



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

Ingrid Kosová
Zuzana Almáši Koreňová
Elena Cinová

Pomôž mi, aby som to urobil sám
Úvod do pedagogiky M. Montessori

2013

Publikácia bola vydaná a financovaná z prostriedkov ESF
v rámci národného projektu Profesijný a kariérový rast
pedagogických zamestnancov.
ITMS kód projektu 26120130002
ITMS kód projektu 26140230002

Pomôž mi, aby som to urobil sám

Úvod do pedagogiky M. Montessori

Ingrid KOSOVÁ
Zuzana ALMÁŠI KOREŇOVÁ
Elena CINOVÁ

Bratislava 2013

Názov:	Pomôž mi, aby som to urobil sám
	Úvod do pedagogiky M. Montessori
Autori:	Ing. Ingrid Kosová, PhD. PhDr. Zuzana Almáši Koreňová Mgr. Elena Cinová
Recenzenti:	PaedDr. Tatiana Gerbocová Mgr. Janka Dacková
Vydavateľ:	Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave
Odborná redaktorka:	Mgr. Terézia Peciarová
Grafická úprava:	Ing. Monika Chovancová
Vydanie:	1.
Rok vydania:	2013
Počet strán:	52
ISBN	978-80-8052-579-8

OBSAH

Úvod	5
1/ Cesta Márie Montessori	6
1.1 Výnimočnosť Montessori pedagogiky	7
1.2 Montessori kurikulum	12
1.3 Senzitívne obdobia	15
1.4 Absorbujúci duch a polarizácia pozornosti	19
1.5 Pripravené prostredie	22
1.6 Osobnosť Montessori učiteľa	24
2/ Partnerská komunikácia	28
2.1 Rešpekt ako základný aspekt vzťahov, výchovy a hľadania konsenzu	29
2.2 Riziká autorít, trestov a odmien	31
2.3 Riešenia namiesto trestov	35
3/ Začíname s Montessori pedagogikou	38
3.1 Sloboda a hranice	38
3.2 Práca s Montessori materiálom	41
3.3 Elipsa	44
3.4 Hra na ticho	48
Záver	50
Zoznam bibliografických odkazov	51

Úvod

Mária Montessori je výnimočná osobnosť, ktorá vošla do dejín pedagogiky a zmenila pohľad na dieťa svojimi revolučnými názormi na jeho výchovu a vzdelávanie. Narodila sa pred viac ako 140 rokmi, ale napriek popularite jej pedagogických princípov na celom svete sa Montessori pedagogika dostáva na Slovensko až v súčasnom období.

Vplyvom myšlienok Márie Montessori a v snahe o ich napĺňanie v reálnom prostredí materských, ale i základných škôl musíme stále viac a viac vyjadrovať údiv nad efektivitou a zázrakmi zmien, ktoré táto pedagogika spôsobuje. Centrom pozornosti je dieťa ako slobodná bytosť, ktorá v sebe skrýva obrovský potenciál i množstvá záhad. Toto sú slová Márie Montessori, ktoré sa pokúšame naplniť. Aby dieťa mohlo byť slobodné, musí byť nezávislé. Na tom musíme bezpodmienečne pracovať všetci, nielen pedagógovia, ale aj rodičia a spoločnosť. Len tak sa dieťa stane tvorivým, vyrovnaným, vnútorne disciplinovaným, zodpovedným, samostatným jedincem, harmonickou osobnosťou. Preto je nutné začať uplatňovať naturalistické princípy Montessori pedagogiky už od útleho veku, resp. od materskej školy.

Publikácia je určená všetkým učiteľom, učiteľkám, rodičom, alebo aj tým, ktorí sa o Montessori pedagogike chcú dozvedieť viac. Je koncipovaná ako úvod do teoretických základov pedagogiky s vysvetlením základných pojmov v prvej kapitole. Na úvodnú časť nadväzuje kapitola o pravidlách efektívnej komunikácie, ktorá je nevyhnutnou súčasťou Montessori pedagogiky a akéhokoľvek výchovno-vzdelávacieho systému. V tretej, poslednej časti sa publikácia zameriava na praktické rady týkajúce sa zavádzania prvkov Montessori pedagogiky do výchovno-vzdelávacieho procesu najmä v predprimárnom vzdelávaní s dôrazom na aktivity na elipse a hry na ticho.

Autorky preto v celej publikácii používajú pojem dieťa, avšak po vhodnej modifikácii je publikácia využiteľná aj v primárnom vzdelávaní.

1/ Cesta Márie Montessori

Talianska lekárka, antropologička a pedagogička bola prvou ženou v Talianku, ktorá v roku 1896 dosiahla vysokoškolské vzdelanie v odbore medicíny. Pracovala v oblasti detskej neurológie a psychiatrie, študovala aj v Paríži.

V ďalších rokoch prehlbovala svoje vzdelanie v oblasti psychológie a biológie, antropológie a v pedagogike. Výchova detí v predškolskom a školskom veku sa stala jej ústrednou životnou témou. Mnoho rokov pôsobila ako vrchná školská inšpektorka Talianska a svojím prístupom ovplyvnila výchovné metódy aj v ďalších krajinách Európy, Ameriky a Indie, kde často prednášala. Najmä v týchto oblastiach sú Montessori školy alebo jej vzdelávacie prvky dnes už neodmysliteľnou súčasťou školského systému. V rokoch 1949, 1950, 1951 bola Mária Montessori nominovaná na Nobelovu cenu za mier. V roku 1950 bola v ankete New York Times označená za najpozoruhodnejšiu ženu prvej polovice 20. storočia.

Začínala ako asistentka na neurologicko-psychiatrickej klinike Rímskej univerzity, pričom sa špecializovala na detskú psychológiu. Zvlášť sa zaujímala o mentálne retardované deti, ich výchovu a rozvoj.

Jej prácu nesmierne ovplyvnila stáž na neuropsychiatrickej klinike v Paríži v Séguinovom ústave pre výchovu neurologicky postihnutých detí. Tu sa zoznámila aj s metódou francúzskeho lekára Jeana-Marc-Gaspard Itarda, ktorý pre výchovu mentálne retardovaných detí vyvinul senzorické tréningové materiály. Práve tieto sa stali inšpiráciou tvorby jej vlastných materiálov.

V roku 1898 Mária Montessori na Pedagogickom kongrese v Turíne obhajovala stanovisko, že výchova retardovaných detí je rovnako užitočná ako výchova detí bez psychického postihnutia. Bola prvá, ktorej sa podarilo presvedčiť laickú i odbornú verejnosť o efektívite vzdelávania retardovaných detí,

pretože u mnohých z nich docielila, že čítali a písali rovnako ako intaktné deti. Pozorovaním pochopila, že jej metóda platí pre všetky deti všeobecne. Znovu nastúpila na Rímsku univerzitu, kde študovala pedagogiku, filozofiu a experimentálnu psychológiu, a zároveň sa venovala výskumu v oblasti antropológie. Od roku 1904 prednášala štyri roky antropológiu na Rímskej univerzite – jej prednášky vyšli súhrnne v roku 1913 pod názvom *Pedagogická antropológia*.

V jej živote však došlo aj k mnohým ranám a prehrám. Pre nacistický režim bola nútená odísť z rodného Talianska. Jej škôlky a školy boli rušené a zatvárané, knihy, pomôcky i materiály pálené. Demokratický systém výchovy a jeho výsledky – sebavedomý, chápaný a nezávislý človek nevyhovoval žiadnemu z totalitných režimov na svete. Zomrela v Holandsku dňa 6. 5. 1952.

1.1 Výnimočnosť Montessori pedagogiky

Rogers, C. a Freiberg, H. J. (1998) konštatujú, že najväčším nešťastím je, keď verejnosť a pedagógovia rozmýšľajú a zameriavajú sa na vyučovanie. Vedie ich to k množstvu otázok, ktoré buď nie sú dôležité, alebo sú z hľadiska skutočného vzdelávania absurdné. Sú presvedčení o tom, že tradičné vyučovanie je takmer úplne márne, zbytočné, preceňovaná činnosť v meniacom sa svete. Väčšinou je dobrá len na to, aby poskytovala deťom pocit neúspechu, keď nevedia pochopiť látku. Tradičná škola tiež úspešne presviedča deti, aby sa prestali učiť, keď si uvedomia, že učebná látka im bude v živote takmer úplne zbytočná. Od nikoho nemôžeme chcieť, aby sa učil niečo, čo preňho nemá zmysel. Pociť neúspechu navodený iným človekom, pocit, ktorý nesmierne znehodnotí učiaceho sa ako človeka, je veľmi rozdielny od pocitu neúspechu, ktorý človek prežíva, keď sa sám rozhodne dosiahnuť niečo, čo je preňho v momentálnej chvíli nedosiahnuteľné. Tento pocit ho poháňa za ďalším učením.

Preplnenosť dnešných škôl a to, čo mnohí z nás považujú za nedostatok solídneho tradičného vzdelávania, tak ako ho poznáme, nás núti uisťovať sa, že sa

naše deti vo svete nestratia. Vzhľadom na zvyšujúcu sa negramotnosť sa výsledky testov znižujú a deti sa ocitajú v zmätku. Rodičia taktiež musia zaujať stanovisko a robiť rozhodnutia ovplyvňujúce ich deti. V posledných rokoch vošla viac do povedomia potreba inovácií v oblasti zefektívňovania učebných osnov a metód, čiastočne to bolo v záujme rodičov, zavedením alternatívnejších programov. V tradičných školách žiadne z detí nebýva ponímané ako jedinec postupujúci svojím vlastným tempom, ale sú chápané ako „trieda“. Maria Montessori hovorí, že vzdelávanie sa začína pri narodení. Vzdelávanie ľudského potenciálu je výzva, ktorú musíme prijať čo najskôr, aby sme boli úspešní (Hainstocke, 1999).

S. Kovaliková (1995) je presvedčená, že väčšina z nás dospelých nezažila nič iné než vyučovanie podľa rozvrhu hodín, prevažne s frontálnym výkladom, so skúšaním, písomnými prácami, známkováním, „nachytávaním“ žiakov na chybách, školu, kde bolo veľa strachu aj nudy. Málokto z nás dospelých si uvedomuje a pripúšťa, čo všetko mu škola neposkytla, čo v ňom nerozvinula, ba čo v ňom aj zničila.

Montessori pedagogika je viac filozofia života ako metóda. Zdôrazňuje slobodu dieťaťa, jeho prirodzenú aktivitu a záujem o poznávanie. Vytvára veľký priestor na individuálnu činnosť podľa prirodzeného záujmu dieťaťa. Prostredníctvom samostatnej práce so špeciálnym didaktickým materiálom dieťa objavuje, tvorí, učí sa na vlastných chybách, vlastnou skúsenosťou. Urýchlenie vnútorného vývoja sa navonok prejaví prepuknutím spontánnej aktivity dieťaťa, nastolením jeho vnútornej rovnováhy a sebadisciplíny. Vzťah učiteľa a dieťaťa je plný vzájomnej dôvery a úcty. Úlohou učiteľa je pomôcť dieťaťu na ceste k samostatnosti a udržať jeho prirodzenú zvedavosť a túžbu po sebazdokonaľovaní (Bobeková, 2010).

Viete si to predstaviť v praxi? Dieťa prichádza do školského zariadenia, rozhliadne sa a vezme si z police matematický materiál, ktorý ho zaujíma. Nerušene pracuje 20 – 30 minút, plne sa koncentruje a nenechá sa ničím vyrušiť. Po skončení práce materiál odloží na policu a vyberá si iný. Tentoraz pracuje

aj s kamarátom. Deti vás ako učiteľa takmer nepotrebujú, pracujú samostatne, sú aktívne a spokojné. Stojíte v rohu miestnosti a pozorujete ich pokroky. Niekoľko detí bez problémov zvládne číselný rad do 1 000 vrátane operácií sčítania a odčítania. Niekoľko ďalších detí ovláda všetky písmená abecedy a niektoré robia výnimočné pokroky v čítaní. Nemýľte sa! Nehovoríme o základnej škole, stále sme v škole materskej. Utópia?

Z vlastnej skúsenosti vás môžeme ubezpečiť, že tento obraz je dosiahnuteľná realita aj v prostredí našich škôl. Stretávame sa však s priveľa predsudkami a mýtmi o Montessori pedagogike, ktoré nám bránia uveriť. Tu je niekoľko z nich.

Mýtus č. 1: „Deti si v Montessori triedach robia, čo chcú.“

Sloboda je jedným z kľúčových pojmov a princípov v Montessori pedagogike. Ide však o slobodu, ktorá učí deti niešť zodpovednosť za svoj slobodný výber a za svoje činy. Neznamená však, že si dieťa môže robiť, čo chce. Je to sloboda založená na dodržiavaní spoločných pravidiel a hraníc, ktoré všetci, deti i učitelia, rešpektujú (pozri podkapitolu 3.1). Môžeme teda povedať, že v Montessori pedagogike ide o spoločné dodržiavanie pravidiel v rámci rešpektujúceho prístupu k slobodnej vôli dieťaťa. Tento prístup kladie omnoho vyššie nároky na vnútornú disciplínu detí bez vonkajšieho „tlaku na dieťa kvôli rešpektovaniu vôle učiteľa“. Viac sa problematike venuje 2. kapitola.

