

UNIVERZITA KARLOVA
HUSITSKÁ TEOLOGICKÁ FAKULTA

Montessori vzdělávací systém v předškolním vzdělání

Montessori educational system in pre-school education

Bakalářská práce

Vedoucí práce:

PaedDr. Nataša Mazáčová, Ph.D.

Autor:

Veronika Petrášová

Praha 2019

Poděkování

Ráda bych poděkovala mé vedoucí PaedDr. Nataše Mazáčové, Ph.D. za vedení mé práce, za poskytování cenných rad a ochotu při konzultaci bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat vedení a personálnímu obsazení Montessori mateřské školy Kosmonosy za umožnění výzkumu v jejich zařízení a za spolupráci při rozhovoru.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou bakalářskou práci „Montessori vzdělávací systém v předškolním vzdělávání“ vypracovala samostatně. Dále prohlašuji, že všechny použité prameny a literatura byly řádně citovány a že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 7. 5. 2019

Veronika Petrášová

Anotace

Bakalářská práce se zabývá Montessori vzdělávacím systémem v předškolním vzdělávání. Cílem je zjistit význam Montessori didaktického materiálu v rozvoji dítěte. Teoretická část obsahuje kapitoly o alternativním vzdělávání, principech Montessori pedagogiky včetně osobnosti pedagoga a seznámení s didaktickým materiálem. Praktická část ukazuje vybranou Montessori mateřskou školu, kde je pozorován denní režim, principy Montessori pedagogiky a didaktický materiál včetně práce dětí s ním. V práci jsou využity metody kvalitativního výzkumu především pozorování a rozhovor s učitelkami z navštěvované školky.

Klíčová slova

Montessori, předškolní vzdělávání, pedagogika, alternativní vzdělávání, mateřská škola, principy, didaktický materiál

Annotation

The bachelor thesis deals with the Montessori educational system in pre-school education. The main aim is to find out the meaning of Montessori didactic materials in child development. The theoretical part contains charters about alternative education, the principles of Montessori pedagogy including the personality of educationalist and acquaintance with didactic materials. The practical part refers to one Montessori kindergarden, which was chosen to observe the daily program, the principles of Montessori pedagogy and the children's work with didactical materials. In the thesis there are used methods of qualitative research especially an observation and interview with the teachers from attended kindergarden.

Keywords

Montessori, pre-school education, pedagogy, alternative education, kindergarden, the principles, didactic materials

Obsah

Úvod.....	7
Teoretická část.....	8
1. Alternativní vzdělávání.....	9
2. Pedagogika Marie Montessori.....	11
3. Myšlenky a principy montessori pedagogiky.....	12
3.1 Senzitivní období.....	12
3.2 Polarizace pozornosti.....	13
3.3 Princip připraveného prostředí	13
3.4 Princip heterogenní skupiny	13
3.5 Princip svobody	14
3.6 Princip ticha a klidu	14
3.7 Kosmická výchova.....	14
3.8 Práce s chybou	15
4. Didaktický materiál.....	16
4.1 Materiál praktického života	17
4.2 Smyslový materiál.....	18
4.3 Materiál kosmické výchovy.....	20
4.4 Materiál jazykové výchovy.....	20
4.5 Matematický materiál	21
5. Pedagog v Montessori vzdělávání	23
6. Metodologický výzkum	25
6.1 Cíl výzkumu.....	26
6.2 Výzkumný vzorek	26
7. Popis navštěvovaného zařízení	27
7.1 Třída	28
8. Denní režim navštěvovaného zařízení	34
8.1 Dopolodní blok	34
8.2 Svačina.....	35
8.3 Elipsa	35

8.4 Odpolední blok	37
9. Rozhovor s učitelkami.....	38
10. Práce dětí s didaktickým materiálem v navštěvovaném zařízení	44
10.1 Matematické krabičky s věténky	45
10.2 Číselná řada.....	46
10.3 Strouhání mýdla a míchání	47
10.4 Smirková písmena a pískový táč.....	48
10.5 Kartičky se stromy	50
10.6 Mapa	51
10.7 Písmena a předměty	52
11. Vybraný didaktický materiál v navštěvovaném zařízení	53
11.1 Pomůcky smyslové výchovy	53
11.2 Pomůcky matematické výchovy	55
11.3 Pomůcky jazykové výchovy	58
12 Shrnutí praktické části.....	61
Závěr.....	63
Seznam literatury.....	65
Seznam obrázků	67
Seznam příloh.....	68

Seznam zkratk

MM	Marie Montessori
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola

Úvod

Téma alternativních škol mě zaujalo již na střední škole, kde jsem studovala obor předškolní a mimoškolní pedagogika. Montessori vzdělávání mě v teoretické výuce pedagogiky upoutalo ze všech alternativních směrů nejvíce, možná třeba už jen proto, že mi osobnost Marie Montessori připadala něčím zajímavá, velmi jsem s ní a jejími myšlenkami nové výchovy začala sympatizovat. Vždy jsem se do Montessori školy chtěla podívat, protože jsem si nedokázala představit, jak výuka v tomto duchu může v reálné praxi fungovat. Zároveň jsem vzhledem k mým zkušenostem z klasického předškolního vzdělávání v rámci odborných praxí byla i trochu skeptická k tomu, jak děti mohou být na tento systém naučené. Bylo pro mě složité si představit, jak se dítě již ve školce dokáže pomocí materiálu naučit tolika dovednostem. Svou práci jsem upřela na vzdělávání preprimární, neboť je mi předškolní vzdělávání vzhledem k mé již získané specializaci nejbliže. Od počátku jsem byla přesvědčená, že se nejvíce zaměřím na didaktický materiál této pedagogiky, protože jsem znala do té doby jen velmi málo pomůcek, kdy jsem nevěděla, jak se s nimi pracuje ani v jakém směru jsou pro dítě vhodné. Rozhodla jsem se proto mé šetřené realizovat v soukromé Montessori mateřské škole, kde mě učitelky při první návštěvě seznámily se všemi výchovami, se kterými se dítě prostřednictvím práce s didaktickým materiálem může setkat. Již na první pohled mě pomůcky velice zaujaly, vzhledově na mě působily velmi pozitivně a jejich různorodost mi připadala pro dítě značně atraktivní.

V teoretické části se zaměřuji zejména na seznámení se samotným Montessori vzdělávacím systémem, kdy jsou jednotlivě popsány principy a myšlenky Montessori systému, didaktický materiál jaký lze nalézt ve třídě Montessori mateřské školy, včetně rozdělení do výchov, podle kterých je materiál rozdělen a také jedna kapitola věnovaná osobnosti Montessori pedagoga. V úvodu teoretické části se také lze dočíst o samotném alternativním vzdělávání, o tom jak vzniklo, jak se ve výuce promítá jeho odlišnost a jaké jiné alternativní systémy existují.

Praktická část je rozdělena na více částí, kdy první z nich je zaměřená na popis denního režimu navštěvované Montessori mateřské školy. Zde jsou zdůrazněny principy této pedagogiky, jež jsou popsány v teoretické části. V další části je výzkum zaměřen na význam Montessori didaktického materiálu v rozvoji dítěte z pohledu učitele, který je realizován prostřednictvím rozhovoru s dvěma učitelkami vybrané Montessori mateřské školy.

V poslední části je cílem zjistit význam Montessori didaktického materiálu v rozvoji dítěte, kdy je výhradně využívána metoda pozorování, která napomáhají hlouběji proniknout do samotného tématu didaktického Montessori materiálu. Z pozorování vzniká popis práce dětí s pomůckami a také popis samotného vybraného a pro mě nejzajímavějšího materiálu. Montessori materiál je představen s pomocí návodů k jednotlivým pomůckám, mých vlastních fotografií z pozorovaného prostředí a rozepsaných rozvojových hledisek, která se při práci dítěte s pomůckou rozvíjí či zdokonalují.

1. Alternativní vzdělávání

Předcházejícím obdobím alternativního vzdělávání je tak zvaný pedagogický reformismus. Tímto pojmem označujeme podle Kaspera a Kasperové (2008, s. 111) různorodé pedagogické koncepce, které mezi 19. a 20. stoletím stály oproti tradiční škole či tradiční pedagogice a zasazovaly se o návrhy na reformu školy a výchovy. Jedná se o mezinárodní fenomén, protože reformní koncepce vycházely ze všech koutů světa. Nelze uvést jednotnou pedagogickou koncepci, neboť reformátoři přicházeli s různými návrhy, ale můžeme uvést pár podobných znaků, které se v nových koncepcích utvářely. Do popředí se dostával zejména přirozený vývoj dítěte, přihlížení k jeho potřebám a zájmům nebo také tzv. pedocentrismus, kdy se do středu světa staví potřeby dítěte. Mezi přední představitelé reformní pedagogiky neodmyslitelně patří Ellen Key (1849-1926), která se inspirovala myšlenkami J.J. Rousseaua a vyzdvihuje tak výchovu v přirozenosti dítěte. Dalšími velkými jmény v oblasti reformní pedagogiky jsou Ovide Decroly (1871-1932) nebo John Dewey (1859-1952), který spadá do pragmatické pedagogiky v USA.

Mezi charakteristické znaky reformní pedagogiky patří již zmiňovaný pedocentrismus, kritika tradiční školy a svobodná výchova dítěte, kdy do přirozeného vývoje dítěte nemá pedagog zasahovat. Současně je důležitý respekt k dítěti, individualizace a kooperace, spolupráce s rodiči a také sebekázeň dítěte (Kasperová, Kasper, s. 113).

Lze tedy říci, že alternativní vzdělávání se vyvinulo nebo spíše navazovalo především na myšlenky reformní pedagogiky, protože si také kladlo za cíl odlišit způsob výuky v alternativních školách oproti školám klasickým.

Podle Svobodové a Jůvy (1996, s. 5) o alternativní škole v užším slova smyslu obvykle hovoříme od přelomu 19. a 20. století, přičemž jde o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu.

Od počátku 20. století se prosazuje nová výchova, která by byla adekvátní novým podmínkám i potřebám jednotlivce a společnosti. Na jedné straně sílí kritika tradiční výchovy a škol, na straně druhé se formulují požadavky na moderní výchovu, přičemž vzniká celá řada reformních pokusů často hlouběji zdůvodněných argumenty filozofickými, psychologickými, sociologickými, lékařskými a dalšími (Jůva, 2007, s. 47). Není náhoda, že většina zakladatelů alternativních škol je z lékařské profese, sami často začínali s handicapovanými dětmi a své poznatky pak aplikovali i na výchovu zdravých dětí. Lze tedy konstatovat, že významným

zdrojem, který hnal reformátory kupředu, byla osobní zkušenost z praxe (Svobodová, Jůva, 1996, s. 5).

„Slovo *alternativní* má původ v latinském „*alter*“, což znamená *druhý, jiný, zástupný nebo náhradní*.“ (Syslová, Pavlovská, Šmahelová, 2012, s. 45) Je možné z tohoto významu slova určit, že alternativní vzdělávání je vzdělávání jiné, které se bude zcela lišit od již realizovaného klasického vyučování. Školy se odlišují svým přístupem ke vzdělávání a to je činí v té době- zejména v 1. polovině 20. století žádanými a především zajímavými pro světovou populaci (mimo Evropu také v USA).

Průcha (2001, s. 16) v pedagogickém slovníku vysvětluje pojem alternativní škola jako obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé, státní, veřejné), které se odlišují od hlavního proudu standardních škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost spočívá ve specifichnostech obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k typu zřizovatele školy (soukromá, státní, církevní), protože nestandardní mohou být i některé školy státní.

Klasické škole bylo často vytýkáno, že nehledí na individualismus a zájmy dítěte. Žáci neměli možnost si vyzkoušet učivo v praxi, neboť si látku museli jen vrýt do paměti, aniž by jim byla řádně vysvětlena nebo ukázána na názorných pomůckách. Současně i osoba učitele se nevyhnula kritice reformátorů. Přístupy ze strany vyučujících a vychovatelů byly takové, že k udržení kázně a pořádku ve třídě užívali autoritativní a donucovací metody, tresty a hrozby (Šebestová a Švarcová, 1996, s. 5).

Stodůlková a Zapletalová (2011, s. 193) uvádějí, že pokud shrneme alternativní pedagogiku, odborníci udávají několik společných znaků alternativních škol: dítě je získáváno pro vzdělávání, není potlačována jeho přirozená touha poznávat, vytváří se pozitivní vztah mezi učitelem a dítětem, škola úzce spolupracuje s rodinou, děti se podílejí na rozhodování o náplni práce a tím jsou vedeny k odpovědnosti za svoji volbu, prostředí je přizpůsobeno dětem- vybavením, uspořádáním prostoru a v neposlední řadě jsou děti, co nejaktivněji zapojovány do výuky.

Mezi nejznámější a zároveň i nejrozšířenější alternativní školské systémy patří Waldorfská škola Rudolfa Steinera (1861- 1925), Daltonský plán Heleny Parkhurst (1887-1959), Jenský plán Petera Petersena (1884-1952) nebo Freinetovská škola Célestina Freineta (1896-1966). Montessori škola o které pojednává tato práce do výčtu nejznámějších alternativních škol neodmyslitelně patří.

2. Pedagogika Marie Montessori

Montessori vzdělávací systém se zrodil v Itálii zásluhou Marie Montessori (dále jen MM), která žila v letech 1870-1952, avšak její pedagogika zdá se být stále aktuální. Jako lékařka pracovala zejména s dětmi handicapovanými, kde si poprvé ozkoušela své myšlenky v praxi. Později její kritika klasické školy vyústila ve vlastní nové vzdělávání, které se vyznačovalo moderními principy a metodami pro možná co největší rozvoj dítěte za pomoci didaktického senzomotorického materiálu. Výchovný systém je stavěn na nové vizi, kdy chápe dítě jako aktivní bytost schopnou koncentrace, která umí pracovat na své osobnosti, jestliže má k dispozici připravené prostředí (Jůva, Svobodová, 1996, s. 37).

Jako vystudovaná lékařka hledala MM základ pro svou pedagogiku v pokračování evropské antropologie, především v tělesném, duševním a psychickém vývoji a v orientaci na individuální potřeby dětí ve výchově. Zejména tato specifika Montessori pedagogiky jsou při komparaci s klasickou školou, která má zakotvený cíl ve splnění státního plánu, postaveného na daném předepsaném vzdělávacím obsahu, odlišná (Rýdl, 2006, s. 13).

MM převedla všechny své myšlenky nové výchovy do praxe prostřednictvím práce ve škole Dům dětí (Casa dei bambini) pro chudinské děti. V první řadě chtěla vytvořit příjemné a připravené prostředí pro tyto děti. *„Dnes se to všechno zdá samozřejmě, ale když jsem tuto myšlenku navrhla poprvé, lidem to vzalo dech. Když jsem spolu se svými pomocníky připravila pro děti ve věku 3-6 let tento svět v jejich velikosti, ve kterém mohly žít, jako by to byl jejich vlastní domov, mělo to ohromný ohlas. Maličké židličky a stolečky, talířky a misky na umývání, „skutečné“ aktivity, jako prostírání stolu k obědu, čištění krbu, zametání a utírání prachu- a k tomu zapínací rámy ke zvládnutí oblékání- ty všechny byly oslavovány jako zázračné inovace v oblasti vzdělávání.“* (Montessori, 2018, s. 166)

V Montessori pedagogice zaujímá první místo svoboda dítěte, která může být realizovaná správně jen v případě, kdy fungují i ostatní principy tohoto vzdělávání. Principy a myšlenkami MM o výchově dítěte se budu zabývat v následující kapitole.

Na závěr této kapitoly bych chtěla zmínit, že MM za svého života napsala mnoho publikací, kde seznamuje své následovatele, pedagogy i širokou veřejnost s vlastními pokusy nové výchovy nebo se vznikem nových pomůcek, které vymýšlela a aplikovala u dětí. Nezapomněla se zaměřit také na osobnost pedagoga, proto se v publikacích lze dočíst, jakou novou úlohu mají pedagogové a vychovatelé v jejím novém vzdělávacím prostředí. Zásluhou její publikační činnosti můžeme dnes vidět rozrůstající se komunitu Montessori škol mateřských i základních po celém světě.

