

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání (41-UVR)

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Specifika Montessori pedagogiky při rozvoji řečových a jazykových  
dovedností v pre-primární a primární škole

Specifics of Montessori pedagogy in the development of speech and language  
skills in pre-primary and primary school

Bc. Ludmila Uhlířová

Vedoucí práce: Doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední  
školy

Studijní obor: Učitelství českého jazyka pro 2. stupeň základní školy a střední  
školy se sdruženým studiem Speciální pedagogika pro učitele 2.  
stupně základních škol a střední školy

Odevzdáním této diplomové práce na téma Specifika Montessori pedagogiky při rozvoji řečových a jazykových dovedností v pre-primární a primární škole potvrzují, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzují, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 14. dubna 2025

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce, paní doc. RNDr. Janě Strakové, Ph.D. za pozornost, kterou věnovala mé práci, za trpělivé sdělování zpětných vazeb a za mnoho cenných rad. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu při psaní diplomové práce a za pomoc při kontrole textů.

## **ABSTRAKT**

V teoretické části se práce zabývá Montessori pedagogikou, jejími principy, rolí učitele a osobností Marie Montessori, zakladatelky studovaného vzdělávacího systému. Dále se zaměřuje na rozvoj řečových a jazykových dovedností na počátku školního vzdělávání a na charakteristické aspekty Montessori pedagogiky v této oblasti. Teoretická část pokračuje oblastí o jazyce a řeči jako takové a dále kapitolami o ontogenezi a vadách řeči. V empirické části práce identifikuje specifika montessori přístupu a jeho potenciál při rozvoji řečových a jazykových dovedností jednak obecně, jednak u dětí, které potřebují pomoc učitele. Práce je založena na kvalitativním přístupu. Výzkumná data byla získána prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s experty a informovanými osobami. Data byla následně přepsána, analyzována a porovnávána s dostupnou literaturou.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Montessori pedagogika, řečové a jazykové dovednosti, pre-primární vzdělávání, primární vzdělávání

## **ABSTRACT**

In the theoretical part, the thesis deals with Montessori pedagogy, its principles, the role of teacher and personality of Marie Montessori, the founder of the education system studied in this thesis. It also focuses on development of speech and language skills at the beginning of school education and characteristic aspects of Montessori pedagogy in those areas. The theoretical part continues with topics on language and speech as such and ends with chapters about ontogenesis and speech defects. In the empirical part, the thesis identifies specifics of the approach of Montessori system and its potential in development of speech and language in common and for those who need help from a teacher. The thesis has a qualitative approach. Data for it were acquired via semistructured interviews with experts and informed people. The collected data were then rewritten, analysed and compared to available literature.

## **KEYWORDS**

Montessori pedagogy, speech and language skills, pre-primary education, primary education

## Obsah

1 Úvod .....	9
Teoretická část .....	10
2 Montessori pedagogika .....	10
2.1 Principy Montessori pedagogiky .....	11
2.2 Pedagogický systém v montessori zařízeních .....	15
2.3 Role učitele v montessori školách .....	17
3 Montessori škola a jazyk .....	21
3.1 Komunikace s dětmi .....	21
3.2 Způsob práce dětí .....	22
3.3 Práce na jazykovém rozvoji .....	23
3.3.1 Pohádky .....	23
3.3.2 Jazykové hry .....	24
3.3.3 Třístupňová lekce .....	24
3.4 Montessori pomůcky pro rozvoj řeči a jazyka .....	25
4 Maria Montessori .....	29
5 Ostatní výzkumy na téma rozvoj řeči a jazyka v montessori školách .....	32
5.1 Uskutečněné objevy .....	32
5.2 Chybějící výzkumy .....	32
6 Jazyk a řeč .....	34
6.1 Klasifikace jazyka .....	35
6.1.1 Jazykové roviny .....	35
6.2 Ontogeneze řeči .....	35

6.3 Vady řeči.....	37
6.3.1 Nejčastější vady řeči.....	41
Empirická část .....	43
7 Cíle a výzkumné otázky .....	43
8 Technika sběru dat.....	44
8.1 Polostrukturovaný rozhovor .....	44
8.2 Výběr respondentů.....	45
8.3 Očekávaný výstup .....	46
9 Prezentace a analýza dat .....	47
9.1 Rozvoj jazyka a řeči v montessori zařízeních .....	47
9.1.1 Význam rozvoje řečových a jazykových dovedností u dětí v montessori prostředí .....	47
9.1.2 Montessori materiály klíčové pro rozvoj řeči a jazyka.....	49
9.1.3 Výhody montessori přístupu v oblasti jazykového rozvoje.....	51
9.1.4 Limity montessori přístupu v oblasti jazykového rozvoje.....	52
9.2 Jak Montessori pedagogika podporuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami	53
9.2.1 Způsob podpory dětí s opožděným jazykovým vývojem v montessori zařízeních .....	53
9.2.2 Způsob identifikace žáků potřebujících dopomoc v rozvoji řeči .....	54
9.2.3 Zohlednění individuálních potřeb dětí.....	54
9.2.4 Jaké signály sledovat pro včasné odhalení problémů v rozvoji jazyka .....	55
9.2.5 Monitorování rozvoje jazyka.....	56
9.2.6 Přístup k dětem s výraznými řečovými potížemi .....	57
9.2.7 Metody klíčové pro rozvoj řeči a jazyka u dětí s opožděným vývojem řeči .....	58

9.2.8 Upravování přístupů k jazykovému rozvoji, pokud dítě nedělá očekávané pokroky .....	60
9.3 Úloha pedagoga při rozvoji jazyka a řeči v montessori zařízeních .....	61
9.3.1 Role učitele v montessori prostředí při rozvoji jazykových dovedností .....	61
9.3.2 Dialog mezi učitelem a dítětem v montessori pojetí .....	62
9.3.3 Doporučení dotazovaných pro rozvoj řečových dovedností .....	63
9.3.4 Výzvy pro montessori pedagogy .....	64
9.3.5 Objevy dotazovaných respondentů v přístupu k rozvoji jazykových dovedností dětí během jejich praxe.....	65
10 Diskuze .....	66
10.1 Porovnání výzkumných otázek s odpověďmi respondentů a literaturou .....	66
10.2 Odlišnost montessori přístupu od tradičních pedagogických metod v oblasti rozvoje jazyka a řeči.....	70
10.3 Vlastní reflexe poznatků.....	71
11 Závěr.....	72
Seznam použitých informačních zdrojů .....	73
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence.....	76
Přílohy .....	77
Tabulky.....	79
Seznam použitých zkratk a symbolů .....	81
Seznam obrázků.....	82



## 1 Úvod

Práce se zaměřuje na zkoumání v oblasti specifík Montessori pedagogiky při rozvoji řečových a jazykových dovedností v pre-primární a primární škole. Přestože existuje řada akademických studií věnujících se této problematice, obvykle se soustředí na téma popisu výukových pomůcek a konkrétních metod v práci s jazykem. Tato práce usiluje o hlubší analýzu principů Montessori pedagogiky a jejich vlivu na vývoj řečových a jazykových schopností u dětí. Záměrem této studie je realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím rozhovorů s odborníky, kteří se dlouhodobě věnují Montessori pedagogice se zaměřením na jazykový a řečový rozvoj. Cílem je zjistit, jakými způsoby je běžně rozvíjena řeč a jazyk v montessori prostředí, jaké přístupy považují odborníci za nejefektivnější a v čem spatřují hlavní přínosy montessori metodiky oproti tradičním pedagogickým směrům.

Práce se zaměřuje na klíčové principy montessori výuky, tj. na připravené prostředí, roli učitele jako průvodce, senzitivní období dítěte či na význam manipulace s materiály pro rozvoj jazykových schopností. Tato studie si klade za cíl identifikovat a analyzovat aspekty Montessori pedagogiky, které odborníci považují za obzvláště cenné ve vztahu k rozvoji řečových a jazykových dovedností. Výsledky práce cílí na pomoc s lepším pochopením montessori metodiky v oblasti jazykového vzdělávání a nabízí cenné poznatky nejen montessori pedagogům, ale i širší odborné veřejnosti zabývající se alternativními vzdělávacími přístupy.

## **Teoretická část**

### **2 Montessori pedagogika**

Montessori metoda nese své jméno podle zakladatelky tohoto způsobu vzdělávání, která se jmenovala Maria Montessori. Jedná se o komplexní systém vzdělávání od narození po dovršení dospělosti. Zakladatelka se zaměřovala hlavně na práci s dětmi v obdobích: 0 – 3 roky, 3 – 6 let a 6 – 12 let. Práci s dětmi ve věku 12 – 18 let se začala zabývat o mnoho let později a její koncept v tomto směru není tolik celistvý, což ponechává zvláště středním montessori školám širší pole působnosti.

Montessori pedagogika vychází z přesvědčení, že každé dítě je přirozeně zvědavé a má vrozenou touhu učit se. Hlavním cílem metody je podporovat dítě v jeho individuálním rozvoji a pomoci mu stát se samostatnou, zodpovědnou a sebevědomou osobností. Montessori vzdělávání klade důraz na přirozený vývoj dítěte, jeho vlastní tempo učení a svobodnou volbu činnosti v připraveném prostředí. (Montessori; 1964) Smyslem Montessori pedagogiky je podporovat potenciál dětí v prostředí, které podporuje jejich aktivní učení, kreativitu a spolupráci. Prostředí je upraveno tak, aby odpovídalo vývojovým potřebám dítěte, které se pak může učit díky vlastnímu objevování a zkušenosti. Klíčové u této metody je pracovat s montessori pomůckami, které dětem poskytují možnost osvojit si nové dovednosti názornou formou. (Standing; 1998)

V jednotlivých vývojových obdobích se Montessori pedagogika zaměřuje na rozvoj specifických dovedností. V raném dětství (0 – 3 roky) klade důraz na budování základní důvěry v okolním světě, smyslový rozvoj a pohybovou koordinaci. Období 3 – 6 let se zaměřuje na rozvoj praktických dovedností, jazykové schopnosti, matematické myšlení a sebeobsluhu. Ve věku 6 – 12 let se podporuje intelektuální zvědavost, sociální interakce a schopnost řešit problémy. Starší děti ve věku 12 – 18 let se pak učí chápat širší společenské souvislosti a připravují se na aktivní roli ve společnosti. (Montessori; 1964)

Lze tedy říci, že montessori metoda usiluje o to, aby dítě nebylo pasivním příjemcem informací, ale aktivním tvůrcem vlastního poznání. Podle Marie Montessori by osobnosti vycházející z montessori škol měly být celoživotně se učící jedinci schopní samostatného

myšlení a odpovědného rozhodování. Marie Montessori usilovala o vzdělávání, které povede k míru, samostatnosti a sebejistotě všech bytostí, které jejím vzdělávacím procesem projdou.

## **2.1 Principy Montessori pedagogiky**

Montessori pedagogika je systém vzdělávání, který vychází z respektu k dítěti jako jedinečné bytosti s přirozenou schopností učit se, nacházet a rozvíjet vlastní potenciál. Základní principy této metody společně podporují samostatnost, nezávislost, odpovědnost a zvědavost dítěte. Montessori pedagogika je často spojována s větší svobodou ve výuce, nicméně toto vzdělávání pouze o svobodě a samostatnosti není. Tento komplexní systém vytvářejí optimální podmínky pro přirozený rozvoj dítěte. Hlavním cílem montessori metody je vychovat jedince, kteří jsou nejen vzdělání, ale také vnitřně motivovaní, odpovědní a mohou aktivně přispívat k dění ve společnosti. Montessori metoda je tedy nejen vzdělávacím přístupem, ale i životní filozofií, která dítěti pomáhá stát se sebevědomým a samostatným člověkem připraveným na výzvy světa. (Standing; 1998) Marie Montessori také považovala za nezbytné propojení s realitou a možnost svobodné volby při práci, kterým se budeme v principech dále věnovat.

### **Dítě jako aktivní tvůrce svého učení**

Maria Montessori vycházela z antropologického předpokladu, že dítě je od narození schopné vlastní aktivity a je spontánní. Klíčovým principem její pedagogiky je myšlenka, že dítě se nejlépe učí vlastní zkušeností, prostřednictvím smyslového vnímání a konkrétní činnosti. Pedagog by ho v tomto poznávání měl podporovat, ale ne jej primárně řídit. Tento přístup lze shrnout známým výrokem: „*Pomoz mi, abych to dokázal sám.*“ Učitel tedy neplní roli přímého vyučujícího, ale spíše průvodce, který dítěti poskytuje podnětné prostředí a podporuje ho v jeho vlastním tempu učení.

Montessori principy lze rozdělit do deseti oblastí:

### **1. Sebeutváření**

Sebeutváření dle Marie Montessori znamená, že dítě utváří samo sebe v budoucího dospělého. Člověk se psychicky utváří skrze práci rukou a pohyb (skrze opakování stejné činnosti a soustředění se na ni). Vše se děje v tichosti v nitru dítěte. Vzdělávání by mělo pro podporu učení ideálně zapojit obě ruce a pohyb v maximální možné míře.

### **2. Aktivita, průzkum, objevování**

Zdravé dítě by mělo mít radost z poznávání světa. V případě, že dítě něco dokáže, tak by montessori průvodce neměl tleskat ani odměňovat, pouze pravdivě ocenit. Ocenit za konkrétní činnost a nikoli označením typu „šikulka“. Cílem je, aby za deset let děti nebyly na vnější pochvale závislé, ale aby se dovedly za svou práci ocenit samy.

### **3. Podpora nezávislosti a samostatnosti**

Nezávislost buduje sebedůvěru zevnitř. Podporujeme děti, aby přemýšlely a pokládaly si otázky. Pro Montessori pedagogiku jsou příznačné věkově smíšené skupiny (např. 3 – 6 let, 6 – 9 let, 9 – 12 let), které si kladou za cíl podporovat děti v samostatnosti v sociální oblasti. Tento princip umožňuje přirozenou spolupráci mezi dětmi – mladší děti se inspiroují od starších, zatímco starší děti si upevňují své znalosti tím, že pomáhají mladším. Tento způsob výuky podporuje nejen rozvoj sociálních dovedností, ale i přirozeného respektu mezi dětmi.

### **4. Zájem a koncentrace**

Výuka v montessori zařízeních využívá zájmu a senzitivních období. Flow (hluboké, dlouhotrvající soustředění) a opakování vedou k rozvoji dítěte. Montessori pedagogika pracuje s myšlenkou tzv. senzitivních období, což jsou fáze ve vývoji dítěte, kdy je přirozeně připraveno učit se určitou dovednost. Pokud je v tomto období dítěti nabídnuta vhodná stimulace a prostředí, tak učení probíhá snadno a přirozeně. Mezi nejdůležitější senzitivní

období dítěte patří citlivost na rozvoj řeči, pohybu, smyslového vnímání, sociálních vztahů a morálních hodnot.

Maria Montessori si všímala, že pokud dítě najde činnost, která ho hluboce zaujme, dokáže se na ni soustředit po dlouhou dobu. Tento stav nazvala *polarizací pozornosti* a považovala ho za klíčový pro efektivní učení.

## **5. Připravené prostředí**

Klíčovým prvkem montessori vzdělávání je tzv. připravené prostředí. Jedná se o pečlivě uspořádaný prostor, který dítěti umožňuje samostatně objevovat svět a učit se prostřednictvím vlastního prožitku. Prostor je přizpůsobeno vývojovým potřebám dítěte a obsahuje speciální didaktické pomůcky navržené tak, aby podporovaly smyslové vnímání, logické myšlení i dovednosti celkově.

Součástí připraveného prostředí je i pedagog, který pozoruje a plánuje dětem práci podle jejich zájmu. Podnětné prostředí v montessori zařízeních musí mít řád a věkově smíšené skupiny.

## **6. Respekt, úcta, partnerství, komunita a umění být spolu**

Klíčovým principem je také vedení dětí, aby se k sobě chovaly jemně (cesta přes jemnou a klidnou práci). Pravidla nenavazují na pedagoga, ale na skupinu (ostatním je to nepřijemné). Zároveň ale pedagog systematicky modeluje, jak by děti měly situace řešit (vědomě jde příkladem). Do respektující výchovy řadíme také práci s chybou. Dítě za chyby není trestané, učí se, že jsou přirozenou součástí procesu. Montessori pomůcky jsou navrženy tak, aby dítě mohlo své chyby odhalit samo pomocí kontrolních materiálů a samostatně si chyby opravit. Tento přístup rozvíjí sebedůvěru, schopnost sebereflexe a vnitřní motivaci k učení.

## **7. Svoboda a zodpovědnost**

Jedním z nejzásadnějších principů Montessori pedagogiky je svoboda dítěte, jeho relativní volnost při vykonávaných činnostech. Dítě si samo vybírá, co, kdy a jak dlouho bude dělat,

přičemž se učí nést odpovědnost za svá rozhodnutí. Svoboda je však vždy spojena s jasně vymezenými pravidly, která dítěti zajistí strukturu nezbytnou pro efektivní učení. Marie Montessori se řídila tím, že svoboda jednoho končí tam, kde začíná svoboda toho druhého. Nelze podle ní také oddělit svobodu a disciplínu. Je třeba ukazovat dětem nové podněty, aby si mohly zvolit prostředky svého zájmu.

## **8. Celostní učení**

Montessori učení se snaží kromě předávání informací tvořit komplexní systém, ve kterém se děti mohou orientovat a mohou v něm postupovat samy. Výuka probíhá od celku k detailu a od jednoduchého učiva ke složitému. Zásadní je také shrnutí závěrem a vždy by do něho měly být zapojeny děti.

## **9. Vzdělávání pro život**

Metoda montessori nesměřuje pouze tam, kde je dítě v tuto chvíli, ale snaží se hledět na to, kde bude za 10 nebo 20 let. Snaží se děti připravovat na jejich budoucí život. Montessori metoda se v některých principech podobá vysokoškolskému vzdělávání. Cílem je, aby to, co se děti naučí, mohly převést do své každodenní praxe. Pomůcky mají být pouze klíče k pochopení. Marie Montessori tvrdila, že obsah základního vzdělávání jsou děti schopny se naučit mezi 3. a 12. rokem. Poté ve věku od 13 do 18 let by měly své znalosti převádět do praxe, v té době by měly navštěvovat profesionály v jejich zaměstnáních, samostatně budovat své projekty, starat se o zvířata a pěstovat plodiny.

## **10. Ticho, klid a harmonie v člověku, mír a harmonie ve světě**

Marie Montessori zdůrazňovala význam ticha jako prostředku k vnímání vlastního vnitřního hlasu. Podle její filozofie je vnitřní harmonie člověka klíčová pro vztah k okolnímu světu. Ti, kteří žijí v souladu se sebou a prožívají vnitřní klid, přirozeně přenášejí pozitivní energii i na okolí. Montessori věřila, že sebedůvěra a vnitřní jistota jednotlivce eliminují tendence k agresivnímu chování a konfliktům. Pokud člověk necítí potřebu bojovat nebo ubližovat, přispívá tím k harmonii v celé společnosti. Z tohoto pohledu je osobní vyrovnanost jednotlivců základem pro budování míru ve světě. (Dlouhá; 2017)

## **2.2 Pedagogický systém v montessori zařízeních**

### **Rozdíly montessori přístupu oproti běžnému vzdělávání**

Tato práce si nedává za cíl zabývat se vznikem ani historií běžného vzdělávání oproti montessori vzdělávání. V této kapitole je shrnuto porovnání obou systémů. Je potřeba samozřejmě zmínit, že (bez ohledu na běžné nebo montessori školství) vše závisí na lidech, kteří v konkrétních školách pracují. Proto někde probíhá vzdělávací činnost téměř ideálním způsobem a jinde může váznout.