Mýtus č. 2: „Deti v Montessori triedach sú príliš individualistické a nie sú schopné sociálnej interakcie.“

Tento mýtus zrejme vznikol zo skutočnosti, že ústredným prvkom v princípoch Márie Montessori je rešpektovanie samostatnosti a individuality dieťaťa. Pri pohľade na prácu detí v Montessori triedach sa zdá, že veľký dôraz sa kladie na samostatnú prácu a málo dochádza k sociálnym interakciám. Dieťa vykonáva činnosť, ktorú si slobodne vybralo, veľmi sústredene, nenechá sa nikým a ničím vyrušovať. Dochádza k tzv. *polarizácii pozornosti* (pozri podkapitolu 1.5). Avšak po precitnutí z veľkého sústredenia dieťa začne neobyčajne intenzívne pozorovať svoje okolie, chce sa podeliť so svojimi kamarátmi

s tým, čo robilo a čo sa naučilo. Mária Montessori prikladala veľký význam práve sociálnej interakcii medzi deťmi. V pravidlách Montessori metódy objavujeme najčastejšie tie, ktoré sa týkajú výchovy k slušnosti a zodpovednosti pri zachovaní pravidiel partnerskej komunikácie (pozri kapitolu 2). Keď chce niekto začať spolupracovať s kamarátom, je potrebné požiadať o dovoľenie – bez zbytočných hádok a bez toho, aby si veci vzájomne brali, či bez toho, aby druhým vnucovali komunikáciu. Deti sa učia zaobchádzať s vecami opatrne, nosiť ich v obidvoch rukách a pracovať bez zbytočného hluku tak, aby nerušili ostatných. Prostredníctvom pekného zaobchádzania s vecami a materiálom sa učia pekne zaobchádzať s ľuďmi i so sebou. Najmä v základných školách je v Montessori triedach často využívané projektové vyučovanie, pri ktorom je vzájomná kooperácia nevyhnutná.

Mýtus č. 3: „V Montessori pedagogike existuje len málo príležitostí na tvorivý rozvoj detí.“

Nevyhnutnou a prioritnou súčasťou Montessori pedagogiky je individuálna práca s Montessori didaktickým materiálom, ale práve táto pedagogika v oveľa vyššej miere ako tradičné systémy kladie dôraz na rozvoj kreativity a tvorivosti dieťaťa s minimálnym podielom riadených aktivít učiteľom, podporujúc vnútorný emocionálny i umelecký potenciál detí.



Obr. 1 Cvičenie praktického života a hudobná výchova

Ony tvoria prostredie, v ktorom žijú. Kto chce pracovať manuálne v dielni, pracuje. Kto chce upratovať, zmetať, umývať riad, upratuje, zmetá, umýva.

Kto chce variť, varí. Kto chce vystrihovať, vystrihuje. Kto chce hrať na hudobných nástrojoch, hrá. Deti majú voľne k dispozícii nožnice, lepidlá, farby a rôzny materiál potrebný na prácu. Každý vie, ako všetky tieto veci používať správne, bezpečne a tak, aby zbytočne materiálom neplytval.

Mýtus č. 4: „Učitelia sú prísni, vážni, málo citliví a málo milujúci.“

Prvá a najdôležitejšia zásada pre Montessori učiteľa je správať sa k deťom s rešpektom a úctou, zachovávajúc partnerskú komunikáciu.

V tejto komunikácii platí, že neexistuje dôvod, prečo by sme sa v zásade mali správať inak k deťom ako k dospelým, čo sa týka spôsobov komunikácie a slušného správania. To, že učiteľ neoslovuje deti miláčik, slniečko či inými zdrobneninami, ale jednoducho krstnými menami, ešte neznamená, že by ich nemal rád. Partnerskej komunikácii bude venovaná celá druhá kapitola, pretože rešpekt, úcta, empatia a komunikácia bez posudzovania, nálepkovania, odsudzovania, hodnotenia, dokonca aj pochvál vedie dieťa k nezávislosti, sebavedomiu, sebahodnoteniu, zodpovednosti za seba i iných. Dieťa sa učí byť nezávislé od autority dospelého, a tým získava pocit, že je jedinečnou a slobodnou bytosťou. Neexistuje hlbší dôkaz lásky než rešpekt pred našimi deťmi. Láska totiž spočíva najmä v prijatí dieťaťa takého, aké je, aj s jeho chybami.

Našou úlohou je naučiť dieťa vyrovnávať sa s vlastnými chybami a stáť po jeho boku, keď bude tieto chyby naprávať.

Mýtus č. 5: „Montessori pedagogika je náboženstvo.“

Mária Montessori bola katolíčka a viere v Boha prikladala veľký význam, avšak rešpektovala náboženskú slobodu druhých. Aj tu platí princíp voľby – každý sa môže slobodne rozhodnúť, či pôjde vo svojom živote cestou viery, alebo nie. Vo výchovných plánoch Montessori pedagogiky nenájdete náboženskú výchovu v takej forme, ako sa nachádza v našich tradičných školách. Ak dieťa prejaví záujem o tému, snaha učiteľa je zameraná na poskytnutie dostupných informácií o všetkých známych vierach na svete, pretože slobodný výber a slobodné rozhodnutie môže človek urobiť len na základe všetkých a nejednostranne zameraných informácií.

Mýtus č. 6: „Montessori je drahé.“

Napriek tomu, že obstaranie Montessori materiálu nie je v súčasnosti lacná záležitosť, na prvom mieste v Montessori pedagogike stojí rešpektovanie princípov výchovy a stotožnenie sa s filozofiou systému. Doma ich napríklad vôbec nepotrebujeme. V každej domácnosti sa nachádzajú predmety a látky ako misky, džbániky, lyžice, krabičky s rôznymi vrchnákmi, fazuľa, cukor, voda a pod., s ktorými môžu deti manipulovať, presýpať, premiestňovať, prelievať atď. Aktivity praktického života sú základom na ceste k samostatnosti dieťaťa a ostatné materiály si hravo môžeme vyrobiť aj sami. Deti nám s tým rady pomôžu.

Mýtus č. 7: „Montessori je najlepší alternatívny výchovno-vzdelávací systém.“

Ak preniknete do záhad Montessori pedagogiky a objavíte čaro tejto úžasnej metódy, možno nebudete pociťovať potrebu experimentovať so žiadnou inou. Pravdou však je, že Montessori pedagogika nie je jediná možná cesta vzdelávania detí. Ak medzi jej základné princípy patrí slobodný výber, potom je prirodzené povedať, že každý rodič a pedagóg sa môže slobodne rozhodnúť, ako bude k výchove svojich detí pristupovať. Kvalita sa vždy pozná podľa výsledku.

Naša prax potvrdzuje, že filozofia Montessori metódy spôsobuje úžasné premeny dieťaťa na vyrovnanú, vnútorne disciplinovanú, samostatnú a nezávislú bytosť.

1.2 Montessori kurikulum

V úvode do teoretických základov Montessori pedagogiky bude pre niekoho zaujímavé spoznať základné rozdiely medzi tradičným prístupom a Montessori princípmi, rovnako i súhrn kurikula pedagogiky.

V nasledujúcej tabuľke ponúkame porovnanie princípov tradičnej a Montessori pedagogiky, ktoré sú spracované podľa AMERICAN MONTESSORI SOCIETY.

Porovnanie princípov tradičnej a Montessori pedagogiky

Tradičné vzdelávanie	Montessori vzdelávanie
Dôraz na učenie sa naspamäť a sociálny rozvoj.	Dôraz na rozvoj kognitívnych štruktúr dieťaťa a sociálny rozvoj.
Učiteľova pozícia je dominantná, aktívna, dieťa je pasívnym účastníkom.	Úloha učiteľa je nevtieravá, dieťa aktívne participuje na procese učenia.
Učiteľ je primárnym vynucovateľom vonkajšej disciplíny.	Vyučovací proces je založený na využití životného prostredia a metódach podnecujúcich rozvoj vnútornej sebadisciplíny.
Individuálny a skupinový štýl vyučovania vyhovuje dospelým.	Individuálna a skupinová výučba sa prispôbuje každému žiakovi podľa jeho potreby.
Skupina rovnakého veku.	Skupiny rôzneho veku.
Väčšinu vyučovacieho procesu riadi učiteľ samostatne, skupinová spolupráca nie je v procese primárnym a samozrejmým javom.	Deti sú učiteľom povzbudzované k spolupráci a vzájomnej pomoci.
Učebné osnovy odrážajú záujmy dieťaťa v malej miere.	Deti si vyberajú prácu podľa svojho záujmu a schopností.
Dieťa je vedené konceptom učiteľa.	Dieťa si vytvára svoj učebný plán podľa vlastného učebného materiálu.
Dieťa má zvyčajne vymedzený čas na prácu.	Práca detí je taká dlhá, ako si to vyžaduje jej zvládnutie samotnými deťmi.
Tempo výučby je stanovené učiteľom alebo normou.	Na usporiadanie a spracovanie získaných informácií si dieťa volí vlastné tempo učenia.
Chyby opravuje učiteľ.	Dieťa opravuje vlastné chyby prostredníctvom opakovanej práce s materiálom.
Učenie je motivované prostredníctvom odmen, známok, hodnotenia.	Učenie je posilňované vnútorne prostredníctvom vlastnej potreby opakovania, vnútorného pocitu uspokojenia a úspechom z opakovania činnosti.
Málo pomôcok využívajúcich zmyslové vnímanie, manipuláciu s prírodným materiálom, málo praktických činností života.	Viaczmyslový materiál na explóziu psychického rozvoja.
Viac sa kladie dôraz na učenie ako na rozvoj emocionálnych a sociálnych kompetencií, chýba radosť a nadšenie pre praktickú zložku.	Organizovaný program učenia starostlivosti o seba a životné prostredie v triede.

Deti v Montessori materských a základných školách sú do tajomstiev sveta uvádzané najmä prostredníctvom zmyslových a zážitkových aktivít. Od vstupu dieťaťa do predškolského zariadenia (od 3 do 6 rokov) sú najdôležitejšie tieto oblasti Montessori kurikula:

Praktický život

Činnosti bežného života – od naliatia vody z džbána do pohára, cez prelievanie, presýpanie, ktoré je pre deti fascinujúce, až po viazanie šnúrok, čistenie topánok, umývanie rúk. Tieto činnosti pomáhajú dieťaťu riadne sa postarať o seba tak, aby malo pocit, že je nezávislé a nemusí sa spoliehať na dospelých.

Zmyslový život

Dieťa sa učí prostredníctvom všetkých zmyslov. Cez farby, textúry látok, zvuk, teplo, hmat s radosťou poznáva svet a učí sa nenásilnou formou.

Jazyk

Dieťa sa najprv dozvie o rôznych zvukoch v slove – izolácia hlások. Objavuje význam a históriu písma – až po vzбудení záujmu sa vyučujú pravidlá.

Geometria a aritmetika

Dieťa sa najprv učí počítat od 1 do 10 na základe chápania, že tieto čísla predstavujú určitú sumu, množstvo. Prostredníctvom každého materiálu sa učí sčítanie, odčítanie, násobenie a delenie, chápe hlbší zmysel týchto úkonov. Prostredníctvom tejto metódy výučby dieťa dostáva silný a pevný základ na chápanie matematiky. Dieťa v 6-tich rokoch zväčša pozná písmená, vie čítať, pozná číselný rad do 1 000, pozná súvislosť medzi množstvami a symbolmi v čase, keď nastupuje do školy.

Do obsahu a cieľov vzdelávania pre deti od 6 do 9 rokov sú pridávané ďalšie obsahové rámce Montessori kurikula (nejde o predmety, vyučovanie prebieha v blokoch a každé dieťa pracuje podľa svojho individuálneho plánu).

Kultúra

Túto oblasť samozrejme nájdeme aj v kurikule pre deti vo veku 3 – 6 rokov. Hudba, tanec, divadlo, výtvarné umenie sú dôležitými prvkami harmonickej, vyrovnanej, tvorivej a kreatívnej osobnosti.

Kozmická výchova

Deti od 6 rokov už vo väčšej miere využívajú rovinu abstraktného uvažovania (nie sú tak viazané na fyzický podnet), preto má kurikulum viac konvenčný

vzhľad. Rodí sa počiatok malých vedcov a deti sa začínajú vo zvýšenej miere zaujímať o fungovanie celého vesmíru, zákonitosti prírody, biológiu, dejiny, chémiu. Všetky tieto predmety sa skrývajú pod súhrnným názvom *kozmickej výchovy*. Montessori teda pod týmto pojmom rozumie všetko ostatné, s čím sa dieťa vo svojom okolí stretáva, a to od spôsobu, akým vznikol svet, cez dinosaury, rôzne ďalšie zvieratá, ich obydlia, ľudské telo až po neživú prírodu, vesmír, kamene, mušle. Jednoducho čokoľvek, čo by dieťa mohlo motivovať k tomu, aby sa chcelo o svete dozvedieť viac.

V kozmickej výchove zohrávajú dôležitú úlohu knihy, pretože ani učitelia nevedia všetko, a keď je dieťa nejakou oblasťou zaujaté, dokáže absorbovať množstvo najrôznejších informácií. Tento fakt predstavuje aj príležitosť na spríjemnenie neoblúbeného učiva oblúbenou témou a na to, aby deti projektovou formou oboznámili svojich kamarátov s predmetom svojho záujmu. Kozmická výchova je vo veľkej miere zaraďovaná do učebných osnov materských škôl, najmä tie časti, ktoré sa viažu na prírodu a všetko, čo dieťa môže vnímať svojimi zmyslami. (Montessori doma, 2008)

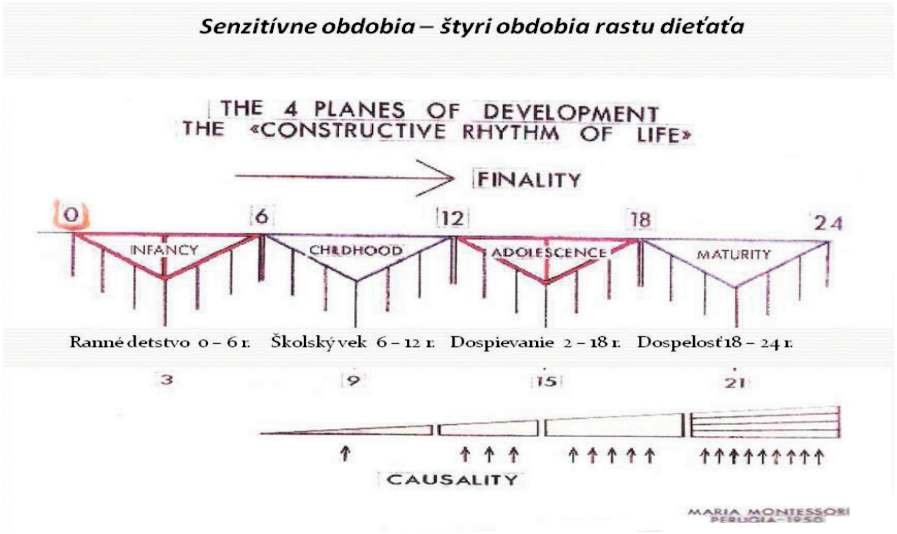
1.3 Senzitívne obdobia

Už Freud (2009) uvádza, že mnohé duševné poruchy ľudí majú svoj pôvod v ranom detstve. Kvalita psychického rastu dieťaťa vo veľkej miere závisí od podmienok, v ktorých vyrastá. Jednou z príčin psychického strádania detí je podľa Montessori potláčanie ich spontánnej aktivity dospelými.

