojstupňově. První stupeň znamená, že učitelka dětem sama řekne například, to je malé, to je velké, to je dlouhé. V druhém stupni dává učitelka dětem pokyny a tak zjišťuje, zda její informaci ze stupně prvního pochopily správně. Jedná se o nejdelší fázi poznávacího procesu, kde si děti dosažené znalosti procvičují a utvrzují. Ve fázi třetího stupně, se učitelka pouze ptá například co je to za věc, jaká je a děti už samy dokáží odpovědět na její otázku.

Smyslové materiály mají i některé společné vlastnosti. Mají být pro děti lákavé, zaujmout svou barvou, podobou, tvarem, zvukem, leskem a podobně. Materiály mají děti povzbuzovat a vybízet k jejich zájmu s nimi pracovat. Pro řád v mysli dětí a pro pořádek v prostředí ve kterém se pohybují, je třeba určit množství materiálu, pomůcek a hraček, které děti užívají.

### **6.3 Dělení smyslového materiálu**

Marie Montessori stanovila smyslový materiál pro vnímání zrakové, hmatové, sluchové, chuťové, čichové, pro vnímání váhy, teploty a vnímání stereognostické.

#### **6.3.1 Zrakové vnímání**

Pro poznávání rozměrů pomocí zrakového vnímání se používá pomůcka s názvem růžová věž (viz. příloha č. 5), která obsahuje deset krychlí. Nejmenší krychle má hranu o délce jeden centimetr a největší deset centimetrů. Tato pomůcka slouží k rozvoji motorické koordinace a zároveň k rozeznávání rozdílů. Jako kontrolní modul slouží dětem nejmenší krychle.

Další pomůckou jsou dřevěná závažíčka (viz. příloha č. 6). Ta se skládají z dřevěných bloků a každý blok má deset otvorů. Rozlišujeme několik druhů závažíček. Závaží mohou mít stejnou výšku a jiný průměr nebo mohou mít stejný průměr a jinou výšku. Dále mohou být závaží řazena od největšího s největším průměrem k nejmenšímu s nejmenším průměrem nebo jsou řazena od nejmenšího s největším průměrem k největšímu s nejmenším průměrem. Děti se učí odlišovat pojmy slabý – silný, nízký – vysoký, mělký – hluboký, velký – malý.

Do této skupiny zařazujeme i pomůcku s názvem hnědé schody (viz. příloha č. 7). Jedná se o řadu kvádrů ze dřeva o délce dvacet centimetrů. Jejich průměry jsou odlišné. Tato pomůcka pomáhá dětem rozlišovat pojmy slabý a silný. Lze zařazovat i doplňková cvičení, kdy pouštějí děti kuličky z různých materiálů po stupíncích schodů a poslouchají zvuky, které kuličky vydávají.

Poslední pomůckou k rozeznání rozměrů jsou červené tyče, které se užívají k procvičování pojmů krátký a dlouhý.

K poznávání barev slouží jako pomůcky tři krabičky, kde jsou soupravy barevně odlišených destiček. Základní krabička obsahuje tři páry barev (viz. příloha č. 8) a sice červenou, žlutou a modrou barvu. Druhá je doplněna na jedenáct párů barev a děti se zde učí rozpoznávat pojmy světlý a tmavý (viz. příloha č. 9). Třetí krabička obsahuje širokou škálu odstínů různých barev.

K rozpoznání tvarů se užívá geometrická skříňka, kde jsou uloženy základní geometrické tvary a jejich obměny.

### 6.3.2 Hmatové vnímání

Zde se užívá hmatových destiček (viz. příloha č. 10). Děti se učí poznávat různé drsnosti povrchů. Pracují s pojmy hrubý, hrubší, jemný, nejjemnější. U hmatového vnímání se užívá ještě různých druhů látek, kdy děti podle jejich povrchu hledají dva stejné kousky.

### 6.3.3 Sluchové vnímání

V této skupině jde o cvičení, která se zaměřují na rozlišování zvuků. K tomu slouží poslechové válečky (viz. příloha č. 11), které jsou naplněny různým druhem sypkého materiálu. Děti pečlivým nasloucháním vyhledávají dvojice stejně znějících válečků a tvoří stupnice, například od nejtiššího zvuku po nejhlasitější.