### **Návaznost napříč stupni vzdělávání**

Běžné vzdělávání má v České republice (ČR) systémovou návaznost. Pedagogové z mateřské školy (MŠ) připravují děti k přestupům na základní školy, ale zpravidla nejsou v kontaktu s učiteli ze základních škol ohledně konkrétních individualit. Obvykle nespolupracují na přestupu jednotlivců do vyššího vzdělávacího stupně. V období přesunu žáků ze základních škol na střední školy probíhají na některých základních školách přípravy k přijímacímu řízení, snaží se trénovat se žáky vyplňování přijímacích testů, ale dále nemají šanci dohlédnout.

U Montessori pedagogiky je přestup mezi úrovněmi škol mnohem detailněji promyšlen. Některé druhy pomůcek se v mateřské škole a základní škole opakují a práce s nimi se ztěžuje. Některé pomůcky nejsou totožné, ale navazují, u dalších se rozšiřuje jejich množství (příklad – děti učí některé slovní druhy již v montessori MŠ a poté, co přicházejí na základní školu (ZŠ), tak na tyto informace navazují, pokračují a učí se i zbývajícím slovním druhům).

Kromě výše zmíněné návaznosti mezi vzdělávacími stupni lze identifikovat řadu dalších odlišností mezi Montessori pedagogikou a tradičním vzděláváním. Tyto rozdíly jsou zřetelné při každodenní organizaci výuky, liší se hodnocení, role pedagoga a v neposlední řadě i prostředí, ve kterém se děti učí a rozvíjejí.

## **Přístup pedagoga**

Jak již bylo zmíněno, tak v montessori prostředí není pedagog autoritativním zdrojem vědomostí, ale vystupuje jako průvodce dítěte na jeho cestě k samostatnosti. Záměrem pedagoga je zapojit děti do prostředí, být oporou a pozitivním vzorem, ale vést vzdělávání by si měly děti samostatně. Klíčovým nástrojem učitele je pozorování. Pedagog by měl cíleně pozorovat děti, jak pracují a co je jejich aktuální zájem, a na základě toho připravovat další výukové podněty. Naopak v běžném školství je pedagog často hlavním aktérem vyučovacího procesu. Řídí tok informací, organizuje činnosti a často očekává od dětí, že budou pracovat v jednotném rytmu. Děti jsou v tomto přístupu více závislé na vedení a instrukcích dospělého. Montessori pedagogika respektuje jedinečné tempo každého dítěte. Děti mají možnost volit si, kdy, jak a jak dlouho se budou určité činnosti věnovat. Tato autonomie, dle Marie Montessori, vede k rozvoji odpovědnosti, vnitřní motivace a hlubší koncentrace. V tradičním vzdělávacím systému jsou děti zařazeny do ročníků podle věku a očekává se od nich, že budou zvládat stejné učivo ve stejném čase. Děti, které se od tohoto tempa odchyľují, mohou být buď označeny za „slabší“, nebo naopak „předbíhající“, čímž může docházet ke zbytečnému tlaku nebo nevyužití jejich potenciálu.

## **Práce**

Jedním z výrazných znaků montessori výuky je tzv. „dlouhý pracovní cyklus“ (obvykle 2 – 3 hodiny), během kterého mají děti možnost soustředit se na vybranou činnost bez přerušování, aby se mohly hluboce koncentrovat na práci. Oproti tomu v běžné škole je den strukturován do pevně daných vyučovacích hodin s častými přechody mezi předměty.

## **Hodnocení**

Montessori přístup nepracuje s tradičním hodnocením pomocí známek. Místo známkování se využívá slovní hodnocení na základě systematického pozorování, portfolií, rozhovorů s dětmi a záznamů pokroku. Hodnocení je formativní, zaměřené na rozvoj, nikoliv na porovnávání. V tradičním systému je běžné používání číselného hodnocení (ev. využití



písmen), testů a srovnávání žáků. Tradiční hodnocení častěji vede ke stresu, soutěživosti a zaměření na výkon místo zaměření na samotný proces učení.

### **Připravené prostředí**

Montessori třída je promyšlené připravené prostředí, které podporuje zejména samostatnost a aktivní zapojení dětí. Děti mají volný přístup k pomůckám, které jsou navrženy tak, aby dítě samo při práci dosáhlo správného výsledku. Práce s těmito pomůckami stimuluje smysly, jemnou motoriku i kognitivní funkce. V tradičních školách je prostředí více statické, často s uspořádáním lavic v řadách. Důraz je kladen na práci s učebnicemi a sešity, přičemž praktické a manipulační aktivity bývají omezené. Dítě se zde často pohybuje v předem daných mantinelech a má menší možnost volby.

## **2.3 Role učitele v montessori školách**

### **Role učitele v Montessori pedagogice a její odlišnosti od tradičního vzdělávacího modelu**

Maria Montessori přikládala zásadní význam nejen roli učitele, ale i celkově úloze dospělého (např. rodiče, prarodiče, ...) v procesu výchovy a vzdělávání dítěte. V rámci jejího vzdělávacího systému je pedagog klíčovou součástí připraveného prostředí. Zásadní rozdíl mezi montessori přístupem a tradičním modelem vzdělávání spočívá v pojetí vzájemného pedagogického působení. Montessori pedagogika vnímá vztah mezi učitelem a žákem jako interaktivní a vzájemný, zatímco tradiční školství jej stále často chápe jako jednostranný proces směřující od učitele k žákovi.

### **Montessori učitel jako průvodce a pozorovatel**

V montessori systému je role učitele vnímána zcela odlišně oproti tradičnímu modelu vzdělávání. Zatímco učitel v běžné škole je primárně organizátorem výuky, vůdčí postavou, montessori pedagog se staví do role facilitátora (tj. odborníka usnadňujícího průběh procesu, vedoucí diskuzí,...), vzdáleného pozorovatele a průvodce. Jeho úkolem není primárně

aktivní předávání znalostí, ale spíše vytváření podmínek, které podporují samostatné učení dítěte. Pedagog se snaží minimalizovat své zásahy do vzdělávacího procesu a poskytuje podporu pouze tehdy, když si ji dítě samo vyžádá. Montessori přístup tak odmítá tradiční model přímého a autoritativního vedení žáka. V tomto kontextu Montessori někdy přirovnává učitele ke „komorníkovi“, který vytváří žákovi maximálně podnětné a komfortní prostředí umožňující jeho spontánní rozvoj. (Montessori; 1964)

### **Kritika autoritativního přístupu ve vzdělávání**

Montessori pedagogika podrobuje kritice tradiční pojetí role učitele, zejména jeho autoritativní postavení vůči žákovi. Podle Montessori tento hierarchický vztah vede k tzv. negativním vztahům, které mohou narušovat vzdělávací proces a vývoj dítěte. (Zelinková; 1997) Autoritativní pedagogický přístup často vede k potlačení přirozené iniciativy a individuality dítěte, což může vést k odporu vůči školní autoritě a vytvářet latentní konflikty mezi učitelem a žákem.

Pedagog má v ideálním případě vědomě upouštět od předsudků a zažitých představ o dítěti, které si vytvořil na základě vlastních zkušeností a společenských norem. Namísto toho přistupuje k dítěti s nestranností, respektem a důvěrou v jeho schopnost samostatně se rozvíjet. (Zelinková; 1997)

V montessori systému je vzdělání chápáno jako proces, v němž dítě není pasivním příjemcem informací, nýbrž aktivním tvůrcem vlastního poznání. Učitel zde není autoritou, která řídí proces učení, ale facilitátorem, jehož úkolem je vytvořit podmínky pro přirozený rozvoj dítěte. Tento přístup podporuje samostatnost, sebedůvěru a kritické myšlení.

### **Způsob výuky jazyka skrze dospělého**

Zvláštní význam je v montessori učení dáváno smyslovému vnímání. Například význam u sluchu pochází ze skutečnosti, že jde o smyslový orgán spojený s řečí. Proto je zde trénována pozornost dítěte, aby sledovalo zvuky vznikající v prostředí, aby je rozpoznávalo a rozlišovalo mezi nimi, což připravuje pozornost dítěte na přesnější sledování zvuků artikulovaného jazyka. Pedagog musí dbát na to, aby jasně a úplně vyslovoval hlásky,

když mluví na dítě, i když může mluvit potichu, skoro jako by mu říkal tajemství. Dětské písničky a říkanky jsou také dobrým prostředkem k získání přesné výslovnosti. Učitel, když je učí říkat, vyslovuje pomalu a odděluje jednotlivé hlásky vyslovovaného slova. (Montessori; 1965)

Příležitost pro nácvik jasné a přesné řeči také nastává, když se lekce vztahují ke smyslovým cvičením. V každém cvičení, kdy dítě pomocí smyslů pozná rozdíly mezi předměty, učitel zafixuje myšlenku této kvality slovem. Když tedy dítě mnohokrát postavilo a přestavělo věž z růžových kostek, tak se učitel k němu v příhodnou chvíli přiblíží, aby vzal dvě krajní kostky, největší a nejmenší, ukázal mu je a řekl: „To je velké.“ „Tohle je malé.“ Pouze dvě slova, „velké“ a „malé“, se vyslovují několikrát za sebou se silným důrazem a s velmi jasnou výslovností, „Tohle je velké, velké, velké,“ načež následuje chvilková pauza. Poté učitel, aby zjistil, zda dítě pochopilo, ověří následující testovací hrou: „Dej mi tu velkou. Foukni na tu malou. Pohlad' ten velký, ...“ (Montessori; 1965)

### **Role pedagoga v rozvoji jazyka a řeči**

Pedagog rozvíjí řeč a jazyk u dětí několika způsoby:

1. hry s jazykem
2. vyprávění příběhů
3. čtení
4. písničky a básničky
5. rozvoj slovní zásoby
6. ukázky jazykových pomůcek
7. zdvořilostní lekce
8. pozorování
9. diagnostika sluchového rozlišování

Průvodce v montessori zařízení si s dětmi hraje různé jazykové hry s cílem trénovat jejich sluch a rozvíjet řeč. Děti vytvářejí slova, zdůrazňují různé hlásky, hláskují nebo slabikují slova. Pedagog dětem vypráví příběhy a podněcuje je k jejich vlastnímu projevu. Podněcuje je k vyprávění o tom, co dělaly o prázdninách nebo co si odnesly z návštěvy divadla.

V mateřské škole je každý den dětem čteno před spaním a většina průvodců jim i před odpočíváním zpívá a hraje na hudební nástroje. Průvodce děti vede k rozvoji paměti i řeči skrze opakování básniček a písniček, které často propojují s pohybem. Pomáhat rozvíjet slovní zásobu může průvodce kdykoli během dne, při ukazování pomůcek, venku nebo ve škole. Při zdvořilostních lekcích pedagog naznačuje zdvořilé chování a komunikaci v různých situacích.

Důležitými úkoly pedagoga je také pozorovat, co děti dělají, jak komunikují a jak jsou úspěšné při práci s jazykovými pomůckami. Když si je pedagog těchto věcí vědom, může s informacemi pracovat při komunikaci s dítětem a posouvat efektivněji jeho řeč dál.

## 3 Montessori škola a jazyk

### 3.1 Komunikace s dětmi

#### Vzorová komunikace

Průvodci v montessori zařízeních učí děti správné komunikaci skrze modelování správného řešení. Maria Montessori učení správnému chování nazvala „zdvořilostní lekce“. U nejmladších dětí (do 3 let) toto modelování probíhá plně dospělými. Pokud chceme dítě naučit o něco požádat, tak jeden dospělý (ideálně ten blíže k dítěti) žádá o něco druhého dospělého: „Prosím, podáš mi sůl?“ Ten mu to poskytuje: „Tady ji máš.“ „Děkuji.“. Dítě postupně vnímá žádoucí komunikaci a přebírá si ji jako svoji normu. Samozřejmě tento způsob praktikují i rodiče nevědomě po celou dobu výchovy.

#### Modelová komunikace

V mateřské škole se k tomuto způsobu přidává i modelování situací skrze zapojení dítěte. Pedagog řeší případně spory dotazováním. Například: „Proč jsi ho uhodil?“ „Myslíš, že by to šlo vyřešit jinak?“ „Mohl bys ho příště o tu věc požádat?“. Učitel reaguje a usměrňuje návrhy dítěte. Poté ho pobídne k tomu jít to zkusit: „Kluci, vy jste se tu prali o ten klacek. Zkusíme si, jak byste to mohli udělat příště.“ Pedagog navede děti a ty provedou rozhovor, kterým by situaci měli řešit příště.

D1: „Půjčíš mi to, prosím?“

D2: „Já to teď potřebuju na stavění.“

D1: „Můžu si ho půjčit až dostavíš tuhle řadu?“

D2: „Jasně, přinesu ti ho.“

Tento způsob výrazně přispívá k jemnější komunikaci mezi dětmi, jelikož jim kromě hranic („neber mu ten klacek“) přidává i žádoucí řešení. Rodiče mohou mít pocit, že žádoucí řešení děti musejí znát, ale ne vždy je v konkrétní situaci napadne. Děti mohou mít pocit, že v tu chvíli jiné východisko nebylo a modelováním vhodnějších řešení jim pedagog dává nástroj k řešení dalších situací.

### **Respektující komunikace**

S přibývajícím věkem dětí se komunikace přizpůsobuje jejich kognitivní úrovni. Pedagogové s dětmi více komunikují, více vysvětlují a diskutují. Dle doktorky Montessori se děti ve věku 6 – 12 let učí hlavně skrze diskuzi. Jedná se tedy o velmi důležitou součást výuky. Kromě diskuze se spolužáky (díky věkově heterogenním skupinám mohou diskutovat i různé znalostní problémy a navzájem si pomáhat) má dítě možnost diskutovat i s učitelem.

V montessori zařízeních se pedagogové s žáky navzájem oslovují křestními jmény a zároveň se žáci podílí na tvorbě svého vlastního vzdělávání. Žáci mají možnost rozhodovat o tom, kdy se budou věnovat jakému učivu, což výrazně přispívá k tomu, že se žáci cítí více respektováni.

### **3.2 Způsob práce dětí**

Marie Montessori zastávala názor, že nejdůležitější podmínkou vzdělávání je soustředění. Od narození po celou dobu školní docházky je v Montessori pedagogice směřována pozornost na to, aby se dítě soustředilo. Čím déle a hlouběji se soustředí, tím více se toho naučí. Zároveň prostřednictvím hlubokého soustředění a práce rukou dítě pracuje i na své psychické vyrovnanosti. Z toho důvodu, jak v mateřské, tak i v základní montessori škole, jsou dlouhé časové bloky na soustředěnou práci a svačiny jsou realizovány v delším časovém okně, kdy se děti mohou chodit stravovat postupně, když mají hlad a dokončí svou rozdělanou práci. V základních montessori školách nejsou přestávky signalizovány zvonkem. Děti vědí, v jakém časovém okně mohou odejít na svačinu či si odpočinout a odskočit si mohou kdykoli během dne.

Práce je dětem buď nabízena pedagogem a nebo si ji vybírají samy. V mateřské škole jsou dětem individuálně představeny ukázky, jak se má pracovat s pomůckou, a poté s pomůckou pracují samostatně (výjimečně ve dvojicích). V základní škole dostávají žáci některé lekce ve skupině celé třídy (1. – 3. ročník), jiné pouze s vrstevníky, pak si samostatně pracují na prohlubování a upevňování učiva.

Nábytek v montessori zařízeních je přizpůsoben tak, aby se děti orientovaly v připravených pomůckách a mohly si je svobodně odebírat z polic a opět je tam vracet. V policích jsou pomůcky seřazeny od nejlehčí po nejtěžší zleva doprava (příprava na čtení již od MŠ) a každá skříň či police náleží ke konkrétní oblasti a využívají se názvy jako například jazyková komoda.

### **3.3 Práce na jazykovém rozvoji**

V Montessori pedagogice je rozvoj jazyka chápán jako přirozená součást celkového vývoje dítěte. Jazyk se rozvíjí skrze konkrétní činnosti, vzájemnou komunikaci i prostřednictvím připravených materiálů, které jsou navrženy tak, aby odpovídaly vývojovým potřebám dětí a podporovaly jejich spontánní zájem o jazyk a jeho užívání.

#### **3.3.1 Pohádky**

Maria Montessori zastávala názor, že děti mladší pěti let potřebují při rozlišování mezi realitou a fantazií citlivé vedení. Na základě svých pozorování si všimla, že malé děti dávají přednost reálným předmětům a činnostem z každodenního života. Z toho usoudila, že příliš brzké zapojení pohádek a komiksů může u malých dětí narušit chápání přirozeného řádu světa. Montessori přístup však fantazii nezavrhuje – naopak, považuje ji za důležitou součást vývoje. Zdůrazňuje ale, že by měla být postavena na pevných základech reality. Proto jsou montessori prostředí koncipována tak, aby děti obklopovaly skutečné předměty, přírodní materiály a každodenní činnosti. Tím se v dětech upevňuje vnímání skutečnosti a vytváří se jasná hranice mezi tím, co prožívají, a tím, co vnímají prostřednictvím médií nebo literatury. Někteří kritici namítají, že důraz na realitu může omezovat dětskou představivost a tvořivost. Tvrdí, že děti často lépe reagují na smyšlené postavy z knih či televizních pořadů. Montessori na tyto výtky odpovídala, že pravá tvořivost nevychází z prázdné fantazie, ale z hlubokého prožitku reality. Pevný kontakt se skutečným světem podle ní poskytuje dětem bohatý základ, z něhož mohou později čerpat inspiraci pro vlastní tvoření. Až když dítě nasbírá dostatek smyslových a životních zkušeností, je připraveno ponořit se do světa

fantazie s jasným porozuměním rozdílu mezi tím, co je skutečné a co je vymyšlené. (Rýdl; 2006)

### **3.3.2 Jazykové hry**

Vývoj jazyka a řeči je závislý na odezvě okolí. Pedagogové v montessori zařízeních si toho jsou velmi dobře vědomi a pracují na rozvoji jejich jazyka skrze jazykové hry. Ty mohou být: opakování slov po někom, hláskování slov, slabikování, dávání důrazu na různé části slova, zpívání, vyprávění příběhů a podobné. Systematicky se zde pracuje také na rozvoji slovní zásoby za pomoci konkrétních materiálů, karet s fotografiemi, obrázků, miniatur a následně i textů.

