

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

bakalárske kombinované štúdium
2009 – 2012

BAKALÁRSKA PRÁCA

Lenka Fraňová

Metódy Montessori vo výchovno-vzdelávacom procese
postihnutých detí

Praha 2012

**Vedúci bakalárskej práce:
PhDr. Eva Živčicová, Ph.D.**

JAN AMOS KOMENSKÝ UNIVERSITY PRAGUE

Bachelor / Combined (Part time) Studies
2009 - 2012

BACHELOR THESIS

Lenka Fraňová

Metódy Montessori vo výchovno-vzdelávacom procese
postihnutých detí

Prague 2012

**The Bachelor Thesis Work Supervisor:
PhDr. Eva Živčicová, Ph.D.**

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená bakalárska práca je mojim pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovávaní čerpala, v práci riadne citujem a sú uvedené v zozname použitej literatúry.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Novom Meste nad Váhom dňa 8.3.2012

Lenka Fraňová

Abstrakt

Práca sa zaoberá deťmi vo veku od troch do šiestich rokov umiestnených v detskom domove. Cieľom práce je zistiť ako pôsobí aplikácia Montessori pedagogiky v prostredí detského domova a aký dopad má na vývoj detskej osobnosti poznačenej rôznymi vadami v dôsledku zanedbanej výchovy v rodine.

Kľúčové slová: Montessori pedagogika, detský domov, porucha správania, pripravené prostredie, zanedbané dieťa.

Abstract

The paper is about children aged three to six years placed in foster homes. The goal of this work is to determine what are the results of application of the Montessori's pedagogy in foster homes and what impact it has on development of the child's personality which is marked by various deviations due to neglect of education in family.

Key words: behavioral disorder, foster home, Montessori pedagogy, neglected child, prepared environment.

Obsah

Abstrakt.....	1
Abstract.....	4
Obsah	5
Úvod.....	7
1 MONTESSORI PEDAGOGIKA.....	8
1.1 Maria Montessori.....	8
1.2 Dom detí	9
1.3 Disciplína, sloboda a nezávislosť	9
1.4 Odmena a trest	10
1.5 Práca s chybami	10
1.6 Montessori učiteľ	11
1.7 Výchova k dobru.....	11
1.8 Cvičenia praktického života.....	12
1.8.1 Orientácia a adaptácia na okolitý svet.....	10
1.8.2 Zjemnenie motoriky, kontrola pohybov, pohybová koordinácia.....	10
1.8.3 Motivácia k činnostiam praktického života.....	10
1.8.4 Hlavné činnosti praktického života.....	11
1.8.5 Prípravné cvičenia.....	11
1.9 Cvičenia na rozvoj zmyslov.....	12
1.10 Vekovo zmiešaná skupina detí.....	12
2 DETI V PREDŠKOLSKOM VEKU A VÝZNAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA.....	16
2.1 Motorický vývoj	16
2.2 Úroveň poznávacích procesov	17
2.3 Osobnostne-sociálny vývoj.....	17
2.4 Hra	18
2.5 Deti predškolského veku očami Marie Montessori	18
3 DIEŤA ZO SOCIÁLNE ZANEDBANÉHO PROSTREDIA	20
3.1 Stav sociálne znevýhodneného dieťaťa prichádzajúceho do DD	20
3.2 Zanedbané dieťa a deprivácia	21
3.3 Poruchy správania.....	22
3.4 Psychické vlastnosti rómskeho etnika	22

3.5 Odchýlky v správaní podľa Montessori.....	23
3.6 Prekážky v normálnom rozvoji.....	24
3.7 Prechod dieťaťa do normálneho stavu podľa Montessori.....	25
4 VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V DETSKOM DOMOVE	26
4.1 Ústavná starostlivosť v detskom domove	26
4.2 Výchovno-vzdelávacia činnosť v detskom domove	27
4.3 Vychovávateľ – sociálny pedagóg.....	28
4.4 Súčasnosť náhradnej starostlivosti na Slovensku	29
4.5 Formy a metódy výchovnej práce.....	30
4.6 Montessori cvičenia v detskom domove.....	31
4.6.1 Prezentácie aktivít.....	30
4.6.2 Aktivity dieťaťa	35
5 METODIKA A CIEĽ PRÁCE	40
6 HYPOTÉZY	41
Záver	42
Použitá literatúra.....	43

Úvod

Práca sa zaoberá použitím metód Montessori pedagogiky pri výchove a vzdelávaní detí v detskom domove. Konkrétne sa zameriava na deti v predškolskom veku. Prevažná časť týchto detí je rómskeho pôvodu a pochádza z nižších sociálnych vrstiev, kde nie sú vytvorené dostačujúce podmienky pre ich zdravý rozvoj. „*Tieto deti nemajú mentálne postihnutie, ale pobyt v kojeneckom ústave a následne v detskom domove ich stavia do pozície rizikovej, kde nedostatok prirodzených činností, prirodzeného poznávania okolitého sveta a najmä komunikácie v prirodzenom rodinnom prostredí má negatívny dopad na celkový harmonický vývoj dieťaťa.*“¹

Cieľom práce je zistiť a rozobrať aký účinok majú jednotlivé metódy Montessori pedagogiky na výchovu a vzdelávanie tejto rizikovej skupiny detí.

Oboznámime sa základnými pojmami a charakteristikou Montessori pedagogiky. Ako zdroj informácií som použila diela Marie Montessoriovej v anglickom preklade *The Secret of Childhood, The Absorbent Mind, The Discovery of the Child, The Montessori method* a ďalej knihy v českom a slovenskom preklade zaoberajúce sa Montessori pedagogikou ako *Pedagogika M. Montessoriovej* od Helene Helming a *Vychovávame a vzdelávame s Marií Montessoriovou* od Haralda Ludwiga. Ďalej si rozoberieme problematiku detí v predškolskom veku žijúcich v detskom domove a najčastejšie patológie vývoja týchto detí, ktoré sú výsledkom zlej sociálnej situácie. Informácie som čerpala hlavne z internetových stránok Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny, z knižných publikácií Albína Škoviera a z knihy od Hrdličkovej a Pávkovej. Poznatky o vývoji dieťaťa, jeho psychickej a sociálnej stránke mi poskytla literatúra zaoberajúca sa psychológiou a psychodiagnostikou od Vágnerovej, Čačku, Svobodu a Allena. Taktiež vyslovím určité hypotézy súvisiace s výchovou detí v detských domovoch a ich prosperovaní vďaka Montessori pedagogike.

¹ DETERMINANTY SOCIÁLNEJ PODMIENENOSTI : Determinanty znevýhodneného prostredia.

1 MONTESSORI PEDAGOGIKA

V prvej kapitole stručne rozoberiem Mariu Montessori, niektoré fakty z jej osobného života, dosiahnuté vzdelanie a výzkumnú činnosť. Celý jej život bol ovplyvnený prácou s deťmi a každá sféra jej života bola podkladom pre vznik jej celoživotného diela Montessori metódy. Okrem životopisu Marie popíšem aj pár kľúčových myšlienok Montessori pedagogiky, vykreslím vlastnosti a prácu Montessori učiteľa a opíšem ako Montessori podporuje rozvoj osobnosti dieťaťa vierou v jeho schopnosti, čo dokazuje jej najznámejší citát: „*Pomôž mi aby som to urobil sám.*“ (*Montessori*)

1.1 Maria Montessori

Talianska pedagogička a lekárka Maria Montessori (1870 – 1952) predstavila na začiatku 20. storočia inovatívne teórie a postupy týkajúce sa vzdelávania detí, dnes známe ako „Montessori metóda“. V roku 1896 bola ako prvá žena v Taliansku promovaná na lekára. Následne pracovala ako asistent chirurgie v Rímskej nemocnici Santo Spirito a súčasne pokračovala vo výskume na univerzite. Dva roky po ukončení štúdia porodila nemanželského syna Maria, ktorého vychovali starí rodičia. V dospelosti sa stal jej verným asistentom.

Klinická prax zahŕňala aj službu na psychiatrickej klinike, kde sa stretla s deťmi považovanými za neschopné učenia a samostatného fungovania. Mariu tu začal fascinovať emocionálny a intelektuálny rozvoj pozorovaných pacientov. V roku 1898 bola menovaná riaditeľkou Štátnej Orthophrenickej školy v Ríme, kde boli umiestňované nevzdelateľné deti z rôznych inštitúcií ako sirotince, azylové domy a nemocnice. Práve tieto deti zásluhou Montessori metód dosiahli pozoruhodné výsledky, dokonca zložili akademické skúšky určené pre normálne sa vyvíjajúce deti. Po tomto úspechu školu opustila, absolvovala štúdium filozofie a psychológie a v roku 1904 dosiahla titul profesorky antropológie. Pár rokov na to opustila fakultu a rozhodla sa sústrediť na jej životné poslanie – reformu škôl podľa Montessori metodológie.²

² Ballaro B. Maria Montessori. *Maria Montessori*.

1.2 Dom detí

Maria chcela získať skúsenosti s výchovou zdravých detí. Príležitosť sa jej naskytla v roku 1907 v robotníckej štvrti, kde sa rozhodli zanedbané deti zhromaždiť do materskej školy. Takto vznikol prvý Dom detí. Maria tu kontaktom s deťmi a ich pozorovaním zistila ako vybaviť prostredie vhodnými stimulátormi podporujúcimi výchovu a vzdelanie dieťaťa. Dom detí sa stal základom teórie a praxe pedagogiky Marie Montessori.³ Ide o pedagogicky pripravené prostredie, ktoré je podriadené celostnému vnímaniu dieťaťa. *„Bez vhodného prostredia nie je možná konštruktívna činnosť dieťaťa ani realizácia požiadavky a možnosti slobodného výberu práce.“* (Montessori) Dom detí by mal podporovať aktivitu dieťaťa, prostredie by malo byť prirodzené a upravené, otvorené police v úrovni výšky dieťaťa, aby malo kedykoľvek možnosť zobrať si zvolený predmet, nábytok ľahký vyzývajúci k činnosti dieťaťa. Podobu prostredia určuje život dieťaťa.⁴

1.3 Disciplína, sloboda a nezávislosť

Montessori považuje disciplínu za „aktívny stav vecí“, dieťa je disciplinované, ak je schopné ovládať samo seba. Rozhodne za disciplínu nepokladá, ak je dieťa nátlakom prinútené byť ticho a bez pohybu. Počiatočným bodom pre disciplínu a najvyčerpávajúcim pre pedagóga je obdobie, kedy dieťa pochopí rozdiel medzi dobrom a zlom. Učiteľ musí dohliadnuť na to, aby si dieťa nemýlilo poslušnosť s imobilitou a neposlušnosť s aktivitou. Ďalej je dôležité, aby sa dieťa prispôbilo princípu kolektívneho poriadku. Učiteľ usporiada deti na ich miesta, po tom, ako pochopia tento princíp, môžu vstať, hovoriť, meniť svoje miesto, nakoniec sa zapoja sami do nejakej aktivity. Vedomie, že určité konanie je zakázané, ich núti pamätať na rozdiel medzi tým, čo je správne a čo nesprávne.