### 6.3.4 Chuťové vnímání

Zařazujeme zde cvičení na rozlišování čtyř základních chutí. K tomu se užívají skleničky se sladkými, hořkými, slanými a kyselými roztoky. Děti je ochutnávají a hledají dva stejné roztoky.

### 6.3.5 Čichové vnímání

Ke cvičením, která vedou k zjemňování čichových vjemů se užívají čichové válečky (viz. příloha č. 12). Válečky je možné otevírat a znovu zavírat. Pokud se na válečku povolí špunt, uvolní se z něj vůně, která se shoduje s vůní z jiného čichového válečku. Válečky se plní kuchyňským kořením.

### 6.3.6 Vnímání váhy

Ke cvičení porovnávání rozdílů váhy se užívají speciální destičky, kdy si je děti zavěšují na špičky prstů. Destičky jsou různě těžké nebo stejně velké a děti rozlišují jejich váhu.

### 6.3.7 Vnímání teploty

Slouží k porovnání teplot. Montessori výchovný systém užívá kovové lahvičky a speciální desky z různých materiálů. Kovové lahvičky se plní vodou a každá z nich má jinou teplotu. Děti pohmatem určují, které dvě lahvičky mají stejnou teplotu. Desky mohou být z mramoru, ze dřeva, z železa a jiných materiálů. Každý z nich má svou teplotu a děti hmatem určují, které dvě desky mají teplotu stejnou.

### 6.3.8 Stereognostický smysl

Je zaměřen na cvičení, která vedou k utváření prostorových představ. Jde o poznávání různých tvarů pomocí hmatu a pohybů svalů na ruce. Pomůckami pro stereognostický smysl jsou geometrická tělesa (viz. příloha č. 13). Ta mají lesklý povrch a modrou barvu. Předměty, jako jsou krychle, válce, kvádry, koule, jehlany a kužely si děti berou do rukou a ohmatáváním poznávají, která z těles jsou kulatá, hranatá, špičatá a podobně.

Tajemné sáčky se zaměřují na to, aby děti dokázaly rozpoznat pomocí hmatu stejné předměty. Jedno dítě vytahuje ze sáčku různé předměty a kamarád se snaží po hmatu najít ty stejné.

## 6.4 Řeč

V období předškolního vzdělávání je velice důležitá. Řeč není dětem vrozená, musí se jí postupně učit od svého okolí. Pokud není schopnost naučit se mluvit aktivována ve vhodném čase a prostředí, řeč se nevyvine. Časové období je omezeno na dobu mezi druhým věkem dítěte a pubertou. Pro tvoření řeči je nezbytně důležitý sluch. Marie Montessori rozdělila řeč na mluvení, psaní, čtení. Dále pak mluvení od 0 do 2,5 roku, psaní od 3,5 do 4,5 roku a čtení od 4,5 do 5,5 roku.

Pedagogika Marie Montessori má děti učit tomu, aby samy dokázaly vyjadřovat své myšlenky a také je naučit rozumět ostatním. Pokud si děti donesou nějakou hračku nebo věc z domova, většinou se s ní chtějí pochlubit i ostatním. Je dobré si během dne najít chvíli, s dětmi si sednout a nechat je vyprávět a věcech, které si přinesly. Tak se děti učí informovat ostatní a vystupovat před celou skupinou.

Dospělý je pro dítě v oblasti rozvoje jazyka vzorem. Mezi dospělým a dítětem probíhá komunikace, dospělý dítěti čte a vypráví různé příběhy a zároveň respektuje jednotlivé vývojové stupně dítěte. Jestliže je nějaký příběh nevhodný pro celou skupinu dětí, čte se jen skupině přiměřeného věku. Nejprve jsou vyprávěny dětem skutečné příběhy ze života a reálné situace. Později jsou čteny pohádky a bajky. Podle Marie Montessori jsou ale pohádky pro děti předškolního věku nevyhovující, protože dle ní, mají krutý obsah.

Do kulturního života děti uvádějí různé návštěvy muzeí, koncertů, divadel, výstav, trhů, ZOO a podobně.



Děti se učí novým pojmům v podstatě během celého dne. Tvoření pojmů probíhá pomocí několika kroků a to na konkrétním hmatatelném materiálu. Jako první učitel sám danou věc představuje a pojmenovává a ukazuje ji dětem. Dále si pak učitel prověřuje, zda děti představenou věc pochopily. Nejprve se užívá k ukázkám a pojmenování skutečných předmětů, později už stačí ukázat dětem obrázky.

