



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Hra zraku a hmatu

Game of Sight and Touch

Vypracovala: Lenka Lešňovská

Vedoucí práce: Dr. Dominika Sládková, M. A.

Obor: Učitelství výtvarné výchovy pro základní umělecké školy –
jednooborové

České Budějovice 2015

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou universitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Dr. Dominice Sládkové M. A., za odborné vedení a přátelský přístup. Dále bych chtěla poděkovat své rodině za podporu a trpělivost po čas mého studia.

Anotace

Diplomová práce se specializuje na vznik didaktických pomůcek pro děti předškolního a mladšího školního věku. Práce má dvě části – část teoretickou a praktickou.

V teoretické části je charakterizován psychologický vývoj člověka s důrazem na vývoj dětí předškolního a mladšího školního věku. Dále je práce zaměřena na život a dílo reformní pedagožky Marii Montessori. V teoretické části je též pojednáno o učení, využívání didaktických her při výuce a také rozdělení naučných pomůcek. Nedílnou součástí vzdělávacího procesu je učitel/vychovatel, proto mu je v této části věnovaná pozornost.

Praktická část se skládá z didaktických pomůcek pro nauku abecedy, číslic, rozvíjení smyslů a drobných úkolů, se kterými se běžně setkáváme při oblékání.

Klíčová slova

Vývojová psychologie, Marie Montessori, učitel, učení, didaktické pomůcky, didaktická hra, hraní, hračky.

LEŠŇOVSKÁ, L. *Hra zraku a hmatu*, České Budějovice 2015. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra výtvarné výchovy. Vedoucí práce: Dominika Sládková

Annotation

The thesis is specialized in the creation of teaching aids for preschool and early school age children. The work consists of two parts - theoretical and practical.

The theoretical part is characterized by psychological human development with an emphasis on the development of preschool and early school age children. The thesis is focused on the life and work of reform pedagogue Maria Montessori. The theoretical part is discussed about learning, the use of educational games and educational aids. In educational process is very important a teacher.

The practical part consists of teaching aids - the alphabet, numbers, and developing a sense of small tasks which are normally used in dressing up.

Keywords

Evolutionary psychology, Maria Montessori, teacher, learning, educational aids, didactic game, playing, toys.

Obsah

Obsah	6
Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Vývojová psychologie.....	9
1.1 Období předškolního věku	9
1.2 Mladší školní věk.....	13
2 Pedagogika Marie Montessori.....	16
2.1 Život Marie Montessori	16
2.2 Reformní pedagogika.....	17
2.2.1 Mezinárodní společnost Montessori	19
2.3 Montessori vzdělávání – myšlenky a základní principy	20
2.3.1 Připravené prostředí školní třídy v Montessori školách	23
2.4 Závěr k Montessori pedagogice.....	26
3 Učení a druhy učebních pomůcek.....	28
3.1 Učební metody žáků.....	28
3.2 Tradiční výukové metody	29
3.3 Učební pomůcky ve vzdělávání	32
4 Hra a vývoj hraček.....	35
4.1 Hraní.....	37
4.2 Didaktická hra.....	40
4.2.1 Smyslové vnímání při využívání didaktických materiálů	41
PRAKTICKÁ ČÁST	43
1 Didaktické pomůcky a jejich realizace.....	44
Práce dětí s pomůckami	49
Závěr.....	51
Seznam použitých zdrojů	53
Seznam zkratk	56
Seznam příloh.....	57

Úvod

Tato diplomová práce se zaměřuje na vznik a výrobu didaktických pomůcek pro děti předškolního a mladšího školního věku.

Abych přiblížila schopnosti dětí v tomto věku, popsala jsem v úvodu vývojovou psychologii člověka, kde je kladen velký důraz na vývoj dětí. Dále jsem se zabývala životem italské pedagožky Marie Montessori a vznikem její reformní pedagogiky. Právě tato pedagogika mi byla velkou inspirací pro zhotovení mé diplomové práce s názvem „Hra zraku a hmatu“. Po seznámení s revoluční pedagogikou jsem se zabývala didaktickými pomůckami. Kde jsem vyzdvihla pár průkopníků tohoto odvětví. Dále jsem popsala využití a práci s didaktickými pomůckami a jejich rozdělení. Nedílnou součástí učení je pedagog, který má své místo i v mé práci. Zaměřím se na učitele na jeho kompetence, metody, styly učení a dále rozvinu učení jako takové. Dále jsem nastínila vývoj hry a hraček, a co hra dětem přináší. V závěru práce je krátké shrnutí lidským smyslům, protože se s nimi pracuje při využívání mých didaktických pomůcek.

Praktická část navazuje na mou bakalářskou práci, a proto jsem zkompletovala abecední karty s magnetickými párovými kartičkami. Novou částí jsou hmatové číslice a magneticko – křídlová tabule se vzorem psa, který má set oblečení. Toto oblečení slouží k plnění úkolů na rozvíjení jemné motoriky, se kterými se setkáváme dennodenně v běžném životě.

Pro vypracování mé diplomové práce jsem čerpala z odborné literatury, internetových stránek a z dokumentárního cyklu. Všechny zdroje jsou uvedeny v závěru práce. Dále jsem uvedla seznam používaných zkratk v textové části a také rozsáhlou fotodokumentaci. Fotodokumentace mapuje výrobu, postup a konečné provedení praktické části. Jako poslední část fotodokumentace jsou zveřejněné fotografie z využití didaktických pomůcek v praxi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Vývojová psychologie

V této kapitole budu věnovat pozornost vývojové psychologii dětí předškolního a mladšího školního věku. Vývojová psychologie popisuje celoživotní vývoj jedince od jeho početí až do jeho smrti. Vysvětluje určité projevy chování v určitém věku. Dále nastíním anatomické a fyziologické poměry všech smyslů se zaměřením hlavně na sluch, zrak a hmat, které jsou pro pedagoga velice důležité.

Tento podobor psychologie zkoumá jak psychický vývoj jedince (ontogeneze), tak projevy chování a učení v určitém časovém období (fylogeneze).¹

1.1 Období předškolního věku

Pro toto období je nejvíce charakteristická dětská hra. Hra rozvíjí osobnost dítěte (samostatnost, rozhodnost, tvořivost...). Důležitým sociálním faktorem dítěte je, že si vytváří vztah ke světu a svému okolí. Při učení je důležitá fantazie, logické myšlení dítěte prozatím postrádá.²

Hrubá motorika - chůze se postupně stává automatickou a je jistější. Ve třech letech dítě obstojně zvládá chůzi na schodech se střídáním nohou, umí nebo se snaží jezdit na tříkolce. Čtyřleté dítě zvládá delší dobu stoj na jedné noze.³

Koordinace pohybů se zdokonaluje. Před nástupem do školy dítě zvládá běhat, skákat, umí plavat, bruslit, jezdit na kole. V pohybu se stává samostatné.

Jemná motorika - na počátku tohoto období se rozvíjí a koordinují jemné pohyby rukou a prstů. Dítě zvládne uchopit tužku a napodobit kresbu kruhu. Uchopí drobné předměty do prstů (např. korálek navlékne na šňůrku). Učí se pracovat s nůžkami, samo nebo s malou pomocí se umí najíst příborem. Při hře s míčem jej umí chytit do rukou a hodit.⁴

Čtyřleté dítě se orientuje postupně na praváka či leváka, sílí převaha jedné hemisféry, která má za následek dominanci jedné končetiny. Dítě již je

¹ [Srov.] LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 1. vyd. Praha, 1998. s. 15

² [Srov.] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. s. 68

³ [Srov.], tamtéž, s. 68

⁴ [Srov.] LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 1. vyd. Praha, 1998. s. 69-72

schopno nakreslit hlavonožce. Na konci tohoto období dítě dokáže zapnout knoflíky a zavázat tkaničky, samostatně se obléknout.⁵

Kognitivní vývoj - jedná se o tzv. poznávací funkce. Člověk je díky nim schopen poznávat okolí, učit se, jednat, reagovat. Jedná se o řeč, paměť, pozornost, prostorovou orientaci atd.

Dítěti se zdokonalují všechny smysly. Dokáže rozeznat a pojmenovat kromě základních barev i barvy doplňující (růžová, fialová, oranžová). Je schopno rozpoznat a reagovat na různé sluchové podněty (zvuky zvířat...), rozvíjí se chuť, orientace spíše na sladké. Umí rozeznat různé hmatové podněty a ty pojmenovat (drsné, hladké, studené...).

V předškolním věku je důležité děti učit právě všemi smysly, protože učení je podmíněno vlastní zkušeností. Dítě zaměřuje pozornost na to, co vidí. Děti experimentují, poznávají a učení je spojeno s aktivní činností. Zatím neumí logicky uvažovat, jedná se tedy o období názorného intuitivního myšlení.⁶

Uvažování dítěte a jeho náhled na svět můžeme popsat v několika pojmech. **Centrace** - dítě redukuje přichozí informace a zaměřuje se na pro něj na to podstatné, většinou na to nápadné (objektivně to nemusí být to důležitější).

Egocentrismus - dítě nedokáže vidět jiný úhel pohledu, je fixované na svém názoru. Není schopné objektivního uvažování. **Fenomenismus** - dítě vnímá svět, tak jak ho vidí (ryba = ryba, velryba = ryba, ne savec) **Prezentismus** - má souvislost s vnímáním světa tak jak ho vidí. Představuje pro něj subjektivní jistotu. Protože to tak vidí, tak si myslí, že to tak doopravdy je. Jiné východisko není. Je fixovaný na přítomnost. Zpracování informací dítěte a jeho výklad můžeme rozdělit do těchto bodů. **Magičnost** - reálný svět mísí s fantazijním světem, nevidí hranice. Poznání je proto zkresleno. **Animismus** - vlastnosti živých organismů přenášejí na neživé např. Sluníčko, jde po obloze. Ale rozeznají rozdíl mezi živým a neživým. **Arteficialismus** - dítě si vykládá vznik okolního světa různým způsobem, např. vodu do rybníka někdo napustil. **Absolutismus** - je to poznání závislé na dětské jistotě, musí mít definitivní platnost, např. tyto sušenky jsou nejlepší, protože to říkali v reklamě. Jiné odmítne, i když to reklama bude také udávat. První poznání reklamy má konečnou platnost.⁷

⁵ [Srov.] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol, *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc, 2005. S. 68

⁶ [Srov.] LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 1. vyd. Praha, 1998. s. 73-74

⁷ [Srov.] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. s. 69

Dítě v tomto období věku je schopno rozumět proměně jedné vlastnosti určitého objektu, ale již není schopno porozumět složitější proměnné a pochopit ji. Děti neberou v úvahu informace, kterým nerozumí, překáží jim a komplikují jim pohled na poznáný svět. Upínají svou pozornost na detail, který je pro ně důležitý, např. 2 sklenice svodou o stejném objemu tekutiny, avšak jedna sklenice je vyšší a hubenější – tu dítě určí, že je plnější, protože hladina je výš než u té druhé.

Nedokáží udržet dlouhou dobu pozornost, proto nejsou schopny vnímat celek jako soubor detailů. Avšak na konci tohoto období se pozornost zlepšuje a prodlužuje. Paměť se opírá o konkrétnost. Paměť u dětí předškolního věku funguje na bázi neúmyslného zapamatování. Dítě si zapamatuje věci ve svém okolí pomocí hry. Pokud si s něčím hraje, většinou si zapamatuje s čím. Památování je bez předchozího úmyslu si to zapamatovat. **Epizodická paměť** vzpomínek je útržkovitá. Rozvíjí se u dětí mezi 4. – 6, rokem věku. Vzpomínek z dětství je málo, jsou napůl odvozené a napůl zapamatované. Pomocí vyprávění příběhů a vzpomínek od rodičů se děti učí formulovat své zážitky a zapamatovat si je. Je to důležité pro emoční i sociální stránku. **Implicitní paměť** se vyvíjí postupně a nenásilně. V předškolním věku se děti pomocí pozorování naučí některým činnostem a dovednostem.⁸

Verbální vyjadřování dítě rozvíjí především se svými rodiči a svou rodinou, dále s učiteli, s vrstevníky a staršími dětmi. Otázkami „proč“ a „jak“ děti rozvíjí myšlení, dávají si věci do souvislostí, učí se používat různé slovní druhy a skládat věty. Kolem čtvrtého roku děti mluví pomocí delších vět, později kolem šestého roku užívají souvětí. Umí užívat budoucí čas. Děti předškolního věku využívají tzv. egocentrickou řeč. Ta jim slouží k zjednodušení a orientaci v dané situaci či problému. Povídají si sami pro sebe. Orientace v čase, prostou a počtu se vyvíjí velice pozvolna. Děti v prostoru neumí odhadnout vzdálenost a velikost. Vzdálené věci se jim zdají malé, blízké věci obrovské. Neumí rozeznat vpravo a vlevo, ale zvládají nahoru a dolů. V čase děti chápou pojmy dříve a později. Nerozumí časovým jednotkám jako týdny, měsíce, ale rozeznávají několik hodin či dnů (za chvíli, zítra). V počtech rozumí pojmu málo a hodně.⁹

Emoční a sociální vývoj: dítě předškolního věku je schopno být delší dobu bez matky, pokud má jistotu jejího návratu. Důležitým prvkem je socializace. Dítě se začleňuje do společnosti pomocí hry. Získává přátelská pouta

⁸ [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 136

⁹ [Srov.], tamtéž, s. 173-201

mezi svými vrstevníky a prohlubuje citové pouto k rodičům. Mají strach z cizího prostředí a lidí, smyšlených postav a bytostí (čerti). Nejčastější pocit je ale radost a veselost a to ze hry. Rozvíjí se smysl pro humor. Situace, které nechápou, si často upravují a smýšlejí, aby byly pro ně přijatelné. Hry mohou být volné (děti si samy vymyslí) různé pohybové aktivity dle fantazie dítěte bez zásahu dospělých, tak s jednoduchými pravidly, kdy dospělý dohlíží na dodržování pravidel a děti lehce koriguje. Dále hry námětové, tematické (např. hra na maminku). Při těchto hrách si dítě procvičuje své budoucí role v životě. Poznává své negativní i pozitivní vlastnosti, učí se rozhodovat. Hry symbolické slouží k prožívání reality tak, jak by dítě samo chtělo, např. bojí se psa – při hře může být pes hodný nebo ho musí poslouchat, dítě při hře nepocituje strach. Pomáhá mu to se vyrovnat s realitou. Při hře se začínají odlišovat děvčata od chlapců. Děti na konci tohoto období jsou schopné odlišit hru od práce a stávají se více samostatné. Chtějí doopravdy uklízet, vařit a atd. Důležitým prostředkem socializace a emočního vývoje dítěte jsou pohádky. Mají jasnou strukturu děje, vždy vítězí dobro nad zlem. Pro děti je tento svět bezpečný, protože mají jistotu, pravidla v ději se nemění. Pohádky jsou projevem skutečnosti, děti si ujasňují a uvědomují si, co je dobré a špatné, zlo je vždy potrestáno. Děti často prožívají příběhy s hlavními hrdiny, mohou se s nimi ztotožnit. Hrdinové pohádek mohou řešit podobné problémy jako děti. Učí se tím, že dobrem se dá zvládnout vše, a že zlo je po zásluze potrestáno. Štěstí je vždy nakloněno kladnému hrdinovi sobectví nikdy štěstí nepřinese. V pohádkách naděje umírá poslední.¹⁰

Dítě své prožitky dává okamžitě najevo chováním, např. radost poskakováním, smíchem. Emoce většinou nevyjadřuje slovně, nýbrž svým chováním, mimikou, hrou, kresbou atd. Dítě často mění své názory, protože nemá dostatek zkušeností. Jeho nálady jsou vrtkavé, často měněné, protože nemá dostatečně vyvinuté sebeovládání. Socializace v předškolním věku probíhá nad rámec rodiny, je to příprava na společenský život. Děti se musí sžít s novým prostředím, naučit se zvládnout nové role (učitel x žák, žák x žák). Děti přestávají být tolik závislé na rodičích, začínají se přátelit se svými vrstevníky a navazovat nové vztahy.¹¹

