

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Bakalářská práce

Ivana Pospíšilová

Didaktický materiál Montessori pedagogiky

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedenou literaturu a internetové zdroje.

V Olomouci dne .....

.....  
Ivana Pospíšilová

## Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Janě Kantorové, Ph.D. za odborné vedení, konzultace a cenné připomínky, které mi během vypracování práce poskytla. Dále děkuji Mgr. Kateřině Glosové a Mgr. Anetě Kamínkové za možnost podílet se na výuce s didaktickým materiálem v ZŠ a MŠ Horka nad Moravou. Rovněž bych ráda poděkovala rodině a přátelům za podporu a trpělivost.

# Obsah

Úvod .....	7
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b>	
1. Alternativní vzdělávání .....	8
1.1 Pojem alternativní škola.....	8
1.2 Stručný vývoj alternativních škol .....	9
1.3 Situace u nás .....	10
2. Montessori pedagogika.....	13
2.1 O autorce Montessori pedagogiky .....	13
2.2 Společnost Montessori .....	15
2.3 Základní principy výchovy a vzdělávání Montessori pedagogiky .....	16
2.3.1 Princip svobody a samostatnosti .....	16
2.3.2 Normalizace dětského vývoje .....	17
2.3.3 Senzitivní fáze vývoje .....	18
2.3.4 Polarizace pozornosti .....	19
2.3.5 Absorbující duch .....	20
2.3.6 Odměny a tresty .....	21
2.3.7 Princip věkové heterogenity.....	21
2.3.8 Pohyb a klid.....	22
2.3.9 Pojetí chyby.....	23
2.4 Připravené prostředí a úloha pedagoga v Montessori pedagogice.....	23
2.4.1 Připravené prostředí .....	24
2.4.2 Úloha pedagoga v Montessori pedagogice.....	25
3. Montessori didaktický materiál .....	27
3.1 Didaktická funkce materiálu .....	28
3.2 Metodika výchovného systému Marie Montessori .....	30
3.2.1 Cvičení praktického života.....	30
3.2.2 Smyslový materiál.....	32
3.2.3 Řeč.....	35
3.2.4 Matematika.....	37
3.2.5 Kosmická výchova .....	38
4. Shrnutí teoretické části .....	41

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Cíle a metody praktické části .....	43
5.1 Metoda pozorování a fotografie.....	43
6. Zpracování výsledků pozorování - pomůcky kosmické výchovy .....	45
6.1 Pomůcky k poznávání rostlin.....	46
6.1.1 Puzzle - části rostlin .....	46
6.1.2 Skříňka s částmi rostlin .....	46
6.1.3 Dřevěné destičky .....	47
6.2 Pomůcky vztahující se ke zvířatům .....	47
6.2.1 Puzzle - části zvířat .....	47
6.2.2 Skříňka s částmi zvířat .....	48
6.2.3 Karty s domácími zvířaty .....	48
6.2.4 Krabice ptáků zpěváků .....	48
6.2.5 Kartičky se zvuky zvířat.....	49
6.2.6 Knížečky domácích zvířat .....	49
6.3 Pomůcky vztahující se k člověku.....	50
6.3.1 Obličej a jeho části .....	50
6.3.2 Knížečka s částmi těla .....	50
6.3.3 Obrázek – části těla .....	51
6.3.4 Vnitřní orgány člověka.....	51
6.3.5 Jak vzniká rodina.....	52
6.3.6 Vývoj plodu.....	52
6.3.7 Části a vrstvy zubu .....	52
6.3.8 Zdravý a nemocný zub .....	53
6.3.9 Nemoc a úraz.....	53
6.3.10 Výživová pyramida .....	54
6.3.11 Zelená krabička s hodinami.....	54
6.3.12 Skládanka ročních období .....	54
6.4 Pomůcky ke geografii .....	55
6.4.1 Barevné krabice s kontinenty .....	55
6.4.2 Globusy .....	56
6.4.3 Mapa – puzzle polokoulí .....	57
6.4.4 Mapy – puzzle kontinentů .....	57

6.5 Pomůcky k poznávání vesmíru .....	58
6.5.1 Planety sluneční soustavy.....	58
6.5.2 Vesmírné objekty .....	58
3.5.3 Vlastnosti planet sluneční soustavy .....	59
3.5.4 Velikost planet sluneční soustavy .....	59
3.5.5 Souhvězdí zvěrokruhu.....	60
3.5.6 Kulaté knížečky s planetami .....	60
7. Shrnutí praktické části .....	61
Závěr .....	62
Seznam zkratk.....	63
Seznam literatury a internetové zdroje .....	64
Seznam příloh .....	68

# Úvod

S pojmem alternativní vzdělávání se ve světě, ale i u nás v České republice, setkáváme stále častěji. Poptávka po školách, které jsou orientovány na osobnost dítěte a kladou důraz na individuální přístup, neustále roste. Každým rokem vznikají nové školy využívající prvky alternativního vzdělávání. Pedagogika M. Montessori patří mezi jeden z nejrozšířenějších a nejvýznamnějších alternativních pedagogických směrů.

S Montessori pedagogikou jsem se poprvé setkala na přednáškách Obecné pedagogiky v r. 2011. Tento systém mě velmi zaujal, a proto jsem využila příležitosti zúčastnit se exkurze do Základní a mateřské školy Horka nad Moravou (ZŠ a MŠ Horka nad Moravou), kde najdeme třídy vedené v duchu této pedagogiky. Zde jsem měla možnost podívat se, jak fungují principy M. Montessori v praxi. Moji pozornost upoutala zejména práce dětí s didaktickým materiálem. Byla jsem překvapena, jak děti dokážou při práci s pomůckami tiše sedět a zaujatě pracovat i celou hodinu. Jedinečnost tohoto didaktického materiálu mě zaujala natolik, že jsem se mu rozhodla věnovat jako hlavnímu tématu mé bakalářské práce.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a část praktickou. Cílem teoretické části je na základě studia odborné literatury seznámit čtenáře s Montessori pedagogikou a popsat jednotlivé oblasti, do kterých je didaktický materiál rozdělen.

V teoretické části nejprve vysvětlím pojem alternativní škola a uvedu stručný vývoj těchto škol ve světě i u nás. V následující kapitole se budu zabývat dr. M. Montessori a její pedagogikou. Vysvětlím základní principy Montessori pedagogiky, kterými jsou svoboda a samostatnost, normalizace dětského vývoje, senzitivní fáze, polarizace pozornosti, absorbující duch, pojetí odměn a trestů, věková heterogenita, princip pohybu a klidu a chápání chyb. Budu se zabývat i důležitostí pedagoga a připraveného prostředí. V poslední kapitole teoretické části se budu věnovat didaktickému materiálu. Popíšu jednotlivé oblasti, do kterých je didaktický materiál rozdělen – cvičení praktického života, smyslový materiál, řeč, matematiku a kosmickou výchovu. Ke každé oblasti uvedu i příklad práce s pomůckou.

Praktická část bude vycházet z mého pozorování na ZŠ a MŠ Horka nad Moravou, kde jsem se po tři týdny seznamovala s chodem školy a prací s didaktickým materiálem. Cílem praktické části je popsat práci s pomůckami, které jsou používány k výuce kosmické výchovy v 1. - 3. ročníku základní školy. Popis práce s pomůckou doplním také pořízenými fotografiemi.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Alternativní vzdělávání

Jelikož se Montessori pedagogika řadí mezi alternativní školy, nastíním tuto problematiku v první kapitole mé bakalářské práci. Nejprve vysvětlím pojem alternativní vzdělávání, poté se budu věnovat jeho stručnému vývoji v zahraničí i u nás.

### 1.1 Pojem alternativní škola

Slovo „alternativní“ má původ v latinském „alter“, což znamená v překladu druhý, jeden ze dvou.<sup>1</sup> Vyjadřuje tedy možnost dítěte zvolit si jednu z více nabízených možností při řešení problému. Pojem „alternativní škola“ nebo také „alternativní vzdělávání“ se často používá jako synonymum k pojmům jako jsou volná škola, otevřená škola, netradiční škola aj. Nejen ve světě, ale i u nás panuje terminologický chaos způsobený odlišným chápáním pojmu alternativní škola.<sup>2</sup>

Britský slovník pedagogických pojmů definuje alternativní vzdělávání („alternative schooling“) tak, že se jedná o všeobecný pojem, který označuje školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státními nebo jinými tradičními institucemi.<sup>3</sup>

V USA jsou pod termínem alternativní škola („alternative school“) chápány jakékoliv inovace ve vzdělávání a to ve státních (veřejných) i v soukromých školách.<sup>4</sup>

V Německu je alternativní škola chápána jako synonymum ke škole s nestátním provozovatelem.<sup>5</sup>

V českém pedagogickém slovníku pod heslem alternativní škola najdeme, že se jedná o „*Obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifčnosti obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola*

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upravené vydání. Praha: Portál, 1996, s. 11.

<sup>2</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualizované vydání Praha: Portál, 2004, s. 17.

<sup>3</sup> LAWTON, Denis a Peter GORDON. *Dictionary of Education*. London: Hodder and Stoughton, 1993, s. 42.

<sup>4</sup> ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. 1. vydanie. Bratislava: Iris, 2000, s. 16.

<sup>5</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualizované vydání Praha: Portál, 2004, s. 17.



*nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy státní.*“<sup>6</sup>

Jak je zřejmé, ve světové pedagogice neexistuje jednotná definice pojmu alternativní školství. Za nejlépe vystihující považuji definici uvedenou v českém pedagogickém slovníku, která na alternativní školství pohlíží z více možných úhlů a bere v úvahu aspekty politické (státní i nestátní školství), ekonomické (způsob financování škol státních a soukromých) i didaktické a pedagogické (odlišné, inovativní formy vzdělávání).

## 1.2 Stručný vývoj alternativních škol

Významnou skupinu alternativních škol tvoří školy, které vznikaly pod vlivem různých reformně pedagogických teorií a hnutí. Reformní pedagogika, také nazývaná jako Hnutí nové výchovy, vznikala v posledních desetiletích 19. století. Období jejího největšího rozmachu spadá do 20. a 30. let 20. století a lze jej považovat za nejplodnější období dějin výchovy a vzdělávání.<sup>7</sup>

Představitelé reformní pedagogiky vycházeli z různých teorií a směrů 18. a 19. století.<sup>8</sup> O. Zelinková<sup>9</sup> uvádí ovlivnění zejména naturalismem - tedy filozofickým směrem, jehož ideálem je soulad způsobu života člověka s přírodou, respektování přirozených instinktů a potřeb člověka. F. Singule<sup>10</sup> se zmiňuje o vlivu J. J. Rousseaua a jeho pokračovatelů J. J. Pestalozziho, F. Fröbela a L. N. Tolstého. Zde je podstatná zejména Rousseauova myšlenka, že „*život a učení jsou jen dvě stránky téhož procesu, které se od sebe nedají oddělovat*“. Z toho plyne, že učení se musí zaměřit zejména na získávání zkušeností, které jsou výsledkem kontaktu dítěte se světem, který ho obklopuje a s kterým se v průběhu života setkává.<sup>11</sup> Reformní pedagogické hnutí spojovala zejména kritika tradičního školství, mechanického způsobu učení a pasivity žáků. Kladlo důraz na spontánní činnost dětí, která vychází primárně z jejich zájmů, dále rozvoj schopností místo memorování vědomostí a zavádí pojem vnitřní kázeň. Tyto nové pedagogické teorie byly pedocentricky orientované,

---

<sup>6</sup> PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, s. 16.

<sup>7</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upravené vydání. Praha: Portál, 1996, s. 15.

<sup>8</sup> RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vydání. Brno: Marek Zeman, 1994, s. 16.

<sup>9</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 11.

<sup>10</sup> SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 10.

<sup>11</sup> Tamtéž.

stavěly tedy do centra zájmu osobnost dítěte a nový pohled na něj.<sup>12</sup> Tento nový pohled znamenal pochopení dítěte, respekt, lásku a trpělivost. Klade také důraz na pochopení dítěte takového, jaké je.<sup>13</sup>

První modely pokusných škol, které se snažily o realizaci myšlenek reformní pedagogiky, nacházíme mezi hamburskými a brémskými školami. Ty však měly řadu nedokonalostí.<sup>14</sup> Největší rozvoj škol nastává od počátku 20. let 20. století s nástupem významných osobností jako jsou R. Steiner, M. Montessori, C. Freinet, P. Petersen, H. Parkhurstová a další.

Rozvoj a utváření reformního hnutí spatřujeme do roku 1945.<sup>15</sup> S nástupem fašismu v Německu byli představitelé tohoto hnutí nuceni k emigraci nebo byli vězněni v koncentračních táborech. Po druhé světové válce byla řada zemí střední Evropy pod sovětským vlivem a vývoj reformní pedagogiky byl potlačen, přestože myšlenky nové výchovy měly pozitivní vliv na tamní výchovu. Ačkoliv se po druhé světové válce nesetkáváme s takovou aktivitou jako ve 30. letech, začaly se v západoevropských státech dále rozvíjet tzv. nové školy a hnutí. Jednalo se zejména o rozvoj škol montessoriovských, waldorfských a freinetovských.<sup>16</sup>

Po druhé světové válce vznikaly z myšlenek nové výchovy také významné organizace jako UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - Organizace pro výchovu, vědu a kulturu) v roce 1945 a UNICEF (United Nations International Children's Emergency Fund - Mezinárodní fond pro pomoc dětem) roku 1946. Díky jejich iniciativě byla 20. listopadu 1959 v OSN vyhlášena Deklarace práv dítěte.<sup>17</sup>

### 1.3 Situace u nás

S reformními pokusy v české pedagogice se setkáváme na počátku 20. století. Stejně jako v ostatních zemích i česká reformní pedagogika se snažila o překonání tradičního školství a uvedení nového výchovného zařízení, které by respektovalo potřeby dítěte

---

<sup>12</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 11.

<sup>13</sup> SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 10.

<sup>14</sup> RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vydání. Brno: Marek Zeman, 1994, s. 17.

<sup>15</sup> Tamtéž.

<sup>16</sup> SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 9.

<sup>17</sup> Tamtéž, s. 9-10.

a rozvíjelo jeho aktivitu.<sup>18</sup> Ve 20. a 30. letech 20. století u nás vzniká velký počet pokusných reformních škol. J. Průcha<sup>19</sup> dokonce označuje tehdejší Československo za jednu z neprogresivnějších zemí v rozvoji alternativního školství.

Roku 1910 zakládá A. Süssová pokusnou mateřskou školu. Zde je kladen velký důraz na pohyb, rozumový rozvoj vyplývající z tvořivé činnosti dítěte a na důležitost pozitivního vztahu mezi dětmi a pedagogy. F. Bakule v letech 1902 – 1913 vyučuje estetickou výchovu v duchu volné školy, kde se snaží o kontakt dětí s přírodou a dosažení hlubokého prožitku. Poté odchází do Jedličkova ústavu, kde se věnuje postiženým dětem a zakládá světoznámý pěvecký sbor „Bakulovi zpěváčci“. V letech 1911 – 1918 J. Úlehla vybudoval českou menšinovou pokusnou školu ve Vídni. Zde zavedl volné besedy s dětmi a zrušil učební plán i rozvrh hodin. Na práci J. Úlehy navázala jeho spolupracovnice B. Hrejsová při svém působení na škole ve Strážnici na Moravě. V Kladně působí mezi lety 1919 – 1933 Volná škola práce, která zakládá výchovu na fyzické a duševní práci. Po vzoru zahraničních škol v přírodě vzniká v Praze - Libni Dětská farma, kterou organizoval E. Štorch a jejímž cílem byl kontakt dítěte s přírodou, rozvoj jeho zdraví a samostatnosti.<sup>20</sup>

Jak je patrné, v Československu této doby vznikaly reformní snahy spíše nekoordinovaně a izolovaně. Ve 30. letech 20. století dochází k pokusu o zásadní změnu českého školství a jeho sjednocení. Za vedení V. Příhody vznikl roku 1929 „Organizační a učební plán reformních škol“. Tento plán se snažil zejména o jednotnou třístupňovou školu (škola obecná, kolenium a atheneum) a vnitřní rozdělení tříd podle intelektuálních schopností žáků na různé skupiny. Podle tohoto plánu byly zřízeny pokusné školy v Praze, Humpolci, ve Zlíně i v dalších městech.<sup>21</sup>

Po nastolení komunistického totalitního režimu v roce 1948 byly u nás teorie reformní pedagogiky odmítány a vývoj těchto škol zastaven.<sup>22</sup> Vyučování a výchova byly ideologizované a celý školský systém se ve své podstatě neměnil.<sup>23</sup>

Po roce 1989 začíná vznikat rozsáhlá přednášková a publikační činnost týkající se alternativních škol a dochází ke zvýšení zájmu o tyto školy a k jejich rozvoji.<sup>24</sup> V České

---

<sup>18</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, s. 12.