Při práci s Montessori pomůckami se děti naučí nazývat všechny předměty, poznávat jejich vlastnosti, vědí jak se dají používat a znají jejich pracovní postupy.

Jazyková výchova v předškolním vzdělávání začíná od prvního dne nástupu dítěte do mateřské školy a dále probíhá každý den při kontaktu učitele s dítětem a prostupuje všemi činnostmi.

Učitel utváří pro děti vhodné prostředí tak, aby bylo podnětné i pro jazykový rozvoj. Ve třídě jsou například různé obrázky ze života zvířat, příroda, obrazy z oblastí lidského života, ale také knihy a časopisy. Obrázky jsou vždy umístěny tak, aby byly ve výšce očí dětí. Obrazy a knihy jsou po čase obměňovány, to proto, aby byl zájem dětí neustále udržován.

Pomůckami pro rozvoj řeči jsou například písmena ze smirkového papíru. Písmena jsou nalepena na dřevěné podložky, dále se pak rozdělí pomocí barev na samohlásky a souhlásky. Samohlásky jsou nalepeny na modrém podkladě, souhlásky na červeném.

Další pomůckou je soubor karet, který slouží k rozvoji slovní zásoby a utváření pojmů. Karty obsahují i barevné body, které pak slouží ke kontrole správnosti. Soubory karet z oblasti rostlinné říše jsou rozlišeny zelenou barvou, z oblasti živočišné říše barvou červenou a soubory karet z oblasti lidé a jejich produkty barvou žlutou. Děti mohou pracovat s jedním souborem nebo i s několika najednou.

Učitel může dětem založit první sešit, kde bude na jedné straně obrázek a na druhé straně jeho název. Takové sešity nemusí být pouze s jedním slovem, ale s celými větami. Náročnost je dále rozlišena barevně. Do růžového sešitu se píše věta jednoduchá. Do modrého je zapisována věta s jedním gramatickým jevem a do bílého sešitu věta s více gramatickými problémy.

Každé gramatické jevy mají své symboly. Podstatná jména jsou například znázorněny červeným trojúhelníkem, sloveso červeným kruhem, přídavné jméno tmavěmodrým trojúhelníkem, zájmeno oranžovým kruhem, číslice světlemodrým trojúhelníkem, spojka růžovým obdelníkem a podobně.

## **6.5 Matematika**

Podle Marie Montessori je duch člověka, duchem matematickým. Matematika se prolíná celým lidským životem. Montessori zjistila, že pokud mají děti problémy s matematikou, je to zřejmě zapříčiněno způsobem, jakým je matematika dětem vysvětlována. To potom může vést k nezájmu o matematiku. Prostředí v kterém se dítě nachází, by mu mělo poskytnout příležitost pracovat s materiálem, který umožňuje proniknout do matematiky, aniž by si to uvědomilo. Úkolem materiálu je zprostředkovat vlastnosti izolovaně a vést k rozvoji matematického ducha.

Pro rozvoj matematického ducha je třeba poznat senzitivní fázi a dokázat ji využít k rozvoji dítěte, je potřeba využít tvořivého charakteru absorbující mysli, zdokonalovat jemnou motoriku a pracovat s didaktickými pomůckami.

Poprvé se děti v mateřské škole seznamují s počítáním asi ve čtyřech letech. Před tím pracovaly v jiných oblastech s různými jinými materiály a zkoušely spoustu cvičení, kterými se v podstatě na počítání připravovaly.

Matematické materiály Marie Montessori utvářejí v dětech smysl pro rozdíly, učí je přesnosti. Děti prožívají základní matematické pojmy. Tyto pojmy jsou zavedeny pomocí materiálu a je zde možnost vlastních objevů.

Matematický materiál je rozdělen do skupin, ve kterých se děti zprvu seznamují s množstvím a následně se symboly.

První skupina matematického materiálu zahrnuje kvantitu a symboly od 0 do 10. Červeno-modré počítací tyče (viz. příloha č. 14) umožňují dítěti získávat představu množství od 1 do 10. Jedná se o deset dřevěných tyčí, stupňujících se po 10 centimetrech. Jednotlivé deseticentimetrové úseky jsou barevně rozlišeny. Pomocí číslic ze smirkového papíru se na základě dotyku dítě učí symboly pro číslice 1 – 9. Právě počítací tyče a čísla pomáhají dítěti spojit množství se správným symbolem.

