

**ŠTÚDIA O DIEŤATI A DETSTVE V KONTEXTE MYŠLIENOK  
MÁRIE MONTESSORIOVEJ**

**STUDY ABOUT A CHILD AND CHILDHOOD IN THE CONTEXT OF  
IDEAS OF MARIA MONTESSORI**

**MATEJ SLOVÁČEK - MONIKA MIŇOVÁ**

**ABSTRAKT**

Psychologické a pedagogické vedy spolu vo viacerých aspektoch úzko súvisia. Obe majú jediný objekt záujmu a pozornosti a to dieťa, resp. človeka. Je potrebné a žiaduce, aby odborník (psychológ, pedagóg...), ktorý pracuje s deťmi a podieľa sa na rozvoji osobnosti dieťaťa, poznal psychológiu a jej aspekty s ich činnosťou súvisiace. V predkladanej teoretickej štúdiu opisujeme dieťa a detstvo z pohľadu súčasných odborníkov, aj z pohľadu Montessoriovej pedagogiky. Zameriavame sa na interpretáciu a analýzu detskej ontogenézy, fenoménu polarizácie pozornosti a procesu normalizácie, učenia sa detí, psychologické aspekty práce aj možnosti problémov, ktoré s detstvom súvisia/môžu z neho prameniť a s nimi súvisiace terapeutické momenty a na rečový a matematický kognitívny rozvoj. Vnímanie dieťaťa a detstva z pohľadu Montessoriovej koncepcie považujeme za východiskové pri jej uplatňovaní, ako aj pri aplikácii Montessori terapie, či implementovaní jej prvkov do psychoterapie a psychologicko-pedagogickej intervencie. Nakoľko nejde iba o metodiku a postupy práce s didaktickým montessori materiálom, ale ide o celý pedagogický, (filozofický) holistický koncipovaný prúd pohľadu na dieťa a jeho rozvíjanie.

**Kľúčové slová:** Dieťa a detstvo. Senzitívne fázy (obdobia). Polarizácia pozornosti a normalizácia. Zákony učenia. Psychické odchýlky. Poruchy charakteru. Hra a psychoanalýza. Terapia hrou a Montessori terapia. Rečový a matematický vývin.

## ABSTRACT

Psychological and educational sciences are closely related in several aspects. Both have a single object of interest and attention, namely the child, respectively a man. It is necessary and desirable for an expert (psychologist, pedagogue/educator ...) who works with children and participates in the development of the child's personality to know psychology and its aspects related to their activities. In the presented theoretical study, we describe the child and childhood from the perspective of current experts, as well as from the perspective of Montessori pedagogy. We focus on the interpretation and analysis of children's ontogenesis, the phenomenon of polarization of attention and the process of normalization, learning, psychological aspects of work and the possibilities of problems related to childhood / can stem from it and related therapeutic moments, speech and mathematical cognitive development. We consider the perception of the child and childhood from the point of view of Montessori's concept to be the basis for its application, as well as for the application of Montessori therapy, or the implementation of its elements in psychotherapy and psycho-educational intervention. Whereas it is not only about a methodology and procedures of working with didactic material, but it is about a whole educational, (philosophical) holistic conceived stream of the view of the child and its development.

**Key words:** Child and childhood. Sensitive phases (periods). Attention polarization and normalization. Laws of learning. Mental abnormalities. Character disorders. Game and psychoanalysis. Game therapy and Montessori therapy. Speech and mathematical development.

*„Čokoľvek postihne dieťa, postihuje zároveň celé ľudstvo, pretože sú to práve tajomné a citlivé zákutia detskej duše, kde dochádza k výchove, vzdelávaniu a rastu človeka“.*

*Mária Montessoriová*

## ÚVOD

Pedagogický systém Márie Montessoriovej (1870 – 1952) našiel uplatnenie v školskej politike a praxi na celom svete. Okrem materských, základných a stredných škôl, sa myšlienky a didaktický materiál integroval aj do psychologických, psychoterapeutických aj špeciálnopedagogických teórií a praxe. Jej myšlienky inšpirovali nejednu vzdelávaciu a terapeutickú koncepciu, spomeňme o. i. stimulačný program rozvoja detí raného veku Play

Wisely, školský systém Daltonský plán, hnutie Open education, či Montessori terapiu. Vychádza z reformného, humanistického a personalisticky orientovaného prístupu k detstvu, dieťaťu a z podporovania jeho potenciálu na základe nielen medicínskeho, antropologického a psychologického vzdelania jeho autorky Márie Montessoriovej, ale aj na základe rokov jej pozorovania, verifikovania a modifikovania tohto prístupu. V roku 1935 vydala Sajdová knižku Marie Montessoriová a její metody výchovy (1935). Opisuje v nej Montessoriovej dielo ako psychologické a snaží sa svojím textom „vyplniť medzeru a zároveň má byť popudom pre hlbšie štúdium psychológie dieťaťa pre vychovávateľov, rodičov a každého, kto sa deťmi zaoberá“ (ibid. 4). Meno Márie Montessoriovej sa objavuje aj v Psychologickom slovníku Černockého (1940). Aj toto poznanie nás priviedlo k myšlienke napísať predloženú štúdiu, v ktorej chceme zdôrazniť odkaz Márie Montessoriovej aj pre psychologické vedy a štúdium detstva.

## **Dieťa a detstvo**

„Dnes už nemôžeme študovať žiadne odvetvie medicíny, filozofie alebo sociológie, bez toho, aby sme vzali do úvahy výsledky získané štúdiom života dieťaťa“ (Montessoriová, 2012, s. 17). Práve táto veta, ktorú Montessoriová publikovala v diele Tajuplné detstvo v roku 1936 nás núti k premýšľaniu, aký posun nastal vo vnímaní dieťaťa k dnešnému dňu. V porovnaní s rokom vydania tejto publikácie sme v novom storočí a veda prešla mnohými krokmi. Prešla takýmto posunom aj spoločnosť? Ako je dnes vnímané dieťa? Určite je rozdiel medzi vnímaním dieťaťa u členov rozličných societ, či už líšiacich sa ekonomickými parametrami, parametrami politickými, či kultúrnymi. Dieťa by sme mali vnímať ako tvorca človeka a samozrejme aj spoločnosti, čiže ako tvorca sveta. Mali by sme k nemu pristupovať s úctou a mali by sme ho poznať po všetkých stránkach. Rovnakú pozornosť by sme mali venovať aj detstvu ako jednému z kľúčových a možno ako najdôležitejšiemu obdobiu v našom živote. Montessoriová (ibid.) ďalej píše: Ellen Keyová, švédka spisovateľka predpovedala, že sa 20. storočie stane storočím dieťaťa. „Veľmi podobné slová môžeme taktiež nájsť v prvom kráľovskom prejave Viktora Emanuela III., pokiaľ budeme mať trpezlivosť a pátrať v archívoch. Vo svojom prejave prednesenom v roku 1900, na samom prahu storočia, sa kráľ odvoláva na novú epochu, ktorá sa otvára spolu s novým storočím. Nazval ju „epocha detstva“ (ibid., s. 17).

Detstvo aj dieťa môžeme vnímať z hľadiska pedagogicky (aj špecificky systému Márie Montessoriovej), psychológie, biológie aj sociológie.

V podmienkach výchovy, vzdelávania a výcviku (pedagogické hľadisko) je dieťa predovšetkým osobnosť a potencialita.

Dieťa je predovšetkým osobnosť, ktorá má svoju hodnotu a dôstojnosť, je svojská individualita, ktorá niečo znamená, ktorá môže niečím zaujímavým a zvláštnym obohacovať ostatných. Ak hovoríme, že dieťa je osobnosťou, prináleží mu právo byť samým sebou. Dieťa ako osobnosť je subjektom vlastného rozvoja. Potrebuje pomoc v tom, aby dokázalo svoju osobnosť samé pozitívne rozvíjať a tvoriť (Gendiarová, 2009).

Dieťa je potencialita, potencialná osobnosť, ktorá sa stále rozvíja. Vnímanie dieťaťa ako potenciality znamená neškatuľkovať ho do skupín, nevynášať nad ním uzavreté súdy, pretože dieťa je stále iné, svoje vlastné, jedinečné.

V kontexte tohto hľadiska Brierley (1996) na základe poznatkov o fyziológii mozgu, nervovej sústave a učení sa, formuluje zásady pre učenie sa a vyučovanie detí:

- Čo je dobre a správne založené v malých deťoch, v nich pravdepodobne zostane.
- Roky od narodenia do puberty sú rozhodujúcim obdobím, keď schopnosť učiť sa je na najvyššom stupni pohotovosti. Zmysly sú ostré, mozog v tvorivom stave. V týchto rokoch má rozhodujúci význam kvalita prostredia.
- Včasná prispôsobivosť a tvárnosť mozgovej kôry prináša veľký prospech v učení.
- Pre vývin mozgu sú nepriaznivé problémy pri pôrode a nedostatky v raných výchovných, najmä rodinných a citových vplyvoch. Mozog je však schopný vďaka svojej odolnosti a flexibilitate do určitej miery negatívne začiatky rozptýliť.
- Mozog je pri narodení pripravený učiť sa reč. Mozog pátra v prostredí po obrazoch, zvukoch a dotykoch. Nie náhodne, zámerne.
- V učení dieťaťa je prezieravé postupovať tak, aby sa využívali schopnosti oboch mozgových hemisfér. Premyslenosť materiálu chceme čiastočne demonštrovať cez analýzu materiálu Červeno-modré tyče vo vzťahu k ich funkciám a využitiu v kontexte funkcií pravej a ľavej hemisféry mozgu dieťaťa (podľa Slováček & Miňová, 2020; časopis Montessori pro rodinu). *Aspekty ľavej hemisféry*: plánovanie, štruktúry, analýza (z akých tyčí menších ako 10 dokážem vyskladať 10?), poradie, čísla, písmená a hláskovanie (j-e-d-e-n), gramatika a sémantika (opis a pomenovanie tyčí, rozprávanie a rozhovory o nich), syntéza (spájanie častí do celku). *Aspekty pravej hemisféry*: gestalt (tvar; tyče sú vždy kompletne, zarovnané, uložené), obrazy (dieťa z tyčí vyskladá rôzne obrazce a tvary), odhad, pohyb (prenášanie tyčí), farby, predstavivosť. Takúto analýzu je možné vykonať s každým materiálom v tejto pedagogike. Dôležité je si uvedomiť, že materiál Márie Montessoriovej nie je prvoplánový a náhodný, ale premyslený, overený a vedecky podložený.