3. Myšlenky a principy montessori pedagogiky

V rámci kapitoly představuji klíčové principy a myšlenky MM, které je důležité znát v souvislosti s touto alternativní školou. Myšlenky a principy Montessori pedagogiky můžeme považovat za realizaci výuky této pedagogiky v praxi. MM si přála, aby se její pedagogika a zároveň i škola lišila od té klasické, proto prostřednictvím svých praxí v pedagogickém prostředí, utvářela pro děti třídu a podmínky takové, aby tyto principy byly uskutečněné. Její myšlenky jsou tedy naplňovány v dnešních Montessori školách přesně tak, jak je MM uplatňovala a chtěla uplatňovat, protože jak jsem již dříve zmiňovala, všechno zapisovala do publikací, které pak sloužily dalším pedagogům, kteří mohli následovat její vizi. K principům, které jsou dnes spojované s Montessori školami dospěla nejen prostřednictvím předchozích zkušeností při práci s dětmi handicapovanými, ale také pozorováním dětí při práci a v prostoru její školy. Například pojem polarizace pozornosti si utvářela až poté, co viděla dítě ve své škole, které bylo dokonale soustředěno jen na vlastní činnost, jakoby nevnímalo okolní prostředí.

Principy je důležité dodržovat, aby docházelo ke správnému chodu MŠ v duchu Montessori. Proto v praktické části mé práce budu v rámci pozorování sledovat některé principy, zda jsou v prostředí MŠ naplňovány. Nejvíce se zaměřím na to, jak jsou naplňované v praxi principy připraveného prostředí, svobody, práce s chybou nebo princip klidu a ticha, které více souvisí s prací s didaktickým materiálem, na něž se ve své práci zaměřuji.

3.1 Senzitivní období

Senzitivním obdobím je označována doba, kdy je dítě obzvláště citlivé a „připravené“ pro získávání určitých dovedností. Je zapotřebí těchto fází využít k rozvoji jednotlivých dovedností dokud jsou aktuální. V případě, že tak není učiněno, senzitivita nenávratně mizí (Zelinková, 1997, s. 18). Na senzitivní období se dále váže připravené prostředí, které je zapotřebí k tomu, aby dětem byl nabízený vhodný materiál v době, kdy ho nejvíce potřebují.

Při práci konkrétně rozlišujeme tyto senzitivní fáze vývoje člověka: 0-3 roky, 3-6 let, 7-12 let a 12-18 let. V MŠ je středem pozornosti senzitivní fáze 3-6 let, kdy si dítě začíná uvědomovat vlastní bytí na základě zkušeností, kterými se obohacuje v rámci aktivit. Dítě začíná cítit, že náleží do skupiny. Po předchozích senzitivních fázích pokračuje rozvoj pohybu a řeči (Kasper, Kasperová, 2008, s. 132).

3.2 Polarizace pozornosti

Pojem polarizace pozornosti znázorňuje hlubokou vazbu mezi dítětem a konkrétní činností, do které je dítě ponořeno. MM při své práci pozorovala, že dítě je schopno soustředit se intenzivně a dlouhodobě na práci, která ho zaujme (Zelinková, 1997, s. 18). Dítě se naplno ponoří do činnosti, která ho naplňuje a v případě, že je naplnění velmi silné, může danou činnost opakovat několikrát po sobě. Jakmile dítě s činností skončí, znamená to, že už je dostatečně aktivitou „nasyceno“. Této pozornosti je možné dosáhnout pouze v dokonale připraveném prostředí a s pedagogem, který bude dítěti nápomocen jen v případě, kdy to dítě opravdu vyžaduje. „*Čím je pomoc druhých méně užitečná, tím více je na překážku rozvoji vlastních schopností a talentu.*“ (Montessori, 2017, s. 63). Výsledkem koncentrace je sociální citění, které mu napomáhá intenzivně sledovat okolí a projevovat zájem o svoje vrstevníky, proto se tedy nedá říct, že by Montessori systém byl zaměřen striktně jen na individualistickou výchovu (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 9).

3.3 Princip připraveného prostředí

Prostředí, ve kterém se dítě má realizovat musí být uspořádané tak, aby v něm našlo všechny působící prostředky, zejména didaktický materiál, prostřednictvím něhož podporuje svou sebevýchovu (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 12). Pracovní místo a všechny předměty, se kterými bude manipulovat, je potřeba roztrždit, aby dítě využívalo všeho bez cizí pomoci. Takovým hlavním velkým příkladem je uložení materiálu, aby na něj dítě dosáhlo, samo si ho mohlo vzít a stejně tak ho zpět uklidit na původní místo. V takovém dokonale připraveném prostředí si děti podle Ludwiga (2008, s. 43) osvojují schopnosti, které bychom jim nebyli přisuzovali, jsou to: intenzivní soustředění, překvapivě velká pozornost, vypětí, přesnost a precizní pohyby jako i smysl pro pořádek.

V rámci pozorování se zaměřím na to, jak jsou v prostředí MŠ umístěny pomůcky, jak vypadá jejich rozdělení do jednotlivých kategorií a jak jsou uloženy.

3.4 Princip heterogenní skupiny

Pojmem heterogenní skupina se vyznačuje spojování věkově odlišných skupin dětí, kdy děti ve věku 3-6 jsou společně v jedné třídě. Hlavní myšlenkou je kooperace mezi dětmi věkově rozdílnými (Rýdl, 1999, s. 17). Děti věkově odlišné si mezi sebou utvářejí pozitivní vztah, protože mladší, kdykoliv potřebují pomoci, jsou jim starší nápomocní. Stejně tak jsou starší děti nadšené, když mladším mohou předávat svoje vědomosti a zkušenosti (Montessori, 2018, s. 225).

Při pozorování se zaměřím na to, jak staré děti jsou ve třídě pohromadě a jak vypadá jejich případná spolupráce během denního režimu i při práci s didaktickým materiálem.

3.5 Princip svobody

Principem svobody se podle Zelinková (1997, s. 18) rozumí stav, kdy dítě samo rozhoduje, co bude dělat, s kým bude pracovat a jak dlouho bude pracovat. Takto pojatá svoboda může být uplatňovaná pouze v připraveném prostředí a u dětí, které jsou seznámené s řádem Montessori MŠ. Proto jsou podmínky pro svobodné jednání dítěte uzpůsobené tak, aby nedocházelo k nezodpovědnému jednání s pomůckami i se svobodou (Rýdl, 1999, s. 55). Dítě si tedy v prostředí svobodně vybírá materiál, který naplňuje jeho vnitřní potřeby, což mu silně napomáhá k sebezvoji, hlavně pak v oblasti samostatnosti a zodpovědnosti.

Během mé návštěvy v MŠ si budu všimnout toho, jak děti svobodně jednají při práci s pomůckami, zda jsou samy schopné si vybrat vhodnou pomůcku, vědí, jak s ní samostatně pracovat nebo zda se rozhodly pro kooperaci s jiným dítětem. Následně se zaměřím na to, jak vypadá jejich pracovní prostor, a také zda po skončení práce samy po sobě svůj prostor dokážou uklidit a uvést do stavu v jakém ho našly před vlastní prací.

3.6 Princip ticha a klidu

Princip ticha MM zavedla jednoznačně proto, aby předešla neklidu a chaosu ve třídě a stejně tak, jak sama říká, vykřičeným hlasivkám učitele. Spojila tedy potřebné s užitečným a v rámci cvičení ticha, kdy se děti naučily v tichosti a klidu sedět, se seznamovaly díky sluchu se světem kolem sebe. Největší motivací pro to, aby dodržovaly klid a ticho bylo vnímání bzučení mouchy, zpěvu ptáků v zahradě, tichý dech nebo tikot hodin, který mohly slyšet jen v případě, kdy se snažily ticho neporušovat (Jůva, Svobodová, 1996, s. 41). Tato cvičení se osvědčila zejména při individuální a kolektivní práci, kdy děti během své práce dodržovaly klid ve třídě způsobený vysokou koncentrací dítěte na činnost.

Na princip ticha a klidu se zaměřím při pozorování dítěte při práci s pomůckou. Budu sledovat, jak dítě udržuje klid a ticho při práci individuální, ale i skupinové a zda učitel musí děti při práci upozorňovat na ticho v pracovním prostředí.

3.7 Kosmická výchova

V kosmické výchově se MM zaměřuje na předávání kulturního dědictví, neboť je dítě seznamováno se světem okolo sebe, s etnickými skupinami, které existují (protože MM byla zastánkyní toho, že její školy jsou pro všechny děti bez rozdílu), s přírodním bohatstvím a také, že dítě samo je součástí kosmického řádu.

„Kosmická výchova vykazuje několik dimenzí: ekologickou, humánně etickou, politicko-sociální, náboženskou, všechny ale s posilováním nejvyššího cíle a smyslu života, totiž míru.“ (Rýdl, 2006, s. 14). V tomto ohledu byla MM ovlivněná svými antropologickými poznatky a také křesťanskou vírou. Jak mají děti možnost kosmickou výchovu v MŠ prožívat, popisují v podkapitole o materiálu kosmické výchovy.

Na kosmickou výchovu se zaměřím při práci dětí s pomůckami, který navštěvovaná MŠ nabízí dětem.

3.8 Práce s chybou

Děti v MŠ Montessori jsou vedeny k tomu, aby chápaly chybu jako svého kamaráda. Jak se říká: „chybami se člověk učí“, což v tomto vzdělávacím systému platí dvojnásobně. Pomůcky jsou ve většině vyrobené tak, aby dítě samo bez cizí pomoci poznalo, že jeho postup je chybný. Některé pomůcky jsou speciálně navrženy tak, aby s chybným postupem dítě nemohlo dojít do cíle a muselo celou činnost opakovat. Jiné pomůcky jsou vyrobené tak, že dítě si své výsledky může zpětně zkontrolovat a podle toho jednoduše zjistí, zda jsou správné či chybné. Podle Rýdla (1999, s. 37) lze říci, že teprve chybami se dítě koncentruje na smysl úkolu, vyplývajícího ze smyslového materiálu. Chyby nám, ale také pomáhají zhodnotit své jednání a získávat jistotu a nezávislost. V případě, že dítě je ještě v takové fázi, kdy potřebuje svou činnost zkontrolovat od cizí osoby, učitel či spolužák na požádání pomůže dítě dovést k cíli.

V praktické části se zaměřím na děti při práci s didaktickým materiálem, proto budu sledovat také to, jak probíhá jejich práce. Zajímat mě bude, jak pracují s chybou, zda si díky speciálně navrženým pomůckám chybu uvědomí, dokážou pedagoga požádat o pomoc, a jak jim v takovém případě pedagog pomáhá.

4. Didaktický materiál

V této práci má pro mě didaktický materiál důležitou úlohu, protože mým cílem je zjistit význam Montessori materiálu v rozvoji dítěte. V kapitole didaktický materiál lze nalézt úvod k didaktickému materiálu, aby bylo jasné, co to didaktický materiál vlastně je a co si pod tím představit. Úvod je důležitý proto, abych se dále mohla věnovat skupinám materiálu, na jaké je ve třídě rozdělen. V praktické části se zaměřím na konkrétní materiál, který má v nabídce navštěvovaná MŠ. Vybraný materiál ze skupiny smyslové, jazykové a matematické výchovy podrobněji popíšu, aby bylo jasné, jak se s ním pracuje a jaké oblasti u dítěte rozvíjí. Didaktický materiál se dále promítne v rozhovoru, který mi poskytly dvě pedagožky v již zmiňované MŠ. V samotném rozhovoru se budu zabývat významem Montessori didaktického materiálu z pohledu učitelek. Všechny tyto zajímavé poznatky o didaktickém materiálu v navštěvované MŠ, budou shrnuty v praktické části mé práce.

Podle Platze a Arellanové (2011, s. 61) MM vyvinula řadu materiálů, které pomáhají dětem rozvíjet dovednosti a více souvisejí s učebními osnovami v raném dětství. Její základní didaktické pomůcky pro smyslový vývoj, počátek psaní a rozvoj aritmetických dovedností mají dnes ve třídě své opodstatnění.

MM ve svých publikacích uvádí, že při pokusech v Domě dětí, kde děti měly k dispozici didaktický materiál poprvé, ony samy o tvaru a intenzitě barevné plochy rozhodovaly. Lze tedy říci, že o materiálu, jak ho známe dnes, rozhodovaly preference dětí. Co je typické pro didaktický materiál MM, že prostředí nabízí jen jeden exemplář každého předmětu. Jestliže s ním zrovna někdo pracuje, zatímco ho chce jiné dítě, toto dítě si počká, až bude předmět volný (Montessori, 2018, s. 220) Má se za to, že tento úkaz předchází chaosu a zmatku ve třídě, ale také posiluje u dětí úctu k práci druhých a utužuje se tak celkový duch společnosti ve třídě. Materiál musí být pro děti atraktivní a zajímavý, aby ony samy s ním chtěly pracovat a mohly tak naplňovat své potřeby.

Zde cituji MM (2017, s. 109) z knihy „Objevování dítěte“ - „*Učební pomůcky by měly nápomoci vnést do dětské mysli řád a usnadnit mu porozumění vzájemných souvislostí mezi předměty, které ho obklopují. Neměly by zbytečně vyčerpávat dětskou energii, a proto by jejich množství mělo být omezeno.*“ Čili dítě je vedeno tak, aby si postupně procházelo materiálem, který je vhodný jeho věku a chápání. Můžeme také pozorovat, že získané dovednosti z materiálu na sebe navazují. Dítě, které začíná u smyslového materiálu, své poznatky získané v této skupině přenáší dále do učení čtení a psaní, ale také do matematiky, která se řadí jako poslední materiální skupina vzhledem k obtížnosti. Pomůcky jsou ve třídě

rozděleny podle své kategorie. V praxi to vypadá tak, že pomůcky pro smyslovou výchovu jsou uloženy v jedné skřínce na konkrétním místě a nepletou se společně s jinými typy pomůcek jako například s materiálem praktického života. Vše má ve třídě své konkrétní místo. Dítě si samo materiál vezme z poličky a pracuje s ním na uklizené pracovní ploše. Může pracovat vždy a pouze jen s jednou pomůckou, proto se nesmí nikdy stát, že by mělo rozpracováno více činností najednou. Po práci svou pomůcku uklidí na příslušné místo a až potom si může vzít k ruce jiný materiál.

Hlavně tento postup je sledován v navštěvující MŠ při práci dítěte s didaktickým materiálem. Jak jsem již obeznámila v předešlé kapitole, princip nazývaný připravené prostředí a princip svobody bude z praxe popsán v praktické části této práce.

Skupiny pomůcek, které jsou v následujících podkapitolách uvedeny, se takto nachází v navštěvované konkrétní MŠ, kde s těmito typy materiálu děti pracují, a proto se s nimi dále setkáme v praktické části.

4.1 Materiál praktického života

K materiálu praktického života dospěla MM, když viděla malé děti, které chtěly dělat stejné činnosti, jež viděly u dospělých, zejména u maminek pečujících o domácnost a jednoduše měly touhu činnosti napodobit. Bohužel si je MM vědoma konfliktu mezi tím, kdy dítě chce danou činnost provádět samo, kdežto dospělí mají nutkání dítěti s praktickou činností pomoci nebo ho naopak zcela od činnosti odradit. Jednání je způsobené tím, že dospělí se o své věci bojí, protože by je dítě mohlo rozbít. Zároveň mají strach, že dítě danou činnost nezvládne, protože jsou na něj předměty moc velké a ono, tak musí vynakládat ke splnění velké úsilí. Podle MM (1998, s. 58) Řešení uvedeného konfliktu spočívá ve vytvoření vhodného prostředí pro dítě, aby v něm mohlo projevit své vyšší potřeby. Z toho vyplývá, že uvedený konflikt dal vzniknout praktickému materiálu v MŠ, kterou vedla MM za svého života. Přála si, aby se dítě mohlo projevovat s pomocí „pracovních podnětů“ ve formě předmětů, které odpovídali jeho touze pracovat.

Tato cvičení můžeme podle Zelinkové (1997, s. 47) dělit na:

- a) cvičení sebeobsluhy (čistota, oblékání, stravování),
- b) cvičení zaměřená na jednání s lidmi (zdravení, poděkování, mluvení s lidmi),
- c) cvičení zaměřená na péči o prostředí (květiny, snadné úklidové práce).

Materiál praktického života velice úzce souvisí s cvičením pohybu a koordinace. Propojení je na první pohled zřejmé, protože děti musí předměty nosit, různě s nimi hýbat,

přenášet je, rovnat a uklízet, ale musí se také soustředit na šetrné zacházení. Tyto návyky se jim v dětství zakotví a dále už se jen nepatrně rozvíjí pomocí dalších činností vzhledem k věku.

Podle Kasperové a Kaspera (2008, s. 138) materiál a jednotlivá praktická cvičení rozvíjejí nejen smysly dítěte, ale i jeho úsudek a myšlení, který je důležitý pro rozvoj samostatnosti, sebekontroly a sebedisciplíny dítěte. Tyto vlastnosti jsou pak dále využívány dítětem při osvojování dalších činností a při práci s jiným materiálem. Proto si už zde můžeme všimnout, že materiály mezi sebou kooperují.