Dítě poznává, že větší množství se skládá z více menších prvků pomocí dřevěných jehlic. Seznamuje se také s pojmem nula.

Červené a modré puntíky slouží k rozlišování sudých a lichých čísel.

Takovou matematickou pomůckou je i hra na zapamatování čísel. Dítěti je dáno jedno číslo, to si zapamatuje a má donést různé předměty v daném množství.

Ve druhé skupině matematického materiálu se jedná o desítkový systém. Dětem je představen perlový materiál, ten obsahuje jednotky, desítky, stovky, tisíce a jeho vyjádření v symbolech.

Třetí skupina matematického materiálu je tvořena perličkovými tyčkami, Seguin-deskou I, Seguin-deskou II, barevnými perličkovými řetězy. Za pomoci Seguin desek mohou děti spojovat určené množství perliček se symboly. Seguin-deska I obsahuje symboly od 11 do 19, Seguin-deska II obsahuje symboly od 11 do 99 (viz. příloha č. 15). Tímto způsobem se děti učí rozlišovat čísla typu 34 a 43, 27 a 72 a podobně. Perličkové řetězy slouží k počítání v číselné řadě perel, kdy děti vídají, že množství je v jedné linii.

Čtvrtá a pátá skupina matematického materiálu má dětem poskytnout opakované procvičování jednotkové kombinace a malé násobilky a to ve čtyřech početních operacích a naučit se je z paměti. Početní operace jsou barevně rozlišeny. Sčítání je označeno červeně, odčítání modře, násobení žlutě a dělení modře.

## **6.6 Kosmická výchova**

Poskytuje dětem představy o prolínání se, spojování a souhře jednotlivých částí celku, tedy přírody neživé, živé a člověka. Děti v předškolním věku získávají poznatky o přírodě a životě v ní pomocí různých pokusů, které provádějí. Například zkouší hořlavost materiálů, zkouší co jde rozthnout a zmačkat nebo co udělá zapálená svíčka při nedostatku vzduchu. Děti se učí poznávat ptáky, brouky, drobné živočichy, stromy, keře, pečují o rostlinky ve třídě, popřípadě na školní zahradě.

Jako montessori materiál slouží v kosmické výchově tabule znázorňující světadíly a státy.

Kosmická výchova obsahuje také výchovu k míru. Montessori pedagogika na ni kladla veliký důraz. Ve výchově k míru jde o to, aby se zamezilo konfliktům mezi dospělým a dítětem. Dospělý využívá svojí silnější pozice a tak dochází k těmto konfliktům.

Marie Montessori tvrdila, že pro mír ve světě je důležitý nový, lepší člověk a prostředí, které nikterak neomezí nekonečná přání člověka.

V kosmické výchově se užívá pomůcka zvaná narozeninový řetízek (viz. příloha č. 16). Každý měsíc až do desátého roku dítěte je na narozeninovém řetízku znázorněný jedním dřevěným korálkem. Narozeninový měsíc je znázorněn větší korálkou. Řetízek je uložen v dřevěné krabičce.

U dětí je velice oblíbená hra, kdy je potřeba písek, magnet a různé předměty. Učitel zahrabe do pískoviště různé předměty, děti pak přejíždění kousek nad pískem magnetem a kovové věci pak vyskakují z písku a přitisknou se na magnet.

## **6.7 Výzkumné šetření zaměřené na pozorování speciálního materiálu a pomůcek v mateřských školách**

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda se speciální pomůcky a materiály pedagogiky Montessori objevují i v běžné mateřské škole.

Pro srovnání jsem zvolila speciální mateřskou školu Sluníčko v Olomouci a běžnou mateřskou školu v Drahanovicích.

### **6.7.1 Mateřská škola Sluníčko Olomouc**

Jedná se o první soukromou mateřskou školu v Olomouci. Mateřská škola se zabývá a užívá pedagogiku Marie Montessori. Školu navštěvují děti od 3 do 6 let. V letošním školním roce 2009/2010 navštěvuje školu 25 dětí, což je maximální počet vzhledem k velikosti prostorů. Provozní doba mateřské školy je od 6:45 do 16:00 hodin.

### **6.7.2 Mateřská škola Drahanovice**

Tato mateřská škola se nachází ve vesnici asi 15 km od Olomouce. V současné době ji navštěvuje 18 dětí. Mateřskou školu mohou navštěvovat již děti od dvou let a to vždy na jeden týden v měsíci. Od tří let pak mohou školu navštěvovat denně. Provozní doba této školky je od 7:00 do 16:00 hodin.