### **3.3.3 Třístupňová lekce**

Třístupňovou lekci lze definovat jako klíčovou výukovou metodu, kterou Maria Montessori využívala v oblasti jazykového rozvoje. Stále třístupňový způsob výuky považován za účinný způsob, jak propojit konkrétní předmět s jazykovým označením. Děti se tímto způsobem učí názvy čísel, písmen, tvarů i dalších pojmů.

Struktura třístupňové lekce:

#### **1. fáze – pojmenování**

Učitel ukáže na předmět a řekne jeho název. Např. „Mrkev.“ V této fázi dítě slyší slovo a tento vjem přijímá.

#### **2. fáze – rozpoznání**

Učitel dítě vyzve, aby rozpoznalo konkrétní věc a splnilo s ní nějaký úkol. Např.: „Sáhni na mrkev.“ Upevňuje se tím spojení mezi slovem a objektem.

#### **3. fáze – verbalizace**

Učitel ukáže na objekt a ptá se: „Co to je?“ Dítě samo věc pojmenuje. Učitel tak ověří, zda je již pojem osvojen. (Montessori; 1964)



### 3.4 Montessori pomůcky pro rozvoj řeči a jazyka

Pomůcek, které rozvíjí jazyk, je v montessori zařízeních velké množství. Současně i pomůcky z jiných oblastí, jako je třeba oblast smyslová nebo matematická, do jisté míry rozvíjí jazyk prostřednictvím pojmenování. Tato kapitola je však striktně zaměřena na jazykové pomůcky v pre-primární škole a v počátečních fázích primární školy, kde dochází k nejnápadnějšímu rozvoji řeči i jazyka (Hainstock; 2018):

#### 1. tříložkové karty

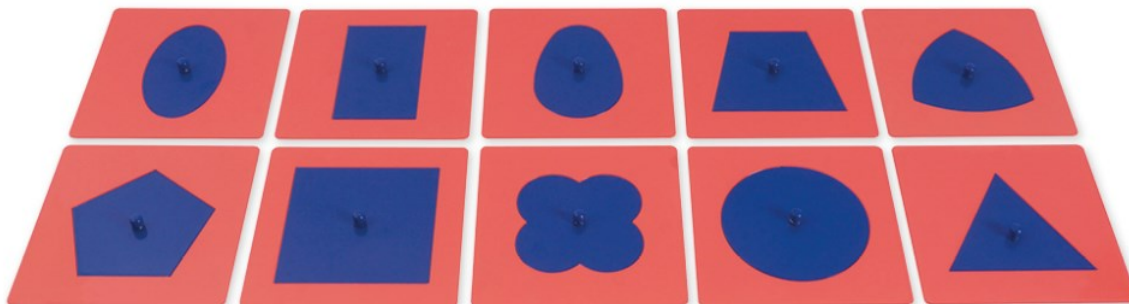
Jedná se o karty na různá témata, která se skládají ze tří částí. První jsou karty s obrázky, druhá složka jsou karty s texty a třetí jsou karty, kde je obrázek a pod ním text. Děti se díky zrakovému rozlišování a čtení učí přiřazovat texty k obrázkům a podle třetí složky si mohou výsledek zkontrolovat. Mladší děti, které nečtou, začínají kartami, kde je obojí a zbylé dva druhy přiřazují.



Obr. 1 – tříložkové karty Zdroj: Ludmila Uhlířová

## 2. kovové tvary

Jedná se o kovové destičky s vyjímatelnými tvary (trojúhelník, čtverec, obdélník, ...), které děti obtahují, ale mohou i vpisovat linie do vnitřku obtažených tvarů. Tato činnost slouží k přípravě na psaní.



Obr. 2 – kovové tvary Zdroj: Time tex [online]

## 3. hmatová písmena

Hmatová písmena jsou dřevěné destičky, na kterých se nacházejí vystupující tvary písmen z drsnějšího materiálu. Vžilo se také označení „smirková písmena”. Děti na tomto materiálu začínají se čtením a psaním v MŠ, a to tím, že tvary obtahují prsty ve směru budoucího psaní.



Obr. 3 – hmatová písmena Zdroj: Greenspring montessori school [online]

#### 4. pohyblivá abeceda

Tato pomůcka je krabice obvykle s dřevěnými samostatnými písmeny, která mohou být tiskací i psací. Děti s nimi pracují tak, že je jednotlivě berou a skládají z nich slova a věty.



Obr. 4 – pohyblivá abeceda Zdroj: Ludmila Uhlířová

#### 5. jazykové krabičky

Jedná se o krabičky odstupňované podle úrovně, ve kterých se nacházejí slova ke čtení a také miniatury věcí, jež slova popisují. Děti se učí přečíst slovo a přiřadit správnou věc.



Obr. 5 – obsah jazykové krabičky Zdroj: Ludmila Uhlířová

## **6. kartičky se slovními druhy**

Již v MŠ se děti začínají učit slovní druhy. Učí se je jednotlivě a zábavnou formou. Začínají slovesy a podstatnými jmény a následují i další slovní druhy. Každý slovní druh má v montessori svou barvu a symbol, se kterými mohou děti pracovat.

## **7. houba a kámen na tvrdé a měkké souhlásky**

Školní děti mohou hledat tvrdé a měkké souhlásky. Tvrdé jsou napsané na kameni a měkké na houbě, aby se jim poznatky spojily se smyslovým vjemem, vše je jim vysvětleno v úvodní lekci.

## **8. pexeso s vyjmenovanými slovy**

V ZŠ žáci trénují vyjmenovaná slova skrze různé pracovní listy, ke každému druhu vyjmenovaných slov existuje jeden nebo více druhů pexes. Děti se tak mohou bavit a poznávat nová slova zároveň.

## 4 Maria Montessori

V kontextu této práce, která se zaměřuje na specifika Montessori pedagogiky při rozvoji řečových a jazykových dovedností, považuji za zásadní představit život a profesní dráhu její zakladatelky, Dr. Marie Montessori. Její přístup k výchově a vzdělávání dětí byl formován nejen jejím akademickým a profesním působením, ale také sociálními a kulturními překážkami, které musela překonat jako jedna z prvních žen v oblasti medicíny.

Maria Montessori se narodila 31. srpna 1870 v malém italském městě Chiaravalle v provincii Ancona. Pocházela z rodiny vyšší střední třídy – její otec Alessandro Montessori byl voják a úředník, zatímco její matka Renilde Montessori (rozená Stoppani) pocházela z intelektuálního prostředí a byla neteří významného filozofa, vědce a kněze Antonia Stoppaniho. Právě matka hrála v Mariině vzdělání a intelektuálním rozvoji klíčovou roli, jelikož podporovala její touhu po poznání a vzdělání v době, kdy byly možnosti žen v akademické sféře značně omezené. (Standing; 1998)

### Průlom ve vzdělání a lékařské kariéře

Maria Montessori se nechtěla vydat tradiční cestou učitelství, která byla pro ženy té doby nejběžnější profesní dráhou. Naopak se rozhodla pro technické vzdělání, což bylo v 19. století pro dívku mimořádně neobvyklé. V roce 1883 nastoupila na chlapeckou státní školu Via di San Nicolo da Tolentino v Římě, kde se věnovala studiu matematiky a přírodních věd. Později pokračovala na Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci, kde rozšířila své znalosti v oblasti inženýrství a přírodních věd. (Skálová; 2018)

Její vzdělávací cesta však neskončila u technických oborů – rozhodla se překonat společenské normy a ucházela se o studium na Univerzitě La Sapienza v Římě, kde byla v roce 1890 přijata ke studiu medicíny. Stala se první ženou v Itálii, která zde absolvovala lékařské studium, což bylo v tehdejší patriarchální společnosti nesmírně výjimečné. Cesta k jejímu vzdělání však nebyla snadná – čelila nejen předsudkům, ale i praktickým omezením, například musela provádět anatomické pitvy o samotě v nočních hodinách,

protože účast ženy na pitevních praktikách mezi mužskými spolužáky byla považována za nepřijatelnou. (Pavlišová; 2022)

Přes řadu různých obtíží Maria Montessori v roce 1896 úspěšně zakončila lékařská studia a získala titul doktor medicíny. Profesionální kariéru zahájila na psychiatrické klinice, kde se setkala s dětmi nemocnými a s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato zkušenost ji přivedla k hlubšímu zájmu o pedagogiku a následně k vývoji metody, která změnila přístup ke vzdělávání dětí po celém světě.

### **Počátky Montessori pedagogiky a vývoj vzdělávacích pomůcek**

Maria Montessori si právě během své práce na psychiatrické klinice všimla, že mnoho dětí s mentálním postižením nemělo přístup k systematickému vzdělávání. Na základě svých medicínských poznatků a inspirace prací francouzských lékařů Jeana-Marca Gasparda Itarda a Édouarda Séguina začala vytvářet speciální didaktické pomůcky, které měly dětem pomoci rozvíjet jejich kognitivní a motorické schopnosti. Tyto pomůcky se později staly jedním z klíčových prvků montessori metody a jsou dodnes využívány v montessori školách po celém světě. (Standing; 1998)

Z jejího lékařského vzdělání vycházela nejen v oblasti sensorického vnímání, ale také ve způsobu organizace výuky:

- **způsob nošení pomůcek** – kladla důraz na správné držení těla a ergonomii pohybů, čímž podporovala zdravý vývoj páteře a motorických funkcí.
- **zařazování pohybu do vzdělávání** – propojení hrubé a jemné motoriky s kognitivním rozvojem.
- **koncept senzitivních období** – definovala klíčová období, během nichž děti přirozeně inklinují k osvojení určité dovednosti, což umožnilo efektivní přizpůsobení vzdělávacího procesu (Montessori; 1912).

Technické znalosti využila také při konstrukci pomůcek – její originální pomůcky mají jasně stanovené parametry, které umožňují dětem samostatně objevovat zákonitosti světa

prostřednictvím smyslového vnímání. Tyto pomůcky podporují rozvoj samoobslužných dovedností, čtení, psaní, matematiky a poznávání světa.

### **Osobní překážky a rodinný život**

Ani po dokončení studií však Montessori neunikla společenským konvencím, které v tehdejší době bránily ženám ve vědecké a akademické kariéře. Její pedagogické úspěchy byly připisovány jejímu kolegovi, Dr. Giuseppemu Montesanovi, s nímž spolupracovala na výzkumech v oblasti speciální pedagogiky. Jejich profesionální vztah postupně přerostl i ve vztah osobní a Maria Montessori otěhotněla.

V italské společnosti té doby by však mateřství znamenalo nutnost vzdát se kariéry, hlavně z tohoto důvodu se Maria Montessori rozhodla svého syna Maria Montesana svěřit do péče otce a jeho rodiny. Tato obtížná volba jí však umožnila pokračovat ve výzkumu a rozvoji vzdělávací metody, která se později rozšířila do celého světa. Navzdory odloučení se však Mario ve studentských letech ke své matce připojil a stal se jejím blízkým spolupracovníkem a překladatelem na mezinárodních konferencích, kde Montessori prezentovala své pedagogické koncepty. Spolupracovali až do konce jejího života, tj. do roku 1952. (Standing; 1998)

### **Odkaz Marie Montessori**

Maria Montessori přinesla do pedagogiky zásadní inovace založené na vědeckém přístupu, individualizovaném vzdělávání a respektu k přirozenému vývoji dítěte. Její metoda se dodnes používá v tisících škol po celém světě a ovlivnila moderní přístupy k výuce nejen v alternativním vzdělávání, ale i v tradičních školních systémech.

Montessori vytvořila komplexní vzdělávací systém díky propojení svých medicínských, technických a pedagogických znalostí. Její systém umožňuje dětem rozvíjet přirozené schopnosti, podporuje samostatnost a učí je zodpovědnosti za vlastní vzdělávací proces. Důraz na multisenzorické učení a na individualizaci výuky je dodnes považován za jeden z nejprogresivnějších přístupů k dětskému vzdělávání ve světě.

## 5 Ostatní výzkumy na téma rozvoj řeči a jazyka v montessori školách

Uskutečnila jsem rešerši týkající se tématu mé diplomové práce. Vycházela jsem z prací dostupných na theses.cz a z článků i monografií dostupných v knihovně Jana Amose Komenského. Na základě klíčových slov a odebírání slov, která se mé práce netýkala, jsem postupně zužovala množství prací, jež se zabývají uvedeným tématem, a tuto literaturu jsem dále prostudovala. Ráda bych tedy shrnula nejčastější předměty zkoumání.

Existuje velké množství studií zabývajících se Montessori pedagogikou i rozvojem řeči a jazyka. Práce často zkoumají montessori pomůcky a jejich využití. Zabývají se také využitím Montessori pedagogiky jako takové. Vycházejí i práce zaměřující se na rozvoj mateřského jazyka v montessori prostředí nebo využití montessori metody ve výuce českého jazyka.

### 5.1 Uskutečněné objevy

Nejběžnější výsledky výzkumů byly dojmy z pozorování v montessori zařízeních, ráda bych ale vyzdvihla dva zajímavé závěry. Výzkumy v těchto pracech často docházejí k závěru, že Montessori pedagogika napomáhá zlepšovat motivaci žáků a může zvýšit i zájem studentů o výuku. (Hajná; 2015) Dle výzkumů také montessori pomůcky napomáhají žákům se specifickými poruchami učení navozovat zábavnější atmosféru výuky a zvyšují sebevědomí žáků ve výuce. (Karpíšková; 2021) V knize 100 Montessori aktivit: připravuji svoje dítě na psaní a čtení (Marie-Hélène Place; 2017) také zaznělo: „*Vyberte pro své dítě z různorodých činností od každodenních „prací“ až po aktivity s jednoduchými pomůckami. Získá tak nejen dovednosti potřebné k psaní a čtení, ale stane se samostatnějším, získá sebedůvěru a vztah ke knihám.*“

### 5.2 Chybějící výzkumy

Témata, která se mi po uskutečnění rešerše jevila jako hlouběji neprozkoumaná, jsou například dlouhodobý vliv montessori přístupu na jazykový vývoj. Také není uskutečněno hlubší srovnání efektivity montessori a tradičních metod ve vztahu k rozvoji jazyka. Neproběhl ani detailní výzkum vlivu specifických montessori metod na jazykový rozvoj a není prozkoumána role učitele v montessori prostředí při podpoře řečových dovedností.



Na základě těchto méně prozkoumaných témat jsem se detailněji zaměřila na roli učitele v montessori prostředí při podpoře řečových dovedností.

## 6 Jazyk a řeč

### Řeč

Řeč je charakterizována třemi podstatnými rysy:

1. „**Sebezapomnění**“ obvykle si jí vůbec nevšimáme (nevíme o ní), protože se skrze ni soustředujeme na to, co se v řeči říká, na „to řečené“. Řeči jako takové si dospělý člověk všimne teprve tehdy, když narazí na nějakou nesnáz v normálním a hladkém fungování jazyka.
2. **Není vázána ke mně**, obrací se k jiným a patří tedy do „oblasti my“. Řeč je to, co umožňuje rozhovor a vytváří společenství, spojuje já a ty.
3. **Je univerzální**: na rozdíl od signálů není omezena na žádnou domluvenou oblast významů ani na to, co je právě přítomné, nýbrž může a musí vyjadřovat úplně všechno. Co nedokážeme vyjádřit řečí, nemůžeme ani řádně myslet, musíme tedy přece jen nějaké řečové vyjádření hledat. Aby oblast, o čem se „dá mluvit“, byla co nejširší, tvoří hledání výrazu tak významnou část lidské kultury v básnictví, ve filozofii, v náboženství nebo ve vědě. (Klenková; 2006)

Řeč je specificky lidská schopnost. Jde o vědomé užívání jazyka jako složitého systému znaků a symbolů ve všech jeho formách. Slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Schopnost řeči nám není vrozená. Nicméně rodíme se s určitými dispozicemi, které se rozvíjí až při verbálním styku s mluvícím okolím. Řeč není pouze záležitostí mluvních orgánů (zevní řeč), ale především mozku a jeho hemisfér (vnitřní řeč). Úzce souvisí s kognitivními procesy a myšlením. (Klenková; 2006)

### Jazyk

Jazyk je soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědění a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky. Jestliže řeč je výkonem individuálním, pak jazyk je jevem a procesem společenským. Ovšem také řeč je společensky podmíněna. Čerpá podněty ze společenského prostředí a v něm se také realizuje. (Klenková; 2006)

## 6.1 Klasifikace jazyka

Jazyk je člověkem vytvořený systém a s ním i jeho členění, které nám primárně pomáhá se v něm orientovat. Mezi rozdělení, které v této práci zmíním, patří jazykové roviny. Ohledně rozvoje řeči a jazyka se dále zaměřím na období ontogeneze řeči a na vady řeči.

### 6.1.1 Jazykové roviny

Jazyk má více úrovní a slouží jako prostředek lidské komunikace a myšlení. V českém jazyce ho členíme do čtyř rovin. Každá z rovin se pak zaměřuje na odlišné využití. V pedagogické a logopedické praxi je podrobné porozumění jazykovým rovinám zásadní pro diagnostiku i následnou intervenci u dětí s narušenou komunikační schopností. Každá z těchto rovin má své specifické vlastnosti, které mohou být narušeny, což může ovlivnit celkový jazykový projev dítěte.

Jazykové roviny jsou následující:

- **rovina foneticko-fonologická** (výslovnost a zvuková stránka řeči);
- **rovina lexikálně-sémantická** (slovní zásoba a porozumění významu slov);
- **rovina morfologicko-syntaktická** (gramatika a stavba vět);
- **rovina pragmatická** (používání řeči ke komunikaci v sociálním prostředí)

(Slowík; 2016)

## 6.2 Ontogeneze řeči

Ontogeneze řeči představuje individuální proces vývoje řečových schopností člověka, který se rozvíjí od raného postnatálního období až do dospělosti. Tento vývoj je ovlivněn souhrou biologických faktorů, zejména zráním centrální nervové soustavy a motorických funkcí, ale i faktorů psychosociálního a kulturního charakteru, mezi které patří především kvalita a kvantita jazykových podnětů, sociální interakce a specifika jazykového prostředí, v němž jedinec vyrůstá.

