

DIEŤA V CENTRE POZORNOSTI

A CHILD IN THE ATTENTION CENTER

Petra Mitašíková

ABSTRAKT

Príspevok približuje revolučný koncept pedagogiky M. Montessori, ktorá je širokospektrálne uplatniteľná pri inkluzívnom vzdelávaní. Zdôrazňuje jedinečnosť každého dieťaťa, pripravenosť prostredia, slobodu voľby, individualitu versus komunitnú spoluprácu, rovnosť príležitostí a pod. Text popisuje špecifiká na dieťa orientovaného prístupu, pri ktorom je dieťa považované za činiteľa svojho vývinu a tvorcu seba samého. Dieťa sa optimálne rozvíja v prostredí, ktoré rešpektuje jeho jedinečnosť a ponúka mu širokú varietu tvorivých aktivít k sebarozvoju.

KEÚČOVÉ SLOVÁ

inkluzívne vzdelávanie, pripravené prostredie, sloboda voľby

ABSTRACT

The paper introduces the revolutionary concept of pedagogy by M. Montessori, which is widely applicable in inclusive education. It emphasizes the uniqueness of each child, the readiness of the environment, freedom of choice, individuality versus community participation, equal opportunities, etc. The text describes the specifics of a child-oriented approach, in which the child is considered a factor in its development and creator of itself. The child develops optimally in an environment that respects his uniqueness and offers him a wide range of creative activities for self-development.

KEY WORDS

inclusive education, prepared environment, freedom of choice

AFILIÁCIA

Príspevok vznikol ako výstup z projektu KEGA 072UK -4/2019 Formovanie učiaceho sa spoločenstva v inkluzívnej materskej a základnej škole

Diskusie a polemiky ohľadom kvality školstva neutíchajú. Aktuálne si kladieme otázky, ako školstvo zreformovať, ako ho sprístupniť pre všetky deti, aby mali **rovnaké príležitosti**. A nemáme na mysli, iba rovnaké príležitosti pre deti so zdravotnými či sociálnymi znevýhodneniami, máme na mysli všetky deti. **Každé dieťa má nachádzať pre svoje vzdelávanie adekvátne možnosti prispôbené jeho individuálnym potrebám**. Otázky reformy školstva tu boli aj v minulosti a budú vždy. Vzdelávanie priebežne reaguje na aktuálne potreby svojej doby. Nielen na potreby spoločnosti ako celku, ale aj na potreby individuálnych jednotlivcov, ktorí v konečnom dôsledku spoločnosť tvoria a rozvíjajú.

Hajzler (in Gray 2016) uvádza, že tam, kde je to možné, je nutné **nechať deťom toľko slobody, koľko unesú**, a miesto strachu z formálnej autority ich viesť k schopnosti zodpovedne plniť svoje záväzky. Miesto memorovania faktov o svete, ktorý bol, je potrebné sa začať pripravovať na svet, ktorý bude. Miesto nekritického nasledovania autorít je nutné naučiť sa premýšľať samostatne. Miesto šablóny poslušného zamestnanca a občana je nutné hľadať, v čom je kto najlepší a v čom sa teda môže zapojiť k maximálnemu úžitku pre ostatných. Je potrebné naučiť sa komunikovať a skutočne spolupracovať.

Pedagogika M. Montessori, rozšírená po celom svete, v tomto smere ponúka nesmierne množstvo inšpirácie. M. Montessori (* 31. august 1870, Chiaravalle pri Ancone - † 6. máj 1952, Noordwijk aan Zee) upozorňuje, že **dospelý môže ľahko substituovať dieťa tak, že za neho robí činnosti, ale tiež tak, že presadzuje svoju vôľu a nenápadne ju vnucuje dieťaťu za jeho vlastnú**. Pokiaľ k tomuto dochádza, dieťa už v skutočnosti samo nejedná. Jedná dospelý a dieťa je iba nástrojom. V období raného detstva, keď si dieťa začína byť postupne vedomé samé seba a jeho psychika sa len utvára, je sugescia obzvlášť úspešná. V tomto období sa môže dospelý ľahko „vmanipulovať“ do osobnosti dieťaťa a ovládnuť jeho vôľu, takže dieťa jedná podľa jeho predstáv. Toto cudzie ego má tu moc, že dokáže pripraviť dieťa o jeho vlastné. Dospelí sa takejto substitúcie osobnosti obvykle nedopúšťajú zámerne. Môžu ovládať dieťa sugesciou bez toho, aby si to priali, dokonca bez toho, aby si sami uvedomovali, že to robia (Montessori, 1998). Tsabary (2010) upozorňuje, ako

dospelí pripútavajú deti k sebe tým, že ich zväzujú svojim súhlasom. Súhlas a nesúhlas sú nástrojmi slúžiacim k ovládaniu a kontrole druhých ľudí. Dospelí často prejavujú deťom súhlas a ocenenie za ich činy, nie len za to, že jednoducho sú. Deti potrebujú cítiť, že máme radosť len zo skutočnosti, že existujú a potrebujú vedieť, že nemusia nič robiť, aby získali našu pozornosť. Oslavovať a oceňovať bytie detí znamená dovoliť im existovať bez našich zväzujúcich očakávaní. Prijatť ich také, aké sú.