- Dieťa sa neučí pasívne, vnímaním rozmanitosti, ale z výsledkov aktívnej činnosti a činov, ktoré samo iniciovalo.
- Mozgu prospieva rozmanitosť a stimulácia. Účelom vyučovania a učenia (sa) je vytvoriť v mozgu model, založený na poznaní a pritom dostatočne prispôsobený, aby dieťaťu umožnil zvládať nové situácie.
- Je spravodlivé zaobchádzať s deťmi s rôznymi schopnosťami, vedomosťami a postojmi odlišne, avšak za každým s tým najlepším spôsobom.

Prvých šesť rokov života strávi dieťa prípravou mentálnych schopností. Táto príprava je podporovaná prirodzenou výhodou, ktorú Montessoriová nazvala absorbujúca myseľ (absorbujúci duch). Do veku šesť rokov získava dieťa svoje vedomosti a schopnosti zo svojho okolia, takým spôsobom, aký si dospelý nevie ani predstaviť. Absorbujúca myseľ umožňuje deťom učiť sa vzájomným kontaktom s okolím (Rýdl, 2007). Absorbujúca myseľ je podľa Poussin (2017) „typická detská forma mysle, ktorá mu umožňuje absorbovať prostredie, v ktorom žije.“ Najlepšie obsah konceptu absorbujúca myseľ, vystihuje prirovnanie dieťaťa k špongii. Dieťa absorbuje všetko, čo mu jeho okolie ponúka.

Koncepty v okolí dieťaťa sa vďaka absorbujúcej mysli ukladajú do detského podvedomia, akoby sa zachytávali na film fotoaparátu. Podvedomie ich spracuje a usporiada. Príkladom takéhoto spôsobu učenia je učenie sa reči (Valente, 2017). Absorbujúca myseľ má dve formy: nevedomú a vedomú. Od detstva po tretí rok (duševné embryo – nevedomá absorbujúca myseľ) sa dieťa jednoducho učí na základe kontaktu s predmetmi, okolím, ktoré tvoria hmatateľné podnety. Vo svojej mysli má voľný priestor pre pohlcovanie informácií. Nevedomá citlivosť k okolitému daniu udržiava myseľ neustále aktívnu v zachytávaní podnetov pomocou (prostredníctvom) zmyslov. Absorbujúca myseľ sa vo vedomej forme začína prebúdzat' v treťom roku (na začiatku obdobia tvorcu človeka). V tomto štádiu už dieťa začína myslieť a analyzovať svoje dojmy. Postupne s formovaním pamäte je dieťa schopné si oživiť zážitky a skúsenosti v súvislostiach s prvými pokusmi dať im tvar a zmysel (Rýdl, 2007).

S touto mysl'ou súvisia ďalšie dva koncepty: hormé a mnémé. Hormé (Zelinková 1997, s. 30) definuje ako „vitálny pohon, ktorý je vrodenný. Je organizovaný v štruktúrach absorbujúceho ducha. Hormé mení štruktúry v priebehu rastu a prejavuje silný záujem o určitú činnosť. Dieťa preto opakuje činnosť bez zjavného úmyslu tak dlho, až sa týmto opakovaným konaním objaví nová schopnosť“. Montessoriová (2003) o hormé hovorí, že ide o životnú energiu, ktorá vedie úsilie dieťaťa za daným cieľom. Je to nehmotná energia. Sila prejavujúca sa vo vývine živej hmoty ako celku. Vedie každú formu života k evolúcii. Vychádzajú z nej

všetky impulzy k činnosti. Tento koncept je podobný ako u Freuda libido, či u Bergsona élan vital.

Pri analýze nevedomého života malého dieťaťa, pri ktorej objavila absorbujúcu myseľ, spojila tento objav s konceptom mnémé, ktorý označuje telesno-duševnú pamäť. Ide o nevedomú silu pamäti dieťaťa, ktorá sa od bežnej pamäti líši tým, že čo bolo prijaté prostredníctvom mnémé, nemôže byť vedome vybavené formou spomienky. Ide o materinskú reč, sklony, záľuby a vlastnosti (Helmingová, 1996).

Vymedzenie pojmu dieťa a detstvo (biologické hľadisko) je: Detstvo začína dňom narodenia dieťaťa a prebieha až do puberty, ktorá sa objavuje vo veku 12 – 14 rokov. Nakoľko v tele človeka prebieha mnoho zmien a premien telesných, aj duševných, stalo sa toto hľadisko východiskom definovania dieťaťa a detstva z hľadiska psychológie a pediatrie. Psychologickému hľadisku sa venuje vývinová psychológia. Cennými sú publikácie: Vývinová psychológia od Končekovej (2010), alebo v českom jazyku Vývojová psychologie od autorov Langmeier a Krejčiová (1998), či Vágnerovej (2000). V psychologickom poňatí je detstvo determinované od narodenia, resp. počatia do puberty. Oproti tomu v sociologickom hľadisku je pre objasnenie detstva rozhodujúcim spoločenské fungovanie, čiže do akých sociálnych vzťahov a interakcií je dieťa začlenené. V akom sociálnom prostredí vyrastá a aké má získané normy, hodnoty a postoje (Průcha & Koťátková, 2013).

### **Senzitívne fázy (obdobia) a vývin dieťaťa**

Objav senzitívnych fáz (období) je kľúčovým v pedagogike Márie Montessoriovej. Ide na „nový“ originálny pohľad na ontogenetickú psychológiu, vychádzajúci z integrácie medicíny (psychiatrie), pedagogiky, psychológie a diagnostiky (pozorovania a merania, ktoré Montessoriová realizovala). Senzitívne fázy (obdobia) sú súčasťou vývinových štádií v ontogenéze dieťaťa.

Pre potreby kontinuálnosti predmetnej problematiky ju uvádzame v podobe súvislého textu vychádzajúc z Hainstock (2013), Montessoriovej (2012; 2019), Matulčíkovej (2007), Ludwiga (2000), Rýdla (1999), Zelinkovej (1997). Pri štúdiu prác holandského biológa Huga de Vries narazila Montessoriová na fenomén v oblasti vývinu hmyzu, ktorý ju upútal. Hovoríme o takzvaných senzitívnych fázach (obdobiach), ktoré možno definovať ako obdobia zvýšenej vnímavosti na určitý podnet. Sú to časovo ohraničené úseky v živote dieťaťa, kedy do popredia vystupuje zvláštny, špecifický sklon. Tieto fázy v rámci vývinových štádií trvajú dočasne a umožňujú dieťaťu nadobudnúť určité schopnosti. V rámci ontogenézy detí, klasifikovanej do

vývinových štádií (v našich prácach aj základných senzitivných fáz), Montessoriová definovala konkrétnejšie senzitivne fázy (obdobia), ktoré opisujú predmety a obsahy zvýšenej vnímavosti. Podľa Strmeňa a Raiskupa (1998, s. 252) je senzitivne obdobie „vek optimálnych možností na rozvoj niektorých častí psychiky, napr. pamäti, myslenia a tiež učenia, ako aj výchovy, najmä citovej“. Keď je senzitivna fáza (obdobie) naplnená, vytráca sa. Deti sa počas týchto fáz učia prispôbovať sa okoliu, získavajú nové vedomosti, vlastnosti a schopnosti. Pokiaľ sa nepodarí tieto fázy využiť, dôjde k ich znecitliveniu a vyhasnutiu. Senzitivne fázy (obdobia) sú kategorizované do troch základných senzitivných fáz (období) – vývinových štádií

1. štádium	0 – 3 roky	duševné embryo
	3 – 6 rokov	tvorca človeka
2. štádium	6 – 9 rokov	prieskumník
	9 – 12 rokov	vedec
3. štádium	12 – 15 rokov	organizátor
	15 – 18 rokov	spoločenský účastník

Súčasníkom Montessoriovej bol Jean Piaget, švajčiarsky biológ a psychológ. Tento ako predstaviteľ teórie kognitívneho vývinu definoval vývinové štádia dieťaťa (človeka), ktoré v niektorých kategóriách korešpondujú (sú podobné) s Montessoriovej klasifikáciou senzitivných fáz (období). Uvádzame ich stručne, na rozšírenie poznatkov (Piaget, 1999).

*Senzomotorická úroveň (0 – 2 roky)* – dieťa v tomto období života využíva praktickú, senzomotorickú inteligenciu. Snaží sa riešiť problémy v činnostiach. Dieťa sa učí na základe vonkajších podnetov, pretože uplatňuje asimiláciu. Objavujú sa začiatky praktickej inteligencie, t.j. vedomej koordinácie medzi videním a uchopením. U dieťaťa dochádza k elementárnemu učeniu sa.

*Predoperačná úroveň (2 – 7 rokov)* – v tomto štádiu sa začína využívať reč, obrazné predstavy, symbolické gestá. Dieťa sa učí žiť napodobňovaním. Osvojuje si vzorce správania. Postupne získava skúsenosti so svetom. Je bez prestania nútené prispôbovať sa sociálnemu aj fyzikálnemu svetu.