Sloboda dieťaťa by mala byť limitovaná kolektívnymi záujmami spoločnosti, v ktorej sa dieťa pohybuje, jej formy sú vyjadrené ako dobré správanie a slušné spôsoby. Je povinnosťou pedagóga zabrániť konaniu dieťaťa, ktoré by mohlo pohoršiť alebo zraniť druhých. Ale čo sa týka ostatných aktivít, tie by mali byť nielen povolené, ale mali by zostať len pozorované. Učiteľ zastáva viac pasívnu pozíciu pozorovateľa,

³ HELMING, Helene a Milan KRANKUS. *Pedagogika M. Montessoriovej*. s. 14 – 18.

⁴ ref.3. s. 31 – 42.

musí byť trpezlivý a hlavne inaktívny. Výchovná metóda založená na koncepte slobody nie je iba jednoduchým pozorovaním, keďže dieťa sa rodí bezmocné, ale podstatou metódy je vedenie dieťaťa k samostatnosti a nezávislosti. Dieťaťu treba podľa Montessori pomôcť rozvíjať jeho nezávislosť a nie mu slúžiť.⁵

1.4 Odmena a trest

Človek vychovaný na princípe slobody a nezávislosti túži po jedinej odmene a to je „*zrodienie ľudskej sily a slobody v rámci jeho vnútorného života, z ktorého musia jeho aktivity rozkvitať.*“ (Montessori) Montessori tvrdí, že zrušenie externých foriem trestov a odmien nasleduje prirodzene po prijatí princípov jej učenia. U detí, ktoré neustále vyrušovali ostatné deti a nevenovali pozornosť usmerneniu vychovávateľa, sa osvedčila ako forma nápravy izolácia od ostatných detí. Dieťa posadili do pohodlnej detskej stoličky, stôl bol umiestnený v rohu miestnosti, tak aby malo dieťa výhľad na ostatné deti v skupine, súčasne sa mu poskytli všetky hračky a hry, ktoré ho najviac priťahovali. O izolované dieťa sa prejavovala najväčšia starostlivosť, skoro ako by bolo choré. Tým si dieťa pripadalo nesamostatné a bezmocné. Takto si dieťa pomaly uvedomilo, že je výhodou byť súčasťou skupiny a želalo si vrátiť sa späť. Izolácia takmer vždy uspela pri upokojení dieťaťa a bola omnoho efektívnejšia ako slová učiteľa.⁶

1.5 Práca s chybami

V Montessori pedagogike sa chyby chápu ako niečo, čo má zmysel a je potrebné si k nim vybudovať kladný vzťah. Nie je dôležitá samotná náprava, ale to aby každý jedinec dokázal sám spoznať, či chybuje. Musí rozoznať rozsah chýb a byť schopný ich sám napraviť, ide o tzv. podchytenie chýb. Možnosť rozpoznania vlastných omylov je dôležitou súčasťou výchovy a vzdelávania. Montessori hry sú navrhnuté tak, aby dieťa samé zistilo, či jednalo správne alebo sa dopustilo chyby. Denným precvičovaním sa vydáva na cestu k sebazdokonaľovaniu a zisťuje, čo dokáže, prebúdza sa záujem skúšať nové veci, dieťa získava istotu. Správne chápanie chýb a potreba nápravy vedie k zjednoteniu ľudí a zosúladeniu vzťahov medzi deťmi a dospelými.⁷

⁵ MONTESSORI, Maria. *The discovery of the child*. s. 67 – 76.

⁶ MONTESSORI, Maria. *The Montessori method*. s. 97 – 103.

⁷ MONTESSORI, Maria. *The absorbent mind*. s. 162 – 167.

1.6 Montessori učiteľ

Montessori učiteľ sa musí na svoju prácu dokonale pripraviť, musí veriť, že dieťa je schopné sa naplno prejavovať prostredníctvom svojej aktivity a byť ochotný odhaľovať veci, ktoré ešte nie sú na povrchu. *„Osobnosť vychovávateľa, učiteľa v Montessori škole je charakterizovaná vysokou odbornosťou a úsilím pomôcť dieťaťu v jeho vlastnom vývoji a nie vo vývoji podľa predstáv učiteľa. Od učiteľov sa vyžaduje vysoká empatia, sledovanie a rozvíjanie potrieb detí, vytváranie individualizovaných a náročných podnetov pre všetky deti.“ (Zelina)*

Učiteľ by sa mal zamerať predovšetkým na okamih, kedy sa niektoré z detí začne sústrediť na konkrétnu činnosť. Celkovo sa činnosť učiteľa dá rozdeliť do troch fáz:

Prvá fáza – učiteľ dozerá na pracovné prostredie dieťaťa, musí udržiavať učebňu a všetky pomôcky v poriadku, čisté, príťažlivé tak, aby deťom pripadali ako nové a priamo ich lákali k vyskúšaniam. Aj samotný pohľad učiteľa je dôležitý, je prvým krokom k získaniu dôvery detí, preto by mal byť na pohľad čistý a príjemný. Správanie učiteľa by malo byť pokojné, rozvážne.

Druhá fáza – učiteľ v tejto fáze, kedy sa ešte nezačalo hlboké sústredenie u detí, musí byť schopný deti zamestnať a pobaviť. Môže rozprávať rôzne príbehy, pripraviť hry, piesne a riekanky alebo vzdelávacie cvičenia, ktoré deti upokojujú. Ak sa v učebni vyskytuje neposlušné dieťa, ktoré vyrušuje ostatných, je úlohou učiteľa prerušiť tok jeho rušivej aktivity. Prerušenie môže mať formu zvláštneho záujmu o problematiku dieťa, napríklad formou otázky a návrhu určitej činnosti.

Tretia fáza – dieťa začne samo prejavovať záujem o cvičenia, už si osvojilo schopnosť sústrediť sa a je pripravené využívať pomôcky. V tejto chvíli je najdôležitejšie dieťa nevyrušovať, učiteľ sa môže len rýchlym pohľadom uistiť, že je všetko v poriadku. V tejto fáze učiteľ pomáha viesť dieťa k samostatnosti prostredníctvom slobodnej voľby.⁸

1.7 Výchova k dobru

Každá výchova, či už sa snaží o rozvoj všetkých schopností jedinca, o utváranie užitočného člena spoločnosti, nemá zmysel ak nesmeruje k dobru. Život človeka je prázdny, hoci sa môže navonok zdravo vyvíjať, keď v jeho živote chýba vôľa, ktorá

⁸ ref.7. s. 181 – 190.

by ho viedla k dobru. Rozhodnutie pre dobro je základom šťastia každého človeka. V Montessori pedagogike vedie výchova k dobru. Dobro je vždy správne a človek ho koná slobodne. „*Dobro predstavuje svedomie, prostredníctvom ktorého sa človeku prihovára Boh.*“ (Montessori) Takýto je postoj Marie Montessori k výchove dieťaťa k dobru. Montessori umožní dieťaťu slobodné konanie len do tej miery, aby sa mohla prejaviť jeho osobnosť. Úlohou vychovávateľa je odlišiť skutočnú aktivitu dieťaťa od nekoordinovanej falošnej aktivity. Obidve aktivity sa síce zdajú byť slobodné a spontánne, ale ich hodnota je opačná. Práve rozlíšenie dobra a zla vedie k normalizácii dieťaťa. Vlastné rozhodovanie ovplyvnené svedomím dozrieva podľa nej až v siedmom roku života. Už predtým vie rozlíšiť dobro a zlo, úlohou vychovávateľky a okolia je vytvoriť svedomie dieťaťa a cvičiť schopnosť rozhodovania pre dobro. Slobodná voľba práce vedie k prijatiu vychovávateľa. Po vytvorení poriadku vo svojom vnútri dieťa dokáže poslúchať a rešpektovať vychovávateľa. Povaha dieťaťa je otvorená a dôverčivá, prejavuje poslušnosť z vlastnej iniciatívy.⁹

1.8 Cvičenia praktického života

Tejto podkapitole by som venovala špeciálny priestor, nakoľko ide o cvičenia, ktoré podporujú dieťa od základov v jeho telesnom, duševnom, emocionálnom a sociálnom vývine. Prostredníctvom cvičení praktického života príde dieťa do kontaktu s okolitým svetom, prostredím a zariadením a tým sa zasučuje do každodenného života domácich prác. Cez činnosť vstúpi dieťa do osobného spojenia so svojim okolím. To mu pomáha pri jeho orientácii a adaptácii. Zároveň tak zjednocuje počas vykonávania týchto prác harmonicky svoje duševné a telesné energie.

Človek je bytosť, ktorá sa musí všetko naučiť. Dieťa sa učí inak ako dospelý, ono má svoju životnú silu a radosť zo života – Hormé – ktorá mu v tom pomáha. Táto sila tlačí dieťa k „rob to sám“. „*Existuje iba jeden spôsob učenia – prebudiť u žiakov hlboký záujem a tým živú, trvajúcu pozornosť. Ide iba o to - využiť vnútornú silu dieťaťa na jeho výchovu.*“ (Montessori)

Dieťa vo veku medzi 2,5 – 4 rokmi, ktoré sa už postavilo, chodí, drží a nosí veci má potrebu ďalej sa rozvíjať a zlepšovať, teda má veľký záujem aj o zjemňovanie svojej motoriky, má svoje senzitivné obdobie. Keďže však predpokladáme, že v detských domovoch na Slovensku sú umiestnené deti rôznych vekových kategórií, predovšetkým

⁹ ref. 3. s. 147 – 156.

tie staršie majú vybudované zlé návyky. Mnohokrát sa jedná o zanedbanie činností, ktoré ich robia funkčne nezávislými (vyzliekanie, obliekanie, umývanie rúk, obúvanie topánok apod.). Vďaka cvičeniam praktického života majú možnosť „vrátiť sa späť“ a postupne vystavať návyky nové, hoci na to budú musieť vynaložiť väčšie úsilie, než dieťa v senzitívnom období.

1.8.1 Orientácia a adaptácia na okolitý svet

Vlastnosťou človeka je sebautváranie prispôsobovaním sa určitej skupine klíme a kultúre. Prispôsobovanie sa je najväčšou prácou dieťaťa v prvých šiestich rokoch života, preto by cvičenia praktického života mali reprezentovať zodpovedajúcu kultúru. Veľa vecí sa robí v rôznych kultúrach rôzne. Učíme deti najskôr ako sa to robí u nás.

1.8.2 Zjemnenie motoriky, kontrola pohybov, pohybová koordinácia

Koordinácia pohybov znamená, že dieťa zosúladí svoju myseľ, svoje telo a svoje zmyslové vnemy. Práve zmyslové vnemy zohrávajú dôležitú úlohu, pretože umožňujú, aby myseľ dala svalom správne pokyny. Dieťa potrebuje veľa opakovaní, aby svoje pohyby vedelo lepšie kontrolovať. Preto musia byť cvičenia vytvorené tak, aby dieťa zaujali, rado ich robilo a malo tak slobodu opakovať činnosť. Cvičenia praktického života a materiály majú vysokú mieru usporiadanosti.