V tomto kontexte výskum profesorky Luthar (2003) upozorňuje na vulnabilitu nielen detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale aj u detí žijúcich v relatívne bohatých komunitách **pod tlakom dospelých**. Aj tieto deti majú zvýšené množstvo problémov v oblasti emocionálneho prežívania. Pre veľký tlak, ktorý je na ne zo strany rodičov vyvíjaný, v kombinácii s nedostatočným emocionálnym prepojením so svojimi rodičmi, sú aj deti veľmi bohatých - zvyčajne považované za nízkorizikové – vo veľkej miere ohrozené. Výskum Luthar v tomto kontexte poukazuje na vznik narušení u detí a mládeže najmä v súvislosti s užívaním návykových látok, úzkosťou a depesiou. Skúmanie príčin naznačuje, že sú tu implikované dva faktory: nadmerný tlak na výkon zo strany dospelých a emocionálna izolácia detí od rodičov. Montessori (1998, s. 21) k tomu dodáva, že *„už od narodenia bohatí rodičia poskytujú svojim deťom prekrásne kolisky a kupujú drahé vecičky na oblečenie. Luxus tohto druhu prezrádza úplnú neznalosť psychických potrieb dieťaťa. Rodinné bohatstvo by malo slúžiť k zdarnému rozvoju dieťaťa a nie na zdôrazňovanie prepychu v jeho okolí. Omnoho dôležitejšia pre dieťa je miestnosť chránená pred hlukom z ulice, kde vládne klud a mier, a kde svetlo a teplo môže byť prispôsobené potrebám dieťaťa.“*

Gray (2016) prichádza so zaujímavým konceptom tzv. „dôverujúceho rodičovstva“, ktorý možno vysvetliť aj termínom „hravé rodičovstvo“. **V hre nikto nemôže ovládať správanie iného človeka**; každý hráč môže robiť svoje vlastné rozhodnutia v rámci hraníc, ktoré sú stanovené pravidlami hry a musí mať slovo pri stanovovaní týchto pravidiel. Hravým štýlom rodičovstva sa rozumie taký štýl, **kedy rodičia netrvajú na tom, aby ovládali správanie svojho dieťaťa**. Poskytujú mu maximum slobody, aby mohlo robiť svoje vlastné rozhodnutia v každej minúte celého dňa. Dôverujúci rodičia veria

inštinktom svojho dieťaťa a nesnažia sa viesť jeho vývin. Dieťa je schopné riadiť si svoj vývin samé. Namiesto vedenia, dieťaťu pomáhajú a podporujú ho, keď o to samé požiada. Vysielajú k dieťaťu posolstvo: „*Si schopný. Máš oči a mozog a môžeš na veci prísť sám.*“ Tsubary (2018) hovorí, že **sa musíme prestať snažiť deti ovládať**, ako velí tradičný prístup založený na strachu, pretože tým ich rozvoj brzdíme. Namiesto toho začať podporovať ich fyzické, emocionálne a mentálne schopnosti. Pokiaľ umožníme deťom vychutnávať si každú chvíľu ich života bez toho, aby sme im stále podsúvali nejaké vlastné plány a ciele, ožijú vlastnou vrodenu inteligenciou, skutočnými túžbami a prirodzenými záujmami. Deti život vnímajú ako krásne dobrodružstvo a plávajú ním plné nadšenia a úžasu nad tým, čo je, nie úzkosťou nad tým, čo by mohlo byť, a s pocitom, že musia stihnúť všetko, aby im náhodou niečo neutieklo.

Montessori (2018) hovorí, že **prirodzenosťou dieťaťa je zamerať sa na funkčnú nezávislosť**. Celý vývin dieťaťa vlastne smeruje k stále väčšej nezávislosti. Získavanie nezávislosti začína už pri vstupe dieťaťa do života. V priebehu vývinu sa dieťa zdokonaľuje a zdoláva každú prekážku, ktorá mu stojí v ceste. Prejavuje sa v ňom životodarná sila, ktorú môžeme prirovnať k sile vôle. Podnecuje dieťa k vykonávaniu mnohých činností a poháňa jeho rast. Pokiaľ mu dovolíme vyvíjať sa normálne, bez zbytočných obmedzení, prejaví sa táto sila ako niečo, čomu hovoríme „**radosť zo života**“. Gray (2016) poznamenáva, že cieľom nie je vychovať poslušné a servilné deti. Cieľom je podporovať nezávislosť, osobnú iniciatívu, schopnosti, inteligenciu, kreatívny, hravý prístup k riešeniam problémov.

Za reformou školského inštitucionálneho vzdelávania musí stáť pevná filozofia. Presvedčenie, že nosnými princípmi musí byť sloboda, demokracia, odmietnutie manipulácie, prijatie individuálnej cesty každého jednotlivého účastníka vzdelávacieho procesu. Inšpiratívny súhrn proinkluzívneho vzdelávania ponúka porovnanie od profesnej organizácie Montessori Australia (2020) v nasledujúcom tabuľkovom prehľade.

TABUĽKA 1

Porovnanie Montessori versus tradičné mainstreamové vzdelávanie podľa Montessori Australia (2020)

Montessori vzdelávanie	Tradičné vzdelávanie
Založené na podpore prirodzeného vývinu ľudského jednotlivca	Založené na transfere – prenose národného učebného plánu
Deti sa učia svojim vlastným tempom a nasledujú svoje individuálne záujmy	Deti sa učia podľa stanoveného učebného plánu a podľa časového rámca, ktorý je rovnaký pre všetkých
Deti sa učia pomocou materiálov špeciálne pripravených na tento účel	Deti sú vyučované učiteľom
Dieťa je aktívnym účastníkom učenia	Dieťa je pasívnym účastníkom učenia
Porozumenie vychádza z vlastnej skúsenosti dieťaťa prostredníctvom aktívnej práce s materiálmi a cez schopnosť dieťaťa nájsť si vzdelávacie aktivity samé pre seba	Vzdelávanie je založené na jednotlivých predmetoch a ponuka obsahu, ktorá sa predkladá dieťaťu je daným predmetom limitovaná
Učenie je založené na skutočnosti, že fyzické skúmanie a poznanie sú prepojené	Deti sedia pri stole a učia sa z tabule a z pracovných listov
Dieťa môže pracovať tam, kde mu sa učí pohodlne, voľne sa pohybovať keď potrebuje, a rozprávať sa, ak tým neruší iných	Dieťa má zvyčajne pridelené miesto v lavici a odporúča sa mu tam ticho sedieť a počúvať počas prevažne skupinového vyučovania
Učiteľ pracuje v spolupráci s deťmi	Trieda je vedená učiteľom
Vnútorňou motiváciou dieťaťa a zároveň aj jeho odmenou je jeho individuálne napredovanie	Motivácia je dosahovaná systémom vonkajších odmien a trestov
Prostredie a Montessori metóda podporuje vnútornú sebadisciplínu	Učiteľ koná ako ten, kto vynucuje disciplínu zvonka
Dieťa pracuje tak dlho, ako si želá na vybranom projekte pracovať	Dieťaťu sa vo všeobecnosti zadáva špecifický čas, ktorým je limitovaná jeho práca
Nerušené pracovné cykly	Čas je externe rozdelený podľa vyučovacích hodín
Zmiešané vekové skupiny	Vekovo homogénne skupiny

