

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Monika Balašová

Speciální pedagogika předškolního věku

III. ročník - kombinované studium

**PŘÍPRAVA DĚTÍ NA VSTUP DO ZŠ S VYUŽITÍM
MONTESSORI POMŮCEK**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, PhD.

OLOMOUC 2013

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Příprava dětí na vstup do ZŠ s využitím Montessori pomůcek“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí bakalářské práce a za použití bibliografických pramenů uvedených v závěru bakalářské práce.

Ve Vranově nad Dyjí dne 5. 4. 2013

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, PhD., za odborné vedení, konzultace, materiální podklady a cenné připomínky, které mi v průběhu vypracování práce poskytla.

Děkuji i kolegyním z Mateřské školy Sluníčko za informace, které mi poskytly.

OBSAH:

Úvod	7	
I	TEORETICKÁ ČÁST	
1	MARIE MONTESSORI A HISTORIE VZNIKU METODY	9
2	MARIE MONTESSORI A JEJÍ MYŠLENKY.....	16
2.1	Dítě je tvůrcem sebe sama	16
2.2	Pomoz mi, abych to dokázal sám	16
2.3	Ruka je nástrojem ducha	16
2.4	Citlivá období aneb senzitivní fáze	17
2.5	Svoboda jako jeden z klíčových pojmů M. Montessori.....	19
2.6	Připravené prostředí	20
2.7	Polarizace pozornosti	20
2.8	Proces normalizace	21
2.9	Pohyb a ticho podle M. Montessori	21
2.10	Duchovní příprava učitele podle M. Montessori	22
3	METODIKA VÝCHOVNÉHO SYSTÉMU PODLE MARIE MONTESSORI	26
3.1	Činnosti praktického života	26
3.2	Smyslový materiál	27
3.3	Rozvoj jazyka	28
3.4	Matematika	29
3.5	Kosmická výchova	30
4	DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU.....	31
4.1	Vývojové fáze dítěte podle M. Montessori	31
4.2	Vývojové fáze dítěte podle J. Piageta a S. Freuda	33
4.3	Charakteristika dítěte předškolního věku.....	34
4.4	Školní zralost	35

5 SROVNÁNÍ TRADIČNÍHO A ALTERNATIVNÍHO ŠKOLSTVÍ	37
5.1 Organizace tradičního školství	37
5.2 Školství využívající alternativní metody	39

II PRAKTICKÁ ČÁST

6 PRÁCE S DIDAKTICKÝM MATERIÁLEM	42
6.1 Aktivity praktického života	42
6.1.1 Koutky s připravenými suchými aktivitami praktického života	43
6.1.2 Koutky s připravenými mokkými aktivitami praktického života	43
6.1.3 Zapínací rámy	44
6.1.4 Rozlišování průměru	44
6.1.5 Přesypávání	45
6.1.6 Hra s barvami	45
6.1.7 Přemísťování pomocí kleští	46
6.1.8 Strouhání a šlehání mýdla	47
6.1.9 Přelévání vody pomocí trychtýře	48
6.1.10 Výška hladin	48
6.1.11 Další náměty na pomůcky	49
6.2 Pomůcky smyslové výchovy	50
6.2.1 Růžová věž	50
6.2.2 Hnědé schody	51
6.2.3 Červené tyče	51
6.2.4 Válečky s úchyty	52
6.2.5 Válečky bez úchytů	53
6.2.6 Barevné destičky	54
6.2.7 Odstíny barevných destiček	55
6.2.8 Sluchové válečky	55
6.2.9 Dotykové destičky	56

6.3 Pomůcky jazykové výchovy	57
6.3.1 Pomůcky pro poznávání písmen abecedy	57
6.3.2 Pomůcky pro poznávání hlásek ve slově	61
6.3.3 Pomůcky pro nácvik psaní	63
6.3.4 Pomůcky pro nácvik čtení	66
6.4 Pomůcky matematiky	68
6.4.1 Pomůcky k upevňování si množství s číslem 1 - 10	68
6.4.2 Další pomůcky k rozvoji matematických dovedností	72
Závěr	75
Seznam literatury	76
Internetové zdroje	78
Seznam příloh	79
Anotace	84

ÚVOD

Montessori pedagogikou označujeme pedagogický systém Marie Montessori, první ženy, která získala v Itálii vysokoškolský titul v oblasti medicíny. Tato žena působila v první polovině 20. století a nyní je toto označení ztotožňováno s jejím působením v oblasti výchovy a vzdělávání. Pedagogika Montessori je stále rozvíjena v několika zemích angažovanými lidmi, kteří ji neustále přizpůsobují nejen různým kulturním, ale i sociálním potřebám. V České republice je zhruba 60 Montessori tříd v mateřských školách, v sedmi základních školách jsou Montessori třídy a vznikají také mateřská centra s Montessori prvky. V září 2013 vznikla v Brně i třída druhého stupně s Montessori pedagogikou. Rozvoj a činnost Montessori pedagogiky koordinuje Společnost Montessori, která pro odbornou veřejnost a rodiče pořádá také vzdělávací kurzy. Tato společnost podporuje také vznik a rozvoj Montessori škol, pořádá pedagogické exkurze a spolupracuje se zahraničními sdruženími. (Rýdl, 2007)

Předmětem bakalářská práce je využití Montessori pomůcek v období předškolního věku dítěte. Vhodné prostředí s aktivitami, materiály a pomůckami pomáhá dětem se připravovat na celoživotní způsob učení a dalšího vzdělávání. Připravené prostředí zahrnuje celou škálu materiálů a pomůcek, které cíleně připravují děti na školní práci. Je zde prostor pro individuální práci s dítětem s respektem ke zvláštnostem, schopnostem a vývojovým potřebám.

Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí – části teoretické a praktické. Teoretická část seznamuje se životem a filozofií Marie Montessori a zaměřuje se také na její hlavní myšlenky. Teoretická část obsahuje také stručnou charakteristiku dítěte předškolního věku a školní zralost dítěte. Je zde pojednán i rozdíl mezi tradičním školstvím a školstvím využívajícím alternativní metody.

Praktická část seznamuje se smyslem jednotlivých pomůcek připravovaných pro práci dětí v předškolním období. Jsou zde uvedeny některé konkrétní příklady pomůcek, se kterými se pracuje v Montessori mateřské škole. Dále seznamuje s oblastmi, které daná pomůcka u dítěte rozvíjí. Pro potřeby práce jsme využili pozorování dětí při hře, neboť autorka bakalářské práce již devátý rok pracuje jako učitelka v Montessori mateřské škole. Pravidelně vytváří doplňkový materiál dle zásad Montessori a dále jej využívá v praxi. Praktická část je doplněna i o fotografie, které zachycují přímou práci dětí s Montessori materiálem.

Cílem bakalářské práce je tedy teoreticky popsat pedagogický systém Montessori a prakticky využít pomůcek Montessori pedagogiky, s jejichž pomocí lze kvalitně rozvíjet schopnosti a dovednosti dětí při vzdělávání. Tento pedagogický systém je nesmírně zajímavý a proto nepochybujeme o tom, že zájemce o dané téma, tento příspěvek rád uvítá. Nápady pomůcek, které v práci uvádíme, by se mohly stát inspirativními nejen pro učitele, ale i pro rodiče dětí předškolního věku.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Marie Montessori a historie vzniku metody

V této kapitole se budeme věnovat životnímu příběhu všestranné pedagožky, filozofky a vědkyně Marie Montessori, která byla známa svými novými pedagogickými metodami. Blíže se také seznámíme s historií vývoje jejího reformního hnutí.

Maria Montessori, žena, která před více jak sto lety revolučním způsobem změnila vzdělávání dětí, se stala jednou z nejznámějších odbornic na pedagogiku v historii. Byla průkopnicí a její práce měla obrovský dopad na vzdělávání dětí napříč světem. Byla mnohem víc, než jen učitelkou dětí. Odporučovala jako jedna z prvních lékařek v Evropě, působila jako univerzitní profesorka a byla přední zastánkyní rovnoprávnosti žen. K tomuto úspěchu však vedla strastiplná cesta. Za právo na své vzdělání musela bojovat. Když se odmítla vdát, donutili jí opustit syna. Upadla v nemilost u Mussoliniho, sledovala, jak Hitler ničí její dílo a musela uprchnout před fašismem. Maria Montessori opustila svou vlast a stala se občankou světa. Svůj život zasvětila prosazováním míru a šířením revoluční pedagogiky, která nese její jméno a která se rozšířila do všech koutů světa. Uvědomila si, že když dokážeme pomocí výchovy zformovat sebevědomé, nezávislé, svobodně uvažující a tvořivé děti, vyrostou z nich sebevědomí, svobodně myslící a nezávislí dospělí, kteří jednou změní společnost.

(<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10364942453-neobycejne-zeny/>)



obr. č. 1
Maria Montessori
(<http://montessorilajolla.com/maria.html>)

„Společenskou otázku dětství můžeme přirovnat k maličké rostlince, která sotva vyrazila ze země, ale už nás upoutává svou křehkostí“. (Montessori, 1998 s. 11)

Žena, která jednou transformuje vzdělání milionů, se narodila v Chiaravalle v Itálii 31. srpna 1870. Její matka byla inteligentní, liberální žena, pocházející z akademické rodiny. Vštípila své dceři víru, že žena může jít svou vlastní cestou. Otec Alessandro byl společensky konzervativnější než jeho žena. Jako důstojník se zúčastnil bojů za italskou nezávislost a zastával v nově vytvořené Itálii funkci ministra vlády. V roce 1875 přestěhoval Alessandro svou mladou rodinu do hlavního města nového Italského státu, kde Maria začala chodit do školy. I to ovlivnilo pozdější Montessori pedagogiku. Školy v Římě byly často špinavé a nabízely studený, neinspirativní způsob výuky. Učitelé stáli před třídou a přednášeli malým dětem. Italské dívky se měly učit domácím pracem, aby se z nich staly dobré manželky a matky. Maria však měla silnou vůli a sebevědomí. Zajímala se o matematiku a vědu a o své budoucnosti měla zcela odlišné představy. Byla přímá a sebevědomá a trvala na tom, že chce studovat vědecké obory na technické škole, která byla doménou italských chlapců. Nebylo divu, že byla jednou ze dvou dívek na celé škole. Její otec byl velmi proti, aby studovala vědu. Chtěl, aby se z ní stala učitelka, jak bylo v rodině tradicí, ale Maria to rozhodně odmítla. Vedla si ve škole dobře a ve dvaceti letech si zajistila místo na Římské univerzitě, obor medicína. Pro ženu v Itálii to byl pozoruhodný krok. V tehdejší době bylo neobvyklé, aby šly ženy na Univerzitu. V roce 1896 Maria odpromovala jako první doktorka medicíny na fakultě univerzity. (<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10364942453-neobycejne-zeny/>) *„Zdárné dokončení studií dokazovalo její, na tehdejší dobu pokrokový názor, že ženy jsou rovnocenně schopné jako muži“.* (Šebestová, Švarcová, 1996 s. 6)

S horlivostí, kterou Maria prokázala při studiu, se vrhla i do práce. Začala pracovat na Psychiatrické klinice římské univerzity. Brzy se stala publikovanou autorkou původního lékařského výzkumu, praktikující lékařkou a asistentkou v nemocnici. Zaměřila se také na práva žen, neboť po celé Evropě měly ženy zakázáno volit, kandidovat ve volbách a dokonce vlastnit majetek. Součástí její práce, byly návštěvy ústavů pro choromyslné. Tady se setkala s dětmi, které měly závažné poruchy učení a byly nazývány idioty. Marii šokovalo, v jakých podmínkách děti žijí a cítila, že je potřeba něco udělat. Věřila, že děti mají potenciál, který je možné uvolnit. Jak uvádí Montessori (2001, s. 13): *„ten, kdo chová vůči dětské mysli úctu, kdo je schopen ji plně pochopit, implikuje tím i schopnost vlastního „já“ učit se, sebezkonalovat se a poznat sám sebe“.* Přijala proto místo spoluředitelky nové školy, která byla specificky vytvořena pro výchovu mentálně postižených. Spolu s ní

byl ředitelem školy mladý lékař Giuseppe Montessano. Společně hledali způsob, jak změnit život těchto dětí z ústavů. Přečetla množství prací pedagogů, kteří se zabývali dětmi se zvláštními potřebami a jejich vzděláváním. Tuto oblast důkladně prostudovala, protože chtěla znát nejnovější názory na to, jak více svým svěřencům pomoci. Od rána do večera byli Maria a Montessano s dětmi, pozorovali je, spolupracovali s nimi a dávali jim základní pomůcky na hraní. Maria chodila za truhláři, aby vytvořili předměty, které by zaujaly smysly dětí. Zajímalo jí, zda začnou lépe uvažovat a fungovat, když jim dá množství smyslových podnětů. *„Jejich oddanost je tak milá a absolutní. Jejich touha po vědění tak velká, že jim pomáhá překonávat překážky, o kterých jsme byli přesvědčeni, že by je odradily v jejich úsilí“*. (Montessori, 2001 s. 74). Tento nový přístup přinesl ohromné výsledky. Maria si začala uvědomovat, že ne všechny děti zůstanou na předpokládané úrovni. Některé dělaly veliké pokroky a dokonce je nechala skládat státní zkoušky, aniž by oznámila, že tyto děti jsou z ústavu. Proti všem očekáváním některé z těchto dětí zkoušky složily a některé měly lepší známky, než byl národní průměr. Italská společnost vychvalovala doktora Montessana a doktorku Montessori, kteří uspěli ve vzdělávání těch, jež byli označeni za nevzdělatelné. *„Nikdo si neuvědomil, že je zde k dispozici nový systém vzdělávání, ani to, že je možné pozvednout tyto děti na vyšší úroveň“*. (Montessori, 2001 s. 22) Maria však byla vědkyně a nenechala se svými úspěchy nadchnout. Místo toho jí šokovaly výsledky dětí bez zvláštních potřeb. Děti, které rozhodně neměly veškeré mentální schopnosti, si dokázaly vést stejně dobře, jako ty, které je měly. V roce 1901 učinila veliké rozhodnutí, že školu opustí a začne se věnovat vzdělávání všech italských dětí. (<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10364942453-neobycejne-zeny/>)

Aniž by to okolní svět věděl, i v jejím osobním životě nastal dramatický zvrat. Jen nejbližší přátelé věděli, že z Marii a spoluředitele školy Giuseppe Montessana se stali milenci. Maria otěhotněla a jako neprovdaná matka by v tehdejší italské společnosti vyvolala veřejný skandál. Riskovala, že jí společnost odsoudí a odmítla se vdát. Když se jí syn Mário narodil, vybrala si bolestné rozhodnutí, že se ho musí vzdát. Poslali ho na venkov, kde byl vychováván v rodině farmářů. Mohla ho navštěvovat, ale nikdy mu nemohla říct, že je jeho matkou. Ve třiceti letech nejen že dál pracovala jako lékařka a přednášela, ale také se zapsala ke studiu antropologie a psychologie. Za pouhé tři roky se stala profesorkou antropologie. Dál pokračovala ve zkoumání dětského vývoje odhodlaná osvobodit děti od sociální nespravedlnosti pomocí radikálně odlišného vzdělávacího přístupu. V roce 1906 dostala konečně příležitost podrobit své výchovné teorie testu. V chudinské čtvrti Říma San Lorenzo začal vznikat sociální projekt na obnovu bydlení pro

chudé. Maria se do projektu zapojila tím, že začala dohlížet na malé děti, které ještě nechodily do školy. V lednu roku 1907 byla otevřena první škola a nazvána Casa dei Bambini, neboli Dům dětí. Uplatňovala zde teorie, se kterými začala u dětí z ústavů a které dál rozvíjela na základě svého dalšího studia. „*Dům dětí se stal jakousi psychologickou laboratoří, nedotčenou předsudky*“. (Montessori, 2001 s. 30) Maria vyzorovala, že se děti učí velice odlišným způsobem. Že rády objevují a spontánně se vrhají do učení. A že to, co se dělo na školách je spíše odrazovalo a brzdilo. Do této doby byly děti považovány za prázdné nádoby, které je potřeba naplnit znalostmi, jež se do nich nalijí. Děti musely jen tiše sedět a poslouchat. Maria věřila, že dostanou-li děti příležitost, zaměří svou pozornost raději na práci, než aby zahálely. Montessori již před mnoha lety objevila to, co je dnes potvrzováno, že děti se nejlépe učí skrze vlastní aktivní zapojení, když mohou samy aktivně objevovat. A tak našla způsob, jak toho dosáhnout. Byl to vědecký experiment, to co vyzorovala při projektu San Lorenzo, se stalo základem vzdělávacího systému Montessori. Vytvořila nové prostředí, zcela odlišné od běžných škol v Itálii. „*Domnívala jsem se, že pro výuku dětí je právě prostředí tou nejdůležitější a nejnaléhavější podmínkou, protože se přímo týká zásadních, životně důležitých činností dítěte*“. (Montessori, 2001 s. 35) Během svých pozorování si všimla, jak jsou děti zaujaté novými pomůckami, i ty, původně zlobivé děti, dělají dokonce velké pokroky v učení. Pracovaly s chutí a byly zcela soustředěné na svůj úkol. Vyzorovala, že děti mají smysl pro pořádek. Vštěpovala jim jednoduché hygienické návyky, například jak se mají vysmrkat, což je nikdo, nikdy neučil. Montessori chápala, že si děti uvědomují svou vlastní důstojnost, kterou dospělí často neuznávají. Nepožadují ani odměny nebo tresty. Dostatečnou odměnou je jim to, že jsou něčím zaujaty. Nejprekvapivější a nejzajímavější ze všech pozorování bylo zjištění, že se děti, aniž by je k tomu vedla, samy naučily číst. Vymyslela písmena ze smirkového papíru, připevněná k dřevěnému podkladu, jako pomůcku na rozvoj více smyslového vnímání. Děti mohly přejíždět písmeno prsty, poznávat jeho tvar a učit se, jaký má zvuk. Žádné další instrukce jim nedala. Děti najednou začaly být schopné spojovat zvuky výrazů, které znaly. Myslely na slovo a dokázaly ho vyslovit. Podle poznanych znaků daly dohromady slovo. Takže nastala exploze čtení a psaní. Prostě to přišlo a bylo to neslýchané! Dům dětí měl obrovský úspěch. Zákonodárci, učitelé, rodiče, doktoři, ti všichni se přišli podívat, aby tento zázrak viděli na vlastní oči. V roce 1909 vydala knihu *Metoda Montessori* a otevřela, jako první i školící centrum pro Montessori pedagogy. O Marii se znovu mluvilo v akademických kruzích. Byl to začátek revoluce výchovy a vzdělávání. Otevíraly se další

školy v různých částech Říma, tentokrát pro střední vrstvy na jejich vlastní žádost. V Neapoli a mnoha dalších oblastech vznikaly další Domy dětí.