Presnosť imponuje dieťaťu predovšetkým v čase, keď je ono v senzitívnej fáze pre malé veci, detail. Musí to byť cielená práca, ktorá vyžaduje presnosť a vedie tak ku kontrole impulzívneho konania, k sebakontrolu a sebadisciplíne človeka.

1.8.3 Motivácia k činnostiam praktického života

2,5 – 4 ročné dieťa je motivované, pretože tak uspokojuje svoju základnú potrebu, je prednostne zamerané na priebeh činnosti – výsledok nie je dôležitý. Pracuje činnosťne orientovane.

Medzi 5 – 6 rokmi si volia deti tieto práce ako príspevok pre spoločnosť, so zameraním na cieľ.

Motivácia by mala vychádzať vďaka pripravenému prostrediu ako vnútorný podnet priamo z dieťaťa. „ *Dieťa má zaručenú slobodu a voľnosť v pripravenom prostredí a samo sa má usilovať o obohatenie svojich vedomostí.*“ (Zelina)

1.8.4 Hlavné činnosti praktického života

- Cvičenia starostlivosti o seba samého, kde patrí zapínanie, viazanie mašlí, obúvanie a vyzúvanie topánok, česanie vlasov, umývanie rúk, a veľa ďalších činností.
- Cvičenia starostlivosti o okolie. Tieto aktivity ponúkajú veľa možností na upratovanie, čistenie a skrášľovanie okolia, napr. umývanie okien, dlážky, pranie bielizne v nádobe, aranžovanie kvetín, príprava jedla, prestieranie stola a veľa ďalších. Patria sem i práce v záhrade ako starostlivosť o záhony, zametanie chodníkov atď. Starostlivosť o okolie znamená vždy vnútri a vonku.
- Cvičenie ladnosti a zdvorilosti. Mali by byť ukázané s veľkou starostlivosťou. Ide o to ako sa zdraví, prosí, ako sa niekto pri práci neruší, ako sa predstaviť atď. *„Učiť možno slovami vychovávať len príkladom.“ (Komenský)*
- Cvičenia na kontrolu pohybov. Aj keď pohybovú kontrolu obsahujú všetky predchádzajúce skupiny, tak v tejto to nie je spojené so žiadnym vonkajším cieľom. Tieto cvičenia slúžia len koordinácii a zjemneniu pohybov bez cieľa. Mimo toho nie je len pohyb ruky, ale celého tela. Táto skupina pozostáva z dvoch cvičení: Chodenie po elipse (čiara na koberci v tvare elipsy) a cvičenie ticha.

1.8.5 Prípravné cvičenia

Tieto cvičenia predchádzajú cvičeniam praktického života, prípadne je možné sa k nim vrátiť, pokiaľ dieťaťu robí nejaká aktivita problém, ak ju nerobí správne. Prípravné cvičenia obsahujú dôležitý Montessori prvok: izolácia ťažkostí. Dieťa sa prostredníctvom nich pripravuje na náročnejšie cvičenia alebo si izolovane docvičí len ten bod, ktorý v aktivite nezvláda. Napr. ako sa nosí podnos, ako sa nejaký predmet potichu položí na stôl, ako sa potichu otvorí a zatvorí dvere, ako sa nosí stôl, stolička a pod.¹⁰

¹⁰ HASPEL, Saskia a Christia Salvenmoser. *Cvičenia praktického života*. s. 3 – 7.

1.9 Cvičenia na rozvoj zmyslov

Každé cvičenie sa zameriava na jeden izolovaný zmysel a prehĺbenie sily jeho vnímania. Materiály použité pri týchto cvičeniach sa orientujú na sústredenie pozornosti na jeden aktívny zmysel. Sú trvanlivé a starostlivo vypracované, objemné a pri nosení kladú na dieťa nároky, musí si dávať pozor, aby niekoho neudrelo, keď nesie materiál na prácu. Podstatou cvičení je pohyb, najmä činnosť ruky. Vychovávateľ ukáže ako sa s materiálmi zaobchádza, slovný opis je zbytočný. Dieťa sa učí rozoznávať jednotlivé geometrické útvary prostredníctvom hmatu a zraku. Pomocou sluchových škatúl, ktoré sú naplnené rôznym materiálom sa rozvíja sluchový zmysel, pri zatrasení škatule vydávajú rozličný zvuk a je potrebné ich zoradiť do dvojíc podľa zhodného zvuku. Dieťa samostatne pracuje s materiálom a súčasne sa rozvíja aj jeho duch. Okrem cvičení praktického života a cvičení na rozvoj zmyslov vypracovala Montessori aj cvičenia na rozvoj jazyka, matematického ducha a svalov.¹¹

1.10 Vekovo zmiešaná skupina detí

Jedným z problémov v detskom domove je to, že v jednej skupine sa nachádzajú deti vo vekovom rozmedzí od 3 do 19 rokov, čo mnohokrát v bežnom výchovno-vzdelávacom procese predstavuje ťažkosti pri aktivitách. Keď sa deti nudia, navzájom sa vyrušujú.

Pre Montessori zariadenie je charakteristická vekovo zmiešaná skupina detí. Vekový rozdiel umožňuje deťom rozvíjať cez slobodnú spoluprácu vzájomné vzťahy nepoznačené súperením a súťaživosťou. Staršie deti sa spontánne delia o svoje vedomosti a zručnosti s mladšími, mladšie deti nachádzajú v prípade potreby pomoc a oporu vo svojich starších kamarátoch, nemusia sa hneď obracať na učiteľa. To je jeden zo zdrojov súdržnosti detského kolektívu v Montessori triede. Ďalší zdroj vyplýva z podstaty Montessori koncepcie. Proces normalizácie vedie k integrovanej osobnosti, ktorá reguluje svoje správanie. Vnútorne silný a slobodný, nezakomplexovaný, iniciatívny jedinec s veľkou sebeúctou a vlastným názorom je veľkým prínosom pre kvalitu spoločenstva, ktorého súdržnosť sa tak zabezpečí zvnútra a nie zvonka.¹²

¹¹ ref. 3, s. 43 – 56.

¹² SLOVENSKÁ ASOCIÁCIA MONTESSORI, *Transformujúce vzdelávanie, Vekovo zmiešaná skupina detí* [online]

2 DETI V PREDŠKOLSKOM VEKU A VÝZNAM VÝCHOVY A VZDELÁVANIA

V nasledujúcej kapitole sa budem venovať charakteristike detí predškolského veku. Popíšem, čo by takéto dieťa malo ovládať, ako sa správa v spoločnosti, čo je pre daný vek prirodzené a ako vidí takéto dieťa Maria Montessori. Túto kapitolu som zaradila do práce kvôli tomu, aby sa dalo odlíšiť, čo je pre dieťa v tomto období normálne, zhodnotiť jeho vývoj a aby bolo zrejmé, na rozvíjanie ktorých daností treba klást' dôraz. Samozrejme je potrebné brať ohľad na individualitu dieťaťa.

2.1 Motorický vývoj

Deti predškolského veku (3 – 5 rokov) sú plné energie, neustále v pohybe, hlboko presvedčené o pravdivosti svojich názorov. V tomto veku sa prejavuje kreativita a fantázia, rozširuje sa slovná zásoba, rozvíja sa intelekt a motorické schopnosti.

Trojročné dieťa ochotne počúva pokyny a požiadavky rodičov a vychovávateľov, vie počkať na to, čo chce. Nachádza zaľúbenie v sebe samom a túži poznávať okolitý svet. Dokáže sa už samé najesť, lepšie manipuluje s pastelkami, kreslí vodorovné a kruhové vzory, ceruzku drží medzi ukazovák, prostredníkom a palcom, dokáže jazdiť na trojkolke, začne sa prejavovať dominantná ruka, samo si vie umyť ruky a očistiť zuby, malo by už vedieť ovládať močový mechúr.

Pre štvorročné dieťa je typické, že skúša hranice, kam až môže zájsť, má silnejšiu potrebu nezávislosti, do určitej miery dokáže plánovať. Dokáže liezť po rebríku, prekresliť niektoré tvary a písmena, vymodelovať z plastelíny rôzne objekty, kreslí s určitým zámerom, dokáže navliekať koráliky.

Päťročné dieťa sa vie lepšie ovládať, prechádza obdobím relatívneho pokoja. Veľký význam nadobúdajú činnosti v skupine a priateľské väzby. V tomto veku sa niektoré deti učia jazdiť na bicykli, strihajú nožničkami, vymaľúvajú obrázky, podľa vzoru nakreslia rôzne písmena a geometrické útvary, už je zrejmé, ktorá ruka je dominantná.¹³

¹³ ALLEN, K a Lynn R MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte*. s. 99 – 126.

2.2 Úroveň poznávacích procesov

Vnímanie detí predškolského veku zachytáva skôr celkový dojem, je globálne, neanalytické, zamerané len na to, čo dieťa momentálne upúta. Na základe výskumu boli odvodené tri štádiá vnímania detí: *štádium predmetov* – vymenovanie predmetov, ktoré sú bezprostredne v zornom poli, *štádium činností* – popis čiastkových činností jednotlivých osôb, *štádium vzťahov* – až v tomto štádiu dochádza k celkovému pochopeniu javov. U predškolákov sa uplatňujú hlavne prvé dve štádiá. V tomto veku deťom robí problém aj pochopenie časových vzťahov (včera, dnes, zajtra).

Pozornosť detí je prelietavá, k jej posilneniu slúžia konštruktívne hry. Nechúť voči podnetom odpútavajúcim pozornosť je znakom výraznejšej stability a zameranosti pozornosti. Pamäť je ešte nespoľahlivá, učenie je mimovoľné a mechanické, preto si deti ľahko osvojujú rôzne rýmy a riekanky, bez toho, aby sa sústredili na ich obsah. Opakovaním činností deti získavajú návyky. V tomto období je výrazná detská fantázia, dieťa si vytvára svet blízky svojim predstavám.

Poznávacie funkcie, ktoré ovplyvňujú detský prístup k realite sú: *kognitívny egocentrizmus*, dočasne znížená schopnosť dieťaťa porozumieť, že iní ľudia majú rôzne postoje, *magickosť*, presvedčenie o tom, že slovom alebo predstavou môže dieťa ovplyvniť dianie, *antropomorfizmus*, prisudzovanie ľudských vlastností objektom. Ku koncu obdobia predškolského veku pozorujeme u detí chápanie elementárnych kauzálnych súvislostí, postup od vonkajších javov k vnútorným príčinám a počiatky odvodzovania všeobecných zákonitostí.¹⁴

2.3 Osobnostne-sociálny vývoj

Trojročné dieťa je priateľské, sleduje ostatné deti pri hraní, často sa hrá paralelne s nimi, bráni si svoje hračky. Vie prejavovať súcit s deťmi, ktorým sa stalo niečo nepríjemné, pri hrách zapája fantáziu. Má svoju obľúbenú hračku, vydrží sedieť a počúvať 10 minút bez prerušenia.