*Úroveň konkrétnych operácií (7 – 12 rokov)* – obsahuje procesy analýzy a uvedomovanie si dynamiky premenných. V tejto úrovni myslenia sa objavuje klasifikovanie vecí a javov do skupín a sérií.

*Úroveň formálnych operácií (12 rokov a viac)* – obsahuje vytváranie hypotéz, hodnotiace a kritické myslenie. Myslenie sa zovšeobecňuje, rozvíja sa abstraktno-pojmové myslenie,

imaginácia a syntéza. Bližšie: Lipnická (2011), Liptáková a kol. (2011), Končeková (2010), Piaget (1999).

**1. štádium** trvá od narodenia do šiestich rokov a je charakterizované ako tvorivé a konštruktívne. Dáva základy pre budovanie osobnosti a pre vývin inteligencie.

- narodenie – 3 roky    absorbujúca myseľ, zmyslová skúsenosť
- 1,5 – 3 roky            rozvoj jazyka
- 1,5 – 4 roky            koordinácia a rozvoj svalov, záujem o malé predmety
- 2 – 4 roky                zdokonaľovanie pohybov, vzťah k pravde a skutočnosti, uvedomenie si času a priestoru
- 2,5 – 6 rokov            zdokonaľovanie zmyslov
- 3 – 6 rokov                vnímavosť k vplyvu dospelého
- 3,5 – 4,5 rokov         písanie
- 4 – 4,5 rokov            hmat
- 4,5 – 5,5 rokov         čítanie

Duševné embryo – je fáza, v ktorej prevláda fyzické prispôsobovanie. Podnety z vonkajšieho sveta prenikajú do duševného života a formujú ho. V najväčšej senzitivite sú pohyb, zmysel pre poriadok a reč.

Tvorca človeka – táto fáza je typická analyzovaním vonkajšieho sveta. Vyvíja sa sebauvedomenie, zdokonaľujú sa pohybové a rečové schopnosti, zjemňujú sa zmysly a zmyslové vnímanie. Objavuje sa senzitivita pre život v spoločnosti detí. Dieťa sa začína cítiť ako súčasť society.

**2. štádium** trvá od konca šiesteho do dvanásteho roku, je pomerne stabilné, dominuje v ňom morálna senzitivita. Vzniká morálne vedomie, ktoré je tesne späté so sociálnym vedomím.

Prieskumník – objavuje sa zmena v rozsahu sociálnych vzťahov. V tejto fáze dieťa vyhľadáva širšie sociálne väzby a skúsenosti. Poznávanie celku sa uskutočňuje prostredníctvom detailov, poznatky sú triedené do štruktúr. Dieťa pozornosť zameriava na konkrétne veci, javy, činnosti a detaily.

Vedec – v oblasti myslenia nastáva prechod k abstrakcii. Poznávanie reality prebieha porovnávaním detailov a celkov, dieťa porovnáva a premýšľa o realite a faktoch. Pri rozvoji dieťa využíva literatúru, knihy, predmety. Samostatnosť v poznávaní sveta prispieva k



zvyšovaní sebavedomia, utváraní vlastného názoru a podporuje záujem o ďalšie bádanie. Koncom obdobia vzniká morálne a sociálne vedomie.

**3. štádium** je opäť delené na dve úzko späté, na seba nadväzujúce fázy. Prejavuje sa silná sociálna citlivosť spojená s vývinom nezávislosti, samostatnosti v sociálnych vzťahoch. Dochádza k výrazným telesným aj psychickým zmenám.

Organizátor a Spoločenský účastník – tieto dve fázy sú úzko späté. Ide o obdobia, ktoré možno označiť ako labilné, preto ich popisujeme dovedna. Prejavuje sa tu silná sociálna citlivosť spojená s vývinom nezávislosti a samostatnosti v sociálnych vzťahoch. Dochádza k výrazným fyzickým i psychickým zmenám. Montessoriová o tomto období hovorí ako o čase pochybností, nerozhodnosti, náladovosti, beznádeji. Výrazná je senzitivita pre vlastnú dôstojnosť, dôstojnosť človeka vôbec a hodnotenie seba (Šebestová & Švarcová, 1996).

„Montessori i Piaget majú v oblasti vývinovej psychológie dieťaťa mnoho spoločného: (1) že rast a postupný vývin človeka vzniká na základe interakcie organizmu s okolitým prostredím (v zmysle vzájomného pôsobenia), (2) že autoregulácia a sebeorganizácia tvorí dôležitú súčasť výchovného procesu, (3) že dôsledné a nezaujaté pozorovanie dieťaťa je dôležitým prostriedkom k poznaniu tých aspektov, alebo ich častí a výziev okolitému prostrediu, ktoré sú pre dieťa práve v danom okamihu najdôležitejšími a tým rozhodujúcimi, (4) že vlastná aktivita dieťaťa je základom každej účinnej výchovy“ (Rýdl, 2014, s. 20).

Ako môžeme vidieť v texte vyššie, senzitivne fázy (obdobia) sa objavujú počas jednotlivých štádií ontogenézy dieťaťa. Niektoré senzitivne fázy (obdobia) trvajú kratšie, iné zasa dlhšie. Niektoré môžu presahovať aj hranice vývinových štádií, definovaných v psychologickú literatúre. Ako príklad uvádzame senzitivitu na rozvoj reči a jazyka, ktoré sa vyvíja dlhodobejšie v rámci ontogenézy dieťaťa (pozri Piaget, 1999, Vygotskij 1970, 2004, Hornáková, Kapalková & Mikulajová, 2005), a tomto období sa aktivizuje niekoľko senzitivných fáz (období) - vid' vyššie. Naopak, na druhej strane, senzitivna fáza pre rozvoj jazyka je definovaná vo veku 1,5 až 3 roky (Hainstock, 2013) a tá presahuje hranicu v periodizácii Pageta (Piaget & Inhelderová, 1997; Piaget, 1999).

Súčasníkom Montessoriovej bol Jean Piaget, švajčiarsky biológ a psychológ. Tento ako predstaviteľ teórie kognitívneho vývinu definoval vývinové štádia dieťaťa (človeka), ktoré v niektorých kategóriách korešpondujú (sú podobné) s Montessoriovej klasifikáciou senzitivných fáz (období). Uvádzame ich stručne, na rozšírenie poznatkov (Piaget, 1999).

*Senzomotorická úroveň (0 – 2 roky)* – dieťa v tomto období života využíva praktickú, senzomotorickú inteligenciu. Snaží sa riešiť problémy v činnostiach. Dieťa sa učí na základe vonkajších podnetov, pretože uplatňuje asimiláciu. Objavujú sa začiatky praktickej

inteligencie, t.j. vedomej koordinácie medzi videním a uchopením. U dieťaťa dochádza k elementárnemu učeniu sa.

*Predoperačná úroveň (2 – 7 rokov)* – v tomto štádiu sa začína využívať reč, obrazné predstavy, symbolické gestá. Dieťa sa učí žiť napodobňovaním. Osvojuje si vzorce správania. Postupne získava skúsenosti so svetom. Je bez prestania nútené prispôsobovať sa sociálnemu aj fyzikálnemu svetu.

*Úroveň konkrétnych operácií (7 – 12 rokov)* – obsahuje procesy analýzy a uvedomovanie si dynamiky premenných. V tejto úrovni myslenia sa objavuje klasifikovanie vecí a javov do skupín a sérií.

*Úroveň formálnych operácií (12 rokov a viac)* – obsahuje vytváranie hypotéz, hodnotiace a kritické myslenie. Myslenie sa zovšeobecňuje, rozvíja sa abstraktno-pojmové myslenie, imaginácia a syntéza. Bližšie: Lipnická (2011), Liptáková a kol. (2011), Končeková (2010), Piaget (1999).

### **Polarizácia pozornosti a normalizácia**

Polarizácia pozornosti a normalizácia sú koncepty typické pre nami popisovanú pedagogickú koncepciu. Týkajú sa primárne dieťaťa, no sekundárne aj dospelého, pretože ten o nich musí vedieť. Iba tak ich dokáže rešpektovať, podporovať a tešiť sa z nich.

Polarizácia pozornosti/Montessoriovej fenomén/fenomén polarizácie pozornosti je jav, ktorý Montessoriová objavila pozorovaním v jej prvom Dome detí. Zaujalo ju trojročné dievča, ktoré so záujmom a zanietením opakovalo prácu s vkladacími valcami vyše štyridsaťkrát, hoci sa ju v rámci pozorovania snažila Montessoriová vyrušiť a rozptýliť. Po ukončení práce bolo dievča spokojné, šťastné a vyrovnané. Tomuto javu sa vo svojich prácach, z ktorých vychádzame venujú Montessoriová (2001), Ludwig et al. (2000), Zelina (2000), Rýdl (1999), Helmingová (1997), Zelinková (1996).

Polarizáciu pozornosti možno definovať ako mimoriadne silné zaujatie dieťaťa činnosťou, či prácou. Ide o dlhé a intenzívne sústredenie sa na činnosť. Polarizáciu pozornosti môžeme opísať ako zoskupenie všetkých telesných a duševných síl, ktoré vedú k hlbokému ponoreniu sa do nejakej činnosti. Polarizácia pozornosti sa dostavuje spravidla za určitých podmienok, a to: (1) Pozorovanie a rešpektovanie senzitívnych období, (2) Pripravené prostredie, (3) Facilitácia edukátora (rodiča, učiteľa, vychovávateľa), (4) Sloboda dieťaťa a podpora jeho iniciatívy (Zelinková, 1997).

Polarizácia pozornosti prebieha v troch fázach opísaných Montessoriovou. Ide o Fázu prípravnú, Fázu veľkej práce, Fázu doznievania – pokoja.