Sovák (1971) řadí před období mluvení dítěte celou řadu přípravných období, která probíhají od narození dítěte a nejsou časově přesně oddělena, prolínají se navzájem. V ontogenezi dětské řeči vyděluje předběžná stadia vývoje řeči, a to jsou:

1. období křiku,
2. období žvatlání,
3. období rozumění řeči a vývoj vlastní řeči, kam řadí tato postupná, na sebe navazující stadia:
  - a) stadium emocionálně-volní,
  - b) stadium asociačně-reprodukční,
  - c) stadium logických pojmů,
  - d) intelektualizace řeči. (Klenková; 2006)

V roce 1995 publikoval Lechta (sborník Diagnostika narušenej komunikačnej schopnosti) rozdělení vývoje řeči na vývojové fáze, které je vhodné použít při orientačním posouzení úrovně řeči:

1. období **pragmatizace** přibližně do konce 1. roku života
2. období **sémantizace** 1. – 2. rok života
3. období **lexémizace** 2. – 3. rok života
4. období **gramatizace** 3. – 4. rok života
5. období **intelektualizace** po 4. roce života

Názvy jednotlivých fází vystihují nejtypičtější procesy, které v tom, kterém období probíhají. To však neznamená, že si jednotlivé aktivity člověk předtím nebo potom neosvojuje, ale znamená to, že v tom daném období proces osvojení vrcholí. Při sledování vývoje řeči se může postupovat chronologicky podle jednotlivých etap, nebo je možné sledovat vývoj řeči podle jednotlivých jazykových rovin, které se v ontogenezi řeči různě prolínají. (Klenková; 2006)

Přehled ontogeneze řeči dle Speciální pedagogiky (Slowík; 2016):

Tab. č. 1

<b>Předřečová stadia</b>	
<b>Období křiku</b> (asi do konce 6. týdne)	křik – nejprve jako fyziologický reflex, později se signálním významem
<b>Období broukání</b> (asi do konce 2. měsíce)	jednoduché zvuky obsahující především samohlásky a vyjadřující dobrou náladu
<b>Období žvatlání</b> (asi do konce 1. roku)	napodobování okolních zvuků, příprava na artikulaci
<b>Práh porozumění</b>	reakce na porozumění smyslu komunikace ze strany druhých lidí (zejména nejbližších – rodičů aj.); primární reakce na melodii řeči
<b>Práh proslovení</b>	první srozumitelná jednoduchá slova (jedno- nebo dvouslabičná), která se dítě pokouší vyslovit
<b>Stadia vývoje řeči</b>	
<b>Emocionálně-volní stadium</b> (asi do konce 2. roku)	především vyjadřování pocitů, přání, potřeb, převaha emocionální stránky projevu (zabarvení, intonace), jednoslovné věty
<b>Asociačně-reprodukční stadium</b> (asi do konce 3. roku)	spojování slov s předměty, které označují, opakování slovních spojení a vět, které dítě slyší v okolí, používání jednoduché gramatiky
<b>Stadium logických pojmů</b> (asi do konce 4. roku)	abstrakce v řeči, otázky „Proč...?“, „Co je to?“, velmi dynamický vývoj řeči; vědomí vlastní identity v komunikaci (přechází k používání „já“ místo svého jména atd.)
<b>Intelektualizace řeči</b>	správné obsahové i formální vyjadřování myšlenek, zpřesňování gramatiky, osvojování nových slov (probíhá po celý život)

### 6.3 Vady řeči

Komunikace je základním nástrojem lidské interakce, proto má její narušení zásadní dopad na celkový rozvoj jedince. Výše jsme si vysvětlili pojmy jazyk a řeč a s nimi mohou přicházet i jejich poruchy. Téma narušené komunikační schopnosti se netýká pouze samotné mluvené řeči, ale zahrnuje širší spektrum způsobů dorozumívání, včetně psaného projevu,

gest, mimiky a dalších neverbálních prvků. Přestože jde o oblast s mnoha podobami, nejčastěji se pozornost odborníků soustředí na vady a poruchy řeči, jelikož mluvený jazyk zůstává dominantním prostředkem mezilidské komunikace, zejména v dětském věku. Logopedická péče se tedy zaměřuje především na řečové obtíže, které mohou ovlivnit jak školní výkonnost, tak i sociální adaptaci dítěte. Vady řeči by tak neměly být vnímány jako izolovaný problém, ale jako součást širšího kontextu narušené komunikace, která ovlivňuje celé spektrum dětského vývoje. (Slowík; 2016)

Komunikační schopnost může být narušena z mnoha různých příčin. Velmi často se vyskytuje v souvislosti s nezralostí, respektive s opožděným vývojem, případně organickým poškozením centrální nervové soustavy (CNS). V některých takových případech můžeme předpokládat poměrně dobrou prognózu, protože postupné vyzrávání CNS zlepšuje komunikační schopnosti. U těžkého organického postižení mozku bývá naopak výhled do budoucnosti méně optimistický a je nutné od počátku hledat alternativní způsoby komunikace. Pokud je narušená komunikační schopnost důsledkem sluchového postižení, bude další vývoj závislý na možnostech léčby nebo kompenzace sluchové vady a významně také na kvalitě logopedické péče. Jestliže je příčinou komunikačních obtíží poškození mluvidel (např. u rozštěpových vad), projevuje se to negativně většinou pouze na výslovnosti, nikoliv na obsahu sdělení. Po operačním lékařském zákroku a následné logopedické péči se řečová vada často zcela upraví. U poruch komunikace způsobených psychickými faktory velmi záleží na možnostech odstranění primárních problémů (např. psychoterapeutickou cestou). Pouhá snaha zlepšovat komunikaci bez ostatních intervencí by nebyla příliš efektivní. Velký význam má sociální, zejména rodinné prostředí. Obtíže v komunikaci způsobuje nedostatek podnětů, nevhodný příklad komunikace nebo nesprávný mluvní vzor. Narušená komunikační schopnost bývá také důsledkem jiných vad a poruch (především mentálního nebo smyslového postižení) – v takových případech jde o symptomatické komunikační obtíže. (Slowík; 2016)

## Přehled vad řeči dle Speciální pedagogiky (Slowík; 2016):

Tab. č. 2

<b>Centrální vady a poruchy</b>	
<b>Vývojová dysfázie</b>	Opožděný vývoj řeči s výrazně narušenou schopností sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět a výraznými agramatismy (má většinou dobrou prognózu vývoje a nápravy).
<b>Afázie</b>	Narušení již vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči zpravidla po organickém poškození levé mozkové hemisféry (nejčastěji u dospělých osob po cévní mozkové příhodě, úrazu hlavy, nádorech mozku apod.).
<b>Breptavost</b> ( <i>tumultus sermonis</i> )	Enormně rychlá, artikulačně nedbalá, a proto špatně srozumitelná řeč (porucha tempa řeči) – bývá spojena s drobným organickým poškozením mozku (podle nálezu EEG).

<b>Poruchy hlasu</b>	
<b>Chraptivost</b> ( <i>dysfonie</i> )	Porucha způsobená zpravidla patologickými změnami na hlasivkách.
<b>Mutace</b>	Nejčastěji jako fyziologická změna provázející změnu hlasového rejstříku při dynamickém vývoji hlasových orgánů v období puberty.

<b>Symptomatické vady a poruchy</b>	
Vady a poruchy řeči způsobené jiným primárním postižením (např. nedoslýchavostí, mentálním postižením).	

<b>Koktavost</b> ( <i>balbuties</i> )	Porucha plynulosti řeči, patrná především v dialogu, projevující se tonickými (spínavými), klonickými (škubavými) nebo tonoklonickými (smíšenými) křečemi svalstva mluvních orgánů; může být doprovázena koverbálními projevy v chování (souhyby – např. tiky, záškuby; součiny – složitější uvolňující pohyby nebo úkony před vlastním mluvním projevem). Dříve byla řazena mezi neurotické poruchy, podle nejnovějších výzkumů sehrává v této poruše plynulosti řeči roli patrně i drobné organické poškození mozku.
------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Neurotické vady a poruchy</b>	
<b>Mutismus</b>	Oněmění; příčinou bývá například psychické trauma, k terapii je nezbytná psychologická pomoc.
<b>Elektivní mutismus</b>	Výběrová nemluvnost vůči konkrétní osobě (otec, matka, učitel), respektive v určité situaci nebo prostředí (např. škola); příčinou jsou často nevhodné výchovné přístupy k dítěti; po odeznění negativních faktorů je prognóza velmi dobrá.
<b>Surdomutismus</b>	Neurotická ztráta řeči spojená s útlumem slyšení řeči, s projevy nápadně živé schopnosti odezírat řeč podle mimiky a úst mluvícího, a to na bázi nevědomého slyšení.

<b>Vady mluvidel</b>	
<b>Huhňavost</b> ( <i>rhinolalia</i> )	Patologicky snížená rezonance hlasité řeči buď vlivem překážky v nose či nosohltanu (zavřená huhňavost – porušena je např. kvalita výslovnosti hlásek <i>m</i> , <i>n</i> , které znějí jako <i>b</i> , <i>d</i> ), nebo v důsledku poruchy patrohltanového uzávěru (otevřená huhňavost – hlásky jsou vyslovovány s „nosovým“ přízvukem).
<b>Palatolálie</b>	Porucha výslovnosti při rozštěpu patra (patologická výslovnost v důsledku rozštěpových změn na mluvních orgánech); po včasné operativní léčbě rozštěpu má dítě dobrou prognózu nápravy.

<b>Poruchy artikulace</b>	
<b>Dyslálie</b>	Patologická forma výslovnosti některých hlásek (tzv. patlavost), respektive jejich nahrazování jinými hláskami (paralalie) nebo vynechávání hlásek (mogilalie); jednotlivé typy dyslalie se označují podle písmen řecké abecedy (např. sigmatismus – patologická výslovnost sykavek, rotacismus – patologická výslovnost <i>r</i> atd.).
<b>Dysartrie</b>	Celková porucha artikulace (doprovází např. DMO, Parkinsonovu nemoc), postiženy jsou řečové funkce, ne přímo fatická mozková centra!



### 6.3.1 Nejčastější vady řeči

Pedagogové se mohou během své praxe setkat s jakoukoli z uvedených vad řeči, nicméně jsou vady, které se u dětí opakují častěji. Pokusím se tedy poukázat více do hloubky na vady, které jsou frekventovanější a které zmiňovali respondenti při rozhovorech, že se s nimi často v současnosti setkávají.

Mezi nejčastější vady patří:

- vývojová dysfázie
- koktavost

V mateřských školách jsou pak velice časté i huhňavost a dyslálie, tyto však již více rozváděny nebudou.

#### **Vývojová dysfázie**

Vývojová dysfázie (neboli specificky narušený vývoj řeči) je narušení komunikační schopnosti, ke kterému dochází poškozením raně se vyvíjející centrální nervové soustavy. Může se projevat neschopností nebo sníženou schopností verbálně komunikovat, i když podmínky pro vytvoření této schopnosti jsou dobré. Nevyskytují se závažné neurologické nebo psychiatrické nálezy, inteligence je přiměřená, nevyskytuje se závažná porucha sluchu, sociální prostředí je stimulující a poskytuje dostatek podnětů. Toto narušení má systémový charakter a zasahuje receptivní (potíže s porozuměním řeči) i expresivní (potíže se vyjádřit) složky řeči v různých jazykových rovinách. Dysfázie postihuje výslovnost, gramatickou strukturu i slovní zásobu. Vývojová dysfázie přesahuje rámec fatické poruchy (poruchy nejvyšších řečových funkcí). Je z toho důvodu možné zaznamenat nerovnoměrný vývoj celé osobnosti. Setkáváme se s deficitem v oblasti jemné motoriky, grafomotoriky, paměti i pozornosti. Dysfatici jsou lehce unavitelní, narušena je i sféra emocionální, zájmová a motivační. Narušený vývoj řeči negativně ovlivňuje formování osobnosti dítěte v sociálním kontextu (škola, rodina, přátelé), jeho zájmy a trávení volného času, dokonce i budoucí profesní orientaci. (Klenková; 2006)

## **Koktavost**

Neexistuje jednotná, všeobecně přijímaná definice koktavosti. Každá definice odráží autorovo pojetí a jeho názor na etiologii koktavosti. Podle Sováka (1978) představuje koktavost neurózu řeči především dětského věku, která vzniká na podkladě funkcionálních, nebo také orgánových poruch, popřípadě obou zároveň. V současnosti se nejvíce používá definice dle Lechty (1990): Koktavost pokládáme za syndrom komplexního narušení koordinace orgánů participujících na mluvení, který se nejnápadněji projevuje charakteristickým nedobrovolným (tonickým, klonickým) přerušováním plynulosti procesu mluvení. (Klenková; 2006)

## **Empirická část**

### **7 Cíle a výzkumné otázky**

Cílem výzkumného šetření bylo získat pohled zkušených pedagogů uplatňujících metody Montessori pedagogiky při rozvoji řečových a jazykových dovedností u dětí v pre-primární a primární škole. Pro získání dat jsem zvolila kvalitativní přístup, metodu polostrukturovaného rozhovoru. Odpovídalo dvanáct respondentů. Jednalo se převážně o odborníky a pedagogy v oblasti Montessori pedagogiky, ale i mimo ni. Zajímaly mě jejich názory a zkušenosti s rozvojem jazykových dovedností dětí v montessori prostředí a přístupy k dětem s opožděným vývojem řeči. Stanovila jsem si také dílčí cíle, jež jsem se snažila na základě rozhovorů objasnit:

1. Jaké metody a materiály Montessori pedagogiky učitelé nejraději využívají k rozvoji řeči a jazyka?
2. Jakým způsobem Montessori pedagogika podporuje děti s opožděným jazykovým vývojem?
3. Jak učitelé v montessori prostředí využívají svou roli při rozvoji jazykových dovedností?
4. Jaké výhody a limity má podle učitelů montessori přístup v oblasti jazykového rozvoje?

## 8 Technika sběru dat

Pro sběr dat, jak již bylo výše uvedeno, byla zvolena metoda polostrukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami, která je často využívána v kvalitativním výzkumu. Rozhovory napomohly k důkladnějšímu porozumění dynamice jazykového rozvoje dětí v montessori prostředí a umožnily snáze porozumět pedagogické praxi, a hlavně odchýlkám od ideálního pojetí metody, které by jinými způsoby výzkumu mohly zůstat opomenuty.

Při rozhovorech jsem se zaměřila na rozvoj řečových a jazykových dovedností dětí v montessori školách. Rozhovory pokrývají několik klíčových oblastí:

- význam rozvoje řečových a jazykových dovedností u dětí v montessori prostředí (otázka 1 – 3)
- montessori materiály a metody klíčové pro rozvoj řeči a jazyka (otázky 4, 14 – 16, 18)
- výhody montessori přístupu v oblasti jazykového rozvoje (otázky 8, 23)
- limity montessori přístupu v oblasti jazykového rozvoje (otázky 9, 21)
- způsob podpory dětí s opožděným jazykovým vývojem v montessori zařízeních (otázky 4, 6, 7, 19, 20)
- role učitele a individuální přístup k dětem s jazykovými obtížemi (otázky 5, 17, 22)

Všechny pokládané otázky jsou uvedeny v příloze, avšak ne všechny otázky a jejich odpovědi byly do výsledného zpracování zahrnuty. Veškeré odpovědi ale napomohly k celkovému dokreslení řešených oblastí.

### 8.1 Polostrukturovaný rozhovor

Metodu polostrukturovaného rozhovoru umožňuje kombinaci předem definovaných otázek s možností flexibilního doplňování na základě odpovědí respondentů. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje vybočit z pevné struktury otázek a doptat se na určitá témata, která ze získaných informací vyplynula. Tento přístup zajišťuje standardizovanou strukturu rozhovorů, čímž usnadňuje jejich vzájemné srovnání, zároveň poskytuje prostor pro hlubší exploraci tématu prostřednictvím doplňujících otázek reflektujících individuální zkušenosti a perspektivy účastníků. Zvolený kvalitativní přístup umožňuje hlouběji proniknout

do zkoumané problematiky a porozumět tak specifickým náhledům respondentů. Nevýhodou polostrukturovaných rozhovorů je obtížnější vyhodnocování a nemožnost přímého objektivního srovnání. Na rozdíl od kvantitativních metod, které se zaměřují na měřitelné veličiny, poskytuje kvalitativní výzkum hlubší vhled do individuálních postojů, zkušeností i interpretací, což je v případě analýzy specifík Montessori pedagogiky klíčové. Respondenti odpovídají na otevřené otázky, mají možnost sami zvolit, jaká délka odpovědi jim vyhovuje.

Rozhovory jsem, se svolením odpovídajících expertů, nahrávala. Nahrané odpovědi jsem následně přepsala a tematicky zpracovala.

Výzkumný vzorek tvoří dvanáct respondentů, kteří mají přímou zkušenost s pedagogikou týkající se rozvoje řečových a jazykových dovedností dětí.

## 8.2 Výběr respondentů

Rozhovory jsem uskutečnila s dvanácti respondenty. Jelikož v montessori zařízení pracuji a absolvovala jsem kurzy Montessori pedagogiky, obrátila jsem se na pedagogy a lektory, které znám ze své praxe.

Konkrétně vzorek obsahuje:

- osm pedagogů zaměřujících se na jazyk,
  - z nich tři speciální pedagogové v montessori zařízeních
- dva lektori a odborníci na Montessori pedagogiku
- jeden klinický logoped, který dochází provádět logopedickou intervenci i do montessori zařízení
- jeden informovaný rodič, jehož dítě s neurovývojovou poruchou navštěvuje montessori zařízení

Čtyři montessori pedagogové poskytli vhled do metod a principů výuky, které podporují jazykový rozvoj dětí v rámci montessori prostředí. Speciální pedagogové přispěli odborným

náhledem na individuální potřeby dětí se specifickými vzdělávacími potřebami, zatímco klinický logoped pracující mimo jiné s dětmi v montessori zařízeních se zaměřil na jazykový vývoj dětí a podporu komunikačních dovedností. Rodič dítěte navštěvujícího montessori školu doplnil pohled na praktické dopady studované pedagogiky v domácím prostředí a její vliv na rozvoj řeči z pohledu rodiny. Tento pestrý vzorek respondentů umožňuje získat komplexní pohled na danou problematiku z různých perspektiv.

Z pedagogů bych ráda vyzdvihla vyučující, která se zaměřuje na výuku jazyka v montessori základní škole a zároveň je lektorkou pro organizaci Montessori ČR.

Dále zmíním lektory. První je lektorka, pedagožka ve vlastní mateřské škole, speciální pedagožka a terapeutka. Druhou lektorkou je psycholožka s montessori vzděláním pro všechny věkové skupiny dětí i mládeže. Kromě vedení montessori kurzů a poskytování zpětné vazby učitelům vydala i několik knih na první čtení pro děti a překládá do českého jazyka různé publikace o montessori přístupu ke vzdělávání.

Většinu otázek jsem při rozhovorech směřovala obecně na Montessori pedagogiku v primární i pre-primární škole. Dotazovaní pedagogové jsou jak ze zařízení základní, tak i mateřské montessori školy. Pouze u jedné otázky se explicitně dotazuji na mateřskou školu a, pokud dotazovaný nevěděl, jak odpovědět, tak jsem otázku vynechala. Nicméně i pedagogové ze základní školy jsou informovaní o rozvoji jazyka v mateřské škole, jelikož se jedná o ucelený systém, který na sebe navazuje.

### **8.3 Očekávaný výstup**

Z hlediska výzkumu je očekáváno zjištění, zda a jakým způsobem se experti na Montessori pedagogiku věnují rozvoji řeči a jazyka u dětí. Existuje předpoklad, že rozvoj jazyka nebude pouze v montessori pomůckách, ale důležitou roli bude hrát i práce pedagoga. Ráda bych se na toto téma doptala a zjistila, jakou roli v tomto procesu vyučující zastává. V neposlední řadě očekávám odpovědi z praxe, jaký je přístup k jazyku v montessori školách v porovnání s běžnými vzdělávacími zařízeními a jaké jsou příslušné výhody nebo naopak limity.