Práca a učenie zodpovedá sociálnemu vývinu dieťaťa (aktivity súvisia so senzitívnymi obdobiami dieťaťa)	Práca a učenie bez dôrazu na sociálny vývin dieťaťa (aktivity nesúvisia so senzitívnymi obdobiami dieťaťa)
Dôraz na celostný rozvoj – intelektuálny, sociálny, emocionálny a existenciálny	Hlavný dôraz na intelektuálny rozvoj
Celostné zameranie na získavanie akademických, sociálnych, praktických a životných zručností	Hlavný dôraz na akademické zručnosti

*Zdroj: Montessori Australia. 2020 Traditional Education*²

V otázke vzdelávania existujú dve silné filozofie. Prvá sa pozerá na vzdelávanie ako na cieľavedomý, zámerný proces utvárania osobnosti. To je poučka, ktorú si iste mnohí z nás pamätajú ešte z čias socializmu, kedy predstavitelia komunistickej strany využívali vzdelávanie ako mocenský nástroj. Dospelí stanovili ciele a tie museli deti podľa ich očakávaní naplňovať. K šíreniu svojej propagandy využívali školské vzdelávanie aj fašisti v nacistickom Nemecku alebo Taliansku. Áno, cez vzdelávanie sa dá cieľavedome infiltrovať do sugestibilných osobností detí vo vývine mnoho. A môže to byť veľmi nebezpečné. Poslušnosť, servilnosť, oddanosť, absencia kritického myslenia sú atribúty neslobody. M. Montessori (1998) na toto konto dodáva, že dieťa sa nemôže vyvíjať a rásť, ako by malo, pretože ho dospelý „utláča“. Spoločnosť žiada od dospelých výchovu a rozvoj dieťaťa. Problémom je, že dospelí sú odsúdení k nevedomému robeniu chýb. Ak dospelý tvrdí, že pre dieťa robí všetko, čo je v jeho silách, že sa z lásky k dieťaťu obetuje, v skutočnosti narazil na veľmi zložitý problém, s ktorým zápasí. Dospelí deťom a adolescentom nerozumejú a tým pádom sú s nimi v trvalom konflikte. V záujme nápravy musia prijať úplne iné východisko. Musia sa naučiť vidieť dieťa také, aké skutočne je. Dospelých popísala M. Montessori ako egocentrikov, ktorí sa pozerajú na všetko ohľadom dieťaťa z ich uhla pohľadu. Vnímajú dieťa ako niečo prázdneho, čo musí byť ich úsilím naplnené, ako niečo bezmocného, pre čo oni musia urobiť všetko, ako

² Dostupné na: <https://montessori.org.au/differences-between-montessori-and-traditional-education>

na niečo bez vnútorných vodítok, čo oni musia usmerňovať. Vidia sa ako neomylný model, podľa ktorého musia dieťa vytvarovať. Dospelý, ktorý takto koná, hoc je aj presvedčený, že je naplnený láskou, horlivosťou a duchom obetavosti v prospech dieťaťa, nevedomky **potláča rozvoj vlastnej osobnosti dieťaťa**.

Druhá filozofia naproti tomu nazerá na vzdelávanie ako proces všestrannej humanizácie a kultivácie človeka zahrňujúc procesy ako je **socializácia, enkulturácia a personalizácia**, kde je zahrnutý široký rozvoj človeka. Ide o pretváranie a zdokonaľovanie všetkých jeho schopností. Pri tomto predpoklade sa dostáva do centra pozornosti ČLOVEK. Počas detstva je to **samotné dieťa, ktoré utvára svoju osobnosť** a kontinuálne v tom pokračuje ďalej počas celého života v dospelosti. Weeks (2015) uvádza, že kedysi vládla predstava, že rodičia a učitelia učia mladých ľudí informácie a ukazujú im, ako sa veci robia. Podľa najnovších výskumov sa však **deti učia skúmaním sveta okolo seba, praktickou aktivitou a skúsenosťou**. Koľko sa teda učíme sami, prípadne či a do akej miery nás musia učiť druhí ľudia? Jedným z prvých, kto spochybnil zvyčajnú rolu rodičov a učiteľov vo vzdelávaní detí bol tiež švajčiarsky psychológ Jean Piaget (*9. august 1896, Neuchatel, Švajčiarsko - † 10. september 1980, Ženeva). Podľa názoru Jeana Piageta by sa dospelí nemali snažiť vnucovať deťom vedomosti a zručnosti. Stačí, ak budú deti jednoducho **povzbudzovať, aby sa učili samy**. Piaget veril, že deti musia skúmať svet okolo seba a cvičiť si vlastnú tvorivosť. Jeho teória vychádzala v zásade z predpokladu, **že učenie je osobný proces, teda proces, ktorý pre každé dieťa predstavuje individuálnu skúsenosť**. Piaget prirovnával dieťa k vedcovi, ktorý robí pokusy, zisťuje, ako veci fungujú a prostredníctvom výsledkov sa učí zákonitosti. Tieto názory mali v psychologických kruhoch veľký vplyv a viedli k rozvoju vzdelávacích systémov, ktoré sa ešte viac sústreďovali na dieťa. **Deti sa neučia pasívnym pozorovaním, ale praktickými skúsenosťami** (Weeks, 2015). Jean Piaget získaval svoje pozorovanie pre jeho knihu *The language and Thought of the Child* v Montessori škole, zúčastnil sa na Montessori konferencii v Ríme v roku 1934 a neskôr sa stal aj prezidentom Švajčiarskej Montessori spoločnosti. Bol tiež aj jedným v prvých sponzorov Association Montessori