Materiál praktického života, který nabízí konkrétní navštěvovaná MŠ, bude uveden v praktické části. Při pozorování jsem měla často možnost vidět děti s materiálem pracovat, ale také to jak dovednosti přenáší do činností v rámci chodu třídy. Jedná se zejména o přípravu svačín, které si děti ve školce připravují samy spolu s učitelkami. Podrobnější popis denním režimu třídy je popsán v praktické části této práce.

4.2 Smyslový materiál

Smyslový materiál je podle MM klíčový u dětí předškolního věku. Při práci se smyslovým materiálem se rozvíjí vnímavost dítěte k okolnímu světu, protože nemá za úkol smyslový materiál jen přejímat skrze jednotlivé smyslové orgány, ale umět ho pojmenovat, mluvit o něm a rozpoznávat rozdíly v jednotlivých pomůckách. *„To je tedy to, čeho chce Montessori dosáhnout s barevnými destičkami, zvonky, ozvučnými dózami nebo také s dalším materiálem různé velikosti. Děti mají pojmenovat rozdíly a vlastnosti jednotlivých předmětů, poznat jejich tvar, váhu, teplotu, povrch, jejich zvuk.“* (Rýdl, 1999, s. 50)

Dítě, které čerstvě vstupuje do MŠ, už vlastnosti předmětů v určité míře zná. Nicméně bez smyslového materiálu by si již naučené podměty, které v mysli má, nedokázalo urovnat tak, aby o nich dokázalo mluvit. MM (2018, s. 180) ve své knize Absorbující mysl píše o smyslovém materiálu takto: naše smyslové pomůcky poskytují jakýsi návod k pozorování, jelikož pomáhají třídít vjemy přijímané všemi smysly: barvy, tóny, zvuky, tvary a velikosti, hmatové vjemy, vůně a chutě. Jsou nepochybně také určitou formou kultury, neboť prohlubují naši pozornost k sobě samým a našemu prostředí. Spolu s řečí a psaním vede smyslová kultura ke zdokonalování člověka a obohacení jeho přirozených schopností.

Smyslový materiál podle Ludwiga (2008, s. 49) je možno rozdělit podle toho, co má dítě na pomůckách diferencovat:

- Materiál na rozlišování rozměrů,
- Materiál na rozlišování barev,
- Materiál na rozlišování tvarů,
- Materiál na rozlišování povrchů a struktur materiálů,
- Materiál na rozlišování váhy,
- Materiál na rozlišování zvuků a tónů,
- Materiál na rozlišování vůní,
- Materiál na rozlišování chutí,
- Materiál na rozlišování teplot,
 - Materiál na rozlišování schopností vést teplo.

Smyslový materiál je specifický tím, že v každé pomůcce je jedna vlastnost obzvlášť zdůrazněna, tudíž je při práci s ní izolovaný jeden smysl. „*Psychologické studie prokázaly, že chceme-li zdůraznit jednu vlastnost, jeden rys, je potřeba smysly od sebe, co nejvíce izolovat.*“ (Montessori, 2017, s. 105). Představme si to tak, že pokud dítě má u nějaké pomůcky porovnat délku, pomůcky budou mít viditelné délkové rozdíly, tak aby dítě snadno poznalo, že se jedná o rozlišení délek. V případě barevného rozpoznávání budou pomůcky výrazně barevně odlišné.

Smyslový materiál je možné dále interpretovat slovy: vyzývavý k opakování, vybízející k aktivitě, zejména k práci rukou, ale také jako praktický, protože k němu stačí jednoduchý, přesný úvod téměř beze slov. Velmi důležité je zmínit, že i skrze hmat dítě poznává pomůcky, které v MŠ má k dispozici a ukládá si je takto do paměti. Později se rozvzpomíná, že podobné pomůcky již skrze hmat zkoumalo a především u matematiky si takto lépe osvojuje geometrii. Zaslouhou hmatu se blíže seznamuje s psaním a držením tužky. „*Rozvoj smyslového vnímání má tedy nesmírný význam pro další, všestranný rozvoj jedince.*“ (Montessori, 2017, s. 147).

Konkrétní práci s materiálem se budu více věnovat v praktické části. Smyslový materiál zde bude rozpracován včetně návodu práce s pomůckou. Zajímá mě dále práce dítěte, proto v praktické části bude práce s materiálem popsána, aby bylo řečeno, jak děti při práci postupovaly, jakou pomůcku si zvolily a jakou roli hrála při práci učitelka. K jednotlivým pomůckám budu přikládat pořízené fotografie z MŠ.

4.3 Materiál kosmické výchovy

V předškolní výchově je materiál kosmické výchovy zaměřený především na poznatky o přírodě. Často učitelky s dětmi pracují na nějakém společném projektu, kdy například mohou mít ve třídě vlastní květiny, které děti zalévají a starají se o ně. Stejně tak mohou mít k dispozici zahradu s rostlinami, keři a stromy, u kterých pozorují růst, a pučení. Aby v MŠ nebyla opomíjená živá příroda, je možné mít ve třídě nějaké zvíře, o které se třída stará (je důležité, ale dbát na hygienické předpisy a alergie dětí), nejčastěji jsem ve třídách jiných MŠ zahlédla šneky hoblovky nebo motýlí kukly, o něž děti pečovaly a zároveň měly možnost pozorovat vývoj od larvy až po motýla.

V nabídce MŠ je přímo materiál pro kosmickou výchovu, kdy děti prostřednictvím pomůcek získávají poznatky o tom, že svět se skládá z různých světadílů, států, společností, různých typů lidí, ale také fauny a flóry. Proto mají v nabídce globusy, atlasy, mapy a skládačky se zvířátky.

MM v tomhle byla velmi ovlivňovaná svou vírou, proto často do kosmické výchovy řadila i náboženské prvky, které měli být prostředkem k mravní výchově.

Konkrétnímu materiálu kosmické výchovy se budu věnovat v praktické části, kdy v rámci pozorování popíšu, jak děti s materiálem pracovaly.

4.4 Materiál jazykové výchovy

„Ukazuje se, že nejpříhodnějším okamžikem pro nepřímou přípravu mechanismu psaní je období procvičování smyslového vnímání, (...) protože smyslové pomůcky jsou pro rozvoj mechanismu psaní obzvláště uzpůsobeny.“ (Montessori, 2017, s. 211) Děti na smyslovém materiálu podvědomě trénují nácvik na psaní, především prostřednictvím hmatu. V praktické části jsou přímo uvedeny pomůcky smyslové výchovy, které pomáhají dítěti v přípravě na psaní, na příklad válečky s úchyty, modré geometrické tvary, se kterými se dítě seznamuje pomocí hmatu a tak dále. Materiál jazykový je k nácviku psaní podobně uzpůsobený, jelikož si na něm děti procvičují pohyb ruky, kdy přejíždí prsty po pomůcce (smirková písmena) a trénují úchop třemi prsty prostřednictvím materiálu s úchyty (kovové tvary na obkreslování s úchyty). Více ke konkrétním pomůckám se lze dočíst v praktické části.

V jazykovém materiálu se děti dále seznamují hlavně s písmeny. Při učení abecedy a slov je potřeba nejprve pomoc učitelky, která bude s dítětem pracovat, bude mu ukazovat písmena a zároveň je vyslovovat, jen tak si dítě přiřadí určitý symbol k slyšenému písmenku (práce dítěte se smirkovými písmeny a pískem v praktické části). Děti mají však k dispozici

různé pomůcky, kde vidí písmena s psanými slovy a k nim obrázky, co dané slovo znamená- pomůcka doplňování písmen, která je podrobněji popsána později v praktické části.

Pro psaná slova děti začínají s písmenky, jejichž tvar mají za úkol obtahovat prstem, aby si díky hmatu a svalů v ruce uchovaly dané písmeno. Děti pomalu docházejí k zjištění, že slova se skládají ze zvuků a je možné je zachytit psanými znaky (Ludwig, 2008, s. 45). Není důležité, co se u dětí rozvíjí dříve, jestli čtení nebo psaní, protože je to čistě individuální věc, co je ale důležité, že děti si prostřednictvím získaných dovedností uvědomují svůj mateřský jazyk a otevírá se jim tak brána nového poznání skrze řeč, psaní a čtení.

Konkrétní materiál jazykové výchovy, který nabízí navštěvovaná MŠ je uveden v praktické části. Vybraný jazykový materiál uvedený v praktické části je zároveň v duchu tematického bloku, což znamená, že některé pomůcky jsou zaměřené kupříkladu na stavbu a části stromu, protože téma stromy bylo v MŠ aktuálně probíráno. Dalšími tematickými bloky, které jsem v MŠ měla možnost vidět, byly například ptáci, masopust nebo Velikonoce.

4.5 Matematický materiál

U matematického materiálu se vracíme zpět k tomu, že dítě již dříve procvičovalo „nepřímou přípravu“ na matematickou činnost pomocí jiných materiálů. Z cvičení praktického života nebo ze smyslové výchovy si odneslo řád a jasnost, poznání množství a kvality, pojem množství, dodržování posloupnosti a logického průběhu činnosti, přípravu na desetiný systém (pomůcky po 10 kusech), srovnávání, posuzování a také základní zkušenosti s geometrickými tělesy a figurami: pomůcky v geometrických tvarech- kvádry, koule, krychle (Šebestová, Švarcová, 1996, s. 43-44). Z toho lze jednoduše usoudit, že MM chtěla, aby si dítě procházelo výchovami postupně, jak jsem již psala v úvodu do didaktického materiálu.

„Vyučování aritmetiky a principů algebry pomocí vhodných praktických pomůcek rozvíjejících prostorové myšlení může přinést doslova fantastické výsledky. Dokazují, že koncepci výuky aritmetiky je třeba zcela přepracovat. Měla by začínat smyslovým vnímáním a vycházet z poznávání konkrétních předmětů.“ (Montessori, 2017, s. 285). Touto myšlenkou MM upozorňuje na další studium matematiky, které je potřeba přepracovat, tak aby děti lépe porozuměly číslům a dalším matematickým operacím. Jelikož se ale zajímám o problematiku v MŠ, tak hlavní část z myšlenky MM je pro mě využití praktických pomůcek. Děti si nejvíce čísla a matematické pojmy osvojují skrze konkrétní uchopitelné pomůcky, kdy si mohou čísla ohmatat a vidět je na konkrétní pomůcce. Následně děti přecházejí k učení se čísel od 1-10, což obsahuje také učení o nule, kdy jim učitel vysvětluje a především ukazuje, co je to nula. Pokud mají děti osvojená čísla, pak už se přechází jen k dalším operacím, kde pracují více než

s desítkovou soustavou, ale třeba také s tisíci. V případě, že dítě zvládá psaní, může čísla opisovat. Když si je učitelka jistá, že dítě čísla zná a chápe je, lze v Montessori MŠ naučit děti složitější matematické operace jako zlomky nebo násobení. To vše jen zásluhou matematických pomůcek, na kterých má dítě možnost vidět čísla jako něco konkrétního a nemusí si je pouze abstraktně představovat.

Výčet pomůcek pro rozvoj matematických představ, který byl k dispozici v konkrétní MŠ je uveden v praktické části této práce, včetně práce dětí s tímto materiálem. Matematický materiál je záměrně uveden jako poslední skupina materiálu z toho důvodu, že k němu děti přicházejí v období, kdy učitel si je jistý, že dané dítě je schopné s materiálem pracovat a získané poznatky bude umět zpracovat.

5. Pedagog v Montessori vzdělávání

Montessori vzdělávání má svůj specifický řád a principy, se kterými jsem se zabývala v předchozích kapitolách. K tomu, aby takový systém mohl v instituci fungovat je zapotřebí speciálně vyškoleného a připraveného pedagoga či vychovatele, jak je v literatuře často uváděno. V této kapitole uvedu důležitá pravidla, která pedagog musí dodržovat, tak aby správně vedl zařízení v duchu Montessori.

„Pedagog ztrácí autoritářskou pozici, je pozorovatelem, partnerem a stává se „režisérem“. Pomáhá a povzbuzuje tam, kde je třeba, vede děti k zdravému sebevědomí, povzbuzuje je ve svobodné volbě činností, které připravené prostředí MŠ umožňuje.“ (Janků, 2002, s. 6). V následujících odstavcích uvedu, jak je výrok popisující osobnost Montessori pedagoga myšlený.

V první řadě musí pedagog vytvořit předem připravené prostředí. Podle Rýdla (1999, s. 29) příprava na prostředí zahrnuje znalost materiálu a úkolů, které z materiálu vychází, stejně tak i péči o připravené prostředí. Každý předmět musí fungovat podle daných pravidel a mít své místo, o kterém děti vědí, aby docházelo k vyhledání a navrácení pomůcky na místo.

S připraveným prostředím úzce souvisí práce s didaktickým materiálem, který je v Montessori třídě klíčový, proto i práce pedagoga s materiálem je zásadní, aby dětem mohl dále předávat správný návod k práci s pomůckami. Jeden z pokynů pro vychovatele malého dítěte v MŠ od Ludwiga (2008, s. 39) zní: vychovatel musí sám ovládat užívání a využití didaktického materiálu a umět dětem zprostředkovat jeho používání.

Následně dítě s materiálem pracuje individuálně a pedagog zaujímá jen roli pozorovatele. V Montessori vzdělávání platí: nikdy nevstupovat jako překážka mezi dítě a jeho zkušenosti (Rýdl, 1999, s. 29). Uvedené pravidlo je důležité chápat ze strany pedagoga tak, že musí dítě vést a být mu nápomocen, ale zároveň nesmí příliš dávat najevo svou přítomnost. *„Učitelé by se měli řídit tímto prokazatelně úspěšným principem: jakmile se dítě začne soustředit, chovejte se, jakoby neexistovalo. Samozřejmě, že jeho práci jedním rychlým pohledem zhlédnete, ale učiníte tak bez jeho vědomí.“* (Montessori, 2018, s. 276) Na druhou stranu je zapotřebí, aby pedagog děti při práci diagnostikoval a tím jim pomohl v případech, kdy pomocnou ruku potřebují. Pro dítě je velmi důležité, aby pedagog při jeho práci respektoval chyby, jež jedinec dělá, protože jen tak se s chybou naučí pracovat. Není tedy vůbec na místě, aby učitel vnucoval svou pomoc.

Nesmí se však zapomínat, že při práci učitele v předškolním zařízení je důležité také to, jak dospělý před dětmi vystupuje. Rýdl (2006, s. 51) říká, že předškolní učitel musí mít

ctnosti, které jeho svěřenci, jejichž osobnosti se stále vyvíjejí, mohou napodobovat. Mezi tyto ctnosti zahrnuje: sebevědomí, oddanost, trpělivost, stálost, spolehlivost, ohleduplnost, disciplínu, odvahu, zájem, věrnost, poctivost, upřímnost, přátelskost.

Praktická část

V teoretické části jsem se zaměřila na seznámení s alternativní pedagogikou, ale také se samotnou Montessori pedagogikou včetně jejích principů a myšlenek, které jsou důležité při přímé práci v MŠ. Dále jsem představila skupiny didaktického materiálu, abych seznámila s tím, co je to didaktický materiál v Montessori pedagogice a co si pod ním představit.

V praktické části se dále budu zabývat již konkrétním didaktickým materiálem včetně jeho popisu a uvedením jeho významu v rozvoji dítěte. V rámci pozorování se zaměřím na práci dětí s konkrétními pomůckami, kdy popíšu průběh práce s pomůckou z každé skupiny nabízených pomůcek v navštěvované MŠ. Znamená to tedy, že ze skupiny pomůcek praktického života, smyslového materiálu, matematického materiálu, pomůcek jazykové a kosmické výchovy vyberu vždy pro mě nejzajímavější práci dítěte s materiálem, kterou jsem měla možnost vidět při pozorování v MŠ a tuto celou činnost popíšu, aby bylo zřejmé, co je jejím cílem u dítěte rozvíjet a jakým způsobem celá činnost probíhala. Vše doplním fotografiemi pomůcek. V praktické části lze nalézt také strukturovaný rozhovor s dvěma učitelkami v této MŠ, který je zaměřený na didaktický materiál a na to, jak ho vnímá Montessori pedagog.

6. Metodologický výzkum

Praktická část je tvořena především kvalitativním výzkumem. Podle Hendla (2012, s. 49) se kvalitativní výzkum provádí pomocí delšího a intenzivního kontaktu s terénem nebo situací jedince či skupiny jedinců. Tyto situace jsou obvykle banální nebo normální, reflektující každodennost jedinců, skupin, společností nebo organizací.