Štvorročný predškolák často a nepredvídateľne mení nálady, tručuje, chváli sa, posmieva sa iným deťom, chová sa sebecky a túži po neustálej chvále. Rád sa hrá hry, kde zapája fantáziu, máva imaginárnych priateľov, uzatvára priateľstvá s deťmi, s ktorými sa hrá a začína mať najlepších priateľov.

¹⁴ ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. s. 55 – 59.

Päťročné dieťa sa venuje kolektívnym činnostiam, je štedré a veľkorysé, uzatvára zvláštne priateľstvo s jedným kamarátom, k zvieratám a slabším deťom sa správa ochrániteľsky. Rado rozpráva vtipy, chváli sa svojimi úspechmi, neprežíva také výrazné emočné výkyvy ako dieťa štvorročné.¹⁵

2.4 Hra

Hra je pre dieťa určitou formou „školy života“ a predškolské obdobie je „zlatým vekom detskej hry“. Hra má množstvo funkcií, dieťa sa hraním snaží o určitú samostatnosť, o zdokonalenie. Hra je pre dieťa aj oddychom, podľa Freuda má autoterapeutickú funkciu. Čím viac sa dieťa hrá, tým menším počtom neuróz trpí.

Hra je pre dieťa atraktívna, ak prebieha v imaginárnom svete, kde prehra toľko nebolí a je preto aj istým emocionálnym tréningom. Hra učí deti aj úcte k pravidlám, lebo počas hry ide skôr o kvalitu celého herného procesu než o výsledok. Na začiatku predškolského veku si deti vystačia s jednoduchými hračkami a bohatou fantáziou, postupne sa nároky na presnú podobu hračky znázorňujúcu istý predmet zvyšujú. Aj kresba je formou hry a súčasne je aj významným vyjadrovacím prostriedkom. V tomto období deti intenzívne prežívajú rozprávky. Počúvanie rozprávok prináša vnútornú harmóniu, deti môžu prostredníctvom rozprávok konfrontovať svoje obavy a osvojujú si aj prvky kultúrneho dedičstva. V hre sa rozvíja predstavivosť, na ktorú je viazaná emotivita dieťaťa. Tú je potrebné rozvíjať čítaním, filmom, divadlom, ale hlavne reálnym prežívaním. Tak ako sa hrou dajú navodiť rôzne emócie, je možné touto cestou odreagovať nežiaduce zážitky.¹⁶

2.5 Deti predškolského veku očami Marie Montessori

Montessori na základe pozorovania detí vo veku od 3 do 5 rokov prišla k trom záverom, ktoré sa stali základom jej ďalšej práce.

1. Absorbujúci duch – v rannom detstve má dieťa schopnosť intuitívne vstrebávať dojmy zo svojho okolia. Pritom sa nevedome rozhoduje len pre to, čo potrebuje k budovaniu vlastnej osobnosti. Maria Montessori ako prvá upozornila na nesmiernu náročnosť práce dieťaťa pri rozvíjaní svojho psychického života počas prvých rokov života. Za pomerne krátky čas sa dieťa naučí samé chodiť, rozprávať, dokonca paralelne niekoľkými jazykmi, rozvinie sa jeho pamäť, vôľa, myslenie a emócie. Z toho usúdila,

¹⁵ ref. 13. s. 99 – 126.

¹⁶ ref. 14. s. 60 – 63.

že deti musia byť obdarené výnimočnými psychickými schopnosťami podvedomého charakteru, ktoré im pomáhajú adaptovať sa na prostredie. Tieto skryté psychické sily, ktoré nazvala absorbujúcim duchom, podnecujú dieťa k spontánnej činnosti, prostredníctvom ktorej dochádza k rozvoju mozgu.

2. Senzitívne fázy – ide o fázy pripravenosti dieťaťa na osvojenie si určitých činností, schopností a postojov. Sú to obdobia intenzívneho záujmu o určité činnosti, ktoré rozvíjajú konkrétne zručnosti napr. chodenie, lezenie, písanie... Ide o prechodnú vlastnosť, ktorá zaniká, ak je daná schopnosť získaná. Maria Montessori nazvala tieto obdobia zvýšenej vnútornej citlivosti na určité podnety senzitívnymi obdobiami. Ak sa niektoré schopnosti nemôžu z nejakých príčin rozvinúť v čase zvýšenej citlivosti, neskôr sa už nikdy nerozvinú (reč) alebo dieťa musí na ich dosiahnutie vynaložiť veľké úsilie a námahu.

3. Polarizácia osobnosti – ide o schopnosť detí nenechať sa ničím vyrušiť, vzniká hlboká väzba na predmet, o ktorý sa dieťa zaujíma a je schopné dobrovoľne zotrvať pri činnosti. Pokiaľ nie je dieťa vyrušované, dochádza k hlbokkej koncentrácii, z ktorej ho nemožno vyrušiť ani cieleným úsilím. Stav hlbokého sústredenia je prejavom prebúdajúceho sa vnútorného života. Ak je dieťaťu umožnené dlhodobo sa venovať nikým nerušenej koncentrovanej činnosti podľa jeho výberu, po nejakom čase dochádza k nastoleniu psychickej rovnováhy, ktorá sa prejavuje vnútorným pokojom, spontánnym záujmom o ďalšiu činnosť, radosťou, schopnosťou čoraz dlhšie sa sústreďovať, dobrými vzťahmi dieťaťa s okolím. Táto sústredená činnosť má na dieťa pozitívny normalizačný efekt, dieťa je pokojnejšie a veselé.¹⁷

¹⁷ SLOVENSKÁ ASOCIÁCIA MONTESSORI, *Transformujúce vzdelávanie, Montessori pedagogika* [online]

3 DIEŤA ZO SOCIÁLNE ZANEDBANÉHO PROSTREDIA

Väčšina detí v detskom domove pochádza zo zlých pomerov, do ústavu si prinášajú rôzne traumy, zlozvyky a fóbie, ktoré získali v rodine. V nasledujúcej časti sa zameriam na zanedbané deti, na prejavy ich správania, rôzne poruchy v správaní a vady charakteru podľa Montessori a ich možnú nápravu.

3.1 Stav sociálne znevýhodneného dieťaťa a prichádzajúceho do DD

Výzkumy ukazujú, že deti prichádzajúce do náhradnej starostlivosti z prostredia so zlou socio-ekonomickou situáciou, sú už na biologickej úrovni handicapované. Čiastočne je to spôsobené genetickým základom, ale z prevažnej časti tento jav súvisí s prostredím, v ktorom dieťa vyrastá. Navyše matky týchto detí počas gravidity zanedbávajú svoj zdravotný stav, fajčia, často požívajú alkohol a iné návykové látky. Preto sa deti rodia s nižšou pôrodnou hmotnosťou alebo predčasne, majú mierne poškodený mozog, poruchy správania a osobnosti, dokonca sa u novorodencov stretávame s abstinenčnými príznakmi.

Veľmi dôležité pre rozvoj mozgu dieťaťa je kritické a senzitívne obdobie okolo 3. a 4. roku života, kedy je dieťa citlivé na negatívne podnety. Dieťa, ktoré sa nachádza v tomto období v sociálne zaostalom prostredí, je často svedkom negatívnych javov ako nezamestnanosť, alkoholizmus, týranie, domáce násilie a niekedy aj pohlavné zneužívanie, a to má samozrejme nemalý vplyv na ďalší vývoj dieťaťa a rozvoj jeho osobnosti.

Aj samotné vyňatie dieťaťa z jeho biologickej rodiny a umiestnenie do náhradnej starostlivosti je pre dieťa trauma. Dieťa to vníma ako odmietnutie biologickým rodičom a môže sa oslabiť dôvera voči dospelým. Deti predškolského veku hlboko veria sľubom ich biologických rodičov, že pobyt v náhradnej starostlivosti bude krátky, že ich veľmi skoro odvedú späť a pochopenie, že návrat domov nebude rýchly je pre dieťa zdrojom frustrácie, negativizmu a apatie.¹⁸

¹⁸ ŠKOVIERA, Albín. *Trendy náhradnej výchovy*. s. 22 – 30.

3.2 Zanedbané dieťa a deprivácia

Vývoj dieťaťa je výsledkom interakcie dedičných predispozícií a pôsobenia vonkajšieho prostredia. Preto ak sú vplyvy prostredia nedostatočné alebo nejak neprimerané, dieťa sa nemôže rozvíjať prirodzeným spôsobom aj napriek tomu, že jeho dedičné dispozície sú v norme. Rodina je najvýznamnejšou sociálnou skupinou do šiestich rokov života a práve narušené vzťahy medzi členmi rodiny sú základom pre vznik problémového správania.¹⁹

Vplyvom rodiny s nízkou socio-ekonomickou situáciou, kde bolo dieťa zanedbávané, či už z hľadiska výživy, hygieny, zdravotnej starostlivosti alebo nedostatkom pozornosti dochádza často k psychickej deprivácii dieťaťa. Nedochoádza k uspokojeniu jeho emocionálnych potrieb a potreby stimulácie. Následkom býva narušenie kognitívneho a motorického vývoja dieťaťa, čo sa často prejavuje pasivitou a apatiou, oneskoreným vývojom sociálneho správania a reči. Ďalším následkom je narušenie vývoja osobnosti, dieťa nie je schopné naviazať hlbšie sociálne vzťahy.

Najčastejšie prejavy správania a sociálnych vzťahov deprivovaných detí:

1. Sociálna hyperaktivita – rýchle naväzovanie kontaktov s dospelými, vyžadovanie pozornosti, dieťaťu chýba strach z cudzích ľudí.
2. Sociálna provokácia – dieťa si vynucuje pozornosť zámernou provokáciou, agresívne sa prejavuje voči druhým deťom, trpí úzkosťami.
3. Útlmový typ – typický je nedostatok akejkolvek iniciatívy, pasivita a plachosť. Uspokojenie sociálnych a citových potrieb nahrádzajú uspokojovaním potrieb biologických, napr. prejedanie.²⁰

Oneskorený vývoj býva nerovnomerný, postihuje prevažne tie zložky, ktoré sú závislé na socio-kultúrnych podnetoch. Výchovne zanedbané deti majú oneskorený vývoj reči, slabú slovnú zásobu a stagnuje aj rozvoj myslenia, zvlášť vo verbálnej zložke. Rovnako oneskorené je aj správanie v oblasti socializácie, nerozlišujú sociálne role, ich správanie je spontánne a niekedy až spoločensky neprijateľné. Sú motivované hlavne uspokojením vlastných potrieb, bývajú v praktickom živote sebestačné, lebo sú už od ranného detstva odkázané sami na seba.

¹⁹ VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. s. 42 – 44.

²⁰ SVOBODA, Mojmir - KREJČÍŘOVÁ, Dana - VÁGNEROVÁ Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. s. 694 – 710.