Mária Montessori pozorovaním zistila, že každé dieťa má svoj vnútorný plán usporiadaný tak, že existujú určité vývinové obdobia, keď je dieťa obzvlášť schopné osvojiť si nejakú skúsenosť či poznatok. Sú to obdobia intenzívneho záujmu o určité činnosti, ktoré rozvíjajú konkrétne zručnosti (napr. chodenie po schodoch, usporadúvanie vecí, počítanie, čítanie, písanie, záujem o detail ap.). Pre dieťa je v tomto období rozvíjanie zodpovedajúcej zručnosti ľahšie ako v akomkoľvek inom období. Ide o prechodnú vlastnosť, ktorá zaniká, ak je daná schopnosť získaná. Mária Montessori nazvala tieto obdobia zvýšenej vnútornej citlivosti na určité podnety senzitívnymi obdobiami. (Slovenská asociácia Montessori, 2011)

Ak sa v čase zvýšenej senzitivity nemôžu určité schopnosti z nejakých príčin rozvinúť, neskôr sa už nikdy nerozvinú, príp. dieťa musí na ich rozvoj vynaložiť veľké úsilie a námahu. Príkladom je reč, ktorú sa dieťa nikdy nenaučí, ak s ňou do siedmich rokov nebolo konfrontované.

Úloha rodičov a pedagógov nie je ľahká, hlavne odhadnúť správne senzitívne obdobie a poskytnúť dieťaťu takú prácu, prostredníctvom ktorej bude rásť. Správne podnety, ich kvalita i pravidelné opakovanie sú totiž alfou a omegou harmonicky sa rozvíjajúcej osobnosti a z vedeckého medicínskeho hľadiska i rozvoja mozgu, resp. kvantita synapsií, ktoré vplyvajú na inteligenčné a emocionálne kompetencie dieťaťa. Mária Montessori rozdelila cestu rozvoja ľudskej bytosti na štyri dôležité obdobia, ako to naznačuje obrázok 2.



Obr. 2 Senzitívne obdobia rozvoja dieťaťa podľa Marie Montessori

Každé zo znázornených období má svoj vrchol, bod, v ktorom dieťa dosahuje maximum v rozvoji jednotlivých zručností, pričom v nasledujúcom období (klesajúca úroveň od vrcholu trojuholníka) sa jednotlivé nadobudnuté zručnosti zdokonaľujú. Napríklad senzitívne obdobie pre reč je 0 – 3 roky, pričom v okamihu dosiahnutia 3 rokov (vrchol trojuholníka obdobia raného detstva)

sú položené všetky synaptické základy na rozvoj reči. V nasledujúcom období 3 – 6 rokov sa rečové predpoklady a schopnosti zdokonaľujú. Ďalšie príklady senzitívnych období dieťaťa v ranom detstve znázorňuje obrázok 3.

Rané detstvo 0 – 6 rokov

Obdobie	Oblasť rozvoja – SO pre:	osvojovanie	zdokonaľovanie
Rané detstvo 0 – 6 rokov „Základy domu“	Emočná inteligencia	0 – 2 roky	2 – 6 rokov
	Sluch	4 – 8 mesiacov	8 mes. – 6 rokov
	Zrak	0 – 2 roky	2 – 6 rokov
	Rozvoj reči	0 – 3 roky	3 – 6 rokov
	Zjemňovanie zmyslov	0 – 3 roky	3 – 6 rokov
	Vnímanie hudby	0 – 3 roky	3 – 9 rokov
	Schopnosť myslieť	0 – 3 roky	4 – 9 rokov
	Pohyb – hrubá motorika	0 – 2 roky	2 – 4 rokov
	Pohyb – jemná motorika	3 – 6 rokov	6 – 9 rokov
	Poriadok	1 – 3 roky	
	Záujem o malé veci	1 – 2 roky	



Obr. 3 Rané detstvo
Spracované podľa poznámok z prednášky S. Bobekovej, 2012

Mária Montessori v priebehu svojho života odpozorovala, že takmer všetky deti sa správajú v jednotlivých fázach života takmer identicky. Až po niekoľkých rokoch od jej smrti prichádzame na to, že nerešpektovanie spomínaných charakteristík, ako to naznačujú aj ďalšie obrázky nasledujúcich období vývoja dieťaťa, robí náš výchovno-vzdelávací proces v tradičných školách neúspešným, najmä vo vzdelávaní teenagerov a dospelých. Nenaplnené potreby vzdelávaných im spôsobujú strach a odpor zo vzdelávania. Ten, kto bol konfrontovaný s charakterom senzitívnych období, resp. potrieb dieťaťa v jednotlivých obdobiach, rýchlo pochopí, že to ani inak nemôže byť.

Kozmické deti 6 – 12 rokov

Kozmické deti 6 – 12 rokov	Rozširovanie okruhu pôsobnosti - potreba detí vyjsť zo svojho úzkeho okruhu
	Vnútná potreba existovať v sociálnych sieťach – pracovať timovo
	Predstavitosť – schopnosť abstrakcie
	- zárodok vedca
	- detail ako prostriedok pre poznanie celku
	Svedomie - prehlibovanie osobnosti, počiatok morálneho povedomia, sociálne vedomie, počúvanie „vnútorného vodcu“ a s tým súvisiaca zodpovedná sloboda
	Preceňovanie a upevňovanie nadobudnutých vedomostí, zručností a schopností
	Vonkajší poriadok sa stáva nezaujímavým
	Dieťa túži pochopiť svet – „Prečo je to tak?“ „Ako to vzniklo?“ „Ako som prišiel na svet?“ – záujem o vesmír, svet
	Osou vzdelávania sú <u>dejiny</u> – všetky aktivity skúmame v ich zárodku (vznik písma, počítania...)
	Srdcom vzdelávania je <u>biológia</u>
	Pôdou, na ktorej vzdelávanie stojí, je <u>geografia</u>
	Deti ako 6-ročné už vedia čítať a písať, nestrácajú čas učením sa písmeniek, ale môžu už čítať rôzne texty

Obr. 4 Kozmické deti

Spracované podľa poznámok z prednášky S. Bobekovej, 2012

V čase, keď deti na druhom stupni základnej školy hľadajú svoje uplatnenie v živote, sebaúctu a začlenenie do sociálnych sietí, keď prechádzajú enormnými zmenami organizmu, je absurdné klásť na ne požiadavky memorovania nezmyselného množstva informácií.

V tomto období je potrebné poskytnúť im možnosť pracovať pre blaho druhých – angažovať sa, vykonávať prospešnú prácu – pomoc chudobným, učiť sa na praktických príkladoch s efektom (napr. v podobe vlastnoručne vyrobeného prístrešku a pod.).

Takýto spôsob výučby – u nás známy ako projektové a blokovo vyučovanie – sa dá aplikovať vo väčšine vyučovacích predmetov.

Deti Zeme 12 – 18 rokov

Deti Zeme 12 – 18 rokov	• zastavenie napredovania (hormonálne zmeny, rýchly rast, záujem o opačné pohlavie...)
	• veľké telesné zmeny – nepomerný vývin fyzického a psychického
	• vytvárajú sa nové nervové spojenia (často sú ešte nefunkčné) – to má za následok zníženie výkonnosti detí, aj fyzickej, aj psychickej
	• deti v tomto veku majú čo robiť, aby vyrástli, vhodné je preto upustiť od intelektuálnej záťaže
	• deti sa pohybujú v rámci širokej sociálnej siete, rady spolupracujú s dospelými, no zároveň sa k ich svetu stavajú kriticky
	• silná potreba sociálnej spravodlivosti v širšom meradle (členstvo v Greenpeace...) – súvisí to s ich kritickým myslením
	• vývin smerom k sociálnej bytosti, ktorá si hľadá miesto v spoločnosti
	• potreba rešpektu, uznania zo strany dospelých
	• pripravené prostredie – FARMA (internátny štýl, starostlivosť o zvieratá, rastliny ap.)
	• kognitívny princíp – intelektuálna časť (štúdium o niečom)
	• hospodársky princíp – praktická časť (realizácia teórie)
	• Potreba nájsť ochranu a istotu - bezpečie
	• Potreba presadiť sa - nájsť svoju rolu, ktorú bude v spoločenstve hrať
	• Potreba posilniť sebadôveru, sebaúctu
	Mladý človek hľadá miesto a postavenie v spoločnosti

Obr. 5 Deti Zeme

Spracované podľa poznámok z prednášky S. Bobekovej, 2012

Na záver tejto podkapitoly je nutné podotknúť, že každé dieťa je originál, jedinečná bytosť. To, čo zaujíma a teší jedno, je pre iné nezaujímavé. To, čo potrebuje v danom období rozvíjať jedno, má iné už zvládnuté. Každý z nás má iné smerovanie, a preto je prirodzené, že aj hranice jednotlivých období sú orientačné. Je našou úlohou rozpoznať, kedy má dieťa o čo záujem a tento záujem podporovať, aby sme im pomohli aktivovať mozgové dráhy a umožnili ich harmonický rozvoj.

1.4 Absorbujúci duch a polarizácia pozornosti

V žiadnom období života nenastanú u človeka také dramatické zmeny ako práve v období od 0 do 3 rokov. M. Montessori ako prvá upozornila na skutočnosť, že deti, ktoré dospelí považujú za bezmocné a pasívne bytosti, sa v relatívne krátkom čase samy naučia chodiť a rozprávať, dokonca paralelne

niekoľkými jazykmi (Montessori, 2001). Tieto ich úžasné schopnosti vysvetľuje Montessori existenciou „záhadných vodiacich síl“, skrytého vnútorného úsilia, výnimočných duševných schopností inštinktívneho charakteru, ktoré podnecujú dieťa do určitej činnosti, prostredníctvom ktorej dochádza k vývoju jeho mozgu podľa zdedeného vzoru a individuálneho vnútorného plánu, tzv. vnútorného učiteľa. M. Montessori nazvala túto zvláštnu podvedomú schopnosť absorbujúcim duchom. Práve on umožňuje dieťaťu učiť sa bez námahy a vedomého úsilia, v relatívne krátkom čase vstrebať (absorbovať) veľké množstvo poznatkov a dojmov, rozvinúť množstvo zručností. Získavanie informácií zo svojho okolia prostredníctvom všetkých zmyslov bez vedomého úsilia, bez formálnych inštrukcií je pre dieťa veľmi prirodzená a priťažlivá činnosť.

Psychická absorpcia pôsobí intenzívne najmä v prvých troch rokoch života, od 3 do 6 rokov postupne doznieva. Po 6 rokoch nastupuje kontrola vedomia, rozumu, čo znamená, že dieťa už musí pri učení vynaložiť námahu.

Určite ste si všimli, že najmä v období od 0 do 3 rokov sú deti akoby prítahané určitou konkrétnou vecou, činnosťou. Ak nie sú vyrušované, dochádza k hlbokkej koncentrácii, z ktorej ich nemožno vyrušiť ani cieleným úsilím. Zameranie pozornosti dieťaťa na nejakú činnosť bolo neskôr nazvané ako „polarizácia pozornosti“ (tento termín nevymyslela Mária Montessori). Nie každá koncentrácia v sebe zahŕňa aj polarizáciu pozornosti. Polarizovaná pozornosť nie je rozdelená pozornosť, to znamená, že dieťa nevníma nič iné než určitú časť skutočnosti. Koncentrovať sa možno aj v rozhovore, polarizovaná pozornosť však nie je v dialógu možná.

Práve M. Montessori zistila, že už malé deti sú schopné úžasnej koncentrácie, ak nájdu vhodný predmet, ktorému sa spontánne venujú a ktorý ich podnecuje k opakovaniu cvičenia. Stav hlbokkej koncentrácie, ku ktorému následne dochádza, je veľmi dôležitý jav, pretože jeho prejavom je prebúdajúci sa vnútorný život. Dochádza k nastoleniu psychickej rovnováhy, čo sa prejavuje spontánnym záujmom o činnosť, schopnosťou čoraz dlhšie sa sústreďovať,

vnútorným pokojom, radosťou z práce a dobrými vzťahmi s okolím. Dieťa sa stáva samým sebou, čo sa pozitívne prejaví v jeho správaní. Pred našimi očami sa zmení na základe svojej vlastnej vnútornej disciplíny, tzn. normalizuje sa.

Veľkou hrozbou pre dieťa je záplava vzruchov z médií, PC, ktoré kladú prekážky iniciatíve detského ducha a jeho samostatnej zdravej schopnosti fantázie. Deťom sa vnucujú cudzie predstavy, nemajú dostatok motorických aktivít, príležitostí na pokojnú, sústredenú prácu – zotročenie zvonka. Aj v našich materských školách sú deti doslova hnané z jednej aktivity do druhej, nemajú čas sa upokojiť, sú nervózne, nepokojné, trpia nespavosťou, sú výbušné, hlučné, niektoré dokonca agresívne. Cvičenia v Montessori zariadeniach vedú deti k získaniu vlastnej skúsenosti, poriadku vo vlastnej bytosti, harmónii, dieťa sa prebúda k sebe samému prostredníctvom vlastného slobodného prejavu.