Abych se lépe seznámila s chodem Montessori MŠ a didaktickým materiálem zvolila jsem si z kvalitativního výzkumu metody pozorování a rozhovor.

Cíl výzkumu budu zjišťovat prostřednictvím zúčastněného přímého pozorování v MŠ Montessori, kterou v následující kapitole podrobně představím. Pozorování, které jsem vykonávala v navštěvovaném zařízení, bylo dlouhodobé, jelikož jsem MŠ navštěvovala pravidelně po dobu 3 měsíců. Klíčový ve splnění předem zadaného cíle je didaktický materiál, se kterým jsem byla v MŠ řádně seznámena a jenž se pokusím nastínit v kapitole: Vybrané pomůcky v navštěvovaném zařízení. V kapitole: Práce dětí s didaktickým materiálem v navštěvovaném zařízení bude popsán průběh práce dětí, který jsem si během pozorování zaznamenávala do předem připraveného záznamového archu.

Pro získání další zajímavých dat a informací do mé práce jsem se rozhodla uskutečnit interview neboli rozhovor, který probíhal s dvěma respondenty- konkrétně s dvěma učitelkami v navštěvované Montessori MŠ.

„Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta.“ (Chrásková, 2007, s. 182). Interview zaměřené na získání odpovědí ohledně *Montessori didaktického materiálu z pohledu učitelek* jsem zvolila metodu strukturovaného rozhovoru, kdy jsem měla již předem připravené otázky, které jsem respondentům kladla a zajišťovala jsem jim tak stejné podmínky při odpovídání na mé otázky.

6.1 Cíl výzkumu

Cílem práce je zjistit význam Montessori didaktického materiálu v rozvoji dítěte a dále také význam Montessori didaktického materiálu v rozvoji dítěte z pohledu učitele.

6.2 Výzkumný vzorek

Výzkumným vzorkem v mé práci je Montessori MŠ, kterou jsem navštěvovala, abych získala, co nejvíce dat a dokázala tak zjistit význam didaktického materiálu v rozvoji dítěte. Tato škola je popsána v následující kapitole: popis navštěvovaného zařízení.

Konkrétně jsem pozorovala děti preprimárního vzdělávání při práci s didaktickým Montessori materiálem. Zaměřuji se na to, jak jejich práce s materiálem probíhá, jak děti při práci postupují a jakým způsobem zachází s konkrétním materiálem dané výchovy. Tuto MŠ navštěvují děti ve věku 2,5- 6 let.

Při pozorování práce dítěte se zaměřuji i na roli učitelek, přičemž sleduji, jakým způsobem dítěti činnost vysvětlují a představují, jak k dítěti při práci přistupují a celkově jaký je jejich vzájemný vztah během práce s didaktickým materiálem. V navštěvovaném zařízení pracují s dětmi tři pedagogické osoby, z nichž jedna je hlavní učitelkou. Dvě z těchto tří učitelek mi poskytly rozhovor, kde se zabývám jejich pohledem na Montessori didaktický materiál.

7. Popis navštěvovaného zařízení

MŠ Montessori, kterou jsem navštěvovala je soukromou školou, která funguje od roku 2011. Jelikož se jedná o školu soukromou, platí se zde školné. MŠ je součástí rodinného domu se zahradou. Dům se nachází uprostřed klidné ulice v menším městě s přibližně 5000 obyvateli. Nicméně toto město je spojeno s větším průmyslovým městem s 50 000 obyvateli, proto klientelu této školy tvoří zejména děti z většího sousedního města. MŠ tvoří jedna třída po 15 dětech ve věku od 2,5- 6 let. Celkem je ve třídě přihlášených 30 dětí, ale každé má svou různorodou docházku. Třída je heterogenní, přesně jak vyžaduje Montessori pedagogika, proto už zde v tomto případě je naplňován princip heterogenní třídy.

Třída se rozkládá celkem v čtyřech místnostech. Jako první se při příchodu do MŠ dostáváme do šatny, která slouží také jako předsíň. Zde se po levé straně nachází vchod do umývárny, která je průchozí až do hlavní místnosti. Hlavní místnost je tvořena hernou s pomůckami, kterou blíže představím v popisu třídy, dále kuchyňkou, která disponuje kuchyňskou linkou pro přípravu svačín, mikrovlnkou a myčkou na nádobí, kterou děti podle potřeby vyndávají a pomáhají tak učitelkám při úklidu kuchyňského prostoru. V MŠ se nevaří, proto si jídlo nechávají doručit od prověřených dodavatelů s tím, že vše je v duchu zdravější stravy a tak, aby jídlo odpovídalo potřebám dětí. U kuchyňky se nachází prostor jídelny s dětskými stoly a židlemi, kde děti svačí a obědvají nebo se zde realizují výtvarné činnosti a práce s pomůckami praktického života. V zadní části třídy se nachází poslední místnost, která slouží primárně jako ložnice pro děti, kde po obědě odpočívají, přičemž dále slouží jako místo pro realizování elipsy a jiných společných aktivit. Jak jsem již zmiňovala, součástí domu je zahrada, která je plotem oddělená od zahrady, která už spadá pod soukromý pozemek rodinného domu. Děti jsou proto poučeny, kam smí a kam nesmí, protože se již nejedná o zázemí MŠ. Na zahradě můžeme vidět pískoviště pro děti, vysokou třešeň, ze které je pověšená houpačka a další prolézačky a houpačky, které slouží dětem zejména v letních měsících pro zábavný pobyt venku. Součástí zahrady je také sklad, který je umístěn v přízemí domu, v němž jsou uloženy různé hrací prvky na zahradu. Při příchodu na zahradu můžeme vidět několik záhonků a květináčů, které jsou v úrovni dětí, tak aby na ně děti dosáhly a mohly se starat společně s učitelkami o rostliny v rámci zvelebování školní zahrady. Nedaleko MŠ jsou louky a sady, kam děti chodí s učitelkami poznávat přírodu v rámci elipsy nebo procházek.

Co stojí podle mě také za zmínku, že k této MŠ přináleží ZŠ Montessori, kterou vlastní stejný zřizovatel, proto děti mají možnost v tomto vzdělávání následně pokračovat. ZŠ Montessori se nachází ve stejném městě 300 m od MŠ a taktéž se zde platí školné. Předškolní

děti, které chodí do MŠ, dochází 1 týdně na adaptaci do školy, kde si zvykají na nové prostředí a učitele ještě dříve, než nastoupí k povinné školní docházce.

Zajímavým prvkem, který MŠ nabízí, jsou takzvané dílničky, které zde zavedla a zároveň je vede od roku 2011 jedna z učitelek. Jedná se o workshopy pro rodiče s dětmi od 1 roku, které si zde v průběhu hodiny a půl mohou přijít vyzkoušet práci s pomůckami a zároveň dostávají správné pokyny pro práci od učitelky. Dílničky zároveň slouží jako malá příprava dětí do Montessori MŠ, kdy se učí pravidla Montessori výuky a zvykají si na didaktický materiál. Není však podmínkou pro vstup do MŠ absolvovat tento workshop. Stejně tak není povinné v případě, kdy dítě s rodičem projde workshopem, aby nastoupilo do Montessori vzdělávání. Jedná se jen čistě o volnočasovou zájmovou aktivitu pro děti s rodiči.

7.1 Třída

V popisu navštěvovaného zařízení jsem již letmo seznámila s prostorami třídy. V této podkapitole se blíže zaměřím na hlavní místnost (hernu), kde probíhá práce s didaktickým materiálem a také na zadní místnost, ve které je realizovaná elipsa.

Po celé herně jsou rozprostřené skříně a regálky, ve kterých se nacházejí jednotlivé pomůcky. Vše je rozřazené po místnosti, tak jak to má v MŠ Montessori být tedy, že v jedné části místnosti jsou pospolu všechny pomůcky, které jsou zaměřené na rozvoj jedné oblasti kupříkladu procvičování praktického života a v jiném rohu místnosti jsou u sebe srovnané pomůcky kosmické výchovy. Skříně i regály jsou přesně v úrovni dětí, aby bylo možné realizovat princip svobody a připraveného prostředí, děti si tak mohly samy materiál vybírat a rovnou si ho vzít ke své práci.

Materiál praktického života, který je primárně určený k práci u stolu, je strategicky umístěný v regálech u stěny mezi kuchyňkou a jídelnou, kdy si děti mohou vzít pomůcku přímo ke stolu, který je v těsné blízkosti regálu s pomůckami praktického života (obr. 1).

Obrázek 1- Materiál praktického života



Zdroj: vlastní

Smyslový materiál (obr. 2 a 3) je rozdělen do dvou skříněk.

Obrázek 2- Materiál smyslové výchovy I.



Zdroj: vlastní

Obrázek 3- Materiál smyslové výchovy II.



Zdroj: vlastní

Matematický materiál je rozmístěn ve třech skříních, kdy v jedné je převaha matematických pomůcek vyrobených učitelkami (obr. 4) a ve zbylých dvou převážně nakoupené oficiální pomůcky.

Obrázek 4- Matematický materiál I.



Zdroj: vlastní

Matematický materiál je dále ještě rozdělen na skříně s procvičováním desítkové soustavy od 0-10 (obr. 5) a na skříně s procvičováním těžších matematických operací.

Obrázek 5- Matematický materiál: desítková soustava



Zdroj: vlastní

Právě v této poslední třetí skříně jsou pomůcky na vyšší úrovni, které se používají k procvičování stovek nebo tisíců a nejen pouze desítkové soustavy (obr. 6).

Obrázek 6- Matematický materiál: sto a tisíc



Zdroj: vlastní

Pomůcky k rozvoji čtení a psaní (obr. 7 a 8) mají vyhrazené tři úložné skříně.

Obrázek 7- Materiál jazykové výchovy I.



Zdroj: vlastní

Obrázek 8- Materiál jazykové výchovy II.



Zdroj: vlastní

K rozvoji čtení a psaní patří čtenářský koutek (obr. 9), který je příjemně zařízený dekou a polštáři pro pohodlí dětí při čtení nebo prohlížení knih. Čtenářský koutek se nachází u okna, aby zde děti měly dostatek světla.

Obrázek 9- Čtenářský koutek



Zdroj: vlastní

K materiálu v poslední řadě patří stůl s židlí pro jednoho, který je vybaven pastelkami, papíry a tvary na obkreslování (obr. 10).

Pastelky jsou umístěné v dřevěném stojanu, kdy každé okénko, do kterého pastelka patří, je označené puntíkem s barvou příslušné pastelky. Děti musí dodržovat uložení pastelek podle puntíků na dřevěném stojanu, kdy červená pastelka patří do okénka s červeným puntíkem a stejně tak žlutá pastelka do okénka se žlutým puntíkem. Kovové tvary na obkreslování, které jsou k dispozici u stolku, jsou uložené na dřevěné desce, kdy do každé z desek daný tvar zapadá. Děti by měly dodržet správné uložení pomůcek zpět na své místo, v tomto případě do desky, která je vykrojená stejně jako používaný tvar.

Obrázek 10 - Kreslířský koutek



Zdroj: vlastní

Tvary jsou vybavené speciálními úchyty, které dítě při obkreslování drží a zároveň si takto procvičuje nevědomě úchop třemi prsty (špetkový úchop), jež slouží jako nácvik ke správnému držení psacího náčiní při psaní.

Materiál kosmické výchovy (obr. 11) je umístěn v jedné skříni. Nalezneme zde zejména glóby, mapy a různé tematické skládačky s dřevěnými úchyty, kdy za dobu mého pozorování to byly skládačky tematicky zaměřené na zvířata, ptáky a stromy.

Obrázek 11- Materiál kosmické výchovy



Zdroj: vlastní

V hlavní místnosti se v rohu nachází dílna, kde děti mají k dispozici různé nářadí a náčiní (obr. 12).

Obrázek 12- Dílna



Zdroj: vlastní

Zadní místnost (také ložnice) je určená pro odpočívání dětí, proto jsou zde uloženy matrace, peřiny a polštáře. Mimo jiné v této místnosti probíhá elipsa, která je na koberci vyznačená, aby děti věděly, kde mají sedět. V místnosti je umístěný také klavír pro hudební chvílky. Jednou za týden, zde probíhá výuka anglického jazyka, kdy za dětmi dojíždí lektorka angličtiny, která vede s dětmi elipsu pouze v anglickém jazyce. Během odpoledního bloku, děti mohou v této místnosti pracovat nebo se účastnit různých pohybových aktivit (překážková dráha).

V třídě této MŠ nenalezneme žádné hračky, ale děti mají povoleno přinést si svou hračku z domova, kdy jí po příchodu uloží do šuplíku označeným svým jménem. Učitelky mi toto pravidlo vysvětlily tak, že v této školce je dost materiálu, ze kterého mohou děti vybírat, proto již nepotřebují hračky, které mají k dispozici doma. Hračka z domova v této MŠ funguje jako psychická opora, protože děti mají sebou nějaký předmět z domácího prostředí.

8. Denní režim navštěvovaného zařízení

7:30 - 9:00 *scházíme se*

9:00 - 9:30 *svačinka*

7:15 - 9:30 **dopolední blok:** *společné tematické projekty, práce s Montessori materiálem, lekce ticha a koncentrace, zpívání, cvičení*

9:30 - 10:00 *společná elipsa*

10:15 - 12:00 *společný pobyt venku včetně převlékání*

12:00 - 13:00 **oběd:** *společná příprava na oběd, oběd, úklid*

13:00 - 14:30 **odpočinek:** *čtení knížek (české i anglické), možnost spaní, pro děti, které nespí- práce s Montessori materiálem nebo výtvarná činnost*

14:30 - 16:30 **odpolední blok:** *svačinka, pobyt na zahradě (dle počasí), práce s Montessori materiálem, hudebně pohybové a výtvarné aktivity, jdeme domů*

(Zdroj: <http://www.zsvobore.cz/montessori-skolka/provoz>)

Při mých návštěvách v MŠ jsem pozorovala kromě didaktického materiálu a také denní režim. Všimla jsem si zejména toho, co v rámci jednotlivých částí dne děti dělají a v čem je denní režim MŠ Montessori odlišný od klasického vzdělávání. Všechny své poznatky z denních bloků této MŠ popisují v následujících odstavcích.

8.1 Dopolední blok

V rámci dopoledního bloku děti přicházely do školky, samy byly naučené, že najdou kartičku se svým jménem a takzvaně si „pípnou“ příchod do MŠ. Během rána docházelo výhradně jen k práci s Montessori materiálem. Někdy děti mají rozdělanou jednu náročnou činnost, se kterou pracují po delší dobu, proto tito jedinci ráno navazují na svou rozpracovanou činnost. Učitel funguje stále jen jako pozorovatel a čeká na to, kdy ho dítě požádá o pomoc. Pokud děti opravdu potřebovaly pomoci nebo činnost chtěly zkontrolovat, zašlo dítě za učitelkou samo a požádalo ji o radu či o zkontrolování. V některých případech učitel navedl dítě k nové činnosti, aby ho posunul dál v jeho schopnostech a dovednostech. Děti nezůstávají opakovaně u stejné práce v případě, kdy danou činnost znají nazpaměť nebo je pro ně příliš jednoduchá. Poté učitel zasáhne a dítě navede na novou činnost, vše mu vysvětlí a ukáže a pak už jen znovu čeká, až ho bezradné dítě požádá o pomoc.

8.2 Svačina

Když je správný čas, učitel začne společně s dětmi chystat svačiny. Pomáhají jen ty děti, které svou práci dokončily. V případě, že děti pracují, učitele je až do času svačiny z práce s pomůckami nevyrušují. Učitel se snaží rozdělit přípravu svačiny mezi děti, tak že děti schopné krájet zeleninu nechá dělat tuto činnost, jiné děti zase mají za úkol nalít džus či mléko do džbánu, tak aby si pak všechny děti mohli nalít pití rovnou samy do svého pohárku. Na přípravu svačiny děti používají nože, ale také speciální krájče pro jednodušší nakrájení ovoce a zeleniny (příloha č. 3).

Mezitím, co některé děti chystají svačinu, jiné stále mohou pracovat s didaktickým materiálem. Ve třídě funguje služba, která se různě obměňuje a děti, jež mají momentální službu, pomáhají učitelkám především s udržováním čistoty ve třídě. Učitel se snaží při přípravě svačin děti obměňovat tak, aby každý den nedělalo jedno dítě to samé, ale aby si každé zkusilo pokud možno něco jiného. Následně si každý nachystá své prostírání, příbor a pohár na pití na vybraném místě u stolu. Jídlo na svačinu je vždy nachystané na malém stolku, kde děti mají na výběr z různých potravin. U každé potraviny se nachází papírek s číslem a puntíky, podle kterého si děti nandávají počet jednotlivých potravin (příloha č. 4).