(<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10364942453-neobycejne-zeny/>)

Pak však Maria utrpěla ztrátu, která ji přiměla k zásadní životní změně. V roce 1912 jí zemřela matka a smuteční černé oblečení nosila přes dvacet let. Během návštěvy svého syna Mária s ní chlapec mluvil zcela otevřeně a přímo o tom, že ví, že je její matkou a požádal jí, aby si ho vzala k sobě. Tím léta odloučení skončila. Od této chvíle byly matka a syn až na krátké výjimky, stále spolu. Z Marie se stala neobyčejná osobnost italské společnosti, byť neprovdaná matka. Ve dvaačtyřiceti letech, s mladistvým synem Máriem, který ji všude doprovázel, zasvětila Maria život propagováním metody Montessori. V roce 1912 byla kniha Metoda Montessori přeložena do angličtiny a zpráva o Mariině úspěchu vyvolala lavinu zájmu o Montessori myšlenky po celém světě. Její popularita vzrůstala a stala se přímo světovým fenoménem. O ní a jejím systému výuky hovořil celý svět. Dokonce i v daleké Indii a Japonsku začali lidé uplatňovat Montessoriovský přístup. Při svých cestách po Evropě, přednášela a šířila své učení. Zvláště pak v Americe se její aktivity staly doslova revolucí. V roce 1913 se v USA otevřelo více než sto škol včetně té, jež byla v přízemí Bílého domu a kterou zřídila dcera prezidenta. Když v roce 1914 vypukla v Evropě válka, ani válečný chaos, nezastavil růst hnutí Montessori. Děsivá devastace Marii přesvědčila, že je třeba propojit výchovu s pacifismem. Po celém kontinentu se muži i ženy hlásili k její výzvě. Ve Francii a Belgii byly pro válečné sirotky zřízeny školy Montessori. Navzdory válce Maria hodně cestovala. Navštívila Nizozemsko, Španělsko a dokonce i Ameriku. Oceňovali ji muži jako T. Edison, B. Russell a S. Freud. Když válka skončila, Maria se vrátila do Itálie, kde se objevil jeden z nejambicióznějších mužů Evropy, Benito Mussolini. Mussolini si vyžádal zprávy o různých Montessori školách v Evropě. Viděl zázrak, kdy se velmi malé děti učily číst a zapůsobila na něj disciplinovanost studentů. Viděl obrovské možnosti nového, efektivního, průmyslového národa, který se pokoušel vytvořit. Byly vydány granty na podporu těchto škol, zřízen jednoletý školící kurz a továrna na výrobu pomůcek, pro montessori školy. S Mussoliniho podporou hnutí Montessori v Itálii vzkvétalo. Montessori věřila, že děti se nejlépe učí, když jsou nezávislé a mohou svobodně myslet. Ale o svobodné myšlení neměl Mussolini zájem. Jeho cílem bylo vytvořit národ disciplinovaných a loajálních fašistů. Učitelé se museli zavázat, že budou podporovat fašismus, což Maria okamžitě odmítla. Příčilo se jí zneužití vlastních metod k fašismu, ideologii, ke které se propůjčili. Začali ji sledovat Mussoliniho lidé, cítila se pod velkým tlakem, proto se svým synem v roce 1931 opustila

svou vlast a už se nikdy nevrátila. Do měsíce zavřel Mussolini všechny Montessori školy v Itálii. V Německu byly také zavřeny všechny Montessori školy a veškeré její knihy skončili na hořící hranici. (<http://www.ceskatelevize.cz/porady/10364942453-neobycejne-zeny/>)

Evropu zachvátila válka a Maria se svým synem odletěla do Indie. V Indii mnoho lidí žilo v chudobě a 90% obyvatelstva byla negramotných, proto zde bylo zapotřebí nového vzdělávacího systému. Vybudovala se vesnice pro školící středisko a sešlo se zde na tři stovky studentů. Mário zde působil jako tlumočnick. Maria odložila svůj černý smuteční šat a přijala indickou kulturu odívání. Deset měsíců po jejím příjezdu však události v Evropě znovu zasáhly do jejich životů. Tím že Maria a syn Mário byli klasifikováni jako spojenci nepřítelů, musel Mário do internačního tábora. Bylo to nejdelší odloučení od Máriova dětství a Maria velmi trpěla. A přestože v Indii uvázla na sedm let, rozhodně nezhálela. Britské úřady dovolily Marii cestovat a ona svůj čas využila k tomu, že skutečně zavedla Montessori vzdělávání na subkontinentu. Osobně vyškolila víc než tisíc učitelů. V roce 1940 oslavila sedmdesáté narozeniny a od Britské vlády dostala ten nejvzácnější dar, a to vrácení syna. S blížícím se koncem války se naděje, že by se Maria mohla vrátit do Amsterdamu, stávala reálnější. Kočovní život způsobil, že se už nemohla dočkat. V roce 1946 Maria s Máriem konečně přijeli zpět do Evropy zničené válkou. Nyní byla ještě víc přesvědčená, že budoucí mír světa může být nalezen jedině vzděláváním dětí. Během Mariiny nepřítomnosti však byla většina její práce zapomenuta. V pětasedmdesáti letech se pustila do úkolu znovu v Evropě zavést Montessori školy. Opět cestovala po Evropském kontinentu, aby přednášela před uznalými davy posluchačů a Montessori školy znovu vzkvétaly. Dnes na světě existuje přes osm tisíc oficiálních Montessori škol a dalších čtrnáct tisíc škol napříč šesti kontinenty, kde uplatňují Montessori pedagogiku. Nespočet dalších vyškolených pedagogů působí také ve školkách a dalších zařízeních pro děti předškolního věku. Maria Montessori zažehla revoluci, která už od svých začátků měla dopad na vzdělávání dětí i bez přítomnosti Montessori pedagogů. (in ibid)

V posledních letech života se Mariin domov v Amsterdamu stal středobodem celosvětového hnutí Montessori pedagogiky. Výsledky její práce oceňoval celý svět. Mnoho světových vůdců ji považovalo za nesmírně významnou intelektuálku, jejíž teorie si zaslouží uznání. Jak uvádí Zelinková (1997, s. 14): „*práce M. M. není založena jen na teorii. Nevytvářela systematicky pedagogický systém. Její síla spočívala v praktickém uskutečňování myšlenek. Převážnou část prací tvoří výklady pozorování dětí a zdůvodňování pedagogických experimentů*“. Maria byla ve Francii vyznamenána Řádem

čestné legie, v Nizozemsku Řádem Oranžsko-Nasavzkým a nominována na Nobelovu cenu míru za svoji celoživotní usilovnou a humanisticky orientovanou práci. Zemřela ve věku jednaosmdesáti let v roce 1952 v Nizozemsku, kde je pochována na tamním katolickém hřbitově. (Šebestová, Švarcová, 1996)

Slova napsaná na náhrobním kameni, vystihují hloubku myšlenek M. Montessori. „*Prosím, milé děti, všechny vy, které můžete, budujte se mnou mír mezi lidmi na celém světě*“. (Šebestová, Švarcová, 1996 s. 8)

2 Marie Montessori a její myšlenky

Druhá kapitola teoretické části bakalářské práce je věnována hlavním filozofickým myšlenkám Marie Montessori. Více se zaměříme na senzitivní fáze dítěte, jako nedílnou součást vývoje dítěte. Stručně zde zmíníme připravené prostředí, které je důležité pro přirozený vývoj dítěte. Pojednáváme zde také o jedinečné úloze učitele, jako průvodce a pozorovatele dítěte.

2.1 Dítě je tvůrcem sebe sama

Jen samo dítě má rozhodující význam v utváření svého vývoje. I když jeho vývoj probíhá v kontaktu s prostředím, které ho ovlivňuje a z kterého čerpá podněty, tak jen svojí vlastní aktivitou a svým „naprogramováním“ utváří sebe sama. Vybírá si, které podněty, jakým způsobem a kdy ovlivní jeho jednání. (Zelinková, 1997)

2.2 Pomoz mi, abych to dokázal sám

Tato prosba dítěte se stala hlavním krédem montessori pedagogiky. Úkolem dospělého nemá být formování dítěte, odstraňování mu překážek z cesty či dokonce manipulace, ale má dělat vše pro to, aby dítě mohlo vlastními silami a svým tempem získávat nové dovednosti a vědomosti. (in ibid)

2.3 Ruka je nástrojem ducha

Práce rukou vytváří základ pro pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči. Ruce jsou nástrojem sebevyjádření a prostředek, kterým člověk vstupuje do vztahu se světem, poznává ho a utváří. Pokud člověk nerozvíjí tento orgán, vzniká nebezpečí duchovního úpadku. Je velmi důležité pomáhat dítěti, aby používalo ruce v souladu se svými vnitřními pudy. Mají vnitřní vztah k duchu, pomáhají mu, aby se mohlo realizovat. Dítě si rukama podrobuje své okolí, všeho se dotýká, ohmatává, chce s tím manipulovat. Dítě tak prochází cestou od „uchopení k pochopení“. (Montessori, 1998)

„...vidím a zapomenu, slyším a zapamatuji si, udělám a pochopím...“ (Montessori, 2001 s. 5)

2.4 Citlivá období aneb senzitivní fáze

Jak poznamenává Rýdl (2007), Marie Montessori vyzorovala, že v dětském věku se vyskytují období zvláštní vnímavosti, která trvají jen určitou dobu a nenávratně se zakončí, ať jsou využity či nikoliv. Dítě se v odpovídajících citlivých fázích jistě věci naučí mnohem snáze, přirozeně a lehce. Senzitivní fáze je charakteristická intenzivní koncentrací dítěte a neustálým opakováním určité aktivity a trvá do té doby, dokud má dítě požitek z dané aktivity. Ve chvíli, kdy se v aktivitě zdokonalí a aktivita se stane nabytou schopností, určité senzitivní období končí a otevírá se prostor pro některé z dalších senzitivních období. Dospělý sice nemůže z vnějšku na tato citlivá období zapůsobit, ale může být dítěti nápomocen v tom, že vytvoří připravené prostředí pro to, aby se daná fáze mohla rozvíjet. Jak uvádí Montessori (1998, s. 32): *„vše se odehrává v tichosti a nepovšimnuto, ale jen pokud, pokud okolní prostředí adekvátně odpovídá na vnitřní potřeby dítěte“*.

Montessori (Šebestová, Švarcová 1996, s. 13) charakterizovala senzitivní fáze takto:

A) Průběh senzitivních fází:

- pomalý začátek,
- vrchol (je velmi snadno pozorovatelný),
- pomalé odeznívání.

Některé fáze probíhají současně, mají vrcholy v různém okamžiku.

B) Druhy senzitivních fází:

- fáze řeči,
- fáze řádu,
- fáze tříbení smyslů,
- fáze fascinace malými věcmi,
- fáze sociálních vztahů,
- fáze pohybu.

Senzitivní fáze řeči

Jedná se o nejdelší senzitivní fázi a probíhá zhruba od narození do šesti let. Základy řeči si dítě osvojuje neuvědoměle. Okolo čtyř a půl měsíců dítě prožívá řeč jako něco zvláštního, dívá se mluvícímu na ústa a učí se hlásky. Okolo jednoho roku začíná vědomě vyslovovat první slova. Okolo jednoho a půl roku vyjadřuje svoje pocity, rychle roste slovní zásoba a je schopno vyslovovat věty, které však nejsou gramaticky správně. Okolo tří let často mluví samo se sebou. Okolo čtyř let začíná vědomě používat jazyk a pomocí řeči vědomě řešit problémy. Mezi čtvrtým až šestým rokem jsou některé děti schopné se naučit základům čtení a psaní. Jsou-li však vystaveny tlaku ze strany dospělých, výsledek se dostavuje později.

Senzitivní fáze řádu

Probíhá od narození do tří let, vrchol je asi ve dvou až dvou a půl letech. Pro dítě znamená řád něco jiného než pro dospělého. Vnější pořádek může nejprve pomoci orientovat se správně v chaosu světa. Pořádek je základem panování člověka nad věcmi. Na základě vnějšího řádu si dítě vytváří svůj řád vnitřní. Montessori zdůrazňuje, že dítě již kolem druhého roku života má svůj charakteristický smysl pro pořádek.

Dítě potřebuje řád:

- a) *V prostředí* - pomáhá dítěti orientovat se ve vztazích mezi věcmi a ve vztazích mezi lidmi a věcmi. (Dítě se těší na to, že věci, které zná, nachází stále na stejném místě. Pro dítě je obtížné přizpůsobit se novému prostředí, např. adaptace v mateřské škole).
- b) *V čase* - pomáhá dítěti orientovat se v časových úsecích. (Pro dítě je důležité prožívat denní rytmus. Každé dítě má svůj vlastní rytmus, kdy spí, kdy jí, kdy si hraje).
- c) *Ve vztahu dospělého k dítěti* - pomáhá dítěti orientovat se ve společenských rolích. (Soužití dospělých s dětmi je řízeno určitými pravidly. Očekává se jejich důsledné dodržování).

Fáze vytříbení smyslů

Dítě rozumí věcem, které může poznat svými smysly. Zkoumá, porovnává, třídí různé předměty a tím získává poznatky prostřednictvím smyslového vnímání.

Fáze fascinace malými věcmi

Tato fáze trvá cca od osmnácti měsíců do dvou a půl let. Dítě začíná vnímat i malé předměty, se kterými manipuluje. Dítě zjišťuje, že svět je tvořen také malými částmi. Je z toho ohromeno a chce si na všechno sáhnout, dávat do úst apod.

Fáze učení sociálnímu chování

Trvá od dvou a půl do šesti let. Dítě napodobuje společenské způsoby dospělých. Zajímá se o zdvořilostní projevy. Učí se společenskému chování, aby se mezi druhými lidmi cítilo dobře. Mělo by se naučit např.: jak se lidé oslovují, jak se má chovat, když nechce být rušeno nebo jak se ve společnosti představit. Dítě chce společenské způsoby napodobovat tak, jak je vidí u dospělých.

Senzitivní fáze pohybu

Trvá zhruba od jednoho do čtyř let. V této fázi jsou časová období, ve kterých se dítě koncentruje na různé druhy pohybu. Chce si například vyzkoušet, zda je možné chodit po čáře nebo poskakovat po jedné noze. Dítě má potřebu dokazovat si svou tělesnou sílu např. odstrčit dveře či tahat těžké předměty.

2.5 Svoboda jako jeden z klíčových pojmů M. Montessori

Montessori (2001) uvádí, že specifickým znakem člověka je spontánní aktivita jako projev lidské svobody. Svoboda znamená nezávislost, osvobození, volnost. Svoboda však není projevem libovůle, nýbrž má své hranice v životě psychickém i fyzickém. Bez určitého omezení by nemohla probíhat seberealizace, vývoj inteligence, rozvoj osobnosti. Svoboda a volnost nejsou nekonečné, realizují se v určitých mezích. *„Když hovoříme o svobodě malého dítěte, neznamena to, že chceme tolerovat nebo snad podporovat neukázněné chování a bezúčelnou činnost jaké se děti věnují, pokud je ponecháme samy sobě. Svobodou máme na mysli to, že jeho život osvobodíme od překážek, které brání jeho normálnímu vývoji.“* (Montessori 2001, s. 44)

Koncepce svobody ve výchově předškolních dětí by měla být chápána jako souhrn co nejpríznivějších podmínek pro jeho fyzický a psychický vývoj. V prostředí, které navrhovala Montessori, si dítě svobodě volí, současně se ale přizpůsobuje, ocitá se v situacích vyžadujících rozhodnutí a zároveň přijímá omezení svojí svobody. Dítě má

možnost svobodné volby práce, kdy samo rozhoduje o tom, co bude dělat, s kým bude pracovat a jak dlouho bude pracovat. Svobodná volba práce, umožněná připraveným prostředím, má význam pro vznik mravní svobody. (Zelinková, 1997)

Zelinková (1997, s. 21) uvádí, že „*cílem pedagogické práce je vést dítě na cestě k nezávislosti, napomáhat v utváření svobodné lidské bytosti.*“

2.6 Připravené prostředí

Jedná se o prostředí, které dítě podněcuje a povzbuzuje k aktivitě. Jen v prostředí, které je připraveno může dítě zkoumat a objevovat. V připraveném prostředí má mít dítě možnost se volně pohybovat bez pocitu strachu z poranění. Má mít možnost dosáhnout všude tam, kam potřebuje, tzn., aby bylo prostředí přizpůsobeno proporcionalitě jeho těla (např. výška a velikost nábytku). Má být uspořádáno tak, aby nabídlo dětem dostatek soukromí na jejich práci, což jim umožňuje zkoumat předměty jejich zájmu a zintenzivnit tak vlastní učení. Prostředí musí působit esteticky a spořádaně. Pořádek přispívá k pocitu stability a rovnováhy. Pokud je dítě v připraveném prostředí, může se v něm spontánně projevit a pedagog má pak možnost objektivního pozorování dítěte. (Rýdl, 2007)

„*Účinné a efektivní vzdělávání dětí je podmíněno nejen odborně vzdělaným učitelem, ale i školním prostředím.*“ (Montessori, 2001 s. 14)

2.7 Polarizace pozornosti

Základem učení je polarizace pozornosti, což znamená, že je dítě schopno se intenzivně a dlouhodobě soustředit na práci, která ho zaujme. Dítě se věnuje opakování činnosti tak dlouho, až je úplně „nasyčeno“. Když je dítě plně ponořeno do činnosti, je schopno se úplně odpoutat od okolí. Během koncentrace pozornosti dochází k aktivnímu kontaktu mezi dítětem a předměty. (Zelinková, 1997)

K podmínkám, které umožňují koncentraci pozornosti, patří:

- sledování senzitivních fází,
- nabídka vhodných materiálů a programů, které odpovídají nastupující senzitivitě a rozvíjejí ji,
- práce vychovatele, která spočívá v přípravě prostředí a změně sebe samého,

- svoboda dítěte a podpora jeho iniciativy, pohybu a volby činnosti.