## 9 Prezentace a analýza dat

Analýza dat probíhala formou shrnujících výstupů, přičemž odpovědi jednotlivých účastníků jsou seskupeny a kategorizovány podle opakujících se témat. Tím lze identifikovat společné prvky i rozdíly ve vnímání a zkušenostech respondentů, což umožňuje hlubší porozumění dané problematice.

### 9.1 Rozvoj jazyka a řeči v montessori zařízeních

#### 9.1.1 Význam rozvoje řečových a jazykových dovedností u dětí v montessori prostředí

Dotazovaní se shodli na tom, že rozvoj řečových a jazykových dovedností v montessori prostředí má obrovský význam. Zdůraznili, že komunikace, vyjadřování myšlenek a porozumění jsou zásadní nejen pro sociální interakce, ale i pro rozvoj myšlení a sebevyjádření dítěte. Jeden z respondentů na toto téma řekl: *„Děti potřebují být aktivní součástí vhodného komunikačního prostředí, kde mohou reagovat, je jim nasloucháno a mají vhodné řečové a komunikační vzory. Úkolem pedagogů je individualizovat přístup a práci s dětmi podle jejich osobních možností. Pedagogové mají být školeni ve vhodné komunikaci pro potřeby práce v dětské skupině. Důrazně si mají uvědomit fakt, že jdou svojí každodenní komunikací (dospělý – dítě, i mezi dospělými navzájem) dětem stále příkladem a mají na sobě osobně pracovat a používat diferencovanou, pozitivní a pravdivou komunikaci s dětmi v různých sociálních situacích.“*

Řeč je považována za nezbytnou součást vývoje dítěte, neboť mu umožňuje formulovat své potřeby a efektivně se dorozumívát se světem. V Montessori pedagogice je kladen důraz na rozvoj slovní zásoby, sluchové rozlišování, nácvik sociální komunikace a správnou výslovnost, přičemž jazykové dovednosti jsou podporovány již od příchodu do mateřské školy prostřednictvím speciálních jazykových pomůcek a strukturovaných aktivit. Příkladem je práce s jazykovými kartami, která umožňuje rozšiřovat si slovní zásobu a třídit pojmy podle kategorií.

Na základě získaných odpovědí lze také identifikovat několik klíčových oblastí, díky kterým montessori metoda přispívá k rozvoji jazykových schopností. Jedním z hlavních principů

je využívání aktivních metod učení, při nichž se jazyk rozvíjí prostřednictvím her, řízených aktivit a každodenní komunikace. Specifickou úlohu ve školách hraje tzv. elipsa, což je prostor vyznačený na zemi, kde setkává celá skupina a děti se učí prostřednictvím společného sdílení myšlenek, vyprávění a diskuzí, což podporuje nejen jejich slovní zásobu, ale i schopnost efektivní komunikace. Během sezení kolem elipsy si děti sdělují své zážitky nebo diskutují o určitém tématu, čímž si osvojují nové výrazy a učí se plynule vyjadřovat své myšlenky.

Pedagožka z montessori mateřské školy zmínila toto: *„Je pro mne podstatné na jazykový rozvoj v každodenním životě dětí v MŠ myslet. Na to, aby: Byly obklopeny podnětným prostředím, příležitostmi, které je podněcují v tom, aby si rozšiřovaly svou slovní zásobu, trénovaly své jazykové dovednosti, setkali se i s jinými formami jazyka např. básnění, zpívání, psaná forma jazyka. Setkávaly se a byly podporovány používat vlídnou, uctivou a pravdivou komunikaci s druhým. Měly také dostatek příležitostí si své jazykové a komunikační dovednosti trénovat s podporou pedagoga, tak i bez něj. Aby se cítily v MŠ bezpečně a příjemně, protože věřím, že v takovém prostředí jde vše lehčeji a více přirozeně, a to i osvojování si jazyka v jakékoli formě.“*

Montessori pedagogika klade důraz na fonologický rozvoj, přičemž respektuje individuální tempo dítěte a poskytuje dostatek prostoru pro přirozenou komunikaci. Prostřednictvím jazykových pomůcek (jazykové karty, hmatová písmena, ...) a cvičení na sluchové rozlišování děti postupně rozvíjejí fonematické uvědomění, učí se hláskování, poznávání písmen a rozšiřují svou slovní zásobu. Například dotazy jako „Co slyšíš na začátku slova?“ pomáhají dětem uvědomit si první hlásku slov a lépe porozumět struktuře jazyka.

Montessori metoda nepodporuje jazykový rozvoj jako formální vzdělávací aktivity („Tak a teď se jdeme učit mluvit.“), ale rozvoj probíhá prostřednictvím přirozeného začlenění jazyka do každodenního života dítěte, čímž se stává učení efektivnějším a pro děti přirozenějším. Například se využívá i přirozeného vzdělávání při praktických činnostech, jako je příprava svačiny nebo práce na zahradě. Děti tudíž komunikují, popisují své činnosti a učí se nová slova v přirozeném kontextu. Tímto způsobem Montessori pedagogika vytváří prostředí, které přirozeně podporuje jazykový rozvoj dítěte, a umožňuje mu tak osvojit



si jazyk nejen jako nástroj komunikace, ale i jako prostředek pro vyjadřování myšlenek a pro porozumění okolnímu světu.

### **9.1.2 Montessori materiály klíčové pro rozvoj řeči a jazyka**

Mezi nejčastěji zmiňované a dle expertů klíčové montessori materiály pro rozvoj jazykových dovedností patří hmatová písmena, pohyblivá abeceda a třísložkové karty. Hmatová písmena představují multisenzorický nástroj, který propojuje zrakovou, sluchovou i motorickou složku učení. Děti si skrze hmat a pohyb prstů po tvaru písmene osvojují jeho tvar a zvuk, čímž se přirozeně připravují na čtení a psaní. Pohyblivá abeceda pak dětem umožňuje skládat slova ještě předtím, než jsou schopny psát rukou, a tím podporuje jejich fonemické uvědomění. V pohyblivé abecedě se jedná o dřevěná samostatná písmena, ze kterých děti skládají slova. Třísložkové karty rozšiřují slovní zásobu, posilují schopnost pojmenovávat, porozumět pojmům a přispívají ke čtenářskému rozvoji. Třísložkové karty mají na jedné kartě pouze obrázek předmětu, na druhé pouze název předmětu a na třetí je uvedeno oboje společně.

Vedle těchto základních pomůcek respondenti často zmiňovali i další jazykové aktivity a materiály. Za důležitou považovali třístupňovou lekci, která slouží k osvojování nových pojmů skrze předměty. Složitější jsou potom krabičky (předměty v krabičkách) ke slovním druhům, jež pomáhají dětem pochopit gramatickou strukturu jazyka prostřednictvím barevných a tvarových symbolů.

Dále byly uváděny aktivity zaměřené na dějovou posloupnost, zvukové hry, rozlišování počátečních a koncových hlásek, kovové tvary, které při obkreslování připravují ruku na psaní a posilují vizuomotorickou koordinaci.

Speciální pedagožka a terapeutka k tomuto tématu zmínila: „Mezi klíčové montessori materiály pro rozvoj jazyka považuji hmatová písmena, pohyblivou abecedu a třísložkové karty. Hmatová písmena pomáhají dětem propojit vizuální podobu písmen s jejich názvem a motorickou složkou psaní. Z pohyblivé abecedy mohou děti skládat slova dříve, než zvládnou psát. Třísložkové karty pro efektivní podporu rozvoje slovní zásoby.”

## **Montessori materiály na praktický život, sensorické aktivity a matematiku**

Respondenti často zmiňovali, že tyto pomůcky jsou významné pro rozvoj slovní zásoby a porozumění. Aktivity obohacují slovní zásobu prostřednictvím reálných situací (např. prostírání stolu, péče o rostliny, příprava svačinky, ...). Děti se u nich přirozeně učí nové slovesné tvary, předložky a pojmy v konkrétním kontextu. Sensorické materiály pak podporují chápání vztahů mezi slovy a jejich významem díky zapojení více smyslů. Často byl v kontextu těchto materiálů zmiňován rozvoj motoriky a hemisférické propojení, jelikož tyto aktivity rozvíjejí primárně jemnou motoriku, která je důležitá pro psaní. Dochází u nich také ale k propojování pravé a levé hemisféry, což podporuje komplexní jazykové dovednosti. Děti si při práci s těmito pomůckami poprvé fixují směr práce (zleva doprava, shora dolů), což pomáhá při čtení a psaní. Dotazovaná psychologka a odbornice na Montessori pedagogiku k tomuto tématu řekla: *„Praktický život je ta úplně nejdůležitější oblast montessori mateřské školy, dá se do ní napasovat všechno. V oblasti praktáku děti pojmenovávají konkrétní věci, setkávají se se slovními druhy a mají tam spojení s konkrétní představou. Ve smyslovce je pro jazyk důležité ztišení se, při zkoumání izolovaný smysl, takže děti přitom mlčí a pak rozhodně zvonky. Jazyk se tam učí spojením smyslové zkušenosti s rozvojem relativity (co s čím porovnávám např. větší/menší, tmavší/světlejší, ...)”*

Dotazovaní odborníci se shodovali na snaze integrovat jazykový rozvoj do co možná nejširšího množství oblastí. V oblasti smyslové aktivity zapojují děti více smyslů, což vede k trvalejšímu a rychlejšímu zapamatování slov a konceptů. Jazyk je rozvíjen i při smyslovém zkoumání různých objektů a materiálů. V montessori školství probíhá záměrné postupné rozšiřování slovní zásoby. Každá oblast vzdělávání vědomě podporuje jazykový rozvoj prostřednictvím cíleného obohacování slovní zásoby v kontextu daného tématu, dětem je nabízena řada specializovaných pomůcek i knih. Jazykový rozvoj je v montessori vzdělávání přirozeně propojen s dalšími oblastmi, jazyk je přítomen ve všech aktivitách, například prostřednictvím třístupňové výuky. Při práci s matematickými materiály děti pojmenovávají čísla a geometrické tvary, což současně podporuje rozvoj slovní zásoby. Respondentka učící v montessori základní škole dodala: *„Učení se počítání a matematických*

*konceptů rozvíjí mozek. Nervové dráhy používané během matematických procesů se částečně překrývají s těmi, které se používají při učení nových slov.”*

### **9.1.3 Výhody montessori přístupu v oblasti jazykového rozvoje**

Jako nejvýraznější přínos z pohledu respondentů je vnímán individuální přístup k dítěti, který respektuje jeho jedinečné potřeby, zájmy a tempo učení. Respondenti dále oceňují důraz Montessori pedagogiky na samostatnost dítěte a jeho aktivní zapojení do procesu učení. Významným aspektem je rovněž práce s chybou, která není vnímána jako selhání, ale jako přirozená součást učení. Přínos vidí i v třířázkovém způsobu výuky, jenž napomáhá lepšímu porozumění a upevnění učiva.

V oblasti jazykového rozvoje bylo vyzdvižováno využívání smyslových a didaktických pomůcek, které umožňují multisenzorické učení – tedy zapojení více smyslů, zraku, sluchu, hmatu, současně s pohybem. Tento způsob aktivuje smyslové a kognitivní kanály najednou, čímž napomáhá efektivnějšímu zapamatování jazykových struktur a pojmů i hlubšímu porozumění. Děti se tak učí jazyk jakoby celým tělem, což je velmi přínosné zejména pro ty, které potřebují praktické, konkrétní podněty k pochopení abstraktních jazykových obsahů. Montessori třídy jsou vybaveny jazykovým materiálem s jasně strukturovanou a stupňovanou obtížností, což dětem umožňuje opakovaně se vracet k problematickým oblastem, objevovat je samostatně a samostatně dokonce i opravovat své chyby. Tento systém podporuje vnitřní motivaci a zvyšuje schopnost dítěte se samo učit, což je důležité zejména u dětí s narušenou komunikační schopností.

Další silnou stránkou Montessori pedagogiky je připravené prostředí, které logicky uspořádané, tudíž předvídatelné a také klidné. Takové prostředí vytváří bezpečný rámec pro děti, které potřebují větší oporu v orientaci a pozornosti, a poskytuje jim prostor pro rozvoj jazykových dovedností skrze běžné situace a probíhající interakce. V kombinaci s respektujícím, trpělivým a laskavým přístupem učitele, který používá srozumitelnou a jasnou komunikaci, vzniká prostor pro přirozené osvojování jazyka. Významný přínos přinášejí i věkově smíšené skupiny, kde se děti učí nejen od učitele, ale také od starších nebo jazykově pokročilejších vrstevníků. Modelování správných komunikačních vzorců

a učení právě v komunitě podporuje přirozené začleňování do kolektivu a rozvoj sociální i jazykové kompetence. Montessori pedagogika nabízí dětem s jazykovými obtížemi oporu v podobě reálných činností, širokého spektra didaktických pomůcek a pozitivního modelování řečového projevu. Důraz na komunikaci v přirozených situacích, na řešení vzniklých problémů a na podporu samostatnosti vede děti k tomu, aby dokázaly vyjádřit své potřeby kultivovaně a s jistotou.

#### **9.1.4 Limity montessori přístupu v oblasti jazykového rozvoje**

Montessori pedagogika nabízí řadu výhod, přesto však může v některých ohledech narážet na limity. Tyto limity se týkají zejména práce s dětmi, které potřebují specifickou podporu v oblasti řečového vývoje.

Za jeden z hlavních limitů byla v odpovědích zmíněna nedostatečně rozpracovaná metodika, která by systematicky reagovala na potřeby dětí s jazykovými obtížemi v rámci montessori prostředí. Platí tudíž, že průvodci, kteří nejsou odborně vyškoleni v oblasti logopedie nebo speciální pedagogiky, mohou mít obtíže s efektivní adaptací běžných montessori materiálů a postupů tak, aby cílily právě na děti s opožděným vývojem řeči nebo s narušenou komunikační schopností. Tato skutečnost poukazuje na důležitost mezioborové spolupráce, vhodná je přítomnost odborníků, asistentů pedagoga, ale také aktivní zapojení rodičů se jeví jako klíčové pro úspěšnou integraci těchto dětí. Některé děti mohou mít rovněž potíže s typickým montessori požadavkem na samostatnost, vlastní volbu a schopnost seberegulace, to může být komplikované právě u dětí s jazykovým znevýhodněním. Takové děti mohou více potřebovat strukturované, cílené vedení a jasně vymezené komunikační strategie. Jedna z odpovídajících se vyjádřila: „*Ne každé dítě je schopné se snadno a rychle rozhodovat a pracovat samostatně, některým žákům by mohlo vyhovovat více strukturované učení a méně volnosti.*” Další výzvou může být tiché a klidné prostředí montessori tříd. Ačkoli je takové prostředí pro většinu dětí velmi podnětné, u dětí s poruchami sluchu či s nižší schopností porozumění může vést ke ztíženému vnímání řeči. Nutnost individuálního přizpůsobení hlasitosti a tempa mluveného projevu může působit rušivě na ostatní děti, což klade vyšší nároky na pedagogovu citlivost a zkušenosti. Z rozhovorů

rovněž vyplynulo, že limity často souvisí s mírou odborné připravenosti a zkušeností konkrétního pedagoga: „*Limity jsou často průvodci, záleží, jak je na tom učitel se zkušenostmi.*” V rukou kvalifikovaného a citlivého průvodce může být montessori prostředí pro jazykový rozvoj velmi přínosné, ovšem pro práci s dětmi se specifickými potřebami je nezbytné pedagogické know-how rozšířit o prvky speciální podpory.

## **9.2 Jak Montessori pedagogika podporuje děti se speciálními vzdělávacími potřebami**

### **9.2.1 Způsob podpory dětí s opožděným jazykovým vývojem v montessori zařízeních**

Respondenti uvádějí, že Montessori pedagogika podporuje jazyk přirozeně a komplexně skrze každodenní komunikaci, práci s jazykovými pomůckami, smyslové aktivity a propojení jazyka s pohybem a zážitky. Děti rozvíjejí řeč prostřednictvím konkrétních předmětů, vyprávění, jazykových her, skupinových aktivit a zpětné vazby od pedagogů. Důležitý je bohatý jazykový model průvodce, interakce mezi dětmi a respekt k individuálnímu tempu vývoje. Velký důraz je kladen na naslouchání, přesnou výslovnost, rozvoj slovní zásoby a spojení jazyka s praktickými činnostmi. Montessori prostředí zároveň vytváří přirozené příležitosti pro komunikaci v různých situacích a kontextech. Respondentka z montessori MŠ: „*Pedagogové se snaží myslet na jazykově pestré prostředí okolo dětí. Propojovat jazyk se smyslovými prožitky, které jsou pro děti do 6 let velmi důležité. To znamená například obklopovat děti věcmi, na které si mohou sáhnout, ochutnat je, přivonět si k nim a pojmenovat je, chodit s dětmi do různých podnětných prostředí souvisejících s lidským světem, na výlety a exkurze, vytvářet příležitosti pro jazykové hry, vyprávění zážitků, příběhů. Pedagog se s dětmi věnuje také hrám, které děti podporují v naslouchání, vnímání a schopnosti se ztišit. Dává příležitosti všem pro to, aby zkoumaly jazyk prostřednictvím montessori jazykových materiálů pro rozvoj slovní zásoby, hláskovacích her, hmatových písmen, pohyblivých abeced atd. Samozřejmě více než v jakékoli jiné montessori oblasti je zde potřebná interakce mezi dítětem a učitelem nebo dětmi navzájem právě proto, že jde o komunikaci a jazyk.*”

### 9.2.2 Způsob identifikace žáků potřebujících dopomoc v rozvoji řeči

Učitel v montessori třídě identifikuje potřebu jazykové podpory především systematickým pozorováním dítěte v přirozeném prostředí, během hry, komunikace i práce s materiály. Sleduje úroveň vyjadřování, výslovnost, míru zapojení do verbální interakce a náhradní způsoby komunikace (např. gesta). Využívá záznamy a reflexi, spolupracuje s ostatními pedagogy, rodiči i odborníky (např. logopedem). Důležitá je citlivost, pedagogická zkušenost a jazykový cit. V některých případech je prvotní impuls ze strany rodičů. Učitelé využívají také screeningové metody a individuální plánování podpory. Respondent zmínil: *„Ve skupině dětí si při hře bez dospělého můžete všimnout, které děti méně komunikují, hrají si samy nebo používají spíše gesta než slova. Potom je nutné ve spolupráci s učitelem odlišit děti s poruchami řeči od dětí s jinými poruchami nebo od dětí plachých.“*

### 9.2.3 Zohlednění individuálních potřeb dětí

Montessori pedagogika přirozeně zohledňuje individuální potřeby dětí díky principu individualizovaného přístupu a respektování vlastního tempa dítěte. Dětem s jazykovými obtížemi je poskytována cílená podpora prostřednictvím upravených aktivit (např. zjednodušená třístupňová lekce viz. kapitola třetí), využívání vizuálních a smyslových pomůcek, terapeutických metod a praktických činností, které podporují jazykový rozvoj prostřednictvím pohybu a vnímání. Významnou roli hraje malý počet dětí připadající na jednoho učitele, spolupráce s odborníky a rodiči a v případě potřeby sestavení individuálního plánu podpory. V prostředí smíšených věkových skupin se děti učí i od sebe navzájem a zároveň jsou podporovány v samostatnosti a motivovány k aktivní komunikaci. Respondentka vyučující na montessori ZŠ: *„V případě individuálních potřeb dítěte informujeme pravidelně rodiče a domlouváme odborníky pro pravidelný nácvik s dítětem ve škole. Podněcujeme taky rodiče pro důležitost vyhledat odbornou a pravidelnou pomoc pro dítě. V běžném programu ve škole pak věnujeme více pozornosti a času dítěti. Podle jeho potřeby řešíme podporu asistenta pedagoga.“*

#### 9.2.4 Jaké signály sledovat pro včasné odhalení problémů v rozvoji jazyka

*„Kromě obecných vývojových milníků jazykového vývoje sledujeme dítě v jeho komplexním fungování. Hodnotíme nejen kvalitu a kvantitu řečové produkce, ale i úroveň motorických dovedností, bilaterální koordinaci, sluchovou percepci a kvalitu sociálních interakcí s vrstevníky i dospělými a mnoho dalších oblastí,“* řekla terapeutka a pedagožka v montessori MŠ.