## 6.8 Srovnávací tabulka Montessori materiálu ve speciální a běžné mateřské škole

<b>Pomůcky Marie Montessori</b>	<b>MŠ Sluníčko</b>	<b>MŠ Drahanovice</b>
<b>Cvičení praktického života</b>		
Soubor pomůcek k nácviku přesypávání	ano	ne
Soubor pomůcek pro práci se sypkým materiálem	ano	ne
Pomůcky k přelévání vody	ano	ne
Pomůcky k nabírání semínek pomocí lžice	ano	ne
Pomůcky pro nácvik zametání	ano	ano
Zapínací rámy:		
- knoflíky	ano	ano
- mašle	ano	ano
- zip	ano	ano
- suchý zip	ano	ano
- spínací špendlík	ano	ne
<b>Smyslový materiál</b>		
Dřevěné bloky se závažičky	ne	ne
Červené tyče	ano	ne
Čichové válečky	ne	ne
Barevné destičky	ano	ne
Růžová věž	ano	ne
Hnědé schody	ano	ne
Modrá geometrická tělesa	ano	ne
Hmatové destičky	ano	ne
Zvukové dózy	ano	ne
<b>Řeč</b>		
Soubor obrázkových karet	ne	ne
Písmena ze smirkového papíru	ano	ne
<b>Matematika</b>		
Červeno-modré tyče	ano	ne
Číselná řada (1, 10, 100, 1000)	ano	ne
Seguinovy desky	ne	ne
<b>Kosmická výchova</b>		
Narozeninový trůn	ano	ne
Narozeninový řetízek	ne	ne

## 6.9 Zhodnocení výzkumu

Srovnávací tabulka materiálu Marie Montessori je rozdělena do tří sloupců. První obsahuje soupis speciálních pomůcek pro pedagogiku Montessori. Je zde uvedeno 26 základních pomůcek, které jsou rozděleny do pěti oblastí – cvičení praktického života, smyslový materiál, řeč, matematika a kosmická výchova. V druhém sloupci a třetím sloupci pak můžeme vidět které z pomůcek Marie Montessori jsou využívány ve speciální Montessori školce a které i v běžné mateřské škole.

Z uvedených 26 položek užívá speciální mateřská škola Sluníčko 21 pomůcek, což je většina. V běžné mateřské škole se používá 5 pomůcek z celkových 26 položek.

V části tabulky cvičení praktického života můžeme pozorovat, že mateřská škola Sluníčko užívá všech uvedených pomůcek (soubor pomůcek k nácvičku přesypávání, soubor pomůcek pro práci se sytkým materiálem, pomůcky k přelévání vody, pomůcky k nabírání semínek pomocí lžice, pomůcky pro nácviček zmetání, zapínací rámy – knoflíky, mašle, zip, suchý zip, spínací špendlík). Běžná mateřská škola používá pouze čtyři z pěti uvedených zapínacích rámu a pomůcky pro nácviček zmetání, ostatní pomůcky z cvičení praktického života se zde neobjevují.

Ze smyslového materiálu mateřská škola Sluníčko pracuje se sedmi z devíti uvedených pomůcek (dřevěné bloky se závažíčky, červené tyče, čichové válečky, barevné destičky, růžová věž, hnědé schody, modrá geometrická tělesa, hmatové destičky, zvukové dózy). Běžná mateřská škola nepoužívá ani jednu z uvedených pomůcek pro rozvoj smyslového materiálu.

V oblasti řeči se objevuje v mateřské škole Sluníčko jedna ze dvou uvedených položek (soubor obrázkových karet, písmena ze smirkového papíru). V běžné mateřské škole není používána žádná z těchto dvou uvedených pomůcek.



Oblast matematika ve výše uvedené tabulce obsahuje tři pomůcky (červeno-modré tyče, číselnou řadu, Seguinovy desky). Montessori škola Sluníčko používá dvě z uvedených pomůcek, běžná mateřská škola žádnou pomůcku.

Poslední oblastí ve výše uvedené tabulce je kosmická výchova. Zde jsou uvedeny dvě pomůcky (narozeninový trůn, narozeninový řetízek). Mateřská škola Sluníčko používá pouze narozeninový trůn, běžná mateřská škola ani jednu z uvedených pomůcek.