Internationale (AMI). Piagetove a Montessoriovej teórie zdieľajú niektoré kľúčové myšlienky, ako sú videnie **diet'at'a ako aktívneho učiaceho sa, cez sebamotivujúce činnosti v pripravenom prostredí** (Lillard, 2007).

OBRÁZOK 1

Posledný Medzinárodný Montessori kongres v Ríme predtým, ako Montessori pedagogika bola v (nacistickom) Taliansku zakázaná. Tretí zľava je profesor Jean Piaget, posledný prezident Švajčiarskej Montessori spoločnosti. Uprostred sedí Maria Montessori.



M. Montessori (2018) popisuje podivuhodnú **schopnosť diet'at'a s ľahkosťou „vstrebávať“ kultúru zo svojho okolia**. Neurobiológ Medina (2012) dodáva, že naše mozgy sú natoľko citlivé k vonkajším vplyvom, že ich fyzické nervové prepojenie závisí na kultúre, ktorej sme súčasťou. Montessori zistila, že deti majú počas prvých rokov života obrovský potenciál vzdelávať sa, ak je im to umožnené v pripravenom prostredí zameranom na ich potreby. Svoje počiatkové skúsenosti a revolučné úspechy z prvého Domu detí v chudobnej štvrti San Lorenzo v Ríme, ktorý zriadila pre deti so sociálnym znevýhodnením opisuje takto: „*Do našich prvých škôl začali chodiť deti*

v troch rokoch. Neboli ešte zrelé na klasickú výuku. K nášmu úžasu nám odhalili mnohé z neuveriteľných schopností ľudského ducha. Jednalo sa skôr o dom detí, ako o skutočnú školu. Pripravili sme pre deti miesto, kde mohli vstrebávať rozptýlenú kultúru z prostredia bez akejkoľvek nutnosti priamej výuky. Tieto deti pochádzali z tých najskromnejších pomerov a ich rodičia boli často úplne negramotní. Aj napriek tomu sa naučili čítať a písať skôr, než dosiahli päť rokov bez toho, aby ich to niekto zložito učil.“ (Montessori, 2018, s. 15). Presvedčili sme sa o tom, že **vzdelávanie nie je to, čo robí učiteľ**, ale je to prirodzený proces spontánne sa odvíjajúci v ľudskej bytosti. Nedosahuje sa pasívnym počúvaním, ale formou skúseností, kedy dieťa pôsobí na svoje prostredie. Úlohou učiteľa nie je hovoriť, ale upraviť prostredie pre dieťa tak, aby bolo motivované k samostatnej kultúrnej činnosti (tamtiež).

OBRÁZOK 2

Prvý Dom detí (Casa dei Bambini) otvorený 6. januára 1907 v štvrti San Lorenzo v Ríme



Gray (2016) poznamenáva, že **dieťa prichádza na svet s inštinkami, ktoré sú veľmi dobre navrhnuté pre jeho vzdelávanie**. Disponuje inštinkami pozorovať, preskúmať, hrať sa a komunikovať s ostatnými spôsobmi, vďaka ktorým získava schopnosti, vedomosti a hodnoty potrebné k tomu, aby žilo a rozvíjalo sa vo fyzickom a sociálnom svete, do ktorého sa narodilo. Robí to s veľkou intenzitou a radosťou. Tieto „vzdelávacie inštinky“ sa u ľudí

utvárali tisícky rokov. Neurobiológ Medina (2012) k tomu dodáva, že človek sa narodí s určitým množstvom prednastavených neurálnych okruhov. Zodpovedajú za základné udržiavacie funkcie, ako je dýchanie, tep srdca a pod. Vedci na to majú pojem „na skúsenostiach nezávislé“ prepojenia. Mozog súčasne pri narodení necháva časť projektu nervovej konštrukcie nedokončený s tým, že ju dokončia vonkajšie skúsenosti. Autor vtipne, ale v skutočnosti pravdivo poznamenáva: *„Pokiaľ by ste chceli vytvoriť učebné prostredie nevhodné pre využitie schopností mozgu, najskôr by ste navrhli niečo podobného klasickej školskej triede.“* (tamtiež, s. 11) Montessori (2018) hovorí, že pri učení u detí ide o fenomén odlišný od čisto mnemotechnickej činnosti. Tu je reč o jednom z najpodivuhodnejších aspektov detskej mysle. **U dieťaťa existuje zvláštny druh vnímavosti, ktoré ho vedie k vstrebávaniu všetkého okolo seba.** Táto pozorovacia a „vstrebávací“ práca, mu umožňuje adaptovať sa na život. Dieťa sa prispôsobí úrovni civilizácie, do ktorej sa narodí. Začlení sa do svojej sociálnej skupiny. S poznaním svojej kultúry sa nerodí, musí ju vstrebať zvonku.