Hneď ako sa objaví sústredená činnosť, učiteľ musí dať veľký pozor, aby dieťa ničím nevyrušil. Niekedy na to stačí uprený pohľad, „dobré mienená rada“, chvála, úsmev alebo pohladkanie. Učiteľ musí vtedy potlačiť nutkanie akýmkoľvek spôsobom dieťa kontaktovať. Dieťa prácu ukončí vtedy, keď má uspokojenú hlbokú vnútornú potrebu, nie vtedy, keď je dosiahnutý vonkajší cieľ, preto sa môže pokojne zastaviť uprostred činnosti, bez dosiahnutia vonkajšieho cieľa. Po naplnení svojej vnútornej potreby je plné energie, šťastné a pokojné. Cieľom jeho práce je totiž zdokonalenie vlastného vnútorného ja. Ak môže bez prekážok zvonku rozvíjať svoje danosti podľa vlastného vnútorného plánu, je v harmónii so sebou aj so svojím okolím, a preto je spokojné. Vývoj dieťaťa sa riadi vlastným vnútorným plánom, rozvrhom, nemôže urýchliť ani spomaliť tempo svojho rozvoja. (Montessori, 2001)

Mária Montessori zahrnula fenomén pozornosti, vyvolanej vnútornou potrebou, záujmom dieťaťa, ako nevyhnutný činiteľ do svojej pedagogiky.

Podľa Bobekovej (2010) predpokladom vzniku koncentrácie a polarizácie sú:

- slobodná voľba (spontánnosť, možnosť vybrať si činnosť, jej formu a čas),
- samostatnosť,

- nezasahovanie do koncentrovanej práce dieťaťa (možnosť opakovania, pokoj, nechváliť, nekritizovať, nevyrušovať ani upreným pohľadom – dospelý musí potlačiť nutkanie pomôcť, dieťa potrebuje prekonať nejakú ťažkosť, chce sa niečo naučiť, nie dokončiť),
- pripravené prostredie,
- sloboda aj hranice,
- láska, pocit istoty a bezpečia.

1.5 Pripravené prostredie

Obohatené prostredie, ako ho nazýva Kovaliková (1995), by mohlo byť aj prostredie školy. Je to prostredie, ktoré uvedie do bdlosti celý nervový systém, podnecuje a uspokojuje našu zvedavosť, je schopné zodpovedať na mnohé otázky a vyvolať ešte omnoho viac. Prostredie, ktoré je plné možností, odráža život, prekypuje tým, čo nie je len vytlačené na papieri, ako je napr. prítomnosť na slovo vzatých odborníkov a ukážky úžasných vecí. Na rozdiel od týchto atribútov je typická školská trieda holá, sterilná, nepríjemná vo svojej inštitucionálnosti, potláča podnety či nimi naopak nervový systém zahlcuje. Je typické, že podnety v triede spočívajú prevažne v tlačenej slove a vo výklade pedagógov. V niektorých školách aj pod nablýskaným povrchom zostávajú všadeprítomné učebnice ako hlavná pomôcka žiakov.

Správne pripravené prostredie je nevyhnutným predpokladom normalizácie dieťaťa a jeho správneho prirodzeného vývoja. Základom je, že každé dieťa si vyberá činnosť slobodne podľa svojho uváženia. Pracuje podľa vlastného výberu, vlastným tempom, tak dlho, ako potrebuje. Učiteľ môže maximálne poradiť alebo ponúknuť činnosť dieťaťu, ktoré si nevie vybrať samo. Tento základný princíp umocňuje manipulácia s didaktickým materiálom, ktorý zodpovedá mentálnej úrovni dieťaťa. Jednou z dôležitých vlastností pripraveného prostredia je prispôsobenie zariadenia rozmermi deťom: nielen nábytok, ale aj kľučky, obrazy, zrkadlá zavesené vo výškovej úrovni detí. V skrinkách vo výške prístupnej všetkým deťom sú uložené iba pomôcky a náradie, ktoré môžu deti používať. Ostatný materiál je mimo. Pripravené prostredie vyzý-

va dieťa na činnosť. Je potrebné, aby miestnosti, v ktorých sa deti pohybujú celý deň, boli esteticky zladené, výzdoba však musí byť veľmi jednoduchá a funkčná (náučného charakteru), aby zbytočne neodpútavala ich pozornosť. V praxi to znamená použitie jemných odtieňov farbiel na steny bez zbytočných kresieb. Pripravené prostredie:

- umožňuje dieťaťu voľnosť pohybu, možnosť dotýkať sa, manipulovať a skúmať. Dieťa má k dispozícii dostatočne veľký priestor na to, aby sa mohlo voľne pohybovať po triede. Trieda ponúka činnosti, ktoré rozvíjajú hrubú aj jemnú motoriku;
- podporuje intelektuálny rozvoj dieťaťa. V Montessori škôlke môže dieťa získať základy matematiky, jazyka, botaniky, zoológie, zemepisu, ktoré sú náplňou učebných osnov základných škôl. Dieťa sa učí manipuláciou s didaktickými pomôckami, ku ktorým má neobmedzený prístup. Prácou s reálnymi predmetmi nadobúda najprv senzorický dojem o vlastnostiach materiálu, čo mu veľmi pomáha vo vývoji od konkrétnych skúseností po abstraktné myslenie, ktoré si vyžaduje proces učenia sa. Pri manipulácii s predmetmi prebieha zmyslová integrácia – spracovanie informácií získaných zmyslami, čo má za následok rozvoj mozgu;
- podporuje koncentráciu (slobodný výber činnosti podľa záujmu, pokojná, bezpečná atmosféra, menšie miestnosti alebo väčší priestor členený nábytkom na menšie kútiky, manipulácia s pomôckami);
- podporuje postupný sociálny vývoj dieťaťa tým, že mu umožňuje vybrať si sociálny kontext na jeho aktivity. Dieťa môže pracovať individuálne či v skupine. V Montessori triede môže spolupracovať s mladšími aj so staršími deťmi, čo rozvíja jeho schopnosť reagovať na potreby iných, ktoré sú odlišné od jeho vlastných. Prostredie so svojou pokojnou a priateľskou atmosférou umožňuje dieťaťu cítiť sa bezpečne, rozvinúť a prejavíť city dôvery a priateľstva voči svojim kamarátom a učiteľom (emocionálny rozvoj). Práca podľa vlastného výberu prináša dieťaťu úspechy. V prostredí, kde ho nikto nekritizuje, kde je rešpektovaná jeho osobnosť, kde rozvíja svoju vôľu, samostatnosť a zodpovednosť, získava dieťa pozitívny obraz o sebe, čo vedie k rozvoju sebakontroly, seba dôvery, sebaúcty a nezávislosti.

Každá trieda by mala mať knižný kútik, kde sú na otvorených policiach vystavené rôzne knižky. Mal by to byť priestor na individuálne aj skupinové čítanie. Skupinové čítanie by malo byť súčasťou denného života triedy rovnako ako individuálne použitie knižného kútika.

Je dobré, keď majú deti k dispozícii hudobné nástroje. Na ich individuálne použitie je vhodné vyčleniť nejaký priestor, aby nerušili ostatných.

Záhrada (dvor) pri škole rozšíri možnosti aktivít. Ak to veľkosť dovoľuje, je dobré okrem preliezok a šmyklavky vyčleniť priestor na pestovanie rastlín. Deti tu môžu pozorovať ročné obdobia v súvislosti so životným cyklom stromov a kríkov, ak je dobré počasie, môžu uskutočňovať aktivity praktického života.

Pripravené prostredie je alfou a omegou úspechu v procese dosiahnutia upokojenia dieťaťa, zabezpečenia jeho koncentrácie, sústredenia, stíšenia, čo podľa vzoru M. Montessori môžeme súhrnne nazvať „normalizácia dieťaťa“. V záujme zdravého duševného vývoja našich detí je čas zastaviť sa a začať so zmenami vo svojom vnútri, len tak s nimi dokážeme pracovať v duchu princípov M. Montessori.

1.6 Osobnosť Montessori učiteľa

Podľa Marie Montessori (2001) škola potrebuje viac slobody a nie pripútanie k lavici. Pod slobodou má na mysli to, že život dieťaťa oslobodzujeme od prekážok, ktoré bránia jeho morálnemu vývinu. Dosiahnuť tento cieľ si od dospelého vyžaduje venovanie pozornosti skutočným potrebám dieťaťa.

Pôsobiť ako učiteľ nie je vôbec jednoduché. Vyžaduje si to nekonečnú trpezlivosť, rešpekt, úctu a v neposlednom rade flexibilitu a pripravenosť. Každý si pre svoje dieťa želá len to najlepšie, a keď ho zverujeme do opatery, očakávame ústretovosť, pochopenie, osobnostný rast. Učiteľ, ktorého cieľom je rozvíjať osobnosť dieťaťa smerom k samostatnosti a zodpovednosti, musí byť motivovaný k vedeckej činnosti, ktorá zahŕňa neustále objavovanie a experimentovanie vedúce k vedomostiam, zručnostiam a skúsenostiam získaným na základe vlastného prežívania.

Maria Montessori uvádza, že spolupráca učiteľov je dôležitá, ale musí postupovať uvážlivo, taktne a flexibilne. Nie je potrebné, aby učitelia uplatňovali nadbytok energie, boli príliš výreční alebo autoritatívni. Musia však starostlivo pozorovať a pomáhať dieťaťu, ak to potrebuje. Pomoc spočíva v tom, že k nemu pristúpia alebo odídu, že s ním komunikujú alebo sú potichu. Učitelia si musia osvojiť určitú vnútornú sebareflexiu, ktorú doteraz od nich žiadny iný systém nevyžadoval. Malo by sa to prejavovať trpezlivosťou, uvážlivosťou, láskavosťou a úctou voči osobnosti jedinca. Nie slová, ale uvedené vlastnosti sú ich hlavnou kvalifikáciou.

Maria Montessori kladie veľký dôraz na to, že vyučujúci musia presne vedieť a cítiť, aká práca sa od nich očakáva, a poznať, akú funkciu majú v škole všetky pomôcky a materiály, ktoré slúžia na rozvoj dieťaťa. Teoretická príprava učiteľa na prácu je veľmi náročná. Musí sa naučiť pozorovať, byť uvážlivý, trpezlivý, prispôsobivý a vytrvalý. Musí vedieť potlačiť vlastné impulzy a naučiť sa demonštrovať praktické úlohy s potrebným taktom. Mal by byť schopný vybrať vhodný materiál pre konkrétne dieťa a predviesť mu ho tak, aby vyvolal jeho živý záujem. Učiteľ teda musí veľmi dobre poznať pomôcky, osvojiť si spôsob, ako ich deťom ponúkne, ako s deťmi pracovať a účinne ich usmerňovať – predstavuje to hlavnú časť prípravy učiteľa. Môže si naštudovať metodiku zásad, podľa ktorých sa bude v práci riadiť, ale citlivé porozumenie potrebné pri práci s deťmi získa len praxou. Vyspelé deti nesmie obmedzovať tým, že im dá pomôcky nezodpovedajúce úrovni ich zručností, pretože by sa nudili. Na druhej strane by im nemal dávať ani príliš náročné pomôcky, ktoré ešte nemusia vedieť úplne doceniť, pretože by ich skôr odrádzal, ako vzbudzoval záujem.

Montessori (Kovaliková, 1995) uvádza devätnásť zmyslov človeka, ktoré je podľa nej potrebné rozvíjať. Ich rozvoj vedie k maximálnemu rastu neurónov, ktoré sa následne rozvetvujú a výsledkom je zväčšovanie nervových buniek človeka, čo má z fyziologického hľadiska za následok „hustejší“ mozog. Z intelektového hľadiska to vedie k väčšej schopnosti riešiť problémy, čo je v podstate inteligencia.

Deväťnásť zmyslov človeka:

Zmysel	Druh podnetov
zrak	viditeľné svetlo
sluch	vibrácie vo vzduchu
hmat	dotykový kontakt
chuť	chemicko-molekulárny
čuch	olfaktoricko-molekulárny
vnímanie rovnováhy	kinesteticko-geotropný
vestibulárny	opakujúce sa pohyby
vnímanie teploty	pohyby molekúl
vnímanie bolesti	bolestivé podnety
vnímanie optických predstáv	podržanie neuroelektrického obrazu
magnetický	feromagnetická smerovosť
infračervený	elektromagnetické žiarenie s dlhou vlnovou dĺžkou
ultrafialový	elektromagnetické žiarenie s krátkou vlnovou dĺžkou
ionický	ionické náboje
vomeronazálny	feromony
proximálny	fyzická blízkosť
elektrický	povrchový náboj
barometrický	atmosferický tlak
gravimetrický	pocítovanie rozdielu hmotnosti

Kovaliková (1995) sa odvoláva na zaujímavú históriu, ktorú vo svojej knihe *Rozlúštenie našich zmyslov* opisujú Robert Rivlin a Karen Gravelleová (1984). Tie chvíle, ktoré si prenikavo uvedomujeme svojimi zmyslami, s nami zostávajú. Predstavte si, že by každý školský deň prinášal spomienky takej sily! Môže mať škola vôbec taký dopad na žiakov?

Áno, ak vaše výchovno-vzdelávacie postupy budú poskytovať skúsenosti typu byť pri tom, rozšírené o ponorenie sa do problému.