Celkově lze říci, že se v Montessori mateřské škole Sluníčko opravdu základní speciální pomůcky objevují a pracuje se s nimi. Některé z pomůcek mi byly v rámci pozorování dětmi předvedeny a bylo vidět, že je práce s těmito pomůckami velmi baví. Dále lze dle tohoto výzkumu říci, že se v běžné mateřské škole speciální pomůcky Montessori pedagogiky neužívají téměř vůbec až na výjimku cvičení praktického života.

## ZÁVĚR

Pojem alternativní škola bývá někdy spojován s chybnou představou, že se jedná jen o církevní nebo soukromé organizace. Alternativní školy jsou ty, které mají nějakou pedagogickou specifičnost ve vzdělávání a výchově. Hlavním cílem výchovné a vzdělávací činnosti je přirozený a zdravý vývoj dětí, rozvíjení jejich aktivity a odpovědnosti, obohacování v oblasti citové, estetické a sociální.

Dětství je považováno za samostatnou a důležitou část lidského života, která se značně odlišuje od života dospělých. Marie Montessori se stejně tak jako i další reformní pedagogové snažila o humanizaci dětství a objevování dítěte. Spoustu námětů reformních pedagogů prvních třiceti let dvacátého století se podařilo odzkoušet a uskutečnit, ale stále zůstává řada námětů nevyužita.

Tato diplomová práce byla pro mne velice přínosnou, jak v části teoretické tak v praktické. Pomohla mi hlouběji proniknout do problematiky alternativních škol a zejména do pedagogiky Marie Montessori, která je velice zajímavá a dalo by se ní ještě dále zabývat.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

SVOBODOVÁ, J. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MDS, 2007. 220 s. ISBN 978-80-86633-93-0.

SVOBODOVÁ, J. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. 140 s. ISBN 978-80-86633-81-7.

SVOBODOVÁ, J. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál, 2004. 141 s. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2009. 271 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

MONTESSORI, M. *Příručka vědecké pedagogiky*. Praha: Svaz čsl. učitele škol mateřských, 1926. 91 s.

MONTESSORI, M. *Absorbující mysl*. Praha: SPN, 2003. 197 s. ISBN 80-86189-02-3.

RÝDL, K. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. 140 s. ISBN 80-7194-841-1.

CACH, J. *Reformní (alternativní) pedagogika: výzva k nápravě společnosti*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2002. 52 s. ISBN 80-7194-486-6.

RÖHnel, R. *Daltonské vyučování, stále živá inspirace*. Brno: Paido, 2003. 156 s. ISBN 80-7315-041-7.

LUDWIG, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori*. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. 174 s. ISBN 987-80-7395-049-1.

HAINSTOCK, ELIZABEHT, G. *Metoda Montessori a jak ji učit doma*. Praha: PRAGMA, 1999. 164 s. ISBN 80-7205-662-X.

ZELINKOVÁ, O. *Pomoz mi, abych to dokázal sám*. Praha: Portál, 1997. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

MIŠURCOVÁ, V., FIŠER, J., FIXL, V. *Hra a hračka v životě dítěte*. Praha: SPN, 1980. 140 s.

SINGULE, F. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. 54 s. ISBN 80-04-26160-4.

JERÁBKOVÁ, B. *Mateřská škola jako životní prostor*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. 231 s. ISBN 80-210-0830-X.

BERDYCHOVÁ, J. *Výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Horizont, 1980. 90 s.

KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008. 193 s. ISBN 978-80-247-1568-1.

ŠIKULOVÁ, R. *Kapitoly z předškolní pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. 131 s. ISBN 80-7044-685-4.

VALENTA, M. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1993. s 67. ISBN 80-7067-274-9.

HRDLIČKOVÁ, A. *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1994. 175 s. ISBN 80-7040-104-4.

RÝDL, K. *Reformní praxe v současných školských systémech*. Praha: SPN, 1990. 131 s. ISBN 80-7066-077-5.

Šebestová, V., Švarcová J. Marie Montessori aktuálně. Praha: Vyšší pedagogická škola, Střední pedagogická škola a Gymnázium v Praze, 1996. 55 s.

ZUZÁK, T. *Hledání vztahu jako základ pedagogiky*. Hranice: Fabula, 2004. 159 s. ISBN 80-86600-16-5.