Doktorka Montessori (1998) reagovala na stav výchovy a vzdelávania detí svojej doby a kriticky sa zmieňovala, aké neradostné sú vlastne životy detí, ktorých psychické sily sú odčerpávané zaťažujúcou a neefektívnou školskou prácou, ktorú riadia dospelí, ako sú v podstate deformované spoločenstvom dospelých. Z dôvodu stále sa stupňujúcich nárokov na rodičov v zamestnaniach sú deti pre zaneprázdnených dospelých neustálym zdrojom ťažkostí, problémov a záťaže. Dospelí majú na deti málo času, pretože sú príliš zamestnaní svojimi neodkladnými povinnosťami. Mnohé z toho žiaľ v detskom svete ostalo doposiaľ. O tom, že dospelí si s deťmi z rôznych dôvodov nerozumejú hovoria aj autorky Faber a Maslish (2013). Autorky sa zmieňujú, že žiť s vlastnými deťmi môže byť zničujúce, ak si s nimi nerozumieme. Svoj prístup autorky postavili na poznatkoch Dr. Haima Ginotta, hrového terapeuta z New Yorskej univerzity, ktorý predstrel dôležitý koncept týkajúci sa dôležitosti priameho prepojenia medzi tým, ako sa deti cítia a ako sa správajú. Ak sa deti cítia dobre, tak sa správajú dobre. A ako im môžeme pomôcť, aby sa cítili dobre? Keď budeme akceptovať ich pocity. Neustále popieranie ich pocitov môže deti miast' alebo dráždiť. A tiež

keď ich učíme, aby si svoje pocity radšej neuvedomovali, znamená to – neveriť im. Terapeutická hodnota takéhoto prístupu podľa Axline (2017) spočíva v tom, že dieťa skúsi byť osobou zodpovednou a schopnou, vo vnútri vzťahu, ktorý mu umožňuje odhaliť dve základné pravdy: na jednej strane vedieť, že nikdy nikto nevie o vnútri ľudskej bytosti toľko, ako táto bytosť sama, a že na druhej strane, **sloboda a zodpovednosť rastú v samotnom vnútri tejto bytosti**. Dieťa musí predovšetkým rešpektovať seba samého, prijať svoju dôstojnosť, ktorá sa rodí z rastúceho pochopenia seba samého, predtým, ako sa naučí rešpektovať osobnosti, práva a odlišnosti iných. Montessori (1998) zdôrazňuje, že u dospelého vo funkcii učiteľa je veľmi dôležitý jeho prístup k dieťaťu. Musí sám seba pripraviť na túto prácu, aby sa mohol postupne zbaviť všetkých zakorenených defektov, ktoré stoja v ceste jeho zdravým vzťahom s deťmi. Prístup k dieťaťu je najdôležitejší. Namiesto toho, aby sa dospelý zamestnával pátraním po nedostatkoch detí a spôsoboch ich nápravy, musí začať poznávaním vlastných nedostatkov. Dobrý učiteľ nie je úplne bez chýb alebo slabostí. Aby našiel správny vzťah k dieťaťu, **musí sa učiť a byť ochotný nechať sa dieťaťom viesť**. Dieťa si má vážiť starších, ale dospelí si osobujú právo dieťa súdiť a niekedy ho dokonca aj ponižovať. Usmerňujú či potláčajú potreby dieťaťa podľa toho, ako sa to hodí im, a prípadné ich protesty sú považované za nebezpečný a netolerovateľný prejav nedostatku úcty. To všetko neznamena, že nemáme vôbec posudzovať správanie dieťaťa a máme súhlasiť so všetkým, čo koná. Tým by sme jeho vývin zanedbali. Dospelý musí u seba rozvinúť tie vlastnosti a zároveň sa zbaviť všetkých, ktoré mu bránia dieťaťu porozumieť a nasledovať ho. Dalajláma a Desmond Tutu (in Dalajlama, Tutu, D., Douglas, A. 2016) sa zhodujú, že budúcnosť nepredurčuje nijaký temný osud, ale predurčujeme si ho my sami. Každý deň a každý okamih sme schopní vytvárať a pretvárať svoje životy a samotnú kvalitu života ľudí na našej planéte. Takáto je naša moc. Zmyslom života, tvrdí Dalajláma, je nájsť šťastie. Prof. Gray (2016) k tomu dodáva, že v každom človeku je zakorenená prirodzená túžba po slobode. Na svet prichádzame pripravení a plní dychtivosti, s cieľom prevziať kontrolu nad svojím vlastným životom. Všetci potrebujeme pomoc od ostatných, ale túto pomoc chceme využiť na základe vlastného úsudku. Pokiaľ sa nachádzame v optimálnych podmienkach, učíme sa rýchlo, vieme, komu veriť a komu nie, vieme ako

dosiahnuť pomoc od ostatných, ako pomáhať tým, ktorí to potrebujú, a ako prejaviť uznanie. Žiadostivosť a túžba poznať okolitý svet nás sprevádza od narodenia. Chceme zistiť, čo sú zač ľudia, ktorí nás obklopujú, a aké kultúrne prostredie po generácie budovali. **Túto prirodzenú túžbu však ničí školská výuka, ktorá nás presviedča o tom, že sme nekompetentní, že otázky na ktoré chceme poznať odpovede, a priania, ktoré si chceme splniť, nie sú podstatné a že cieľom našich životov je podriaďovať sa tým, ktorí nám vládnu.** Namiesto toho je na mieste premýšľať o spôsoboch, ako uvoľniť úžasné schopnosti detí vzdelávať sa prostredníctvom ich sebariadených hier a skúmania. Práve medikopedagogický koncept M. Montessori k takémuto uvoľneniu potenciálu detí učiť sa nezávisle ponúka inšpiráciu v celej svojej šírke a hĺbke. Montessori (2018) tvrdí, že každý **človek je autorom svojich vlastných schopností a zručností. Zdokonaľovanie je práca človeka samotného.** Je nutné brániť obrovské vnútorné sily, ktorými deti disponujú. Pokiaľ budeme ťpieť na zastaralej koncepcii vzdelávania, ako obyčajného odovzdávania vedomostí, potom v lepšiu budúcnosť ľudstva nemožno príliš dúfať. Vzdelanie si musí za svoj cieľ vytýčiť všestranný rozvoj vnútorného potenciálu dieťaťa. Vzdelávanie je potrebné chápať ako pomoc pri rozvoji vrodených duševných schopností dieťaťa. Mysel dieťaťa je schopná vstrebávať vedomosti. Má schopnosť učiť samú seba.