Nástup do školy se hodnotí z několika pohledů. Dítě musí být fyzicky, rozumově, emočně a sociálně vyzrálé. Děti při nástupu do školy nemusí mít všechny tyto vlastnosti rozvinuté, ale je důležité je podporovat v rozvoji jak ze

¹⁰ [Srov.] LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 1. vyd. Praha, 1998. s. 75

¹¹ [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 173-201

strany učitelů, tak rodičů. Dále je potřebné děti nepřetěžovat a těm, které nejsou dost vyzrálé pro nástup do školy doporučit odklad. Posouzení fyzické zralosti dítěte je součástí vyšetření a posouzení lékaře. Dítě by mělo vážit kolem 22 kg a měřit zhruba 120 cm. Hodnotí se pouze vážnější odchylky zralosti, např. zpomalený růst. Nejdůležitější hodnocení je hodnocení motoriky. Dítě musí mít přesněji koordinované pohyby (psaní, kreslení). Rozumová zralost musí být na dostatečné úrovni. Dítě začíná postupně logicky uvažovat, chápe neměnné velikosti množství, např. svodou ve sklenici. Kresba obsahuje daleko více podrobností a členění. Poznává, pokud něco chybí na zobrazeném předmětu a všimá si více detailů. Sluchově i vizuálně jsou vyspělejší. Toto je důležité pro čtení a psaní. Dále se posuzuje slovní zásoba, vývoj řeči, správná výslovnost a paměť (říkanky). Za emočně-sociální zralost se považuje to, že dítě musí zvládnout odloučení na delší časový úsek od rodičů, musí zvládnout a přijmout roli žák x učitel. To znamená poslouchat novou autoritu, hlásit se, když chce promluvit, sedět v lavici atd. Mělo by zvládat oddělovat hru a práci.¹²

1.2 Mladší školní věk

Toto období je prezentováno snaživostí a iniciativou dítěte. Je to velice plynulé a pozvolné období dítěte v oblasti jeho vývoje. Toto období je více realistické, dítě postupně opouští fantazijní svět. Na počátku tohoto období dítě pociťuje obrovský respekt k autoritám, později s postupem vývoje své nové vědomosti srovnává s dalšími informacemi. Jeho myšlení se stává více kritické.¹³ Zlepšuje se, zrychluje a zpřesňuje tzv. **hrubá motorika** (koordinace pohybu). Pohyb je více účelový. Do osmého roku života je to období růstu hlavně u děvčat. Zvětšuje se jak postava, tak objem srdce, mozek, zrychluje se přenos nervových impulzů i aktivita pohybové aparátu. Pohyb je stále důvodem radosti dítěte, je důležitý pro jeho psychické uvolnění a psychickou pohodu. Roste svalová síla.¹⁴ Spolu s výukou čtení a psaní se zdokonaluje **jemná motorika**. Pohyby při psaní vycházejí ze zápěstí, jsou přesnější, rychlejší a cílenější. V 7 letech dítě zvládne nakreslit podle předlohy kosočtverec, později i složitější obrazce.¹⁵

¹² [Srov.] LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 1. vyd. Praha, 1998. s. 76-81

¹³ Tamtéž, s. 82

¹⁴ [Srov.] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. s. 94

¹⁵ [Srov.], tamtéž, s. 94

V tomto období se **kognitivní funkce** vyvíjejí, protože nervový systém (NS) je vyzářlý podobně jako NS dospělého člověka. Děti jsou mnohem více samostatné. Dokáží si některé věci vybavit pouze v myslí, ačkoliv musí být přítomna podobná zkušenost.¹⁶ Dítě nástupem do školy začíná logicky uvažovat. Chápe předmět jako celek se všemi detaily, opírá se o vlastní zkušenosti. Pravdu si ověřuje vlastním poznáním. Poznání se opírá i o objektivní zkušenosti, děti mají schopnost uvažovat.¹⁷

Logické myšlení má tyto vlastnosti: **Decentrace** – dítě posuzuje realitu několika úhly pohledu. Začíná problém objektizovat, přestává se upínat na jeden detail. Umí se podívat na svět jinýma očima a odhadnout, jak se jeví jeho chování v očích druhých. **Konzervace** - dítě chápe trvalost okolí (např. objem tekutiny). Chápe, že jeden a ten samý předmět, může mít více podob. **Reverzibilita** – dítě rozumí vlastnostem různých proměn, které se využívají, např. při počtech. Chápe, že změna již nemusí být konečná, ale mohou ji vzít zpět.¹⁸

Vnímání a poznávání již není náhodné ale vědomé a cílené. Školák chápe souvislosti mezi jednotlivými jevy. Je více soustředěný a chápavý. Představivost volná, spontánní se postupně přeměňuje na představivost záměrnou, dítě je více vtahováno do reality. Při ukládání informací, tedy zapamatování si, je důležitá motivace. Dítě si začíná pamatovat záměrně, propojují se různá centra paměti, a tak se paměť stává dokonalejší. Pro děti na začátku školní docházky je důležité měnit činnosti při výuce, protože není schopno udržet dlouhou dobu pozornost.¹⁹

Dítě v tomto věkovém období přestává být tolik impulzivní, citově labilní a egocentrický. Má větší schopnost sebeovládání. Dítě začíná chápat a rozumět široké škále citů, umí je vyjadřovat svému okolí a zná jejich kvalitu. Začínají se rozvíjet vyšší city, např. estetické, sociální, intelektuální. Chápe rozdíl mezi kladnými a zápornými emocemi. Sebepojetí dítěte je kladné, což je velice významné pro celkové zdraví dítěte a pro jeho duševní výkonnost. Pojetí sebe sama probíhá tak, že dítě vytváří „teorii o sobě“. Pomáhá mu to při začleňování do společnosti. Socializace dítěte probíhá i z vnějších vlivů, např. rodina, kamarádi, učitelé. Dítě získává informace z vnějšího i vnitřního světa a skládá si

¹⁶ [Srov.] LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 1. vyd. Praha, 1998. s. 84-85

¹⁷ [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 236-265

¹⁸ [Srov.], tamtéž, s. 267-270

¹⁹ [Srov.] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. s. 94-96

svou identitu a sebehodnocení. Srovnává výkony, projevy a pocity ostatních dětí s těmi svými.²⁰

Dítě je schopno se delší dobu soustředit a udržet pozornost než v předškolním věku. Umí kombinovat práci a hru a zná rozdíl mezi nimi. Dává přednost hře se složitějšími pravidly a soutěžím pasivním i aktivním. Vychovatel musí dbát na to, aby děti zbytečně nepřetěžoval. Sebepojetí úspěšného a neúspěšného žáka se formuje v mladším školním věku a fixuje se mezi 4. -6. třídou.²¹

Stále více důležitou složkou dítěte je práce a plnění úkolů, avšak hra působí jako mentální relaxace. Proto je vhodné, aby ji vychovatel prokládal mezi učením. Ve třídě je přátelštější atmosféra a utužují se vztahy. Děti začínají mít první „koníčky“ a zájmy v nichž se začínají seberealizovat. Dítě tyto koníčky může brát jako kompenzaci neúspěchu ve škole nebo v jiných sociálních skupinách.²²

²⁰ [Srov.] LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. 1. vyd. Praha, 1998. s. 85-86

²¹ [Srov.] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, s. 236-265

²² [Srov.] ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999. s. 97-99

2 Pedagogika Marie Montessori

Ve druhé teoretické části se věnuji mému hlavnímu inspiračnímu zdroji, a tím je reformní pedagogika Marie Montessori. Ta mě zaujala svým přístupem k žákovi i k samotné výuce. V její pedagogice hraje důležitou roli i její nesnadný život, a proto Vám její život a dílo přiblížím.

2.1 Život Marie Montessori

„ Na mě se nedívejte, hleďte směrem, kterým ukazuji.“²³

Roku 1870 se, v Italském městě Chiaravalle, narodila Marie Montessori – lékařka a pedagožka. Nyní označována jako jedna z nejrevolučnějších žen světa.

Po základní škole byla přijata jako jedna z mála dívek na technickou školu. Tato škola byla do té doby výsadou chlapců. Studovala vědní obory a během studia změnila své zaměření. Nechtěla se stát pedagožkou, jak si to přál její otec, ale její zájem o vědu ji táhnul jiným směrem. Její kroky mířily na Římskou universitu ke studiu medicíny. Názory té doby neschvalovaly ženám studovat tento obor. Bylo to pro ženy neetické a hraničilo to s perverzností. Ale přesto si prosadila svou a roku 1896 Marie Montessori promovala na lékařské fakultě Římské univerzity. Stala se první ženou, která se mohla pyšnit titulem: doktorka medicíny. První pracovní místo měla na klinice v Římě. Zde působila jako asistentka na neurologicko-psychiatrickém oddělení. Tady ji zaujaly nejvíce mentálně retardované děti. Studovala jejich rozvoj a výchovu. V tomto oboru se nadále vzdělávala v Paříži a v Římě. 1909 opustila místo lékařky a začala se věnovat pedagogice. 6. 1. 1907 otevírá Dům dětí pro děti předškolního věku z chudého předměstí. Maria tady měla možnost studovat děti, jejich schopnosti a smyslovou dovednost.²⁴

Po pozorování dětí přistoupila na řešení úkolů pomocí různých předmětů, které měly děti zaujmout a rozvinout jejich mozkovou činnost. Dokázala to díky výrobkům od truhlářů, kteří jí zhotovili na zakázku výukové pomůcky. Díky nim některé děti dosáhly značného mentálního vývoje. Děti pod jejím vedením a učením, získávaly i výborné výsledky v závěrečných zkouškách. Když vyšly její

²³ NEOBYČEJNÉ ŽENY, *Maria Montessori*. 1. řada, 13. epizoda, BBC, Česká televize, 5. 5. 2012, dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10364942453-neobycejne-zeny/211382552610013-maria-montessori/> [online]. [srov. 17. 3. 2014]

²⁴ [Srov.] LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 8-11

úspěchy na povrch, začala být Marie vyhledávanou osobností. Mnoho lidí mělo zájem o její revoluční pedagogiku. Úspěch sklízela po celém světě.²⁵

Ani první světová válka, která započala roku 1914, nezastavila oblíbenost její revoluční pedagogiky. Při druhé světové válce chtěl její učení zneužít italský nacionalista Benito Mussolini. Ten měl v plánu, díky Montessori pedagogice, vychovat řádné a disciplinované vojáky. Střet nastal, když bylo nakázáno, aby všichni pedagogové byli fašisté a vedli k tomu i své žáky. Maria Montessori byla zásadně proti. Věřila, že každé dítě/žák má mít svobodné rozhodování. Od veřejného projevu svého názoru byla politicky pronásledována, což jí dohnalo k úniku. Benito Mussolini po jeho nezdařilém plánu zavřel všechny její školy. 1931 se v Londýně setkala s Mahátmem Gándhím, s nímž následně odcestovala do Indie školit nové učitele a učit tamní chudé indické děti. 1945 se navrací do zničené Evropy. V 75 letech započala práci na obnovu svých škol. Musela se lidem připomenout. Pořádala přednášky, na kterých získala opět velký ohlas a začal nanovo velký rozkvět revoluční Montessori pedagogiky. Umírá v Nizozemsku v roce 1952, ve věku 81 let. Ale ani její smrt nezastavila její pedagogiku a obliba tohoto učení nadále roste. Její poselství se nese světem dodnes. Vznikají stále nové instituce, které používají právě její pedagogiku.²⁶

2.2 Reformní pedagogika

Nové pedagogické hnutí vznikalo v 90. letech 19. století. Největší rozkvět reformní pedagogiky spadá do doby před druhou světovou válkou, do 20. - 30. let 20. století. Tato metoda se v té době setkává i s velkou kritikou a to především ze stran pedagogů a škol s tradičním pedagogickým zaměřením, kteří pracují s mechanickou metodou učení. Dále nesouhlasili s novým pohledem na žáka. Ten upřednostňoval individualizovanou osobnost jedince.²⁷

Pedagogika Marie Montessori spadá do tzv. reformních pedagogik vznikajících od konce 19. století. Tehdy začaly vznikat nové tendence pro obnovu a změnu vyučujících plánů, to se promítlo do hnutí nové výchovy a nových škol. Největší rozkvět nastal ve 20. a 30. letech 20. století. Příznivce těchto tendencí

²⁵ [Srov.] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 13-15

²⁶ NEOBYČEJNÉ ŽENY, *Maria Montessori*. 1. řada, 13. epizoda, BBC, Česká televize, 5. 5. 2012, dostupné z <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10364942453-neobycejne-zeny/211382552610013-maria-montessori/> [online]. [srov. 17. 3. 2014]

²⁷ [Srov.] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 11

pojil kritický pohled na tradiční školství. Jejich snaha vytvořit nové vyučovací osnovy, vycházela ze společnosti a z tehdejších potřeb. Tyto potřeby se mnohdy lišily, proto vzniklo hned několik reformních pedagogik, které si nesly svá specifika. Avšak společný základ zůstal. Tím byl nový pohled na dítě, tzv. pedocentrismus a dále aktivita ve škole, v rodinách a i ve společnosti.²⁸

Hlavní teze Montessori pedagogiky je, že věřila, že dítě je již od narození způsobilé pro svou vlastní aktivitu, čímž si vytváří svou individuální osobnost. Z toho vycházejí základní kameny této reformní pedagogiky. Princip výchovy a nauky spočívá ve spontánní činnosti dětí. Ty vycházejí ze samotného zájmu dětí.²⁹ „Proto je někdy toto hnutí nazýváno pedagogikou zájmů.“³⁰

U pedagogiky Marie Montessori není hlavním cílem dítěti vtisknout do hlavy co nejvíce poznatků, faktů a informací, ale cílem je naučit dítě jak samostatně nové informace získávat. Dítě si samo určí, kdy a co bude dělat. Tyto volné učící fáze jsou na základních školách až 15 hodin týdně. Vybrané individuální fáze trvají mnohdy 2,5 hodiny. Učící volné práce jsou často zařazovány do odpoledního vyučování. Další výhodou této metody je rozvíjení sebeorganizace, kooperace s ostatními žáky a dále rozvíjení individuálních schopností jednotlivce.³¹

I přes nárůst oblíbenosti alternativních škol, především Montessori a Waldorfských škol, jsou stále nejrozšířenější školy tradiční.