<sup>19</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004, s. 30.

<sup>20</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, s. 12-13.

<sup>21</sup> Tamtéž, s. 13-14.

<sup>22</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004, s. 30.

<sup>23</sup> ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. 1. vydanie. Bratislava: Iris, 2000, s. 8.

<sup>24</sup> PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004, s. 30.

republike dnes najdeme z původních klasických reformních škol školy waldorfské, daltonské a montessoriovské. Všechny tyto typy působí na úrovni mateřských škol, obou stupních škol základních i na školách středních. V posledních desetiletích se v České republice rozvíjí i další typy moderních alternativních škol jako jsou například Zdravá škola, program Začít spolu, Integrovaná tematická výuka, Lesní/přírodní školy atd.<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Přehled alternativ dostupných v naší republice. *Alternativniskoly.cz* [online] ©2001-2014 [cit. 2014-3-5]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

## 2. Montessori pedagogika

Zakladatelkou této pedagogiky je italská lékařka, pedagožka a organizátorka boje za práva dětí a žen Maria Montessori, která byla považována ve své době za „nejzajímavější ženu Evropy“<sup>26</sup>

Cílem Montessori pedagogiky je především normální a přirozený rozvoj dítěte. Úkolem rodičů a vychovatelů je tedy následovat zákonitosti vývoje dítěte a nabízet mu podnětné prostředí pro jeho zdravý rozvoj. Toto prostředí představuje zejména didaktický materiál, který dítěti slouží k jeho osobnímu spontánnímu učení.<sup>27</sup>

Pro pochopení metody této pedagogiky je důležité se nejdříve seznámit s autorčíným životem a vývojem jejích názorů. Proto se budu v následující podkapitole zabývat právě Marií Montessori. Větší pozornost bude věnována zejména její práci v Domech dětí a vývoji didaktického materiálu.

### 2.1 O autorce Montessori pedagogiky

Maria Montessori se narodila dne 31. srpna 1870 v italské obci Chiaravalle. Po základní škole nastoupila na přírodovědecko – technickou školu a po jejím ukončení začala studovat v Římě medicínu.<sup>28</sup> Roku 1896 se stala první ženskou lékařkou v Itálii (do této doby bylo studium přístupné pouze pro muže). Její studium podpořilo pokrokový názor, že ženy jsou stejně schopné studovat jako muži, pokud dostanou příležitost. Mimo lékařskou činnost se věnovala také výzkumné praxi a přednášela na mezinárodních kongresech za práva žen v Německu, Itálii a Anglii.<sup>29</sup>

S pedagogikou se setkala při své práci na univerzitní psychiatrické klinice, kde pracovala s postiženými dětmi. Zde došla k názoru, že i duševně nemocné děti je možné vychovat. Začala tedy tuto problematiku intenzivně studovat a navrhla pedagogický program pro mentálně postižené děti. Hlavní myšlenkou tohoto programu byl duševní rozvoj dětí

---

<sup>26</sup> LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformě pedagogické koncepce*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 8.

<sup>27</sup> SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 15.

<sup>28</sup> Tamtéž.

<sup>29</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 6.

pomocí aktivizace smyslů.<sup>30</sup> Vedení nemocnice jí přidělilo řízení lékařsko – pedagogického institutu pro vzdělávání učitelů zvláštních škol. Ten byl spojený s přilehlou cvičnou školou, kde M. Montessori také vyučovala a rozvíjela svůj didaktický materiál. Podařilo se jí pomoci dětem natolik, že se mohly dále vzdělávat v běžných školách. To přivedlo M. Montessori k myšlence, zda by bylo možné použít zkušenosti získané v práci s postiženými dětmi při výchově a vzdělávání dětí zdravých. Vzdala se tedy řízení institutu a začala se znovu věnovat studiu na univerzitě.<sup>31</sup> Studovala pedagogiku, experimentální psychologii a antropologii.

Studium ukončila roku 1902 a následující dva roky působila na univerzitě jako profesorka biologie a antropologie. Stále se však věnovala i práci s postiženými dětmi a proto přijala nabídku ke zřízení dětských útulků ve vzorných nájemných domech v chudinské čtvrti. První škola byla nazvána Dům dětí (Casa dei bambini) a byla otevřena roku 1907. Školu navštěvovaly děti ve věku od tří do sedmi let, které si ve velké místnosti hrály s volně ponechanými předměty. O tuto činnost jevil zájem a vykazovaly při ní velkou soustředěnost.<sup>32</sup> A právě zde dochází M. Montessori k poznání, že „malé děti kolem tří let jsou schopny vysoké koncentrace, pokud mají možnost podle svých vlastních možností vtisknout smysl nějakému předmětu odpovídajícímu jejich stupni vývoje“<sup>33</sup>. Tento jev označuje jako polarizaci pozornosti a mluví i o normalizaci dětí, tedy o obnovení možností daných přírodou.<sup>34</sup>

M. Montessori velmi často opakovala, že její metodu ji naučily právě děti. Při své práci v Domě dětí se zabývala především vývojem materiálu, který působil pozitivně na rozvoj dítěte. Jeho hodnotu posuzovala podle toho, zda vede dítě ke spontánní volbě činnosti, která zahrnuje použití smyslů a ruky. Zjistila také, že prostředí je potřeba nejdříve pedagogicky připravit a vybavit stimulačními pomůckami, které podporují zájem dítěte. Znovu a znovu měnila materiál, dokud nebyly děti plně soustředěné. Do Domu dětí přicházely často děti nevychované, nezaopatřené a podvyživené. V těchto Domech se však podle M. Montessori naučily dobrému chování díky svobodné činnosti, atmosféře důvěry v dětskou osobnost a pozornosti, která jim byla věnována.<sup>35</sup>

---

<sup>30</sup> LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformě pedagogické koncepce*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 8-9.

<sup>31</sup> Tamtéž.

<sup>32</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 6-7.

<sup>33</sup> LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformě pedagogické koncepce*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 10.

<sup>34</sup> Tamtéž.

<sup>35</sup> HELMING, Helene a Milan KRANKUS. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vydanie. Bratislava: SPN, 1996, s. 15.

Od roku 1911 se M. Montessori věnuje zejména šíření své metody po celém světě. Její metoda byla zaváděna na školách italských, švýcarských, anglických a argentinských. Cvičné školy byly zakládány v New Yorku, Paříži a Bostnu. Svůj první mezinárodní vzdělávací kurz vedla roku 1912 v Římě, rok poté následovala její první zahraniční cesta do USA. V následujících letech žila ve Španělsku, kde její pobyt podnítl vznik mnoha mateřských škol. Na počátku 30. let se situace v Itálii zhoršila a její školy byly rušeny. V této době se M. Montessori věnovala zejména výchově k míru a zavádí pojetí kosmické výchovy. Mezi válkami se myšlenky M. Montessori dále šířily do Anglie, Belgie, Nizozemí, Rakouska, Skandinávie a Německa. Roku 1939 se vydává do Indie, kde ji zastihl počátek druhé světové války. Po návratu z Indie i přes svůj pokročilý věk stále podnikala mezinárodní cesty spojené s přednáškami. Za svou celoživotní práci získala roku 1950 Nobelovu cenu míru. Zemřela dne 6. května 1952 v městečku Nordwijk v Nizozemí a byla pochována na zdejším hřbitově.<sup>36</sup>

## 2.2 Společnost Montessori

V roce 1929 založila M. Montessori se svým synem Mariem Mezinárodní společnost Montessori (Association Montessori Internationale – AMI). Nejdříve společnost působila v Berlíně, poté se roku 1935 přemístila do Londýna. V současné době sídlí společnost v Amsterdamu. Jejím posláním je podporovat toto pedagogické hnutí – šíří ideje Montessori pedagogiky, pořádá vzdělávací kurzy a řídí mezinárodní spolupráci.<sup>37</sup>

V České republice byla roku 1999 paní dr. Jitkou Brunclíkovou založena Společnost Montessori jako občanské sdružení. Tato společnost sídlí v Praze a pořádá různé akreditační a informativní kurzy, výcviky pedagogů, semináře a kurzy pro rodiče. Společnost Montessori tvoří jak pedagogové, tak rodiče a všichni příznivci této pedagogiky. V letech 2010 - 2013 Společnost zrealizovala projekt Šance pro vaše dítě. Ten byl zaměřen na děti se specifickými vzdělávacími potřebami a pomáhal jim při nástupu do základních škol. Činnost Společnosti podporuje profesor Karel Rýdl, za jehož pomoci byl r. 2000 sestaven návrh Vzdělávacího programu Mateřská a základní škola Montessori. Z tohoto programu vychází v současné době montessoriovské školy při tvorbě školních vzdělávacích programů.<sup>38</sup>

---

<sup>36</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 7-8.

<sup>37</sup> Tamtéž, s. 7.

<sup>38</sup> O Společnosti Montessori. *Montessoricr.cz* [online] ©1999-2013 [cit. 2014-3-8]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>

První Montessori třída při základní škole vznikla v Kladně v akademickém roce 2001/2002. Následovalo zakládání dalších tříd v Praze, v Brně, Pardubicích, v Jablonci nad Nisou, ve Slapech u Tábora.<sup>39</sup>

Ke dni 14. 2. 2014 fungovala v České republice 1 střední škola s výukou dle Montessori pedagogiky, 31 základních škol se školním vzdělávacím programem dle Montessori pedagogiky a 76 mateřských škol s programem a prvky Montessori. V Olomouckém kraji najdeme 1 mateřskou školu v Horce nad Moravou a 4 mateřské školy přímo v Olomouci – MŠ Jílová, Monte školka Olomouc, Pružná školka, MŠ Sluníčko. Základní škola je v Olomouckém kraji jen jedna a to v Horce nad Moravou.<sup>40</sup>

## 2.3 Základní principy výchovy a vzdělávání Montessori pedagogiky

Jelikož M. Montessori původně vystudovala medicínu, spatřujeme v celé její práci stopy nejen pedagogické, ale i lékařské. Z lékařského hlediska si všímá dítěte, které se častým opakováním učí rozlišovat rozdíly u smyslových podnětů. Z pedagogického hlediska vidí, jak děti při práci s materiálem přicházejí k důvěře ve vlastní sílu.<sup>41</sup> Pro M. Montessori je každé dítě výjimečné, je jedinečným případem. Proto považuje za důležité nejdříve dítě pozorovat a poznat. Na základě svých pozorování a každodenní práce s dětmi popsala své zásadní objevy, které dnes považujeme za principy Montessori pedagogiky. V této podkapitole se budu zabývat právě těmito základními myšlenkami.

### 2.3.1 Princip svobody a samostatnosti

Jedním ze základních principů Montessori pedagogiky je právě úcta ke svobodě a spontánním projevům dítěte. Tato pedagogika se snaží pomoci dítěti nalézt a realizovat vlastní svobodu.<sup>42</sup>

Je třeba brát v úvahu svobodu z více úhlů pohledu. Jedná se o svobodu biologickou, sociální a pedagogickou.

---

<sup>39</sup> Montessori pedagogika a české země. *Montessoricr.cz* [online] ©1999-2013 [cit. 2014-3-8]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

<sup>40</sup> LAMBERTYOVÁ, Kateřina. Přehled Montessori ZŠ a MŠ. In *Montessoricr.cz* [online]. 14. 2., 2014 [cit. 2014-3-8]. Dostupné z:

[http://www.montessoricr.cz/rwarea/File/prehled\\_montessori\\_zs\\_ms\\_cr.pdf](http://www.montessoricr.cz/rwarea/File/prehled_montessori_zs_ms_cr.pdf)

<sup>41</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 9.

<sup>42</sup> SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 15.



Biologická svoboda dítěte spočívá v přirozeném vývoji jeho organismu. Úkolem výchovy je odstranit překážky, které brání normálnímu vývoji jedince. Zasahování dospělých do přirozeného vývoje dětí nevhodnou a zbytečnou péčí vytváří překážky přirozenému vývoji a vede tak ke vzniku poruch osobnosti.<sup>43</sup>

Sociální svoboda znamená osvobození dítěte od společnosti. Narozením začíná jeho cesta ke svobodě. Postupem času si dítě osvojuje čím dál více nových dovedností a přestává být odkázáno na dospělé. Stává se soběstačné a svobodné. Pokud dospělí nedovolí dítěti pracovat samostatně a udělají veškerou práci za něj, brzdí jeho vývoj a znemožňují mu dosáhnout sociální svobody. V průběhu vývoje se dítě zbavuje ovládnutí dospělými, zvyšuje se podíl sebekontroly a tím se vyvíjí poslušnost a spontánní disciplína.<sup>44</sup> M. Montessori<sup>45</sup> uvádí, že „*děti vychovávané v jejích školách dosáhly osobní svobody, neboť se zbavily přísné a neustálé kontroly dospělých. Je možné je nechat samotné běhat venku, protože víme, že se nebudou chovat nevhodně. Osvojily si sebekontrolu a jsou osvobozeny od kontroly dospělých.*“

Pedagogická svoboda je chápána ve smyslu svobodného zvolení činnosti, která není dítěti nucena okolím. Škola by tedy měla pouze vést dítě k činnosti, která se od něj očekává. Dítě si může zvolit činnost, která ho zajímá, ale současně ví, že si nějakou činnost zvolit musí. Aby dítě dosáhlo pedagogické svobody, je třeba, aby bylo pro něj prostředí optimálně připravené a respektovalo jeho spontánní vývoj. Materiál a metody musí odpovídat úrovni dítěte, ale zároveň ho i podněcovat k dosažení vyšší úrovně.<sup>46</sup>

### 2.3.2 Normalizace dětského vývoje

Za normální dítě považuje M. Montessori takové, které je psychicky zdravé a mohlo se harmonicky rozvíjet podle svých možností a podle svého vlastního rytmu. Toto dítě má stabilní pracovní a sociální chování, je samostatné, vytrvalé, schopné koncentrace a sebekontroly. Bylo dospělými chápáno, což vytvářelo jeho rozvoji potřebné podmínky. Dítě, které nemělo dostatečně podnětné prostředí, bylo dospělými omezováno natolik, že to způsobilo odchylky od normálního vývoje, je dítě nenormalizované. Takové dítě je roztěkané,

---

<sup>43</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 19-20.

<sup>44</sup> Tamtéž, s. 20.

<sup>45</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 62.

<sup>46</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 20.

neposlušné a nepořádné. Tyto děti lze uzdravit jen tak, že si přivyknou na námahu a aktivitu v prostředí, které je vhodné pro jejich rozvoj.<sup>47</sup>

### 2.3.3 Senzitivní fáze vývoje

Jak jsem již výše zmínila, podstatným požadavkem Montessori pedagogiky je respektování přirozeného vývoje dětí a vytváření vhodných podmínek k jejich rozvoji. S tím souvisí senzitivní fáze vývoje.

Senzitivní fáze jsou citlivá období, která trvají jen určitou dobu. Poté se zakončí, ať už byly využity nebo ne. Dítě se nikdy tak lehce nenaučí nějaké schopnosti jako právě v období odpovídající senzitivní fázi. Dospělý nemůže tyto fáze ovlivnit, může pouze dítě pozorovat a poskytnout mu v připraveném prostředí to, co v určité fázi potřebuje.<sup>48</sup>

O. Zelinková<sup>49</sup> uvádí, že M. Montessori rozlišuje ve vývoji člověka tři základní senzitivní fáze.

První senzitivní fáze trvá od narození do šesti let věku dítěte a je rozdělena na další dvě etapy:

První etapu datuje od narození do tří let. Dítě prochází obdobím, kdy podněty z vnějšího světa formují jeho duševní život. V tomto věku se vyvíjí citlivost pro pohyb, pořádek – řád a řeč. Citlivost pro pohyb se projevuje zdokonalováním rovnováhy, učením se stát, chodit i běhat. Citlivost pro řád je zde myšlena ve smyslu určitého řádu, ve kterém dítě vyrůstá. Základy řeči si dítě osvojuje neuvědoměle. Důležité je vnímání řeči nejen sluchem, ale také sledováním ostatních mluvících lidí.<sup>50</sup>

Druhá etapa trvá od tří do šesti let věku dítěte. Zatímco v první fázi si dítě vše osvojovalo neuvědoměle, druhá fáze se vyznačuje již uvědomělou činností. Objevuje se zde citlivost pro společný život mezi ostatními dětmi. Dítě se začíná cítit součástí skupiny a osvojuje si společenské způsoby chování.<sup>51</sup>

Druhá senzitivní fáze je poměrně stabilní a trvá od sedmi do dvanácti let. Dominuje zde morální citlivost. Dítě rozlišuje co je dobré a co zlé ve svém vlastním jednání i v jednání

---

<sup>47</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 41-43.