- Fáza prípravná – Sústredenej práci často predchádza nepokoj. Dieťa hľadá nejakú činnosť, prácu. Keď zaujímavú činnosť a materiál, vyhovujúci jeho senzitivnej fáze, nájde, zhromaždí k nej potrebný materiál a pripraví si pracovný priestor.
- Fáza veľkej práce – Nasleduje fáza vhlbenia sa do činnosti, fáza veľkej práce. Počas činnosti/práce dieťaťa sa jeho pozornosť stále intenzívnejšie venuje vykonávanej činnosti/práci. Dieťa odmieta rozptýlenie a pri tejto činnosti/práci vydrží tak dlho, pokiaľ nedosiahne vnútorného uspokojenia.
- Fáza doznievania – pokoja – Po ukončení koncentrácie dieťa uloží materiál na svoje miesto a opäť sa venuje niečomu inému, alebo o svojej činnosti/práci diskutuje s iným dieťaťom, či dospelým (Rýdl, 1999).

K aktívnemu získavaniu skúseností je dieťa vedené zákonmi prírody. Zárodočný psychický vývin každej zložky osobnosti, ktorý od narodenia až do tretieho roku života prebieha oddelene. (Percepcia zvukov, príprava motorických orgánov reči... , ako príklad pozri o. i. Montessori, M. (2019). Londýnske prednášky, kapitola o jazyku a reči.), sa musí nakoniec zjednotiť. Potom by mal celok získať taký stupeň rovnováhy, aby všetky jeho časti pôsobili spoločnými silami v prospech dieťaťa. Táto zmena nie je spôsobená priamo dospelým, ale samotným dieťaťom, ktoré má možnosť vyvíjať sa v ideálnom prostredí. Prechod dieťaťa z jedného stavu do druhého nazývame normalizácia. Montessoriová rozumie pod pojmom normálne dieťa také dieťa, ktoré malo možnosť sa harmonicky rozvíjať. Takéto dieťa sa vyznačuje stabilným pracovným a sociálnym správaním, ktoré je vymedzené samostatnosťou, vytrvalosťou, schopnosťou koncentrácie a sebakontrolou. Normálne dieťa je dieťa, ktoré je (a bolo) dospelými dobre chápané, čo vytvára pre jeho rozvoj potrebné vonkajšie podmienky. Dieťa, ktoré nie je normalizované, je (bolo) dospelými obmedzované v prejavoch životnej energie tak, že to spôsobilo odchýlky od jeho normálneho vývinu. Normálne dieťa v skutočnosti relatívne skoro preukazuje svoju inteligenciu, dokáže sa ovládať, prejavuje sa pokojnosťou a dáva prednosť systematickej práci pred nečinnosťou, či činnosťou chaotickou. Tento pojem je zaujímavý a aj v našom chápaní sa stáva diskutabilným (podľa Slováček & Miňová, 2020; Rýdl, 1999; Zelinková, 1997). Normalizácia je (na základe štúdia textov Absorbujúca myseľ (2003), Tajuplné detstvo (2012), Londýnske prednášky (2019) procesom, ktorým dieťa prechádza keď z prostredia, ktoré nie je priaznivé (predimenzované, nepodnetné, nie slobodné, nerešpektujúce detské potreby a senzitivne obdobia) príde, zúčastňuje sa a absolvuje výchovu, vzdelávanie a výcvik podľa Márie Montessoriovej. Tá opisuje, že môžu nastať poruchy charakteru aktívnych detí, poruchy charakteru pasívnych detí a vo veľmi nepriaznivých situáciách psychické odchýlky. Preto môžeme povedať, že proces normalizácie nastáva u detí, ktoré prišli z

nepriaznivého prostredia a javia sa ako „nevychované“ a výchova, vzdelávanie a výcvik ich normalizuje (vychováva) a pôsobením vhodného prostredia s vhodnými podmienkami prechádza do stavu, ktorý popisujeme v texte. Dá sa povedať, že tento proces prebieha paralelne a súčasne s procesom výchovy, vzdelávania a výcviku detí, ktoré sa „do Montessori prostredia narodili“ a nevykazujú negatívne tendencie a správanie. Takýmto nie priaznivým prostredím môže byť o. i. liberálna, autoritatívna, patologická výchova v rodine... (ale nielen to). O rodinnej výchove pozri Kostrub (2016; 2018)). Preto môžeme nazvať deti, ktoré prešli procesom normalizácie normalizované. Deti, ktoré nepotrebovali proces normalizácie normálne. Tento pojem však neoznačujeme za konštantný, budeme s nim pracovať a ďalej ho skúmať.

### **Zákony učenia (sa) v zrkadlení opisovanej problematiky**

Či nadobúdame a skvalitňujeme rozličné kompetencie (svoje alebo dieťaťa), či rozvíjame oblasť kognitívneho, psychomotorického, sociálno-emocionálneho vývinu (seba alebo dieťaťa), stále sa učíme. Učenie je predmetom záujmu pedagogickej psychológie (Vendel, 2012; Linhartová, 2006). Procesu učenia (sa), sa týkajú zákony učenia. Stručne ich popíšeme a uvedieme analýzu týchto zákonov a ich miesto v pedagogike Márie Montessoriovej.

**Zákon motivácie** – k učeniu sa potrebujeme byť motivovaní. O učenie sa, potrebuje mať mozog záujem. Motívy sú vnútorné pohnútky k činnosti. V pedagogickej praxi Márie Montessoriovej sa využíva vnútorná motivácia dieťaťa.

**Zákon spätnej väzby** – pre učenie sa je dôležité, aby žiak získaval spätné informácie o svojom výkone: buď sám, alebo prostredníctvom prostredia/dospelého. Pri učení sa, potrebujeme informáciu o tom, či: robíme práve to, čo nám je uložené, postupujeme správne, je činnosť/vedomosť náležite osvojená. Učenie (sa) podľa Petláka et al. (2009) nemá zmysel, keď nie je zabezpečená spätná väzba. Ak mozog dostane spätnú väzbu čo najskôr, môže prijatú informáciu skoro a jednoduchšie opraviť, alebo potvrdiť.

**Zákon transferu** – transfer je proces, ktorý spočíva v tom, že prv naučené formy správania (vedomosti, zručnosti) vplývajú na učenie sa iným formám správania (vedomostiam, zručnostiam).

**Zákon opakovania** – učíme sa opakovaním a pravidelným vybavovaním si. Opakovať musíme rôznym spôsobom ak chceme, aby prehlbovalo vedomosti. Opakovanie si vyžaduje byť systematické a potrebuje dodržiavanie psychohygieny. Opakovanie podľa Petláka et al. (2009) docenujú aj výskumy. Hovoria o tom, že čím častejšie sa budú nervové obvody aktivizovať, tým sa stanú pevnejšími a upevní sa aj naučené.

Premietnutie princípov pedagogiky Márie Montessoriovej do zákonov učenia, respektíve zákonov učenia do princípov pedagogiky Márie Montessoriovej demonštrujeme v tabuľke 1.

Zákony učenia	Pedagogika Márie Montessoriovej
Zákon motivácie	Progresivita záujmov (didaktický princíp); Estetika (vlastnosť materiálu).
Zákon opakovania	Slobodná voľba a pohyb (didaktický princíp); materiál je dieťaťu dostupný, dieťa činnosť opakuje na základe svojich senzitívnych fáz (období).
Zákon transferu	Tvorenie jednoduchých štruktúr (didaktický princíp); Bohatá ponuka (didaktický princíp); pripravené prostredie – dieťa pracuje s materiálom systematicky, dospelý upravuje prostredie a ponuku materiálov a činností na základe pedagogickej diagnostiky a usmerňuje dieťa pri kumulovaní svojich skúseností a vedomostí.
Zákon spätnej väzby	Kontrola chyby (vlastnosť materiálu)

**Tabuľka 1** Ako uplatňuje výchova, vzdelávanie a výcvik v pedagogike Márie Montessoriovej zákony učenia? (Zdroj: vlastné spracovanie)

### **Psychické odchýlky, alebo možné problémy s pôvodom v detstve**

Tieto javy interpretujeme na základe štúdia diel Márie Montessoriovej. Čitateľom odporúčame ich konfrontovať s analyzovať vo vzťahu k súčasnému poznaniu psychológie, psychoterapie a špeciálnej pedagogiky.

Detstvo so sebou vo veľa prípadoch prináša aj negatívne skúsenosti, zážitky. Z diel Reichelovej, Montessoriovej a iných vieme, že negatívne prežívania, ale aj zle usporiadané podmienky a prostredie v detstve, môže mať presah do dospelosti. Môžeme hovoriť o deviáciách, odchýlkach, ktoré sa prejavujú ako v dospelosti, tak sa môžu prejaviť aj v detstve. Zastavme sa pri terminológii. V knihe *The Secret of Childhood* z roku 1936, vyd. Orient Longmans LTD., sú tieto javy pomenované ako *psychic deviations*, čo sa dá preložiť ako psychické odchýlky. V českej verzii tohto textu z roku 2012, vyd. Triton (Praha) prekladateľ a vydavateľ použili pojem psychické úchyľky. Tento sme prevzali a použili v publikácii *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého* (2017) aj *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe* (2019) za účelom zachovania terminologickej homogenity. Dnes, po opätovnom prehodnotení na základe ďalšieho štúdia literatúry a aj na základe rozhovorov s odborníkmi aj rodičmi sme tento pojem prehodnotili a publikujeme ho ako psychické odchýlky.

„Ľudská bytosť môže byť často zvedená z cesty niečím, čo samo o sebe nie je príliš nápadné. Je to niečo, čo sa nepozorovateľne votrie pod maskou lásky, alebo pomoci, ale čo je v skutočnosti výsledkom nevedomosti dospelých, ktorí vo svojom podvedomom egoizme môžu na dieťa pôsobiť priam diabolsky“ (Montessoriová, 2012, s. 129).