Školy pracují podle vzdělávacího programu. Ten udává školám vzdělávací cíle, obsah výuky a vyučovací metody. Ne všechny školy mají stejné vzdělávací programy. Programy se uplatňují podle typu školy, ale i tak jsou vzdělávací plány závazné, schvaluje je Ministerstvo školství.³² Pro získávání plnohodnotného vzdělání, stát vytvořil tzv. standart základního vzdělávání. Tento standart určuje a formuje vzdělávací cíle, dovednosti a kompetence žáků, ukončující devítiletou školní docházku. Zahrnuje učivo z jazyků, matematiky, přírodovědy, společenských věd, estetiky, zdravotní výchovy, pracovních činností a technologie.³³

²⁸ [Srov.] FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ. *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele)*. Brno: MSD, 2007, s. 5-6

²⁹ [Srov.] LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 17

³⁰ ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 11

³¹ [Srov.] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 12

³² [Srov.] ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, s. 82

³³ [Srov.] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 93

Ve 2. pol. 90. let se u nás, schválili tři základní vzdělávací programy tj. základní škola, obecná škola a národní škola. Všechny tři programy odmítají učení se nazpaměť, upřednostňují aktivní spolupráci se žáky, kdy se žák aktivně podílí na svém vzdělávání. Nejpříznivějším programem je základní škola. Vymezuje vyučovací látku, kterou by měl každý žák znát, čímž je lépe zvládnutá organizace vyučování. Obecná a národní škola umožňuje učitelům větší možnosti v organizaci svého vyučování.³⁴

Od 1. 9. 2007 u nás fungují nové vzdělávací systémy s kurikulárními dokumenty, které mají dvě úrovně - státní a školní. Státní úroveň zahrnuje národní vzdělávací program a rámcový vzdělávací program. Oba určují vzdělávání dětí předškolního, školního a středoškolního věku.³⁵

2.2.1 Mezinárodní společnost Montessori

Association Montessori Internationale byla založena roku 1929 Marií Montessori a jejím synem. První své působiště měla v Berlíně, chvíli na to se přestěhovala do Londýna, kde sídlila až do roku 1945. V dnešní době má společnost působiště v Amsterdamu. Montessori společnost vydává svůj časopis s názvem Montessori Journal for Montessori Education, dále vydávají poklady pro vzdělávací kurzy apod. Společnost organizuje a podporuje školy a její zájmové činnosti. Pořádají semináře, kurzy pro nové zájemce, podporují výrobu didaktických pomůcek a slouží i jako poradenská instituce.³⁶

Do České republiky tato pedagogika došla mnohem později. Hlavní překážkou byl režim, který tu vládnul. Do roku 1989 se o Montessori pedagogice a jejich přístupech vědělo málo. K nám se dostaly pouze okrajové informace, které byly vydány ve spise Příručka vědecké pedagogiky, pocházející z období první republiky. Rozvoj pedagogiky nastal v 90. letech 20. století, kdy u nás byla založena Asociace Montessori a Kruh přátel Montessori škol se soukromou školkou v Praze. V této době vznikl i nový vzdělávací program pro mateřskou a základní školu. V čele těchto pedagogických inovací stál ing. Plechatý, který přeložil a vydal tři publikace zabývající se Marií Montessori a jejím pedagogickým přístupem. Dále se o rozvoj zapříčinil profesor Rýdl a doktorka

³⁴ [Srov.] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 94

³⁵ [Srov.], tamtéž, s. 95

³⁶ RÝDL, Karel. *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History, 1999, s. 61

Baxová. Roku 1998 se konala první veřejná přednáška, která byla určena jak pro veřejnost, tak pro pedagogy. Tuto přednášku vedli přední američtí pedagogové a znalci tohoto směru.

Roku 1999 byla založena dr. Brunclíkovou Společnost Montessori. Ta v současné době podporuje činnosti Montessori škol i jejich pedagogů v naší republice.³⁷

2.3 Montessori vzdělávání – myšlenky a základní principy

Maria Montessori díky svému zájmu o děti, zpozorovala ve své praxi tři důležité objevy, a to absorbují mysl, senzitivní období a polarizaci osobnosti.

Hlavní teorií Montessori pedagogiky, je tzv. **absorbující mysl**. Je to přirozená vlastnost, která spolu s tvořivostí vytváří dobré předpoklady k učení. Tyto vlastnosti dítě doprovázejí od dětství až k dospělosti. Obohacují jedince zkušenostmi a znalostmi, které využije v životě.³⁸

Dítě si prvních 6 let života formuje své mentální schopnosti. V tomto útlém věku získává dovednosti a znalosti ze svého okolí, a to prostřednictvím svých smyslů. Marie Montessori rozdělila absorbující smysl na dvě části: vědomé a nevědomé vnímání. Nevědomé vnímání probíhá od narození až do třetího roku. V tomto období dítě získává nové poznatky za pomoci kontaktu s předměty z jeho nejbližšího okolí. Děti se rodí, bez předsudků, zkušeností a názorů, jsou tedy pro něj předměty z jeho okolí velmi cennými informacemi. Informace získává za pomoci smyslů (hmatu, chuti, zraku, sluchu i čichu). Dítě se ve vědomé části ocitá kolem třetího roku života. V tomto období mysl začíná rozebírat své myšlenky a dojmy. Dále se formuje paměť. Zdokonalují se i schopnosti pohybu a úchopu. Tyto důležité schopnosti napomáhají dítěti lépe chápat a vnímat svůj okolní svět. Volné a spontánní obohacování paměti a dovedností upadá po šestém roce. Po dosažení tohoto věku již všechny vjemy prochází cenzurou. Nastává třídění a posuzování, což zabraňuje rychlému získávání nových poznatků, jak k tomu bylo v předchozích letech.³⁹

Senzitivní období spadá do předškolního věku. Podle Montessori je to období, ve kterém si dítě nejlépe osvojí novou dovednost. Je to časový úsek,

³⁷ Montessoricr: o-spolecnosti-montessori. SPOLEČNOST MONTESSORI, o. s. [online]. [srov. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>

³⁸ [Srov.] *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Editor Karel Rýdl. Pardubice, 2006, s. 26

³⁹ Tamtéž, s. 26

který se vyznačuje silnou koncentrací a opakování určité činnosti. Dítě si činnost opakuje do doby, než si danou činnost osvojí. Poté se senzitivní část dostává do pozadí, než se najde nová zajímavá činnost, která jedince znovu zaujme a tím nastartuje senzitivní fázi.

Marie Montessori rozdělila senzitivní část podle dětí a jejich zájmu. Vznikla skupina rozdělená na šest částí: citlivost na pořadí, na vnímání, pro jazyk, pro chůzi, na drobné věci a citlivost pro včlenění do společnosti. Ke všem těmto fázím Montessori vymyslela pomocné materiály a pomůcky, které ukojí dětské popudy. Dále se tím děti rozvíjí mentálně i fyzicky.⁴⁰

Citlivost pro pořadí - dítě si již uvědomuje své tělesné funkce, které jsou spojeny s pohybem. Citlivost můžeme rozdělit do dvou částí, smysl pro vnější a vnitřní řád. Vrozený řád je důležitou částí každého dítě. Pořádek pomáhá dítěti v orientaci i v utváření obrazu světa. S řádem je též spojen pravidelný režim. Pravidelnost dítěti umožňuje lepší přizpůsobení k okolnímu světu. Další výhoda řádu je spojena i s rolí u rodičů, kterým řád napomáhá ve výchově.⁴¹

Citlivost na vnímání - jedinec se snaží více objevovat a bádát, proto využívá své smysly na poznávání okolního světa. Nejvíce používají hmat a chuť. Instinktivně uchopují předměty, ty dále vkládají do úst. Marie Montessori v této citlivosti definovala pojem stereografický smysl, tj. že dítě si vytváří obraz o předmětech bez pomoci zraku. Obraz si utvářejí za pomoci hmatu, kdy předměty nebo naučné pomůcky osahávají. **Citlivost pro jazyk** - děti v této fázi objevují, jak jsem již zmínila, za pomoci úst. Zde se ukazuje první tíhnutí k jazyku. Ale nyní již nepoužívá jazyk jen k poznávání, ale především se snaží vyjádřit své myšlenky. Komunikace, se kterou se setkávají, je přirozeně nutí sdělovat poznatky svému okolí. **Citlivost pro chůzi** - tato citlivost se objevuje po probádání svého okolí. Je to touha po poznání věcí, které jsou umístěny mimo dosah. Když si osvojí tuto dovednost, získá touhu pro chůzi. Jedinec rád chodí a toulá se. **Citlivost na malé věci** - této oblasti se vyvíjí cit pro detail. Dítě, které stále více objevuje a zkoumá své okolí, věnuje pozornost hlavně drobným předmětům.⁴²

Polarizace osobnosti - zpozorováním tohoto jevu se Marie Montessori setkala při práci v mateřské škole. Tento jev je nedílnou součástí správného a

⁴⁰ [Srov.] *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Editor Karel Rýdl. Pardubice, 2006, s. 28

⁴¹ [Srov.] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 31-32

⁴² [Srov.] *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. Editor Karel Rýdl. Pardubice, 2006, s. 29

zdravého rozvoje jedince. Smysl polarizace pozornosti spočívá v tom, že děti mají schopnost hlubokého soustředění na činnosti nebo i na jednotlivý předmět.⁴³

Ludwig ve své knize *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessori* rozdělil vzdělávací okruhy do pěti částí: praktický život, smyslová výchova, čtení a psaní, matematika a kosmická výchova.

Praktický život zahrnuje čtyři části, které se pojí s využíváním běžných úkonů ze života. První z nich můžeme zařadit do péče o sebe a své tělo, tj. oblékání (zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, zipů apod.). Dále jsou to úkony spojené s tělesnou hygienou (umývaní rukou, čištění zubů atd.). Další rozměr, jenž je zde zastoupen, je péče o své okolí. Jsou to úkoly, které se týkají práce v domácnosti. Zahrnujeme zde mytí nádobí, prostírání stolu, ale i péči o květiny a zahradu. Nedílnou součástí praktického života jsou i sociální vztahy. Cvičí se sociální kontakt spjatý s řečí a s konvencemi (tj. poděkování, pozdravy, prosby apod.). Posledním bodem jsou cvičení, která podporují kontrolu pohybu. Jsou to cvičení na rozvoj motoriky, koordinace smyslů a rovnovážná cvičení.⁴⁴

Smyslové poznávání je nedílnou součástí učení. Je dokázáno, že čím lépe pracují naše smyslové orgány, tím kvalitnější je naše vnímání. Pomůcky pro smyslové učení napomáhají rozvíjet daný smyslový orgán. Smyslové materiály jsou v sadách. Kolekce v sadě jsou smyslově odstupňovány (mají rozličnou strukturu, barvu či velikost).⁴⁵ Používají se materiály na rozlišení rozměrů, tvarů, barev, váhy, povrchů, struktur, zvuků/tónů, vůní, chutí a teplot. Na těchto jednotlivých pomůckách je vždy zdůrazněna a zvýrazněna jedna část, která se zaměřuje pouze na jeden smysl. Tyto pomůcky jsou vyráběny v sériích, které jsou omezeny počtem a velikostí. Při tzv. **jazykovém poznávání se** používají pomůcky napomáhající v rozvoji jazykových dovedností. Kartičky s písmeny, hmatové karty. Výhoda učení čtení a psaní ve třídách je spojena s tím, že děti znají fonetiku jednotlivých písmen již před začátkem samotné výuky. V **matematice** se používají pomůcky rozličných tvarů. Na těchto pomůckách jedinec vnímá geometrické tvary, proporce a chápe různé odlišnosti. **Kosmická výchova** vychází z koncepce světa. Děti se učí o spojitosti mezi různými obory – biologie,

⁴³ [Srov.] LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 58

⁴⁴ Montessoricr: o-spolecnosti-montessori. SPOLEČNOST MONTESSORI, o. s. [online]. [srov. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>

⁴⁵ [Srov.] LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 60-61

zeměpis, fyzika, chemie apod. Žáci se učí především názornými ukázkami a pokusy či pozorováním.⁴⁶

2.3.1 Připravené prostředí školní třídy v Montessori školách

Na správném vývoji dítěte se podílejí lidé, předměty a prostředí, které dítě obklopuje. Tyto okolnosti se mají dětem přizpůsobovat podle jejich aktuálních vývojových fází. Třídy, které se využívají při Montessori pedagogice jsou prosté, příjemné a přesně strukturované. Díky těmto základům, které jsou dodržovány, se děti dobře orientují mezi pomůckami a tím je plně využívají. Třídy jsou takto konstruovány kvůli faktu, který prokazuje menší soustředění v přeplněných učebnách, ale také nedostatek pomůcek a nevlídné prostředí děti nemotivuje a po krátkém čase se mohou začít nudit, čímž může vzniknout nekázeň. Proto je důležitá rovnováha těchto faktů. V dobře připravené třídě mají všechny věci své místo. Pomůcky stojí na poličkách nebo jsou uklizeny ve skříňkách tak, aby každé dítě k nim mělo volný přístup. Do tzv. připraveného prostředí patří pomůcky rozvíjející manuální činnosti z běžného života, materiály na smyslové učení a poznávání a materiály rozvíjející tvořivost. Dítě díky rozmanitosti materiálů získává nové dovednosti nebo se v nich zdokonaluje (např. postřeh, pozorování, vzájemné vztahy, koordinace pohybů apod.). Pestrost těchto úkolů rozvíjí dětské tělo i ducha. Aby připravené prostředí, bylo kompletní, musí tam být i pedagog/vychovatel.⁴⁷

V první řadě, si musíme položit otázku, kdo je učitel. Pedagogický slovník uvádí pojem učitel jako osobu, která motivuje, vede jedince k učení a předává jim znalosti a dovednosti.⁴⁸

Aktuální znění zákona z 1. září 2012 o pedagogických pracovnících zní takto: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu...“.⁴⁹

⁴⁶ Montessoricr: o-spolecnosti-montessori. SPOLEČNOST MONTESSORI, o. s. [online]. [srov. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>

⁴⁷ [Srov.] LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 33

⁴⁸ [Srov.] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 327

⁴⁹ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. [online]. 1. 9. 2012. [cit. 2014-04-

Každý zájemce o pedagogické vzdělání, a hlavně pro následné vzdělávání žáků, musí splňovat základní požadavky - být plně způsobilý k právním úkonům, vlastnit odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, být bezúhonný, zdravotně způsobilý a prokázat znalost českého jazyka.⁵⁰

Hlavní úlohou pedagoga není jen vysvětlování látky, nýbrž je aktivním činitelem výuky společně s žáky. Učitel koordinuje učební proces. Učitelská profese ukrývá další potřebné činnosti, které pedagog provádí. Kromě samotného vyučování plní tzv. **doplňkové činnosti**. To jsou **činnosti konzultační**, při kterých se učitel setkává s žáky nebo s jejich rodiči, řeší problémy v tzv. třídnických hodinách nebo na rodičovských schůzkách, aby všechny zúčastněné informoval o docházce, známkách apod. Dále je zde **konceptní činnost**, tj. činnost, která zahrnuje projekty v hodinách, inovace ve vyučování nebo ve škole. Tato činnost je důležitá pro zkvalitňování vyučování a pro prestiž školy. **Administrativní činnost** je nedílnou součástí všech škol. Učitel musí evidovat žáky, zapisovat jejich výkony, hodnocení a psát zprávy pro vedení školy apod. Při organizaci školních akcí musí plnit **činnost operativní**, není to spojené pouze s mimoškolními aktivitami, ale jde především o dozory, suplování, sportovní události, výlety aj. V tomto školním reprezentování je nedílnou součástí i **styk s veřejností**, kdy se pedagogové setkávají a spolupracují s jinými institucemi, publikují. Snaží se o co nejlepší sebereprezentaci ale i o reprezentaci školy, ve které pracují. Poslední činností, které učitel musí plnit je **činnost sebevzdělávací**, protože jak se mění doba, mění se i vyučovací metody. Používají se rozmanité didaktické pomůcky, doplňují své znalosti ve svých aprobačních nebo v oblastech pedagogicko-psychologických a didaktických.⁵¹

Kromě těchto doplňkových činností, jsou dále důležité jeho funkce, které neodmyslitelně patří k profesi učitele. Působí ve třech prolínajících se funkcích a to v metodicko-technické, vědecko-didaktické a ideově-výchovné. Tyto funkce se navzájem doplňují, ač metoda metodicko-technická převládá. Ta zahrnuje **funkci plánovací** (vyučovací cíle, výběr látky, volba metod apod.) **motivační** (snaha o získání pozornosti žáků a jejich spolupráce v hodinách) **komunikativní** (výklad, diskuse, rozhovor či demonstrace didaktických pomůcek), **řídící** (vedení hodiny, pomoc při problémech s vyučovací látkou apod.) **organizační** (zadávání úkolů,