Polarizace pozornosti probíhá v třístupňovém cyklu:

- Přípravný stupeň* - jeho charakteristickým rysem je neklid, hledání, očekávání. Dítě hledá podněty, které ho „osloví“. Jedná s o krátký časový úsek.
- Stupeň velké práce* - v této fázi dítě zaměřuje veškerou svoji pozornost na novou činnosti a opakovaně činnost provádí až do nasycení. Je nuceno překonávat překážky a řešit problémy. Dítě je pro práci zaujato, zaměřuje svoji koncentraci na jednu činnost. Během této fáze si dítě osvojuje poznatky, které jsou tím trvalejší, čím hlubší byla koncentrace pozornosti.
- Stupeň zklidnění* - závěrem cyklu je zklidnění, kdy dítě zpracovává vjemy a poznatky. Potřeba poznání je u dítěte nasycena. Dítě je klidné, prožívá radost a uspokojení. M. Montessori užívá označení „vnitřní inventura“. (Zelinková 1997, s. 29)

2.8 Proces normalizace

Jedná se o proces nápravy, neboli návratu k normálnímu stavu, který začíná narozením a pokračuje až do věku 6 let. Děti se přizpůsobují svému okolí tak, aby našly svou přirozenou podobu a dosáhly smyslu pro harmonii a rovnováhu se svým okolím. Pokud je dětem nabídnuto vhodné a podnětné prostředí, určitý stupeň svobody a volnosti a možnost volby vybrat si spontánně tu nejvhodnější činnost, začnou se děti chovat ukázněně a proces normalizace může být úspěšný. (Montessori, 1998)

Montessori (1998, s. 88) zmiňuje „*žádné obrácení není tak zázračné jako to, které zvítězí nad melancholií a depresí a pozvedne člověka k vyšším životním sférám.*“

2.9 Pohyb a ticho podle M. Montessori

Montessori (1998, s. 52) zdůrazňovala přirozenou potřebu pohybu dítěte. „*Dítě získá svou schopnost chůze ne tak, že čeká, až se sama projeví, ale tak, že zkusí chodit. Naučit se chodit znamená pro dítě něco jako druhé narození, neboť tím přechází ze stavu bezmocnosti do stavu svobodné aktivity*“. Dítě touží používat své nohy a nohy dělají dítě nezávislým. Nohy dítěti umožňují opustit úzký okruh domova. Dítě chodí, aby se v této

činnosti zdokonalilo, můžeme mluvit o jeho vnitřní tvořivé práci. Pohyb má velký význam pro psychický rozvoj jednotlivce. (Montessori, 1998)

Pro rozvoj svalové koordinace chůze, držení těla a rovnováhy zavedla Montessori (2001) speciální výcvik a to chůzi po linii ve tvaru elipsy. Toto cvičení začíná sedem kolem elipsy, kdy učitel v tichém a klidném sedu čeká na děti, které se tohoto cvičení chtějí zúčastnit. Poté začne velmi pomalu, jemně, vzpřímeně a vznešeně chodit po elipse tak, že klade jedno chodidlo těsně před druhé. Metodika chůze je taková, že se noha klade od paty přes vnější stranu chodidla a pokračuje od malíčku k palci. Děti se postupně k učiteli zapojují a napodobují danou chůzi. Děti nejprve chodí nešikovně, těžkopádně, nohy kladou vedle čáry, ale postupem času se zdokonalují. Poté, co děti danou chůzi zvládnou, nosí v obou rukách různé předměty. Jak uvádí Helmingová (1996, s. 98): „*věci, které dítě nosí, mu brání myslet na sebe samo*“. V této chvíli probíhá u dítěte obrovská koncentrace pozornosti s využitím a zapojením obou hemisfér a svalů celého těla. Chůzi po elipse je důležité dětem doplnit o hudbu, aby určitý rytmus dětem pomohl koordinovat smysly zapojené do této činnosti. Hudba také umocňuje emocionální zážitky z této činnosti.

Montessori (2001, s. 61) se zmiňuje, že „*odlišným druhem koordinovaného pohybu je dosažení ticha*“. Ticho neznamena potlačení rámusu nad obvyklý ruch v prostředí, jak si pod tímto slovem učitelé často představují, ale znamená dočasné přerušení veškerého pohybu. Jak zdůrazňuje Montessori (2001, s. 61): „*není to autoritativní ticho, docílené nehybností a strnulostí dětí, ale dokonale koordinovaný pohyb z jejich strany, kterého lze dosáhnout postupným výcvikem*“. Tichu je třeba děti učit nejlépe tím, že člověk ztiší sám sebe. Ticho nemůžeme ztotožňovat s nepřítomností hluku nebo šumu, je něčím pozitivním a nevzniká už tím, že děti mlčí a sedí tiše. Ticho též vyplývá ze zaujetí prací a soustředěností. V tichu přichází dítě ke skutečné svobodné tvorbě a zbaví se svého bezcílného a hlučného pohybu. (Montessori, 2001)

2.10 Duchovní příprava učitele podle M. Montessori

Jak uvádí Montessori (1998), duchovní příprava učitele je velice důležitá. Naprosto nedostačující jsou pouhé teoretické vědomosti o výchově a vzdělávání. Učitel se musí vnitřně připravovat systematickým studováním sebe sama a tím se postupně zbavuje všech zakořeněných defektů, které stojí v cestě jeho práce s dětmi. Montessori (1998, s. 92)

konstatuje: „*napřed vyjmi břevno z oka svého a pak jasně uvidíš, jak vyjmout smítka z oka dítěte*“. Abychom objevili tyto nedostatky, musíme se naučit vidět sami sebe očima ostatních. Tato vnitřní příprava je něco jiného než dokonalost hlásaná náboženstvím. Dobrý učitel neznamena být úplně bez chyb či slabostí. Je to ten, který se nechá vést, hledá svůj správný vztah ke každému dítěti. Se svými špatnými vlastnostmi můžeme bojovat dvojím způsobem. A to hloubkově a povrchově. Hloubkově znamená vnitřní boj proti nedostatkům, kterých jsme si vědomi. Povrchový způsob spočívá v potlačení vnějších projevů našich negativních tendencí, které nemůžeme vědomě měnit. Důležité je také přijímání obecných norem chování, protože nás nutí uvědomovat si naše chyby a reagovat na ně. Často se vyhýbáme přiznání chyby a tím i nápravě. Skrýváme nedostatky za vznešené a neodkladné povinnosti. Vymýšlíme si důvody a omluvy.

Učitelé a všichni, kdo pracují s dětmi, by se měli od podobných chyb a lží osvobodit, protože ty jen poškozují jejich postavení. Měli by se zbavit základních nedostatků pramenících z pýchy a hněvu a vidět je v pravém světle. Zloba je problém a snoubí-li se s falešnou hrdostí, může svou zdánlivou důstojností lehce ostatní zmást a dokonce se i dožadovat úcty. Naštěstí hněv je jevem, na který okolí velmi výrazně reaguje. Pokud ovšem jednáme s dětmi, je situace jiná. Děti nám nerozumí, neumějí se bránit a přijímají vše, co jim řekneme. Přijímají nespravedlnost a ještě se navíc cítí provinile, když na ně svalujeme vinu. (Montessori, 1998)

Učitel by si měl toto postavení neustále připomínat. Podle Montessori (2001) dítě brzy vycítí, že něco není v pořádku, ale neumí si to rozumově přebrat a tím začne upadat do depresí a jeho psychika se začne deformovat. Jeho podvědomé reakce na zlobu nebo bezohlednost dospělého nachází svůj výraz v ustrašenosti, lžích, nevhodném chování, bezdůvodném pláči, nespavosti a nočních děsech, neboť nedokáže rozumem uchopit pravou příčinu svých depresí. Hněv dospělých může často vyústit až v tyranii. Tyranie odmítá diskusi. Obklopuje jednotlivce neproniknutelnou zdí vynucené autority. Dospělí ovládají dítě pod záminkou přirozených práv. Zpochybnění těchto práv berou jako útok na svůj majestát. Ještě přesvědčuje dítě, že tyranie je vlastně pro jeho dobro. Dítě si starších má vážit, ale dospělí si osobují právo dítě soudit a někdy dokonce ponižovat. Usměrnují a potlačují potřeby dítěte tak, jak se jim to hodí. Případné protesty jsou považovány za nebezpečný a netolerovatelný projev nedostatku úcty. Dospělí přijímají roli vládce a od dětí požadují naprostou oddanost. Myslí, že z něj vytváří bytost dobrou, pokornou a inteligentní, že mu tak umožňují přizpůsobit se okolí a lidem. Navíc naprosto odmítají připustit si, že se chovají jako tyranie.

Pokud se někdo chce stát Montessori učitelem (Montessori, 2001), musí sám sebe poznat a potlačit v sobě sklony k tyranii. Musí očistit své srdce od pýchy a zloby a musí se umět pokořit a naplnit své srdce dobročinností. Jen takováto příprava dodá potřebnou duševní rovnováhu, bez které se ve své práci neobejde. Neznamena to ovšem, že nemáme vůbec posuzovat chování dítěte a že máme souhlasit se vším, co dítě provádí. Tím bychom jeho duševní rozvoj zanedbali. Podle Montessori (2001, s. 97): „*teoretická příprava učitelky pro její práci je velice obtížná. Musí sama sebe utvářet, musí se naučit pozorovat, být uvážlivou, trpělivou, přizpůsobivou a vytrvalou. Musí umět potlačit své vlastní impulsy a naučit se provádět praktické úkoly s potřebným taktem.*“

Jak uvádí Rýdl (2007, s. 50): „*role připraveného učitele není v tom, aby násilně nakrmil děti informacemi, nýbrž tato role spočívá ve vedení dětí k nejvyššímu možnému uplatňování jejich schopností v každé fázi jejich vývoje*“. Učitel přijímá roli vědce nebo průzkumníka. Trpělivým a citlivým pozorováním každého dítěte objevuje jedinečné potřeby a zájmy dětí. (Rýdl, 2007)

Učitel by měl podporovat nezávislost dítěte jako první krok jeho svobodného vývoje. Připravovat takové podněty, které podněcují dětskou aktivitu. Je nutné, aby respektoval senzitivní období dítěte. Má být pomocníkem a oporou dítěti, vedoucím a organizátorem. Jak uvádí Zelinková (1997, s. 73): „*to, že dospělý má být organizátorem, znamená, že má organizovat komplexní učební situace, které navodí proces koncentrace*“. Učitel se věnuje usměrňování spontánní aktivity dítěte, která se uskutečňuje v procesu koncentrace. Má dítě vést, aniž by ho svou přítomností omezoval, ale zároveň však musí poskytnout pomoc, je-li o ni žádán. (Zelinková, 1997)

Důležitým úkolem je znalost práce s pomůckami. Učitel by měl být schopen vybrat vhodný materiál (pomůcku) pro konkrétní dítě a předvést mu jej tak, aby vyvolal jeho živý zájem. Jak uvádí Montessori (2001, s. 97): „*musí si dokonale osvojit způsob, jak pomůcku dětem nabídnout, jak s dítětem pracovat a účinně ho usměrňovat*“. Je potřeba zvolit vhodnost pomůcky pro dítě tak, aby odpovídala úrovni jeho dovednostem. (Montessori, 2001)

Nezapomínejme, že jsme učitelé a naše poslání je vychovávat. Buďme pokorní a potlačujme předsudky ozývající se v našich srdcích. Zachovat si musíme jen ty vlastnosti, které nám pomáhají v naší práci, a zbavit se všech, které nám brání dítěti porozumět. Učitel si musí být sám sebou opravdu jistý. To se podaří jen v případě, že sám, sebe plně přijímá nejen se svými silnými stránkami, ale také se svými slabostmi. Je tedy dobrým učitelem, i když dělá chyby. Je dokonce lepším učitelem, protože chyby patří k životu. Všechno nové

se učí skrze pokusy a omyly. Čím větší jsou chyby, tím silnější je pak vědomí toho, co je správné. Člověk by tedy měl při svých chybách stát. Měl by chtít chyby zase napravit a měl by k tomu v sobě najít sílu. Když si člověk přitom nechá pomoci, třeba i terapeuticky, není proto v žádném případě méněcenný. Protože síla nevyrůstá jen z člověka samého, ale také ze vzájemné pomoci. (Montessori, 2001)

My všichni musíme hledat cesty, jak našim dětem pomoci a sílu k tomu můžeme najít ve své duši. Pomůže nám láska k dítěti a uspějeme vždy, když budeme chtít. (in ibid)

3 Metodika výchovného systému podle Marie Montessori

Obsahem této kapitoly je rozdělení výchovného systému Montessori na jednotlivé oblasti, v kterých probíhá výchova dítěte. Metodika vychází z empirických poznatků, získaných na základě dlouhodobého pozorování dětí při běžných činnostech jejich každodenního života. Blíže zde charakterizujeme jednotlivé oblasti a k tomu odpovídající cvičení a didaktický materiál.

Metodika výchovného systému Montessori je rozdělena do těchto základních oborů:

- Činnosti praktického života,
- smyslový materiál,
- rozvoj jazyka,
- matematika,
- kosmická výchova.

Charakteristické pro pedagogiku Montessori je speciálně upravený didaktický materiál, který pomáhá dětem objevovat svůj vlastní svět. Jak uvádí Rýdl (2007, s. 52): „*pomůcky jim pomáhají vytvářet z konkrétních zkušeností pojmy a učí je myslet abstraktně*“. Materiál má děti vybízet k aktivitě a vzbudit u nich hluboký zájem. (Rýdl, 2007)

3.1 Činnosti praktického života

V této oblasti se děti rozvíjejí v pohybových dovednostech, učí se pracovním návykům, které budou potřebovat po celý život. Řadíme sem *péči o vlastní osobu*, kdy se děti zdokonalují v sebeobslužných úkonech jako je zapínání a rozepínání knoflíků, zipu, zavazování, rozvazování tkaniček, celková tělesná hygiena. *Péče o okolí* je také nedílnou součástí činností praktického života. Děti jsou vedeny k tomu, aby nezapomínaly na okolí, ve kterém se pohybují. Pomáhají s péčí o květiny, zametají, myjí a utírají nádobí, utírají prach, pečují o zvířátka. Do této oblasti zahrnujeme také *zdvořilostní formy chování*, kdy se děti učí poprosit, poděkovat, pozdravit, omluvit se, naslouchat a pomáhat těm, kteří to potřebují. Učí se společenskému chování při stolování, dodržování sebeobslužných hygienických návyků. (Šebestová, Švarcová, 1996)

3.2 Smyslový materiál

Montessori (2001, s. 66) uvádí: „*procvičování a zdokonalování smyslů očividně vede k prohlubování smyslového vnímání a vytváří pevné základy pro intelektuální růst. Intelekt se formuje na základě konkrétních představ, pomocí kontaktu s prostředím a podrobným zkoumáním tohoto prostředí*“. Citlivost našich smyslů se vyvíjí postupně, musíme se proto učit diferencovanému vnímání a procvičovat jej. Podle Montessori (2001) je tříbení smyslů předpokladem pro rozvoj inteligence. Dítě dostává do podvědomí množství informací, vzniká potřeba vytvořit řád a jasnost. Proto jsou tolik potřebné zkušenosti prostřednictvím smyslového materiálu. Smyslové pomůcky se skládají z mnoha předmětů, které jsou seskupeny podle jejich určitých fyzikálních vlastností, jako je barva, tvar, velikost, zvuk, struktura látky, hmotnost, teplota a roztažnost. Každá sada předmětů prezentuje stejnou vlastnost, ale různé úrovně. Jsou zde postupné, ale pravidelné rozdíly mezi jednotlivými předměty skupiny a je-li to možné, jsou matematicky vyjádřitelné. Každá sada je koncipována vzestupně a zřetelný viditelný nebo slyšitelný rozdíl vzbuzuje pozornost dítěte ještě předtím, než ji mělo možnost použít.

Jak uvádí Montessori (2001), mezi základní didaktický princip u pomůcek patří izolace jedné vlastnosti, která musí být zřetelně vyjádřená. Některé druhy smyslového materiálu jsou tvořeny v desítkovém systému. To znamená, že růžová věž má deset krychlí, v dřevěném bloku je deset různých velikých závažíček apod. Velice důležité je, aby každá pomůcka v sobě měla zabudovanou určitou schopnost kontroly chyb, pomocí které si může dítě samo chybu vyhledat a opravit. Kontrola chyb také vede dítě k nezávislosti a samostatnosti. Montessori kladla důraz také na estetiku a přitažlivost pomůcek. „*Všechny tyto předměty jsou pro děti lákadlem. V jakémkoliv okamžiku přitahuje dítě ten předmět, který v té chvíli odpovídá nejvíce jeho potřebě. Stejným způsobem k sobě vábí květiny na louce svými barvami a vůněmi motýly, včely a další hmyz. A každý z nich si vybere takový květ, který ho nejvíce přitahuje*“. (Montessori 2001, s. 69)

3.3 Rozvoj jazyka

Pro rozvoj jazykových schopností je třeba komunikace rodičů s dítětem již od jeho prvních dnů života. Dokonce již mnohem dříve, v prenatálním období, dítě vnímá zvuky kolem matky, její hlas, citové prožívání... Po narození dítě nejdříve odezírá ze rtů, zhruba v šesti měsících opakuje slabiky, žvatlá, v 9 měsících již slova začínají mít význam, v roce záměrně a vědomě opakuje slova. Později (15 měsíců) mají předměty jména a před druhým rokem dítě začíná mluvit, říká slova, potom frázuje a ve dvou letech mluví v jednoduchých větách a začíná se objevovat skladba. (Hainstock, 1999)

Zvědavost předškolního dítěte se podněcuje odpovídáním na jeho zdánlivě nekonečné otázky. K posílení jazykových schopností je vhodné využít každé příležitosti povídání si s dítětem. Dítě v tomto období rádo napodobuje, proto je potřeba na dítě mluvit vždy jasně a zřetelně a s přesným vyslovováním. Vhodné je podněcovat dítě k tomu, aby hovořilo s ostatními dětmi a dospělými. Ke stimulaci představivosti dítěte jsou dobrým pomocníkem jednoduché dětské říkanky, písničky, příběhy a obrázkové knížky. Velice důležité je naslouchat dítěti, aby jeho zájem o mluvenou řeč neztratil na zájmu. (in ibid)

Mezi nejdůležitější základní schopnost, kterou se kdy dítě naučí je čtení. Jak uvádí Hainstock (1999, s. 99): „*vychovatelé a psychologové se shodují na tom, že dítě, které neumí číst, je prakticky nevzdělatelné a pokud se nanaučí dobře číst do osmi nebo devíti let, je jen nepatrná naděje, že by se někdy vůbec stalo dobrým čtenářem*“. V současné době došlo k odklonu od názoru, že děti ve věku nejméně šesti let nejsou pro čtení duševně připravené a bylo uznáno, že mnohé děti se v dřívějším věku mohou naučit číst spontánně. Hainstock (1999, s. 100) uvádí, že „*malé děti jsou tak dychtivé, že stačí i sebemenší povzbuzení, aby se mohly učit téměř samy*“. Dětská zvědavost je nenasytná ve chvíli, kdy pozná kouzlo písmen a slov. (Hainstock, 1999)

Čtení prolíná s psaním, u většiny dětí psaní předchází před čtením. Během praktických i smyslových činností si dítě rozvíjí sebekázeň, koordinaci pohybů, manipulaci s Montessori materiálem si vytváří trojúhlop pro správné držení tužky, získává správné návyky při sezení, procvičuje si jemnou motoriku, učí se pracovat celou rukou, má vyvinutý cit pro prostor, velikost, přítlak... Jak uvádí Montessori (1998, s. 82): „*jazyk je především prostředkem mluvené komunikace. Psaná forma je jenom převedení zvuků na viditelné stopy*“. Psaná podoba jazyka je pomalu odvozována z podoby mluvené. Nejdříve dítě pouze opisuje, potom písmena pojmenovává, pracuje na nelinkovaný papír a později

se seznamuje s linkami. Po pojmenování písmen následuje čtení. Dítě se nejdříve seznamuje s písmeny, seznamuje se s abecedou, pojmenovává předměty, poznává slova, postupně slova i vytváří. V této fázi dítě často slovo sestaví, vezme si tužku a papír a slovo opíše. Následuje tvorba frází a vět. Gramatika se zavádí postupně paralelně se čtením a psaním. Dítě dostává do ruky materiály, které ho seznamují s gramatickými jevy. Poznává je nejprve spíše vizuálně a procvičováním samo dochází k pravidlům. (Hainstock, 1999)

Daleko důležitější než vlastní čtení a psaní je příprava na tyto činnosti. Není třeba chvátat. Dítě musí mít zažité přípravné činnosti. Montessori (2001) se zmiňuje o tom, že Itard a Seguin se nevěnovali tolik metodice psaní, jako vysvětlování kreslení, které je podle nich přípravou na psaní a psaní obsahuje. Při kreslení je třeba mít na paměti dva aspekty – rovinnou plochu, na kterou kreslíme a čáry, které na tuto plochu malujeme. Dříve, než začneme psát, je třeba se věnovat ploše. Systematickým kreslením se dítě racionálně seznámí se všemi částmi plochy. Tvoří nejprve jednoduché a postupem času i složitější čáry.