Učiteľ v Montessori školskom zariadení je „dynamickým spojivom“ medzi pripraveným prostredím a dieťaťom. Starostlivo prostredie pripravuje, pracuje s jednotlivcami či so skupinkami. Do koncentrovanej činnosti dieťaťa

nezasahuje, neopravuje chyby. Ak dieťa nepracovalo správne, učiteľ mu môže materiál ešte raz predviesť. Dieťa samo príde na to, kde urobilo chybu. Ak učiteľ vidí, že dieťa činnosť nezvláda, nekritizuje ho, ale odloží materiál s vedomím, že dieťa ešte nie je na túto činnosť zrelé. Učiteľ nikdy nehodnotí snahu alebo výkon dieťaťa negatívne. Mohlo by to dieťa od danej činnosti odradiť. Montessori pedagóg na rozdiel od pedagóga tradičnej školy neorganizuje činnosť dieťaťa. Pripravuje prostredie, pozoruje dieťa, aby mohol vyjsť v ústrety jeho potrebám, názorne mu demonštruje prácu s novým materiálom. Vedie si záznamy o napredovaní dieťaťa, o jeho problémoch a správaní k druhým. Čím je dieťa vyspelejšie, tým je jeho pomoc menej potrebná. Učiteľ pomáha dieťaťu, aby sa rozvíjalo vlastnými silami. Podporuje jeho nezávislosť a iniciatívu, vedie ho k samostatnosti, spočiatku v drobných praktických aktivitách, neskôr v práci s náročnejším didaktickým materiálom, podporuje vlastný názor a samostatný úsudok dieťaťa. Navonok pôsobí niekedy pasívne, na druhej strane sú na neho kladené vyššie nároky ako na učiteľa tradičného školského systému. Učiteľ by mal viesť dieťa bez toho, aby nechával príliš pocítiť svoju prítomnosť, ale zároveň musí byť pripravený na požadovanú pomoc. Nikdy nesmie byť prekážkou medzi dieťaťom a jeho skúsenosťami. Aktívne vedenie prebieha nepriamo prostredníctvom prípravy vekovo primeraného a podnetného prostredia a udržiavania láskyplnej pokojnej atmosféry plnej dôvery. Učiteľ vystupuje nie ako autorita, ale ako pomocník. (Súkromná materská škola, 2013)

Vytváranie kooperujúceho či obohacujúceho prostredia so sebou vždy prináša požiadavky na inú komunikáciu, než na akú sme boli zvyknutí, či už v dôsledku nedostatku informácií, alebo jednoducho preto, že sami sme tak vychovávaní. Nasledujúca kapitola je veľmi dôležitá z pohľadu uplatňovania princípov Montessori pedagogiky, ktorá sleduje jediný cieľ – vychovať slobodného, samostatného a zodpovedného človeka.

2/ Partnerská komunikácia

Pedagogika Márie Montessori je silne naturalistická a vychádza z potrieb dieťaťa. Je postavená na rešpektujúcom prístupe, ktorý vychádza zo základov partnerskej komunikácie. Niektorí sa možno pozastavia nad tým, ako a či je možné komunikovať s dieťaťom na partnerskej úrovni, keď nemá toľko skúseností ako dospelí. A práve v tom je háčik – skúsenosti formujú deti, ktoré sa jedného dňa stanú dospelými. Vtedy je už omnoho náročnejšie a niekedy aj nemožné učiť dospelého meniť svoje postoje, hodnoty, spôsoby komunikácie získané počas detstva a dospievania. Záleží len na nás dospelých, akí dospelí vyrastú z detí, na výchove a vzdelávaní ktorých sa podieľame a máme v rukách veľkú zodpovednosť. Partnerskej komunikácii bráni niekoľko faktorov, ktoré si v bežnom živote často neuvedomujeme. Významným faktorom je napríklad posudzovanie a tendencia tzv. *nálepkovania* v zmysle určitých spoločenských noriem.

Každý z nás sa pozerá na svet cez vlastné okuliare, ktoré vytvárajú náš systém hodnôt, očakávania, implicitné predpoklady toho, aký je svet a aký by mal byť, uvádza Covey. Ďalej uvádza, že naše očakávania sú základom aj našich úsudkov. Dôvod, prečo súdime, spočíva v tom, že úsudok nás nejako chráni. Nezaobráame sa človekom, ale len akousi nálepkou. Problém pri posudzovaní alebo označovaní nálepkami tkvie v tom, že si začneme vysvetľovať všetky skutočnosti spôsobom, ktorý potvrdzuje náš úsudok. To je význam slov „predsudok“ alebo „zaujatost“. Ak napríklad označíme dieťa ako nevďačné, budeme podvedome hľadať v jeho správaní dôkazy na podporu nášho úsudku. Niektorí iní by mohli rovnaké správanie vidieť ako dôkaz vďačnosti a ocenenia. Z uvedeného je jasné, prečo je sklon k posudzovaniu takou významnou prekážkou zdravých vzťahov.

Po fyzickom prežití je druhou najsilnejšou ľudskou potrebou psychické prežitie. Ľudské srdce najviac hľadá po porozumení, pretože porozumenie im-

plicitne potvrdzuje, zhodnocuje, všíma si a oceňuje vnútornú hodnotu druhého. Ak druhého skutočne počúvate a uznávate, odpovedáte na túto najnaliehavejšiu potrebu. (Covey, 1999)

V systéme Montessori vzdelávania si kladieme za nevyhnutné rešpektovať každú individualitu dieťaťa bez ohľadu na vierovyznanie, etnickú príslušnosť, sociálne postavenie, farbu pleti a i. Pedagogika Marie Montessori stavia na osobnostnej vyrovnanosti človeka, ktorý chce pôsobiť ako vychovávateľ v Montessori zariadení. Ťažko totiž budeme očakávať od niekoho rešpektujúci prístup, ak je presvedčený, že fungovanie spoločnosti závisí od uplatňovania moci a závislosti od autority. Byť rešpektovaný je jedna z najzákladnejších ľudských potrieb.

Mnoho dospelých sa domnieva, že deti treba predovšetkým ľúbiť a myslieť to s nimi dobre. Kopřiva a spoluautori (2008) sú presvedčení, že to nestačí. V mene lásky a dobrých úmyslov sa niektorí ľudia cítia byť oprávnení používať aj také výchovné prostriedky, ktoré sa nezlučujú s rešpektom a ľudskou dôstojnosťou – vyhrážanie, tresty, zosmiešňovanie, moralizovanie, „uplácanie“ odmenami atď. Za nevyhnutnú podmienku úspešnej výchovy považujú popri láske aj rešpekt pred deťmi.

2.1 Rešpekt ako základný aspekt vzťahov, výchovy a hľadania konsenzu

Rešpektovať niekoho nie je „služba“ druhému. Rešpektujúce správanie sa k druhým nám pomáha šetriť si vlastnú ľudskú dôstojnosť.

Kopřiva a kol. (2008) konštatujú, že rešpektovať druhých vôbec neznamená vychádzať im vo všetkom v ústrety, nič od nich nežiadať. Každý z nás má potrebu cítiť sa ako hodnotná ľudská bytosť, a keďže ide o vnútornú potrebu, nemal by byť rešpekt pred druhými nijako podmienený. Niečo iné je, ak hovoríme, že si niekoho vážime, pretože koná férovane, hovorí pravdu, poskytuje nám informácie a podnety, ktoré nám pomáhajú v živote a v práci, pristupuje k nám s porozumením, je ochotný venovať nám svoj čas.

Bude teda užitočné rozlišovať:

- rešpekt pred druhým v zmysle ničím nepodmieneného ohľadu na jeho ľudskú dôstojnosť a prijatia jeho odlišností,
- uznanie, ktorým dávame najavo, že si niekoho vážime pre to, aký je a ako sa správa.

Teraz by mohla nastať diskusia alebo monológ, ak by sme sami seba presviedčali o tom, že určite komunikujeme rešpektujúcim spôsobom. Avšak zamyslime sa nad tým, či to platí v komunikácii s dospelými, alebo tak dokážeme komunikovať aj s deťmi.

Podľa Kopřivu a kol. (2008) neexistuje žiadny rozumný dôvod na to, aby sme sa k deťom správali inak ako k dospelým, čo sa týka spôsobu komunikácie a slušného správania.

To neznamená, že naše vyjadrovanie bude rovnaké ako vo vzťahu k dospelým, prispôbujeme ho veku dieťaťa a rozsahu jeho slovníka. Aj obsah požiadaviek, ktoré na deti kladieme, je podmienený úrovňou ich zručností a psychických funkcií. S vekom dieťaťa sa partnerský prístup rozvíja, rozširuje, skvalitňuje, až sa stane plným partnerstvom dospelých, jeho podstata je však rovnaká. Ľudia niekedy hovoria, že malé dieťa predsa nemôže byť našim partnerom. Keď si položíme otázku, od akého veku sa môžeme začať k deťom správať partnersky, zrazu je jasné, že žiadna taká veková hranica ani nie je. Partnerský prístup k deťom znamená správať sa k nim ako k dospelým, ktorých si vážime alebo ktorých aspoň rešpektujeme.

Tým, že sa správame k deťom s rešpektom, plníme dve nesmierne dôležité výchovné úlohy (Kopřiva a kol., 2008):

- prispievame k rozvíjaniu a uspokojovaniu ich potrieb sebaúcty – vážiť si sám seba, prijímať sa ako hodnotná ľudská bytosť,
- ukazujeme im, ako sa prejavuje správne správanie – to správanie, ktoré od nich vyžadujeme.

Ľudia sa k sebe správajú partnersky alebo mocensky, pričom častými prejavmi mocenského správania je prehnane milé správanie, alebo tzv. „láskavé manipulácie“, alebo príliš ochraňujúca výchova, keď dospelý využíva svoju

fyzickú prevahu a existenčnú závislosť dieťaťa, aby tým uspokojil svoju potrebu byť pre dieťa dôležitým a nepostrádateľným. (Kopřiva a kol., 2008)

Partnerská komunikácia vytvára priestor na vzájomný rešpekt, ale vyžaduje si aj veľkú dávku trpezlivosti a sebaovládania. Ľudia, ktorí nevedia ovládať svoje emócie, len veľmi ťažko dokážu komunikovať partnersky. Často od nich počujeme sťažnosti a výčitky, ktoré pôsobia útočne a ponížujúco. Používajú často tresty, ale neuvedomujú si, že účinkujú len krátkodobo, kým trvá hrozba. Tresty neberú ohľad na prítomnosť a budúcnosť, zaoberajú sa minulosťou, ktorá sa už aj tak nedá vrátiť.

Konsenzus – dohoda je ideálny stav komunikácie, keď všetky zúčastnené strany prežívajú pocit uznania a rešpektu. Vyžaduje si zručnosti, ktoré vedú k spoluúčasti všetkých strán na riešení vzniknutej situácie a následnej náprave, keď si každý uvedomuje mieru zodpovednosti za svoje správanie.

Často sa stavíme práve do pozície autorít, ktoré majú či musia mať všetko pod kontrolou, lebo sa domnievame, že bez nás by nič nefungovalo, ako má. V mnohých prípadoch má naša autorita práve direktívny a pasívny charakter. To sa odzrkadľuje v tzv. *vzbure* či *neposlušnosti detí*, čo môže veľmi vážne ovplyvniť nielen psychický vývin detí, ale aj medziľudské vzťahy, postoje a hodnotovú orientáciu a rôzne formy nežiaduceho či sociálno-patologického správania sa detí a mládeže, neskôr dospelých. Je preto nevyhnutné, aby sme si uvedomovali, čo svojimi výchovnými metódami rozvíjame a, naopak, potláčame. Keď ľudia strácajú vplyv, uchýľujú sa k mocenským spôsobom.

2.2 Riziká autorít, trestov a odmien

Často počujeme, že ľudia, a zvlášť deti, potrebujú autoritu. Nie je tým však mienená mocenská autorita. Kopřiva a kol. (2008) uvádzajú dva významy slova autorita:

- autorita v zmysle moci – prekáža nám, keď nám niekto prikazuje; povyšuje sa nad nás; správa sa arogantne; nepodáva informácie; posudzuje nás; jeho správanie je ťažko predvídateľné, pretože sa rozhoduje podľa svojich nálad a názorov a nie na základe faktov, dohôd a pravidiel,

- autorita v zmysle vplyvu – prirodzená autorita – má na nás vplyv, lebo sa k nám správa s rešpektom, a vážime si ju pre to, aká je. Takáto autorita je jednoznačne žiaduca aj v priebehu vývinu mladého človeka. Jej šanca pozitívne ho ovplyvniť je vysoká, pretože poskytuje vzor súčasne s pocitom bezpečia.

Výchova založená na moci môže vyústiť do vzbury – boja o moc alebo do poslušnosti – prijatia podriadenej roly. Dospelí sa obávajú vzdoru detí a druhým rizikom je poslušnosť, čo však reálne za riziko nepovažujú, a dokonca ho mylne považujú za žiaduci výsledok výchovy.

Do boja o moc s deťmi, keď prehrávajú všetci, sa dostávame predovšetkým v situáciách, keď prikazujeme, vyhrážame sa, trestáme. Deti dokážu byť v tomto boji veľmi vynaliezavé. Nejde len o jednoduché vykonanie príkazu, k pocitu výhry im stačí „vytočiť“ dospelého, oddialiť splnenie úlohy, ukázať, že si z trestu nič nerobia.

Poslušnosť voči dobrému aj zlému je rovnaká. Keď dieťa bojuje, snaží sa vyhrať, je v tom predsa len aktivita, snaha vyčleniť sa ako osobnosť voči nadvláde. V prípade, že sa stotožní s pozíciou malého panáka, prijme obraz samého seba ako toho slabšieho, menej schopného, málo kompetentného na riadenie svojej činnosti. Vyrastá tak človek podriadený, závislý od autority, podliehajúci aj malému nátlaku kohokoľvek, koho vidí v nadradenej pozícii. Poslušné dieťa môže byť pýchou nepoučiteľných rodičov. Neskôr môže nastať okamih, keď sa dieťa „chytí partie“. Rodičia nie raz vyslovujú klasickú vetu: „Veď on bol taký poslušný chlapec, ona bola také poslušné dievča“ (Kopřiva a kol, 2008).

Mocenský model odkazuje: „Prinútim ťa robiť, čo je správne.“ Partnerský model odkazuje: „Táto vec má taký a taký zmysel, také a také dôsledky. Očakávam, že urobíš to, čo je správne.“

S autoritatívnou výchovou súvisí aj používanie trestov. Avšak tresty poukazujú na to, že dôležitejšia je moc ako naše správanie.

Podľa Kopřivu a kol. (2008) je najväčším rizikom trestov prenášanie mocenského modelu do ďalších vzťahov a vťahovanie ďalších účastníkov do vyčerpávajúcej hry.