08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

⁵⁰ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Aktuální znění zákona o pedagogických pracovnících. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, mládeže a tělovýchovy. [online]. 1. 9. 2012. [srov. 2014-04-08]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

⁵¹ [Srov.] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 20-21

příprava a obsluha technického zařízení aj.) **kontrolní** (prověrky, zkoušení) a poslední funkce je **vyhodnocovací** (klasifikace, pochvala nebo kritika).⁵²

Tak jako každý jedinec je osobitý a jedinečný, tak i pedagog má svá specifika. Učitel je v malé míře osobnost, ke které bývá vzhlíženo. Tím do značné míry ovlivňuje své žáky, jak kladně tak i záporně. Proto je důležité, aby učitel ovládal své kompetence a také aby rozvíjel kompetence svých žáků.⁵³ Dobrý učitel, podle knížky *Být učitelem*, je takový učitel, který zohledňuje individualitu svých žáků, zajímá se o jejich chování ve třídě/ve škole. Všimá si jejich výsledků a práce v hodinách. Učitel si tyto informace ukládá a analyzuje. Své závěry ve své praxi zohledňuje a snaží se žákům ve vyučování pomoci. Pedagog upravuje své výukové cíle. Takovému to učitelům se říká **reflektivní učitel**.⁵⁴

Při výuce je i důležitý samotný přístup pedagoga. Např. jaký má vztah se žáky, jaké používá metody, jak předává informace. Tzn., jaký má **učební styl**. Učební styl je pro každého pedagoga zcela individuální. G. D. Fenstrmacher sestavil typologii pedagogů podle využívání metod, jak zná obsah své aprobace, jak vnímá žáky a jaký je jeho vztah k žákům. Tím vznikly tři typologie. První je tzv. **manažerský typ** (učitel je efektivní, plně ovládá organizaci, motivuje žáky k lepším výsledkům) **typ facilitační** (přičemž učitel je zaměřen na individualitu každého žáka, učitel zohledňuje jednotlivé žáky a jejich potřeby) poslední je tzv. **pragmatický styl** (pedagog je zaměřen na dosažení vzdělávacích cílů, klade důraz na samotný proces učení a na jejich výsledky). Tyto typy jsou kladné a správné, záleží jen na učiteli, který typ mu více vyhovuje.⁵⁵

Typologií je vícero, např. V. Švec „...popsal vyučovací styl jako vlastní postup učitele při řešení pedagogických situacích.“⁵⁶ Rozdělil učitele do dvou stylů **adaptační** (učitel využívá tradičních metod, nerad obměňuje vyučovací látku či svůj postup apod.) a **inovativní styl** (tj. pedagog, který rád využívá nové a moderní prostředky, nebojí se nových přístupů a usiluje o velkou aktivitu žáků v hodinách).⁵⁷

Dále švýcarský psycholog, Ch. Caselman vytvořil základní typologii o dvou typech. První z nich je **logotrop** (tj. učitel, který se zaměřuje především na

⁵² [Srov.] MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, s. 64

⁵³ [Srov.] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 15-16

⁵⁴ [Srov.] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002, s. 35-36

⁵⁵ [Srov.] DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 20

⁵⁶ DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, s. 21

⁵⁷ [Srov.] ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005, s. 107-109

svůj obor, o žáka nemá velký zájem a upřednostňuje sebe a svou výuku). Protikladem je **paidotrop**, (tj, pedagog, který se snaží pomáhat a porozumět svým žákům, tím jsou občas snižené vzdělávací cíle). Pro výuku je ideální kombinace obou typů, protože využívání jednoho či druhého typu bez vzájemného prolínání může mít neblahý důsledek na žáka a jeho vzdělání.⁵⁸

Pedagog ve škole s Montessori pedagogikou má trochu jiný význam. Marie Montessori upřednostňovala pojem vychovatel. Vychovatel především žáky pozoruje a vyčkává, až si jedinec, který si neví rady, řekne o pomoc sám. L. Kratochwil, vídeňský profesor pedagogiky, sepsal seznam povinností, které by měl vychovatel splňovat:

- funkci diagnostickou (= pozorování a analýza činností jedince)
- funkci terapeutickou (= napomáhá, radí a podporuje jedince, zdali je o to požádán)
- funkci organizační
- funkci motivační
- funkci objasňující
- funkci upevňující disciplínu⁵⁹

Pedagog před samotnou výukou musí projít speciálním školením. Tento kurz je celoroční, zahrnuje 350 hodin výuky a seminářů. Je zaměřen na děti ve věku 3 – 6 let nebo na děti od 6 ti do 12 let. Kurz je jak časově tak finančně náročný, podporuje ho i ministerstvo školství, který ho akredituje. Po úspěšném absolvování kurzu obdrží každý účastník mezinárodně uznávaný Montessori diplom.⁶⁰

2.4 Závěr k Montessori pedagogice

Rozdíly Montessori škol a tzv. klasických škol jsou zjevné. Již při srovnání pedagogů, nebo-li u Montessori škol vychovatelů. Rozdílné je i zařízení škol. Co někdo může brát u Montessori škol za výhodu, je pro někoho obtíž. A to proto, že zařízení takové třídy je velice nákladné. Třídy jsou speciálně přizpůsobené a nacházejí se v nich rozmanité didaktické pomůcky. Klasické třídy jsou vybavené méně. Také používají didaktický materiál ale ne v takové míře jako je to

⁵⁸ [Srov.] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 265

⁵⁹ [Srov.] ZELINKOVÁ, Olga. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, s. 76

⁶⁰ Montessoricr: o-spolecnosti-montessori. SPOLEČNOST MONTESSORI, o. s. [online]. [srov. 2014-04-20]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>

v Montessori škole. Dále je rozdílné hodnocení žáků. Klasické školy používají známkování od 1 (výborné) až po 5 (nedostatečné), kdy jsou žáci posuzováni mezi sebou. V Montessori školách mají hodnocení slovní. Posuzují se pokroky jednotlivců, berou v potaz vývoj od posledního výkonu. A to i proto, že v těchto třídách je obsazení žáků věkově rozmanité.

Tak jako se mění doba, ve které žijeme, mění se různé zvyky, zažité zkušenosti i samotná společnost. To vše se odráží na dětech, které vychováváme. Dnes děti mnohdy vyrůstají jako jedináčci nebo žijí v neúplných rodinách. Každá rodina má rozdílné kulturní i sociální podmínky. K tomu by se mělo přihlížet. Tyto děti se dále setkávají ve školách, v jedné třídě. A z toho vznikají občasně problémy. Třída se často dělí na děti chytré, průměrné, hloupé, nebo na bohaté a chudé. To jsou časté záminky pro školní šikanu. S tímto problémem se v pedagogice Marie Montessori neseťkáme. Byla si vědoma, že každé dítě má jiné sociální zázemí nebo jiné učící dispozice. A naopak věřila, že různorodost třídy (věkově, kulturně či sociálně) je výhodou a přínosem pro celou třídu.⁶¹

⁶¹ [Srov.] LUDWIG, Harald. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce)*. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, s. 18-19

3 Učení a druhy učebních pomůcek

Učení není výhradou lidské říše. Učí se všechny živé organismy, protože učení napomáhá každému k přežití. Avšak učení u člověka se značně liší. Psycholog „V. A. Kruteckij vymezuje učení jako „tvořivé osvojování a získávání vědomostí“.⁶² Lidé se vymezují tím, že jsou v učení vždy aktivní. Učení zahrnuje hned několik psychických procesů a to: vnímání, paměť, myšlení a představitivost. Proces učení je rozvinut ve dvou směrech. První směr je postaven na základu soustavného, cílevědomého a řízeného procesu. Druhá je v rovině individuálního přístupu k učení nových dovedností a znalostí.⁶³

Pro učení je základní podmínkou neporušená nervová soustava. Pokud je soustava v pořádku, dalšími elementy pro učení je to, co se jedinec učí, kdo a jakým způsobem látku vyučuje. N. D. Levitov sepsal krátký seznam, co žák potřebuje k učení: žák má mít kladný vztah k učení, má správně využívat smyly, měl by aktivně zpracovávat učivo. Posledním důležitým bodem je proces uchování a zapamatování vyučující látky. Člověk získává informace mnoha způsoby, ale nejvíce informací získává zrakem (80 – 83%), druhým způsobem je sluch (12%). Chutí, hmatem a čichem získáváme též nové informace (5-7%). Ve srovnání s učením se procenta značně změnila. Při vyučování 20% žákům vyhovuje poslech látky. 30% žáků upřednostňuje ve vyučování vizuální formu. Pokud se tyto dva způsoby spojí, žáci mají větší úspěšnost při učení.⁶⁴ „Z výsledků výzkumu i ze zkušeností praxe vyplývá, že učení je optimální tehdy může-li učící se objekt přijímat nové informace pomocí více informačních kanálů a navíc má-li možnost si sám nové učivo prakticky procvičovat.“⁶⁵

3.1 Učební metody žáků

Každý žák, jak je zde již zmíněno, je individuální bytost, které vyhovuje jiný výukový styl. To je zapříčiněno i vrozenými dispozicemi. Proto se D. Newble a N.J. Entwisle zabývali teoriemi učení. Mezi hlavní teze patří individuální přístup,

⁶² GESCHWINDER, Jan. a kol, *Metodika využití materiálních didaktických prostředků*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 9

⁶³ [Srov.] GESCHWINDER, Jan. a kol, *Metodika využití materiálních didaktických prostředků*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 9

⁶⁴ [Srov.], tamtéž, s. 10

⁶⁵ GESCHWINDER, Jan. a kol, *Metodika využití materiálních didaktických prostředků*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987, s. 10

motivace a zájem jednotlivců. Společně vymezili tři základní učební styly. První učební styl vyhovuje žákům, kteří se rádi učí a rádi získávají nové vědomosti a dovednosti. Je to tzv. **hloubkový styl učení**. V tomto stylu jedince táhne především vnitřní motivace, kdy chce získávat nové vědomosti a dosahovat své stanovené cíle. Jedinec se učí postupně, s logickou návazností, dobře se orientuje v textu, v pojmech i ve vyučovací látce. Žák má smysl pro detail. Opositem tohoto stylu je tzv. **povrchový styl učení**. Jedince nežene vnitřní motivace, nemá chuť ani zájem získávat nové informace. Žák využívá mechanický styl učení. Často mu unikají návaznosti, detaily i podstatné věci z vyučovací látky. Učí se především kvůli strachu ze špatných známek.⁶⁶ **Strategický styl učení** nebo též nazýván jako utilitaristický styl, je u žáků, kteří se snaží mít co nejlepší výsledky za co nejmenší námahu. Strategický styl může také souviset s nevhodnými výukovými metodami nebo s velkými nároky učitele. Tyto učební styly nemusí být u žáků trvalé, lze žáky ovlivňovat a tím měnit nebo upravovat jejich uvažování a tím i učební styl. K tomu je důležité, aby učitel žáka poznal a zjistil, jak uvažuje a pak může změnit jeho pojetí učiva. Pojetí učiva rozdělujeme na **kognitivní** (snaha o porozumění jednotlivých pojmů a jejich vzájemných vztahů) **afektivní** (vychází ze žákových hodnot a přesvědčení) **konativní** (je spojeno s konkrétním učením v souladu se žákovým chováním).⁶⁷ Mareš ve své publikaci *Styly učení žáků a studentů* nedoporučuje, aby pedagog ovlivňoval učební styly. Protože se stává, že ač má žák nevhodný učební styl (dle učitele) tak i přes to může žák mít dobré vzdělávací výsledky.⁶⁸

Tyto podstaty učení se mění. Jeden z hlavních vlivů je učitel, ale především je to samotný žák, který to dokáže změnit. Žáci mívají často pocit, že probíranou látku nebudou nikdy potřebovat, a proto se jí nechtějí učit. Ale pokud změní své myšlení a začnou se učit pro své budoucí povolání, pro sebe nebo rodiče, dostaví se zlepšení. Toto by měl být cíl každého pedagoga, motivace žáků ke změně svých postojů a tím zlepšit jejich vzdělávací proces.⁶⁹

3.2 Tradiční výukové metody

Metoda z původního řeckého slova *methodos* tj. cesta směrem k cíli. Metoda je souhrnem praktických a teoretických postupů. Rozdělují se na

⁶⁶ [Srov.] MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, s. 62-64

⁶⁷ [Srov.], tamtéž, s s. 39-40

⁶⁸ [Srov.], tamtéž, s. 130-141

⁶⁹ [Srov.] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, s. 417-429

praktickou a vědeckou metodu. „Praktická metoda směřuje k realizaci záměru prostřednictvím konkrétních úkolů, obrátů, operací.“⁷⁰

„Vědecká metoda se vyznačuje cílevědomou záměrností a přísnou systematičností, může mít charakter badatelský nebo výkladový.“⁷¹ I ve výuce má metoda své místo, jsou to komunikační vazby mezi pedagogem a žákem. Na výukové metodě se podílí jak žák, tak i pedagog. Proto „metodu výuky chápeme jako koordinovaný, úzce spojený systém vyučovací činnosti učitele a učebních aktivit žáků orientovaných na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.“⁷²

V průběhu doby vznikaly nové a nové výukové metody, které bylo třeba roztřídit. Toto třídění není snadné, často se s roztříděním objevily chyby. Nedostatky byly logického i věcného ražení. S novou dobou vzniklo mnoho neobvyklých variant výukových metod. Ty jsou spojené s formou výuky nebo s moderními technologiemi, které jsou spjaté s využíváním nových didaktických prostředků. Rozdělení, kde hlavním kritériem bereme typ osvojovaných poznatků a způsob jejich prezentace vypadá takto. Rozdělujeme je na metody: slovní, názorně-demonstrační a praktické.⁷³

Ve slovních metodách rozlišujeme dvojí rozdělení. Do první části zařazujeme **metodu slovní monologickou**, kam patří: **vyprávění**. Vyprávění je založeno na sledu událostí, které jsou vyprávěné v dějovém sledu s konkrétními fakty a s líčením hlavní dějové linie. V této metodě se využívají literárně výrazové prostředky, jako je metafora, přímá řeč apod. Aby žáci udrželi při vyprávění pozornost, je vhodné používat výraznou gestikulaci a hlasovou proměnu.⁷⁴ **Vysvětlování** je metoda k objasňování složitějších jevů, faktů nebo nějaké problematiky. Učivo se žákům sděluje s logickou sestupností tak, aby žáci látku pochopili. Proto pedagog během výuky zjišťuje, pomocí otázek, zda se žák v probírané látce správně orientuje a zda jí rozumí. Při vysvětlování je důležité objasnit podstatné problémy, a až posléze látku obohacovat o detaily a méně důležité drobnosti. Aby metoda vysvětlování byla pro žáky přínosná, musí pedagog dodržovat určitá pravidla. Při vysvětlování musí učitel brát v potaz věkovou rozmanitost, a tak vyučovací látku přizpůsobit jejich vědomostem. Protože rozvíjet látku o zbytečné podrobnosti spolu s nesrozumitelnými termíny

⁷⁰ MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 5

⁷¹ Tamtéž, s. 5

⁷² Tamtéž, s. 5-7

⁷³ [Srov.] MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 5-7

⁷⁴ [Srov.] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 41

zapřičiňuje nepochopení vysvětlovaného učiva. Pro snadnější pochopení látky lze využít konkrétní příklady nebo ukázky na danou problematiku.⁷⁵ **Výklad** je nejvíce využíván na základních a středních školách. V něm pedagog předává žákům srozumitelná fakta z probírané látky. Učitel navazuje na předešlou látku a líčí konkrétní příklady. Pro zpětnou vazbu může učitel použít sérii otázek týkajících se probírané látky. Dále má možnost využít metodu názorně-demonstrační. Náročnějším výkladem se říká přednáška. Ta je využívána hlavně na vysokých školách. Při výkladu je vhodné dodržovat správnou strukturu. Prvním bodem, je seznámení s hlavním bodem problematiky, druhý bod žáky seznamuje se složitějším výkladem vyučovací látky. Následně učitel žákům problematiku přibližuje pomocí konkrétních ukázek, případech a také jim přibližuje jak látku využít v praxi. Na závěr pedagog sdělí žákům, zajímavosti, které upevní žákům vyučovanou látku a základní poznatky. Tato metoda má i své nevýhody, ač pro žáky je vhodná, protože je jim látka vykládána s logickým uspořádáním, tak právě to zapřičiňuje, že se žáci málo zamýšlí nad samotnou problematikou, nevede je k tvořivosti nebo ke správným sdělovacím dovednostem.⁷⁶