<sup>48</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *María Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 13.

<sup>49</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 31.

<sup>50</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 31 - 32.

<sup>51</sup> Tamtéž, s. 32 - 33.

ostatních. Vytváří si morální vědomí, které později pomáhá utvořit vědomí sociální. Zatímco v první senzitivní fázi se dítě zaměřuje především na detaily, nyní přechází k abstraktnímu myšlení. Hledá odpovědi na své otázky v knihách nebo manipulací s předměty. Pokud se mu podaří na své otázky samostatně odpovědět, vede to k hlubšímu a trvalejšímu zaujetí. Samostatnost napomáhá dítěti ke zvýšení vlastního sebevědomí a utvoření názoru na okolní svět.<sup>52</sup>

Třetí senzitivní fáze trvá od dvanácti do osmnácti let. Tento věk byl M. Montessori označován jako věk pochybností, nerozhodnosti, náladovosti a beznaděje. Důležitá je zde citlivost pro důstojnost člověka, sebehodnocení a sebedůvěru. Projevuje se zde sociální senzitivita - dospívající člověk vstupuje do sociálních vztahů a vytváří si vztah i k sobě samému.<sup>53</sup>

#### 2.3.4 Polarizace pozornosti

Pod pojmem polarizace pozornosti rozumí M. Montessori „*seskupení všech tělesně duševních sil, které vedou k hlubokému ponoření se do nějaké činnosti*“.<sup>54</sup> Tento jev poprvé vyzorovala ve svém Domě dětí v Římě. Sledovala holčičku, která pracovala s dřevěnými válečky. Ty zasunovala do otvorů v dřevěném bloku a znovu je vysunovala ven. Tuto činnost opakovala několikrát a to i přes pokusy o odvedení její pozornosti. S prací skončila bez jakéhokoliv popudu z venčí, ukončila ji ve chvíli, kdy byla činností dostatečně nasycena. Tímto okamžikem její hluboké soustředění skončilo, dítě se stalo šťastným, klidným a pozornějším.<sup>55</sup> Tento objev byl ve své době převratným, jelikož se předpokládalo, že malé děti nejsou schopny soustředění. V důsledku tohoto objevu začala M. Montessori hledat předměty, které v dětech podněcují činnost a navozují koncentraci. Také se zabývala podmínkami, které jsou pro tuto aktivitu nejvhodnější.<sup>56</sup>

Podmínkami důležitými pro uskutečnění polarizace pozornosti je respektování senzitivních fází vývoje, progresivita zájmů (prostředí okolo dítěte by mělo předbíhat jeho vývoj a podněcovat ho stále kupředu), svoboda pohybu, svoboda volby práce a bohatá

---

<sup>52</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 33 - 34.

<sup>53</sup> Tamtéž, s. 34.

<sup>54</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 45.

<sup>55</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 12.

<sup>56</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 27.

nabídka vhodného materiálu v předem připraveném prostředí. Důležitou roli zde hraje i osobnost dospělého – vychovatele, rodiče, učitele. Ti nejenže prostředí pro dítě připravují, ale také připravují kvalitu vztahů, ve kterých spolu žijí. K. Rýdl<sup>57</sup> považuje dospělého za jakýsi druh materiálu, který je součástí připraveného prostředí a který dítě ovlivňuje.

Polarizace pozornosti probíhá jako uzavřený pracovní cyklus, který se nazývá „aktivizační cyklus činnosti“. Každé dítě by alespoň jednou za den mělo projít právě tímto cyklem. Ten probíhá ve třech fázích. Fáze zacvičení zahrnuje hledání a přípravu k činnosti. Charakteristickým rysem této fáze je neklid. Další fáze se nazývá velká práce. V této fázi už dítě zachází s materiálem, jeho pozornost je trvaleji upoutaná. Poslední fází je kontemplace, ve které dítě zpracovává a hodnotí své objevy a pokroky v učení. Pro tuto fázi je charakteristickým znakem klid a odehrává se už bez kontaktu s materiálem.<sup>58</sup>

Polarizace pozornosti pozitivně působí na vývoj dítěte. Hluboká koncentrace vede dítě k dalšímu zájmu o předmět a přináší mu pocit úspěchu a radosti, což na něj pozitivně působí. Tato koncentrace má vliv i na sociální cítění, protože děti při volbě činnosti musí respektovat potřeby ostatních dětí, respektovat jejich svobodu práce a rozhodování. To zajišťuje zdraví celé skupiny i jednotlivce.<sup>59</sup>

### 2.3.5 Absorbující duch

Tento pojem se vztahuje zejména k ranému vývoji dítěte. Jde o jakousi schopnost duše dítěte vstřebávat podněty ze svého okolí a pozoruhodnou rychlostí se jim učit. Dítě se učí chodit, běhat, mluvit, získává zvyky a náboženství bez větší námahy. Montessori došla k názoru, že dítě má jinou formu duše než dospělý. Dospělý člověk musí vynaložit větší námahu a poznatky získává uvědoměle, záměrně. Naopak malé dítě se učí nevědomě a vstřebávání podnětů se u něj děje zcela volně. V dítěti působí v prvních letech „absorbující duch“, který mu umožňuje do sebe všechny podněty lehce nasávat. Duše dítěte vstřebává vše, radost i smutek, chudobu i bohatství. Jelikož je absorbující duch omezen pouze na první roky života, je třeba, aby dítě mělo kolem sebe vhodné prostředí už od narození. M. Montessori také zdůrazňuje, že je třeba toto období plně využít, proto nabízí dítěti už v útlém věku

---

<sup>57</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 46.

<sup>58</sup> SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 15.

<sup>59</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 45-46.

předměty jako geometrická tělesa a jiný materiál, které se mohou z našeho pohledu jevit jako příliš náročné.<sup>60</sup>

### 2.3.6 Odměny a tresty

M. Montessori trvala na tom, aby se při práci s dětmi běžné odměny a tresty přestaly používat. Dítě, které se zbavilo kontroly dospělých, je na vyšší morální úrovni než to, se kterým se nakládá jako s bezmocným. Toto osvobození dítěte provází sebekázeň a vědomí vlastní důstojnosti. M. Montessori uvádí, že dětem, které mají vybudované vědomí vlastní důstojnosti, jsou odměny a tresty lhostejné. Děti, které patří k bystřejším, dokonce považují odměňování za urážku a často je odmítají. Učitelky by se měly tedy zaměřit pouze na ohleduplné vedení dětí při jejich činnostech a od odměňování a trestání upustit.<sup>61</sup>

### 2.3.7 Princip věkové heterogenity

Montessori pedagogika ruší třídy s klasickým rozdělením dětí do ročníků podle věku. Ve třídách, kde jsou stejně staré děti, dochází často ke konfliktům kvůli odlišnosti dítěte od ostatních. Třídy, ve kterých jsou děti různého věku, jsou předpokladem pro chápání roznosti a odlišnosti. Jsou více blízké reálnému životu ve společnosti.<sup>62</sup> Dětem, které jsou retardované nebo naopak nadanější než ostatní jejich věku, poskytují tyto třídy možnost zařadit se k té skupině, která je jim svými schopnostmi bližší. Věkově heterogenní třídy také poskytují dětem větší prostor pro kooperaci. Děti jsou si spolu bližší než s dospělými, chápou své pocity a myšlení. Proto si mohou své poznatky a zkušenosti jednodušeji předávat. Mladší děti pozorují starší a to povzbuzuje jejich zájem o budoucí úkoly. Mnohem dříve se zajímají o činnosti, které by se od nich v jejich věku ještě neočekávaly a lehčeji se jim také učí. I pro starší děti jsou věkově smíšené skupiny přínosem. Při pomoci mladším dětem musí své znalosti strukturovat, aby je mohly vysvětlit. To pomáhá daný úkol ještě lépe pochopit

---

<sup>60</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 35-36.

<sup>61</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 42-43.

<sup>62</sup> LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformě pedagogické koncepce*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 74.

a získat nové poznatky. Pomoc mladším dětem také posiluje sebevědomí a učí starší děti trpělivosti.<sup>63</sup>

### 2.3.8 Pohyb a klid

Schopnost pohybovat se je základem pro duševní rozvoj dítěte. Člověk nežije ve svém těle, ale je svým tělem, pomocí svého těla se projevuje jeho duše navenek. Pokud je člověk v duševním napětí, zároveň zažívá napětí svalové. Být neustále v pohybu přináší každému dítěti radost a zábavu. Omezování pohybu pro něj naopak znamená utrpení. Zvláštní pozornost věnuje M. Montessori práci ruky. Ruka je nástrojem rozumu, umožňuje mu projevit se navenek. Práce ruky usnadňuje dítěti pochopit různé věci a jevy v okolním světě, rozvíjí jeho myšlení.<sup>64</sup>

Pohyb je velmi důležitým faktorem při rozvoji inteligence a je spojen s výchovou ke svobodě (dítě chce vykonávat zvolenou činnost), nezávislosti (chce ji vykonávat samostatně) a sebeovládání (ovládá své tělo a jeho projevy).<sup>65</sup>

Základním druhem pohybu je chůze, která souvisí s rovnováhou. Rovnováha pak umožňuje dítěti vykonávat další složitější činnosti. Pro nácvik chůze zavedla M. Montessori speciální cvičení. Na podlahu byla nakreslena křivka ve tvaru elipsy. Nejdříve bylo dětem názorně předvedeno chození po elipse tak, aby chodidlo křivku přesně překrylo. Když tuto činnost dítě zvládlo a dokázalo udržet rovnováhu, následovalo další cvičení. To obsahovalo chůzi po linii tak, aby byla jedna noha přiložená patou ke špičce druhé nohy. K tomuto základnímu cvičení byly postupně přidávány cvičení obtížnější jako například nošení sklenice s vodou po křivce elipsy nebo chůzi s miskou na hlavě. V těchto cvičeních musí dítě koordinovat pohyby celého těla a cvičí svou rovnováhu.<sup>66</sup>

Zvláštním druhem koordinovaného pohybu je dosažení ticha. Nemyslí se zde však autoritativní potlačení hluku, které je doprovázeno strnulostí dětí. Ticho v Montessori pedagogice spočívá v tom, že „*děti vědomě nevydají žádný zvuk, nezpůsobí ani ten nejmenší hluk, vyvolaný pohybem končetin, úderem hlavy, nebo těžkým dechem.*“<sup>67</sup> Takový druh ticha

---

<sup>63</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 17-19.

<sup>64</sup> MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. české vydání. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998, s. 54-55.

<sup>65</sup> Tamtéž, s. 19-21.

<sup>66</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 60-61.

<sup>67</sup> Tamtéž, s. 62.

je však potřeba děti naučit. M. Montessori<sup>68</sup> uvádí, že nejlepším způsobem jak děti tichu učit je ztišit nejprve sebe sama. Tím upoutáme pozornost dítěte, které nás bude následovat a ztiší se také. Dětem ticho přináší duševní radost a odměny, vnitřní uspokojení. Ticho vyplývá také ze soustředěné a zaujaté činnosti.<sup>69</sup>

### 2.3.9 Pojetí chyby

Chyba je všeobecně považována za ostudu, něco co bychom se měli snažit skrývat. Lidé se bojí kritiky za své chyby a to často vede ke lži. M. Montessori stojí proti tomuto názoru a považuje chybu za něco, s čím se v životě setkáváme a co má svůj smysl. K chybám je třeba mít přátelský postoj, díky poznání chyby získává člověk větší nezávislost a je si jistý sám sebou. Děti mají být už od začátku vedeny k samostatnému jednání a jeho kontrole.<sup>70</sup> Chyby, kterých se dítě dopustí, by mělo dokázat samo najít a opravit. Tím se vytrácí zlost dítěte, která pramení z toho, že je neustále kontrolováno a rušeno v práci.<sup>71</sup> Kontrolování vlastních chyb také nutí dítě k rozumové úvaze a tím se rozvíjí jeho kritické schopnosti a schopnost rozeznávat rozdíly u vnímaných jevů.<sup>72</sup>

Kontrola chyb při práci s materiálem se budu podrobněji věnovat v kapitole č. 3 Montessori didaktický materiál.

## 2.4 Připravené prostředí a úloha pedagoga v Montessori pedagogice

Vývoj dítěte je podle Montessori pedagogiky ovlivněn zejména jeho vnějším prostředím. Pro výchovu dítěte jsou tedy důležité zejména dva prvky – připravené prostředí a připravený učitel. Učitel bývá dokonce považován za součást připraveného prostředí. Připravené prostředí zahrnuje především předměty, které dítě zaujmou a vzbudí jeho aktivitu.

---

<sup>68</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 90-91.

<sup>69</sup> Tamtéž.

<sup>70</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 37.

<sup>71</sup> HELMING, Helene a Milan KRANKUS. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vydanie. Bratislava: SPN, 1996, s. 46.

<sup>72</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 68.

Jedná se především o didaktický materiál. Připravený učitel musí disponovat odbornými znalostmi, používat nedirektivní metody a umět vytvářet vhodné podmínky pro dítě.<sup>73</sup>

#### 2.4.1 Připravené prostředí

Jak jsem již uvedla, připravené prostředí je jedním ze základních požadavků Montessori pedagogiky. Vychází z názoru, že prostředí dospělých je pro děti nepřiměřené a nepřijatelné. Proto jsou Montessori třídy uspořádány tak, aby vyhovovaly požadavkům dětí. Nábytek je lehký a upraven podle jejich velikosti, aby s ním mohly samy manipulovat. Předměty v místnosti jsou pro děti snadno přístupné, mohou je tedy přenášet a používat dle libosti. Součástí vybavení jsou také koberečky – každé dítě si při práci s materiálem prostře svůj kobereček, na kterém následně pracuje. Dítě má v takovém prostředí možnost činnosti vykonávat samostatně, bez zásahu dospělých. To posiluje jeho sebevědomí a získává tak dovednosti důležité pro běžný život.<sup>74</sup>

Připravené prostředí má být jednoduché a veselé. Interiér i exteriér vyvolává v dětech pocity jistoty a bezpečí, jednají v něm beze strachu, který zažívají ve světě dospělých. Důležitý je zde i pořádek, který přispívá k pocitu stability a rovnováhy. Neměnné prostředí poskytuje dětem stálý styl práce, díky němuž začnou rozumět světu kolem a naučí se v něm orientovat. Pořádek v okolním prostředí vytváří vnitřní pořádek v dětech samých, proto jsou děti, navštěvující Montessori školy, klidnější a vyrovnanější.<sup>75</sup>

Ve veřejných školách je žák jen velmi zřídka pojímán jako samostatný jedinec, který se učí svým vlastním tempem. Většinou jsou žáci chápáni jen jako jeden celek, jako „třída“.<sup>76</sup> V Montessori pedagogice je škola místem, kde se může dítě sociálně vyvíjet a volně žít. Výuka klade důraz na svobodnou volbu práce a respektuje vlastní tempo každého dítěte. Také staví do popředí spolupráci mezi dětmi různého věku. Podle M. Montessori je optimální spojení tří ročníků, tedy dětí první až třetí třídy, čtvrté až šesté třídy atd. Jak jsem již uvedla, děti se při práci vzájemně pozitivně ovlivňují a dochází tak k rozvoji jejich osobnosti. Za optimální počet ve třídě považuje 30 – 40 dětí nebo i více.<sup>77</sup>

---

<sup>73</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 41.

<sup>74</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, s. 43.

<sup>75</sup> RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, s. 46.

<sup>76</sup> HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 11.

<sup>77</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 44.



M. Montessori se zabývala studiem vhodných podmínek, které dítě podněcuje k aktivitě a dochází u něj k polarizaci pozornosti, což vede k utváření osobnosti dítěte. Tyto podmínky pro polarizaci pozornosti v připraveném prostředí jsem již uvedla v oddílu 2.3.4 Polarizace pozornosti.