V Montessori školských zariadeniach je dôraz kladený na rešpektujúci prístup, ktorý podporuje rovnocennosť. Vytvára pre deti prostredie bez súťaživosti, uplatňovania trestov a pochvál či odmien, vedúcich k rozdielom. Tresty môžu fungovať ako odpustky. Trestom obvykle predchádzajú vyhrážky, že za určité správanie bude nasledovať trest, pričom za vyhrážkami stoja skryté posolstvá:

- Ak dieťa túto nepríjemnosť znesie, môže sa ďalej správať tak, ako sa správa. Nie je daný žiadny ďalší dôvod, prečo by sa malo správať správne.
- Trestom bude nesprávne správanie „zaplatené“, vyrovnané. Ak je dieťa ochotné prijať ďalší trest, môže opäť robiť, čo chce. Takto to môže stále pokračovať.
- Ak si deti zvyknú na výmenný obchod, keď im je prijatím trestu odpustené nežiaduce správanie, nemusia sa viac snažiť o nápravu. Rovnako nie je na mieste deliť tresty na spravodlivé a nespravodlivé, zaslúžené a nezaslúžené alebo primerané a neprimerané, pretože nás to zavedie do slepej uličky a neumožní vidieť riziká – poškodzovanie vzťahov a narušená sebaúcta prejavujúce sa v správaní, ktoré môže pretrvať až do dospelosti.

Známy citát Marie Montessori „Pomôž mi, aby som to dokázal sám“ odhaľuje skutočnú túžbu dieťaťa. Dieťa svojou prácou nesleduje dosiahnutie určitého cieľa, ale samotná činnosť je preň cieľom naplňajúcim jeho potreby. V tom je rozdiel medzi motívmi dospelých a detí. Na naplnenie vlastných potrieb dieťa nepotrebuje tresty, pochvaly či odmeny, potrebuje pripravený priestor, kde môže povedať: „Ja to chcem robiť.“ Prirodzeným zopakovaním činnosti je práca ukončená a jej koniec nie je závislý od vonkajších faktorov. Pokiaľ ide o vnútorné faktory, ukončenie určitej práce nie je spojené s únavou, pretože je známe, že dieťa je po skončení práce osviežené a plné novej energie. Dieťa sa neriadi zákonom minimálneho úsilia. Vynakladá veľké množstvo energie na činnosť, ktorá nemá vopred určený výsledok, a zapája všetky svoje schopnosti do každého detailu činnosti. Podľa Montessori existujú v prírode dve formy života – dospelá a ešte nedospelá.

Tieto dva odlišné typy stoja často v opozícii. Život dospelých je charakterizovaný neustálym zápasom, ktorý je spôsobený riešením rôznych konfliktov.

Dieťa dosahuje uspokojenie z prirodzenej činnosti a nie je pri tom v zajatí hmotných objektov okolitého sveta. (Montessori, 1998)

Filozofiou Marie Montessori bolo poskytovať deťom za ich úsilie spätnú väzbu a ocenenie vyjadrujúce partnerský a rovnocenný vzťah. Kopřiva a kol. (2008) definujú spätnú väzbu a ocenenie nasledovne:

- spätná väzba – vecné vyjadrenie, že sme si niečo všimli, najčastejšie pomocou opisu či informácie; pre spätnú väzbu tak pozitívnu, ako aj negatívnu je podstatné, že sa zameriava na činnosť alebo správanie, nehodnotí osoby – ich kvality či zápory, ich trvalé vlastnosti,
- ocenenie – vyjadruje uznanie. Na oceňovanie druhých používame najčastejšie vety obsahujúce opis či informáciu. Na rozdiel od klišé, ktorým je často práve pochvala (ty si ale šikovná/ý), by ocenenie malo byť výrokom šitým na mieru dotyčnému človeku a situácii. Výrazom ocenenia ja aj poďakovanie.

Kopřiva a kol. (2008) potvrdzujú filozofiu a myšlienky Marie Montessori, keď tvrdia, že prirodzený, obojstranne uspokojujúci a súčasne efektívny spôsob výchovy detí vychádza z pozorovania ich aktivity a následnej ponuky podnetov a činností, ktoré sú v súlade s ich aktuálnym záujmom. Takto sme sa naučili (dokonale!) chodiť, rozprávať, manipulovať s predmetmi bežnej dennej potreby, osvojili sme si základné kultúrne návyky a sociálne zručnosti. Prirodzená aktivita dieťaťa je považovaná za menejcennú v porovnaní s tým, čo naplánuje a vymyslí učiteľ. Súvisí to s dešpektom dieťaťa, avšak dávaným najavo láskavým a vlúdnyim spôsobom – deti nevedia, čo je pre ne dobré. Dieťaťu pri takejto činnosti chýba zmysluplnosť, slobodná voľba, spolupráca a spätná väzba. K zmysluplnosti činnosti však výrazne prispieva jej prepojenie s realitou.

Túžba dieťaťa pracovať predstavuje životne dôležitý inštinkt, pretože bez pracovnej činnosti nemôže rozvíjať svoju osobnosť, hovorí Montessori (1998) a cituje: „Človek v práci tvorí sám seba.“

Človek je prirodzene poháňaný svojou vnútornou motiváciou, ktorá v ňom pomáha rozvíjať vnútornú disciplínu. Z toho vyplýva, že umelo vytvárať súťaživé prostredie na rozvoj detí je zbytočné a vedie k nepohode v medziľudských vzťahoch.

Súťažou rozumieme také usporiadanie situácie, v ktorej zisk jedného je spojený so stratou druhého, príp. všetkých ostatných zúčastnených. Súťaže predstavujú značné riziko pre morálny vývin dieťaťa a zároveň odnauča deti robiť veci „naplno“, aj keď všeobecné tvrdenie je také, že súťaž učí „vydať zo seba všetko“. Súťaženie súvisí so získaním odmeny, uznania, úspechu. Avšak cesta k prekonávaniu prekážok nevedie cez výhry a prehry v súťažiach, ale cez budovanie sebaúcty. (Kopřiva a kol., 2008)

Najlepší spôsob, ako podlomiť sebadôveru niekoho, je presvedčiť ho, že niečo nedokáže, tvrdí Maria Montessori. Dospelí, ktorí neustále znižujú sebavedomie dieťaťa a pripomínajú mu jeho slabosť, ubíjajú jeho túžbu niečo robiť. Pokiaľ im nestačí brániť dieťaťu v jeho aktivite, môžu mu ešte opakovať: „Je zbytočné, aby si to skúšal.“ „Čo to robíš, ty lenivec?“ Čo nevidíš, že to nevieš?“ Takýto spôsob konania nielenže bráni dieťaťu v práci a narúša kontinuitu jeho činnosti, ale navyše ho aj uráža. (Montessori, 1998)

Uvedené prejavy správania môžeme pozorovať práve pri rôznych súťaživých aktivitách. Ak chceme budovať rovnocenné partnerské vzťahy, je dôležité, aby sme si osvojili techniky asertívneho správania a partnerskej komunikácie. Takáto forma komunikácie je pokojná, nehľadá vinníka, stavia partnerov do rovnakej pozície.

2.3 Riešenia namiesto trestov

Stratégia, ktorú uvádzajú Kopřiva a kol. (2008), je humánna alternatíva, pomocou ktorej sa vyhneme používaniu trestov alebo iných tzv. *výchovných prostriedkov*, podmieňujúcich „dobré“ správanie. Stratégia je postavená na troch základných krokoch, pričom nie vždy je potrebné použiť všetky.

Kľúčový je krok číslo 2, ktorému sa pri riešení problému prostredníctvom efektívnej komunikácie nevyhneme:

1. JA výrok

- jasné pomenovanie vlastných pocitov: „cítim sa“, „je mi nepríjemné“, „hnevá ma“...
- opis konkrétneho správania druhej osoby: „keď si urobil“, „keď mi“ ...
- opis dôsledkov jeho správania na mňa a moju situáciu: „pretože mi to spôsobuje“, „pretože kvôli tomu“ ...
- návrh riešenia situácie: „a očakávam, že“, „a prosím ťa, aby“, „a navrhujem, že“ ...

2. Prizvanie duhej strany k náprave – kľúčový krok

- nehovoríme dieťaťu, ale s dieťaťom, napr.: „hodinky sú zničené, čo teraz navrhuješ“, „povedali sme si, čo sa medzi vami stalo, čo by vám pomohlo, aby ste sa opäť udobrili?“ a pod.
- ponúkame možnosti, napríklad: „sú tam ešte jedny hodinky, trochu pošriabané, ale inak sú v poriadku“, „keď niekomu ublížime a chceme si ho udobriť, pomôže, keď sa ospravedlníme“ a pod.
- možnosť výberu: „prispeješ na hodinky z vreckového a kúpime ich hneď alebo počkáš na inú príležitosť?“, dohovoríte sa sami, alebo chcete, aby som bol pri tom?“ a pod.

3. Očakávania a opatrenia

- jasne formulujeme naše očakávanie: „očakávam, že sa budeš podieľať na náprave škody“, budem rád, ak mi do konca vyučovania prídete povedať, ako ste sa dohodli“ a pod.
- urobiť opatrenia – hľadať riešenia, ktoré by ďalej nezhoršovali situáciu alebo ktorými chránime seba a svoje oprávnené potreby a záujmy.

Pri riešení situácií je dôležité dbať na to, aby sme neľadali porazeného alebo víťaza. V partnerskom vzťahu a komunikácii nám ide o to, aby sme si vytvárali pozitívne vzťahy aj napriek niekoľkým konfliktom či inak vyhroteným situáciám. Partnerstvo je aj o poskytovaní šancí.

Partnerstvo a rešpekt tvoria základný pilier pre úspešnú výchovu a rast k samostatnosti a zodpovednosti. My dospelí, učitelia a učiteľky, stojíme pred

obrovskou výzvou – podieľať sa spoločne s rodičmi na výchove budúcej generácie ľudstva, od ktorej bude závisieť smerovanie a vývoj spoločnosti na celej planéte. Je to obrovská zodpovednosť. Ak zvládneme prvý krok – zmeniť komunikáciu smerom k partnerskej a rešpektujúcej komunikácii, sme na dobrej ceste nielen začať s aplikáciou Montessori pedagogiky v praxi, ale aj zmeniť svet.

3/ Začíname s Montessori pedagogikou

Ak ste sa rozhodli aplikovať princípy Montessori pedagogiky vo výchovno-vzdelávacích podmienkach, táto kapitola je pre vás základným východiskovým podkladom.

Ponúkame vám praktické rady na prvé dni a mesiace v materskej škole, od prípravných krokov pred príchodom detí do zariadenia až po obdobie prvej „normalizácie dieťaťa“ – teda fázy rešpektovania pravidiel. Je však nutné zdôrazniť, že táto kapitola je určená najmä pre tých, ktorí majú teoretické základy Montessori pedagogiky hlavne v oblasti nárokov na prezentáciu materiálu a poznanie základného materiálu Montessori kurikula pre deti od 3 do 6 rokov.

3.1 Sloboda a hranice

V Montessori pedagogike je sloboda ústredným pojmom, ale sloboda bez hraníc je pedagogicky nevyužiteľná. Je veľkým pedagogickým umením správne stanoviť hranice. Hranice v Montessori pedagogike fungujú prostredníctvom pravidiel. Niektoré z nich stanoví učiteľ sám, bez vysvetľovania (*u nás to robíme takto*), iné vyplývajú z konkrétnej situácie a učiteľ ich vytvorí v spolupráci s deťmi. Je dôležité, aby sa pravidlá jasne definovali a boli dodržiavané každým vrátane učiteľov. Každý človek ich potrebuje zažívať denne. Riešením je opakovane a najmä pokojne pravidlo pripomenúť. Každé pravidlo musí byť zmysluplné a zároveň pochopené všetkými deťmi i vo vzťahu k dôsledkom, ktoré vyplývajú z jeho nedodržania.

Skôr ako začneme s uplatňovaním princípov pedagogiky Márie Montessori, musíme si v úzkej kooperácii učiteľského tímu premyslieť:

- pravidlá v triede, na chodbe, v záhrade a vo všetkých ďalších priestoroch (napr. vnútri sa chodí pomaly, vonku sa behá a pod.),

- pravidlá viažuce sa k organizácii dňa, k prechodu medzi jednotlivými činnosťami s vymedzením presného času,
- pravidlá o spôsobe prezentácie Montessori materiálu,
- požiadavky na pripravené prostredie.

Najdôležitešie je, aby celý pedagogický tím a najmä najbližší spolupracovníci boli v konsenze a rovnako pristupovali k zavádzaniu a dodržiavaniu pravidiel. Nie je nič horšie ako odlišný prístup v jednej triede.

Rozdielnymi informáciami od dospelých dieťa nemá možnosť zažívať rovnaké modelové situácie, a preto nedôjde k upevneniu a zvnútorneniu toho, ako sa má správať a čo ako používať. Veľkú úlohu hrajú aj nepatrné detaily, ktorým v dnešných zariadeniach nevenujeme prílišnú pozornosť (napr. ako si upratať v skrinke, ako a kedy môžeme opustiť triedu, kto sa môže pozrieť do môjho šanóna s prácami, kde a ako sa čaká na to, kým kamarát dopracuje, že všetko sa nosí oboma rukami, že sa nosí v rukách len jedna vec, ako sa zasúvajú a odsúvajú stoličky, kam mám ísť, ak sa neviem rozhodnúť, s čím budem pracovať a pod.).

Prvý mesiac je väčšina činností v materskej škole orientovaná na práce a aktivity, ktoré súvisia so zavádzaním pravidiel pri práci s materiálom, na upratovanie, správny úchop materiálu, stoličiek, ich posúvanie, používanie koberečkov, tácek, podložiek, vrátenie materiálu v pôvodnom stave na pôvodné miesto, na elipsu a hry na ticho, pohyb po triede, rozhovory potichu, regulovanie extrémneho správania detí ako behanie a krik. Ako učelia hovoríme pomaly, nešepkáme, i keď hovoríme potichu. Vedeť deti a ukazujeme im, ako sa pripravuje desiata, ako si samostatne natrieť pečivo, ako sa správať na WC, ako si umývať ruky, ako sa správať v šatni, ako zavolať učiteľa bez kriku.