Svačina probíhá formou samoobsluhy, kdy si děti nandávají jídlo, na které mají chuť pomocí příborů či speciálních pinzet, takže i u takových činností v rámci dne se procvičuje jemná motorika nenásilnou formou. Svačiny jsou vedeny v duchu zdravého stravování, proto se v jídelníčku hojně objevuje ovoce a zelenina, celozrnné pečivo, lučina, pomazánková másla, kvalitní šunky a sýry, cereálie, špaldové lupínky nebo ovesné vločky. Z nápojů mají v nabídce ovocné 100% džusy, mléko nebo čaj. Po svačině děti uklízí své místo a nádobí sklízí rovnou do myčky.

8.3 Elipsa

Učitel děti na elipsu svolává cinkáním zvonku, kdy děti už vědí, že si mají sednout do vedlejší místnosti. V místnosti se děti usadí kolem kulatého koberce společně s učitelkou. Nejprve učitelka čeká, až bude ve třídě naprosté ticho a poté teprve může začít. Elipsa začíná básničkou „Dobré ráno!“, poté si společně říkají:

„Jaký je dnes den v týdnu?“

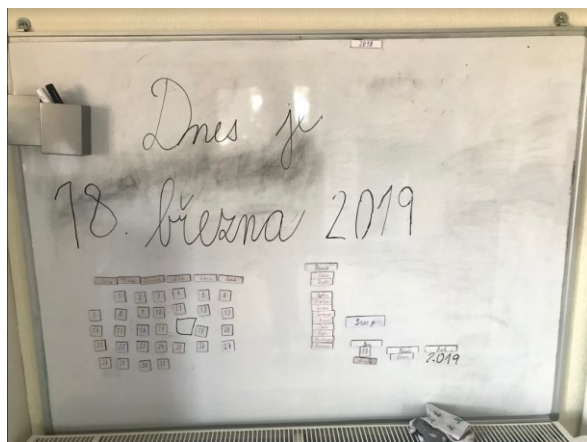
„Kolikátého dnes je?“

„Jaký máme měsíc?“

„Jaký je rok?“

K tomu používají tabuli, na které si vše píšou a ukazují (obr. 13).

Obrázek 13- Tabule elipsa



Zdroj: vlastní

Učitelka vybere jedno dítě, které půjde napsat dnešní datum a druhé dítě, které přepíše den v týdnu a označí, kde v týdnu se nacházíme. V další části elipsy učitelka hovoří k tématu dne, které je pokaždé odlišné. Na elipse, kterou jsem pozorovala, si pro děti učitelka připravila hádanku s indiciemi, neboť chtěla, aby děti poznaly jeden strom- švestku. Jako indicie posloužily obrázky s květem a plodem, tvar ale také slovo ŠVESTKA z písmenek.

Po tomto povídání si děti popřáli „Hezký den“ a na zbylou část elipsy šly společně ven s učitelkou na louku, kde si švestku ukázaly a vzaly si sebou větvičku do třídy do vázy (obr. 14).

Obrázek 14- Větvičky elipsa



Zdroj: vlastní

Někdy elipsa probíhá i venku na zahradě. Měla jsem ji možnost vidět venku, kde se učitelka s dětmi bavila o třešni, kterou má MŠ na své zahradě. Děti viděly praktickou ukázkou stromu, o kterém zrovna v tu chvíli hovořily. Učitelka si s nimi povídala o tom jaké má listy, jaký mají tvar, jak vypadá kůra takového stromu, z čeho se strom skládá, jaké jsou jeho plody, ve

větší míře se učitelka ptala na přídavná jména- nízký x vysoký, kyselé x sladké. Učitelka si dokonce přinesla obrázky k tomuto povídání, které dětem ukazovala. Na závěr uřízla větvíčku třešně dětem do třídy a pověřila skupinu dětí, aby větev odnesly do třídy a daly ji do vázy s vodou. Další dny jsem si všimla, že opravdu větvíčka byla umístěná ve váze ve třídě, u ní byly položené obrázky, které sebou měla učitelka u elipsy a k tomu složený nápis TŘEŠEN z smirkových písmen. Všichni společně větvíčku sledují v rámci pokusu, zda vypučí (obr. 15).

Obrázek 15- Třešeň elipsa



Zdroj: vlastní

Pokud je hezké počasí elipsa se zkrátí a děti s učitelkami odchází ven. Venku probíhají pohybové chvílky jako štafeta, běh, hod, skok a další jiné disciplíny.

8.4 Odpolední blok

Děti se probouzejí ze spaní samy, načež ty, které se samy nevzbudí do svačiny, jsou probuzeny učitelkou. Do té doby děti, které jsou už vzhůru, pracují s materiálem nebo pomáhají chystat svačinu. Po svačině znovu pracují s materiálem a připravují se na odchod domů, kdy si opět musí samy „odpípnout“ odchod. Učitelky mi sdělily, že v odpoledním bloku už dětem povolují jednodušší činnosti a hrací prvky, kdy si mohou postavit opičí dráhu ze speciálních barevných podložek nebo si pustit písničky a tančit. Odpoledne děti také dělají různé výtvarné činnosti, aby si po celém dnu odpočinuly. Během činností se stále klade důraz na klid a ticho ve třídě.

9. Rozhovor s učitelkami

1) Proč jste si vybrala pro práci zrovna mateřskou školu s Montessori výukou?

Učitelka 1: Školku, kde se uplatňuje Montessori metoda, jsem si vybrala proto, že celý tento koncept, vycházející z potřeb dítěte, vnímám jako efektivní způsob, jak všestranně rozvíjet dítě v konkrétním období, kdy prochází svými senzitivními fázemi. Nejen, že Montessori materiál je do posledního detailu propracován, tak ale i její samotný pohled na dítě, který se Marie Montessori snažila nastínit v několika svých spisech, je velmi nadčasový a rozkrývá taje dětského světa. Nehledě na to, že jak stará tato její tvrzení jsou? A stále jsou platná.

Učitelka 2: Od začátku studia na VŠ jsem byla nakloněná k alternativním stylům vzdělávání a Montessori pedagogika mě oslovila hlavně svým propracovaným pedagogickým systémem a nadčasovými pomůckami.

V první řadě jsem od učitelek chtěla zjistit z jakého důvodu si MŠ s Montessori výukou pro svou práci vybraly. Chtěla jsem vědět, co je přesvědčilo k tomu, aby dělaly učitelkou profesí v tomto duchu. Obě se už v první odpovědi shodly na tom, že se jim líbí pomůcky a nadčasovost Montessori pedagogiky, načež jedna z učitelek uvedla, že se jí líbí uplatňování senzitivních fází k co největšímu rozvoji dítěte. Z toho vyplývá, že si je vědoma faktu, kdy děti v rámci Montessori jsou všestranně rozvíjené.

2) Jak dlouho v Montessori učíte? Myšleno celkově v Montessori nejen v této konkrétní MŠ.

Učitelka 1: 4 roky

Učitelka 2: 3 roky

V tomto případě jsem chtěla znát zkušenost učitelek v Montessori pedagogice, zda jsou začátečnice nebo se o tuto problematiku v praxi zabývají delší dobu. Především jsem si potřebovala pro sebe urovnat, zda jsou již v profesi takzvaně oštriléné či ještě potřebují vycytat nějaké nedokonalosti v Montessori jednání.

3) Vyrábíte si sama některé didaktické pomůcky do Montessori školky?

Učitelka 1: Ano

Učitelka 2: Ano

Zajímalo mě, jak jsou na tom učitelky s kreativitou. Chtěla jsem zjistit, zda jsou schopné si vyrobit vlastní didaktický materiál. V tomto se obě pedagožky shodly, že ano, což jsem se následně přesvědčila v prostředí MŠ, kde vyrobeného didaktického materiálu rozhodně nebylo málo. Pomůcky, jež samy učitelky vyráběly, jsou pěkně zpracované, esteticky přitažlivé a jejich řešení pro děti zajímavé. U některých pomůcek učitelky nezapomínaly také na výsledek řešení, aby si děti mohly zkontrolovat případné chyby v postupu. Pomůcky vyrobené učitelkami jsou zejména tematické ke konkrétnímu tematickému bloku, který je aktuálně v MŠ například ptáci, masopust, stromy a jiné.

4) Jak jinak získáváte do školky didaktické Montessori pomůcky?

Učitelka 1: Skrze zřizovatele školky, přes něhož objednáváme pomůcky z firem, které se zabývají výrobou Montessori materiálu.

Učitelka 2: Potřebné pomůcky nám zabezpečuje zřizovatel školy.

Tuto otázku jsem zvolila, abych zjistila, zda se učitelky nějakým způsobem angažují ve výběru pomůcek do MŠ kromě toho, že si je samy vyrábějí. Shodně obě odpověděly, že je shání zřizovatel MŠ, proto lze vyvodit, že se učitelky na výběru ve větší míře pravděpodobně nepodílejí.

5) Jaké největší pozitivum vidíte na Montessori didaktických pomůckách?

Učitelka 1: Jak už jsem řekla, všechny pomůcky jsou do detailu propracované, navazují na sebe a všestranně dítě rozvíjí.

Učitelka 2: Jsou všestranné a nabízejí mnoho množství rozvoje- dítě si při práci s určitou pomůckou najde přesně to, co právě potřebuje nebo chce rozvíjet.

U této otázky se učitelky shodly v tom, že je didaktický materiál všestranný. Lze konstatovat, že z pohledu učitelek v MŠ Montessori je význam didaktického materiálu v rozvoji dítěte založený na různorodosti a dítě je takto rozvíjeno ve všech oblastech, které předškolní dítě potřebuje nebo chce rozvíjet. Vidí pozitivum také v tom, že si dítě pro práci najde pomůcku, kterou aktuálně vyžaduje a při které rozvíjí, to co požaduje jeho mysl.

6) Jaké největší negativum vidíte na Montessori didaktických pomůckách?

Učitelka 1: Žádné. Pouze to, že je nedostatek firem, které by vyráběly spíše kvalitu než kvantitu. Tudíž v dostupnosti tohoto materiálu.

Učitelka 2: Žádné negativum nevidím.

Dále mě zajímalo, jestli učitelky shledávají nějaká negativa na Montessori didaktickém materiálu. Jedna z učitelek odpověděla, že žádné negativum na materiálu nevidí. Druhá učitelka svou odpověď rozvedla tak, že jí nevyhovuje dostupnost tohoto materiálu, která je dle jejích slov nedostatečná. V tomto ohledu může být nespokojená s pomůckami, které firma nedostatečně po kvalitativní stránce zpracuje, za což nemohou pomůcky samotné, ale firma, která je prodává.

7) Jak podle Vás Montessori didaktický materiál nejvíce ovlivňuje vývoj dítěte? V jakých oblastech?

Učitelka 1: Montessori materiál je vytvořen tak, aby rozvíjel dítě po všech stránkách (ve všech oblastech).

Učitelka 2: Montessori materiál rozvíjí dítě ve všech oblastech.

Otázku jsem zvolila, abych si ověřila, zda si učitelky nemyslí, že by se Montessori materiál více zabýval třeba jen jednou oblastí v rozvoji dítěte a na ostatní nekladl takový důraz. V odpovědích se učitelky opět shodly, neboť jsou toho názoru, že didaktický materiál dítě rozvíjí ve všech oblastech, kdy stejnou váhu klade na rozvoj praktických dovedností, smyslového vnímání, kosmické výchovy, rozvoj jazykové a matematické výchovy.

8) Zasahujete dítěti do práce s didaktickým materiálem? ANO-NE? Proč a v jakém případě?

Učitelka 1: Dítě se vždy nejprve pozoruje. Dá se mu dostatek času materiál prozkoumat.

Pokud se dítě nechová k materiálu s úctou a ničí ho, pak zasahuji. Zasahuji také ve chvíli, vyžádá-li si dítě pomoc.

Učitelka 2: Ano, pokud dítě s pomůckou nepracuje tak jak má např. porušuje pravidla nebo pomůcku ničí. Do práce dítěte taktéž zasahuji, pokud vidím, že dítě potřebuje pomoc nebo naopak potřebuje posunout o úroveň výše. Když pracuje dítě s materiálem smysluplně, používá svoji fantazii a přichází na nové věci v rámci pravidel, které máme stanovené- nezasahuji, ale pozoruji.

V této otázce se učitelky opět téměř shodovaly. Důležité je, že obě zasahují dítěti do práce jen v nouzových případech, což jsem se přesvědčila při mém pozorování ve třídě. V tomto ohledu, jak učitelky pracují a přistupují k dětem při práci, výborně dodržují charakter Montessori pedagoga. Jistě je zapotřebí zasáhnout v případě, kdy dítě nepracuje s pomůckou správně, ačkoliv z pozorování jsem si všimla, že často si dítě samo uvědomí po čase, že jeho postup při práci není správný. Ve svých odpovědích učitelky narážejí na princip práce s chybou, neboť dítěti do práce zasahují v případě, že potřebuje pomoci, ať už si o ni řekne samo nebo učitel vidí, že je bezradné a nedokáže si poradit. Z pozorování vím, že více převládá situace, kdy učitelky čekají na, až si dítě o pomoc řekne samo. Líbí se mi odpověď první učitelky, kde zmiňuje, že se dítěti nechává čas na to, aby pomůcku prozkoumalo a řádně se s ní seznámilo. Při pozorování jsem si všimla toho, že se učitelky po nějaké době děti snaží vést k vyšší úrovni pomůcek, dítěti ukážou práci například s matematickými pomůckami a vymyslí mu řádnou navazující práci. V tomto případě je znovu u dětí vidět, že se s čísly seznamují rádi a přenášejí to do dalších činností. Určitě je potřeba, aby pedagog děti dostatečně znal, jejich schopnosti a úrovně, kterých doposud dosáhly.

9) Je nějaký Montessori princip, zejména při práci s pomůckou, který se Vám nedaří naplňovat? Jaký? Jak to probíhá? Jaké je vaše osobní stanovisko k situaci?

Učitelka 1: Nemyslím si. Máme ve školce jasně stanovená pravidla, která tyto principy respektují. Pokud ve smyslu práce učitele vůči pomůckám, tak ne. Ve vztahu dítě k pomůckám, tam bývá nejčastější problém to, že se děti musí učit být ohleduplné a šetrné k pomůckám, jelikož jsou většinou zvyklé, že mohou z domova plno věcí ničit.

Učitelka 2: V naší školce se snažím o dodržování všech Montessori principů za každých okolností, protože bez nich by výuka nemohla být efektivní.

V předposlední otázce jsem chtěla zjistit, jestli jsou si učitelky vědomé, že by během své práce porušovaly nějaký z principů Montessori pedagogiky. V odpovědích se učitelky znovu shodovaly na tom, že striktně principy dodržují a jsou daná pravidla, bez kterých by to správně nemohlo fungovat. Přesně takto má podle MM fungovat MŠ zaměřená na Montessori výuku. Ze svého zúčastněného pozorování vím, že učitelky opravdu během práce dětí s materiálem výborně působí ve znalostech Montessori principů a žádným způsobem dětem práci nenarušují. Dětem je při práci k dispozici připravené prostředí přesně podle zásad, jak má prostředí vypadat či fungovat a nelze mu proto nic vytknout. Princip svobody je v MŠ podobně výborně naplňován a děti už jsou všechny naučené, jak pomůcku vyndat, jak si přichystat vlastní pracovní prostor, jak pomůcku opět sklidit a vrátit zpět na své místo. K tomuto tématu se ještě podrobněji vrátím v kapitole o práci dětí s didaktickým materiálem.

Znovu jedna z učitelek v této otázce naráží na situaci, kdy děti v MŠ s pomůckami nepracují správně, jsou nešetrné a není tedy těžké pomůcky výrazně poškodit. Jelikož se během rozhovoru tato odpověď objevila vícekrát, vyvolává to ve mne pocit, že se tato situace děje často. Při návštěvě jsem osobně také zažila chvíli, kdy dítě bylo učitelkou napomenuto za to, že nepracuje s materiálem šetrně.

10) Máte nějaké informace o tom, zda rodiče používají doma Montessori didaktický materiál nebo využívají v domácí rodinné výchově principy Montessori pedagogiky?

Učitelka 1: Někteří rodiče vlastní několik Montessori pomůcek. Zda s nimi pracují správným způsobem či uplatňují principy Montessori pedagogiky nemohu posoudit, jelikož s nimi nebydlím.

Učitelka 2: Vím o rodinách, kde Montessori pomůcky doma mají a děti podněcují k práci s nimi. Avšak to, jestli rodiče s dětmi pracují a uplatňují Montessori principy doma nedokážu objektivně posoudit.