Výuka psaní probíhá postupně. Dítě nejprve poznává různé druhy čar, poté kreslí v různých směrech a v různých pozicích ve vztahu k rovině a nakonec spojuje čáry tak, aby vytvářely obrazce narůstající obtížnosti. (Montessori, 2001)

3.4 Matematika

Marie Montessori mluví o matematice jako o psychomatematice a říká, že lidský duch je duchem matematickým. (Šebestová, Švarcová 1996)

Jak uvádí Montessori (2001), dětem nezpůsobují potíže v matematice abstrakce ani čísla, ale způsob, jakým je jim matematika vysvětlována. Prostředí pro dítě by mělo být takové, aby mu bylo umožněno proniknout do oblasti matematiky tak, aniž by si to uvědomovalo.

Matematika je všude kolem nás. Pro vzbuzení zájmu o matematiku stačí, využívat každodenních příležitostí a počítat s dítětem stromy kolem cesty na procházce, kolik je dnes dětí ve škole, budou mít ovoce všechny děti nebo je třeba rozdělit jej na několik dílů, v kolik hodin půjdeme ven... Čísla nás provázejí na každém kroku: čas, peníze, velikosti, věk, datum, dílky dortu, bonbóny v sáčku... Zájem dětí o čísla je značný. Zpočátku je třeba, aby porozumělo množství a potom přiřazuje množství k číslům, nakonec pracuje jen s čísly. Také při vyvozování matematických operací se postupuje od konkrétního materiálu k číslům. (Hainstock, 1999)

Montessori (2001, s. 165) uvádí, že „*dětské myšlení se vyznačuje neobyčejným smyslem pro přesnot a reálnou skutečnost*“.

3.5 Kosmická výchova

Jak uvádí Rýdl (2007, s. 165): „*Montessoriová pokládá za nutné orientovat lidské sebevědomí (vědomí sebe) kosmicky*“, proto nedílnou součástí výchovného systému Montessori je kosmická výchova, která zahrnuje celistvý obraz okolního světa. Prostřednictvím kosmické výchovy si dítě osvojuje představu o souhře jednotlivých součástí celku tj. přírody živé, neživé a člověka. Do oblasti kosmické výchovy patří poznatky z oblasti zeměpisu, astronomie, biologie, dějepisu, fyziky, chemie atd. V předškolním věku mají děti možnost získávat poznatky o přírodě tím, že provádějí praktické pokusy v těchto oborech. Mohou si vyzkoušet, které materiály jsou hořlavé, co lze roztrhnout či zmačkat nebo co je křehké. Poznávají brouky, pták, drobné živočichy, rozeznávají stromy a keře, pečují o rostliny, zvířata. Děti využívají nejrůznější Montessori materiál např. tabule znázorňující světadíly, státy, jejich symboliku, globusy apod. a tím získávají představy o souvislostech přírody a světa. „*Souhru přírody pokládala M. Montessori za výsledek působení boží síly*“. (Šebestová, Švarcová 1996, s. 48)

Pedagogika Montessori kladla velký důraz na tzv. výchovu k míru, která byla součástí kosmické výchovy. Jak uvádí (Šebestová, Švarcová 1996, s. 48): „*v užším slova smyslu jde o to, zabránit vzniku konfliktů mezi dospělým a dítětem. V širším slova smyslu si přála, aby žili lidé na celém světě v míru, přátelství, lásce a porozumění*“.

4 Dítě předškolního věku

V této kapitole bychom se nejprve chtěli zaměřit na vývojové fáze dítěte nejen podle M. Montessori, ale i podle J. Piageta a S. Freuda. Jelikož se tato práce zabývá dítětem v období předškolního věku, blíže si toto období charakterizujeme a zaměříme se také na celkovou zralost dítěte před nástupem do Základní školy.

4.1 Vývojové fáze dítěte podle M. Montessori

Maria Montessori odhalila v dětech obrovský potenciál a její objev tehdy vyvolal značný ohlas. Zajímala se o vývoj člověka od početí přes celé období dětství. V úvodních kapitolách své knihy *Absorbující mysl* se podrobně zabývá prvotním vývojem člověka. Zmiňuje se také o Freudově psychoanalýze, která odhalovala prostor nevědomí. I Freud si uvědomoval, že jakékoli problémy, které vzniknou v období dětství, mají celoživotně vliv na vývoj člověka. Jak uvádí Montessori (2003, s. 50) *„každý osobnostní rys vytvořený v dětství zůstává fixovaný po zbytek života, a ani když se od něj snažíme později vědomě odpoutat, nezbavíme se jej docela - zůstává zakořeněn v našem podvědomí.“* To, co dítě jednou absorbuje, zůstává součástí jeho osobnosti navždy. Pokud chceme mít vliv na vývoj společnosti, je nutné začít od těch nejmenších dětí. Je potřeba si uvědomit, že dítě, které není zdaleka dokončeným výtvozem jak po stránce tělesné, tak po stránce duševní, má před sebou úkol, a to, vytvořit ze sebe velice složitou bytost - člověka. Člověk si nepřináší na tento svět, na rozdíl od ostatních živočichů, žádnou dovednostní výbavu. Jeho schopnost učit se, však nemá v celé živočišné říši obdoby. Může se naučit nepřeborné množství specializovaných pohybů, které však nepřichází samy jako výsledek dozrávání pohybových orgánů. Vše je závislé na praktických aktivitách, na pravidelném procvičování, jedním slovem vlastně na soustavném *vzdělávání*. (Montessori, 2003)

Je důležité se naučit probouzet v dětech zájem o dění kolem nich. A děti pak mohou svou vlastní činností nalézt prostředky ke svému rozvoji. Každé dítě je odlišně nadané, ale přesto v tomto období můžeme sledovat vzájemnou podobnost všech dětí na světě. Každý z nich jako by začínal úplně stejně a teprve později se projeví ty nejhlubší rozdíly. Montessori (2003, s. 57) definuje stádium narozeného dítěte tak, že *„sice začíná jednotným, značně neurčitým přístupem k nárokům lidského života, ale o to lépe pak každý jedinec může rozvíjet své jedinečné předpoklady ve stádiích pozdějších.“* Z toho plyne, že

existuje jen jeden způsob, jak zacházet s maličkým novorozencem. Psychické potřeby mají všechny děti stejné a procházejí stejnými stadii na své cestě sebeutváření a je potřeba respektovat lidskou přirozenost. Pokud chceme být dětem nápomocni k jejich růstu, musíme respektovat to, že se řídí vlastními zákonitostmi rozvoje. Nemůžeme se snažit je nahradit našimi vlastními představami. Montessori pohlížela na dítě jako na individualitu, jedinečnou osobnost. My všichni musíme hledat cesty, jak našim dětem pomoci a sílu k tomu můžeme najít ve své duši. Pomůže nám láska k dítěti a uspějeme vždy, když budeme chtít. Nápomocni dětem můžeme být od prvních okamžiků. Pomoc by však neměla znamenat formování dítěte, neboť to je úkol, jenž náleží přírodě samotné. My musíme citlivě reagovat na vnějšíkové projevy jeho rozvoje a na jejich základě poskytovat takové prostředky nezbytné k formovacím procesům, které si dítě nemůže vlastním úsilím samo opatřit. (Montessori, 2003)

Maria Montessori rozvíjela vlastní vývojovou teorii dítěte a jí odpovídající výchovná opatření. K tomu využila vlastní dlouholetá pozorování dětí. (Rýdl, 2007)

Vývojové fáze a k tomu odpovídající výchovné prostředí či školní zařízení jsou rozděleny následovně:

- věk od 0 do 6 let - toto období dělí M. Montessori do dvou dílčích vývojových etap:
 - věk od 0 do 3 let - v tomto období má probíhat výchova v rodině, jeslích či herních skupinách,
 - věk od 3 do 6 let - výchova probíhá v mateřských školách, domech dětí (pojmenování Montessori).
- věk od 6 do 12 let - období, kdy je dítě vychováváno ve škole s prvním stupněm základní školy,
- věk od 12 do 18 let - „Erdkinder“ (děti Země) - škola zkušeností sociálního života, jedná se o školu druhého stupně základní školy. (Rýdl, 2007)

4.2 Vývojové fáze dítěte podle J. Piageta a S. Freuda

J. Piaget člení duševní vývoj podle toho, jak se u dítěte vyvíjí logické myšlení a jak dítě chápe matematické, geometrické, fyzikální, ale i morální pojmy. Jak uvádí Šimčíková - Čížková (2008, s. 24): „*Piaget vychází ve svých předpokladech z činnosti dítěte jako zdroje myšlení, v rámci širšího pojetí intelligence*“.

Hlavní etapy vývoje dítěte dělí Piaget následovně:

- *Etapa senzomotorické intelligence* - myšlenkové operace dítěte úzce souvisí s vnímáním a jeho motorickou aktivitou, zahrnuje období od narození do 1,5 až 2 let.
- *Etapa symbolického a předpojmového myšlení* - tato etapa se objevuje koncem druhého roku a souvisí s užíváním slov, kdy dítě užívá slovo spíše jako „předpojmu“, který je oproti pojmům pomíjivý a nejistý a je založen často na nepodstatných, vedlejších vlastnostech.
- *Etapa názorného myšlení* - od 4 do 7 let; dítě uvažuje v celostních pojmech, které vznikají na základě vystižení podstatných podrobností. Usuzování se zatím váže na vnímání nebo představivost.
- *Etapa konkrétních operací* - konkrétní myšlení dítěte se objevuje v mladším školním věku a trvá asi do 11 až 12 let. Dítě již chápe příčinné vztahy a chce nalézt souvislosti mezi jevy.
- *Etapa formálních operací* - období, které nastupuje před jedenáctým až dvanáctým rokem. Formální operace jsou součástí logického myšlení. (Šimčíková - Čížková, 2008)

S. Freud člení vývoj dítěte podle jeho afektního prožívání a pudového života. Vývojové členění obsahuje pět etap a to podle přísunu „erogenních zón“ těla, která poskytují dítěti v jeho vývoji libost při uspokojování sexuálního pudu.

Vývojové etapy Freud dělí následovně:

- *Orální stadium* - v prvním roce života dítěte dochází k fázi „orální závislosti“, kdy dítě získává libost především ze sání, které je spojeno buď s nasycením, nebo strkáním věcí do úst. Fáze „orálně agresivní“ je spojena s růstem zubů a kousáním.

- *Anální stadium* - objevuje se ve druhém a třetím roce života dítěte a je spojeno s přesunem erogenní zóny těla na hnus. Pudové uspokojení dítě získává ze stimulace anální krajiny, především při zadržování a vypuzování exkrementů.
- *Falické stadium* - od 3 let věku dítěte se libidostní uspokojování přesouvá na genitální krajinu. Dítě se zajímá o anatomické rozdíly mezi chlapci a děvčaty, ptá se, jak se rodí děti a má zájem i o erotické aktivity dospělých (líbání, hlazení).
- *Stadium latence* - je doba od 5. nebo 6. roku do dospívání, o které Freud hovoří jako o době, kdy na čas ustupují dětské emoční a sexuální tužby. Jedná se o období mladšího školního věku, které je zaměřeno především na školní práci.
- *Genitální stadium* - toto období začíná dospíváním, asi od 12 let a začíná oživení falických změn, kdy dospívající začíná navazovat vztahy mimo rodinu. (Šimčíková - Čížková, 2008)

4.3 Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní období můžeme charakterizovat dvěma rozmezími, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy a na konci, po dovršení šestého roku, nástup do základní školy. V předškolním období se výrazně mění tělesná konstituce dítěte. Typická baculatost se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Nadále pokračuje osifikace kostí a zhruba ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má velký význam na rozvoj jemné motoriky, která dětem umožňuje manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč. V tomto období se také vyhraňuje lateralita. V oblasti hrubé motoriky se dítě nadále zdokonaluje, koordinují se pohyby rukou a nohou a na konci tohoto období již dítě zvládá činnosti vyžadující složitou pohybovou koordinaci, např. jízda na koloběžce, kole, bruslení, lyžování, plavání. (Plevová, 2008)

Velmi intenzivně se u dítěte předškolního věku vyvíjejí poznávací procesy. Převládá synkretické (celistvé) vnímání. V oblasti zrakového vnímání začíná rozlišovat doplňkové barvy (růžová, oranžová). Rozvíjí se sluchové vnímání a je schopno analyzovat zvuky různých zdrojů (zpěv ptáků apod.). U dítěte se zpřesňuje čichové a chuťové vnímání a nadále je důležitým zdrojem zážitků hmat. Převaha konkrétnosti a mimovolnosti jsou základním rysem paměti a první projevy úmyslné paměti se projevují až koncem předškolního období. Pozornost je na začátku období ještě nestálá a přelétává a postupně se

vytvářejí počátky úmyslné pozornosti. V oblasti představivosti se intenzivně rozvíjejí fantazijní představ, které se uplatňují ve výtvarném projevu a hrách dítěte. K výrazné vývojové změně dochází také v myšlení dítěte, kdy opouští fázi předpojmového myšlení a přechází na úroveň názorného myšlení. Rozvoj poznávací aktivity je úzce spojen s rozvojem řeči, kdy si dítě osvojuje 2000 až 2500 nových výrazů. (Plevová, 2008)

Emoční prožívání můžeme charakterizovat větší stabilitou a vyrovnaností. Citové prožitky jsou intenzivní a většinou jsou ještě vázány na aktuální situaci. Rozvíjí se sociální, intelektuální, estetické a etické city. Velmi důležitou zůstává nadále hra, která je hlavní činností, ve které probíhá proces socializace. (in ibid)

4.4 Školní zralost

Již J. A. Komenský se zabýval otázkou *školní zralosti* a stanovil 6. rok jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky. Taktéž upozorňoval na možnou „nezralost“ některých dětí. Jak poznamenává Petrová (2009, s. 84) školní zralost lze chápat jako *„takový stupeň vývoje tělesných i duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků“*. Jak uvádí Dittrich (1992, s. 19): *„školní zralostí rozumíme takovou fyzickou a psychickou připravenost dítěte na školu, která mu umožňuje optimální zapojení do vyučovacího procesu bez nebezpečí ohrožení fyzického a duševního zdraví při školní zátěži. Je výsledkem biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince.“*

V oblasti tělesné zralosti jsou posuzovány znaky, jako je věk dítěte, jeho výška a hmotnost, přiměřenost rozvoje hrubé motoriky a pohybové koordinace, vyspělost jemné motoriky, dokončení 1. strukturální přeměny, míra zralosti CNS a celkové zdraví dítěte. Nejpozději před vstupem do školy by mělo mít dítě již vyhraněnou *lateralitu*. (Petrová, 2009)

Duševní vyspělost je podmíněna nejen zralostí centrální nervové soustavy, ale i dosaženou mírou rozvoje kognitivních a emotivních funkcí psychiky. Mezi kritéria k posouzení rozumové zralosti můžeme zařadit jevy jako je přechod celostního k přičleněnému vnímání, analyticko-syntetická činnost, konkrétní myšlenkové operace při zacházení s názorným materiálem, překonávání egocentrismu, vůlí ovládaná pozornost, přiměřený vývoj řeči, rozlišení hry a povinnosti (vytrvalost při úkolu). (in ibid)

V rámci emoční zralosti pozorujeme u dítěte dosažení určité citové stability a odolnosti vůči frustracím. Důležité je, aby mělo dítě přiměřenou sebedůvěru a kladný

postoj k sobě samému. Sociální zralost spočívá v tom, že dítě akceptuje příkazy autorit, včetně podřízení se režimu a zvyklostem školy, dokáže se začlenit do skupiny vrstevníků, je ochotné spolupracovat a přizpůsobovat se. (Petrová, 2009)

5 Srovnání tradičního a alternativního školství

Tuto práci, která se zabývá přípravou předškolního dítěte na vstup do ZŠ, bychom chtěli uzavřít pohledem na současné tradiční školství a na školství využívajících alternativních přístupů. „*To, co škola potřebuje, je více svobody a nikoli připoutání k lavici*“. (Montessori, 2001 s. 15)

5.1 Organizace tradičního školství

Jak uvádí Nováčková (2003, s. 3): „*negativní zkušenosti ze školy má většina dospělých. Nejde však jen o zážitky strachu, nespravedlnosti, nudy. Daleko nebezpečnější jsou dlouhodobá poškození v oblasti návyků a postojů. Dá se říci, že tradiční škola poškozuje každé dítě bez výjimky, ovšem každé jinak*“. Nejčastější reakcí rodičů na vzdělávání svých dětí je, že to nejde jinak. Učit se je podle rodičů potřebné a neznají jiný způsob, než jakým prošli sami. Popírají samu škodlivost tradičního pojetí školy. Jsou to velmi nebezpečné postoje, protože zbavují rodiče odpovědnosti za trápení vlastních i jiných dětí ve škole, nenutí hledat nové informace, ani s daným stavem něco dělat. (Nováčková, 2003)

Je mnoho učitelů, kteří se snaží laskavostí či bagatelizováním neúspěchů zmírnit dopady tradiční výuky, vymýšlejí zábavnější a pro děti lákavější formy práce, ale často si nejsou sami vědomi mylných východisek, na kterých škola setrvává. Hlavně jde o frontální způsob výuky, kdy mluví hlavně učitel a všichni žáci se v určité době učí stejné učivo. Dítě je stále ve stejném prostředí, kde učení probíhá nepřírozeně a neefektivně, učitel proto musí mít arzenál donucovacích prostředků, aby se děti vůbec učily. Jsou to odměny a tresty, především pak známkovací systém. Nováčková (2003, s. 10) zdůrazňuje, že „*známkováním bereme učení jeho vlastní smysl, tj. vědomé, z vnitřní potřeby motivované osvojování informací a dovedností. Učení tak degradujeme na prostředek sběru dobrých známek či vyhnutí se známám špatným*“. Vzdělání posuzujeme jen jako sumu vědomostí. Přeceňujeme význam faktů, informací a znalostí na úkor rozvíjení osobnosti dítěte, opomíjíme kritické myšlení, tvořivost, úctu k sobě i druhým, kooperativní učení, komunikaci a spolupráci. (in ibid)