Inštitucionalizované vzdelávanie verzus permanentné sebazvedľávanie

Vzdelávanie sa zd'aleka nedeje iba vo výchovno-vzdelávacích inštitúciách. V skutočnosti je vzdelávanie procesom permanentného učenia sa z rôznych zdrojov a na rôznych miestach. Kde všade sa vzdelávame? V školách a iných vzdelávacích inštitúciách, doma, v práci, virtuálne, pri cestovaní, pri hre, pri čítaní, pri tvorení... Vzdelávanie je masívne menené a reformované neustále sa meniacim svetom a v súčasnosti vo veľkej miere aj paralelným online virtuálnym priestorom. Prijímať a spracovávať nové podnety je základná potreba, ktorú nemožno uspokojiť iba v prostredí škôl. V skutočnosti vzdeláva život ako taký. Neustále prispôbovanie sa, adaptovanie sa na nové aspekty, celoživotné každodenné učenie sa – to je podstata vývinu a rastu. Učiť sa v zmysle prijímať a neustále spracovávať nové podnety je základnou ľudskou potrebou. Vzdelávanie je procesom permanentného učenia sa z rôznych

zdrojov a na rôznych miestach. Ide o nesmierne dynamickú záležitosť, ktorá neznesie rigidnosť. Vzdelávanie sa nedeje a nemôže diať iba v určitom špecializovanom prostredí – v prostredí v školských inštitúciách. Inštitucionalizované vzdelávanie, je iba časťou vzdelávania človeka. Veľká časť vzdelávania sa paradoxne deje mimo škôl, mimo inštitúcií, priamo v živote ako takom. **Najadresnejšie sa dokáže vzdelávať len človek sám.**

Montessoriovej syn Mario Montessori (*10. marec 1898, Taliansko, †10. februára 1982, Amsterdam, Holandsko), ktorý sa postupne stal Montessoriovej spolupracovníkom aj nasledovníkom a sprevádzal ju na cestách po svete hovorí: *„Je nevyhnutné, aby sa vzdelávanie stalo „pomocníkom života“ a prekonal úzke hranice učenia a priameho odovzdávania znalostí či myšlienok z jednej hlavy do druhej.“* Dieťa sa rodí s obrovským potenciálom a behom prvých šiestich rokov prekoná všetky ostatné živočíšne druhy. Vo svojom rozvoji dosiahne neuveriteľné úspechy. V tejto fáze života, dlho predtým, ako ide dieťa do školy, poskytuje „pripravené prostredie“ kľúč k vzdelávaniu od narodenia a kultiváciu ľudského jednotlivca od samého počiatku. Dieťať sa si behom niekoľkých prvých rokov vytvorí a upevní všetky charakteristiky ľudskej osobnosti. Dieťa to zvládne bez učiteľov, bez akýchkoľvek obvyklých nástrojov vzdelávania, vlastne samo a často pritom čeliac mnohým prekážkam (Montessori, 2018).



Obr. 3. Mario Montessori

Pedagogika M. Montessori je inšpiratívna a rozšírená po celom svete. Množstvo škôl aj rodičov pri domácom vzdelávaní využívajúcich primárne túto metodiku celosvetovo rastie. V rámci liečebnej pedagogiky ide o pedagogický koncept, ktorý je pri terapeuticko-výchovnom pôsobení jedným z východiskových. Proinkluzívny postoj tejto koncepcie je výrazný v troch oblastiach. Patrí sem oblasť slobody pohybu, slobody výberu a emocionálna sloboda.

Deti podľa Montessori musia byť v prvom rade **slobodné v pohybe**. Jednou z najväčších chýb našej doby je nazerať na pohyb oddelene, ako na niečo odlúčené od vyšších funkcií. Mozog, zmyslové orgány a svaly, všetky tieto zložky musia spolupracovať. K rozvoju mysle dochádza prostredníctvom pohybu (Montessori, 2018) Neurobiológ Medina (2012) uvádza, že dlhodobé cvičenie vedie k úžasnému rozvoju kognitívnych schopností. Cvičenie detí zdokonaľuje. Deti v dobrej fyzickej kondícii vedia oveľa rýchlejšie reagovať na zmyslové podnety, lepšie sa koncentrujú, lepšie sa cítia, majú vyššiu sebaúctu, menší sklon k depresiám a sú menej úzkostlivé. Intenzita cvičenia nie je tak dôležitá, ako pravidelný vyšší prísun kyslíka do mozgu. Čo tak zaradiť fyzické cvičenia do rozvrhu 2x denne? Čo tak z formálneho oblečenia, prejsť v školách na pohodlné oblečenie, v ktorom nie je problém sa hýbať a vybehnúť von do záhrady? A k Montessoriovej a Medinovi ešte dodajme. **Umožnime deťom prirodzenú voľnú hru.** Čo najviac. Aj deti školopovinného veku sa potrebujú hrať. Slobodne konať, hýbať sa. Svet dospelých v tomto deti potláča v prospech štruktúrovaných aktivít. Deti tak tlačíme do stavu nerovnováhy. Deťom nie je príjemné učiť sa sediac dlhé hodiny v laviciach. Dovoľme im hýbať sa, pracovať na koberci, hoc aj ležiac pri tom na bruchu.