3.3 Poruchy správania

„Poruchy správania je možné charakterizovať ako odchýlku v oblasti socializácie, kedy jedinec nie je schopný rešpektovať normy správania zodpovedajúce jeho veku, eventuálne na úrovni svojich rozumových schopností.“ (Vágnerová)

Neadekvátne správanie je veľmi často výsledkom odlišného citového prežívania, deti bývajú mrzuté, so zvýšenou dráždivosťou, napäté a úzkostné. Emocionálna labilita je u zanedbaných detí zrejme dôsledkom chýbania pozitívnych zážitkov. Takéto deti reagujú impulzívne, nevedia sa dostatočne ovládať a nedomýšľajú aké následky bude mať ich konanie.

Narušené správanie môže vyplývať aj z odlišného spôsobu uvažovania, jedinci nerozpoznávajú a nerozlišujú sociálne signály v bežných sociálnych situáciách a preto reagujú neadekvátne. Príčinou môže byť neprimeraná skúsenosť a schopnosť poučiť sa, čo u detí prichádzajúcich do ústavnej starostlivosti pramení z nezáujmu rodičov.

Ďalšou odchýlkou od normálneho správania je narušené sebahodnotenie, buď ide o pocit nadradenosti alebo o pocit menejcennosti.

Narušené vzťahy k iným ľuďom bývajú u detí zo znevýhodňujúceho prostredia dôsledkom negatívnej skúsenosti. Nechápu alebo neakceptujú nutnosť prispôbiť svoje správanie tak, aby si zachovali dobré vzťahy s inými, práva druhých nerešpektujú, majú obmedzenú schopnosť empatie a často u nich prevláda egocentrizmus. K ostatným ľuďom sa správajú ľahostajne, hrubo a neohľaduplne.

Pre predškolský vek je typická porucha opozičného vzdoru, ide o narušený vzťah k autorite, deti sa správajú negativisticky až agresívne, k autorite zaujímajú odmietavý postoj, sú ťažko ovládateľné a zlostné.²¹

3.4 Psychické vlastnosti rómskeho etnika

Keďže v ústavnej starostlivosti sa nachádza prevažná časť detí patriacich do rómskeho etnika, je nevyhnutné spomenúť aspoň niektoré charakteristické psychické vlastnosti tejto menšiny. Tieto vlastnosti je potrebné zohľadniť pri socializácii rómskeho dieťaťa a pri posudzovaní porúch správania.

²¹ ref. 19. s. 779 – 802.

Rómovia majú živý temperament, ktorý sa prejavuje výraznou emotivitou, výbušnosťou a impulzivitou. Z pohľadu majority sa ich prejavy správania môžu zdať prehnané a neprimerané. Nedostatočné ovládanie emócií sa preto u rómskych detí v náhradnej starostlivosti nesprávne posudzuje ako porucha správania.

Komunikácia kladie veľký dôraz na neverbálne prostriedky, chýba im model kvalitného materského jazyka a preto sa u nich nerozvíja jazykový cit. Telesná blízkosť a dotyky nie sú v ich komunite prejavom blízkeho vzťahu, môžu byť len prejavom zvyku, Rómovia nemajú potrebu udržiavať osobnú vzdialenosť. Ich myslenie je pragmatické, súvisí s uspokojením aktuálnych potrieb. Prevládajú u nich emócie nad vôľou, preto nebývajú trpezliví a svedomití.

Deti z rómskych rodín sú extrovertné, vďaka voľnej výchove nemajú vypestované potrebné návyky a zručnosti potrebné pri bežných činnostiach v detskom domove ako je napríklad osobná hygiena, upratanie hračiek a pod.²²

3.5 Odchýlky v správaní podľa Montessori

Podľa Montessori je proces deviácie – správania, ktoré sa odchyľuje od normálu, istou formou obrany dieťaťa, keď mu nie je umožnený normálny zdravý rozvoj a cíti sa ohrozené. Každé dieťa má nejakú deviáciu a pokiaľ sa nenapraví, tak sa časom zhoršuje.

Montessori člení deviácie na:

- podporované dospelými, kedy u malého dieťaťa považujú dospelí niektoré vlastnosti za normálne a nerobia žiadne kroky k ich náprave. Tak sa vytvárajú chyby správania ako je závislosť na dospelom, kedy dieťa nie je schopné samostatne fungovať, podobnou poruchou je neustále dožadovanie sa pozornosti, prameniace z nedostatku záujmu a podnetov z okolia, ďalšími prejavmi deviácií môže byť prejedanie, lenivosť a nesústredenosť a posadnutosť určitým objektom.
- deviácie nepodporované dospelými, niektoré prejavy dieťaťa aj keď sú považované za normálne, nie sú dospelými tolerované a preto sa snažia o ich nápravu. Ide hlavne o neporiadnosť, neposlušnosť a hádavosť.

Deviácie podľa Montessori môžu mať charakter fúg alebo bariér. Pod pojmom fugy je myslené útekové správanie, hľadanie útočiska, skrývanie sa, takéto deti sú neustále

²² ref. 1. s. 674 – 690.

v pohybe bez zjavného účelu, nevedia sa sústrediť, nič nedokončia. Bariéry inhibujú reakcie dieťaťa na podnety z okolia, často je také dieťa považované za neposlušné a tvrdohlavé. Za ďalšie deviácie Montessori považuje strach, ktorý je v normálnych medziach prirodzenou súčasťou detstva a klamstvo, či už ako výtvor fantázie, forma sebaobrany alebo kvôli prospechu.²³

Podľa toho, aké deti defekty správania postihujú, Montessori rozlišuje aj vady charakteru aktívnych a pasívnych detí. Do prvej skupiny sa radia sklony k násiliu, záchvaty zlosti, prejavy deštruktívneho inštinktu. Bežná je sebeckosť, lakomosť a závisť. K deťom a zvieratám sa správajú hrubo. Sú hlučné a posmievačné. U pasívnych detí sa vady charakteru prejavujú ako nedostatok vitality, veľmi často sa nudia, zo všetkého majú strach, niekedy odmietajú prijímať potravu, trpia nočnými desmi, strachom z tmy a zažívacími problémami.²⁴

3.6 Prekážky v normálnom rozvoji

Poruchy súvisiace s problémom normálneho rozvoja patria do problematiky represii. Korene majú v rannom detstve, kedy sa objavuje reč a chôdza, intenzita rozvoja týchto oblastí sa po druhom roku života znižuje a pokrok sa spomaľuje. Ako schopnosti sa naďalej rozvíjajú a práve vtedy sa začínajú objavovať rôzne prekážky a defekty. Explózia rozvoja slovnej zásoby nenastáva, dieťa, ktoré má tri a pol roka používa len obmedzený počet slov, pričom rečové orgány sú v poriadku. Okoliu môže dieťa pripadať zaostalé. Tento jav nazývame mentálna nemota, pretože má psychopatologický charakter. Táto porucha môže náhle odznieť, dieťa samé začne tvoriť gramaticky zložitejšie súvetia, je teda zrejmé, že vo vnútri tieto znalosti malo, len mu niečo prekážalo, aby sa prejavilo. Príčinou týchto stavov býva vážny psychický otras.

Tak ako je dieťa citlivé na rôzne podnety v jeho rozvoji schopností, je citlivé aj na prekážky v rozvoji. Špecifická vnímavosť dieťaťa je obrovská a zodpovednosť za veľa pretrvávajúcich defektov nesú dospelí. Preto pri výchove dieťaťa treba začať najprv od seba samého. Deti môžu byť citlivé na rôzne spôsoby reči, ale oveľa viac sú citlivé na prežité traumy.

²³ MONTESSORI, Maria. *The secret of childhood*. s. 74 – 80.

²⁴ ref.7. s. 128 – 136.

Taktiež rôzne skupiny úzkostí a nervových tikov majú základy v rannom detstve, spôsobuje ich násilie, ktorého sa dopúšťajú dospelí na deťoch, poprípade negatívne zážitky so zvieratami.

Účinnosť pôsobenia dospelých môže zabrániť vzniku defektov a úchyliet len vtedy ak majú na pamäti, že:

1. prvé dva roky života dieťaťa poznamenávajú celý zvyšok života jedinca.
2. dieťa disponuje veľkými duševnými schopnosťami, ktoré bývajú často prehliadané a zostávajú nevyužitú.
3. dieťa je nesmierne citlivé a vnímavé a hrubé zachádzanie vyvoláva nielen okamžitú reakciu, ale aj trvalé následky.²⁵

3.7 Prechod dieťaťa do normálneho stavu podľa Montessori

Náprava porúch správania podľa Montessori prebehne spontánne, pokiaľ sa dieťaťu vytvorí vhodné prostredie, ktoré zamestná jeho myseľ. Túžbou dieťaťa je byť plne zamestnané a zahľbiť sa do slobodne vybratej činnosti. Zamestnané dieťa sa prirodzene začne správať poslušne, poskytnutím určitého stupňa slobody sa v dieťati pestuje disciplinovanosť. Zmena správania sa u detí neprejaví postupne, ale náhle v dôsledku hlbokého sústredenia na opakované pohyby. Zmena nie je spôsobená dospelým, ale samotným úsilím dieťaťa. Úlohou vychovávateľa je zoznámiť dieťa s pomôckami, ale v žiadnom prípade ho nesmie do nejakej činnosti nútiť. Práve vo veku od 3 do 6 rokov dochádza k zjednoteniu duševných funkcií a zjednocujúcim faktorom sú pohybové zručnosti, zvlášť práca s rukou. Montessori za vyvolávajúci faktor porúch správania považuje zabránenie zosúladenia duševných činností vonkajšími vplyvmi. Preto práve terapia „hrou“, ktorá je určitou formou psychoanalýzy, pobyt medzi ostatnými deťmi a pomoc psychiatra vedie k výraznému zlepšeniu.²⁶

²⁵ ref. 7. s. 90 – 96.

²⁶ ref. 22. s. 136 – 139.

4 VÝCHOVA A VZDELÁVANIE V DETSKOM DOMOVE

Pôvodne som zamýšľala túto kapitolu venovať teoretickým informáciám o aplikácii metódy Montessori v detských domovoch, avšak doposiaľ nebola spracovaná žiadna štúdia na túto tému. Systém fungovania detských domovov na Slovensku je aj napriek snahám štátu a niektorých organizácií stále zastaralý. Pozornosť sa sústreďí na budovanie rodinného typu náhradnej starostlivosti, tzv. profesionálnych rodín a zabúda sa na reorganizáciu zaužívaných praktík a postupov, ktoré sú v mnohých ohľadoch nevyhovujúce vzhľadom na potreby dieťaťa a sebarealizáciu vychovávateľa.

V nasledujúcej kapitole spomeniem zákony upravujúce ústavnú starostlivosť, popíšem výchovno-vzdelávaciu činnosť v detskom domove, pedagogické metódy a formy, ktoré využíva vychovávateľ. Taktiež objasním aký typ človeka má predpoklady na to, aby sa stal dobrým vychovávateľom a rešpektovanou autoritou pre deti. V poslednej podkapitole vysvetlím princíp niektorých cvičení Montessori, ktoré by sa podľa môjho názoru mali bežne využívať pri rozvíjaní osobnosti predškolákov v detskom domove. Práve Montessori metódou by sa mohlo odstrániť množstvo prostredím vyvolaných porúch správania, tak často sa vyskytujúcich práve u detí umiestnených v detskom domove.