Naše děti mají dokonalé encyklopedické znalosti, ale umí je použít? „*Kdokoliv bude tvrdit, že je dnes ve školách uplatňován princip svobody ve vzdělávání, bude k pravdě tak blízko, jako je dítě, které při pohledu na přišpendleného motýla tvrdí, že je živý a*

připraven vzlétnout“. (Montessori, 2001 s. 14) Od roku 1989 jsme demokratická společnost, alespoň to o sobě tvrdíme. V tradičních školách bychom demokracii jen stěží našli. Učitel je ve škole především autoritou ve smyslu vlivu vyvrálé osobnosti a jeho působení ve třídě je především mocenské. Tradiční výuka nedbá na potřebu aktivity dětí, smysluplnost a věkovou přiměřenost učiva, na individuální potřeby dětí, ale vkládá do učení vnější motivaci, odměny a tresty, aby udržela poslušnost a podřízenost příkazům. Učitel o všem rozhoduje sám a pravidla vnucuje dětem shora. Nováčková (2003, s. 19) konstatuje, že *„jen málo učitelů přibírá děti k řešení situací ve třídě“*. Tradiční třída je soubor jednotlivců, nikoli tým a učitel je na všechno sám. Požadavkem péče o rozvoj osobnosti dětí včetně jejich sociálních a komunikačních dovedností jako by se nakládala na bedra učitele další zátěž. Ke všem dosavadním povinnostem spojených s učivem a kázní by mu přibyla zodpovědnost co nejvíce se zabývat každým jednotlivým dítětem. (Nováčková, 2003)

Škola má být pro děti místem, kde probíhá učení. Jenže mnohé děti se ve škole cítí v ohrožení. V tomto stavu se pak nemohou učit, naše učení je spojeno s myšlením a v tomto případě je zablokováno. Jsme zaměřeni na to, abychom se z ohrožení dostali. Tato reakce je vlastně výdej, nikoli příjem, nemůže probíhat učení. Ve stresu se můžeme vypnout k výkonu, vydat naučené, ale namůžeme se učit něco nového. Přitom efektivní je, aby se děti naučily co nejvíce ve škole, nikoli ve svém volném čase za pomoci rodičů. Bohužel, v tradiční škole je vytváření bezpečného klimatu a péče o dobré vztahy často považováno za jakousi „nadstavbu“ či luxus a ne za základní předpoklad pro větší efektivitu výuky. (in ibid)

Aby v tradičním školství došlo ke změně, je třeba dalšího vzdělávání učitelů. Naučit se nové metody práce je otázka mnoha seminářů či kurzů, je proto třeba další vzdělávání systémově i finančně dořešit. Vyžaduje to vstřícnost ministerstva, „osvícenost“ učitelů a také zájem rodičů. Také oni se musí začít ptát, jak a v čem se učitelé jejich dětí vzdělávají a jak potom předávají své poznatky a zkušenosti jejich dětem. Zabývat se změnou současného školství není otázka jen učitelů, ale především rodičů, jejich odpovědnosti ke vzdělávání dětí, spolupráce se školou. Naučit děti, aby jednou pracovaly pro věc samu, ne jen pro odměnu či ze strachu před postihem, ukázat jim, že poznávání je důležitou hodnotou v lidském životě. K tomu musí rodiče projevit opravdový zájem o vzdělanost a ne jen o známky. (in ibid)

5.2 Školství využívající alternativní metody

Nováčková (2003) uvádí, škola alternativní je organizována jinak než škola tradiční a používá jiné metody výuky, bez donucování a nežádoucích následků. Děti se učí to, co má smysl, proto mají učení rády. Výuka je založena na tzv. kooperativním učení ve skupinách. Látka je vyučována v přirozených souvislostech, je propojena se životem. Pochopení smyslu a souvislostí je „odměňováno“ tím, že se uvolní látky zvané endorfiny a způsobují příjemný pocit. Učitel nepotřebuje pochvalu, odměnou je sama dobře vykonaná práce. Jsou zde tři hlavní podmínky udržení zájmu o učení: *smysluplnost* pro udržení vnitřní motivace, *svobodná volba* postupu práce a možnost *spolupráce*. Jsou to „*tři S*“ *vnitřní motivace*. Návyky jako pracovat s plným nasazením, být trpělivé, vytrvalé, tvořivé, iniciativní, se děti učí na činnostech, které je baví, protože pro ně mají smysl a je jim dán prostor pro vlastní rozhodování a možnost spolupráce. Výběr se samozřejmě děje v rámci určitých pravidel a hranic. Výběr není mezi učením a nicneděláním, ale mezi různými učebními úkoly. Dítě si může zvolit dobu, kdy vybraný úkol udělá, v jakém pořadí, zda sám nebo s někým a kým. Pokud se dítěti něco nepovede, může využít přirozeného důsledku, aby pochopilo, kde se stala chyba a příště se jí vyvarovalo. Přirozeně se také dítě setkává i s pracovní zátěží a učí se, jak ji zvládnout. Dítě aktivizují i podněty nepříjemné, učí se je překonávat, odstraňovat, či se s nimi vyrovnávat. (Nováčková, 2003)

Rodiče, kteří dávají své dítě do školy s alternativními metodami vzdělávání, jsou si vědomi své odpovědnosti za vzdělávání svého dítěte a po škole proto vyžadují hodnocení svého působení z hlediska rozvíjení sebeúcty dětí a aby cíleně a s plnou zodpovědností odstranila vše, co tomu brání. Učení probíhá velmi kvalitně, protože děti zde mají pocit bezpečí a učení je smysluplné. Jsou uspokojovány jejich potřeby fyziologické, potřeby bezpečí, potřeby sounáležitosti a lásky, potřeby sebeúcty a uznání, potřeby seberealizace i vyšší potřeby. Vzdělávání ve smyslu předávání informací a dovedností není oddělováno od výchovného působení a hodnocení dětí probíhá jinými, alternativními způsoby (ne známkováním). Učitel dětem o demokracii nejen vypráví, ale učí je demokraticky jednat a žít a sám se také tak chová. Stranou nezůstává ani spolupráce s rodinou. Fungují vztahy dítě – rodina – škola. Škola a učitel jsou také schopni postavit proti negativním zážitkům sobectví z rodiny pozitivní zážitek radosti ze společné práce, zážitek, kdy dítě má příležitost projevit štědrost, laskavost, vstřícnost, nabídnout pomoc i o pomoc požádat, ale také je zažít od ostatních dětí vůči sobě. Dítě pak přijímá samo sebe jako dobrého a

hodnotného člověka a nepodmiňuje svoji hodnotu dokazováním, že je lepší než druzí.
(Nováčková, 2003)

„Jestliže má být výuka malých dětí účinná, musíme jim být nápomocni v jejich nezávislém vývoji. Musíme je motivovat k takové činnosti, kterou mohou zvládnout samy a odrazovat je od závislosti na ostatních. Proto je musíme naučit, aby bez pomoci samy běhaly, chodily po schodech, sbíraly spadlé předměty, oblékaly a svlékaly se, myly se, vyjadřovaly srozumitelným způsobem své potřeby a pokoušely uspokojovat svá přání vlastním přičiněním. Toto vše je součástí výchovy k nezávislosti“. (Montessori, 2001 s. 41)

II PRAKTICKÁ ČÁST

V praktické části autorka zpracovala přímou práci dětí s Montessori didaktickým materiálem, protože pracuje v Montessori mateřské škole jako učitelka. Má vystudovaný Diplomový Montessori kurz pro děti ve věku 3 až 9 let pod záštitou Asociace Montessori ČR, jež ji opravňuje k pedagogické činnosti v Montessori zařízeních.

Smyslem bakalářské práce bylo nastínit charakteristiku a využívání pomůcek v Montessori mateřské škole. Autorka zde uvádí pomůcky, které děti využívají při práci v Montessori mateřské škole. Některé uvedené pomůcky jsou originální a jiné vytvořené dle potřeb dětí. Význam praktické části bakalářské práce vidí autorka v tom, že by uvedené pomůcky mohly být námětem k vytvoření vlastních pomůcek ať už rodiči v domácím prostředí nebo pedagogy, kteří by chtěli začlenit Montessori pomůcky do běžné výuky. Pomůcky lze připravit z běžně dostupného materiálu. Nejvíce námětů na pomůcky lze čerpat z oblasti praktického života a jazykové výchovy. Pomůcky pro smyslovou výchovu a matematiku jsou originálním didaktickým materiálem Montessori, ale i v této oblasti jsou uvedeny příklady, jak lze některé pomůcky nahradit vlastně vyrobenými.

Praktická část je doplněna o fotografie dětí při práci s Montessori materiálem. Veškeré fotografie byly v práci použity se souhlasem rodičů dětí.

6 Práce s didaktickým materiálem

Obsahem této kapitoly je bližší seznámení s didaktickým materiálem Montessori. Kapitola je rozdělena do čtyř oblastí. V první jsou popsány aktivity praktického života. Druhá se věnuje představení pomůcek smyslové výchovy. Stručná charakteristika materiálu do jazykové výchovy je obsahem třetí části a poslední část se zabývá pomůckami z oblasti matematiky. Obsahem jsou i fotografie s konkrétními příklady pomůcek a fotografie, které zachycují přímou práci dětí s materiálem.

6.1 Aktivity praktického života

Dle autorčiných zkušeností jsou aktivity praktického života velkou oblibou u dětí předškolního věku a jsou velmi důležité pro rozvoj osobnosti dítěte. Jsou to přípravné aktivity pro práce v dalších oblastech. Tyto aktivity rozvíjejí harmonii, řád, pořádek, trpělivost, koncentraci a zaujetí pro činnost. Přímým cílem v této oblasti je postarat se o sebe (naučit se oblékat, jíst, pít) a nepřímým cílem je příprava na čtení, psaní a matematické poznatky (více, méně, apod.).

Ve třídě, ve které autorka pracuje jako učitelka jsou pro děti připraveny dva koutky s činnostmi praktického života. Jeden je se suchými aktivitami a druhý s mokřými aktivitami. Každá aktivita je v polici připravena na podnose a je uložena vždy na stejném místě. Při výběru aktivity si dítě vezme vždy celý podnos ke stolečku, kde poté s danou aktivitou pracuje. Při práci se suchými aktivitami děti pracují s různým sypkým materiálem (krupice, mouka) a různými přírodninami (fazole, čočka, hrách). Mokré aktivity obnášejí práci s vodou. Po ukončení činnosti dítě po sobě vždy aktivitu uklidí tak, jak si ji vybralo (utře tácek, poskládá předměty na tácku) a uloží ji zpět na tácku do police. Učitelka může být dítěti nápomocna při úklidu, neboť úklid je někdy náročný (zvláště u mokřých aktivit). Aktivity dětem připravujeme dle senzitivních období. Některé pomůcky jsou k dispozici během celého roku a jiné jsou obměňovány (pokud již o aktivitu děti nejeví zájem, je to pro nás impuls, jim připravit jinou). Spolu s nácvikem činností se děti vedou ke koncentraci na práci, ke koordinaci pohybů, zlepšení hrubé i jemné motoriky.

6.1.1 Koutky s připravenými suchými aktivitami praktického života



Obr. č. 2 Suché aktivity



Obr. č. 3 Suché aktivity

6.1.2 Koutky s připravenými mokrými aktivitami praktického života



Obr. č. 4 Mokrú aktivity



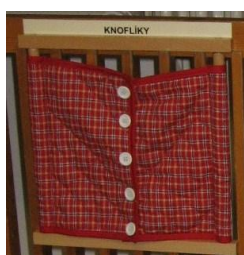
Obr. č. 5 Mokrú aktivity

6.1.3 Zapínací rámy

Jedná se o jedinou originální pomůcku Montessori v oblasti praktického života. Každý rám se skládá ze dvou obdélníkových kusů látky s různými druhy zapínání - např. mašlemi, knoflíky, zipem. Cílem pomůcky tedy je naučit dítě uvázat mašli, zapnout knoflíky, zip, apod. Tyto činnosti může dítě vykonávat při běžných denních činnostech, neboť denně se setkává s tím, že si musí zapnout zip u bundy, zapnout knoflíky u svetru, zavázat tkaničky na botách.



Obr. č. 6 Zapínací rám - mašle



Obr. č. 7 Zapínací rám - knoflíky



Obr. č. 8 Zapínací rám - zip

6.1.4 Rozlišování průměru

Pomůcka určená pro nácvik třídění podle průměru. Dítě si upevňuje zásadu úchopu třemi prsty a rozvíjí si jemnou motoriku. K vytvoření této pomůcky můžeme použít cedníky s různými průměry, nebo si vytvoříme vlastní pomůcku např. z keramiky. Dále využíváme špejle, špagety. Tato pomůcka je pro děti velmi lákavá, neboť po zasunutí veškerého materiálu vznikne dětem tzv. ježek. Práce se špagetou je náročnější (hrozí rozlomení), proto špagety volíme až ve chvíli, kdy dítě zvládne práci se špejlí.



Obr. č. 9 Pomůcka k rozlišování průměru

6.1.5 Přesypávání



Obr. č. 10
Přesypávání s využitím trychtýře

Pomůcky určené pro nácvik přesypávání jsou pro děti velmi lákavé. Dítě je při práci nuceno zapojit obě ruce a tím se rozvíjí dominantní i nedominantní hemisféry. Dále se rozvíjí jemná motorika a koordinace pohybů. Cílem daných pomůcek je přesypávání materiálů bez rozsypaní. Využíváme zde různé druhy džbánek a materiálů (kukuřice, fazole, čočka, krupice). Při prvním nácviku je běžné, že se materiál rozsype po tácku i mimo něj. Postupným nácvikem přesypávání se daná činnost koordinuje a zautomatizuje.



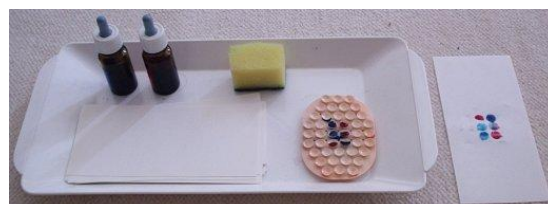
Obr. č. 11
Přesypávání popcornu



Obr. č. 12
Přesypávání krupice

6.1.6 Hra s barvami

Tato pomůcka je určena k přesnému kápnutí do jamky - jak přiměřeně zmáčknout a uvolnit kapátko, jak přesně umístit kapku. V rámci této pomůcky si dítě upevňuje správný nácvik šroubování (při otvírání a zavírání lahviček s barvou), přiměřené



Obr. č. 13
Hra s barvami

zmáčknutí, úchop třemi prsty. Dítě si nadále rozvíjí jemnou motoriku, koordinaci pohybů a rozvíjí si fantazii a výtvarné cítění (při vytváření vlastního barevného vzoru).

6.1.7 Přemísťování pomocí kleští

Pomůcka podporuje nácvik manipulace s kleštěmi. Hlavním cílem této pomůcky je velmi jemný stisk 3 prstů, což je příprava na držení tužky. U dítěte se také rozvíjí jemná motorika, koncentrace, rozvíjí se koordinace a jemnost pohybů. Využíváme zde různé druhy kleští (velké dřevěné kleště, malé kleště na cukr) a materiálů (výdumky, ořechy, korálky).



Obr. č. 14
Přemísťování výdumků pomocí nůžkových kleští



Obr. č. 15
Přemísťování mušlí pomocí kleští



Obr. č. 16
Přemísťování velkými dřevěnými kleštěmi



Obr. č. 17
Přemísťování kleštěmi na cukr

6.1.8 Strouhání a šlehání mýdla

Aktivita k nácvičku strouhání vzbuzuje zájem již u velmi malých dětí. Zde je nutné děti upozornit, že je struhadlo ostré a že je potřeba držet strouhané věci na konci (většinou dětem označíme gumičkou, kde mají strouhanou věc držet). Při nácvičku strouhání používáme tuhé mýdlo, které děti potom využívají při mokrých aktivitách - šlehání, tvoření bublin pomocí slámky. Tato pomůcka je dětmi využívána téměř denně, ať už za účelem samotného strouhání nebo za účelem následného šlehání mýdla či tvoření bublin z nastrouhaného mýdla.



Obr. č. 18
Strouhání mýdla



Obr. č. 19
Šlehání mýdla



Obr. č. 20
Tvorba bublin pomocí slámky -
nácviček správného dýchání

6.1.9 Přelévání vody pomocí trychtýře

Tato pomůcka je určená pro nácvik nalévání do láhve tak, aby se voda nevyhlila. U dětí se rozvíjí koordinace a koncentrace. Mezi mokřými aktivitami je tato pomůcka velmi oblíbená. Autorka bakalářské práce měla možnost pozorovat senzitivní fázi u jedné dívky při práci s touto pomůckou. Dívka byla ve věku kolem 4 let a denně, po dobu téměř jednoho měsíce, s touto pomůckou pracovala. Autorka pozoroval její proces sebezdokonalování. Zpočátku byla voda rozlita na táčku, po stole i na zemi. Za necelý měsíc dívka s pomůckou pracovala tak obratně, že jí stačilo jen pár minut k tomu, aby vodu do džbánek rozdělila. Ve chvíli, kdy dívka tuto pomůcku zvládla, tak s ní pracovala jen výjimečně.



Obr. č. 21
Přelévání vody pomocí trychtýře

6.1.10 Výška hladin

Pomůcka, jež se zaměřuje na přesnému naplnění sklenice vodou dle rysky. Jedná se o přípravu na odměřování. U dětí dochází k rozvoji koncentrace, koordinace, rozvoji zrakového vnímání a smyslu pro přesnost. V oblasti slovní zásoby si děti osvojují pojmy jako je hladina, více, méně, ryska, apod.



Obr. č. 22
Výška hladin - plnění
sklenice vodou dle rysky

6.1.11 Další náměty na pomůcky

Pomůcek, které lze vytvořit do oblasti praktického života je nepřeberné množství. Záleží vždy na aktivitě, zájmu a fantazii pedagoga, jakou pomůcku vytvoří. V rámci pozorování dětí má možnost vždy vytvořit pomůcku dle senzitivních období dětí. Vždy je potřeba mít na paměti cíle, které by měla vytvořená pomůcka splňovat. Materiál k vytvoření pomůcek je vždy lehce dostupný v domácích potřebách. Z vlastních zkušeností mohou říci, že děti mají vždy zájem o nově vytvořené pomůcky.