Psychické odchýlky sú podľa Montessoriovej (ibid.) následky pôsobenia nepriateľského prostredia na dieťa. Takéto nepriateľské prostredie ovplyvňuje formovanie osobnosti dieťaťa a bráni realizovať jednoduchý plán jeho rozvoja. Psychickými odchýlkami sú obranné úniky, mentálne bloky, závislosť, majetníctvo, túžba po moci, komplex menejcennosti, strach a klamstvo. Vývinová psychológia a súčasný pohľad samozrejme objasňuje niektoré javy v detskom správaní (psychike a prežívaní), ktoré spomína aj Montessoriová (napr. klamstvo a strachy), avšak odchýlkami sa stávajú vtedy, keď sú patologické, neprirodzené, nepríslušné k veku dieťaťa a „prehnané“, a keď dieťa ovplyvňujú v slobodnom, nezávislom, zodpovednom správaní sa a vývine.

Psychické odchýlky sú podľa Montessoriovej (2012) následky pôsobenia nepriateľského prostredia na dieťa. Toto pôsobí v období jeho formovania a bráni realizovať jednoduchý plán jeho rozvoja.

Obranné úniky. Dieťa postihnuté takouto odchýlkou sa často nepokojne pohybuje po svojom okolí a z akéhosi dôvodu je veľmi živé a neskrotné. Často začína s jednou činnosťou a následne ju preruší, pretože jeho myšlienky sa rozbiehajú do všetkých strán a nie je schopné sa upnúť k jednej veci, činnosti. Tieto úniky do sveta fantázie a predstáv deti realizujú prostredníctvom hier s hračkami, ako napríklad dieťa sa učí vidieť koňa, zámky, alebo vláčiky v kockách stavebnice. Detská predstavivosť je schopná priradiť symbolický význam ľubovoľnému predmetu a zaťažuje tak myseľ fantastickými ilúziami. Deti dostávajú hračky s ktorými sa môžu hrať, ale ktoré vytvárajú svet ilúzií a neumožňujú žiaden skutočný a produktívny kontakt s realitou. Hračky vytvárajú okolo dieťaťa prostredie plné klamu v ktorom nie sú žiadne skutočné ciele, a ktoré nevyžadujú žiadnu mentálnu koncentráciu. Vďaka skvelej intuícii rozpoznali psychoanalytici abnormálny rozvoj predstavivosti a prehnaný záujem o hranie sa ako odchýlku, ktorú nazvali duševný (obránný) únik (ibid.).

Mentálne bloky. Mentálne bloky patria medzi psychické odchýlky. Spočiatku ide o odpor k vyučovaciemu predmetu/oblasti výchovy, vzdelávania a výcviku, neskôr k učeniu sa vôbec, ku škole, učiteľom a nakoniec aj ku spolužiakom. Napokon nezostáva žiaden priestor pre pozitívne vzťahy. Často si deti tieto mentálne bloky nesú až do dospelosti a celým životom. Tieto mentálne bloky môžu byť najčastejšie spôsobované najmä nátlakom (ibid.).

Závislosť. Detská osobnosť trpiaca touto odchýlkou nedokáže odolávať vplyvu dospelého. Také deti sa radšej upnú na niekoho staršieho, ktorý prejavuje sklony k vedeniu. Stanú sa tak závislými. V dôsledku nedostatku životnej energie bývajú plačlivé, sťažujúce sa. Pôsobia milujúco a veľmi citlivo. Často sa nudia, nevedia byť osamote, uchylujú sa k dospelým. Často žiadajú dospelého o pomoc, chcú, aby im spieval, rozprával rozprávky, príbehy a aby bol na blízku. Dospelý sa tak stáva otrokom takého dieťaťa, dieťa nezíska samostatnosť a nezávislosť (ibid.).

Majetníctvo. Majetníctvo je podľa Montessoriovej (2012) psychická odchýlka, ktorá vzniká, keď dieťa nenájde žiadne vhodné podnety pre svoje prirodzené činnosti, môže sa upnúť k predmetom a začne túžiť po tom, aby mu patrili. Niečo vziať a vlastniť nevyžaduje vedomosti, ani lásku, je to jednoduché. Majetnícke pocity nútia dieťa lipnúť na veciach a brániť ich. Takéto deti sa často hádajú s druhými, pretože tak svoje majetky bránia. Výsledkom sú negatívne postoje k druhým. Lipnutie človeka na veciach, majetku a jeho neochota vzdať sa ich sú nebezpečným jedom, ktorý otravuje psychiku človeka a bráni mu v dosahovaní psychickej rovnováhy.

Túžba po moci. Touto odchýlkou postihnuté dieťa sa porovnáva s dospelými vo svojej blízkosti a zisťuje, že dospelí sú mocné a slobodné bytosti. Dieťa si uvedomí, že jeho sily dokáže znásobiť práve konaním pomocou dospelého. Dieťa dospelým manipuluje plačom, krikom, alebo citovým vydieraním. Potreby a požiadavky dieťaťa strácajú hranice (ibid.).

Komplex menejcennosti. „Komplex menejcennosti vzniká, keď dospelí veľmi často zrážajú sebadôveru detí bez toho, aby si to uvedomovali. Je nutné uvedomiť si, že pokiaľ sa má detská psychika správne rozvíjať, musí mať dovolené pohybovať sa slobodne po prostredí a slobodne manipulovať s predmetmi v jeho okolí a používať ich. Dospelí si neuvedomujú postup jednotlivých každodenných činností, ktoré vykonávajú automaticky. Na druhej strane dieťa si činnosti spojené s každodennou rutinou uvedomuje, musí sa na ne sústrediť a kvalitne si ich osvojiť. Bohužiaľ je dospelý často ten, ktorý mu v tomto osvojovaní a v práci na samom sebe bráni. Keď dieťa pracuje, dospelý ho preruší, pretože si myslí, že je vhodný čas na vychádzku. Dieťa je prerušené, pretože prišla návšteva a „treba“ sa jej venovať. Takéto správanie, ktoré zasahuje do slobody dieťaťa signalizuje nedostatok rešpektu a vedie dieťa k poznaniu, že jeho činnosť nemá žiadnu váhu, dôležitosť, zmysel, hodnotu. Dieťa tak dôjde k záveru, že je iné než ostatní, že je menejcenné a podriadené. Najlepším spôsobom, ako podlomiť niečiu sebadôveru je presvedčiť ho, že nič nedokáže. To robia mnohí dospelí, keď za deti vykonávajú mnohé úkony každodenného života. Pocit vlastnej nedostatočnosti a neschopnosti odrádza človeka od vynakladania úsilia a snaženia sa“ (Slováček & Miňová 2017, s. 84).

Strach. Dieťa má strach z tmy, ostať samo v izbe, samo spať. Dožaduje sa rodiča pri zaspávaní, má strach zo zlodejov, príšer a duchov, búrky, vetra, ale aj z múch, gombíkov a podobne (Reichelová, 2013a).

Klamstvo. Klamstvo a klamanie je jednou z najväznejších psychických odchýlok. Existuje mnoho druhov klamstva a každé má svoje špecifiká a význam. Značný rozruch v minulosti vyvolalo zistenie, že dieťa, ktorého nevinná duša bola považovaná za zdroj pravdy, môže vo svojej úprimnosti označiť za pravdu niečo, čo je v skutočnosti klamstvom (Montessoriová, 2012).

Tieto vyššie popísané odchýlky sú tými (okrem iných, napr. porúch charakteru, alebo problémov v správaní ako agresivita a podobne), ktoré môžu a vedia byť eliminované až odstránené prácou v procese normalizácie, resp. procesom normalizácie. Vznik týchto problémov, rovnako ako aj učenie sa dieťaťa, jeho rozvoj (výchovu, vzdelávanie a výcvik) koriguje a manažuje učiteľ (edukátor) a iný dospelý, napr. rodič, či starý rodič. My sa budeme venovať učiteľovi, pedagógovi, v kontexte zamerania práce. Rodič, v špecifických prípadoch aj učiteľ vie s deťmi trpiacimi spomenutými odchýlkami pracovať napríklad filiálnou terapiou. Tá môže prísť na rad, keď je stav vysoko patologický a proces normalizácie v rámci výchovy, vzdelávania a výcviku podľa Márie Montessoriovej je (1) krátkodobý, (2) nepravidelný, (3) len s prvkami..., čiže nedostatočný.

Tieto psychické odchýlky majú pôvod v detstve. S detstvom a jeho dôležitosťou vo vývine dieťaťa (človeka) musíme spomenúť aj vývin charakteru. Obdobie od narodenia do šiestich rokov je podľa Montessoriovej (2003) najdôležitejšou etapou v živote človeka. To platí aj vo vývine charakteru a charakterových vlastností. Malé dieťa nemá poňatie o rozdieloch medzi zlom a dobrom. Až v druhom štádiu vývinu človeka, od šesť do dvanásť rokov, začína dieťa chápať rozdiely medzi dobrom a zlom, a dokáže ich uplatňovať pri posudzovaní vlastných činov, aj pri posudzovaní a hodnotení činov iných. Problém dobra a zla je pre tento vek zásadný, nakoľko sa vytvára morálka a sociálne cítenie. Neskôr sa rodí láska k vlasti a pocit národnosti. Po narodení nastávajú kritické roky, ktoré sú ústredným predmetom nášho záujmu. V prvých dvoch alebo troch rokoch sa dieťa môže stretnúť s vplyvmi, ktoré zmenia jeho budúcnosť. Pokiaľ sa stane dieťa terčom násillia, je poranené, alebo sa stretá so závažnými prekážkami vývinu, môže dôjsť k rôznym deviáciám. Rozdiely medzi trojročnými deťmi sú dané mnohými okolnosťami, ale taktiež vekom, v ktorom k týmto okolnostiam došlo. Čo sa týka prognóz, alebo nádeje na nápravu rôznych porúch, môžeme predpokladať, že poruchy získané v období od narodenia do troch rokov, je možné liečiť a naprávať v období od troch do šiestich rokov. Je však nutné poznamenať, že ak nie sú tieto poruchy napravené môžu pretrvávať, ale aj sa



zhoršovať. Výsledkom je dieťa s poruchami charakteru, ktoré nie je schopné učiť sa a meniť svoje správanie. Montessoriová hovorí o dvoch skupinách takýchto detí/porúch.