4.1 Ústavná starostlivosť v detskom domove

Náležitosti ústavnej starostlivosti upravuje zákon o rodine č.35/2005 Z.z.:
„Náhradná osobná starostlivosť alebo pestúnska starostlivosť má prednosť pred ústavnou starostlivosťou. Pred nariadením ústavnej starostlivosti je súd povinný vždy skúmať, či maloleté dieťa nemožno zveriť do náhradnej osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti.“

Ústavná starostlivosť musí byť súdne nariadená, príčinou býva vážne ohrozenie výchovy dieťaťa alebo ak rodičia nie sú schopní zabezpečiť osobnú starostlivosť o maloleté dieťa. V rozhodnutí o ústavnej starostlivosti musí byť označené zariadenie, do ktorého sa dieťa umiestni. Súd vždy prihliada na záujmy maloletého dieťaťa. Na výkon ústavnej starostlivosti dohliada súd spoločne s orgánom sociálnoprávnej ochrany detí a zariadením, kde je dieťa umiestnené.

Vykonávanie opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately v zariadení sa uskutočňuje podľa zákona 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí

a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Takýmito zariadeniami sú: detský domov, detský domov pre maloletých bez sprievodu, krízové stredisko, resocializačné stredisko a iné zariadenia na vykonávanie opatrení podľa tohto zákona.

Detský domov je podľa tohto zákona definovaný ako *„prostredie utvorené a usporiadané na účely vykonávania rozhodnutia súdu o nariadení ústavnej starostlivosti, predbežného opatrenia a o uložení výchovného opatrenia. Detský domov dočasne nahrádza dieťaťu jeho prirodzené rodinné prostredie alebo náhradné rodinné prostredie.“*

V detskom domove sa vykonáva ústavna starostlivosť: 1. v profesionálnej rodine, kde zabezpečujú starostlivosť o dieťa manželia alebo fyzická osoba zamestnaná v detskom domove, 2. v samostatných diagnostických skupinách, ktoré vykonávajú odbornú diagnostiku najdlhšie 12 mesiacov, 3. v samostatných skupinách pre určený počet detí, kde starostlivosť zabezpečujú vychovávatelia a ostatní zamestnanci detského domova, skupina má vyčlenený vlastný rozpočet, detský domov je zriadený v samostatnej budove alebo byte, 4. v špecializovanej samostatnej skupine, kde sa umiestňujú deti so špeciálnymi potrebami ako je mentálne postihnutie, drogová závislosť, poruchy správania a pod.²⁷

4.2 Výchovno-vzdelávacia činnosť v detskom domove

Úlohou detského domova je vytvoriť optimálne podmienky všestranného rozvoja detí a viesť ich k samostatnosti. Zastáva funkciu výchovno-vzdelávacieho zariadenia a zároveň vytvára stabilné prostredie, ktoré má deťom nahradiť rodinu. Mal by vytvoriť také prostredie, kde sa uspokojia citové, sociálne a osobnostné potreby dieťaťa. Súčasne by malo byť umožnené uplatniť činnosti, ktoré rozvíjajú schopnosti dieťaťa a formujú jeho osobnosť.

Pravidelný denný režim je základom pre osvojenie spoločenských, pracovných a hygienických návykov. Druhy denných činností by sa mali pravidelne striedať a vyberať by sa mali s ohľadom na individualitu detí. Dôležitý je aj vzťah dieťaťa a vychovávateľa, ktorý zohráva prvoradú úlohu *„pri uspokojovaní individuálnych potrieb a záujmov dieťaťa, pri utváraní citovej atmosféry, získavaní nových vedomostí, zručností a návykov.“* Pri formovaní sociálnej a citovej stránky osobnosti má okrem vzťahu s vychovávateľom dôležité postavenie aj vzájomná komunikácia detí

²⁷ Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky [online].

vo výchovnej skupine. Táto má spočiatku charakter formálnej sociálnej skupiny a až postupným utváraním pevnejších vzťahov dochádza k citovej spätosti jej členov. Pre rozvíjanie sociálnych vlastností a skúseností je potrebný čo najväčší kontakt detí s vrstovníkmi zo širšieho sociálneho prostredia.²⁸

4.3 Vychovávateľ – sociálny pedagóg

Požiadavky na vychovávateľa v zariadeniach náhradnej starostlivosti sú vysoké, nielen z odbornej stránky, ale aj z hľadiska osobnostných kvalít. Podľa Škovieru s prácou vychovávateľa súvisí šesť očakávaní:

1. Samotný vychovávateľ očakáva rozvoj svojho odborného potenciálu, realizovanie vízií, uprednostnenie tvorivej činnosti pred činnosťami mechanickými.
2. Vedenie zariadenia predpokladá, že vychovávateľ bude flexibilne dodržiavať pokyny a požiadavky, napr. šport, upratovanie, sprevádzanie dieťaťa k doktorovi, a súčasne zabezpečí, aby správanie detí v skupine bolo vzorové.
3. Ekonóm – zriaďovateľ uprednostňuje vychovávateľa bez vysokoškolského vzdelania, pretože je lacnejšou pracovnou silou.
4. Deti vo výchovnej skupine potrebujú vychovávateľa, ktorý je ich oporou, zaujme ich a nemá prehnané nároky, nepotrebujú, aby zastával funkciu rodiča.
5. Ostatný personál očakáva, že vychovávateľ s deťmi budú univerzálne použiteľní, že budú zastávať všetky činnosti a ich prvoradou úlohou je zabezpečenie čistoty a poriadku.
6. Rodičia dieťaťa majú voči vychovávateľovi rôzne postoje závisiace od toho, do akej miery akceptujú umiestnenie dieťaťa do náhradnej starostlivosti.²⁹

Osobnostné predpoklady vychovávateľa zahŕňajú pedagogický takt, vychovávateľ sa opiera o svoje odborné vedomosti z pedagogiky a psychológie a s citom a porozumením pre osobitosti jednotlivých detí nachádza vhodné a účinné výchovné metódy. Taktiež kladie primerané požiadavky na deti a vytvára harmonické vzťahy v skupine. Ďalej vychovávateľ musí vedieť pracovať s ľuďmi, aktívne ich riadiť a usmerňovať. Výhodou je aj tvorivosť pedagóga a flexibilita. Pri práci s deťmi je dôležitá aj komunikatívnosť, určitá úroveň vyjadrovania a rozhodnosť. Deti oceňujú predovšetkým prirodzené správanie, zmysel pre humor a otvorenosť vychovávateľa.

²⁸ HRDLIČKOVÁ, Vlasta – PÁVKOVÁ, Jiřina. *Výchovno-vzdelávacia práca v detských domovoch*. s. 11 – 16.

²⁹ ŠKOVIERA, Albín. *Desať dilem náhradnej výchovy*. s. 60 – 63.

Pri práci v detskom domove by sa vychovávateľ neobišiel ani bez trpezlivosti, svedomitosti a dostatočným stupňom sebaovládania.

Keďže osobnosť vychovávateľa pôsobí na deti komplexne, nedá sa jednoznačne určiť, ktorá vlastnosť je pre výkon tohto povolania najdôležitejšia, podstatné je, aby postava vychovávateľa predstavovala pre deti prirodzenú autoritu.³⁰

Druhy činností, ktoré vykonáva vychovávateľ v detskom domove zoradené podľa množstva času, ktoré zaberajú:

1. Príprava na školu a vyučovanie (precvičovanie učiva, písanie domácich úloh)
2. Príprava stravy
3. Sebaobslužné činnosti (udržovanie čistoty prostredia, šatstva, osobná hygiena)
4. Administratíva
5. Relaxačné a zábavné činnosti (sledovanie TV, vychádzka)
6. Dozorné činnosti (v noci, na akciách)
7. Aktívne rozvíjajúce činnosti (tvorivé cvičenia, výlety, ručné práce)
8. Spoločensko-prospešná činnosť (práce v areáli zariadenia, v záhrade)
9. Pomocné činnosti (sprevádzanie k doktorovi, nákup s dieťaťom)

Organizácia práce v detských domovoch je zameraná väčšinou na plnenie „neakademických“ činností, pozostáva hlavne zo zabezpečovania uspokojenia základných potrieb a len tretinu času strávi vychovávateľ pri činnostiach, kde využije svoje pedagogické vzdelanie.³¹

4.4 Súčasnosť náhradnej starostlivosti na Slovensku

Viacere internátne detské domovy sa dnes menia a vytvárajú samostatné skupiny, približujú sa tak rodinnému modelu bývania. Dva detské domovy sa čiastočne transformovali do profesionálnych rodín. Vďaka prechodu detských domovov pre deti nad 3 roky z rezortu školstva do sociálneho rezortu v deväťdesiatych rokoch 20. storočia sa vyrovnali rozsiahle dlhy a detské domovy sa stali jednou z priorít Ministerstva sociálnych vecí a rodiny SR.

Starostlivosť v rodine sa nadraduje nad inštitucionálne formy, ktoré sa považujú za krátkodobé riešenie. Od roku 2000 sociálny rezort spolu s organizáciou Úsmev ako dar – Spoločnosť priateľov detí z detských domovov, začali transformáciu detských

³⁰ ref. 26. s. 17 – 24.

³¹ ref. 27. s. 65 – 69.

domovov, pričom ide hlavne o transformáciu výchovných podmienok, personálnej štruktúry, priestorových podmienok a hospodársko-ekonomických podmienok.

Transformáciou výchovných podmienok sa rozumie „návrat k rodine“, výchovná skupina si všetky činnosti zabezpečuje sama, malo by byť štandardné, že sa deti primeraným spôsobom zapájajú do samoobslužných činností. Problémom však je, že vychovávateľ na úkor práce s dieťaťom vykonáva pomocné práce, model rodiny sa tiež nenapĺňa, keďže väčšina vychovávateľov sú ženy mladšieho alebo vyššieho veku, chýba stredná generácia. Taktiež neustála zmena vychovávateľov nevytvára podmienky na budovanie trvalých vzťahov.³²

4.5 Formy a metódy výchovnej práce

Pri plánovaní výchovy a vzdelávania detí v detskom domove si vychovávateľ najprv musí určiť výchovný cieľ a zameranie a až potom sa rozhodne, ktoré formy a metódy práce použije. V detských domovoch sa výchovné ciele dosahujú najčastejšie uskutočňovaním rôznych činností. Pri voľbe činností sa prihliada na biologickú, psychickú a sociálnu stránku osobnosti dieťaťa. Výchovnými činnosťami rozumieme prípravu na vyučovanie, samoobslužné činnosti, záujmové činnosti, odpočinok a podobne. Aj stanovenie pravidiel, noriem a denného režimu môže prispieť k naplneniu výchovného cieľa. Keďže pre deti v ranom veku sú veľmi atraktívne činnosti dospelých (napr. leštenie zrkadla, pranie v nádobe, leštenie príboru atď.), v prípade, že ich vychovávateľ dokáže vytvoriť ako aktivity pre deti, budú vedené záujmom, ktorý je inštinktívny, vychádza z ich vnútra a nevedomelo tak získavajú návyky, ktoré sa neskôr prejavia vo všetkých vyššie uvedených činnostiach. Významný výchovný účinok má aj využívanie prirodzeného a sociálneho prostredia. Ide najmä o rôzne výlety, vychádzky, kde deti utužujú vzájomné vzťahy a vzťah s vychovávateľom.