Obr. č. 23
Nácvik zametání



Obr. č. 24
Otvírání různých druhů
zámků



Obr. č. 25
Nácvik šroubování



Obr. č. 26
Nasávání vody odsávací
trubicí

6.2 Pomůcky smyslové výchovy

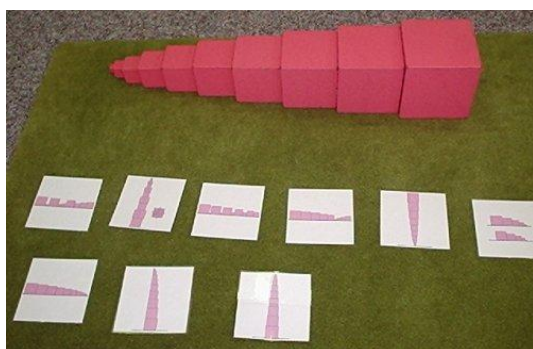
Většina pomůcek pro smyslovou výchovu je originálním didaktickým materiálem Montessori. Autorka zde uvádí i pomůcky, které jsou vytvořené jako náhrada originálního senzomotorického materiálu. Pomůcky slouží k procvičování smyslů, rozlišování rozdílů, k poznávání shodného, podobnosti barev, vlastností apod. Dle zkušeností autorky, mají děti možnost, prostřednictvím didaktického materiálu pro smyslovou výchovu, rozvíjet si a tříbit smyslové vjemy, pomocí nichž objevují a zkoumají prostředí kolem sebe.

6.2.1 Růžová věž

Pomůcka se skládá z 10 krychlí, které se liší ve třech rozměrech odstupňovaných od 1 do 10 cm. Dítě si pomůcku připraví na koberec tak, že přenáší jednotlivé krychle (oběma rukama) z police. Dítě krychle položí promíchaně do horní poloviny koberce. Ve chvíli, kdy má pomůcku připravenou na koberci, může začít s prací. Např. skládá krychle od největší po nejmenší (věž). Tato pomůcka má různé variace, jak skládat krychle (k tomu mohou sloužit kartičky s variacemi staveb). Přímým cílem této pomůcky je vnímání rozměrů, objemu, velikostí odstupňováním, vývoj vizuálního vnímání, práce s výškou, zpřesňování a zjemňování. Děti si upevňují pojmy jako je např. velká - větší - největší; malá - menší - nejmenší. Pomocí nejmenší krychle mají děti možnost si samy kontrolovat vlastní práci, což prohlubuje jejich samostatnost.



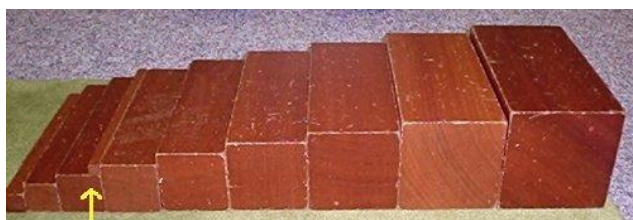
Obr. č. 27 Stavba růžové věže



Obr. č. 28 Karty s variacemi staveb

6.2.2 Hnědé schody

Hnědé schody jsou složeny z deseti hranolů, u kterých se mění dva rozměry - výška a šířka (1 - 10 cm), zůstává stejná délka (20 cm). Děti si upevňují pojmy jako je např. nejširší - nejužší; největší - nejmenší, apod.



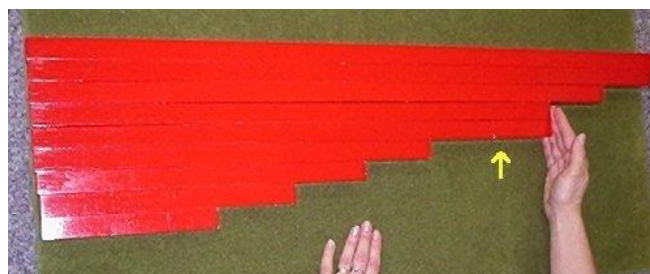
Obr. č. 29 Hnědé schody



Obr. č. 30
Hnědé schody
stavba na výšku

6.2.3 Červené tyče

Pomůcka je tvořena z deseti tyčí různé délky (od 10 cm do 100 cm). Prostřednictvím červených tyčí mají děti možnost vnímat a rozlišovat délku. Ohmatají si např. délku 10 cm či 1 m. Pomůcku děti rády využívají i v případech, kdy si potřebují něco poměřit. Tato pomůcka má opět různé variace staveb.



Obr. č. 31 Červené tyče



Obr. č. 32
Kombinace pomůcek - růžová věž, hnědé schody,
červené tyče

6.2.4 Válečky s úchyty

Tuto pomůcku tvoří čtyři dřevěné bloky, kdy každý má v sobě deset kulatých otvorů různých velikostí a deset odpovídajících válečků s úchytem. Blok č. 1 má všechny válečky stejně vysoké, ale mají různý průměr (od 5,5 cm do 1 cm). Blok č. 2 má válečky stejného průměru, ale různé výšky (od 5 cm do 1 cm). U bloku č. 3 jsou válečky různé výšky i průměru (nejširší je nejnižší 1 cm). U bloku č. 4 jsou válečky s různou výškou i průměrem (nejširší je nejvyšší). Přímým cílem u této pomůcky je zasouvání válečků do otvorů, vnímání rozdílné hloubky a šířky, trojúchop. Dítě si upevňuje pojmy jako je nejužší - nejširší; nejnižší - nejvyšší; nejmenší - největší. Zpočátku dítě pracuje pouze s jedním blokem válečků. Ve chvíli, kdy práci zvládne, přidáváme další blok nebo dítě zasouvá válčky do správných otvorů pomocí hmatu (má zavázané oči).



Obr. č. 33 Čtyři bloky válečků s úchyty



Obr. č. 34
Práce s jedním blokem válečků s úchyty



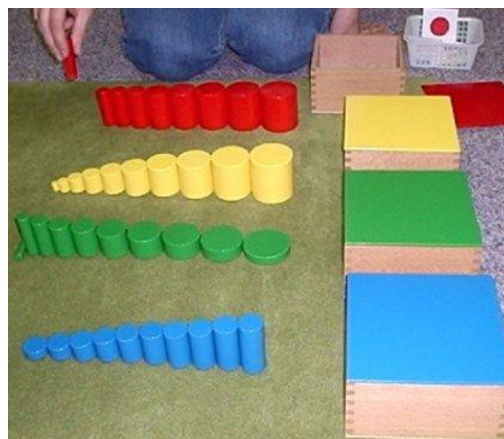
Obr. č. 35
Práce se dvěma bloky válečků s úchyty



Obr. č. 36
Práce se čtyřmi bloky válečků s úchyty

6.2.5 Válečky bez úchyťů

Tuto pomůcku tvoří čtyři dřevěné krabičky s barevným víčkem. Každá krabička obsahuje 10 válečků různé velikosti a je kompatibilní s blokem válečků s úchyty. Tato pomůcka nabízí různé variace využití. Např. dítě staví z válečků věž, kdy jde o přesné, cílené stavění na sebe. Válečky se dají kombinovat i s předchozí variantou válečků s úchyty - zasouvá válečky do správného otvoru. Dítě vidí, že velké válečky se nevejdou do malého otvoru a malé válečky se ztrácí ve velkých otvorech.



Obr. č. 37
Stavba válečků vedle sebe



Obr. č. 38 Stavba válečků na sebe



Obr. č. 39
Podstavy - hledání stejného průměru



Obr. č. 40 Zasouvání válečků do otvorů

6.2.6 Barevné destičky

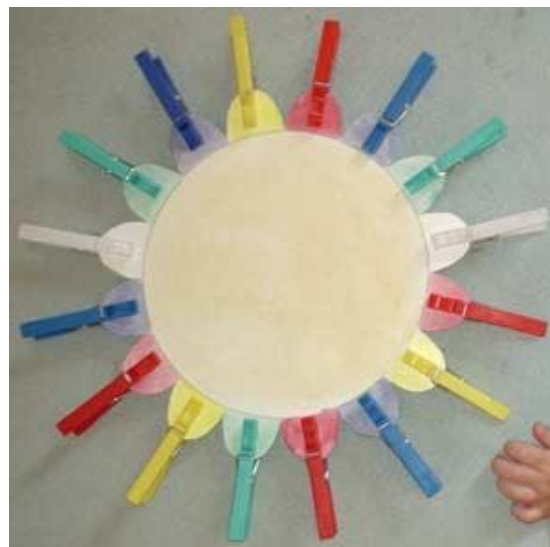
V krabici je 11 párů barevných destiček. Dítě si vyskládá destičku z každé barvy na kobereček a poté hledá druhou do páru. Přímým cílem je poznávání barev, vizuální vnímání a rozlišování. K barevným destičkám si dítě může vytvořit vlastní knihu barev tím, že si vyplní pracovní list tak, že vybarví destičku a napíše barvu. Tato pomůcka se dá jednoduše vytvořit nalepením barevné lepicí fólie na dřevěnou stavebnici.



Obr. č. 41
Párování barevných destiček



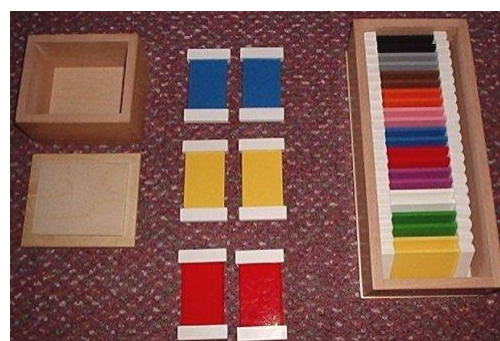
Obr. č. 42
Vytvořená pomůcka k párování barev



Obr. č. 43
Další varianta pomůcky pro párování barev



Obr. č. 44
Názvy barev, pracovní list



Obr. č. 45 Barevné destičky

6.2.7 Odstíny barevných destiček

Jedná se o krabičku, která je rozdělena do devíti oddělení, kdy v každém je 7 destiček odstínů jedné barvy. Ze začátku dítě pracuje vždy jen s jedním oddělením a skládá barvy od nejtmašího odstínu po nejsvětější. Jednotlivé odstíny jsou od sebe barevně odstupňované s minimálním barevným rozdílem, proto je tato pomůcka velmi náročná, ale i přesto u dětí oblíbená. Děti mají možnost skládat jednotlivé odstíny do různých obrazců. Tuto pomůcku si můžeme vytvořit i využitím papírových vzorníků barev, které jsou k dispozici v jakémkoli hobby marketu.



Obr. č. 46 Odstíny barevných destiček

6.2.8 Sluchové válečky

Dalším materiálem rozvíjejícím smysly, konkrétně sluch, je 6 červených a 6 modrých válečků, které jsou naplněny různým materiálem - různě znějí. První seznámení s válečky je takové, že dítě poslouchá a rozlišuje zvuky jednotlivých válečků. Potom následuje párování válečků, kdy dítě hledá válečky, které stejně znějí (vždy jeden červený a jeden modrý má stejný zvuk). Při práci s touto pomůckou je důležité, aby dítě vždy poslouchalo váleček u stejného ucha (je možné, že každé ucho slyší jinak a nepoználo by pár). Přímým cílem této pomůcky je rozvoj sluchového vnímání. Tuto pomůcku lze vytvořit z jakýchkoli válečků, které naplníme různým materiálem (dřevěné kuličky, fazole, rýže, apod.).



Obr. č. 47
Originální sluchové válečky



Obr. č. 48
Vyrobené sluchové válečky

6.2.9 Dotykové destičky

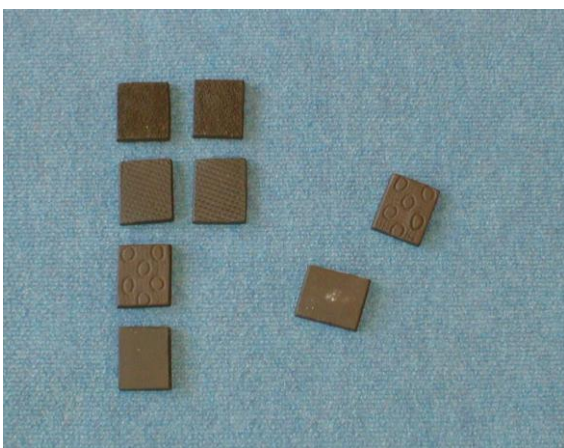
K rozvoji hmatového vnímání slouží dotykové destičky. Pomůcka je tvořena několika páry destiček stejných povrchů. Dítě si přinese pomůcku na kobereček, polovinu destiček složí do řady pod sebe a hledá druhý pár destičky se stejným povrchem. Pracuje nejdříve zrakem i hmatem zároveň, později pokračuje ve dvojici, kdy jedno dítě má zavázané oči a druhé je „pomocníkem“ (podává mu destičky, které má hledat). Tato pomůcka se dá jednoduše vytvořit nalepením různých druhů povrchu na plastové domino.



Obr. č. 49
Originální dotykové destičky



Obr. č. 50
Vyrobené dotykové destičky



Obr. č. 51
Keramické dotykové destičky

6.3 Pomůcky jazykové výchovy

Autorka je názoru, že rozvoj jazyka je pro děti přirozenou aktivitou. Setkávají se s ní při všech činnostech, které během celého dne vykonávají. Můžeme sem zahrnout rozvoj řeči, psaní, čtení, přičemž všechny tyto složky se vzájemně prolínají. Při tvorbě pomůcek vycházíme ze senzitivních fází dětí a z jejich zvědavosti. Možností na rozvoj jazyka je mnoho. Dětské knihy, časopisy, kartičky s abecedou, pexesa jsou nám velkým pomocníkem. S pomůckami na rozvoj jazyka pracují děti velmi rády. Děti se většinou během docházky do mateřské školy Montessori naučí přečíst jakákoli slova, naučí se hláskovat, poznají počet slabik apod. Naučí se podepsat a mnohdy dokážou přepisovat text podle vzoru. Některé děti baví více číst, jiné zase více psát. Oblast pomůcek pro jazykovou výchovu je velice rozsáhlá, proto v této kapitole uvádíme jen nástin pomůcek, které se dají vyrobit.

6.3.1 Pomůcky pro poznávání písmen abecedy

Pomůcek pro poznávání písmen abecedy máme ve třídě několik. Již velmi malé děti pracují s dřevěnými písmeny abecedy, kdy si písmena vyskládají a ukládají je zpět na správné místo. Při práci s touto pomůckou si děti mohou písmena osahat a jednotlivá písmena můžeme dětem pojmenovávat.



Obr. č. 52
Dřevěná písmena abecedy

Vhodná pomůcka, kde mají děti možnost si písmena osahat a tím si upevnit jejich tvar, jsou písmena z dřevěné překližky. Děti písmena párují s obrysy nakreslenými na pruhu látky. Výhoda této pomůcky je v tom, že jsou písmena abecedy v řadě za sebou a při práci s touto pomůckou jsou děti nuceny více k pohybu a tím, je tato pomůcka ještě lákavější.



Obr. č. 53
Abeceda
párování písmena s obrysem



Obr. č. 54
Abeceda - párování karet

K upevňování si písmen abecedy využíváme různých variací pexesa. Zde kartičku tvoří obrázek a začáteční písmeno daného obrázku. Kartičky jsou nalepeny na formátu A4 a zalaminované. Obrázky jsou pro děti lákavé a proto tato pomůcka dokáže zaujmout.



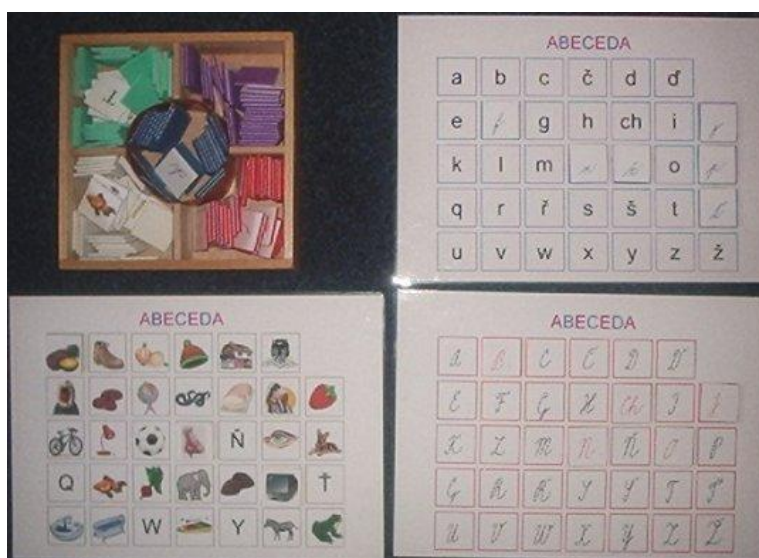
Obr. č. 55
Abeceda - párování písmen

Na výrobu této aktivity bylo použito opět pexeso. Zalaminovaná jedna sada karet je nalepena na pruhu látky a druhá sada karet je určena k párování. Aktivita se dá propojit i s prací v prostoru s pohybem, kdy dětem schováme karty písmen ve třídě a ony je hledají a dokládají na pruh ke správnému písmenu. Rozvíjí se tím také prostorová orientace.

Karty s písmeny abecedy mají děti k dispozici pověšené na zdi ve třídě. Tyto karty obsahují velké a malé tiskací i psací písmeno abecedy a obrázek předmětu začínající na dané písmeno. Děti mají možnost dle potřeby s těmito kartami pracovat, nebo je jen pozorovat. Karty jsou vyrobeny na PC.



Obr. č. 56
Karty s abecedou



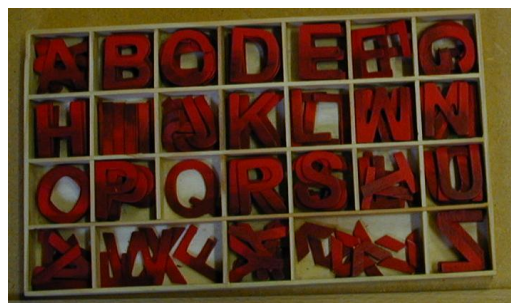
Obr. č. 57
Různé formy karet s abecedou

Různé formy karet s abecedou. Obrázková abeceda, abeceda s velkými a malými tiskacími písmeny a pro děti, které to již zvládnou je k dispozici abeceda s velkými a malými psacími písmeny. Ke kartám děti párují malé kartičky s jednotlivými písmeny abecedy. Karty lze jednoduše vytvořit na PC.

Pohyblivá abeceda je pomůcka určená k psaní slov, aniž by děti psaly rukou. Děti pomocí této pomůcky procvičují analýzu a syntézu slov. Písmena velké i malé abecedy jsou umístěna v krabici v jednotlivých přihrádkách. Písmena mohou být z dřevěné překližky nebo se dají vytvořit na PC. Tato pomůcka je základem pro práci s mnoha dalšími pomůckami.



Obr. č. 58
Pohyblivá abeceda - papírová písmena



Obr. č. 59
Pohyblivá abeceda
písmena z překližky



Obr. č. 60
Písmena abecedy ve formě puzzle

Pomůcka s písmeny abecedy ve formě skládání puzzle. Na jednotlivých kartách je velké i malé tiskací písmeno a velké i malé psací písmeno. Karty jsou rozstříženy na polovinu. Děti párují vždy dvě poloviny karet.

Pomůcka určená k upevňování tvarů písmen abecedy. Na kartách jsou obrysy velkých tiskacích písmen, které děti vyskládávají kamínky (modrými - samohlásky a růžovými souhlásky). Pro děti jsou kamínky lákavé a tuto pomůcku mají v oblibě. Děti si mohou z kamínků vyskládat i vlastní jméno. Karty se opět dají vytvořit na PC a kamínky jsou k dostání v prodějně s dekoracemi.