Do druhé slovní metody, patří **metoda dialogická** – která má podobu rozhovoru. **Rozhovor** patří do nejstarší didaktické metody. Rozhovor byl využíván již ve starověku např. Sokratem. Ten při této metodě kladl nahodilé otázky a žáci na ně měli odpovídat. Pokud žáci nevěděli odpovědi, byly pokládány takové otázky, aby na odpověď přišli logickou cestou. Tím žáci získávali nové poznatky. Tento rozhovor se v dnešní době označuje, jako **rozhovor sokratovský**. Toto je jeden z typů rozhovoru, dále rozlišujeme **výukový rozhovor** (má reproduktivní podobu) a **heuristický rozhovor** (u tohoto rozhovoru se využívají otázky, které vedou k objasnění příčin, jevů apod.) Rozhovor, má i další funkce např. žáka motivuje, pomáhá jim objasňovat problematiku vyučované látky, doplňuje ostatní výukové metody a pro učitele má funkci zpětné vazby, kdy díky této metodě zjišťuje, zda žáci látku správně pochopili a rozumí ji.⁷⁷ Rozvinutějším rozhovorem je **dialog** probíhá nejen mezi učitelem – žákem, ale i mezi žákem – žákem či žáky. Aby dialog plnil svou didaktickou funkci, musí být žákům přednesen vyučovací problém zajímavým způsobem. Dále je třeba, aby ve třídě byla příjemná a důvěrná atmosféra. Učitel

⁷⁵ [Srov.] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmissivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 42

⁷⁶ [Srov.] tamtéž, s. 43

⁷⁷ [Srov.] tamtéž, s. 48

má mít dialog plně pod kontrolou tak, aby žáci nesklouzli k jinému tématu nebo aby dialog nedoprovázeli vyhrocené emoce a neklid ve třídě. Pozitivní stránkou této metody je, že se žáci více zamýšlejí nad danou problematikou, naučí se argumentovat, poslouchat názory ostatních, přijímat kritiku a také se naučí respektovat sami sebe, ostatní žáky a svého učitele.⁷⁸

V **metodách názorně-demonstračních** je zařazeno **pozorování** – jde o ukázkou předmětů, jevů či obrázků. Probíranou látku žáci vnímají za pomoci svých smyslů. Díky nim si utvářejí vlastní představu o dané problematice nebo o jevu. **Demonstrace statických obrazů a projekce staticko – dynamická** jsou to metody obdobné jako u pozorování, jen zde je využívána moderní technika (dataprojektor, video, rádio aj.).⁷⁹

Poslední metodou je **metoda praktická**, ve které se nacvičují pracovní dovednosti např. práce v laboratořích, pracovní činnosti, grafické či výtvarné činnosti. V této metodě se využívá aktivního podílení žáků na činnostech k naučení určitých dovedností nebo k osvojení např. výtvarné techniky.⁸⁰

3.3 Učební pomůcky ve vzdělávání

J. Průcha v pedagogickém slovníku uvádí, že „učební pomůcky jsou předměty zprostředkující nebo napodobující realitu, napomáhající větší názornosti nebo usnadňující výuku.“⁸¹

Učební pomůcky jsou součástí každého výukového procesu. Je však důležité, aby pomůcky byly vhodně vybrány a tím správně podpořily učební proces. Protože nevhodně vybrané pomůcky mohou působit kontraproduktivně. Používání těchto naukových pomůcek je spjato se zásadami názornosti.⁸²

„Vzdělávání lze v obecné rovině považovat za složitý interakční proces, při kterém dochází ke vzájemnému působení a ovlivňování hlavních aktérů, tj. edukátora a edukanty.“⁸³ Učební pomůcky vždy podporovaly výuku. Jsou jakousi

⁷⁸ [Srov.] ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, s. 48-49

[Srov.] MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 7

⁸⁰ Tamtéž, s. 7-8

⁸¹ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, s. 322

⁸² [Srov.] DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 2008, s. 5

⁸³ DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 2008, s. 7

materiální základnou každého vyučování. Jak se měnila doba a civilizace, měnil se i didaktický materiál.⁸⁴

„Proces výchovy a vzdělání je specifickým druhem lidské činnosti, v němž je nezbytné řešit základní vztah cíl – prostředek.“⁸⁵ Při dnešním vyučování si málo pedagogů vystačí pouze se slovním výkladem. Nyní se častěji setkáváme s využíváním rozmanitých výukových pomůcek. Dnešní doba a její technologie rozvíjí i materiály k vyučování. Didaktické programy zahrnují sítě (internet a PC sítě, on-line knihovny apod.), multimédia (animace, zvuk, obraz atd.) a mobilní prostředky (notebooky bezdrátové sítě apod.)⁸⁶

S využíváním pomůcek jsme se setkali již v historii. Průkopníky v tomto odvětví byli F. Bacon, J. A. Komenský, D. Fröbela nebo G. A. Lindnera.⁸⁷

Při správném používání pomůcek se ve vyučování snadněji dosahují vzdělávací cíle. Žáci si pomocí ukázek a pomůcek lépe osvojují vyučovací látku. Vyučování ovlivňuje jak využívání didaktických pomůcek, tak i vybavení a klima třídy.⁸⁸

Používání těchto pomůcek, není žádná novinka na pedagogické půdě. Základy naukových předmětů sahají do dávné historie, kdy se lidským poznáváním zabývali ve filozofii, v empirických a senzuálních vědách. Prvním průkopníkem novější doby byl Francis Bacon, který se věnoval objasňování přírodních jevů, čímž dal vzniknout tzv. induktivní metodě. Tato metoda propojuje teorii s praktickou ukázkou. Z Baconových poznatků vycházel i J. A. Komenský. Ve svém díle *Velká didaktika* uvedl: „Lidé se mají učit moudrosti pokud možno ne z knih nýbrž z nebe, země, dubův a buků, tj. znáti a zkoumati věci samy a ne pouze cizí pozorování a svědectví o věcech“⁸⁹ Dalším průkopníkem s didaktickými pomůckami byl D. Fröbela, který vytvořil soubory dětských pomůcek, tzv. Fröbelovy dárky. Tyto dárky tvoří soustavu šesti hraček, se kterými děti mohou různě manipulovat, skládat, stavět apod. U nás dalším průkopníkem byl G. A. Lindnera. Ten jako ředitel učitelského ústavu v Kutné Hoře vybudoval řemeslné dílny, v nichž žáci vyráběli, pod pedagogickým

⁸⁴ [Srov.] MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, s. 52

⁸⁵ SLAVÍK, Milan a Ivan MILLER. *Materiální didaktické prostředky: modul výuky pro řízené samostudium*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2002, s. 5

⁸⁶ [Srov.] SLAVÍK, Milan a Ivan MILLER. *Materiální didaktické prostředky: modul výuky pro řízené samostudium*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2002, s. 5

⁸⁷ [Srov.] DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 2008, s. 7

⁸⁸ [Srov.] tamtéž, s. 7

⁸⁹ DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 2008, s. 11-12

vedením, didaktické pomůcky. Následně tyto pomůcky byly distribuovány do dalších škol.⁹⁰

Učební pomůcky jsou rozmanité svou funkčností tak i tvarovým provedením. I využití se značně liší. Rozdělujeme je do tří základních skupin, a to pedagogické-didaktické, psychologicko-fyziologické a materiálně praktické.⁹¹

Rozmanité pomůcky splňují princip názornosti. Pomůcky mohou mít podobu přírodnin, modelů, statického zobrazení, textové pomůcky, dynamické zobrazování a elektronická média. **Přírodniny** jsou materiály, které se nachází v přírodě. Mohou mít podobu živých rostlin, sušených přírodnin, herbáře, vycpaných zvířat apod. **Modely** - zmenšeniny nebo zvětšeniny původních předmětů. Tyto pomůcky jsou často barevně odlišené, zdůrazňují důležité detaily. Modely lze rozdělit na statické (stroje, orgány, budovy – též se nazývají maketami), dynamické (ukazují chod motoru nebo funkci srdce, plic apod.), тренаžery (zařízení, které napomáhají nacvičovat určité schopnosti. Pro **statické zobrazení** se používají vizuální pomůcky, které jsou v podobě nástěnných obrázků, plakátů, map, tabulí a také obrazy promítané za pomoci dataprojektoru. **Textové pomůcky** tj. didaktický materiál, který má převážně podobu učebnic, knih, atlasů nebo tzv. klíčů. Učebnice jsou nedílnou součástí každého vyučování. V nich jsou sepsané poznámky a fakta pro každý obor. Z těchto materiálů se žáci učí a získávají nové poznatky. **Dynamické zobrazení** - do této kategorie řadíme auditivní pomůcky (tj. hudební záznamy, zvukové nahrávky apod.) a pomůcky audiovizuální (krátkometrážní filmy, dokumenty aj.) Mezi poslední pomůcky patří tzv. **elektronická media**. Sem patří elektronické pomůcky spojené s využíváním počítačů.⁹²

⁹⁰ [Srov.] DOSTÁL, Jiří. *Učební pomůcky a zásada názornosti*. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 2008, s. 13

⁹¹ [Srov.] tamtéž, s. 17

⁹² [Srov.] SLAVÍK, Milan a Ivan MILLER. *Materiální didaktické prostředky: modul výuky pro řízené samostudium*. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2002, s. 5-11

4 Hra a vývoj hraček

Co je to vlastně hra? Je mnoho definic. Autoři se v těchto definicích často shodují ale i rozcházejí. Například lektor Leydenské univerzity Johan Huiziga se v roce 1933 zabýval tématem „Rozmezí hry a vážného počítání v kultuře.“ Tento námět více rozvinul a vydal roku 1938 pod názvem „Homo ludens“. V tomto díle autor čtenářům nabízí bádání a reflexi. Přesto, že mnoho tvrzení bylo již zpochybněno, tak i tak si autor zaslouží veliké uznání za dílo zabývající se hrou. Měl snahu napsat základní principy hry, které jsou přítomny ve všech kulturách, v umění, ve filozofii, v poezii apod.⁹³ První definice podle Huiziga z této knihy: „Podle formy tedy můžeme hrou souhrnně nazvat svobodné jednání, které je míněno „jen tak“ a stojí mimo obyčejný život, ale které přesto může hráče plně zaujmout, k němuž se dále nepřipíná žádný materiální zájem a jimž se nedosahuje žádného užitku, které se uskutečňuje ve zvlášť určeném času a ve zvlášť určeném prostoru, probíhá řádně podle určitých pravidel a vyvolává v život společenské skupiny, které se rády obklopují tajemstvím, nebo vymaňují z obyčejného světa tím, že se přestrojí za jiné.“⁹⁴

Knih *Homo ludens* nabízí další definici a to: „Hra je dobrovolná činnost, která je vykonávána uvnitř pevně stanovených časových a prostorových hranic, podle dobrovolně přijatých, ale bezpodmínečně závazných pravidel, která má svůj cíl v sobě samé a je doprovázena pocitem napětí a radosti a vědomím „jiného bytí“ než je „všední život“.“⁹⁵

Huizing ve své knize též popisuje hry, které jsou spojeny se sázkami. Jsou to loterie, sázení na dostizích a hry, které jsou hrány v casinech.⁹⁶

V knize „Hry a lidé: maska a závrať“, kterou napsal Roger Caillois, rozdělil hru do dvou částí. V první části uvedl hazardní hry (sázky) a druhou část tvoří hry minetické a interpretační. Dále jsou hry, které se nedají lehce zařadit. Jsou to hry jako např. pouštění draka, lego, puzzle, luštění křížovek, dovádění venku na prolézačkách, kolotočích, které jsou na dětských hřištích apod.

⁹³ [Srov.] CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Překlad Nina Vangeli. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, s. 25

⁹⁴ CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Překlad Nina Vangeli. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, s. 25-26

⁹⁵ [Srov.] tamtéž, s. 26

⁹⁶ [Srov.] CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Překlad Nina Vangeli. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, s. 26

Podrobnější rozdělení hry podle R. Cailloise:

- svobodná hra
- vydělenou z každodenního života
- nejistou
- neproduktivní
- podřízené pravidlům
- fiktivní

Toto rozdělení se vztahuje pouze na formu hry, ale již ne na její obsah. Další rozdělení, kterým se ve své knize zabývá, je rozdělení podle toho, co hra obsahuje a v jaké míře. Jedná se o to, zda v hrách převažuje soutěživost, náhoda, chování „jako by“ nebo závratí. Tímto rozdělením vznikly čtyři kategorie: AGÓN (soutěž), ALEA (náhoda), MIMIKRY (vystupování v rolích), ILINIX (závrať). Ani tato rozdělení nevystihují hru jako takovou, tyto čtyři části spadají dále do dvou hlavních bodů a tím je PAIDIA (poblouznění) a LUDUS (řešení reálných situacích).⁹⁷

V každém vývojovém období člověka se hračky vyráběly. Sice nevíme, zda si toho byli vědomi první lidé žijící v pravěku, ale i z této doby se dochovaly první primitivní hračky. Dochovaly se pouze hračky z pálené hlíny, ale dá se předpokládat, že vyráběli též hračky ze dřeva. Ty bohužel pro svůj přírodní materiál nemají tak dlouhou životnost jako již zmíněné hračky z pálené hlíny.

V Antice se vyráběly hračky rozmanitých forem. Ty se dochovaly v menších či větších změnách, až do dnešní podoby. Např. loutky, řehtačky, stavebnice či hračky ve tvaru zvířat a panenek. V této době se objevují i nové materiály pro zhotovení hraček. Používali, kromě již známé pálené hlíny a dřeva, kovy – olovo a bronz. V Egyptě vkládali hračky i do hrobek. Díky tomu se nám hračky z tohoto období dochovaly. V hrobkách se našly kožené míče, figurky ze dřeva a bronzu. Figurky měly podobu zvířat, sluhů, otroků, ale i otrokářů s bičem. Z dob raného středověku se dochovaly panenky, koníčky a nádobíčko z pálené hlíny, kromě těchto hraček se objevují i drobné hudební nástroje, jako jsou trubky a píšťaly. Z románského období se kromě známých hraček ze dřeva a z pálené hlíny dochovaly i první hračky ze skla. Hlavním motivem románské hračky, byl rytíř na koni. Ve 14. – 15. století se vyráběly hračky rozmanitých forem. Vznikala chrastítka, která měla podobu ptáků, nádobíčka apod. Vyráběli se též hračky pro dospělé a to především pohyblivé obrázky, které využívaly nové

⁹⁷ [Srov.] CAILLOIS, Roger. *Hry a lidé: maska a závrať*. Vyd. 1. Překlad Nina Vangeli. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, s. 31-34

poznatky z optiky. Na konci 16. století nastal největší rozvoj ve výrobě hraček. Novým produktem této doby byl houpající kůň a loutkové divadlo. V tomto období se velké pozornosti dostávalo výrobě panenek, které prodělaly velký vývoj. Od hlaviček ze dřeva, vosku, terakoty, papírové hmoty až po porcelán. Kromě vývoje materiálu se měnila i jejich podoba. Z lidové panenky, která byla prostá až k panence naturalistické, která nosila dobovou módu. Zajímavostí panenek je, že dříve se panenka dávala i hochům, až později se stala výsadou holčiček. V 19. století při technické revoluci se značně rozšířila výroba hraček. Tvary byly již dány minulostí a tak se hračky inspirovaly hračkami z historie. Pouze se měnilo jejich provedení. Hračky jsou často rozdělovány do kategorie: lidové, umělecké a průmyslové.⁹⁸

Právě obyčejné hračky, které mají naučnou funkci, inspirovaly výrobce hraček/pomůcek didaktických. Zdá se, že dnešní trh je přeplněn plastovými hračkami, které mnohdy svou naučnou funkci ztratily. Proto jsem se ve své diplomové práci zaměřila na pomůcky, které tuto funkci budou mít a dokáží jedincům pomoci v motorickém a smyslovém vývoji.