Každú naplánovanú aktivitu učiteľ deťom vždy vysvetlí (kam ideme, čo tam budeme robiť, kde sa zastavíme, kde sa počkáme – tieto miesta majú zostať nemenné – ap.). Čím zrozumiteľnejšie vysvetlíme deťom hranice a pravidlá, tým viac sa vyvarujeme korekciám ich správania. Na deti nikdy nezvyšujeme hlas, nekričíme na tie, ktoré „utiekli“. V prípade usmernenia preferujeme

očný kontakt, resp. prikročenie k dieťaťu a polozenie ruky na jeho rameno, prípadne sklonenie sa na jeho úroveň a rešpektujúcou komunikáciou ho upozorníme na zmenu správania.

Najdôležitejšie je nedopustiť, aby dieťa prepadlo tzv. „vlastnému chaosu“. Ak dieťa počúva svojho vnútorného učiteľa (pozri podkapitolu 1.4), k takejto situácii nedochádza. Mnohé deti sú však pod vplyvom rýchlych a nesprávnych podnetov nepokojné. Okrem nepozornosti, väčšej nervozity a agresivity prejavujú aj nechúť k práci. Nie je iná možnosť, ako zúžiť týmto deťom hranice, aby sa zorientovali sami v sebe.

Napriek tomu, že každý skúsený pedagóg vie, že deťom je potrebné neustále pripomínať a opakovať pravidlá, treba si uvedomiť aj to, že pokiaľ niektorému z detí pripomínáme pravidlo každých 5 minút, je to neefektívne a k usmerňaniu správania nevedie. V takýchto prípadoch musíme činnosť dieťaťa prerušiť a pri zachovaní očného kontaktu mu pomaly a stručne naposledy vysvetliť potrebné pravidlo, samozrejme, bez poučovania a vyhrážok. Vhodné je jasne prezentovať naše očakávania, podľa ktorých chceme, aby sa dieťa správalo.

V prípadoch, keď ani po tejto komunikácii nedochádza k náprave, usadíme dieťa na „rozmyšľaciu stoličku“, aby samo prišlo s návrhom na nápravu svojho správania. V mnohých prípadoch už v tejto fáze totiž nejde o nepochopenie pravidiel, ale o vzdor a testovanie hraníc.

Stávajú sa samozrejme prípady, keď dieťa presne vie, čo má povedať, ako bude svoje správanie korigovať a čomu sa v budúcnosti vyvaruje, avšak ani neskôr podľa pravidiel nekoná. V takom prípade dieťa najprv upozorníme, pričom dbáme na rešpektujúci prístup, v ktorý vyjadríme vieru. Napríklad: „Keď niekto povie, že bude rozprávať ticho, je potrebné, aby stíšil svoj hlas. Verím, že teraz to už zvládneš.“

Až na poslednom mieste prikročíme k tzv. „odobratiu slobody“. Znamená to, že v prípade opakovaného nežiaduceho správania zoberieme dieťa za ruku a vezmeme mu možnosť samostatne sa podieľať na všetkých aktivitách a činnostiach (materiál a koberček mu podávame my, upratujeme po ňom, pripravujeme mu desiatu a pod.). V niektorých prípadoch sa môže dieťaťu takéto

správanie spočiatku páčiť, keď je obsluhované, avšak skôr či neskôr, najmä tým deťom, ktoré už boli zvyknuté všetko robiť samostatne, začne sloboda chýbať, a to je presne to, čo chceme dosiahnuť. Vo väčšine prípadov to trvá jeden, dva dni, v extrémnych prípadoch viac, ale vždy nakoniec dosiahneme stav, keď si dieťa slobodu začne vážiť. Bude nielen šťastné a vďačné, že mu do práce nikto nezasahuje, ale, a to je najdôležitejšie, začne samo seba vnímať ako schopné a hlavne zodpovedné.

3.2 Práca s Montessori materiálom

Učiteľ od prvého dňa oboznamuje deti, ako správne používať Montessori materiál, ako sa oň starať, udržiavať a ukladať ho na miesto. Spočiatku treba neustále dozerať a regulovať okolie. Ak učiteľ pocíti, že zmysel pre poriadok sa už rozvíja, môže trochu uvoľniť intenzitu pozornosti a kontroly.

Veľkú pozornosť musíme venovať poriadku v policiach. V Montessori pedagogike vystačíme s jednoduchými nízkymi otvorenými policami, ku ktorým majú deti prístup. Do polic na začiatok umiestnime iba základný materiál praktického života a zmyslovej výchovy vždy len po jednom vyhotovení, aby sa deti naučili vzájomne sa rešpektovať a trpezlivo čakali na chvíľu, keď sa materiál uvoľní. Nie je potrebné, aby boli všetky police plné, materiál budeme postupne dopĺňať podľa tempa práce detí. Klasické hračky v Montessori pedagogike vôbec nenájdeme. Mnoho z týchto hračiek (plyšové hračky, bábiky) nerozvíjajú deti efektívnym spôsobom a je ťažké ich normalizovať, ak sú napr. z domu zvyknuté zaobchádzať s nimi spôsobom, ktorý v Montessori nie je prijateľný (napr. nahádzaním hračiek do krabice a pod.). Materiál umiestnime na tácky a podnosy s cieľom vymedziť pre dieťa pracovný priestor a najmä s cieľom prehľadného usporiadania a dodržania princípu poriadku. Materiál (misky s materiálom na presýpanie, prelievanie, lyžice a pod.) uložíme na tácku symetricky (všetko má svoje nemenné miesto). Je potrebné myslieť na to, že s materiálom manipulujú deti, preto musia byť obsah, obťažnosť, váha, rozmery prispôsobené ich schopnostiam tak, aby ich mohli dobre uchopiť, vybrať z police, odniesť na stôl či na koberček na zem, jednoducho, aby si

s nimi hravo poradili. Zároveň je nutné, aby materiály boli čo najviac reálne, nie z plastu alebo atrapy hračiek. Misky používame sklenené, džbániky a poháriky porcelánové, tácky drevené a pod. Deti sa veľmi rýchlo naučia manipulovať s krehkým materiálom, venujú mu mnoho pozornosti, aby ho nerozbili, čím dochádza k cvičeniu sústredenia vedúceho k polarizácii pozornosti. Podložky, tácky a koberčeky, ktoré vymedzujú pracovný priestor, by mali byť z materiálu, ktorý deti neodvádza od pozornosti, mali by byť teda jednofarebné, bez vzorov a mali by príjemne ladiť s prostredím.



Obr. 6 Pripravené prostredie

Prvé dni v materskej škole sú pre mnoho detí stresujúcim zážitkom, preto nároky kladieme najmä na stanovenie pravidiel a zžitie sa s režimom v novom prostredí. Pracovný blok s Montessori materiálom je veľmi krátky, trvá maximálne jednu hodinu. Najväčší dôraz kladieme najmä na aktivity na elipse (pozri podkapitolu 3.3). Musíme počítať s tým, že prvé mesiace kladú vyššie nároky nielen na psychiku dieťaťa, ale aj na prácu pedagógov. Zrejme budeme mať omnoho viac práce s upratovaním, pretože nie všetky deti stačíme včas usmerniť a zastaviť v nežiaducom správaní. (Hildebrandová, 2013a)

Je možné, že niektoré z detí si všimneme pri nežiaducom správaní až vtedy, keď ho opakuje viackrát. Dôležité je nepoľaviť a nestrácať trpezlivosť. Odmeňovanou nám bude po pár mesiacoch samostatnosť detí pri odkladaní materiálu, (upratovaní) a vzájomné upozorňovanie sa na nežiaduce správanie.

Prvý mesiac sa nám môže stávať, že napriek našej snahe prezentovať materiál všetkým deťom, si ho niektoré z nich vezmú aj bez ukážky a budú s ním pracovať plne polarizované. V takomto prípade ich necháme pracovať bez vyrušenia aj napriek nesprávnemu postupu a pozorujeme ich, ako experimentujú. (Hildebrandová, 2013b)

V rámci ukážok práce s materiálom sedíme alebo stojíme vedľa dieťaťa. Po prezentácii ustúpime o krok a necháme ho pracovať samo. Chvíľu ho pozorujeme, prípadne odvedieme iné dieťa z jeho zorného uhla a venujeme sa mu, aby nerušilo kamaráta.

Pri deťoch, ktoré nastupujú do škôlky vo veku 3 rokov, postupujeme pri prezentácii veľmi pomaly a sústredíme sa vždy len na jednu informáciu. Intenzívne sledujeme, či nás dieťa pozoruje, či sme vzbudili jeho zvedavosť, resp. či dochádza ku koncentrácii. Musíme si uvedomiť, že pri nových deťoch je našou prioritou spozorovať ich senzitívnu fázu (pozri podkapitolu 1.2). Môže sa stať, že dieťa po chvíli stratí pozornosť. V tom prípade sa ho pokúsime vrátiť k činnosti (oslovíme ho raz, dvakrát), dokončíme prezentáciu a materiál odložíme. Je dôležité, aby dieťa vnímalo celý proces prezentácie až po odloženie materiálu do police (od začiatku do konca). Ak nie sme si istí, či chce dieťa pokračovať, spýtame sa ho, alebo len odstúpime a pozorujeme, čo urobí. U starších a skúsenejších detí môžeme spájať viac materiálov do súvislostí. Ak napr. pri prezentácii v matematike zistíme, že dieťa ovláda množstvá do 10, pridáme k červeno-modrým tyčiam aj symboly. V prípade, že dieťa pozná väčšinu písmen abecedy, k pohyblivej abecede mu donesieme okrem vyskladania slov aj papier s linajkami, aby si dané slovo zapísalo. Ak dieťa siahne po materiáli, ktorý ešte neovláda, neberieme mu ho so slovami: „To ešte nevieš!“. Ak chce dieťa pracovať s obrázkami písmen, ktoré ešte neovláda, jednoducho mu písmená hláskujeme a dieťa bude správne písmená prinášať z hmatových písmen (prvý materiál didaktického radu na jazyk).

Môžeme sa stretnúť aj so situáciou, že dieťa prezentáciu odmietne a chce pracovať samo. Je to samozrejmé, pretože na takýto druh hry nie je z domu zvyknuté. Prvých pár dní ho nechávame len sledovať, nenútime ho, aby sa pridalo k našim aktivitám alebo aby pracovalo.

Keďže samotná práca s Montessori materiálom je prvé týždne značne redukovaná, okrem častejších aktivít a pobytu vonku preferujeme aktivity založené na tvorivosti a kreativite detí v oblasti kreslenia, maľovania, modelovania, strihania, lepenia a pod.

V Montessori pedagogike sa vždy snažíme o dosiahnutie vnútornej motivácie dieťaťa, a preto minimalizujeme skupinové aktivity podľa predlohy. Deti vedieme k vyjadreniu vlastného umeleckého cítenia.

3.3 Elipsa

V Montessori pedagogike sa snažíme o návrat do prirodzeného prostredia, z ktorého sú deti vytrhávané pôsobením stresujúceho životného štýlu a neefektívnych výchovných metód zakotvených v našej spoločnosti. Cvičenie ticha na elipse uvádza deti do stavu pokoja, ktorý pomáha aj nám dospelým uvedomiť si svoje prednosti, nájsť vnútornú disciplínu, zodpovednosť a zharmonizovať celú osobnosť.

Na to, aby sme dosiahli želaný stav, musí byť v prvom rade harmonizovaný učiteľ (pozri podkapitolu 1.7).

Elipsa je súčasťou každého Montessori zariadenia, je vyznačená na zemi (namalovaná alebo vyznačená textilnou lepiacou páskou). Čím je línia elipsy užšia, tým obťažnejšia je chôdza po nej. Platí pravidlo, že šírka línie elipsy je zhruba v šírke chodidla dieťaťa.



Obr. 7 Elipsa a cvičenia ticha

Posadenie okolo vonkajšej línie elipsy

Posadenie sa učiteľa na vonkajšiu stranu elipsy je prvým signálom pre deti, aby prerušili činnosť a rovnako si sadli na elipsu. Tento signál môže byť umocnený aj rovnakou hudbou, ktorú si deti neskôr zafixujú ako pokyn pre začiatok aktivít na elipse. Učiteľ sedí a v tichosti čaká, kým si sadnú všetky deti, pričom vôbec nekomunikuje slovne, maximálne posunkami vedie deti, aby si sadli, resp. stíšili sa. Tento záujem deklaruje aj priložením prsta na ústa. Druhý učiteľ môže najmä v počiatočných počiatoch poďakovať deťom a povedať im napr.: „Vidím, že sa ešte s kamarátom na niečom dohovárate, ale začína sa elipsa. Je potrebné rýchlo dokončiť prácu a ticho si sadnúť na elipsu.“

Ak sa dieťa pripojiť nechce, nemusí si sadnúť na elipsu, ale sedí na stoličke mimo kruhu a ticho pozoruje.

Zoznámenie sa s elipsou

Na začiatku je potrebné oboznámiť deti s pojmom „pokoj“ a zvládnuť ticho. Vedíme deti k tomu, aby sme boli chvíľu ticho. Spustíme na zem malý predmet a počúvame, aké zvuky vydáva – zámerom je, aby bol zvuk čo najtichší. Potom sa spýtame, čo je to ticho. Deti na to zväčša prídu samy, pretože sme ich poznanie umocnili zážitkom. „Ticho je, keď nehovoríme, nevydávame zvuky a nehýbeme sa.“

Pri prvom cvičení ticha je táto aktivita postačujúca. Postupne však dobu ticha predlžujeme.