Obr. č. 61
Obrysy písmen - vyskládávání kamínky

6.3.2 Pomůcky pro poznávání hlásek ve slově

Domino je pro děti oblíbená hra a proto jsme připravili dětem písmenkové domino. Karty jsou rozdělené na půl. Vlevo jsou velké a malé písmeno, vpravo obrázky, které začínají na písmeno v abecedě následující. Toto domino rozvíjí u dětí upevňování tvarů písmen a rozpoznání prvního písmene ve slově. Složitější varianta je určena k rozvíjení čtení.



Obr. č. 62
Písmenkové domino



Obr. č. 63
Domino se slovy

Tato pomůcka rozvíjí u dětí sluchovou analýzu a je určena k rozpoznání prvního písmene ve slově. Děti přiřazují předměty podle začátečního písmene k jednotlivým kartám s písmeny abecedy. Děti mají v oblibě předměty, které mohou k písmenům přiřazovat. Předměty obměňujeme, aby měly děti zájem tuto pomůcku využívat.

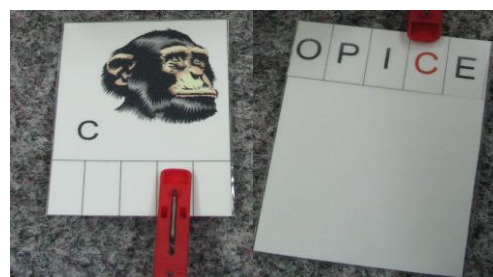


Obr. č. 64
Práce s pomůckou - předměty a písmena



Obr. č. 65
Karty k pomůcce předměty a písmena

Kartičky s obrázky jsou určené k přesnému vyhledání písmene ve slově. U dítěte se rozvíjí analýza slov. Na kartičce je obrázek, napsané písmeno, které hledáme a okénka v takovém počtu, kolik je písmen v názvu obrázku. Dítě označuje kolíčkem okénko, do kterého patří hledané písmeno. Při otočení kartičky vidí, zda pracovalo správně. Na druhé straně je napsané slovo, hledané písmeno je vyznačeno červeně a pokud dítě postupovalo správně, je kolíček na červeném písmenku.



Obr. č. 66
Hledání hlásky ve slově

Komoda s písmeny je určena k poznávání prvního písmene ve slově, k prvnímu čtení a psaní. Jednotlivé přihrádky jsou označeny písmeny abecedy a obsahují předmět (miniaturu), slovo a obrázek k danému písmenu. Dítě pracuje vždy s jednou přihrádkou a rozlišuje počáteční písmeno v názvu předmětu, přiřazuje příslušný obrázek a nápis. Může si vytvořit i vlastní knihu, kam si k obrázkům zapisuje názvy předmětů. Děti velice baví práce s miniaturami i samotný zápis slov. Hravou formou se tak učí nejen rozlišovat velká tiskací písmena, ale také číst a psát.



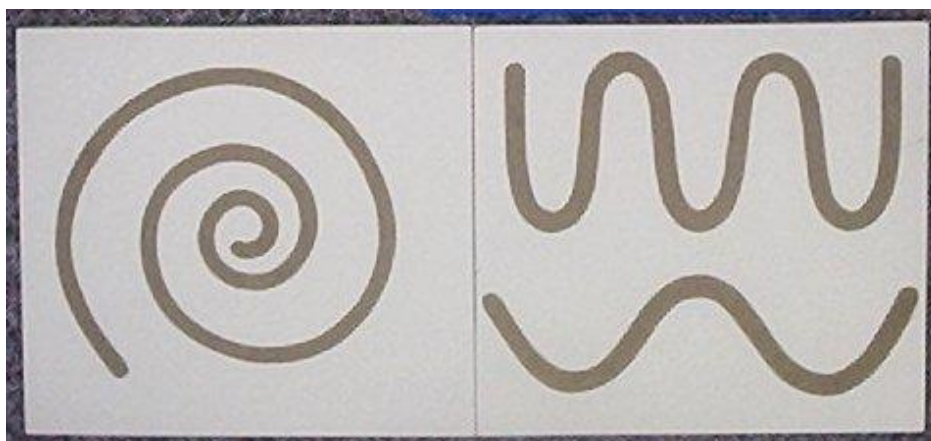
Obr. č. 67
Komoda s písmeny



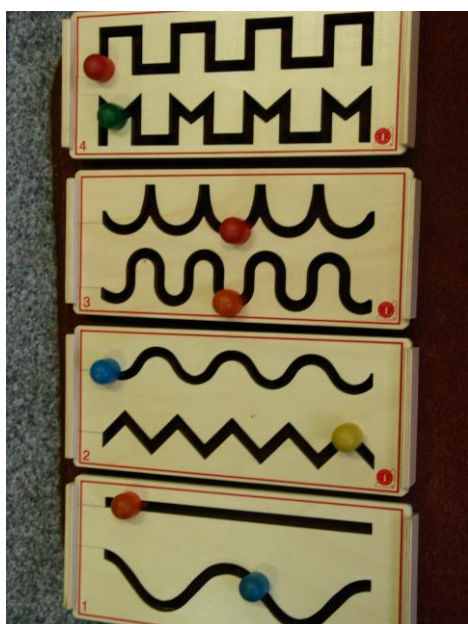
Obr. č. 68
Předměty, obrázky, slova

6.3.3 Pomůcky pro nácvik psaní

Desky s grafomotorickými cviky jsou důležitou přípravou před samotným nácikem psaní. Desky jsou buď z umělé hmoty nebo zalaminovaného papíru A4. Na desce je ze smirkového papíru nalepený tvar, který dítě obtahuje prstem a následně kreslí do nádoby s krupicí nebo na velký papír (např. balicí) štětcem. Grafomotorické cviky mají děti možnost provádět i na svislé ploše (tabuli) mokrou houbou - štětcem - křídou.



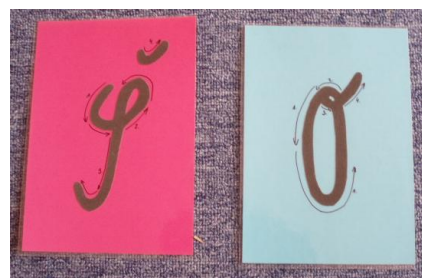
Obr. č. 69 Desky s grafomotorickými cviky



Obr. č. 70
Dřevěná pomůcka -
grafomotorické cviky

Grafomotorické cviky mohou děti provádět i na dřevěné pomůcce, kde jsou na desce vyřezané cesty (např. rovná čára, vlnovka). Na každé čáře je nasazen jezdicí hříbek, který dítě uchopí třemi prsty a "píše" čáru. Tuto dřevěnou pomůcku lze také nahradit vlastní výrobou (zalaminovaný papír a nalepené tvary ze smirkového papíru).

Pomůcka určená pro správný nácvik psaní písmen. Na kartách jsou nalepené tvary velkých i malých tiskacích a psacích písmen (ze smirkového papíru). Děti si jednotlivá písmena obtahují prsty a po uchopení správného tvaru písmene, mohou tvary psát do krupice, na tabuli, papír. Pomocí smirkových písmen si děti rozvíjí prostorovou orientaci.



Obr. č. 71
Smirková psací písmena



Obr. č. 72
Psaní písmen do krupice



Obr. č. 73
Smirková tiskací písmena

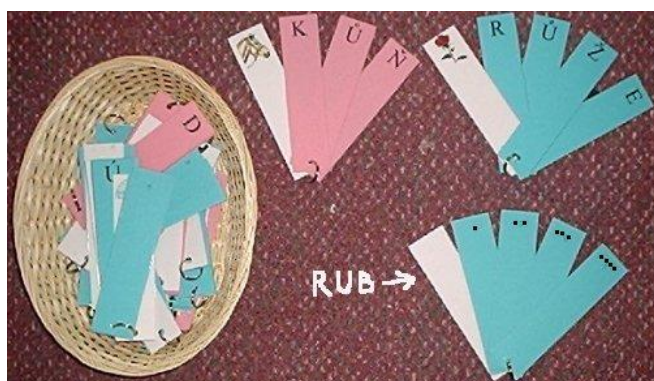
Ojedinělou pomůckou vytvořenou Montessori v oblasti jazykové výchovy jsou kovové útvary. Na stojanu pro kovové útvary jsou připravené papíry velikosti 14x14 cm, pastelky (od každé barvy dvě), dvě obyčejné tužky, dva tácky a dvě podložky pro pastelky. Dítě si na tácek připraví kovový útvar, papír, podložku s pastelkami. Dítě nejprve obkresluje vnitřní rám (pro děti je to jednodušší), později samotný kovový útvar. Vždy je potřeba dbát na správné sezení, správný úchop tužky, plynulost tahů apod. Děti mají možnost si vytvářet vlastní knihu s tvary kovových útvarů.



Obr. č. 74
Kovové útvary

6.3.4 Pomůcky pro nácvik čtení

K sestavování hlásek do slov využíváme pomůcku tzv. vějíř. Na dlouhých lístečkách je obrázek a písmena. Na prvním lístečku je obrázek. Lístečky s písmeny jsou zpráházeně složeny do vějíře. Úkolem dítěte je složit vějíř tak, aby slovo bylo správně. Na zadní straně lístečků jsou puntíky pro kontrolu. Vějíře mají různou úroveň obtížnosti. Růžové tvoří slova složená ze tří písmen a modré slova složená ze čtyř písmen. Dítě si tímto rozlišením může vybrat obtížnost, kterou zvládne.



Obr. č. 75 Nácvik čtení - vějíře

Těžší variantou vějířů, je pomůcka ve tvaru tzv. harmoniky. Zde je pruh karty složen ve tvaru harmoniky. Každá část tvoří jedno písmeno a poslední část tvoří obrázek, díky kterému si děti mohou potvrdit správnost složení slova.



Obr. č. 76 Nácvik čtení - harmonika



Obr. č. 77 Nácvik čtení

Vhodnou pomůckou pro nácvik čtení je také sestavování obrázků se slovem. Na kartičce je obrázek a pod ním napsaný název. Celá kartička je rozstříhaná na několik částí. Obrázky můžeme použít dle aktuálnosti probíraných témat (zvířata, květiny, ovoce, apod.).



Obr. č. 78 Sestavování obrázků se slovem



Obr. č. 79 Sestavování obrázků se slovem

Oblíbenou pomůckou u dětí jsou také různé slovní hádanky (ze začátečních písmen obrázků sestaví dítě slovo) a rébusy (dítě má za úkol zjistit slovo - na zadní straně kartičky je správné řešení). K těmto pomůckám používáme pohyblivou abecedu.



Obr. č. 80 Slovní rébusy a hádanky

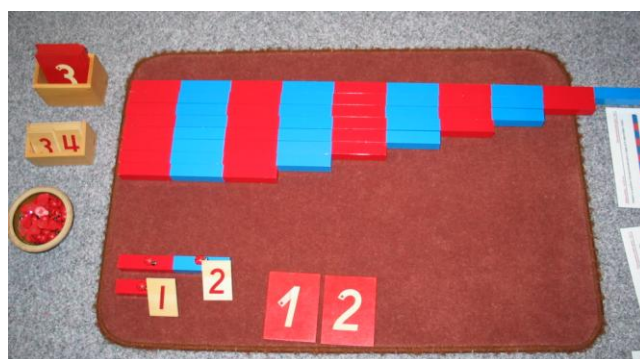
6.4 Matematické pomůcky

Dle zkušeností autorky, spočívají matematické pomůcky v tom, že si dítě může vše osahat. Nepoužívají se prázdné symboly. Začíná se vždy z hmotné reality, která se dá uchopit a až je dostatečně zažitá, zavádí se symbol, který už není prázdný, protože byl pochopen jeho vnitřní význam. Autorka je názoru, že dítě v předškolním věku má potřebu rozvíjet svoji matematickou mysl a Montessori matematický materiál, který má své specifické vlastnosti (barevná propojenost, názornost, logická návaznost), mu může být velkým pomocníkem v jeho rozvoji. Oblast pomůcek pro matematiku obsahuje originální didaktický materiál Montessori. I zde však můžeme některé pomůcky nahradit vlastně vyrobenými a některá témata doplnit, tak, aby pomůcka děti nadále upoutala. V této oblasti uvádíme některé pomůcky, s kterými děti pracují v předškolním věku.

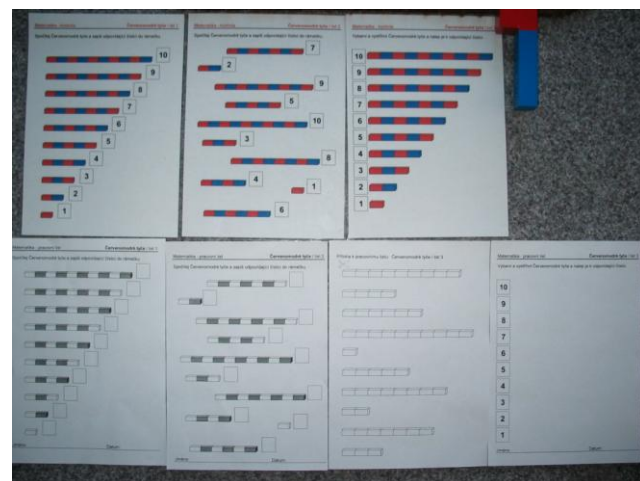
6.4.1 Pomůcky k upevňování si množství s číslem 1 - 10

Červenomodré tyče jsou obdobnou pomůckou jako červené tyče, ale jsou určené k počítání. Jedná se o soubor deseti tyčí různé délky (od 10 cm do 1 m). Každá tyč je rozdělena na určitý počet červených a modrých dílů. Nejprve s dětmi pracujeme pouze se třemi tyčemi a každou tyč pojmenujeme („jedna, dvě, tři“). Dítě si tyč pohladí prsty, čímž si uvědomuje narůstání rozměru. Ve chvíli, kdy je dítě seznámeno se všemi deseti tyčemi, přidáváme k tyčím symboly - číslice (pracujeme se smírkovými číslicemi).

Tyto tyče můžeme využívat i k početním operacím jako je sčítání, odčítání. Oblíbenou činností dětí při



Obr. č. 81 Červenomodré tyče



Obr. č. 82 Pracovní listy - červenomodré tyče

práci s touto pomůckou je příkládání dřevěných berušek na jednotlivé barevné díly. Tato pomůcka je doplněna o vytvořené pracovní listy, pomocí kterých si děti tuto pomůcku upevňují.

Krabice s vřetýnky je pomůcka, s kterou dítě pracuje ve chvíli, kdy již zná symboly čísel a je určena k zavedení pojmu „nula“. Jedná se o krabici, která je rozdělena na deset přihrádek a každá přihrádka je označena číslicí. Součástí pomůcky je i košík s vřetýnky. Dítě dostane od učitele jedno vřetýnko, pojmenuje, kolik to je a vloží ho do příslušné přihrádky. Takto rozdělí všechna vřetýnka. Zaměříme se na přihrádku s číslicí nula a dítěti objasníme, že nula je „nic“. Tato pomůcka se dá



Obr. č. 83 Krabice s vřetýnky

jednoduše vytvořit např. z papírové krabice a dřevěných špalíčků. Ke krabici s vřetýnky používáme pro doplnění vytvořené pracovní listy.

Děti v předškolním věku seznamujeme i s pojmy jako je „sudé a liché“ číslo. K tomuto praktickému a hravému rozlišení čísel slouží červené puntíky, které děti příkládají k číslicím. Dítěti ukážeme, že puntíky skládáme tak, aby tvořily pár. Pokud zbyde samostatný puntík, umístíme ho doprostřed předcházejícího páru puntíků. Poté projíždí prstem mezi puntíky a pokud se



Obr. č. 84 Sudé a liché číslo

zarazí LUP – LICHÉ ČÍSLO, pokud projede SSS – SUDÉ. Po praktickém pochopení a vyzkoušení si dítě může vše zaznamenat do pracovního listu, který je k pomůcce k dispozici, a dále s tímto pojmem pracuje.



Obr. č. 85 Sudé a liché číslo

K upevňování si množství do 9 slouží barevné korálky. Děti se seznamují s množstvím a upevňují si barevné rozlišení jednotlivých korálků (1 - červená, 2 - zelená, apod.). Toto barevné rozlišení se prolíná s dalšími pomůckami matematiky využívaných v základní škole. Při vlastní přípravě této pomůcky je nutné dodržet barevné rozlišení tak, jak je stanoveno. Děti skládají korálky do tvaru schodů, pyramidy a tím vidí názorné narůstání množství. Pomůcka je vhodná i k nácviku rozkladu čísel.



Obr. č. 86 Barevné korálky



Obr. č. 86 Barevné korálky - rozklad čísla

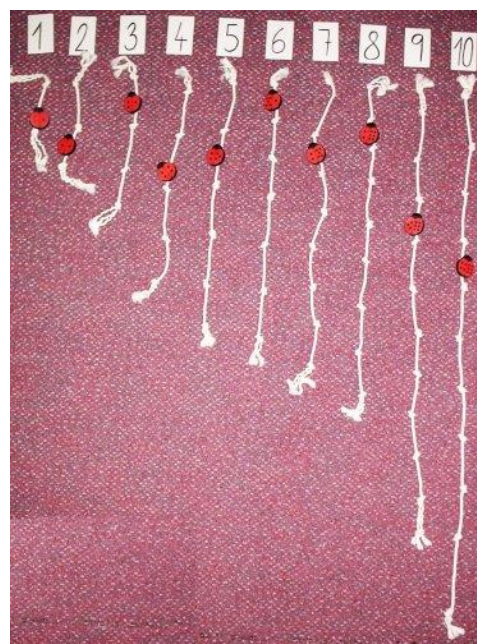
K upevňování si množství do 9 využíváme i doplňkových pomůcek, jako je přikládání desetníků na měšce, přikládání berušek na listy nebo přiřazování berušek k uzlům. Tyto pomůcky jsou velmi jednoduché na výrobu a dětmi často využívány.