Respondenti se shodují na tom, že montessori pedagogové věnují systematickou pozornost řadě verbálních i neverbálních signálů, které mohou naznačovat obtíže v jazykovém rozvoji dítěte. Pedagogové sledují vývojové milníky a zaměřují se na kvalitu a kvantitu řečového projevu, soustředí se na výslovnost hlásek, rozsah slovní zásoby, schopnost porozumět pokynům a také přirozené zapojení do komunikace. Vyučující sledují, zda dítě neprojevuje nechuť ke komunikaci, zda se nevyčleňuje ze skupiny nebo zda neprojevuje frustraci při vyjadřování. Dalšími sledovanými oblastmi jsou zrakové a sluchové vnímání, schopnost diferencovat zvuky, reagování na podněty a též motorické dovednosti. Důraz je kladen na komplexní pozorování v každodenních situacích a při práci s materiály, což může napomoci odhalit problémy v porozumění, výslovnosti, či jazykovém vyjadřování. Významnou roli hraje cit pedagogů a jejich zkušenost, stejně jako využití diagnostických metod, které napomáhají brzké identifikaci obtíží. V případě pochybností o jazykovém vývoji dítěte je klíčová spolupráce s rodiči a následné včasné doporučení odborné intervence.

Na základě odpovědí respondentů jsem vytvořila přehled sledovaných oblastí, které napomáhají k identifikaci problémů:

##### 1. Komunikační a řečové dovednosti:

- **slovní zásoba** – nedostatečný rozsah slovní zásoby pro daný věk nebo omezená schopnost vyjádřit své potřeby a pocity
- **výslovnost** – špatná výslovnost hlásek nebo nesprávná artikulace, případně zadrhávání či překotná řeč
- **reakce na pokyny** – obtížné porozumění jednoduchým pokynům nebo otázkám

- **potřeba mluvení** – nízká ochota komunikovat, mlčenlivost nebo naopak překotná a nesouvislá řeč

## 2. Motorické a percepční dovednosti:

- **sluchová a zraková diferenciac**e – potíže s rozlišováním zvuků a vizuálních podnětů
- **bilaterální koordinace** – sledování motorických dovedností pravé i levé strany těla, které mohou souviset s řečovými obtížemi

## 3. Sociální interakce:

- **sociální začlenění** – nechuť komunikovat s vrstevníky, vyčleňování ze skupiny dětí nebo neschopnost hrát si s ostatními
- **reakce na zvuky** – omezená reakce na zvukové podněty ostatních nebo problémy s vnímáním
- **frustrace při komunikaci** – projevy nespokojenosti nebo frustrace, pokud dítě není schopno se dorozumět

### 9.2.5 Monitorování rozvoje jazyka

V montessori prostředí je monitorování jazykového rozvoje založeno na cíleném pozorování, pravidelné pedagogické diagnostice a systematickém záznamu pokroků. Učitelé sledují jazykové dovednosti dítěte v přirozených každodenních situacích, během práce s montessori materiály, ve verbální komunikaci s ostatními dětmi i dospělými a při spontánní hře. Důraz je kladen na dlouhodobé sledování individuálního vývoje a porovnávání aktuální úrovně dítěte s jeho předchozími výkony. Učitelé využívají denní zápisy, které obsahují informace o jazykových aktivitách, kterých se dítě účastnilo, o jeho úspěšnosti, míře podpory a případných obtížích. Tyto záznamy jsou dále sdíleny v pedagogickém týmu, což umožňuje vzájemnou reflexi a plánování dalších kroků podpory.

Doplňkově se využívají také logopedické konzultace, externí odborné posudky (např. dětského psychologa, psychiatra, specialisty na vývojové poruchy) a individuální



konzultace s rodiči, jejichž vhlad je cenný zejména u dětí s vícejazyčným domácím prostředím nebo specifickými potřebami.

Kromě formálních nástrojů se klade důraz i na intuitivní posouzení, při němž učitelé vnímají jazykový rozvoj dětí prostřednictvím každodenní interakce (například sledováním, jak dítě komunikuje ve skupině, jak reaguje na jazykové hry či zda se opakovaně vrací k dříve používaným materiálům).

Inspirativní byla v tomto směru odpověď informovaného rodiče, jehož dítě dochází do montessori ZŠ: *„Využíváme individuální konzultace s „nemontessori“ specialisty – osobně využívám pravidelné konzultace s dětským psychiatrem a profesorem genetiky z motolské nemocnice, který se specializuje na vývojové poruchy. Můj syn s autismem a ADHD navíc navštěvuje týdenní skupinovou terapii nácviku sociálních dovedností, kdy osoba obeznámená s montessori metodikou pozoruje jeho chování v jiné skupině vrstevníků, než je každodenní školní skupina. Různí specialisté, kteří dítě vidí zřídka, ale v pravidelných intervalech, dokážou zachytit vše, co učitelům nebo rodičům chybí.“*

### **9.2.6 Přístup k dětem s výraznými řečovými potížemi**

V montessori zařízeních je práce s dětmi s výraznými řečovými obtížemi založena na principech respektu k individuálnímu tempu vývoje a poskytování cílené podpory v rámci běžného vzdělávacího prostředí. Tito žáci jsou integrováni do kolektivu ostatních dětí, přičemž jim je věnována zvýšená individuální péče, často ve spolupráci s odborníky, jako jsou speciální pedagogové, logopedi nebo psychologové. Podstatným prvkem v podpoře těchto dětí je týmová spolupráce. Výchovně-vzdělávací proces je koordinován nejen mezi pedagogy a asistenty, ale také ve spolupráci s rodiči a odborníky. Sdílení informací, otevřená komunikace a jednotný přístup ze strany všech zúčastněných aktérů umožňují vytvářet stabilní a bezpečné prostředí, ve kterém se dítě může rozvíjet dle svých možností. Součástí tohoto přístupu je také důsledná snaha o zachování dítěte v kolektivu – pedagogové a spolužáci jsou vedeni k přijetí a podpoře, aby dítě nebylo vyčleněno. Z hlediska praktických postupů se v montessori praxi osvědčuje metoda malých kroků – postupné rozfázování cílů a trpělivé budování základních komunikačních dovedností. Učitelé dětem

poskytují dostatek prostoru pro vyjádření, nespěchají na ně a aktivně je podporují v rozvoji řečových schopností. Komunikace často probíhá nejprve ve dvojicích, kde se vytváří důvěrnější a bezpečnější prostředí pro interakci, než se schopnost dítěte vyrovná úrovni ostatních ve skupině. Dotazovaná speciální pedagožka se k tomu vyjádřila takto: *„Je potřeba individuální přístup v malé skupině dětí, zapojit do aktivit pohyb, vycházet z toho, co má dítě rádo – jaké činnosti, témata. Pozitivní, klidný, podporující přístup, který nedělá z dítěte jen „ten problém“ a nezaměřovat se jen na „ten problém“, ale podporovat jej ve vzájemném vztahu, k tomu, aby se cítilo dobře a mohli jsme v dobrém naladění trénovat i věci, které mu ne tak úplně jdou. Písničky, básničky, říkanky, hry se slovy, hrát si s jazykem během dne, ve volných chvílích, kdykoli v různých situacích, ne jen „když máme logopedii“ nebo „když dávám jazykovou prezentaci“, myslet na to i ve chvílích, kdy sama k dětem mluvím.“*

Mezi konkrétní používané metody patří například znakování (včetně využití u dětí s různými syndromy, např. Downovým), práce s hmatovými písmeny a obrázkovými kartami, třístupňová výuka, vyprávění příběhů a hry na rozvoj sluchového vnímání. Veškeré činnosti jsou přizpůsobeny aktuálním schopnostem dítěte, přičemž důležitou roli hraje pozitivní motivace. Oceňování i sebemenšího pokroku přispívá k budování sebedůvěry dítěte a jeho ochoty dále komunikovat. Dotazovaní odborníci se shodují na klíčovém významu trpělivosti, podpory a vytváření prostředí bez nátlaku, kde je dítě přijímáno takové, jaké je. Dlouhodobá práce, konzistence v přístupu a individuální podpora jsou základními pilíři, na kterých lze úspěšně stavět rozvoj řečových schopností, i u dětí s výraznými obtížemi v této oblasti.

### **9.2.7 Metody klíčové pro rozvoj řeči a jazyka u dětí s opožděným vývojem řeči**

Mezi metody, které respondenti zmínili, že jsou přizpůsobeny úrovni dětí s opožděným vývojem řeči a napomáhají k urychlení vývoje, patří:

- **adaptace** – montessori materiály lze adaptovat zjednodušením nebo rozdělením na menší kroky, aby odpovídaly individuálním schopnostem dítěte
- **terapeutické využití materiálů** – spojení montessori přístupu s logopedickými metodami či speciálním přístupem

- **podnětné prostředí a přirozená komunikace** – aktivní zapojení dětí do komunikace a poskytování vhodných komunikačních vzorů
- **individuální přístup** – učitelé volí aktivity podle úrovně dítěte, nikoli podle věku, a přizpůsobují práci dennímu stavu dítěte
- **rozvoj řečových dovedností v běžných aktivitách** – jazykové dovednosti jsou přirozeně integrovány do všech činností, včetně praktického života, smyslové výchovy, matematiky a kosmické výchovy ve škole

Adaptace montessori materiálů pro děti s opožděním řeči probíhá na základě důkladného pozorování a diagnostiky. Důležité je pracovat s pomůckami terapeuticky a s ohledem na konkrétní potřeby dítěte. K tématu adaptace materiálů jedna respondentka zmínila: *„Montessori jazykové materiály sdílejí mnoho principů s logopedickými pomůckami, rozdíl je v metodice jejich použití – u těchto dětí se využívají více terapeuticky. Adaptace materiálů probíhá na základě diagnostiky a pozorování dítěte. Smyslové materiály přirozeně rozvíjejí nejen percepci a koordinaci, ale také přímo ovlivňují řeč. Materiály z oblasti praktického života, chůze po linii či práce s hudbou, podporují rozvoj motoriky, koordinace, rytmizace a sluchové percepcie, což jsou klíčové dovednosti pro řečový vývoj.“* Z hlediska konkrétních strategií adaptace byla často zmiňována možnost zjednodušit úkoly (například zkrácením nebo názornou podporou pomocí obrázků), rozdělit činnost do menších kroků nebo snížit její obtížnost. Také forma prezentace materiálu se může lišit – dítěti může být nabídnuto více času, práce může být vedena individuálně a pokyny opakovány nebo vizualizovány. Klíčem k úspěšné adaptaci je znalost aktuálních možností dítěte a porozumění pedagogickému cíli práce s daným materiálem. Kreativita učitele zde hraje zásadní roli, klíčový je jeho záměr.

Podstatným principem Montessori pedagogiky zůstává, že vývoj jednotlivých oblastí je vzájemně propojen – posilování jedné složky (např. motoriky) často podporuje i rozvoj dalších (např. jazyka). U dětí s opožděným řečovým vývojem je důležité přistupovat k rozvoji komplexně, trpělivě a s respektem k individuálnímu tempu každého dítěte. Montessori metoda nabízí v tomto ohledu flexibilní a respektující rámec, který umožňuje

přirozenou a smysluplnou podporu jazykového rozvoje i u dětí s odlišnými vývojovými potřebami.

### **9.2.8 Upravování přístupů k jazykovému rozvoji, pokud dítě nedělá očekávané pokroky**

Pokud dítě v montessori prostředí nevykazuje očekávané pokroky v jazykovém vývoji, pedagogové přistupují ke zmíněné situaci citlivě a s důrazem na individualitu a respekt k jedinečnému tempu každého dítěte. V montessori vzdělávání nejde o srovnávání s normou, ale o nutnost hlubšího porozumění aktuálním potřebám dítěte a hledání vhodné cesty podpory.

Prvním krokem procesu bývá systematické pozorování, jehož cílem je identifikace možných příčin stagnace. Ty mohou být různého charakteru, tj. od přirozených vývojových výkyvů, přes dočasné zátěžové situace v rodině až po známky specifických obtíží, kterými bývají poruchy řeči, neurovývojové odlišnosti nebo oslabení percepčních schopností. V tomto procesu hraje důležitou roli spolupráce s rodiči a případně i odborníky (logoped, speciální pedagog, psycholog, fyzioterapeut), kteří mohou rozšířit pohled na dítě a přinést další podpůrné strategie.

Na základě zjištěných potřeb dítěte dochází k úpravě pedagogického přístupu. Nejčastěji se jedná o zpomalení tempa a návrat k jednodušším aktivitám, které dítě již zvládá a v nichž může znovu zažít úspěch. Zároveň se volí takové formy prezentace jazykových materiálů, které odpovídají preferovanému způsobu učení daného dítěte, ať už více sluchovému, zrakovému či hmatovému. Často se využívají podpůrné aktivity zaměřené na rozvoj oblastí souvisejících s řečí, jako je jemná a hrubá motorika, rytmus, koordinace, vestibulární stimulace či dechové cvičení. Důležitou součástí podpory je také zapojení dítěte do smíšené skupiny, kde může přirozeně napodobovat jazykové projevy vrstevníků. Vrstevnické učení představuje jeden z klíčových nástrojů Montessori pedagogiky, který významně přispívá k jazykovému rozvoji. Jedna z respondentek se vyjádřila takto: „*Hlavní je podpora v rámci hrubé a jemné motoriky, aby se rozmluvilo. U starších máme prostředky na zjednodušení, rozfázování a pozitivní motivaci. Taky využíváme smíšené skupiny, aby se to neučilo jen od pedagoga. Dáme ho do skupiny dětí, které tu dovednost mají, využíváme ukazování*

*mladším, opakované vrstevnické učení.*” Zásadní roli hraje rovněž komunikace s rodiči, kteří jsou aktivně zapojováni do podpory jazykového vývoje i v domácím prostředí. Společným cílem je vytvoření koordinovaného a jednotného přístupu, který dítěti poskytuje potřebnou jistotu a kontinuitu.

Celý proces je postaven na principu důvěry v potenciál dítěte. Pedagogové upravují své přístupy s vědomím, že jazykový vývoj není lineární a každé dítě potřebuje jinou míru času a podpory. Respekt k individualitě, pružnost ve výuce a mezioborová spolupráce tvoří základ efektivní podpory jazykového vývoje v montessori prostředí.

## **9.3 Úloha pedagoga při rozvoji jazyka a řeči v montessori zařízeních**

### **9.3.1 Role učitele v montessori prostředí při rozvoji jazykových dovedností**

Pedagog má v montessori zásadní roli, ovšem velmi odlišnou v porovnání s učitelem v běžném vzdělávacím zařízení. Pedagog v montessori by měl být nejen odborně připravený, ale také osobnostně zralý a schopen pozitivní, pravdivé a diferencované komunikace. Způsob komunikace je velmi zásadní. Učitel by měl být dětem vzorem a vytvářet komunikační prostředí, v němž se děti cítí být slyšeny a respektovány. Významná je i role pedagoga jako facilitátora interakce mezi dětmi. Pedagog se snaží modelovat dětem situace tak, aby jim napomáhal zvnitřnit si respektující a laskavé chování.

#### **Hranice**

Respondenti zmiňovali, že montessori průvodce (učitel v montessori zařízeních) by měl být laskavý a pevný. Pevný z důvodu nastavení hranic a jejich udržení, což dodává dětem jistotu a pomáhá fungujícímu chodu zařízení. Jedna z respondentek zmínila toto: *„Musíte dítěti postavit ten box, aby mohlo jít „out of the box“. Bez hranic to prostě nejde. Dneska je populární kniha Respektovat a být respektován, ale já se znám s jejími autory a oni říkají, že teď by dali mnohem větší důraz na to BÝT RESPEKTOVÁN, protože to rodiče často nedělají a jinak, než nastavením svých vlastních hranic to nejde.”*

Jiná respondentka k tématu hranic popisovala: „*Představ si, že by ses snažila dítě něco naučit a běhala bys za ním po celém vesmíru. To by bylo téměř nemožný ho chytit. Když mu postavíš krabičku z hranic a tu postupně zvětšuješ, tak, když je dítě velké, můžeš ji dát pryč a víš, že už v tom vesmíru plném lidí a informací nebude poletovat, ale stát pevně na svých vlastních nohou.*”

### **Rozvoj jazyka a řeči s učitelem**

Podle odpovídajících je role učitele v oblasti jazyka klíčová, modeluje respektující komunikaci a mírové řešení konfliktů, neodsuzuje. Buduje pozitivní motivaci ke zkoumání jazyka, podporuje spontánní sebevyjádření dětí prostřednictvím tvorby, písemné tvořivosti, prezentace projektů.

Respondent rodič se k této oblasti vyjádřil takto: „*Za nejdůležitější montessori metodu pro jazykový rozvoj považuji společné čtení, které s dítětem praktikujeme, přičemž oceňuji, že si často samo vybírá knihy podle svého zájmu. Při společném čtení se snažím být trpělivý, dávám dítěti dostatek času na vyjádření a aktivně ho zapojuji do příběhu pomocí otázek, což podporuje jeho porozumění a vyjadřovací schopnosti.*” Je nutné poukázat na to, že právě společné čtení s dotazováním nenazýváme montessori metodou, nicméně je v montessori hojně využíváno a pro rozvoj jazyka je bezesporu důležitou součástí.