GRECMANOVA, H., URBANOVSKA, E. *Waldorfská škola*. Olomouc: Hanex, 1997. 145 s. ISBN 80-85753-09-6.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha č. 1** Marie Montessori

**Příloha č. 2** Vzdělávací Cíle RVP PV

**Příloha č. 3** Zapínací rámy – knoflíky, mašle, zip, suchý zip, spínací  
špendlík

**Příloha č. 4** Červené tyče

**Příloha č. 5** Růžová věž

**Příloha č. 6** Dřevěná závažička

**Příloha č. 7** Hnědé schody

**Příloha č. 8** Barevné destičky – 3 základní barvy

**Příloha č. 9** Barevné destičky – 11 barev

**Příloha č. 10** Hmatové tabulky

**Příloha č. 11** Poslechové válečky

**Příloha č. 12** Čichové dózy

**Příloha č. 13** Geometrická tělesa

**Příloha č. 14** Červeno-modré počítací tyče

**Příloha č. 15** Seguinova tabulka II

**Příloha č. 16** Narozeninový řetízek



## Příloha č. 1

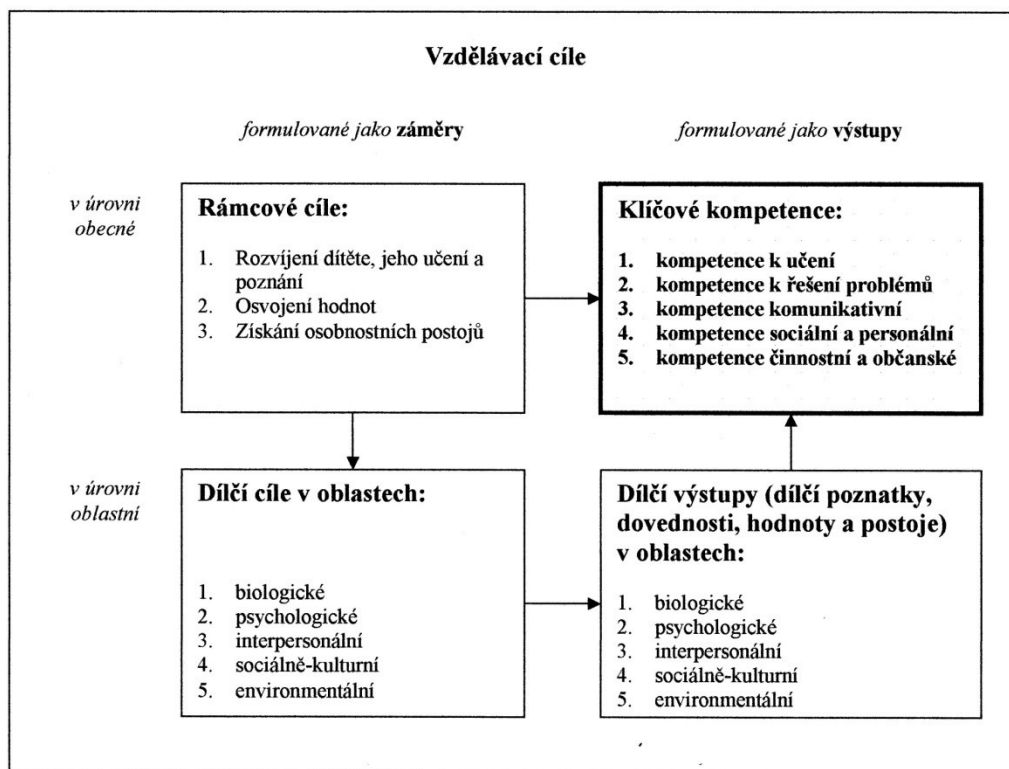
Marie Montessori





## Příloha č. 2

### System vzdělávacích cílů



#### System cílů v RVP PV

Legenda: Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

### Příloha č. 3

Zapínací rám – knoflíky



Zapínací rám - mašle



Zapínací rám - zip



Zapínací rám – suchý zip

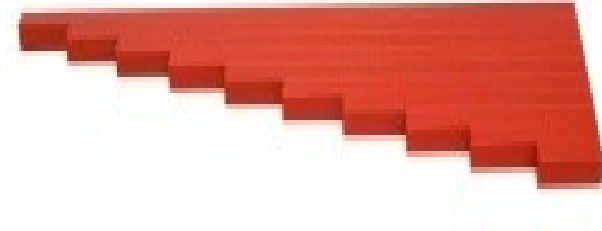


Zapínací rám – spínací špendlík



## Příloha č. 4

Červené tyče



## Příloha č. 5

Růžová věž



## Příloha č. 6

Dřevěná závažíčka



## Příloha č. 7

Hnědé schody



## Příloha č. 8

Barevné destičky – 3 základní barvy



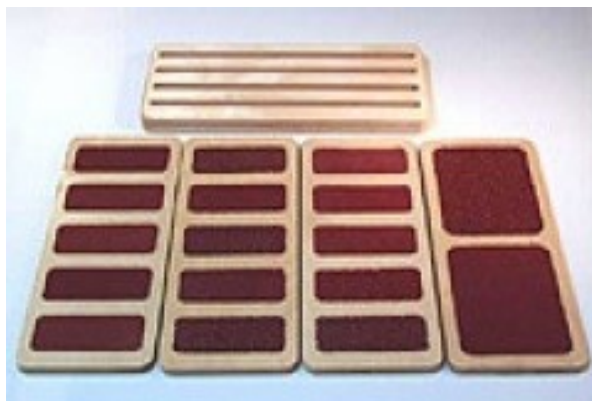
## Příloha č. 9

Barevné destičky – 11 barev



## Příloha č. 10

Hmatové tabulky



## Příloha č. 11

Poslechové válečky





## Příloha č. 12

Čichové dózy