Najbežnejšími metódami využívanými vo výchovno-vzdelávacom procese u nás je vysvetľovanie a presvedčanie. Pri osvojovaní základných spoločenských a hygienických návykov sa využíva metóda cvičenia a navykania a neodmysliteľnou súčasťou výchovných metód vychovávateľa býva hodnotenie, pochvala a trest. Práve tieto sa však v Montessori pedagogike nepoužívajú, dokonca sú podľa Marie kontraproduktívne.³³ Deti sú tým vedené k dokonaniu činnosti, pre hodnotenie a za svoje činnosti nenesú zodpovednosť. Doslovne robia to, čo majú, lebo im to

³² ref. 17. s. 92 – 99.

³³ ref. 26. s. 29 – 35.

vychovávateľ prikázal, nie preto lebo je to podľa ich svedomia dobré, správne. Maria Montessori pokladala dieťa za učiteľa, a to by mali mať na zreteli aj vychovávateľa a na deti nepriamo pôsobiť dobrým výchovným príkladom, nechrliť na ne naraz množstvo podnetov. Účinnnejšie je nechať dieťa samé aby odpozeralo čo je správne. To však zaväzuje učiteľa, aby sa správval rovnako pri predvádzaní aktivity ako v reálnom živote (napr. pri prípravnom cvičení prenášania stoličky, učiteľ dodržiava určité postupy a tichosť, to znamená, že keď pri obede zasúva stoličku, mal by dodržiavať tie isté postupy a nehrmotáť) Deti sú všímavé a stále pozorujú.

Metódy pri činnostiach by mali navádzať k nepriamemu cieľu (napr. umývanie rúk je príjemná činnosť) , než k cieľu priamemu (rýchle umytie rúk, aby boli čisté). Pre dieťa je metóda názornej ukážky veľmi prítlačlivá, no vychovávateľ má byť ticho, aby ďalšími zbytočnými podnetmi nerušil prizerajúce sa dieťa. Musí dbať o to, aby pohyby pri predvádzaní aktivity boli pomalé, kontrolované, rozkrokované a analytické.

4.6 Montessori cvičenia v detskom domove

V súčasnosti je na Slovensku aplikácia reformných metód výchovy a vzdelávania detí ešte v plienkach. „*Vlastne je to úplný zázrak, že moderné metódy vyučovania ešte celkom nezadusili svätú zvedavosť, pretože táto jemná rastlinka potrebuje okrem povzbudzovania najmä slobodu. Bez nej to nejde.*“ (Einstein)

Montessori metódy sa využívajú zatiaľ len v materských školách na západnom Slovensku. Zavedenie týchto metód do detských domovov je zatiaľ bohužiaľ nereálna predstava, keďže ich aplikovanie do praxe závisí nie len od finančných prostriedkov, ale predovšetkým od iniciatívy všetkých vychovávateľov a podpory zriaďovateľov jednotlivých zariadení.

V tejto časti opíšem niektoré zásady ktoré sa vzťahujú na pripravené prostredie, na prezentáciu činností a tiež vybrané Montessori cvičenia vhodné pre deti od 3 do 5 rokov v detskom domove, ktoré nie sú finančne náročné, avšak ich prínos pre rozvíjajúcu sa osobnosť dieťaťa, pre jeho samostatnosť a nezávislosť je o to väčší.

Praktické rady pre pripravené prostredie:

- Materiály sa musia vyhľadávať zo zvláštnou starostlivosťou.
- Mali by byť atraktívne, pre deti.
- Všetky materiály, ktoré sú pre danú aktivitu potrebné majú byť kompletne pripravené v košíku alebo na podnose.

- Materiály z jednej aktivity by mali byť vo farebnej zhode, podnos by však mal byť v kontrastnej farbe, aby zabezpečoval kontrolu chyby (ak sa pri presýpaní zelenej šošovice vysype niekoľko zŕn na podnos, v prípade, že by bol zelený, chybu by si dieťa nemuselo hneď všimnúť, ako na bielom podnose).
- Materiály musia byť rozbitné, aby zvyšovali sebaovládanie a slúžili pri kontrole chýb. V detskom domove je to ešte dôležitejšie, nakoľko tam je málo možností pre dieťa dostať sa do kontaktu napr. s porcelánovým čajovým servisom.
- Materiály sú prispôsobené svojou veľkosťou a hmotnosťou deťom, to znamená, že zodpovedajú detskej ruke. Materiály sú skutočné materiály, nie hračky.
- Učiteľ si cvičenie s materiálmi musí sama dobre nacvičiť predtým, ako to bude robiť s dieťaťom. Po predvedení učiteľ vedie dieťa k práci.
- Dieťa má právo na svoj osobný pracovný rytmus.
- Učiteľ musí mať pozitívne stanovisko k cvičeniam, cez ktoré dieťa získava nezávislosť, koncentráciu, zjemnenú pohybovú koordináciu.

Spôsoby prezentácie:

- Prezentácia pre jednotlivé dieťa – každý materiál, ktorý leží na poličke alebo ktorý je dieťaťu neskôr k dispozícii, musí byť ukázaný jednotlivému dieťaťu, aby si ho mohlo kedykoľvek znovu zobrať.
- Prezentácia pre malé skupiny – je ideálna pre prípravné cvičenia. Deti vytvoria malú skupinku, spravia kruh v jednom kúte miestnosti a ukáže sa im napríklad: nosenie stoličky alebo rolovanie koberčeka.
- Prezentácia pre celú skupinu – je vhodná pre cvičenia ladnosti a zdvorilosti, deti ich nacvičujú spoločne. To sú situácie, v ktorých Maria Montessori zdôrazňuje teatrálnosť a ukazuje, že deti v spoločnej hre na to pristúpia. Aj cvičenie ticha a chodenie po elipse sú prezentáciou pre celú skupinu.

Prezentácia jednotlivých aktivít je daná:

- analýzou pohybov
- poradím jednotlivých stupňov
- obmedzením / redukciou reči
- nemennou štruktúrou
- ústupom po predvedení.³⁴

³⁴ ref. 10. s. 3, 9.

4.6.1 Prezentácie aktivít

Skladanie obrúskov

Materiál: 5 štvorcových obrúskov rovnakej farby a veľkosti (cca 25 cm dĺžka lemu) s vyznačenou líniou záhybu.

Obrúsok 1 – horizontálna stredná línia

Obrúsok 2 – dve kolmo prekrížené stredné línie

Obrúsok 3 – jedna línia v diagonále

Obrúsok 4 – dve kolmo prekrížené línie v diagonále

Obrúsok 5 – krížik v strede

Predvedenie pre jedno dieťa s obrúskom náročnosti 2 :

1.

Učiteľka položí pred dieťa obrúsok tak, že línia skladania je vodorovná a kolmá zhora dolu.



OBRÁZOK

2.

Ukazovák a prostredníkom ľavej ruky tlačí na ľavý spodný okraj obrúska. Ukazovák a prostredník pravej ruky prejde po vyšitej línii v smere písania.



OBRÁZOK

3.

Učiteľka uchozí spodné rohy obrúska písacími prstami oboch rúk a položí ich na horné rohy obrúska. (poskladá tak obrúsok na polovicu).



OBRÁZOK

4.

Ukazovákom a prostredníkom pravej ruky prejde po sklade obrúska v smere písania, teda zľava vpravo.



OBRÁZOK

5.

Učiteľka uchozí prstami ľavý horný a ľavý dolný roh obrúska a položí ich na horný a dolný roh vpravo.



OBRÁZOK

6.

Zložený obrúsok učiteľka pohladí, čím ho vystrie a sklady vyhladí.

OBRÁZOK

7.

Pravým ukazovákom a prostredníkom prejde po sklade smerom zhora dolu a zľava vpravo. Obrúsok je zložený.

OBRÁZOK

Po predvedení obrúsok rozloží a ponúkne na skladanie dieťaťu. Obrúsky poskladané dieťaťom sa uložia do radu. Potom ich môžeme poukladať na seba. Dieťa sa tak naučí skladať obrúsky. Neskôr to môže skúsiť s uterákmi a postupne sa naučí precízne skladať i oblečenie. Toto cvičenie je príprava na čítanie, písanie vzhľadom na smer zľava vpravo, na ktorý je tu kladený dôraz a taktiež na geometriu, nakoľko obrúsky po sú zložené v tvare obdĺžnik, štvorec, trojuholník pravouhlý a trojuholník rovnoramenný.

Prenášanie zŕn lyžicou

Táto aktivita je na predvedenie zložitejšia, keďže učiteľka musí rozkrokovat' každý jeden pohyb, každej ruky. Aj tu platí metóda názornej ukážky a nie slovného prejavu, ktorý je pre sústredené dieťa rušivý. V prípade, že by pohyb (úchop) urobila nesprávne, dieťa si ho nesprávne zafixuje.

Materiál: Jeden ľahší podnos, dve sklenené priehľadné misky, jedna do $\frac{3}{4}$ naplnená zrnom (šošovicou, ryžou, pohankou..). Jedna lyžica s okrúhlou rúčkou (pre ľahšie uchopenie).

OBRÁZOK

1.

Ľavá miska je plná, aby pohyb mohol prebiehať v smere zľava vpravo. Ľavou rukou učiteľka uchopí lyžicu, aby si mohla pripraviť pravú ruku na trojbodový úchop rúčky lyžice.

OBRÁZOK

2.

Na pravej ruke prikrčí spolu prostredník, prstenník a malíček, na ktorý položí lyžicu, pričom ju oprie o ukazovák a pritlačí palcom.

OBRÁZOK

3.

Krúživým pohybom zápätia naberie na lyžicu materiál, otrasie ju, aby počas prenosu neopadávali zrníčka.

OBRÁZOK

4.

Presunie lyžicu nad pravú misku, kde ju vysype. Takto pokračuje až kým v ľavej miske nezostane už len toľko zrníčka že ich už nie je možné vybrať lyžicou.

OBRÁZOK

5.

Lyžicu položí vpravo a ľavej miske presype zvyšok materiálu do pravej miske.

OBRÁZOK

6.

Následne presype obsah pravej misky späť do ľavej. Prenos lyžicou sa vykonáva vždy len zľava doprava, aby si dieťa navyklo na tento smer, čo je príprava na čítanie.

OBRÁZOK

7.