Chôdza po elipse

Po elipse chodíme proti smeru hodinových ručičiek. Učiteľ pustí relaxačnú hudbu, postaví sa na elipsu a veľmi pomaly kladie tesne jednu nohu pred druhú. Chodidlo sa kladie od päty cez vnútornú stranu chodidla až k prstom na nohe. Deti veľmi sústredene pozorujú, postupne sa pridávajú. Prvýkrát obíde učiteľ celú elipsu sám, potom si sadne a vyzve deti slovami: „Môžete to skúsiť aj vy, ale veľmi pomaly, bez strkania a bez rozprávania.“

Táto aktivita vôbec nie je jednoduchá. Naopak, aj niektorým dospelým robí veľký problém udržanie rovnováhy pri pomalých a sústredených pohyboch chodidiel. Pre dieťa je teda toto cvičenie rovnováhy veľmi obťažné, efekt je

však úžasný. Pravidelným opakovaním vedie k rozvoju koordinácie a svalového tonusu celého tela, čo sa v konečnom dôsledku odrazí i na rozvoji ducha a mysle.

Nosenie predmetov na elipse

Ak deti zvládnu prvú fázu chodenia po elipse, môžeme pristúpiť k zložitejšiemu variantu – deti chodia a zároveň nosia rôzne predmety v oboch rukách. Táto aktivita vedie deti k vysokému stupňu koncentrácie, keď sú zapojené obe hemisféry a pracujú svaly celého tela. Pri výbere predmetov platí zásada od jednoduchších k zložitejším predmetom.

Deti nosia najprv rôzne kamene, mušle, ovocie, zeleninu (predmet vždy odráža tému na elipse, napr. pri ovocí môžeme hovoriť o plodoch bobuľovitých, kôstkových a pod.). Postupne prechádzame k predmetom, s ktorými budú deti počas práce s Montessori materiálom bežne manipulovať – koberček, podložka, tácka, prázdny džbán, stolička, kocka z ružovej veže a iný didaktický materiál.

V treťom štádiu obťažnosti už prejdeme k miskám naplneným sypkým materiálom, ktoré neskôr budeme presýpať, potom k hrnčeku s vodou, džbánu s vodou a pod. V tejto fáze je už nosenie predmetov na elipse akýmsi úvodom a motiváciou k ďalším prezentáciám materiálu praktického života.

Komunitný kruh na elipse

Elipsu samozrejme využívame aj ako komunitný kruh. Na elipse diskutujeme, pýtame sa na pocity detí, rozprávame si príbehy, spievame, cvičíme, hovoríme si riekanky. Stred elipsy používame na prezentáciu výrobkov, ktoré deti urobia, alebo na nosenie predmetov z prostredia, ktoré sa začínajú na rovnaké písmeno alebo ktoré majú rovnakú farbu. Tieto cvičenia môžeme aplikovať aj ako cvičenie ticha. Elipsa okrem iného učí deti všímať si, kto v strede elipsy ešte nebol a snažia sa ho zapojiť. Deti sa vzájomne učia tolerancii a vzájomnému rešpektu. Tento jav, ktorý môžete sledovať v Montessori škôlkach, je veľmi vzácnym javom. Kým deti vo veku 3 – 6 rokov sa dokážu v tichosti vzájomne pozorovať a tolerovať, deti vo veku 6 – 10 rokov v tradičných školách (nikdy nevzdelávané v systéme Montessori) sa vzájomne

predbiehajú, majú problém s utíšením, nevydržia na pôvodnom mieste za vonkajšou líniou elipsy. Prílišná orientácia na výkon vo výchove a vzdelávaní týchto detí, súťaživé prostredie, autoritatívna dominancia učiteľov v školách, uniformné vzdelávanie, to všetko v deťoch ničí cit pre potreby iných.

Pravidlá na elipse

Prvým základným pravidlom na elipse je to, že nehovoríme, dokonca ani šeptom (mimo komunitného kruhu). V prípade, že deti spočiatku toto pravidlo porušujú, vypneme hudbu a deťom pravidlo zopakujeme. V niektorých prípadoch môže druhý učiteľ vyrušujúce dieťa odviešť mimo elipsy a tam mu pravidlo zopakovať: „Na elipse sme ticho. Ak chceš ísť opäť na elipsu, očakávam, že budeš dodržiavať ticho. Ak pokračovať nechceš, posad' sa sem na stoličku a môžeš ticho pozorovať, aby si nikoho nerušil, prípadne o tom môžeš porozmýšľať.“

Je dôležité, aby učiteľ dodržiaval na elipse pokoj a ticho, preto najmä na začiatku je pomoc asistenta, resp. kolegyne vítaná. Ak by učiteľ nahlas napomínal deti, alebo dokonca na ne pokrikoval, nie je možné očakávať, že sa deti upokojia.

Pri komunitnom kruhu zväčša platí, že hovorí ten, kto má v ruke loptičku, kamienok alebo iný predmet. V neskoršom štádiu sa deti hlásia o slovo.

Začiatky sú ťažké, treba zachovať pokoj a trpezlivosť. Deti potrebujú na upokojenie čas.

Ostatné pravidlá sa týkajú samotných aktivít na elipse z pozície dieťaťa:

- trpezlivo čakáme na prezentáciu učiteľa (toho, kto elipsu vedie),
- po predmety chodíme pomaly a postupne, nepredbiehame sa, nestrkáme sa,
- rešpektujeme tempo kamaráta, ktorý je pred nami,
- s predmetmi manipulujeme pomaly a potichu,
- hračky z domu nepatria na elipsu,
- sedíme za vonkajšou líniou elipsy, nedotýkame sa jej rukami ani nohami.

3.4 Hra na ticho

V záverečnej podkapitole ponúkame niekoľko praktických námetov na cvičenie ticha, ktoré môžu slúžiť ako motivácia pre učiteľov, ktorí sa rozhodnú uplatňovať prvky M. Montessori vo svojej praxi:

Hra na pozornosť sluchu

Deti stoja v priestore so zatvorenými očami. Učiteľ zazvoní na zvonček (triangel) a úlohou detí je ukázať rukou smer, odkiaľ zvuk vychádza.

Hra na upevnenie zodpovednosti, dôvery, tréning zmyslov

Deti vytvoria dvojice, jedno má zatvorené oči a druhé ho vedie. Deti sa samy rozhodnú, kto z dvojice bude mať zaviazané oči, pričom je nutné overiť, či to dieťa chce. Dvojice sa pohybujú, pričom jedno dieťa vedie druhé, po chvíli si všetci spolu sadnú na elipsu a rozprávajú sa o pocitoch – čo vnímali, čo držali, aký to malo povrch (drsne, hladké a pod.). Aj táto aktivita je veľmi príjemná vonku a dá sa modifikovať – deti môžu chodiť napr. bosé. Nakoniec môžu svoje pocity vyjadriť výtvarne, alebo ich zahrať na hudobnom nástroji.

Hra (Zrkadlo) na vnímavosť, pozornosť, upokojenie, koncentráciu

Deti vytvoria dvojice, vzájomne sa dohodnú, ktoré z nich je zrkadlo. Jedno dieťa z dvojice robí rôzne grimasy a druhé po ňom opakuje.

Hra (Na súsošie) na spoluprácu

Jedno dieťa príde do stredu elipsy a urobí pózu – sochu. Ostatné deti k nemu pristupujú po jednom a pridávajú svoju pózu, až vytvoria súsošie. Po ukončení nastáva diskusia.

Hra (Tichá pošta – kreslenie na chrbát) na vnímanie tela, pozornosť, predstavivosť

Sedíme na elipse chrbtom k sebe. Učiteľ nakreslí na papier jednoduchý obrázok alebo tvar a ukáže ho jednému z detí, ktoré ho prstom nakreslí na chrbát kamarátovi pred sebou a ten zase kreslením posielá obrázok ďalej. Posledný v rade nakreslí výsledný obrázok opäť na papier a porovnáme ho s pôvodným.

Hra (Živé – neživé) na triedenie predmetov, tréning zmyslov

Tejto aktivite môže predchádzať diskusia o predmetoch živej a neživej prírody. Do stredu elipsy umiestnime predmety živej a neživej prírody. Učiteľ vezme jeden predmet (napr. kameň a umiestni ho na pripravenú podložku

alebo tácku na pravú stranu smerom od stredu). Potom pôjde do stredu druhý učiteľ, umiestni predmet živej prírody na druhú podložku na ľavej strane a gestom vyzve deti, aby pokračovali. Každé dieťa, ktoré pôjde do stredu elipsy, si vyberie len jeden predmet a podľa vlastností ho umiestni buď na jednu, alebo druhú stranu (podložku). Chyby neopravujeme, deti sa môžu navzájom opraviť. Po skončení aktivity môže dôjsť ku korekcii i v rámci diskusie.

Hra na písanie

Do stredu elipsy umiestnime na tvrdú podložku papier veľkosti A4 a vedľa do držiaka na ceruzky dáme voskovku. Učiteľ vstúpi do stredu elipsy, uchopí voskovku a veľkým písaným písmom napíše podľa uváženia jedno vybrané písmeno, ktoré pozná väčšina detí. Potom sa vráti na svoje miesto. Druhý učiteľ tiež pôjde do stredu a voskovkou inej farby obťahuje napísané písmeno pomaly a sústredene. Následne sa vystriedajú všetky deti. Aktivita je pre deti veľmi fascinujúca.

Hra (Čísla a množstvá) na rozvoj matematického chápania

Číselné symboly 1 – 10 (podľa schopností detí môžeme zvoliť len prvých 5 čísel) uložíme do stredu, najlepšie okolo kruhového koberčeka. Do stredu koberčeka uložíme malé žetóniky. Učiteľ pôjde do stredu elipsy, vezme jeden žetónik a položí ho k číslu. Potom nasledujú deti, ktoré postup opakujú. Naším cieľom je uložiť príslušný počet žetónikov k zodpovedajúcemu číselnému symbolu, a to v párovom usporiadaní (obr. 8).



Obr. 8 Hra na ticho

Záver

Moderné psychologické štúdie potvrdzujú závery Márie Montessori o význame raného obdobia. Podľa nich sa 50 % inteligencie človeka rozvíja od počatia po štvrtý rok života, ďalších 30 % od 4 do 8 rokov. To napovedá o veľmi rýchlom raste inteligencie v ranom detstve. Pretože 80 % inteligencie človeka sa rozvíja v jeho ranom detstve, zlé podmienky na jej rozvoj dieťa v tomto období natrvalo poznamenajú. Prekážky v napĺňaní prirodzených potrieb prostredníctvom určitej činnosti spôsobujú frustráciu a dlhodobé prekážky spôsobujú deviácie vo vývine – poruchy intelektu alebo charakteru, resp. potenciál sa nemusí realizovať v plnej miere.

Na záver vám ponúkame citát Marie Montessori z knihy Tajuplné detstvo. V ňom je vyjadrený najzákladnejší princíp Montessori pedagogiky, v centre ktorého je dieťa vo svojej prirodzenosti.

„Budúci osud ľudstva je v deťoch. Ak chce niekto urobiť niečo dobré pre spoločnosť, nech chráni dieťa pred psychickými úchylkami a umožní mu konať prirodzene. Dieťa v sebe skrýva obrovský potenciál, ale tiež množstvo záhad. Tou najväčšou je tajomstvo ľudskej prirodzenosti.“

Zoznam bibliografických odkazov

- AMERICAN MONTESSORI SOCIETY [online]. Slovensko, Bratislava. [cit. 15-08-2013]. Dostupné na internete: <<http://www.amshq.org/>>.
- BOBEKOVÁ, S. 2010. *Zmyslová výchova*. Prednáška. Bratislava, 2010.
- BOBEKOVÁ, S. 2012. Prednáška – poznámky. Bratislava, 2012.
- COVEY, S. R. 1999. *Sedem zásad pre šťastný rodinný život*. Bratislava : Príroda, 1999. ISBN 80-07-01077-7.
- DVOŘÁKOVÁ, M. a kol. 2007. *Prvouka 1*. Příručka učitele k učebnici vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět pro základní školy. Plzeň : Fraus, 2007. ISBN 978-80-7238-646-8.
- FREUD, S. 2009. *Myšlienky a úvahy*. Bratislava : Európa, 2009. ISBN 97880889111534.
- HAINSTOCK, E. G. 1999. *Metoda Montessori a jak ji učit doma*. Praha : Pragma, 1999. ISBN 80-7205-662-X.
- HILDEBRANDOVÁ V. 2013a. *Poznámky z workshopu*. Jablonec nad Nisou, Česká republika.
- HILDEBRANDOVÁ V. 2013b. *Poznámky z workshopu*. Olomouc, Česká republika.
- KOPŘIVA, P. a kol. 2008. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž : Spirála, 2008. ISBN 978-80-904030-0-0.
- KOVALIKOVÁ, S. 1995. *Integrovaná tematická výuka*. Kroměříž : Spirála, 1995. ISBN 80-901873-1-5.
- MONTESSORI DOMA. 2008 [online]. Bratislava. [cit. 05-08-2013]. Dostupné na internete: <<http://www.montessori-doma.sk/mm.php>>.
- MONTESSORI, M. 2001. *Objevování dítěte*. Praha : SPS, 2001. ISBN 80-86-189-0-5.
- MONTESSORI, M. 1998. *Tajuplné dětství*. Praha : SPS, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.
- MONTESSORI, M. 2003. *Absorbující mysl*. Praha : SPN, 2003.

- NOVÁČKOVÁ, J. 2008. *Mýty ve vzdělávání*. Praha : Spirála, 2008.
- ROGERS, C., FREIBERG, H. J. 1998. *Sloboda učiť sa*. Modra : Persona, 1998. ISBN 80-967980-0-6.
- RÝDL, K. 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě*. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2007. ISBN 978-80-7395-004-0.
- Slovenská asociácia Montessori [online]. Bratislava, 2011. [cit. 10-08-2013]. Dostupné na internete: <<http://www.montessoria.sk/sam>>.
- Súkromná základná škola s materskou školou Heyrovského 2, Bratislava [online]. [cit. 15-08-2013]. Dostupné na internete: <<http://www.montessori.sk/home/montessori-pedagogika?PHPSESSID=d5e1e15bdbcb00ac8ef-4b15747fb9c2c1>>.
- ZELINKOVÁ, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal. Pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha : Portál, 1997.