Poruchy charakteru aktívnych detí. Do tejto skupiny patria vrtošivosť, sklony k násiliu, záchvaty hnevu, agresivita, majetníctvo, sebeckosť, závisť, bezcieľnosť, neschopnosť zamerať pozornosť a sústrediť sa, problémy s koordináciou pohybov ruky, vykrikovanie, hlučnosť.

Poruchy charakteru pasívnych detí. Patria sem naopak nedostatok vitality, málo iniciatívy, plačlivosť, nuda, strach, klamstvo, stravovacie problémy (nechutenstvo alebo prejedanie), strach z tmy, nočné mory (Montessoriová, 2003).

### **Hra a psychoanalýza v diele Montessoriovej**

Z pohľadu psychológie a v nadväznosti na vyššie uvedené, môžeme v pedagogike Márie Montessoriovej rozanalyzovať pojem hra. Pedagogika Montessoriovej v procese výchovy, vzdelávania a výcviku pri pomenovaní činností detí preferuje pojem práca. Práca je pomenovanie činností a manipulácie s materiálmi v pedagogike Márie Montessoriovej. Za prácu označuje bezprostrednú, uvedomelú činnosť zasahujúcu okolie subjektu. Prácu považuje za najzákladnejšiu činnosť dieťaťa. Už vo svojom prvom Dome detí Montessoriová zistila, že deti prestali zaujímať bežné hračky. Uchýľovali sa skôr k cvičeniam každodenného života, či práci s iným materiálom. Preto manipulácii s materiálom, cvičeniam a činnostiam hovorí práca.

Venujme sa však pojmu hra. Hra dnes, v čase médií a presýtenia detského sveta digitálnymi a informačno-komunikačnými technológiami a informáciami, zohráva inú rolu ako v minulosti. Je opodstatnená v manifestácii vnútorného sveta detí, ktoré sa prostredníctvom nej môžu vyrovnávať s obklopujúcou realitou a možnými konfliktnými situáciami. Umenie „hrať sa“, sa musia naučiť ako deti, tak aj rodičia a učitelia. Hra je v Predškolskej pedagogike – terminologický a výkladový slovník (Trubíniová a kol., 2007) definovaná ako: 1. druh činnosti, ktorá poskytuje zábavu, 2. spontánna činnosť, 3. súbor športových súťaží, 4. dramatický, literárny útvar, 5. herecký prejav, 6. hranie na hudobnom nástroji, 7. meniaci sa pohyb, 8. konanie, počínanie si. Autori (ibid.) rozlišujú hru bábkovú, detskú, didaktickú, dramatickú, fikcionálnu, funkcionálnu, motorickú, hudobnú, maňuškovú, pohybovú, rolovú, tvorivú a úlohovú. V našom texte hru opisujeme ako súčasť filialnej terapie. Pre prácu s materiálom uprednostňujeme pojem práca.

Miňová, Muchacki a Portik (2016, s. 228) definujú hru z pohľadu tradičnej pedagogiky nasledovne „hra – špecifická forma činnosti vykonávaná človekom od raného detstva až po starobu, ktorá sa líši od práce a učenia, je najprirodzenejšou činnosťou v predškolskom veku, forma vzdelávania, modelový scenár pre dieťa.“ Montessoriová (2012) uvádza, že v živote

dieťaťa je hra niečím nie príliš dôležitým. Je to niečo, k čomu sa dieťa uchýľuje, keď nemá možnosť robiť nič lepšie. Za hru považuje niečo ako bridž alebo šach. Ide o príjemné strávenie voľnej chvíle, ale bolo by mrzuté musieť sa niečomu takému venovať dlhšiu dobu.

Aj napriek vyššie uvedeným skutočnostiam sa nazdávame, že hra má svoje miesto a využitie aj v pedagogike Márie Montessoriovej. Podľa Lipnickej (2011b) je hra zrkadlom záujmov, schopností, myslenia a prežívania dieťaťa. Preto môžeme povedať, že hra aj v kontexte predmetnej pedagogickej koncepcie má miesto (využitie) ako diagnostická metóda. Miňová (2015, s. 52) vníma v kontexte pedagogickej diagnostiky a pedagogického diagnostikovania hru ako metódu, prostriedok, ktorý patrí medzi primárne metódy diagnostikovania. „Prostredníctvom hry môžeme diagnostikovať celú osobnosť dieťaťa“.

### **Terapia hrou a Montessori terapia**

Vyššie prezentovaný pohľad na hru a tento diagnostický aspekt hry, je využiteľný najmä pri detskej psychoanalýze. Psychoanalýza odhalila do svojej doby neznáme pole vedeckého výskumu, pretože umožnila preniknúť do tajomstiev podvedomia. Psychoanalýza prelomila kôru vedomia. Montessoriová (2012) píše, že jedným z najprekvapivejších a najvýznamnejších odhalení psychoanalýzy bolo, že psychické poruchy môžu mať svoj pôvod v detstve. Psychické útrapy v detstve pôsobia pomaly, ale vytrvale. Tieto útrapy, podľa Montessoriovej, pramenia z potlačovania spontánnej aktivity dieťaťa dospelým, ktorý je dominantný. V hre a hrových prejavoch dieťaťa sa odráža jeho pocitová krajina (Reichelová, 2013). „Zakladateľ psychoanalýzy Sigmund Freud, uvádzal, že hra je kráľovskou cestou k pochopeniu snahy detského ega o syntézu jeho prianí a reality. Dieťa v hre symbolickým spôsobom vyjadří to, čo dospelý dokáže verbalizovať. Hovorím o detskej psychoanalýze, v ktorej je práve hra základným vyjadrovacím a pracovným prostriedkom“ (ibid., s 5). „Psychoterapia ako klinickou skúsenosťou a rôznymi teóriami podporené úsilie o liečbu či ovplyvnenie psychického stavu človeka psychologickými prostriedkami má za sebou vyše storočnú tradíciu“ (Smelý, 2017, s. 6). Žijeme v dobe a spoločnosti, kde sa prirodzená pracovná a hrová aktivita v živote dieťaťa vytráca a je nahrádzaná sedením pred obrazovkou televízora, počítača, tabletu a podobne. Deti sú menej tvorivé a dokážu sa nudiť. Druhým faktom je skutočnosť, že pribúda počet detí s emočnými problémami, niektoré z nich so sebou nesú celoživotné riziká (ibid.). Citovaná dlhoročná psychologička a psychoterapeutka uvádza pomerne široký repertoár symptómov, s ktorými sa stretáva vo svojej praxi, sú nimi psychosomatické symptómy, separačné problémy, detské strachy a fóbie, poruchy emócií a správania, traumatické poruchy. Medzi tieto (k týmto) môžeme zaradiť aj psychické odchýlky klasifikované a definované Montessoriovou. Filiálna

terapia je praktizovaná subkultúra v širšej psychoanalytickej kultúre, „ktorá kladie dôraz na vzťah dieťaťa s matkou, rodičom v priestore spoločnej hry“ (ibid., s 62). Práve v kontexte psychoanalýzy, filiálnej terapie a pedagogickej diagnostiky vidíme uplatnenie a možnosti využitia hry v priestore pedagogiky Márie Montessoriovej.

V roku 2019 publikovalo Montessori ČR publikáciu v Nemecku pôsobiacej autorky Lore Anderlik (nar. 1933, Mníchov) s názvom Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori (Montessori terapia a léčebná pedagogika v praxi). Ide o doplnený preklad textu Ein Weg für alle!: Leben mit Montessori – Montessori Therapie und Heilpädagogik in der Praxis z roku 1996. „Montessori pedagogika, Montessori léčebná pedagogika a Montessori terapia vychádzajú z rovnakých princípov, ktoré vypožarovala a vyvinula doktorka Maria Montessori... cieľ je rovnaký: (1) budovať a rozvíjať čo najväčšiu samostatnosť, (2) sebedomie a (3) zodpovednosť za seba samého.“ (Andrelik, 2019, s. 59). Brandová (in Kozelková, 2013) medzi ďalšie ciele radí: budovanie sebadôvery, rozvíjanie nezávislosti, precvičovanie hrubej a jemnej motoriky, tréovanie vytrvalosti a koncentrácie, zmiernovanie porúch správania, nácvik hrového a učebného správania, poskytovanie konštruktívnej pomoci pri štruktúrovaní individuálnych úlohy, pomoc pri zlepšovaní schopností utvárať jasné predstavy a pomoc pri samostatnom riešení problémov. Montessori terapia podľa Kozelkovej (2013) integruje aktuálne poznatky neurofyziológie, neuropsychológie, sociálnej pediatrie, pediatrie, vývinovej rehabilitácie, pedagogiky a genetiky. Myšlienka zaviesť metódu a princípy pedagogiky Márie Montessoriovej do terapie vyvstala z Montessori léčebnej pedagogiky.