Osobně mě velice zajímalo, zda se rodiče s učitelkami baví o tom, že by domů pořídili nějaký Montessori didaktický materiál či by některá pravidla Montessori výuky chtěli převést do domácího režimu. Byla jsem také zvědavá, zda se o tohle učitelky samy zajímají a nekonzultují to s rodiči. Pochopitelné je, že učitel s rodičem významně nediskutuje o tom, co dítě v domácím prostředí dělá. Moje myšlenka je taková, že rodiče mají nějaký osobní důvod, proč své dítě umístili do Montessori zařízení a pravděpodobně je nějakým způsobem tato výuka mohla ovlivnit v tom, jakým směrem se chtějí ubírat ve výchově svého dítěte. Na rodičích bylo zřetelné, že mají zájem vědět, s čím dítě v MŠ během dne pracovalo a v čem pokročilo. Nicméně obě učitelky odpověděly, že vědí o rodičích, kteří doma Montessori pomůcky mají, což si myslím, že pro dítě musí být zcela vyhovující, když se nachází v podobném zázemí doma i ve školce a může se tak realizovat při práci i doma.

V tomto směru mám i svůj osobní zážitek, kdy jsem s jednou z maminek cestou z MŠ vedla zcela přátelský rozhovor. Maminka se mi svěřila, že se jí líbila jedna z pomůcek ve škole, proto by jí dětem ráda pořídila domů. Byl na ní vidět velký zájem a také to jak byla unešená tím, co pomůcka rozvíjí.

10. Práce dětí s didaktickým materiálem v navštěvovaném zařízení

V kapitole se budu zabývat popisem práce dětí s didaktickým materiálem, které jsem pozorovala během návštěv vybraného předškolního zařízení. Jak jsem již zmiňovala v předchozích kapitolách, MŠ nabízí dětem připravené prostředí včetně různorodého Montessori didaktického materiálu, který je vyráběný učitelkami nebo kupovaný od firem, zabývající se výrobou Montessori materiálu.

Děti jsou aktuálně naučené a zvyklé na pravidla, která jsou ve třídě nastavená. Mezi tato pravidla patří mim jiné i příprava pracovního prostoru. Dítě si vždy vezme kobereček, který přenesse na vybrané místo, kde chce s pomůckou pracovat, zde koberec rozloží, přinese si na něj pomůcku a může od této chvíle pracovat. Kobercem si vyhrazuje místo, které je určené jen pro něj a pro ostatní děti je to znamení, že dítě pracuje a nemají ho rušit. V případě, kdy je to vhodné může na jedné pomůcce spolupracovat více dětí. Pokud si ale dítě přeje pracovat individuálně a nepřeje si, aby mu jiné dítě pomáhalo nebo radilo, je jeho přání respektováno. Po ukončení práce dítě pomůcku uklidí zpět na správné místo a může si vzít jinou nebo po sobě zpět uklidí koberec do přihrádky (příloha č. 6). Pokud má dítě rozdělanou práci delšího rozsahu nebo v rámci denního režimu práci nedokončí, tento pracovní prostor nechá rozložený a jen na něj umístí jmenovku se svým jménem, kterou najde na stole v košíku. Tímto se děti učí, jak vypadá jejich jméno napsané.

Po celou dobu práce měly děti možnost kdykoliv požádat o pomoc učitelku nebo jiné děti, o kterých věděly, že by jim dokázaly pomoci, neboť v této MŠ o spolupráci mezi dětmi zejména mladšími a staršími opravdu nebyla nouze. Zároveň učitelky dbaly na klid a ticho při práci, aby nebyly ostatní děti rušeny. Při mém pozorování musela učitelka bohužel zasáhnout do práce dítěte, které nepracovalo s pomůckami šetrně, a takovým jednáním by se mohl materiál lehce poškodit.

V kapitole dále popisují práci dětí s různými pomůckami, kdy jsem z každé kategorie pomůcek zvolila alespoň jedno provedení, nechybí tu tedy zástupci z pomůcek praktického života, smyslového materiálu, matematiky, kosmické výchovy nebo materiálu jazykové výchovy. Uvedené pomůcky jsem si na popis vybrala, protože mi práce s nimi přišla velmi zajímavá, jak pro mě jako pozorovatele, tak i samozřejmě pro děti, které byly prací zcela pohlcené. Práce s těmito pomůckami byly delšího rozsahu, děti s pomůckami plnily více úkolů a zároveň procvičovaly a rozvíjely více než jednu oblast. Musím podotknout, že některé z pomůcek především matematického rázu jsou již pro děti zkušenější.

10.1 Matematické krabičky s vřeténky

rozvoj: matematické vnímání, procvičování desítkové soustavy, jemná motorika, zrakové vnímání

Dítě si vybralo matematickou pomůcku, která je zaměřená na procvičování desítkové soustavy. Pomůcka se skládá z dřevěných krabiček označených čísly od 0-10 a ze 45 vřetének (obr. 16).

Obrázek 16- Matematická pomůcka kolíky



Zdroj: vlastní

Úkolem dítěte je do každé krabičky s číslem umístit správný počet vřetének. To znamená, že do krabičky s číslem 3 musí dítě umístit 3 vřeténka. Dítě, které jsem při práci pozorovala, tento úkol zvládlo dobře, nedělala mu problém ani nula, protože vědělo, že do chlívku žádný kolík neuloží a rovnou bez váhání přešlo k číslu 1. Se zvyšujícím číslem dítě více váhalo nad správným počtem především u čísla 8 a 9. Po splnění této části zašlo dítě za paní učitelkou, která mu ukázala, co bude jeho další práce. Úkolem bylo vždy vyndat z chlívku počet vřetének, vzít provázek a vřeténka k sobě provázkem přivázat. Seznamování s další prací vypadá tak, že učitelka dítěti ukazuje, co má dělat aniž by se u toho více verbálně vyjadřovala. Dítě obdrželo 9 provázků, kdy u prvních menších čísel zvládalo zavazování bez problémů. Vždy si vyndalo jeden počet vřetének z krabiček, položilo si je na koberec, vzalo provázek, zavázalo a opět uložilo do krabičky ke správnému číslu. Takto po jednom čísle dítě postupovalo až k počtu 7. U čísla 7 dítě požádalo paní učitelku o pomoc se zavazováním, protože se kolíky od sebe rozjížděly. Učitelka buďto vřeténka k sobě přivázala a dítě jí je u sebe přidrželo nebo se vyměnily, dítě zavazovalo a učitelka mu pomáhala vřeténka držet u sebe. Při zavazování dítě před učitelkou zároveň počítalo vřeténka a následně řeklo do jakého

chlívku s číslem svázané vřetena patří. Po splnění tohoto úkolu mělo dítě kolíky opět po jednom vyndat a rozvázat. Nakonec dítě uklidilo pomůcku na původní místo.

10.2 Číselná řada

rozvoj: matematické vnímání, procvičování desítkové soustavy, zrakové vnímání, úchop tužky, hmatové vnímání barevných kuliček

Toto cvičení tvoří dřevěná čísla od 1-10 a barevné kuličky (obr. 17), které v řadě vedle sebe dohromady udávají konkrétní počet. Dítě pracuje zároveň na pracovním listě, který dostalo.

Obrázek 17- Číselná řada



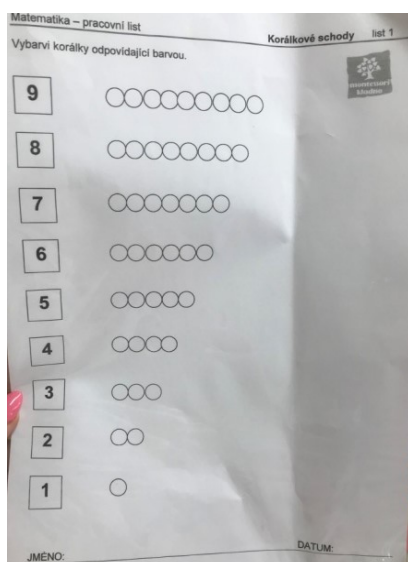
Zdroj: vlastní

Nejprve si dítě vyskládá na svůj pracovní prostor dřevěná čísla od 1-10 vedle sebe, tak aby na všechna čísla vidělo a zároveň byla srovnaná postupně za sebou od 1-10. Když dítě vytvořilo řadu čísel, požádalo učitele o kontrolu. Učitelka ukazovala prstem na jednotlivá čísla a dítě je vyslovovalo za sebou přesně tak, jak je seřadilo. Dítě pokračovalo tak, že přiřadilo k číslům barevné kuličky. Počet kuliček vždy představuje konkrétní číslo. Následně učitelka dítěti čísla přeházela tak, ukazovala mu je a ono vyslovovalo. Zároveň k přeházeným číslům znovu správně přiřazovalo počet barevných kuliček. Poté dítě seřadilo dřevěná čísla na sebe od 1-5, tak aby 1 byla nvrchu a 5 vespod a vrátilo je takto do krabičky. Zbylá práce probíhala s čísly 6-9, kdy učitelka řekla číslo a dítě ho na kartičce mělo ukázat, tím dítěti ukazovala správnou výslovnost čísla a zároveň kontrolovala, zda dítě názvy čísel zná. Po tomto cvičení učitelka čísla přeházela a dítě mělo přiřadit barevné kuličky k již přeházeným číslům, učitelce vyjmenovalo jednotlivá čísla a počet kuliček k tomu a následně dítě uklidilo do krabičky i zbylá dřevěná čísla. Další práce probíhala pouze s barevnými kuličkami. Dítě počítalo jednotlivé kuličky a zároveň pomocí hmatu, přes kuličky přejíždělo prsty. U tohoto úkolu učitelka také promíchala pořadí kuliček, tak aby nebyly od 1-10 za sebou ve správném

pořadí, ale jiném a tím se mohla ujistit, že si dítě čísla nepamatuje jen jdoucí popořadě. V tomto případě učitelka řekla nějaké číslo dítěti například: „Ukaž mi šestku.“ Dítě spočítalo kuličky a ukázalo na šest kuliček. Takto se cvičení opakovalo, dokud se nezmínila všechna čísla.

Na závěr práce dítě dostalo od učitelky pracovní list, kde již byla čísla s nachystanými obrysy kuliček a úkolem dítěte bylo vybarvit kuličky daného čísla tou barvou, kterou měly barevné kuličky, se kterými dítě pracovalo. Například pod číslem 1 dítě mělo modrou kuličku, proto i na pracovním listu u čísla 1 vybarvilo jednu kuličku modrou barvou (obr. 18). Děti si své vypracované listy ukládají do desek se svým jménem.

Obrázek 18- Pracovní list: číselná řada



Zdroj: vlastní

10.3 Strouhání mýdla a míchání

rozvoj: praktického života, manipulace se struhadlem, manipulace s ručním šlehačem, manipulace se lžičkou a přesypávání, odhad, zrakové vnímání

V tomto případě se uvádí u činnosti dvě pomůcky, protože předměty k sobě navazují. Často tuto konkrétní činnost děti prováděly ve dvojici, kdy jedno dítě strouhalo a druhé míchalo, následně si činnost prohodily. Nejprve se používá pomůcka se struhadlem, kdy si dítě vezme do jedné ruky mýdlo a do druhé struhadlo a strouhá mýdlo do malé krabičky. Děti se pokaždé snažily odhadnout správné množství mýdla tak, aby jim ve šlehači dostatečně pěnilo. Druhou pomůcku ruční šlehač dítě odneslo do umývárny, kde nádobu naplnilo

přiměřeným množstvím vody, do nádoby přendalo z mističky za pomoci lžice nastrouhané mýdlo a nádobu zavřelo víkem se šlehačými metlami. Nakonec dítě začalo šlehat, dokud se v nádobě netvořily pěnové bubliny. Po skončení činnosti dítě vylilo vodu z nádoby a šlehač od pěny umylo. Pomůcku s mýdlem uklidilo a misku s nastrouhaným nepoužitým mýdlem uzavřelo víkem (obr. 19).

Obrázek 19- Praktická pomůcka pro strouhání a šlehání



Zdroj: vlastní

10.4 Smirková písmena a pískový tác

rozvoj: dovednost čtení, dovednost psaní, vnímání hmatem, zrakové vnímání, správná výslovnost písmen, správné psaní písmen

Didaktická pomůcka na rozvoj čtení a psaní se skládá ze smirkových písmen, z pískového tácu (obr. 20) a z tabulky, na kterou se píše křídami. V tomto případě má dítě k dispozici sedm barevných kříd a pro smazání tabulky houbu s vodou.

Obrázek 20- Pomůcka písmena a písek



Zdroj: vlastní

Práci dítě začalo tak, že si vybralo jedno z dřevěných písmen (v tomto případě písmeno u- malé a psací), učitelka chtěla od dítěte slyšet, o jaké písmeno se jedná a jaké slovo na toto písmeno začíná. V první řadě učitelka bezeslovně přejížděl dvěma prsty (ukazováčkem a prostředníčkem) po písmenu, tím dítěti ukazovala, jakými prsty a jakým způsobem má dítě přejet po písmenu, tak aby si ho pomocí hmatu zafixovalo do ruky. Učitelka pak vedla ruku dítěte, zatímco přejíždělo prsty po písmenu. Nakonec dítě zkoušelo zapamatování písmene hmatem samo bez pomoci učitelky. Zkoušelo to tolikrát, dokud samo sebe nepřesvědčilo, že už tvar písmene má dobře zapamatovaný. Dítě si k ruce vzalo speciální plochou nádobu, ve které se nachází písek- do této nádoby se pokouší písmeno napsat, tak jak si ho zapamatovalo hmatem. Pozorované dítě se snažilo převést písmeno do písku a já osobně musím říct, že ačkoliv se jednalo o první pokus u tohoto písmene, dítě mělo písmeno velmi dobře v ruce zakódováno a v písku bylo na první pohled zřetelné, že se jedná o psací u. Potom, co dítě už má dobře písmeno zapamatované a lépe ho umí napsat do písku, si vybírá písmeno jiné. Následující písmeno bylo i (malé a psací). Znovu dítě učitelce řeklo, o jaké písmeno se jedná a jaké slovo na toto písmeno začíná, dítě také dokázalo říct, že písmeno i je ve jméně JULIE (dítě vidělo na vedlejším koberečku práci se jmenovkou JULIE). Průběh práce byl totožný jako u písmene u, jen dítěti při psaní do písku dělala problém tečka, na kterou často zapomnělo.

Na závěr si dítě vzalo ke stolu navazující pomůcku, jednalo se o černou tabulku s barevnými křídami a houbou, se kterou tabulku mělo vrátit do původního vzhledu (obr. 21).

Obrázek 21- Tabulka s křídami



Zdroj: vlastní

Učitelka si vzala k ruce jednu křídou, na tabulku napsala písmeno i a dítěti vysvětlila, že ono teď každou barvou obtáhne obrys jejího napsaného písmena. Tímto způsobem dítěti názorně ukázala, jak bude činnost probíhat. Dítě po ukončení své práce umylo houbou tabulku a pomůcku vrátilo na své místo ve třídě.

10.5 Kartičky se stromy

rozvoj: dovednost čtení, zrakové vnímání, správný úchop tužky, barvy

Tato pomůcka na rozvoj dovednosti čtení se skládá z kartiček s tématem „části stromu“, kdy si dítě zároveň procvičuje jednotlivé části stromu- kmen, větev, kořeny a jiné.

Dítě si vzalo k ruce kartičky s částmi stromu, které jsou na kartičce vyznačené a popsané, kartičky si řádně prohlédlo a učitelce popsalo, co je kmen a co koruna, až popsalo všechny části stromu. V případě, kdy dítě nevědělo nebo si nebylo jisté, jak se konkrétní část stromu jmenuje, byla mu nápomocná učitelka. Po tomto kroku, kdy si dítě kartičky prohlédlo, bylo jeho úkolem přiřadit kartičky s vyznačenými částmi stromu ke slovům. V praxi postup probíhal tak, že obrázek s vyznačeným kmenem přiřadí ke slovu KMEN. Tímto způsobem přiřadilo všechny obrázky a poprosilo paní učitelku o kontrolu. V případě pozorovaného dítěte došlo pouze k záměně KORUNY a LISTÍ. Učitelkou bylo na chybu upozorněno a samo se snažilo přijít na správné znění. Na závěr si dítě vzalo k ruce pastelky, které vědělo, že bude potřebovat a na prázdné kartičky podle originální předlohy vyznačilo části stromu, které procvičovalo (obr. 22).