#### **9.3.2 Dialog mezi učitelem a dítětem v montessori pojetí**

V montessori hraje dialog mezi učitelem a dítětem klíčovou roli nejen v každodenní komunikaci, ale především v jazykovém rozvoji dítěte. Učitel je důležitou osobou, která s dítětem tráví podstatnou část dne, a právě díky této interakci může efektivně podporovat vyjadřovací schopnosti dítěte a rozšiřovat jeho slovní zásobu. Každý rozhovor, který dítě vede s dospělým používajícím bohatší a strukturovanější jazyk, přispívá k osvojování nových jazykových dovedností. Respondenti se shodují, že v montessori prostředí se snaží o vytvoření bezpečné atmosféry, ve které se dítě nebojí vyjádřit své myšlenky. Učitel nejen naslouchá, ale také aktivně reaguje, klade otázky, pojmenovává předměty přesnými výrazy a modeluje vhodné jazykové struktury. Jedna z respondentek zmínila toto: „*Ideální je oční*

*kontakt a rozhovor jeden na jednoho. Respektující přístup znamená nenásilnou komunikaci. Učitelé podporují v komunikaci s vrstevníky, neposmívají se. Důležité je neztrapňovat někoho tím, že se smějeme špatně vysloveným výrazům. Mají tak dát podporu, aby to nedělali ani vrstevníci.“*

Učitel zároveň díky dialogu lépe poznává silné stránky, zájmy a osobnost dítěte, což mu umožňuje plánovat a vést aktivity podporující jazykový růst. Jedna respondentka se vyjádřila takto: „Každý dialog je součástí vývoje řeči, zvláště s dospělým, který mluví trochu jiným, složitějším jazykem. Učitel se při takovém rozhovoru může dozvědět o silných stránkách a zájmech dítěte a využít je při práci.“

Vhodná komunikace podporuje nejen porozumění a gramatiku, ale i sebevědomí dítěte při vyjadřování. Součástí jazykové podpory je také vedení dětí k ohleduplnosti ve vzájemné komunikaci – například tím, že se učí nereagovat posměchem na chyby druhých, ale místo toho vytvářet podpůrné a povzbuzující prostředí. Nelze opomenout, že efektivita dialogu závisí rovněž na individuálních charakteristikách dítěte, jeho sebevědomí, dosavadních zkušenostech a rodinném zázemí. Přesto však právě učitel svou každodenní přítomností a vědomou interakcí sehrává jednu z nejzásadnějších rolí v podpoře jazykového rozvoje dítěte v raném věku.

### **9.3.3 Doporučení dotazovaných pro rozvoj řečových dovedností**

Rozvoj řečových dovedností v montessori prostředí vyžaduje individuální, citlivý a respektující přístup. Mezi klíčová doporučení, která mohou být inspirací pro další pedagogy, patří především schopnost poskytnout dětem dostatek času na vyjádření vlastních myšlenek a vědomě je nechat dokončit své věty. Tento přístup k dětem významně podporuje jejich jazykovou sebedůvěru a schopnost samostatného vyjadřování. Trpělivost, pozitivní naladění a důvěra v přirozený vývoj řečových schopností jsou základními předpoklady úspěšné práce. Důležité je také sdílení zkušeností a nápadů mezi kolegy, které obohacuje pedagogickou činnost a umožňuje hledat nové cesty k rozvoji jazykových kompetencí. Učitelé by se neměli obávat pracovat v různorodých jazykových prostředích nebo pracovat s bilingvními dětmi. Podpora vyjadřování v obou jazycích má pozitivní vliv nejen

na jazykové dovednosti, ale i na celkový kognitivní rozvoj dítěte. Vhodné je vytvářet příležitosti k poslechu a následné reprodukci obsahu, čímž se rozvíjí porozumění mluvenému slovu i schopnost formulovat myšlenky. Jako velmi přínosná se jeví spolupráce s rodiči, a to zejména v oblasti sdílení konkrétních jazykových aktivit, které lze dále rozvíjet v domácím prostředí. Jednotný přístup mezi školou a rodinou posiluje kontinuitu ve vzdělávání a vytváří pro dítě stabilní rámec pro jazykový rozvoj. V neposlední řadě je vhodné podporovat děti i v oblasti písemného projevu, například prostřednictvím využívání psací abecedy, pokud o ni samy projeví zájem. Práce s písmem obohacuje slovní zásobu, upevňuje vztah ke čtení a přirozeně rozvíjí další jazykové kompetence. Jedním z nejlepších zmiňovaných způsobů, jak inspirovat další pedagogy, je přímé sdílení praxe a pozvání k návštěvě montessori prostředí, kde mohou na vlastní oči pozorovat efektivní strategie rozvíjení řečových dovedností v přirozeném a podporujícím prostředí. Speciální pedagožka z montessori ZŠ doporučila toto: „Přijít se podívat přímo do naší montessori školky.”

### **9.3.4 Výzvy pro montessori pedagogy**

Rozvoj řečových a jazykových dovedností v montessori prostředí přináší řadu specifických výzev. Mezi nejčastěji zmiňované patří omezená dostupnost kvalitních jazykových materiálů, které by odpovídaly montessori principům – tedy využívající reálné fotografie, esteticky čistý design a srozumitelné vizuální zpracování bez nadbytečné infantilnosti. Mnoho pedagogů si proto vytváří pomůcky samo, což sice umožňuje individualizaci, ale jedná se o velmi časově náročnou záležitost.

Další významnou výzvou je individualizace výuky, která je sice základním pilířem montessori přístupu, ale klade velké nároky na učitele, jak organizačně, tak metodicky. Učitel musí pružně reagovat na jazykové potřeby každého dítěte, přičemž rozvoj řeči má vycházet z přirozené komunikace, bývá však náročné zejména udržet soustředění dítěte. Náročná je také práce s dětmi, které mají závažnější řečové potíže nebo jsou součástí inkluze a jejichž schopnost komunikace je výrazně omezena. Výzvou může být i introverze dítěte, které se obtížně zapojuje do komunikace v kolektivu, nebo situace, kdy dítě ještě nemluví. Specifickým tématem je jazyková podpora dvojjazyčných dětí, kdy montessori prostředí



funguje primárně v jednom jazyce, zatímco druhý jazyk je rozvíjen v rodině, což klade vyšší nároky na koordinaci mezi školou a domovem. Za výzvu je dále považováno vést děti k vědomému naslouchání, rozvíjet jejich schopnost slyšet a chápat instrukce napoprvé, ale také reagovat na narůstající výskyt logopedických obtíží u dětí předškolního věku. V neposlední řadě je často diskutována i role technologií, jejichž nadužívání v domácím prostředí může narušovat rozvoj přirozené komunikace u dětí.

### **9.3.5 Objevy dotazovaných respondentů v přístupu k rozvoji jazykových dovedností dětí během jejich praxe**

Odpovědi respondentů ukazují, že praxe v montessori prostředí přináší řadu významných objevů, které mění dosavadní pohled na jazykový rozvoj dětí. Velkým přínosem montessori přístupu je zapojení jazyka do každodenních činností, kdy se jazyk nestává izolovaným předmětem, ale je prostředkem přirozené komunikace a poznávání světa. Učitelé zdůrazňují variabilitu a tvořivost jazykových aktivit, které mohou být smyslové, hravé a přizpůsobené individuálním potřebám dítěte. Učení probíhá efektivněji, když se opírá o smyslové vnímání – zrakové, sluchové i hmatové podněty podporují hlubší porozumění a zapamatování. Objevem bylo také poznání, že děti se dokážou naučit psací písmo přirozeně a bez drilu, pokud mají vhodné prostředí a podněty. Využití senzitivních období je klíčové nejen pro rozvoj mateřského jazyka, ale i pro učení jazyků cizích (prostřednictvím poslechu, rytmu a přirozeného nasávání jazyka, podobně jako v raném dětství). Za důležitý aspekt byl označen i tichý, klidný přístup pedagoga, který vytváří bezpečné prostředí pro komunikaci, a rovněž důraz na přijetí dítěte skupinou, neboť sociální zakotvení a vztahy mezi dětmi významně ovlivňují ochotu a schopnost komunikovat. Jazykový rozvoj v montessori školství je obecně vnímán jako přirozený, hluboce propojený s emocemi, vztahem ke světu a s individuálním tempem dítěte – a to je pro mnohé respondenty právě tím největším objevem.

## **10 Diskuze**

### **10.1 Porovnání výzkumných otázek s odpověďmi respondentů a literaturou**

V této kapitole jsou porovnávány zodpovězené výzkumné otázky následně i s dostupnou literaturou na téma rozvoje jazykových dovedností v Montessori pedagogice.

#### **1. Jaké metody a materiály Montessori pedagogiky učitelé nejraději využívají k rozvoji řeči a jazyka?**

V případě materiálů učitelé v Montessori pedagogice nejraději využívají k rozvoji řeči a jazyka hmatová písmena, pohyblivou abecedu a třísložkové karty, které podporují multisenzorické učení, fonematické uvědomění a rozšiřování slovní zásoby.

Mezi oblíbené metody patří třístupňová lekce, hláskování a adaptace materiálů dle potřeb dítěte. Jazykový rozvoj je také integrován do praktických a smyslových činností, kde děti přirozeně rozvíjejí slovní zásobu, porozumění pojmům a komunikační dovednosti.

Odpovědi učitelů jednoznačně potvrzují, že mezi nejčastěji využívané jazykové pomůcky patří hmatová písmena, pohyblivá abeceda a třísložkové karty. Tyto materiály podporují multisenzorické učení, které je v odborné literatuře (Lillard; 2005) označováno za jeden ze základních přínosů montessori přístupu. Dále se potvrzuje využití třístupňové lekce jako efektivní metody pro osvojování nových pojmů, což je rovněž v souladu s literaturou, která zdůrazňuje systematickosti a gradaci v montessori výuce. Integrace jazyka společně se smyslovými aktivitami do praktického života je zmiňována jak respondenty, tak v odborných zdrojích jako přirozená a účinná cesta k osvojení jazyka.

#### **2. Jakým způsobem Montessori pedagogika podporuje děti s opožděným jazykovým vývojem?**

Montessori pedagogika podporuje děti s opožděným jazykovým vývojem co nejvíce přirozeným, komplexním a individualizovaným přístupem. Jazykový rozvoj je integrován do každodenních aktivit. Probíhá prostřednictvím smyslového vnímání, pohybu, praktické činnosti a bohaté verbální interakce. Pedagogové využívají speciální montessori materiály,

kterými jsou hmatová písmena, jazykové karty nebo pohyblivá abeceda, a současně metody jako třístupňová lekce, jazykové hry či vyprávění příběhů. Klíčovým prvkem práce pedagoga je důsledné pozorování dítěte v přirozeném prostředí, díky němuž je možné včas identifikovat potřebu podpory. Na základě zjištěných potřeb lze pak upravit tempo výuky, volit vhodné strategie a spolupracovat s odborníky i s rodiči. Důraz je kladen na vytváření bezpečného a podnětného prostředí, které dítě motivuje ke komunikaci a buduje jeho sebedůvěru. Významnou roli hraje také tzv. vrstevnické učení, prostřednictvím kterého si děti předávají jazykové dovednosti přirozenou cestou. Montessori přístup je tak flexibilní, respektující individuální vývojové tempo a zaměřený na rozvoj jazyka v kontextu celkové osobnosti dítěte.

Respondenti popisují montessori přístup jako flexibilní, přirozený a individualizovaný, což je rovněž v literatuře často uváděno. (Standing; 1998) Významná je také zmínka o pozorování dítěte. Jde o nástroj diagnostikování potřeb dítěte, což je klíčový prvek montessori filozofie. Literární zdroje však doplňují, že úspěšnost tohoto přístupu závisí na kvalifikaci pedagoga a úrovni jeho vhledu do vývojové psychologie a speciální pedagogiky. To potvrzují i uvedené limity, zejména v oblasti práce s dětmi s výraznými řečovými poruchami, kde literatura často upozorňuje na nutnost mezioborové spolupráce.

### **3. Jak učitelé v montessori prostředí využívají svou roli při rozvoji jazykových dovedností?**

Učitelé v montessori prostředí hrají klíčovou roli v rozvoji jazykových dovedností dětí, avšak jejich přístup se zásadně liší od tradiční pedagogiky. Jsou především průvodci, kteří vytvářejí bezpečné, respektující a podnětné komunikační prostředí. Jsou vzory v používání bohatého a strukturovaného jazyka, modelují mírové řešení konfliktů a podporují spontánní sebevyjádření dětí bez hodnocení a posuzování. Důraz je kladen na individuální přístup. Učitel respektuje tempo a potřeby každého dítěte, poskytuje mu dostatek času na vyjádření a vědomě mu nenapovídá. Pomocí každodenního dialogu učitel působí na rozvíjení slovní zásoby, porozumění a na schopnost dítěte formulovat myšlenky. Aktivně naslouchá, klade otázky a pojmenovává předměty přesně a správně. Pedagog hraje významnou úlohu i jako

facilitátor interakcí mezi dětmi a podporuje vzájemnou ohleduplnost v komunikaci. Součástí jazykové podpory je rovněž práce s písmeny, podpora tvořivého psaní, prezentací a projektů. Do jazykové podpory spadá i spolupráce s rodiči, která zajišťuje kontinuitu rozvoje jazyka mezi školou a domácím prostředím. Role učitele se v montessori školství zaměřuje na podporu jazykového růstu dítěte prostřednictvím respektu, trpělivosti, individualizace a soustředí se na bohaté jazykové interakce.

Z odpovědí učitelů vyplývá, že v montessori prostředí není učitel tradiční autoritou, ale průvodcem, facilitátorem a modelem jazykového chování, což koresponduje s tím, jak je jeho role popisována v odborných textech (Lillard; 2005). V literatuře se rovněž objevuje kladení důrazu na respektující komunikaci, aktivní naslouchání a práci se spontánním jazykem dítěte, které respondenti zmiňují jako klíčové strategie. Zásadní je i schopnost učitele vést dialog, rozvíjet slovní zásobu a kultivovat prostředí, v němž se dítě může bezpečně jazykově rozvíjet.

#### **4. Jaké výhody a limity má podle učitelů montessori přístup v oblasti jazykového rozvoje?**

Podle respondentů má montessori přístup v oblasti jazykového rozvoje řadu výrazných výhod, ale i určitá omezení. Výhody montessori přístupu zmiňované respondenty jsou:

- **individuální přístup** – montessori pedagogika respektuje jedinečné potřeby, zájmy a tempo učení každého dítěte, což podporuje přirozený a efektivní jazykový rozvoj
- **důraz na samostatnost** – děti jsou vedeny k tomu, aby aktivně projevovaly své myšlenky a potřeby, čímž si přirozeně rozvíjejí jazykové dovednosti
- **práce s chybou** – chyby nejsou vnímány jako selhání, ale jako příležitost k učení, což podporuje vnitřní motivaci, sebedůvěru i komunikaci
- **multisenzorické učení** – využití smyslových a didaktických pomůcek (zrak, sluch, hmat) usnadňuje pochopení abstraktních jazykových struktur a podporuje zapamatování
- **připravené prostředí** – klidné, logicky uspořádané třídy s jazykovým materiálem umožňují dětem samostatně pracovat a vracet se k obtížnějším oblastem

- **věkově smíšené skupiny** – mladší děti se učí od starších, což přispívá k přirozenému osvojování jazyka a rozvoji sociálních dovedností
- **modelování správné komunikace** – děti získávají jazykové vzory jak od učitelů, tak od vrstevníků v běžných každodenních situacích

Limity montessori přístupu na základě odpovědí jsou:

- **nedostatečná metodika pro děti se značnými jazykovými obtížemi** – chybí systematické návody, jak pracovat s dětmi s poruchami řeči nebo s opožděným řečovým vývojem v rámci montessori vzdělávání
- **nízká odborná připravenost učitelů** – průvodci bez speciálně pedagogického či logopedického vzdělání mohou mít potíže s adaptací výuky na děti se specifickými potřebami
- **vysoké nároky na samostatnost** – některé děti s jazykovými znevýhodněními by potřebovaly více struktury a vedení, což montessori systém běžně nenabízí
- **tiché prostředí jako bariéra** – klid, který běžně podporuje soustředění, může být pro děti s poruchami sluchu nebo dorozumění, nepříznivý
- **riziko nerovnoměrné kvality výuky** – efektivita jazykového rozvoje výrazně závisí na zkušenostech, vzdělání a citlivosti konkrétního pedagoga

Montessori přístup je dotazovanými vnímán jako velmi přínosný pro jazykový rozvoj, zejména pokud je realizován kvalifikovaným pedagogem, který dokáže přizpůsobit výuku individuálním potřebám dětí, a to včetně těch, které vyžadují speciální podporu.

Výhody montessori přístupu popsané učiteli odpovídají tomu, co uvádí odborná literatura: individualizace, smyslovost, práce s chybou, připravené prostředí, vrstevnické učení. Literatura rovněž potvrzuje, že tyto aspekty vedou k hlubšímu porozumění, vnitřní motivaci a rozvoji komunikačních dovedností. (Montessori; 1964)

Z hlediska limitů se v odpovědích objevuje nedostatečná metodická opora pro děti s jazykovými obtížemi, což literatura (např. Hainstock; 2018) považuje za skutečný problém

montessori systému, pokud není propojen s odbornou speciálně-pedagogickou podporou. Také vysoké nároky na samostatnost a nízká připravenost některých učitelů představují výzvy, které mohou jazykový rozvoj některých dětí zpomalit. Tato rizika jsou v odborných zdrojích opakovaně reflektována jako výzvy pro efektivní inkluzi v montessori prostředí.