#### 2.4.2 Úloha pedagoga v Montessori pedagogice

*„Ačkoli jsou dítě a dospělý stvořeni k tomu, aby se milovali a žili spolu ve vzájemné shodě, žijí spolu v neustálém napětí, protože nedokážou porozumět jeden druhému, což ohrožuje samu podstatu jejich bytí.“<sup>78</sup>*

Pro dospělého je v dnešní době stále těžší vzdát se úsilí o naplnění svého životního poslání a věnovat se potřebám dítěte. Dospělí často nerespektují požadavky dítěte, vnucují mu své názory, omezují jeho činnost, v jeho chování hledají chyby. Stále přetrvává představa, že děti je třeba trestat a napomínat, jen výjimečně chválit, jinak bychom je rozmazlili.

M. Montessori<sup>79</sup> tento postoj odmítá, dítě a dospělého chápe spíše jako partnery. Jeden na druhém jsou závislí a každý je pánem v jiných činnostech. Na dospělého klade velké nároky a mluví o potřebě „odzbrojení“ ve výchově, tedy o odstranění napjatého vztahu mezi dítětem a dospělým, protože takto není možné dítě vychovávat.<sup>80</sup> Pedagog, který „odzbrojil“ svůj vztah k dítěti respektuje jeho svobodný rozvoj, důvěřuje mu a nevnučuje mu své názory. Označení tohoto pedagoga najdeme v literatuře různé, například pojem „vychovatel nového typu“ uvádí O. Zelinková<sup>81</sup>, u H. Černohousové<sup>82</sup> najdeme označení „nová učitelka“. H. Černohousová<sup>83</sup> také uvádí, že M. Montessori dává přednost označení vedoucí před učitelem či vychovatelem. Dospělý totiž dítě neučí, pouze ho vede na jeho životní dráze, pomáhá mu získávat nové poznatky a usměřňuje jeho činnost. Úkol tohoto vedoucího lze srovnat s úkolem služebných – chová se nenápadně, organizuje věci z pozadí, přichází vždy,

---

<sup>78</sup> MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. české vydání. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998, s. 115.

<sup>79</sup> Tamtéž, s. 118.

<sup>80</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 71.

<sup>81</sup> Tamtéž, s. 72.

<sup>82</sup> ČERNOHOUSOVÁ, Hana. Role učitelky v pedagogice Marie Montessori. In: RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, s. 73.

<sup>83</sup> Tamtéž.

když je ho třeba a vyskytne se problém, je klidný a touží pomáhat druhým. Do práce jiných nezasahuje, nekritizuje, ale chyby pomáhá přátelsky odstraňovat.<sup>84</sup>

Aktivita, které vedoucí vykonává, jsou velmi důležité pro zdravý vývoj dítěte a je tedy nutné, aby prošel studiem a disponoval hlubokými znalostmi.

Musí vědět, jak se pracuje s didaktickým materiálem a znát jeho funkci, aby mohl dětem nabízet pomůcky, které je vyzvou k činnosti. Jeho úkolem je také výroba tohoto materiálu. Musí se naučit pozorovat a hodnotit dítě z hlediska práce, chování i disciplíny. Ví, že je třeba respektovat senzitivní fáze vývoje dítěte – odstraňuje tedy veškeré překážky, které vývoj dítěte mohou narušit.<sup>85</sup> Vedoucí vytváří také pozitivní vzdělávací atmosféru a podporuje sociální rozvoj dětí – snaží se o navození partnerských vztahů a odstraňuje konkurenci mezi dětmi.<sup>86</sup> Dítě musí vedoucí vést tak, aby nepocítilo jeho přítomnost. Jeho práce se řídí heslem „čekat a pozorovat.“<sup>87</sup>

Hlavním úkolem vedoucího je především příprava prostředí dle požadavků Montessori pedagogiky (viz oddíl 2.4.1 Připravené prostředí) a péče o toto prostředí, včetně udržování pořádku.<sup>88</sup>

---

<sup>84</sup> ČERNOHOUSOVÁ, Hana. Role učitelky v pedagogice Marie Montessori. In: RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, s. 73.

<sup>85</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 76-77.

<sup>86</sup> ČERNOHOUSOVÁ, Hana. Role učitelky v pedagogice Marie Montessori. In: RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, s. 74.

<sup>87</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, s. 42.

<sup>88</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 42.

### 3. Montessori didaktický materiál

Neodmyslitelnou součástí pedagogiky M. Montessori je didaktický materiál, který je součástí připraveného prostředí. Didaktickým materiálem se rozumí speciální pomůcky, které slouží pro nácvik různých činností, rozvíjení schopností dítěte a cvičení smyslů.<sup>89</sup> Tento materiál podporuje utváření osobnosti dítěte, manipulací s ním se dítě osamostatňuje a seberealizuje.<sup>90</sup>

M. Montessori se při vytváření svého materiálu inspirovala zejména italskými lékaři J. M. G. Itardem a E. Seguinem, kteří vypracovali pomůcky k rozvoji smyslové aktivity u zaostalých dětí. Pomocí materiálů se také pokoušeli učit děti základům čtení, psaní a počítání. Při své práci však příliš teoretizovali a proto neměli úspěch. M. Montessori oproti tomu vycházela z přímého pozorování dětí a proto vytvořila materiál vhodnější, který odpovídal požadavkům práce dětí.<sup>91</sup>

Výhradním výrobcem Montessori pomůcek je firma Nienhuis se sídlem v Haagu, která má dlouholetou tradici. S A. Nienhuisem začala M. Montessori spolupracovat již v roce 1920, kdy se dohodli na výrobě materiálu, který by přesně splňoval její požadavky. Na výrobu pomůcek se kladou vysoké nároky – jsou používány velice kvalitní dřeva, lepidla a barvy, což zaručuje jejich dlouhou životnost.<sup>92</sup> Firma Nienhuis spolupracuje s AMI, která zaručuje, že materiál bude vyroben v souladu s principy Montessori pedagogiky. Každá pomůcka schválená AMI je označena jejím logem.<sup>93</sup>

Materiál slouží k samostatné výchově dítěte. Jeho hlavním účelem je umožnit dítěti svobodu a volnost.<sup>94</sup> Velice důležité je zde i respektování senzitivních období. Pokud dítě nějaký úkol nezvládá, znamená to, že pro něj ještě není zralé a úkol předchází jeho současnému stupni vývoje. Dítěti je třeba nabídnout takový materiál, který odpovídá jeho schopnostem a umožňuje mu plně prožívat každý okamžik. Beze sporu nejtěžším úkolem

---

<sup>89</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, s. 39.

<sup>90</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *María Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 11.

<sup>91</sup> HELMING, Helene a Milan KRANKUS. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vydanie. Bratislava: SPN, 1996, s. 43-44.

<sup>92</sup> *The Montessori Collection*. Zelhem: Nienhuis Montessori Internat. B.V., 1990, s. 1.

<sup>93</sup> Manufacturers of AMI Approved Materials. *Montessori-ami.org* [online] ©2013 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z: <http://www.montessori-ami.org/>

<sup>94</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 55-56.

pedagoga je dát dítěti takový materiál, který vzbuzuje jeho zájem, odpovídá jeho schopnostem a zároveň dítě posunuje kupředu.<sup>95</sup>

Pedagog dítěti nabízí pomůcku na základě poznání jeho stupně vývoje, zájmů, schopností a dovedností. Postupuje se od jednoduchého ke složitějšímu, slovní doprovod má být co nejjednodušší. První ukázkou práce s pomůckou předvádí pedagog, až poté opakuje činnost dítě. Při předvedení činnosti sedí pedagog po pravé straně dítěte, což usnadňuje manipulaci s předměty, které mu podává.<sup>96</sup> Když dítě začne úkol chápat, pedagog svou aktivitu postupně snižuje, až nakonec odchází a nechává dítě pracovat samostatně a pouze ho pozoruje z povzdálí.<sup>97</sup> Pokud dítě postupuje při práci s pomůckou špatně, nesmí být káráno, později mu učitel ukázkou znovu zopakuje. Ukázkou práce s pomůckou může být předváděna více dětem současně, ale individuální lekce má mnohem větší váhu.<sup>98</sup>

Dítě se při práci s materiálem učí vnímat rozdíly mezi různými pomůckami a jejich částmi. Úkolem pedagoga je ho seznámit s názvy jednotlivých předmětů. E. Hainstock<sup>99</sup> uvádí, že výuka slovního označení by měla být rozdělena do tří částí a to:

1. Pojmenování předmětu a jeho předvedení. Řekneme: „To je ...“
2. Přesvědčení se, že dítě rozumí tomu, jak se předmět nazývá. Řekneme: „Dej mi ...“
3. Rozlišování předmětu od jiného, který je mu podobný. Ptáme se: „Který je to?“

Toto rozdělení dítěti pomáhá lépe porozumět předkládaným pomůckám. Odpovědi na tyto otázky učitele informují, zda porozuměl práci s materiálem. Pokud vidí, že dítě některou z částí nepochopilo, opakuje tuto třístupňovou lekci znovu.<sup>100</sup>

### 3.1 Didaktická funkce materiálu

O. Zelinková<sup>101</sup> vycházející z M. Montessori uvádí základní didakticko-pedagogické vlastnosti materiálu. Těmi jsou: ohraničení, estetické kvality, podněcování aktivity a kontrola chyb.

<sup>95</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 69.

<sup>96</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 20 a 24.

<sup>97</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 67.

<sup>98</sup> LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformě pedagogické koncepce*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 61.

<sup>99</sup> HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 13.

<sup>100</sup> Tamtéž.

<sup>101</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 65.

Ohraničení neboli také omezení vychází z požadavku, aby v předem připraveném prostředí byly jen předměty, které napomáhají vývoji dítěte. Všechno ostatní, co by mohlo stát proti němu, by mělo být z prostředí odstraněno.<sup>102</sup> Příliš mnoho podnětů totiž rozptyluje pozornost dítěte a působí chaoticky. Ve třídách je sice mnoho pomůcek, ale každá z nich má svou přesnou funkci a své místo v policích. První omezení spočívá v omezení počtu okolních předmětů - na stolech nesmějí ležet předměty, které nejsou potřeba ke splnění daného úkolu. Druhým omezením je množství exemplářů – od každé pomůcky je k dispozici jen málo exemplářů, nejčastěji jeden. Dítě se tak učí trpělivosti při čekání na vybranou pomůcku a učí se brát ohled na druhé. Hlavním cílem obou ohraničení je pomoc dítěti udělat si pořádek v duši.<sup>103</sup>

Estetické kvality spočívají v atraktivitě věcí. Lesk nebo barva přitahují pozornost dětí, podněcují je k aktivitě. Dítěti je nabízeno více předmětů, které jsou pro něj lákavé, což ho nutí k rozhodování, který předmět ke své práci zvolí. Umění rozhodnout se je velice důležité pro požadavek svobodného jednání. Estetické kvality ovlivňují také estetické cítění a vedou dítě k utváření zodpovědnosti.<sup>104</sup>

Podněcování aktivity se děje díky estetickým kvalitám předmětů. Předměty, které jsou pro dítě přitažlivé, v něm vzbuzují zájem a podněcují silnou potřebu něco dělat, být aktivní.<sup>105</sup> Kromě vzhledu záleží také na tom, k jaké činnosti pomůcka dítě vybízí a zda vede k polarizaci pozornosti.<sup>106</sup> Pokud je hračka pouze krásná, ale dítě s ní nesmí manipulovat, brzy jeho zájem o ni mizí a dítě začne hledat předmět, který bude vyhovovat jeho touze být aktivní.<sup>107</sup>

Formy kontroly chyb při práci s materiálem jsou různé. Nejčastěji spočívá kontrola v materiálu samotném - pomůcky umožňují mechanickou kontrolu chyb. Například při zasunování válečků do otvorů podle velikosti dítě chybu odhalí samo. Pokud mu některé válečky přebývají a do zbylých otvorů se nevejdou, byly poskládány špatně. Dítě zná výsledek a chybu opravuje samo, není zde potřeba cizí pomoci. Schopnost dítěte opravit si sám vlastní chybu vede k rozvoji samostatnosti a nezávislosti, je projevem svobody dítěte.

---

<sup>102</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 55-56.

<sup>103</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 65-66.

<sup>104</sup> Tamtéž, s. 66.

<sup>105</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Marie Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 29.

<sup>106</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 66.

<sup>107</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 69.

Dalšími formami kontroly chyb může být porovnávání vlastní práce s předlohami, které jsou součástí materiálu, při náročnějších úkolech se jedná o kontrolu a opravu chyb pedagogem. Kontrola chyb se může uskutečnit i pomocí spolupráce s jinými dětmi, které se navzájem na chyby upozorňují.<sup>108</sup>

## 3.2 Metodika výchovného systému Marie Montessori

V této podkapitole se budu zabývat rozdělením výchovného systému Montessori na jednotlivé etapy, v nichž probíhá výchova dítěte. Tyto etapy blíže charakterizuji a vždy připojím i příklad práce s pomůckou, který doplním fotografií. Práci s pomůckami budu popisovat na základě vlastního pozorování v Montessori zařízení, fotografie jsou převzaty z katalogu firmy Nienhuis. Vlastní fotografie využiji až v praktické části, kde se budu podrobněji věnovat pomůckám kosmické výchovy.

Metodika práce výchovného systému M. Montessori se člení do následujících skupin:

- Cvičení praktického života
- Smyslový materiál
- Řeč
- Matematika
- Kosmická výchova

### 3.2.1 Cvičení praktického života

V této oblasti se děti učí dovednostem a návykům, které jsou potřeba po celý život člověka. Než však dítě začne pracovat s pomůckami, musí projít tzv. předcvičeními. Ty dítě učí kontrolovat a koordinovat vlastní pohyby, což mu pomáhá v následné práci s pomůckami. Tato předcvičení zahrnují nácvik chůze, nošení různých předmětů denní potřeby jako jsou židle ale i křehké předměty, tiché a ohleduplné usazení a vstávání při práci u stolu i na koberečku, bezhlučné otevírání a zavírání skříněk, krabic, lahví atd.<sup>109</sup>

Po zvládnutí těchto předcvičení děti přistupují k samotným cvičením praktického života, kde pracují se skutečnými předměty denní potřeby. Nejdříve jsou však seznámeny

---

<sup>108</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 37-38.

<sup>109</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Marie Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 21.

s funkcí a účelem těchto předmětů, dozví se jak s nimi zacházet a jaký je bezpečný postup práce.<sup>110</sup>

L. Harald<sup>111</sup> dělí cvičení praktického života do následujících kategorií:

- Cvičení péče o vlastní osobu, kam spadají činnosti jako zapínání a rozepínání knoflíků, zavazování a rozvazování tkaniček, mytí rukou, čištění okolních předmětů speciálními prostředky atd.
- Cvičení péče o okolí v domě a okolo domu jako například zalévání květin, zametání, utírání prachu, prostírání stolu, mytí nádobí, leštění zrcadel, péče o domácí mazlíčky atd.
- Cvičení sociálních vztahů, kde se děti učí pozdravit, poděkovat, poprosit, omluvit se. Učí se také základním hygienickým návykům.
- Cvičení kontroly pohybu, kam patří již výše popsaná chůze po elipse a následující cvičení rovnováhy.

Ukázka práce s pomůckou – Zapínací rámy (Obr. č. 1)

Tato pomůcka se skládá z dřevěného rámu, který je potažený barevnou látkou. Ta je uprostřed rozstřížená a pro následné cvičení zapínání jsou zde přišity zipy, knoflíky nebo mašle. Cílem pomůcky je tedy dítě naučit zapínat zip, knoflíky, vázat tkaničky, což bude potřebovat v každodenním životě při oblékání. Tato pomůcka patří do Cvičení péče o vlastní osobu a rozvíjí samostatnost dítěte. Chybu dítě odhalí samo – pokud například špatně zapne knoflíky, látka se zkřiví a knoflík bude přebývat. Dítě ví, jak má výsledek vypadat a chybu samo opraví.



Obr. č. 1  
Zapínací rámy<sup>112</sup>

<sup>110</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 22.

<sup>111</sup> LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformě pedagogické koncepce*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 60.