4.1 Hraní

Hra a hraní je nedílnou součástí každého zdravého dítěte (pokud mu je tato činnost odpírána, může se následně stát, že jedinec se opožďuje ve svém vývoji). Hra v kojenecké období je zaměřena na procvičování a poznávání svého těla. Je dokázáno, že při hraní probíhá koordinace mozkových a svalových center. Především se učí koordinovat své pohyby. S věkem dítě vyhledává nové hry (úkolové, konstruktivní, kooperační, soutěživé apod.). Dítě si zprvu hraje samo, ale po nástupu do mateřské školy začíná vyhledávat hru se svými vrstevníky. Hrou se učí rozlišovat tvary, materiály, velikosti a dále se rozvíjí i morální hodnoty. Dříve nekontrolovatelné činnosti dítěte jsou během hraní přetvářeny na hru, která má svůj řád. I tento jev je důležitou součástí ve vývoji každého jedince.⁹⁹

Dítě během dne tráví převážnou část hraním. Hraje si doma, venku a i v mateřské škole. Dříve se uvádělo klamné tvrzení, že učení je důležitější nežli hraní. Ale opak je pravdou. Dětská hra je spontánní činnost, která uspokojuje dítě a poskytuje mu radost a terapii. Při hře si dítě opakuje problémy či

⁹⁸ [Srov.] BORECKÝ, Vladimír. *Světy hraček*, ÚV Českého svazu žen MONA, 1982, s. 19

⁹⁹ [Srov.] TITĚRA, Daniel. *Hračky: konstrukce a výroba*. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1963, s. 11-14

konflikty a za pomoci hraček tyto strasti řeší. Při hraní dítě používá metodu pokusu a omylu. I učení dětí v předškolním věku probíhá nejlépe za pomoci her.¹⁰⁰

Pokud budeme pozorovat dítě při hře, můžeme vidět proces a vývoj dané hry. Nejdůležitějším znakem pro hru je spontánnost, zaujetí, radost, tvořivost, fantazie, opakování a přebírání vybrané role.¹⁰¹

- **spontánnost:** náhlá bezmyšlenkovitá činnost, která se projevuje emočně, mimicky i pohybově.
- **zaujetí:** je to velké soustředění, které dítě vynaloží při činnosti. Často nevnímá bezprostřední okolí a ani jiné rušivé elementy. Při vyrušení koncentrovaného dítěte nastává neklid. Dítě je rozrušené a dává najevo svůj nesouhlas z přerušení hry.
- **radost:** tento duševní stav můžeme na dítěti vyzorovat z chování a z grimas, které hru doprovází.
- **tvořivost:** soubor schopností, které podmiňují např. řešení problémů nebo uměleckou činnost.
- **fantazie:** ve hře se objevuje kolem 3. roku života dítěte. Zprvu ji využívají k výběru hraček či samotné hry. Ve 3. - 6. roce začíná mít fantazie důležitou roli. Fantazie napomáhá dítěti pochopit pojmy, kterým nerozumí.
- **opakování:** dítě rádo opakuje již pro něj známé hry. Je spokojené, když se může navrátit do své fantazie, příběhu či situace, která pro něj není již neznámá. Zde si upevňuje své dovednosti a myšlenky.
- **přijetí role:** tento znak je přelomovým bodem ve hře. Hra dostává nový rozměr. Dítě si vybírá role a situace, které přetváří a hledá v nich své řešení. Utváří si morální hodnoty.¹⁰²

Hra, pocházející z vnitřní potřeby, napomáhá dítěti rozvíjet kognitivní a sociální oblasti. Dítě využívá hry nevědomě. Cíleně se neučí, jen se zajímá o oblasti či sociální role, které ho zajímají. Tyto oblasti zkoumá a zkouší, čímž se učí a získává důležité zkušenosti pro život.¹⁰³

Kognitivní rozvoj. Tento pojem vychází z lat. Cognito tj. poznání. Termín shrnuje schopnosti spojené s myšlením a poznáváním. Právě tento proces je

¹⁰⁰ [Srov.] GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, s. 57-58

¹⁰¹ [Srov.] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 17-19

¹⁰² [Srov.] tamtéž, s. 17-19

¹⁰³ [Srov.] tamtéž, s. 19

cennou součástí dětské hry. Jean Piaget tvrdil, že rozvoj myšlení zapříčiňuje rozvoj složitější hry, které napomáhají v rozvoji myšlení. Dvouleté dítě je v senzomotorickém stádiu hry. Tzn. dítě, prožívá hru tělesně. Poté následuje předoperační etapa (2. - 7. rok), též je to období symbolické hry. Jedinec využívá obecné znaky. Umí si již představit různé předměty a situace. Jednen z hlavních znaků hry, dítěte v tomto věku, je egocentrismus. Ten se projevuje sebezprosazováním. Na konci tohoto období dítě umí spojit herní pravidla a postupy. V kognitivním období dítě stále nedokáže analyzovat zpětnou vazbu hry. Jedinci si nepamatují zrealizované postupy, čímž často vznikají herní konflikty. Děti se prostřednictvím hry učí a získávají poznatky, nad kterými přemýšlí a pracují s nimi. Tím se jim zlepšuje intelektové schopnosti.¹⁰⁴

V **sociálním rozvoji** jde o vývoj vztahů mezi jedinci. Vztahy se mění a vyvíjí v souvislostech na individuálním rozvoji každého jedince. Tyto proměny ovlivňují sociální chování. Děti předškolního věku začínají čím dál více toužit po sociálním kontaktu s ostatními vrstevníky, hledají partnery ke hře. Ve skupině dětí hra získává nový rozměr. Hra je již dynamičtější. Děti si již domlouvají svá jednoduchá pravidla a tím prohlubují kooperaci s ostatními dětmi. Učí se naslouchat a mluvit. Tyto procesy se neobejdou bez emocí. Najít tu správnou dohodu je obtížné i u dospělých natož u dětí. Sociální vtahy musí vznikat mezi vrstevníky. Zpětnou vazbu, v této době, dospělí nebo rodiče, nedokáží zastoupit. Skupinová hra se často odehrává v mateřských školách, kde je hra pod dozorem učitelky. Ta může hru ovlivnit, korigovat nevhodné chování některých dětí apod.¹⁰⁵

Při zdravém vývoji jedinců se automaticky rozvíjí potřeba se pohybovat, tj. **pohybový rozvoj**. Každé dítě má svou individuální touhu k pohybu. Některý jedinec má touhu větší, jsou to děti **hypermotorické**. Dále jsou děti **hypomotorické**, ty touhu k pohybu mají o dost menší. Dospělý by měl chování dětí objektivně posoudit, aby jedince neomezoval nebo nevhodně nekritizoval. Děti si v tomto věku uvědomují své nedostatky, které je formují. Např. děti hypomotorické se mohou vyhýbat pohybovým hrám, protože si plně uvědomují své nedostatky. Zde by měl nastoupit dospělý (vychovatel nebo učitel), aby dítě kladně motivoval a tím je pozitivně ovlivňoval. Děti **normomotorické**, tj. děti s běžnou potřebou pohybu. Mají z pohybu radost, pohyb dobrovolně vyhledávají a mají snahu se pohybově rozvíjet. Avšak může nastat problém i u těchto dětí.

¹⁰⁴ [Srov.] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 22-23

¹⁰⁵ [Srov.] tamtéž, s. 22-23

Pokud je jim omezován pohyb nebo prostor k pohybu, může nastat tzv. klidný režim. Při něm děti tráví více času u televize či jiné elektroniky. Tím se u dětí nerozvíjí spontánně pohybové dovednosti.¹⁰⁶

4.2 Didaktická hra

Jsou to hry, které napomáhají v orientaci a ke snadnějšímu zapamatování vyučující látky. Ve školách jsou pro tuto vlastnost často používané a žádané. Jsou vhodné hlavně pro opakování učiva. Každá hra má svá pravidla, které dítě musí plně respektovat. Tím se dítě učí sebekontrolu a kooperaci s ostatními žáky. Dále se učí vyhrávat i prohrávat. „Didaktická hra je tedy činnost, ve které dítě spontánně uplatňuje poznávací aktivity a realizuje poznávací činnosti pod příznivým vlivem příslušného pravidla, které způsobuje, že poznávání a učení probíhá nenásilně a jako by ve druhém plánu.“¹⁰⁷

J. A. Komenský by průkopníkem v didaktických pomůckách a také při hrách. Ve svém díle „Shola Ludus“ popsal hru jako přirozenou činnost, která může zprostředkovat poznatky ze světa ale i zážitek. Velkou výhodou hry je to, že nás baví, táhne nás k nim vnitřní motivace. Ve srovnání s prací, kde je motivace sekundární, tj. pracujeme za odměnu. Hra je pro nás příjemnější a zábavnější. Proto je vhodné při vyučování využívat vnitřní motivaci, díky tomu jsou žáci více produktivní při aktivitách. Dále se při těchto aktivitách rozvíjí myšlení, protože didaktické hry řeší převážně problémové situace.¹⁰⁸

Hra má tři základní kameny: didaktický cíl, pravidla a obsah. Pokud si pedagog zvolí při svém vyučování využití didaktických her, musí vyloučit jakoukoliv improvizaci. Hra musí mít přesně danou časovou osu, jasné sdělení, pravidla a cíl. Po ukončení hry nesmí chybět ani vyhodnocení výsledků. Po seznámení žáků s těmito body má pedagog již přichystaný potřebný didaktický materiál potřebný ke hře. Může jít o hru jednotlivců nebo družstev. Družstva by měla být rozdělena spravedlivě nejen dle počtu ale i podle dovedností jedinců. Hru po celou dobu musí sledovat učitel, který dohlíží na dodržování ustanovených pravidel a případně zapisuje průběžné výsledky. Při velkém zápalu pro hru se setkáváme i s vypjatými situacemi, které má pedagog také korigovat.

¹⁰⁶ [Srov.] KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, s. 24-25

¹⁰⁷ MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 31

¹⁰⁸ [Srov.] MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 31

Zde je nutná spravedlnost a objektivnost učitele, neboť každá nespravedlnost při hodnocení může vyvolat nepokoje mezi zúčastněnými žáky.¹⁰⁹

4.2.1 Smyslové vnímání při využívání didaktických materiálů

Nedílnou součástí mé diplomové práce je používání lidských smyslů. Proto zde nastíním krátkým úvodem lidské smysly a zaměřím se na nejdůležitější smysly pro mou práci, a tím je zrak a hmat. Díky zraku vnímáme barvu a ta je též důležitou součástí práce

Mezi pět základních lidských smyslů patří zrak, hmat, chuť, sluch a čich. Pomocí smyslů vnímáme okolní svět, orientujeme se a reagujeme na podněty v něm. Dále díky nim vnímáme sami sebe, poznáváme a učíme se. Vývoj smyslů má vliv na celkový vývoj jedince. Dostatek smyslových podnětů nám umožňuje vnímat realitu, která je velice individuální a závisí na získání informací z okolního světa právě pomocí všech smyslů.¹¹⁰

Hmat neboli kožní cití je zprostředkováno pomocí různých receptorů v kůži. Jedná se o soubor vjemů a pocitů (dotyk, chlad, teplo, bolest, poloha, tlak...). Pomocí aktivovaných receptorů a odpovědí mozkového centra. Vnímání tvaru, prostoru a uspořádání se děje pomocí hmatu. Nejvíce receptorů je na dlani ruky, špičkách prstů, na jazyku, rtech a v dutině ústní. Tyto receptory nemusí být podrážděny jen vnějšími vlivy (tlak), ale i vnitřními. Např. při ohnutí končetiny dojde ke změně svalového napětí, podráždí se příslušné receptory v kůži a tím dokážeme vnímat polohu a pohyb končetiny.¹¹¹ Převážné množství informací získáváme právě prostřednictvím **zraku**. Jedná se o složitou spolupráci oka, zrakových nervů a zrakového centra v mozku. Světlo prostupuje zornicí, čočka pomáhá ostřit obraz pomocí očních svalů a dále sklivcem až na sítnici. Vstupem světla na sítnici dojde k podráždění receptorů a dioptrické zařízení oka vytvoří obraz, který putuje po svých drahách až do mozku. Rozlišujeme dva druhy receptorů na sítnici. Tyčinky jsou pro černobílé vidění, vidění za šera a čípky slouží k barevnému vidění. Oko nám umožňuje trojrozměrné vidění, vnímat světlo, tvar, vzájemné prostorové vztahy a barvy.¹¹² Již v době, kdy žil

¹⁰⁹ [Srov.] MAŇÁK, Josef. *Alternativní metody a postupy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, s. 33-34

¹¹⁰ [Srov.] RŮŽIČKA, Radomír. *Cvičení k posílení smyslů*. 1. vyd. Hradec Králové: Svítání plus, 2002, s. 7 - 8

¹¹¹ [Srov.] SILBERNAGL, Stefan a Agamemnon DESPOPOULOS. *Atlas fyziologie člověka*. 6. vyd., zcela přeprac. a rozš., Vyd. 3. české. Praha: Grada, 2004, s. 314

¹¹² [Srov.] RŮŽIČKA, Radomír. *Cvičení k posílení smyslů*. 1. vyd. Hradec Králové: Svítání plus, 2002, s. 26-27

řecký filozof Aristoteles, podporovali někteří lidé jeho názor, že barva je vlastností předmětů a je viditelná pouze prostřednictvím světla.

O mnoho set let později anglický vědec Isaac Newton usoudil, že barva je vlastností světla ne předmětů. Na to přišel při svém pokusu roku 1665, kdy nechal dopadat slunečné paprsky na skleněný hranol. Hranol dokázal rozložit bílý paprsek světla na barevnou duhu. Duhu složenou z červené, oranžové, žluté, zelené, modré, indigové a fialové barvy nazval barevným spektrem. Tento latinský název po přeložení do českého jazyka znamená úkaz či vidinu. Toto barevné spektrum tvoří barvy monochromatické, ty vytvářejí řadu barvených odstínů. Tzn., že jedna barva přirozeně přechází do barvy druhé (např. modrá barva přechází do modrozelené, z modrozelené do zelené, zelená barva přechází do zelenožluté atd.). Tuto řadu barevných odstínů lze přeformovat do barevného kruhu.¹¹³

Barvy rozdělujeme na barvy základní. Ty jsou tři. Názory odborníků, v tomto odvětví, se často liší. Proto „základní barvy jsou ty, které samy stačí charakterizovat všechny barvy ostatní, resp. ty, z nichž lze všechny ostatní barvy vytvořit.“¹¹⁴ Rozdělení barev v oblasti malířství, tvoří základní trojici tyto barvy: žlutá, červená, modrá. Samozřejmě základní barvy nikomu nestačí, z tohoto důvodu se pigmenty barev různě míchají, tím vznikají tzv. barvy podvojně (smícháním dvou základních pigmentů) a barvy trojně (smícháním dvou podvojných pigmentů).¹¹⁵

Dále můžeme barvy rozdělit na teplé (červená, oranžová, žlutá apod.) a studené (modrá, zelená, fialová apod.).