Ďalšou oblasťou podporujúcou proinkluzívny postoj je **sloboda výberu**. Vzdelávanie je záležitosťou životných skúseností a individuálnej praxe človeka. Každý človek je autorom svojich vlastných vedomostí, zručností a schopností. Zdokonaľovanie je práca samotného človeka, nie jeho učiteľa (Montessori, 2018). Každá schopnosť sleduje svoj vlastný záujem

a neodolateľnou silou láka svojho nositeľa k vykonávaniu celej rady činností. Len mu v tom nikto nemôže brániť. V období detstva popisuje Montessori (1998) špecifickú dôležitosť tzv. období zvýšenej vnímavosti. Ide o ohraničené časové úseky v živote jednotlivca, kedy do popredia vystupuje nejaký zvláštny špecifický sklon. Jedná sa o špecifickú vlastnosť obmedzenú na dobu získavania nejakého jednotlivé rysu. Každá špecifická schopnosť človeka je získavaná pomocou dočasne prebudeného potenciálu. Ak sa dieťa potrebuje naučiť chodiť, nikto ho v tom nedokáže zastaviť. Ak sú mu kladené prekážky, dieťa protestuje problémových správaním. Rovnako je to s učením sa špecifickej ľudskej schopnosti hovoriť alebo čítať. Ak sa dieťa chce naučiť čítať, naučí sa to samo, ak má k tomu vytvorené podmienky. Ale nesmie sa premeškať jeho záujem o čítanie s postojom, že vyčkaj, naučíš sa až keď budeš chodiť do školy. Ak teda umožníme deťom vybrať si, čo je pre nich aktuálne dôležité sa učiť, študovať, skúmať a precvičovať a nebudeme im vnucovať len naše predstavy, čo je dôležité podľa nás, aby sa učil, a kedy by sa to mal učiť, uvoľníme v nich plný potenciál učiť sa. Nanútené obsahy, o ktoré dieťa nejaví záujem sa naučí povrchno (alebo vôbec) a bez emocionálneho pripútania.

A posledným dôležitým okruhom je **emocionálna sloboda**. Dovoľme deťom sa cítiť. Dovoľme im prejavíť a uplatniť svoje potreby. Pripravme im prostredie, v ktorom budú šťastné, spokojné a nestresované. Prestaňme blokovať ich túžbu učiť sa. Pretože učiť sa v zmysle prijímania a spracovávanía nových podnetov je základná potreba, nie povinnosť.

Na záver už len dodajme. Vzdelávanie sa deje kontinuálne počas celého života a v rôznych prostrediach (nielen v školských inštitúciách). Ide o proces rozvíjania vnútorného potenciálu jednotlivca. Na tejto ceste človek nachádza ľudské, materiálne i existenciálne zdroje, ktoré ho môžu posúvať vpred alebo aj brzdiť. K rozvoju a dosiahnutiu plného potenciálu najviac zo všetkého potrebuje slobodu. A o to musí v rámci inkluzívneho postoja ísť najviac.

ZOZNAM POUŽITÝCH BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Axline, V. 2017. *Díbs v hľadani seba samého pri terapii hrou*. Vydavateľstvo F, Pro mente sana, Bratislava, 2017. ISBN 978-80-88952-92-3
- Dalajlama, Tutu, D., Douglas, A. 2016. *Kniha radosti*. Noxi, Bratislava, 2016. ISBN 978-80-8III-389-5

- Faber, A., Maslish, E. 2013. *Ako hovoriť, aby nás deti počúvali, ako počúvať, aby nám deti dôverovali*. CPres, Brno, 2013. ISBN 978-80-264-0165-0
- Gray, P. 2016. *Svoboda učení*. Nakladatelství PEOPLECOMM, Turnov, 2016. ISBN 978-80-87917-17-6
- Lillard, A. S. 2007. *Montessori. The Science behind the Genius*. Oxford University Press. 2007 978-0-19-536936-6
- Luthar, S. S. 2003. *The Culture of Affluence: Psychological costs of Material Wealth*. NCBI. Child Dev. 2003. 74 (6): 1581-1593
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1950124/>
- Medina, J. 2012. *Pravidla mozku. Nejnovější vědecké poznatky pre úspěch v práci, doma i ve škole*. BizBooks, Brno, 2012. ISBN 978-80-265-0015-5
- Montessori, M. 1998. *Tajuplné dětství*. Nakladatelství světových pedagogických směrů. Praha, 1998. ISBN 80-86-189-00-7.
- Montessori, M. 2018. *Absorbující mysl*. Portál, Praha, 2018. ISBN 978-80-262-1393-2
- Weeks, M. 2015. *Psychológia pre-nástročných*. Ikar, Bratislava, 2015. ISBN 978-80-551-4446-7
- Tsabary, S. 2010. *Vedomý rodič*. Fontána, Olomouc, 2010. ISBN 978-80-7336-926-2

ZDROJE K OBRZOVÉMU MATERIÁLU

Obrázok 1: Posledný Medzinárodný Montessori kongres v Ríme predtým, ako Montessori pedagogika bola v Taliansku zakázaná. Tretí zľava je profesor Jean Piaget, posledný prezident Švajčiarskej Monessori spoločnosti. Uprostred sedí Maria Montessori. Zdroj:

<https://www.facebook.com/MTCofSTL/photos/a.291439604210258/1033072733380271/?type=3&theater>

Obrázok 2: Prvý dom detí otvorený 6. januára 1907 v štvrti San Lorenzo Rím Zdroj: <https://www.ilmamilio.it/c/comuni/12575-6-gennaio-1907-nasce-la-casa-dei-bambini-di-san-lorenzo-maria-montessori-e-il-suo-metodo.html>

Obrázok 3: Mario Montessori. Zdroj: <https://baandek.org/posts/the-first-student/>

KONTAKTNÉ ÚDAJE:

Mgr. **Petra Mitašíková**, PhD.