Ukázka práce s pomůckou – Návčik zametání (Obr. č. 2)

Jedná se o stojan s předměty, jako jsou smetáček s lopatkou, velké smetáky a kartáče. Dále jsou potřeba různé sytké materiály jako písek nebo mouka, které jsou nasypány v miskách. Dítě nejdříve vysype materiál z misky na určené místo na zemi, poté si vezme smetáček a rozsypaný materiál smete na lopatku. Nakonec ho z lopatky znovu vrátí do původní misky. Cílem této aktivity je návčik správného způsobu zametání a rozvoj jemné motoriky. Tato pomůcka se řadí do Cvičení péče o okolí v domě a okolo domu. Chybu dítě odhalí samo stejně jako v předchozím případě - pokud na zemi zůstanou zbytky materiálu, je třeba zametat znovu.



Obr. č. 2  
Stojan pro aktivity praktického života<sup>113</sup>

### 3.2.2 Smyslový materiál

M. Montessori<sup>114</sup> považuje procvičování a zdokonalování smyslů za prostředek pro rozvoj inteligence dítěte. Prohlubování smyslového vnímání vytváří základ pro intelektuální růst. Intelekt dítěte se formuje na základě jeho konkrétních představ, pomocí kontaktu

---

<sup>112</sup> NIENHUIS MONTESSORI. Bow Tying Frame. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z: [http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=8928&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=8928&window=popup)

<sup>113</sup> NIENHUIS MONTESSORI. The Complete Practical Life Stand. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z: [http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=8928&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=8928&window=popup)

<sup>114</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 66.



a zkoumání okolního prostředí. Bez těchto faktorů by člověku chyběla inspirace a přesnost, důležitá k abstraktnímu myšlení.

Pomůcky ke smyslovému materiálu se skládají z předmětů, které jsou seskupeny podle určitých fyzických vlastností. Těmi můžou být barva, tvar, velikost, zvuk, struktura, hmotnost nebo teplota. Příkladem je sada předmětů, které mají stejnou velikost, ale jinou hmotnost atd.<sup>115</sup>

Základním principem pro tvorbu smyslového materiálu je izolace jedné vlastnosti. Tato vlastnost musí být zcela zřetelná, aby dítě jasně poznalo rozdíl. To umožňuje snadnější dosažení polarizace pozornosti.<sup>116</sup> Dítě se zaměří na jednu vlastnost materiálu díky izolaci jednoho smyslu - například hmatu při rozlišování struktury povrchu u různých materiálů.<sup>117</sup>

V. Šebestová a J. Švarcová<sup>118</sup> dělí smyslový materiál na:

- Materiál pro zrakové vnímání, který je zaměřen na rozpoznávání velikostí, tvarů a barev. Příkladem může být sada barevných destiček v základních barvách, jako jsou červená, žlutá, modrá a zelená.
- Materiál pro hmatové vnímání, který obsahuje cvičení pro rozeznávání různých tvarů a povrchů. Hmat je pokládán za jeden z nejdůležitějších smyslů a je rozvíjen v předškolním věku. Pokud je toto období promeškáno, citlivost pro hmat se již nerozvine. Příkladem tohoto materiálu jsou již zmíněné hmatové tabulky s různým povrchem.
- Materiál pro sluchové vnímání je určen k rozlišování jemných zvuků. Zde je důležitý princip ticha, kdy děti mohou slyšet zvuky, které by běžně neslyšely. Například při práci se sadou zvonečků, které mají různou výšku tónů. Úderem paličkou se rozezná a dítě rozlišuje jejich zvuk.
- Smysl pro vnímání váhy dítě cvičí například při potěžkávání různě těžkých předmětů.
- Smysl pro vnímání teploty, pro který slouží misky naplněné různě teplou vodou.

---

<sup>115</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 67.

<sup>116</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 56.

<sup>117</sup> LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformě pedagogické koncepce*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 61.

<sup>118</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 30-32.

- Smysl pro chuťové vnímání, kde se dítě učí rozlišovat základní chutě pomocí ochutnávání roztoků různých chutí. Jakmile ochutná všechny roztoky, jeho úkolem je najít dva, které mají chuť stejnou.
- Smysl pro čichové vnímání se rozvíjí například při práci s kuchyňským kořením, kdy dítě opět hledá dvě stejné vůně.
- Materiál pro stereognostické vnímání, který podporuje schopnost rozeznat různý tvar podle obrysů pevných těles. Tento materiál vytváří prostorové představy. Děti mohou rozlišovat tvary různých geometrických těles jako krychle, kvádr, koule, válec atd. Určují, která jsou kulatá, hranatá, která se koulí a která stojí.

Práce se smyslovým materiálem připravuje dítě na práci s materiálem matematickým a materiálem pro rozvoj řeči a je určen pro děti od tří let.<sup>119</sup>

Ukázka práce s pomůckou – Růžová věž (Obr. č. 3)

Růžová věž se skládá z deseti růžových dřevěných kostek různých velikostí – nejmenší kostka má hranu 1 cm a největší 10 cm. Dítě pracuje na koberci s kostkami neuspořádaně rozloženými. Úkolem je kostky na sebe poskládat od největší po nejmenší, aby vznikla věž. Tato pomůcka patří do kategorie Materiálu pro zrakové vnímání. Cílem je dítě naučit rozpoznávání velikostí a rozvoj jemné motoriky. Pokud vznikne chyba, dítě ji samo odhalí zrakem – ví, jak má konečný výsledek vypadat.



Obr. č. 3  
Růžová věž<sup>120</sup>

<sup>119</sup> *The Montessori Collection*. Zelhem: Nienhuis Montessori Internat. B.V., 1990, s. 13.

<sup>120</sup> NIENHUIS MONTESSORI. The Pink Tower. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z: [http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=6522&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=6522&window=popup)

### 3.2.3 Řeč

M. Montessori<sup>121</sup> dělí řeč do tří oblastí. Těmi jsou mluvení (0 – 3,5 roku), psaní (3,5 – 4,5 roku) a čtení (4,5 – 5,5 roku). Řeč považuje za prostředek společenských kontaktů a uvádí, že je pro člověka přirozená a nezbytná.

Mluvená řeč se vytváří postupně a její původ je již ve slovech. Dítě se učí mluvit neuvědoměle z prostředí, ve kterém žije a vnímá každý okolní projev. Naučit se řeči je velice důležité pro intelektuální rozvoj dítěte. Lidský jedinec se rodí se schopností naučit se mluvit. Avšak rodiče by měli s rozvíjením řeči začít už v raném věku, protože pokud není dítě k řeči aktivizováno, tato schopnost už se později nevyvine.<sup>122</sup>

E. Hainstock<sup>123</sup> uvádí, že rozvoj jazyka začíná už od narození, kdy se dítě učí pomocí odezírání ze rtů. Období odezírání trvá do 3 měsíců a v následujících měsících se řeč dál vyvíjí. Od 6 měsíců dítě opakuje slabiky, na ně navazuje mezi 9 – 18 měsíci záměrné opakování slov a chápání jejich významů. V 21 měsících používá jednoduché fráze, od 2 let začíná utvářet věty. Zda bude dítě úspěšné v ovládnutí řeči, je z velké části určováno právě těmito prvními měsíci jeho života.

Psaná řeč se vyvíjí na podkladu řeči mluvené. Při učení se mluvit hraje důležitou roli sluch, při psaní má podobnou úlohu zrak. Na rozdíl od mluvení je učení se psaní činnost záměrná.<sup>124</sup> Jedna složka psaní souvisí s motorickými schopnostmi a druhou tvoří konkrétní duševní činnosti. Nejdříve je tedy potřeba, aby dítě zvládlo manipulaci s psacími pomůckami. Díky práci s didaktickým materiálem získává ruka dítěte zručnost pro držení tužky. Poté je možné přejít ke kreslení různých tvarů písmen abecedy.<sup>125</sup> Pro nácvik správného způsobu psaní se používá linkovaný papír. Ten dítěti pomůže při tvarování písmen a jejich velikosti. Jakmile se dítě naučí psát, tráví dlouhé hodiny opisováním nápisů na okolních předmětech. Často se stává, že si dítě na koberečku nejdříve vytvoří slovo z jednotlivých písmen, poté vezme papír a tužku a opíše si jej. Postupem času začíná psát fráze a věty. Tento jev je třeba

---

<sup>121</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 118-151.

<sup>122</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 36.

<sup>123</sup> HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 97.

<sup>124</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 36-37.

<sup>125</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 128.

podporovat, protože správného psaní lze dosáhnout pouze cvičením. Když si dítě procvičí tímto způsobem skládání slov, je připraveno k vlastnímu čtení.<sup>126</sup>

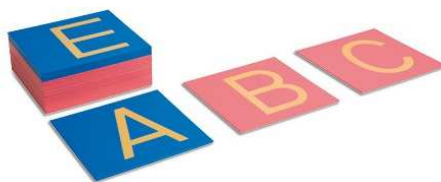
V Montessori materiálu najdeme například krabičky, které obsahují kartičky se slovy. Na kartičkách jsou kromě napsaného slova také obrázky předmětů, které se ke slovu vztahují. Díky nim dítě snáze pochopí význam slov. Dále krabička obsahuje jednotlivá písmena daného slova. Dítě tato písmena skládá podle předlohy, až vznikne požadované slovo, které následně opíše.

Čtení se prolíná s psaním. M. Montessori uvádí, že psaní předchází čtení, ačkoliv je ve společnosti vžitý opak. Psaní připravuje dítě na interpretaci hlásek, ze kterých se skládá slovo. Nejdříve se dítě učí pojmenovat písmena, seznamuje se s jednotlivými hláskami, tvoří slabiky a slova. Čtení je činností zcela rozumovou, na rozdíl od psaní, které je činností, ve které převažuje psychomotorický mechanismus.<sup>127</sup>

Gramatiku je možné zavádět do výuky současně se čtením, nejdříve však ve věku 6,5 let. Nejprve je totiž potřeba aby se u dítěte vyvinulo silné cítění pro slova a rozšířila se jeho slovní zásoba. Až poté je možné přejít ke složitějším jevům.<sup>128</sup>

Ukázka práce s pomůckou – Písmena ze smirkového papíru (Obr. č. 4)

Pomůcka se skládá z dřevěných destiček, na které jsou nalepená velká tiskací písmena ze smirkového papíru. Souhlásky jsou na červeném/růžovém podkladu a samohlásky na modrém. Dítě si vybere jedno písmeno a ukazováčkem přejíždí po jeho tvaru. Až si symbol zafixuje, přepíše ho na papír. Cílem je osvojení si psaní velkých písmen abecedy, rozvoj smyslů (hmat, zrak). Chybu dítě opraví samo podle smirkového písmene nebo může pomoci pedagog či jiné dítě, které si už psaní těchto písmen osvojilo.



Obr. č. 4  
Písmena ze smirkového papíru<sup>129</sup>

<sup>126</sup> HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 102-103.

<sup>127</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 144.

<sup>128</sup> HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 102-104.

### 3.2.4 Matematika

Už ve třech letech dítěte je třeba položit základ matematice a číslům. Dítě začíná počítat prsty na ruku, nohou i všechno v jeho okolí, jeví velký zájem o čísla. Prostředí okolo dítěte by mělo být natolik podnětné, že mu umožní se s matematikou seznámit, aniž by si to uvědomovalo.<sup>130</sup>

Na počítání se dítě připravuje už při cvičeních praktického života, při práci se smyslovým materiálem i s materiály pro rozvoj řeči. Díky cvičení praktického života se učí koordinovat své pohyby, rozvíjí jemnou motoriku a získává smysl pro řád. Smyslový materiál v sobě zahrnuje řadu matematických pojmů jako krychle, kvádr apod., srovnávání a přiřazování různých předmětů je důležité pro měření. Řečové materiály učí dítě zejména psaní, které bude potřebovat i při matematice.<sup>131</sup>

První, s čím se dítě z oblasti matematiky seznamuje, jsou čísla od 0 do 10. Aby dítě v budoucnu pochopilo další matematické úkoly, je znalost těchto čísel velmi důležitá, protože desítková soustava je základem číselného systému.<sup>132</sup> V momentě, kdy se dítě naučilo psát, je pro něj jednoduché se naučit matematiku. Pomocí čísel ze smirkového papíru na dřevěném podkladu se učí psát čísla stejně, jako se dříve učilo písmena. K napsaným číslicím poté přiřazuje určitý počet perliček – tím se učí znát jejich hodnotu.<sup>133</sup>

Následuje učení se sčítání a odčítání, které lze procvičovat také pomocí perlového materiálu. Před dítětem leží určitý počet perliček, ke kterému se další přidávají nebo se odebírají. Dítě vidí, že při sčítání se počet zvětšuje a naopak při odčítání zmenšuje. Jakmile tyto operace zvládá, nastupuje desítkový systém – rozlišování na jednotky, desítky, stovky a tisíce. Cvičení se provádí opět pomocí perlového materiálu. V další fázi se dítě učí malé násobilce.<sup>134</sup>

Pomocí perliček dítě snadněji pochopí sčítání, odčítání, násobení a dělení. Cvičení je z počátku spíše vizuální než intelektuální, avšak v pokročilejší fázi práce si dítě matematické operace osvojí a dokáže je provádět i bez použití materiálu.<sup>135</sup>

---

<sup>129</sup> NIENHUIS MONTESSORI. Sandpaper Letters: Print. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8].

Dostupné z: [http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=6633&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=6633&window=popup)

<sup>130</sup> HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učít doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 17-18.

<sup>131</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 44.

<sup>132</sup> HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učít doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 18.

<sup>133</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 165.

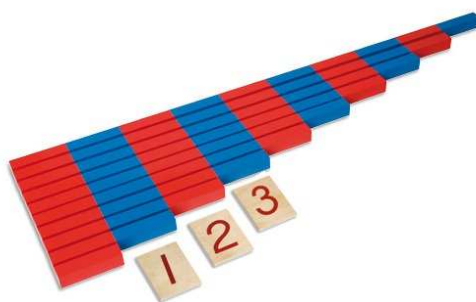
<sup>134</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 45.

<sup>135</sup> HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učít doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999, s. 20.

Ukázka práce s pomůckou – Červenomodré tyče (Obr. č. 5)

Jedná se o sadu 10 tyčí různých délek – nejkratší měří 10cm, nejdelší 100cm. Tyče jsou střídavě rozděleny na červené a modré dílky, každý dílek má 10cm a odpovídá hodnotě tyče. Například tyč znázorňující číslici 1 má pouze jeden červený dílek. Tyč znázorňující číslici 3 se skládá ze tří dílků - jeden je červený, druhý modrý a třetí opět červený. K tyčím patří i kartičky s číslicemi 1 – 10.

Tyče i číslice jsou neuspořádaně rozložené na koberečku. Úkolem dítěte je poskládat tyče podle velikosti od nejkratší (znázorňující číslo 1) po nejdelší (znázorňující číslo 10) a přiřadit k nim kartičku s odpovídající hodnotou. Cílem je dítě naučit počítat od 1 do 10. Chybu dítě odhalí samo, když svůj výsledek porovná s předlohou, která je k pomůcce přiložena.



Obr. č. 5  
Červenomodré tyče<sup>136</sup>

### 3.2.5 Kosmická výchova

M. Montessori vycházela z kosmické teorie, která říká, že veškerému tvoření na Zemi předcházela jednotný plán. Všechno kolem nás představuje určitý jednotný celek, jehož každá součást má svou úlohu a pracuje v jeho prospěch.<sup>137</sup> Tento celek se nazývá kosmos. Všechno co se v kosmu děje, se děje za nějakým účelem, vše má svůj smysl. Všechno je řízeno zákonem kosmu a zajišťuje tak harmonii ve vesmíru. Tvůrcem vesmíru je Bůh a harmonie je

<sup>136</sup> NIENHUIS MONTESSORI. Number Rods. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z: [http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=6731&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=6731&window=popup)

<sup>137</sup> RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Vyd. 1. Brno: Marek Zeman, 1994, s. 105.

jeho dílem.<sup>138</sup> Nikdo, ani člověk, nemá právo tyto přirozené zákony porušovat. Stejně tak jako vše ostatní, musí i on pracovat ve prospěch celku.<sup>139</sup>

Cílem M. Montessori bylo vytvořit harmonickou společnost, v níž si lidé navzájem pomáhají, jsou ohleduplní a vděční. V této společnosti vládne láska a mír.<sup>140</sup> Jako výchozí bod pro nastolení míru považuje odstranění konfliktu mezi dospělými a dětmi.<sup>141</sup>

Kosmická výchova poskytuje dítěti představu o jednotlivých částech celku – přírodě živé, neživé a o člověku. Vědomosti děti získávají z oborů jako zeměpis, dějepis, biologie, astronomie, fyzika atd. Děti se učí rozeznávat stromy a keře, dozvídají se o rostlinách a jejich částech, seznamují se s druhy zvířat a učí se znát druhy nerostů. Ve třídách lze často nalézt drobná zvířátka, o která pečují a pozorují jejich život. Představy o souvislostech přírody a světa dětem zprostředkovává nejruznější materiál. Příkladem mohou být mapy, které znázorňují různé světadíly. Každý světadíl má jinou barvu, což pomáhá dítěti s rozeznáváním odlišností.<sup>142</sup>

Materiál je to, co spojuje dítě s jeho okolním prostředím. Díky němu je dítě aktivní a buduje si svůj vztah ke světu, který ho obklopuje.<sup>143</sup>

Příklad práce s pomůckou – Pískový globus (Obr. č. 6)

Jedná se o globus, jehož části s pevninou jsou tvořeny pískem. Při práci s touto pomůckou je důležitá přítomnost pedagoga. Ten dítěti zaváže oči a poté mu předá do rukou globus. Ptá se: „Co cítíš? Je to drsné nebo hladké?“ Jakmile dítě odpoví, informuje ho: „To drsné je země, to hladké je moře.“ Poté nechá dítě s globusem manipulovat a prožít si pojmy „moře“ a „země“. Nejdříve dítě pracuje se zavázanýma očima, později při utváření pojmů se šátek odloží. Cílem této pomůcky je, aby si dítě uvědomilo dvě součásti zemského povrchu.