## **10.2 Odlišnost montessori přístupu od tradičních pedagogických metod v oblasti rozvoje jazyka a řeči**

Montessori přístup se od tradičních pedagogických metod odlišuje zejména respektováním individuálního tempa dítěte, učením skrze prožitek, objevování nového a za využití široké nabídky speciálních pomůcek a aktivit. Děti nejsou k osvojování jazyka nuceny, mají možnost přirozeně rozvíjet svou slovní zásobu a komunikační dovednosti prostřednictvím interakce, hry a manipulace s materiály. Místo tradičního učení se slov z paměti, učitel v montessori třídě může dítěti nabídnout jazykové karty, které obsahují obrázky a názvy předmětů, jež dítě může fyzicky uchopit, spojovat a přiřazovat ke skutečným objektům. Tímto způsobem si dítě osvojí nová slova přirozeně a v kontextu, místo toho, aby je memorovalo bez souvislostí. Montessori pedagogika navíc podporuje výměnu názorů mezi dětmi. Podporuje pravidelné diskuze a komunikaci ve skupině. Pokud je třída méně početná, je možné efektivněji zařadit logopedická cvičení. Oproti tradiční výuce, která často klade důraz na formální nácvik čtení a psaní, montessori metoda využívá hmatové písmo, jazykové karty, záměrně vybrané modely a další multisenzorické pomůcky, které usnadňují přirozené osvojování jazyka. Pedagogové v montessori prostředí cíleně modelují správnou komunikaci a ukazují dětem vhodné způsoby vyjadřování v různých sociálních situacích. Zdůrazňování přímého jazykového vzoru pomáhá dětem rozvíjet nejen slovní zásobu, ale i porozumění jazykovým strukturám. Děti jsou v montessori systému zvědavější, protože se učí prostřednictvím reálných zkušeností, což zvyšuje jejich koncentraci a podporuje efektivní učení. Zatímco tradiční školství začíná montessori prvky postupně implementovat, učitelé v běžných mateřských školách často nemají možnost plně využívat individuální přístup a široké spektrum montessori pomůcek kvůli limitacím vzdělávacích plánů a prostředí. Jinak řečeno: „Ve třídě s 25 dětmi a pevně daným rozvrhem je těžší věnovat se každému dítěti individuálně nebo mu umožnit pracovat na činnostech vlastním tempem,

jak to umožňuje montessori přístup.” Jedna z respondentek řekla toto: *„Největším problémem klasické školy je nedostatek času učitele učícího ve velké skupině dětí. V této souvislosti je možné klást větší důraz na to, aby učitel pároval žáky, aby se děti mohly učit i jeden od druhého. Přestože má montessori co nabídnout, v tradiční škole bude obtížné používat metody, které vyžadují spoustu učebních pomůcek nebo práci mimo stůl. Při práci s mladšími věkovými skupinami tradiční výuka často využívá metody podporované montessori, jako je kombinace poznávání světa s učením se mluvením nebo používání hudby či obrázků s titulkami.“*

### **10.3 Vlastní reflexe poznatků**

Při rozhovorech s respondenty mne překvapilo, jak jednoznačně a konzistentně popisovali principy montessori přístupu, a to nejen z pohledu teorie, ale především z každodenní praxe. Z odpovědí bylo patrné, že jazykový rozvoj dětí není v montessori zařízeních vnímán jako izolovaná disciplína, ale jako přirozená součást každodenního života, který se odehrává ve velmi podnětném a respektujícím prostředí. Osobně mě velmi oslovila důvěra, kterou učitelé vkládají do schopností dětí. Místo řízeného učení spoléhají na to, že děti si k poznání a zvládnutí jazyka dojdou samy, pokud mají k dispozici správné nástroje a podporu. Silně na mě zapůsobila také role učitele jako průvodce, nikoli autority. Tato představa, že učitel není ten, kdo řídí, ale spíše ten, kdo vytváří prostor a podmínky pro učení, je mi velmi blízká. Zřejmě právě tato změna v přístupu může mít obrovský dopad na jazykový rozvoj dítěte, zda se učí z povinnosti, nebo proto, že ho to opravdu zajímá.

Z rozhovorů si odnáším přesvědčení, že montessori přístup má v oblasti jazykového rozvoje silné stránky, zvláště v tom, jak respektuje individualitu dítěte. Zároveň jsem si ale uvědomila, jak klíčová je kvalita a odbornost samotného pedagoga. Bez ní ani ten nejlepší systém nemůže fungovat naplno.

## 11 Závěr

V teoretické části se práce zabývala Montessori pedagogikou, shrnula její principy, práci s jazykem a věnovala se i osobnosti Marie Montessori. Dále se teorie ubírala směrem k jazyku a řečovým vadám.

V empirické části jsou tematicky rozčleněny odpovědi respondentů na otázky zabývající se výukou jazyka a řeči v montessori školách a školkách. Výzkum byl proveden kvalitativně metodou polostrukturovaných rozhovorů a uskutečněn s dvanácti respondenty. Po tématickém zpracování odpovědí jsem na základě získaných informací zodpověděla výzkumné otázky. Byl v nich prokázán soulad mezi odpověďmi respondentů a odbornou literaturou. Odpovědi i literatura společně potvrzují výhody principů montessori přístupu v oblasti jazykového rozvoje. Shodně je vyzdvihována multisenzorická povaha učení, individualizace a role prostředí. Současně jsou ale jasně identifikovány i limity tohoto přístupu, především potřeba lepší metodické podpory pro děti s narušenou komunikační schopností a větší míra mezioborové spolupráce. Literatura tedy nejen potvrzuje praktické poznatky učitelů, ale také je doplňuje o doporučení pro hlubší odborné ukotvení Montessori pedagogiky v oblasti jazykového rozvoje.



## Seznam použitých informačních zdrojů

1. **ANDERLIK, Lore.** *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi.* Praha : Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.
2. **ANDERLIK, Lore.** *Jedna cesta pro všechny!: život s Montessori: Montessori terapie a léčebná pedagogika v praxi.* Praha : Montessori ČR, 2019. ISBN 978-80-906627-5-9.
3. *Association Montessori Internationale.* Online. Dostupné z: <https://montessori-ami.org/resource-library/facts/timeline-maria-montessoris-life/>. [cit. 2025-03-13].
4. *Cursive sandpaper letters.* Online. In: Greenspringmontessori. Dostupné z: <https://greenspringmontessori.org/tag/cursive-sandpaper-letters/>. [cit. 2025-04-14].
5. **DLOUHÁ, Mgr. Dita.** *What is Montessori.* Montessori ČR, 2017. ISBN JC 17668.
6. **GONZALEZ, America X. a Elliott, Lois Jean Brady a Jim.** *Rozvoj řeči dětí s PAS, vývojovou dysfázií a dalšími poruchami.* Praha : Portál, 2024. ISBN 978-80-262-2151-7.
7. **HAINSTOCK, Elizabeth G.** *Metoda Montessori a jak ji učit doma.* Vydání druhé. Pragma. Praha: Euromedia Group, 2018. ISBN 978-80-7549-626-3.
8. **ISAACS, Barbara.** *Bringing the Montessori Approach to your Early Years Practise.* 2. vydání. A David Fulton Book, 2010. ISBN 978-0415564243.
9. **KLENKOVÁ, Jiřina.** *Logopedie.* Praha : Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2.
10. **LILLARD, A. S.** *Montessori: The Science Behind the Genius.* Oxford University Press, 2005.
11. **LUDWIG, Harald.** *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce).* Vyd. 2. Praha [sic?]: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.
12. **MONTESSORI, Maria.** *Londýnské přednášky.* Praha : Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1539-4.
13. **MONTESSORI, Maria.** *Maria Montessori's Own Handbook.* New York: Schocken Books, 1965. ISBN 0-8052-0098-3.

14. **MONTESSORI, Maria.** *The Montessori method.* Copyright. New York: Schocken Books, 1964. ISBN 0-8052-0922-0.
15. **MONTESSORI, Maria.** 2023. *Montessori: tajuplné dětství.* Praha : Portál, 2023. ISBN 978-80-262-2024-4.
16. **PLACE, Marie-Hélène.** *100 Montessori aktivit: připravuji svoje dítě na psaní a čtení.* Praha: Svojtka & Co., 2017. ISBN 978-80-256-2139-4.
17. **RÝDL, Karel (ed.).** *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce.* Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
18. **SLOWÍK, Josef.** *Speciální pedagogika: 2., aktualizované a doplněné vydání.* Grada, 2016. ISBN 978-80-271-9426-1.
19. **SOVÁK, Miloš.** *Výchova leváků v rodině.* SPN — pedagogické nakladatelství, 1971.
20. **STANDING, E. M.** *Maria Montessori: her life and work.* New York: a Plume Book, 1998. ISBN 978-0-452-27989-6.
21. **SUCHÁNKOVÁ, Bc. Hana Dvořáková.** *Komunikace s dětmi předškolního věku v pedagogice M. Montessori (Děti s českým a jiným mateřským jazykem).* Diplomová práce. Praha : Univerzita Karlova; filosofická fakulta, 2022.
22. **ŠKOPKOVÁ, Radka.** *Využití montessori pomůcek pro rozvoj jazykových kompetencí u dětí se zdravotním postižením.* Bakalářská práce. České Budějovice : Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2017.
23. *TimeTEX Kovové tvary "Montessori Premium".* Online. In: Time tex. Dostupné z: [https://www.timetex.com/cs-cz/p/timetex-kovove-tvary-montessori-premium/?sPartner=gad5-cz&mtm\\_source=google&mtm\\_medium=sem&mtm\\_campaign=PMax|CZ&mtm\\_cid=21332602688&mtm\\_kwd=&mtm\\_content=94320&campaignCode=gad5-cz&gad\\_source=1&gbraid=0AAAAAqZNYI9ANgQX\\_PeZU9IbkEI10m8bx&gclid=CjwKCAjw5PK\\_BhBBEiwAL7GTPSGM7mYip80\\_ZpiSuRJsPAnAJ2Nfx2SDDuH-YoU8LEhy9GMy\\_K\\_ltxoC04cQAvD\\_BwE](https://www.timetex.com/cs-cz/p/timetex-kovove-tvary-montessori-premium/?sPartner=gad5-cz&mtm_source=google&mtm_medium=sem&mtm_campaign=PMax|CZ&mtm_cid=21332602688&mtm_kwd=&mtm_content=94320&campaignCode=gad5-cz&gad_source=1&gbraid=0AAAAAqZNYI9ANgQX_PeZU9IbkEI10m8bx&gclid=CjwKCAjw5PK_BhBBEiwAL7GTPSGM7mYip80_ZpiSuRJsPAnAJ2Nfx2SDDuH-YoU8LEhy9GMy_K_ltxoC04cQAvD_BwE). [cit. 2025-04-14].

24. **ZELINKOVÁ, Olga.** *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes.* Pedagogická praxe. Praha: Portál, 1997. ISBN 8071780715.

## **Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence**

Na základě stanovení děkana Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy ve vyjádření Opatření děkana č.: 28/ 2024 č.j.: UKPedF/540417/2024 prohlašuji, že jsem práci vypracovala v souladu se všemi jeho články.

Nástroje umělé inteligence jsem využila výhradně v omezené míře a způsobem, který zachovává originalitu a integritu mé vlastní tvorby. Využila jsem umělou inteligenci v několika málo případech na překlady cizojazyčné literatury, avšak nepřevzala jsem je jako přímé citace, pouze je jen využila k pochopení textu.

Prohlašuji, že veškeré návrhy generované umělou inteligencí jsem samostatně posoudila a přepracovala na základě vlastní analýzy. Jedná se tedy o obsah mé vlastní práce, odborného zpracování a interpretace.

V Praze dne 14.04.2025

Bc. Ludmila Uhlířová

## **Přílohy**

### **Otázky pokládané respondentům**

1. Jaký význam přikládáte rozvoji řečových a jazykových dovedností u dětí v montessori prostředí?
2. Jakým způsobem Montessori pedagogika podporuje rozvoj řečových a jazykových dovedností u dětí?
3. Jak se montessori přístup liší od tradičních pedagogických metod v oblasti rozvoje jazyka a řeči?
4. Jaké konkrétní montessori materiály či metody považujete za klíčové pro rozvoj jazykových dovedností u dětí? Jak můžete montessori materiály adaptovat pro děti, které vykazují opoždění v rozvoji řeči?
5. Jaká je role učitele v montessori prostředí při rozvoji řeči a jazyka?
6. Jakým způsobem učitel v montessori třídě identifikuje děti, které potřebují pomoc v rozvoji řečových a jazykových dovedností?
7. Jakým způsobem Montessori pedagogika zohledňuje individuální potřeby dětí, které potřebují pomoc v rozvoji řeči a jazyka? Můžete uvést příklady konkrétních situací, kdy jste museli přizpůsobit montessori metody pro podporu dětí s jazykovými obtížemi?
8. Jaké jsou podle vás hlavní výhody montessori přístupu pro děti s jazykovými obtížemi?
9. Vidíte nějaké limity Montessori pedagogiky při práci s dětmi, které potřebují speciální podporu v rozvoji řeči?
10. Jaké další metody či přístupy mimo Montessori pedagogiku využíváte při práci s dětmi s jazykovými obtížemi?
11. Jakým způsobem spolupracujete s rodiči dětí, které potřebují pomoc při rozvoji řečových a jazykových dovedností?
12. Jakou roli hraje spolupráce s logopedy a dalšími odborníky v Montessori pedagogice?
13. Co považujete za největší výzvu při rozvoji řečových a jazykových dovedností v Montessori pedagogice?

14. Jak přistupujete k dětem, které mají výrazné potíže s rozvojem řeči? Jaké techniky nebo aktivity se vám v takových případech osvědčily?
15. Jaké signály sledujete u dětí, abyste identifikovali případné problémy v rozvoji jazyka co nejdříve?
16. Jaký vliv má praktický život a senzorické aktivity v montessori mateřských školách na rozvoj gramatických dovedností a porozumění jazyku?
17. Jakou roli v montessori prostředí hraje dialog mezi učitelem a dítětem? Jak můžete využít interakci s dítětem k podpoře jeho jazykového rozvoje?
18. Jakým způsobem kombinujete jazykový rozvoj s dalšími oblastmi montessori vzdělávání, jako je matematika nebo smyslový vývoj?
19. Jak hodnotíte pokroky v jazykovém vývoji u dětí v montessori prostředí? Jaké nástroje nebo metody používáte pro monitorování jejich rozvoje?
20. Jakým způsobem upravujete své přístupy k jazykovému rozvoji, pokud vidíte, že dítě nedělá očekávané pokroky?
21. Jaké byly vaše největší objevy nebo změny v přístupu k rozvoji jazykových dovedností dětí v montessori školce během vaší praxe?
22. Jaké tipy nebo doporučení byste dali ostatním učitelům montessori, kteří se zaměřují na rozvoj řečových dovedností u dětí v mateřských školách?
23. Je něco, z čeho by si při rozvíjení řečových a jazykových dovedností v Montessori pedagogice mohli vzít příklad učitelé, kteří vyučují v běžných školách?

## Tabulky

### 1. Ontogeneze řeči (Slowík; 2016)

<b>Předřečová stadia</b>	
<b>Období křiku</b> (asi do konce 6. týdne)	křik – nejprve jako fyziologický reflex, později se signálním významem
<b>Období broukání</b> (asi do konce 2. měsíce)	jednoduché zvuky obsahující především samohlásky a vyjadřující dobrou náladu
<b>Období žvatlání</b> (asi do konce 1. roku)	napodobování okolních zvuků, příprava na artikulaci
<b>Práh porozumění</b>	reakce na porozumění smyslu komunikace ze strany druhých lidí (zejména nejbližších – rodičů aj.); primární reakce na melodii řeči
<b>Práh proslovení</b>	první srozumitelná jednoduchá slova (jedno- nebo dvouslabičná), která se dítě pokouší vyslovit
<b>Stadia vývoje řeči</b>	
<b>Emocionálně-volní stadium</b> (asi do konce 2. roku)	především vyjadřování pocitů, přání, potřeb, převaha emocionální stránky projevu (zabarvení, intonace), jednoslovné věty
<b>Asociačně-reprodukční stadium</b> (asi do konce 3. roku)	spojování slov s předměty, které označují, opakování slovních spojení a vět, které dítě slyší v okolí, používání jednoduché gramatiky
<b>Stadium logických pojmů</b> (asi do konce 4. roku)	abstrakce v řeči, otázky „Proč...?“, „Co je to?“, velmi dynamický vývoj řeči; vědomí vlastní identity v komunikaci (přechází k používání „já“ místo svého jména atd.)
<b>Intelektualizace řeči</b>	správné obsahové i formální vyjadřování myšlenek, zpřesňování gramatiky, osvojování nových slov (probíhá po celý život)

## 2. Přehled vad řeči (Slowík; 2016)

Centrální vady a poruchy	
<b>Vývojová dysfázie</b>	Opožděný vývoj řeči s výrazně narušenou schopností sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět a výraznými agramatismy (má většinou dobrou prognózu vývoje a nápravy).
<b>Afázie</b>	Narušení již vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči zpravidla po organickém poškození levé mozkové hemisféry (nejčastěji u dospělých osob po cévní mozkové příhodě, úrazu hlavy, nádorech mozku apod.).
<b>Breptavost</b> ( <i>tumultus sermonis</i> )	Enormně rychlá, artikulačně nedbalá, a proto špatně srozumitelná řeč (porucha tempa řeči) – bývá spojena s drobným organickým poškozením mozku (podle nálezu EEG).

<b>Koktavost</b> ( <i>balbuties</i> )	Porucha plynulosti řeči, patrná především v dialogu, projevující se tonickými (spínávkami), klonickými (škubávkami) nebo tonoklonickými (smíšenými) křečemi svalstva mluvních orgánů; může být doprovázena koverbálními projevy v chování (souhyby – např. tiky, záškuby; součiny – složitější uvolňující pohyby nebo úkony před vlastním mluvním projevem). Dříve byla řazena mezi neurotické poruchy, podle nejnovějších výzkumů sehrává v této poruše plynulosti řeči roli patrně i drobné organické poškození mozku.
------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Neurotické vady a poruchy	
<b>Mutismus</b>	Oněmění; příčinou bývá například psychické trauma, k terapii je nezbytná psychologická pomoc.
<b>Elektivní mutismus</b>	Výběrová nemluvnost vůči konkrétní osobě (otec, matka, učitel), respektive v určité situaci nebo prostředí (např. škola); příčinou jsou často nevhodné výchovné přístupy k dítěti; po odeznění negativních faktorů je prognóza velmi dobrá.
<b>Surdomutismus</b>	Neurotická ztráta řeči spojená s útlumem slyšení řeči, s projevem nápadně živé schopnosti odezírat řeč podle mimiky a úst mluvícího, a to na bázi nevědomého slyšení.

Vady mluvidel	
<b>Huhňavost</b> ( <i>rhinolalia</i> )	Patologicky snížená rezonance hlasité řeči buď vlivem překážky v nose či nosohltanu (zavřená huhňavost – porušena je např. kvalita výslovnosti hlásek <i>m, n</i> , které znějí jako <i>b, d</i> ), nebo v důsledku poruchy patrohltanového uzávěru (otevřená huhňavost – hlásky jsou vyslovovány s „nosovým“ přízvukem).
<b>Palatolálie</b>	Porucha výslovnosti při rozštěpu patra (patologická výslovnost v důsledku rozštěpových změn na mluvních orgánech); po včasné operativní léčbě rozštěpu má dítě dobrou prognózu nápravy.

Poruchy artikulace	
<b>Dyslálie</b>	Patologická forma výslovnosti některých hlásek (tzv. patlavost), respektive jejich nahrazování jinými hláskami (paralalie) nebo vynechávání hlásek (mogilalie); jednotlivé typy dyslalie se označují podle písmen řecké abecedy (např. sigmatismus – patologická výslovnost sykavek, rotacismus – patologická výslovnost <i>r</i> atd.).
<b>Dysartrie</b>	Celková porucha artikulace (doprovází např. DMO, Parkinsonovu nemoc), postiženy jsou řečové funkce, ne přímo fatická mozková centra!

Poruchy hlasu	
<b>Chraptivost</b> ( <i>dysfonie</i> )	Porucha způsobená zpravidla patologickými změnami na hlasivkách.
<b>Mutace</b>	Nejčastěji jako fyziologická změna provázející změnu hlasového rejstříku při dynamickém vývoji hlasových orgánů v období puberty.

Symptomatické vady a poruchy	
Vady a poruchy řeči způsobené jiným primárním postižením (např. nedoslýchavostí, mentálním postižením).	



## Seznam použitých zkratek a symbolů

MŠ	–	Mateřská škola
ZŠ	–	Základní škola
ČR	–	Česká republika
CNS	–	Centrální nervová soustava

## **Seznam obrázků**

1. tříložkové karty
2. kovové tvary
3. hmatová písmena
4. pohyblivá abeceda
5. obsah jazykové krabičky