Obrázek 22- Pomůcka kartičky se stromy



Zdroj: vlastní

U této práce se mi líbilo řešení jedné situace, která nastala. Dítě pro svou práci potřebovalo hnědou pastelku, kterou však mělo vypůjčenou jiné dítě, obě se spolu zcela bez problémů domluvily a nedošlo tak žádnému konfliktu, naopak se děti dokázaly zcela seriózně domluvit na tom, kdo bude pastelku používat.

10.6 Mapa

rozvoj: hmatové vnímání, tříprstý úchop, zrakové vnímání, rozvoj kosmické výchovy, povědomí o světě, znalost států, kontinentů, měst

Práce kosmické výchovy probíhala za pomoci skládačky ve tvaru Evropy. Jelikož se jedná o jednu z těžších skládaček, dítě si k ruce vzalo i mapu Evropy na papíře (obr. 23).

Obrázek 23- Pomůcka mapa Evropy



Zdroj: vlastní

Dítě si nejprve samo rozebralo mapu Evropy a snažilo se poskládat dílky, které zvládlo složit i bez papírové mapy. Když došlo na dílky, které už byly obtížnější, vzalo si k ruce papírovou mapu, která mu sloužila jako výborná pomoc pro zařazení dílků do mapy. Dítě má možnost si dílek z mapy přikládat na papírovou mapu a zkouší, o jaký stát se jedná. V případě, kdy dítě přiloží dílek na správné místo v papírové mapě, zapamatuje si, v jakých místech zhruba se stát nachází a přenesení ho do skládačky. V praxi práce probíhá tak, že dítě přikládá dílek Německo na papírovou mapu na různé státy, dokud nepřiloží dílek na Německo na mapě. Dítě vidí, že tyto dva tvary jsou shodné a zapamatuje si, kde se Německo na mapě nachází, aby ho potom mohlo přenést do skládačky. V případě, kdy jsem dítě sledovala, si dokázalo s dílky poradit, až na posledních 5 dílku, proto paní učitelka dvěma chlapcům řekla, že pokud chtějí dítěti s prací pomoci, ať se ho zeptají, zda potřebuje pomoc. Dítě s pomocí souhlasilo, takže zbytek práce proběhl ve spolupráci dětí.

10.7 Písmena a předměty

rozvoj: dovednosti čtení a psaní, zrakové vnímání, znalosti počátečních písmen slov

Učitelka dítěti na pracovní plochu vybrala 3 dřevěná písmena- písmena V, T, I. Úkolem dítěte bylo, aby k jednotlivým písmenům našlo předměty ve třídě, které začínají na zadaná písmena. Pro dítě byla práce na první pohled zajímavá, protože muselo chodit po třídě a hledat potřebné předměty. Byla jsem velmi překvapená tím, jak bylo vynalézavé a dokázalo najít vhodné předměty i na složitější písmena. U písmena V přiřadilo předměty- VĚTEV, VÁLEČEK, VÍKO, VIDLIČKA, k písmenu T- TALÍŘ, TUŽKA, TÁC a k písmenu I- písmenko z jiné práce I a IGELITOVÝ SÁČEK. V pozorovaném případě dítě poprosilo paní učitelku, zda by mu pomohla s písmenem I, protože se mu zdálo, že má předmětů u písmene málo. Učitelka tuto situaci pojala velmi zajímavě a dítě se snažila navést tímto způsobem: „V kosmické výchově je mapa Evropy, jeden stát Evropy má počáteční písmeno I, myslím tím Itálii, půjdeme ji spolu najít.“ Oba si vzaly k ruce mapu Evropy a hledaly společně dílek Itálie- učitelka dítěti napověděla, že stát vypadá jako velká bota a zároveň ho směřovala, kde má dílek hledat; Itálie je dole, nachází se u moře. Netrvalo dlouho a dítě dílek Itálie opravdu našlo, mohlo si ho přidat k písmenu I. Nakonec dítě paní učitelce představilo všechny předměty, které si k písmenům připravilo. Posledním úkolem dítěte bylo použité předměty vrátit zpět na svá původní místa (obr. 24).

Obrázek 24- Pomůcka předměty a písmena



Zdroj: vlastní

11. Vybraný didaktický materiál v navštěvovaném zařízení

V kapitole bych chtěla seznámit s dalšími pomůckami, které vybraná MŠ dětem pro práci nabízí. Navštěvovaná MŠ poskytuje dětem velkou škálu zajímavého didaktického materiálu, který se učitelky snaží různě obměňovat, proto v mé práci není možné představit všechny pomůcky z tohoto zařízení. Vybrala jsem si proto na ukázkou pár pomůcek ze smyslové, matematické a jazykové výchovy, protože mi pomůcky z těchto tří oblastí připadají nejzajímavější zejména v jejich propracování a multifunkčnímu zaměření. Myslím si, že je důležité upozornit na to, že ačkoliv jsou tyto pomůcky zařazené striktně v již zmiňovaných skupinách, ve většině se jedná o materiál, který u dětí rozvíjí více oblastí zároveň. Jednoduše řečeno v případě matematického materiálu se u dítěte zdokonaluje nejen znalost matematická, ale také oblast smyslová a jazyková- hmat, barvy, názvosloví čísel. V tuto chvíli se znovu vracím k faktu, že didaktický Montessori materiál dítě rozvíjí a zdokonaluje ve více oblastech a nezaměřuje se pouze na jednu, což mi také odpovídaly paní učitelky v rozhovoru, který se nachází v 9. kapitole této práce.

11.1 Pomůcky smyslové výchovy

Válečky s úchyty (obr. 25)

Válečky se z podstavce vyndají před pomůcku, dítě si je prohlédne, jednou rukou uchopí váleček za úchyt a prsty druhé ruky se seznamuje hmatem s válečkem, s jeho těžištěm a celkovou stavbou. Pomůcka obsahuje 4 typy podstavců s válečky, kdy každý podstavec obsahuje jiné typy válečků- některé se postupně zužují, jiné snižují a některé zároveň zužují i snižují. Dítě si u této pomůcky procvičuje významy pojmů: vysoký x nízký, velký x malý, tlustý x tenký, široký x úzký. Současně pomůcka dítě připravuje na psaní, kdy práce probíhá zleva doprava, stejně tak jako psaní a prostřednictvím úchytům používá tříprstý úchop (špetkový). V této pomůcce se nachází 10 kusů válečků, což znázorňuje desítkovou soustavou.

Obrázek 25- Pomůcka: Válečky s úchyty



Zdroj: vlastní

Modré geometrické tvary (obr. 26)

Dítě s geometrickými tvary pracuje především prostřednictvím hmatu, proto je důležité, aby při práci dvěma prsty (ukazováček a prostředníček) přejíždělo přes hrany a těžiště tvarů, ale také aby si celou dlaní ohmatalo samotný tvar. Takovým postupem si zafixuje tvary jednotlivých těles s tím, že je dokáže následně také pojmenovat přesnými názvy a později i dokáže určit, která tělesa lze na sebe přikládat; jehlan lze postavit na kvádr či krychli a kužel pasuje na válec. Dítě během práce pozoruje jakou stavbu jednotlivé tvary mají- špičaté, kulaté, hranaté, oválné.

Modré geometrické tvary pomáhají dítěti seznamovat se s geometrií nenásilnou formou, s pravými názvy geometrických těles a za pomoci hmatu s jejich stavbou, přičemž prostřednictvím počtu deseti kusů objektů si podvědomě osvojuje desítkovou soustavu.

Obrázek 26-Pomůcka: Modré geometrické



Zdroj: vlastní

Hmatová skrývačka (obr. 27)

Materiál se skládá z vaničky, která je plná fazolí, v níž je schovaná umělohmotná zelenina a ovoce. Dítě pomocí hmatu hledá schované předměty, k čemuž mu výborně napomáhá přiložený list, kde je zobrazená ovoce a zelenina, jež má nalézt. Nalezené předměty se přikládají vedle obrázku daného ovoce nebo zeleniny na přiložený list. To dítěti lépe pomáhá se zorientovat v tom, co mu ještě zbývá nalézt. Jak název napovídá, největší úlohu při práci s tímto materiálem zaujímá hmat, který dítě značně používá k nalezení předmětů mezi sypkými fazolemi.

Dítě se zároveň seznamuje s tvary ovoce a zeleniny, s jejich barvou a správnými názvy. Při hledání předmětů dítě vnímá také zvuky, které vydávají sypké fazole, proto i sluch je na místě v této smyslové pomůcce.

Obrázek 27- Pomůcka: Hmatová skrývačka



Zdroj: vlastní

11.2 Pomůcky matematické výchovy

Knoflíky a pytle (obr. 28)

V této pomůcce má dítě k dispozici knoflíky různých barev a papírové pytlíky s čísly od 1-10, které jsou taktéž různobarevné. Nejprve se pytlíky seřadí za sebou od 1-10, následně si dítě vezme k ruce knoflíky, kdy musí zvolit správný počet knoflíků vzhledem k číslu na pytli a současně zvolit takovou barvu knoflíku, aby byla totožná s barvou pytle. Pokud práci uvedu na příkladu, bude to vypadat následovně: dítě na pytel růžové barvy s číslem 3 umístí 3 růžové knoflíky.

Ačkoliv se jedná o matematickou pomůcku, dítě pracuje zároveň i s barvami. Prostřednictvím práce s tímto didaktickým materiálem se seznamuje a zároveň procvičuje desítkovou soustavu- čísla od 1-10 (10 kusů pytlů), učí se význam jednotlivých čísel, kdy zjišťuje, že 1 znamená 1 kus knoflíku, číslo 2 znamená 2 kusy knoflíku a podobně. Čísla vidí prakticky před sebou, dokáže je pojmenovat, spočítat a přiřadit správný počet. Zrakovým vnímáním se zaměřuje na barvy, kdy k sobě přiřazuje barevné předměty.

Obrázek 28- Pomůcka: Knoflíky a pytle



Zdroj: vlastní

Vajíčka a čísla (obr. 29)

Pomůcka se skládá z pletených misek, kolíčků s čísly od 1-9 a ze 45 kusů vajíček. Učitelky se snaží, aby některé pomůcky byly sladěné s aktuálním tématem, proto i tato pomůcka je zaměřená na Velikonoce, konkrétně počítání s vajíčky. Nejprve si dítě rozhodne, jak rozmístí kolíčky s čísly na misky. Misky s čísly se seřadí tak, aby byla zachována posloupnost čísel 1-9, poté dítě do misek ukládá stejný počet shodný s číslem na kolíčku, kdy do misky označené číslem 5 vloží 5 kusů vajíček.

Při práci s touto pomůckou si dítě procvičuje znalost názvů čísel, učí se přirovnávat číslo k počtu předmětu, zároveň je také důležitá manipulace s kolíčky, protože je dítě samo připevňuje na misky a také manipulace s vajíčky, kdy si dává pozor na správné uložení počtu vajíček do správné misky.

Obrázek 29- Pomůcka: Vajíčka a čísla



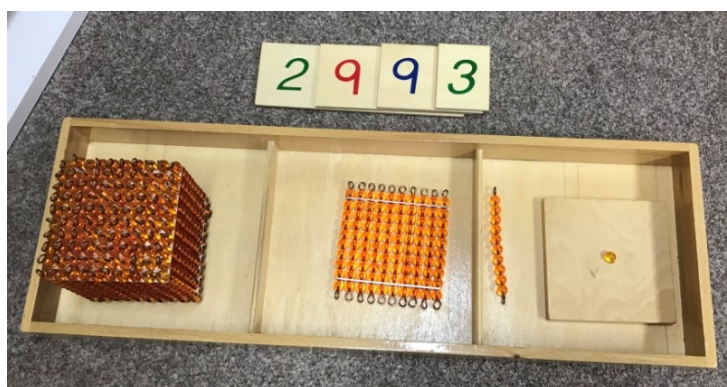
Zdroj: vlastní

Perlový materiál (obr. 30)

Perlový materiál je určen především k pochopení tisíce a práci s ním. Pomůcka vyžaduje dlouhodobé zaměření, jelikož než se dítě seznámí s pojmem tisíc a jak tisíc vypadá, je potřeba nechat mu čas, aby tento matematický pojem pochopilo. Po seznámení se s tisícem je dítěti představen zbytek perlového materiálu, kdy učitelka představuje, co je sto, deset a jednotka. Dítěti se názorně na perlovém materiálu ukazuje 3-4 místné číslo, kdy je potřeba k číslu vždy přiložit správný počet perlového materiálu. V případě, že předložíme číslo 1133, dítě přiloží jednu kostku, která představuje tisíc, k ní čtverec jedné perlové stovky, tři sloupce perel, které představují desítky a 3 perly jednotek.

Primárně je úkolem této pomůcky, seznámit dítě s tisícem a stem, kdy se dále učí chápat 3-4 místná čísla, která vidí před sebou ve formě dřevěných čísel. Když je dítě ve fázi, kdy dokáže matematické pojmy chápat, učí se rozložit perlový materiál podle předloženého dřevěného čísla na tisíce, sta, desítky a jednotky. V dalších fázích se s touto pomůckou dítě může naučit sčítání, odčítání, násobení i dělení těchto velkých čísel, k čemuž mu nejvíce pomáhá to, že čísla a jejich rozklad na perly vidí před sebou a může si je prohlížet nejen zrakem, ale také hmatem.

Obrázek 30- Pomůcka: Perlový materiál



Zdroj: vlastní

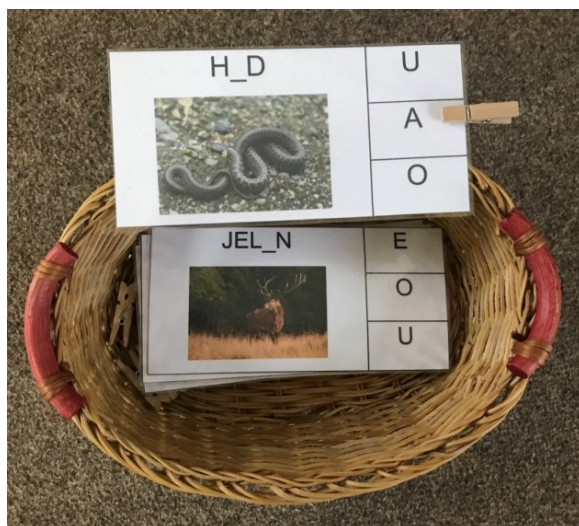
11.3 Pomůcky jazykové výchovy

Doplňování písmen (obr. 31)

Didaktická pomůcka zaměřená na doplňování písmen se skládá z kartiček s obrázky a jejich významy a z kolíčků. V každém slovu je vynechané jedno písmeno, přičemž úkolem dítěte je toto písmeno doplnit tak, aby slovo dávalo smysl. Dítě má možnost na výběr ze tří písmen po pravé straně kartičky. Písmeno, které by mělo být doplněno do slova, se označí kolíčkem. U této pomůcky si může rovnou ověřit správnost svého tvrzení tak, že otočí kartičku a v případě, kdy kolíček je u označeného puntíku je jeho výběr správný. V případě, že postupovalo chybně, se kolíček s puntíkem z druhé strany nesetká, ale každý bude na jiném místě. Obrázky na kartičkách jsou zvoleny tak, aby se dítě při práci s nimi setkávalo s aktuálním tématem v MŠ.

U pomůcky je důležité, aby dítě, které s ní pracuje, mělo již osvojeno základy psaní a čtení písmen. Práce se slovy a obrázky u dítěte rozvíjí podvědomě znalost slov, protože na kartičce vždy vidí obrázek a k němu jeho psaný význam. Důležitá je i manipulace, kdy jednou rukou drží kartu a druhou přikládá kolíček. Současně u této pomůcky probíhá okamžitá oprava, jelikož si dítě ihned může zkontrolovat svá tvrzení.

Obrázek 31- Pomůcka: Doplnění



Zdroj: vlastní

Kovové útvary (obr. 32)

Kovové útvary jsou určeny k obkreslování tužkou na papír. Jsou opatřeny úchyty, tak aby se dítěti lépe držel předmět při obkreslování. V nabídce navštěvované MŠ, měly děti k dispozici velké množství různých tvarů, které mohly libovolně využívat pro svou práci. Tvary lze různě otáčet a spojovat a tak vznikají další možné kombinace. Kovové útvary spadají do jazykové výchovy, jelikož obkreslování tužkou slouží jako potřebná příprava na psaní, kdy se dítě při práci s tvarem učí správně držet psací náčiní. Dítě se zároveň opět setkává s různými geometrickými tvary jako elipsa, trojúhelník, kruh nebo květina (čtyřlístek), což ho podvědomě připravuje na matematiku a geometrii. Důležité je důkladně dítě naučit držení pastelky a sledovat správný úchop a tlak. Dalším plusem této pomůcky je využití fantazie dítětem pro tvoření nejrůznějších obrázků z jednotlivých tvarů.