Obr. č. 88
Přikládání desetníků na měšce



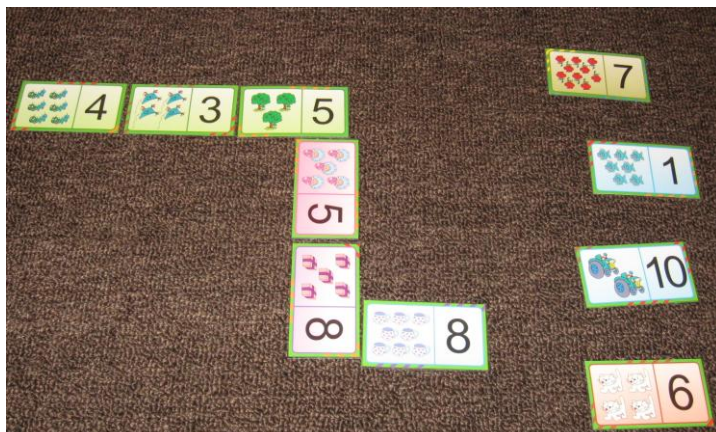
Obr. č. 89
Přikládání berušek na listy



Obr. č. 90
Přiřazování berušek k uzlům

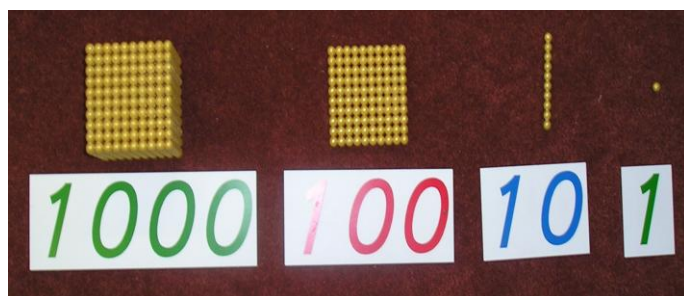
6.4.2 Další pomůcky k rozvoji matematických dovedností

Matematické domino je možné koupit v papírnictví, nebo v knize s učebními pomůckami. Na kartičce je číslo a obrázek. Obrázek je různý počet předmětů. Dítě přiřazuje k počtu předmětů číslici nebo naopak k číslici počet. Kontrola je seřazené domino, kdy žádná kartička nezbyde a začátek i konec domina k sobě patří.



Obr. č. 91 Matematické domino

Úvodní podnos k perlovému materiálu je pro děti velmi lákavou pomůckou. Na úvodním podnosu je krychle z 1 000 zlatých perliček (těleso), čtverec ze 100 zlatých perliček (plocha), tyčka z 10 zlatých perliček (přímka, úsečka), 1 zlatá perlička (bod). Děti se učí pojmy jako je jedna, deset, sto, tisíc. Po seznámení s úvodním podnosem děti skládají devítový podnos, kde jednotek je nanejvýš devět, potom už je desítka. Desítek může být nanejvýš devět, potom už je stovka. Stovek je nanejvýš devět, potom už je tisíc. Pomůcka je velice názorná a pro děti v předškolním věku není vůbec problém počítat do tisíce.



Obr. č. 92 Perlový materiál



Obr. č. 93

Devítkový podnos perlového materiálu

Perlové schody slouží k uvědomování si množství 1 - 20. Dítě přikládá jednotlivé barevné korálky k odpovídající číslici. Pomůcka je vhodná při nácviu přechodu přes desítku. Dítě má možnost pozorovat, jak množství narůstá.



Obr. č. 94 Práce s perlovými schody

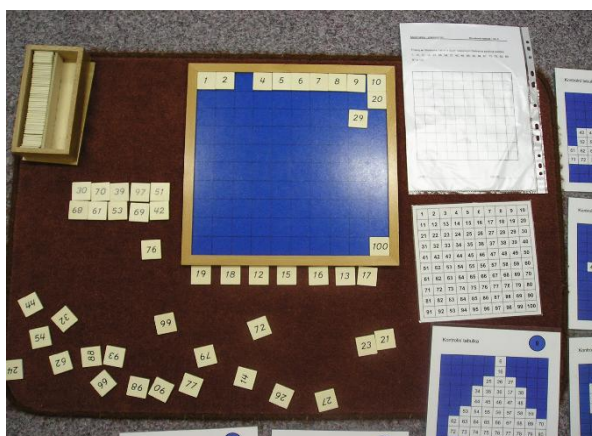


Obr. č. 95 Perlové schody

Stovková tabule je dřevěná modrá deska, která je rozdělena na čtverce. Patří k ní krabička s dřevěnými destičkami s čísly 1 – 100 a kontrolní tabulka (dřevěná deska, na které jsou čísla napsaná tak, jak mají být složena do tabulky). Dítě si dřevěné destičky s čísly vyskládá vedle tabulky (vhodné je, složit si do řady čísla podle desítek – první řada jsou čísla z první desítky, druhá řada druhá desítka, třetí řada, třetí desítka...) a poté přikládá jednotlivé destičky s čísly do tabulky. Ve chvíli, kdy dítě práci s touto pomůckou zvládne, můžeme využít dalších aktivit (dítě umísťuje náhodně vybrané kartičky na správné místo - orientace v prostoru, vytváří různé obrazce z umístěných kartiček, využívá pracovní listy).

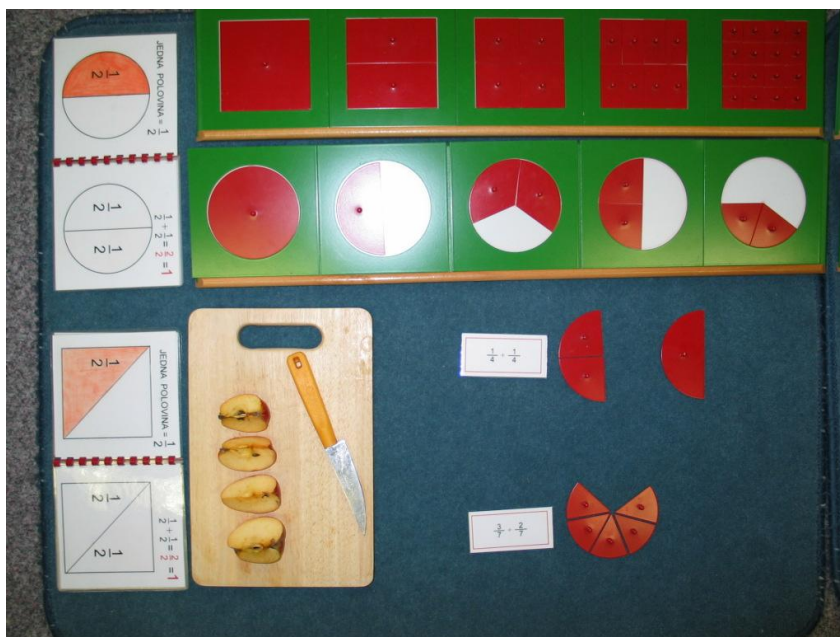


Obr. č. 96 Práce se stovkovou tabulí



Obr. č. 97 Stovková tabule

Děti v předškolním věku mají možnost se hravou formou seznámit se zlomky a to prostřednictvím zkomkových kruhů. Jedná se o deset červených kovových kruhů, které jsou rozděleny na jednotlivé díly. Děti si upevňují pojmy jako je celek, polovina, třetina, apod. Děti si jednotlivé díly vyskládají, porovnávají je, třídí a ukládají zpět do jednotlivých kruhů. Vytváří si vlastní knihy zlomkových kruhů tím, že si jednotlivé díly obkreslují a vybarvují. Zkomkové kruhy jsou dětmi oblíbenou pomůckou v oblasti matematiky.



Obr. č. 98 Zlomkové kruhy



Obr. č. 99 Práce se zlomkovými kruhy

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje využívání Montessori pomůcek v období předškolního věku. Cílem bakalářské práce bylo teoreticky popsat pedagogický systém Montessori a v praktické části seznámit s konkrétními pomůckami v jednotlivých oblastech Montessori pedagogiky.

Teoretická část bakalářské práce, jež byla rozdělena na pět oblastí, se nejprve zaměřovala na osobnost Marie Montessori a na historii vzniku její metody. V úvodu byla věnována pozornost životním událostem zakladatelky pedagogického systému Montessori. Stručně zde byla nastíněna historie její pedagogické a experimentální práce. Následující část poskytovala informace o hlavních myšlenkách Montessori, na kterých stavěla svoji pedagogiku. V části věnující se metodice výchovného systému Montessori, byly stručně charakterizovány oblasti, ve kterých probíhá výchova dítěte. Následně byl vymezen vývoj dítěte nejen podle Montessori, ale i podle Piageta a Freuda. Také zde byla uvedena stručná charakteristika dítěte předškolního věku a zaměřili jsme se i na školní zralost. Poslední kapitola se zabývala pohledem na současné tradiční školství a na školství využívající alternativních přístupů.

Praktická část bakalářské práce se zaměřovala na pozorování dětí při hře, které autorka bakalářské práce prováděla při přímé pedagogické činnosti v Montessori mateřské škole, kde již devatý rok pracuje jako učitelka. Pomůcky, s kterými děti pracovaly jsme rozdělili do jednotlivých výchovných oblastí a blíže popsali jejich využití. Většina pomůcek pro oblast praktického života a jazykovou výchovu byla vytvořených autorkou bakalářské práce pro potřeby dětí v předškolním zařízení. Pomůcky pro smyslovou výchovu a matematiku jsou originálním didaktickým materiálem Montessori, ale i zde autorka uvedla alternativy některých těchto pomůcek. V České republice je v současné době již velké množství dodavatelů těchto pomůcek a jsou stále více cenově dostupnější.

Autorka bakalářské práce se bude i nadále věnovat pedagogické činnosti v Montessori mateřské škole, neboť je jí tato pedagogika blízká tím, že se orientuje na individualitu dítěte a citlivě a všestranně ji rozvíjí. Připravené prostředí a ucelený didaktický materiál jsou pomocníkem pro utváření osobnosti dítěte.

SEZNAM LITERATURY:

- DITTRICH, P. 1992. *Pedagogicko - psychologická diagnostika*. 1. vyd. Jinočany: H&H. ISBN80-8546-769-0.
- HAINSTOCK, E. G. 1999. *Metoda montessori a jak ji učit doma*. 1. vyd. Praha: Pragma. ISBN 80-7205-662-X.
- HELMINGOVÁ, H. 1996. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vyd. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-00281-6.
- MONTESSORI, M. 1998. *Tajuplné dětství*. 1. vyd. Praha: SPS. ISBN 80-86-189-00-7.
- MONTESSORI, M. 2001. *Objevování dítěte*. 1.vyd. Praha: SPS. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, M. 2003. *Absorbující mysl*. 1.vyd. Praha: SPS. ISBN 80-86-189-02-3.
- NOVÁČKOVÁ, J. 2003. *Mýty ve vzdělávání*. 2. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 80-901873-5-8.
- PETROVÁ, A. 2008. Vstup dítěte do školy. In: ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, J. A KOL. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 84 - 92. ISBN 978-80-244-2141-4.
- PLEVOVÁ, I. 2008. Období předškolního věku. In: ŠIMÍČKOVÁ - ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 68 - 72. ISBN 978-80-244-2141-4.
- RÝDL, K. 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: Učební pomůcka pro veřejnost*. 1. vyd. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.
- RÝDL, K. 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice. ISBN 978-80-7395-004-0.

ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ, J. 1996. *Maria Montessori – aktuálně*. 1. vyd. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium. bez ISBN.

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

INTERNETOVÉ ZDROJE:

Neobyčejné ženy Maria Montessori, epizoda 13. TV, ČT 2. 7. září 2012. 9:00. Dostupné také z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10364942453-neobycejne-zeny/>

Dostupné na World Wide Web: <<http://montessorilajolla.com/maria.html>> [cit. 30. března 2013].

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1 Souhlas rodičů dětí s uveřejněním fotografií v bakalářské práci

Příloha č. 2 Seznam použitých obrázků

Příloha č. 2 Seznam použitých obrázků

Obr. č. 1	Marie Montessori	str. 9
Obr. č. 2	Suché aktivity	str. 43
Obr. č. 3	Suché aktivity	str. 43
Obr. č. 4	Mokré aktivity	str. 43
Obr. č. 5	Mokré aktivity	str. 43
Obr. č. 6	Zapínací rám - mašle	str. 44
Obr. č. 7	Zapínací rám - knoflíky	str. 44
Obr. č. 8	Zapínací rám - zip	str. 44
Obr. č. 9	Pomůcka k rozlišování průměru	str. 44
Obr. č. 10	Přesypávání s využitím trychtýře	str. 45
Obr. č. 11	Přesypávání popcornu	str. 45
Obr. č. 12	Přesypávání krupice	str. 45
Obr. č. 13	Hra s barvami	str. 45
Obr. č. 14	Přemísťování výdumků pomocí nůžkových kleští	str. 46
Obr. č. 15	Přemísťování mušlí pomocí kleští	str. 46
Obr. č. 16	Přemísťování velkými dřevěnými kleštěmi	str. 46
Obr. č. 17	Přemísťování kleštěmi na cukr	str. 46
Obr. č. 18	Strouhání mýdla	str. 47
Obr. č. 19	Šlehání mýdla	str. 47
Obr. č. 20	Tvorba bublin pomocí slámky - nácvik správného dýchání	str. 47
Obr. č. 21	Přelévání vody pomocí trychtýře	str. 48
Obr. č. 22	Výška hladin - plnění sklenice vodou dle rysky	str. 48
Obr. č. 23	Nácvik zametání	str. 49
Obr. č. 24	Otvírání různých druhů zámků	str. 49
Obr. č. 25	Nácvik šroubování	str. 49
Obr. č. 26	Nasávání vody odsávacíkou	str. 49
Obr. č. 27	Stavba růžové věže	str. 50
Obr. č. 28	Karty s variacemi staveb	str. 50
Obr. č. 29	Hnědé schody	str. 51
Obr. č. 30	Hnědé schody stavba na výšku	str. 51
Obr. č. 31	Červené tyče	str. 51
Obr. č. 32	Kombinace pomůcek - růžová věž, hnědé schody, červené tyče	str. 51

Obr. č. 33	Čtyři bloky válečků s úchyty	str. 52
Obr. č. 34	Práce s jedním blokem válečků s úchyty	str. 52
Obr. č. 35	Práce se dvěma bloky válečků s úchyty	str. 52
Obr. č. 36	Práce se čtyřmi bloky válečků s úchyty	str. 52
Obr. č. 37	Stavba válečků vedle sebe	str. 53
Obr. č. 38	Stavba válečků na sebe	str. 53
Obr. č. 39	Podstavy - hledání stejného průměru	str. 53
Obr. č. 40	Zasouvání válečků do otvorů	str. 53
Obr. č. 41	Párování barevných destiček	str. 54
Obr. č. 42	Vytvořená pomůcka k párování barev	str. 54
Obr. č. 43	Další varianta pomůcky pro párování barev	str. 54
Obr. č. 44	Názvy barev, pracovní list	str. 54
Obr. č. 45	Barevné destičky	str. 54
Obr. č. 46	Odstíny barevných destiček	str. 55
Obr. č. 47	Originální sluchové válečky	str. 55
Obr. č. 48	Vyrobené sluchové válečky	str. 55
Obr. č. 49	Originální dotykové destičky	str. 56
Obr. č. 50	Vyrobené dotykové destičky	str. 56
Obr. č. 51	Keramické dotykové destičky	str. 56
Obr. č. 52	Dřevěná písmena abecedy	str. 57
Obr. č. 53	Abeceda - párování písmena s obrysem	str. 57
Obr. č. 54	Abeceda - párování karet	str. 58
Obr. č. 55	Abeceda - párování písmen	str. 58
Obr. č. 56	Karty s abecedou	str. 59
Obr. č. 57	Různé formy karet s abecedou	str. 59
Obr. č. 58	Pohyblivá abeceda - papírová písmena	str. 60
Obr. č. 59	Pohyblivá abeceda - písmena z překližky	str. 60
Obr. č. 60	Písmena abecedy ve formě puzzle	str. 60
Obr. č. 61	Obrysy písmen - vykládávání kamínky	str. 61
Obr. č. 62	Písmenkové domino	str. 61
Obr. č. 63	Domino se slovy	str. 61
Obr. č. 64	Práce s pomůckou - předměty a písmena	str. 62
Obr. č. 65	Karty k pomůcce předměty a písmena	str. 62
Obr. č. 66	Hledání hlásky ve slově	str. 62

Obr. č. 67	Komoda s písmeny	str. 63
Obr. č. 68	Předměty, obrázky, slova	str. 63
Obr. č. 69	Desky s grafomotorickými cviky	str. 64
Obr. č. 70	Dřevěná pomůcka - grafomotorické cviky	str. 64
Obr. č. 71	Smirková psací písmena	str. 65
Obr. č. 72	Psaní písmen do krupice	str. 65
Obr. č. 73	Smirková tiskací písmena	str. 65
Obr. č. 74	Kovové útvary	str. 65
Obr. č. 75	Nácvik čtení - vějíře	str. 66
Obr. č. 76	Nácvik čtení - harmonika	str. 66
Obr. č. 77	Nácvik čtení	str. 66
Obr. č. 78	Sestavování obrázků se slovem	str. 67
Obr. č. 79	Sestavování obrázků se slovem	str. 67
Obr. č. 80	Slovní rébusy a hádanky	str. 67
Obr. č. 81	Červenomodré tyče	str. 68
Obr. č. 82	Pracovní listy - červenomodré tyče	str. 68
Obr. č. 83	Krabice s vřetýnky	str. 69
Obr. č. 84	Sudé a liché číslo	str. 69
Obr. č. 85	Sudé a liché číslo	str. 70
Obr. č. 86	Barevné korálky	str. 70
Obr. č. 87	Barevné korálky - rozklad čísla	str. 70
Obr. č. 88	Přikládání desetníků na měšce	str. 71
Obr. č. 89	Přikládání berušek na listy	str. 71
Obr. č. 90	Přiřazování berušek k listům	str. 71
Obr. č. 91	Matematické domino	str. 72
Obr. č. 92	Perlový materiál	str. 72
Obr. č. 93	Devítkový podnos perlového materiálu	str. 72
Obr. č. 94	Práce s perlovými schody	str. 73
Obr. č. 95	Perlové schody	str. 73
Obr. č. 96	Práce se stovkovou tabulí	str. 73
Obr. č. 97	Stovková tabule	str. 73
Obr. č. 98	Zlomkové kruhy	str. 74
Obr. č. 99	Práce se zlomkovými kruhy	str. 74

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Monika Balašová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. et Mgr. Gabriela Smečková, PhD.
Rok obhajoby:	2013

Název práce:	Příprava dětí na vstup do ZŠ s využitím Montessori pomůcek
Název v angličtině:	Preparation of Children for the Primary School Entry Using Montessori Aids
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá využitím Montessori pomůcek v předškolním období, s jejichž pomocí lze kvalitně rozvíjet schopnosti a dovednosti dětí při vzdělávání. Teoretická část se zabývá osobností Marie Montessori a Montessori vzdělávacím systémem. Praktická část seznamuje s konkrétní prací s pomůckami v předškolním vzdělávání a celkovým smyslem jednotlivých pomůcek.
Klíčová slova:	Marie Montessori, pedagogika Montessori, dítě předškolního věku, didaktický materiál.
Anotace v angličtině:	The thesis deals with the use of Montessori tools in pre-school age which allow to develop skills and abilities of children in the process of education. The theoretical part describes the personality of Marie Montessori and her system of education. The practical part includes the description of the particular process how to work with specific tools and their significance in pre-school education.
Klíčová slova v angličtině:	Marie Montessori, Montessori education, child of preschool age, didactic material.
Přílohy vázané v práci:	Počet příloh: 2 Příloha č. 1 Souhlas rodičů dětí s uveřejněním fotografií v bakalářské práci Příloha č. 2 Seznam použitých obrázků
Rozsah práce:	79 stran
Jazyk práce:	český jazyk