¹¹³ [Srov.] PLESKOTOVÁ, P. *Svět barev*, Praha: Albatros, 1987, s. 12-17

¹¹⁴ BROŽKOVÁ, Ivana. *Dobrodružství barvy*, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983, s. 212

¹¹⁵ [Srov.] tamtéž, s. 212-213

PRAKTICKÁ ČÁST

1 Didaktické pomůcky a jejich realizace

Praktická část mé diplomové práce navazuje na práci bakalářskou. Ta obsahovala 12 písmenkových karet, 12 párových magnetických kartiček, na kterých byla vyobrazena zvířata s písmenkem, na které to zvíře začíná, např. A – antilopa. Bakalářská práce zahrnovala i magnetickou tabuli, na které byl vyobrazen obrys kočky. Tento obrys sloužil k dokreslování detailů nebo k vybavování, tím rozvíjely děti svou fantazii. Tabule sloužila dále k příkládání písmenek, ze kterých děti skládaly slova podle pravidel scrable nebo kriskros.

Z předchozí práce přebírám naučné karty (o rozměru cca 21x29cm), kartičky (o rozměru cca 7x10cm), kdy i původní motiv, barva a kompozice jsou z velkých částí předělávané. A dále pomocnou tabuli.

V diplomové práci jsem vytvořila celou abecedu, kdy jsem vybírala zvířata podle začínajícího písmene. Výjimkou jsou některé karty s písmeny, běžně moc nepoužívané, a s písmenky obsahující háček. U těchto písmen jsem byla nucena vytvořit zvíře, které má písmeno umístěno ve svém rodovém jméně, např. Ě – běluha severní. V pravém dolním rohu, na kartě, je umístěno verzálkové písmeno, font tohoto písmene je patkové písmo Times New Roman. V levém dolním rohu je úvodní černý obrys zvířete. Tento zvířecí motiv se na kartě opakuje v barvách karty. Každá karta obsahuje pět barev: černá, bílá, dále barva, která je na kartě často v tmavším a světlejším tónu a poslední výraznější barva. Ta je vybírána tak, aby obrázek zaujal jedince. A tím byly pro něj úkoly zajímavější a zábavnější. Na pozadí karty jsou různě rozmístěné motivy zvířete, versálkové a minuskulové písmena fontu Times New Roman a Arial. Jedinou výjimku tvoří písmeno Q. Bohužel mé znalosti a ani dostupná literatura s českými názvy zvířat mi nenabídla žádnou možnost pro vytvoření zvířecí kartičky. Proto mé řešení karty spočívá v tom, že na kartě je zobrazen obrys zvířete i s použitím písma tak, jak je to na ostatních kartách. Rozdíl je, že zvíře není uvedené v českém jazyce, ale využila jsem latinský název pro inku královskou tj. *Coeligena torquata*. Tím jsem získala písmeno Q pro mou kartu.

Tyto základní karty tvoří kolekce o 31 kusech. Velké karty doplňují párové karty malé (o rozměru 7x10cm). Jejich podoba je značně rozdílná. Malá karta má stejnou barevnost, motiv, pouze kompozice se liší. A hlavní písmeno je uprostřed. Zadní strana kartičky je opatřena magnetickou páskou. Tyto kartičky slouží, jak jsem již zmínila, ke skládání slov. Pokud jsou žáci předškoláci a skládání slov ještě neovládají a nemají dostatečnou slovní zásobu, mohou se začít učit s těmito kartami. Je to zajímavá alternativa oproti obyčejným

písmenkům, vystřižených z bílého papíru, jak se tomu děje v 1. třídě ZŠ. Tyto karty by u pedagogiky Montessori patřily k výuce tzv. jazykového poznání. Pedagog na kartách ukazuje, jak jednotlivá písmena vypadají a jaká zvířata začínají na vybrané písmeno, což zahrnuje metodu demonstrace statických obrazů, která je uvedena v teoretické části.

K těmto kartám, které jsou určeny k práci pedagoga, jsem vytvořila dále tzv. jmenovky (o velikosti 3x21cm). Tyto jmenovky slouží k pojmenování zvířete z obrázku, protože může být pro žáky složité rozpoznat zobrazené zvíře. Na těchto jmenovkách je napsané, versálkou a fontem Times New Roman, rodové i druhové jméno zvířete, kde je zvýrazněno vybrané písmeno karty. Nejen, že žáci díky jmenovkám budou znát jméno zvířete, ale v rámci práce s kartami mohou propojit výuku českého jazyka s výukou biologie a zeměpisu. Další předmět, který zde mohou využít zábavnou formou, je i matematika. Žáci mohou dostat úkol, např. najdi a spočítej na této kartě všechna zvířata nebo versálky apod.

Všechny tyto kartičky jsou vytištěné laserovou tiskárnou na papír o větší gramáži, proto aby při manipulaci byly karty pevnější a barvy výraznější. Magnetické kartičky jsou opatřeny i průhlednou folií, která zamezí brzkému opotřebení.

Novou částí diplomové práce jsou hmatové číslice (o rozměrech cca 12x8cm), vyřezané z tvrdého kartonu. Číslice od 0 - 9 jsou rozličné svou strukturou a barvou. Každé číslo má na zadní straně opět magnetickou páskou tak, aby mohly děti s nimi pracovat na magneticko-křídové tabuli.

Každé číslo má jinou vrchní vrstvu, pro odlišení zmíněné barvy a struktury.

- 0 - na vytvoření tohoto čísla a hladkého povrchu jsem použila hladké plastové desky. Nejmenší číslo dostalo bílou barvu.
- 1 - toto číslo dostalo žlutou barvu a s jemnou strukturou, kterou jsem získala z folie na dokumenty.
- 2 - má oranžovou barvu a strukturu jsem získala z nanášení akrylové barvy.
- 3 - od tohoto čísla jsou k cílené struktuře využity smirkové papíry různých hrubostí. Trojka má nejjemnější smirkovou strukturu a červenou barvu
- 4 - barva modrá
- 5 - tmavě fialová barva
- 6 - růžová barva
- 7 - zelená barva

- 8 - hnědá barva
- 9 - poslední, tmavě šedá číslice, je vytvořena pomocí hrubé strukturovací pasty, protože škála smirkových papírů byla nedostačující. Díky této pastě jsem získala nejhrubší povrch největší číslice.

Tyto velké hmatové číslice doplňuje drobná dřevěná pomůcka, která se snaží rozvíjet u dětí hmatové schopnosti.

Pomůcka tvoří 9 dřevěných špalíček se čtvercovou podložkou (o rozměrech 14x14 cm) s reliéfním proříznutím kruhů. Mají skoro stejný průměr jako špalíčky, které do podložky zapadají. Na vrchní části je také použit strukturovaný materiál jako u čísel. Ke každému číslu patří jeden špalíček, který má stejnou strukturu a své strukturované místo na dřevěné podložce. Dítě má za úkol porovnávat hmatem jednotlivé špalíčky a díry v podložce. Ty posléze přiřadit ke správnému místu na destičce. Pro kontrolu jsou špalíčky opatřeny číslicemi, ta určují správné pořadí. Řazení špalíčku můžeme ztížit šátkem, který dáme přes oči. Žák bude používat výhradně hmat bez pomoci zraku.

Protože dnes se nacházíme v rychlé době. Kdy rodiče neustále někam spěchají, ať je to do práce, obchodu, s dětmi do mateřských nebo základních škol. Tak se stává, že vědomě či nevědomě, odebírají svým dětem základní úkoly, které mají ve svém věku ovládat. Každé dítě má své učící tempo. Většinou pro rodiče velmi pomalé. Proto přebírají jednotlivé úkoly za ně. Pomáhají jim s oblékáním, zapnout koflíky, zip a zavazují boty. Tak se často setkáváme, že dítě, v mateřské škole nebo dokonce na prvním stupni základní školy, neovládá základní věci z tzv. montessorioackého praktického života. Proto jsem vytvořila tabuli, která se na tuto oblast praktického života zaměřuje.

Při výrobě tabule jsem se ponaučila z bakalářské práce. Proto pro zhotovení nové tabule jsem zvolila též sololitovou desku, ale už s větší šířkou, tak aby nedocházelo k prohýbání desky. Tabule (o rozměrech cca 140x95cm) má též magnetické vlastnosti i černý nátěr pro používání školních kříd. Tabule je odekorovaná obrysem psa. Ten je umístěn v pravé části tabule. A to proto, když se tabule s kočičkou, pocházející z bakalářské práce, přiloží k tabuli z diplomové práce, vytvoří se tím velká tabule, kterou lemují oblíbené dětské motivy. Právě oblíbený motiv pejska a kočičky inspiroval i mnohé spisovatele dětských knížek, u nás např. Josefa Čapka. Proto jsem zvolila tento oblíbený motiv. Pejsek je opět namalován pouze bílou linkou. Stylizaci hlavy jsem směřovala k podobě kočky z tabule, aby byly tabule propojené stejným výtvarným projevem. I tělo je podobné, jen se liší mohutnost a postoj těla s ocasem. Pejska lemují díry, které

mají funkci přichycovací. Na pejska na nástěnce se přivazují různé kusy oblečení, ty mají též poznávací a naučnou funkci.

K tabuli s pejskem patří set oblečení, který se přichycuje k tabuli pomocí šňůrek. Tyto doplňky rozvíjejí jemnou motoriku a učí děti činností a dovednostem, z tzv. praktického života, jak je to nazváno v Montessori pedagogice. Set oblečení je o šesti kusech. **Kalhoty** - termín kalhoty pochází z italského slova caligotte. Tyto kalhoty byly původně upnuté kamaše, které se nosily do vysokých bot. Ve staročeštině se používal termín pro kalhoty: kalioty nebo i galioty, což vychází z původního italského termínu. Kalhoty, jako nový módní prvek, se rozšířily v 16. století, ale jejich původ sahá do dávné historie. První zmínky o kalhotách spadají do cca 6. stol. př. n. l. V této době je používaly kočovné kmeny např. Dákové, Sarmati, Peršané. Nejvýznamnějším kmenem, který se pravděpodobně postaral o rozšíření tohoto oděvu, byli Galové.¹¹⁶

Pro pejska na tabuli jsem zhotovila dvoje kalhoty. První kalhoty s krátkými nohavicemi jsou ušité z džínoviny. Na těchto kalhotách je klasické zapínání, tj. zip a knoflík. Druhé nohavice jsou dlouhé a jsou ušité z hnědého manšestru. Tento oděv má zapínání na tkaničku. **Triko** neboli tričko pochází z francouzského slova trikot. Toto slovo můžeme přeložit jako pletenina či úplet. Historie trika není tak dávná jak je tomu u kalhot. S odklonem elegantního a často nepohodlného oblečení se dostává v 19. století na trh sportovní móda a s ní i trika. Příčinou změny módy byla krize, kterou zapříčinila 1. světová válka. Vznik triček je spojen s americkým námořnictvem. Tento oděv byl určen pro nošení jako spodního prádla pod uniformou. Od námořnictva se oděv rychle rozšířil k přístavním dělníkům, zemědělcům a k řemeslníkům. Oblibu si získal pro svůj pohodlný střih a materiál. Od roku 1960 se stalo triko prostředkem sebevyjádření nebo pro reklamu.¹¹⁷

Trika v dnešní době mají různé střihy, vzory a materiály. Trička jsou s límečkem, s výstřihem ve tvaru U nebo V, se zipem či knoflíky.

Vytvořila jsem dva typy triček. Červené triko, které se zapíná na suchý zip, a tyrkysově triko, se zapínáním na zip.

Posledním kusem oblečení tohoto setu je košile béžové barvy se žlutým a světle modrým proužkem, na ni jsou umístěny knoflíky tak, aby se děti naučily tento druh zapínání ovládat.

¹¹⁶ [Srov.] VERLAG, Jonas. *Gundula Wolter: Die Verpackung des männlichen Geschlechts. Eine illustrierte Kulturgeschichte der Hose*. Marburg, 1988, s. 25

¹¹⁷ Teefetch. *History of the T-shirt* [online]. [srov. 2014-04-13]. Dostupné z :<http://www.teefetch.com/history-of-the-t-Shirt/>

Celý set oblečení je ušit z rozličných materiálů tak, aby děti hmatem rozeznávaly hmatové rozdíly a naučily se ovládat rozmanité druhy zapínání a zavazování. K zavazování slouží hlavně **boty s tkaničkami**. „Tkanička, jak obecně říkáme, je poměrně složitý uzel, který vyžaduje jemnou práci a koordinaci obou rukou.“¹¹⁸ Počátek osamocení dítěte spočívá ve zvládnutí oblékání, zapínání knoflíků a zavazování tkaniček. Většina dětí dostatečně ovládá jemnou motoriku, jak jsem již zmínila v teoretické části, během svého 3. - 4. roku. Některé děti to zvládají až o něco později. Avšak všechny zdravé děti by tuto činnost měly ovládat s nástupem na ZŠ. Je i na rodičích, aby své dítě dobře motivovali. Je dobré propojit motivaci verbální (nabudit v dítěti snahu se posunout kupředu ve svém vývoji např. básničkou: „Obujeme botičky, zavážeme tkaničky. Už to umím, už to mám, s radostí si zatleskám.“¹¹⁹ s motivací věcnou (po naučení zavazování tkaniček přislíbit odměnu).

I samotné zavazování tkaniček má mnoho podob. Je nutné si uvědomit, že jinak zavazují tkaničku praváci a jinak leváci. Při učení zavazování tkaniček je dobré postup rozdělit na několik důležitých částí a názorně je ukazovat s výkladem postupu. Dodržením těchto základních prvků docílíme žádané tkaničky a též úspěchu na straně dítěte a úlevy na straně rodičů.

Je nutno podotknout, že přes naučený úvodní postup, si každý jedinec vytváří ojedinělý postup. Kvůli své zručnosti si každý volí jiné přesáhnutí či chycení apod. Zavazování tkaniček je užitečná a tvůrčí činnost. Kreativní může být i šněrování bot, což je v dnešní době oblíbené. Lidé si takto často odlišují jinak zcela běžné boty.¹²⁰

Právě pro nauku zavazování tkaniček jsem vytvořila boty pro pejska. Ty jsou vyříznuté ze sololitové desky a namalované akrylovými barvami. Kromě otvorů určených pro tkaničku (kulatou či plochou), jsou na botách i pomocné dírky, v nichž jsou pomocné šňůrky pro přichycení k tabuli. Boty jsou zalakované, aby nedošlo k rychlému znečištění a opotřebování. Na těchto botách si děti mohou nacvičovat správné vázání i různé způsoby šněrování.¹²¹

¹¹⁸ Leváci a leváctví: stránky o levácích a leváctví nejen pro rodiče, učitele a leváky. MGR. VODIČKA, Ivo. *Obouvání bot a zavazování tkaniček* [online]. 2012. vyd. [srov. 2014-04-12]. Dostupné z: http://www.modrykonik.cz/catalog/vendor/slune_cz/article/jak-naucit-dite-zavazat-si-tkanicky-vek-5koyln/

¹¹⁹ Modrý koník: Jak naučit dítě zavázat si tkaničky (věk 3 a více). [online]. [cit. 2014-04-12]. Dostupné z: http://www.modrykonik.cz/catalog/vendor/slune_cz/article/jak-naucit-dite-zavazat-si-tkanicky-vek-5koyln/

¹²⁰ Tamtéž. [online]. [srov. 2014-04-12].