Obrázek 32- Pomůcka: Kovové útvary



Zdroj: vlastní

Razítka části stromů (obr. 33)

Tato pomůcka obsahuje 3 razítka s písmeny K, L, V; zelenou barvu, a pracovní kartičky. V první řadě si dítě vezme k ruce tři pracovní lístečky, na kterých je obrázek- listu, větve a kmene (pomůcka je zaměřená na přírodu, konkrétně na stromy a jejich části) a dobře si je prohlédne. Důležité je, aby dítě poznalo, co je na kartičkách zobrazeno a dokázalo to pojmenovat. Když tuto část práce zvládne, může přejít k dalšímu bodu a tím je doplnění počátečních písmen k jednotlivým obrázkům. Pro lepší orientaci poslouží dítěti 3 razítka s počátečními písmeny. K obrázku listu dítě natiskne razítkem zelenou barvou písmeno L, k obrázku kmene písmeno K a na závěr k obrázku větve písmeno V. Když má dítě toto splněné, může si nechat zkontrolovat správnost svého tvrzení paní učitelkou. Obrázky na

kartách jsou nevybarvené, pokud dítě chce, může je vybarvit pastelkami. Na závěr činnosti je důležité, aby dítě nezapomnělo správně uklidit razítka a barvu, kterou je potřeba uzavřít víčkem. Pomůcku uklidí zpět na své místo, pracovní lístečky nechá uschnout a poté zařadí do svých desek s pracovními listy.

V činnosti vidíme propojení jazykové výchovy s kosmickou. Dítěti pomůcka pomáhá ve znalostech částí stromů, používá se zelená barva, která vyjadřuje přírodu a také v rámci jazykové výchovy se učí části stromu pojmenovat, znát počáteční písmena těchto slov a ty doplnit do karet. Při doplňování vidí natisknutá písmena, učí se tedy jejich výslovnost, ale také opis, kdy tato razítka byla ve formátu malého psacího písma- dítě se pomocí zraku seznamuje s psacími písmeny. Užívání razítek napomáhá v rozvoji jemné motoriky a také odhadu správného tlaku vyvinutého na razítko.

Obrázek 33- Pomůcka: Razítka částí stromů



Zdroj: vlastní

12. Shrnutí praktické části

V praktické části jsem se zaměřovala na význam Montessori didaktického materiálu v rozvoji dítěte.

Zjištění významu didaktického materiálu v rozvoji dítěte z pohledu učitelky proběhlo pomocí rozhovoru s dvěma učitelkami. Jejich odpovědi se víceméně shodovaly a to zejména v názoru na didaktický materiál a práci s ním. Z odpovědí učitelek vyplynulo to, že názor mají čistě pozitivní, protože didaktické pomůcky jsou vyrobeny tak, aby komplexně rozvíjely dítě ve všech oblastech, tedy v jazykové, matematické, kosmické, smyslové a praktické. Současně jsem se od učitelek dozvěděla, v jakém případě zasahují do práce dítěte s pomůckou, což jsem si následně ověřila i při pozorování v MŠ, zejména pak v případě, kdy jsem sledovala práci dětí s materiálem.

Význam Montessori didaktického materiálu v rozvoji dítěte jsem hlouběji pozorovala při práci dítěte s konkrétní pomůckou. Měla jsem možnost vidět mnoho prací a jejich různé postupy, kdy si při každém alternativním postupu dítě osvojovalo další schopnosti. V praktické části jsem si v jedné kapitole vybrala práce dětí s pomůckami z každé výchovné oblasti, kdy jsem uvedla ty práce, které byly opravdu zajímavé, jak v postupech, tak i v rozvojových hlediscích. V kapitole nechybí rozpis schopností a dovedností, které se při práci u dítěte rozvinuly. V další kapitole jsem následně popsala jiné vybrané pomůcky pouze ze skupin smyslového, jazykového a matematického materiálu, protože tyto pomůcky stejně jako práce s nimi jsou pro člověka poznamenaného klasickou předškolní výukou skoro až zázračné. Zázračné v tom smyslu, že pozorujete dítě, které ví, co má dělat a jak to má dělat, zároveň si všímáte, že se samo chce učit novým věcem, novým poznáním a to právě díky atraktivitě tohoto materiálu, ačkoliv i mě jako dospělému materiál někdy mohl připadat složitý.

Materiál, který jsem uvedla v posledních kapitolách praktické části, na první pohled vykazuje známky originálního Montessori materiálu i v případě porovnávání s teoretickými poznatky z literatury. Ve smyslovém materiálu nechyběla izolace jednoho smyslu, jejíž význam jsem popisovala v teoretické části, matematický materiál byl zaměřen na desítkovou soustavu a na složitější počítání se stovkami a tisíci včetně další navazující práce s násobením, dělením, sčítáním a odčítáním. V jazykové výchově nechyběly pomůcky zaměřené na přípravu psaní a učení abecedy včetně výslovnosti jednotlivých písmen.

Pokud bych chtěla srovnat teoretické poznatky o principech MM z publikací s praktickými vypořádanými zkušenostmi, v tomto konkrétním zařízení se nenašlo nic, co

by nesouznělo s filozofií Montessori vzdělávání. Během denního režimu (zejména v dopoledních a odpoledních blocích) bylo možné vidět připravené prostředí pro heterogenní skupinu, svobodné jednání dítěte, kdy učitelky nechaly dítě pracovat, aby došlo k případné polarizaci pozornosti, ale zároveň se snažily využívat senzitivního období dítěte k jeho, co nejvíce možnému rozvoji za pomoci didaktického materiálu. Kosmická výchova se nepromítala pouze v didaktickém materiálu, ale třeba při elipse, která probíhala ve venkovních prostorech. Už jen tedy v těchto aspektech mohu říct, že mi pozorování dalo hodně informací o tom, jak se převádějí myšlenky MM do praxe, tak aby vše fungovalo.

Co bych nejvíce ze zjištěného pozorování vyzdvihla? To, že jsem si uvědomila, jak didaktický materiál dítě jednoznačně připravuje na reálný praktický život a posouvá ho na tolik dopředu, že není ničím neobvyklým, když dítě v Montessori MŠ již umí číst, psát nebo počítat a to vlastně ještě před příchodem do 1. třídy ZŠ. Dítě je podporováno v tom, co dělá a co si přeje dělat, nikoliv omezováno v tom, co musí dělat. Myslím si, že kromě samotného výborně promyšleného materiálu i tento přístup Montessori vzdělávání je podstata toho, že jsou děti v tolika ohledech schopné.

ZÁVĚR

V práci jsem se zabývala didaktickým materiálem, tak aby bylo možné zjistit jeho význam v rozvoji dítěte. Pro naplnění cíle jsem se v navštěvované MŠ seznámila s pomůckami, a ty které pro mě byly nejzajímavější, ať už v propracovaném postupu či svým speciálním vzhledem, jsem na závěr práce uvedla. Ve výčtu didaktického materiálu, stejně jako i v popisu mého pozorování jsem vypsala jednotlivé oblasti, jež se u dítěte s pomocí uvedených pomůcek rozvíjí. Následně jsem pozorovala děti při práci, abych viděla to, jak dítě při práci postupuje a manipuluje s předměty. Při pozorování jsem svou pozornost směřovala i na pedagoga, abych viděla jeho pozici, zatímco dítě pracuje. Konkrétněji jsem se zaměřila na to, zda pedagog při práci dítěte postupuje podle standardů osobnosti Montessori pedagoga, se kterými jsem seznámila v teoretické části. Podle vypořádaného musím konstatovat, že učitelky v této MŠ byly natolik znalé v Montessori přístupech, že jejich jednání na mě působilo opravdu profesionálním dojmem. V žádném případě dítě při práci nevyrušovaly, ale naopak samy čekaly na to, až je dítě o pomoc požádá samo, což obě učitelky uváděly také v rozhovoru, který je součástí praktické části. Samozřejmostí pro učitelky bylo, že všichni užívaný didaktický materiál znaly a uměly s ním pracovat. Zároveň se učitelky snažily rozpoznávat, které děti by potřebovaly posunout ve svých dovednostech o stupeň výše. Tyto děti bylo zapotřebí motivovat k nové práci s pomůckami, které pro něj doposud byly neznámé. Učitelky takto postupovaly zejména proto, aby využily senzitivního období dítěte, o kterém jsem se rozepisovala v teoretické části. Především v jazykové a matematické výchově je zapotřebí, aby učitelky vnímaly, kdy je dítě připraveno na složitější materiál, protože tyto dovednosti není pro dítě úplně jednoduché získat, avšak právě prostřednictvím správného přístupu učitelek se děti před mými očima učily abecedu, číst nebo počítat.

V tomto ohledu si myslím, že navštěvovaná MŠ dětem opravdu nabízí kvalitní Montessori přístup ze strany pedagogů.

V teoretické části jsem se zmínila, že prostor Montessori třídy musí dětem poskytovat připravené prostředí, které shledáváme, když je didaktický materiál dětem plně přístupný, správně roztríděný po jednotlivých výchovách a zároveň ho děti mohou využívat samy bez cizí pomoci. Třída, kterou jsem navštěvovala, všechna tato kritéria splňovala, a proto děti mohly svobodně jednat při vybírání materiálu ke své práci, přičemž se u nich rozvíjel smysl pro pořádek, protože věděly, kam vypůjčenou pomůcku zpět uložit. Udržování pořádku dětem ve třídě nezpůsobovalo žádný problém, každé dítě již vědělo, že si může vypůjčit pouze jednu pomůcku, se kterou pracuje na své pracovní ploše vyhrazené koberečkem. Třída MŠ jako

taková na mě působila velmi pozitivním dojmem a rozhodně ji můžeme považovat za prostředníka připraveného prostředí.

V kapitolách teoretické části jsem seznamovala s principy a myšlenkami Montessori pedagogiky včetně principu heterogenní skupiny, kterou tato MŠ taktéž splňuje, což je zajímavé pozorovat při práci dětí. Často jsem viděla situaci, kdy si dítě nevědělo rady a tak mu starší děti nabídly svou pomoc. Víceméně si vždy dítě nechalo pomoci či poradit, ale v případě, kdy pomoc odmítlo, bylo potřeba jeho rozhodnutí respektovat.

Když bych shrnula ze svých nově získaných poznatků skrze pozorování třebasmyslový materiál, dítě se v něm neučí pouze poznávat hmatem a zrakem barvy či kontrasty předmětů, ale materiál sám napomáhá dítěti v přípravách na psaní a podvědomě ho seznamuje s matematikou v rámci desetinné soustavy a geometrických tvarů. Podobně kosmický materiál dítě seznamuje se světem kolem něj, ale zároveň prostřednictvím manipulace s pomůckami ho také připravuje na psaní, na řád či posloupnost v matematice. Materiál praktické výchovy dítě učí do každodenní reality, kdy může tyto předměty využívat k přípravě svačín, zvelebování třídy nebo udržování pořádku.

V tomto ohledu jsem si potvrdila slova učitelek o tom, že didaktický materiál Montessori pedagogiky je nadčasový a efektivně rozvíjí všechny oblasti dítěte. Nicméně je jen na dítěti, aby si vybralo pomůcku, kterou zrovna potřebuje ve svém seberozvoji a stejně tak je na pedagogovi, aby rozpoznal, zda je dítě připravené se posouvat o úroveň výš v získání dalších schopností a dovedností.

Seznam použité literatury:

- 1) CHRÁSKA, M., *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 2) HENDL, J., *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- 3) JANKŮ, H., *Montessori systém v MŠ. Informatorium 3-8: časopis pro výchovu dětí od 3-8 let v mateřských školách a školních družinách*. Praha: Portál, 2002, 9(5), 6-7. ISSN 1210-7506.
- 4) JŮVA, V., JŮVA V., *Stručné dějiny pedagogiky*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-151-5.
- 5) KASPER, T. KASPEROVÁ, D., *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.
- 6) LUDWIG, H. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Praha: Univerzita Pardubice, 2008. ISBN 978-80-7395-049-1.
- 7) MONTESSORI, M., *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů, 1998. ISBN 80-86189-00-7.
- 8) MONTESSORI, M., *Objevování dítěte*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1234-8.
- 9) MONTESSORI, M., *Absorbující mysl: vývoj a výchova dětí od narození do šesti let*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2.
- 10) PAVLOVSKÁ, M., SYSLOVÁ Z., ŠMAHELOVÁ B., *Dějiny předškolní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-5981-8.
- 11) PLATZ, D., ARELLANO J., *Time tested early childhood theories and practices. Education: a monthly magazine devoted to the science, art, philosophy and literature of education*. Boston: New England Pub. Co., 2011, 132(1), 54-63. ISSN 0013-1172.
- 12) RÝDL, K., *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Public History, 1999. ISBN 80-902193-7-3.

- 13) RÝDL, K., *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006. ISBN 80-7194-841-1.
- 14) STODŮLKOVÁ, E., ZAPLETALOVÁ E., *Pedagogika pro střední školy*. Beroun: Machart, 2011. ISBN 978-80-87517-22-2.
- 15) SVOBODOVÁ, J., JŮVA V., *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.
- 16) ŠEBESTOVÁ, V., ŠVARCOVÁ J., *Maria Montessori - aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická škola, 1996.
- 17) ZELINKOVÁ, O., *Pomoz mi, abych to dokázal: Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Encyklopedie a slovníky:

PRŮCHA, J., a kol., *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

Elektronické zdroje:

<http://www.zsvobore.cz/montessori-skolka/provoz>

<http://www.montessoricr.cz/>

<https://www.samostatne-dite.cz/montessori-pomucky/>

<https://mandala-montessori.eu/cs/12-montessori-pomucky>

<https://montessorihracky.cz/cs/16-montessori-pomucky>

<https://montessori-ami.org/>

Seznam fotografií

Obrázek 1- Materiál praktického života.....	28
Obrázek 2- Materiál smyslové výchovy I.	29
Obrázek 3- Materiál smyslové výchovy II.	29
Obrázek 4- Matematický materiál I.	29
Obrázek 5- Matematický materiál: desítková soustava.....	30
Obrázek 6- Matematický materiál: sto a tisíc.....	30
Obrázek 7- Materiál jazykové výchovy I.	30
Obrázek 8- Materiál jazykové výchovy II.....	31
Obrázek 9- Čtenářský koutek.....	31
Obrázek 10 - Kreslířský koutek	32
Obrázek 11- Materiál kosmické výchovy	32
Obrázek 12- Dílna	33
Obrázek 13- Tabule elipsa.....	36
Obrázek 14- Větvičky elipsa	36
Obrázek 15- Třešeň elipsa.....	37
Obrázek 16- Matematická pomůcka kolíky	45
Obrázek 17- Číselná řada	46
Obrázek 18- Pracovní list: číselná řada.....	47
Obrázek 19- Praktická pomůcka pro strouhání a šlehání.....	48
Obrázek 20- Pomůcka písmena a písek.....	48
Obrázek 21- Tabulka s křídami.....	49
Obrázek 22- Pomůcka kartičky se stromy.....	50
Obrázek 23- Pomůcka mapa Evropy.....	51
Obrázek 24- Pomůcka předměty a písmena	52
Obrázek 25- Pomůcka: Válečky s úchyty	53
Obrázek 26- Pomůcka: Modré geometrické tvary	54
Obrázek 27- Pomůcka: Hmatová skrývačka	55
Obrázek 28- Pomůcka: Knoflíky a pytle.....	56
Obrázek 29- Pomůcka: Vajíčka a čísla.....	56
Obrázek 30- Pomůcka: Perlový materiál	57
Obrázek 31- Pomůcka: Doplnování písmen.....	58
Obrázek 32- Pomůcka: Kovové útvary	59
Obrázek 33- Pomůcka: Razítka části stromů	60

Seznam příloh

Příloha 1- Pravidla v MŠ.....	68
Příloha 2- Stolování v MŠ.....	68
Příloha 3- Náděí pro děti na přípravu svačín.....	69
Příloha 4- Systém svačín.....	69
Příloha 5- Ukázka obrázku dítěte s použitím kovových útvarů s úchyty.....	70
Příloha 6 – Koberečky na vymezení prostoru při práci.....	70

Příloha č. 1- Pravidla v MŠ



Příloha č. 2- Stolování v MŠ



Příloha č. 3 – Nářadí pro děti na přípravu svačiny



Příloha č. 4 – Systém svačin



Příloha č. 5- Ukázka obrázku dítěte s využitím kovových útvarů s úchyty



Příloha č. 6- Koberčky na vymezení prostoru při práci