---

<sup>138</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 36-37.

<sup>139</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 48.

<sup>140</sup> RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1. vydání. Brno: Marek Zeman, 1994, s. 105.

<sup>141</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 38.

<sup>142</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 48.

<sup>143</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 36.



Obr. č. 6  
Pískový globus<sup>144</sup>

Tento pískový globus je první pomůckou z oblasti geografie, se kterou se dítě dostane do kontaktu. Jakmile se naučí rozlišovat vodu a pevninu, postupuje ke globusu s barevnými kontinenty. Zde se učí názvy jednotlivých kontinentů. Poté přichází na řadu puzzle mapy. Přesnější popis těchto pomůcek a způsob práce s nimi uvedu v podkapitole 6.4 Pomůcky ke geografii.

---

<sup>144</sup> NIENHUIS MONTESSORI. Globe Of Land And Water. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z: [http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=7023&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=7023&window=popup)



## 4. Shrnutí teoretické části

V první kapitole teoretické části bakalářské práce jsem se zabývala vysvětlením pojmu alternativní škola a stručným vývojem těchto škol ve světě i u nás v České republice. V následujících kapitolách jsem se zaměřila na osobnost M. Montessori, základní principy její pedagogiky a zejména na didaktický materiál.

Zakladatelkou Montessori pedagogiky je italská lékařka, pedagožka a organizátorka boje za práva dětí a žen Maria Montessori. Ta se nejdříve věnovala práci s postiženými dětmi, později získané poznatky aplikovala i při práci s dětmi zdravými. Svou pedagogiku realizovala v Domě dětí, který byl určen pro děti z chudinských čtvrtí. M. Montessori se zabývala především rozvojem dětí pomocí aktivizace smyslů. K tomuto účelu vyvinula speciální didaktický materiál.<sup>145</sup>

Montessori pedagogika klade důraz na svobodný vývoj dítěte, dítě nesmí být omezováno ze strany dospělých.<sup>146</sup> Pokud mu dospělí nedovolí vykonávat práci samostatně, brzdí to jeho rozvoj a vede ke vzniku poruch osobnosti. Úloha pedagoga spočívá v pozorování dítěte z povzdálí, snaží se o to, aby se dítě samo projevilo.<sup>147</sup> Dalším požadavkem této pedagogiky je respektování senzitivních fází vývoje dítěte. Senzitivní fáze jsou období, které trvají jen po určitou dobu a poté se zakončí. Každá senzitivní fáze umožňuje dítěti lehce rozvíjet určitou schopnost.<sup>148</sup>

Důležitými pojmy Montessori pedagogiky jsou polarizace pozornosti a absorbující duch. Polarizace pozornosti znamená, že se dítě dokáže hluboce ponořit do nějaké činnosti a vytrvat v ní. Absorbující duch pomáhá dítěti se pozoruhodnou rychlostí učit z podnětů ve svém okolí.<sup>149</sup>

M. Montessori odmítala ve svých školách jakékoliv formy odměn a trestů.<sup>150</sup> Ruší také klasické rozdělení tříd podle ročníků a zavádí věkově smíšené třídy, kde spolu různě

---

<sup>145</sup> LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformě pedagogické koncepce*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 8-10.

<sup>146</sup> SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992, s. 15.

<sup>147</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 20.

<sup>148</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 13.

<sup>149</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 35 a 45.

<sup>150</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 43.

staré děti navzájem spolupracují a předávají si své zkušenosti. Velký důraz klade Montessori pedagogika na pohyb, který považuje za vyjádření duše dítěte navenek.<sup>151</sup>

Vývoj dítěte ovlivňuje zejména jeho okolní prostředí, proto je důležité, aby bylo správně připraveno. Prostor musí odpovídat jeho potřebám - vše je vytvořeno tak, aby s tím mohlo dítě manipulovat. Nábytek je lehký a uzpůsobený velikosti dětí. Součástí připraveného prostředí je zejména připravený pedagog a didaktický materiál.<sup>152</sup>

Didaktickým materiálem se rozumí speciální pomůcky, které pomáhají dítěti poznávat svět kolem.<sup>153</sup> Materiál je rozdělen do několika oblastí a to:

- Cvičení praktického života, kde se děti učí dovednostem a návykům, které jsou potřeba v běžném životě.<sup>154</sup> Příkladem pomůcky je například zapínací rám, kde se děti učí zapínat knoflíky.
- Smyslový materiál, který slouží k procvičování smyslů, což rozvíjí inteligenci dítěte.<sup>155</sup> Může se jednat například o cvičení hmatu pomocí hmatových tabulek s různým povrchem.
- Řeč, do které spadá mluvení, psaní a čtení.<sup>156</sup> Pomůckami pro nácvik psaní jsou například velká tiskací písmena vyrobená ze smirkového papíru.
- Matematika, na niž se dítě připravuje již při práci s materiálem z předchozích oblastí.<sup>157</sup> Příkladem pomůcky jsou například červenomodré tyče, díky nimž se dítě učí počítat od 1 do 10.
- Kosmická výchova, která dítěti poskytuje poznatky o okolním světě a je také výchovou k míru a harmonii mezi lidmi. Patří sem poznatky z oborů jako zeměpis, dějepis, biologie, astronomie, fyzika atd.<sup>158</sup> Příkladem pomůcky je pískový globus, na kterém se dítě učí rozeznávat pevninu a vodu na zemském povrchu.

---

<sup>151</sup> MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. české vydání. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998, s. 54.

<sup>152</sup> ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vydání. Praha: Portál, 1997, s. 41.

<sup>153</sup> SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996, s. 39.

<sup>154</sup> RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 37.

<sup>155</sup> MONTESSORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001, s. 66.

<sup>156</sup> Tamtéž, s. 118-151.

<sup>157</sup> ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Marie Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996, s. 44.

<sup>158</sup> Tamtéž, s. 48.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 5. Cíle a metody praktické části

V praktické části jsem se rozhodla zpracovat přehled didaktických pomůcek, které jsou využívány v ZŠ a MŠ Horka nad Moravou. Mým původním plánem bylo zdokumentovat veškeré pomůcky, které jsou využívány v 1. – 3. ročníku. Jejich zpracování by však bylo značně nad rámec rozsahu bakalářské práce, proto jsem zvolila pouze oblast kosmické výchovy. Důvodem výběru právě této oblasti je, že se nejvíce blíží mému studijnímu oboru Vychovatelství. Pomůcky kosmické výchovy se využívají i ve školní družině, jelikož se svou povahou vztahují k jejímu programu.

Cílem praktické části je tedy popsat práci s pomůckami, které jsou používány k výuce kosmické výchovy v 1. – 3. ročníku ve zmíněné základní škole.

K získání informací jsem využila metodu pozorování, kterou jsem doplnila metodou fotografie.

#### 5.1 Metoda pozorování a fotografie

Pedagogické pozorování můžeme definovat jako „*sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj. V pedagogice je pozorování metodou pedagogické diagnostiky a empirického výzkumu.*“<sup>159</sup>

Tato metoda patří mezi nejstarší a nejrozšířenější metody získávání dat. V literatuře se nejčastěji člení na pozorování krátkodobé a dlouhodobé. Za krátkodobé se považuje to, které netrvá déle než jednu vyučovací jednotku. Dlouhodobé pozorování trvá oproti tomu delší dobu, například i řadu let.<sup>160</sup>

Pedagogické pozorování by mělo odpovídat určitým požadavkům. Vlastnostmi dobrého pozorování jsou specifikace objektu pozorování, zaměřenost pozorování na cíl (co je třeba zjistit), organizovanost pozorování a jeho přesný význam (jak dosáhnout cíle a jak to zachytit). Dalšími nároky, které by mělo pozorování splňovat je validita a reliabilita. Validita bývá v pedagogickém pozorování často problémem. Je totiž potřeba určitého

---

<sup>159</sup> PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, s. 174.

<sup>160</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 151.

zjednodušování a často se tak stane, že pozorovatel začne pozorovat jev, který není pro výzkum podstatný. Sleduje tedy něco jiného, než co bylo záměrem. Reliability dosáhne pozorování tehdy, pokud spolehlivě a přesně zachycuje pozorované jevy. Závisí na samotném pozorovateli, na použité technice a na okolnostech pozorování.<sup>161</sup>

J. Hendl<sup>162</sup> dělí pozorování do následujících oblastí - skryté nebo otevřené, zúčastněné či nezúčastněné, strukturované a nestrukturované pozorování, pozorování v umělé nebo přirozené situaci, pozorování sebe samého (introspekci) nebo někoho jiného (extrospekci).

V případě mého výzkumu se jednalo o pozorování otevřené, jelikož děti věděly, že je provádím. Dále o pozorování zúčastněné – na práci s materiálem jsem se podílela. Pozorování bylo strukturované, jelikož jsem postupovala dle předem sestaveného pozorovacího archu a probíhalo v přirozené situaci (ve třídě). Jednalo se o extrospekci – pozorovala jsem děti při práci s materiálem.

Metoda fotografie je chápána jako doplnění či obohacení jiných metod jako jsou například obsahová analýza, metoda osobních dokumentů, rozhovor nebo v případě mého výzkumu pozorování. Fotografie je všeobecně považována za nástroj poznání věcí. Pomocí ní získáváme poznatky o světě kolem, zprostředkovávají nové informace o tom, co člověk dříve nevěděl. Fotografie se vyznačuje určitou reálností, která podává důkaz, že daná věc nebo jev skutečně existuje. Tato reálnost je však ovlivněna subjektivním vnímáním autora fotografie a tuto skutečnost je třeba brát v úvahu při jejím posuzování. Vzhledem k technickému kritériu lze fotografie dělit na klasické nebo digitální.<sup>163</sup>

---

<sup>161</sup> CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 151-152.

<sup>162</sup> HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005, s. 96.

<sup>163</sup> SZTOMPKA, Piotr. *Vizuální sociologie: fotografie jako výzkumná metoda*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007, s. 13, 15, 50-52.

## 6. Zpracování výsledků pozorování - pomůcky kosmické výchovy

V této kapitole se již budu zabývat konkrétními pomůckami kosmické výchovy. Pro větší přehlednost jsem pomůcky kosmické výchovy rozdělila do několika kategorií, ke kterým se vztahují. Těmi jsou rostliny, zvířata, člověk, geografie a vesmír.

Na základní škole, kterou jsem navštívila, je didaktický materiál umístěn v dětem dobře dostupných skříních a policích. Všechny pomůcky mají své místo, kde je děti vždy najdou a na stejné místo je i samy vracejí. Třídy 1.M a 2.M jsou spojeny, odděluje je pouze shrnovací lamelové dveře, které děti bez problému dokážou otvírat a zavírat. Třída 2.M je také průchozí se 3.M.

Většina pomůcek ke kosmické výchově je uložena ve skříních v 1.M, složitější pomůcky jako například Puzzle - mapy nebo vesmírná tělesa jsou k dispozici ve 3.M. Díky tomu, že jsou třídy spojené, mohou mezi nimi děti všech zmíněných ročníků volně přecházet a vybírat si pomůcky, které je zajímají. Pomůcky si děti vybírají dle svého uvážení nebo na doporučení učitelky, která ví, co potřebují procvičit. V bloku, který je určen kosmické výchově, je dovoleno volit si pouze pomůcky z této oblasti. Není možné si vzít například pomůcku z oblasti matematiky. Stejně je to ve všech předmětech.

Než začne dítě svou práci s konkrétní pomůckou, nejprve si vytáhne kobereček a rozloží ho na místě, kde bude pracovat. Může pracovat i na stole, zejména v případě, že je potřeba psát. Většina dětí však nejrady volí koberečky. Jakmile má své pracovní místo připravené, rozhoduje se pro pomůcku. Poté, co práci s pomůckou začne, musí ji i ukončit, není možné ji nedodělanou schovat. V případě, že práci nestihne ukončit v daném bloku, který je k práci s pomůckami určen, zůstává rozpracovaná pomůcka na koberečku a dítě se k ní později znovu vrátí. Pokud s prací skončilo, pomůcku uklidí na své místo.

Děti mohou pracovat samostatně i ve skupinkách, záleží na konkrétním jedinci. Vypozorovala jsem však, že nejčastěji děti pracují ve dvojicích nebo trojicích. Na jejich práci a optimální zvolení materiálu dohlíží učitelka, které pomáhá asistentka pedagoga.

Atmosféra ve třídě při práci s materiálem je uvolněná, děti se volně pohybují a přenášejí materiály. Musí však dodržovat pravidlo tiché práce – pokud spolupracují, mluví jen tlumeným hlasem, aby nerušily ostatní.

## 6.1 Pomůcky k poznávání rostlin

### 6.1.1 Puzzle - části rostlin (Obr. č. 7 a 8)

Tato pomůcka se skládá z malé komody, která obsahuje tři dřevěné podložky. V každé podložce je zabudováno barevné puzzle určité rostliny – květiny, listu nebo stromu. Každá rostlina se dá pomocí jednotlivých dílků rozložit na konkrétní části, ze kterých se skládá. Například strom lze rozložit na kořeny, kmen, větve, korunu a skupiny listů.

Učitelka vybere z této sady například již zmíněný strom a jeho části vyskládá na kobereček, přitom je pojmenovává: „Tohle jsou kořeny, tohle je kmen ...“. Následně dítě názvy opakuje a jednotlivé části stromu skládá zpět na své místo a činnost znovu opakuje. Jakmile zná části stromů, přesune se k podložce s květinou atd. Když dítě zvládá práci s touto komodou, nabídne mu učitelka pokročilejší variantu, kde se učí rozlišovat už jednotlivé druhy tvarů listů atd. (Obr. č. 8)

Cílem pomůcky je, aby si dítě uvědomilo, že se rostliny skládají z více částí a naučilo se je pojmenovávat. Chybu vidí samo, pokud zasouvá puzzle na nesprávné místo, kam neseďí. Chybu v pojmenování opraví učitelka.



Obr. č. 7  
Komoda s puzzle rostlin



Obr. č. 8  
Komoda s puzzle listů

### 6.1.2 Skříňka s částmi rostlin (Obr. č. 9)

Tato skříňka obsahuje 2x obrázek květiny na laminovaném papíře. První obrázek je nepopsaný, na druhém je u každé části rostliny napsán název. Ten slouží pro kontrolu chyby. Dále skříňka obsahuje kartičky s popisem jednotlivých částí.

Dítě si vybere nepopsaný obrázek například květiny, ke které přiřazuje kartičky podle jejich částí. Následně si vezme obrázek květiny s natištěným popisem a svou práci si tak samo zkontroluje.

### 6.1.3 Dřevěné destičky (Obr. č. 10)

Tuto pomůcku tvoří destičky různých typů dřev. Nalezneme zde například jasan, buk nebo lípu. K pomůcce náleží kartičky s jejich názvy.

Dítě jednotlivé kartičky přiřazuje k destičkám. Kontrola chyby spočívá v samotném materiálu – na druhé straně destiček je nalepený název každé dřeviny. Dítě si tak samo zkontroluje, zda názvy přiřadilo správně.