¹²¹ Leváci a leváctví: stránky o levácích a leváctví nejen pro rodiče, učitele a leváky. MGR. VODIČKA, Ivo. *Obouvání bot a zavazování tkaniček* [online]. 2012. vyd. [srov. 2014-04-12]. Dostupné z: http://www.modrykonik.cz/catalog/vendor/slune_cz/article/jak-naucit-dite-zavazat-si-tkanicky-vek-5koyln/

Práce dětí s pomůckami

Pro vyzkoušení funkčnosti mé diplomové práce, jsem si vybrala dvě skupiny dětí dvou věkových kategoriích: první skupinou byly děti předškolního věku a druhou skupinou byly děti mladšího školního věku.

První skupinu tvořily děti předškolního věku (4 - 6 let). Dala jsem jim k dispozici školní křídly, tabuli, set oblečení a magnetické kartičky. Děti si nejdříve ostýchavě prohlížely kartičky. Po chvíli se rozkoukaly a začaly si obrázkové kartičky více prohlížet. Nejmladší člen skupiny Tomáš, si všiml černého obdélníčku na zadní straně kartičky. Přišel za mnou s dotazem, k čemu slouží černý obdélníček. Po vysvětlení a názorné ukázce, že černý obdélník funguje jako magnet a drží na tabuli s pejskem, propuklo nadšení. Děti začaly skládat písmenka. Netvořily slova, jen je různě porovnávaly, skládaly kartičky a dále se pokoušely sestavit abecedu. Poté nejstarší členka skupiny, Lucie si začala skládat své jméno. To vzbudilo zvědavost u mladších členů, jak by vypadalo jejich jméno z písmenka - zvířátkových karet. Proto poprosily Lucii, aby jim také složila pomocí magnetických písmenek jména. Na tabuli v tu ránu byla čtyři jména - Lucka, Tom, Verča a Honza. Děti začaly mezi sebou soupeřit, kdo má hezčí jméno a jaká zvířátka ve jméně mají (v této části jsem jim byla nápomocna). Po této aktivitě jsem je pobídla, zda by nechtěly obléci pejska na tabuli a barevnými křídami mu domalovat pozadí. Hned se do toho pustily. S mou pomocí jsme přivázali pejskovi vybrané oblečení a zbytek už byl jen na nich a na jejich fantazii.

Po celou dobu vše probíhalo s velkým nadšením a zájmem o vybrané pomůcky. Některé děti po stráveném odpoledni u magnetické tabule s pomůckami, nechtěly ani odejít domů.

Skupinu dětí mladšího školního věku tvořili 3 dívky a 1 chlapec. Po příchodu jsem jim vysvětlila pravidla hry s kartičkami. Nejdříve hráli pexeso s magnetickými kartičkami, z nichž následně skládali slova podle pravidel scrable či kriskros. V následném skládání slov jsem jim byla na blízku, kdyby nevěděli další slova, dávala jsem jim indicie ke slovům, která mohli složit. Např. popsala jsem typické znaky zvířete a správnou odpověď měli ve svých písmenkách. Tím jsem u nich vzbudila ještě větší zdravou soutěživost a ve skupince se předháněli, kdo název složí dříve. Po dokončení této hry se přesunuli k hmatovým číslicím. Ty osahávali a porovnávali struktury, poté je přikládali na tabuli a já jim mezi dvě až tři číslice křídou vpisovala matematická znaménka. Jejich úkolem bylo počítání příkladů formou soutěže, tak jak to bylo i u skládání

slov. Po chvíli počítání si jedna z dívek všimla hromádky oblečení. To vzbudilo zájem i u ostatních ve skupině. Proto se od počítání přesunuli k oblékání a dokreslování pejska a jeho okolí. I na této skupině bylo znát, že je hraní s pomůckami baví.

Tyto dvě zkušenosti s dětmi předškolního i mladšího školního věku mě utvrdily, že jsem praktickou část zvládla. Hry byly funkční a zábavné. Bavily jak mladší skupinu, tak i tu starší. Jedinou hru, kterou jsme nevyzkoušeli, byla dřevěná hra se špalíčky. Tato hra je vhodná spíše pro jednotlivce, a ne skupinu více dětí. Díky hrám se rozvíjela kooperace mezi dětmi a upevňovaly se přátelské vztahy.

Závěr

V závěru mé diplomové práce, bych chtěla zhodnotit mé snažení při výrobě didaktických pomůcek pro předškolní a mladší školní věk.

V teoretické části jsem se zabývala psychickým vývojem člověka, abych objasnila schopnosti, které jedinec v jednotlivých fázích života ovládá. Největší důraz jsem kladla na vývoj dětí v předškolním a mladším školním věku. Dalším bodem teoretické práce, byl hlavní inspirační zdroj pro zhotovení této diplomové práce – Montessori pedagogika. Autorka reformní pedagogiky neměla snadný život. Díky překážkám, které musela překonat, se dostala až k pedagogice. Ta změnila kurikulum některých škol. Proto jsem zde uvedla rozsáhlý životopis, který hrál důležitou roli při vzniku a formování její pedagogiky. Kromě životopisu tato část obsahuje základní teze a učení podle M. Montessori. Dále jsem se zaměřila na pedagoga, který je důležitou součástí tzv. připraveného prostředí. Poté jsem se zaměřila na učení a metody, které jsou používány při vzdělávání. Na konci teoretické práce jsem věnovala pozornost učebním pomůckám a hře, kde jsem zmínila i smyslové vnímání. V závěru teoretické části je shrnut vývoj hraček.

Druhá část je zaměřena na výrobu didaktických pomůcek. Praktická část navazuje na práci z bakalářského studia. Převzala jsem původní práci, tj. abecední karty a párové magnetické kartičky. Kartičky z bakalářské práce jsem rozpracovala a některé zcela předělala. Z původních jedenácti karet je nyní set o třiceti pěti kartách. U méně často používaných písmen, nebo u písmen s háčky jsem byla nucena změnit způsob vybírání zvířat. Pokud nebylo možné nalézt zvíře na vybrané písmeno z abecedy, které bylo vždy první ve jméně zvířete, zvolila jsem takové zvíře, které dané písmeno obsahovalo v českém rodovém jméně. Výjimkou bylo písmeno Q. Na to jsem využila latinské jméno pro inku královskou. K těmto kartám jsem vytvořila tzv. jmenovky, které mají za úkol označit zvíře rodovým i druhovým jménem. Tím se děti seznamují a učí nové druhy zvířat z obrázků. K didaktickým kartám jsem vytvořila novou tabuli, která nabízí nové možnosti pro hraní, tvorbu a učení dětí. Tabule s pejskem je zaměřena na jemnou motoriku a na oblast, která se v Montessori pedagogice nazývá praktický život. Děti mohou oblékat pejska do různého oblečení z rozmanitých látek a s různými typy zapínání. Součástí oblečení jsou i sololitové boty, na kterých se mohou děti naučit šněrovat a vázat tkaničky. Na tabuli je opět možnost kreslit školními křídami, proto děti nemusí vždy využít pouze připravené látkové oblečení.

Tuto tabuli jsem dále doplnila hmatovými číslicemi. Číslice jsou odlišeny barvou a různou strukturou, čím vyšší číslo, tím hrubší struktura. K číslu jsem dále zhotovila smyslovou hru na rozpoznávání struktur.

Na závěr popisuji využití didaktických pomůcek v praxi ve dvou skupinách. První skupinu tvořily děti předškolního věku a ve druhé skupině byli žáci mladšího školního věku. Dětem se líbily hry s mými pomůckami. Bylo to pro ně zábavné a naučné zároveň. Díky těmto skupinám jsem se přesvědčila, že jsem praktickou práci zvládla. Vyrobila jsem didaktický materiál, který je funkční a zábavný, čímž jsem splnila svůj záměr.

Seznam použitých zdrojů

1. BORECKÝ, Vladimír. Světy hraček, ÚV Českého svazu žen MONA, 1982
2. BROŽKOVÁ, Ivana. Dobrodružství barvy, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1983
3. CAILLOIS, Roger. Hry a lidé: maska a závrať. Vyd. 1. Překlad Nina Vangeli. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon, 1998, 215 s. ISBN 80-902482-2-5.
4. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
5. DOSTÁL, Jiří. Učební pomůcky a zásada názornosti. Vyd. 1. Olomouc: Votobia, 2008, 40 s. ISBN 978-80-7220-310-9.
6. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 121 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
7. FILOVÁ, Hana a Jarmila SVOBODOVÁ. Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). Brno: MSD, 2007, 220 s. ISBN 9788086633930.
8. GESCHWINDER, Jan. a kol, Metodika využití materiálních didaktických prostředků, Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1987
9. GILLERNOVÁ, Ilona a Václav MERTIN. Psychologie pro učitelky mateřské školy. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003, 230 s. ISBN 80-7178-799-x.
10. KOŤÁTKOVÁ, Soňa. Hry v mateřské škole v teorii a praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 184 s. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0852-3.
11. LANGMEIER, Josef, Miloš LANGMEIER a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie. 1. vyd. Praha: H & H, 1998, 132 s. ISBN 80-86180-03-4.
12. Leváci a leváctví: stránky o levácích a leváctví nejen pro rodiče, učitele a leváky. MGR. VODIČKA, Ivo. Obouvání bot a zavazování tkaniček [online]. 2012. vyd. [cit. 2014-04-12]. Dostupné z: http://www.modrykonik.cz/catalog/vendor/slune_cz/article/jak-naucit-dite-zavazat-si-tkanicky-vek-5koyln/

13. LUDWIG, Harald. Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou: (praxe reformně pedagogické koncepce). Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2000, 131 s. ISBN 80-7194-266-9.
14. MAŇÁK, Josef. Alternativní metody a postupy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1997, 90 s. ISBN 80-210-1549-7.
15. MAŇÁK, Josef. Nárys didaktiky. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 111 s. ISBN 8021002107.
16. MAREŠ, Jiří. Styly učení žáků a studentů. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 239 s. Studium. ISBN 80-7178-246-7.
17. Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce. Editor Karel Rýdl. Pardubice: FF Univerzity Pardubice, 2006, 140 s. ISBN 80-7194-841-1.
18. Modrý koník: Jak naučit dítě zavázat si tkaničky (věk 3 a více). [online]. [cit. 2014-04-12]. Dostupné z: http://www.modrykonik.cz/catalog/vendor/slune_cz/article/jak-naucit-dite-zavazat-si-tkanicky-vek-5koyln/
19. Montessoricr: o-spolecnosti-montessori. SPOLEČNOST MONTESSORI, o. s. [online]. [srov. 2014-03-19]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/o-spolecnosti-montessori/>
20. NEOBYČEJNÉ ŽENY, Maria Montessori. 1. řada, 13. epizoda, BBC, Česká televize, 5. 5. 2012, dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/10364942453-neobycejne-zeny/211382552610013-maria-montessori/> [online]. [srov. 17. 3. 2014]
21. PLESKOTOVÁ, P. Svět barev, Praha: Albatros, 1987
22. SILBERNAGL, Stefan a Agamemnon DESPOPOULOS. Atlas fyziologie člověka. 6. vyd., zcela přeprac. a rozš., Vyd. 3. české. Praha: Grada, 2004, xiii, 435 s. ISBN 80-247-0630-x.
23. SLAVÍK, Milan a Ivan MILLER. Materiální didaktické prostředky: modul výuky pro řízené samostudium. Vyd. 1. Praha: Česká zemědělská univerzita, 2002, 31 s. ISBN 80-213-0890-7.
24. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. Přehled vývojové psychologie. 1. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1999, 175 s. ISBN 80-7067-953-0.
25. ŠVEC, Vlastimil. Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe. Vyd. 1. Praha: ASPI, 2005, 136 s. Řízení školy (ASPI). ISBN 80-7357-072-6.

26. Teefetch. History of the T-shirt [online]. [srov. 2014-04-13]. Dostupné z: <http://www.teefetch.com/history-of-the-t-Shirt/>
27. TITĚRA, Daniel. Hračky: konstrukce a výroba. Praha: Státní nakladatelství technické literatury, 1963
28. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
29. RŮŽIČKA, Radomír. Cvičení k posílení smyslů. 1. vyd. Hradec Králové: Svítání plus, 2002. ISBN 80-866-0101-3.
30. RÝDL, Karel. Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost. Praha: Public History, 1999, 63 s. ISBN 8090219373.
31. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1..
32. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. Pedagogika pro učitele. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 402 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1734-0.
33. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. Praha: Univerzita Karlova, 2002, 51 s. ISBN 8072900773.
34. VERLAG, Jonas. Gundula Wolter: Die Verpackung des männlichen Geschlechts. Eine illustrierte Kulturgeschichte der Hose. Marburg, 1988. ISBN 3-922-561-77-2
35. ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 107 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-071-5.
36. ZORMANOVÁ, Lucie. Obecná didaktika: pro studium a praxi. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 239 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4590-9.
37. ZORMANOVÁ, Lucie. Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 155 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam zkratk

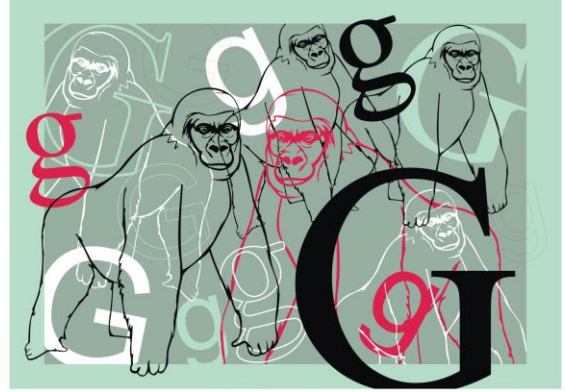
aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
cm	centimetr
cca	cirka
kg	kilogram
např.	například
NS	nervový systém
stol. př. n. l.	století před naším letopočtem
tzv.	takzvaně
tj.	to je

Seznam příloh

I. Didaktické pomůcky	60
II. Fotodokumentace dětí při práci s didaktickým materiálem	71

I. Didaktické pomůcky











Obr. 1-35 Grafické listy pro pedagoga

ANTILOPA
SKÁKAVÁ

BŮVOL
AFRICKÝ

CEJN
OBECNÝ

ČÁP
BÍLÝ

DELFIN
SKÁKAVÝ

HLEMÝŽĎ
ZAHRADNÍ

EMU
HNĚDÝ

BĚLUHA
SEVERNÍ

FENEK
BERBERSKÝ

GORILA
NÍŽINNÁ

HROCH
OBOJŽIVELNÝ

CHOBOTNICE
POBŘEŽNÍ

IBIS
POSVÁTNÝ

JEŠTĚRKA
OBECNÁ

KŮŇ
DOMÁCÍ

LEV
PUSTINNÝ

MROŽ
LEDNÍ

NOSOROŽEC
DVOUROHÝ

LEDŇÁČEK
ŘÍČNÍ

OREL
BĚLOHLAVÝ

PRASE
DOMÁCÍ

RAK
ŘÍČNÍ

CHŘESTÝŠ
KRÁLOVSKÝ

SLON
AFRICKÝ

ŠÍDLO
LUČNÍ

TUČŇÁK
CÍSAŘSKÝ

LABUŤ
VELKÁ

ÚHOŘ
ŘÍČNÍ

VELBLOUD
JEDNOHRBÝ

WAPITI
JELEN

AXOLOTL
MEXICKÝ

MYŠ
DOMÁCÍ

ZEBRA
STEPNÍ

ŽELVA
MOŘSKÁ

COELIGENA TORQUATA
INKA KRÁLOVSKÁ

Obr. 36-70 Jmenovky



Obr. 71-72 Magnetické kartičky



Obr. 73-74 Výroba magneticko-křídové tabule



Obr. 75-79 Příslušenství k tabuli



Obr. 80 Hmatová hra

II. Fotodokumentace dětí při práci s didaktickým materiálem



Obr. 81-85 skupina dětí předškolního věku při práci s didaktickým materiálem



Obr. 86-91 skupina dětí mladšího školního věku při práci s didaktickým materiálem