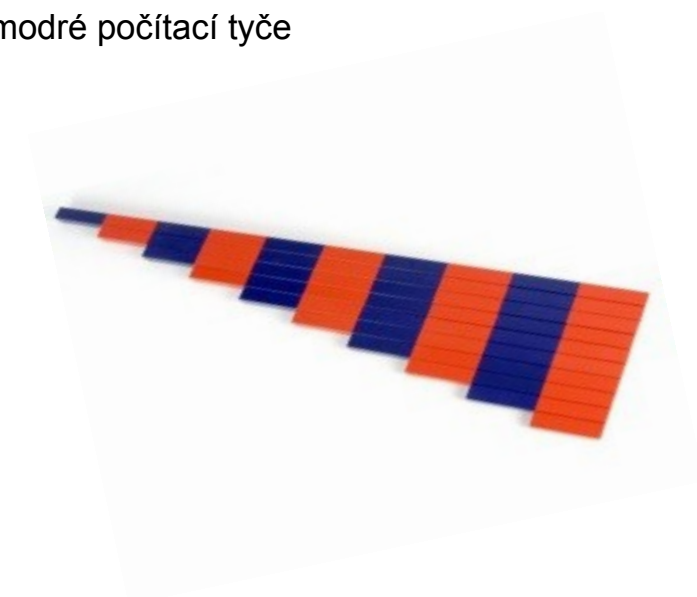
## Příloha č. 13

Geometrická tělesa



## Příloha č. 14

Červeno-modré počítací tyče



## Příloha č. 15

Seguinova tabulka II



## Příloha č. 16

Narozeninový řetízek.



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Petra Navrátilová
<b>Katedra:</b>	Primární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Jitka Petrová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2010

<b>Název práce:</b>	Odkaz Marie Montessori a současná mateřská škola
<b>Název v angličtině:</b>	The Heritage of Marie Montessori and Contemporary Kindergarten
<b>Anotace práce:</b>	Diplomová práce se v teoretické části zabývá pedagogickým systémem Marie Montessori. Praktická část obsahuje možnosti využití materiálu a pomůcek Marie Montessori ve speciální a běžné mateřské škole.
<b>Klíčová slova:</b>	Alternativní školy, Marie Montessori, osobnost dítěte, připravené prostředí, Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání, pomůcky a materiál

<p><b>Anotace v angličtině:</b></p>	<p>This diploma paper in its practical part deals with a pedagogical system of Marie Montessori.</p> <p>The practical part contains the possibility of using materials and teaching aids of Marie Montessori in a special and ordinary kindergarten.</p>
<p><b>Klíčová slova v angličtině:</b></p>	<p>Alternative schools, Marie Montessori, child personality, ready background, skeleton plan of preschool education, aids and materials</p>
<p><b>Přílohy vázané v práci:</b></p>	<p>0</p>
<p><b>Rozsah práce:</b></p>	<p>70 stran</p>
<p><b>Jazyk práce:</b></p>	<p>český</p>