Obr. č. 9  
Skříňka s částmi rostlin



Obr. č. 10  
Dřevěné destičky

## 6.2 Pomůcky vztahující se ke zvířatům

### 6.2.1 Puzzle - části zvířat (Obr. č. 11)

Tato pomůcka je totožná jako 6.1.1 Puzzle - části rostlin a pracuje se s ní i stejným způsobem. Dítě se učí, že i zvířata se skládají z více částí a ty mají své názvy. Případnou chybu odhalí samo nebo ho upozorní učitelka.

### 6.2.2 Skříňka s částmi zvířat (Obr. č. 12)

Jedná se o pomůcku totožnou jako 6.1.2 Skříňka s částmi rostlin, postup práce, cíl i kontrola chyby jsou stejné. Jediným rozdílem je, že se jedná o zvířata. Dítě opět přiřazuje kartičky s názvy k jednotlivým částem těla zvířete. Poté si práci zkontroluje pomocí druhého popsaného obrázku.



Obr. č. 11

Komoda s puzzle zvířat



Obr. č. 12

Skříňka s částmi zvířat

### 6.2.3 Karty s domácími zvířaty (Obr. č. 13)

Pomůcka se skládá z karet, na kterých jsou obrázky různých domácích zvířat. K nim opět náleží kartičky s názvem zvířete a předlohy obrázků i s napsaným názvem. Ve třídě jsou k dispozici dvě sady těchto kartiček – jedna pro začátečníky a jedna pro pokročilé. Sada pro začátečníky se zaměřuje pouze na rodové jméno zvířete (prase), sada pro pokročilejší obsahuje i jméno druhové (domácí).

Dítě si nejdříve rozloží kartičky a poté k nim přiřazuje názvy zvířat. Cílem je naučit dítě jména jednotlivých zvířat. Chybu odhalí samo pomocí předloh.

### 6.2.4 Krabice ptáků zpěváků (Obr. č. 14)

Jedná se o žlutou krabičku, která obsahuje obrázky různých ptáků. Zezadu každého obrázku je napsaný jejich název, který slouží pro kontrolu. Krabička obsahuje také kartičky s jednotlivými názvy. Práce spočívá v přiřazování kartičky se jménem k obrázku ptáka. Cílem



je naučit dítě znát jejich jména. Jakmile jsou názvy přiřazeny k obrázkům, zkontroluje se práce pomocí otočení.



Obr. č. 13  
Karty s domácími zvířaty



Obr. č. 14  
Krabice ptáků zpěváků

#### 6.2.5 Kartičky se zvuky zvířat (Obr. č. 15)

Jedná se o sadu obrázků zvířat, kartiček s napsanými slovy se zvuky zvířat („Haf!“) a kartiček s jednotlivými písmeny těchto slov.

Práce spočívá v tom správně přiřadit zvuk ke zvířeti, které ho vydává. Poté mezi písmeny najít taková, aby vzniklo přiřazené slovo. Nejprve se pod obrázek přiřadí slovo a následně se pod slovo umístí jednotlivá písmena. Cílem je procvičování čtení a naučit dítě, které zvíře vydává jaké zvuky. Chybu dítě odhalí samo otočením kartiček s obrázkem, kde je správný zvuk zvířete uveden.

#### 6.2.6 Knížičky domácích zvířat (Obr. č. 16)

Tyto 4 knížičky slouží k doplnění tématu o domácích zvířatech. Děti si v nich rády listují a vyhledávají nové informace, překreslují zvířata nebo přepisují text. Hlavním cílem je rozšíření informací o daném tématu, další cíle závisí na způsobu využití knížičky.



Obr. č. 15  
Kartičky se zvuky zvířat



Obr. č. 16  
Knížičky domácích zvířat

## 6.3 Pomůcky vztahující se k člověku

### 6.3.1 Obličej a jeho části (Obr. č. 17)

Jedná se o obrázek hlavy člověka, kde však chybí obličej. Dále k pomůcce náleží kartičky s názvy jednotlivých částí obličeje a opět popsany kontrolní obrázek.

Práce spočívá v dokreslení obličeje do prázdného obrázku a následné přiřazení jednotlivých názvů. Cílem je naučit dítě znát části obličeje a rozvoj jemné motoriky. Chybu dítě odhalí samo pomocí předlohy.

### 6.3.2 Knížička s částmi těla (Obr. č. 18)

Na každé stránce knížičky je stejný černobílý obrázek člověka, pod ním je nápis části těla (ruka, noha atd.). Ke knížičce je k dispozici i druhá, která je však vyplněná a slouží jako předloha.

Úkolem dítěte je, aby na každé stránce vybarvilo tu část těla, která je pod obrázkem uvedena. Cílem je naučit ho znát části lidského těla a opět rozvoj jemné motoriky. Kontrola chyby se provádí pomocí druhé již vyplněné knížičky.



Obr. č. 17  
Obličej a jeho části



Obr. č. 18  
Knížička s částmi těla

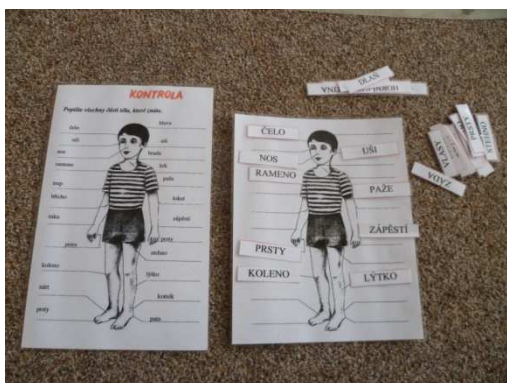
### 6.3.3 Obrázek – části těla (Obr. č. 19)

Jde o obrázek, na kterém je vyobrazena postava člověka – u každé části těla je prázdný řádek. K obrázku náleží kartičky jednotlivých částí těla a je tu opět i stejný vyplněný obrázek sloužící ke kontrole.

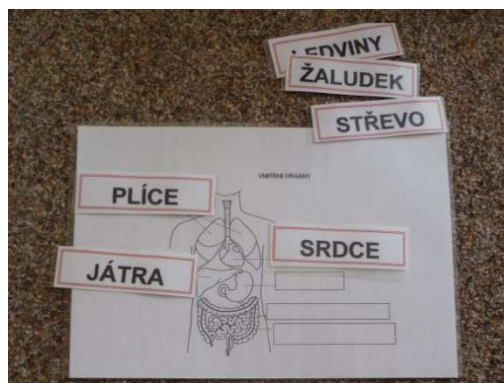
Práce spočívá v přiřazování kartiček s názvy k určeným částem těla. Cílem je naučit dítě, z jakých částí se lidské tělo skládá. Kontrola probíhá pomocí vyplněného obrázku.

### 6.3.4 Vnitřní orgány člověka (Obr. č. 20)

Na obrázku jsou vyobrazeny vnitřní orgány člověka a k nim náleží kartičky s jejich názvy a kontrolní obrázek. Práce s pomůckou je totožná jako s 6.3.3 Obrázek – části těla, kontrola chyb je stejná. Cílem je naučit dítě znát vnitřní orgány a vědět, kde se nachází.



Obr. č. 19  
Obrázek – části těla



Obr. č. 20  
Vnitřní orgány člověka

### 6.3.5 Jak vzniká rodina (Obr. č. 21)

Kartičky s obrázky vyobrazují život partnerů od seznámení až po založení rodiny. Jde o 7 kartiček s obrázky a k nim náleží 7 kartiček s popisem událostí, co se v životě páru zrovna odehrává. K dispozici je opět popsaný kontrolní obrázek.

Práce spočívá v přiřazení obrázku k životní události. Cílem je dítěti ukázat, jakým způsobem vzniká rodina a jak každý z nás přichází na svět. Chyba se odhalí v případě porovnání s kontrolním obrázkem.

### 6.3.6 Vývoj plodu (Obr. č. 22)

Jde o 9 obrázků, které znázorňují vývoj plodu od 1. měsíce po 9. měsíc. K pomůcce dále patří 9 kartiček s uvedenými měsíci. Najdeme zde opět kontrolní doplněný obrázek.

Dítě přiřazuje kartičky s měsíci k jednotlivým obrázkům plodu. Cílem je naučit dítě, jak se miminko v bříšku maminky vyvíjí ještě před tím, než se dostane na svět. Kontrola probíhá pomocí doplněného obrázku.



Obr. č. 21  
Jak vzniká rodina



Obr. č. 22  
Vývoj plodu

### 6.3.7 Části a vrstvy zubu (Obr. č. 23)

Obrázek zubu ukazuje 3 jeho části (korunka, krček, kořen) a 3 vrstvy (sklovina, zubovina, zubní dřeň). K obrázku náleží kartičky s jednotlivými slovy a vyplněná kontrola.



Práce spočívá opět v přiřazení názvu k jeho správné části a vrstvě. Zprava se přiřazují části, zleva vrstvy zubu. Cílem je dítě naučit z čeho se lidský zub skládá. Chyba se zjistí při porovnání s předlohou.

### 6.3.8 Zdravý a nemocný zub (Obr. č. 24)

Jedná se o dva obrázky zubů – jeden je zdravý a druhý nemocný (zkažený). Dále zde najdeme fotky různých potravin. Zezadu každé je uvedeno, zda se jedná o zdravé jídlo nebo o takové, které škodí zubům.

Úkolem je podle svého uvážení přiřadit jednotlivé potraviny pod zub zdravý nebo nemocný. Cílem je, aby si dítě uvědomilo, že ne všechny potraviny jsou pro zuby dobré a naučit ho, která jídla jsou zdravá a která ne. Výsledek se zkontroluje otočením každé fotografie.



Obr. č. 21  
Části a vrstvy zubu



Obr. č. 22  
Zdravý a nemocný zub

### 6.3.9 Nemoc a úraz (Obr. č. 23)

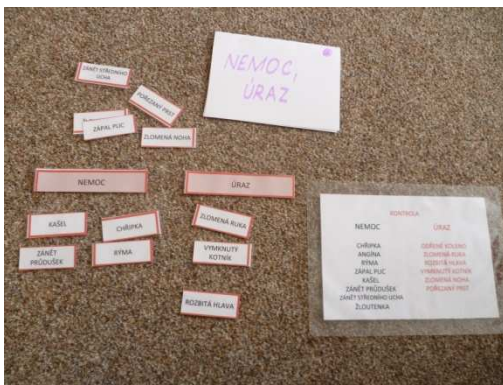
Tato pomůcka obsahuje dvě červené kartičky s nápisy „nemoc“ a „úraz“. Dále jsou zde bílé kartičky, na kterých jsou napsány názvy onemocnění a různých zranění. Pomůcka obsahuje také kontrolní obrázek.

Práce s pomůckou spočívá v přiřazení bílých kartiček pod tu červenou, ke které náleží. Cílem je, aby si dítě uvědomilo rozdíly mezi nemocemi a úrazy a rozšířilo si slovní zásobu. Chybu odhalí samo pomocí kontrolního obrázku.

### 6.3.10 Výživová pyramida (Obr. č. 24)

Jde o prázdný obrázek výživové pyramidy a fotografie potravin, které náleží do určitých pater. Pomůcka obsahuje ke kontrole opět druhou pyramidu, která je vyplněná.

Práce spočívá v přiřazení jednotlivých fotografií do pater pyramidy. Děti si však mohou potraviny samy dokreslit. Který postup dítě zvolí, závisí na jeho rozhodnutí. Cílem je naučit dítě, které potraviny mají být v jídelníčku zastoupeny ve vyšší míře a které méně. Chyba je odhalena díky kontrolnímu obrázku.



Obr. č. 23  
Nemoc a úraz



Obr. č. 24  
Výživová pyramida

### 6.3.11 Zelená krabice s hodinami (Obr. č. 25)

V krabici se nachází obrázky hodin, které ukazují různý čas. Dále zde jsou kartičky, kde je vyobrazený čas napsaný a obrázky ke kontrole, kde je čas vyobrazený na hodinách i uvedený pod nimi.

Úkolem je správně přiřadit určitou kartičku k obrázku hodin. Cílem je naučit dítě poznávat čas, kontrola chyby spočívá v porovnání s doplněnými obrázky.

### 6.3.12 Skládanka ročních období (Obr. č. 26)

Jedná se o kruh, po jehož obvodu jsou napsána 4 roční období. K pomůcce náleží i kartičky s čísly 1 – 12, dále kartičky s počty dní v měsíci a kartičky s názvy jednotlivých měsíců. Všechny karty jsou zastříženy tak, aby se spojením každé kategorie stal kruh. K dispozici je kontrolní obrázek, jak by měl výsledek vypadat.

Nejprve si dítě vezme kruh s ročními obdobími a okolo něj postupně skládá čísla měsíců. Začíná se u zimy s č. 1 a pokračuje se podél kruhu až znovu k období zimy, kde se položí poslední č. 12. Poté následuje další vrstva, kam se přikládají čísla, kolik dní má každý měsíc. V posledním okruhu se za sebe skládají názvy měsíců. Cílem je rozšířit informace, které děti o ročních obdobích mají. Učí se kolik je v roce měsíců, jak se jmenují, do jakého období patří a kolik každý z nich má dní. Chyba se odhalí při porovnání s kontrolním obrázkem.

Z mého pozorování bych doplnila, že tato pomůcka je pro děti napoprvé příliš složitá, proto ji začínají skládat podle předlohy a až později přechází na samostatnou práci.



Obr. č. 25  
Zelená krabička s hodinami



Obr. č. 26  
Skládanka ročních období

## 6.4 Pomůcky ke geografii

Pomůcky ke geografii mají jeden společný rys a tím je barva – každý kontinent má svou barvu určenou a pod touto barvou ho najdeme v každé pomůcce. To pomáhá dítěti lépe pochopit souvislosti mezi jednotlivými pomůckami.

Barvy kontinentů jsou: Evropa červená, Asie žlutá, Severní Amerika oranžová, Jižní Amerika růžová, Austrálie hnědá, Afrika zelená a Antarktida bílá.

### 6.4.1 Barevné krabice s kontinenty (Obr. č. 27 a 28)

Ve třídě je k dispozici 7 krabic, každá se vztahuje k jednomu kontinentu. Každá z nich obsahuje mapy, pohledy, fotografie, figurky zvířat atd., které jsou typické pro daný kontinent. Barvy krabic odpovídají barvám kontinentů.

Dítě si zvolí krabici kontinentu, který ho zajímá. Postupně bere do rukou jednotlivé předměty, které mu učitelka popisuje. Vypráví také o přírodě, zvířatech a lidech, kteří zde žijí. Cílem je dítě blíže seznámit s daným kontinentem a podnítit touhu poznávat jiné země.



Obr. č. 27  
Krabice kontinentů



Obr. č. 28  
Krabice Antarktidy

#### 6.4.2 Globusy (Obr. č. 29)

Mezi pomůckami kosmické výchovy nalezneme také 3 globusy. Jde o pískový globus, globus s barevnými kontinenty a o klasický globus světa.

Při práci s dětmi učitelka postupuje od nejjednoduššího pískového globusu, na kterém dítěti vysvětluje vodu a pevninu. Následuje globus s barevnými kontinenty, kde se dozvídá názvy jednotlivých kontinentů. Poslední je klasický globus světa.

Práce s pískovým globusem byla popsána již v oddílu 3.2.5 Kosmická výchova. Popíšu tedy jen práci s barevným globusem. Nejdříve učitelka uvede, že moře má stejnou barvu jako na předchozím pískovém globusu. Objasní dítěti, že pevnina má různé barvy podle jednotlivých kontinentů. Kontinenty mají každý svůj název. Následně ukáže, kde jednotlivé kontinenty leží. Nakonec nechá dítě globus osahat a manipulovat s ním. Odpovídá na jeho otázky, pokud má dítě zájem, může přinést i zmíněné krabice s kontinenty. Cílem je, aby dítě poznalo, že pevniny jsou různé kontinenty, které mají svá jména.





Obr. č. 29  
Globusy

#### 6.4.3 Mapa – puzzle polokoulí (Obr. č. 30)

Jedná se o žlutý dřevěný podklad, v němž jsou umístěny dvě strany polokoule. Jednotlivé světadíly lze z polokoulí vytahovat a zase vracet zpět.

Dítě pracuje s učitelkou, která mu objasní, že se země skládá z jednotlivých kontinentů, postupně je vytahuje a říká jejich jména. Následně je předává dítěti, které si je osahá, vrátí zpět na své místo a řekne jejich název. Cílem je naučit dítě názvy kontinentů. Chybu špatného umístění odhalí samo, název kontinentu opraví učitelka.