Katedra liečebnej pedagogiky, PdF UK v Bratislave

Račianska 59, 813 34 (elokované pracovisko KLP na ul. Šoltésovej 4)

e-mail: petra.mitasikova@gmail.com

Barbora Kováčová
Daniela Valachová (Eds.)

Expresivita v (art)terapii III



Univerzita Komenského
v Bratislave
2020

Barbora Kováčová
Daniela Valachová (eds.)

Expresivita v (art)terapii III.

Univerzita Komenského v Bratislave
2020

Zborník: Expresivita v (art)terapii III

Editorky:

Barbora Kováčová, Katolícka univerzita v Ružomberku

Daniela Valachová, Univerzita Komenského v Bratislave

Recenzenti:

Prof. PaedDr. Anna Hudecová, PhD.

PaedDr. Jana Hrčová, Ph.D.

Vyšlo ako elektronická publikácia, 196 strán.

© Vydala Univerzita Komenského v Bratislave, 2020

ISBN 978-80-223-5021-1

OBSAH

ÚVOD	6
------------	---

ARETETERAPIA

EXPRESÍVNA ARTETERAPIA AKO ONLINE KRÍZOVÁ INTERVENCIA.....	7
--	---

Zuzana Ťulák Krčmáriková

DYSPINXIA A ARTETERAPIA AKO MOŽNOSŤ ROZVOJA EXPRESIVITY VO VÝTVARNOM PREJAVE DETÍ.....	23
--	----

Alena Sedláková

TERAPEUTICKÉ PRIENIKY MOTORICKO-KREATÍVNYCH ASPEKTOV V PREDŠKOLSKOM VEKU	33
--	----

Jozef Zentko

DIEŤA V CENTRE POZORNOSTI.....	43
--------------------------------	----

Petra Mitašíková

DRAMATOTERAPIA

STABILITA V NESTABILITĚ.....	59
------------------------------	----

Jan Bárta

TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ V TERAPII S BÁBKOU.....	71
---	----

Barbora Kováčová

PSYCHOMOTORICKÁ TERAPIA

BUDAPEŠTIANSKA HYDROTHERAPEUTICKÁ REHABILITAČNÁ GYMNASTIKA	83
--	----

Katarína Kováčsová

OD PSYCHOMOTORICKEJ EXPRESIE CEZ PSYCHOMOTORICKÚ VÝCHOVU K PSYCHOMOTORICKEJ TERAPII	105
---	-----

Barbora Vodičková

BIBLIOTERAPIA

VÝZNAM TICHU U DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU V KATECHÉZACH DOBRÉHO PASTIERA	116
--	-----

Zuzana Chanasová

EXPRESIVITA V RANEJ BIBLIOTERAPII 123

Silvia Kaščáková

**VIZUALIZOVANÝ PRÍBEH AKO NÁSTROJ ROZVÍJANIA
KOMUNIKAČNÝCH SCHOPNOSTÍ U ŽIAKOV S PORUCHOU
AUTISTICKÉHO SPEKTRA 133**

Martina Magová

**VYUŽITIE BIBLIOTERAPIE PRI ROZVOJI SLOVNEJ
ZÁSObY U ŽIAKOV V PRÍPRAVNEJ TRIEDE ZŠ 142**

Denisa Pospíšilová, Barbara Valešová Malecová

ŠPECIÁLNA VÝCHOVA

**STIMULÁCIA, PODPORA A VÝSKUM MOŽNOSTI
IDENTIFIKÁCIE ŠPECIFICKÝCH PORÚCH UČENIA
V PREDŠKOLSKOM VEKU 168**

Blanka Kozík Lehotayová

**MOTIVÁCIA UČITEĽOV ŠPECIÁLNYCH ZÁKLADNÝCH ŠKÔL
V KONTEXTE SÚČASNEJ EDUKAČNEJ REALITY 179**

Jan Tirpák, Miriam Uhrinová

ÚVOD

Expresivita je pojem, ktorý je možné vnímať vo viacerých kontextoch a konceptoch. Všeobecne dáva expresivita väčší dôraz na pôsobenie slova a chápeme ju ako osobné vyjadrenie podstaty s emocionálnym podfarbením. Je významná aj v terapii a art terapii. V uvedených rovinách je spracovaný aj nekonferenčný zborník vedeckých štúdií *Expresivita v (art)terapii III.*

Predmetný zborník je štruktúrovaný do štyroch programovo tematických línií. V prvej časti venovanej expresivite a art terapii sa autori vedeckých štúdií venujú problematike intervencie prostredníctvom arteterapie s dôrazom na predškolský vek. *Terminus technicus expresia/expresivita* je prezentovaný ako možná súčasť krízovej intervencie, taktiež aj ako spôsob výtvarného sebvýjadrenia, kde centrom pozornosti je človek. Druhá časť príspevkov je venovaná dramaterapii s teoretickým ukotvením tematiky s presahom do praxeologickej roviny. Tretia časť zborníka je venovaná tematike biblioterapie v súvislosti s raným i predškolským vekom. Vedecké štúdie sa orientujú na ranú biblioterapiu, na stimuláciu slovnej zásoby u žiakov v prípravnej triede, taktiež aj využitiu vizualizovaného príbehu pri práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Vedecký zborník je uzatvorený štúdiami, ktoré sú venované špeciálnej výchove v zmysle stimulácie a identifikácie porúch učenia sa u detí predškolského veku a téme motivácie učiteľov v špeciálnych základných školách.

Tematika expresie s prepojením na liečebné využitie umenia pri práci s jednotlivcami so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami jednoznačne nie je v tomto vedeckom zborníku obsahovo uzavretá, nakoľko neustále vznikajú mnohé zistenia, či návrhy zo strany výskumníkov, či teoretikov. Centrálnou ideou všetkých príspevkov je ambícia autorov smerovaná na možnosti pomoci človeku/skupine v aktuálnych záťažových situáciách.

editorky