Kozelková publikovala v roku 2013 v práci Poruchy vyšších zrakových funkcií detí s detskou mozgovou obrnou – Montessori terapia, o. i. výsledky výskumu s cieľom sledovať, zachytiť a analyzovať zmeny vo vyšších zrakových funkciách detí s detskou mozgovou obrnou v procese Montessori terapie. Výskumnú vzorku tvorilo 13 detí s týmto ochorením. Ako použité výskumné metódy uvádzajú: štúdium zdravotnej a inej dokumentácie, testovanie batériou výkonových testov zameraných na hodnotenie vyšších zrakových funkcií, klinické pozorovanie, analýzu videozáznamov a písomných záznamov z terapie, hodnotiacu škálu úspešnosti práce s Montessori materiálom, kazuistiku a sledovanie zmien v úrovni vyšších zrakových funkcií, ktoré realizovali použitím testov. Z vývinového testu zrakového vnímania (podľa Frostig, 1973) použili Test konštantnosti tvaru, Test figúry pozadia, Priestorové vzťahy a Test koordinácie oka – ruky. Z Kaufmanovej hodnotiacej batérie pre deti K.ABC boli použité testy: Tváre a miesta, Tvar gestalt a Priestorová pamäť. Montessori terapia bola realizovaná v počte 30 – 36 hodín, dĺžka terapeutickej jednotky bola 31 – 35 minút. Vo výskume autori zaznamenali vo väčšine vyšších zrakových funkcií venterálneho i dorzálneho prúdu zvýšenie

ich úrovne. Toto zvýšenie úrovne je indikátorom, ktorý svedčí o adekvátnej aplikácii Montessori terapie pri stimulácii vyšších zrakových funkcií (Kozelková, 2013).

### **Rečový a matematický vývin dieťaťa**

Podľa Andragogického slovníka (Průcha & Veteška, 2014, s. 119) gramotnosť „v pôvodnom význame znamená elementárnu schopnosť jedinca, čítať a písať...“ Nie je pravidlom, čakať na nadobúdanie gramotnosti na základnú školu. Gramotnosť vieme, a aj by sme mali, rozvíjať a podnecovať od narodenia. Keď nalistujeme tretiu kapitolu (ak ešte nepamätáme) alebo vybavíme z pamäti (ak už pamätáme) vieme, že senzitivnú fázu (obdobie) na rozvoj jazyka má dieťa už od jeden a pol roka do troch rokov, neskôr okolo štvrtého roku (3,5 – 4,5 rokov písanie a 4,5 – 5,5 rokov čítanie) sa objavuje senzitivita na čítanie a písanie. Čiže jazyk je ideálne rozvíjať najmä v (od) období tvorcu človeka (v tradičnej ontogenetickej psychológii a pedagogike: v predškolskom veku). Gramotnosť v ponímaní predškolského vyučovania je chápaná ako komplex vzájomne prepojených a rovnocenných zložiek – rozprávanie, počúvanie, vzájomná komunikácia, stretávanie sa s písmom v písanej a čítanej forme. K tomuto komplexu komunikačných zručností materská škola pristupuje cez jeho úplné, celostné (holistické) rozvíjanie (Lipnická, 2009). Skromne vyjadrujeme názor, že ide o oblasť rozvoja dieťaťa významne dôležitú, a to nielen z dôvodu prepojenia reči a kognície. Liptáková a kol. (2011) publikujú dva prístupy chápania vzťahu reči a kognície, ide o modulárny prístup a holistický prístup. Modulárny prístup je reprezentovaný predstaviteľom nativizmu N. Chomskym. Chomsky chápe reč/jazyk ako samostatný modul, ako subsystém kognície. Modulárny prístup je založený na teórii univerzálnej gramatiky a parametrov. Podľa Chomského ľudia vlastnia rovnaké vrodené princípy a parametre. Ide o mechanizmus jazykového vývinu Language Acquisition Device. Podľa Chomského sú teda v rečovej ontogenéze podstatné dva faktory: genetická výbava a skúsenosti s prostredím. Holistický prístup je spojený s kognitivistickou teóriou Piageta. Tento chápe jazyk nie ako samostatný modul kognície, ale jazykový vývin ako proces neoddeliteľne spojený s vývinom kognitívnym. Na rozdiel od Chomského chápe Piaget rečový vývin, nie ako vopred naprogramovaný proces, ale ako výsledok postupného procesu konštrukcie. Súčasný syntetický pohľad na osvojovanie reči (a jazyka) vychádza z toho, že vývin reči je súčasťou kognitívneho vývinu dieťaťa a zároveň podnecovaný zvonku. Preto sú preň rovnako dôležité vrodené mentálne predpoklady (hormé a senzitivne fázy) a primeraná stimulácia prostredím, v ktorom dochádza k interakcii s jazykom, k učeniu sa.

Naučenie sa jazyka pre deti je skutočne najvýznamnejším úspechom ich intelektuálneho rozvoja a predsa je možné dosiahnuť ho v relatívne krátkej dobe. Ideálom je, keď rodič, ktorý

je prvým učiteľom jazyka dieťaťa, je na túto úlohu pripravený a stavia sa k nej zodpovedne. Okrem toho je jazykové vzdelávanie hlavnou úlohou školy. Musíme mať na pamäti, že hovorený jazyk sa vytvára a zdokonaľuje postupne. Mechanizmus verbálneho jazyka musí taktiež prechádzať vyššou duševnou činnosťou. Pre vývin Montessoriová uvádza dve obdobia: – nižšie štádium, v ktorom sú pripravované nervové dráhy a centrálny mechanizmus, ktorý ich musí prepojiť s motorickým orgánom reči. – vyspelejšie štádium, charakterizované vyššou duševnou činnosťou, ktorá sa neskôr prejavuje prostredníctvom jazyka (podľa Hainstock, 1999; Helmingová, 1996; Montessori, 2001; 2003).

Poruchy a drobné chyby reči vznikajú často v dôsledku organických porúch, no čiastočne súvisia s chybami funkčnými, získanými v dobe, kedy sa dieťa učí rozprávať. Sem sa radí zlá výslovnosť niektorých hlások, keď dieťa počuje vyslovovať slovo (hlásku) nepravým spôsobom. Bežné poruchy detskej reči vznikajú, pretože zložité rečové orgány nefungujú tak ako majú, a tak nedokážu reprodukovať zvuk, ktorý bol zmyslovým podnetom pre ich pohyb. Koordinácia pohybov potrebných pre správnu artikuláciu sa vyvíja postupne. Pokiaľ nie je dokonale vyvinutá, dieťa často vyslovuje nesprávne. Tieto poruchy reči vznikajú najmä preto, že dieťa nedokáže ovládať pohyb jazyka. Patria sem poruchy ako sigmatizmus (nesprávna výslovnosť s), rotacizmus (nesprávna výslovnosť r), lambdacizmus (nesprávna výslovnosť l), gamacizmus (nesprávna výslovnosť g). Tieto poruchy môžu vznikáť z dvoch príčin. Prvá príčina je otázkou funkčných porúch motorických orgánov (alebo percepcie) a nervových dráh. Druhou príčinou je chyba v sluchových stimuloch, kedy treba hľadať túto príčinu v prostredí, v ktorom sa dieťa pohybuje. Vhodnými a v Domoch detí osvedčenými sú tri momenty v nácviku správnej reči: a) Cvičenia v tichu pripravujú nervové dráhy reči tak, aby dokonale prijímali nové podnety. b) Dospelý čisto a zreteľne vyslovuje malý počet slov, ktorý chce spojiť s nejakým konkrétnym obrazom. Tak sa vytvára jasný sluchový podnet, ktorý dospelý opakuje niekoľkokrát. Nakoniec dieťa vyzve, aby nahlas niekoľkokrát za sebou zopakovalo príslušné slovo. c) Výcvik písania uplatňuje analýzu slova. Dieťa rozkladá slovo na hlásky, ktoré niekoľkokrát opakuje. Keď sa učí písmená abecedy, keď zostavuje alebo píše slová, vždy hlásky opakuje a tie jednu po druhej pretvára na slová – reč. Najvhodnejším vekom pre písanie a rozvoj zručnosti písaného jazyka je vek okolo štyroch rokov, kedy sú prirodzené pochody spojené s rozvojom reči v plnej miere aktívne. To znamená, že v priebehu zvýšenej vnímavosti, kedy sa reč prirodzene vyvíja a upevňuje. Možno povedať, že písaný jazyk môžeme spojiť s jazykom hovoreným, a že je inou formou vyjadrovania sa (Montessori, 2001).

Matematika a matematické cvičenia patria k jednej z piatich oblastí výchovy, vzdelávania a výcviku v pedagogickom systéme Márie Montessoriovej. Do tejto oblasti patrí

okrem iného poznávanie čísel od nula po desať prostredníctvom multisenzoriálneho prepojenia kvantity a symbolu, základy aritmetiky a algebry, pamäťové cvičenia a zlomky. Rozvíjanie matematického myslenia dieťaťa smeruje od konkrétneho k abstraktnému. Rozvíjanie matematického myslenia prebieha najskôr nepriamo, prostredníctvom zmyslovej výchovy, potom prichádza na rad samotná matematika. Obdivuhodný vplyv matematického myslenia na ducha človeka sa môže uskutočniť vtedy, keď sa zapáli iskra správneho a dokonalého chápania. Ľudský duch je podľa Montessoriovej duchom matematickým. Je neustále aktívny. Doma, na ulici, všade potrebujeme chápať matematické vzťahy. Spôsob matematického vzdelávania uskutočňovaný metódami Márie Montessoriovej je dôkladne premyslený a ďaleko prevyšuje ciele a obsah vzdelávania v tradičnej škole (Matulčíková, 2007; Montessori, 2001; 2007; 2019; Šebestová & Švarcová, 1996).