#### 6.4.4 Mapy – puzzle kontinentů (Obr. č. 31)

Jde o komodu, která obsahuje 7 map kontinentů. Každý kontinent je umístěn na žlutém dřevěném podkladu a je rozložitelný na jednotlivé státy, které se barevně odlišují.

Uvedu příklad práce s puzzle Evropy. Nejdříve učitelka dítěti řekne, že se jedná o Evropu, kterou už zná a ví, kde leží. Ty malé části jsou státy, které se v Evropě nachází. Postupně vytahuje jednotlivé státy, dává je dítěti do rukou a pojmenovává je. Začíná s Českou republikou, pokračuje se sousedními státy atd. Dítě státy následně vrací na své místo a říká jejich název. Učitelka může také přinést vlajky a ty společně umisťují do příslušných států na mapě. Cílem je naučit dítě poznávat mapu Evropy. Kontrola chyb je stejná jako v předchozím případě.

Stejným způsobem jako s Evropou se pracuje i s ostatními mapami kontinentů.



Obr. č. 30  
Mapa – puzzle polokoulí



Obr. č. 31  
Mapa – puzzle Evropy

## 6.5 Pomůcky k poznávání vesmíru

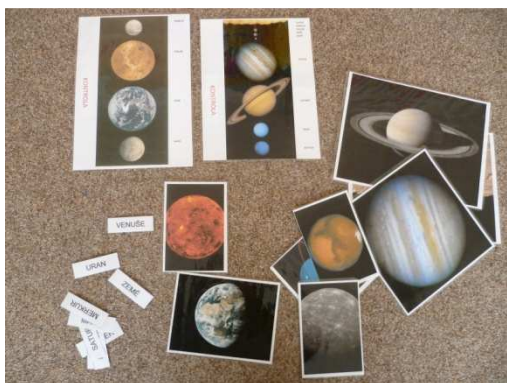
### 6.5.1 Planety sluneční soustavy (Obr. č. 32)

Pomůcka obsahuje fotografie všech planet sluneční soustavy a kartičky s jejich názvy. K dispozici je kontrolní obrázek, jak má výsledek vypadat.

Úkolem je ke každé fotografii planety přiřadit její název. Následně všechny planety seřadit zleva doprava podle toho, jak obíhají kolem Slunce. Cílem je naučit dítě, jak která planeta sluneční soustavy vypadá a kde se nachází. Chyba je odhalena při porovnání fotografií s předlohou.

### 6.5.2 Vesmírné objekty (Obr. č. 33)

Jde o fotografie různých vesmírných objektů, jako jsou např. Mléčná dráha, ledový balvan z pásu za Neptunem, Slunce nebo Měsíc. Dále k pomůcce náleží kartičky s názvy jednotlivých objektů a kontrolní obrázek. Práce s pomůckou i kontrola chyby je stejná jako v případě 6.5.1 Planety sluneční soustavy. Cílem je ukázat dítěti že ve vesmíru nejsou pouze planety, ale i různé objekty a ty mají své názvy.



Obr. č. 32  
Planety sluneční soustavy



Obr. č. 33  
Vesmírné objekty

### 3.5.3 Vlastnosti planet sluneční soustavy (Obr. č. 34)

Pomůcka se skládá z kartiček s názvy jednotlivých planet a kartiček, které o nich obsahují bližší informace. Je zde i kontrolní list.

Práce spočívá v přiřazení informací ke konkrétní planetě. Cílem je rozšířit informace o planetách sluneční soustavy. Chyba je odhalena pomocí kontrolního listu.

### 3.5.4 Velikost planet sluneční soustavy (Obr. č. 35)

Pomůcka obsahuje karty s názvy planet a uvedením jejich průměru v km. Dále je zde druhá sada kartiček s číslicemi od 1 do 8. Součástí je opět kontrolní list.

Práce spočívá v seřazení planet od nejmenší (č. 1) po největší (č. 8). Cílem je, aby si dítě uvědomilo, že planety jsou různě velké. Kontrola probíhá pomocí kontrolního listu.



Obr. č. 34  
Vlastnosti planet sluneční soustavy



Obr. č. 35  
Velikost planet sluneční soustav

### 3.5.5 Souhvězdí zvěrokruhu (Obr. č. 36)

Jedná se o kartičky s názvy a obrázky souhvězdí. Nalezneme zde i 20 kusů zlatých hvězdiček ve dvou velikostech. Děti si sestavují hvězdičky podle obrázků do podoby vybraného souhvězdí. Cílem je rozvoj jemné motoriky, získání nových poznatků.

### 3.5.6 Kulaté knížečky s planetami (Obr. č. 37)

Slouží jako doplnění tématu o vesmíru. Práce s nimi je stejná, jako s pomůckou 6.2.6 Knížečky domácích zvířat.



Obr. č. 36  
Souhvězdí zvěrokruhu



Obr. č. 37  
Kulaté knížečky s planetami

## 7. Shrnutí praktické části

Cílem praktické části bakalářské práce bylo popsat práci s pomůckami, které jsou používány k výuce kosmické výchovy v 1. – 3. ročníku v ZŠ a MŠ Horka nad Moravou. K dosažení tohoto cíle jsem použila metodu pozorování a fotografie. Výsledky pozorování jsem zapisovala do předem připraveného pozorovacího archu, z něhož jsem v předchozím textu čerpala. Dle zkušeností s pomůckami jsem je rozdělila do 5 kategorií, podle toho, k jakému tématu učiva se vztahují. Popisy jednotlivých pomůcek jsem doplnila vlastními fotografiemi.

Dle mých zkušeností si děti nejraději vybírají k práci pomůcky vztahující se ke člověku, toto téma je očividně velice zajímavá a rády si v něm prohlubují znalosti. Všimla jsem si také, že pracují více s těmi pomůckami, které v sobě mají zabudovanou kontrolu. Mohou tedy pracovat samostatně bez pomoci učitelky nebo asistentky. To potvrzuje princip samostatnosti, který je základem Montessori pedagogiky.

Obtížnost pomůcek se liší, obecně bych mezi nejjednodušší zařadila pomůcky týkající se rostlin a zvířat. Poté následují pomůcky o člověku a geografie. Za nejobtížnější jednoznačně považuji pomůcky týkající se vesmíru. Jedná se o značně abstraktní téma, kde je potřeba mít i pokročilejší znalosti z oblasti matematiky a geografie. V praktické části jsem se jednotlivé pomůcky snažila seřadit právě dle náročnosti.

Ačkoliv jsou děti v každé třídě podobného věku, jsou mezi nimi v oblasti pokroku velké rozdíly. Jelikož Montessori pedagogika respektuje vývoj dítěte jeho vlastním tempem, najdeme například v první třídě děti, které umí plynule číst a naopak i takové, které se čtením teprve začínají. Je tedy jasné, že děti, které jsou pokročilejší, si vybírají obtížnější pomůcky a častěji spolupracují s dětmi z vyšších ročníků. Nelze přesně říct pro jaký věk je pomůcka určená, je určená spíše dle pokročilosti každého jedince.

Některé pomůcky jsou originální a zakoupené od firmy Nienhuis, jiné jsou vytvořeny samotnými učitelkami. Důvodem je finanční nákladnost originálních pomůcek.

Pomůcky Montessori pedagogiky mají bezesporu velmi důležitou úlohu při výchově a vzdělávání. Za největší význam považuji především to, že pomáhají dítěti lépe pochopit okolní svět. Na názorných příkladech vše vidí, může si vše vyzkoušet a se vším manipulovat. To mu umožňuje hlouběji pochopit jednotlivá témata a jejich souvislosti.

## Závěr

Bakalářská práce se věnuje didaktickému materiálu, který je důležitou součástí Montessori pedagogiky. Cílem teoretické části bylo seznámit čtenáře s Montessori pedagogikou a popsat jednotlivé oblasti, do kterých je didaktický materiál rozdělen. Cílem praktické části bylo popsat práci s pomůckami, které jsou používány k výuce kosmické výchovy v 1. – 3. ročníku v ZŠ a MŠ Horka nad Moravou.

Teoretická část bakalářské práce byla rozdělena do tří kapitol. V první kapitole jsem nastínila problematiku a vznik alternativních škol jak ve světě, tak i v České republice. Druhá kapitola se zabývala Montessori pedagogikou, konkrétně osobností M. Montessori a základními principy její pedagogiky. Třetí kapitola se zabývala metodikou výchovného systému a byly zde rozpracovány jednotlivé oblasti, do kterých je didaktický materiál Montessori pedagogiky rozdělen. Ke každé oblasti jsem připojila příklad práce s pomůckou. Na závěr teoretické části jsem zařadila i její stručné shrnutí.

Praktická část bakalářské práce byla zaměřena na oblast kosmické výchovy. Věnovala jsem se jednotlivým pomůckám, které jsou v ZŠ a MŠ Horka nad Moravou k dispozici pro 1. – 3. ročník. Každou pomůcku jsem pojmenovala, popsala její vzhled, práci s ní, cíle a kontrolu chyby. Pomůcky jsem rozdělila do pěti kategorií, v každé z nich jsou seřazeny dle obtížnosti.

Cíle, které byly stanoveny na začátku práce, považuji za dosažené. V možné diplomové práci bych ráda na téma didaktického materiálu Montessori pedagogiky navázala a oblast kosmické výchovy rozšířila o všechny pomůcky, které jsou využívány na 1. stupni ZŠ a MŠ Horka nad Moravou.

Hlavní přínos mé bakalářské práce vidím v tom, že umožňuje širší veřejnosti seznámit se s pomůckami kosmické výchovy a jejich využitím. Může sloužit také jako námět pro rodiče, které zajímá možnost vzdělávání dle Montessori pedagogiky. Díky slovnímu popisu a přiloženým fotografiím si mohou jednotlivé pomůcky doma vyrobit a využít je při vzdělávání svých dětí.

## **Seznam zkratek**

AMI – Association Montessori Internazionale (Mezinárodní společnost Montessori)

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace pro výchovu, vědu a kulturu)

UNICEF – United Nations International Children's Emergency Fund (Mezinárodní fond pro pomoc dětem)

MŠ – mateřská škola

ZŠ – základní škola

ZŠ a MŠ Horka nad Moravou – Základní a mateřská škola Horka nad Moravou

## Seznam literatury a internetové zdroje

ČERNOHOUSOVÁ, Hana. Role učitelky v pedagogice Marie Montessori. In: RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, s. 72-77. ISBN 80-71-94-84-1.

HAINSTOCK, Elizabeth. *Metoda Montessori a jak ji učit doma: školní léta*. Praha: Pragma, 1999. ISBN 80-7205-662-X.

HELMING, Helene a Milan KRANKUS. *Pedagogika M. Montessoriovej*. 1. vydanie. Bratislava: SPN, 1996. ISBN 80-08-00281-6.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vydání. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

LAWTON, Denis a Peter GORDON. *Dictionary of Education*. London: Hodder and Stoughton, 1993. ISBN 13: 978-0340531792.

LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: praxe reformě pedagogické koncepce*. 1. vydání. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000. ISBN 3-451-26390-4.

MONTESORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. české vydání. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.

MONTESORI, Maria. *Objevování dítěte*. Praha: SPS - Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy*. 2. upravené vydání. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-072-3.



PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1.

PRŮCHA, J., J. MAREŠ a E. WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

RÝDL, Karel. *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. 1 vydání. Brno: Marek Zeman, 1994. ISBN 80-900035-8-3.

RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

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

SINGULE, František. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. ISBN 80-04-26160-4.

SVOBODOVÁ, Jarmila a Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

SZTOMPKA, Piotr. *Vizuální sociologie: fotografie jako výzkumná metoda*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství, 2007. ISBN 978-80-86429-77-9.

ŠEBESTOVÁ, Věra a Jana ŠVARCOVÁ. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola a střední pedagogická škola a gymnázium, 1996.

*The Montessori Collection*. Zelhem: Nienhuis Montessori Internat. B.V., 1990.

ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. 1. vydanie. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

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

## Internetové zdroje

LAMBERTYOVÁ, Kateřina. Přehled Montessori ZŠ a MŠ. In *Montessoricr.cz* [online]. 14. 2., 2014 [cit. 2014-3-8]. Dostupné z:  
[http://www.montessoricr.cz/rwarea/File/prehled\\_montessori\\_zs\\_ms\\_cr.pdf](http://www.montessoricr.cz/rwarea/File/prehled_montessori_zs_ms_cr.pdf)

Manufacturers of AMI Approved Materials. *Montessori-ami.org* [online] ©2013 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z: <http://www.montessori-ami.org/>

Montessori pedagogika a české země. *Montessoricr.cz* [online] ©1999-2013 [cit. 2014-3-8]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/montessori-pedagogika-a-ceske-zeme/>

NIENHUIS MONTESSORI. Bow Tying Frame. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z:  
[http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=8928&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=8928&window=popup)

NIENHUIS MONTESSORI. Globe Of Land And Water. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z:  
[http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=7023&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=7023&window=popup)

NIENHUIS MONTESSORI. Number Rods. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z:  
[http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=6731&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=6731&window=popup)

NIENHUIS MONTESSORI. Sandpaper Letters: Print. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z:

[http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=6633&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=6633&window=popup)

NIENHUIS MONTESSORI. The Complete Practical Life Stand. *Nienhuis.com* [online]

©2009 [cit. 2014-4-8]. Dostupné z:

[http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=8928&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=8928&window=popup)

NIENHUIS MONTESSORI. The Pink Tower. *Nienhuis.com* [online] ©2009 [cit. 2014-4-8].

Dostupné z:

[http://www.nienhuis.com/en/image.php?object\\_type=detailed&image\\_id=6522&window=popup](http://www.nienhuis.com/en/image.php?object_type=detailed&image_id=6522&window=popup)

O Společnosti Montessori. *Montessoricr.cz* [online] ©1999-2013 [cit. 2014-3-8]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>

Přehled alternativ dostupných v naší republice. *Alternativniskoly.cz* [online] ©2001-2014 [cit. 2014-3-5]. Dostupné z: <http://www.alternativniskoly.cz/>

## **Seznam příloh**

Příloha č. 1. Pozorovací arch

Příloha č. 2. Fotografie uložení pomůcek kosmické výchovy

Příloha č. 3. Fotografie třídy 1

# Příloha č. 1 Pozorovací arch

Pozorovací arch				
Datum:	Předmět pozorování: práce s pomůckami kosmické výchovy			Věk dětí: 6 - 9
Název a oblast pomůcky	Popis vzhledu pomůcky	Práce s pomůckou	Cíl pomůcky	Kontrola chyby

## Příloha č. 2 Fotografie uložení pomůcek kosmické výchovy



## Příloha č. 3 Fotografie třídy 1.M



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Ivana Pospíšilová
<b>Katedra:</b>	Ústav pedagogiky a sociálních studií
<b>Vedoucí práce:</b>	PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2014

<b>Název práce:</b>	Didaktický materiál Montessori pedagogiky
<b>Název v angličtině:</b>	Montessori didactic materials
<b>Anotace práce:</b>	Hlavním tématem bakalářské práce je didaktický materiál Montessori pedagogiky. Teoretická část se zabývá alternativním školstvím, osobností M. Montessori, základními principy její pedagogiky a zejména didaktickým materiálem. Cílem této části bylo seznámit čtenáře s Montessori pedagogikou a popsat jednotlivé oblasti, do kterých je didaktický materiál rozdělen. Praktická část seznamuje s konkrétními pomůckami, které se využívají na základní škole k výuce kosmické výchovy. Cílem práce bylo popsat práci s těmito pomůckami.
<b>Klíčová slova:</b>	Alternativní školy, M. Montessori, Montessori pedagogika, didaktický materiál, kosmická výchova
<b>Anotace v angličtině:</b>	Main theme of this bachelor thesis is Montessori didactic material. The theoretical part describes alternative schools, the personality of Maria Montessori, her system of education and especially the didactic materials. The main objective of this part is to describe the Montessori education and each area in which are didactic materials divided. The practical part introduces specific tools that are used in elementary school to teach Cosmic education. The objective of this part was to describe the use of materials.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Alternative schools, M. Montessori, Montessori education, didactic materials, Cosmic education
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Počet příloh: 3 č. 1 Pozorovací arch č. 2 Fotografie uložení pomůcek kosmické výchovy č. 3 Fotografie třídy 1.M
<b>Rozsah práce:</b>	68 s. + 2 s. příloh
<b>Jazyk práce:</b>	CZ