V prípade, že spadli nejaké zrná na podnos, učiteľka odloží obe misky pred podnos a po jednom ich pinzetovým úchopom pozbiera a dá do ľavej misky.

OBRÁZOK

Po ukončení činnosti učiteľka ponúkne dieťaťu túto aktivitu. Je to činnosť podporujúca rozvoj zápästného kĺbu, čo je dôležité pre písane, koncentrácie a koordinácie pohybov.

4.6.2 Aktivity dieťaťa

Presýpanie

Materiál: Jeden ľahší podnos s dvomi rovnakými sklenenými pohármi. Jeden pohár je naplnený do $\frac{3}{4}$ cestovinou (šošovicou, ryžou, znom...)

OBRÁZOK

1.

Dieťa si samé zoberie podnos s aktivitou, kde sa nachádzajú dva rovnaké sklenené poháre. Podnos uchopí, tak že palce sú zvrchu a ostatné prsty zdola. Ak je podnos ťažší, oprie si ho o bruško.

OBRÁZOK

2.

Uchopí plný pohár, ktorý je vpravo a pomaly ho vyklopí do ľavého prázdneho pohára. Môže si pomôcť tak, že pravý pohár podrží oboma rukami alebo si ľavou rukou pridržiava ľavý pohár. Cestoviny padajúce do prázdneho pohára vydávajú príjemný zvuk.

OBRÁZOK

3.

Keď dopadne posledná cestovina, dieťa pravý pohár položí a rovnakým spôsobom presype z ľavého pohára späť do pravého. Túto činnosť môže opakovať niekoľko krát za sebou. Keď skončí, aktivitu odnesie na svoje miesto.

OBRÁZOK

Aktivita presýpania je prípravou aktivitou pre prelievanie. Zároveň je to činnosť pri ktorej sa pracuje sprava doľava a zľava vpravo. Práve týmto pohybom si dieťa rozvíja pravú i ľavú mozgovú hemisféru. Tiež trénuje koordináciu pohybov, lebo plná nádoba musí byť držaná vyššie. Kontrola chyby je ak sa nádoby počas presýpania o seba udierajú.

Prelievanie

Materiál: Jeden ľahší podnos s dvoma rovnakými sklenenými priehľadnými krčahmi. Jeden je do $\frac{3}{4}$ naplnený, malá handrička.



OBRÁZOK

1.

Dieťa si zoberie aktivitu a prinesie si ju k stolu.



OBRÁZOK

2.

Pravý krčah uchopí pravou rukou za uško, pričom si ľavou rukou pomáha tak, že krčah drží zdola a prelieva pomaly do ľavého krčaha. Na konci prelievania čaká na poslednú kvapku. Prázdny krčah položí.



OBRÁZOK

3.

Dieťa uchopí ľavý krčah a preleje ho naspäť do pravého. Ak rozleje, má k dispozícii handričku, ktorou podnos utrie. Aktivita je ukončená, keď odnesie podnos na svoje miesto.



OBRÁZOK

Toto cvičenie napomáha dieťaťu získať zručnosti, ktoré využije v praktickom živote. Je vhodné následne, ak dieťa aktivitu zvláda, umožniť mu, aby si mohlo naliať čaj, vodu a uplatnilo svoju zručnosť v reálnom živote. Zároveň si cvičí trpezlivosť, keď musí čakať na poslednú kvapku a tiež sa naučí, v prípade ak sa mu vyleje vedľa, odstrániť chybu tak, že má možnosť si po sebe utrieť podnos pripravenou handričkou bez toho, aby ho na to niekto upozornil.

5 METODIKA A CIEĽ PRÁCE

Metodika práce spočívala vo vyhľadávaní literárneho podkladu pre moju prácu. Získané zdroje som potom na základe analýzy a komparácie spracovala do štyroch kapitol. Každá kapitola pomáha ozrejmiť problematiku výchovy detí v detskom domove, predovšetkým detí predškolského veku a zároveň prihliada na použitie teórií Montessori pedagogiky. Teoretická časť slúži na oboznámenie sa s problematikou.

Praktické cvičenia a prezentácie uvedené v tejto práci som si overila v praxi, v detskom domove, kde pracujem. Deti, s ktorými som vyskúšala túto formu aktivít som mala možnosť rok pozorovať a pracovať s nimi. Vďaka prístupu aký je v pedagogike Montessori sa deti menili priamo pred očami. Videla som nadšenie z aktivít praktického života a pokroky, ktoré deti počas mojej služby robili. Moje dlhodobé pozorovanie sa odráža vo formulovaní hypotéz.

Hlavný cieľ práce som spomínala už v úvode, ide o poukázanie na pozitívny účinok Montessori metódy pri práci s problémovými deťmi. Práca má za úlohu ukázať, čo všetko sú deti schopné dokázať, ak sú správne vedené a podporované v rozvoji.

6 HYPOTÉZY

1. Hypotéza H1: Deti vo veku od 3 do 6 rokov s agresívnymi prejavmi voči druhým deťom, sa pri cvičeniach na rozvoj zmyslov prejavujú pokojnejšie než mimo cvičení na rozvoj zmyslov.
2. Hypotéza H2: Rómske deti bez predchádzajúcich hygienických návykov si na základe cvičení praktického života dokážu základné sebaobslužné potreby zabezpečiť lepšie, než bez cvičení praktického života.
3. Hypotéza H3: Na službe, kde sa využíva Montessori metóda, udržujú deti väčšiu čistotu a poriadok bez pokynov vychovávateľa, než na službe kde vychovávateľ nevyužíva prvky Montessori pedagogiky.

Záver

V práci som zisťovala aký dopad má Montessori pedagogika na rozvoj detí v detskom domove. Ako vychovávateľ sa snažím dodržiavať kľúčové zásady Montessori metódy a deti sú nielen pokojnejšie a disciplinovanejšie, ale dokonca sú ochotné sa samé učiť. Deťom síce chýbajú niektoré základné návyky, ale cez cvičenia praktického života vnímajú učenie ako hru. Nie sú frustrované neustálymi príkazmi a zákazmi, niektoré vedomosti si odovzdávajú medzi sebou. Aj vzájomné hádky a agresívne prejavy sa minimalizovali, čo dokazuje, že všetky tri hypotézy sa mi potvrdili.

Myslím, že Montessori pedagogika a podobné reformné metódy by sa mali čo najskôr zaviesť do výchovy v detských domovoch na Slovensku. Potrebné finančné prostriedky by mohol uvoľniť sociálny sektor z peňazí, ktoré sú určené na transformáciu detských domovov na profesionálne rodiny. Takéto využitie prostriedkov by bolo z môjho pohľadu veľmi efektívne. *„Je len na škodu, že na Slovensku neexistuje doteraz viac zariadení, ktoré by pracovali na princípoch M. Montessoriovej“ (Zelina)*

Použitá literatúra

- ALLEN, K., MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let.* Vyd. 1. Praha : Portál, 2002, 187 s. ISBN 80-717-8614-4.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte.* 3., dopl. vyd. Tišnov : Sursum, 1994. ISBN 80-857-9903-0.
- HELMING, Helene – KRANKUS. Milan. *Pedagogika M. Montessoriovej.* 1. vyd. Bratislava: SPN, 216 s. ISBN 80-080-0281-6.
- HRDLIČKOVÁ, Vlasta – PÁVKOVÁ, Jiřina. *Výchovno-vzdelávací práca v detských domovoch.* Bratislava : SPN, 1989. s. 273. ISBN 80-08-00047-3.
- LUDWIG, Harald a kol. *Vychovávame a vzdelávame s Marií Montessoriovou: (praxe reformě pedagogické koncepce).* Vyd. 1. Karel Rýdl. Pardubice : Univerzita Pardubice, 2000, 131 s. ISBN 80-719-4266-9.
- MONTESSORI, Maria. *The secret of childhood.* 7th printing. New York : Balantine Books, 1996, 239 s. ISBN 03-453-0583-3.
- MONTESSORI, Maria. *The absorbent mind.* 1st ed. New York : Henry Holt, 1995, 302 s. ISBN 08-050-4156-7.
- MONTESSORI, Maria. *The discovery of the child.* 1st Ballantine Books ed. New York : Ballantine, 1972, 372 s. ISBN 03-453-3656-9.
- MONTESSORI, Maria. *The Montessori method: scientific pedagogy as applied to child education in "the children houses" with additions and revisions by the author.* Cambridge, Mass : Bentley, 1965. ISBN 978-083-7601-724.
- SVOBODA, Mojmir - KREJČÍŘOVÁ, Dana - VÁGNEROVÁ Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících.* Vyd. 1. Praha : Portál, 2001, 791 s. ISBN 80-717-8545-8.
- ŠKOVIERA, Albín. *Desať dilem náhradnej výchovy.* Vyd. 1. Bratislava : Nová Práca, 2006, 96 s. ISBN 80-88929-81-4.
- ŠKOVIERA, Albín. *Trendy náhradnej výchovy.* Bratislava : Petrus, 2007, 172 s. ISBN 978-80-89233-32-8.
- Vyd. 1. Praha : Portál, 2007, 143 s. ISBN 80-7164-330-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese.* Vyd. 3 rozš. a preprac. Praha : Portál, 2004, 872 s. ISBN 80-7178-802-3.
- ZELINA, Miron. *Alternatívne školstvo.* Bratislava: IRIS, 2000, ISBN 80-88778-98-0

On-line zdroje

Ballaro B. Maria Montessori. *Maria Montessori* [serial online]. July 2006 [cit. 2012-01-22]. 1. Available from: MasterFILE Premier, Ipswich, MA.

DETERMINANTY SOCIÁLNEJ PODMIENENOSTI : Determinanty znevýhodneného prostredia. In: *NárodnýZdravotnýRegister.SK* [online]. 20.7.2010 [cit. 2012-01-22]. Dostupné z: <http://www.narodnyzdravotnyregister.sk/zajimavosti/35-determinanty-socialnej-podmienosti/>.

HASPEL Saskia a Christiane Salvenmoser: *Cvičenia praktického života*, Montessori Zentrum Wien, 3 – 7 s.

Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky [online]. 2012 [cit. 2012-01-22]. Dostupné z: <http://www.upsvar.sk/socialne-veci-a-rodina/socialno-pravna-ochrana-deti/nahradna-starostlivost/ustavna-starostlivost.html?page_id=1211>.

SLOVENSKÁ ASOCIÁCIA MONTESSORI, *Transformujúce vzdelávanie*. 2011 Dostupné z: <http://www.montessoria.sk/montessori-pedagogika>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Lenka Fraňová

Obor: Bc. Špeciálna pedagogika

Forma štúdia: Kombinované štúdium

**Názov práce: Metódy Montessori vo výchovno-vzdelávacom procese postihnutých
detí**

Rok: 2012

Počet strán textu bez príloh: 39

Celkový počet strán príloh: 0

Počet titulov českej a slovenskej literatúry a prameňov: 10

Počet titulov zahraničnej literatúry a prameňov: 4

Počet internetových zdrojov: 4

Vedúci práce: PhDr. Eva Živčicová, Ph.D.