## **ZÁVER**

Už v minulosti Zelina (2010; 2000; in Pajtinka, 2008) poukázal a svojim celoživotným dielom neustále poukazuje, že psychológia a pedagogika patria k sebe, vzájomne sa ovplyvňujú, v mnohých prípadoch dopĺňajú. Jeho tvrdenia verifikujú aj Montessoriovej texty (1936; 2007; 2019), ktorá takisto na dieťa nazerala z pohľadu pedagóga aj psychológa (i lekára). Aj na základe analýzy a štúdiá textov Londýnskych prednášok, ktoré boli realizované v roku 1946, konštatujeme nesporný obojstranný vzťah psychológie a pedagogiky. Tieto sa podľa Renilde Montessori (podľa Montessori, 2019) stali základom všetkých výcvikov AMI pre vek 3 – 6. Vyššie prezentovaná teoretická štúdiá môže byť prínosná v poznávaní a študovaní pedagogiky Márie Montessoriovej psychológmi, ktorí chcú rozšíriť svoje poznanie o iné, takzvané alternatívne nazerania na dieťa a procesy jeho rozvoja, nakoľko táto je overená vyše jedným storočím praktickej implementácie do vzdelávacích systémov na celom svete, ako aj do terapie detí (i dospelých) nielen špeciálnymi a liečebnými pedagógmi, ale aj psychológmi.

## **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV**

- ANDERLIK, L. (2019). *Jedna cesta pro všechny! Život s Montessori*. Praha: Montessori ČR.
- ANDERLIKOVÁ, L. (2014). *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro prax*. Praha: Triton.
- BĚLINOVÁ, L. & MIŠURCOVÁ, V. (1980). *Z dějin předškolní výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- BRIERLEY, J. (1996). *7 prvních let rozhoduje*. Praha: Portál.

COLLINS, J. W. & O'BRIEN, N. P. (Eds.). (2003). *The Greenwood dictionary of education*. London, UK: Greenwood publishing group.

ČERNOCKÝ, K. (1940). *Psychologický slovník*. Praha: Česká grafická unie, a.s.

GENDIAROVÁ, M. (2009). Poňatie osobnosti dieťaťa ako východiska zmeny filozofie aplikovanej v podmienkach edukačnej praxe materskej školy. In M. Podhájecká & M. Miňová (Eds.), *Predprimárna edukácia v podmienkach súčasnej reformy* (s. 71-81). Prešov: SV OMEP, PF PU v Prešove.

HAINSTOCK, E. G. (1999). *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Školní léta*. Praha: Pragma.

HAINSTOCK, E. G. (2013). *Metoda Montessori a jak ji učit doma: Předškolní léta*. Praha: Pragma.

HELMINGOVÁ, H. (1996). *Pedagogika M. Montessoriovej*. Bratislava: SPN.

HORŇÁKOVÁ, K., S. KAPALCOVÁ a M. MIKULAJOVÁ (2005). *Knihy o detskej reči*. Bratislava: Slniečko.

JAKUBÍKOVÁ, Z. & KOSTRUB, D. (2009). *Vybrané didaktické modely materskej školy uplatňované v súčasnej didaktickej praxi*. Prešov: Rokus.

KLIMEKOVÁ, A. (2001). *Základy etiky a filozofie. Slovník etiky, etickej výchovy a filozofie*. Prešov: VEOS

KONČEKOVÁ, Ľ. (2010). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

KOZELKOVÁ, M. (2013). *Poruchy vyšších zrakových funkcií detí s detskou mozgovou obrnou. Montessori terapia*. Trnava/Krakow: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave/Towarzysteo Slowaków w Polsce.

LANGMEIER, J. & KREJČÍŘOVÁ, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada publishing.

LINHARTOVÁ, D. (2006). *Psychologie pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brne.

LIPNICKÁ, M. (2009). *Počiatkové čítanie a písanie detí predškolského veku*. Prešov: Rokus.

LIPNICKÁ, M. (2011). *Predškolská pedagogika nielen pre učiteľov*. Prešov: Rokus.

LIPNICKÁ, M. (2011b). Hra ako prostriedok poznávania dieťaťa v predprimárnom vzdelávaní. In M. Podhájecká & M. Miňová (Eds.), *Hra v predprimárnej edukácii* (s. 304-314). Prešov: PF PU v PO a SV OMEP.

- LIPTÁKOVÁ, Ľ. a kol. (2011). *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. & VUŽŇÁKOVÁ, K. (2009). *Dieťa a slovotvorba*. Prešov: Katedra komunikačnej a literárnej výchovy Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.
- LUDWIG, H. A KOL. (2000). *Vychovávame a vzdelávame s Marii Montessoriovou (Praxe reformně pedagogické koncepce)*. Pardubice: Univerzita Pardubice.
- MATSUMOTO, D. (Ed.). (2009). *The Cambridge Dictionary of Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MATULČÍKOVÁ, M. (2007). *Reformnopedagogické a alternatívne školy a och prínos pre reformu školy*. Bratislava: AG MUSICA LITRUGICA.
- MIŇOVÁ, M. (2015). *Pedagogické diagnostikovanie v materskej škole*. Prešov: Rokus.
- MIŇOVÁ, M., MUCHACKI, M. & PORTIK, M. (2016). *Roma child in the information society*. Kraków: Petrus.
- MONTESSORI, M. (1936). *The Secret of Childhood*. Bombay: Orient Longmans LTD.
- MONTESSORI, M. (2001). *Objevování dítěte*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- MONTESSORI, M. (2003). *Absorbující mysl*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů.
- MONTESSORI, M. (2007). *From Childhood to Adolescence*. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company.
- MONTESSORI, M. (2019). *Londýnske prednášky*. Praha: Portál.
- MONTESSORIOVÁ, M. (2012). *Tajuplné dětství*. Praha: Triton.
- PAJTINKA, Ľ. (2008). *Rozhovory s profesorom Zelinom alebo v suteréne bytia*. Bratislava: SPN – Mladé letá.
- PETLÁK, E., VALÁBIK, D. & ZAJACOVÁ, J. (2009). *Vyučovanie – mozog – žiak*. Bratislava: IRIS.
- PIAGET, J. & INHELDEROVÁ, B. (1997). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- PIAGET, J. (1999). *Psychologie inteligence*. Praha: Portál.
- POUSSIN, CH. (2017). *Montessori od narodenia do 3 rokov*. Bratislava: Citadella.
- PRŮCHA, J. & KOŤÁTKOVÁ, S. (2013). *Předškolní pedagogika: Učebnice pro střední a vyšší odborné školy*. Praha: Portál.



- PRŮCHA, J.& VETEŠKA, J. (2014). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- REICHELOVÁ, E. (2013a). *Na chvíľu Freudom. Filiálna terapia*. Košice: Self Creation, s.r.o.
- REICHELOVÁ, E. (2013b). *Mama, buď mojim princom. Kazuistiky z detskej psychoanalýzy*. Košice: Self Creation, s.r.o.
- RÝDL, K. (1994). *Alternativní pedagogické hnutí v současné společnosti*. Brno: vlastním nákladem.
- RÝDL, K. (1999). *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori (učební pomůcka pro veřejnost)*. Praha: Nakladatelství Public History Praha.
- RÝDL, K. (2007). *Metoda Montessori pro naše dítě: Inspirace pro rodiče a další zájemce*. Pardubice: Filozofická fakulta Univerzity Pardubice.
- RÝDL, K. (2014). Pedagogika Montessori a její instituce. In E. Novotná (Ed.), *Montessori v priestore formálneho a neformálneho vzdelávania učiteľov* (s. 15-32). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- SAJDOVÁ, V. (1935). *Marie Montessoriová a její metody výchovy*. Praha: Nákladem vlastním.
- SLANČOVÁ, D. (Ed.) (2018). *Desať štúdií o detskej reči. Lexika – Gramatika – Pragmatika*. VEDA, vydavateľstvo SAV a Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- SLOVÁČEK, M. & MIŇOVÁ, M. (2017). *Pedagogika Márie Montessoriovej – terminologické minimum alebo Montessori pedagogika pre každého*. Prešov: Rokus.
- SLOVÁČEK, M. & MIŇOVÁ, M. (2019). *Pedagogika Márie Montessoriovej z pohľadu teórie a praxe*. Prešov: Rokus.
- SLOVÁČEK, M. & MIŇOVÁ, M. (2020). *Pedagogika Márie Montessoriovej: vzdelávanie a kompetencie učiteľov materských škôl*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- SMELÝ, I. (2017). *Integratívny prístup v psychoterapii*. Prešov: Rokus, s.r.o.
- STRMEŇ, L., & RAISKUP, J. (1996). *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava: Iris.
- ŠEBESTOVÁ, V. & ŠVARCOVÁ, J. (1996). *Maria Montessori – aktuálne*. Praha: Vyšší pedagogická škola a strední pedagogická škola a gymnázium v Praze.
- TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. (2007). *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: PF Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- VALENTE, D. (2017). *Ako oslobodiť potenciál vášho dieťaťa*. Bratislava: Citadella.

VENDEL, Š. (2012). *Pedagogická psychológia*. 2. vydanie. Bratislava: Ing. Miroslav Mračko.

VYGOTSKIJ, L. S. (1970). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.

VYGOTSKIJ, L. S., (2004). *Psychologie myšlení a řeči*. Zos. J. Průcha. Praha: Portál.

VUŽŇÁKOVÁ, K., (2020). Znalosti lexikálnej kategorizácie. In M. Klimovič, M. Kopčíková, E. Liptáková & K. Vužňáková, *Implicitné jazykové znalosti dieťaťa* (s. 109-195). Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity v Prešove.

ZELINA, M. (2000). *Alternatívne školstvo*. Bratislava: IRIS.

ZELINKOVÁ, O. (1997). *Pomoz mi, abych to dokázal*. Praha: Portál.

*Montessori pro rodinu: Časopis o Montessori pro rodinu a odborníky*. Dostupné z: [www.rcandilek.cz](http://www.rcandilek.cz)

## **KONTAKT**

*PaedDr. MONIKA MIŇOVÁ, PhD.*

Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Ul. 17. novembra, č. 15

[monika.minova@unipo.sk](mailto:monika.minova@unipo.sk)

**PhDr. PaedDr. MATEJ SLOVÁČEK**

Základná škola Ruskov, Ruskov 32, 044 19 Ruskov